

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

Diplomová práce

*Didaktické využití hudebních aktivit ve výuce
francouzské výslovnosti*

*L'apprentissage de la prononciation en classe de
FLE par le biais d'activités musicales*

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomáš Klinka

Autor diplomové práce: Jan Prucek

Obor studia: Čj - Fj

Rok dokončení práce: 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem *Didaktické využití hudebních aktivit ve výuce francouzské výslovnosti* jsem vypracoval samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Praze dne:

Vlastnoruční podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Tomášovi Klinkovi za odborné vedení diplomové práce, poskytování námětů, nadmíru vstřícný přístup, nebeskou trpělivost a v neposlední řadě inspiraci při výběru tématu. Děkuji také vedení a učitelům ZŠ Tábořská za shovívavost, kladný postoj a cenné rady.

Anotační list

Název diplomové práce: Didaktické využití hudebních aktivit ve výuce francouzské výslovnosti

Klíčová slova: komunikativní přístup, fonetika, fonologie, výslovnost, prozodie, aktivita, hudba, rytmus, rytmizace, melodie, tempo, intonace, přízvuk, píseň, rap, gesta, mimika, výraz

Abstrakt: Tato práce se zabývá výukou fonetiky francouzštiny. Uvažuje nad postavením fonetiky v komunikativně orientovaném vyučování a dochází ke skutečnosti, že výuka fonetiky a fonologie není prioritou komunikativního přístupu. Práce dokazuje důležitost takového vyučování a hledá proto cesty, jak by se dala výuka výslovnosti či určitých jejích komponent zatraktivnit. Na základě dokázaného vztahu hudby a řeči coby jevů auditivní povahy, je rozvíjena myšlenka o vzájemně se prolínajících prvcích těchto dvou oblastí. Cílem práce je prozkoumat, jak by se dal rytmus, melodie, tempo, frázování aj. využít ve výuce francouzské výslovnosti především v rovině suprasegmentální. Práce nabízí základní inventář cvičení, která těží z této charakteristiky a která byla ověřena v praxi, a v závěrečné analýze shrnuje jejich efektivitu v cizojazyčném vyučování.

Annotation

Title of the thesis: Developing pronunciation through musical activities in French lessons

Keywords: communicative approach, phonetics, phonology, pronunciation, prosody, activity, music, rhythm, rhythmisation, melody, tempo, intonation, accent, song, rap, facial expressions

Abstract: This thesis deals with the teaching of French phonetics, considers the status of phonetics in communicatively oriented teaching, and comes to the fact that the teaching of phonetics and phonology is not a priority in the communicative approach. The work demonstrates the importance of such teaching, and therefore explores how the teaching of pronunciation or some of its components could be made more attractive. Based on the proven relationship of music and language, both as auditory phenomena, this thesis approaches the interwoven elements of these two areas. The aim is to explore how the musical elements, such as: rhythm, melody, tempo, phrasing, etc., could be used in the teaching of French pronunciation - especially at the suprasegmental level. The work offers a basic inventory of exercises which benefit from this characteristic and which has been verified in practice, and in the final analysis summarises their effectiveness in foreign language teaching.

OBSAH:

0 Úvod.....	8
I. Část teoreticko-didaktická.....	10
1. Cíl a funkce vyučování cizího jazyka.....	10
1.1 Komunikace a komunikativní kompetence.....	10
2. Fonetika francouzštiny jako věda v zajištění přístupu.....	14
2.1 Lze úspěšně komunikovat bez správné výslovnosti?.....	14
2.2 Komunikativní přístup a jeho vztah k fonetice.....	15
2.2.1 Problémy spojené s komunikativním přístupem.....	16
2.2.2 Závěrem – jak vyučovat fonetiku co nejefektivněji?.....	19
3. O metodách.....	20
3.1 Metody alternativní.....	21
3.2 Metody nejsou všemocné.....	22
4. Neurolingvistika.....	24
4.1 Teorie inteligencí.....	25
4.1.1 Hudba a řeč.....	27
4.2 Závěr.....	29
5. Využití vztahu hudby a řeči ve výuce francouzštiny.....	31
5.1 Proces porozumění cizímu jazyku a percepce.....	31
5.1.1 Návěst fonematického sluchu.....	33
5.2 Produkce.....	35
5.2.1 Suprasegmentální a segmentální prvky jazyka.....	36
5.2.1.1 Prozodie.....	38
6. Hudba, melodie, písně a říkadla.....	43
6.1 Důležitý prvek při poslechu a vnímání cizího jazyka.....	43
6.2 Inspirace v jiných jazycích.....	45
6.3 Vhodný prostředek pro posílení činnosti mluvidel.....	46
6.4 Dítě a zpěv.....	47
6.5 Melodie a její motivační účinky.....	47

7. Rytmus.....	49
7.1 Co je to rytmus a jak jej využít?.....	49
7.2 Společné obecné cíle rytmické jazykové a hudební výuky.....	50
7.3 Rytmus, pohyb a prostor.....	51
7.4 Motivační funkce rytmických cvičení.....	52
8. Závěr didakticko-teoretické části.....	54
II. Část prakticko-analytická.....	57
9. Slovo úvodem.....	57
9.1 Role učitele.....	57
9.2 Učitel – herec, výuka – divadlo.....	59
9.2.1 Hlas.....	59
9.2.2 Hlas, gesta a pohyb.....	59
9.2.3 Hlas a rytmus.....	59
10. Praktická výuka na ZŠ Tábořská.....	60
10.1 Organizace výuky.....	60
10.2 Organizace a zdroje jednotlivých cvičení.....	60
10.3 Poznámka k překladu.....	61
10.4 Zásady didaktiky cizích jazyků.....	62
11. Druhy cvičení a jejich příklady.....	64
11.1 Zahřívací, dýchací cvičení.....	64
11.2 Uvolňovací cvičení.....	65
11.3 Melodicko-intonační cvičení.....	67
11.4 Rytmická cvičení.....	71
11.5 Zpěv.....	75
11.6 Poslechová cvičení.....	78
12. Závěr praktického pozorování.....	82
Résumé.....	85
Seznam použité literatury.....	91
Přílohy.....	95

0. ÚVOD

Efektivnost výuky francouzštiny jako cizího jazyka je podmíněna a ovlivňována celou řadou faktorů, podmínek, které není možné vždy kontrolovat jako celek. Výuka cizích jazyků nikdy najednou nenabídne kompletní repertoár metod, které by zaručovaly stoprocentní studentovu úspěšnost v cizojazyčné komunikaci. Učitel, jakožto osoba, která má ve výuce největší vliv a rozhodující postavení, by měl i přesto neúnavně rozšiřovat své pole působnosti a hledat nové cesty, jak své studenty jazykově vybavit po všech stránkách.

