

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

Disertační práce

CHYBY VE VÝSLOVNOSTI ČEŠTINY

U FRANKOFONNÍCH STUDENTŮ

PROBLEMS IN PRONUNCIATION MADE BY

FRENCH SPEAKING STUDENTS

OF CZECH LANGUAGE

Pavla POLÁCHOVÁ

Studijní program: Český jazyk

Školitelka: doc. PhDr. Božena BEDNAŘÍKOVÁ, Dr.

Konzultantka: Mgr. Michaela KOPEČKOVÁ, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a uvedla veškeré zdroje, které jsem při práci použila.

V Olomouci 7. července 2023

podpis

Poděkování

S vděčností děkuji své školitelce doc. PhDr. Boženě Bednaříkové, Dr., a své konzultantce Mgr. Michaele Kopečkové, Ph.D., za odborné vedení disertační práce, za cenné rady, podněty a připomínky, a zejména za velkou trpělivost.

Děkuji také Mgr. Darině Hradilové, Ph.D., za odborné konzultace a kolegyni Mgr. Lence Horutové za korektury a formátování celé práce.

Ráda bych také poděkovala i všem studentům, kteří se zapojili do mého výzkumu, a jejich lektorkám češtiny.

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. FONETICKÝ PLÁN A FONOLOGICKÝ PLÁN VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.. 15	
2.1 Mluvení jako řečová komunikační dovednost.....	15
2.2 <i>Společný evropský referenční rámec</i> a fonologická kompetence.....	16
2.2.1 <i>Companion Volume</i>	18
2.2.2 Hodnocení výslovnosti u standardizovaných zkoušek	21
2.3 Učebnice češtiny pro cizince	21
2.4 Materiály pro výuku zvukové stránky češtiny.....	30
2.5 Vybrané tradiční metody výuky cizích jazyků a jejich vztah ke zvukovému plánu.....	31
2.5.1 Gramaticko-překládová metoda	32
2.5.2 Přímá metoda.....	33
2.5.3 Audioorální/audiolingvální metoda (od 40. až do poloviny 60. let 20. století, zejména v USA a VB)	33
2.5.4 Strukturně globální audiovizuální metoda (SGAV, konec 50. let 20. století – Francie).....	34
2.5.5 Komunikační metoda (od 70. let 20. století)	34
2.5.6 Eklektismus současnosti.....	35
2.6 Korektivní fonetika.....	35
2.6.1 Artikulační přístup.....	36
2.6.2 Verbotonální metoda	36
2.6.3 Metoda fonologických opozic	37
2.7 Role učitele	37
2.7.1 Nároky na učitele.....	39
2.8 Tzv. fonologická hluchota, fonologické síto, interference.....	40
2.9 Práce s chybou ve výuce cizích jazyků.....	42
2.9.1 Kontrastivní analýza.....	43
2.9.2 Chybová analýza	43
2.9.3 Teorie mezijazyka	45
2.9.4 Teorie příznakovosti.....	47
3. ZVUKOVÁ PODOBA ČEŠTINY A FRANCOUZŠTINY	48
3.1 Vokalický systém	48
3.1.1 Francouzský vokalický systém.....	49
3.1.2 Český vokalický systém	53
3.1.3 Shrnutí	57

3.2	Konsonantický systém	57
3.2.1	Francouzský konsonantický systém	57
3.2.2	Český konsonantický systém.....	59
3.2.3	Shmutí	63
3.3	Vztah pravopisu a výslovnosti.....	63
3.4	Hláskové změny v proudu řeči	64
3.4.1	Hláskové změny v proudu řeči ve francouzštině.....	65
3.4.2	Hláskové změny v proudu řeči v češtině	67
3.5	Výslovnostní norma	69
3.6	Suprasegmentální rovina – prozodické prostředky souvislé řeči	71
3.6.1	Přízvuk.....	72
3.6.2	Větná intonace	74
3.6.3	Řečové tempo	76
3.7	Cizí akcent.....	77
4.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	83
4.1	Materiál k analýze	83
4.2	Stanovení výzkumných otázek.....	87
4.3	Zpracování a hodnocení	89
4.3.1	Čtení	90
4.3.2	Samostatný projev	91
4.4	Analýza – čtený text	92
4.4.1	Neznámé hlásky	92
4.4.2	Poziční varianty hlásek.....	110
4.4.3	Odlišný grafický záznam	114
4.4.4	Tzv. negativní transfer.....	117
4.4.5	Vliv polštiny a ruštiny	125
4.5	Analýza – samostatný mluvený projev	126
4.5.1	Neznámé hlásky	127
4.5.2	Poziční varianty hlásek.....	130
4.5.3	Odlišný grafém	131
4.5.4	Negativní transfer	132
4.5.5	Shmutí	135
4.5.6	Vliv ruštiny a polštiny	138
5.	DIDAKTICKÁ REFLEXE.....	139
5.1	Metodické zásady:.....	140
5.2	Základní výslovnostní cvičení	141
5.3	Výuka výslovnosti u frankofonních studentů–začátečníků.....	142

6. ZÁVĚR.....	145
7. ANOTACE.....	150
8. RESUMÉ.....	153
9. BIBLIOGRAFIE	156
10. SEZNAM PŘÍLOH.....	170

1. ÚVOD

Výuka češtiny pro cizince má u nás i v zahraničí dlouholetou a bohatou tradici. Rostoucí zájem o výuku češtiny lze pozorovat zejména v České republice, kde se každoročně zvyšuje počet cizinců, kteří potřebují ovládat češtinu na různé jazykové úrovni,¹ ale stabilní zájem je o výuku českého jazyka i v zahraničí. M. Hrdlička (2002, s. 111) trefně označuje češtinu jako „velký malý jazyk“.

Výuka češtiny pro cizince se ve světě realizuje na celé řadě míst: na univerzitách a vysokých školách, na středních školách, v Českých centrech, v jazykových školách, v kurzech pod záštitou krajanských spolků apod., pořádají se i letní kurzy češtiny – např. na Svobodné univerzitě v Bruselu (Université Libre de Bruxelles). Podpora výuky češtiny v zahraničí patří mezi cíle české kulturní diplomacie.

Předkládaná práce se věnuje zvukové stránce češtiny (přesněji vybraným fonetickým prvkům segmentální rodiny) u frankofonních studentů, jejichž mateřským jazykem je francouzština. Terénní výzkum probíhal na třech univerzitách ve Francii a na jedné univerzitě v Belgii.

Francie patří společně s Polskem k zemím, ve kterých nalezneme největší počet lektorátů češtiny podpořených MŠMT ČR v rámci vládního *Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí*,² a to i přesto, že z finančních důvodů a z důvodu restrukturalizace vysokoškolského studia došlo v posledních dvanácti letech k omezení počtu lektorátů (zrušeny byly lektoráty v Nancy, Grenoble a Rennes). V současné době se realizuje výuka češtiny na univerzitách v Aix-en-Provence, v Dijonu, v Nîmes, na Sorbonně a na Národním institutu východních jazyků a civilizací (Institut national des langues et civilisations orientales, INALCO) v Paříži. Na většině těchto institucí nelze studovat oborovou češtinu, výuka českého jazyka a českých reálií je označena jako volitelný (či povinně volitelný) předmět. Oborovou bohemistiku lze v současné době studovat pouze na pařížském

¹ V posledních několika měsících se z důvodu geopolitické situace v Evropě jedná o rapidní zvýšení počtu cizinců – podle dat Českého statistického úřadu se počet dlouhodobých pobytů cizinců v ČR zdvojnásobil (Data – počet cizinců. In: *Český statistický úřad ČR* [online]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr).

² Hlavním cílem programu, jenž zahrnuje dvě části – Krajanský vzdělávací program a Lektoráty českého jazyka a literatury –, je šířit a udržovat český jazyk a kulturu za hranicemi České republiky (Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. In: *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici>).

Národním institutu (INALCO). Na Sorbonně byla v roce 2010 výuka bohemistiky z důvodu nízkého počtu studentů začleněna do programu Středoevropských studií.³

Bez podpory MŠMT ČR se výuka češtiny realizuje i na dalších francouzských univerzitách, např. v Lille, ve Štrasburku a v Bordeaux nebo také na prestižní pařížské vysoké škole se zaměřením na mezinárodní vztahy a společenské vědy – Sciences-Po. Mimo vysokoškolské prostředí se čeština vyučuje v Českém centru v Paříži, v tamní České škole bez hranic, v jazykových školách či v různých kurzech pod záštitou krajanských spolků (*Spolek francouzsko-českého přátelství* v jižní Francii či *Asociace pro česko-francouzské vzdělávání* v Saint-Germain-en-Laye a mnoho dalších).⁴ Tyto různorodé instituce mají různé cílové skupiny, které jsou sociokulturně značně odlišné a mají i rozdílnou motivaci k osvojení si češtiny (děti Čechů žijících dlouhodobě v zahraničí, krajané, nadšenci a další zájemci o češtinu).

Francie se může pyšnit i jedním evropským unikátem, tzv. československými sekcemi na francouzských středních školách. Jedná se o nejdéle existující česko(slovesko)-francouzskou školskou instituci a nejstarší (dodnes fungující) evropský projekt tohoto typu (Hnilica 2017, s. 10), jehož počátky jsou spojeny se jménem Edvarda Beneše. Původně politický projekt měl vést zejména k posílení francouzských zájmů ve střední Evropě a taktéž k proklamaci československé sounáležitosti se západní Evropou. Postupně byly založeny tři československé sekce – v Dijonu (1920), v Saint-Germain-en-Laye (1923) a v Nîmes (1924).⁵

V Belgii⁶ lze češtinu studovat na Svobodné univerzitě v Bruselu. Založení belgické bohemistiky je spjato se jménem literárního vědce a překladatele Jana Rubeše, jenž emigroval do Belgie v roce 1980 a o dva roky později začal na Svobodné univerzitě přednášet kulturu a historii zemí střední Evropy. V roce 1997 zde bylo založeno Centrum českých studií.⁷ Kurzy češtiny pro širokou veřejnost pořádá i České

³ Bohemistika byla na Sorbonně založena v roce 1982 Hanou Voisine-Jechovou, od roku 1996 působí na Sorbonně jedna z nejvýraznějších osobností světové bohemistiky – Xavier Galmiche (Zelená 2013a).

⁴ Krajané ve Francii. In: *Ministerstvo zahraničních věcí ČR* [online]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/francie/krajane/-mzv-publish-cz-zahranicni_vztahy-krajane-krajane_ve_svete-adresare-francie_adresar_krajanskych_spolku.html.

⁵ Sekce byly uzavřeny v letech 1940–1945, 1948–1965 a 1974–1989, obnoveny v září 1990 (Hnilica 2017, s. 10).

⁶ Nezmiňují situaci výuky češtiny v dalších evropských zemích (zejména ve Švýcarsku, kde se výuka češtiny realizuje např. na univerzitě v Lausanne), a to z toho důvodu, že se zaměřují na Francii a Belgii, neboť se mého výzkumu účastnili pouze studenti češtiny z těchto zemí.

⁷ Jeho ředitelkou je dnes bohemistka a překladatelka Petra James (Centre d'Études Tchèques. In: *Université Libre de Bruxelles* [online]. Dostupné z: <https://cet.ulb.be/>).

centrum v Bruselu.⁸ Specifické postavení má pak česká sekce na tzv. Evropské škole v Bruselu, jejíž posláním je zabezpečit výuku a vzdělávání v mateřském jazyce především pro děti pracovníků institucí Evropské unie.

Cizojazyční studenti jsou na půdě svých domácích univerzit obklopeni většinou jazykovým systémem svého mateřského jazyka,⁹ zvukový systém cizího jazyka (češtiny) pro ně tedy není intuitivní a musí se s ním zevrubně seznámit. Výslovnost je základem aktivní znalosti jazyka, dovedností, které je třeba věnovat značnou pozornost hned na počátku výuky, kterou je třeba náležitě procvičovat a zdokonalovat.

Prezentovaná analýza mluvního projevu v češtině u frankofonních mluvčích navazuje na mé dřívější práce a dílčí výzkumy (Zelená 2013b, s. 60–62; Zelená 2017a; Zelená 2017b, s. 243–259; Poláchová 2018, s. 71–85) a taktéž odráží mé zkušenosti lektorky češtiny pro cizince nejen ve Francii, ale také v ČR.

Primárním cílem výzkumu je na základě analýzy čtených projevů testovaných studentů určit, ve které z definovaných oblastí dochází k největším odchylkám od korektní výslovnosti (k chybám ve výslovnosti), a vyhodnotit jednotlivé pozorované jevy tak, aby bylo na základě analýzy možno prezentovat, které z nich jsou pro frankofonní mluvčí nejproblematictější.

Za sekundární cíle práce jsem si stanovila:

- na základě zjištěných odchylek zjistit, zda se výslovnost mluvčích se zvyšující se úrovní zlepšuje, či nikoliv (v jaké z daných čtyř oblastí studenti vyšší jazykové úrovně B1/B1+ nejvíce chybují);
- zjistit, zda se mění skladba a četnost výslovnostních chyb ve čteném projevu v porovnání se zjištěnými chybami v samostatném projevu;
- upozornit na důležitost nácviku správné výslovnosti ve výuce češtiny pro cizince a prezentovat konkrétní postupy a rady pro výuku výslovnosti frankofonních studentů.

Výzkum je zpracován kombinací kvantitativní a kvalitativní metody, použity byly jednoduché statistiky a kvantifikace. Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 frankofonních studentů jazykové úrovně od A1 do B1+ podle *Společného*

⁸ V Belgii až do roku 2015 fungoval s podporou MŠMT ČR lektorát v Gentu, který byl v rámci úsporných opatření definitivně zrušen.

⁹ Pokud tedy dlouhodobě nežijí v ČR, což nikdo ze skupiny frankofonních studentů v předkládaném výzkumu nesplňoval.

evropského referenčního rámce pro jazyky (*SERR*), od každého účastníka jsem analyzovala dva mluvní projevy, které byly zaznamenány na diktafon (čtený a předem nepřipravený projev).¹⁰

Struktura práce

Předkládaná práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část obsahuje dvě rozsáhlejší kapitoly. První kapitola se zabývá důležitostmi fonetického a fonologického plánu ve výuce cizích jazyků z lingvodidaktického hlediska. Nejprve se věnuji mluvení jako základní řečové kompetenci a komentuji začlenění fonologické kompetence ve *SERR*. Popisuji, jakým způsobem je zvukový plán prezentován ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince, a upozorňuji na odlišný vztah vybraných metod ve výuce cizích jazyků ke zvukové stránce jazyka. Představuji taktéž základní postupy a techniky korektivní fonetiky, jež upevňuje správné výslovnostní návyky a zároveň koriguje návyky chybné. Nezapomínám ani na roli učitele, neboť právě ji při výuce výslovnosti považuji za zásadní. Zabývám se i definicí pojmu „chyba“ a představením základních přístupů v práci s chybou ve výuce cizích jazyků.

Druhá kapitola teoretické části se věnuje zvukové podobě francouzštiny a češtiny (blíže vokalickému a konsonantickému systému, vztahu pravopisu a výslovnosti, hláskovým změnám v proudu řeči a problematice výslovnostní normy). V teoretické části zmiňuji i prozodické prostředky souvislé řeči, ty však nestojí v centru mého zájmu a v praktické části je neanalyzuji. Kapitulu uzavírá problematika cizího akcentu ve výslovnosti cizího jazyka jako (ne)žádoucího jevu.

V praktické části (kapitola 4) popisuji sběr materiálu a metodologii fonetické analýzy. Analyzuji nejprve čtený projev (a to u skupiny frankofonních studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+, poté u menšího vzorku s jazykovou úrovní B1/B1+). Dále zjišťuji, jaký typ výslovnostních chyb se objevuje v samostatném projevu jednotlivých mluvčích (rozděleno také do dvou skupin studentů – se základní znalostí A1 až A2+ a poté s prahovou znalostí B1/B1+).

Kapitola *Didaktická reflexe* přináší hlavní metodické zásady pro praktickou výuku zvukové roviny češtiny, základní typy cvičení a konkrétní postupy k nácviku

¹⁰ Detailněji v kapitole 4.1.

těch segmentálních jevů, se kterými měli frankofonní studenti podle analýzy největší problémy.

V závěru shrnuji dílčí výsledky svého výzkumu, odpovídám na výzkumné otázky, hodnotím splnění primárních i sekundárních cílů a naznačuji také další možnosti budoucího výzkumu.

Bibliografie¹¹

Chybami ve výslovnosti studentů s francouzštinou jako mateřským jazykem se nejpodrobněji zabývali autoři popisu češtiny na referenční úrovni A1 (Hádková a kol. 2005, s. 50–52).¹² Detailnější výzkum na toto téma není podle mých informací dosud k dispozici. Daleko více studií se zaměřuje na české studenty a jejich problémy s francouzskou výslovností (Hendrich 1971; Fenclová 2003, 2010; Nováková 2011; Vychopňová 2014; Maurová Paillereau 2015; Juříčková 2017).¹³ Popis prozodických prostředků francouzštiny v kontrastu s češtinou analyzovali Vlčková-Mejvaldová či Duběda (Vlčková-Mejvaldová 2006; Duběda 2012).

Lingvodidaktickým otázkám výslovnosti je ve frankofonním prostředí věnována řada odborných monografií, které se věnují problematice FLE (*français langue étrangère*) – francouzštině jako cizímu jazyku (Guimbretière 1994; Champagne-Muzar – Bourdages 1998; Abry – Veldeman-Abry 2007; Lauret 2007; Léon a kol. 2009; Rolland 2011 atd.). K dispozici jsou i publikace české provenience věnující se FLE (Bořek-Dohalská – Suková Vychopňová 2015).

Analýzou vysokoškolské výuky lingvistické disciplíny fonetiky a fonologie ve vzdělávání učitelů cizích jazyků (angličtiny, francouzštiny, němčiny a ruštiny) a také bohemistů se zabývá odborná monografie kolektivu autorů *Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů* (2016).

V českém prostředí se problému výslovnosti češtiny u jinojazyčných mluvčích odborně věnuje zejména Jitka Veroňková (Veroňková 2012a, 2012b, 2016, 2018, 2022; Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009; Chabrová – Veroňková 2022), dále

¹¹ Základní monografie sloužící k popisu fonetického a fonologického systému francouzštiny a češtiny uvádím v kapitole 3.

¹² Popis češtiny zmiňuje i chyby anglických, německých, španělských, ruských, polských a portugalských mluvčích. Z tohoto rozdělení vychází i Vodičková 2012, s. 23–28.

¹³ Disertační práce – Nováková 2011; Vychopňová 2014 – poukazují i na případné nesnáze s českou výslovností u francouzských mluvčích. Vychopňová věnuje jeden experiment své praktické části disertace délce vokálů – jak francouzští mluvčí učící se češtině respektují délku českých samohlásek.

pak např. Michaela Kopečková (Kopečková 2017, 2019), Kateřina Romaševská (Romaševská 2011) či Magdalena Zíková (Zíková 2013). Praktické výslovnostní workshopy určené lektorům češtiny pro cizince organizují Michaela Paldusová (<http://mluvimcesky.cz/>) či Romana Směliková (<https://www.romana-smelikova.com/fo>).¹⁴

Fonetická transkripce

Pro fonetickou transkripci jsem využila znaky mezinárodní fonetické abecedy IPA.¹⁵ Hranaté závorky jsou užity pro zápis hlásek a signalizují fonetický přepis. Kurzivou jsou v textu značeny lexikální výrazy či grafémy. Níže uvádím znaky pro hlásky, jež nemají v češtině grafém, a pro hlásky, u nichž se znak liší od ortografické formy.¹⁶

[:] – dlouhý vokál, např. [u:]

[ɪ] – krátký vokál *i*

[ɛ] – vokál *e*

[ou̯] – diftong

[ɟ] – konsonant *d'*

[c] – konsonant *t'*

[ɲ] – konsonant *ň*

[ʃ] – konsonant *š*

[ts] – konsonant *c*

[tʃ] – konsonant *č*

[ʒ] – konsonant *ž*

[ɦ] – konsonant *h*

[x] – neznělý konsonant *ch*

[ɣ] – znělý konsonant *ch*

[dʒ] – znělý konsonant *č (dž)*

[dʒ] – znělý konsonant *c (dz)*

[l̥], [r̥] – slabikotvorné varianty konsonantů *l* a *r*

¹⁴ Výše zmíněné odborné studie a výzkumy ukazují, že nácvik výslovnosti je pro výuku cizích jazyků důležitý. V současné době jsou lektorům a studentům k dispozici různé didaktické materiály, jež se zaměřují na tuto problematiku; více kapitola 2.4.

¹⁵ Full IPA Chart. In: *International Phonetic Association* [online]. Dostupné z: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>.

¹⁶ Pokud se liší hláska od grafému, uvádím v celé práci vždy oba znaky.

[r] – znělý konsonant ř

[r̥] – neznělý konsonant ř

[ŋ] – velární konsonant n

[m] – labiodentální konsonant m

[kʲ] – indexem naznačeno měkčení konsonantu

[ʔ] – ráz

[abs̩ã] – asimilace částečná (naznačena konvenčním znakem pod daným konsonantem)

['] – hlavní slovní přízvuk

↓, →, ↑ – kadence klesavá, polokadence, kadence stoupavá

Terminologická poznámka

Čeština jako cizí jazyk – lingvodidaktická disciplína související s didaktikou cizích jazyků.

Čeština pro cizince – praktická výuka českého jazyka pro cizojazyčné mluvčí.

Osvojování (acquisition) – nevědomé zažívání gramatických pravidel daného jazyka, obdoba učení dítěte mateřskému jazyku (Šebesta a kol. 2014, s. 58).

Učení se (learning) – vědomý proces studia pravidel daného jazyka, většinou má institucionalizovanou podobu (Šebesta a kol. 2014, s. 58).

Nezřídka se oba termíny (*osvojování, učení*) používají jako synonymní, pro účely této práce (není-li uvedeno jinak) termíny neodděluji.

Nabývání jazyka (jazyková akvizice) – zastřešující pojem pro pojmy *osvojování* a *učení* (Hrdlička 2010, s. 143).

První jazyk, mateřský jazyk (first language, L1, mother tongue) – rozdělení pro účely této práce není relevantní, mateřský jazyk považují za první jazyk, neboť si ho jedinec osvojí jako první (v multilingválním prostředí může u jedinců v průběhu života docházet k proměnám v chápání, co je jejich první jazyk; Štindlová 2013, s. 14).

Druhý jazyk (second language, L2), cizí jazyk (foreign language) – v tomto textu termíny nerozlišujeme, jako *druhý jazyk* bývá většinou označován jazyk osvojovaný v přirozeném prostředí, kde je tento jazyk komunikačním prostředkem (studium češtiny pro cizince v ČR); *cizí jazyk* je jazyk nabývaný v prostředí, kde se tímto jazykem nemluví (např. studium češtiny ve Francii).

Někteří autoři chápou termín *druhý jazyk* jako označení pro jakýkoliv nemateřský jazyk (Štindlová 2013, s. 14; Šebesta a kol. 2014, s. 26).

Výslovnost – v této práci pojímáno širěji (zahrnuje segmentální i suprasegmentální rovinu).

Přízvuk vs. akcent – v práci rozlišuji termín *přízvuk* – silové i melodické odlišení slabiky slova od okolních slabik (přízvuk slovní) nebo slova v rámci věty (přízvuk větný) – a *akcent* – „svěráznost v řeči, ve výslovnosti určité osoby, zvláště při užívání cizího jazyka, příznakový způsob výslovnosti“ (Lotko 2003, s. 12). V anglosaské odborné literatuře se odlišují termíny *stress* a *accent*, ve frankofonní literatuře se používá pouze termín *accent*. Lingvodidaktická literatura české provenience k termínům nepřistupuje jednotně.

Student, žák, cizojazyčný mluvčí – pro účely této práce se jedná o synonyma, osoba učící se cizí jazyk, a to bez ohledu na věk, vzdělání a jiné sociologické kategorie.

2. FONETICKÝ PLÁN A FONOLOGICKÝ PLÁN VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

2.1 Mluvení jako řečová komunikační dovednost

I když se mezilidská komunikace odehrává ve velké většině formou mluvenou (až 95 %; Vlčková-Mejvaldová 2006, s. 11), a nikoli písemně, není nácviku mluvení jako komunikační dovednosti (potažmo zvukové stránce češtiny) věnována dostatečná pozornost, a to ani samotnými rodilými mluvčími, ve výuce ani v odborném prostředí (srov. Štěpánová 2019, s. 9; Hradilová 2016, s. 38–51). Mluvení patří tradičně společně s psaním mezi produktivní řečové dovednosti, čtení s porozuměním a poslech s porozuměním pak mezi dovednosti receptivní (Šebesta 2005, s. 61–65). Nácvik mluveného projevu, jenž je součástí výstupů definovaných Rámcovým vzdělávacím programem (tedy osou českého vzdělávacího systému), je i v mateřském jazyce často zanedbáván a stojí na okraji zájmu školské praxe.¹⁷

I během procesu osvojování si cizího jazyka jde primárně o verbální komunikaci mezi mluvčím a posluchačem, základní podobou jazyka je tedy podoba mluvená, psaná je od ní vždy odvozena. V cizím jazyce patří mluvení mezi klíčovou řečovou kompetenci a je obvykle vyváženě rozvíjeno s ostatními řečovými dovednostmi. Jedná se o integrální součást mezinárodních zkoušek z jazyků.¹⁸

Aby byla komunikace úspěšná, je důležité si náležitě osvojit zvukovou stránku řeči. Nesprávná výslovnost může porozumění ztížit, a to po stránce receptivní i produktivní, v horším případě učinit řeč nesrozumitelnou. Chyby ve výslovnosti tedy pokládám za rovnocenné chybám gramatickým či lexikálním. Výslovnost jednotlivých hlásek a další jevy souvislé řeči (přízvuk, intonace, tempo apod.) jsou základem aktivní znalosti jazyka, dovedností, které je třeba při výuce věnovat značnou pozornost hned na počátku výuky, kterou je třeba náležitě procvičovat a zdokonalovat (srov. Veroňková 2012b, s. 76–77). Nevládnutí výslovnosti se v pozdější fázi výuky

¹⁷ Zvuková stránka patří i z hlediska školní výuky českého jazyka k nejpodceňovanějším rovinám jazykového systému, a to přesto, že se jí týkají očekávané výstupy RVP již na 1. stupni ZŠ (Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová 2018, s. 12–14). Nejen lingvodidaktici, ale i samotní čeští žáci a studenti vnímají podle výzkumů velmi omezený prostor pro rozvoj mluveného projevu (Hradilová 2022, s. 33).

¹⁸ Např. mezinárodní zkoušky z francouzštiny DELF (Diplôme d'études en langue française) a DALF (Diplôme approfondi de langue française) (<http://www.delfdalf.fr/>), mezinárodní zkoušky z němčiny pod záštitou Goethe-Institutu (<https://www.goethe.de/de/index.html>), mezinárodní zkoušky z angličtiny – Cambridge English (<https://www.cambridgeenglish.org/>).

opravuje velice obtížně a pomalu. Není bohužel výjimkou, že se jazykový projev cizince stane kvůli nesprávné výslovnosti nesrozumitelným a nejasným i přesto, že cizinec dosáhl vysoké gramatické a lexikální kompetence (což bývá z mé praxe případ mj. asijských studentů učících se česky). Čeští rodilí mluvčí, jak potvrzují průzkumy, bývají vůči nedostatkům ve výslovnosti cizinců méně shovívaví než vůči gramatickým chybám.¹⁹ Jako nejzávažnější chybu při hodnocení mluveného i psaného projevu cizinců vnímají rodilí mluvčí nedostatky ve slovní zásobě, které se projevují záměnami slov nebo jejich užíváním v nesprávném kontextu. Jako druhý nejvýznamnější nedostatek v mluveném projevu cizinců je vnímáno nevyhovující zvládnutí zvukové stránky jazyka: výslovnost jednotlivých hlásek a hláskových skupin, dále nezvládnutí přízvuku ve smyslu jeho chybného položení a záměny za kvantitu a také chybná větná melodie (chybná realizace přízvuku není vnímána tak negativně jako špatná artikulace či zaměňování hlásek; více Hradilová 2020, s. 82–83; Dosoudilová 2015, s. 32–34).

Správná výslovnost může navíc kompenzovat, či dokonce zamaskovat chyby na jiných jazykových úrovních, zejména nedostatky v syntaxi (Dufeu 2008, s. 10). Při osvojování si cizího jazyka v dospělém věku je to podle některých lingvodidaktiků právě výslovnost, která je nejobtížnější, se zvyšujícím se věkem roste počet obtíží při ovládnutí srozumitelné výslovnosti (tyto obtíže nesouvisejí se vzděláním či s inteligencí člověka; srov. Krashen 2002, s. 35; Fraser 2000, s. 20). M. Paldusová upozorňuje, že čím je studentova výslovnost v cizím jazyce lepší, tím lépe je hodnocena jeho celková míra znalosti jazyka a daný student mívá také lepší pravopis v cizím jazyce (Paldusová 2021).

Náležité ovládnutí fonetické a fonologické kompetence v cizím jazyce u studentů přispívá v neposlední řadě k růstu sebedůvěry a sebejistoty, zvyšuje jejich motivaci k dalšímu studiu, a zejména významně snižuje strach z komunikace v cizím jazyce (srov. Dufeu 2008, s. 10).

2.2 Společný evropský referenční rámec a fonologická kompetence

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)*²⁰ mluví o fonologické kompetenci (zahrnující znalosti a dovednosti řeč vnímat a produkovat) a o ortoepické kompetenci, které společně s kompetencí lexikální, gramatickou, sémantickou

¹⁹ Podle výzkumů jsou to především rodilí Francouzi a Japonci, již jsou k nedostatkům ve výslovnosti u cizinců nejméně shovívaví, nejtolerantnější jsou Nizozemci (Lauret 2007, s. 17).

²⁰ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)* 2002.

a ortografickou spadají pod lingvistické kompetence.²¹ Pro lepší názornost přikládám tabulky 1 a 2 (*Ovládnání zvukové stránky jazyka*), jež shrnují doporučení autorů *SERR*, co a kdy (na jaké jazykové úrovni) by měl cizojazyčný mluvčí ovládat.

Obecné fonologické povědomí (schopnost odlišit a produkovat neznámé hlásky a prozodická uskupení) patří taktéž k obecným kompetencím, mezi které náleží schopnost učit se.

Společný evropský referenční rámec podle jedné z interpretací zřetelně odděluje segmentální a suprasegmentální rovinu a od úrovně B2 se věnuje čistě rovině suprasegmentální (srov. Vychopňová 2014, s. 220–222; Suková Vychopňová 2015, s. 95–97). Autoři *Rámce* (dokumentu, kterým se mají řídit autoři učebnic, učitelé, examinátoři atd.) se tedy obracejí proti hlavní zásadě v didaktice cizích jazyků – neoddělovat segmentální a suprasegmentální rovinu (srov. Hendrich a kol. 1988, s. 160–161, 166–167; Champagne-Muzar – Bourdages 1998, s. 41–48; Choděra 2013, s. 141–142).

Deskriptor věnující se zvukové stránce cizího jazyka považují za nedostatečný a málo propracovaný. Odděluje segmentální a suprasegmentální rovinu, zaměřuje se spíše na přesnou výslovnost na úkor srozumitelné výslovnosti, popis je obecný a směšuje různorodé faktory, aniž by v nich naznačil postupný progres (intonace, přízvuk, výslovnost hlásek apod.). Nerealisticky se jeví zejména posun z úrovně B1 na úroveň B2. Lektori na základě této stupnice nejsou schopni posoudit fonologickou kompetenci svých studentů a identifikovat slabé stránky, které je dále nutno rozvíjet. V českém překladu se terminologicky navíc neodlišuje „přízvuk“ a „akcent“ v cizím jazyce.

C2	viz C1
C1	Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.
B2	Osvojil(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.
B1	Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.

²¹ Lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence jsou součástí komunikativní jazykové kompetence (*SERR* 2002, kapitola 5).

A2	Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.
A1	Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.

Tab. 1: Ovládání zvukové stránky jazyka (*SERR* 2002, s. 119).

C2	as C1
C1	Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning.
B2	Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation.
B1	Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.

Tab. 2: Phonological Control (*CEFR* 2001, s. 117).

2.2.1 Companion Volume

Mezi nejnovější dokumenty, které původní znění *Rámce* (první vydání z roku 2001) doplňují, patří *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* z roku 2018 (dále *Companion Volume*).²² Původní modelové škály zde byly významně doplněny o nové deskriptory. Byly vytvořeny „škály“ (*scales*) pro ty oblasti, které v původním vydání *Rámce* zcela chyběly nebo nebyly plně rozvinuty (např. plurilingvní kompetence a mediace). Vyvinuty byly také škály pro znakovou řeč.

K úplnému přepracování došlo u nevyhovujícího deskriptoru pro ovládání zvukové stránky jazyka. U původního znění z roku 2001 mohlo docházet, jak bylo

²² Více *Companion Volume* 2018, s. 134–136; Složilová 2019, s. 79–88.

zmíněno výše, k nejednoznačným interpretacím, původní deskriptor také neodpovídal požadavkům samotných uživatelů.

Nová zevrubná koncepce (tabulka 3) je již komplexní a sleduje důsledně a konzistentně tři linie: celkové ovládnutí zvukové stránky jazyka (*overall phonological control*), výslovnost (*sound articulation*) a prozodické prostředky (*prosodic features*). Při vzniku nového deskriptoru byl kladen důraz zejména na srozumitelnost, což je základní kritérium, a dále je zohledněn vliv jiných/dalších jazyků, které mluvčí ovládá.

Deskriptor počítá na úrovních A1 a A2 se značnou pomocí a vstřícností komunikačního partnera (rodilého mluvčího). Student na úrovni A1 umí správně reprodukovat jen omezený rozsah hlásek; na úrovni A2 je výslovnost srozumitelná, ale komunikační partner musí vynaložit úsilí, aby dekodoval sdělení mluvčího. O prozodických jevech je student na těchto dvou nejnižších úrovních poučen, avšak jeho projev může být ovlivněn odlišným slovním přízvukem, intonací či rytmem z jiných jazyků.

Projev cizojazyčného mluvčího na prahové úrovni je vcelku srozumitelný, a i když se v něm pravidelně vyskytují chyby ve výslovnosti, s pomocí komunikačního partnera se nepočítá. Na úrovni B2 je povoleno dopouštět se několika systematických chyb ve výslovnosti hlásek, které však nebrání porozumění. Vliv jiných jazyků na suprasegmentální jevy je přípustný i na vysoké komunikační úrovni B2 (s malým vlivem na srozumitelnost). Cizí akcent – bez narušení srozumitelného a efektivního předání informací – může být slyšitelný i na úrovních C1 a C2.

PHONOLOGICAL CONTROL			
	OVERALL PHONOLOGICAL CONTROL	SOUND ARTICULATION	PROSODIC FEATURES
C2	Can employ the full range of phonological features in the target language with a high level of control – including prosodic features such as word and sentence stress, rhythm and intonation – so that the finer points of his/her message are clear and precise. Intelligibility and effective conveyance of and enhancement of meaning are not affected in any way by features of accent that may be retained from other language(s).	Can articulate virtually all the sounds of the target language with clarity and precision.	Can exploit prosodic features (e.g. stress, rhythm and intonation) appropriately and effectively in order to convey finer shades of meaning (e.g. to differentiate and emphasise).
C1	Can employ the full range of phonological features in the target language with sufficient control to ensure intelligibility throughout. Can articulate virtually all the sounds of the target language; some features of accent retained from other language(s) may be noticeable, but they do not affect intelligibility.	Can articulate virtually all of the sounds of the target language with a high degree of control. He/she can usually self-correct if he/she noticeably mispronounces a sound.	Can produce smooth, intelligible spoken discourse with only occasional lapses in control of stress, rhythm and/or intonation, which do not affect intelligibility or effectiveness. Can vary intonation and place stress correctly in order to express precisely what he/she means to say.
B2	Can generally use appropriate intonation, place stress correctly and articulate individual sounds clearly; accent tends to be influenced by other language(s) he/she speaks, but has little or no effect on intelligibility.	Can articulate a high proportion of the sounds in the target language clearly in extended stretches of production; is intelligible throughout, despite a few systematic mispronunciations. Can generalise from his/her repertoire to predict the phonological features of most unfamiliar words (e.g. word stress) with reasonable accuracy (e.g. whilst reading).	Can employ prosodic features (e.g. stress, intonation, rhythm) to support the message he/she intends to convey, though with some influence from other languages he/she speaks.
B1	Pronunciation is generally intelligible; can approximate intonation and stress at both utterance and word levels. However, accent is usually influenced by other language(s) he/she speaks.	Is generally intelligible throughout, despite regular mispronunciation of individual sounds and words he/she is less familiar with.	Can convey his/her message in an intelligible way in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from other language(s) he/she speaks.
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from other language(s) he/she speaks on stress, rhythm and intonation may affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. Nevertheless, pronunciation of familiar words is clear.	Pronunciation is generally intelligible when communicating in simple everyday situations, provided the interlocutor makes an effort to understand specific sounds. Systematic mispronunciation of phonemes does not hinder intelligibility, provided the interlocutor makes an effort to recognise and adjust to the influence of the speaker's language background on pronunciation.	Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly, in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from other language(s) he/she speaks. Prosodic features (e.g. word stress) are adequate for familiar, everyday words and simple utterances.
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of the language group concerned. Can reproduce correctly a limited range of sounds as well as the stress on simple, familiar words and phrases.	Can reproduce sounds in the target language if carefully guided. Can articulate a limited number of sounds, so that speech is only intelligible if the interlocutor provides support (e.g. by repeating correctly and by eliciting repetition of new sounds).	Can use the prosodic features of a limited repertoire of simple words and phrases intelligibly, in spite of a very strong influence on stress, rhythm, and/or intonation from other language(s) he/she speaks; his/her interlocutor needs to be collaborative.

Tab. 3: *Companion Volume* 2018, s. 136.

2.2.2 Hodnocení výslovnosti u standardizovaných zkoušek

Mezi důležitou část ústních zkoušek z češtiny pro cizince (ale i z jiných jazyků) bezpochyby patří zjišťování správné výslovnosti, tj. respektování ortoepických pravidel. Zaměřím se zde na hodnocení výslovnosti u standardizované zkoušky vysoké důležitosti, jakou je Zkouška pro účely udělování státního občanství ČR, neboť s tímto typem zkoušky mám největší zkušenost (od roku 2014 jsem hodnotitelkou ústní části).²³

V rámci hodnocení ústní části této zkoušky se fonologická kompetence hodnotí za všechny tři úlohy v rámci ústní zkoušky dohromady a jsou jí v hodnocení přiřazeny 4 body z celkového počtu 25 (dále se celkově hodnotí i ústní interakce, a to max. 3 body). Pokud je výkon kandidáta kvůli výslovnosti nesrozumitelný, ústní část zkoušky se dále nehodnotí a kandidát získává 0 bodů. Examinátoři se zaměřují zejména na celkovou výslovnost (v interních materiálech specifikováno „výslovnost je z hlediska artikulace jasná“, míněna jasná artikulace jednotlivých hlásek), ze suprasegmentálních jevů je důraz kladen zejména na intonaci. Základním požadavkem je (což odpovídá doplněnému vydání *Společného referenčního rámce* pro jazyky, tzv. *Companion Volume*), aby výslovnost byla srozumitelná. Plný počet bodů za fonologickou kompetenci je udělen i v případě zřejmého cizího akcentu a občasných chyb ve výslovnosti. Z osobní zkušenosti hodnotitelky ústní zkoušky mohou říct, že ze suprasegmentálních jevů je kladen větší důraz na správné umístění slovního přízvuku než na intonaci, neboť ta v češtině většinou nebrání porozumění.

2.3 Učebnice češtiny pro cizince

V této kapitole se zaměřím na prezentaci zvukového plánu v pěti nejpoužívanějších²⁴ učebnicích češtiny pro cizince určených začátečníkům a také ve třech učebnicích češtiny zaměřených na frankofonní studenty (pro přehlednost jsem zvolila formu tabulek). K hodnocení jsem si stanovila čtyři kritéria:

²³ Mezi další typy zkoušek vysoké důležitosti (jedná se o zkoušky z českého jazyka určené kandidátům, jejichž prvním jazykem není čeština) patří např. Zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR, Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) či Státní jazyková zkouška (základní, všeobecná).

²⁴ Na základě dílčího průzkumu v různých typech kurzů češtiny pro cizince: semestrální kurzy na FF UP, semestrální kurzy na ÚJOP UK, kurzy pro výměnné studenty na UP, kurzy OSVČ lektorů, letní školy (Letní škola slovanských studií FF UP, Letní škola slovanských studií ÚJOP UK Poděbrady) a jazykové školy (UPLIFT, Oxford Olomouc).

- Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?
- Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?
- Jakým způsobem je procvičována výslovnost (jaké aktivity jsou navrhovány)?
- Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?

Mým záměrem není zevrubně analyzovat zvukový plán ve vybraných učebnicích, snažím se pouze o přehled, co je v učebnicích prezentováno a zda je věnován prostor i náležitému nácviku výslovnosti. Na základě svých zkušeností a vědomostí předpokládám, že učebnice se zvukovým plánem pracují značně omezeně, či ho dokonce opomíjejí úplně (srov. Štindlová 2022).

Autor, název učebnice, rok vydání.	Holá, L.: <i>Česky krok za krokem 1. A1–A2. 2016, 1. vyd.</i>
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	V samotné učebnici zvukový systém češtiny popsán není (naleznete zde jen krátkou poznámku o odlišné výslovnosti slov cizího původu). Poučení o české výslovnosti (v angličtině) obsahuje příloha, jež je nedílnou součástí učebnice – nabízí přehledný popis základních pravidel české výslovnosti s několika příklady. Poučení obsahuje i návod, jak dosáhnout výslovnosti hlásky ř a českých palatál. V pracovním sešitě zvukový systém reflektován není.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněny jsou slovní přízvuk, větný přízvuk a větná intonace.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	Zahrnuta jsou pouze imitační cvičení zaměřená komplexně na více jevů (na náležitou výslovnost všech českých hlásek a z pohledu cizince komplikovanějších skupin grafémů – <i>ně/ný/ní</i> , taktéž na projevy asimilace či neutralizace znělosti). Vždy je upozorněno na dodržování slovního přízvuku (potažmo i větného přízvuku). Slovní zásoba odpovídá úrovní A1 a A2, kromě izolovaných slov se používají i věty či slovní spojení. K dispozici jsou také nahrávky.

Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Česká fonetická transkripce je použita při prezentaci asimilace znělosti, neutralizace znělosti na konci slova před pauzou a výslovnosti skupin vokálů (př. <i>Itálie</i>).
--	--

Autor, název učebnice, rok vydání.	Cvejnová, J.: <i>Česky, prosím I, úroveň A1</i>. 2019, 2. vyd.
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	V učebnici je prezentována česká abeceda s českými grafémy (uvedena je i fonetická realizace pomocí transkripce jednotlivých českých hlásek). Přehledně (pomocí tabulek) je popsán zvukový systém v pracovním sešitě – vokály, diftongy, konsonanty. Náležitě je upozorněno i na výslovnost rozličných hláskových skupin. Vysvětlena je rovněž asimilace a neutralizace znělosti, je zde i poznámka o existenci rázu.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněny jsou slovní přízvuk a větná intonace.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	V pracovním sešitě je každá lekce uvozena fonetickými cvičeními, která jsou systematicky rozdělena na apercepční (sloužící k rozlišení hlásek), obecná (návčik výslovnosti jednotlivých hlásek či jejich skupin, imitační cvičení) a na cvičení zaměřená na návčik výslovnosti lexika či celých vět k dané lekci. K dispozici jsou nahrávky. Použity jsou celé věty, slovní spojení i izolovaná slova.
Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Česká fonetická transkripce je použita při prvním seznámení s českou abecedou, při vysvětlení asimilace a neutralizace znělosti či při přepisu výslovnosti skupin hlásek.

Autor, název učebnice, rok vydání.	Boccou Kestřánková, M. – Štěpánková, D. – Vodičková, K.: <i>Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2</i>. 2017, 1. vyd.
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	Ne.

Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněny jsou slovní přízvuk, melodie a rytmus souvislé řeči.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	Výslovnostní cvičení jsou systematicky dělena do jednotlivých částí: procvičování hlásek či hláskových skupin (rozdělení na vokály a konsonanty) a procvičování souvislé řeči (slovního přízvuku a melodie). Cvičení jsou různorodá: nejvíce jsou zastoupena imitační cvičení, dále pak cvičení percepční a apercepční (rozlišení jednotlivých hlásek), fonetická cvičení spojená s ortografií (doplnit diakritiku), cvičení na minimální páry či označování přízvučné slabiky. Použity jsou zde věty, slovní spojení i izolovaná slova. Slovní zásoba odpovídá úrovním A1 a A2 (v některých typech cvičení se objevuje lexikum i z vyšších úrovní). K dispozici jsou nahrávky. V pracovním sešitě fonetická cvičení nejsou.
Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Ne.

Autor, název učebnice, rok vydání.	Švarcová, T. – Wenzel, J.: <i>Czech it UP! A1</i> . 2020, 1. vyd.
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	Ne.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Ne.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	V první až deváté lekci (desátá lekce je opakovací) je vždy výslovnostní okénko s několika cvičeními (jedná se většinou o imitační cvičení, výjimečně o cvičení s minimálními páry). Autoři používají izolovaná slova většinou odpovídající úrovni A1. Cvičení se zaměřují na: vokály a jejich kvantitu, diftongy, konsonanty a problematické skupiny hlásek (<i>di/dy/dě</i> apod.). Ke cvičením jsou k dispozici nahrávky. V pracovním sešitě fonetická cvičení nejsou.

Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Ne.
--	-----

Autor, název učebnice, rok vydání.	Rešková, I. – Pintarová, M.: <i>Communicative Czech – Elementary Czech</i>. 2004, 2. vyd. (1995, 1. vyd.)
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	Na začátku učebnice je stručná prezentace českých hlásek v angličtině. Upozorněno je pouze na asimilaci znělosti, na neutralizaci znělosti na konci slova před pauzou a na vztah výslovnosti a ortografie (<i>d', di, dě</i>). V pracovním sešitě zvukový systém reflektován není.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněn je pouze slovní přízvuk.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	Není procvičováno.
Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Česká fonetická transkripce slouží k vysvětlení asimilace znělosti a neutralizace znělosti.

Autor, název učebnice, rok vydání.	Slabochová, D.: <i>Langue tchèque I</i>. 2010, 3. vyd. (2005, 1. vyd.) – univerzitní skripta, úroveň blíže nespecifikována (určeno začátečníkům)
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	Na začátku učebnice je komplexní prezentace českých hlásek (vokály, diftongy, konsonanty) ve francouzštině. Výslovnost českých konsonantů je připodobněna k výslovnosti ve francouzštině. Upozorněno je zde na vztah výslovnosti a pravopisu, na asimilaci znělosti, neutralizaci znělosti, funkci rázu či na slabikotvorné hlásky. Jevy většinou nejsou prezentovány v kontrastu s francouzštinou.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněn je pouze slovní přízvuk.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	Zahrnuta jsou pouze tři komplexní výslovnostní cvičení na začátku učebnice, která se zaměřují na více jevů. Nahrávky nejsou k dispozici, použita

	jsou pouze izolovaná slova (slovní zásoba základní). Vyskytují se zde imitační cvičení, nově se objevuje také cvičení na hláskování. Procvičují se zde následující jevy: kvantita vokálů, diftongy, problematické konsonanty, přízvuk a asimilace znělosti.
Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Česká transkripce slouží pro vysvětlení asimilace znělosti, neutralizace znělosti a pro názornost je použita u výslovnosti skupin <i>bě/pě/vě/mě</i> či u rázu.

Autor, název učebnice, rok vydání.	Hrdlička, M. – Hrdličková, H.: <i>Apprenez le tchèque avec nous! Manuel pour débutants avec cassette et corrigé. Učte se s námi česky! Učebnice pro začátečníky s kazetou a klíčem. 1997, 1. vyd.</i>
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	Zvukový systém češtiny je prezentován přehledně a v úplnosti pouze na začátku učebnice, text je ve francouzštině. Upozorňuje se zde na základní rozdíly v kontrastu s francouzštinou (např. výslovnost diftongů, výslovnost koncového <i>e</i> či slabikotvorné hlásky). Výslovnost českých konsonantů je připodobněna k výslovnosti ve francouzštině („ <i>c</i> se vždy vyslovuje jako <i>ts</i> ve slově <i>tsar</i> “, s. 9). Upozorněno je zde i na spojení výslovnosti a pravopisu. Zevrubně je vysvětlena asimilace znělosti (upozorňuje se např. i na „českou“ a „moravskou“ výslovnost výrazu <i>na shledanou</i>) i neutralizace znělosti.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněn je slovní přízvuk, učebnice obsahuje i stručné poučení o větné intonaci.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	Vyskytují se zde imitační cvičení, diktát nebo rozlišování tzv. minimálních párů na začátku učebnice. Cvičení jsou zaměřena na kvantitu vokálů, diftongy, asimilaci znělosti, vybrané problematické konsonanty (<i>ž, č, c, h, ch, g</i>) a pozici přízvuku (taktéž ve spojení se slabičnými a neslabičnými prepozicemi). Použita jsou pouze

	izolovaná slova (případně ve spojení s prepozicemi), slovní zásoba je pokročilá. Nahrávky cvičení jsou k dispozici.
Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Použita je zjednodušená česká fonetická transkripce, ²⁵ a to při vysvětlení asimilace znělosti a odlišení výslovnosti skupin <i>di/dy</i> – <i>dě/tě</i> – <i>bě/pě</i> .

Autor, název učebnice, rok vydání.	Čechová, E. – Trabelsiová, H. – Putz, H.: <i>Pour les francophones qui veulent parler tchèque (débutant et faux débutants). Chcete mluvit česky? I. 1998, 2. vyd. (1993, 1. vyd.)</i>
Je zde popsán zvukový systém češtiny (a jakým způsobem)?	Zvukový systém češtiny je prezentován přehledně pouze na začátku učebnice (vše ve francouzštině) a je zaměřen na segmentální rovinu. Představeny jsou české vokály, diftongy i konsonanty (výslovnost českých konsonantů je připodobněna k výslovnosti ve francouzštině). Vysvětlena je asimilace a neutralizace znělosti.
Jsou zmíněny i suprasegmentální jevy?	Zmíněn je pouze slovní přízvuk.
Jakým způsobem je procvičována výslovnost (aktivity)?	Cvičení jsou pouze imitační (a to pouze v první kapitole), zaměřují se na následující jevy: kvantita vokálů, diftong <i>ou</i> , rozdíly mezi měkkými a tvrdými konsonanty (upozorněno je na vztah výslovnosti a pravopisu, př. <i>ni</i> × <i>ny</i>), komplikované hlásky (<i>r, ř, č, ž, h, ch</i>), asimilace znělosti nebo přenesení přízvuku na prepozici. Použita jsou pouze izolovaná slova (případně ve spojení s prepozicemi), slovní zásoba je pokročilá. K dispozici jsou i nahrávky cvičení.
Je použita fonetická transkripce (případně pro jaké účely)?	Použita je zjednodušená česká fonetická transkripce, a to pro účely objasnění asimilace znělosti a výslovnosti skupin <i>bě/pě/vě/mě</i> .

²⁵ Kvantita vokálů značena diakritickým znaménkem, srov. [á] vs. [a:], hláska *ch* značena v transkripci spřežkou, srov. [ch] vs. [x]; použití grafému *y* ve fonetické transkripci.

Učebnice češtiny pro cizince přistupují k české výslovnosti různým způsobem. Na českém trhu se setkáváme s jazykovými učebnicemi, které se věnují spíše popisu zvukového plánu češtiny než nácviku výslovnosti (srov. *Communicative Czech – Elementary Czech*), v některých novějších učebnicích zase poučení o české výslovnosti úplně absentuje (*Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2; Czech it UP! A1*) a větší důraz je kladen na samotný nácvik. Mnohdy dochází k nežádoucím a zavádějícím zjednodušením, či přímo chybám (rozlišování pojmů foném/fón a grafém je v učebnicích češtiny pro cizince často opomíjeno),²⁶ proto zde práci lektora češtiny vidím jako nezastupitelnou, aby vyučující dané nepřesnosti náležitě vysvětlil.

Autorům učebnic bývá vytýkáno, že výslovnostní cvičení jsou jen v úvodních lekcích, poté jsou už opomíjena a dále se pozornost přesouvá k tématům pro komunikaci zdánlivě důležitějším. H. Confortiová namítá, že se jedná o logický postup, neboť učitel se zajisté v každé lekci zaměřuje na výslovnost nových slov, která dělají studentům potíže, a speciální výslovnostní cvičení tedy nepotřebuje (Confortiová 2009, s. 14). S tímto postojem nesouhlasím. Myslím si, že výslovnostní cvičení by měla být zařazena do průběhu výuky pravidelně (avšak krátce) a měla by být součástí výuky všech jazykových úrovní.

V posledních letech se na zvukovou stránku jazyka autoři učebnic češtiny pro cizince více zaměřují (rozšířený nácvik výslovnosti ve 2. vyd. učebnice J. Cvejnové *Česky, prosím I, úroveň A1*) či autorskému týmu pomáhají přímo fonetikové, jako tomu bylo u vzniku učebnice *Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2* (Boccou Kestřánková a kol.), kde sekci zaměřenou na výslovnost vytvořila J. Veroňková, což učebnímu materiálu velice prospělo (systematické rozvíjení a upevňování návyků správné výslovnosti v průběhu všech lekcí, neopomíjení suprasegmentálních jevů, percepční, apercepční a imitační cvičení). Obě učebnice splňují i pro výuku výslovnosti zásady moderně pojaté výuky – systematickosti, parcelace, názornost a přiměřenost.

Učebnice češtiny zaměřené na frankofonní studenty mají relativně dlouhou tradici (srov. např. Ducháček 1949;²⁷ Lyer 1963; Vlasák a kol. 1970; Confortiová – Michálková 1972; Man 1986), nejvíce jich vznikalo v 90. letech 20. století. Značné obliby se v 90. letech dočkala učebnice *Le tchèque sans peine* (Špilarová, O. –

²⁶ Např. „the sound ě after *b, p, v, f, m*“ (Rešková – Pintarová 2004, s. 13).

²⁷ Nejedná se o jazykovou učebnici v dnešním slova smyslu, spíše o spojení gramatické a konverzační příručky.

Ouředník, P. 1997), jež vychází z metody Assimil.²⁸ V roce 2021 vyšlo nové, moderní vydání učebnice používající tuto metodu – *Apprendre le tchèque* (Šmilauer, I.). Do svého přehledu (prezentace zvukového plánu) jsem ji nezařadila z toho důvodu, že se jedná o učebnici pro samouky, autor učebnice se proto musel striktně držet určitého formátu (dialogický text v češtině, zrcadlový překlad do francouzštiny, vysvětlení gramatiky francouzsky, přehled používané slovní zásoby, jedna strana věnována vždy cvičením).

V roce 2017 vznikl e-learningový kurz češtiny ve formátu MOOC (Massive Open Online Course) na pařížském institutu INALCO, tento projekt si klade za cíl poskytnout snadno dostupný online kurz češtiny co nejširšímu počtu frankofonních zájemců a následně je motivovat k prezenčnímu studiu.²⁹

Výše prezentované učebnice pro frankofonní studenty byly ve své době nejpoužívanější na francouzských univerzitách, kde se vyučovala čeština (srov. Farigoule 1998; skriptum D. Slabochové se na Université Libre de Bruxelles používá i v akademickém roce 2022/2023). Učebnice inspirující se převážně gramaticko-překladovou metodou se věnují spíše popisu zvukového plánu češtiny než aktivnímu a systematickému nácviku výslovnosti. Více prostoru zaujímá segmentální rovina, ze suprasegmentální roviny bývá prezentován jen slovní přízvuk. Očekávala jsem, že učebnice, které se zaměřují na frankofonní publikum, budou pracovat se zvukovým plánem češtiny více kontrastně. Učebnice M. Hrdličky a H. Hrdličkové se o tento přístup pokouší,³⁰ v opozici pak ale stojí učebnice od autorů E. Čechové, H. Trabelsiové a H. Putze, jež je pouhým francouzským překladem učebnice existující v dalších devíti jazykových mutacích.

²⁸ Intuitivní výuka jazyka, podstatou metody je denní studium jazyka hlasitou četbou a poslechem krátkých, převážně dialogických textů, jež jsou zrcadlově přeloženy. Gramatika je prezentována pod textem formou dílčích poznámek. Lekce mají identickou strukturu i rozsah.

²⁹ V autorském týmu působili: francouzský bohemista Patrice Pognan, lingvista Ivan Šmilauer a lektorka češtiny Magdalena Vigent. První běh tohoto pětítýdenního kurzu byl spuštěn na jaře 2017 (kurz se opakuje každý rok, poslední běh proběhl na jaře 2023). Zájem o tyto kurzy je stabilní (v roce 2017 bylo zapsaných 2 728 studentů, v roce 2021 se zapsalo 1 594 studentů; 30 % studentů kurz zahájí, 10–12 % kurz dokončí). Nejvíce zájemců je z Francie, zastoupeno je však dalších 80 zemí. Jako hlavní důvod pro zapsání do tohoto kurzu uvedla polovina respondentů zálibu v jazycích. V roce 2023 byla v plánu placená verze (studenti by byli vedeni lektorkou češtiny), bohužel o tento typ kurzu zájem nebyl. Za informace děkuji I. Šmilauerovi. Více také: Šmilauer 2016, s. 107–119; MOOC. In: *INALCO* [online]. Dostupné z: <http://www.inalco.fr/actualite/mooc-kit-contact-langue-tcheque-inscriptions-ouvertes>.

³⁰ Upozorňuje na odlišnou výslovnost diftongů, neexistenci vokálu [y], opozici otevřených a zavřených vokálů či neexistenci nosových vokálů v češtině apod.

2.4 Materiály pro výuku zvukové stránky češtiny

K nácvičku výslovnosti nerodilých mluvčích, kteří chtějí náležitě ovládnout zvukovou podobu jazyka tak, aby jejich projev byl kultivovaný a stylově neutrální, slouží příručky, jež jsou dnes skoro nedostupné – *Cvičení české výslovnosti* (Palková 1977), *Základní kurz české výslovnosti pro cizince* (Palková 1989, 2. přeprac. vydání) –, ale také v různé míře, jak bylo naznačeno výše, i používané učebnice češtiny pro cizince (viz kapitola 2.3).