Díky moderním vědeckým přístupům i rozvoji techniky má dnes didaktika cizích jazyků možnost těžit z poznatků také vývojové psychologie, neurolingvistiky jazykovědy aj. Tím se často otevírá zcela nový obsah, který může podmínit i nové ztvárnění učiva. To přirozeně vyžaduje i nový přístup učitelů i žáků, a tudíž nové metody a formy práce. V současnosti se výzkumy v oblasti vyučování cizích jazyků ubírají vícero směry. V první řadě se velká pozornost věnuje využívání počítačů a multimédií vůbec ve výuce prakticky všech jazyků a taktéž se začaly velmi intenzivně zkoumat otázky kulturního obsahu a mezikulturní komunikace, která by se měla projevit jako dialog kultur.

Při všech činnostech výuky je dnes zdůrazňována skutečnost, že cizí jazyk je nástroj k dorozumění, interakci a především komunikaci mezi lidmi, a jako takový je ho potřeba vyučovat. Aby však mohla být komunikace úspěšná, musí splňovat všechna kritéria své správnosti. Jedním z těchto kritérií (a nemálo důležitých) je i požadavek na správnou výslovnost. Člověk, který má perfektní slovní zásobu a ovládá gramatická pravidla, avšak neumí správně vyslovovat, je odsouzen k více či méně neúspěšné komunikaci, protože francouzská výslovnost není záležitostí pouze estetickou. Naučit se vyslovovat je v dnešní spíše komunikativně orientované výuce francouzštiny tématem, kterému není vždy a za každých okolností věnována vyčerpávající pozornost.

Základní formou nácviku fonetiky francouzštiny je poslech a nápodoba. Je nezbytně nutné, aby se uživatel naučil správně slyšet a vnímat nejen hlásky odlišné od systému češtiny, ale také např. rytmické členění francouzské věty. Příručky uvádějí, že spolehlivě účinného nácviku dosáhne každý i s použitím magnetofonu. Je to cesta, se kterou se učitel jazyka v dnešní době spokojí?

I přes velkou oblibu francouzského jazyka (právě pro jeho melodičnost) panuje názor, že osvojování si francouzské výslovnosti je velmi obtížné. Didaktika francouzštiny právě proto věnuje otázkám výslovnosti značnou pozornost. V posledních desetiletích byly vypracovány různé metody osvojování si francouzské výslovnosti - více či méně úspěšné či uplatnitelné.

Jako začínající učitelé jsme si položili otázku, jak správně cvičit lidské ucho na příjem zcela nových jazykových podnětů (odlišné fonémy, intonační schémata, jiný rytmus, přízvuk aj.)? Pokud se jedná o zvuky, nemohla by být hudba pro svou povahu ideální pomůckou v osvojování si francouzské výslovnosti?

Děti si od narození vytvářejí svůj vlastní jazyk, kterým komunikují – tato broukání, jednoduchá zpívání, výskání jsou prvky jakéhosi hudebního jazyka dětí. Můžeme tvrdit, že jazyk a hudba jsou v základech procesy ryze auditivní povahy, kde je určujícím prvkem zvuk, tón. V hudbě a lingvistice se navíc setkávají pojmy, které mají podobný či stejný význam, tedy analyzovat či charakterizovat hudební dílo či jazykové sdělení: tón a jeho tvorba, imitace, poslech, dynamika, melodie, rytmus, intonace, frázování atp. Protože máme velice blízko k hudbě a prošli jsme hudebním vzděláním na několika úrovních, vzbudily v nás tyto společné rysy zvědavost a otázku, jak by se dalo tohoto vztahu využít ve výuce cizího jazyka, francouzštiny. Mohl by se takovýto kreativní a interdisciplinární přístup natrvalo integrovat do výuky?

Tyto myšlenky nadále rozvádíme v teoretické části práce, kde byly hlavními metodami při zpracování studium odborné literatury, konzultace se zkušenějšími pedagogy a následná realizace některých cvičení v praxi.

V první teoreticko-didaktické části se zabýváme vztahem fonetiky a komunikativního přístupu. Při těchto úvahách zmíníme současné používané metody a na základě moderních trendů dnešního cizojazyčného vyučování rozvedeme vztah neurolingvistiky a didaktiky cizího jazyka. Díky dokázané analogii mezi hudbou a řečí se pokusíme charakterizovat společné jevy těchto dvou oblastí. Cílem diplomové práce pak bude na základě teoretických a praktických poznatků vymezit vhodné metody a formy práce při výuce takových výslovnostních jevů francouzského jazyka, které mohou ze vztahu jazyka a hudby profitovat.

Druhou část jsme orientovali jako prakticko-analytickou, neboť v ní uvádíme a následně rozebíráme druhy možných cvičení, která rozvíjejí tuto konkrétní oblast francouzské výslovnosti, a která jsme sami vyzkoušeli v praxi. V závěru svých pozorování nám jde o to dokázat, že didaktika cizích jazyků může profitovat z hudebních zkušeností žáků i učitele. Zároveň docházíme k přesvědčení, že tento interdisciplinární vztah výrazně pomáhá studentovi, aby byl v samotném procesu výuky aktivnější a systém cizího jazyka pro něj nebyl přespříliš abstraktní.

V práci se tedy pokusíme naznačit teoretická východiska, která by naznačovala směry řešení dílčích aspektů výuky. Tímto bychom chtěli přispět k tomu, aby se zvýšila efektivnost takovéto výuky a v neposlední řadě, aby se zabezpečila dynamika rozvoje pedagogiky cizojazyčného vyučování. Je pochopitelné, že bez teoretické opory není možné precizněji analyzovat dané oblasti zkoumání. Jistou teoretickou oporou nám bude v celé práci reprezentovat triáda *přístup – metoda – technika*.

I. TEORETICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL A FUNKCE VYUČOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

1.1 KOMUNIKACE A KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE

Cíl cizího jazyka je především komunikativní a vyplývá z podstaty jazyka samotného, tj. jeho komunikativní a dorozumívací funkce - souboru osvojitelných produktivních a receptivních dovedností, které dosažení cíle umožňují.¹

Základním prostředkem lidské komunikace je jazyk. Protože však žijeme v globálně propojeném světě, tuto komunikativní funkci plní nejen jazyk mateřský, ale i jazyk cizí. Tedy dovednost, které se učí lidé napříč geografickým spektrem s různou motivací a pro různé účely. Škola by měla z hlediska cizojazyčného vyučování reflektovat tento globální svět, apelovat na skutečnost, že monolingvismus není produktivní, a připravovat děti na svět zítřka. Připomínat, že žijí ve světě a společenství, které klade velký důraz na mezinárodní spolupráci a komunikaci: „*v epoše, která tak nutně potřebuje komunikaci mezi národy, představuje aktivní znalost cizích jazyků jednu ze vzdělávacích priorit.*“²

Učení se cizímu jazyku však není definováno pouze požadavky společenskými, ve vývojové psychologii lze hovořit o přesně vymezeném období zralosti dítěte: v učení se cizímu jazyku se uplatňují jak uvědomované, tak neuvědomované psychické procesy – ty jsou založeny na intuici, jazykovém citu, odhadu. Hovoří se o určité „kritické“ vývojové fázi, kdy je dětský mozek schopen přijímat nová data a informace o strukturách cizího jazyka, tím posiluje své vědomí a znalosti o složitých kognitivních strukturách.³

Dorozumět se cizím jazykem rozvíjí a profiluje osobnost člověka. Vanthier⁴ v tomto ohledu připomíná, že učit se francouzštinu je jakýmsi novým pohledem na život, cesta k poznání, k rozvíjení schopností porozumět, že ostatní lidé jsou stejně jiní, jako jsou stejní - „*compréhension que l'autre est à la fois différent de moi et semblable à moi*“. Domníváme se, že ponořením se do jazykového prostoru francouzštiny děti zažívají zcela nový postoj ke světu – obsáhlejší světonázor, který není jednostranně veden pouze mateřským jazykem. Proto by mělo být žákům umožněno vnímat jazyk v celé jeho šíři,

¹ Čermák, F.: Jazyk a jazykověda, Praha: Karolinum, 2004, str. 13

² Choděra, R., Ries, L.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století, Ostrava: Ostravská univerzita, 1999

³ Nakonečný, M.: Základy psychologie, Praha: Academia, 1998, str. 354

⁴ Vanthier, H.: L'enseignement aux enfants en classe de langue, Paris: CLE International, 2009, str. 28

s maximálním zapojením všech smyslů a fantazie. V této souvislosti je nám blízká myšlenka Waldorfské školy a tzv. výchovy ke kosmopolitnímu člověku:

„Tak jako řeč formuluje myšlení, tak také určuje naše postoje vůči jinak mluvícím lidem. Výuka cizího jazyka by měla žáka zasvětit a uvést do citového vnímání a společenského chování jiných jazykových rodin. S každým citovým prožíváním nové hlásky při osvojování jiného jazyka se žák učí identifikovat cizí vědomí, vůli a duševní postoje: to je aktivní tolerance.“⁵

Osobnost dítěte, žáka se tímto rozvíjí dost zásadně, výuka jako taková by proto neměla být vytržena z kontextu, měla by vyhovovat a být „ušita na míru“ potřebám mladých lidí, jejich schopnostem a úrovni. Repka⁶ připomíná, že vyučování by měla dominovat komunikace spjatá s funkcí, a to nejen z motivačních důvodů, ale i technologických. Žáci chtějí mít dobrý pocit, že se prostřednictvím cizího jazyka něco naučí, dozví anebo budou moci něco sdělit.

V dnešní době tedy hledáme těžiště v moderně pojatém cizojazyčném vyučování, kde je primárním cílem poskytnout či zprostředkovat žákovi informaci a především komunikaci.⁷ Žák, který se v hrubých rysech v cizím jazyce dorozumí, je pak logicky v praxi úspěšnější a uplatnitelnější než ten, kdo je v komunikaci váhavý, nesmělý ačkoli gramaticky kultivovaný. Výuka musí ve všech svých fázích směřovat ke stavu, jehož atributem je i zdravé sebevědomí žáka. Výstupem současného vyučování by mělo být nikoli strohé odvozování gramatických pravidel, ale kreativní a věcné řešení jazykových situací samotných, podobně, jak to uplatňují např. některé aktivizační metody výuky cizích jazyků. Cílem je vzdělat dítě tak, aby bylo schopné reagovat na cizí prostředí a podněty, které z takového prostředí vycházejí. Naučit se francouzský jazyk znamená naučit se ho používat v jeho komunikativních funkcích: argumentovat, srovnávat, popisovat, vysvětlovat, hodnotit atp. To znamená vzdělávat žáky v sociální interakci a vybavit žáky porozuměním mluvenému slovu.

Správné porozumění mluvenému slovu však není jednoduchou operací a vyžaduje celý repertoár znalostí a dovedností. Protože se jedná o práci se zvukovými signály,

⁵ Dvořáková, K.: Výuka cizích jazyků v pojetí Waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ, Praha: Pedf UK, 2011, str. 17

⁶ Repka, R.: Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania, Praha: Kernberg Publishing, s. r. o., 2009, str. 72

⁷ Repka, R.: Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania, Praha: Kernberg Publishing, s. r. o., 2009, str. 86

domníváme se, že aby byl komunikativní cíl cizího jazyka naplněn, je třeba věnovat právě zvukové stránce jazyka nemalou pozornost. Je tato pozornost v dnešním komunikativně zaměřeném vyučování dostatečná?