V letech 2019 až 2022 probíhal na FF UK projekt *Nástroj k nácvičku zvukové stránky češtiny pro výuku nerodilých mluvčích s důrazem na využití ICT*, jehož výstupem jsou dvě tištěné cvičebnice – *Výslovnost spisovné češtiny, cvičení pro cizince* (Palková – Veroňková 2022)³¹ a *Souhrnná a tematická cvičení k nácvičku výslovnosti a mluvené češtiny pro cizince* (Veroňková 2022). Jednotlivá cvičení obsahují QR kód, jehož prostřednictvím se uživatelé dané cvičení otevře v aplikaci ProCzeFor (PRONunciation of CZEch for FOReigners), jež nabízí zvukové stopy ke všem cvičením. Jmenované příručky obsahují i teoretické pojednání o zvukové rovině českého jazyka.

Ráda bych zde rovněž upozornila na učební text *Flip (Your) Teaching! 2*, zejména na část „Procvičujeme výslovnost“ (Kopečková 2017, s. 77–149), obsahující nejen praktická cvičení spolu s návody a dalšími tipy pro vyučující češtiny pro cizince, ale také základní ortoepická pravidla v češtině.

Vyučující češtiny pro cizince se taktéž inspiroují v materiálech z oblasti logopedie určených rodilým mluvčím. Nejvíce se mi osvědčily publikace *Logopedické pohádky* (Eichlerová – Havlíčková 2016) či *Brousek pro tvůj jazýček* (Kábele 2000) a dále např. *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku* (Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová 2018), jež obsahuje mj. příklady variantní výslovnosti (např. středočeské), se kterou se cizinci mohou v každodenních situacích potkat.

Fonetici R. Holaj (FF MU) a P. Pořízka (FF UP) připravují (pro češtinu) inovativní e-learningovou aplikaci, která bude umět podat automatickou zpětnou vazbu výslovnosti nerodilých mluvčích. Vědci zatím shromáždili data (sběr stále pokračuje) od 187 cizinců, kteří mluví 36 jazyky (zastoupena je i francouzština);

³¹ Inspirací k této cvičebnici byl text Z. Palkové z roku 1989 *Základní kurz české výslovnosti pro cizince*.

k dispozici je první verze aplikace Anophone pro anotaci výslovnosti cizinců (více Holaj – Pořízka 2021, s. 510–519).

Ke zkoumání nabývání cizího jazyka (konkrétněji k budování fonologické a ortoepické kompetence) nám mohou posloužit taktéž korpusy. V roce 2005 byl na FF UK pod vedením K. Šebesty zahájen projekt AKCES (akviziční korpusy češtiny), který zahrnuje speciální korpusy, jež zaznamenávají užívání konkrétního jazyka mluvčími, kteří si ho (dosud) neosvojili na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího.³² Součástí projektu AKCES je první velký žákovský korpus pro slovanský jazyk CzeSL (Czech as a second language), ve kterém lze nalézt přepisy českých písemných prací (esejů) nerodilých mluvčích s automaticky provedenou anotací. V přípravě je také korpus mluvených formálních i neformálních projevů nerodilých mluvčích, v němž budou zastoupeni i frankofonní studenti. V současné době je k dispozici rovněž databanka nahrávek česky mluvených projevů cizinců s ruštinou jako prvním jazykem a také fonetických přepisů těchto projevů.³³

2.5 Vybrané tradiční metody výuky cizích jazyků a jejich vztah ke zvukovému plánu³⁴

Výuka zvukového plánu ve výuce cizích jazyků má oproti výuce gramatiky či lexika relativně krátkou tradici. Zásadní změna v přístupu ke zvukové podobě jazyka ve výuce cizích jazyků se datuje ke konci 19. století (1880–1890), zvukovou stránkou jazyka se však zabývaly už některé starověké národy (zejména Indové a Řekové). Počátky experimentální fonetiky sahají už do 18. století (Černý 1996, s. 100).

K největšímu rozvoji fonetiky došlo právě ve druhé polovině 19. století, kdy přírodní vědy obecně prošly bouřlivým rozvojem (Černý 1996, s. 100–103). V reakci

³² Projekt AKCES zahrnuje postupné vytváření databází a budování psaných i mluvených korpusů zaměřených na jazyk dětí a mládeže, jazyk nerodilých mluvčích češtiny, jazyk sociokulturně znevýhodněných skupin, jazyk krajanských komunit či jazyk ve vzdělávacím kontextu. Jednotlivé korpusy jsou zveřejňovány v rámci Českého národního korpusu (Zveřejněné a aktuálně připravované korpusy. In: *Akviziční korpusy českého jazyka*. [online]. Dostupné z: <http://akces.ff.cuni.cz/node/155#zpracovane>). Nejběžnějším typem akvizičních korpusů jsou korpusy žákovské (žákem je označován každý, kdo se učí), jež jsou vystavěny z textů nerodilých mluvčích, kteří se učí cizí jazyk (Šormová – Šebesta 2019, s. 14–15).

³³ Cca 100 nahrávek, projekt 2008–2009 na FF UK (Vytvoření databáze mluvené češtiny cizinců s ruštinou jako prvním jazykem. In: *Ústav českého jazyka a komunikace FF UK* [online]. Dostupné z: <https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/granty/grantova-agentura-uk-a-vnitri-granty-ff-uk/vytvoreni-databaze-mluvene-cestiny-cizincu-s-rustinou-jako-prvnim-jazykem/>).

³⁴ Vycházím zde ze základní literatury: Hendrich a kol. 1988, s. 256–264; Fenclová 2003, s. 9–60; Nováková 2015, s. 84–87; Choděra 2013, s. 91–119; Celce-Murcia a kol. 2010, s. 1–12; Puren 1988, s. 16–141; Richards – Rodgers 2014, s. 1–116.

na tradiční gramaticko-překladovou metodu nastal zásadní obrat v samotné didaktice cizích jazyků, vzniklo tzv. reformní hnutí, které proklamovalo důležitost dovednosti mluvení (Celce-Murcia 2010, s. 2–3; Fenclová 2003, s. 23–24).³⁵

V rámci jednotlivých metodických směrů ve výuce cizích jazyků můžeme zaznamenat střídající se zájem o zvukovou stránku jazyka, každá metoda ji ale zohledňuje různým způsobem a v různé míře. Následující kapitola se věnuje stručné charakteristice vybraných tradičních metod ve výuce cizích jazyků a jejich vztahu ke zvukovému plánu. Pojem metoda³⁶ zde chápeme v širokém pojetí jako „metodický směr, v němž se uplatňují řady věd, především lingvistiky, psychologie, pedagogiky, [...] i když ne ve stejné míře a stejně systematicky. Tyto aspekty pak spoluurčují specifický přístup k výběru učiva a jeho osvojování“ (Hendrich a kol. 1988, s. 256).

V osvojování cizích jazyků rozlišujeme dva základní přístupy, a to nepřímý a přímý. Tyto dvě protichůdné koncepce, které se objevují v historickém vývoji metodologických směrů, Hendrich (Hendrich a kol. 1988, s. 257) označuje jako koncepci syntetickou (nepřímý přístup) a analytickou (přímý přístup). Hlavní zástupce nepřímého přístupu v osvojování si cizího jazyka je gramaticko-překladová metoda, protikladný přímý přístup zastřešuje souhrnný název přímá metoda.³⁷

2.5.1 Gramaticko-překladová metoda

Kořeny této metody sahají až do středověku, svého vrcholu pak dosáhla v 19. a v první polovině 20. století (uplatňuje se ale i v současnosti).³⁸ Jedná se o první soustavný metodický systém ve výuce cizích jazyků, který byl vybudován na výuce klasických

³⁵ V roce 1886 je vytvořena francouzskými a anglickými lingvisty (pod vedením fonetika Paula Passyho) Mezinárodní fonetická abeceda (IPA) sloužící k fonetickému zápisu a popisu hlasových projevů lidí mluvících rozdílnými jazyky.

³⁶ Choděra zdůrazňuje, že v domácí literatuře se objevují i další výrazy podobného významu – „přístup“, „postup“ apod. Na rozdíl od termínu „metoda“ jsou tyto výrazy v českém prostředí neterminologizované (Choděra 2013, s. 91). Srov. přístup Richardse a Rodgerse (2014, s. 20–43), kteří výrazy striktně definují a terminologizují (*method, approach, design, procedure*).

³⁷ Choděra (2013, s. 94–95) upozorňuje, že termín „přímé“ je tradiční (na rozdíl od termínu „nepřímé“), „nepřímé“ metody byly obvykle nazývány gramaticko-překladové. Přímé metody ovšem fakticky neexistují, Choděra používá výraz „spíše přímé metody“, mezi nimiž se nachází „nepředstavitelné, nevyčísitelné, nekonečné množství přechodných stupňů“ (Choděra 2013, s. 95).

³⁸ Jedná se o jednu ze dvou nejvýznamnější zastoupených metod ve tvorbě učebnic češtiny pro nerodilé mluvčí ještě na počátku 21. století (srov. výzkum učebnic vydaných mezi lety 2003 až 2013 – Valková 2014). Konzistentní uplatnění postupů gramaticko-překladové metody nalezneme např. v učebnici *Chcete mluvit česky? Do You Want to Speak Czech?* (Remediosová – Čechová 2011).

jazyků (často se také nazývala metodou klasickou) a byl přenášen mechanicky do výuky jazyků živých. Základem výuky je doslovný překlad (překládá se především z jazyka mateřského do cizího, od 18. století se začíná překládat i opačným směrem), důraz je kladen na dovednost čtení a písemný projev. Hlavní pozornost je věnována jazykovému systému a deduktivně prezentované gramatice, zvuková stránka jazyků reflektována není (pouze při ústním opakování slov či vět, při deklamaci textů). Mluvní návyky se získávají učením se nazpaměť.

2.5.2 Přímá metoda

Jako reakce na nevyhovující nepřímé metody došlo ke konci 19. století k nástupu (či spíše k rehabilitaci) metody přímé. Jedná se o intuitivní výuku cizího jazyka, mateřský jazyk je z vyučovacího procesu vyloučen (avšak metoda se inspirovala u procesu osvojování si mateřského jazyka dítětem). V roce 1901 byla tato metoda zavedena úředně do lyceí ve Francii (Wachs 2011, s. 186), následující rok bylo používání mateřštiny při výuce němčiny či angličtiny přímo zakázáno (Choděra 2013, s. 116). Velká pozornost je věnována ústnímu projevu v cizím jazyce. Studenti se nejdříve seznamují se zvukovou podobou jazyka (důraz je kladen na poslech), poté následuje podoba psaná. Gramatika je prezentována induktivně, na rozdíl od deduktivního výkladu u gramaticko-překladové metody. Zvuková rovina jazyka je systematicky zakomponována do výuky od samého počátku, využívá se i fonetická transkripce a poprvé je potřeba vzdělávat lektory v oblasti fonetiky.

2.5.3 Audioorální/audiolingvální metoda (od 40. až do poloviny 60. let 20. století, zejména v USA a VB)

Tato metoda, u jejíž základů stojí lingvista L. Bloomfield a stoupenci nového směru v psychologii – behaviorismu, vznikla ve 40. letech v USA. Primárně byla určena americké armádě a jejím cílem bylo co nejdříve ovládnout cizí jazyk (naučit se konverzovat v základních komunikačních situacích – proto byly ve výuce využívány zejména dialogické texty). Metoda se vyznačuje mechanickým nácvikem daných lexikálních a gramatických stereotypních struktur (*patterns*) a jejich zautomatizováním (opakování po lektorovi či podle modelu z nahrávky). Zvukovému plánu jazyka je přiznána velká váha (tvůrci se zabývali i kontrastivní analýzou hlásek cílového a mateřského jazyka, zejména segmentální roviny). Metoda vyzdvihuje fonetická diskriminační a imitační cvičení (např. minimální páry, tj. dvojice slov

formálně se lišících jen jedinou hláskou – tato cvičení se pro nácvik výslovnosti osvědčují i dnes). Jedná se o jednu z prvních metod, která do výuky aplikovala soudobé technické pomůcky (gramofon, magnetofon či jazykovou laboratoř).

2.5.4 Strukturně globální audiovizuální metoda (SGAV, konec 50. let 20. století – Francie)³⁹

Cílem metody je naučit komunikovat studenta v běžných každodenních situacích, důraz je kladen na porozumění. Navazuje na metodu přímou a audioorální (zaměření na produktivní dovednost mluvení, simulace reálných řečových dovedností pomocí dialogů).⁴⁰ Metoda se snaží o multisenzorický přístup k výuce, zapojení více smyslů (rozšíření zejména o vizuální podněty) a obrací pozornost k postojům mluvčího (k jeho mimice, gestům, intonaci apod.). V oblasti korektivní fonetiky se o této metodě mluví jako o verbotonální metodě (viz kap. 2.6.2).

2.5.5 Komunikační metoda (od 70. let 20. století)⁴¹

Jedná se o metodu, která i v současné době ve výuce cizích jazyků dominuje (Celce-Murcia 2010, s. 8). V roce 1982 byla doporučena Radou Evropy jako hlavní metoda ve výuce cizích jazyků. M. Hrdlička upozorňuje na nejednotnost a různou interpretaci pojmu „komunikační“ v české praxi, kde bývá mnohdy chápána v redukované podobě (neuspokojivá situace v prezentování mluvnice, malá pozornost věnovaná psané podobě; Hrdlička 2002, s. 48–50). Mezi základní atributy komunikační metody patří: adresnost (zaměření výuky na studenta, pozornost k jeho potřebám), komplexnost (snaha o rozvíjení všech řečových dovedností) a pragmatické zaměření výuky, užitečnost (Hrdlička 2010, s. 33–35).

Na samotném počátku (v 70. letech 20. století) byla výuka výslovnosti v rámci komunikační metody zanedbávána, bagatelizována a odsunuta na periferii zájmu, neboť byla silně spojena s drilovou výukou (Fraser mluví o metodě „drill and kill“, fonetika a fonologie byly vyřazeny i z programu výuky budoucích učitelů;

³⁹ Pojem strukturně globální implikuje podle H. Besse právě zaměření na situační kontext, což je pro tuto metodu typické (Besse 2013, s. 42), osvojování cizího jazyka probíhá formou „globálně vnímaných a nacvičovaných jazykových struktur“ (Choděra 2013, s. 117).

⁴⁰ U SGAV je důraz kladen na situační kontext a podmínky reálného použití daného dialogu, u výběru dialogů je brán zřetel na jejich frekvenci v cílovém jazyce, nejedná se tedy jen o prezentaci morfosyntaktické struktury jako u metody audioorální, u níž jsou jednotlivé dialogy vystavěny na základě kontrastivní analýzy L1 a L2 (Besse 2013, s. 40–41).

⁴¹ V českém prostředí se používá i označení „komunikativní“ (srov. Škvorová 1992; Choděra 2013), které – jak správně upozornil Hrdlička (2010, s. 30–38) – je nepřesné.

Champagne-Muzar – Bourdages 1998, s. 11–12; Fraser 2000, s. 33). Zájem o zvukový plán ve výuce cizích jazyků přinesla v západních zemích až 80. léta, velká pozornost byla věnována autentickému mluvenému textu.

Hlavním kritériem pro výuku výslovnosti je kritérium srozumitelnosti. Učebnice cizích jazyků však výuku výslovnosti z komunikačního hlediska neprezentují (Wasch 2011, s. 11). Metoda se snaží reflektovat jak segmentální, tak i suprasegmentální rovinu, je zde snaha o jistou vyváženost, jež se ale ne vždy podaří.⁴²

2.5.6 Eklektismus současnosti

Současné období ve výuce cizích jazyků se nazývá „post-komunikační“ (tzv. didaktický pluralismus) a charakterizuje se přejímáním prvků z předcházejících metod (pokus o novou syntézu, a to i z jiných oborů, jako jsou psychologie, drama, řečnictví apod.).

Současný lektor cizího jazyka vybírá, kombinuje, adaptuje, nedrží se striktně jedné metody (Fenclová 2003, s. 39). V centru zájmu stojí student a jeho potřeby, na které se klade značný důraz. Prosazuje se multisenzorické učení a potřeba (přizpůsobených) autentických materiálů. Ve výuce zvukového plánu cizích jazyků je patrná snaha o vyváženost mezi segmentální a suprasegmentální rovinou a o využívání nových technologií.

2.6 Korektivní fonetika

Korektivní fonetika stojí na rozhraní lingvistiky a didaktiky cizích jazyků, konkrétněji na rozhraní aplikované fonetiky a didaktiky konkrétního cizího jazyka. Zabývá se postupy a technikami, které se užívají při učení cizího jazyka, „rozvíjí postupy vedoucí jak k získávání správných výslovnostních návyků, tak i k nápravě návyků chybných“ (Fenclová 2003, s. 11) – jedná se zejména o rozvíjení percepce hlásek, schopnost diskriminace, náležitou produkci hlásek, adekvátní použití suprasegmentálních jevů apod. Různorodá cvičení a další aktivity na zlepšení výslovnosti v cizím jazyce, jež se

⁴² Metoda se více zaměřuje na rovinu suprasegmentální, která bývá většinou zanedbávána, než na rovinu segmentální, neboť je zastáván názor, že jsou to právě suprasegmentální jevy (jako rytmus, intonace nebo přízvuk), které mají největší vliv na srozumitelnost (Celce-Murcia 2010, s. 11). S. Wasch (2011, s. 189) však zmiňuje úplně opačnou situaci, podle jejího názoru bývají suprasegmentální jevy i v komunikační výuce zanedbávány.

používají v kurzech korektivní fonetiky, vycházejí ze tří základních přístupů⁴³ k výuce výslovnosti: z přístupu artikulačního, verbotonálního a metody fonologických opozic (srov. Abry – Veldeman-Abry 2007, s. 51–54; Maurová Paillereau 2015, s. 94–95; Jeannard 2016; Billières 2018).

2.6.1 Artikulační přístup

Přístup je založen na uvědomění si pohybů fonačních orgánů, odkazuje tedy k artikulační fonetice. Vychází z jednoduché premisy: abychom mohli dobře vyslovit daný zvuk, musíme znát princip jeho artikulace. Zaměřuje se na intenzivní artikulační výcvik (opakování izolovaných hlásek, slov a vět mimo kontext; prozodické jevy souvislé řeči a percepce jsou upozaděny), využívá se i kontrastní analýzy s mateřským jazykem. V jistém slova smyslu můžeme mluvit o nadčasové metodě, neboť jednotlivá artikulační schémata jsou i po desetiletí stále stejná. Tento přístup k výuce výslovnosti však nezohledňuje složitost samotné fonace ani roli jedince při tomto komplexním procesu (Guimbretière 1994, s. 46).

2.6.2 Verbotonální metoda⁴⁴

Tento přístup, založený na poslechu a rozvíjení fonemického sluchu, se vztahuje k akustické fonetice a vychází z principu tzv. fonologické hluchoty.⁴⁵ Dobře vyslovujeme jen to, co dobře slyšíme. Verbotonální přístup se snaží, aby si studenti postupně uvědomovali zvuky nového jazyka prostřednictvím trpělivé „redukace ucha“. Velká pozornost je věnována prozodickým jevům souvislé řeči (prezentovány jsou dříve než segmentální rovina), vychází se z celých vět, potažmo dialogů (nikoliv z izolovaných slov). Metoda zohledňuje fenomén koartikulace a zdůrazňuje, že žádný zvuk není realizován podle příruček. Při percepci i produkci se snaží do výuky zapojovat tělo („čím více je tělo zapojeno, tím snadněji se správně/dobře mluví“;

⁴³ Někteří lingvodidaktici se terminologicky rozcházejí, zda se jedná o „přístup“, či „metodu“. Např. Billières (2018) striktně rozlišuje „artikulační přístup“ a „verbotonální metodu“, Abry – Veldeman-Abry (2007, s. 51–54) používají jen označení „metoda“.

⁴⁴ Verbotonální metodu vyvinul v 50. letech 20. století Petar Guberina, profesor francouzštiny na Záhřebské univerzitě a ředitel fonetické laboratoře této instituce, společně s Paulem Rivencem, profesorem na École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Jejich výzkumy se rozvíjely současně ve dvou směrech: zlepšování výslovnosti chorvatských studentů, kteří se učí francouzsky, a výuka sluchově postižených (Billières 2013).

⁴⁵ Student slyšící jiný jazyk se chová, jako by byl hluchý – některé zvuky neslyší, jiné vnímá nesprávně a spontánně je přiřazuje ke známým zvukům mateřského jazyka (tzv. fonologické síto), viz kapitola 2.8.

Mijon 2010) – asociace zvuků s gesty, tleskání či pohyby těla. Tento přístup naopak nepoužívá kontrastní analýzu, artikulační vysvětlení či transkripci.

Zastánci tohoto přístupu zdůrazňují fakt, že výslovnost nelze zlepšit během několika sezení. Trvá přibližně pět až šest let, než si jedinec osvojí zvukový systém svého mateřského jazyka, proto musí být jak studenti, tak i lektori při výuce výslovnosti zvukového systému cizího jazyka velice trpěliví, což je – troufám si říci – největší slabostí obou stran.

2.6.3 Metoda fonologických opozic

Metoda fonologických opozic vychází z fonologické klasifikace fonémů a jejich distinktivních rysů.⁴⁶ Jedná se o tzv. minimální páry, tj. dvojice slov formálně se lišících jen jedinou hláskou. Výhodou této metody je zdůraznění propojení zvukové stránky slova s jeho významem. Metoda se u studentů prioritně zaměřuje právě na opravu fonologických chyb, které mohou zapříčinit nedorozumění (srov. v češtině chyby v kvantitě vokálů či znělosti/neznělosti konsonantů).

2.7 Role učitele

Role učitele je při osvojování si zvukové stránky jazyka nezastupitelná. Jak bylo naznačeno výše, zvuková stránka češtiny bývá v učebnicích neúměrně zjednodušena, žák tak může snadno jednotlivé jevy dezinterpretovat. Student má možnost při samostudiu pracovat s nahrávkami, z nichž slyší, jakou mají výslovnost rodičí mluvčí, dle mých zkušeností ale není většinou schopen identifikovat, v čem je rozdíl mezi jeho výslovností a výslovností rodičeho mluvčího. Základem úspěchu při osvojování si (nejen) české výslovnosti je proto dobrý učitel. I učitelé bohužel nácvik výslovnosti marginalizují a v pozdějších fázích výuky ji už zcela zanedbávají. Učitel musí mít na paměti, že čím lepší bude studentova výslovnost, tím lépe mu bude rozumět (Lauret 2007, s. 19). Je důležité si také uvědomit, že není podstatné, aby student dokázal správně vyslovovat pouze jednotlivé hlásky samostatně (což se většinou trénuje na počátku), musí také umět vyslovovat hlásková spojení a následně vše dokázat pospojovat do srozumitelných celků. Učitel se tedy nemůže věnovat jen segmentálním

⁴⁶ R. Jakobson formuloval v 50. letech 20. století tzv. teorii distinktivních rysů (jedná se o zvukové vlastnosti, které tvoří kontrast mezi fonémy a představují nejmenší stavební prvek systémové analýzy). Na základě zkoumání bylo definováno 12 distinktivních opozic, které popisují vlastnosti hláskových systémů jazyků (Palková 1994, s. 134–138; Krčmová 2008, s. 129–134).

jevům (jako jsou souhlásky a samohlásky, popř. hláskové změny v proudu řeči), ale neměl by opomíjet ani jevy suprasegmentální (např. slovní přízvuk, intonaci), které jsou neméně důležité. Ty však bývají nejvíce opomíjeny, a to z více důvodů: úzce totiž souvisejí s paralingvistickými faktory, s komunikační situací či s postojem mluvčího; s výjimkou přízvuku nejsou prozodické jevy zaznamenávány ve slovnících; na rozdíl od segmentální roviny, jež je postavena na kontrastech, prozodické jevy jsou charakterizovány jako relativní, graduální, globální, chyby jsou proto obecně pro učitele obtížněji zachytitelné (srov. Duběda 2015, s. 38).

Není v možnostech studenta naučit se tyto jevy během několika málo úvodních hodin, proto je nutné, aby vyučující zařazoval nácvik jednotlivých výslovnostních jevů pravidelně (výslovnosti by se měli učitelé věnovat na všech úrovních jazyka, srov. Couper 2021, s. 129–130) a nacvičoval je se studenty postupně.

Opomíjení zařazovat výslovnost do lekcí, nedostatečná průprava lektorů či nedostatečná prezentace zvukového plánu v učebnicích (srov. Romaševská 2011, s. 126; Zíková 2012, s. 113; Štindlová 2022) se netýkají jen výuky češtiny pro cizince, ale jsou typické i pro výuku angličtiny či francouzštiny jako cizího jazyka (srov. Dufeu 2008; Miller 2018; Abry – Veldeman-Abry 2007; Blanc 2011, s. 33; Jeannard 2016; Intravaia 2005; Lauret 2007, s. 13; Couper 2001, s. 130). Obdobnou situaci předpokládám i u dalších jazyků. Lingvodidaktici i samotní lektori si uvědomují, že je důležité se ve výuce cizích jazyků věnovat výslovnosti hned o začátku a systematicky ji rozvíjet, bohužel se tomu v praxi tak neděje. V systematickém zařazování výslovnosti do výuky brání lektorům několik důvodů (Miller 2018, s. 112–113; srov. Lauret 2007, s. 13–14; Couper 2021, s. 129–134). Za nejvýznamnější překážky můžeme považovat:

- nedostatečnou pedagogickou přípravu (výuka výslovnosti ve výuce cizích jazyků stále v pedagogické přípravě učitelů absentuje, lektori nevědí, jak výslovnost učit);⁴⁷
- problémy s hodnocením výslovnosti (chybí i diagnostika k testování; Couper 2021, s. 134);
- nedostatek času, potíže s vyvážením všech jazykových dovedností (lektori se věnují „důležitějším“ jazykovým rovinám);

⁴⁷ B. Lauret připodobňuje výuku lexikálního plánu cizího jazyka k dějepisu či zeměpisu, výuku morfologie k matematice, zvukový plán asociuje s výukou tělocviku – jedná se o úplně odlišný systém výuky i učení se (Lauret 2007, s. 14).

- obavu ze snížení studentovy ochoty komunikovat při častém opravování výslovnosti;
- náročnost přípravy materiálů zaměřených na zlepšování výslovnosti apod.

2.7.1 Nároky na učitele

Učitel musí v první řadě vytvořit pozitivní atmosféru, aby mezi ním a studentem vzniklo pouto důvěry, což považuji obecně za jedno z nejdůležitějších kritérií úspěšné jazykové výuky. Student se zejména při výuce zvukového plánu cizího jazyka stává někým jiným, výslovnost nových zvuků se dotýká jeho vlastní osobnosti, musí se zbavit předsudků a obav ze zesměšnění, s čímž se někteří studenti potýkají (Lauret 2007, s. 21).⁴⁸ Student musí cítit ze strany svého vyučujícího podporu a přesvědčení, že je schopen dosáhnout pokroku.

Správná výslovnost by měla začít u učitele, který je také pro studenty jejich prvním mluvním vzorem. Vyučující musí přesvědčit své žáky o nutnosti a účelnosti nácviu výslovnosti a neustálé práci na ní (*Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů* 2016, s. 88).

Učitelé by si také měli být vědomi „syndromu všemu rozumějícího učitele“ (Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, s. 33–34). Vyučující si totiž po nějaké době zvykne na studentovu výslovnost, ví, jaké chyby dělá, rozumí i velmi přibližné výslovnosti. Mezi učitelem a studentem tak vzniká podobný vztah jako mezi matkou a malým dítětem – rozumí mu téměř vždy, i když ostatní vůbec netuší, o čem mluví. K tomuto dochází zejména v intenzivních ročních kurzech češtiny pro cizince, což potvrzují i mé hospitace těchto kurzů.

Na základě svých teoretických a pedagogických znalostí musí být učitel schopen u každého studenta (Blanc 2011, s. 35):

- identifikovat chyby;
- analyzovat chyby (proč k nim dochází);
- sestavit hierarchii chyb (všechny chyby nelze opravit najednou);

⁴⁸ „Práce na výslovnosti je ještě delikátnějším úkolem než v jiných oblastech učení se [cizímu jazyku] (písemné vyjadřování, porozumění psanému a mluvenému textu atd.), neboť se týká celé osobnosti člověka: jeho identity a jeho emocí. Způsob, jakým člověk mluví, rytmus, intonace, užívání pauz a zvuků, které zná a používá, patří k jeho mateřskému jazyku, a proto tvoří nedílnou součást jeho identity. Reprodukce „cizích a zvláštních“ zvuků nebo prozódie může být pro studenta velmi destabilizující a je třeba počítat s emocionálním dopadem (negativním: pocit výsměchu či nepohodlí, nebo naopak pozitivním: pocit radosti, humoru atd.).“ (Mijon 2010 [online], překlad autorka)

- opravit chyby;
- připravit rozmanitá cvičení na jednotlivé typy chyb.⁴⁹

M. Fenclová zdůrazňuje dvě základní vlastnosti učitele při výuce výslovnosti, a to trpělivost a vytrvalost (ve zvukové stránce jazyka bývá progres studentů nejpomalejší ve srovnání s dalšími jazykovými rovinami, „fonetické dovednosti se u většiny žáků nerozvíjí kontinuálně a vzestupně, ale střídají se tu momenty vzestupu, stagnace i ústupu“; Fenclová 2003 s. 81).

Nároky na učitele jsou tedy, jak jsme viděli výše, komplexní a vysoké. Učitelům však schází teoretické i praktické lingvodidaktické zázemí, o které by se ve svých hodinách mohli opřít. Co studentům nejvíce pomůže ve zdokonalení výslovnosti v cizím jazyce, je dostatek autentické konverzace, jež je doplněna o odborné lektorské vedení (srov. Fraser 2000, s. 25–26).

2.8 Tzv. fonologická hluchota, fonologické síto, interference

Percepce mluvené řeči je složitý proces, na němž se podílí nejen samo přijetí signálu mluvené řeči sluchových ústrojím (schopnost slyšet), ale také náležitá interpretace tohoto signálu v oblasti vyšší nervové soustavy (schopnost rozlišit/vnímat, aktivizace kognitivních mechanismů). Řeč sama o sobě je souvislý a nesegmentovaný tok zvuků. Když daný jazyk známe, zpracováváme, rozdělujeme a segmentujeme jednotlivé zvuky podle našich schopností.

Nositel určitého jazyka je hluchý k fonologickému systému jazyka pro něj neznámému (nevnímáme zvuky, které jsou relevantní v jiném jazyce, když nejsou relevantní v námi známém jazyce). Tzv. fonologická hluchota je jev zcela přirozený, je důsledkem jazykové ontogeneze daného jedince (Fenclová 2003, s. 65–67; Guimbretiére 1994, s. 15–18). Nejedná se o neschopnost slyšet (přijímat zvuk), ale o neschopnost odlišovat tento zvuk od jiných zvuků. Tento stav není trvalý, různorodými cvičeními k rozvoji fonemického sluchu lze fonologickou hluchotu odstranit.

V dětství si každý vlivem jazykového prostředí, které ho obklopuje, vytvoří vlastní „matici“ výslovnosti, se kterou přistupuje k dalším jazykům. Pokud slyšíme nějakou cizí řeč, slyšené zvuky jsou připodobňovány již známým zvukům (většinou

⁴⁹ Hendrich zdůrazňuje důkladnou přípravu učitele na práci s chybou (za základní úkony považuje identifikaci, interpretaci a korekci chyby; Hendrich a kol. 1988, s. 368–369).

z mateřského jazyka). Fenomén tzv. fonologického síta (rozpracováno N. S. Trubeckým) si lze představit jako filtr, který každou slyšenou hlásku přiřadí (nebo nepřijímá) k již známé hlásce. Zvuky cizího jazyka jsou fonologicky nepřesně interpretovány, protože procházejí fonologickým sítím našeho jazyka (Troubetzkoy 1949, s. 54–56). Fonologické síto⁵⁰ tedy limituje každého z nás ve zvukové percepci neznámé řeči (když slyšíme hlásku jiného jazyka, interpretujeme ji prostřednictvím známého jazyka), vzniká tzv. negativní transfer (taktéž interference),⁵¹ vliv (nejčastěji) mateřského jazyka tam, kde je to nežádoucí.⁵² Interference hraje zajisté důležitou roli v osvojování si cizího jazyka, zaznamenává ji i J. A. Komenský, i když ji takto nepojmenovává (Valková 2014, s. 15–16). Choděra (2013, s. 49–51) připomíná, že interference je během osvojování si cizího jazyka hlavní příčinou chyb. Kotková (2017, s. 27) upozorňuje, že transfer nezávisí výlučně jen na jazykových rozdílech, ale také na samotném studentovi (na jeho rozhodnutí, i podvědomém).⁵³

Podle jazykového zdroje dělíme interferenci na mezijazykovou (interlingvální), vnitrojazykovou (intralingvální) a kombinovanou.⁵⁴ Mezijazyková interference je chápána jako negativní vliv mateřštiny, resp. prvního jazyka, na nově osvojovaný jazyk, zatímco vnitrojazyková interference spočívá v chybném přenosu jevů v rámci nově osvojovaného jazyka (např. chybná analogie v konjugaci: *znát–znám* × *hrát–hrám*). Většina autorů se shoduje, že působení mezijazykové interference s narůstající mírou osvojení si cílového jazyka slábne, zatímco vnitrojazyková interference stoupá (Hendrich a kol. 1988, s. 367). Kombinovaná interference pak vzniká současným působením vnitrojazykových i mezijazykových vlivů.

⁵⁰ Fonologické síto se utváří velice brzy, již ve věku 10 měsíců (Abry – Veldeman-Abry 2007, s. 51).

⁵¹ Pojem „negativní transfer“ a pojem „interference“ používám ve stejném významu.

⁵² Štindlová zmiňuje rozdělení na tzv. zjevnou interferenci (*intrusive interference*) projevující se neúspěšným transferem z prvního do cílového jazyka a tzv. inhibiční interferenci (*inhibitive interference*) projevující se neužitím či neučením těch struktur cílového jazyka, které absentují v prvním jazyce žáků (Štindlová 2013, s. 38). V jazykové výuce se můžeme setkat i s pozitivním transferem, čímž se rozumí kladný vliv přenosu návyků z mateřského jazyka do jazyka cizího, který usnadňuje zvládnutí cizího jazyka a není v rozporu s jeho systémem (Hendrich a kol. 1988, s. 44). V anglosaské literatuře se objevuje i obecnější název *crosslinguistic influence*.

⁵³ Dalším faktorem může být i pokročilost a věk studenta – méně pokročilí studenti mají větší tendenci k ovlivnění předchozím jazykovým systémem, starší studenti mohou mít díky svým znalostem přesnější představu o rozdílech a podobnostech jazyků (Kotková 2017, s. 27).

⁵⁴ Další rozdělení viz Pösingerová 2001, s. 42–53; Keslerová 2014, s. 70–71.

2.9 Práce s chybou ve výuce cizích jazyků

Chyby jsou součástí procesu akvizice cizího jazyka a tento fenomén stojí dlouhodobě v centru zájmu lingvodidaktiky (soustavná pozornost je jazykové chybě věnována od 50. let 20. stol.; srov. Hrdlička 2019, s. 158). Pojem „chyba“ je v jazyce nerodilých mluvčích obtížně vymezitelný termín, jehož definice jsou značně rozdílné. Chyba je standardně definována jako odchylka od normy cílového jazyka (Hrdlička 2019, s. 146; Ondráková 2014, s. 11). Carl James považuje chybu za „nepodařený kus jazyka“ („unsuccessful bit of language“; James 2013, s. 1). Radomír Choděra říká, že chybou je i např. „neúměrně dlouhou latentní dobu reakce (recipient reaguje po podnětu produktora neúměrně dlouho) nebo málo plynulé či nepřírozeně pomalé ústní vyjadřování, byť bez jazykových chyb“ (Choděra 2013, s. 164). Objevují se i definice zcela opačné, Jean-Pierre Astolfi chápe chybu jako pozitivní a produktivní jev, který je nutno využít ke zlepšení práce učitele i znalostí žáka (používá slova jako trampolína či odrazový můstek; více Klinka 2014, s. 74–80).⁵⁵

Na chyby se tedy ve výuce cizích jazyků můžeme dívat ze dvou různých metodologických hledisek: pro první přístup je žádoucí, aby k chybám vůbec nedocházelo, jsou projevem nedostatečnosti výukových technik („sign of the present inadequacy of our teaching techniques“; Corder 1967, s. 163); druhý přístup chyby přijímá, v jazykové výuce je bere jako přirozenou součást procesu a soustředí se na techniky, které pomáhají se s nimi vypořádat (Corder 1967, s. 162–163).

Nutno říci, že většina výukových metod cizích jazyků přistupuje k chybě jako k negativnímu jevu, odlišnosti tkvějí především v hodnocení závažnosti jednotlivých chyb (např. pro komunikační metodu jsou nejzávažnější chyby bránící porozumění; Hrdlička 2012, s. 104).

Výslovnostní chyby představují určité specifikum. Jsou daleko hůře odhalitelné než chyby v psaném projevu, a abychom je mohli identifikovat a následně opravit (zejména chyby na suprasegmentální rovině), je žádoucí mít k dispozici jednotlivé nahrávky. Jelikož produkční a percepční procesy probíhají nevědomě a velice rychle, máme malou schopnost uvědomit si, co vlastně slyšíme – nejdříve dostáváme informaci o významu, informace o formě je až druhotná a odvozuje se se zpožděním (srov. Volín – Skarnitzl 2018, s. 76; Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, s. 31).

⁵⁵ Více o chybách ve výuce cizích jazyků např. Ondráková 2014; Hrdlička 2012.

2.9.1 Kontrastivní analýza

V polovině 20. století převažoval na základě behavioristického pojetí osvojování jazyka názor, že při procesu nabývání jazyka je zdrojem velké většiny chyb přenos návyků z prvního jazyka do jazyka dalšího. Chyby byly chápány jako negativní a nežádoucí jev a výuka se měla zaměřit na snížení vlivu interference. Interferenční chyby jako jediný typ chyb při nabývání cizího jazyka označuje (ve své extrémní podobě) hypotéza kontrastivní analýzy, která vznikla na konci 50. let v USA a během následujících dvaceti let si získala velkou popularitu (Celce-Murcia 2010, s. 22–23).⁵⁶

Kontrastivní analýza na základě systematické strukturní komparace prvního a cílového jazyka stanovila problémové oblasti a předpovídala pravděpodobné chyby. Nejvýhodněji se jeví použití kontrastivní analýzy právě u zvukové roviny jazyka, kde identifikuje chyby nejpredvídatelněji (srov. Richards 1974, s. 172; Corder 1993, s. 23); syntaktické, sémantické a lexikální interference lze predikovat s mnohem menším úspěchem (Štindlová 2013, s. 30).

2.9.2 Chybová analýza

Kontrastivní přístup byl však značně kritizován, protože zjednodušuje proces osvojování si jazyka na pouhé pasivní přejímání jazykových návyků a přehlíží aktivní roli studenta při procesu učení (srov. Štindlová 2013, s. 26–29). Jiný typ chyb, než jsou chyby interferenční, tento přístup nepredikuje (Corder 1967, s. 162). V 70. letech proto vznikla tzv. umírněná forma kontrastivní analýzy, jež tvrdí, že obtíže při akvizici cílového jazyka způsobují spíše podobnosti než rozdíly, postupně se tak upouštělo od predikování chyb. Následně se tato umírněná forma stala součástí tzv. chybové analýzy (*error analysis*), jež se zaměřuje na výzkum chyb v jazyce nerodilých mluvčích, srovnává a analyzuje jazyk studenta (tzv. mezijazyk, viz kap. 2.9.3) ve vztahu k cílovému jazyku. Chybová analýza zahrnuje více typů chyb a snaží se ozřejmit intenzitu obtíží a šíři problému (Horák 2014, s. 62–65; Celce-Murcia 2010, s. 23; Štindlová 2013, s. 28–29).

⁵⁶ Tzv. hypotézu kontrastivní analýzy formuloval v 50. letech 20. století americký lingvista Robert Lado: „In the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning... We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be easy for him, and those elements that are different will be difficult.“ (Lado 1957, s. 1–2)

Ve svém výzkumu se inspiroji analýzou chyb (kontrastivní analýzu považuji za součást analýzy chyb),⁵⁷ která tradičně obsahuje tyto kroky:

1. sběr dat,
2. identifikace chyb,
3. popis chyb,
4. vysvětlení chyb,
5. evaluace chyb.⁵⁸

Pro účely chybové analýzy existuje několik systémů klasifikací chyb (tzv. chybové taxonomie) reflektujících různorodá hlediska v přístupu k mezijazyku (srov. James 2013, s. 94–114; Štindlová 2013, s. 35–37). Zmíním zde taxonomii podle povrchové realizace (*surface structure taxonomy*),⁵⁹ která třídí chyby podle strukturních deformací (podle toho, jakým způsobem se chyba realizuje). Předpokládám, že všechny uvedené typy chyb se u frankofonních mluvčích budou ve vysoké míře vyskytovat (pro svůj výzkum jsem však zvolila jiné klasifikační rozdělení, viz kapitola 4.2).

Klasifikace chyb:⁶⁰

- vynechání (*omission*), absence povinného prvku: př. zjednodušení hláskových skupin – *sympatický* [simpatiki:];
- nadbytečné přidání (*addition*), nadbytečné použití nepotřebného nebo chybného prvku: př. chybná výslovnost slova *jsem* [jsjem];
- chybná forma (*misformation*):⁶¹ př. chybná výslovnost slova *autobus* [otobus];
- chybný sled hlásek (*misordering*): př. chybná výslovnost slova *psala* [pasla], (metateze hlásek).⁶²

⁵⁷ Redukovanou verzi kontrastivní analýzy (nazývanou taktéž diagnostická verze) chápe C. James jako součást chybové analýzy, pojmenovává ji však jako „analýza transferu“ (*transfer analysis*; James 2013, s. 5–6, 180).

⁵⁸ Ve svém výzkumu neprovádím evaluaci chyb, neboť se jedná o samostatnou disciplínu, jež na chybovou analýzu navazuje. Jedná se o určení míry závažnosti chyb (*error gravity*; více Štindlová 2013, s. 41). Ve svém výzkumu se zaměřuji pouze na vybrané chyby ve zvukové rovině, nepovažuji za relevantní měřit efekt, který jednotlivé chyby vyvolávají u daných adresátů.

⁵⁹ C. James navrhuje používat termín *target modification taxonomy* (James 2013, s. 106).

⁶⁰ Zde vycházím z rozdělení C. Jamese (2013, s. 106–113), příklady jsou zaměřeny na zvukovou rovinu jazyka.

⁶¹ Do této kategorie se řadí i chybný výběr (*misselection*) (Kotková 2018, s. 44; Štindlová 2013, s. 36).

⁶² Posledním typem chyby je tzv. *blend error*, spojení dvou struktur, čímž vznikne struktura hybridní, př. *mám rád čist*; tento typ chyby se ve zvukové rovině neprojevuje.

Vysvětlení chyb je jednou z nejdůležitějších složek chybové analýzy, neboť může vést k nalezení didaktických prostředků vedoucích k omezení, či přímo k odstranění chyb. Tradičně se rozlišují čtyři základní druhy chyb (James 2013, s. 173–203):

- interlingvální (chyby zapříčiněné jazykovým transferem);
- intralingvální (chyby způsobené nadměrnou generalizací, špatným uplatněním pravidel cílového jazyka, chybnou analogií);
- chyby zapříčiněné učebními a komunikačními strategiemi (strategie vyhýbání se, parafráze, výpůjčky z mateřského jazyka);
- naučené/vynucené chyby (*induces errors*)⁶³ (chyby způsobené učebním procesem, které by v přirozených podmínkách nevznikly).⁶⁴

Očekávám, že se ve zvukové rovině jazyka budou projevovat nejvíce chyby interlingvální, zdrojem chyb tedy bude vliv mateřského jazyka nerodilých mluvčích.

2.9.3 Teorie mezijazyka

V 70. letech 20. století byla vytvořena teorie mezijazyka⁶⁵ (*interlanguage*), jak se označuje jazyk studenta, jenž má povahu přechodného, dynamicky se rozvíjejícího systému mezi prvním a cílovým jazykem, ke kterému se postupně přibližuje. Tento termín použil Larry Selinker ve stejnojmenném článku z roku 1972.⁶⁶ S. P. Corder již dříve v souvislosti s teorií mezijazyka představil termín „idiosynkratický dialekt“ (*idiosyncratic dialect*) – mezijazyk je podle Cordera dialektem cílového jazyka, neboť oba jazyky mají společná některá pravidla, existuje mezi nimi dialektický vztah (*dialect relation*; Corder 1982, s. 14). Přesněji můžeme mluvit spíše o idiolektu –

⁶³ Štindlová (2013) termín překládá jako „vynucené chyby“, Kotková (2018, s. 32–33) používá „naučené chyby“.

⁶⁴ Richards (1974, s. 172–188) definuje v duchu chybové analýzy tři základní typy chyb: interlingvální (mezijazykové), intralingvální (vnitrojazykové, charakteristika je totožná s Jamesem) a vývojové, které odrážejí studentovy kompetence v určité fázi osvojování cizího jazyka a ilustrují obecné charakteristiky osvojování jazyka. Jako hlavní typy vnitrojazykových a vývojových chyb uvádí: nadměrnou generalizaci (*over-generalization*); neznalost pravidel (*ignorance of rule restrictions*); špatné uplatnění pravidla (*incomplete application of rules*); *false concepts hypothesized* (což je totožné s vynucenými/naučenými chybami u Jamese). Hendrich (Hendrich a kol. 1988, s. 366–368) rozděluje systémové chyby na: přílišné zobecnění strukturního pravidla; vnitrojazykovou a mezijazykovou interferenci; objektivní obtížnost jazykové struktury a její nedostatečné zvládnutí; odchylky od jazykové správnosti způsobené nesetkáním se s daným pravidlem; chyby způsobené nedostatky v koncepci učebnic / v práci učitele (chyby ve výslovnosti mohou být zapříčiněny nedokonalou, případně i špatnou výslovností učitele).

⁶⁵ Hrdlička mluví též o „mezikódu“ (Hrdlička 2010, s. 150).

⁶⁶ Podle Selinkera však vysokého stupně pokročilosti v cílovém jazyce dosáhne pouze 5 % mluvčích, pro ostatní je typický jev fosilizace – ustrnutí na určitém vývojovém stupni, což je i jeden z hlavních rysů mezijazyka (Selinker 1972, s. 215–216).

u různých mluvčích má různou podobu v závislosti na osvojení cílového jazyka (srov. Hrdlička 2010, s. 150).

Mezijazyk je specifický systém, který se proměňuje v čase a je ovlivněn zvenčí jazykovým inputem (tím, co student přijímá), ale také tím, co student již ovládá (mateřský jazyk, učební strategie). Mezijazyk není chápán jako nedokonalá podoba cílového jazyka, ale jako svébytný systém, jenž má všechny rysy přirozeného jazyka. Student už není jen pasivní příjemce cílového jazyka, ale gramatická pravidla aktivně sám vytváří na základě pravidel prvního jazyka a postupně je adaptuje směrem k cílovému jazyku (Selinker 1972, s. 109–231). Na chybu se nepohlíží jako na negativní a nechtěný jev, ale jako na studentův aktivní pokus a přirozenou součást mezijazyka, která odráží probíhající proces osvojování cílového jazyka – jako na „klíč k porozumění procesu jazykové akvizice“ (Štindlová 2013, s. 30).

S. P. Corder přichází s důležitým rozdělením chyb na systémové (*errors*), mající pro proces učení další význam, a nesystémové (*mistakes*), které žádnou relevanci nemají.⁶⁷ Corder zde aplikuje Chomského rozlišení jazykové kompetence a performance. Systémové chyby odhalují znalost studentova jazyka v daném okamžiku, objevují se opakovaně, jedná se o selhání v jazykové kompetenci (student je není schopen sám detekovat a opravit).⁶⁸

Nesystémové chyby jsou artefakty lingvistické performance a objevují se i u rodilých mluvčích, nejsou způsobeny deficitem jazykové kompetence, ale momentálním selháním, nedostatečnou automatizací, špatnou pamětí, přerěknutím apod. Tyto nedostatky je schopen student sám detekovat a opravit. Sám Corder však upozorňuje na fakt, že odlišení obou typů chyb není bezproblémové.⁶⁹

Corder připodobňuje strategie při osvojování cizího jazyka k osvojování mateřského jazyka u dětí. Když dvouleté dítě pronese větu, která neodpovídá jazykové

⁶⁷ Označení „systémové“ a „nesystémové chyby“ přebírám z překladu Štindlové (2013, s. 32), termín „systémová chyba“ používá i Hendrich (Hendrich a kol. 1988, s. 367). Hrdlička (2019, s. 156) či Kotková (2017, s. 40–41) mluví o chybách „systematických“ (chyby ve studentově kompetenci) a „nesystematických“ (chyby v performanci). Srov. dále překlad do francouzštiny *erreur* a *faute*. Hrdlička (2010, s. 150) taktéž upozorňuje, že důvodů pro vznik chyby je daleko více (stres, únava, nesoustředěnost, roli může hrát i způsob výkladu nové látky), což bychom však mohli zahrnout mezi nesystémové chyby.

⁶⁸ Jedná se např. o typickou chybu u francouzsky mluvících studentů: spojení *j'aime lire* – mám ráda číst (doslovný překlad z francouzštiny, vliv interference).

⁶⁹ Štindlová poukazuje na často subjektivní odlišení obou typů, uvádí např. *já kupovám* – pokud se student sám neopraví, není možné zjistit, zda si student doposud konjugační paradigma neosvojil (a jedná se o chybu systémovou), nebo zda se jedná o momentální záměnu (tzn. chybu nesystémovou) (Štindlová 2013, s. 33).

normě, nepovažujeme jeho výrok za nesprávný.⁷⁰ Chyby u malých dětí i u studentů cizího jazyka mají svou logiku v rámci určitého jazykového systému. Corder (1967, s. 167) hovoří u studentů cizího jazyka o tzv. přechodné kompetenci (*transitional competence*), pro kterou jsou charakteristické právě systémové nedostatky (*errors*).⁷¹ Analýza těchto systémových chyb nám podle Cordera odhalí, jak je cizí jazyk osvojován, v jaké přechodné fázi se student nachází a jaké strategie používá k dosažení cíle. „Chybování“ (*making errors*) můžeme považovat za prostředek, který student používá k učení. Chyby jsou tedy důležité jak pro lingvodidaktiky a vyučující, tak i pro samotné studenty.

2.9.4 Teorie příznakovosti

V 70. letech 20. století aplikoval F. R. Eckman na akvizici cizího jazyka teorii příznakovosti,⁷² kterou představili členové Pražského lingvistického kroužku ve 30. letech, jedná se o tzv. hypotézu diferenciálu příznakovosti (*Markedness Differential Hypothesis*).⁷³ Eckman přišel s hypotézou, že ne všechny jazykové jednotky cizího jazyka lišící se od jazyka mateřského jsou pro studenty stejně obtížně osvojitelné. Nejobtížnější a nejpozději osvojitelné budou jevy příznakové.⁷⁴ Pro můj výzkum by tedy mělo platit, že kvantita vokálů, což je v češtině jev příznakový, bude francouzsky mluvícím studentům činit potíže, neboť ve francouzštině se jedná o jev bezpříznakový. Tato teorie tedy nejen predikuje chyby v duchu kontrastivní analýzy, ale určuje také míru obtížnosti daných jevů při osvojování cizího jazyka.

⁷⁰ „We do not regard it as an error in any sense at all, but rather as a normal childlike communication which provides evidence of state of his linguistic development at the moment.“ (Corder 1967, s. 65)

⁷¹ Tento přechodný jazykový systém s vlastními pravidly, který později nazývá „idiosynkratický dialekt“, se shoduje s termínem „mezijazyk“ od Selinkera. Corder ho charakterizuje následovně: „it is regular, systematic, meaningful, i.e., it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of a set of rules.“ (Corder 1982, s. 17)

⁷² Teorie příznakovosti vznikla ve fonologii a je založena na myšlence privativního binárního protikladu (opozice). Dva členy se liší přítomností, nebo nepřítomností téhož formálního rysu – člen opozice, který tento rys má, se nazývá příznakový a člen, který jej postrádá, je bezpříznakový.

⁷³ Eckman 1977, s. 315–330. Překlad termínu podle B. Štindlové (2013, s. 201).

⁷⁴ Příznakové formy cílového jazyka, které se liší od mateřského (prvního) jazyka, budou obtížněji osvojitelné. Ty oblasti cílového jazyka, které jsou odlišné od mateřského jazyka, ale nejsou příznakové, obtížně nebudou (Eckman 1977, s. 321). Tuto teorii Eckman aplikoval na znělé a neznělé obstruenty v angličtině a němčině.

3. ZVUKOVÁ PODOBA ČEŠTINY A FRANCOUZŠTINY⁷⁵

Tato kapitola má komparativní charakter, a proto zde uvádím základní charakteristiku zvukové roviny obou jazyků (vždy se nejprve věnuji francouzštině, poté češtině). Podrobněji se zaměřuji na segmentální rovinu češtiny, jež je také předmětem analytické části této práce.

Soubor francouzských hlásek je velmi odlišný od souboru českých hlásek. Vokální systém ve francouzštině je mnohem bohatší než v češtině, konsonantický systém je naopak méně obsáhlý.

Na předělu stojí ve francouzštině skupina tří polokonsonantů (*semi-consonnes* – [j], [w], [ɥ]).⁷⁶ Dnes převažuje názor, že se nejedná o zvláštní fonémy, ale o poziční varianty odpovídajících samohlásek (Léon 2012, s. 96). V českém hláskovém systému nejsou tyto polokonsonanty zastoupeny, v češtině existuje jen [j], které se řadí ke konsonantům – jedná se o aproximantu, která má ale z konsonantů nejvyšší podíl tónu, takže z akustického hlediska ji můžeme považovat za „polokonsonant“ či „polovokál“.

3.1 Vokální systém

Žádná francouzská samohláska se nekryje s českým vokálem, a to ani artikulační, ani akustickou podobou (srov. Hála 1960, s. 74). Činnost mluvních orgánů je při realizaci českých a francouzských vokálů velice odlišná.

⁷⁵ Poznatky o francouzském fonetickém a fonologickém systému vycházejí ze základních monografií: Dohalská – Schulzová 2003; Fenclová 2008; Léon a kol. 2009; Léon 2012; Carton 1974; ze semestrálního kurzu *Phonétique et phonologie* pod vedením dr. Cédrica Gendrota na Université Paris-Sorbonne, akad. rok 2012/2013; a z kurzu korektivní fonetiky francouzštiny *Les Cours de civilisation française de la Sorbonne*, akad. rok 2012/2013. Pro popis fonetického a fonologického systému češtiny vycházím zejména z: Palková 1994; Krčmová 2008, 2009; Skarnitzl – Šturm – Volín 2016; Volín – Skarnitzl 2018.

⁷⁶ Jedná se o redukované vokály, jež neplní slabikotvornou funkci, po stránce artikulační je jejich společným charakteristickým znakem rychlý přechod k následujícímu vokálu (stávají se skoro konsonantickými složkami diftongů; srov. Hála 1960, s. 86). Všechny tři jsou výslovnostní alternativou vysokých vokálů, tedy [i], [y], [u]. Žádnou polosouhlásku nesmíme nikdy dělit do více slabik. Polosouhláska [j] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti vysokého předního [i], graficky značeno *i* + vokál, *y* + vokál, příklad: *papier* (*papír*) [papje], *payer* (*platit*) [peje]. Transkripční znak [j] představuje jak konsonant, tak i polokonsonant. Konsonantické [j] je graficky převážně značeno jako *il*, *ill*, *y*. Polosouhláska [ɥ] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti předního vysokého labializovaného [y], graficky značeno *u* + vokál, příklad: *lui* (*mu*) [lɥi]. Polosouhláska [w] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti zadního vysokého labializovaného [u], grafické značení *ou* + vokál, *oi*, *oin*, *oy*, příklad: *Louis* [lwi], *louer* (*pronajmout*) [lwe].

3.1.1 Francouzský vokální systém

Francouzský vokální systém obsahuje 16 jednotek, oproti češtině se liší výrazným zastoupením předních zaokrouhlených samohlásek i řadou nosových samohlásek a uplatňuje se v něm rozdíl otevřenosti a zavřenosti. Takto složitý vokální systém přináší značné potíže zejména cizincům učícím se francouzštinu jako cizí jazyk.

V dnešní francouzštině je tendence vokální systém redukovat na 14 jednotek – ústní hláska [ɑ] (zadní, zaokrouhlená) ztrácí svou distinktivní roli ve prospěch hlásky [a] (přední, nezaokrouhlená),⁷⁷ zaokrouhlený nazální vokál [ɔ̃] ve prospěch nezaokrouhlené nazály [ɛ̃].⁷⁸ M. Billières (2014) dodává, že ke srozumitelné výslovnosti stačí pouze deset vokálů (tři nosové vokály – [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] a sedm ústních vokálů – [i], [e], [y], [ø], [a], [u], [o]).