2. FONETIKA FRANCOUZŠTINY JAKO VĚDA V ZAJETÍ PŘÍSTUPU

2.1 LZE ÚSPĚŠNĚ KOMUNIKOVAT BEZ SPRÁVNÉ VÝSLOVNOSTI?

„Znakem moderní doby a současného sociálního kontextu naslouchání je devalvace slyšeného slova a akcent na vizuální vnímání. V době videa a virtuální reality lidé nejen nečtou, ale už ani neposlouchají. Naslouchání patří k prvotním činnostem, které musí dítě zvládnout. Pokud se mu to nepodaří, má uzavřenou, nebo minimálně výrazně zkomplikovanou cestu ke vzdělávání v cizím jazyce.“⁸

Pokud chceme hovořit o jazykové kultuře, musíme mít na paměti i zvukovou stránku jazyka, které je potřeba při výuce věnovat nemalou pozornost. Plnohodnotná komunikace, vzájemné dorozumění a porozumění účastníků komunikace se nerealizuje tak snadno, jak by se na první pohled mohlo zdát. Uživatel může mít dokonale zvládnutou slovní zásobu, zautomatizovaný inventář slovních spojení, která se používají ve specifických situacích, může dokonale ovládat gramatická pravidla, a přesto se může stát, že je těžké tomuto člověku porozumět. V takovém případě je obvykle chyba v jeho ne zcela korektní, respektive nekorektní, ba dokonce nedůsledné výslovnosti segmentálních a suprasegmentálních prvků jazyka. Každý učitel francouzského jazyka je zároveň učitel fonetiky. Je důležité přizpůsobit výuku těchto jevů věku žáků, protože s přibývajícím věkem studentů se mohou při nácviu výslovnosti objevit jisté psychické problémy. Mnozí mají zábrany odklonit se od vytvořených stereotypů v artikulaci, pocítují tuto skutečnost jako jistý zásah do svých psychických a fyzických procesů, které jsou velmi úzce spojené s rozvojem osobnosti.

Dobrý učitel však nejenže zprostředkovává studentům své odborné znalosti, zároveň by měl využívat i jiných oborů a příbuzných disciplín. Měl by neustále hledat nové, nekonvenční cesty, vhodně také své žáky motivovat. Je důležité studentům předat, že učitelův úkol není pouhá kosmetická úprava výslovnosti, ale že chybně naučená výslovnost může velmi negativně ovlivnit komunikační hodnotu výpovědi. Nejdůležitějším hnacím motorem v této záležitosti je samotná žákova ochota se zlepšovat a pracovat na sobě. O takovou skutečnost se můžeme jako učitelé opřít. Je důležité nechat studenty uvědomit si, že jejich dobrá výslovnost vede k úspěšné komunikaci s rodilým mluvčím.

⁸ Hájková, E.: Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol), Praha: Pedf UK, 2008, str. 46

2.2 KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP A JEHO VZTAH K FONETICE

V úvodu práce jsme popsali fenomén, který v současné době ve výuce cizího jazyka převažuje. Komunikativní přístup je vyústění výzkumů evropských a severoamerických lingvistů v 70. letech minulého století, které vychází z přesvědčení, že chceme-li úspěšně používat cizí jazyk, nestačí zvládnout jeho formu, ale je nutné si osvojit jeho použití v reálných situacích. Hlavním cílem je vytvoření komunikativní kompetence studenta. Tento termín poprvé použil Dell Hymes v roce 1972.⁹ Tento teoretický rámec zmiňujeme nejen pro jeho důraz kladený na komunikaci, ale především proto, že soubor metod, který se označuje jako komunikativní přístup, je dnes hojně rozšířen na školách i v soukromých kurzech. „*Tento soubor metod byl prohlášen Radou Evropy jako doporučený ve výuce cizích jazyků a dnes jej vnímáme jako tendenci převážně dominující.*“¹⁰ Jeho podstatnou charakteristikou je tedy systematické směřování výuky ke komunikaci, a to jak v produkci, tak i v recepci. Metoda, kterou řadíme spíše do metod přímých, odmítá nutné vědomosti o jazyce jako předpoklad pro úspěšné zvládnutí jejich transformace v dovednosti.

Termín komunikativní logicky svádí k chápání metody jako zaměřené na komunikaci – ústní projev. Dalo by se předpokládat, že tato výuka bude dbát na správné rozvíjení produktivní i perceptivní stránky jazyka, a to včetně jeho zvukové stránky. Po důkladném prozkoumání se nám vztah komunikačního přístupu a fonetiky (coby lingvistické disciplíny, která je součástí komunikační kompetence^{11 12}) jeví jako značně ambivalentní. I když však tato metoda figuruje v různých jazycích a je označovaná za neaktuálnější z přístupů k výuce cizích jazyků, usilující o využití rysů přirozeného osvojování jazyka, není zdaleka teoreticky zpracována vyčerpávajícím a uspokojivým způsobem.

⁹ Hanušová, S.: Metody cizojazyčné výuky, str. 6 [online] <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301> [cit. 15. 4. 2013]

¹⁰ Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str. 98

¹¹ Podle SERRJ má komunikační kompetence v užším pojetí tři složky: lingvistické kompetence, sociolingvistické kompetence a pragmatické kompetence (SERRJ, 2001, str. 110). Lingvistické kompetence se dají definovat jako znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být vytvářeny a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi. Spadá sem lexikální kompetence, gramatická kompetence, sémantická. Dále zahrnuje fonologickou kompetenci, tj. znalosti a dovednosti vnímat a produkovat zvukové jednotky (fonémy) jazyka a jejich realizaci v určitých kontextech, fonetické rysy, které odlišují fonémy, zvukovou stavbu slova, zvukovou stránku věci a fonetickou redukci.

¹² V komunikativní kompetenci jde o text nejen ve shodě se systémem a normou, nýbrž i s územ platným pro dané komunikativní situace; tato dovednost je tzv. sekundární vyšší úrovně, neboť se zde navzájem dotýkají prostředky verbální a nonverbální komunikace, faktory interkulturní, sociokulturní i sociolingvistické typické pro dané jazykové společenství in Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str. 92

Podle Fenclové¹³ se uvnitř tohoto přístupu jako zástupci přímých metod vyskytuje jakýsi paradox. Zatímco v gramatice se odmítá systémovost v interpretaci jazyka, systémové i nesystémové zapojení fonetiky se více méně doporučuje.