Charakteristika artikulační

Ve francouzštině musí být artikulace jednotlivých samohlásek daleko přesnější a napjatější než v češtině, protože sebemenší nepřesnosti v takto bohatém vokálním systému mohou způsobit záměnu slova (srov. *paix (mír)* [pɛ] × *pain (chleba)* [pɛ̃]; *père (otec)* [pɛʁ] × *peur (strach)* [pœʁ]). Daleko výrazněji se ve francouzštině do výslovnosti vokálů zapojují také rty a jazyk (srov. např. výslovnost [i], [y], [u]).⁷⁹

Z hlediska artikulace jsou francouzské samohlásky charakterizovány čtyřmi parametry:

- místem artikulace; dělení na:
 - přední [i], [e], [ɛ], [y], [ø], [œ], [ə], [a], [œ̃], [ɛ̃];
 - zadní [u], [o], [ɔ], [ɑ], [ɑ̃], [ɔ̃];
- aperturou (otevřeností mluvidel), která je charakterizovaná úhlem čelisti a polohou jazyka; dělení na:

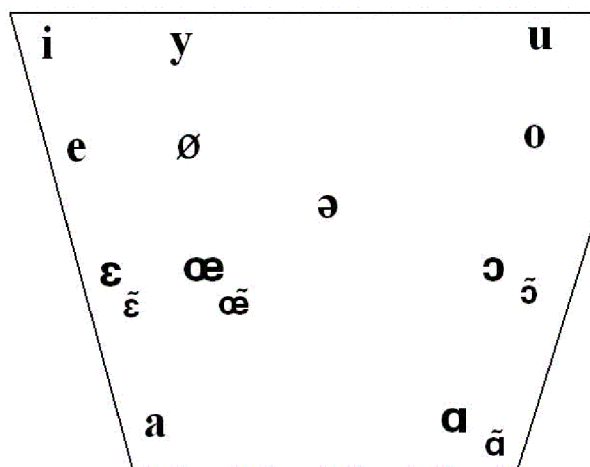
⁷⁷ Podle P. Léona (2009, s. 13) se ve standardní francouzštině v 95 % vyslovuje [a] přední, nezaokrouhlené. Ve srovnání s výraznými rysy ostatních francouzských vokálů je u této dvojice kvantitativní rozdíl po stránce akustické i artikulační velmi malý.

⁷⁸ Tato opozice je zachována zejména v oblasti jižní Francie, př. *brin (snítka, větvička)* [brɛ̃] × *brun (tmavovlasý)* [brœ̃] (Vychopňová 2014, s. 72–73; Dohalská – Schulzová 2003, s. 72, 116, 123).

⁷⁹ Francouzské [i] je vysoká přední ústní samohláska, která je oproti českému *i* artikulovaná s větší napjatostí a s výraznějším zaostřením koutků úst. Grafické značení: *i*, *y*, *î*, *ï*. Francouzské [y] je vysoká přední zaokrouhlená ústní samohláska, která v českém vokálním systému nemá žádný protějšek. Při artikulaci musíme dbát na maximální zaokrouhlení a vyšpulení rtů. Grafické značení: *u*, *û*, *ü*, *eu*, *eû*. Francouzské [u] je vysoká zadní zaokrouhlená samohláska. Při artikulaci dochází k výrazné labializaci, oproti českému *u* je tato francouzská samohláska artikulována s větší napjatostí. Grafické značení: *ou*, *où*, *ouï*, *aou*, *aoû*.

- zavřené [i], [y], [u];
- polozavřené [e], [ø], [o];
- středové [ə];
- polootevřené [ɛ], [œ], [ɔ], [œ̃], [ɛ̃], [ɔ̃];
- otevřené [a], [ɑ], [ã];
- postavením rtů; dělení na:
 - zaokrouhlené [y], [ø], [œ], [ə], [u], [o], [ɔ], [œ̃], [ɔ̃];
 - nezaokrouhlené [i], [e], [ɛ], [a], [ɑ], [ɛ̃], [ã];
- ne/zapojením dutiny nosní; dělení na:
 - nosové⁸⁰ [œ̃], [ɛ̃], [ã], [ɔ̃]⁸¹;
 - ústní [i], [e], [ɛ], [y], [ø], [œ], [ə], [a], [u], [o], [ɔ], [ɑ].

Vokálníký systém francouzštiny je tradičně zobrazován ve formě lichoběžníku, jenž prezentuje přibližnou polohu artikulačních orgánů (zejména jazyka) při realizaci jednotlivých vokálů.



Obr. 1: Přehled francouzských vokálů.⁸²

⁸⁰ Francouzské nosové vokály mají čistě vokálníký charakter, při výslovnosti se tedy nesmí objevit ani náznak konsonantu [n] či [m], který v písmu pouze označuje nosovost předcházející samohlásky. Výdechový proud prochází současně dutinou ústní i nosní (Carton 1974, s. 38). Při vázání může být nosový charakter samohlásky oslaben (dochází k částečné nebo i úplné ztrátě nosovosti), např. *bon ami* (*dobrý kamarád*) [bɔ̃_ami] × *bon* (*dobrý*) [bɔ̃].

⁸¹ Někteří fonetikové uvádějí jako transkripční znak této hlásky [ø], argumentují tím, že tato zavřenější podoba lépe vystihuje skutečnou výslovnost nosového *o* (Dohalská – Schulzová 2003, s. 121; Léon 2012, s. 115).

⁸² Trapèze vocalique du français. In: *Simon Fraser University* [online]. Dostupné z: <http://www.sfu.ca/fren270/Phonetique/trapze.htm>.

Charakteristika akustická

Z akustického hlediska jsou vokály hlásky s tónovou strukturou. Jejich tón je složený, vedle laryngálního hlasu se na nich podílejí i rezonance vzniklé v nadhrtanových dutinách. U každé samohlásky jde o jinou kombinaci rezonancí, každý vokál má tedy jinou strukturu a jiný vzájemný poměr tónových složek. Charakteristiku jednotlivých vokálů určují formanty, tj. zvuky, které vznikají rezonancí v prostoru artikulačního ústrojí. Pro realizaci a identifikaci vokálů jsou nutné nejméně dva formanty, vokály jich ale mají více (uvádí se až šest formantů; srov. Krčmová 2008, s. 79.). Základní tón je pro všechny hlásky stejný a bývá označen F_0 , dále zpravidla určujeme formanty F_1 a F_2 . U nosových samohlásek jsou však hodnoty formantů F_1 a F_2 vždy totožné, k rozlišení potřebujeme znát hodnotu třetího formantu (F_3). Z akustického hlediska nejsou pro vokály stanoveny přesné frekvenční hodnoty, ale širší frekvenční pásma. Je to z toho důvodu, že mezi jednotlivými mluvčími, ale i v řeči jediného člověka se hodnoty formantů při realizaci stejného vokálu liší (může např. docházet ke koartikulaci).

Zavřené	[i]	[y]	[u]
F₂	2 500	1 800	750
F₁	250	250	250
Polozavřené	[e]	[ø]	[o]
F₂	2 200	1 600	750
F₁	375	375	375
Polootevřené	[ɛ]	[œ]	[ɔ]
F₂	1 800	1 400	950
F₁	550	550	550
Otevřené	[a]		[ɑ]
F₂	1 700		1 200
F₁	750		750

Tab. 4: Referenční hodnoty francouzských ústních vokálů, hodnoty jsou uvedeny v Hz. Tabulka dokládá, že samohlásky ve stejné řadě (zavřené – polozavřené – polootevřené – otevřené) mají stejnou hodnotu pro první formant (F_1), k rozlišení vokálů stejné řady slouží tedy druhý formant (F_2) (Léon 2012, s. 116).

	přední		zadní	
	nezaokrouhlené [ɛ̃]	zaokrouhlené [œ̃]	nezaokrouhlené [ã]	zaokrouhlené [ɔ̃]
F₃	1 750	1 350	950	750
F₂	600	600	600	600
F₁	250	250	250	250

Tab. 5: Referenční hodnoty francouzských nosových vokálů, hodnoty jsou uvedeny v Hz (Léon 2012, s. 117).

Kvantita vokálů

Délka vokálů nemá již v současné francouzštině na rozdíl od češtiny distinktivní funkci.⁸³ Délku je však třeba respektovat i v současné francouzštině, její nedodržování totiž narušuje rytmický průběh promluvy. Francouzské vokály jsou delší v přízvučné slabice (př. *il lave (myje)* [lila:v]; *la chose (věc)* [laʃo:z]), v nepřízvučných slabikách jsou krátké, případně polodlouhé (srov. Dohalská – Schulzová 2003, s. 75; Carton 1974, s. 214).⁸⁴ Kvantitu vokálů ovlivňují také konsonanty – vibranta [r] a např. znělé konstriktivy [v], [z] prodlužují délku vokálů i v nepřízvučných slabikách (Carton 1974, s. 104).

Čeští mluvčí se často nevyvarují pravopisné interference a realizují ve slovech dlouhé vokály (př. *thé (čaj)*, *resté (zůstal)*), tzv. *accent aigu* (ostré diakritické znaménko)⁸⁵ však ve francouzštině neoznačuje kvantitu, ale kvalitu vokálu.

Němé *e* (epentetické šva)⁸⁶

Na rozdíl od češtiny, kde se všechny vokály vyslovují plně, francouzština má tzv. němé *e* (*e muet*, *e caduc*, *schwa*), které se nevyslovuje, srov. *table (stůl)* [tabl],

⁸³ Carton zmiňuje několik málo dvojic slov, kde délka vokálů (hlavně při zvláště pečlivé výslovnosti) může hrát distinktivní roli i v dnešní francouzštině, jedná se však o jev regionálně podmíněný (Normandie, Burgundsko, oblast kolem řeky Loiry). Srov. [ɛ]/[ɛ:]: *mettre (položít)* × *maître (mistr)* (Carton 1974, s. 215). Délka vokálů měla funkční platnost v 17. a 18. století (Dohalská – Schulzová 2003, s. 75).

⁸⁴ Ve slově *papa (tatínek)* [papa:] je kvantita prvního vokálu o 50 % kratší než kvantita druhého (finálního) vokálu (Carton 1974, s. 104). Pro účely této práce jsem kvantitu zaznačila i v transkripci, i když ji francouzské slovníky standardně neznačí (předpokládám, že z toho důvodu, že kvantita nemá v dnešní francouzštině funkční platnost).

⁸⁵ Překlad podle Hendrich – Radina – Tláskal 2001, s. 68.

⁸⁶ Více o produkci a percepci němého *e* ve francouzštině a v češtině v disertační práci S. Novákové (2011).

loupe (lupa) [lup]. Slouží i ke značení ženského rodu – tzv. *e caduc* se nevysloví, ale koncový konsonant ano, srov. *grand (vysoký)* [grã] × *grande (vysoká)* [grã:d].

Tento vokál má ve francouzském vokalickém systému zvláštní postavení, neboť jeho realizace závisí i na výslovnostním stylu (je mnohem častější v kultivované výslovnosti, během slavnostních projevů, na jevišti apod.).⁸⁷ Tato hláska odpovídá zpravidla grafému *e*.

Základní pravidla distribuce lze zjednodušeně popsat podle umístění epentetického šva na začátku, uvnitř nebo na konci rytmického taktu. V první slabice rytmického taktu může nebo nemusí být vysloveno: *ce livre (tato kniha)* [səlivɛ], [slivɛ]. Je však nutné ho vyslovit v první slabice před dyšným *h*: *le haut (výška)* [ləo]. Na konci slova či rytmického taktu se nevyslovuje: *l'école (škola)* [lekɔl].⁸⁸ Vysloví se však na konci rytmického taktu v zájmenu *le*: *dis-le (řekni to)* [dilə], zde je dokonce nositelem přízvuku. Uvnitř rytmické skupiny se vysloví, když *e caduc* předcházejí dva konsonanty, srov. *vendredi (pátek)* [vãdrɛdi].

3.1.2 Český vokalický systém

Český vokalický systém není nikterak rozsáhlý. Z hlediska kvality zahrnuje pět vokálů: [ɪ], [ɛ], [a], [o], [u]; z hlediska kvantity odlišujeme vokály krátké a dlouhé: [i:], [ɛ:], [a:], [o:], [u:]. Celkově obsahuje třináct fonémů: pět monofongů krátkých, pět monofongů dlouhých a tři diftongy ([ou̯], [au̯] a [ɛu̯]).⁸⁹ Jedinou původní českou dvojhlasnou, jež je v češtině zároveň nejčastější, je [ou̯], jedná se o samostatný foném, srov. *vedu* × *vedou*. Diftongy [au̯], [ɛu̯] a dlouhé [o:] se vyskytují převážně ve slovech přejatých. V domácích slovech se [au̯] a [ɛu̯] jako diftongy nevyslovují v heterosylabickém postavení, např. *naučit* [naʊʃit]. O diftongu hovoříme tehdy, když jsou dva sousední vokály součástí jedné slabiky (diftong se nevyslovuje na morfematickém švu, tedy je-li součástí prefixu, př. *poučit* [poʊʃit]). Artikulace diftongu je plynulá, jazyk i rty přecházejí z polohy charakteristické pro vokál [o] do polohy typické pro vokál [u], diftong odpovídá trvání jedné dlouhé samohlásky (Palková 1994, s. 72).

⁸⁷ Jeho realizace je povinná při přednesu básní, výjimkou je však finální pozice na konci verše (Béchade 1992, s. 25–26).

⁸⁸ I v kultivované francouzské výslovnosti se dnes projevuje tendence, kdy mluvčí nevysloví na konci slova nejen *e caduc*, ale ani likvidu *r* či *l*, která mu předchází, srov. *quatre femmes (čtyři ženy)* [katfam] (Dohalská – Schulzová 2003, s. 113).

⁸⁹ Všechny české diftongy jsou klesavé, směřují k zadnímu zavřenému [u]. Během výslovnosti dochází ke změně nastavení jazyka, případně i rtů.

České vokály se vyslovují plně, neměly by podléhat redukci (vliv sousední souhlásky však výslovnost ovlivňovat může, např. při koartikulaci s nazálou může vokál znít zčásti „nosově“).⁹⁰ Z hlediska kvality by měly být české vokály neutrální, jejich výslovnost by neměla být ani příliš otevřená, ani příliš zavřená.⁹¹ České vokály jsou souhrnně charakterizovány ve srovnání s francouzskými jako vokály středního stupně otevřenosti (srov. Dohalská – Schulzová 2003, s. 7). Chybná výslovnost vokálů je jedním z hlavních rysů, které způsobují dojem cizího akcentu, zvládnutí jejich správné výslovnosti trvá většinou déle než u konsonantů (Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, s. 29–30).

Charakteristika artikulační

Realizace českých vokálů je ovlivněna především pohybem jazyka a postavením rtů (tři artikulační pohyby):

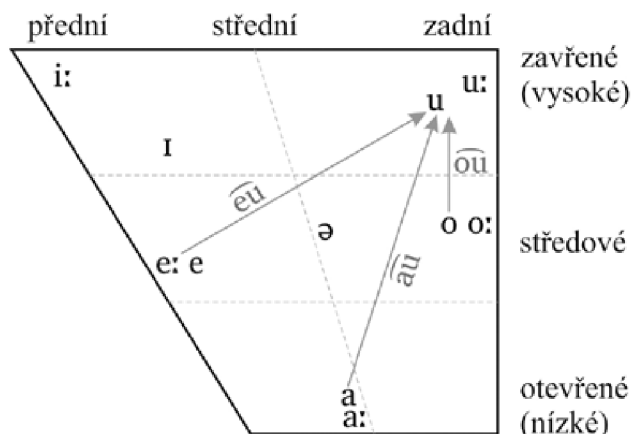
- posun jazyka ve směru horizontálním (rozdělení na přední, střední, zadní);⁹²
- posun jazyka ve směru vertikálním (rozdělení na nízké, středové, vysoké);
- v rámci postavení rtů (tvar retní štěrbinu), které úzce souvisí s polohou jazyka v horizontálním směru, platí, že přední a střední vokály jsou nezaokrouhlené (mají úzkou retní štěrbinu), zadní jsou naopak vždy zaokrouhlené.

Měkké patro při artikulaci českých vokálů zaujímá aktivní polohu, je zvednuto a přitisknuto k zadní stěně hrdelní dutiny, čímž uzavírá vstup do dutiny nosní; všechny české vokály jsou tudíž ústní (nedochází k rezonanci v nosní dutině, avšak při koartikulaci s nazálou mohou zčásti nosově znít; viz pozn. 90).

⁹⁰ Vlastní fonetický rys nazály (nazalita) se může přenést na předchozí vokál jako jeho nevlastní rys, př. *on* [õn] (Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 70).

⁹¹ Otevřenost vokálů může být v češtině ovlivněna regionální příslušností. Mluvčí z Moravy mají spíše zavřené vokály, mluvčí z oblasti středních Čech mívají vokály příliš otevřené (pražská výslovnost *i* téměř jako [ɛ], výslovnost *u* téměř jako [o]) (Palková 1994, s. 187).

⁹² Jemnější rozdíly v posunu jazyka v horizontálním směru, které se označují jako rozdíly mezi zavřenou a otevřenou variantou dané samohlásky (jak je tomu ve francouzštině), nejsou v češtině relevantní, české vokály jsou z tohoto hlediska hodnoceny jako „neutrální“, „střední“. V češtině není využito ani rozdílu v napjatosti.



Obr. 2: Klasifikace českých vokálů (Volín – Skarnitzl 2018, s. 15).

Charakteristika akustická

K identifikaci českých vokálů – stejně jako je tomu ve francouzštině – potřebujeme znát hodnoty formantů F_1 a F_2 . Referenční frekvenční pásma pro české vokály uvádím v tabulce 6. Při realizaci vokálů by se měly frekvenční hodnoty jednotlivých vokálů pohybovat v rozsahu těchto pásem, aby bylo splněno požadované akustické rozlišení (Palková 1994, s. 106). V současných výzkumech (zejména na půdě FF UK) je snaha hodnoty formantů českých vokálů aktualizovat (srov. Skarnitzl – Volín 2012, s. 7–11; Paillereau – Chládková 2019, s. 77–95). Studie fonetiků Volína a Skarnitzla ukázala, že jednotlivé dvojice nevysokých samohlásek (*e-ové*, *a-ové*, *o-ové*) lze z hlediska vokalické kvality považovat za homogenní, zatímco krátké a dlouhé vysoké samohlásky (*i-ové*, *u-ové*) se ve formantech liší, tudíž je jejich výslovnost odlišná.⁹³ Dále studie upozorňuje i na vyšší formanty u ženských mluvčích oproti mužským (o 15 až 20 %).

hláska	ɪ	i:	ɛ	ɛ:	a	a:	o	o:	u	u:
F_1 (Hz)	400	300	600	600	650	700	450	450	400	300
F_2 (Hz)	2 000	2 300	1 500	1 500	1 300	1 200	1 000	1 000	900	750

Tab. 6: Přibližné průměrné hodnoty formantů pro české vokály (jde o hodnoty mužské, uvedené v Hz) (Volín 2017).

⁹³ Ve fonetické transkripci je odlišena výslovnost krátkého [ɪ] (otevřenější a méně přední vokál) a dlouhé varianty [i:], která odpovídá zavřenému (vysokému) přednímu vokálu. Podobná asymetrie vzniká i u zadních zavřených vokálů, u zbývajících dvojic vokálů – *e-ových*, *a-ových* a *o-ových* – se kvalita krátkého a dlouhého vokálu výrazně neliší (více Skarnitzl – Volín 2012). Podobné výsledky (zejména dvojí výslovnost vysokých vokálů) představují také nejnovější výzkumy, např. Kopečková 2022.

hláska	ɪ, i:	ɛ, ɛ:	a, a:	o, o:	u, u:
F ₁ (Hz)	300–500	480–700	700–1 100	500–700	300–500
F ₂ (Hz)	2 000–2 800	1 560–2 100	1 100–1 500	850–1 200	600–1 000

Tab. 7: Souhrnná normativní frekvenční pásma F₁ a F₂ pro jednotlivé vokály (Palková 1994, s. 174).

Kvantita vokálů

Z hlediska kvantity rozlišujeme v češtině, jak jsme již zmínili výše, vokály dlouhé a krátké. Kvantita vokálů má v češtině distinktivní funkci, proto je důležité jejich přesné rozlišování.⁹⁴ Délka samohlásek v češtině nepodléhá žádným pravidlům distribuce, není vázaná na slovní přízvuk, může se zde vyskytnout i neomezený počet za sebou následujících dlouhých samohlásek (srov. Krčmová 2009, s. 132–133). Kvantita vokálů je problémem mluvčích téměř ze všech jazykových oblastí (např. i ze Slovenska, neboť slovenština se na rozdíl od češtiny řídí tzv. morovým principem – nemohou po sobě následovat dvě dlouhé slabiky; v ruštině či ukrajinštině činí kvantita vokálů problém v mluveném i psaném projevu; srov. Hradilová 2020, s. 94–96).⁹⁵ Rodilý mluvčí češtiny v různých typech textů (v sms zprávách, příležitostně i v e-mailech, na dresech sportovců či v názvech webových stránek) ignoruje diakritická znaménka, tedy i značení vokálové kvantity, což může negativně ovlivnit mluvený projev cizojazyčných studentů, je to pro ně značně matoucí.

Tradičně se uvádí, zejména ve starší literatuře, že poměr mezi krátkým a dlouhým vokálem je v češtině 1 : 2 (Palková 1994, s. 179). Novější výzkumy, ze kterých vycházím (tabulka 8), hodnoty revidují a upozorňují, že poměr 1 : 2 se v mluvené řeči (s výjimkou dvojice *a/á*) téměř nerealizuje. Dlouhé vokály u dvojic *e/é* a *o/ó* jsou v průměru o 70 % delší než krátké, v případě dvojice *u/ú* je dlouhý vokál delší o 60 % a u dvojice *i/í* činí rozdíl 30 % (Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 51–52).⁹⁶

⁹⁴ Na krácení dlouhých vokálů může mít u rodilých mluvčích vliv nářečí (např. lašská nářečí či dialekt na Ostravsku). Tzv. moravská krátkost ve starých dvouslabičných slovech je pravděpodobně nejstarším diferenčním česko-moravským rysem, srov. *blato* × *bláto*. Na Ostravsku a ve Slezsku může docházet až k likvidaci kvantity (Bláha – Svobodová a kol. 2018, s. 14–15).

⁹⁵ V ruštině i ukrajinštině je kvantita vázaná na přízvuk a přenášení tohoto principu do češtiny je zdrojem chyb jak ve výslovnosti (přízvuk je kladen na vokál označený délkou, ne na první slabiku, ev. na další liché slabiky v případě vedlejšího přízvuku), tak v písmu, kdy je kvantita zaznamenána ve špatné pozici.

⁹⁶ Tento stav dokládají i novější studie, např. Kopečková 2022, s. 73.

Vokál	Trvání (ms)
ɪ	53,5
i:	68,9
ɛ	53,5
ɛ:	91,8
a	63,1
a:	113,0
o	51,7
o:	89,3
u	57,3
u:	91,4

Tab. 8: Průměrná délka českých vokálů (Skarnitzl – Volín 2012, s. 9).

3.1.3 Shrnutí

V této kapitole jsem se věnovala vokalickému systému ve francouzštině a v češtině. Je nutno zdůraznit, jak už bylo řečeno výše, že žádný francouzský vokál není totožný s českým vokálem (a to ani artikulačně, ani akusticky). Proti neutrálním českým vokálům stojí v opozici francouzské vokály otevřené a zavřené. Signifikantní je činnost veškerého mluvního svalstva, zejména jazyka a rtů, francouzské samohlásky se artikulují s velkou napjatostí mluvidel (zaokrouhlování a vyšpulování rtů, zaostření retních koutků apod.). Na rozdíl od češtiny není ve francouzštině kvantita vokálů funkční.

3.2 Konsonantický systém

3.2.1 Francouzský konsonantický systém

Repertoár francouzských souhlásek je méně početný, není tak bohatý jako český konsonantický systém. Vlastní zvuková kvalita izolovaných souhlásek je poměrně blízká českým konsonantům, hláskové okolí je však značně odlišné (kombinace se 14 vokály, s polokonsonanty), proto i výsledná zvuková podoba konsonantů v proudu řeči se může zdát být odlišná.

Většinu konsonantů je možno vyslovovat v obou jazycích stejně či podobně (Fenclová 2008, s. 84). Hála (1960, s. 40) však upozorňuje, že artikulace francouzských souhlásek je pevnější a probíhá s větší energií (větší napjatost artikulačního svalstva se projevuje zejména ve tvaru jazyka a rtů). S napjatostí souvisí i změkčování souhlásek (zejména před *i*), př. *qui* (*kdo*) [k^hi], *merci* (*děkuji*) [mɛʁs^hi] (Hála 1960, s. 40).

Ve francouzštině na rozdíl od češtiny dochází k rozlišování znělých a neznělých souhlásek na konci slova před pauzou, jedná se o jev, jenž je ve francouzštině funkční, tudíž rozlišuje význam, př. *vif* (živý) [vif] × *vive* (živá) [viv].⁹⁷ K desonorizaci (ztrátě znělosti) koncových znělých souhlásek dochází jen tehdy, začíná-li následující slovo téhož rytmického celku neznělou souhláskou, př. *chauffage central* (ústřední topení) [ʃofaʃsãtral] × *chauffage* (topení) [ʃofaʒ].

Artikulační charakteristika

Podle způsobu artikulace dělíme francouzské hlásky na dvě základní skupiny: souhlásky závěrové (okluzivy; dochází k utvoření úplné a krátké překážky, jež vzniká ve vokálním traktu při artikulaci souhlásky) a úžinové (konstriktivy; mluvidla se k sobě přiblíží, ale úplná překážka vytvořena není). Podle zapojení nosní dutiny rozlišujeme souhlásky ústní (měkké patro uzavírá průchod do dutiny nosní) a nosové (měkké patro je spuštěno a výdechový proud prochází také do dutiny nosní). Závěrové i úžinové souhlásky dělíme podle účasti nebo neúčasti hlasivek na znělé a neznělé.

Závěrové souhlásky (okluzivy)

	bilabiální	apikodentální	dorsopalatální	dorsovelární
neznělé	p	t		k
znělé	b	d		g
nazální	m		n, ɲ	ŋ

Tab. 9: Klasifikace francouzských konsonantů podle způsobu a místa artikulace (závěrové souhlásky).

Úžinové souhlásky (konstriktivy)

	labio-dentální	predorso-alveolární	prédorso-prépalatální labiální	apiko-alveolární (vibranta)	apiko-alveolární (laterála)	dorso-uvulární
neznělé	f	s	ʃ			
znělé	v	z	ʒ	r	l	ʀ

Tab. 10: Klasifikace francouzských konsonantů podle způsobu a místa artikulace (úžinové souhlásky).⁹⁸

⁹⁷ Protiklad znělosti u konsonantů v pozici na konci slova se týká těchto konsonantů: znělé [b, d, g, v, z, ʒ] a neznělé [p, t, k, f, s, ʃ].

⁹⁸ Klasifikaci přebírám od P. Léona (2012, s. 94–96). Dělení doplňuji o orální a nazální souhlásky (nazální jsou vždy znělé).

K úžinovým souhláskám patří souhlásky laterální (bokové), při nichž výdechový proud prochází dvěma úžinami po stranách, zatímco překážka je uprostřed (do této skupiny patří apikoalveolární *l*).

Mezi konstriktivy řadíme i kmitavou souhlásku, vibrantu *r*, v průběhu její artikulace se překážka zvětšuje a zmenšuje. Hrot jazyka je volně opřen o dolní řezáky, zatímco zadní část hřbetu jazyka se přibližuje k měkkému patru. Ve standardní francouzštině se dnes vyslovuje tzv. pařížské *r* dorzální [ʀ], [ʁ],⁹⁹ označuje se také jako dorzovelární či uvulární. V některých krajích Francie či v Kanadě se dosud vyslovuje *r* alveolární, které vyslovujeme i v češtině, nazývané *r roulé* (*apical*) [r].¹⁰⁰

3.2.2 Český konsonantický systém

Systém českých konsonantů je pevně daný už od 16. století, obsahuje 26 konsonantických fonémů (Volín – Skarnitzl 2018, s. 28).¹⁰¹ Artikulační i akustická podoba českých souhlásek je poměrně stabilní, české vokály mají být vyslovovány plně ve všech slabikách a mají zachovávat přibližně stejnou kvalitu bez ohledu na hláskové okolí či pozici ve slově. Svalové napětí při artikulaci je na rozdíl od francouzštiny malé (Palková 1994, s. 208).

Artikulační charakteristika

České souhlásky se artikulují na sedmi z jedenácti možných míst artikulace (Volín – Skarnitzl 2018, s. 29), podle místa artikulace je dělíme na bilabiální, labiodentální, prealveolární, postalveolární, palatální, velární a laryngální (nejčastější místo artikulace je alveolární). V češtině najdeme všechny základní typy vytváření artikulační striktury. Podle tohoto způsobu artikulace konsonanty taktéž dělíme na závěrové (okluzivy) a úžinové (konstriktivy). V češtině navíc existují i souhlásky polozávěrové (semiokluzivy – po úplném krátkém sevření mluvidel následuje konstrikce).

⁹⁹ [ʁ] je neznělá varianta (zejména ve finální pozici), označuje se i jako *r „bezkmíté“* (*déviébré*) (Carton 1974, s. 30). Ve francouzštině nalezneme minimálně pět variant *r*, např. v kreolské francouzštině existuje silně vokalizované *r*, jehož výslovnost se blíží k [w] (více Léon 2012, s. 101–103).

¹⁰⁰ *R roulé* bylo přejato z latiny a ve francouzštině se vyslovovalo až do 18. století, ve zpívané francouzštině a jevištní mluvě se udrželo až do začátku 20. století. Během 18. století se začalo – nejdříve v okolí Paříže – prosazovat *r* dorzální. *R roulé* můžeme dodnes najít v dialektech v oblasti Bretaně, Alsaska, Baskicka, Rousillon (Pyrénées-Orientales), na Korsice, ale také u starších mluvčích z jiných oblastí francouzského venkova (Premat – Boula de Mareuil 2018, s. 55–63; Carton 1974, s. 30, 164–165; Léon a kol. 2009, s. 81–83).

¹⁰¹ Palková uvádí 31 hlásek a 24 fonémů (Palková 1994, s. 208).

Akustická charakteristika

Charakteristickým rysem konsonantů je šum, podíl této šumové složky je však u jednotlivých hlásek různý. Do skupiny konsonantů řadíme obstruenty (vlastní konsonanty), ale také sonory¹⁰² a klouzavou hlásku [j]¹⁰³ mající nízkou šumovou složku a taktéž přítomnost tónu. Sonorní hlásky jsou v češtině vždy jedinečné/nepárové, šumové se objevují ve dvojicích a vytvářejí znělostní páry (rozdíl mezi párovými hláskami spočívá v přítomnosti základního tónu u jedné z nich, konkrétně u hlásky znělé).¹⁰⁴

Párové konsonanty jsou charakteristické stejným typem šumu, u znělých souhlásek je šum doplněn i o tón laryngálního hlasu.

Rozlišujeme tři typy šumu (Krčmová 2009, s. 70–71):

- velmi krátký šum – před jeho vznikem dochází k přerušení zvukového proudu (k tzv. němé formě), hlásky označujeme jako explozivy (souhlásky ražené);
- trvající šum – tyto konsonanty označujeme jako frikativy (souhlásky třené, spiranty);
- kombinace obojího (slabá exploze přechází v konstrikcii) – tyto konsonanty nazýváme afrikáty (aspiráty).

Čeština je oproti jiným jazykům výjimečná tím, že používá více než jednu vibrantu. Specificky českou hláskou je postalveolární frikativa ř. Základní variantou je ř [r̥] znělé, které vyslovujeme na začátku slova, mezi vokály a v sousedství znělých hlásek. Neznělou variantu vyslovujeme v sousedství neznělých hlásek a na konci slova před pauzou nebo před jinou neznělou hláskou, př. [r̥eka], [moře] × [tř̥i]. Použití znělé a neznělé varianty je v češtině závazné. Rozdíl mezi hláskou [r] a znělou a neznělou hláskou ř [r̥]/ [r̥̥] spočívá v počtu kmitů. Tento rozdíl je zásadní i pro akustické rozlišení – [r] je hláska sonorní, obě hlásky ř [r̥]/ [r̥̥] jsou šumové. Při vyslovování *r* jazyk kmitá pomaleji než při artikulaci ř, vyslovení ř tak vyžaduje větší artikulační úsilí.

¹⁰² Hlásky, jež mají vedle formantu základního hlasu i formant vzniklý rezonancí na základě laryngálního hlasu.

¹⁰³ Tónová ani šumová složka není rozvinuta, akusticky se řadí mezi konsonanty i vokály (vzhledem k fungování mimo jádro slabiky ji řadíme mezi konsonanty).

¹⁰⁴ Znělost patří mezi třetí deskriptivní parametr konsonantů (po způsobu a místu artikulace). Při produkci znělých hlásek (vokálů a znělých konsonantů) hlasivky kmitají. Znělost je vlastností akustickou, jež ale vzniká při artikulaci. Více o parametru znělosti Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 63–65.

Dvě z uvedených sonor, tj. *r* a *l*, jsou slabikotvorné (v omezeném rozsahu i hláska *m*), mohou tedy přebírat roli slabičného vrcholu, př. *srna*, *vlk*. „Slabičnost sonor není v jazycích světa nic neobvyklého, v čem je však čeština (i slovenština) výjimečná, je skutečnost, že umožňuje slabičné konsonanty v přízvučné slabice.“ (Volín – Skarnitzl 2018, s. 30) Slabikotvorná a neslabičná varianta těchto hlásek se zvukově v ničem neliší, slabikotvornost vzniká v důsledku hláskového okolí.

V češtině nalezneme i pět nosových souhlásek [m], [ɱ], [n], [ɲ], [ŋ], při jejichž artikulaci je měkké patro v klidové pozici (je spuštěno), průchod do dutiny nosní je tudíž volný (u nenazálních, orálních hlásek je měkké patro přitisknuto).

Ve světových jazycích je velmi neobvyklá česká znělá laryngální frikativa *h* [ɦ]. Zatímco neznělá *h* [h] se vyskytuje ve více než 63 % jazyků, jeho znělý protějšek jen ve 4 % (Volín – Skarnitzl 2018, s. 34–35). V jazykovém systému se jako neznělý protějšek znělé hlásky *h* [ɦ] uplatňuje neznělá velární hláska *ch* [x], př. *lehký* [lɛxki:].

	bilabiální	labiodentální	alveolární	postalveolární	palatální	velární	laryngální
explozivy	p b		t d		ʈ ɖ	k g	(ʔ)
frikativy		f v	s z	ʃ ʒ		x (χ)	h
afrikáty			c (ɟ͡ʑ)	č (ɟ͡ʃ)			
vibranty			r	(ɽ) ř			
nazály	m	(ɱ)	n		ɲ	(ŋ)	
aproximanty			l		j		

Tab. 11: České konsonantické fonémy a jejich nejčastější varianty (uvedeny šedě v závorkách). V rámci buňky jsou nalevo umístěny konsonanty neznělé, napravo konsonanty znělé. Silná čára odděluje sonorní souhlásky od obstruentů (Volín – Skarnitzl 2018, s. 29).

Ráz

Ráz je tvrdý hlasový začátek (hlasivky se nejprve pevněji sevrou a první kmit začíná oddělením hlasivek od sebe do maximální amplitudy), z hlediska sluchové percepcce se projevuje jako zřetelnější oddělení samohlásky od předcházející slabiky (Palková

1994, s. 325; Krčmová 2008, s. 44). Ráz [ʔ] (neznělá laryngální exploziva) je z akustického hlediska řazen ke konsonantům, z důvodu jeho realizace je ale spojován i s vokály. Vytváří se automaticky a pravidelně na začátku slova (po pauze) nebo plnovýznamového morfému, kdy dané slovo či morfém začíná samohláskou.

Pro francouzštinu je charakteristický měkký hlasový začátek (hlasivky se při přechodu do činnosti – při řeči – rozkmitávají postupně). Francouzština slovo začínající vokálem váže ke slovu předcházejícímu, jedná se o tzv. *liaison* (viz kapitola 3.4.1). Tvrdý hlasový začátek, typický pro češtinu, může být ve francouzštině považován za expresivní jev a může působit rušivě (Dohalská – Schulzová 2003, s. 75), ráz můžeme slyšet např. u interjekcí: *Oh là là!* [ʔolala:].

V češtině plní ráz především funkci hraničního signálu, jedná se tedy spíše o funkci prozodickou (srov. Volín – Skarnitzl 2018, s. 21).¹⁰⁵ V češtině je jeho užití většinou fakultativní, v běžné konverzaci se často neuplatňuje (při rychlé řeči dochází k jeho redukci, a to především u mluvčích z oblasti Moravy a Slezska).¹⁰⁶ V kultivovaném projevu je výskyt rázu mnohem častější, přispívá k větší srozumitelnosti projevu (Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 77).¹⁰⁷ V některých pozicích je však z hlediska ortoepie užití rázu závazné (za normativní se považuje výslovnost s rázem po neslabičných předložkách *k, s, z, v*, např. *s Ivanou* [sʔivanou]) (Hůrková 1995, s. 25). Jeho nepřítomnost může ojedinelé vést až k nedorozumění v komunikaci (může dojít k nežádoucímu splývání slov, např. *mrtvý muž nepomůže* × *mrtvým už nepomůže*) (Machač – Zíková 2013, s. 50), jeho opakovaná redukce způsobuje i dojem nedbalé mluvy (Kopečková 2022, s. 96).

Ráz může být reprezentován různými formami, nejfrekventovanější jsou kanonická exploziva (jejíž artikulace se skládá ze dvou fází – závěru a exploze)

¹⁰⁵ Samohláska se na začátku slova v češtině příliš často nevyskytuje, proto se zřejmě ráz vyvinul jako prvek signalizující tuto relativní anomálii (je nutno odhlédnout od funkčních slov – např. *a, i, u, ale, od*) (Volín – Skarnitzl 2018, s. 21).

¹⁰⁶ Moravská výslovnost je neortoepická, ale velice rozšířená, př. *k oknu* [goknu], v *Ostravě* [vostravje] (Hůrková 1995, s. 26). Více k užívání rázu na Moravě a ve Slezsku Veroňková 2018, s. 167–194.

¹⁰⁷ Použití rázu je doporučeno zejména pro profesionální mluvčí v následujících případech: např. po předložce (př. *do Ostravy* [doʔostravi]), po nepřízvučné slabice nebo nepřízvučném jednoslabičném slově (př. *když uvážíš* [gdʲʔuva:zi:ʃ]), po předponě končící vokálem, pokud vokálem začíná základ slova (např. *poukázat* [poʔuka:zat]), po předponě *nej-* v adjektivech a adverbích (př. *nejoblíbenější* [nejʔobli:bɛnejʃi:]), ve slovech složených (př. *hnědooký* [ʃɲɛdoʔoki:]), na rozhraní dvou slov, pokud první slovo končí a druhé začíná vokálem (př. *celá Evropa* [cela:ʔɛvropa]) (Hůrková 1995, s. 26).

a třepená fonace (sled nepravidelných glotálních period) (Machač – Skarnitzl 2009, s. 125–131). V analýze se vyskytovala nejvíce realizace rázu jako třepená fonace.

3.2.3 Shrnutí

V této kapitole jsem se věnovala konsonantickému systému francouzštiny a češtiny. Systém francouzských souhlásek je oproti češtině poměrně jednoduchý. V češtině navíc existují konsonanty polozávěrové, afrikáty *c* [ts] a *č* [tʃ] a jejich znělé varianty *dz* [dz] a *dž* [dʒ]. Francouzský konsonantický systém nezná laryngálu *h* [h] (*h* existuje pouze jako grafický znak),¹⁰⁸ veláru *ch* [x]¹⁰⁹ a vibrantu *ř* [r̥]/[r̥̥]. Souhlásky [t], [d] se ve francouzštině artikuluji více vpředu než české (jsou označovány jako apikodentální, české jako prealveolární) (Dohalská – Schulzová 2003, s. 138). Souhlásky *t'* [c] a *d'* [ɟ] existují ve francouzštině jako poziční varianty [t], [d] v kombinaci s následujícím *i* či *j* (Dohalská – Schulzová 2003, s. 135). Dále je třeba upozornit na grafém *s*, který se ve francouzštině vyslovuje jako [s] či [z].¹¹⁰ Žádná souhláska ve francouzštině nemůže být slabikotvorná, jako je tomu u českého *l*, *r* a *m*. Ve francouzštině nedochází ani k neutralizaci znělosti na konci slov (před pauzou), zatímco v češtině se znělé párové souhlásky na konci slov před pauzou vyslovují jako neznělé.

3.3 Vztah pravopisu a výslovnosti

Pravopis (ortografie) je „souhrn konvenčních pravidel o používání písmen a interpunkčních znamének při zaznamenání jazykových projevů“ (Lotko 2003, s. 83). V češtině se v průběhu historického vývoje spisovný jazyk psaný se svou mluvenou podobou postupně sblížovaly, ve francouzštině však probíhal vývoj opačně. V počátečním období francouzské literatury ve 12. století si byly psaná a mluvená

¹⁰⁸ Grafický znak *h* neoznačuje ve francouzštině žádnou vyslovovanou hlásku. Existuje jako *h muet* (němé *h*), což je pouze tradičně přejímaný znak, který se vyskytuje převážně ve slovech latinského a řeckého původu, na výslovnost nemá žádný vliv. *H aspiré* se také nikdy nevyslovuje, ale výslovnost ovlivňuje – nikdy před *h aspiré* nevážeme (srov. *la hauteur* (výška) [laotœʁ] × *l'auteur* (autor) [lotœʁ]), v psané podobě není před *h aspiré* elize předchozího vokálu (srov. *le hall* (hala) × *l'hôtel* (hotel)) (Léon a kol. 2009, s. 49–51).

¹⁰⁹ Velární frikativa *ch* [x] patří mezi hlásky párové, které se v řeči za jednoznačně daných podmínek asimilace (nebo ztráty znělosti) zastupují, jak bylo zmíněno výše – jako znělý protějšek se uplatňuje laryngála [h]. V češtině existuje i přímý znělý protějšek hlásky *ch* [x], a to znělá velární frikativa [ɣ], která v češtině však existuje pouze fakultativně jako výsledek asimilace znělosti, př. *abych byl* [abɣɪbɪl] (Palková 1994, s. 213).

¹¹⁰ Výslovnost [s] je realizována na počátku slova, př. *sauver* (zachránit) [sove]; v intervokalicckém postavení (mezi dvěma vokály) dochází k výslovnosti [z], př. *rosé* (růžový) [roze]. Grafém *s* ve spojení *s e* se na konci slova vyslovuje jako [z], př. *rose* (růže) [roz]; výjimku tvoří spojení grafémů *r + s*, které se vždy vyslovují jako [rs], srov. *course* (běh) [kurs] (Léon a kol. 2009, s. 85–89). Upřesňuji, že hlásky [s] a [z] jsou ve francouzském fonologickém systému dva samostatné a odlišné fonémy, př. *rose* (růže) [roz] × *rosse* (zlomyslný) [ros].

podoba francouzštiny nejbližší (Dohalská – Schulzová 2003, s. 23; srov. „neexistuje žádný zlatý věk, kdy by se francouzština vyslovovala tak, jak se psala“ – Laks 2002, s. 8), v průběhu dalších století se však začaly značně vzdalovat. Francouzský pravopis má historicko-etymologický charakter („dnešní francouzština se píše podobně jako za Filipa Augusta, který žil ve 13. století“ – Léon 2012, s. 33), v současné francouzštině se ale grafická podoba od svého zvukového obrazu značně vzdálila, přímá vazba mezi grafémem a hláskou je velice oslabená. Ortografický systém je tedy v dnešní francouzštině značně komplikovaný. Velmi často se pro zaznamenání jedné hlásky – častější u samohlásek – využívá i několika grafických znaků, např. [o] – *o, ô, ó, au, um, eau, aux*; [ɛ] – *ait, ais, aient, aix*; [k] – *k, ck, cq, qu, cc* apod.

V češtině dominuje pravopis fonologický (Krčmová 2009, s. 18). Situace je oproti francouzštině daleko jednodušší, každý foném je zaznamenáván většinou jenom jedním grafickým znakem, z grafiky lze tedy často jednoznačně poznat znění slova. Avšak každá odchylka od fonologického principu pravopisu (vztah foném–grafém je 1 : 1) může pro cizojazyčné studenty představovat problém. V češtině se taktéž objevuje i princip historicko-etymologický, například hláskám [i] a [i:] odpovídají grafémy *i/i* nebo *y/y*. Hlásky *t'* [c], *d'* [ʒ], *ň* [ɲ] před grafémy *i, í, ě* píšeme bez diakritického znaménka, což může studenta mást v odlišení alveolár *t, d, n* a palatál *t', d', ň*. Hlásky [x] a [ɣ] se pro nedostatek grafických znaků označují spřežkou *ch*; hláska [u:] se zaznamenává jako *ú/ů*. Grafém *ě* nemá svou samostatnou zvukovou podobu (výslovnost [ɛ]), ale ovlivňuje výslovnost předcházející hlásky, př. *běhat* [bjɛhat], *mě* [mjɛ], *dělat* [ɟɛlat].¹¹¹ Pravopis v češtině velmi narušuje znělostní asimilace (viz kapitola 3.4.2), proto je nutné na ni studenty upozornit. Pokud je ovšem cizinec obeznámen se základními principy, nečiní mu z mé zkušenosti asimilace znělosti žádné problémy.

3.4 Hláskové změny v proudu řeči

Řeč probíhá jako kontinuální proces a mezi jednotlivými složkami dochází ke koartikulaci – sousedící zvuky jsou vyslovovány společně, jejich okrajové fáze splývají, vzájemně se ovlivňují, výslovnost se různě modifikuje (Krčmová 2009,

¹¹¹ Je třeba studenty upozornit, že jedině u grafému *e* mohou být obě grafická znaménka (čárka i háček), studenti často tato grafická znaménka používají i u jiných grafémů, čemuž například bohužel napomáhá tvar háčku v tištěném textu, který má podobu apostrofu a čárce se podobá více než háčku (srov. Šimek 2012, s. 13).

s. 38).¹¹² Při spojování hlásek do větších celků dochází v souvislé promluvě k řadě kombinačních změn. Hlávky se v souvislé řeči navzájem ovlivňují, dochází ke vzájemné interakci jejich artikulačních úkonů. Níže se zaměřím na základní typy vzájemného ovlivňování a spojování hlásek ve francouzštině a v češtině.

3.4.1 Hláskové změny v proudu řeči ve francouzštině

Asimilace znělosti

Při asimilaci dochází k tomu, že se jedna hlávka přizpůsobuje hlávce vedlejší, a to do takové míry, že dochází k její změně, čímž se vyrovnává znělost v hláskové skupině (dochází ke změně identity hlávky) (Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 73). Ve francouzštině dochází při setkání více konsonantů k asimilaci znělosti (jedná se o konsonanty uvnitř slova, ale i mezi slovy jednoho rytmického taktu).¹¹³ Nejvíce se zde projevuje asimilace regresivní (anticipační), dochází k desonorizaci (při změně znělých hlásek v hlávky neznělé), př. *obtenir* (*dostat*) [ɔptənir],¹¹⁴ nebo k sonorizaci (při změně neznělých hlásek v hlávky znělé), př. *l'anecdote* (*anekdota, historka*) [lanegdɔt].

Vokální harmonie

Ve francouzštině dochází i k asimilaci vokálů, a to „na dálku“ (mezi vokály, které patří různým slabikám), jedná se o distantní hláskovou změnu a jejím výsledkem je tzv. *vokální harmonie* – vokál v nepřízvučné slabice se přizpůsobuje svou kvalitou vokálu v následující přízvučné slabice. Efekt vokální harmonie se vztahuje na

¹¹² Koartikulaci (anticipační) v češtině rozeznáváme nejen u měkkého patra (nazalizace) a rtů (labializace), ale i u jazyka (anteriorizace, někdy také palatalizace) (více Volín – Skarnitzl 2018, s. 59–60). „Koartikulační překryvy artikulačních úkonů jsou důsledkem mechanických, biologických a aerodynamických omezení artikulačních orgánů. Protože jejich pohyby nejsou okamžité, ale trvají několik desítek milisekund, musí artikulační orgány anticipovat nadcházející souhlásku: měkké patro se musí začít spouštět před nazálou již během předcházejícího vokálu, rty se musí začít zaokrouhlovat předem v očekávání zaokrouhleného vokálu apod. [...] Pokud se artikulace souhlásky i samohlásky účastní stejná část jazyka, ale na mírně odlišném místě, bude regresivní vliv opět patrný. K tomu dochází především ve spojeních velární exploziv s následujícím předním zavřeným vokálem, tedy ve slovech jako *kýta*, *gigabyte*, *kilometr*.“ (Volín – Skarnitzl 2018, s. 59–60)

¹¹³ Ve francouzštině může dojít k asimilaci částečné nebo úplné (v dnešní francouzštině převládá tendence k asimilaci úplné), př. *absent* (*nepřítomný*) [absã] – asimilace částečná (v transkripci je částečná asimilace naznačena konvenčním znakem pod daným konsonantem), [apsã] – asimilace úplná (Léon 2012, s. 98).

¹¹⁴ Při desonorizaci ztrácejí konsonanty svou znělost, ale zachovávají si většinou vlastní charakteristické artikulační napětí. Z hlávky znělé se tedy nemusí stát hlávka párová neznělá, jako je tomu v češtině. Při rychlém tempu promluvy nastává desonorizace úplná, př. *tout de suit* (*ihned*) [tutsɥit] (Dohalská – Schulzová 2003, s. 139; srov. Carton 1974, s. 85–86).

středové samohlásky (především na zavřené [e] a otevřené [ɛ]¹¹⁵ v otevřené nepřízvučné slabice), samohláska je asimilována samohláskou v přízvučné (poslední) slabice uvnitř rytmické skupiny (nejčastěji se jedná o slovní spojení), srov. *les hommes* (muži, lidé) [lezɔm]; *les prés* (louky) [lepre] – nepřízvučné *e* se v určitém členu *les* mění podle vokálu v přízvučném postavení (Carton 1974, s. 87; Léon 2012, s. 117).

Návaznost vokálů

Při spojování slov do větších rytmických celků se koncová hláska jednoho slova stýká s počáteční hláskou slova následujícího. Při návaznosti samohlásek musí na sebe obě plynule navázat, hovoříme o tzv. *enchainement vocalique*, srov. *toi aussi* (ty také) [twaosi]; *déjà un* (již jeden) [dezaẽ].

Vázání

Při spojování konsonantů a vokálů uvnitř rytmické skupiny dochází k typickému vázání – tzv. *liaison* (Carton 1974, s. 87–88, 217–221).¹¹⁶ *Liaison* je znakem kultivované výslovnosti,¹¹⁷ v některých případech je fakultativní, př. *je suis heureux* (jsem šťastný) [ʒəsɥiz_øʀø], [ʒəsɥiøʀø]. V současné hovorové francouzštině se uplatňuje čím dál méně. Vázání je povinné uvnitř rytmické skupiny mezi slovy, která spolu bezprostředně souvisejí (člen, nepřízvučná zájmena, číslovka nebo předložka s podstatným jménem, osobní zájmeno se slovesným tvarem apod., př. *deux autos* (dvě auta), *chez une amie* (u kamarádky), *nous vous attendons* (čekáme vás). Povinné vázání má funkční význam – např. rozlišení singuláru a plurálu, rozlišení jednotlivých slov (*il aime* (miluje) [il_ɛm] × *ils aiment* (milují) [ilz_ɛm]; *leur enfant* (jejich dítě) [lœr_ãfã] × *leurs enfants* (jejich děti) [lœrz_ãfã], *les êtres* (bytosti) [lez_ɛtr] × *les hêtres* (buky, bukové stromy) [leɛtr]). Povinně se váže i předcházející přídavné jméno s podstatným jménem, které po něm následuje, ale také příslovce s následujícím přídavným jménem, př. *un bon étudiant* (dobrý student), *très agréable* (velmi příjemné). Vázání je zakázané mezi podstatným jménem v singuláru a následujícím přídavným jménem, mezi spojkou *et* s následujícím slovem a u souhlásky před

¹¹⁵ Francouzské zavřené [e] se blíží českému [ɪ], francouzské otevřené [ɛ] je naopak otevřenější a napjatější než české [ɛ].

¹¹⁶ První slovo končí na konsonant, který je v izolovaném postavení pouhým grafickým znakem, tento konsonant se pak váže s počátečním vokálem slova následujícího, př. *les États-Unis* (Spojené státy) [lezetazyni].

¹¹⁷ Nutno upřesnit, že nesprávné použití vázání (na místech, kde to je podle normy nepřípustné) je naopak znakem nekultivované, nedbalé mluvy.

dyšným *h*, př. *un champ immense* (*ohromné pole*), *lui et elle* (*on a ona*), *les haricots verts* (*zelené fazolky*). Toto zřetězování hlásek je pro spisovnou češtinu neznámé, je jedním z problematických jevů při osvojování si české výslovnosti (u frankofonních studentů se v češtině projevuje nerealizací rázu).

3.4.2 Hláskové změny v proudu řeči v češtině

Asimilace znělosti

Asimilace znělosti je nejrozšířenější a nejvýraznější hláskovou změnou v češtině, probíhá v rámci slova i přes slovní hranici, a to převážně regresivním směrem. Znělost celé konsonantické skupiny se tedy řídí jejím posledním členem, př. při sonorizaci je výsledkem znělý konsonant, př. *sbalit* [zbalit], *sbírat* [zbi:rat], *abych došel* [abrydoʃɛl], při desonorizaci je znělý konsonant nahrazen jeho neznělým protějškem, př. *odkázat* [otka:zat], *odpustit* [otpuscit]. I v češtině se můžeme setkat s progresivní asimilací znělosti, která se týká zejména vibranty *ř* [r̩], př. *křovi* [kř̩ovi:]. Na konci slova před pauzou vyslovujeme vždy neznělý konsonant, dochází k tzv. neutralizaci znělostního protikladu, př. *lov* [lof] (Palková 1994, s. 329). Asimilaci znělosti v rámci slova nespouštějí sonory, proto čeština může rozlišovat dvojice slov jako *směna* [sm̩pɛna] a *změna* [zmpɛna]. Podobně nedochází k asimilaci ani před znělou labiodentálou [v], ta v českém fonologickém systému vystupuje jako obstruent a částečně jako sonora. V rámci slova totiž asimilaci znělosti podléhá, př. *vtip* [fcip], avšak asimilaci nespouští, př. *svolit* [svolit] a *zvolit* [zvolit] (Volín – Skarnitzl 2018, s. 47–48).

Zvláštním případem znělostní asimilace je výslovnost souhláskové skupiny *sh*. V současné češtině existuje dvojí normativní výslovnost – [sx] převládající na území Čech (asimilace progresivní) a [zh] typická pro Moravu (asimilace regresivní), př. *shoda* [sxoda], [zhoda] (Hůrková 1995, s. 28).

Asimilace artikulační

Jedná se o artikulačně-akustické přizpůsobení, kdy se vyrovnávají rozdíly mezi dvěma a více sousedními hláskami; podle způsobů, jak se hlásky asimilují, rozlišujeme dva typy:

- asimilace místa tvoření (probíhá v rámci slova; přes hranici slova se jedná o jev neortoepický): v češtině je nejčastější závazná změna prealveolárního [n] ve velární [ŋ] v kombinaci konsonantů *ng/nk*, př. *Anglie* [aŋglije], *maminka* [mamɪŋka]; či nepovinná změna bilabiálního [m] na

labiodentální [ŋ] v kombinaci *mf/mv*, př. *tramvaj* [tramvaj] (Volín – Skarnitzl 2018, s. 29);¹¹⁸

- asimilace způsobu tvoření: v češtině se jedná o jev většinou neortoepický, vyskytující se v méně pečlivé výslovnosti (splývání alveolární okluzivy a semiokluzivy s následnou elizí jedné ze souhlásek, př. *matce* [matɕɛ]; sblížování ostrých a tupých sykavek s následnou elizí, př. *babičce* [babɪtɕɛ]); ortoepické je však zjednodušení výslovnostních skupin uvnitř slova (asimilace mezi závěrovými a úžinovými alveolárami, výsledkem je výslovnost afrikát, př. *kanadská* [kanatska:], *dětský* [ɟɛtski:], jedná se o tzv. asimilaci reciproční (Volín – Skarnitzl 2018, s. 52)).

Rodilému mluvčímu asimilační změny nečiní většinou žádné potíže (Hůrková 1995, s. 28). U cizinců je běžné, že při mluveném spontánním projevu realizují znělostní a artikulační asimilaci správně, při čteném projevu tomu tak ale není (srov. Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, s. 31).

Další typy změn

Mezi další typy změn, které jsou (pokud není poznamenáno jinak) neortoepické a s nimiž se můžeme často setkat u cizojazyčných mluvčích, patří (Palková 1994, s. 145–147):

- elize – vypouštění hlásky/hlásek či slabiky: př. *prázdniny* [pra:zɪɲɪ];
- epenteze – vkládání hlásek: př. *osm* [osum], *sedm* [sedum] (jev ortoepický);
proteze – vkládání hlásek na počátek slova či morfému, v češtině nejčastěji protetické [v]: př. *okno* [vokno];
- metateze – změna polohy hlásek, přeskupení hlásek nebo celých skupin: př. *zvláštní* [vzla:ʃtɲɪ:];
- disimilace (jedná se do jisté míry o opak asimilace) – rozlišení hlásek, zvětšení akustických a artikulačních rozdílů dvou hlásek v jednom řečovém úseku: př. *jedenáct* [jɛdɛna:st], *čtyři* [ʃtɪɾɪ];
- hiát – šev mezi dvěma bezprostředně za sebou následujícími vokály, které patří k různým slabikám, na tomto švu se mohou vkládat tzv. hiátové

¹¹⁸ V češtině je poměrně časté (a ortoepicky přijatelné) sjednocení místa artikulace ve shluku alveolární a palatální okluzivy v rámci jednoho slova, př. *studenti* [studenci] i [studepci] (Volín – Skarnitzl 2018, s. 51–52).

souhlásky (v češtině se při výslovnosti cizích slov vyslovuje hiátové [j]); jev ortoepický): př. *Anglie* [ʔaŋglijɛ], *hiát* [hija:t].

3.5 Výslovnostní norma

Poučení o tom, jaká jsou pravidla současné francouzské výslovnosti, můžeme najít v řadě odborných publikací francouzských fonetiků a dále ve výslovnostních slovnících (za všechny jmenujme slovník *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* slavného francouzského lingvisty A. Martineta a H. Walterové z roku 1973). Ve své práci vycházím zejména z odborné monografie P. Léona *Phonétisme et prononciations du français* (2012, 6. vydání) a ze slovníku *Le Robert Micro – Dictionnaire de la langue française* (2008). Kodifikační příručky (které známe z češtiny) ve francouzštině neexistují (srov. Dohalská – Schulzová 2003, s. 65–66). Vzhledem k tomu, že současná mluvená francouzština je geograficky, sociálně a stylisticky velmi rozmanitá, definování normy není snadné, stabilní a jasně definovaná norma tedy neexistuje (Laks 2002, s. 5). Současná mluvená francouzština má několik podob: je to především pařížská francouzština, jež se rozšířila po celém území francouzského státu (Dohalská – Schulzová 2003, s. 58–59), a standardní francouzština, což je jazyk médií a mladší generace. Kromě dvou základních nadnářečních a nadteritoriálních útvarů existují na francouzském venkově četná nářečí, jež můžeme rozdělit na dvě základní skupiny – severofrancouzská a jihofrancouzská.¹¹⁹

Obecně se za výslovnostní normu přijímá mluva vzdělané pařížské buržoazie (*bourgeoisie parisienne éduquée et cultivée*), s čímž se však pojí další otázky: Musí se jedinec v Paříži narodit a žít pouze tam? Podle jakých kritérií hodnotit kulturu a vzdělanost? (srov. Detey a kol. 2010, s. 143–146; Laks 2002, s. 6–7). Dlouho převládal názor, ze kterého vycházely i učebnice FLE, že „nejčistší“ a „nejlepší“ francouzština s neutrální výslovností je v oblasti západní Francie (město Tours). Lingvodidaktici FLE přijímají za normu *français de référence*, jež vychází z tradičního a konzervativního pojetí, Laks ji definuje jako „vážní, mnohoznačnou a značně obtížně definovatelnou“ (Laks 2002, s. 7).

Kodifikace české výslovnosti byla budována s ohledem na neutrálnost a srozumitelnost (Palková 1994, s. 321). Výslovnostní normu češtiny shrnuje

¹¹⁹ Nikdo z mnou oslovených studentů účastníků se výzkumu příslušnost k žádnému nářečí nevedl.

a vysvětluje řada publikací: *Výslovnost spisovné češtiny I – výslovnost slov českých* (1955, druhé vydání 1967), její pokračování *Výslovnost spisovné češtiny II – výslovnost slov přejatých* (1978), *Stručná pravidla české ortoepie* (Palková 1994) nebo *Česká výslovnostní norma* (Hůrková 1995). Mezi nejnovější příručky patří: *Základy české ortoepie* (Zeman 2008) a *Vývoj kodifikace české výslovnosti* (Štěpánová 2019), poslední jmenovaná rovněž shrnuje celkový vývoj české ortoepie.¹²⁰ Kodifikační platnost mají pouze publikace *Výslovnost spisovné češtiny I. a II.*, novější práce sice normu popisují, ale kodifikační platnost nemají (i když v praxi je tomu jinak).¹²¹

Spisovná podoba české výslovnosti by měla být i pro cizojazyčné mluvčí vždy závazná, měli by však být poučeni i o nepečlivé a náznakové výslovnosti, se kterou se mohou běžně setkat u rodilých mluvčích (srov. Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, s. 32). Při nácviu české výslovnosti je třeba se zaměřit na ortoepickou i ortofonickou stránku mluveného projevu. Správná výslovnost (ortoepie) je soubor pravidel a jejich užití, pro rodilé mluvčí je aplikace těchto pravidel většinou automatická a přirozená (pokud se rodilý mluvčí od normy vzdaluje, napravují se tyto chyby řeči v rámci logopedie). Za součást ortoepie považujeme i ortofonii, jež stanovuje pravidla pro výslovnost jednotlivých hlásek (Hůrková 1995, s. 17).

S ohledem na ortoepii je důležité u českých vokálů dodržet jak jejich kvalitu, tak i kvantitu. Nejen cizinec, ale také rodilý mluvčí musí dbát na odlišení krátkých a dlouhých vokálů, jež vede v češtině k záměně významu (srov. *být* × *byt*, *žila* × *žila*). Výslovnost konsonantů je základní oporou srozumitelnosti řeči (Hůrková 1995, s. 20), při jejich výslovnosti je důležité dbát na jejich patřičnou realizaci a správně nastavit artikulační ústrojí, aby došlo k vytvoření náležité překážky (např. u okluzivních hlásek plné, u frikativních neúplné). Základní zvukové elementy se v každém jazyce spojují do větších celků, v souvislé promluvě se pak objevuje, jak jsem zmínila výše, řada kombinačních změn. Studenti proto musí být seznámeni se základními typy spojování

¹²⁰ Ortoepické zásady jsou popsány i v mluvnicích (např. *Příruční mluvnice češtiny, Mluvnice češtiny I.*) a v souhrnných fonetických pracích (Palková 1994, s. 323–345; Krčmová 2008, s. 191–209), více Štěpánová 2019, s. 12–16.

¹²¹ Vzhledem ke stáří a obtížné dostupnosti ortoepické kodifikace např. Jazyková poradna ÚJČ ve svých odpovědích čerpá z příruček Z. Palkové nebo J. Hůrkové (Štěpánová 2019, s. 198). I když publikace J. Hůrkové ve svém názvu odkazuje na normu, „nečiní si nárok na to, aby byla prací kodifikační (žádný autor jako jedinec nemůže a nemá právo vzít na sebe úlohu ‚zákonodárce‘), ale chce – alespoň prozatím – zaplnit citelnou mezeru v odborné literatuře o mluvené češtině“ (Hůrková 1995, s. 15). Monografie *Výslovnostní norma češtiny* měla být úvodem ke dvěma připravovaným výslovnostním slovníkům (*Slovník české normativní výslovnosti, Slovník výslovnosti cizích vlastních jmen*), tato lexikografická díla však nikdy nevyšla (Hůrková 1995, s. 15; Štěpánová 2019, s. 200).

hlásek v češtině a jejich pravidly (zejména s asimilací znělosti jakožto nejčastější hláskovou změnou). K větší srozumitelnosti projevu přispívá i náležité používání rázu, o čemž by měli být cizojazyční mluvčí poučeni.

3.6 Suprasegmentální rovina – prozodické prostředky souvislé řeči¹²²

Lidská řeč se jako souvislý řetěz segmentů realizuje v ucelených úsecích a je během svého trvání různým způsobem modulována. Ve funkci modulačních prostředků se uplatňují základní vlastnosti zvuku, jako je výška, dynamika, trvání či barva zvuku, souvislou řeč modulují ale i tempo řeči či pauza (často se uplatňuje více prostředků najednou, doplňují se či se zastupují). Na základě těchto prostředků fungují ustálené formy modulace souvislé řeči – slovní přízvuk, větný přízvuk, důraz, větná intonace či projevy emfáze (Krčmová 2008, s. 81). Tyto komplexní jevy hrají zásadní roli jak v produkci, tak v percepci řeči, bez nich je pro posluchače mnohem obtížnější jazykový znak rozpoznat a mentálně zpracovat (Volín – Skarnitzl 2018, s. 76). Pouhá prozodie může posluchače upozornit na určitou naléhavost sdělení, i když jeho přesný obsah nemůže posluchač například z důvodu zhoršených akustických podmínek vůbec dešifrovat (varování, nebezpečí apod.) (Dohalská – Schulzová 2003, s. 185). Jsou to právě suprasegmentální jevy, jež hrají podle některých lingvistů nejdůležitější úlohu v porozumění (Fraser doplňuje, že chybné vyslovení jednotlivých hlásek nebude mít velký vliv na srozumitelnost při použití náležité intonace a správného přízvuku; Fraser 2000, s. 24).

Nesprávné pochopení prozodie konkrétní výpovědi není v každodenní komunikaci ojedinělým jevem, a to ani v situaci, kdy všichni mluví stejným mateřským jazykem. V cizím jazyce je prozodie vnímána podle schémat z mateřského (popřípadě prvního) jazyka, výraznější odchylky mohou působit silně příznakově a znesnadňovat i porozumění. J. Vlčková-Mejvaldová provedla výzkum prozodické roviny několika jazyků (taktéž češtiny a francouzštiny) v souvislosti s vyjadřováním emocí (vztek, smutek, překvapení, radost apod.). Z výsledků vyplývá, že francouzská bezpříznaková promluva byla českými posluchači identifikována jako vyjádření překvapení (závěrečné výrazné stoupnutí základního tónu bylo vnímáno jako příliš

¹²² Pojmy „suprasegmentální rovina“ a „prozodické prostředky“ v této práci používám jako synonyma. Uvědomuji si, že přístup některých fonetiků může být odlišný – např. Carton označení suprasegmentální odmítá (Carton 1974, s. 89). Systémový popis suprasegmentálních jevů je na rozdíl od segmentální roviny rozpracován pro češtinu méně jednotně (srov. Palková 1994, s. 148).

výrazné pro neutrální promluvu). Stejná tendence se objevila i u francouzské prozodie vyjadřující nudu, kterou ovšem čeští posluchači identifikovali jako neutrální promluvu. Českou příznakovou prozodii vyjadřující radost francouzští posluchači považovali za neutrální, česká prozodie vyjadřující obdiv byla identifikována jako projev nudy. Aktivní postoje v češtině jsou tedy francouzskými posluchači většinou identifikovány jako neutrální, neutrální pak jako pasivní. Naopak bezpříznaková francouzská prozodie je českými posluchači vnímána často jako aktivní postoj, pasivní postoj ve francouzštině považují čeští posluchači za neutrální (Vlčková-Mejvaldová 2006, s. 174–179).

Uvědomuji si, že jednotlivé složky zvukové stavby jazyka nelze studovat odděleně, ale v těsné návaznosti, tedy tak, jak v daném jazyce existují. Suprasegmentální rovina však nestojí v centru zájmu této práce, proto se omezím na shrnutí základních rozdílů mezi češtinou a francouzštinou. Věnovat se budu zejména slovnímu přízvuku, větné intonaci a řečovému tempu.

3.6.1 Přízvuk

Francouzština, podobně jako čeština patří do skupiny jazyků s pravidelným pevným a silovým¹²³ slovním přízvukem, který také v obou jazycích postrádá fonologickou platnost. Francouzština disponuje dvěma typy přízvuku: lexikálním (pravidelným) a sekundárním (nepravidelným). Ve francouzštině je pravidelný přízvuk na poslední slabice rytmické skupiny. Ve srovnání s češtinou, kde se rytmická skupina často kryje s grafickým slovem (pozor však na klitika), je ve francouzštině přízvuková skupina rozsáhlejší, většinou se jedná o několik grafických slov. Délka rytmické skupiny závisí na tempu a pečlivosti výslovnosti, tedy na výslovnostním stylu (rychlé tempo a méně pečlivá výslovnost vedou k utváření delších rytmických skupin).¹²⁴ Přízvuk není ve francouzštině založen na intenzitě, ale na artikulační energii, dochází ke stoupnutí melodie a ke změně barvy hlasu. Přízvuková slabika může být taktéž prodloužena a je

¹²³ Rozlišení podle toho, jaká vlastnost přízvukové slabiky je vnímána jako rozhodující (rozhodující složka prominence) (Krčmová 2008, s. 81).

¹²⁴ Větu *Koupila si velmi krátké šaty* můžeme rozdělit až na tři rytmické skupiny (každá bude mít přízvuk na poslední slabice): 1. Elle a acheté une **robe très courte**. (tři rytmické skupiny); 2. Elle a acheté une robe très **courte**. (dvě rytmické skupiny); 3. Elle a acheté une robe très **courte**. (jedna rytmická skupina, rychlé tempo řeči). Jedna věta tak může představovat jediný mluvnický takt, který nese jeden pravidelný přízvuk.

vnímána jako výraznější ve srovnání se slabikou sousední. Hlavní funkce francouzského přízvuku je funkce demarkační.¹²⁵

Sekundární přízvuk, tzv. *accent d'insistance*,¹²⁶ je spojený s mimojazykovými funkcemi a vyjadřuje citovou nebo intelektuální příznakovost. Je percepčně daleko výraznější než pravidelný finální přízvuk. Jedná se o subjektivní stylistické zvýraznění, je tedy fakultativní, jeho distribuce je variabilní a záleží čistě na mluvčím, kde tento přízvuk použije. Většinou se jedná o první slabiku (pokud rytmická skupina začíná na vokál, přízvuk se přesune na druhou slabiku). V dnešní francouzštině se jedná o stále více se prosazující prvek (Léon 2012, s. 157–161).

Slovní přízvuk je v češtině taktéž pevný, je pozičně vázaný na první slabiku slova (je stálý) a má funkci delimitativní (signalizuje hranice slov, srov. *tabulka* × *ta bulka*). Rytmické členění na tzv. přízvukové taktý je často shodné s hranicemi slov. Součástí přízvukového taktu však mohou být i slova bez vlastního slovního přízvuku. V češtině se setkáváme nejčastěji s tzv. příklonkami a předklonkami.¹²⁷ Při spojení jednoslabičné předložky se jménem je přízvuk pouze na předložce. Volín se Skarnitzlem upozorňují na skutečnost, že přízvukování jednoslabičné předložky není v češtině dodržováno nijak přísně. Pokud je slovo následující po předložce dlouhé a výsledný takt by se rytmicky vymykal kontextu, mluvčí obvykle přízvuk na předložku nepřesunou (Volín – Skarnitzl 2018, s. 67). Přízvučná slabika není v češtině spojená s výraznější kvantitou, výškou tónu či hlasitostí, jak se někteří cizojazyční mluvčí z mé zkušenosti domnívají.

Čeština disponuje také větým přízvukem, který je spojený ve standardní bezpříznakové promluvě s výpovědním jádrem, rématem, situovaným ve finální části výpovědi. Větný přízvuk leží na přízvučné (první) slabice poslední rytmické skupiny.

¹²⁵ *Viens manger, mon enfant* (Pojď se najíst, moje dítě.) × *Viens manger mon enfant* (Pojď sníst moje dítě.) (Léon 2012, s. 157).

¹²⁶ Bývá označován i jako *initial, secondaire, didactique, affectif, expressif, émotionnel, intellectif, intellectuel, distinctif, oratoire, logique* (Vychopňová 2014, s. 95). Rozlišují se tři typy sekundárního přízvuku: rytmický (umožňuje přízvukovat slova bez primárního přízvuku, jež by za jiných okolností přízvukována nebyla, např. spojky, členy, předložky), pragmatický (tento přízvuk se váže na rematickou část výpovědi) a expresivní (vyjádření postoje mluvčího k adresátovi nebo ke komunikační situaci).

¹²⁷ Příklonky, tzv. enklitika (monosylabická slova, zejména tvary pomocného slovesa *být*, krátké tvary pronomin apod.), se připojují do přízvukových taktů s předcházejícím přízvuchým slovem, př. *byl se tam včera podívat* [ˈbɪlsetamˈfʲjɛraˈpoʲiːvat]. Předklonky, tzv. proklitika (většinou monosylabická slova, zejména konjunkce či partikule), patří do přízvukového taktu následujícího slova, př. *asi neví* [asɪˈneviː].

3.6.2 Větná intonace

Intonací rozumíme melodický průběh v intonačním centru výpovědi, tj. v místě větného přízvuku (v češtině se jedná především o koncový úsek výpovědi).¹²⁸ Větná intonace slouží především jako signál ukončenosti/neukončenosti jednotlivých výpovědí (funkce demarkační). Taktéž je prostředkem odlišení jednotlivých ukončených výpovědí podle komunikativní funkce, určitý průběh intonace je tedy příznačný pro určitý typ vět (např. odlišení sdělení od otázky), určuje modalitu vět. Intonace taktéž pomáhá eliminovat mnohoznačnost výpovědí (hovoříme o syntakticko-segmentační funkci, podle některých autorů může intonace nahradit i syntax, zastoupit nevyjádřené gramaticko-syntaktické vztahy; srov. Léon 2012, s. 196; Guimbretière 1994, s. 41). V neposlední řadě hraje intonace zásadní roli rovněž v procesu percepce. Vypovídá o emočním stavu mluvčího, signalizuje jeho postoje, má emfatickou a expresivní funkci.

Intonace se osvojuje již v raném dětství, dokonce dříve než artikulace (podle výzkumů již dítě v devíti měsících rozlišuje základní intonační schémata – otázka, příkaz, oznámení apod.) (Léon 2012, s. 206; srov. Krčmová 2008, s. 102). Přeneseme-li intonační schéma mateřského jazyka do jazyka cizího, může docházet k dezinterpretacím, jak lze vidět i z výzkumu Vlčkové-Mejvaldové (neutrální vyjádření může být identifikováno jako expresivní apod.). Chyby ve větné melodii jsou častější ve čteném projevu, student si totiž neuvědomuje, co čte, a teprve na konci věty například zjistí, že se jedná o tázací větu, což však není neobvyklé ani u rodilých mluvčích (srov. Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, s. 31).

Čeština a francouzština se svou „melodičností“ liší. Při srovnání intonace obou jazyků mluví Duběda až o jisté „monotónnosti češtiny“, jež byla potvrzena i akusticky (Duběda 2015, s. 43; srov. výzkum Vlčkové-Mejvaldové 2006). Základní popis francouzské intonace poskytuje článek P. Delattra (1966), ve kterém autor prezentuje deset základních intonačních průběhů (kategorie jsou stanoveny podle jednotlivých typů modality a jsou postaveny na analýze různých typů promluv). Francouzská věta je charakterizována z hlediska melodického průběhu jednou nebo více stoupajícími melodiemi různých výšek, na konci pak klesavou melodií, srov. *Ce soir, ↑ moi et mes enfants, ↑ nous allons à Olomouc. ↓ (Dneska večer pojedu já a moje děti do Olomouce).*

¹²⁸ Melodií rozumím průběh výšky hlasu v celé výpovědi.

Tento typ však není obecně platný pro všechny výpovědi, které obsahují více rytmických skupin. Záleží na tom, na co klade mluvčí důraz, co je jádrem výpovědi. Jestliže se oznamovací věta skládá z jednoho rytmického taktu, má intonaci klesavou.

U izolovaných výpovědí ve francouzštině existují tři základní typy intonému:

- intoném stoupavý (u neukončených výpovědí, u zjišťovacích otázek a u ujištění): př. *C'est tout?*↑ (*Je to všechno?*);
- intoném klesavý (u ukončené oznamovací výpovědi, u doplňovacích otázek, příkazů a zvolání): př. *Il est là.*↓ (*Je tady.*);
- intoném s rovnou melodií: př. *Evidement,*↑ *monsieur.*→ *Allons donc!*↓ (*Samozřejmě, pane. Pojďme tedy!*)

Popis větné melodie v češtině je zevrubně rozpracován. Obě hlavní koncepce – F. Daneše a M. Romportla – se shodují ve vymezení základních typů a hlavních rysů zvukové charakteristiky, odlišují se ale v počtu konkrétních variant a taktéž v terminologii. Daneš používá označení „intonální kadence“, Romportl termín „melodém“ (více Palková 1994, s. 306–307). V současnosti termín „melodém“ označuje „ustálenou melodickou konfiguraci, tj. pro daný jazyk typický melodický pohyb, který je realizován různými kadencemi“ (Volín – Skarnitzl 2018, s. 77), termín „kadence“ tedy konkrétněji popisuje průběh melodie (Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 134). Ve francouzské lingvistice se používá termín „intoném“. Intonačním centrem výpovědi je přízvučná slabika větného přízvuku, v češtině se jedná především o koncový úsek.

V češtině rozlišujeme tři základní melodémy:¹²⁹

- melodém klesavý ukončující (klesavá kadence) – základní forma ukončení u vět oznamovacích, rozkazovacích a u doplňovacích otázek; je založen na celkově klesavém průběhu tónu výpovědi od intonačního centra do konce výpovědi;
př. *Děti se vrátily **domů.***↓

¹²⁹ Z hlediska ortoepie je důležité, aby byla na konci ukončených oznamovacích výpovědí skutečně realizována kadence (klesnutí hlasu). Pokud jde o melodii otázek, klesavou intonaci je třeba realizovat u doplňovací otázky (použití stoupavé intonace je silně příznakové), u zjišťovacích otázek většinou problém nevzniká, neboť jsou povoleny dublety – kadence zjišťovacích otázek v neutrálních větách má průběh stoupavý (častější na Moravě) či stoupavě-klesavý (převažuje v Čechách) (Hůrková 1995, s. 43–45; Palková 1994, s. 307–308).

- melodém stoupavý ukončující (antikadence, stoupavá kadence) – základní forma otázek zjišťovacích, které mají v češtině stejnou strukturu jako věty oznamovací, intonace je jediným prostředkem k odlišení, má tudíž fonologickou platnost; charakterizuje se vzestupem hlasu po intonačním centru (rozlišujeme však i druhý typ intonace u zjišťovacích otázek – antikadence stoupavě-klesavá, u níž dochází na poslední slabice rytmické skupiny k mírnému poklesu);

př. *Vrátil se **domů**?*↑

- melodém neukončující (polokadence, nekoncová kadence) – signalizuje hranice nekoncových výpovědních úseků (intonační průběhy mají v neutrální výpovědi několik forem, za základní a nejčastější se považuje intonace stoupavá);

př. *Já jsem **přišel**, → ale...*

Zmíněny byly jen nejčastější a normativní průběhy melodémů (ve značně zjednodušeném schématu označující jen základní směr), které jsou v reálné řeči mnohem složitější. Pro účely této práce zaměřující se na segmentální rovinu považují ale tento přehled za dostačující. V češtině vlivem nesprávné intonace k neporozumění většinou nedochází (Kopečková 2022, s. 36).

3.6.3 Řečové tempo

Řečové tempo je důležitým faktorem komunikace. Podílí se na segmentaci projevu a může mít vliv na celkové znění promluvy. Tempo je také jednou ze základních charakteristik mluvčího, hovoříme o tzv. osobním tempu – pomalejší tempo může vyjadřovat rozhodnost, naopak rychlejší tempo může vypovídat o nejistotě řečníka (Veroňková 2012a, s. 203). Stejně jako je řečové tempo individuální vzhledem k osobě mluvčího, je také individuální jeho percepce u adresáta (Kopečková 2022, s. 37–38).

Na tempo řeči se lze dívat jako na tempo zamýšlené (záměrné), subjektivní (percipované) či objektivní (laboratorně měřené), u tempa můžeme sledovat jeho rychlost, ale také jeho stabilitu, tj. zda v projevu dochází ke zrychlování či zpomalování (Veroňková 2012a, s. 204). Řečové tempo je dáno rychlostí artikulační práce a určuje se počtem hlásek (přesněji slabik) za jednotku času – nejpoužívanějším způsobem je počet slabik za sekundu.

V češtině se mluvní tempo neustále zvyšuje, což dokládají mj. starší a novější nahrávky profesionálních rozhlasových a televizních mluvčích.¹³⁰ Pro češtinu byla stanovena průměrná hodnota 4,89 sl/s, maximální hodnota pak 6,67 sl/s (Palková 1994, s. 318).¹³¹ Tempo řeči je determinováno i typem řečové úlohy a její náročností na stylizaci, podle výzkumu I. Balkó jsou průměrné hodnoty tempa řeči při čteném projevu 4,87 sl/s, v monologu na zvolené téma pak 4,26 sl/s (Balkó 2005, s. 194). J. Veroňková uvádí další faktory, jež mluvní tempo ovlivňují, jako jsou stupeň formálnosti, vztah komunikujících osob, věk, akustické podmínky prostoru komunikace, znalost tématu, stupeň připravenosti, žánr textu apod. (Veroňková 2012a, s. 207). Je důležité mít na paměti, že čím rychlejší bude řečové tempo mluvčího, tím pro něj bude obtížnější realizovat každou hlásku v její kanonické podobě (plnou artikulaci konsonantů, kvantitu vokálů apod.).

I jednotlivé jazyky se vyznačují různými průměrnými tempy. Řečové tempo je v bezpříznakové neutrální promluvě vyšší ve francouzštině než v češtině – o „značně rychlejším“ řečovém tempu mluví Hendrich a kol. (2001, s. 44), podle výzkumů T. Dubědy je tempo jen nepatrně vyšší.¹³² Vlčková-Mejvaldová uvádí průměrné řečové tempo pro francouzštinu v rozpětí 4 až 7 sl/s (Vlčková-Mejvaldová 2006, s. 53), P. Léon udává průměrné hodnoty řečového tempa spontánního projevu u mužů 5,7 sl/s, u žen 5,9 sl/s (Léon 2012, s. 146).¹³³

3.7 Cizí akcent

V odborné literatuře byly vedeny rozsáhlé diskuze ohledně akcentu mateřského/dalšího jazyka ve výslovnosti druhého/cizího jazyka (srov. např. Ur 1996, s. 47–60; Thir 2016, s. 5; Maurová Paillereau 2015, s. 97–104). Tradiční pojetí cizího akcentu jako negativního jevu, který snižuje srozumitelnost řeči, je v současné době

¹³⁰ Nahrávky do roku 1994 – průměrné mluvní tempo 5,1 sl/s; nahrávky z roku 1996 – průměrné mluvní tempo 5,3 sl/s; nahrávky z roku 2000 – průměrné mluvní tempo 6,2 sl/s (Veroňková 2012a, s. 212–213). Kopečková uvádí jako průměrné mluvní tempo 5,69 sl/s (ženy – 5,67 sl/s, muži – 5,72 sl/s) (Kopečková 2022, s. 301 – přílohy).

¹³¹ Průměrné hodnoty byly stanoveny na základě výzkumů jednotlivých lingvistů, kteří se tempu řeči věnovali u specifických skupin – Romportl (nářečí), Bartošek (projevy rozhlasových reportérů), Štěpánková (předškolní děti), Sedláková (mládež) (Palková 1994, s. 318).

¹³² T. Duběda měřil artikulační tempo (na rozdíl od řečového tempa zde nejsou do měření zahrnuty pauzy): francouzština – 12,6 fonémů za sekundu, čeština – 11,2 fonémů za sekundu (Duběda 2012, s. 138–139).

¹³³ Pro srovnání zde uvádím průměrné hodnoty řečového tempa pro další jazyky: germánské jazyky – 4,5 až 5,5 sl/s, románské jazyky – přes 6 sl/s, polština – 6,9 sl/s, japonština – 7,8 sl/s (Arvaniti – Rodriquez 2013, s. 10).

už překonáno. Přítomnost cizího akcentu, i když je velmi výrazný, nemusí snižovat srozumitelnost řeči (srov. Maurová Paillereau 2015, s. 103–104; Munro – Derwing 1995, s. 285).

V anglosaském prostředí převažoval do 60. let minulého století názor, že cílem výuky výslovnosti v cizím jazyce je dosáhnout výslovnosti rodilého mluvčího a eliminovat co nejvíce rodný akcent, oboje přitom představovalo pro studenty cizích jazyků žádoucí a reálně dosažitelný cíl.¹³⁴ Levis (2005, s. 370) tento přístup označuje za tzv. *nativeness princip*, výuku výslovnosti významně ovlivňuje dodnes. Na opačném pólu pak stojí princip srozumitelnosti, tzv. *intelligibility principle*, jenž upřednostňuje srozumitelnou výslovnost na úkor precizní výslovnosti na úrovni rodilého mluvčího (podle výzkumů však neexistují jasně dané aspekty výslovnosti, které jsou pro srozumitelnost nejdůležitější, někteří vědci vyzdvihují důležitost například suprasegmentálních jevů; Fraser 2000, s. 24; Munro – Derwing 1995, s. 288).

Cílem ve výuce cizích jazyků by měla být zřetelná a srozumitelná výslovnost, která bude snadno a rychle pochopitelná ostatními účastníky komunikace, na čemž se shodne široká odborná veřejnost (Ur 1996, s. 52; Levis 2005; Thir 2016; Couper 2021, s. 140). Zachování akcentu by mělo být ve výslovnosti cizího jazyka respektováno. Na tuto skutečnost reaguje i doplněné vydání *Společného referenčního rámce pro jazyky (Companion Volume)*, které zachování cizího akcentu toleruje i na úrovni C2. Výslovnost podobná výslovnosti rodilého mluvčího je navíc dosažitelná jen menšině dospělých studentů, a to i v případě, že tito studenti vykazují výjimečně vysokou úroveň znalosti jazyka (Thir 2016; Celce-Murcia a kol. 2010, s. 16–18).

Snaha o dosáhnutí výslovnosti shodné s rodilým mluvčím může být navíc vnímána i jako snaha o potlačení identity. Vztah mezi osobní identitou a akcentem může být u každého mluvčího rozdílný. Je to čistě osobní rozhodnutí, s jakým jazykovým prostředím se chce konkrétní mluvčí identifikovat (navíc cizí akcent může být hodnocen i jako „okouzující“; srov. Lauret 2007, s. 14–15).

Na ovládnutí náležité výslovnosti cizího jazyka má signifikantní vliv řada různých faktorů (srov. Aliaga-García 2007; Piske a kol. 2001, s. 195–204; Maurová Paillereau 2015, s. 97–104):

¹³⁴ Více o pojetí rodilého mluvčího v jazykové výuce nejnověji Hradilová 2020.

Věk

Jako nejvýhodnější se jeví začít se učit cizí jazyk co nejdříve. Podle jednotlivých výzkumů se ideální věk pro ovládnutí výslovnosti na úrovni rodilého mluvčího (bez dalšího cizího akcentu) – což je stále cílem některých studentů – různí. Senzitivní období (v literatuře se objevuje také výraz „kritické období“ (Maurová Paillereau 2015, s. 99; Celce-Nurcia 2010, s. 16), tzn. nejvýhodnější období pro osvojení si cizího jazyka) u dětí končí mezi 6. a 15. rokem, většina vědců se přiklání k 12. roku.¹³⁵ Studenti, kteří se začali učit cizí jazyk po 12. roku (či až během puberty), si ve velké většině zachovávají akcent (více Piske a kol. 2001, s. 195–197; Fraser 2000, s. 20). Nicméně nejnovější výzkumy negarantují ovládnutí bezchybné zvukové stránky cizího jazyka ani u dětí, jež se začínají učit cizí jazyk velmi brzy. Je totiž třeba zohlednit i ostatní faktory (viz níže). Stejně tak bývá některými vědci zpochybňováno i senzitivní (kritické) období a také teze, že dospělý jedinec nemůže dosáhnout bezchybné výslovnosti na úrovni rodilého mluvčího v pozdějším věku (Celce-Murcia 2010, s. 16–17).

Mateřský jazyk

Akvizice cizího jazyka je nepopíratelně ovlivňována prvním/mateřským jazykem i znalostí dalších cizích jazyků. Čím si jsou mateřský a cizí jazyk bližší, tím intenzivnější transferové procesy mezi nimi probíhají, ať v pozitivním, či negativním směru (srov. Corder 1993, s. 21). K rychlejšímu ovládnutí cizího jazyka dochází v případě, kdy cílový jazyk vykazuje s mateřským jazykem určité podobnosti, avšak jen v počátečních fázích výuky (srov. Hradilová 2020).¹³⁶ Dosažení úrovně C1 je pro mluvčí s různými mateřskými jazyky již srovnatelně obtížné (větší důležitost hrají další faktory, jako jsou obecné kognitivní předpoklady studujících apod.).

Míra používání L1 a L2

Na tento aspekt se vědci zaměřili až v 90. letech 20. století, kdy vznikly první výzkumy, které ukazují, že větší míra používání L1 (tedy mateřského/prvního jazyka) koreluje se signifikantnějším přízvukem v L2 (v jazyce cílovém) (Piske a kol. 2001, s. 203–204).

¹³⁵ Kotková (2017, s. 17) uvádí období kolem 6 let.

¹³⁶ Podle výzkumu D. Hradilové (2020) je například výhoda slovanského mateřského jazyka při učení se češtině nejzřetelnější při postupu z úrovně A0 na úroveň A2 (Slované potřebují jen 3 měsíce, Neslované 18 měsíců, Asiaté 20 měsíců).

Délka pobytu

Rozumí se tím počet let strávených v komunitě, kde převažuje cílový jazyk. Výzkumy nepotvrzují, že s delším pobytem (v dospělém věku) se akcent vytrácí.¹³⁷ Na výslovnost má nejvýznamnější vliv pobyt v počátečních fázích výuky cizího jazyka (Piske a kol. 2001, s. 199).

Pohlaví

Podle výzkumů dosahují lepších výsledků při osvojování si cizího jazyka ženy než muži (Hendrich 1971, s. 93; Maurová Paillereau 2015, s. 100). Jiné studie tuto tezi však nepotvrdily (přehled literatury viz článek od Piske a kol. 2001, s. 200–201). Vliv pohlaví tak zůstává sporný. Z mé vlastní zkušenosti vyplývá, že ženy mají obecně o jazykovou výuku větší zájem, jsou pilnější a motivovanější než muži.

Jazykové schopnosti

Dispozice učít se jazyky jsou u každého jedince různě rozvinuté. Celce-Nurcia (2010, s. 20) jmenuje čtyři základní rysy jazykových schopností:

- *phonemic coding ability* (schopnost rozlišovat a kódovat cizí zvuky tak, aby si je bylo možné znovu vybavit);
- *grammatical sensitivity* (schopnost analyzovat jazyk a nacházet v něm pravidla);
- *inductive language-learning ability* (schopnost osvojit si jazyk prostřednictvím vystavení se jazyku);
- *memory* (kolik didaktických aktivit/stimulů je zapotřebí k osvojení si něčeho nového, např. nového zvuku, nového gramatického pravidla atd.).

U studentů nejsou tyto jazykové schopnosti rozvinuty v plné míře a v průběhu akvizice cizího jazyka se také mění.

Znalost dalších jazyků

Znalost dalších jazyků hraje obecně v akvizici nového cizího jazyka (ale také mateřského/prvního jazyka) signifikantní roli. Studenti si z výuky prvního cizího jazyka do výuky dalších cizích jazyků s sebou přinášejí řadu jazykových znalostí, zkušeností a dovedností, které jim pomáhají překonávat obtíže.

¹³⁷ Jedná se o méně důležitý faktor než například věk, signifikantnější je zde věk studenta než délka pobytu v zahraničí (Piske a kol. 2001, s. 197–199; Maurová Paillereau 2015, s. 100).

S. P. Corder zastává názor, s nímž plně souhlasím, že jestliže je nějaký další cizí jazyk, který student ovládá, blíže cílovému jazyku (geneticky, strukturně apod.), probíhají „výpůjčky“ (interferenční procesy) mezi tímto a cílovým jazykem (ne mezi mateřským a cílovým jazykem).¹³⁸ Ve svém výzkumu proto u frankofonních mluvčích sleduji i znalosti dalších slovanských jazyků.

Motivace

Není podmínkou, že motivovaný student má výslovnost v cizím jazyce bez akcentu (srov. Piske a kol. 2001, s. 201–202). Motivace však zastává ve výuce výslovnosti daleko důležitější roli než ve výuce dalších dovedností (Wasch 2011, s. 186). Corder (1967, s. 164) považuje motivaci a inteligenci za dva hlavní faktory, které významně korelují s úspěchy v cizím jazyce.

J. H. Schumann (1986, s. 383–384) prezentuje tři typy motivace k učení se cizích jazyků: motivace dospělých, kteří se chtějí začlenit do nové kultury (motivace integrační); motivace dětí, které se ocitnou v prostředí dětí hovořících jiným jazykem (motivace asimilační); motivace dospělých, kteří se zaměřují na určitý cíl, např. chtějí povýšit v práci (motivace instrumentální).¹³⁹

Maurová Paillereau (2015, s. 101–102) a taktéž Celce-Murcia (2010, s. 18–19) doplňují i další faktory, jež ovlivňují míru akcentu v cizím jazyce. Mimo jiné citují výzkumy, které prokázaly lepší výslovnost studentů, jejichž začátek výuky cizího jazyka probíhal pouze audioorální formou (opora v textu studenty máte a zhoršuje jejich výslovnost). Je důležité zde zmínit i holý fakt, že některé zvuky jsou z fyziologického hlediska na osvojení si o poznání jednodušší než jiné (Maurová Paillereau 2015, s. 102). Obecně často zmiňované hudební vlohy nemají podle výzkumů na výslovnost signifikantní vliv na rozdíl od schopnosti napodobovat (a také si později vybavit) neznámé zvuky. Otázkou zůstává, zda se jedná o schopnost vrozenou, nebo získanou (srov. Fraser 2000, s. 21; Piske a kol. 2001, s. 202–203).

Podle výzkumů (prováděných zejména u angličtiny jako cizího jazyka) byl prokázán významný vliv cíleného fonetického tréninku na zlepšení výslovnosti cizojazyčných mluvčích. Jako nejvýhodnější se jeví zaměřit se na ty jevy, které jsou

¹³⁸ Corder používá termín „výpůjčky, vypůjčení“ („borrowing is a performance phenomenon, not a learning process, a feature, therefore, of language use and not of language structure“) (Corder 1993, s. 26).

¹³⁹ S. Wasch (2011, s. 185) doplňuje další typ, a to nedostatek motivace. V českém prostředí se motivací cizojazyčných studentů k učení se češtině zabývá Silvie Převrátilová (Převrátilová 2021).

studentům z mateřského jazyka neznámé (Aliaga-García 2007, s. 5; Couper 2021, s. 138; srov. Celce-Murcia 2010, s. 22–29). Tyto závěry se shodují nejen s mou zkušeností lektorky češtiny pro cizince, ale také s výsledky účastníků Letní školy slovanských studií FF UP po absolvování kurzu korektivní výslovnosti. Cílený a pravidelný trénink zlepšuje nejen výslovnost, ale obecně buduje také větší sebevědomí studentů v cizojazyčné komunikaci.

4. PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Materiál k analýze

Předkládaná práce se zaměřuje, jak už bylo řečeno v úvodu, na akustickou analýzu mluvního projevu v češtině u frankofonních mluvčích a soustředí se na segmentální rovinu jazyka. Segment (tj. hláska, foném, alofon) slouží jako základ popisu (bývá zvykem, že segmentální analýzy předcházejí analýzám suprasegmentálním; Volín – Skarnitzl 2018, s. 8). Jsem si vědoma toho, že řeč působí na posluchače komplexně: „Posluchač si nesestavuje slova z jednotlivých rozpoznávaných hlásek a ani motorické centrum mluvího neplánuje vyslovení slova hlásku po hlásce, reálný komunikační proces pracuje s celky v daný moment co největšími.“ (Volín – Skarnitzl 2018, s. 8) Rozdělení na segmentální a suprasegmentální rovinu jazyka je tedy umělé a slouží zejména ke zpřehlednění složitosti řeči a k analýzám jednotlivých částí.

Podkladovým materiálem k analýze byly audionahrávky 50 studentů studujících češtinu (viz tabulka 12), jejichž mateřským jazykem je francouzština. Ve velké většině se jednalo o studenty-začátečníky (úroveň A1 až A2+) a dále pak v menší míře o mírně pokročilé studenty (úroveň B1/B1+). Celkem se výzkumu zúčastnilo 28 žen a 22 mužů.

U studentů jsem zjišťovala délku studia češtiny, jejich přibližnou úroveň podle *SEERR*,¹⁴⁰ zemi původu (potažmo region)¹⁴¹ a znalost jiného slovanského jazyka, jež by mohla ovlivňovat výslovnost v češtině.

Všichni studenti byli v době mého výzkumu se zvukovou stránkou češtiny seznámeni, čeština pro ně nebyla (s výjimkou jediného studenta) prvním cizím jazykem a s institucionalizovanou výukou češtiny začali nejdříve kolem šestnáctého roku, tedy po tzv. senzitivním/kritickém období, většinou s příchodem na univerzitu kolem osmnáctého roku věku.

Mezi studenty jsou zčásti i Belgičané. Jsem si vědoma faktu, že výslovnost francouzštiny v Belgii je odlišná od výslovnosti standardní francouzštiny. Podle výzkumů (srov. Hambye – Francard – Simon 2003, s. 56–63; Miličková 1997, s. 59;

¹⁴⁰ Úroveň jazykové znalosti podle *SEERR* byla stanovena společně s jednotlivými lektory, kteří své studenty znají nejlépe.

¹⁴¹ Všichni studenti hodnotili svou výslovnost francouzštiny jako standardní a neutrální, nikdo neuvedl, že by aktivně používal některý z francouzských dialektů.

Detey a kol. 2010, s. 203–206) se ve zvukové rovině frankofonních Belgičanů projevují zejména následující rysy:

- vokály jsou artikulovány s menším svalovým napětím;
- vokály se vyslovují otevřeněji (v nepřízvučných pozicích);
- je zachována opozice [ɔ] – [o] ve finálním postavení, belgická výslovnost je otevřená, francouzská výslovnost je zavřená: př. *tango* [tãgɔ], fr. [tãgo];
- projevuje se obecná tendence vokály prodlužovat, např. k rozlišení maskulina a feminina: př. *ami* × *amie* [ami] × [ami:]; fr. [ami], [ami];
- dochází k nazalizaci vokálů, zejména [ɛ] a [œ]: př. *peine* [pẽ:n]; fr. [pen];¹⁴²
- chybí polokonsonant [ɥ];
- dochází k vložení polokonsonatu mezi dva vokály (tzv. hiát): př. *créer* [cre:je]; fr. [cree].

Žádný z těchto jevů se však v mém výzkumu signifikantně neprojevil a výslovnost češtiny neovlivnil. Musím ale konstatovat, že žádný belgický student nechyboval ve vložení hiátové hlásky ve slovech *Anglie* a *Itálie* (může se jednat o pozitivní transfer z mateřského jazyka).

Sběr dat probíhal na Université Paris-Sorbonne v Paříži, Université Charles de Gaulle v Lille, Université de Bourgogne v Dijonu, Université Libre v Bruselu a na Letní škole slovanských studií FF UP. Studie se zúčastnili i 3 francouzští studenti, kteří působili na Univerzitě Palackého v rámci programu Erasmus+. Nahrávky byly pořizovány s využitím diktafonu, kvalita nahrávek byla dostatečná a nekomplikovala průběh fonetické analýzy.¹⁴³

Od každého studenta jsem měla k dispozici dvě audionahrávky, se kterými jsem dále pracovala (veškerá získaná data byla anonymizována). Všichni studenti s nahráváním souhlasili, udělili souhlas i k následné analýze nahrávek a k prezentaci výzkumu. Od každého participanta výzkumu jsem tedy analyzovala dva projevy (čtený a předem nepřipravený projev na libovolné téma):

1. Čtení textu na úrovni A1 podle *SERR*¹⁴⁴ (rozsah 235 slov, celkem 40 nahrávek od 21 žen a 19 mužů) – záměrně se nejedná o vzorový text, kde

¹⁴² Nazalizace vokálů v české výslovnosti u belgických studentů detekována nebyla.

¹⁴³ Několik nahrávek z univerzity v Lille muselo být speciálně upraveno (očištěno od ruchů na pozadí), za což děkuji Oddělení infrastruktury FF UP.

¹⁴⁴ Text v příloze 1.

by se zkoumané jevy vyskytovaly ve větší míře, ale o text, se kterým se studenti běžně setkávají ve výuce.¹⁴⁵

Celkem 10 studentů (7 žen a 3 muži) patří svou úrovní už mezi samostatné uživatele (úroveň B1/B1+ podle *SEER*), četli proto text odpovídající této úrovni (rozsah 342 slov).¹⁴⁶ Tato skupina mi slouží k naznačení tendencí ve vývoji chyb: Dochází se vzrůstající lingvistickou kompetencí k minimalizaci chyb ve výslovnosti? Jaké chyby případně převažují? (Viz sekundární otázky výzkumu, kapitola 4.3).

2. Předem nepřipravený projev v rozsahu cca 2 min. na základní konverzační témata dle *SEER*, úroveň A1 (představení se, moje rodina, moje koníčky, dialog v restauraci apod., projev mohl probíhat i jako dialog ve dvojicích). Při předem nepřipraveném projevu se student musel více soustředit na vlastní obsah promluvy, výrazněji tak mohly vyniknout případné nedostatky (zvláště jsou-li již zautomatizované).

Ve většině případů byly nahrávky spojeny s nervozitou a rozpaky, pro všechny se jednalo o novou situaci, neboť lektori bohužel nahrávání v hodinách nepoužívají (srov. Veroňková 2012b, s. 75–91). Během sběru materiálu na univerzitě v Lille byla nahrána i ústní zkouška z češtiny.¹⁴⁷

kód studenta	pohlaví (žena/muž)	délka studia	odhadovaná úroveň (<i>SEER</i>)	země původu, region ¹⁴⁸	jiný slovanský jazyk ¹⁴⁹
S1	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Paříž	ne
S2	Ž	10 měsíců	A2	Fra, Dijon	ne
S3	Ž	2 roky	A2	Fra, Dijon	ne
S4	Ž	2 roky	A2	Fra, Dijon	ne
S5	Ž	2 roky	A1+	Fra, Lyon	ruština (středně pokročilá), polština

¹⁴⁵ Ztotožňuji se se zásadou (např. i Paldusová 2021) používat při řečové produkci lexikum známé z výuky, při tréninku fonematického sluchu pak slova neznámá, jejichž grafickou podobu studenti s velkou pravděpodobností neznají.

¹⁴⁶ Text v příloze 2.

¹⁴⁷ Studenti se tedy mohli doma částečně na zkoušku připravit, avšak to nijak nesnížilo počet výslovnostních chyb. Během zkoušky se ve velké míře projevil tzv. syndrom všemu rozumějícího učitele (lektorace stačilo jen naznačení přibližné výslovnosti, aby odpověď byla považována za korektní).

¹⁴⁸ Fra = Francie, Bel = Belgie.

¹⁴⁹ Není-li uvedeno jinak, jedná se o základní znalosti daných slovanských jazyků (úroveň jazyka byla zhodnocena jednotlivými studenty).

S6	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Paříž	ne
S7	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Paříž	ruština, polština
S8	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	polština, ruština
S9	Ž	10 měsíce	A1	Bel, Brusel	ne
S10	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	polština, ruština
S11	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	polština, ruština
S12	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	polština
S13	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	polština
S14	Ž	1 rok	A1+	Fra, Lyon	ne
S15	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Lille	ruština
S16	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Champagne- Ardenne	ne
S17	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Lille	ne
S18	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Calais	ne
S19	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Calais	ne
S20	Ž	1,5 roku	A2	Fra, Paříž	ne
S21	Ž	1,5	A2	Fra, Paříž	ne
S22	M	1 rok	A2	Fra, Paříž	ne
S23	M	1,5 rok	A2	Fra, Calais	ne
S24	M	1,5 roku	A2	Fra, Rouen	ne
S25	M	1,5 roku	A2	Fra, Lille	ne
S26	M	10 měsíců	A2	Fra, Bretaň	ne
S27	M	8 měsíců	A1	Fra, Paříž	ne
S28	M	10 měsíců	A1+	Fra, Lille	ne
S29	M	10 měsíců	A1	Fra, Paříž	ne
S30	M	1 rok	A2+	Fra, Paříž	ne
S31	M	1,5 roku	A2+	Fra, Lyon	ne
S32	M	2 měsíce	A1	Fra, Paříž	ne
S33	M	2 roky	A2+	Fra, Paříž	ne
S34	M	8 měsíců	A2	Fra, Paříž	ne
S35	M	8 měsíců	A1	Fra, Paříž	ne
S36	M	1 rok	A2	Fra, Dijon	ne
S37	M	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	ne
S38	M	10 měsíců	A1	Bel, Brusel	ne
S39	M	10 měsíců	A1	Fra, Lille	ruština
S40	M	10 měsíců	A1	Fra, Calais	ne
S41	Ž	2 roky	B1	Fra, Lyon	ruština (středně pokročilá)

S42	Ž	2 roky	B1	Fra, Dijon	ruština (mírně pokročilá)
S43	Ž	4 roky	B1+	Fra, Paříž	ruština (pokročilá)
S44	Ž	3 roky	B1+	Fra, Paříž	ne
S45	Ž	3 roky	B1	Bel, Brusel	polština
S46	Ž	3 roky	B1	Bel, Brusel	ruština
S47	M	2 roky	B1	Fra, Aix-en-Provence	ne
S48	M	1,5 roku	B1	Fra, Paříž	ne
S49	M	2 roky	B1	Fra, Paříž	ne
S50	M	2,5 roku	B1	Fra, Paříž	ne

Tab. 12: Seznam účastníků výzkumu.

4.2 Stanovení výzkumných otázek¹⁵⁰

Základní rozdělení nedostatků ve výslovnosti cílového jazyka prezentované v této práci vychází z výzkumu anglické lingvistky Penny Ur (1991, s. 52–53). Potíže ve výslovnosti nerodilých mluvčích lze předpokládat u těch hlásek a jevů, které student nezná ze své mateřštiny, popřípadě jiného jazyka (rolí zde hraje znalost jiných jazyků nebo také vlivy různých dialektů). Daná hláska může v mateřském jazyce úplně chybět nebo v mateřštině sice existuje, ovšem ne jako samostatná hláska, ale jako alofon, varianta fonému. Rozdělení navíc rozšiřuji o zvuk, který v mateřském jazyce existuje, ale v cílovém jazyce je jinak graficky zaznamenán. Na základě srovnání fonetického a fonologického systému češtiny a francouzštiny jsem stanovila čtyři základní oblasti, ve kterých lze očekávat problémy s výslovností.

Primárním cílem výzkumu je zjistit ve čteném projevu frankofonních studentů, ve které z níže uvedených oblastí dochází k největším odchylkám od korektní výslovnosti. Hlavní výzkumná otázka tedy zní: Dochází k nejčastějším odchylkám od správné výslovnosti:

1. u hlásek, které frankofonní mluvčí ze své mateřštiny neznají;
2. u hlásek, jež jsou ve francouzštině pouze poziční varianty fonémů;
3. u hlásek, které v obou jazycích existují, ale jsou jinak graficky zaznamenány;
4. tam, kde zásadní roli hraje negativní transfer mezi češtinou a francouzštinou, který se může projevit ve všech výše zmíněných oblastech?

¹⁵⁰ Základní výzkumné otázky byly formulovány v úvodu práce.

Čtyři analyzované oblasti:

1. Neznámé hlásky:

- kvalita a kvantita vokálů obecně;¹⁵¹
- diftongy;
- ráz;
- laryngála *h* [h];
- velára *ch* [x];
- vibranta *ř* [r̥], neznělá varianta [r̥̥].

2. Poziční varianty hlásek:

- české palatály *t'* [c] a *d'* [j] existují ve francouzštině pouze jako poziční obligatorní varianty konsonantů *t* a *d* před následujícím *i* nebo *j*: př. *tien* (*tvoje*) [tjɛ̃]/[cjɛ̃]; *dieu* (*bůh*) [djø]/[jɔ] (srov. Dohalská – Schulzová 2003, s. 138);¹⁵²
- afrikáty *c* [ts] a *č* [tʃ] existují jako poziční obligatorní varianty konsonantu *t*: př. *tsar* (*car*) [tsar]; *tchèque* (*český*) [tʃɛk].¹⁵³

3. Hlásky ve francouzštině existující, ale zapisující se jiným grafémem (digrafem):

- *ň* [ɲ] se zapisuje grafémy *gn*: př. *digne* (*důstojný*) [dij̃];
- *ž* [ʒ] se zapisuje grafémem *j* či *g*: př. *jeudi* (*čtvrtek*) [ʒødi]; *pigeon* (*holub*) [piʒø̃];
- *š* [ʃ] se zapisuje grafémy *ch*: př. *cheval* (*kůň*) [ʃəval], výjimečně *sch*: př. *schéma* (*schéma, plán*) [ʃema].

4. Tzv. negativní transfer:

- výskyt nosových vokálů (typických právě pro francouzštinu);
- redukce vokálu zejména na konci slov (*e muet* ve francouzštině);
- chybná výslovnost konsonantu *s* (ve francouzštině se vyslovuje jako [s] či [z]);

¹⁵¹ Kvantita se v češtině vedle pravidelných pozic (např. vždy dlouhé zakončení adjektiv, dlouhé zakončení některých tvarů sloves atd.) vyskytuje také tam, kde není systémově vysvětlitelná a nepodléhá žádné pravidelnosti, přitom má ale schopnost rozlišovat sémantiku slov (*byt* – *být*; *dal* – *dál* atd.).

¹⁵² Výslovnost [tj] a [dj] nastává, následuje-li po skupině *ti* či *di* vokál: př. *bestial* (*zvířecí*) [bestjal]. Výjimku tvoří zakončení *-tier*, *-tial*, *-tiane*, *-tiel*, *-tien*: např. *initier* (*iniciovat*) [inisje], kde se skupina *ti* vyslovuje jako [sj] (Léon a kol. 2009, s. 92).

¹⁵³ Výslovnost [ts] a [tʃ] ve spojení grafémů *t* + *s*, *t* + *ch*: př. *match* (*zápas*) [maʃ]; *tsigane* (*cikán*) [tsigan].

- chybná výslovnost konsonantu *g* (ve francouzštině se vyslovuje jako [g] či [ʒ], případně [ɲ]);¹⁵⁴
- chybná výslovnost skupin konsonantů (problematika českých slabikotvorných konsonantů, např. slovo *metr* je nutno vyslovit dvojslabičně [metʀ], zatímco francouzská číslovka *quatre* (čtyři) [katʁ] se vysloví jednoslabičně);
- záměna *r roulé* [r] za francouzské, tzv. pařížské *r* dorzální [ʀ];
- rozlišování znělých a neznělých souhlásek na konci slova, které je ve francouzštině funkční (v češtině probíhá na konci slova před pauzou neutralizace znělosti).

Sekundární výzkumné otázky:

- Zlepšuje se výslovnost mluvčích se stoupající jazykovou úrovní, či nikoliv? V jaké z daných čtyř oblastí studenti vyšší jazykové úrovně B1/B1+ nejvíce chybují?
- Mění se skladba a četnost výslovnostních chyb ve čteném projevu v porovnání se zjištěnými chybami v samostatném projevu (a to jak u studentů-začátečnicků, tak i u studentů s prahovou úrovní B1, potažmo B1+)?
- Jaké jsou konkrétní postupy a rady pro výuku výslovnosti frankofonních studentů?

4.3 Zpracování a hodnocení

Každý z výše uvedených jevů jsem sledovala zvlášť ve čteném textu a v samostatném projevu (nejdříve u skupiny 40 studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+ podle *SEER*, poté u skupiny 10 studentů s prahovou jazykovou úrovní B1, potažmo B1+).¹⁵⁵

Pro identifikaci a popis chyby bylo nutné srovnat realizaci studentova mezijazyka s realizací rodilého mluvčího, porovnat tedy řečovou produkci nerodilého mluvčího s tím, co by za obdobných podmínek realizoval rodilý mluvčí. Odchytky od výslovnostní normy byly detekovány na základě poslechu audionahrávek, vybrané

¹⁵⁴ Následují-li za grafémem *g* vokály *a, o, u*, výslovnost je [g]: př. *Guy* [gi]; *g* + vokály *e, i, y* – výslovnost [ʒ]: př. *agiter* (třást) [aʒite]; skupina konsonantů *gn* – výslovnost [ɲ]: př. *campagne* (venkov) [cãpaɲ] (Léon a kol. 2009, s. 45).

¹⁵⁵ Orientační úroveň podle *SEER* byla stanovena na základě poznatků jednotlivých lektorů češtiny, kteří znají své studenty nejlépe.

jevy tak byly identifikovány primárně percepčně. V případě problematických jevů (např. realizace rázu) jsem k ověření používala specializovaný program Praat (Boersma – Weenink 2018).

4.3.1 Čtení

Zkoumané jevy byly posuzovány jako správně, či chybně realizované. Pro vybrané sledované jevy byl zjištěn i počet chybných realizací, vše pak bylo zaznačeno do jednotlivých tabulek (s výjimkou kvality a kvantity vokálů a chyb zapříčiněných tzv. negativním transferem, u kterých nebyla použita níže uvedená hodnotící škála). Všechny údaje a dílčí výpočty v rámci analýzy byly zpracovány v programu Microsoft Excel. Realizaci vybraných slov či slovních spojení pro lepší názornost demonstruji i formou grafu.

Při výběru zkoumaných slov jsem byla omezena danými texty. Nejedná se, jak jsem konstatovala výše, o uměle vytvořené texty zaměřené na záměrné užití a koncentraci daných jevů, ale o texty didakticky upravené pro danou úroveň z učebnic češtiny pro cizince.

Jednotlivé hlásky či výslovnostní jevy byly v některých případech analyzovány ve všech výskytech, při větším výskytu jsem u výběru slov reflektovala hláskové okolí a pozici (iniciální, mediální či finální) dané hlásky ve slově.

U analýzy čtení jsem si pro realizaci zkoumaných hlásek stanovila následující hodnotící škálu: 0 = neznalost (chybná realizace); 1 = znalost (správná realizace); 0,5 = částečná znalost (částečně správná realizace, „partial knowledge“ – termín od C. Jamese, který koresponduje s vyvíjejícím se mezijazykem; James 2013, s. 80) – jednalo se o srozumitelnou výslovnost hlásky nebránící porozumění (např. záměna znělého *h* za jeho neznělý protějšek).

V některých případech nebylo možné realizaci vyhodnotit jako správnou, či chybnou, a to zejména kvůli nenadálému ruchu. Tyto případy jsou v tabulkách a grafech značeny jako „nelze určit“.

Realizaci vokálů jsem ve čteném textu hodnotila z hlediska kvality i kvantity, neboť žádný francouzský vokál není artikulačně ani akusticky totožný s českým vokálem. Pro měření jsem používala specializovaný program Praat (Boersma – Weenink 2018). Od každého mluvčího jsem vybrala celkem 8 krátkých a 8 dlouhých vokálů, výběr probíhal náhodně s přihlédnutím k potřebě analyzovat všechny pozice daného vokálu (pozice iniciální, mediální, finální i monosylabická slova) a různé

hláskové okolí. Od každého studenta na úrovni A1 až A2+ bylo změřeno 67 vokálů, od studenta s jazykovou znalostí B1/B1+ bylo změřeno 65 vokálů¹⁵⁶ (měřeny nebyly diftongy ani vokál [o:], který se vyskytuje jen v přejatých slovech, popř. při emfatickém dloužení). Ukázkou zpracování vokálů uvádím v příloze 3.

Kvalita vokálů

Vokály byly měřeny v místě stabilní artikulačně-akustické fáze (nejčastěji střed), zaznamenány byly průměrné frekvenční hodnoty F_1 a F_2 z několika po sobě následujících formantových bodů. Případné extrémní (odlehle) hodnoty (z důvodu např. šumu) byly kontrolovány a manuálně korigovány. Za normativní jsem považovala formantová pásma dle monografie Z. Palkové (1994), jejichž konkrétní hodnoty uvádím v kapitole 3.1.2 a s nimiž byly naměřené hodnoty komparovány. Při následné evaluaci artikulace vokálů jsem pak přihlížela k hodnotám F_1 a F_2 pro francouzské vokály. V analytické části práce prezentuji vizualizace vokalických trojúhelníků pro krátké a dlouhé vokály zvlášť, a to pro obě skupiny mluvčích (A1 až A2+, B1/B1+), k nim pak připojuji komentář. V trojúhelníku jsou zahrnuty pouze průměrné hodnoty F_1 a F_2 (každého vokálu) pro jednotlivé mluvčí. Veškerá naměřená data jsou dostupná v přílohách 4 a 5.