2.2.1 Problémy spojené s komunikativním přístupem

Díky tomu, že samotný poslech představuje jednu z hlavních složek řečové komunikace, můžeme konstatovat, že dnešní výuka do jisté míry věnuje pozornost metodám nácvičku porozumění řeči. Komunikativní přístup tedy nezůstal ve své rigidní fonetiku odmítající fázi 80. let.¹⁴ Ve skutečnosti je tato metoda zaměřena i na všechny sekundární dovednosti. Přesto zůstává komunikativní přístup náročný na komplexní vnímání autentické řeči. Výslovnost chápe jako individuální charakteristiku mluvčího. Velké úskalí spočívá v posuzování správnosti výslovnosti. Kritérium správnosti výslovnosti je zde nahrazeno kritériem přijatelnosti či srozumitelnosti. Systémovost jazykových jevů ani systematickosti jejich zprostředkování není v poli zájmu. Víme, že tento přístup přináší řadu konkrétních problémů, např. rozhodování, kterou větu lze považovat za správnou nebo ještě přijatelnou, které chyby opravovat, jak a kdy je odstraňovat apod. Na tyto obtíže učitelé francouzštiny většinou nenacházejí uspokojivou odpověď, či ji ani nehledají.

Z četných průzkumů současné situace výuky francouzštiny jako cizího jazyka víme, že hojně využívané komunikativní metody bohužel nekladou takový důraz na pravidelnou a systematickou integraci různorodých fonetických aktivit.¹⁵ Učitelé se často spokojují s ledabylou výslovností, aniž by si uvědomovali, co tím zanedbávají. Upřednostňují pak mluvený projev, který nebrání porozumění však pouze z hlediska lexikálních a gramatických pravidel.¹⁶ Již jsme zmínili, že hlavním trendem moderní výuky je pomáhat rozvíjet studentovy jazykové a sociální kompetence tak, aby byl schopen využívat francouzský jazyk v praktických situacích v soukromém i profesním životě; tedy umět v daném jazyce argumentovat, srovnávat, popisovat, vysvětlovat či hodnotit. Avšak co se týče výslovnosti, fonetika a přístup k ní, zůstávají opomíjeny. Mnohdy také proto, že učitelé neví, jak ji adekvátně a stravitelně začlenit do studijního programu.

¹³ Fenclová, M.: Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém, Praha: UK Pedf, 2003, str. 50

¹⁴ Srov.: Fenclová, M.: Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém, Praha: UK Pedf, 2003, str. 36

¹⁵ Pro více informací srov.: Vejvodová, Š.: Didaktické aspekty fonetiky v současném českém vyučování francouzštiny jako cizího jazyka, Praha: Univerzita Karlova, 2009

¹⁶ Srov. tamtéž

Fonetiku se učíme s cílem zlepšit a zpřesnit komunikaci v cizím jazyce do nejvyšší možné míry. Není tedy správné tvrzení, že v komunikativně orientovaném cizojazyčném vyučování nejsou potřebné fonetické dovednosti. Jakási euforie spojená s komunikativním přístupem se dokonce donedávna vzdalovala od korektury výslovnostních chyb.¹⁷ Problematickou otázkou však dodnes zůstávají přesně vymezené a efektivní cíle fonetiky. Pokud pomineme současný stav, kdy se vedou bouřlivé diskuze o korektuře, vyhodnocování chyb, nedostatečné kvalifikaci učitelů, nedostatku učebnic a pomůcek, nedostatečném rozvoji jazykových zručností studujících aj., naším cílem by mělo být dosažení jakési produktivní zručnosti ve všech oblastech cizojazyčného vyučování, přičemž studenti by měli dosáhnout jistého stupně dokonalosti ve výslovnosti a intonaci.¹⁸

Základním činitelem při výuce je percepce, tedy zručnost, která zaručuje vnímání, identifikaci a diferenciování cizích hlásek a intonace. Někteří odborníci odvozují, že stačí minimální úsilí a času na zvládnutí výslovnostních problémů. S tím však zejména v případě francouzského jazyka nelze souhlasit. Máme za to, že fonetika se nedá obsahově ani časově zminimalizovat, pokud se má dosáhnout učebního cíle – schopnosti komunikace.

V mateřském jazyce probíhá řada procesů bez zásahu našeho vědomí. Vyslechneme-li slovo, jeho význam nám v mateřštině naskočí zcela automaticky. Při poslechu cizího jazyka bez předchozí znalosti lexika a gramatiky vnímáme řeč pouze jako proud nepřetržitých zvuků. Bylo by mylné se domnívat, že mezi osvojováním mateřského a cizího jazyka existuje dokonalá analogie. Poslouchá-li student francouzský jazyk, vnímá ho sice prostřednictvím auditivních činností, které se vytvořily v jazyce mateřském, ovšem tyto musí aplikovat na zcela odlišný jazykový materiál, většinou za často odlišných podmínek. Český žák zprvu obtížně (či vůbec) vnímá francouzský přízvuk, protože v češtině je slovní přízvuk především na první slabice (kromě předložkových vazeb). Nevěnuje pozornost různým intonačním strukturám francouzských vět, protože čeština je jazyk víceméně monotónní. Přírozeným jevem pak bývají obtíže se sluchovým rozlišováním hlásek, které v českém jazyce neexistují (nosovky, otevřené, zavřené hlásky apod.). Z toho vyplývá, že mnoho obtíží s porozuměním mluveného textu v cizím jazyce je způsobeno tím, že cizí jazyk má odlišné hlásky, jiné intonační vzorce a slovní přízvuk, taktéž gramatické struktury. Shodně se tedy na tom, že pro zpracování těchto informací

¹⁷ Poesová, K.: Jak testovat výslovnost *in* Cizí jazyky, roč. 51, 2007/2008, č. 1, str. 7

¹⁸ Adamcová, L.: Fonetický aspekt v cudzojazyčnom vyučovaní *in* Cizí jazyky, roč. 41, 1997/1998, č. 5

je nezbytná úroveň fonetická, fonologická, lexikální a syntaktická. A proto zvukovou stavbou jazyka bychom se měli zabývat hned od začátku a pokud možno systematicky.