Kvantita vokálů

Segmentace vokálů se řídila doporučenými pravidly pro segmentaci hlásek (Machač – Skarnitzl 2009), v případě nejasné hranice hlásek rozhodovala percepce. K měření délky jsem opět používala program Praat (Boersma – Weenink 2018), výsledné hodnoty jsou uvedeny v milisekundách.

4.3.2 Samostatný projev

Samostatný projev jsem měla k dispozici od 47 frankofonních studentů. Chyběl tedy u 3 studentů (ve dvou případech studenti nahrávání odmítli z důvodu nedostatečné jazykové vybavenosti, třetí student uvést důvod odmítl). Předpokládala jsem, že v samostatném projevu se bude vyskytovat méně výslovnostních chyb, neboť cizojazyční mluvčí mají podle mého názoru v aktivní slovní zásobě jen taková slova

¹⁵⁶ V obou textech se vokál [u:] vyskytoval pouze třikrát, v textu pro skupinu studentů s úrovní B1/B1+ se vokál [ɛ:] vyskytoval v různých pozicích šestkrát.

a takové výrazy, které umějí správně vyslovit (a taktéž použít v náležitém jazykovém kontextu).

Jelikož se jedná o samostatný projev, který byl u každého studenta odlišný, nelze provést přímé kvantitativní srovnání. Porovnávala jsem tedy chyby v segmentální rovině u jednotlivých mluvčích zvlášť. Zajímalo mě, u kolika mluvčích se chybná výslovnost dané hlásky či daného výslovnostního jevu (při kontaktu hlásek v proudu řeči) objevovala, případně v jakém kontextu; a to nejprve na jazykové úrovni A1 až A2+, poté na jazykové úrovni B1/B1+ (postupovala jsem tedy stejně jako v případě čteného textu).

4.4 Analýza – čtený text

Analyzovaná slova jsou pro jednotlivé jazykové úrovně vždy zaznačena v tabulce. Udávám počet správných realizací i počet chybných realizací (fakultativně také počet částečných realizací). Komentář následuje pod tabulkou.

Úvodní část kapitoly je věnovaná realizaci vokálů. Jak bylo uvedeno v metodologii (4.3.1), analýza vokálů je zpracována odlišným způsobem než pozorované jevy.

4.4.1 Neznámé hlásky

VOKÁLY

U frankofonních studentů jsem realizaci vokálů hodnotila pouze ve čteném textu, a to z hlediska kvality a kvantity – nejdříve u skupiny s jazykovou úrovní A1 až A2+, poté u úrovně B1/B1+. Metodologie je uvedena v kapitole 4.3.1.

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Kvalita vokálů

V několika případech došlo u studentů s úrovní A1 až A2+ k záměně jednotlivých vokálů (*ubytování* × *abytování*, *do* × *da*, *krásný* × *krásné*), a i když záměny nebyly časté, vyskytovaly se frekventovaněji než u studentů vyšší jazykové úrovně. Percepčně jsem zaznamenala dloužení¹⁵⁷ (a to krátkých i dlouhých vokálů) zejména ve finální pozici, což mohlo mít mj. vliv i na kvalitu. V některých případech vokály působily příznakově (nedbale artikulované), což percepčně přispívalo k větší míře cizího akcentu, nijak to ovšem nebránilo porozumění.

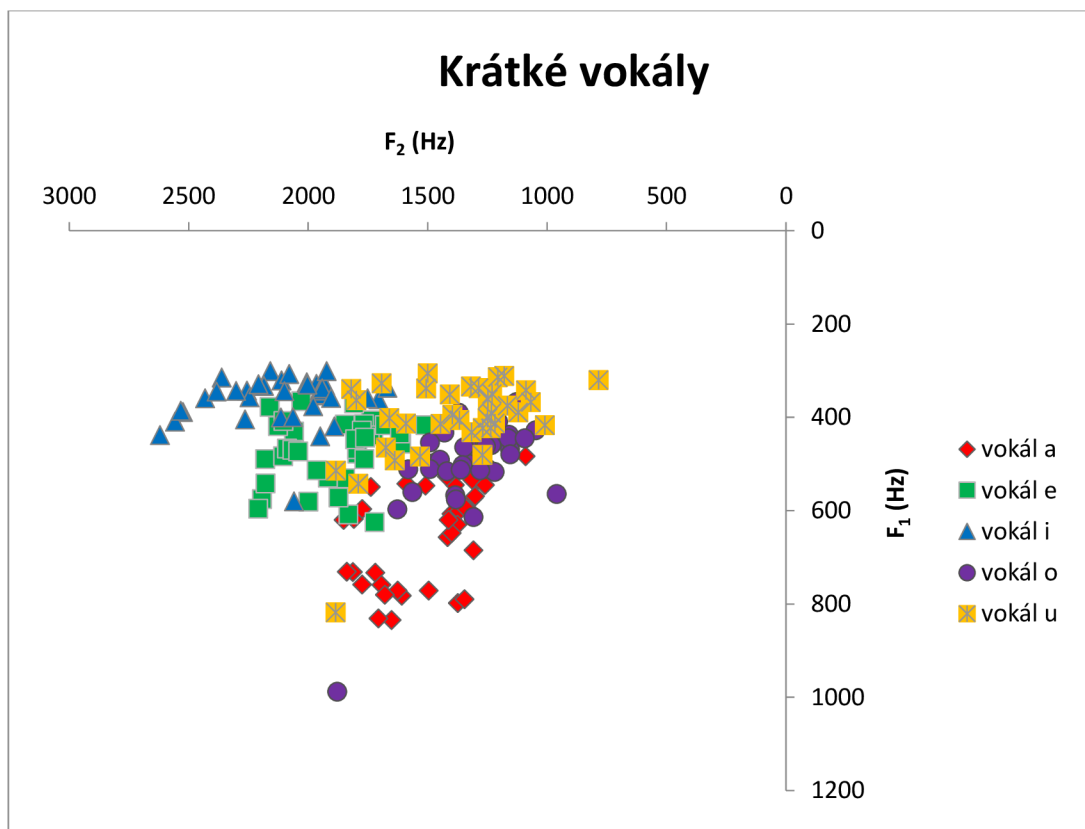
¹⁵⁷ Podrobněji ke kvantitě viz níže.

Z analýzy měření vokálních formantů, jež prezentuji v grafech 1 a 2 (zvlášť pro krátké a dlouhé vokály), lze zaznamenat vyšší hodnoty F₂, jež odpovídají spíše hodnotám pro francouzské vokály. Taktéž byla odhalena tendence ke splývání jednotlivých formantových pásem (v případě některých mluvčích lze hovořit i o centralizaci), což má za následek nedostatečné kvalitativní odlišování jednotlivých vokálů, a řeč tak může působit nedbale (to bylo potvrzeno i percepčně).

Při bližším srovnání formantových hodnot vokálů frankofonních studentů s hodnotami formantových pásem pro češtinu lze konstatovat problematickou výslovnost zejména u vokálů [a] a [u].

Výslovnost českého vokálu [a] se u frankofonních mluvčích blíží výslovnosti francouzského otevřeného [a] – potvrzují to zejména hodnoty F₂. Také u vokálu [u] byly u všech studentů zaznamenány vyšší hodnoty F₂, než stanovuje české normativní pásmo (hodnoty odpovídají francouzskému zavřenému [y]). Rovněž výslovnost českého [ɛ] byla u některých studentů ovlivněna francouzským [e], čemuž opět odpovídají vyšší hodnoty F₂. Percepčně se tak tento vokál může českému posluchači jevit jako spíše zavřenější (tzv. moravské) *e*.

Formantové hodnoty vokálů [ɪ] a [o] českým normativním pásmům odpovídaly (pouze u vokálu [o] byla u jednoho studenta naměřena extrémní hodnota, jak lze vidět v grafu 1). U vokálu [ɪ] jsou opět hodnoty F₂ vyšší, než je tomu u českých mluvčích. Aktuální průměrné hodnoty druhého formantu vokálu [ɪ] se pohybují kolem 2 000 Hz (Skarnitzl – Volín 2012, s. 8). Vokál realizovaný frankofonními mluvčími je tak opět zavřenější a odpovídá spíše výslovnosti ve francouzštině. Přesto, jak bylo řečeno výše, tato realizace (stejně jako v případě ostatních vokálů) nezpůsobuje nepochopení.

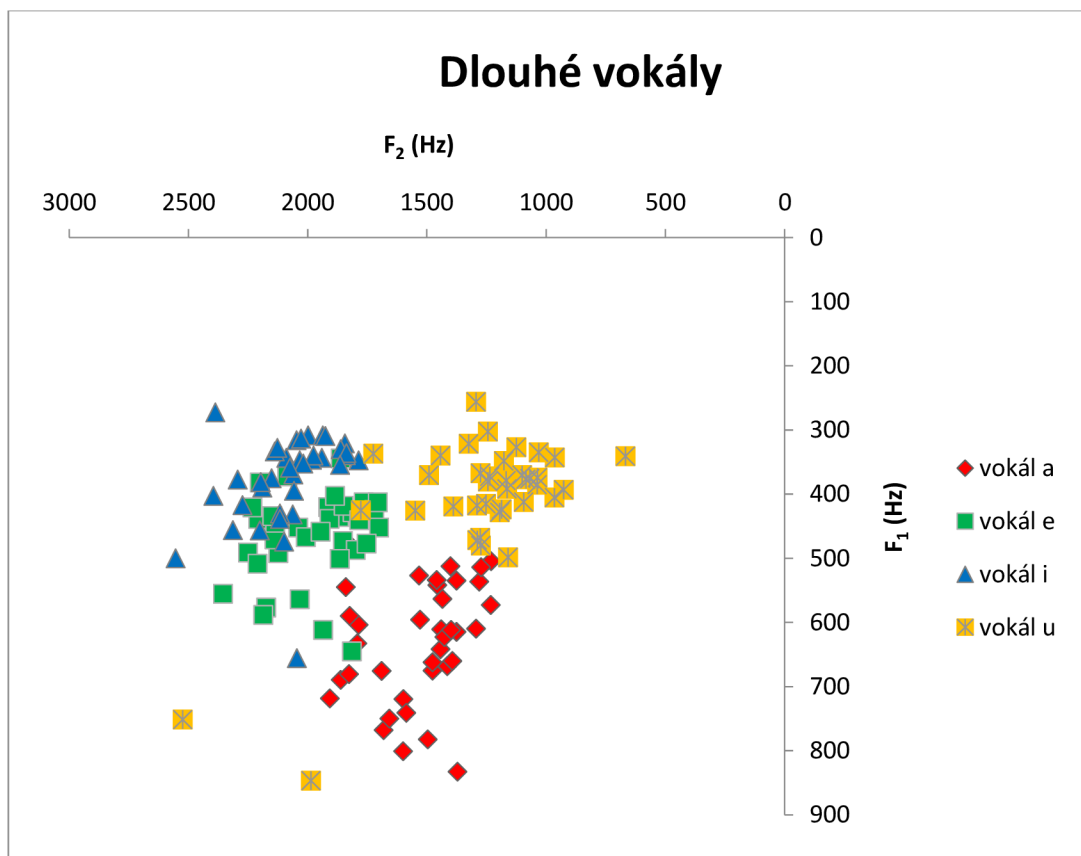


Graf 1: Vokální trojúhelník pro krátké vokály, jazyková úroveň A1 až A2+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa, hodnoty uvádím v příloze 4).

U výslovnosti dlouhých českých vokálů můžeme taktéž vysledovat znatelný vliv francouzštiny, a to zejména u vokálu [a:], jehož formantové hodnoty F_2 směřovaly k francouzskému [a]. Také výslovnosti českého vokálu [ɛ:] byla u frankofonních mluvčích ovlivněna francouzským [e]. Vysoké hodnoty F_2 odpovídající francouzským vokálům byly naměřeny i u vokálu [u:]. U 2 studentů se u tohoto vokálu vyskytly extrémní hodnoty, které se podle posledních výzkumů objevují taktéž při nedbalé mluvě rodilých mluvčích.¹⁵⁸

Vokál [i:] se svými hodnotami vešel do širokých referenčních pásem českých vokálů a na rozdíl od krátkého [i] hodnoty formantů odpovídaly i aktuálním datům naměřeným u českých mluvčích. Výslovnost dlouhého [i:] byla až na výjimky poměrně stabilní.

¹⁵⁸ Výzkum vokálů u českých politiků (Kučera 2023).



Graf 2: Vokální trojúhelník pro dlouhé vokály, jazyková úroveň A1 až A2+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa, hodnoty uvádím v příloze 4).

Kvantita vokálů

Jak bylo řečeno v teoretické části práce, kvantita vokálů má v češtině na rozdíl od francouzštiny distinktivní funkci, proto je v češtině důležité přesné rozlišování dlouhých a krátkých vokálů. Ve francouzštině je však nutné kvantitu dodržovat také, a to z důvodu rytmického průběhu promluvy (francouzské vokály jsou delší v přízvukně slabice, tj. v poslední slabice rytmické skupiny).

Výsledky výzkum kvantity u skupiny frankofonních studentů jazykové úrovně A1 až A2+ ukazuje tabulka 13. Pro každý vokál je uvedena průměrná hodnota od všech studentů, a to v různých pozicích ve slově, zaznamenána je i celková průměrná hodnota daného vokálu. U každé hodnoty uvádím taktéž směrodatnou odchylku, jež je v některých případech extrémně vysoká, čímž se potvrzují velké rozdíly mezi jednotlivými studenty. V tabulce pracuji s průměrnými hodnotami, neboť mohou naznačit tendence ve výslovnosti vokálů. Percepčně jsem zaznamenala dloužení

u dlouhých i krátkých vokálů, a to zejména ve finálních pozicích, naměřené hodnoty tomuto zjištění rovněž odpovídají.

	[a]	[a:]	[ɛ]	[ɛ:]	[ɪ]	[i:]	[o]	[u]	[u:]
iniciální pozice	87,95	X	74,03	X	86,82	X	X	92,96	X
směrodatná odchylka	23,36	X	17,44	X	37,12	X	X	43,66	X
mediální pozice	90,15	110,46	77,20	104,31	77,44	98,76	83,40	66,76	133,91
směrodatná odchylka	32,74	50,13	23,75	49,52	44,93	47,10	34,04	24,15	60,18
finální pozice	144,94	138,78	116,52	161,85	129,61	147,98	144,97	131,44	X
směrodatná odchylka	70,89	62,73	59,97	89,46	57,50	82,40	59,45	66,16	X
monosylabická slova	96,06	112,74	91,75	160,77	X	X	88,99	87,29	X
směrodatná odchylka	42,75	59,82	72,79	84,76	X	X	30,68	66,90	X
celkový průměr	104,75	118,34	88,33	125,64	99,61	123,55	92,56	104,73	133,91
směrodatná odchylka	51,60	58,41	46,39	72,02	53,94	71,60	42,53	62,46	60,18

Tab. 13: Průměrné hodnoty jednotlivých vokálů u studentů jazykové úrovně A1 až A2+ (hodnoty v ms).

Při porovnání naměřených hodnot s aktuálními normativními hodnotami pro české vokály (kapitola 3.1.2) lze konstatovat, že frankofonní mluvčí všechny české vokály dlouží, a to krátké i dlouhé. Výjimkou je vokál [a:], jehož hodnoty odpovídají hodnotám pro české [a:], ve finální pozici bylo však jeho dloužení taktéž zaznamenáno. Naopak extrémní hodnoty trvání byly naměřeny u vokálů [a] a [u]. Také trvání [ɪ] je u frankofonních mluvčích v průměru delší než hodnota pro [i:] u českých mluvčích. Tendence k dloužení všech vokálů byla zaznamenána nejen ve finální pozici, ale taktéž v mediální pozici v poslední slabice, jež je ve francouzštině nositelkou přízvuku. Lze tedy potvrdit vliv negativního transferu z francouzštiny na realizaci vokalické kvantity v češtině.

Jako velice problematické se jeví adekvátní odlišení krátkého a dlouhého vokálu, které je pro češtinu klíčové. Naměřené hodnoty neodpovídají hodnotám

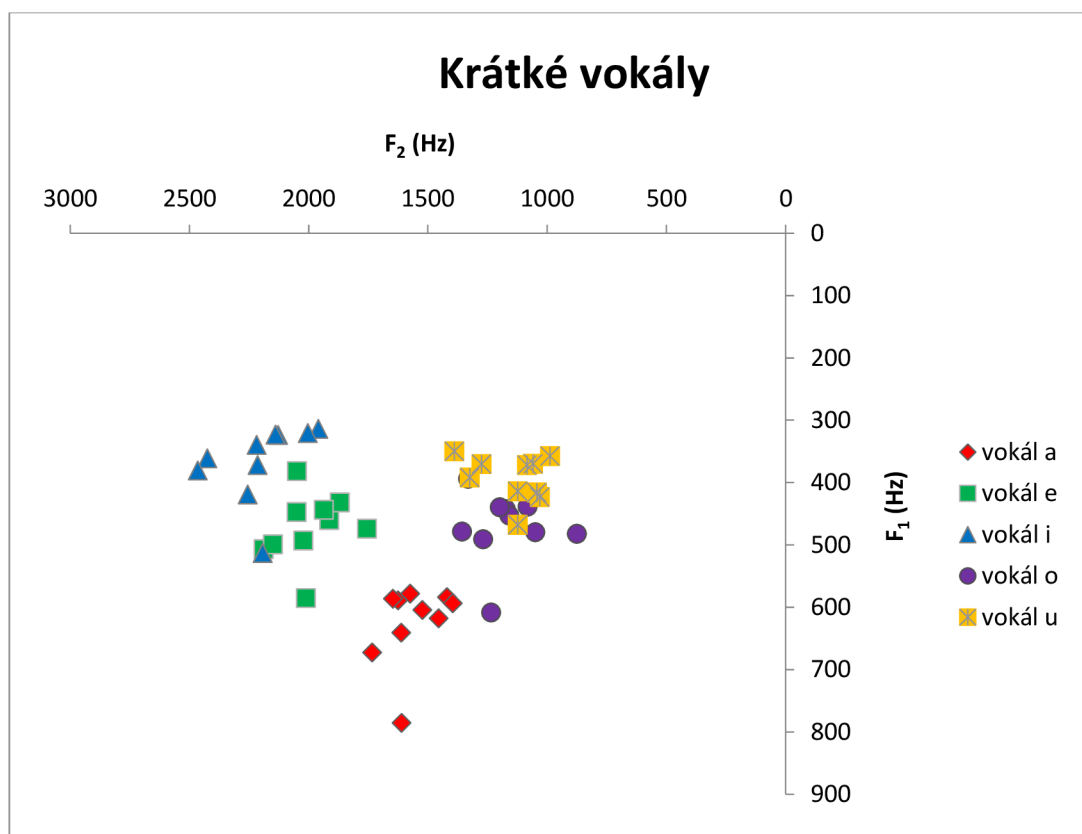
českých rodilých mluvčích (kapitola 3.1.2): vokál [a:] je pouze o 13 % delší než [a],¹⁵⁹ [ɛ:] je o 42 % delší než [ɛ], [i:] o 24 % delší než [i], [u:] o 29 % delší než [u]. Z analýzy vyplývá, že nejlépe je z hlediska kvantity odlišena dvojice [ɛ]/[ɛ:], rozlišení dvojice [i]/[i:] se pak nejvíce blíží reálnému rozlišení u rodilých mluvčích.

Úroveň B1/B1+

Kvalita vokálů

Percepčně – až na několik málo výjimek, při kterých došlo k záměně jednotlivých vokálů (př. *přijedete* × *přejedete*) – byla kvalita vokálů v pořádku a jednotlivé vokály nebyly u studentů vyšší jazykové úrovně zaměňovány ani nepůsobily příznakově.

Výsledky analýzy měření vokalických formantů demonstrují v grafech 3 a 4 (pro krátké a dlouhé vokály zvlášť).



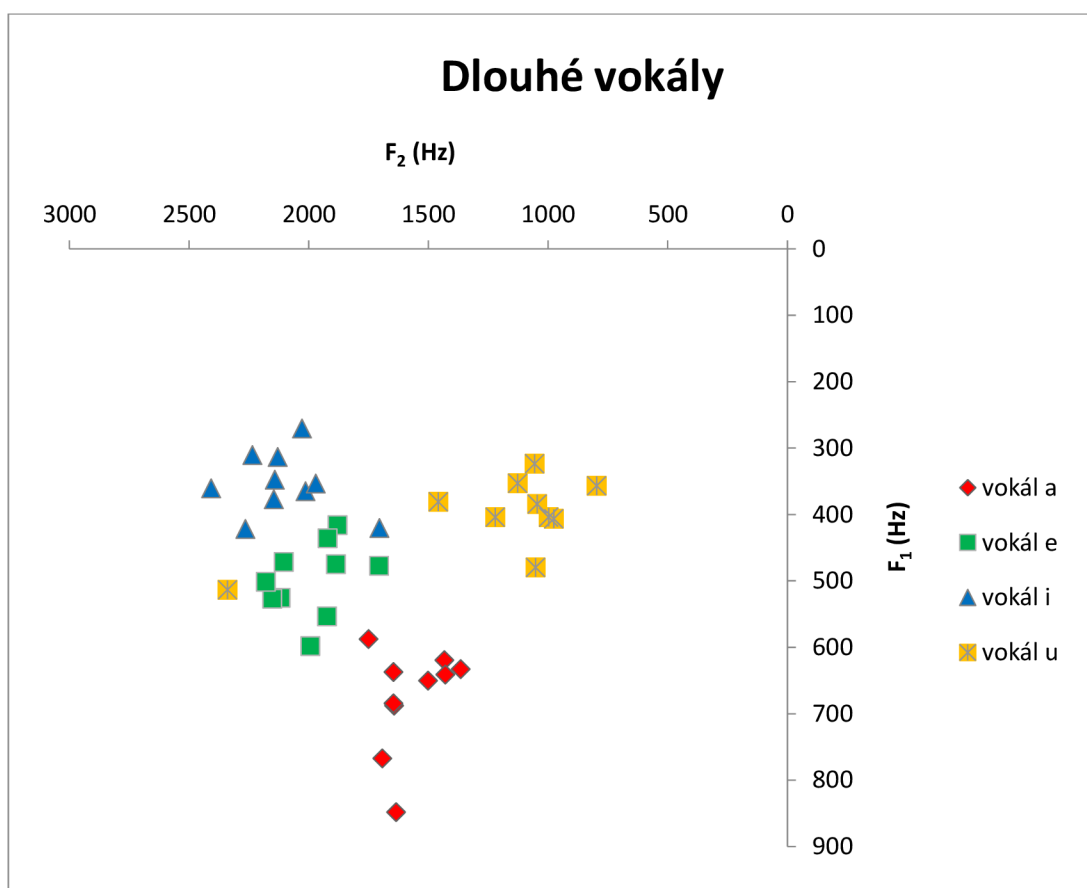
Graf 3: Vokalický trojúhelník pro krátké vokály, jazyková úroveň B1/B1+ (u každého studenta byla hodnota formantů F₁ a F₂ pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa, hodnoty uvádím v příloze 5).

¹⁵⁹ U českých rodilých mluvčích je u vokálu [a]/[a:] rozdíl až 100 % (Skarnitzl – Šturm – Volín 2016, s. 51–52).

Naměřené průměrné hodnoty vokalických formantů krátkých vokálů (graf 3) většinou odpovídají normativním pásmům, jež jsou pro češtinu relativně široká. Žádné extrémní hodnoty u jednotlivých mluvčích zachyceny nebyly. Nejvíce odchylek bylo detekováno u hodnot F_2 (u vokálů [ɛ] byla zaznamenána tendence k výslovnosti francouzského polozavřeného [e], popř. českého [i:], u vokálu [ɪ] byly v případě některých mluvčích opět naměřeny hodnoty odpovídající spíše vokálu [i:], tj. formantovým hodnotám francouzského [i]).

Výslovnost českého vokálu [a] je u studentů s úrovní B1/B1+ zavřenější, formantové hodnoty se prolínají s normativními hodnotami vokálu [ɛ].

Z grafu je také patrná tendence ke splývání formantových pásem u zadních vokálů. Je nutno podotknout, že podobné výsledky se objevují i v současných studiích zaměřených na české mluvčí (Kopečková 2022).



Graf 4: Vokalický trojúhelník pro dlouhé vokály, jazyková úroveň B1/B1+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa, hodnoty uvádím v příloze 5).

Formantové hodnoty dlouhých vokálů se od referenčních pásem liší více než krátké, a to zejména hodnotami F_2 (posun výslovnosti nízkého vokálu [a:] k francouzskému [a] a středovému [ɛ:]). Naměřeno bylo také několik extrémních hodnot – u vokálu [u:] byly naměřeny hodnoty F_2 : 2 459.14; 2 167.11 a 2 392.63 Hz, které se ale vyskytují, jak jsem zmínila výše, i v promluvě rodilých mluvčích češtiny. Další extrémní hodnoty byly naměřeny u vokálu [i:], a to u slov *zaměstnání* a *zajímá*, hodnoty odpovídají střednímu vokálu [a:].

Ačkoliv se u sledovaných mluvčích úrovně B1/B1+ neobjevují (až na výjimky) výraznější odchylky a výsledná data odpovídají referenčním pásmům pro české vokály, lze u studentů pozorovat určité tendence k vyšším hodnotám F_2 , především u předních vokálů. Zde je patrný vliv realizace vokálů ve francouzštině, které mají obecně vyšší průměrné hodnoty F_2 , než je tomu v češtině (viz tabulka 4).

Výše uvedené grafy tak dokládají percepční dojem, že při artikulaci vokálů nedochází z hlediska jejich kvality k odchýlkám tak často jako v případě nižší úrovně, což hodnotím pozitivně, neboť pak nenastává problém s neporozuměním a projev na posluchače nepůsobí ani příznakově.

Kvantita vokálů

Výsledky analýzy kvantity vokálů u skupiny frankofonních studentů jazykové úrovně B1/B1+ prezentuji v tabulce 14. Pro každý vokál je uvedena průměrná hodnota od celkového počtu 10 studentů, a to v různých pozicích ve slově, zaznamenána je i celková průměrná hodnota daného vokálu (u každé hodnoty zmiňuji rovněž směrodatnou odchylku, jež je opět poměrně vysoká). Percepčně se u studentů objevovalo dloužení vokálů (krátkých i dlouhých), a to zejména ve finálních pozicích, což naměřené hodnoty rovněž potvrdily.

	[a]	[a:]	[ɛ]	[ɛ:]	[ɪ]	[i:]	[o]	[u]	[u:]
iniciální pozice	61,63	X	103,68	X	X	X	64,40	69,94	X
směrodatná odchylka	12,53	X	26,83	X	X	X	19,70	17,97	X
mediální pozice	80,07	110,89	74,05	94,01	72,12	78,95	69,28	71,32	111,91
směrodatná odchylka	22,06	31,75	27,30	24,99	19,85	28,67	17,60	18,30	41,37
finální pozice	96,31	138,80	98,79	123,77	97,35	115,41	83,22	101,52	X
směrodatná odchylka	28,67	48,61	35,26	46,04	42,89	36,59	19,98	31,62	X
monosylabická slova	55,43	91,50	68,59	X	80,18	X	69,39	95,55	X
směrodatná odchylka	13,77	39,21	31,05	X	44,32	X	22,75	25,41	X
celkový průměr	73,36	115,44	82,58	113,85	80,23	97,18	71,57	81,56	111,91
směrodatná odchylka	25,92	40,42	33,45	42,64	35,26	37,59	21,28	27,09	41,37

Tab. 14: Průměrné hodnoty jednotlivých vokálů pro skupinu 10 studentů jazykové úrovně B1/B1+ (hodnoty v ms).

Při porovnání průměrných hodnot trvání českých vokálů lze opět (stejně jako u první skupiny s nižší jazykovou úrovní) konstatovat obecnou tendenci frankofonních studentů k dloužení většiny českých vokálů, a to krátkých i dlouhých (dloužení bylo zaznamenáno i percepčně) – nejvíce však jsou dlouženy přední vokály [ɛ] a [ɪ]. Nejdelší hodnoty trvání vokálů byly naměřeny ve finální pozici, a to u všech vokálů, což značí interferenci z francouzštiny (u vokálu [ɛ] byla ovšem naměřena extrémní hodnota také v iniciální pozici).

Hodnoty, jež jsou uvedeny v tabulce 14 a odpovídaly aktuálním datům českých mluvčích, byly následující: délka vokálu [a] v iniciální pozici, délka vokálu [a:] v mediální pozici, taktéž celková průměrná hodnota vokálu [a:] a délka vokálu [ɛ:] v mediální pozici.

Zaznamenala jsem také hodnoty, jež naznačují nepatrné krácení vokálů, a to v monosylabických slovech u krátkého a dlouhého vokálu [a], [a:] (jednalo se konkrétně o tato slova: *a*, *jak*, *já*). Podobná tendence se v první skupině s nižší jazykovou úrovní nevyskytovala vůbec.

Pro náležité odlišení krátkých a dlouhých vokálů je v češtině důležitý jejich poměr. Zjištěné hodnoty – [a:] o 57 % delší než [a], [ɛ:] o 37 % delší než [ɛ], [i:] o 21 % delší než [ɪ], [u:] o 37 % delší než [u] – neodpovídají hodnotám českých rodilých mluvčích (kapitola 3.1.2). Jelikož frankofonní studenti krátké české vokály dlouží, stírá se jejich adekvátní odlišení od dlouhých vokálů, což může vést k jejich záměně. Z analýzy vyplývá, že nejlépe z hlediska kvantity byl u frankofonních studentů realizován nízký střední vokál [a], nejlépe je také odlišena dvojice [a]/[a:] (což je typické i pro české mluvčí).

Výsledky výzkumu kvantity u českých vokálů realizovaných frankofonními studenty s jazykovou úrovní B1/B1+ můžeme porovnat s výsledky experimentu K. Vychopňové v rámci její disertační práce (Vychopňová 2014). Respondenti jejího výzkumu měli v češtině srovnatelnou jazykovou úroveň, rozdílné však je, že dlouhodobě pobývali v ČR. S jejími závěry (Vychopňová 2014, s. 142–143), že frankofonní mluvčí nerespektují graficky vyznačenou délku českých samohlásek a dlouží samohlásky ve finálních pozicích (v souvislosti s francouzským přízvukem), lze souhlasit.¹⁶⁰ Co se týče dlužení vokálů, v mé sondě se jednalo především o přední vokály. Naopak v mém výzkumu se nepotvrdil její závěr, že frankofonní mluvčí tvoří správně české krátké samohlásky. Z mé analýzy vyplývá, že krátké vokály jsou spíše dluženy, čímž se stírá poměr mezi dlouhými a krátkými vokály.

Porovnáním obou skupin frankofonních mluvčích můžeme při realizaci českých vokálů detekovat vliv francouzštiny, který sice s vyšší jazykovou úrovní slábne, ale stále výslovnost vokálů ovlivňuje (formantové hodnoty F₂ jsou u obou skupin vyšší a odpovídají spíše hodnotám pro francouzské vokály). S vyšší jazykovou úrovní je realizace vokálů stabilnější, naměřené hodnoty více odpovídají českým normativním pásmům.

Kvantita vokálů byla problematická u obou sledovaných skupin. Analýza prokázala nedostatečné rozlišování krátkých a dlouhých vokálů, což může v promluvě vést až k jejich záměně a následně k nepochopení (zejména při dialogu s dalšími cizinci studujícími češtinu). Na základě srovnání obou sledovaných skupin nelze tvrdit, že by studenti s vyšší jazykovou úrovní byli v odlišování jednotlivých krátkých a dlouhých vokálů úspěšnější (odlišují lépe vokály [a]/[a:], ale vokály [ɛ]/[ɛ:] a [ɪ]/[i:]

¹⁶⁰ Autorka se ve výzkumu věnovala také délce dlouhých samohlásek v sousedních slabikách, což ve zde prezentované analýze zohledněno nebylo.

od sebe naopak lépe rozlišovala skupina s nižší jazykovou úrovní). V obou skupinách docházelo k dloužení krátkých i dlouhých vokálů (u nižší jazykové skupiny byly naměřeny extrémní délky trvání), a to zejména ve finální pozici (případně v mediální pozici v poslední, tj. přízvučné slabice), což je zjevně ovlivněno interferencí z mateřského jazyka.

DIFTONGY

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	ou [oũ]		au [aũ]
	zahradou	starou	autobusu
správná realizace	25	27	26
částečná realizace	-	-	-
nelze určit	1	1	0
chybná realizace	14	12	14

Tab. 15: Realizace diftongů [oũ], [aũ], jazyková úroveň A1 až A2+.

Správná výslovnost diftongů byla pro frankofonní mluvčí obtížná. Chybná výslovnost diftongu [oũ] byla zapříčiněna zjednodušením a vyslovením hlásky [u:]. V jednom případě došlo také k záměně diftongu [oũ] za [aũ] → [staraũ].

Výslovnost slova *autobusu* byla taktéž problematická (ze 40 případů bylo správně realizováno 26). Nesprávná výslovnost, která ve 14 případech zněla [otobisu],¹⁶¹ tj. došlo k nahrazení diftongu v iniciální pozici hláskou [o], je podle mého názoru zapříčiněna negativním transferem z francouzštiny (fr. *autobus* [otobys]).

Úroveň B1/B1+

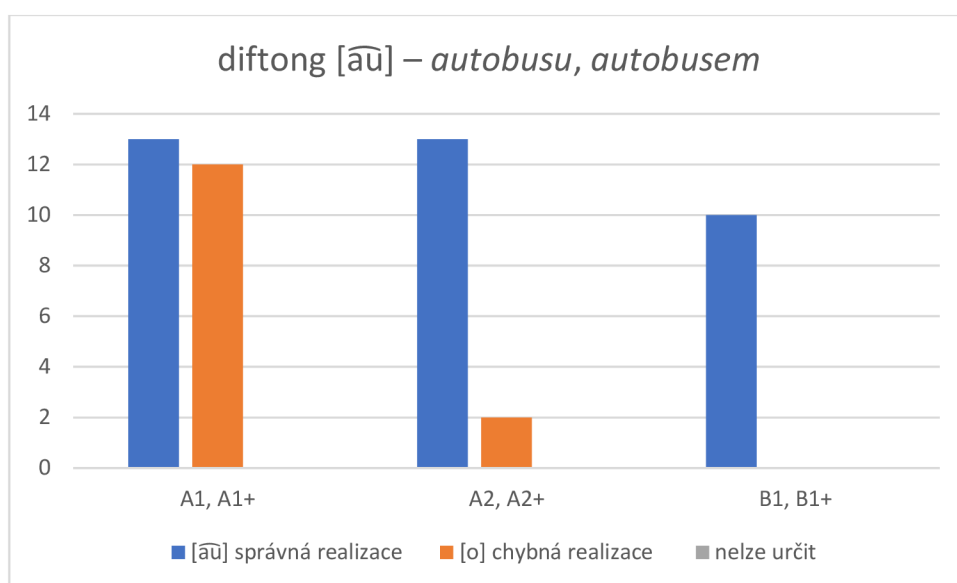
testovaná slova	ou [oũ]				au [aũ]		
	omlouvám se	kouřit	malou	kterou	čau	autobusem	auto
správná realizace	9	8	9	8	10	10	10
částečná realizace	-	-	-	-	-	-	-
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	1	2	1	2	0	0	0

Tab. 16: Realizace diftongů [oũ], [aũ], jazyková úroveň B1/B1+.

¹⁶¹ Realizaci rázu jsem zde nezkoumala.

Se zvyšující se jazykovou úrovní problémy s výslovností diftongů klesají, k chybné výslovnosti diftongu [ou̯] došlo u 3 studentů (z celkového počtu 10) – diftong [ou̯] byl realizován jako [au̯] či byl zaměněn za monoftong [u:].

V grafu 5 porovnávám výslovnost diftongu [au̯] podle jazykové úrovně – jak můžeme vidět, k nejvíce chybným realizacím dochází na úrovni A1/A1+, se zvyšující se jazykovou úrovní se chybovost postupně snižuje; na prahové úrovni již nebyla nekorektní výslovnost vůbec detekována.



Graf 5: Výslovnost diftongu [au̯] podle jazykových úrovní (vertikálně uveden počet studentů).¹⁶²

LARYNGÁLA *h* [ɦ]

Tato česká laryngální frikativa je podle mých zkušeností jednou z nejobtížnějších hlásek téměř pro všechny cizince. V češtině je netypická svou znělostí, neboť jak jsem zmínila výše, znělá hláska *h* [ɦ] se vyskytuje jen ve 4 % světových jazyků (Volín – Skarnitzl 2018, s. 34–35).

¹⁶² Text, ve kterém se vyskytovalo slovo *autobusu*, četlo 40 studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+, druhý text – se slovem *autobusem* – četlo 10 studentů s prahovou úrovní B1/B1+.

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	h [ɦ]								
	<i>ahoj</i>	<i>drahý</i>	<i>zahradou</i>	<i>hluk</i>	<i>hlavně</i>	<i>hospody</i>	<i>hezké</i>	<i>ho</i>	<i>hotelu</i>
správná realizace	14	19	20	12	22	21	12	14	23
částečná realizace	16	16	11	22	8	5	12	7	0
nelze určit	1	0	1	0	0	0	0	1	1
chybná realizace	9	5	8	6	10	14	16	18	16

Tab. 17: Realizace laryngály *h* [ɦ], jazyková úroveň A1 až A2+.

V průběhu analýzy se obtíže s realizací *h* [ɦ] vyskytly ve větší míře, a to zejména v iniciální pozici. Na počátku slov docházelo nezdědky k elizi této laryngály, a to zcela systematicky (negativní transfer z francouzštiny).

U slova *hotel* byla navíc tato elize podpořena téměř shodnou grafickou podobou slova existujícího ve francouzštině, srov. *hôtel*. K nejvíce chybným realizacím hlásky došlo u monosylabického slova *ho*. Výslovnost uprostřed slova (zejména v kombinaci s vokály) obtíže nečinila.

Záměna laryngály za veláru *ch* [x] se objevila velice sporadicky, detekována byla ve slově *zahradou* [zaxradou].

U slov *hluk* a *hlavně* byla správná realizace *h* [ɦ] ztížena ještě kombinací konsonantů *hl*, v několika případech tak došlo k elizi, a to jak laryngální hlásky *h* [ɦ] – [luk], tak i laterály [l] – [ɦuk].

Při poslechu nahrávek jsem vnímala velké soustředění při výslovnosti této hlásky, studenti si byli její obtížnosti vědomi a snažili se ji náležitě realizovat. Ve větší míře (ve srovnání s ostatními konsonanty) zde docházelo i k autokorekci (v takovýchto případech jsem hodnotila vždy poslední realizaci).

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	h [ɦ]						
	<i>dlouho</i>	<i>přestěhoval</i>	<i>nového</i>	<i>hodně</i>	<i>hezka</i>	<i>holka</i>	<i>hrajú</i>
správná realizace	10	10	9	8	5	8	6
částečná realizace	0	0	1	2	4	2	3
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	0	0	0	0	1	0	1

Tab. 18: Realizace laryngály *h* [ɦ], jazyková úroveň B1/B1+.

S vyšší jazykovou úrovní frankofonních mluvčích se problémy s výslovností české laryngály snížily. Realizace v mediální pozici mezi vokály nečinila studentům obtíže (náročnější na artikulaci se jeví iniciální pozice, u té docházelo také k větší záměně znělého *h* [ɦ] za jeho neznělý protějšek). Na vyšší jazykové úrovni již elize laryngály, což je jev spojený s negativním transferem z francouzštiny, zaznamenána nebyla.

VELÁRA *ch* [x]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	<i>ch</i> [x]		
	<i>obchod</i>	<i>obchodu</i>	<i>chceme</i>
správná realizace	28	27	31
částečná realizace	4	6	0
nelze určit	0	0	1
chybná realizace	8	7	8

Tab. 19: Realizace veláry *ch* [x], jazyková úroveň A1 až A2+.

Více než 2/3 studentů výslovnost této veláry realizovala náležitě. Záměnu neznělé varianty za znělou jsem označila jako částečnou realizaci, nebránila totiž porozumění. Při chybné realizaci této hlásky došlo ke změně místa artikulace. Celkem 5 studentů nesprávně vyslovilo *š* [ʃ] ve slově *obchodu* [opʃodu]. Tato chybná realizace veláry je podle mého názoru zapříčiněna negativním transferem z francouzštiny (srov. francouzskou výslovnost *chat* (*kočka*) [ʃa]). V jednom případě byla realizována i laryngální frikativa *h* [ɦ]. U slova *chceme* se objevila nenáležitá výslovnost v podobě [ʃɛmɛ], [tɛmɛ] či [ʃɛmɛ] (v posledních dvou případech došlo i k posunu způsobu artikulace – k záměně konstriktivy za semiokluzivu).

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	<i>ch</i> [x]						
	<i>chatu</i>	<i>chodím</i>	<i>chtěli</i>	<i>bychom</i>	<i>kuchyň</i>	<i>filmech</i>	<i>ach</i>
správná realizace	9	8	8	10	10	8	7
částečná realizace	1	0	2	0	0	2	3
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	0	2	0	0	0	0	0

Tab. 20: Realizace veláry *ch* [x], jazyková úroveň B1/B1+.

Záměnu neznělé varianty za znělou jsem opět označila jako částečnou realizaci, jelikož nebránila porozumění. Ve dvou případech byla ve slově *chodim* zaměněna velára za laryngálu *h* [h], čímž došlo k záměně slov, a tedy k chybě bránící porozumění. Na této jazykové úrovni už nebyly pozorovány chyby zapříčiněné negativním transferem z francouzštiny, jež se ve větší míře projevily na nižší úrovni. Samotná realizace veláry nebyla artikulačně obtížná ani pro jednu z mnou sledovaných jazykových skupin.

VIBRANTA ř [r̥]/[r̥̰]

Tato typicky česká vibranta je obecně pro všechny cizince velice komplikovaná. V češtině se objevuje ve dvou variantách lišících se svou znělostí. Znělé ř [r̥] je základní variantou, neznělé ř [r̥̰] se vyskytuje na konci slova před pauzou a v sousedství neznělého konsonantu (v analýze sleduji realizaci obou variant).

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

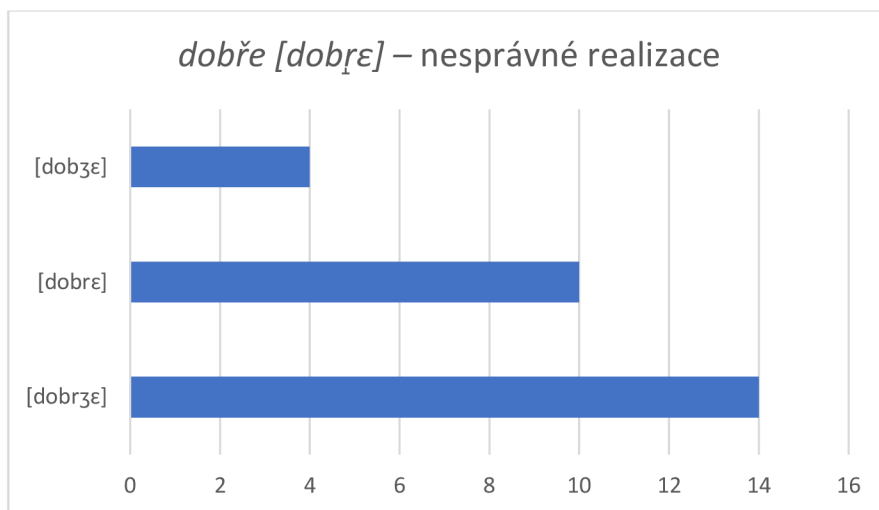
testovaná slova	ř [r̥]			ř [r̥̰]	
	<i>dobře</i>	<i>moře</i>	<i>moři</i>	<i>přítel</i>	<i>příjet</i>
správná realizace	3	6	5	23	25
částečná realizace	8	13	15	7	6
nelze určit	1	1	1	0	1
chybná realizace	28	20	19	10	8

Tab. 21: Realizace ř [r̥], [r̥̰], jazyková úroveň A1 až A2+.

Jak vyplývá z analýzy, znělé ř [r̥] patří k problematickým hláskám, naopak neznělá varianta frankofonním mluvčím takové obtíže nečiní. Jelikož se jedná o unikátní hlásku v českém fonetickém systému, cizojazyční studenti si jsou její obtížnosti vědomi, a proto se na ni v textu více zaměřují a snaží se o její pečlivou a náležitou realizaci.

Nejčastěji byla česká vibranta (znělá varianta) nahrazována spojením *rž* [rʒ] či alveolárou [r], neznělá varianta pak spojením *rš* [rʃ] – všechny tyto varianty jsem považovala za chybné realizace. Za „částečnou realizaci“ byla uznána neznělá varianta vibranty na místě znělé varianty (opačná záměna detekována nebyla).

Artikulačně nejsložitějším slovem se jeví slovo *dobře* – obtížnost zde vidíme nejenom v nutné realizaci znělé vibranty [r̥], ale i v konsonantickém spojení *-bř-*.



Graf 6: Nesprávné realizace znělé vibranty ř [r̥] ve slově *dobře*, jazyková úroveň A1 až A2+ (horizontálně uvedeny počty studentů).

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	ř [r̥]			ř [r̥̃]			
	<i>dobře</i>	<i>hřiště</i>	<i>kouřit</i>	<i>přestěhovat</i>	<i>přestal</i>	<i>přijedete</i>	<i>tři</i>
správná realizace	1	6	4	6	9	10	4
částečná realizace	3	2	3	2	0	0	3
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	6	2	3	2	1	0	3

Tab. 22: Realizace ř [r̥], [r̥̃], jazyková úroveň B1/B1+.

Z tabulky lze konstatovat, že vibranta ř činí potíže mluvčím i s vyšší jazykovou úrovní. Realizace základní znělé podoby ř [r̥] je pro frankofonní studenty obtížná – v několika případech docházelo k záměně za neznělou variantu ř [r̥̃], což však nebránilo porozumění (v tabulce hodnoceno jako částečná realizace), chybné realizace pak byly stejné jako u nižších jazykových úrovní – nahrazení šumové vibranty ř [r̥] sonorní vibrantou [r] či konsonantickým spojením *rž* [rʒ]. V nejobtížněji artikulovaném slově *dobře* byla hláska ř [r̥] nahrazena *rž* [rʒ] v 6 případech (všechny chybné realizace).

Analýza odhalila i nenáležitou realizaci neznělého ř [r̥̃] – problematickým slovem byla číslovka *tři*, jež byla realizována jako [trʒɪ] či [trɪ].

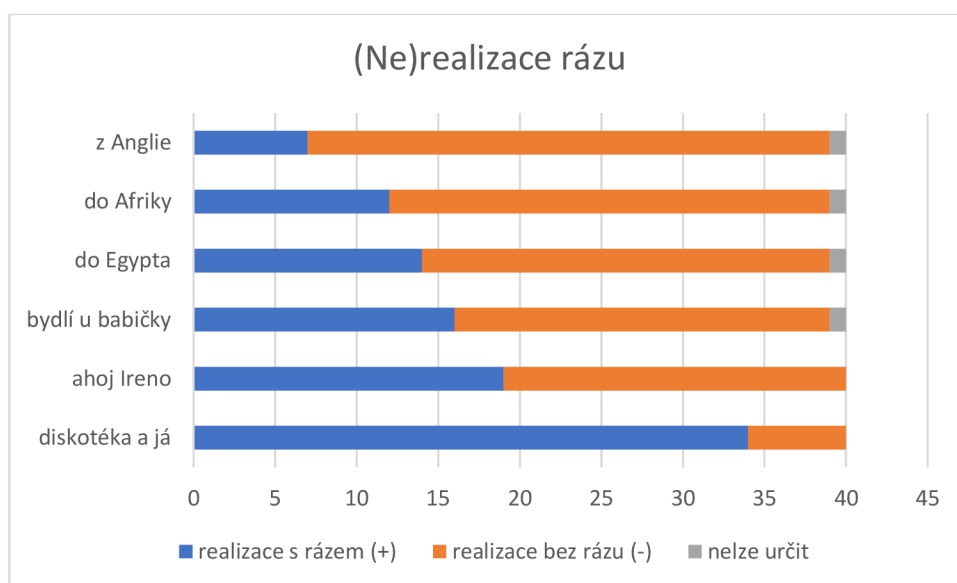
RÁZ [ʔ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Ve čteném textu jsem zkoumala realizaci rázu v několika případech: po neslabičné prepozici (z *Anglie*), po slabičné prepozici konsonant + vokál (*do Afriky, do Egypta*), v pozici iniciálního vokálu po pauze (*diskotéka a já*) a v pozici iniciálního vokálu bez předchozí pauzy (*ahoj Ireno, bydlí u babičky*).

Čtený charakter textů podporuje obecně snahu o výraznou a srozumitelnou výslovnost, což je také jeden z faktorů přispívajících k realizaci rázu (Veroňková 2018, s. 191).

Realizace, či spíše nerealizace rázu je spojena i s problematikou mluvního tempa – s vyšším mluvním tempem měli studenti větší tendenci k vázání jednotlivých slov. Je zde důležité upozornit na skutečnost, že studenti realizovali ráz i bezděčně, aniž by o něm byli náležitě poučeni. Realizován byl ráz i vlivem pomalé četby a častějších pauz.

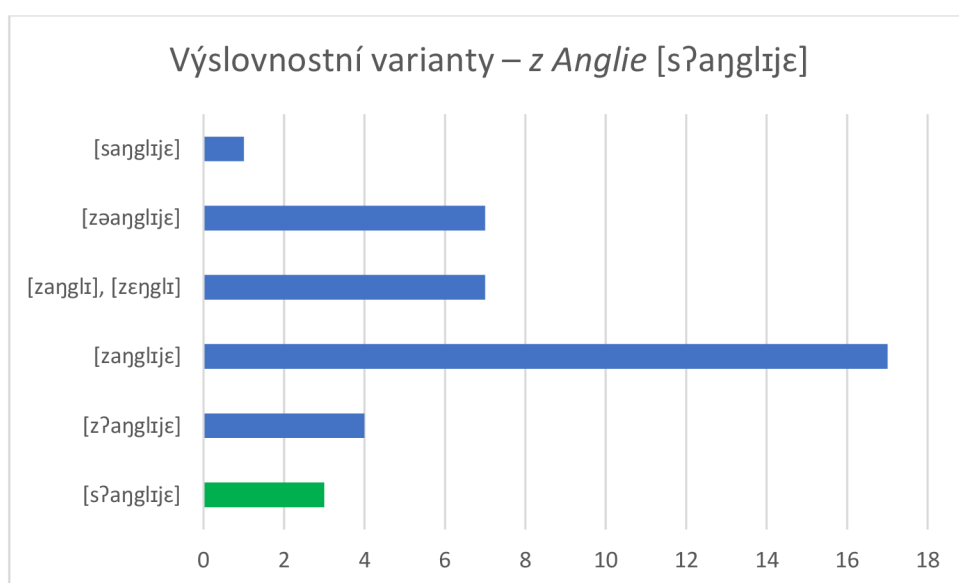


Graf 7: (Ne)realizace rázu u jednotlivých zkoumaných spojení, jazyková úroveň A1 až A2+ (horizontálně uvedeny počty studentů).

Z grafu 7 je vidět, že frankofonní studenti ráz spíše neužívali. Ráz byl v nejvíce případech realizován ve spojení *diskotéka a já*. Zde se jedná o pozici iniciálního vokálu po pauze, což je spojeno s fyziologickým jevem (výsledky dokládají, že v češtině se ráz před samohláskou po pauze tvoří přirozeně; Veroňková 2022, s. 191), k vázání proto došlo jen v několika případech.

V pozicích po slabičné prepozici (*do Afriky, do Egypta*) či v pozicích iniciálního vokálu bez předchozí pauzy (*ahoj Ireno, bydlí u babičky*) docházelo k vázání, a tudíž ráz nebyl realizován ve více než v polovině případů.

Po neslabičné prepozici došlo k užití rázu jen v jednotkách případů, a to ve spojení z *Anglie* (výslovnost s rázem je v tomto případě vyžadována normou) – náležitá realizace (s neznělou prepozicí) byla detekována jen ve 3 případech. Studenti nejvíce dané spojení vázali dohromady – [zʌŋɡlɪjɛ], popř. [sʌŋɡlɪjɛ], v 7 případech se po prepozici objevil krátký středový vokál [zəŋɡlɪjɛ], popř. se studenti snažili i o vokalizaci prepozice.¹⁶³



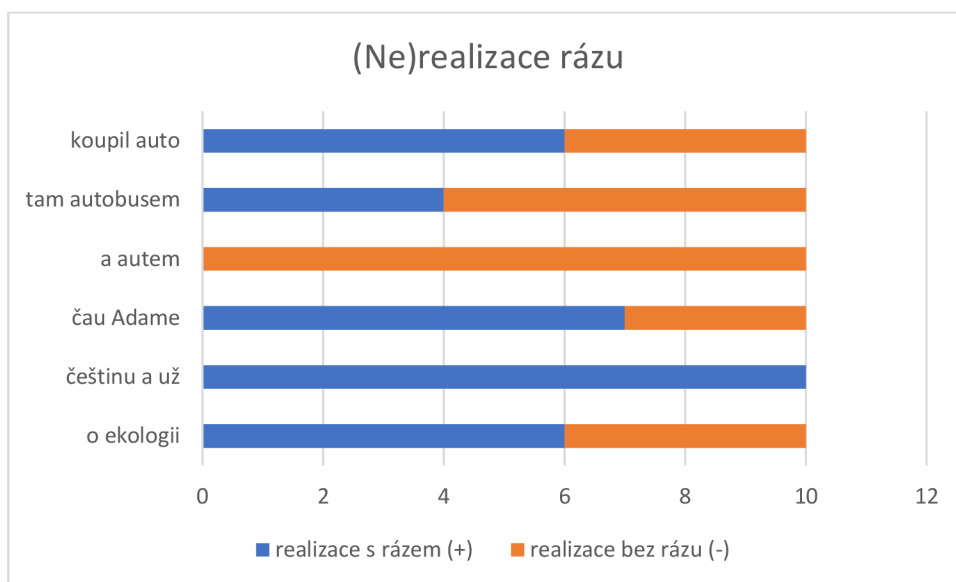
Graf 8: Výslovnostní varianty spojení z *Anglie*, jazyková úroveň A1 až A2+ (zeleně znázorněna správná realizace, modře chybné realizace, vertikálně uveden počet studentů).

Úroveň B1/B1+

Ve čteném textu jsem zkoumala realizaci rázu taktéž v několika případech: po prepozici (*o ekologii*), v pozici iniciálního vokálu po pauze (*češtinu a už*) a v pozici iniciálního vokálu bez předchozí pauzy (*čau Adame, a autem, tam autobusem, koupil auto*).

¹⁶³ Docházelo i k neadekvátní realizaci spojení dvou vokálů (nevložení hiátové hlásky), [zʌŋɡlɪ], [zɛŋɡlɪ], více viz kapitola 4.4.4.

Z grafu 9 vidíme, že s vyšší jazykovou úrovní se četnost realizace rázu zvyšuje (42, 5 % u jazykové úrovně A1 až A2+, 55 % u prahové úrovně). V pozici iniciálního vokálu po pauze byl ráz přítomen dokonce ve všech případech. Po neslabičné prepozici, kde je ráz vyžadován normou, byl však realizován jen v 6 případech.



Graf 9: (Ne)realizace rázu u jednotlivých zkoumaných spojení, jazyková úroveň B1/B1+ (horizontálně uvedeny počty studentů).

4.4.2 Poziční varianty hlásek

PALATÁLY *t'* [c], *d'* [j]

Palatály *t'* [c] a *d'* [j] jsou orální šumové okluzivy, které mají v češtině na rozdíl od francouzštiny platnost fonémů. Ve francouzštině, jak bylo zmíněno výše, existují pouze jako poziční obligatorní varianty konsonantů *t* a *d*.

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	t' [c]							d' [ɟ]		[d]
	šť'astný	češtinu	ti	navštěvuju	těším	létě	ještě	rodina	teď'	diskotéka ¹⁶⁴
správná realizace	24	37	33	33	34	38	35	38	10	16
částečná realizace	--	--	--	--	--	--	--	--	11	--
nelze určit	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
chybná realizace	15	3	6	6	5	1	4	1	19	24

Tab. 23: Realizace palatálních hlásek t' [c], d' [ɟ] a prealveoláry [d], jazyková úroveň A1 až A2+.

Z analýzy čteného textu vyplývá, že neznělá palatála t' [c] není pro frankofonní studenty artikulačně obtížná. Jako nejproblematictější se v textujevilo slovo *šť'astný*, palatála zde byla náležitě artikulována jen ve 24 případech (12× byla realizována prealveolára [t] místo palatály t' [c]).

U tohoto slova došlo i k dalším odchylkám¹⁶⁵ – k záměně tupé sykavky š [ʃ] za ostrou sykavku [s] v iniciální pozici (ve 4 případech), dále k elizi hlásky [s] v konsonantickém spojení *st* (ve 27 případech). Pouze 9 studentů vyslovilo korektně celé slovo. Podle mého názoru je toto slovo problematické zejména z důvodu konsonantických skupin v iniciální a mediální pozici.¹⁶⁶

Palatála d' [ɟ] se v textu vyskytla jen dvakrát (*rodina*, *teď'*). Jako problematické sejevilo spojení *teď' mám* [tɛɟma:m] – podle ortoepické normy zde nedochází k neutralizaci znělosti, nepárové souhlásky se neúčastní asimilace znělosti, a to ani uvnitř slova, ani mezi slovy (Hůrková 1995, s. 28). K neortoepické výslovnosti [tɛʔma:m] však dochází i u rodilých mluvčích velice často (navíc nebrání porozumění), proto danou realizaci v této práci označuji za „částečnou“. Nejčastější chybná výslovnost slova *teď'* byla [tɛd] – jedná se o změnu místa artikulace (záměna palatální hlásky za prealveolární), která se objevila ve 12 případech. Z důvodu malého výskytu

¹⁶⁴ Jsem si vědoma faktu, že zde testuji znalost ortoepie přejatých slov. Podle mého zjištění frankofonní studenti s hláskou [ɟ] obtíže nemají, musí být však poučeni o náležitě výslovnosti přejatých slov, která jsou v češtině frekventovaná. Slovo *diskotéka* vyslovila více než polovina studentů (24 studentů) jako [ɟiskote:ka].