Souhlasíme s myšlenkou, že jazykové prostředky by se měly vyučovat integrovaně, nelze je separovat od procesu výuky. Nelze tedy např. odtrhnout výslovnost při cvičení konverzace. Prostředky by se měly vyučovat v konkrétních kontextech. Učitel se snaží navodit ve třídě situace blížíící se reálné komunikaci rodilých mluvčích. Energie by se měla vynaložit na aktivity, při kterých se budou sledovat komunikační cíle, a hlídat se bude zejména správné použití jazykových prostředků. Ideálním stavem by pak měla být autentická situace, která bude nejen prostředkem, ale i cílem. Pokud žáci v těchto situacích realizují komunikování významu, uplatňují svou strategickou kompetenci a dosáhnou komunikačního cíle, pokud příjemci touto informací pochopí komunikační úmysly svých partnerů, potom takovéto specifické situace mají přinejmenším vysoký stupeň autentičnosti. Jazyková třída by měla připravit žáka na autentickou komunikaci a interakci v cizím jazyce. Ovšem právě proto, je fonetické vyučování a průprava s ním spojená nezanedbatelné.

Komunikativní přístup původně vylučoval jakékoliv použití mateřského jazyka. Neměli bychom však zapomínat, že jazykové prostředky se vyučují právě v kontrastu s mateřským jazykem žáka. Jsme si vědomi úskalí negativního transferu a interference. Opíráme se však o názor, že cizí jazyk si jen stěží osvojujeme, pokud plně neovládáme zákonitosti jazyka mateřského, čímž můžeme poukázat na rozdíly nebo podobnosti. Tuto skutečnost dokládá i Fenclová: „*Mateřský jazyk je jednou z neopominutelných opor pro osvojení cizího jazyka.*“¹⁹ Choděra v souvislosti s metodami komunikativními zmiňuje: „*Čisté přímé metody prakticky neexistují, jsou pouhým ideálním konstruktem, protože i při jejich přípravě a výkladu (např. nacvičování cizojazyčných vět) je učitel nucen použít mateřský jazyk žáků.*“²⁰

¹⁹ Fenclová, M.: Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků *in* Cizí jazyky, roč. 42, 1998/1999, č. 1, str. 3

²⁰ Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str. 95

2.2.2 Závěrem – jak vyučovat fonetiku co nejefektivněji?

Snažili jsme se vymezit, jaké místo zaujímá výslovnost francouzštiny v současné výuce komunikačního přístupu. Naším cílem bylo konstatovat skutečnost, že rozvoj komunikačních dovedností má opravdu dominantní postavení v procesu výuky cizího jazyka. I když se však ztotožňujeme s požadavky těchto metod, naší zásadní otázkou zůstává, jak správně integrovat fonetiku, disciplínu vycházející z popisu a analýzy zvukové stránky, do cizojazyčného vyučování? Protože víme, že výslovnost je jeden ze základních stavebních prvků ve výuce cizího jazyka, ptáme se, jak přistupovat k výslovnosti jazyka? Jak vyučovat fonetiku co nejefektivněji? Kterými jevy začínat? Jaká cvičení používat? Protože zde jde především o receptivní a produktivní schopnosti, které by se měly nacvičovat a v procesu výuky cílového jazyka rozvíjet, budeme na tyto otázky hledat odpověď i za použití tzv. alternativních metod výuky.

V každém případě učitel francouzského jazyka by měl nevyhnutelně fungovat jako model pro správnou výslovnost. Nácvik dobré výslovnosti je vždy spojen s pozitivní motivací, touhou po sebezdokonalení a přiblížení se tak ideálu rodilého mluvčího. Shodneme se na tom, že výslovnost v rámci základní srozumitelnosti není dostatečná. Naopak, vždy bychom měli studenty pobízet k maximálnímu snažení a k dokonalé imitaci.

3. O METODÁCH

Podle Repky²¹ má metoda procedurální charakter a jako taková musí být konzistentní s přístupem, tj. musí respektovat jeho principy, avšak současně brát v úvahu celou řadu jeho proměnných, jako je například věk žáka, dosažená úroveň jeho komunikativní kompetence, počet hodin určených na vyučování jazyka, mateřský jazyk žáka apod. V tomto smyslu může být určitý postup realizovaný buď jednou, nebo vícero metodami. Např. uplatňování komunikativního principu bude mít jiný charakter na střední škole a jiný na škole základní, a to vzhledem k uvedené proměnné. Podle našeho názoru ve shodě s Repkou je metoda nejen prezentace jazykového materiálu v procesu, ale i jeho tvorba. Je to ve svojí podstatě dvojfázový proces. První fáze se týká plánování vyučovacího procesu (to znamená, že se specifikují cíle a konstruuje se obsah v učebních osnovách). Na základě učebních osnov se tvoří učebnice a připravují další jazykové materiály a pomůcky. V druhé fázi se už naplánované realizuje ve vyučovacím procesu, tj. dynamizuje se plánovaný obsah. Do popředí zde proto vystupují techniky, úlohy a vyučovací aktivity vůbec. Tímto způsobem se dostáváme ke třetímu pojmu triády, a to je technika. Technika se obvykle definuje jako určitý „trik“, pomocí kterého se dosahují bezprostřední cíle. Techniky jako takové musí pochopitelně vycházet z určité metodologie, která je konzistentní s přístupem.

„Metody oživují učivo a jsou dynamizujícím prvkem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Metoda je zjednodušeně nějaký způsob činnosti. V širším pojetí a významu pak metodu pokládáme za význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.“²²

Podle Choděry se metody se dělí na dvě základní skupiny podle toho, jakou měrou se přibližují k cíli. Na jednu okraji spektra totiž leží metody, které jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce – těm říkáme přímé, protože míří k cíli přímo, na druhém jsou pak metody, které vedou od výstupu k procesu nějakou oklikou,

²¹ Repka, R.: Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania, Praha: Kernberg Publishing, s. r. o., 2009, str. 45

²² Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str. 83

tj. jsou založeny na permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní – jim říkáme nepřímé.²³

Na přímé metody se často nahlíží ve vztahu k jejich podobnosti s osvojováním mateřského jazyka dítětem. To však platí pouze z části. Zatímco dítě se učí mateřskému jazyku spontánně, žák se naopak učí v procesu řízeném učitelem. Pro dítě je tedy jazyk verbální zkušeností, pro žáka je to další dorozumívací médium. Je pravdou, že pro přímé metody je charakteristická absence překládání a teoretizování, což ovšem nelze brát zcela dogmaticky. Ke spíše přímým metodám dnes řadíme i metodu komunikativní (ta je jakousi zmírněnou podobou metody přímé).