¹⁶⁵ Tyto odchylky samozřejmě nebyly započítány, zde jsem sledovala pouze výslovnost palatály.

¹⁶⁶ Chybné realizace slova *šť'astná* – [scasna:], [ʃfasna:], [casna:].

v textu ovšem nemohu dojít k relevantnímu závěru, zda tato palatální hláska *d'* [j] je pro frankofonní studenty problematická, či nikoliv.

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	<i>d'</i> [j]						[d]
	<i>ted'</i> ¹⁶⁷	<i>lidi</i>	<i>chodím</i>	<i>děláš</i>	<i>děti</i>	<i>neviděl</i>	<i>diplomovou</i>
správná realizace	5	6	7	9	9	9	5
částečná realizace	3	-	-	-	-	-	-
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	2	4	3	1	1	1	5

Tab. 24: Realizace palatální hlásky *d'* [j] a prealveoláry [d], jazyková úroveň B1/B1+.

Znělá palatála *d'* [j] se nejeví pro pokročilejší frankofonní studenty jako komplikovaný výslovnostní jev. Celkem 4 studenti z 10 však ve slově *lidi* zaměnili palatálu za alveoláru [d]. Změna místa artikulace (změna palatály za alveoláru) byla realizována taktéž ve slově *chodím* (podle mého názoru z důvodu náročné artikulace kombinace veláry a palatály v jednom slově). Do vzorku testovaných slov jsem zařadila i přejaté slovo *diplomovou*, opět zde musím upozornit na fakt, že zde testuji znalost pravidla výslovnosti přejatých slov, a nikoliv samotnou výslovnost znělé palatály. V daném slově chybovalo 5 studentů (zde je to polovina účastníků výzkumu, u začátečníků chybovalo 24 studentů ze 40, výslovnost přejatých slov tedy činí srovnatelné potíže).

testovaná slova	<i>t'</i> [c]							
	<i>ti</i>	<i>místnosti</i>	<i>děti</i>	<i>češtinu</i>	<i>přestěhoval</i>	<i>chtěli</i>	<i>ještě</i>	<i>létě</i>
správná realizace	10	10	10	10	9	10	10	10
částečná realizace	-	-	-	-	-	-	-	-
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	0	0	0	0	1	0	0	0

Tab. 25: Realizace palatální hlásky *t'* [c], jazyková úroveň B1/B1+.

¹⁶⁷ Spojení *ted' mám* – dvakrát došlo k záměně palatály za alveoláru (změna místa artikulace).

Stejně jako u čteného textu na začátečnické úrovni i u pokročilejší úrovně jsem došla k závěru, že neznělá palatála *t'* [c] není pro frankofonní studenty artikulačně obtížná. Výslovnost [tj], kterou lze očekávat, se u pokročilejších studentů neobjevila.

AFRIKÁTY *c* [ts], *č* [tʃ]

V češtině se afrikáty vyskytují jako samostatné fonémy, jejichž základní variantou je hláska neznělá – přední alveolární *c* [ts] a zadní alveolární *č* [tʃ]. Afrikáty ve francouzském hláskovém systému chybějí, existují v něm jako poziční obligatorní varianty konsonantu *t*.

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	<i>c</i> [ts]					<i>č</i> [tʃ]					
	<i>cestovat</i>	<i>chceme</i>	<i>sympatický</i>	<i>červenci</i>	<i>moc</i> ¹⁶⁸	<i>čas</i>	<i>často</i>	<i>češtinu</i>	<i>červenci</i>	<i>večer</i>	<i>babičky</i>
správná realizace	27	34	26	34	31	39	36	35	33	39	32
částečná realizace	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
nelze určit	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
chybná realizace	12	5	14	5	8	1	3	5	6	1	7

Tab. 26: Realizace hlásek *c* [ts] a *č* [tʃ], jazyková úroveň A1 až A2+.

Na základě mé analýzy se semiokluzivy *c* [ts] a *č* [tʃ] nejeví jako artikulačně obtížné hlásky. Nejčastějším prohřeškem v jejich výslovnosti byla změna místa artikulace – nenáležité místo artikulace zvolilo 9 studentů (záměna prealveoláry *c* [ts] za postalveoláru *č* [tʃ]: *čestovat* [tʃestovat]). Nastala taktéž změna způsobu artikulace (3 studenti místo semiokluzivy *c* [ts] realizovali konstriktivu [s]: *cestovat* [sestovat], změněna byla i postalveolární semiokluziva *č* [tʃ] za postalveolární konstriktivu š [ʃ]: *češtinu* [ʃescinu]).¹⁶⁹

U slova *sympatický* studenti neměli potíže s výslovností afrikáty *c* [ts], avšak v 10 případech zjednodušovali konsonantickou skupinu pomocí elize hlásky *c* [ts], srov. [simpatiki:]. Detekována byla taktéž nenáležitá změna místa artikulace (záměna prealveoláry *c* [ts] za postalveoláru *č* [tʃ]: [simpatʃki:] – 4 případy).

¹⁶⁸ Analýza spojení *moc se* [motsɛ], srov. spojení *noc byla* [nodzbila].

¹⁶⁹ V mediální pozici nebyla realizována tupá sykavka š [ʃ], ale ostrá sykavka [s] (záměna postalveoláry za prealveoláru).

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	c [ts]						č [tʃ]				
	co	centru	pracuje	práce	měsíc	moc	čau	češtinu	začal	učitel	konečně
správná realizace	9	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10
částečná realizace	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tab. 27: Realizace hlásek c [ts] a č [tʃ], jazyková úroveň B1/B1+.

Výzkumem bylo potvrzeno, že ani pro skupinu s vyšší jazykovou úrovní nejsou semiokluzivy c [ts] a č [tʃ] artikulačně obtížné hlásky (u konsonantu č [tʃ] nebyla dokonce detekována vůbec žádná odchylka). Interferenční vlivy se objevily u prealveoláry c [ts], ale jen v menší míře – vlivem francouzské výslovnosti byla ve slově *co* polosykavka c [ts] u 1 studenta artikulována jako [k]¹⁷⁰ a 3 studenti ve slově *centru* realizovali polosykavku c [ts] jako ostrou sykavku [s] (srov. fr. *centre* [sãtʁ]).

Z hlásek, jež existují ve francouzském systému pouze jako poziční obligatorní varianty konsonantů (a nejedná se tedy o samostatné fonémy jako v češtině), se jeví jako problematická hláska d' [ʃ]. Obtíže s touto palatální hláskou se objevily ve skupině s vyšší jazykovou znalostí. Důležité je v této souvislosti také upozornit na pravidla výslovnosti přejatých slov, jež nebyla u žádné skupiny frankofonních studentů náležitě osvojena. Afrikáty podle analýzy nejsou hlásky artikulačně obtížné, je však nutné se při jejich realizaci vyvarovat interferenčních vlivů z francouzštiny (což se v několika případech nepodařilo ani studentům s jazykovou úrovní B1/B1+).

4.4.3 Odlišný grafický záznam

Tato podkapitola je věnována hláskám, které jak v češtině, tak i ve francouzštině existují jako samostatné fonémy, avšak v obou jazycích jsou zaznamenány různými grafémy.

¹⁷⁰ Výslovnost [k] nastává ve francouzštině v kombinaci grafému c s vokály a, o, u (Léon a kol. 2009, s. 19).

PALATÁLA ň [ɲ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	ň [ɲ]						
	<i>nějaký</i>	<i>hlavně</i>	<i>ubytování</i> ¹⁷¹	<i>není</i>	<i>měj</i>	<i>měla</i>	<i>města</i>
správná realizace	34	36	39	37	22	28	30
částečná realizace	--	--	--	--	--	--	--
nelze určit	0	0	1	0	1	0	1
chybná realizace	6	4	0	3	17	12	9

Tab. 28: Realizace palatální hlásky ň [ɲ], jazyková úroveň A1 až A2+.

Z analyzovaných slov vyplývá, že hláska ň [ɲ] není pro frankofonní studenty artikulačně obtížná. Jako nejdůležitější se však jeví fakt, že si studenti musí osvojit pravidlo ohledně výslovnosti konsonantu *m* ve spojení s grafémem *ě*.

Celkem 17 studentů nerealizovalo hlásku ň [ɲ] v imperativu slovesa *mít* – *měj*, srov. [mej], i když se podle mého názoru jedná o výraz, který si studenti osvojují hned na počátku výuky češtiny. K dalším chybným realizacím došlo taktéž ve spojení *m+ě* – [mjɛ], [mɛ].

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	ň [ɲ]						
	<i>kuchyň</i>	<i>knihách</i>	<i>nějak</i>	<i>hodně</i>	<i>měj</i>	<i>měsíc</i>	<i>zaměstnání</i>
správná realizace	10	10	9	10	9	10	10
částečná realizace	-	-	-	-	-	-	-
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	0	0	1	0	1	0	0

Tab. 29: Realizace palatální hlásky ň [ɲ], jazyková úroveň B1/B1+.

Jak lze vidět v tabulce 29, palatála ň [ɲ] frankofonním mluvčím obtíže nečiní. Odchytky od správné výslovnosti se objevily jen u dvou studentů: prvním případě byla ve slově *nějak* realizována prealveolára místo palatály – [nejak], ve druhém případě byla u výrazu *měj* detekována výslovnost [mej], opět se zde projevila neznalost pravidla výslovnosti konsonantu *m* ve spojení s grafémem *ě*.

¹⁷¹ Hláska ň [ɲ] byla vyslovena náležitě, v jednom případě došlo při výslovnosti slova k chybné realizaci iniciálního vokálu (záměna [u] za [a]) a v jednom případě došlo k vložení hlásky [j] a ke zkrácení vokálu, srov. [ubitovjapi:].

KONSTRIKTIVY š [ʃ], ž [ʒ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

testovaná slova	š [ʃ]							ž [ʒ]		
	škole	šťastná ¹⁷²	češtinu	navštěvuju ¹⁷³	těším	pamatuješ	máš	každý	protože	že
správná realizace	39	31	23	36	35	40	36	37	37	33
částečná realizace	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
nelze určit	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
chybná realizace	1	4	17	3	4	0	3	3	3	7

Tab. 30: Realizace hlásek š [ʃ] a ž [ʒ], jazyková úroveň A1 až A2+.

Z mé vlastní zkušenosti nečiní artikulace sykavek cizojazyčným mluvčím velké problémy (musí si však správně zařít spojování hlásky s daným grafémem). Stejně tak je tomu i u frankofonních studentů, jak dokládá tabulka 30. Studenti při realizaci obou konstriktiv – š [ʃ] i ž [ʒ] – dosahují vysoké úspěšnosti.

Jeden student vlivem negativního transferu z francouzštiny systematicky vyslovoval palatální aproximantu [j] jako konstriktivu ž [ʒ], př. *pokoj* [pokoʒ], *je* [ʒɛ]. Stejná systematická chyba se u daného studenta objevila i při samostatném mluvním projevu. Je zajímavé, že ve skupině s vyšší jazykovou úrovní se tato chybná výslovnost objevila v reverzní podobě – konstriktiva ž [ʒ] byla vyslovena jako aproximanta [j], př. *žiješ* [jijeʃ].

Obtížnější na artikulaci je však spojení více sykavek v jednom slově, jak vidíme např. ve slově *čeština*, kde docházelo k časté záměně místa artikulace (realizace prealveoláry [s] místo postalveoláry š [ʃ], srov. *čestinu* [tʃɛscinu] – 16 případů).

¹⁷² 31 respondentů realizovalo š [ʃ] náležitě, avšak jen 9 studentů, jak bylo zmíněno výše, přečetlo správně celé slovo. Obtíže činilo spojení několika konsonantů vedle sebe, chybná byla i realizace palatály *ť*.

¹⁷³ Velká většina (35 studentů) asimilovala náležitě.

Úroveň B1/B1+

testovaná slova	š [ʃ]						ž [ʒ]				
	škole	odešel	češtinu	levnější	koukáš	víš	že	žiješ	každý	můžu	postižené
správná realizace	10	10	8	10	10	10	10	9	10	10	10
částečná realizace	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
nelze určit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
chybná realizace	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0

Tab. 31: Realizace hlásek š [ʃ] a ž [ʒ], jazyková úroveň B1/B1+.

Konstriktivy nedělají ani frankofonním studentům s úrovní B1/B1+ žádné obtíže, jen ve dvou případech došlo k záměně tupé sykavky za ostrou ve slově *čeština*, což je podle mého názoru zapříčiněno kumulací polosykvavky a sykavky v daném slově. V jednom případě došlo i k nenáležité výslovnosti konstriktivy ž [ʒ] vlivem francouzštiny – slovo *žiješ* bylo realizováno jako [jijɛʃ].

Hlásky, jež jsou v češtině a ve francouzštině odlišně graficky zaznamenány, nečiní frankofonním studentům artikulační obtíže.

U palatály ň [ɲ] se jeví jako zásadní poučení o náležité výslovnosti konsonantů *n*, *m* ve spojení s grafémem *ě* (neznalost tohoto pravidla byla detekována u obou skupin).

Obě skupiny taktéž dosahují vysoké úspěšnosti při realizaci tupých sykavek š [ʃ] a ž [ʒ]. Problém s výslovností však u obou jazykových úrovní může nastat při jejich kumulaci.

4.4.4 Tzv. negativní transfer

Ve výslovnosti češtiny frankofonních mluvčích jsem si stanovila šest základních chyb, jež jsou zapříčiněny tzv. negativním transferem (kapitola 4.2). Jedná se o: výslovnost nosových vokálů v češtině, redukci výslovnosti vokálů, výslovnost konsonantických skupin, chybnou výslovnost konstriktivy [s] a veláry [g], záměnu české vibranty [r] za francouzské dorzální [ʀ], rozlišování znělých a neznělých konsonantů na konci slov (před pauzou).¹⁷⁴

¹⁷⁴ Jak jsem zmínila výše, tyto typy chyb nejsou zpracovány formou tabulek.

1. Nosové vokály

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

V analyzovaném čteném textu jsem nosový vokál detekovala u galicismu *penzionu* (srov. fr. *pension* [pãsjõ]), studenti v 7 případech realizovali nosové [ã] i v češtině. Nosový vokál [ẽ] se objevil také ve výslovnosti internacionálního slova *sympatický*, a to jako náhrada za první vokál (ve 2 případech).

Úroveň B1/B1+

Ve čteném textu se na vyšší jazykové úrovni žádný nosový vokál nevyskytl.

2. Redukce výslovnosti vokálů

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Redukce výslovnosti vokálů se týkala vokálu [ɛ]. Redukce nastala nejčastěji ve finální pozici, ale ne výhradně. Tuto chybu jsem detekovala u 5 studentů. Objevila se u slov: *pojedeme*, *chceme*, *Alice* a u prepozic *ze*, *ve* (v 1 případě). Nejvíce redukován byl výraz *pojedeme*, ve kterém došlo k elizi i v mediální pozici, srov. [pojedeme] × [pojedemə] × [pojedemɛ] – hláska [ɛ] byla nahrazena krátkým středovým vokálem [ə].

Jak jsem zmínila výše, při spojení dvou vokálů nebyla realizována hiátová hláska, a to (v 7 případech) ve spojení z *Anglie* – [zaŋglɪ], [zɛŋglɪ], navíc zde byl redukován i koncový středový vokál [ɛ]. Ve slově *Itálie* nebyla aproximanta [j] vyslovena dokonce v 10 případech, koncový vokál byla taktéž redukován, realizován byl dlouhý vokál [i:] – [ita:li:].

Úroveň B1/B1+

Ve čteném textu na úrovni B1/B1+ nastala pouze jediná redukce vokálu v důsledku francouzské výslovnosti, a to u jména *Denis*. Středový přední vokál [ɛ] byl nahrazen krátkým středovým vokálem [ə], srov. [dɛni], následně byl redukován i finální konsonant.

Při spojení dvou vokálů, konkrétně ve slově *vegetariánka* [vegetarija:ŋka], k vložení hiátové hlásky docházelo pravidelně (ve 3 případech se jednalo o částečnou realizaci aproximanty [j], což však nebránilo porozumění), oba vokály tak byly plně realizovány. Jiná situace nastala u slova *muzikoterapii*, kde k vložení hiátové hlásky došlo pouze v 5 případech, u slova *ekologii* pak pouze ve 4 případech z 10.

Z analýzy obou sledovaných skupin lze u frankofonních mluvčích vyvodit tendenci k nižšímu výskytu redukce vokálů.

3. Výslovnost konsonantických skupin

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Náležitá výslovnost skupin konsonantů činí frankofonním studentům obtíže. Tuto chybu jsem detekovala až u 39 studentů. Nejpočetnější skupinu odchylek od správné výslovnosti tvoří elize, a to nejvíce u slova *šťastný* (27 studentů nevyslovilo prealveoláru *t*; snahu o zjednodušení můžeme však pozorovat i v neformálních projevech rodilých mluvčích).

Elize byla detekována také u následujících slov:

- *sympatický* (elize semiokluzivy *c* [tʃ] v 9 výskytech);
- *ekologické* (elize semiokluzivy *c* [tʃ] v 8 výskytech);
- *hlavně* (elize laryngály *h* [ɦ] v 10 výskytech, elize laterály [l] ve 2 výskytech);
- *Slovensko* (elize konstriktivy [s] v mediální pozici ve 2 výskytech);
- *strašný* (elize konstriktivy [s] v iniciální pozici ve 2 výskytech).

Realizována byla také záměna konsonantů, nejvíce u slova *češtinu* (záměna tupé sykavky *š* [ʃ] za ostrou sykavku [s] v 16 výskytech).

V jednom slově jsem zaznamenala i metatezi, resp. inverzi, a to u výrazu *psala* (ve 2 případech bylo vysloveno [spala], jednou [pasla]).

Jako nejproblematictější se jevílo spojení *v srpnu*. Jak jsem konstatovala výše, žádný z francouzských konsonantů není slabikotvorný, studenti proto měli snahu přečíst tento výraz jednoslabičně nebo pro usnadnění výslovnosti do něj na různých místech vkládali jeden, či dokonce i více krátkých středových vokálů [ə]: [səpɾnu], [səpəɾnu], [səpəɾənu]. Studenti měli taktéž tendence vokalizovat prepozici.¹⁷⁵ Slovo *sɾpnu* přečetlo správně pouze 14 studentů, 12 z nich i náležitě provedlo asimilaci znělosti [fsɾpnu].

Úroveň B1/B1+

Všech 10 studentů realizovalo nenormativně spojení ostré sykavky [z] a tupé sykavky *š* [ʃ] ve slově *francouzštiny*, čímž došlo ke splývavé výslovnosti [frantsouʃcɪni].

¹⁷⁵ V tomto případě se může jednat o naučené/vynucené chyby (*induces errors*), chyby způsobené učebním procesem, neboť studenti často od svých učitelů dostávají instrukci o vokalizaci prepozice před skupinou konsonantů.

K tomu z mé zkušenosti dochází velice často i u rodilých mluvčích, jedná se však o chybu, jež nebrání porozumění.

Ve slově *větší* nastala v jednom případě elize prealveoláry [t], srov. [vjeʃi:]. Ve slově *psát* byla v jednom případě zaznamenána i metateze, srov. [ʃpa:t]. U obou slov se jedná o závažné chyby bránící porozumění.

K elizi prealveoláry [t] došlo rovněž ve slově *zaměstnání*, srov. [zampesna:ni:], a to ve 3 případech, jedná se však o nenormativní výslovnost běžnou i u rodilých mluvčích nebránící porozumění.

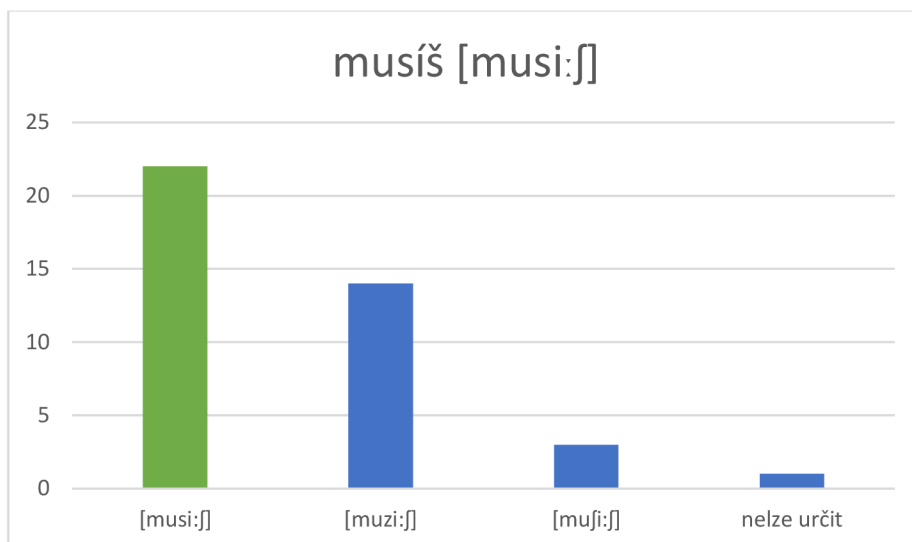
K záměně konsonantů došlo v jednom případě také ve slově *ještě* (záměna tupé sykavky š [ʃ] za ostrou sykavku [s]).

Podle mé analýzy se chyby ve výslovnosti skupin konsonantů u studentů s vyšší jazykovou úrovní rapidně snížily, studenti se pečlivěji snažili jednotlivé konsonanty náležitě realizovat.

4. Chybná výslovnost konstriktivy [s] a veláry [g]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Tento nedostatek – chybná výslovnost konstriktivy [s] nebo veláry [g] (oba grafémy ve francouzštině existují, ale jsou zvukově odlišně realizovány) – se objevil u téměř poloviny respondentů (konkrétně v 18 případech, u 11 studentů se vyskytly obě chybné realizace zároveň). Častější byla chybná výslovnost konstriktivy [s], která však nebyla realizována systematicky ve všech případech a ve všech pozicích – probíhala v mediální pozici v intervokalickém postavení, což odpovídá zásadám francouzské výslovnosti [z] (Léon a kol. 2009, s. 85): *asi* [azi], *musíme* [muzi:mɛ], *musíš* [muzi:ʃ], nikdy ne v iniciální pozici, př. *starý* [stari:].



Graf 10: Výslovnost konstriktivy *s* ve slově *musíš*, jazyková úroveň A1 až A2+ (zeleně znázorněna správná realizace, modře chybné realizace, vertikálně uveden počet studentů).

Veláru *g* (ve spojení s vokály *e*, *i*, *y*) realizovalo 11 studentů podle zásad francouzské výslovnosti jako [ʒ]. V mnou analyzovaném textu se objevilo toto spojení ve 3 případech – *kolegyně*, *ekologické* a *Egypta*. Jen 2 studenti z této skupiny vyslovili správně veláru ve slově *kolegyně*, v tomto případě jim podle mého názoru pomohla francouzská výslovnost (pozitivní transfer), srov. *collègue* (*kolegyně*) [kolɛg]. Nejvíce případů chybné výslovnosti (celkem 9 případů) se vyskytlo ve slově *Egypta* – [ɛʒipta], případně [ɛdʒipta].

U jednoho studenta se vyskytla další chyba ve výslovnosti zapříčiněná negativním transferem mezi francouzštinou a češtinou – aproximanta [j]¹⁷⁶ byla realizována téměř ve všech pozicích a ve všech případech jako konstriktiva [ʒ]: *já* [ʒa:], *pokoj* [pokoʒ], *je* [ʒɛ], *pojedeme* [poʒɛdɛmɛ], *jet* [ʒɛt], výjimku tvořila pouze slova *ahoj* a *jak* (spojení *jak se máš*). Podle mého názoru student přečetl tato slova správně, neboť patří k základnímu lexiku začátečníků.

Úroveň B1/B1+

K chybné výslovnosti konstriktivy [s] a veláry [g] na úrovni B1/B1+ již nedocházelo. I aproximanta [j] byla u všech studentů vyslovena správně.

¹⁷⁶ Výslovnost aproximanty [j] je ve francouzštině vždy [ʒ] (Léon a kol. 2009, s. 57).

5. Záměna české vibranty [r] za francouzské dorzální [ʀ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Záměna české vibranty za francouzské dorzální [ʀ] se vyskytla u 11 mluvčích (9 mluvčích jazykové úrovně A1/A1+, 2 mluvčí úrovně A2). Záměna byla u 8 studentů prováděna systematicky. V ostatních případech se francouzské dorzální [ʀ] objevilo v těch slovech, jejichž francouzské ekvivalenty konsonant *r* rovněž obsahují. Jednalo se o propria či internacionalismy (*Ireno, park, rezervovat, problémy, Maroka, Afriky*, srov. *Irène, parc, réserver, problèmes, Maroc, Afrique*). U 2 mluvčích jazykové úrovně A2 byla detekována dyslálie, konkrétně rotacismus (porucha hlásky [r], což se projevuje i v mateřském jazyce).

Je nutné dodat, že tato záměna nemá podle mého názoru na srozumitelnost velký vliv, proto se jí více nevěnuji (ovlivňuje však míru cizího akcentu).

Úroveň B1/B1+

Na úrovni B1/B1+ již k záměně české vibranty za francouzské dorzální [ʀ] nedocházelo. Studenti se snažili o realizaci prealveolárního [r]. Všichni studenti však automaticky realizovali dorzální [ʀ] při výslovnosti francouzské automobilové značky *Renault*. V jednom případě byla u studenta detekována dyslálie, porucha artikulace vibranty [r] (jedná se o paralálii, kdy dochází k nahrazování hlásky hláskou jinou; Palková 1994, s. 349) – vibranta [r] tak byla systematicky nahrazována laterálou [l], srov. *práce* [pla:ce], *protože* [plotoʒe], *roky* [loki], *opravdu* [oplavdu]. U jednoho studenta bylo také při jeho projevu v češtině detekován rotacismus.

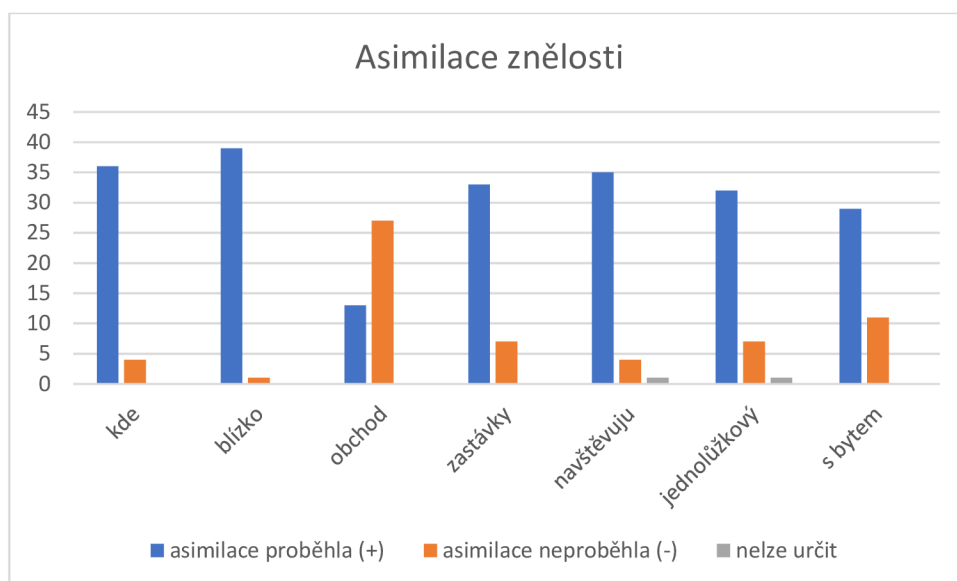
6. Rozlišování znělých a neznělých konsonantů na konci slov

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Neutralizaci znělosti, která v češtině probíhá pravidelně na konci slov před pauzou, jsem zkoumala ve slově *obchod* – ve finální pozici má být vyslovena neznělá prealveolára [t], což ovšem zvládlo náležitě vyslovit pouze 12 studentů (více než 2/3 studentů – celkem 28 ze 40 – vyslovalo hlásku znělou).

Neutralizace znělosti je příkladem asimilace znělosti, která probíhá jak v češtině, tak ve francouzštině (pro češtinu se jedná o nejtypičtější a nejvýraznější hláskovou změnu). Asimilaci znělosti jsem v iniciální a v mediální pozici analyzovala

v následujících slovech: *kde*, *blízko*, *zastávky*, *obchod*,¹⁷⁷ *navštěvuju*, *jednoližkový* a v předložkovém spojení *s bytem*.



Graf 11: (Ne)realizace asimilace znělosti v uvedených slovních spojení, jazyková úroveň A1 až A2+ (vertikálně uveden počet studentů).

Jak vidíme z grafu 11, asimilace znělosti u frankofonních studentů probíhala ve většině případů náležitě. Z poslechu nahrávek můžu říci, že asimilace znělosti byla realizována automaticky i v projevu studentů, kteří vykazovali zásadní nedostatky ve výslovnosti češtiny. Výjimkou však bylo slovo *obchod*, kde v mediální pozici neproběhla asimilace znělosti u 27 studentů, pouze 13 mluvčích vyslovilo bilabiálu [p]. Podle mého názoru se studenti více soustředili na výslovnost ve francouzštině neexistující veláry *ch* [x] než na náležitou asimilaci znělosti.

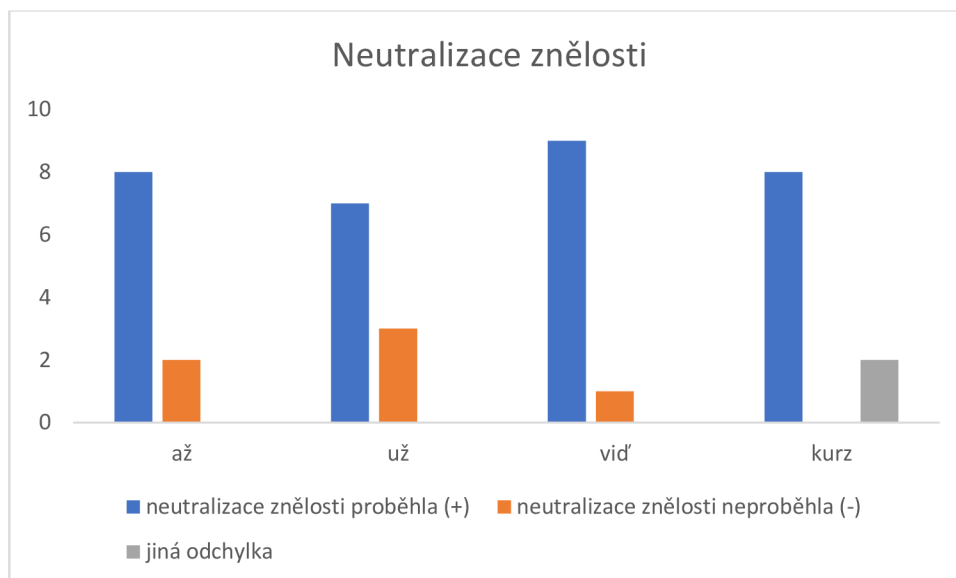
Úroveň B1/B1+

Neutralizaci znělosti jsem analyzovala ve všech slovech, kde měla náležitě proběhnout – *až*, *už*, *vid'*, *kurz*.¹⁷⁸

Na grafu 12 vidíme, že neutralizace znělosti většinou realizována byla. U internacionálního slova *kurz* se ve 2 případech objevila chybná výslovnost [kurts], tj. ostrá sykavka [s] byla nahrazena polosykvavkou *c* [ʦ].

¹⁷⁷ Asimilace znělosti byla analyzována v mediální pozici (spojení konsonantů *bch*).

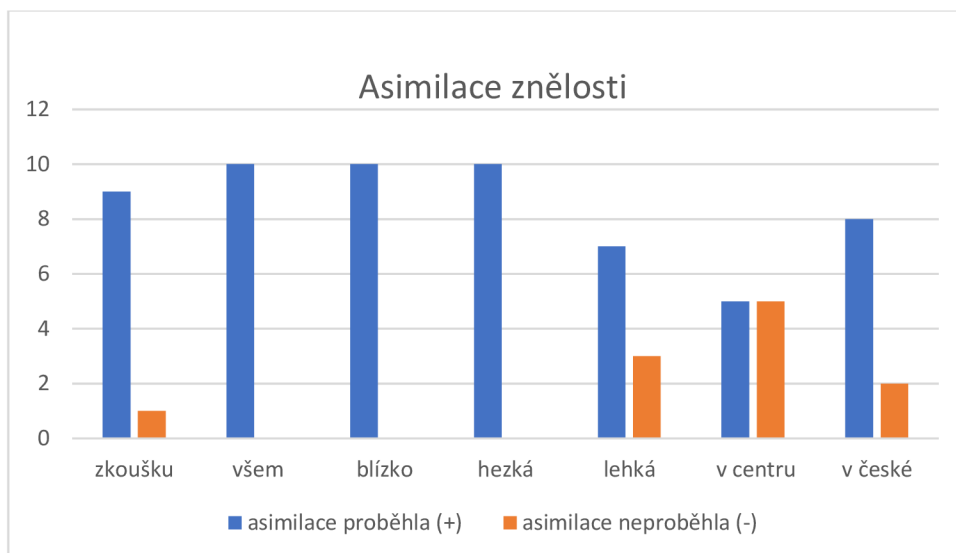
¹⁷⁸ Po daných slovech následovala pauza (*vid'*, *kurz*) nebo neznělý konsonant (*až skončí*, *už starší*).



Graf 12: (Ne)realizace neutralizace znělosti, jazyková úroveň B1/B1+ (vertikálně uveden počet studentů).

Asimilaci znělosti jsem sledovala u těchto výrazů: *zkoušku, všem, blízko, hezká, lehká, v centru*. Podle výsledků analýzy probíhala asimilace znělosti v iniciální i mediální pozici bez větších obtíží. Jako problematické se jeví slovo *lehká*, zde bylo pro některé studenty obtížné realizovat veláru *ch* [x]. Největší chybovost byla zaznamenána v předložkovém spojení *v centru* – jen polovina studentů z našeho vzorku prepozici náležitě asimilovala; u 3 studentů byla prepozice realizována zněle, a navíc se v daném spojení vlivem interference objevila francouzská výslovnost hlásky *c* [tʃ] jako [s].¹⁷⁹ Ve 2 případech také došlo k vokalizaci prepozice vložním krátkého středového vokálu [ə].

¹⁷⁹ Výslovnost [s] se ve francouzštině realizuje ve spojení grafému *c* s vokály *e, i, y* či mezi dvěma vokály, př. *ceci (toto) [səsi]* (Léon a kol. 2009, s. 19).



Graf 13: (Ne)realizace asimilace znělosti v uvedených slovních spojeních, jazyková úroveň B1/B1+ (vertikálně uveden počet studentů).

Výzkum tedy dokázal, že s vyšší jazykovou úrovní dochází k neutralizaci znělosti pravidelněji.

Souhrnně lze konstatovat, že studenti obou mnou sledovaných skupin náležitě asimilovali v iniciální i mediální pozici. Jako problematické se však u obou skupin jeví spojení s prepozicí (k náležité asimilaci prepozice docházelo méně často v porovnání s ostatními případy asimilace znělosti).

Z výsledků analýzy odchylek od správné výslovnosti zapříčiněných negativním transferem lze odhalit tendenci, že s vyšší jazykovou úrovní chyby zapříčiněné negativním transferem klesají. Z mnou definovaných odchylek se u vyšší jazykové úrovně B1/B1+ objevily pouze tři typy chyb (redukce vokálů, výslovnost konsonantických skupin a neutralizace na konci slov před pauzou), a to jen v nižší míře.

4.4.5 Vliv polštiny a ruštiny¹⁸⁰

S jistotou můžu potvrdit, že další znalost slovanských jazyků ovlivnila výslovnost češtiny u 3 studentů (z celkového počtu 14 studentů, kteří uvedli alespoň základní znalost dalšího slovanského jazyka). Negativní transfer probíhal jak z mateřského jazyka, čímž je francouzština, tak také z dalšího slovanského jazyka (ve dvou

¹⁸⁰ Poznátky o fonologickém systému polštiny a ruštiny jsem čerpala z Dudášová-Křiššáková 2014.

případech se jednalo o ruštinu, v jednom případě to byla polština). U studentky se základní znalostí polštiny i ruštiny se objevila ruská výslovnost grafému *y* („tvrdá“ výslovnost) ve slovech *hospody*, *nový*, *týden*; chybná výslovnost byla detekována i ve slově *léte* – konsonant *l* byl realizován měkce [ljɛ:cɛ]. Tvrdá výslovnost vokálu *y* (ve slovech *byt*, *bychom*) a realizace protetického [j] ve jméně *Eva* se objevily u další studentky s již pokročilou znalostí ruštiny. U obou byl taktéž realizován ruský přízvuk, jenž je na rozdíl od češtiny a francouzštiny volný, pohyblivý a má distinktivní platnost (Dudášová-Křiššáková 2014, s. 84). U studentky s pokročilou znalostí polštiny (rodina má polské kořeny) se vyskytla chybná výslovnost laryngální hlásky *h* [ɦ] (ve slovech *Prahy* [pragi] a *mého* [mɛ:go]) a palatalizovaná výslovnost hlásky [t] ve slově *cestovat* [cestovac].

4.5 Analýza – samostatný mluvený projev

Samostatný, předem nepřipravený projev na libovolné téma jsem analyzovala od 38, potažmo 37 studentů jazykové úrovně A1 až A2+ (2 studenti, jak jsem uvedla výše, z důvodu nedostatečné jazykové znalosti češtiny záznam samostatného projevu odmítli, 1 student nakonec nebyl žádného souvislého projevu schopen a mluvil jen v nevětných výrazech).

Samostatný projev byl taktéž analyzován u 9 studentů vyšší jazykové úrovně B1/B1+ (z celkového počtu 10; 1 student z blíže neudaných důvodů samostatný projev odmítl). Výzkum tohoto typu mluvního projevu sloužil k zodpovězení sekundární výzkumné otázky, zda se mění četnost výslovnostních chyb a zda je rozdílná jejich typologie v samostatném projevu v porovnání se čteným projevem. Zkoumala jsem také, u kolika studentů se výslovnostní odchylky projevíly.

Z analyzovaných nahrávek byla u první skupiny 37 studentů patrná velice odlišná jazyková úroveň jednotlivých mluvčích, i když lektoři označili jazykovou úroveň svých studentů od A1 do A2+ podle *SEERR*. Do monologů jsem byla nucena často zasahovat a pokládat jednoduché doplňující otázky. Pro mnohé studenty bylo velice obtížné se v češtině samostatně vyjádřit, projev byl doprovázen častými a dlouhými pauzami, nervozitou a častými autokorekcemi. U studentů prahové úrovně B1/B1+ byl samostatný projev konzistentnější, lexikálně a gramaticky bohatší, pauzami a autokorekcemi byl ale taktéž poznamenán.

Klasifikace výslovnostních chyb nebyla v samostatném projevu studentů snadná. V některých případech není možné podle mého názoru odlišit, zda se jedná o výslovnostní chybu, či o chybu gramatickou, př. *Mám sestru a bratra, jsou studenty*. Jde zde primárně o chybnou výslovnost palatální hlásky *t'* [c], její záměnu za hlásku prealveolární, či o záměnu akuzativu a nominativu plurálu? V takovýchto sporných případech jsem se snažila detekovat další odchylku ve výslovnosti stejné hlásky / stejného výslovnostního jevu (při kontaktu hlásek v proudu řeči) u daného mluvčího.

Samostatný projev byl u každého studenta odlišný a taktéž různě dlouhý (od 50 do 330 slov, ukázka různorodosti jednotlivých projevů viz příloha 12 a příloha 13), nelze tudíž provést přímé kvantitativní srovnání (tj. počet správných a chybných realizací, jak tomu bylo v případě čteného textu). Z tohoto důvodu jsem neprováděla ani měření vokalických formantů. Sledované jevy se taktéž u každého mluvčího v jeho samostatném projevu vyskytovaly v různé míře, popř. se nevyskytovaly vůbec.¹⁸¹ Ne každý frankofonní mluvčí tedy ve svém projevu realizoval sledovaný jev, což byl případ zejména samostatných projevů první skupiny s nižší jazykovou úrovní. Studenti s prahovou úrovní češtiny měli samostatný projev delší, podrobnější, tudíž se téměř všechny sledované jevy v jejich projevu objevily.

Z výše uvedených důvodů nebylo možné oba mluvní projevy podrobněji komparovat, na konci kapitoly tak komentuji pouze výrazné změny. V případě samostatného projevu nelze taktéž hodnotit, zda se jedná o systematickou výslovnostní chybu, či nikoliv.

4.5.1 Neznámé hlásky

DIFTONGY

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Nenáležitá realizace diftongů se projevila u 15 studentů. V 8 případech se jednalo o zjednodušenou výslovnost, nejčastěji [ou̇] → [u:], [u], př. *koupelna* [kupelna], *dobrou* [dobru:].

U 4 studentů nastala také záměna diftongů [ou̇] → [au̇], př. *koupit* [kaupt], *na shledanou* [nasxlɛdanau̇].

¹⁸¹ Na konci této kapitoly uvádím tabulku s počty realizací jednotlivých hlásek (u studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+).

Úroveň B1/B1+

S vyšší jazykovou úrovní chybná realizace diftongů přetrvala, a to u 3 studentů.

Vyskytla se u nich zjednodušená výslovnost [ou̇] → [u:], [u] – př. *Olomouci* [olomu:tsi], *Francouzka* [frantsuska] nebo záměna diftongu [ou̇] za [au̇] – př. *doufám* [daufa:m], *maminkou* [maminkau̇].

U výrazu *posloucháme* došlo k realizaci diftongu [au̇] místo monoftongu [o] v první slabice, což můžeme označit za chybnou analogii (intralingvální chybu), následně se objevila i záměna dvojhlásky [ou̇] za dlouhý vokál [a:] – srov. *posloucháme* [pausa:xa:mɛ].

LARYNGÁLA *h* [ɦ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Obtíže s realizací této hlásky mělo 12 studentů. Úplná elize zapříčiněná negativním transferem z francouzštiny byla zaznamenána u 11 studentů, a to většinou v iniciální pozici (k elizi hlásky došlo u slov *hudbu*, *hlavní*, *hodin*, *horký*, *hotově*, *hezka* apod.). V mediální pozici byla elize registrována u výrazu *ahoj*. U jednoho studenta jsem (v iniciální pozici) detekovala také výslovnost velární hlásky *ch* [x] – srov. *hrál* [xra:l].

Úroveň B1/B1+

Nenáležitá realizace této laryngální hlásky se projevila pouze u jednoho studenta – konkrétně ve slově *hodně*, u něhož byla detekována elize hlásky *h* [ɦ].

VELÁRA *ch* [x]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Oproti čtenému projevu byl u samostatného projevu zaznamenán nárůst chybné výslovnosti velární hlásky *ch* [x], a to celkem u 12 studentů. Ve 3 případech byla konstriktiva realizována jako okluzivní hláska [k], došlo tedy ke změně způsobu artikulace – př. *chceš* [ktsɛʃ]. Vlivem negativního transferu byla u 3 studentů realizována velární hláska *ch* [x] i jako sykavka *š* [ʃ] – př. *všechno* [fʃɛʃno]. U 1 studenta byla také zaznamenána záměna velární hlásky za hlásku laryngální – př. *chodili* [ɦoɟɪɫɪ]. Dále se objevily realizace této hlásky v podobě [s] či *č* [tʃ] (zde byla zjednodušena výslovnost konsonantické skupiny – př. *chtěla* [tʃɛla]), popř. došlo i k úplné elizi hlásky *ch* [x] – př. *chci* [tsɪ].

Úroveň B1/B1+

Na prahové úrovni problémy s velárou *ch* [x] detekovány nebyly.

VIBRANTA ř [r̥]/[r̥̃]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

K nenáležité artikulaci české vibranty došlo u 22 studentů.

Potíže převládaly s výslovností znělého ř [r̥], jež bylo nahrazováno v největším počtu případů spojením *rž* [rʒ] – př. *dobře* [dobrʒɛ], *září* [zarʒi:], *Paříži* [parʒi:ʒi]. U 6 studentů docházelo k nahrazení české frikativní vibranty aproximativní vibrantou *r* [r] – př. *dobře* [dobrɛ], *vařit* [varit], *elektrina* [elɛktrina]. Hlávka ř [r̥] byla také nahrazena konstriktivou ž [ʒ], a to ve frekventovaném a artikulaci náročném slově *dobře* [dobʒɛ].

U 4 studentů byla chybně realizována i neznělá varianta, jež byla nahrazena spojením *rš* [rʃ] či hláskou [r] – př. *přijet* [prʃijet], *třicet* [trɪtʃɛt].

Úroveň B1/B1+

Nenáležitá artikulace české vibranty ř byla odhalena u 7 studentů. Artikulačně obtížnější bylo znělé ř [r̥], jež bylo nahrazováno výhradně spojením [rʒ] – př. *moři* [morʒi], *řecká* [rʒɛka:], *Paříži* [parʒi:ʒi], nahrazení aproximativní vibrantou nebylo zaznamenáno.

U 3 studentů byla chybně realizována i neznělá varianta, která byla nahrazena spojením [rʃ] či hláskou [r] – př. *novinář* [novina:rʃ], *tři* [trʃi], *přítel* [pra:tɛl]. K náhradám za jinou hlásku (jako na nižších jazykových úrovních) nedocházelo.

S realizací této české vibranty – častěji pak se znělým ř [r̥] – měla problém více než polovina studentů v každé skupině. S vyšší jazykovou úrovní se četnost záměny české frikativní vibranty ř za aproximativní vibrantu [r] snižovala, u studentů s jazykovou úrovní B1/B1+ převládala výslovnost [rʒ].

RÁZ [ʔ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Při zkoumání této explozivní hlávky jsem se u obou skupin s odlišnou jazykovou úrovní zaměřila na její normativní realizaci po neslabičné prepozici – tento případ se bohužel nevyskytl u všech mluvčích, výsledky tedy nelze v tomto případě považovat za relevantní. Ze zkoumaných realizací (celkem pouze u 12 studentů) byl ráz po

neslabičné prepozici uskutečněn ve 2 případech, u 4 studentů bylo odhaleno vázání. Projev zbytku studentů byl poznamenán pauzami, ráz byl tedy realizován automaticky.

Úroveň B1/B1+

Je třeba zdůraznit, že i samostatný projev studentů na úrovni B1/B1+ nebyl plynulý, byl poznamenán velice častými pauzami, opravami apod. (což je typické i pro samostatné projevy rodilých mluvčích), tudíž byl ráz realizován i neuvědoměle. Vázání slov bylo odhaleno u 4 studentů – srov. v *Olomouci* [volomoũtsi], s *emigrací* [semigratsi:], u 2 studentů byl ráz sice realizován, avšak neslabičná prepozice nebyla náležitě asimilována – př. v *Americě* [vʔameritsɛ], v *Olomouci* [vʔolomoũtsi].

Analýza rázu se v samostatném projevu jeví jako problematická, neboť tato explozivní hláska nebyla normativně vyžadována v každém mluvním projevu.

4.5.2 Poziční varianty hlásek

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Ve výslovnosti českých okluzivních palatálních hlásek *t'* [c] a *d'* [j] frankofonní studenti chybovali více než u výslovnosti semiokluziv. Tento jev je srovnatelný i se čteným mluvním projevem, tudíž žádná odchylka nebyla zaznamenána.

Nenáležitá výslovnost palatálních hlásek se objevila u 8 studentů – obtížnější je podle analýzy znělá velára *d'* [j] než neznělá velární hláska *t'* [c]. Ve všech případech chybné realizace palatálních hlásek došlo ke změně místa artikulace, místo palatálních hlásek byly realizovány prealveolární hlásky (což je artikulačně snadnější) – př. *dívá* [di:va:], *dělat* [dɛlat], *pítí* [pti:], *tisíc* [tsi:ts].

Semiokluzivy existující ve francouzštině pouze jako poziční obligatorní varianty konsonantu *t* činily obtíže 6 studentům.

U prealveolární hlásky *c* [ts] došlo v jednom případě k záměně za veláru [k] (chyba je zapříčiněna negativním transferem z francouzštiny) – př. *pracuje* [prakujeɛ]. Detekována byla i záměna za sykavku [s] – př. *anglicky* [aŋgliskɪ], *recepční* [resepʃni:],¹⁸² a záměna za postalveolární hlásku *č* [ʃ] – př. *cestuju* [ʃɛstuju].

¹⁸² U slova recepční se jedná podle mého názoru o negativní transfer z francouzštiny, srov. *réception* (*recepce*) [resepʃjɔ̃].

Postalveolární hláska č [tʃ] byla nahrazena rovněž postalveolární hláskou š [ʃ] – př. *čtu* [ʃtu], *čokoláda* [ʃokola:da],¹⁸³ hláska č [tʃ] pak byla nahrazena prealveolární hláskou c [ts] – př. *oči* [otsɪ].

Úroveň B1/B1+

Výslovnost českých palatálních (orálních) okluziv způsobila problémy 4 studentům, což je obdobný výsledek jako u čteného projevu. U těchto studentů byla detekována změna místa artikulace, tudíž místo palatálních hlásek byly vysloveny hlásky prealveolární – př. *rodičům* [rodɪʃu:m], *poletím* [poleti:m], *divadla* [divadla].

V jednom případě došlo i k opačné záměně, a to k záměně palatální hlásky za hlásku prealveolární (u výrazu *důležitých* [du:lezɪci:x]).

Afrikáty činily obtíže jen jednomu studentovi – v tomto případě byla realizována substituce semiokluzivní hlásky č [tʃ] za konstruktivní hlásku š [ʃ], a to konkrétně ve slově *řečtina* [rɛʃcɪna].¹⁸⁴

4.5.3 Odlišný grafém

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Z hlásek, které jsou v češtině zapsány jiným grafémem než ve francouzštině, byla překvapivě nejproblematictější neznělá konstriktiva š [ʃ] (nenáležitá výslovnost proběhla u 10 mluvčích, ve všech těchto případech došlo ke změně místa artikulace – místo postalveolární hlásky š [ʃ] byla realizovaná prealveolární hláska [s] – př. *školu* [skolu], *pošta* [posta], *ještě* [jestɛ]).¹⁸⁵ Oproti čtenému mluvnímu projevu byl v samostatném projevu zaznamenán nárůst chybných realizací této neznělé alveolární hlásky š [ʃ].

Znělá konstriktiva ž [ʒ] byla chybně vyslovena pouze u 2 studentů: př. *lyžuju* [li:tsuju] – realizována zde byla semiokluziva c [ts] a také zde bylo detekováno dloužení prvního vokálu. Další příklad chybné realizace této hlásky byl zaznamenán u slova *žena*, jež bylo vysloveno za použití znělého konsonantu č: [dʒena].

Výslovnost nazální palatální hlásky ň [ɲ], ve které chybovali studenti při čteném mluvním projevu, zde činila obtíže pouze 4 studentům – realizována byla vždy

¹⁸³ U nenáležité výslovnosti slova *čokoláda* se projevil taktéž negativní transfer z francouzštiny, srov. *chocolat* (*čokoláda*) [ʃokola].

¹⁸⁴ Nenáležitě byla realizována i vibranta ř.

¹⁸⁵ Ve slově *ještě* nebyla náležitě realizována ani palatální hláska.

prealveolára [n] – př. *letní* [lɛtni:], *španělsky* [spanɛlski].¹⁸⁶ Odhaleno bylo taktéž špatné uplatnění pravidel cílového jazyka (intralingvální chyba): př. *německé* [nɛmɛʦtske:] – jedná se zde o neadekvátně použité pravidlo pro výslovnost skupiny *mě*.

Domnívám se, že absence grafické opory zde pomohla lepší výslovnosti palatální hlásky *ň* [ɲ] (studenti používali slova, u nichž znají správnou realizaci), v případě konstriktivy *š* [ʃ] se však jeví, že grafická opora náležité výslovnosti naopak výrazně pomáhá.

Úroveň B1/B1+

Z hlásek, které jsou v češtině zapsány jiným grafémem než ve francouzštině, byla pro 3 studenty problematická pouze nazální palatální hláska *ň* [ɲ]. Ve 2 případech bylo změněno místo artikulace – realizována byla alveolární hláska místo palatální: př. *letní* [lɛtni:], *špatně* [ʃpatnɛ]; v jednom výskytu bylo nenáležitě vysloveno spojení *mě* [mɛ]. U tupých sykavek *š* [ʃ], *ž* [ʒ] žádná nenormativní výslovnost detekována nebyla. Jedná se tedy u skupiny studentů s vyšší jazykovou úrovní o lepší výsledek než ve čteném projevu.

4.5.4 Negativní transfer

V kapitole 4.2 bylo stanoveno šest základních chyb, jež vznikají vlivem tzv. negativního transferu.

1. Nosové vokály

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Francouzské nosové vokály se objevily ve výslovnosti češtiny jen u 2 studentů, a to pouze ve 2 případech – konkrétně u slov *sympatický* a *anglicky*¹⁸⁷ (první vokál byl vždy nahrazen francouzským nosovým vokálem).

Úroveň B1/B1+

Výslovnost nosových vokálů u druhé zkoumané skupiny frankofonních studentů nebyla detekována, jedná se o stejný výsledek jako u čteného textu.

¹⁸⁶ Realizována byla také ostrá sykavka místo sykavky tupé (v iniciální pozici).

¹⁸⁷ Výslovnost působila z percepčního hlediska rušivě, jistý prvek nazalizace se však může v takovýchto případech objevit i u rodilých mluvčích.

2. Redukce výslovnosti vokálů

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

U jednoho studenta nedošlo k vložení hiátové hlásky [j], následně byla zaznamenána i redukce finálního vokálu, a to ve spojení z *Francii* [zəfrantsɪ].¹⁸⁸

Úroveň B1/B1+

Na vyšší jazykové úrovni již k redukci výslovnosti vokálů nedocházelo, jedná se o stejný výsledek jako u čteného textu.

3. Výslovnost konsonantických skupin

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Nenáležitá výslovnost skupin konsonantů byla odhalena u 15 studentů. Patrné jsou především snahy o zjednodušení konsonantických skupin a úsilí o jednodušší artikulaci hlásek. Detekovány byly následující jevy:

- snaha vyslovit výrazy se slabikotvornými hláskami jednoslabičně: př. *brzo*, *mrtev*;¹⁸⁹
- vložení krátkého středového vokálu [ə] mezi konsonanty, např. při konjugaci slovesa *být*: př. *jste* [jəstɛ] či u výrazu *srpnu* [srəpnu];
- elize – zejména prealveoláry [t]. Jednalo se o nejčastější chybu, k elizi prealveoláry [t] docházelo v mediální i finální pozici: př. *studentka* [studenka], *devatenáct* [devatena:tɪ]. Ke zjednodušení konsonantických skupin docházelo také elizí jiných hlásek (prealveolární hlásky [d]: př. *vikend* [vi:kɛn] či velární hlásky [k]: př. *kamarádka* [kamara:da]). Jak vyplývá z analýzy, elizi podléhaly výhradně orální okluzivy.

Úroveň B1/B1+

S výslovností skupin konsonantů měla problémy více než polovina studentů úrovně B1/B1+ (celkem 5 studentů). Zde lze pozorovat horší výsledky než u čteného projevu. U studentů vyšší jazykové úrovně docházelo k obdobným jevům jako u nižší jazykové úrovně (navíc nastala i změna způsobu artikulace). Byly zde zaznamenány tyto jevy:

¹⁸⁸ Taktéž nebyla realizována znělostní asimilace a prepozice byla vokalizována krátkým středovým vokálem [ə].

¹⁸⁹ Výslovnost slova *mrtev* byla realizována s vložением dvou krátkých středových vokálů: [mrtəvə].

- snaha vyslovit výrazy se slabikotvornými hláskami jednoslabičně: př. *brzo*;
- vložení krátkého středového vokálu [ə] mezi konsonanty: př. *Plzni* [pələzni];
- elize – zejména prealveoláry [t]: př. *studentka* [studenjka], *jedenáct* [jedena:ts]; ke zjednodušení konsonantických skupin docházelo také elizi jiných hlásek: př. *odpočívát* [opofj:vat], *nejsou* [nesou̯].
- změna způsobu artikulace – záměna tupé sykavky š [ʃ] za polosykvavku č [tʃ]: př. *angličtinu* [aŋgliʃcinu].

4. Chybná výslovnost konstriktivy [s] a veláry [g]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Ve zkoumané skupině studentů se nenormativní výslovnost objevila u obou daných hlásek. Konstriktivu [s] chybně realizovali 4 studenti – vždy byla nahrazena znělou konstriktivou [z]: př. *sestru* [zɛstru], *musíme* [muzi:mɛ].

U 2 studentů se pak objevila záměna veláry [g] za tupou sykavku ž [ʒ]: př. *belgické* [belʒike:].

Úroveň B1/B1+

Chybná výslovnost konstriktivy [s] a veláry [g] nebyla u studentů vyšší jazykové úrovně detekována vůbec.

5. Záměna české vibranty [r] za francouzské dorzální [ʀ]

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

K této záměně došlo celkem u 8 studentů. V polovině případů se jednalo o chybu systematickou, u zbylých 4 studentů se záměna vyskytovala pouze u slov, jež se používají zároveň ve francouzštině i v češtině. Jednalo se například o osobní jméno *Kundera* či internacionální slovo *metro*. Stejně jako ve čteném projevu byl i při samostatném mluvním projevu u 2 studentů detekován rotacismus.

Úroveň B1/B1+

Na dané úrovni došlo k této záměně jen u jednoho studenta, a to u internacionálního slova *centru* – pod vlivem negativního transferu z francouzštiny nebyla navíc v češtině v iniciální pozici realizována semiokluziva *c* [ts], ale konstriktiva *s* [s], nosovka však vyslovena nebyla (srov. fr. *centre* (*centrum*) [sɑ̃tʀ]).