3.1 METODY ALTERNATIVNÍ

Choděra a Mothejzíkova²⁴ uvádějí několikero inovačních trendů a impulzů v didaktice cizích jazyků na prahu nového století jako např.:

- Expanze sugestopie aj. podprahových forem osvojování cizích jazyků, neuvědomovaných procesů učení vůbec
- Posílení humanizačních, osobnostních a motivačních faktorů jako energetizujících zdrojů učení se cizím jazykům
- Rozšíření imitačního modelování (simulací), jako jsou různé didaktické hry, např. *role playing* apod.
- Rozmach skupinových forem práce
- Expanze prvků kooperace při současném respektování kompetice
- Zvýraznění faktorů interkulturní a multikulturní senzitivity a tolerance
- Boom počítačů jako podpůrných prostředků výuky (CALL)

Mj. se zmiňují také o alternativních metodách učení cizím jazykům. Zmiňujeme je proto, že se domníváme, že jejich vztah k fonetice není zanedbatelný, ba naopak.²⁵

Jazykoví didaktikové Reis a Choděra²⁶ konstatují, že inovační i alternativní metody jsou projevem lingvodidaktického pluralismu naší postmoderní a globalizované

²³ Srov. viz Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str. 141

²⁴ Choděra, R.; Ries, L.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století, Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, str. 56

²⁵ Vanthier, H.: L'enseignement aux enfants en classe de langue, Paris: CLE International, 2009, str. 46

společnosti a mají výrazný humanizační význam. Ten je dán především tím, že tyto metody čerpají z humanistické psychologie, kognitivní psychologie a psychoterapie a v praktické rovině jsou přednostně zaměřeny na osobnost žáka a atmosféru výuky. Tito autoři také poukazují na důležitou skutečnost, že nevyhnutelná konfrontace alternativních metod a metod středního proudu vede ke vzájemnému obohacování, jež je životadárnou silou, která pohání vpřed vyučování, učení cizímu jazyku a jeho teorii. Alternativní metody jsou nepochybně nakloněny tzv. neuvědomovaným procesům učení, tj. vyhýbají se popisné gramatikalizaci, planému teoretizování, preferování teorie před praxí aj., což byly neduhy, jimiž se vyznačovaly především metody nepřímé. Moderní dynamické metody, které zahrnujeme do rámce komunikativnosti jako didaktické hry, imitační modelování, skupinové formy práce v problémovém vyučování jsou vysoce náročné na praktické jazykové znalosti i průběžnou přípravu učitele. Zkušenosti s těmito metodami výuky cizích jazyků ukazují, že jsou mimořádně náročné na zajišťování příslušných materiálních didaktických prostředků – učebních pomůcek i didaktické techniky, na přípravu učitele bezprostředně před hodinou aj. Tyto metody jsou také více méně závislé na individuálních schopnostech, osobnosti a nadání vyučujícího, v neposlední řadě také na jeho neurotickém typu osobnosti.²⁷ Tyto metody mají za cíl především rozvíjet motivaci a na ní spočívající tvořivost žáků. Lze tvrdit, že motivace je prostředek intenzifikace každého vyučování - učení: „*čím vyšší je motivace žáků, tím lepší jsou výsledky jejich učení; čím lepší jsou učební výsledky, tím více jsou žáci k učení motivováni.*“²⁸

3.2 METODY NEJSOU VŠEMOCNÉ

Domníváme se, že pravděpodobně žádná z existujících metod výuky cizích jazyků neuspokojí své studenty v jejich očekávání – naučit se cizí jazyk co nejrychleji a co nejsnadněji. Ať už je to spíše zastaralá gramaticko-překladová metoda, moderní komunikativní přístup anebo řada metod alternativních. Zastáváme však názor, že v současné době již není třeba vymýšlet nové ucelené metodické směry, ale spíše se zaměřit na to, jak osvojování cizího jazyka žákům co možná nejvíce zpříjemnit a usnadnit, a to podle jejich individuálních předpokladů.²⁹

²⁶ Choděra, R.; Ries, L.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století, Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, str. 56

²⁷ Sangvinik, introvert, neurotik, melancholik

²⁸ Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků, Praha: SPN, 1988

²⁹ Janíková, V. a kol.: Výuka cizích jazyků, Praha: Grada, 2011, str. 33

V tomto ohledu se nám zdá příhodné vzít si na pomoc neurologii, oblast, která se stále více ukazuje jako zásadní v cizojazyčné výuce. Neurovědy se ve spojení s psycholingvistikou opírají o prokázaná fakta - osvojování jazyka je založeno na genetických predispozicích, které vyplývají z neuroanatomických struktur, jako jsou centrální nervový systém nebo orgány, které se na produkci a percepci řeči podílejí.

4. NEUROLINGVISTIKA

Díky moderním zobrazovacím metodám a průzkumům v oblasti neurolingvistiky víme, že za produkci i percepci řeči je zodpovědná levá hemisféra mozku. Bylo ovšem zjištěno, že levá hemisféra je s pravou hemisférou spojena silným nervovým vláknem (*corpus callosum*)³⁰ a tím pádem potvrzeno, že na produkci i porozumění řeči se nepodílí výhradně jen levá, nýbrž i pravá hemisféra. Pokusy bylo prokázáno, že procesy spojené s vnímáním tvarů, obrazců, chápáním a vnímáním hudby i prozodickými prvky jazyka jsou zpracovávány výhradně pravou hemisférou, zatímco syntax, morfologii a sémantiku zpracovává hemisféra levá. Existuje pro to nespočet důkazů. Při zpěvu např. se člověk tolik nesoustředí na slova textu, ale spíše na melodii. Tím pádem se aktivují odlišné mozkové oblasti. Levé hemisféře se přisuzuje ovládání verbální řeči, pravá pak umožňuje zpěv.

Díky těmto výzkumům došlo i na diverzifikaci a determinaci související nejen s pohlavím, ale i věkovými kategoriemi. Např. věkové rozmezí mezi 6 – 10 lety je nejlépe predestinováno pro fonologickou oblast – výslovnost, intonaci, prozódii. Morfologicko-syntaktické fenomény jsou nejlépe osvojovány v předpubertálním období atp.