Také v samostatném projevu byla u jednoho mluvčího detekována dyslálie, zde porucha artikulace vibranty [r] (vibranta byla systematicky nahrazována laterálou [l]: př. *rok* [lok], *ráda* [la:da], *hraju* [hlaju]).

6. Rozlišování znalých a neznělých konsonantů na konci slova

Úrovně A1/A1+, A2/A2+

Chybné rozlišení znělých a neznělých souhlásek na konci slova před pauzou bylo detekováno téměř u poloviny studentů (celkem u 17 mluvčích). V nepřipraveném samostatném projevu jsem zkoumala realizaci finální hlásky před pauzou (v tomto případě má normativně proběhnout neutralizace znělosti, avšak ta nebyla realizována např. u slov: *hlad* [hlad], *soutěž* [sôucež], *blond* [blondə], *Francouz* [frantsouzə])¹⁹⁰ či ve spojení finální hlásky s následujícím neznělým konsonantem (zde má proběhnout asimilace znělosti, ta však neproběhla zejména ve spojení: *rád cestovat*, *rád plavám*, *rád cestuju*, *rád čokoláda*, *když skončil*).

Úroveň B1/B1+

Chybné rozlišení znělých a neznělých souhlásek na konci slova (ve spojení s neznělou hláskou) bylo detekováno u 4 studentů, a to u následujících výrazů: *když skončí*, *když spím*, *od polského*. Ve finální pozici před pauzou došlo také k vyslovení znělého konsonantu *ch* [ɣ], konkrétně u slov: *dějínách*, *osobách*, *Varech*.

U 4 studentů navíc nenastala asimilace znělosti v předložkových spojeních (v *Karlovyh*, v *Praze*, v *Kalifornii*, v *střední*), v iniciální či mediální pozici však již k asimilaci automaticky docházelo.

4.5.5 Shrnutí

Mezi nejčastější odchylky od správné výslovnosti v předem nepřipraveném samostatném projevu studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+ patřila nekorektní realizace české vibranty *ř* a rozlišování znělých a neznělých konsonantů (nerealizace znělostní neutralizace na konci slov před pauzou). Často se také vyskytovaly odchylky ve výslovnosti diftongů a konsonantických skupin (v obou případech docházelo k neadekvátnímu zjednodušení výslovnosti).

¹⁹⁰ Ve výslovnosti slov *Francouz* a *blond* došlo navíc ve finální pozici k vložení krátkého středového vokálu.

Výslovnost frankofonních studentů byla z velké části ovlivněna negativním transferem z mateřského jazyk (vznikaly intrerlingválí chyby), o čemž svědčí mimo jiné následující jevy:

- elize laryngální hlásky *h* [h];
- realizace velární hlásky *ch* [x] jako *š* [ʃ];
- chybná výslovnost konstriktivy [s] a veláry [g];
- záměna hlásky *c* [ts] za veláru [k];
- rozlišování znělých a neznělých konsonantů na konci slov;
- vázání slov.

zkoumaný jev	počet realizací ¹⁹¹	správná realizace ¹⁹²	chybná realizace	procentuální úspěšnost
diftongy	26	11	15	42
laryngála <i>h</i>	26	14	12	54
velára <i>ch</i>	28	16	12	57
vibranta <i>ř</i>	31	9	22	29
ráz	12	2	10	17
palatála <i>t'</i>	27	24	3	89
palatála <i>d'</i>	26	21	5	81
afrikáta <i>c</i>	37	35	2	95
afrikáta <i>č</i>	31	27	4	87
palatála <i>ň</i>	21	17	4	81
konstriktiva <i>š</i>	32	22	10	69
konstriktiva <i>ž</i>	20	18	2	90

Tab. 32: Sledované výslovnostní jevy u skupiny studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+.

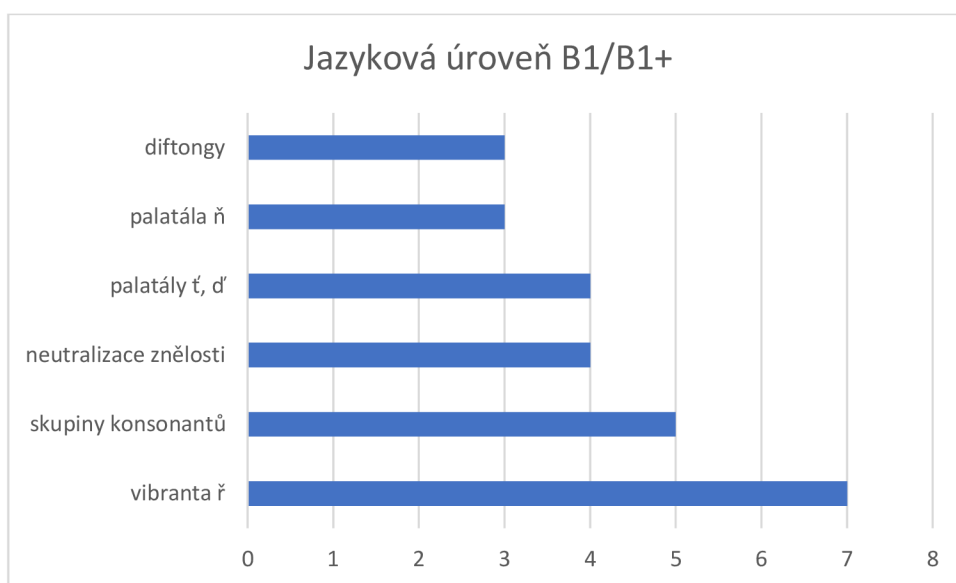
U skupiny s jazykovou úrovní B1/B1+ patří k nejproblematičtějším výslovnostním jevům taktéž česká vibranta *ř* a výslovnost skupin konsonantů. Oproti výsledkům skupiny s jazykovou úrovní A1 až A2+ můžeme konstatovat podstatně nižší vliv negativního transferu z francouzštiny (což například dokládá úspěšná výslovnost laryngály *h* [h] a veláry *ch* [x] oproti skupině s nižší jazykovou znalostí) a celkové zlepšení výslovnosti v rámci segmentální roviny. Detekované odchylky od správné výslovnosti (pokud není uvedeno jinak) se neobjevovaly systematicky.

¹⁹¹ Jedná se o počet studentů, u kterých byla daná hláška realizovaná (např. diftongy ve svém nepřipraveném projevu nepoužili všichni mluvčí, ale pouze 26 studentů).

¹⁹² Počet studentů, kteří danou hlásku realizovali správně.

Níže pro lepší názornost přikládám graf, v němž jsou zobrazeny výslovnostní jevy, ve kterých se frankofonní studenti jazykové úrovně B1/B1+ nejvíce odchylovali od normativní výslovnosti.

Jsem si vědoma faktu, že vzorek 10 studentů je velmi malý pro stanovení závěrů. Tato analýza mi však slouží k naznačení tendencí, co se děje s výslovností se zvyšující se jazykovou úrovní a jaké odchylky od správné výslovnosti u vyšší jazykové úrovně převládají.



Graf 14: Nejproblematictější výslovnostní jevy u skupiny studentů s jazykovou úrovní B1/B1+ (dole uveden počet studentů, kteří daný jev špatně realizovali).

Při srovnání čteného projevu se samostatným, předem nepřipraveným mluvním projevem se nepotvrdil můj předpoklad, že v samostatném projevu se bude vyskytovat méně výslovnostních chyb, neboť student bude používat jen taková slova, jež umí správně vyslovit. Při bližší komparaci těchto dvou typů mluvního projevu se v obou typech objevovaly stejné odchylky od korektní výslovnosti. Naopak oproti mé domněnce byly odchylky ve výslovnosti v nepřipraveném projevu u některých zkoumaných jevů ve skupině A1 až A2+ častější než při projevu čteném (např. častější chybná výslovnost velární hlásky *ch* [x], konstriktivy *š* [ʃ], ale i diftongů). U ostatních jevů byly výsledky obdobné.

Studenti u samostatného mluvního projevu postrádali psaný text, což se podle výsledků mé analýzy může jevit jako důležitá pomoc při správné výslovnosti (u studentů-začátečnicků). Studenti byli nuceni při samostatném projevu komplexně

využívat své jazykové znalosti (většinou se zaměřovali zejména na gramatickou a lexikální kompetenci a upozadovali kompetenci fonologickou a ortoepickou).

U skupiny studentů s vyšší jazykovou úrovní jsou výsledky čteného a předem nepřipraveného samostatného projevu obdobné, žádné signifikantní zhoršení ani zlepšení sledovaných jevů nebylo detekováno.

4.5.6 Vliv ruštiny a polštiny

Oproti čtenému mluvnímu projevu, kde se ve výslovnosti češtiny objevil vliv jiných slovanských jazyků pouze u 3 studentů (2 studenti jazykové úrovně A1 až A2+, 1 student úrovně B1/B1+), v samostatném projevu se zvýšil jejich počet na 6 (5 studentů úrovně A1 až A2+, 1 student úrovně B1/B1+).¹⁹³

Realizována byla palatalizovaná výslovnost hlásek [d]: př. *den* [ɟɛn], *kde* [kɟɛ] a chybná výslovnost laryngální hlásky [ɦ]: př. *knihy* [kɲɪɦɪ]. U studentky s prahovou znalostí češtiny a pokročilou znalostí ruštiny byl detekován i ruský přízvuk (na nižších úrovních se slovní přízvuk neprojevil, neboť samostatný projev, jak jsem již zmínila výše, nebyl plynulý a byl často přerušován pauzami).

V jednom případě jsem zaznamenala i souběh dvou negativních transferů, konkrétně z ruštiny a z francouzštiny, a to ve výslovnosti slova *pokoj* [pakoz].

Z daného zjištění vyplývá, že v předem nepřipraveném, samostatném projevu probíhají interferenční procesy mezi dalším, geneticky a strukturně bližším jazykem a cílovým jazykem (zde se jedná o vliv ruštiny/polštiny jako jazyků, které mají blíže k češtině) častěji než v případě čteného projevu. Ve vzorku 14 studentů, kteří disponují znalostí ruštiny nebo polštiny, se však nepotvrdil názor S. P. Cordera, který říká, že pokud je nějaký další cizí jazyk, který student ovládá, blíže cílovému jazyku, probíhají interferenční procesy právě mezi tímto a cílovým jazykem (ne již mezi jazykem mateřským a cílovým) (Corder 1993, s. 26). Interferenční jevy z mateřštiny (zde z francouzštiny) se projevovaly daleko častěji než z dalších výše jmenovaných slovanských jazyků.

¹⁹³ Celkem 14 studentů uvedlo alespoň základní znalost dalšího slovanského jazyka.

5. DIDAKTICKÁ REFLEXE¹⁹⁴

Tato kapitola přináší hlavní metodické zásady pro výuku zvukové stránky cizího jazyka (pro lepší názornost jsou zásady představeny bodově). Dále shrnuje základní typy cvičení a zaměřuje se na konkrétní rady k nácviku těch segmentálních jevů, se kterými měli frankofonní studenti podle analýzy největší problémy. Tato didaktická aplikace výzkumu, jehož výsledky mohou být relevantní nejen pro učitele a lektory, autory učebnic češtiny pro cizince, ale také pro samotné studenty, patří k sekundárnímu cíli předkládané práce.

Výslovnost ve druhém jazyce je, jak jsem zmínila v teoretické části, důležitou součástí komunikační jazykové kompetence. *SERR* výslovnost taktéž řadí mezi obecné kompetence, neboť je spojena s kognitivní dovedností, pro kterou mohou mít někteří studenti větší přirozené vlohy. Každý z nás má totiž jinou schopnost sluchového vnímání a rozlišování zvuků, následně také různou schopnost nápodoby. V rovině výslovnosti se mohou projevat i individuální osobnostní charakteristiky (introvert – extrovert, nedůvěra v sebe sama apod.). Pokud má však student vhodné podmínky a náležité vedení, každý se výslovnost může do jisté míry naučit a zlepšit se v ní (Fraser 2000, s. 21, 25), s čímž mohu na základě svých pedagogických zkušeností souhlasit.

Ve výuce zvukového plánu cizích jazyků by se měla projevat snaha o vyváženost mezi segmentální a suprasegmentální rovinou. Doporučuji využívat všechny tři základní přístupy k výuce výslovnosti, jež byly prezentovány v kapitole 2.6 – artikulační přístup, verbotonální metodu a metodu fonologických opozic, protože právě jejich kombinací získáváme (podle mé praxe) největší progres v oblasti výslovnosti (např. pro nácvik českých konsonantů můžeme využít nákresy průřezů artikulačními orgány k docílení správného místa artikulace, pro nácvik intonace a slovního přízvuku je možné se inspirovat verbotonální metodou a kvantitu lze procvičovat na fonologických opozicích u minimálních párů).

¹⁹⁴ Čerpala jsem zejména z: Paldusová 2021; Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová 2018; Kopečková 2017; Veroňková 2022; Palková – Veroňková 2022; Zelená 2013b, 2017b; Lauret 2007; Andrášová 2007; Guimbretiére 1994; z vlastní pedagogické zkušenosti.

5.1 Metodické zásady:

- Dodržet postup od percepce k produkci, základem správné výslovnosti je fonemický sluch (je důležité rozlišovat schopnost slyšet, která předpokládá aktivizaci sensoriálních mechanismů, a schopnost percepce, jež předpokládá aktivizaci kognitivních a lingvistických mechanismů; Guimbretière 1994, s. 54).
- Zvuková podoba by ideálně měla předcházet podobě psané. Snaha o co nejdelší vystavení pouze zvukové stránce jazyka (inspirace u audioorální metody) však není v praxi vždy proveditelná (seznámení se s grafickou a zvukovou podobou najednou bývá u cizího jazyka zejména u začátečníků spouštěčem reflexu čtení v prvním jazyce, dochází tak k častějším interferencím, což se potvrdilo i v analýze čteného textu; srov. Lauret 2007, s. 29).
- Pravidelně zařazovat poslechová cvičení, střídat mluvčí – pozvat do výuky rodilého mluvčího, obměňovat nahrávky z různých učebnic apod., vyvarovat se tzv. syndromu všemu rozumějícího učitele.
- Nácviku se věnovat krátce (mluvidla se při nácviku jednotlivých výslovnostních jevů rychle unaví), avšak pravidelně (studenti pravidelností dostanou zpětnou vazbu, že výslovnost je důležitou součástí výuky, kterou nelze podcenit).
- Náležitě pracovat s chybou (není nutné opravovat každou výslovnostní chybu; nepřerušujeme studentovu vlastní produkci, chyby si průběžně zaznamenáváme; vždy opravujeme chyby vedoucí k nedorozumění a chyby u těch jevů, které jsou probrané); je nutno mít na paměti, že výtku týkající se výslovnosti vnímáme většinou mnohem osobněji než např. chybu gramatickou (Lauret 2007, s. 15).
- Nepodceňovat správné dýchání (studenti si musí uvědomit svůj dech, neboť všechny hlásky se tvoří ve výdechovém proudu), protáhnout obličejové svaly a rozpohybovat artikulační svalstvo obličejovou gymnastikou, při produkci v cizím jazyce totiž dochází k úplně jinému nastavení mluvidel (při artikulační rozcvičce však nikdy nekroužit čelistním kloubem, který má tendence k časté dislokaci; Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová 2018, s. 31).
- Pracovat s autentickými texty (což je pro studenty i velmi motivujícím prvkem).
- Využívat různorodá výslovnostní cvičení ze specializovaných materiálů, které uvádím v kapitole 2.4, a z učebnic češtiny pro cizince (nejlépe zpracovaná cvičení nalezneme v učebnici *Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2 a Český, prosím I*).

- Spojit výuku výslovnosti s pohybem a s gesty (pravidelně obměňovat dynamické a statické aktivity).
- Být trpělivý, motivovat a chválit i sebemenší úspěch (jedná se o obecnou didaktickou zásadu, nikoliv specifickou pro osvojování si zvukové stránky řeči).

5.2 Základní výslovnostní cvičení

Ve výše zmíněných lingvodidaktických příručkách lze nalézt různé druhy výslovnostních cvičení: percepční, identifikační (zaměřená na fonemický sluch), imitační a reproduktivní, paměťová,¹⁹⁵ cvičení spojená s ortografií (doplnit diakritiku), cvičení na minimální páry, produktivní cvičení apod., která je dobré střídat.

Níže okomentuji aktivity vhodné pro výuku výslovnosti, které může lektor ve svých hodinách využít:

- pravidelně pracovat s nahráváním jazykového projevu studentů (tímto způsobem lze plnit i domácí úkoly, studenti jsou velmi dobře technicky vybaveni, v dnešní době mají přístup k nahrávání i ve svých mobilních telefonech);¹⁹⁶
- používat rytmizované texty (říkanky, básně, písně);¹⁹⁷
- výhodné je procvičovat výslovnost i na interjekcích (*haf, pššt, čiči, ťuky, sssss* apod.);
- hlasité čtení – texty určené k nácviku musí být vybírány s ohledem na jazykovou úroveň studentů (když student čte nahlas neznámý text, čte velice elementárním způsobem, bez porozumění), hlasité čtení lze spojit i s expresivní četbou (připravit i dramatizované výstupy);
- diktát – dochází k upevnění znalostí psané a mluvené podoby řeči (pozitivně se osvědčuje i vzájemné střídavé diktování mezi samotnými studenty, neboť ti si tak uvědomují nutnost výslovnostní sebekontroly), velkou výhodou je zde procvičení vlastní percepce;
- práce s jazykolamy – jazykolamy k českému jazyku neodmyslitelně patří, sloužit by však měly pouze ke zpestření výuky (nejsou vhodné k nácviku

¹⁹⁵ Učení se nazpaměť krátkých textů velice dobře fixuje správnou výslovnost.

¹⁹⁶ Je výhodné a více než vhodné, aby i lektor znal svou výslovnost (zejména své slabé stránky), proto doporučuji pořídit i audionahrávku například z průběhu lekce (Paldusová 2021).

¹⁹⁷ Na takovýchto textech lze procvičovat jak hláskovou rovinu, tak rovinu souvislé řeči, některé texty obsahují i vhodné příklady k výkladu pravidel české ortoepie (konkrétní ukázky viz např. Veroňková 2016, s. 73–80).

výslovnosti, neboť hromadí vždy jeden výslovnostní jev, což není pro jazyk přirozené);

- zapojení her – např. tichá pošta („arabský telefon“), odezírání (nutno používat slova, jež se artikulačně výrazně odlišují).

5.3 Výuka výslovnosti u frankofonních studentů-začátečnicků

Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, role učitele je při osvojování zvukové stránky cizího jazyka nezastupitelná. U studentů-začátečnicků s francouzštinou jako mateřským jazykem by se měl učitel zaměřit především na níže popsané jevy, s nimiž měli studenti v předloženém výzkumu ve výslovnosti češtiny nejvíce obtíží.

Vokály

U realizace českých vokálů frankofonními studenty byl zaznamenán velký vliv mateřského jazyka daných mluvčích (zejména formantové hodnoty F_2 , jež koreluje s horizontálním pohybem jazyka, odpovídaly hodnotám francouzských vokálů). Proto ve výuce nelze opomíjet náležité procvičování českých vokálů a nacvičování odlišného nastavení mluvidel.

Lektor by měl také vysvětlit výslovnost českých diftongů v sylabickém postavení. Současně doporučuji studenty seznámit i s rázem a jeho funkcí v češtině. Podle mých zkušeností studenti o rázu nejsou většinou informováni a realizují ho bezděčně, což potvrzují i výzkumy rázu u cizojazyčných mluvčích (Kopečková 2022). U začátečnicků s francouzštinou jako mateřským jazykem navíc dochází k vázání jednotlivých slov, což z percepčního hlediska může působit jako nedbalá mluva (u nerodilých mluvčích pak může snižovat i porozumění).

Za zásadní shledávám procvičování délky českých vokálů, konkrétně adekvátní rozlišování krátkých a dlouhých vokálů, což je úkol dlouhodobějšího charakteru. Jako nejlepší se k nacvičování kvantity (společně se slovním přízvukem) jeví trojslabičná slova (př. *vážili – nevážit*) či básně v daktylském rytmu (po slabice přízvukně následují dvě slabiky nepřívukné). Na úvod výuky je vhodné zařadit také minimální páry (*tyká – týká*). Do výuky české kvantity můžeme zapojit i Morseovu abecedu (schematická prezentace některým studentům výrazně pomáhá; Paldusová 2021) či procvičení percepce pomocí diktátu.

Konsonanty

CH

Problémem při realizaci této velární hlásky je špatné tvoření překážky. Jako velice prostý a účinný způsob, jak může student *ch* realizovat, je manuální vytlačení hřbetu jazyka proti měkkému patru pomocí prstu (Zíková 2012, s. 120). Dalším tipem k nácvičku správné realizace může být vyslovení hlásky [k] a její následné dloužení – vznikne [kx:] (Kopečková 2017, s. 106). Vhodné je také nejprve procvičovat hlásku ve spojení s vokály (nejlépe ve spojení s [i:]) či používat interjekce (*chacha, chichi*).

H

Správná výslovnost vyžaduje poměrně náročné nastavení hlasivek, jejich pozici a činnost je dosti obtížné názorně předvést (vzniká přímo v hlasivkové štěrbině v hrtanu). Hlásku je vhodné představit jako hlásku „artikulovanou z plných plic“, v praxi se proto osvědčuje fixovat produkci této hlásky na plíce – vytlačení vzduchu z plic směrem k hlasivkám je užitečné demonstrovat dlaní tlačící na hrudník, při správné realizaci cítíme mírnou rezonanci na hrudníku (Zíková 2012, s. 120; Kopečková 2017, s. 109). U procvičování této hlásky se osvědčují interjekce (*haf haf, hou hou*). Taktéž je vhodné připojit cvičení na minimální páry k rozlišení *h/ch* (*výhody × východy*).

Ď

U této palatální hlásky je potřeba ukázat a nacvičit její správnou artikulaci, a odlišit tak palatální hlásku od hlásky alveolární (což někteří studenti náležitě nerozlišovali). Při realizaci *d'* dochází ke špatné artikulaci právě vlivem špičky jazyka, kterou používáme při artikulaci alveolárních hlásek.

Při artikulaci palatál je nutné jazyk „přilepit“ k patru, špička jazyka je deaktivována a dotýká se vnitřní strany dolních zubů. Nejpriznivějším hláskovým kontextem je následující zadní vokál (př. *d'olík, d'obnout, poďobaný*), nedílnou součástí nácvičku jsou taktéž kombinace *dildě*.

Analýza výslovnosti u frankofonních studentů odhalila málo osvojené pravidlo výslovnosti přejatých slov, či dokonce jeho neznalost (př. *diskotéka*), a také nedostatečně osvojená pravidla výslovnosti konsonantů ve spojení s grafémem *ě*.

Ř

Základem k náležité realizaci této hlásky je korektní česká výslovnost vibranty [r], přiblížení čelistí je však větší a kmity jazyka jsou drobnější. Hlásku nelze nahrazovat spojením hlásek [rʒ] či [rʃ], k čemuž někdy v hodinách nabádají i sami učitelé – takové realizace jsou však považovány za chybné. Nicméně nekorektní výslovnost ř, jak již bylo vícekrát zmíněno, nemá signifikantní vliv na porozumění na rozdíl od jiných hlásek, proto jeho důležitost není vhodné přeceňovat. Pro správný nácvik by měl student stisknout zuby k sobě, našpulit rty a jemně polohlasem vyslovovat hlásku [r].

Negativní transfer

Výslovnost češtiny je u frankofonních studentů značně ovlivněna negativním transferem z mateřského jazyka, z tohoto důvodu musí být učitel alespoň stručně se zvukovou rovinou francouzštiny obeznámen. K. Pösingerová mluví o tzv. účelném srovnávacím přístupu mateřského a cílového jazyka (Pösingerová 2001, 35–39). Učitel by měl vycházet ze srovnávacího přístupu při výběru a uspořádání látky, ale také při procvičování.¹⁹⁸ V případě frankofonních studentů je žádoucí se zaměřit na náležité procvičení výslovnosti konstriktivy [s], veláry [g] (ve spojení s vokály *e*, *i*, *y*) a na výslovnost konsonantických skupin, ve kterých často docházelo k elizi hlásky či k vložení středového vokálu [ə], neboť ve francouzštině chybí slabikotvorné hlásky.

Frankofonní studenti velice často rozlišují znělé a neznělé konsonanty na konci slov (před pauzou), a tudíž v jejich projevu neprobíhá neutralizace znělosti. Ze své pedagogické praxe mohu říct, že si toho studenti nejsou vůbec vědomi, proto je žádoucí je na daný jev upozornit. Asimilaci znělosti znají frankofonní mluvčí ze svého mateřského jazyka, podle výzkumu ji v iniciálních a mediálních pozicích uplatňují automaticky, u některých frankofonních studentů však nedocházelo k náležité asimilaci znělosti v předložkových spojeních (př. z *Francie*) či na rozhraní dvou slov.

¹⁹⁸ V případě odlišného stavu v mateřském a cizím jazyce není vhodné zdůrazňovat rozdíl, který by mohl být příčinou vzniku interferencí, naopak je vhodnější klást důraz na podobu jevu v češtině, a využít tedy implicitní přístup (Pösingerová 2001, s. 37–38).

6. ZÁVĚR

Předkládaná práce je zaměřena na výzkum mluvního projevu v češtině u cizojazyčných mluvčích s mateřským jazykem francouzštinou a přináší první dílčí výsledky analýzy segmentální roviny, konkrétně u dvou typů mluvního projevu (čteného a samostatného).

Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 frankofonních studentů s jazykovou úrovní od A1 do B1+ podle *SEERR* ze tří francouzských a jedné belgické univerzity a také z intenzivního kurzu češtiny konajícího se na Letní škole slovanských studií FF UP v Olomouci. U každého studenta byl analyzován nejprve čtený projev, poté samostatný, předem nepřipravený projev na základní komunikační téma.

Primární cíl výzkumu

Primárním cílem výzkumu bylo na základě analýzy čtených projevů testovaných studentů určit, ve které z definovaných složek segmentální roviny češtiny dochází k největším odchylkám od korektní výslovnosti, a vyhodnotit jednotlivé pozorované jevy tak, aby bylo možné prezentovat, které z nich jsou pro frankofonní mluvčí nejproblematictější. Pro účely tohoto výzkumu jsem definovala jednotlivé oblasti, v nichž lze na základě kontrastivní foneticko-fonologické analýzy francouzského a českého jazyka předpokládat nekorektní výslovnost. Jedná se o:

- hlásky, jež ve francouzském zvukovém systému neexistují;
- hlásky, jež ve francouzštině existují pouze jako poziční varianty fonémů;
- hlásky, které v obou jazycích existují, ale jsou odlišně graficky zaznamenány.

V této souvislosti jsem zjišťovala, zda má na výslovnost češtiny vliv negativní transfer z francouzštiny, jenž se může projevit ve všech výše zmíněných oblastech.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že zásadní vliv na výslovnost frankofonních studentů jazykové úrovně A1 až A2+ má negativní transfer z mateřského jazyka, nejvíce chyb tedy bylo interlingválních. Čím je jazyková úroveň studentů v cizím jazyce nižší, tím jsou interferenční vlivy mateřského jazyka vyšší (a naopak). Vliv negativního transferu lze odhalit ve všech výše definovaných oblastech. U neznámých hlásek se jednalo se především o kvalitu a kvantitu vokálů obecně (docházelo k dloužení vokálů ve finálních pozicích, naměřeny byly vyšší hodnoty formantů F₂),

dále byla detekována elize laryngály *h* [ɦ] či realizace veláry *ch* [x] jako konstriktivy *š* [ʃ]. U pozičních variant fonémů byla semiokluziva *c* [ts] realizována jako konstriktiva [s]. V případě odlišného grafického záznamu byl konstriktiva *ž* [ʒ] vyslovována jako aproximanta [j] apod. Z definovaných chyb ve výslovnosti, zapříčiněných negativním transferem, se nejsignifikantněji projevilo zachování realizace znělých hlásek na konci slova před pauzou.

Nejvyšší chybovost ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů (u obou sledovaných skupin) se vyskytla u hlásek, které ve francouzském zvukovém systému neexistují. Jejich realizace byla, jak jsem zmínila výše, také nejvíce poznamenána interferenčními vlivy mateřského jazyka cizojazyčných studentů.

Nejobtížnější hláskou z českého zvukového systému je dle očekávání vibranta *ř*, a to zejména její základní znělá podoba [r̥]. Velice problematickým jevem je taktéž vokalická kvantita, což mj. způsobuje nedostatečné rozlišení krátkých a dlouhých vokálů. Tyto vývojové chyby odrážejí studentovy kompetence v určité fázi osvojování cizího jazyka. Obtížným jevem pro studenty-začátečníky byla i náležitá realizace diftongů a laryngální hlásky *h* [ɦ].

Z hlásek, jež existují ve francouzském systému pouze jako poziční obligatorní varianty konsonantů, se jeví jako problematická hláska *d'* [d̥]. Detekována byla její nenáležitá realizace téměř u poloviny studentů s vyšší jazykovou úrovní (ve slově *lidi*). V souvislosti s orální znělou palátalou bylo také zjištěno, že studenti nemají náležitě osvojené pravidlo výslovnosti přejatých slov, tj. slovo *diskotéka* bylo vysloveno [ɔɪskotɛ:ka]. Semiokluzivní hlásky nejsou podle analýzy artikulačně obtížné, je však nutné se při jejich realizaci vyvarovat interferenčních vlivů z francouzštiny.

Hlásky, jež jsou v češtině a ve francouzštině zaznamenávány odlišně graficky, frankofonním studentům artikulační obtíže spíše nečiní. U nazální palátaly *ñ* [ɲ] se jeví jako zásadní poučení o náležité výslovnosti konsonantů *n* a *m* ve spojení s grafémem *ě* (neznalost tohoto pravidla byla zjištěna u obou skupin s odlišnou jazykovou úrovní). Při realizaci konstriktiv *š* [ʃ] a *ž* [ʒ] byl u čteného projevu zaznamenán jen malý počet chybných realizací. Artikulačně tyto hlásky nejsou pro frankofonní studenty náročné, problém však nastává při jejich kumulaci či ve spojení s dalšími konsonanty. Vyšší chybovost byla ovšem detekována u samostatného nepřipraveného projevu (zejména v případě konsonantu *š* [ʃ]).

V rámci dílčích cílů jsem si položila několik sekundárních výzkumných otázek.

1. Zlepšuje se výslovnost se zvyšující se jazykovou úrovní studentů?

Téměř ve všech mnou sledovaných jevech dosáhli studenti vyšší jazykové úrovně lepších výsledků. Jejich výslovnost byla přesnější, jasnější, kvalita vokálů byla stabilnější. Mluva, ve srovnání se studenty nižší jazykové úrovně, nepůsobila nedbale. Výjimkou však byla kvantita a poměr trvání krátkých a dlouhých vokálů, jež se u obou sledovaných skupin frankofonních mluvčích ukázaly jako značně problematické jevy. Nácvik české vokalické kvantity patří k dlouhodobým úkolům pro všechny cizojazyčné mluvčí.

Srovnatelných výsledků obě skupiny dosáhly při výslovnosti znělého ř [ʀ], taktéž tomu bylo i při výslovnosti přejatých slov (u obou skupin se však projevila neznalost náležitých pravidel, př. *diskotéka*, *diplomový*). S vyšší mírou osvojení češtiny se snížil vliv interferenčních procesů z mateřského jazyka, i když i u mluvčích s úrovní B1/B1+ bylo možné vliv negativního transferu stále vysledovat.

2. Mění se skladba a četnost výslovnostních chyb ve čteném projevu v porovnání se zjištěnými chybami v samostatném projevu?

Zde jsem narazila na úskalí práce, neboť komparace čteného a samostatného projevu byla obtížná, a to z několika důvodů. Samostatný, předem nepřipravený projev byl u každého z frankofonních mluvčích různě dlouhý, navíc gramaticky i lexikálně různorodý a problematické bylo také určení, zda se jedná o chybu v rovině fonetické a fonologické (či o chybu z jiné jazykové roviny).

Na základě detailní analýzy všech projevů lze konstatovat, že ve čteném a samostatném projevu se vyskytují obdobné odchylky od korektní výslovnosti hlásek a hláskových spojení, a to v případě obou pozorovaných skupin. Např. u studentů jazykové úrovně A1 až A2+ docházelo k elizi *h* [h] (zejména na začátku slova), u studentů vyšší úrovně se jednalo například o chybnou realizaci diftongů.

Domněnka, že v samostatném projevu bude na segmentální rovině méně výslovnostních chyb, tedy nebyla potvrzena. U skupiny studentů s jazykovou úrovní A1 až A2+ tomu bylo v případě některých jevů i naopak – detekována byla vyšší chybovost u výslovnosti veláry *ch* [x], konstriktivy *š* [ʃ] či u realizace diftongů. U participantů s vyšší jazykovou úrovní byla chybovost v obou typech mluvního projevu obdobná a srovnatelná.

V samostatném projevu pak byl také patrný vyšší interferenční vliv slovanských jazyků, které participantů vedle češtiny studují či studovali, než tomu bylo u projevu čteného.

3. Je důležité se věnovat nácviku správné výslovnosti ve výuce češtiny pro cizince?

Chyby ve výslovnosti mohou značně narušit komunikaci v cizím jazyce, vést ke zkreslení dané informace, ale i k úplnému nepochopení, a tím pádem k neúspěšné komunikaci. Z tohoto důvodu je důležité dbát na správné osvojení si zvukové stránky jazyka a na postupné budování a rozvíjení fonologické a ortoepické kompetence. O důležitosti náležitého osvojení si korektní výslovnosti (o důvodech, zásadní roli učitele apod.), jež je z pohledu úspěšné komunikace zásadní, bylo pojednáno v teoretické části práce.

4. Jaké jsou konkrétní postupy pro praktickou výuku výslovnosti u frankofonních studentů?

V závěrečné kapitole *Didaktická reflexe* byly popsány konkrétní lingvodidaktické zásady pro výuku výslovnosti obecně a taktéž i některé vybrané postupy, jež jsou určeny již pro praktickou výuku výslovnosti u studentů s francouzštinou jako mateřským jazykem. Doporučuji se zaměřit zejména rozvoj na fonemického sluchu a na pravidelný (ale krátký) nácvik výslovnosti za použití různorodých cvičení od úplných začátečníků až po zkušené uživatele jazyka.

Další výzkum

Na segmentální analýzu by zajisté měla navazovat analýza suprasegmentálních jevů, aby se výsledky výzkumu mluveného projevu frankofonních studentů mohly prezentovat ve své komplexnosti. Bylo by vhodné zaměřit se zejména na francouzský slovní přízvuk, který je sice také pravidelný jako v češtině, ale na rozdíl od češtiny se nachází na poslední slabice rytmické skupiny.

Také by bylo záhodno vzorek frankofonních mluvčích češtiny rozšířit, aby byly rovnoměrně zastoupeny všechny jazykové úrovně. Bylo by přínosné sledovat vývoj jednotlivých chyb ve výslovnosti (na segmentální i suprasegmentální rovině) se zvyšující se jazykovou kompetencí (až k pokročilému uživateli jazyka na úrovni C1).

Zajímavé výsledky může přinést i zevrubnější analýza vlivu znalosti dalších cizích jazyků na výslovnost češtiny u cizojazyčných mluvčích. Za přínosné považují rovněž prozkoumat vliv dalších faktorů, jež mohou ovlivňovat výslovnost (jako věk, pohlaví, pobyt v dané cizí zemi, absolvování cíleného výslovnostního tréninku apod.).

Do budoucna by bylo také přínosné využít v současnosti připravovaný korpus mluvených formálních i neformálních projevů nerodilých mluvčích, v němž budou zastoupeni i frankofonní studenti, srovnat výslovnostní nedostatky u dalších jazyků a stanovit přesnější typologii chyb.

V neposlední řadě považují do budoucna za prospěšné připravit také poslechový test pro běžné uživatele českého jazyka (nelingvisté, neučitelé apod.), kteří by na základě percepce hodnotili mluvený projev frankofonních studentů češtiny. Bylo by tak možné specifikovat, které z výslovnostních odchylek mohou být pro rodilého mluvčího rušivé.

Předložená práce, jež přispívá svým zaměřením do metodologie výslovnostních chyb, může být přínosná pro autory učebnic češtiny pro cizince, pro samotné studenty, ale zejména pro učitele a lektory, neboť informace o konkrétních výslovnostních chybách mohou být východiskem pro přípravu systematického nácviku správné výslovnosti.

7. ANOTACE

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

Jméno: Pavla POLÁCHOVÁ

Název práce: Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů

Školitelka: doc. PhDr. Božena BEDNAŘÍKOVÁ, Dr.

Konzultantka: Mgr. Michaela KOPEČKOVÁ, Ph.D.

Anotace v češtině:

Práce je zaměřena na analýzu mluvního projevu v češtině u frankofonních mluvčích. Primárním cílem výzkumu je na základě analýzy čtených projevů testovaných studentů určit, ve které z definovaných oblastí dochází k největším odchylkám od korektní výslovnosti, a vyhodnotit jednotlivé pozorované jevy tak, aby bylo možné prezentovat, které z nich jsou pro frankofonní mluvčí nejproblematictější.

Sekundární cíle práce jsou: zjistit, zda se výslovnost mluvčích se zvyšující se úrovní zlepšuje, či nikoliv; odhalit, zda se mění skladba a četnost výslovnostních chyb ve čteném projevu v porovnání se zjištěnými chybami v samostatném projevu; upozornit na důležitost nácviku správné výslovnosti ve výuce češtiny pro cizince a prezentovat konkrétní postupy a rady pro výuku výslovnosti frankofonních studentů.

Výzkum je zpracován kombinací kvantitativní a kvalitativní metody, použity byly jednoduché statistiky a kvantifikace. Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 frankofonních studentů s jazykovou úrovní od A1 do B1+ podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)*, od každého participanta jsem analyzovala dva mluvní projevy (čtený a předem nepřipravený projev).

Teoretická část obsahuje stručné pojednání o postavení fonetického plánu ve výuce češtiny jako cizího jazyka a zaměřuje se na hlavní rozdíly fonetického a fonologického plánu češtiny a francouzštiny. Praktická část se věnuje dílčí analýze segmentální roviny konkrétních audionahrávek.

V závěru jsou shrnuty dílčí výsledky výzkumu, hodnocení splnění primárních i sekundárních cílů.

Anotace v angličtině:

This Ph.D. thesis focuses on the analysis of spoken Czech by French-speaking students. The primary aim of the research is to determine, on the basis of the analysis of samples of loud reading by the tested students, in which of the defined areas the greatest deviations from correct pronunciation occur, and to evaluate the individual observed phenomena in order to present which of them are the most problematic for French-speaking students.

The secondary objectives of the thesis are: to determine whether or not does the pronunciation of speakers improve with increasing level of language skill; to reveal whether or not the composition and frequency of pronunciation errors in reading change in comparison with the errors observed in independent, unprepared speech; to highlight the importance of practicing correct pronunciation in teaching Czech to foreigners; and to present specific practices and advice for teaching pronunciation to French-speaking students.

The research has been conducted using a combination of quantitative and qualitative methods; simple statistics and quantification have been used. A total of 50 French-speaking students of language level A1 to B1+ according to the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* participated in the research, and I analyzed two speech utterances (loud reading and unprepared speech) from each participant.

The theoretical part contains a brief discussion on the position of the phonetic plan in the teaching of Czech as a foreign language and focuses on the main differences between the phonetic and phonological plans of Czech and French. The practical part is devoted to the analysis of the segmental plane of specific audio recordings.

Finally, the partial results of the research are summarized, evaluating the fulfilment of the primary and secondary objectives.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, výslovnost, korektivní fonetika, fonetická analýza, francouzština, didaktika, čeština pro cizince.

Keywords: Czech as a foreign language, Pronunciation, Corrective phonetics, Phonetic analysis, French, Didactics, Czech for foreigners.

Počet znaků: 330 880

Počet použitých zdrojů: monografie – 67, odborné studie – 46, internetové zdroje – 41, přednášky – 3

Počet příloh: 13

8. RESUMÉ

The present thesis focuses the analysis of spoken Czech (more precisely, on selected phonetic elements of the segmental family) of French-speaking learners.

The present thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

The theoretical part contains two extensive chapters. The first chapter deals with the importance of the phonetic and phonological plan in foreign language teaching from a linguodidactic point of view. I first discuss speaking as a basic speech competence and comment on the inclusion of phonological competence in the SERR. I describe how the phonological plan is presented in selected textbooks of Czech for foreigners and point out the different relation of the selected methods in foreign language teaching to the phonological aspect of language. I also present the basic procedures and techniques of corrective phonetics, which reinforces correct pronunciation habits and corrects incorrect ones. I do not forget the role of the teacher, as I consider it to be essential in teaching pronunciation. I also deal with the definition of the terms *error*, *miskate* and present the basic approaches in working with error in foreign language teaching.

The second chapter of the theoretical part is devoted to the phonetic and phonological system of French and Czech (more precisely examination of the vocalic and consonantal system, the relationship between spelling and pronunciation, syllabic changes in the speech process and the issue of pronunciation norms). In the theoretical part I also mention the prosodic means of continuous speech, but they are not the focus of my interest and I do not analyze them in the practical part. The chapter concludes with the issue of foreign accent in foreign language pronunciation as a (un)desirable phenomenon.

In the practical part I describe the collection of material and the methodology of the phonetic analysis. I analyze first the manifestation of Czech in reading (namely, a group of Francophone students with language levels A1 to A2+, then a smaller sample with language levels B1/B1+). Next, I investigate what type of pronunciation errors occur in the individual and unprepared speech of each speaker (also divided into two groups of students – with a basic proficiency of A1 to A2+ and then with a threshold proficiency of B1/B1+).

The chapter “Didactic Reflection” presents main methodological principles for practical teaching of the Czech pronunciation, basic types of exercises and specific

procedures for practicing those segmental phenomena with which, according to the analysis, the French-speaking students had the greatest problems.

In the conclusion, I summarize partial results of my research, answer the research questions, evaluate the fulfilment of the primary and secondary objectives, and also suggest possibilities for future research.

The primary aim of the research is to determine, on the basis of an analysis of the reading of the tested students, in which of the defined areas occur the greatest deviations from correct pronunciation (pronunciation errors), and to evaluate the individual phenomena in order that the analysis can demonstrate which of these are the most problematic ones for French-speaking students.

The secondary objectives of my thesis were:

- to determine, on the basis of the observed deviations, whether or not the pronunciation of speakers improves with increasing language level (in which of the four areas do students of higher language level B1, B1+ make the most mistakes);
- to see whether there is a change in the composition and frequency of pronunciation errors in the reading compared to the errors found in the independent, spontaneous speech;
- highlight the importance of practicing correct pronunciation in teaching Czech to foreigners and present specific procedures and advice for teaching pronunciation to Francophone students.

The research has been developed using a combination of quantitative and qualitative methods; simple statistics and quantification have been used. A total of 50 of French-speaking students of language level A1 to B1+ according to the Common European Framework of Reference for Languages participated in the research; I analyzed two speech samples from each participant, recorded on a dictaphone (reading and unprepared speech).

The research demonstrated that negative transfer from the mother tongue has a major influence on the pronunciation of French-speaking learners of language levels A1 to A2+. The lower the language level of the students, the higher the interference effects (and vice versa). The influence of the negative transfer can be detected in all the areas defined above - unfamiliar vowels (quality and quantity of vocals in general, elongation of vocals in final positions, elision of the laryngeal *h* [ɦ], realization of velar *ch* [x] as a constrictive *š* [ʃ]); positional variations of phonemes (realization of

the semi-occlusive *c* [ʦ] as a constrictive *s* [s]); different graphic registration (constrictive *ž* [ʒ] pronounced as an approximant of *j* [j], etc.). Of the defined errors in pronunciation caused by negative transfer, the most significant was the retention of voiced consonants at the end of the word before the pause.

The highest error rate of French-speaking students in their pronunciation of Czech occurred in the realization of vowels that do not exist in the French phonetic system.

The quality and quantity of Czech vocals were influenced by the native language of observed/tested students, i.e. French. Higher F₂ formant values and perceptually distracting lengthening (especially in final positions) were detected in Czech vocals, followed by a lack of distinction between short and long vocals. The proper realization of diphthongs appears to be difficult; laryngeals *h* especially in the initial position, where most of the elisions of this vowel took place. The most difficult vowel of the Czech system is, as expected, the vibrant *ř*, especially its basic, voiced form.

Of the vowels that exist in French only as positional obligatory consonant variants, the problematic vowel appears to be *ɹ* [ɹ]. According to the analysis, semi-occlusive vowels are not difficult to articulate, but it is necessary to avoid interfering influences from French in their realization.

Vowels that are graphically marked differently in Czech and French are not likely to cause articulatory difficulties for of French-speaking students.

In almost all of the studied and analyzed phenomena higher language level students achieved better results. Their pronunciation was more accurate, clearer, and the quality of their vocals was more stable. Speech did not appear sloppy (compared to students of lower language level). The exception, however, was the quantity and duration ratio of short and long vocals, which proved to be highly problematic phenomena for both groups of students. The training of Czech quantity is one of the long-term tasks for all foreign language speakers.

The assumption that there would be fewer pronunciation errors at the segmental level in independent speech was not confirmed. For some phenomena, the opposite was true (e.g. higher error rates in the pronunciation of velar *ch* [x], constrictive *š* [ʃ], diphthongs, etc.).

The results of the research will be applicable not only for teachers and lecturers, authors of Czech textbooks for foreigners, but also for students themselves.

9. BIBLIOGRAFIE¹⁹⁹

Monografie

- ABRY, D. – VELDEMAN-ABRY, J. (2007). *Phonétique*. Paris: Clé international.
- BÉCHADE, H.-D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris: Presses universitaires de France.
- BESSE, H. (2013). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- BLÁHA, O. – SVOBODOVÁ, J. a kol. (2018). *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BOŘEK-DOHALSKÁ, M. – SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, K. a kol. (2015). *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Karolinum.
- CARTON, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Bordas.
- CELCE-MURCIA, M. – BRINTON, D. M. – GOODWIN, J. M. – GRINER, B. (2010). *Teaching Pronunciation. A Course Book and Reference Guide*. New York: Cambridge University Press.
- CORDER, S. P. (1982). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- ČERNÝ, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- DETEY, S. – DURAND, J. – LAKS, B. – LYCHE, CH. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris: Ophrys.
- DOHALSKÁ, M. – SCHULZOVÁ, O. (2003). *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum.
- DOSOUDILOVÁ, M. (2015). *Postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s českými mluvčími cizinci (se zaměřením na vnímání závažnosti jazykových nedostatků)*. Olomouc: Univerzita Palackého (bakalářská práce).
- DUBĚDA, T. (2012). *Études de prosodie contrastive. Le cas du français et du tchèque*. Praha: Karolinum.
- DUDÁŠOVÁ-KRIŠŠÁKOVÁ, J. (2014). *Fonologický systém slovanských jazyků z typologického hlediska*. Prešov: Prešovská univerzita.
- FARIGOULE, J. (1998). *Comme une aiguille dans une botte de foin. La langue tchèque en France*. Praha: Univerzita Karlova (diplomová práce).

¹⁹⁹ Francouzské zdroje jsou zapsány podle jednotné české normy.

- FENCLOVÁ, M. (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova.
- FENCLOVÁ, M. (2008). *Stručná korektivní fonetika francouzštiny*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- GUIMBRETIERE, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier.
- HÁDKOVÁ, M. a kol. (2005). *Čeština jako cizí jazyk A1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HÁLA, B. (1960). *Fonetické obrazy hlásek*. Praha: SPN.
- HENDRICH, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HENDRICH, J. – RADINA, O. – TLÁSKAL, J. (2001). *Francouzská mluvnice*. Plzeň: Fraus.
- HNILICA, J. (2017). *Fenomén Dijon. Století českých maturit ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova.
- HRADLOVÁ, D. (2020). *Role rodilého mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HRDLIČKA, M. (2002). *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV.
- HRDLIČKA, M. (2010). *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- HRDLIČKA, M. (2019). *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Karolinum.
- HŮRKOVÁ, J. (1995). *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. – BOURDAGES, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé international.
- CHODĚRA, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- JAMES, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use*. New York: Routledge.
- JUŘIČKOVÁ, K. (2017). *Výslovnostní problémy českých studentů francouzského jazyka a efektivita používaných strategií učení*. Praha: Univerzita Karlova (dizertační práce).
- [KOLEKTIV AUTORŮ] (2016). *Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů*. Praha: Karolinum.
- KOPEČKOVÁ, M. (2022). *Mluvní vzory v hlavním televizním zpravodajství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- KOTKOVÁ, R. (2017). *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Karolinum.

- KRČMOVÁ, M. (2009): *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- KUČERA, J. (2023). *Analýza mluvního projevu současných českých politiků*. Olomouc: Univerzita Palackého (bakalářská práce).
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LAURET, B. (2007). *Enseigner la prononciation: questions et outils*. Paris: Hachette.
- Le Robert Micro. Dictionnaire de la langue française* (2008). Paris: Le Robert.
- LÉON, P. (2012). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Armand Colin.
- LÉON, P. – LÉON, M. a kol. (2009). *Phonétique du FLE*. Paris: Armand Colin.
- LOTKO, E. (2003). *Slovník lingvistických termínů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MACHAČ, P. – SKARNITZL, R. (2009). *Fonetická segmentace hlásek*. Praha: Epoque.
- MAUROVÁ PAILLEREAU, N. (2015). *Perception et production des voyelles orales du français par des futures enseignantes tchèques de Français Langue Etrangère (FLE)*. Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle.
- NOVÁKOVÁ, S. (2011). *La production et la perception du schwa (E caduc) en français et en tchèque*. Praha: Univerzita Karlova, Université Paris Diderot (disertační práce).
- ONDRÁKOVÁ, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- PALKOVÁ, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- PÖSINGEROVÁ, K. (2001). *Problematika negativních transferů při výuce polského jazyka*. Praha: Karolinum.
- PŘEVŘÁTILOVÁ, S. (2021). *Proměny motivace k učení se češtině: pohled studentů v kurzech češtiny při studijním pobytu v ČR*. Praha: Univerzita Karlova (disertační práce).
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan – Clé international.
- RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROLLAND, Y. (2011). *Apprendre à prononcer: Quels paradigmes en didactique des langues?* Paris: Belin.
- SKARNITZL, R. – ŠTURM, P. – VOLÍN, J. (2016). *Zvuková báze řečové komunikace*. Praha: Karolinum.

- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠEBESTA, K. a kol. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova.
- ŠORMOVÁ, K. – ŠEBESTA, K. a kol. (2019). *Korpusy v jazykovém vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- ŠTĚPÁNOVÁ, V. (2019). *Vývoj kodifikace české výslovnosti*. Praha: Academia.
- ŠTINDLOVÁ, B. (2013). *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: Univerzita Karlova.
- TROUBETZKOY, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- UR, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALKOVÁ, J. (2014). *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Univerzita Karlova.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2006). *Prozodie, cesta i mříž porozumění*. Praha: Karolinum.
- VODIČKOVÁ, K. (2012). *Čeština jako cizí jazyk*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- VOLÍN, J. – SKARNITZL, R. (2018). *Segmentální plán češtiny*. Praha: Univerzita Karlova.
- VYCHOPŇOVÁ, K. (2014). *La durée vocalique: Comparaison des systèmes vocaliques tchèque et français des points de vue phonétique et phonologique*. Praha: Univerzita Karlova, Université Paris Diderot (disertační práce).
- ZEMAN, J. (2008). *Základy české ortoepie*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Odborné studie

- ANDRÁŠOVÁ, H. (2007). Metodické zásady nácviu české výslovnosti pro výuku cizinců. In: Štindlová, B. – Čemusová, J. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2006–2007)*. Praha: Akropolis, s. 79–94.
- ARVATINI, A. – RODRIQUEZ, T. (2013). The role of rhythm class, speaking rate, and F0 in language discrimination. *Laboratory Phonology*, roč. 4, č. 1, s. 7–38.
- BALKÓ, I. (2005). K výzkumu tempa řeči a tempa artikulace v různých řečových úlohách. *Bohemistika*, č. 3, s. 185–196.

- CONFORTIOVÁ, H. (2009). Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka. In: Hlínová, K. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2007–2009)*. Praha: Akropolis, s. 11–15.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, sv. 5, č. 4, s. 161–170.
- CORDER, S. P. (1993): A Role for the Mother Tongue. In: Gass, S. M. – Selinker, L. (eds.). *Language Transfer in Language Teaching*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 18–31.
- DUBĚDA, T. (2015). La prosodie du français et du tchèque: vue contrastive et implications didactiques. In: Bořek-Dohalská, M. – Suková Vychopňová, K. (eds.). *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Karolinum, s. 37–47.
- HEDBÁVNÁ, B. – JANOUŠKOVÁ, J. – VEROŇKOVÁ, J. (2009). Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky. In: Hlínová, K. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2007–2009)*. Praha: Akropolis, s. 27–34.
- HENDRICH, J. (1971). La discrimination des sons français par les Tchèques. *Linguistique appliquée*, č. 3, s. 89–95.
- HOLAJ, R. – POŘÍZKA, P. (2021). L2 Czech Annotation for Automatic Feedback on Pronunciation. *Jazykovedný časopis*, roč. 72, č. 2, s. 510–519.
- HORÁK, A. (2014). Jazykový transfer a chyba při učení sa cudzích jazykov. In: Houžvička, J. (ed.). *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 61–69.
- HRADILOVÁ, D. (2016). Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- HRADILOVÁ, D. (2022). Mluvení – podceňovaná komunikační dovednost. *Didaktické studie*, roč. 14, č. 2, s. 29–47.
- HRDLIČKA, M. (2006). Jazykové testování a chyba. In: Hádková, M. (ed.). *Ústní zkoušky z cizích jazyků (a z češtiny pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 38–40.
- HRDLIČKA, M. (2012). Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In: Šebesta, K. – Škodová, S. a kol. (eds.). *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 89–108.

- CHABROVÁ, A. – VERONĚKOVÁ, J. (2022). Percepce kvantity vokálů v českých dvojslabičných slovech v řeči rodilých mluvčích němčiny. *Nová čeština doma a ve světě*, č. 2, s. 25–37.
- KESLEROVÁ, Š. (2014). Interferenční chyba – kámen úrazu ve výuce češtiny pro Slováky. In: Houžvička, J. (ed.). *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 70–73.
- KLINKA, T. (2014). Typologie chyb J. P. Astolfiho a výuka cizího jazyka. In: Houžvička, J. (ed.). *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 74–80.
- KOPEČKOVÁ, M. (2019). Analýza výslovnosti českých hlásek a hláskových spojení u mluvčích s mateřským jazykem islandštinou. *Bohemica Olomucensia*, č. 2, s. 102–121.
- MACHAČ, P. – ZÍKOVÁ, M. (2013). Redukční procesy v produkci mluvené řeči: stabilita fonetických rysů. In: *Studie k moderní mluvnici češtiny*, č. 5. *K české fonetice a pravopisu*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 45–68.
- MILIČKOVÁ, L. (1997). Le parler français en Belgique – II. *Études Romanes de Brno*, roč. XLVI, č. L18, s. 53–60.
- NOVÁKOVÁ, J. (2006). Výslovnost cizinců při mluveném projevu v češtině, praktický výcvik a hodnocení. In: Hádková, M. (ed.). *Ústní zkoušky z cizích jazyků (a z češtiny pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 44–46.
- NOVÁKOVÁ, S. (2015). La phonétique en cours de FLE: L'actualité tchèque. In: Bořek-Dohalská, M. – Suková Vychopňová, K. (eds.). *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Karolinum, s. 79–89.
- PAILLEREAU, N. – CHLÁDKOVÁ, K. (2019). Spectral and Temporal Characteristics of Czech Vowels in Spontaneous Speech. In: *Acta Universitatis Carolinae: Philologica*, č. 2, *Phonetica Pragensia*, s. 77–95.
- PISKE, T. – MACKAY, I. R. A. – FLEGE, J. E. (2001). Factors Affecting Degree of Foreign Accent in an L2: A Review. *Journal of Phonetics*, č. 29, s. 191–215.
- POLÁCHOVÁ, P. (2018). Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů. *CASALC Review*, č. 2, s. 71–85.
- RICHARDS, J. C. (1974). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In: Richards, J. C. (ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, s. 172–188.

- ROMAŠEVSKÁ, K. (2011). Jak překonat výslovnostní problémy, aneb o významu poslechu ve výuce češtiny pro cizince zejména ve skupinách ruský hovořících studentů. In: Hajíčková, Z. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2011)*. Praha: Akropolis, s. 125–133.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, sv. 10, č. 3, s. 209–231.
- SKARNITZL, R. – MACHAČ, P. (2012). Míra rušivosti parazitních zvuků v řeči mediálních mluvčích. *Naše řeč*, roč. 95, č. 1, s. 3–14.
- SKARNITZL, R. – VOLÍN, J. (2012). Referenční hodnoty vokálních formantů pro mladé dospělé mluvčí standardní češtiny. *Akustické listy*, č. 18, s. 7–11.
- SLOŽILOVÁ, E. (2019). Doplnující vydání Rámce. In: Suchomelová, L. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2019)*. Praha: Akropolis, s. 79–85.
- SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, K. (2015). La phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les méthodes de FLE. In: Bořek-Dohalská, M. – Suková Vychopňová, K. (eds.). *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Karolinum, s. 91–107.
- ŠIMEK, J. (2012). Některé obvyklé problémy při osvojování českého hláskového systému cizinci. In: Hajíčková, Z. – Vacula, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2012)*. Praha: Akropolis, s. 129–136.
- ŠKVOROVÁ, D. (1992). K principům komunikativní metody ve vyučování jazyků. *Časopis pro moderní filologii*, č. 2, s. 89–95.
- ŠMILAUER, I. (2016). Zpracování e-learningového kurzu češtiny ve formátu MOOC. In: Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.). *Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia*. Praha: Univerzita Karlova, s. 107–119.
- VEROŇKOVÁ, J. (2012a). Tempo řeči z různých stran. In: Hajíčková, Z. – Vacula, R. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2012)*. Praha: Akropolis, s. 203–222.
- VEROŇKOVÁ, J. (2012b). Nahrávání – nedoceněný pomocník při výuce češtiny pro cizince. *Nová čeština doma a ve světě*, č. 1, s. 75–91.
- VEROŇKOVÁ, J. (2016). Využití písňových textů při výuce zvukové stránky češtiny. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2015)*. Praha: Akropolis, s. 73–84.

- VEROŇKOVÁ, J. (2018). Užívání rázu na Moravě a ve Slezsku. In: Bláha, O. – Svobodová, J. (eds.). *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 167–194.
- VEROŇKOVÁ, J. (2022). Míra cizineckého přízvuku v češtině polských mluvčích. *Bohemistika*, č. 3, s. 463–475.
- WACHS, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, č. 14, s. 183–196.
- ZELENÁ, P. (2013a). Výuka češtiny na Université Paris IV-Sorbonne (Paříž IV). *Slovo a smysl*, č. 19, s. 177–180.
- ZELENÁ, P. (2013b). Fonetický plán ve výuce u francouzsky mluvících studentů. *Krajiny češtiny*, č. 5, s. 60–62.
- ZELENÁ, P. (2017b). Strč prst skrz krk – Comment pratiquer la phonétique tchèque? In: Ciesielska-Ribard, A. a kol. *Enseigner et apprendre une langue slave: le polonais, le russe, le tchèque*. Paris – Warszawa: Université Paris-Sorbonne, Université de Varsovie, s. 243–259.
- ZÍKOVÁ, M. (2012). Nejčastější výslovnostní chyby v češtině mluvčích slovanských a asijských jazyků. In: Hajíčková, Z. – Vacula, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2012)*. Praha: Akropolis, s. 113–128.

Internetové zdroje²⁰⁰

- ALIAGA-GARCÍA, C. (2007). The role of phonetic training in L2 speech learning. *Phonetics Teaching & Learning Conference* [online]. Dostupné z: http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_32e.pdf.
- BILLIÈRES, M. (2013). Méthode verbo-tonale. Phonétique corrective en FLE. *Université de Toulouse* [online]. Dostupné z: <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq01P0101.html>.
- BILLIÈRES, M. (2014). Les voyelles en français. In: *Au sons du FLE*. Université de Toulouse [online]. Dostupné z: <https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-francais/>.
- BILLIÈRES, M. (2018). La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique. *Maison des Langues*, příspěvek na konferenci, 9. 10. 2018 [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=DMuz41E4jJM>.

²⁰⁰ Dostupnost internetových zdrojů ověřena k 1. 7. 2023.

- BLANC, G. (2011). L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE). *Babylonia*, č. 2, s. 33–37 [online]. Dostupné z: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2.pdf.
- BOERSMA, P. – WEENINK, D. (2018). *Praat: doing phonetics by computer* [počítačový program]. Verze 6.0.40 [online]. Dostupné z: <http://www.praat.org/>.
- Centre d'Études Tchèques. In: *Université Libre de Bruxelles* [online]. Dostupné z: <https://cet.ulb.be/>.
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Strasbourg: Council of Europe [online]. Dostupné z: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors* (2018). Strasbourg: Council of Europe [online]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- COUPER, G. (2021). Pronunciation Teaching Issues: Answering Teachers' Questions. *RELC Journal*, roč. 52, č. 1, s. 128–143 [online]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0033688220964041>.
- Data – počet cizinců. In: *Český statistický úřad ČR* [online]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr.
- DELATTRE, P. (1966). Les Dix Intonation de base du français. *The French Review*, roč. 40, č. 1, s. 1–14 [online]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/385000>.
- DUFEU, B. (2008). L'Importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc-parler, La communauté mondiale des professeurs de français* [online]. Dostupné z: <https://www.psychodramaturgie.org/upload/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>.
- ECKMAN, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, roč. 27, č. 2, s. 315–330 [online]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x>.
- FRASER, H. (2000). *Coordinating Improvements in Pronunciation Teaching for Adult Learners of English as a Second Language*. Canberra: DETYA, ANTA Innovative Project [online]. Dostupné z: <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/ANTA-REPORT-FINAL.pdf>.

- Full IPA Chart. In: *International Phonetic Association* [online]. Dostupné z: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>.
- HAMBYE, P. – FRANCARD, M. – Simon, A. C. (2003). Phonologie du français en Belgique. *La Tribune internationale des langues vivantes*, č. 33, s. 56–63 [online]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/34158219.pdf>.
- INTRAVAIA, P. (2005). La formation verbo-tonale des professeurs de langue. In: Barbé, G. – Courtillon, J. (eds.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, sv. 4, *Parcours et stratégies de formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, s. 139–169 [online]. Dostupné z: <https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-4--9782804143794-page-139.htm>.
- JEANNARD, R. (2016). Enseigner la prononciation des langues étrangères: pourquoi? comment? *Le Nouvel Édicateur*, č. 228 [online]. Dostupné z: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/64027>.
- Krajané ve Francii. In: *Ministerstvo zahraničních věcí ČR* [online]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/francie/krajane/-mzv-publish-cz-zahranicni_vztahy-krajane-krajane_ve_svete-adresare-francie_adresar_krajanskych_spolku.html.
- KRASHEN, S. D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California [online]. Dostupné z: https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.
- KRČMOVÁ, M. (2008). *Fonetika a fonologie*. Brno: Masarykova univerzita [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/ff/ps09/fonetika/tisk_2009/Fonetika_a_fonologie_logo.pdf.
- KRČMOVÁ, M. (2017). Asimilace. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ASIMILACE>.
- LAKS, B. (2002). Description de l'oral et variation: la phonologie et la norme. *L'Information grammaticale*, č. 94, s. 5–10 [online]. Dostupné z: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2002_num_94_1_2664.
- LEVIS, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, roč. 39, č. 3, s. 369–377 [online]. Dostupné z: https://www.academia.edu/74322883/Changing_Contexts_and_Shifting_Paradigms_in_Pronunciation_Teaching.

- MIJON, P. (2010). Petit résumé des principes de la technique verbo-tonale à l'usage des néophytes. In: *FLE Philippe Mijon* [online]. Dostupné z: <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/petit-resume-des-principes-de-la-technique-verbo-tonale-a-l%E2%80%99usage-des-neophytes/>.
- MILLER, J. (2018). Bridging the gap between pronunciation research and proficiency-based teaching. In: Levis, J. (ed.). *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Salt Lake City: University of Utah, s. 111–119 [online]. Dostupné z: https://apling.engl.iastate.edu/wp-content/uploads/sites/221/2018/09/PSLLT-Proceedings-9_9-14-18_2.pdf.
- MOOC. In: *INALCO* [online]. Dostupné z: <http://www.inalco.fr/actualite/mooc-kit-contact-langue-tcheque-inscriptions-ouvertes>.
- MUNRO, M. J. – DERWING, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learner. *Language Learning*, roč. 45, č. 1, s. 285–310 [online]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>.
- MUNRO, M. J. – DERWING, T. M. (1995). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech*, roč. 38, č. 3, s. 289–306 [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/14389376_Processing_Time_Accent_and_Comprehensibility_in_the_Perception_of_Native_and_Foreign-Accented_Speech.
- PALDUSOVÁ, M. (2021). Jak učit výslovnost. In: *Mluvíme česky* [online]. Dostupné z: <https://mluvimcesky.cz/jak-ucit-vyslovnost/>.
- PICCARDO, E. (2016). *Phonological Scale Revision Process Report. Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe [online]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.
- PREMAT, T. – BOULA DE MAREÛIL, P. (2018). Le /R/ “roulé” en français et dans quelques langues régionales de France. In: Coche, M. – Bigi, B. – Lavaud, J. (eds.). *Actes des 32e Journées d'Études sur la Parole*, s. 55–63 [online]. Dostupné z: <https://hal.science/hal-01904796/document>.

- Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. In: *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici>.
- SCHUMANN, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, roč.7, č. 5, s. 379–392 [online]. Dostupné z:
Research on the acculturation model for second language acquisition: Journal of Multilingual and Multicultural Development: Vol 7, No 5 (tandfonline.com).
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého [online]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.
- THIR, V. (2016). Rethinking pronunciation teaching in teacher education from an ELF perspective. *Vienna English Working Papers*, roč. 25 [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/308536469_Rethinking_pronunciation_teaching_in_teacher_education_from_an ELF_perspective.
- Trapèze vocalique du français. In: *Simon Fraser University* [online]. Dostupné z: <http://www.sfu.ca/fren270/Phonetique/trapze.htm>.
- VOLÍN, J. (2017). Akustické vlastnosti českých vokálů. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/AKUSTICKÉ_VLASTNOSTI_ČESKÝCH_VOKÁLŮ.
- Vytvoření databáze mluvené češtiny cizinců s ruštinou jako prvním jazykem. In: *Ústav českého jazyka a komunikace FF UK* [online]. Dostupné z: <https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/granty/grantova-agentura-uk-a-vnitri-granty-ff-uk/vytvoreni-databaze-mluvene-cestiny-cizincu-s-rustinou-jako-prvnim-jazykem/>.
- Zveřejněné a aktuálně připravované korpusy. In: *Akviziční korpusy českého jazyka*. [online]. Dostupné z: <http://akces.ff.cuni.cz/node/155#zpracovane>.

Přednášky

KOPEČKOVÁ, M. (2022). *Realizace rázu ve čteném projevu mluvčích studujících češtinu jako druhý jazyk*. Příspěvek na vědecké konferenci Učíme (se) česky, 10. 11. 2022.

ŠTINDLOVÁ, B. (2022). *Interaktivní výuka výslovnosti*. Příspěvek na vědecké konferenci Učíme (se) česky, 10. 11. 2022.

ZELENÁ, P. (2017a). „*Myša a Václav Avel*“ – *Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů*. Přednáška pro Jazykovědné sdružení ČR, pobočka Olomouc, 24. 10. 2017.

Učebnice, materiály do výuky

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, D. – VODIČKOVÁ, K. (2017). *Čeština pro cizince, úroveň A1 a A2*. Brno: Edika.

CONFORTIOVÁ H. – MICHÁLKOVÁ L. (1972). *Tchèque pour les étudiants parlant français*. Praha: SPN.

CVEJNOVÁ, J. (2019). *Česky, prosím I. A1*. Praha: Karolinum.

ČECHOVÁ, E. – TRABELSIOVÁ, H. – PUTZ, H. (1998). *Pour les francophones qui veulent parler tchèque (débutant et faux débutants). Chcete mluvit česky? I*. Liberec: Harry Putz.

DUCHÁČEK, O. (1949). *Tchèque pour Français*. Praha: Orbis.

EICHLEROVÁ, I. – HAVLÍČKOVÁ, J. (2016). *Logopedické pohádky*. Praha: Portál.

HOLÁ, L. (2015). *New Czech Stepy by Step*. Praha: Akropolis.

HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem I*. Praha: Akropolis.

HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. (2009). *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.

HRDLIČKA, M. – HRDLIČKOVÁ, H. (1997). *Apprenez le tchèque avec nous! Manuel pour débutants avec cassette et corrigé. Učte se s námi česky! Učebnice pro začátečníky s kazetou a klíčem*. Praha: ICV.

KÁBELE, F. (2000). *Brousek pro tvůj jazýček*. Praha: Albatros.

KOPEČKOVÁ, M. (2017). Procvičujeme výslovnost. In: Bednaříková, B. – Sovová, J. – Kopečková, M. *Flip (your) teaching! 2*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 77–148.

LYER, S. (1963). *Manuel de tchèque*. Praha: SPN.

MAN, O. (1986). *Initiation à la langue tchèque*. Praha: SPN.

- PALKOVÁ, Z. – VERONĚKOVÁ, J. (2022). *Výslovnost spisovné češtiny (cvičení pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova.
- REMEDIOSOVÁ, H. – ČECHOVÁ, E. (2011). *Chcete mluvit česky? Do you want to speak Czech?* Liberec: Harry Putz.
- REŠKOVÁ, I. – PINTAROVÁ, M. (2004). *Communicative Czech – Elementary Czech*. Praha: Karolinum.
- SLABOCHOVÁ, D. (2010). *Langue tchèque I*. Bruxelles: Presse Universitaire de Bruxelles.
- ŠMILAUER, I. (2021). *Apprendre le tchèque*. Paris: Assimil.
- ŠPILAROVÁ, O. – OUŘEDNÍK, P. (1997). *Le tchèque sans peine*. Paris: Assimil.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2018). *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku*. Plzeň: Fraus.
- ŠVARCOVÁ, T. – WENZEL, J. (2020). *Czech it UP! 1. Čeština pro cizince, úroveň A1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- VERONĚKOVÁ, J. (2022). *Souhrnná a tematická cvičení (k nácviku výslovnosti a mluvené češtiny pro cizince)*. Praha: Univerzita Karlova.
- VLASÁK, V. – ŠÁRA, M. – ŠÁROVÁ, J. (1967). *Le tchèque sur la base du français*. Praha: SPN.

10. SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Text určený ke čtení (jazyková úroveň skupiny A1 až A2+).
- Příloha 2 Text určený ke čtení (jazyková úroveň skupiny B1/B1+).
- Příloha 3 Ukázka zpracování analýzy vokálů – vokál [a] (jazyková úroveň skupiny B1/B1+).
- Příloha 4 Průměrné hodnoty vokalických formantů (jazyková úroveň skupiny A1 až A2+).
- Příloha 5 Průměrné hodnoty vokalických formantů (jazyková úroveň skupiny B1/B1+).
- Příloha 6 Extrémní délka finálního vokálu [a] ve slově *Italka* (zvýrazněno [ka], vizualizace v programu Praat).
- Příloha 7 Extrémní délka finálního vokálu [a:] ve slově *já* (zvýrazněno [ja:], vizualizace v programu Praat).
- Příloha 8 Nerealizace rázu ve spojení *do Afriky* (zvýrazněna realizace vokálu [o] a [a], vizualizace v programu Praat).
- Příloha 9 Realizace rázu ve spojení *do Egypta* (zvýrazněno [doʔe], vizualizace v programu Praat).
- Příloha 10 Realizace rázu před vokálem ve spojení *a dost* (zvýrazněn vokál [a], vizualizace v programu Praat).
- Příloha 11 Realizace slova *hezke* [ɛzkɛ:] (elize hlásky [h], vizualizace v programu Praat).
- Příloha 12 Ukázka samostatného projevu studentů (jazyková úroveň A1 až A2+).
- Příloha 13 Ukázka samostatného projevu studentů (jazyková úroveň B1/B1+).

Příloha 1

Text určený ke čtení, jazyková úroveň skupiny A1 až A2+ (Holá 2015, s. 111).

Ahoj Ireno,

jak se máš? Já se mám dobře, ale měla jsem problémy s bytem. Můj starý byt byl moc drahý a taky byl vedle hospody. V létě tam byla každý večer diskotéka a já jsem nemohla spát, protože tam byl strašný hluk. Musela jsem nějaký čas bydlet u kamarádky ze školy.

Teď mám nový byt a jsem spokojená. Bydlím blízko zastávky autobusu vedle bazénu. Je to tady moc hezké, protože u bazénu je velký park. Vedle domu je obchod a blízko obchodu je krásný starý kostel. A hlavně tady není diskotéka!

Pamatuješ, jak jsem psala, že ve škole, kde studuju češtinu, je ten sympatický kluk, Tom Reed z Anglie? Tom je teď můj přítel. Jsem moc šťastná! Tom bydlí u babičky, která má hezký dům se zahradou. Často ho navštěvuju. V létě chceme s Tomem cestovat. V červenci pojedeme na Moravu. Tom tam má starou tetu a její rodinu. Z Moravy pojedeme na Slovensko. Budeme tam bydlet v malém penzionu blízko města Popradu. Pak chceme jet na týden k moři do Itálie. Budeme bydlet u mé kolegyně z naší ekologické firmy. Je Italka a má krásný byt u moře. A v srpnu asi pojedeme do Afriky – do Egypta nebo do Maroka. Ale to ještě musíme plánovat, kupovat letenky a rezervovat ubytování.

Na podzim musíš přijet do Prahy! Rezervuju ti jednolůžkový pokoj v hotelu blízko mého domu. Moc se těším!!!

Měj se krásně!

Alice

Příloha 2

Text určený ke čtení, jazyková úroveň skupiny B1/B1+ (Holá – Bořilová 2009, s. 9).

Čau Adame,

jak se máš a co děláš? Já se mám docela dobře. Omlouvám se, že jsem ti dlouho nepsal, ale měl jsem opravdu hodně práce. Minulý měsíc jsem se přestěhoval do nového bytu. Skoro dva roky jsem bydlel v centru, ale teď budu bydlet na sídlišti. Pronajal jsem si byt 3+1, který je větší a levnější než můj starý byt, takže teď mám tři místnosti a malou kuchyň. Je to navíc blízko parku a tenisového hřiště, což je moc fajn (víš, jak rád hraju tenis). Do centra je to docela blízko, dostanu se tam autobusem asi za dvacet minut a autem za deset. Ty vlastně nevíš, že jsem si koupil auto! Je to už starší renault, ale jsem s ním spokojený.

Mám ještě jednu novinku: změnil jsem zaměstnání. Odešel jsem z firmy Taxon, protože už mě ta práce nebavila. Začal jsem pracovat v jazykové škole jako učitel francouzštiny. Učím děti i dospělé a hodně mě to baví. Plat nemám moc velký, ale zatím to nějak jde. Taky chodím třikrát týdně na češtinu a už umím docela dobře česky. Až skončí kurz, budu dělat zkoušku, tak se musím hodně učit. Ach jo, čeština fakt není lehká, ale snad tu zkoušku udělám.

Od nového roku jsem přestal kouřit a začal jsem víc sportovat. Každý den chodím běhat a dvakrát za týden chodím do fitness centra. To koukáš, vid'? Asi víš, co je za tím: zamiloval jsem se do jedné holky. Jmenuje se Eva, je z Moravy a je strašně fajn. Je taky vegetariánka jako já a pracuje v české charitativní organizaci Lampa, která staví dům pro postižené lidi. Bude psát diplomovou práci o muzikoterapii. Eva je moc hezká a je to konečně holka, se kterou se můžu bavit o všem, co mě zajímá – o politice, o ekologii, o knihách a filmech. V létě bychom chtěli jet na chatu k její mamince a na Moravu k jejímu bratrovi.

Napiš mi, co děláš a jak žiješ. A taky pozdravuj sestru! Už jsem ji dlouho neviděl. Doufám, že někdy přijedete do Prahy!

Měj se krásně!

Denis

Příloha 3

Ukázka zpracování analýzy vokálů – vokál [a], jazyková úroveň B1/B1+.

vokál	pozice	slovo	student	pohlaví	úroveň	F ₁ (Hz)	F ₂ (Hz)	délka (ms)
[a]	I	Adame	S49	F	B1/B1+	937.48	1632.41	66,38
[a]	MS	jak	S49	F	B1/B1+	553.08	2085.35	44,91
[a]	I	ale	S49	F	B1/B1+	773.24	1381.84	77,18
[a]	M	pronajal	S49	F	B1/B1+	691.01	1721.93	121,02
[a]	MS	a	S49	F	B1/B1+	709.31	1663.60	40,63
[a]	F	nebavila	S49	F	B1/B1+	536.10	1417.36	66,7
[a]	M	francouzštiny	S49	F	B1/B1+	611.66	1687.70	65,27
[a]	F	lampa	S49	F	B1/B1+	313.02	1303.18	95,76
[a]	I	Adame	S47	M	B1/B1+	630.80	1532.23	54,32
[a]	MS	jak	S47	M	B1/B1+	550.31	1607.56	34,05
[a]	I	ale	S47	M	B1/B1+	647.43	1416.76	58,15
[a]	M	pronajal	S47	M	B1/B1+	556.89	1519.50	68,48
[a]	MS	a	S47	M	B1/B1+	465.73	1174.20	52,41
[a]	F	nebavila	S47	M	B1/B1+	585.73	1372.60	99,85
[a]	M	francouzštiny	S47	M	B1/B1+	531.97	1409.36	71,92
[a]	F	lampa	S47	M	B1/B1+	700.26	1323.05	94,11
[a]	I	Adame	S41	F	B1/B1+	701.07	1544.36	88,28
[a]	MS	jak	S41	F	B1/B1+	603.17	2050.46	57,01
[a]	I	ale	S41	F	B1/B1+	724.27	1645.65	53,44
[a]	M	pronajal	S41	F	B1/B1+	616.26	1674.99	98,57
[a]	MS	a	S41	F	B1/B1+	600.57	1512.63	57,01
[a]	F	nebavila	S41	F	B1/B1+	515.55	1213.33	150,43
[a]	M	francouzštiny	S41	F	B1/B1+	509.11	1282.71	61,36
[a]	F	lampa	S41	F	B1/B1+	564.62	1267.02	121,93
[a]	I	Adame	S48	M	B1/B1+	545.56	1387.87	60,46
[a]	MS	jak	S48	M	B1/B1+	594.72	1797.16	38,21
[a]	I	ale	S48	M	B1/B1+	715.15	1343.50	51,19
[a]	M	pronajal	S48	M	B1/B1+	627.34	1858.54	87,54
[a]	MS	a	S48	M	B1/B1+	672.35	1409.25	48,22
[a]	F	nebavila	S48	M	B1/B1+	558.63	1624.05	59,72
[a]	M	francouzštiny	S48	M	B1/B1+	567.43	1168.42	60,09
[a]	F	lampa	S48	M	B1/B1+	659.14	1051.04	95,33
[a]	I	Adame	S50	M	B1/B1+	674.99	1293.33	73,64
[a]	MS	jak	S50	M	B1/B1+	642.62	1659.96	61,47
[a]	I	ale	S50	M	B1/B1+	631.60	1324.38	47,47
[a]	M	pronajal	S50	M	B1/B1+	505.73	1571.19	56,6
[a]	MS	a	S50	M	B1/B1+	538.47	1472.70	59,64
[a]	F	nebavila	S50	M	B1/B1+	572.88	1287.34	51,12
[a]	M	francouzštiny	S50	M	B1/B1+	546.98	1373.25	57,82

[a]	F	lampa	S50	M	B1/B1+	634.43	1179.44	58,73
[a]	I	Adame	S42	F	B1/B1+	577.58	1754.05	60,99
[a]	MS	jak	S42	F	B1/B1+	590.07	1898.80	68,84
[a]	I	ale	S42	F	B1/B1+	680.36	1575.72	71,89
[a]	M	pronajal	S42	F	B1/B1+	739.13	1937.65	92,23
[a]	MS	a	S42	F	B1/B1+	825.21	1575.37	82,34
[a]	F	nebavila	S42	F	B1/B1+	260.95	1360.34	81,03
[a]	M	francouzštiny	S42	F	B1/B1+	338.45	1399.47	48,79
[a]	F	lampa	S42	F	B1/B1+	698.56	1498.22	135,49
[a]	I	Adame	S43	F	B1/B1+	672.20	1640.24	59,02
[a]	MS	jak	S43	F	B1/B1+	560.75	1857.75	44,37
[a]	I	ale	S43	F	B1/B1+	581.33	1777.25	38,16
[a]	M	pronajal	S43	F	B1/B1+	491.60	1781.38	68,34
[a]	MS	a	S43	F	B1/B1+	643.64	1576.59	55,47
[a]	F	nebavila	S43	F	B1/B1+	447.49	1507.92	111,82
[a]	M	francouzštiny	S43	F	B1/B1+	568.38	1345.14	94,96
[a]	F	lampa	S43	F	B1/B1+	658.98	1106.44	83,87
[a]	I	Adame	S44	F	B1/B1+	709.79	1779.42	78,69
[a]	MS	jak	S44	F	B1/B1+	662.57	2022.93	82,29
[a]	I	ale	S44	F	B1/B1+	658.37	1921.55	60,17
[a]	M	pronajal	S44	F	B1/B1+	764.35	1810.66	68,4
[a]	MS	a	S44	F	B1/B1+	432.09	1681.53	73,03
[a]	F	nebavila	S44	F	B1/B1+	848.26	1660.69	125,49
[a]	M	francouzštiny	S44	F	B1/B1+	549.14	1484.14	72,52
[a]	F	lampa	S44	F	B1/B1+	752.49	1510.55	118,29
[a]	I	Adame	S45	F	B1/B1+	841.76	1477.08	74,62
[a]	MS	jak	S45	F	B1/B1+	640.77	1871.77	63,24
[a]	I	ale	S45	F	B1/B1+	990.74	1570.43	63,66
[a]	M	pronajal	S45	F	B1/B1+	754.94	1729.11	106,24
[a]	MS	a	S45	F	B1/B1+	714.37	1715.08	61,55
[a]	F	nebavila	S45	F	B1/B1+	811.29	1562.67	67,45
[a]	M	francouzštiny	S45	F	B1/B1+	720.82	1628.38	74,2
[a]	F	lampa	S45	F	B1/B1+	809.23	1325.47	134,07
[a]	I	Adame	S46	F	B1/B1+	682.83	1709.11	52,45
[a]	MS	jak	S46	F	B1/B1+	519.12	1655.73	35,99
[a]	I	ale	S46	F	B1/B1+	752.68	1748.70	42,5
[a]	M	pronajal	S46	F	B1/B1+	850.09	1808.29	93,42
[a]	MS	a	S46	F	B1/B1+	570.36	1734.62	47,86
[a]	F	nebavila	S46	F	B1/B1+	177.65	1679.84	62,41
[a]	M	francouzštiny	S46	F	B1/B1+	366.26	1546.73	133,62
[a]	F	lampa	S46	F	B1/B1+	768.93	1288.53	112,56

Příloha 4

Průměrné hodnoty vokalických formantů (v Hz), jazyková úroveň skupiny A1 až A2+.

vokál	F ₁	F ₂
a	782,38	1608,34
a	656,78	1417,24
a	606,69	1400,53
a	798,19	1373,57
a	617,72	1808,41
a	483,77	1090,15
a	733,11	1718,93
a	620,03	1851,33
a	572,49	1307,49
a	539,11	1298,65
a	545,31	1385,18
a	600,67	1367,32
a	771,43	1495,73
a	542,51	1588,77
a	568,85	1301,09
a	630,21	1375,5
a	527,64	1419,03
a	534,37	1313,83
a	549,36	1738,12
a	596,57	1774,03
a	545,11	1260,5
a	647,97	1398,74
a	790	1345,83
a	771,63	1625,52
a	597,89	1328,42
a	731,82	1813,26
a	593,25	1344,85
a	759,3	1693,74
a	780,48	1678,72
a	684,98	1307,92
a	834,59	1651,1
a	546,84	1509,5
a	831,39	1706,55
a	731,23	1839,1
a	619,65	1412,87
a	758,36	1774,51
a	587,32	1628,9
a	658,02	1427,56
a	765,92	1596,83

vokál	F ₁	F ₂
e	575,58	2193,65
e	477,79	1794,59
e	433,34	1727,77
e	625,06	1721,36
e	430,36	2059,56
e	365,16	2028,56
e	489,84	2179,83
e	483,25	2104,96
e	456,58	1611,37
e	406,68	1736,93
e	370,24	1807,29
e	414,75	1765,64
e	467,28	2088,75
e	468,61	1795,19
e	416,78	1508,92
e	415,88	1846,13
e	439,06	1741,67
e	416,89	1678,98
e	377,73	2161,73
e	419,23	2126,84
e	428,86	1775,35
e	446,82	1803,53
e	608,3	1832,27
e	470,07	2065,82
e	434,46	1616,52
e	473,48	2042,47
e	443,65	1762,71
e	595,74	2208,91
e	580,95	1999,7
e	530,85	1845,61
e	407,92	2103,31
e	571,83	1873,6
e	529,22	1917,28
e	541,92	2178,14
e	513,76	1964,3
e	489,65	1765,38
e	528,96	2104,63
e	487,36	1884,29
e	592,38	1943,25

vokál	F ₁	F ₂
i	438,09	2620,97
i	343,2	2255,67
i	353,04	1951,24
i	440,88	1950,04
i	357,49	2245,42
i	300,86	2159,1
i	404,86	2264,03
i	419,9	1890,78
i	324,93	2006,03
i	331,23	1929,88
i	328,56	1965,37
i	361,18	1705,96
i	400,6	2114,82
i	359,63	1751,7
i	336,93	1668,91
i	332,76	2185,26
i	321,11	2111,66
i	307,08	2079,74
i	329,36	2208,55
i	351,08	1945,3
i	343,11	1952,8
i	301,18	1923,1
i	388,74	2524,56
i	343,42	2302,34
i	338,21	1941,99
i	359,21	2431,55
i	330,04	2002,89
i	376,79	1978,87
i	409,34	2557,44
i	344,49	2099,26
i	314,5	2362,09
i	580,17	2059,46
i	345,09	2382,91
i	386,14	2533,97
i	358,72	1903,87
i	399,98	2063,82
i	437,25	1987,98
i	481,09	2468,97
i	391,87	2145,23

vokál	F ₁	F ₂
o	597,58	1626,98
o	468,56	1155,73
o	510,73	1247,46
o	987,88	1878,43
o	614,06	1307,88
o	432,48	1430,34
o	367,32	1128,9
o	511,82	1580,86
o	498,32	1476,67
o	437,35	1159,91
o	413,26	1220,73
o	445,12	1161,96
o	479,26	1154,64
o	428,05	1048,35
o	459,66	1232,6
o	429,14	1274,14
o	409,62	1204,55
o	390,46	1370,2
o	453,82	1490,58
o	444,73	1093,55
o	480,22	1317,15
o	564,58	960,34
o	517,25	1219,43
o	463,48	1298,99
o	491,25	1448,89
o	464,34	1347,49
o	560,38	1563,92
o	566,9	1385,13
o	513,6	1279,38
o	458,68	1260,89
o	462,1	1256,09
o	575,77	1382,39
o	510,86	1490,14
o	515,89	1418,65
o	502,66	1353,61
o	511,98	1361,92
o	491,76	1278,61
o	549,32	1198,35
o	489,68	1392,48

vokál	F ₁	F ₂
u	412,83	1217,82
u	367,44	1069,07
u	542,52	1789,85
u	818,25	1886,01
u	484,38	1531,43
u	320,27	784,23
u	422,92	1235,71
u	464,85	1675,24
u	342,35	1088,63
u	349,79	1229,91
u	333,62	1318,58
u	337,34	1287,05
u	422,87	1269,62
u	395,18	1396,28
u	389,62	1120,54
u	375,39	1166,87
u	327,32	1692,19
u	305,93	1499,84
u	338,12	1506,17
u	363,26	1798,81
u	401,72	1249,39
u	351,05	1407,49
u	406,1	1367,62
u	413,56	1591,01
u	492,37	1637,09
u	514,24	1883,75
u	402,05	1660,39
u	391,02	1233,21
u	480,71	1271,13
u	417,24	1009,02
u	310,99	1180,18
u	339,15	1819,38
u	314,11	1206,49
u	361,62	1248,07
u	414,02	1445,79
u	432,26	1316,68
u	389,42	1087,29
u	489,26	1476,62
u	312,87	1123,89

vokál	F ₁	F ₂
á	718,44	1907,39
á	610,64	1440,3
á	614,84	1375,92
á	832,7	1371,23
á	675,22	1475,92
á	603,67	1786,17
á	504,62	1230,77
á	675,87	1689,25
á	590,04	1823,26
á	541,97	1455,78
á	512,48	1401,5
á	534,89	1375,23
á	641,62	1443,31
á	719,5	1598,42
á	595,68	1529,14
á	536,7	1280,14
á	622,57	1427,2
á	609,65	1293,22
á	513,86	1272,99
á	480,94	1818,38
á	545,13	1840,01
á	533,77	1458,57
á	668,14	1415,1
á	782,26	1495,82
á	768,05	1682,18
á	573,02	1232,17
á	689,63	1860,99
á	563,19	1434,99
á	680,62	1827,1
á	749,74	1656,97
á	660,11	1393,13
á	740,98	1586,3
á	526,79	1532,38
á	801,03	1599,86
á	632,67	1791,26
á	661,99	1476,34
á	611,65	1398,84
á	598,51	1806,78
á	635,29	1678,96

vokál	F ₁	F ₂
é	555,21	2355,46
é	473,28	1851,99
é	435,56	1867,61
é	644,98	1814,69
é	438,53	2207,6
é	372,31	2085,72
é	491,88	2122,48
é	470,71	2139,35
é	434,19	1782,76
é	412,96	1764,48
é	344,35	1861,01
é	428,72	1757,31
é	452,38	2039,2
é	428,48	1812,06
é	424,66	1720,46
é	420,3	1913,76
é	438,6	1908,38
é	412,78	1706,04
é	381,81	2201,14
é	420,82	2232,06
é	418,46	1849,72
é	486,89	1798,36
é	612,02	1934,61
é	444,57	2136,83
é	452,25	1699,89
é	490,98	2250,5
é	440,69	1784,01
é	576,78	2174,02
é	563,83	2032,6
é	501,09	1864,97
é	434,15	2148,26
é	403,02	1884,99
é	588,41	2186,58
é	508,73	2210,14
é	467,15	2008,13
é	458,56	1945,48
é	476,9	1753,32
é	497,38	2085,78
é	629,32	1986,47
é	456,87	1899,65

vokál	F ₁	F ₂
í	499,82	2553,44
í	369,5	2059,75
í	343,3	2089,39
í	655,61	2045,29
í	377,46	2293,35
í	308,66	1997,66
í	456,91	2201,15
í	473,99	2099,23
í	315,95	2046,67
í	343,24	1941,06
í	308,42	1936,45
í	347,26	1786,29
í	431,59	2062,59
í	339,43	1839,91
í	321,03	1843,53
í	347,35	2033,62
í	333,31	2137,42
í	329,96	1861,98
í	313,34	2027,15
í	390,07	2189,84
í	346,31	1982,67
í	309,3	1925,72
í	402,71	2395,53
í	375,16	2151,1
í	335,76	1837,13
í	417,24	2273,1
í	340,14	1975,91
í	456,01	2312,88
í	430,43	2116,76
í	438,68	2116,16
í	327,82	2126,77
í	354,5	1864,23
í	272,72	2387,26
í	381,4	2196,41
í	352,44	2017,75
í	395,02	2057,41
í	358,92	2075,3
í	417,85	1964,75
í	398,13	2287,09
í	302,45	2376,92

vokál	F ₁	F ₂
ú	467,97	1276,16
ú	374,12	1036,28
ú	405,33	965,16
ú	846,5	1985,53
ú	425,2	1777,17
ú	340,99	667,37
ú	471,68	1289,02
ú	425,68	1549,32
ú	342,96	964,16
ú	370,53	1100,19
ú	327,04	1124,45
ú	380,39	1244,46
ú	376,81	1084,9
ú	335,11	1030,55
ú	336,86	1723,85
ú	375,71	1067,87
ú	340,08	1442,44
ú	348,43	1177,54
ú	367,6	1275,31
ú	370,17	1491,05
ú	423,94	1186,84
ú	302,55	1244,65
ú	393,12	925,75
ú	391,78	1163,6
ú	419,05	1389,56
ú	480,28	1273,85
ú	385,4	1037,78
ú	412,28	1093,94
ú	428,36	1194,1
ú	378,64	1167,61
ú	321,71	1324,42
ú	751,54	2524,26
ú	255,95	1293,42
ú	372,49	1235,73
ú	417,95	1289,68
ú	415,15	1251,67
ú	498,65	1160,04
ú	396,49	1987,65
ú	437,85	1175,9
ú	563,89	1264,28

Příloha 5

Průměrné hodnoty vokalických formantů (v Hz), jazyková úroveň skupiny B1/B1+.

vokál	F ₁	F ₂
a	640,61	1611,67
a	583,64	1419,41
a	604,33	1523,89
a	617,54	1454,98
a	593,46	1395,2
a	588,79	1624,95
a	578,05	1574,09
a	672,13	1733,93
a	785,49	1609,99
a	585,99	1646,44

vokál	F ₁	F ₂
o	442,31	1172,68
o	481,94	875,02
o	452,81	1158,3
o	438,11	1081,2
o	479,57	1049,62
o	393,52	1331,36
o	439,13	1198,62
o	478,14	1356,99
o	608,14	1234,59
o	490,56	1268,87

vokál	F ₁	F ₂
e	492,79	2021,93
e	459,73	1913,42
e	506,68	2188,33
e	431,87	1869,22
e	473,86	1755,68
e	381,34	2049,59
e	443,44	1937,14
e	447,08	2050,39
e	584,89	2012,23
e	499,11	2150,43

vokál	F ₁	F ₂
u	357,17	988,34
u	413,76	1122,8
u	415,96	1042,73
u	369,99	1275,2
u	369,66	1058,71
u	349,38	1388,84
u	371,55	1084,54
u	391,62	1324,49
u	467,44	1123,2
u	422,95	1030,78

vokál	F ₁	F ₂
i	371,58	2214,23
i	339,41	2218,05
i	419,03	2255,36
i	313,71	1959,06
i	320,34	2003,64
i	323,34	2128,37
i	322,75	2139,61
i	360,77	2424,23
i	512,82	2193,14
i	380,28	2464,77

vokál	F ₁	F ₂
á	687,69	1643,52
á	619,42	1433,99
á	637,33	1646,23
á	641,2	1429,17
á	632,66	1365,42
á	587,36	1749,52
á	650,01	1501,17
á	766,97	1693,13
á	847,98	1635,17
á	684,37	1645,81

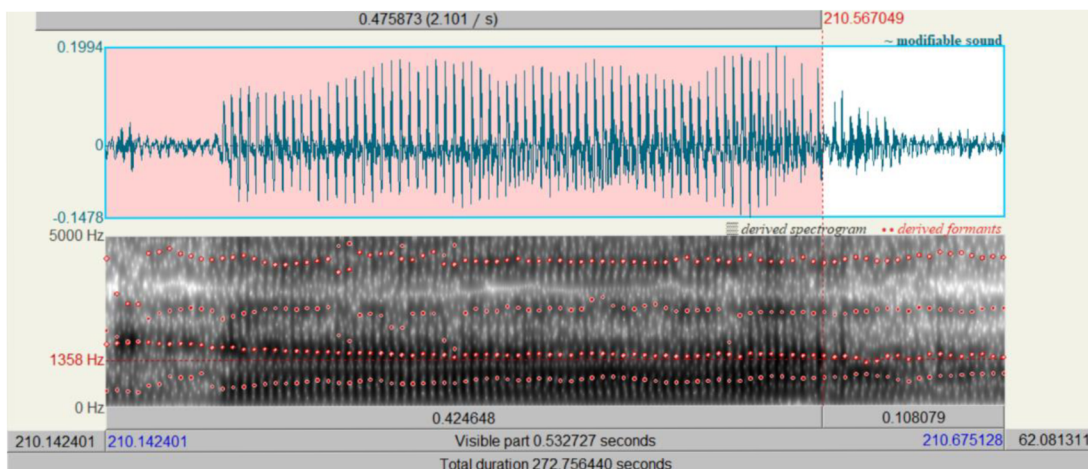
vokál	F ₁	F ₂
í	347,5	2141,53
í	364,97	2013,95
í	421,72	2265,33
í	313,38	2130,33
í	310,64	2235,1
í	270,63	2028,59
í	353,32	1970,76
í	360,55	2407,36
í	420,43	1704,47
í	376,83	2145,49

vokál	F ₁	F ₂
é	553,2	1924,36
é	474,73	1886,53
é	525,36	2117,55
é	415,97	1880,5
é	476,94	1705,41
é	471,23	2104,34
é	435,49	1920,94
é	526,89	2152,77
é	597,85	1993,22
é	501,1	2179,43

vokál	F ₁	F ₂
ú	406,49	975,88
ú	513,09	2339,63
ú	383,99	1046,17
ú	380,61	1459,09
ú	356,46	797,73
ú	352,6	1126,77
ú	403,99	997,77
ú	323,56	1057,04
ú	479,57	1053,02
ú	404,06	1220,48

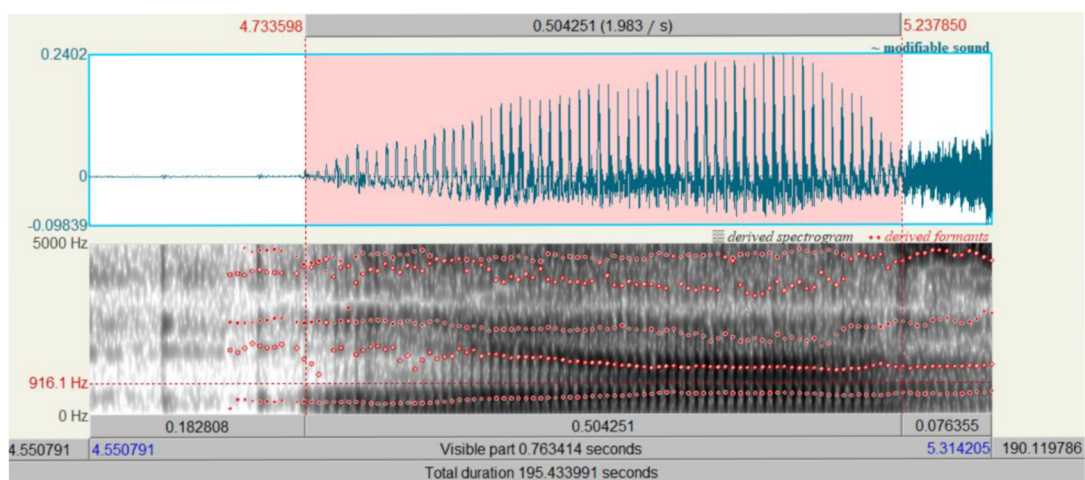
Příloha 6

Extrémní délka finálního vokálu [a] ve slově *Italka* (zvýrazněno [ka]), vizualizace v programu Praat).



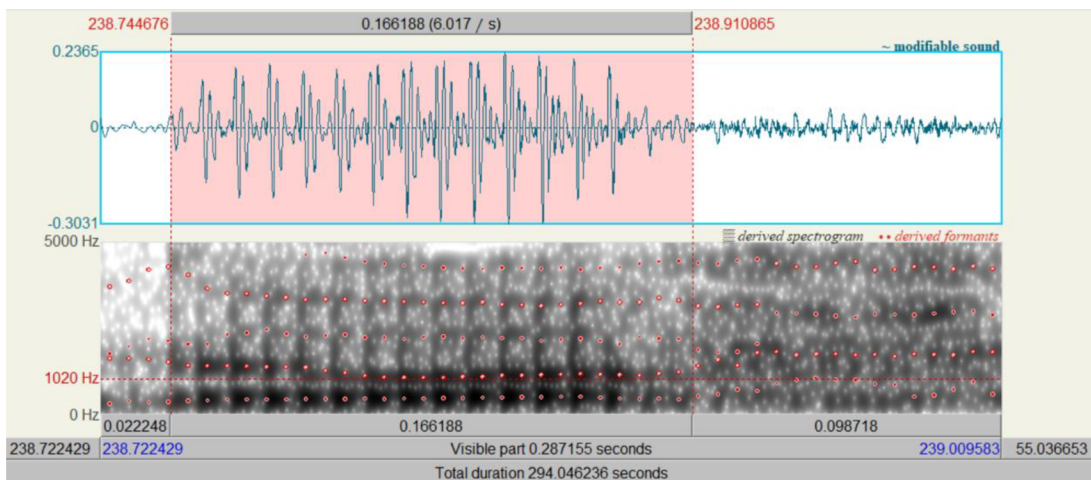
Příloha 7

Extrémní délka finálního vokálu [a:] ve slově *já* (zvýrazněno [ja:]), vizualizace v programu Praat).



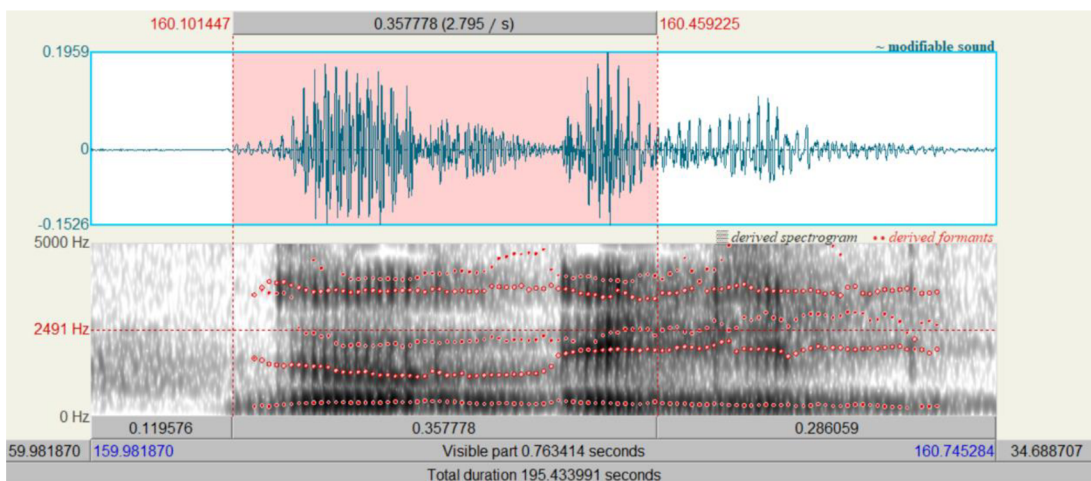
Příloha 8

Nerealizace rázu ve spojení *do Afriky* (zvýrazněna realizace vokálů [o] a [a], vizualizace v program Praat).



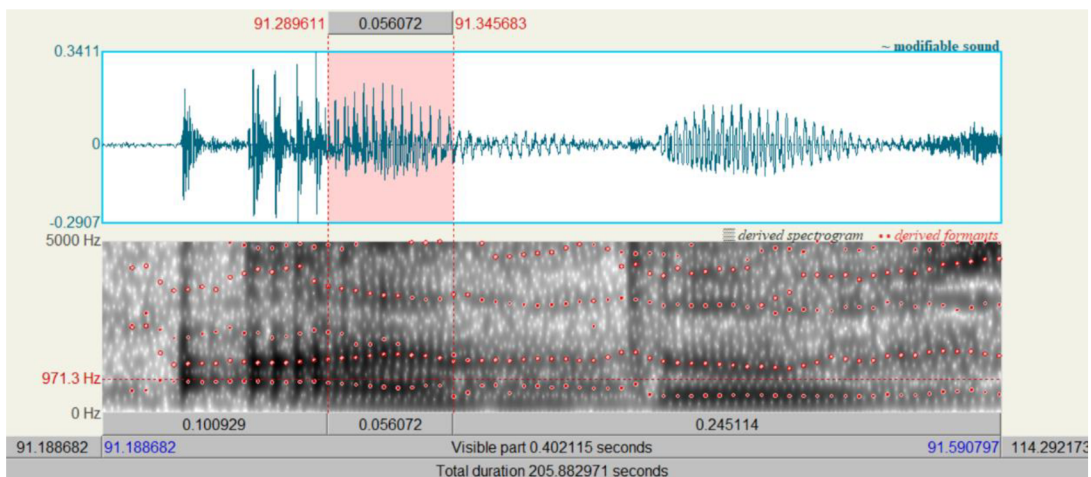
Příloha 9

Realizace rázu ve spojení *do Egypta* (zvyrazněno [doʔe], vizualizace v program Praat).



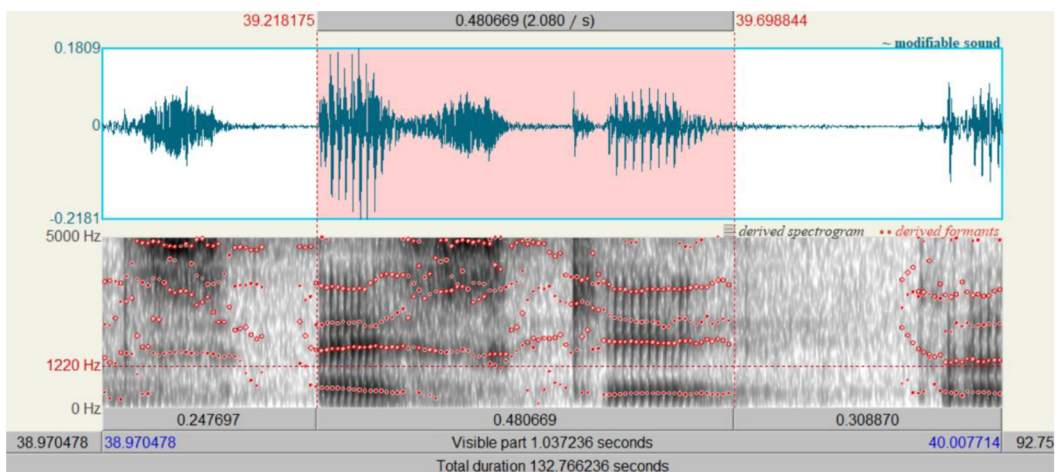
Příloha 10

Realizace rázu před vokálem ve spojení *a dost* (zvýrazněn vokál [a], vizualizace v programu Praat).



Příloha 11

Realizace slova *hezké* [ɛzke:] (elize hlásky *h* [ɦ], vizualizace v programu Praat).



Příloha 12

Ukázka samostatného projevu studentů, jazyková úroveň skupiny A1 až A2+.

Studenti S1 a S22:

- 1: Ahoj.
2: Ahoj.
1: Jak se máš?
2: Mám se dobře. A ty?
1: Mám se špatně.
2: Špatně? A proč?
1: Protože letní škola je konec.
2: Ano, já taky.
2: A jak se jmenuješ?
1: Jmenuje se XXX.
2: Ano.
1: A ty?
2: Jmenuje se XXX.
(Co jste dělali včera?)
2: Včera piju pivo a štu...
1: Opravdu?
2: Hmm?
1: Včera piju...
2: Ano, a štu na posteli. A ty?
1: Já nepil jsem pivo, protože pijeme každý den. A včera...dneska...byl test.
(Jaká je vaše nejlepší kamarádka?)
2: Moje nejlepší kamarádka se jmenuje Constance.
Je studenka v Dijonu. A studuje biologii.
Je moc hodný a perfektný.
Ráda dělá ... ráda chodím na příroda, přírodu. Se dývat na seriály.
(A kolik jí je let?)
Je mi...mu...jí devatenác let.
1: Můj nejlepší kamarád se jmenuje Oskar. Je pianista, muzicista.
(Co rád dělá? Co má rád?)
Rád hudbu. Rád cestovat.
Rád... Je v Brně v letní škole.
(Řekněte mi, co budete dělat po letní škole.)
1: Teď budeme na naše lektor pro test pro výsledky. Potom budu v pivovar.
2: Se učitelka budeme pít pivo.
(Jak se jmenuje vaše učitelka?)
2: Helena.
1: Alena a Tomáš.

Student S25:

- Jmenuje se XXX, jsem učitel. Pracuju v Bruselu a bydlím taky v Bruselu.
Rád... rád jet... jít na procházku a taky rád plavám a taky rád tancuju.
(Co jste dělal minulý víkend?)
Minulý víkend jel jsem na výlet do Ostravy a taky jel jsem u rybníku a plaval jsem.

(A jaký je váš nejlepší kamarád?)

Moje nejlepší kamaráda je Ariana.

Ariana studuje na univerzitě v Itálii a studuje jazyky.

Je malá a má zajímavý oči.

(Co má ráda? Co ráda dělá?)

Nerada tancuje, ale ráda mluví a přítel čte.

(Co budete dělat v září? Jaké máte plány?)

V září budu pracovat, protože jsem učitel a je škola ve prvního sr[ě]pnu.

Učím ekonomii. Mám malé studenty, protože učím v gymnáziu.

Student S32:

Jmenuji se Oskar. Jsem z Francie. Mám třicet let. Bydlím v Paříži. Mám dva bratry, tři. Jmenují se Albert a Charles. Mám rád kávu, rád hraju hudbu a cestovat. A kreslit.

Charles má třicet dva let a pracuje jako hudebník v Paříži taky. Má modré oči, oči a hnědé vlasy. A má vousy taky. Rád čte, hraje na hudbu, hraje na kytaru a bubeník. Hraje na bubeník. A dívá se film.

(Vy pracujete nebo studujete?)

Pracuju jako resepečník v otelu. Mluví francouzsky, trochu česky, anglicky, španělsky je taky trochu.

Student S36:

Dobrý den, jmenuji se XXX, jsem Francouz, studuju historii a češtinu.

(Co rád děláte?)

Mám rád gytar a basketbal. Mám rád film.

(A co nemáte rád?)

Nemám rád literaturu. Nemám rád fotbal.

(Jaký je váš ideální den?)

Ideální den je, když nemusím pracovat a studovat. Jsem doma.

(V kolik hodin vstáváte?)

Vstávám, když... Vstávám v jedenáct hodin. Jím polévku a pít pivo.

(A co děláte odpoledne?)

Nepracovat. Nepracovám, nepracuju.

Studenti S20 a S40:

1: J[ě]ste muž nebo žena? Vy jste muž nebo žena?

2: Byl jsem muž.

1: Co j[ě]ste dělal?

2: Jsem ... byl jsem zpěvák a zpěvám... a jsem zpěval.

1: Odkud j[ě]ste být?

2: Jsem se narodil v Liverpool a jsem umřel v New York.

1: Byl jste ošklivý?

2: Byl jsem ošklivý.

1: Byl jste bohatý nebo chudý?

2: Byl jsem bohatý, moc bohatý.

1: Kdy j[ě]ste se narodil?

2: Narodil jsem se devět deset tisíce devadesát třicet. Rozumíš? Ty rozumíš?

- 1: Kdy **j[ə]ste umrel**?
- 2: Umřel jsem v roce **čtyřicet**. V roce tisíc devět set osmdesát.
- 1: Umřel **j[ə]ste** mladý nebo starý.
- 2: Umřel jsem mladý.
- 1: Jaký **j[ə]ste** měl život?
- 2: Měl jsem krásný život.
- 1: Jaký jste byl?
- 2: Byl jsem malý a ošklivý. A slavný. Moc slavný.
- 1: Proč jsem slavný?
- 2: Byl jsem slavný, protože byl jsem jeden Beatles.
-
- 2: Byla jsi muž nebo žena?
- 1: Jsem žena. Byla jsem žena.
- 2: Byla jsi **ezká**, ošklivá žena?
- 1: **Ezká**.
- 2: Moc **ezká** nebo hezká normální?
- 1: Moc **ezká**.
- 2: Byla jsi bohatý, bohatá nebo chudá?
- 1: Bohatý. Bohatá.
- 2: Kdy si se narodila?
- 1: V roce dvacet šest.
- 2: Kdy si umřela? Umřela jsi mladá nebo stará?
- 1: Moc mladá.
- 2: Jaký jsi měla život? Jaká je byla... jaké je byla? Krásná nebo veselá?
- 1: Malá.
- 2: Byla si blond?
- 1: Byla blond.
- 2: Odkud jsi byla?
- 1: Z Los Angeles. Byla Američanka.

Příloha 13

Ukázka samostatného projevu studentů, jazyková úroveň skupiny B1/B1+.

Student S45:

Dobrý den. Jmenuju se xxx.

Studuju slavistiku na ULB. Zítřa **poletým** do Prahy. Budu dělat prezentaci o kulturních vztazích mezi Českou republikou, Řeckem a Belgií. Budu mluvit o emigraci na začátku, protože s emigraci začíná vztahy mezi kulturami a potom budu mluvit o **řecká** kultura v České republice nebo v Belgii. Česká kultura v Řecku a v Belgii, to je **všechno**. Příští rok budu dělat magistra. Budu pokračovat češtinu. Němčinu a **řeštinu**.

(Jaké máte koníčky?)

Mám ráda knihy. Ráda čtu. Dívám se na televizi, ale ne moc. Mám ráda internetu. Procházku. Jít k **rodyčům** nebo cestování.

Student S47:

Když skončí léto v škole, budu cestovat, ale budu taky pracovat. Protože pracuju jako stevard v Air France a pro mě **nesou**, to **není** cestovat, ale co je pracovat. Myslím, vrátím se do práci osumého **září** a nevím, kam **poletým**. A doma, myslím, budu **opočívat**, protože tenty čtyři týdny byly moc **intensivní** moc zajímavý, ale nemám tento rytmus, protože v Olomouci můžeme **vstávat brzy** a můžeme každý den do univerzity. Ale myslím... pro mě je těžké, není těžké noci, protože pracuju v noci v letadle a to je rytmus... to je těžké rytmus, to je můj rytmus.

Pro mě je to těžké každý den **vstávat**, ale taky **intensivní** kurs, protože každý den **pauslácháme** moc nové sloveso, gramatika je moc těžká, ale myslím, učitelé a učitelky jsou dobře, výborně... a zajímají mě moc... tento školu.

To je první **letný** a **daufám**, že první rok můžu studovat česky ve Francie a **třeba** budu vrátit do Olomouci. Nevím... Doufám...

(Jaká je vaše nejoblíbenější destinace?)

Myslím, letím moc rád do Argentiny, do Buenos Aires, protože mám tam kamarády. A taky poletím moc rád do Los Angeles v Americe, ale bohužel nemáme moc čas v Kalifornii, to je **těžké**, protože čas ve Kalifornii jsou, myslím, devět hodinu, mínus devět, to je půl den.

Máme například v Buenos Aires máme dva dni, dva dny, a například do New Yorku nebo Washingtonu to je moc rychlé... jsou 24 hodiny tam. Máme hotel, máme autobus, máme volno, nemůžeme být spolu s kolegyní, můžeme.

Student S48:

Můj ideální den je, když nemůžu jít do práce. Vstávám **brzo** a jdu běhat. A pak snídán a něco dobrý. Například džus a chleba a šunka. Pak trochu hraju na počítači, celý ráno hraju na počítači. A pak je čas na oběd. Odpoledne jdu spát, pak jdu ven na návštěvu. A večer jdu na pivo s kamarády.

Student S50:

A tak budu mluvit o knížce Gottland, Gottlandu. To je knížka **od** polského autoru, autora, který se jmenuje Mariusz Szczygieł. A Je novinář.

A je to knížka o československých dějinách, o důležitých osobách československé historie dvacátého století, jako například Lída Baarová, Jan Antonín Baťa. Je taky... ta knížka měla, možná měla úspěch v Polsku, to nevím, ale aspoň měla úspěch v Česku, protože se zdá, že autor má jinou perspektivu o dějinách, že jako Češi a je taky ta kniha je lehké čtení, protože věty jsou krátké. Knižka není moc dlouhá a myslím, že je to část důvodů, proč je populární kniha. A taky nedávno se natočil film Gottland, tak to znamená, že ta kniha je ještě známější teď.