V mozkové kůře je po narození dítěte k dispozici jistá neuronální síť, která je schopna přijmout a zpracovat jakýkoli foném tohoto světa. Avšak již po několika měsících si mozek kojence odfiltruje ty fonémy, které nepatří do fonetického systému jeho jazyka a v průběhu prvního roku života stále více ztrácí schopnost cizí fonémy distinktivně identifikovat, neboť ty nejsou pro jeho přežití relevantní. To je důvod, proč již zpravidla nejsme při pozdějším osvojování cizího jazyka schopni určité hlásky slyšet distinktivně, a nejsme tudíž většinou ani schopni je zcela správně tvořit. V neposlední řadě hraje svou roli také skutečnost, že nejen mozek, ale i naše mluvidla se přizpůsobila na výslovnost hlásek našeho jazyka, nikoli např. na výslovnost francouzského zadního *r*, či nosovek aj. Jak už jsme v souladu s publikací *Mozek a řeč* uvedli, na zpracování řeči se významně podílí také pravá hemisféra, a to nejen při auditivně-fonologické analýze řeči, ke které dochází v obou hemisférách, nýbrž zejména při prozodickém příjmu informací, které se mohou vyznačovat významovými nuancemi.³¹ Vzhledem k tomu, že je pravá hemisféra zaměřena především na globální vnímání okolního světa, na zpracování hudby, rytmu, emocí nebo obrazů, nelze rozhodně opomíjet její zapojování do výuky cizích jazyků.

³⁰ Russell J. L.; Web; Wanda, G.: *Mozek a řeč*, Neurologie nejen pro logopedy, Praha: Portál, 2009, str. 38

³¹ Russell J. L.; Web; Wanda, G.: *Mozek a řeč*, Neurologie nejen pro logopedy, Praha: Portál, 2009, str. 39

V odborné literatuře můžeme nalézt i takové názory, které interhemisferní výuky cizích jazyků (ty můžeme zjednodušeně chápat jako využívání principů a metody dramatické výchovy) podporují.³² Využití fantazie v propojení s pohybem a vnímání zvuků nebo obrazů dojde k zapojení a aktivaci nejen levé, ale i pravé hemisféry, díky čemuž bude mozková kapacita využívána výrazně efektivněji, než v případě jejího monolaterálního zapojení. Jsou podány důkazy, že mozek daleko lépe uchovává informace multimodálního charakteru – až 90% pamatujeme z toho, co jsme sami udělali, řekli a slyšeli, oproti pouhým 20% z toho, co jsme pouze slyšeli.³³

4.1 TEORIE INTELIGENCÍ

Profesor pedagogických věd na Harvardské univerzitě Howard Gardner ovlivnil svou teorií "rozmanitých inteligencí" současný psychologický pohled nejen na inteligenci. Na základě výzkumů z oblasti etnologie, psychologie a dalších oborů dokazuje existenci nejméně sedmi relativně nezávislých druhů inteligence³⁴, které jsou lidem dány v různé míře. Kritizuje současnou školu za to, že tento poznatek prakticky nezohledňuje, a ukazuje možnosti, jak vzdělávání lépe přizpůsobit jednotlivým potřebám studentů. Snahou H. Gardnera je ukázat pojetí inteligence v širším kontextu, aby nevycházelo jen z výsledků testů, ale také ze znalostí lidského mozku a rozdílů, se kterými se můžeme setkat v různých kulturách. Vychází z vlastní definice inteligence, kterou na základě rozsáhlých úvah vytvořil.

Pro Gardnerovo pojetí inteligence je důležitý ústřední názor, že inteligence obsahuje jednu či několik základních operací nebo souborů operací, které dokážou zpracovat specifický druh vstupních informací. Upozorňuje zde na fakt, že inteligence viděna z tohoto úhlu pohledu se nám jeví jako nervový mechanismus, který je geneticky naprogramován tak, aby mohl být spuštěn jistými druhy vnějších nebo vnitřních informací. Takto vymezené kritérium před nás staví úkol nalézt a identifikovat ony základní operace s jejich nervovým základem a dokázat, že jejich jádra jsou oddělená. Základní operace však zatím nejsou známé, a dle slov autora se můžeme jen dohadovat, co mezi ně patří, přesto nemůžeme toto kritérium opominout.

³² Janíková, V.: Metody a techniky dramatické výchovy při osvojování výslovnosti cizího jazyka *in* Komenský: Odborný časopis pro učitele ZŠ, roč. 134, 2009/2010, č. 3, str. 16

³³ Russell J. L.; Web; Wanda, G.: Mozek a řeč, Neurologie nejen pro logopedy, Praha: Portál, 2009, str. 43

³⁴ Jedná se o inteligenci **jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou, intrapersonální a interpersonální.**

V rámci těchto osmi kritérií autor upozorňuje na skutečnost, že samostatná inteligence by měla mít vlastní vývoj odlišný od vývoje jiných inteligencí, kterým by v průběhu ontogeneze procházeli normální, jakož i talentovaní jedinci. Je jisté, že se inteligence nevyvíjí izolovaně, z tohoto důvodu je nutné vzít v úvahu ty role a situace, ve kterých zkoumaná inteligence zaujímá ústřední pozici. Krom toho je nutné odlišit určitou úroveň odbornosti od obecných začátků, jimiž projde každý nováček, až k výjimečně vysoké úrovni, která je u jedinců talentovaných. V průběhu vývoje se také objevují specifické milníky, které souvisí buď s procvičováním dané schopnosti nebo s fyzickým zráním člověka. Toto má zcela zásadní význam např. pro pedagogy.

Inteligence je tedy soubor dovedností, které umožňují jedinci vyřešit skutečné problémy nebo obtíže, s nimiž se setkává, a pokud je to třeba, dosáhnout účinného výsledku. Inteligence také umožňuje problémy nacházet nebo vytvářet a tím klade základy pro osvojení si nových vědomostí. Strukturu inteligence autor tedy označil jako sedm relativně nezávislých typů, kde každá má svůj vlastní průběh vývoje a každá má své vrcholy i poklesy.

„V éře behaviorismu a psychometrie převládal názor, že inteligence je celistvá a dědičná, že lidské bytosti přicházejí na svět jako nepopsané tabule, které se mohou naučit cokoli, je-li jim to předáváno ve vhodné formě a obsahu. V současné době stále větší počet vědců věří naprostému opaku: rozšiřuje se názor, že existuje větší počet tzv. inteligencí, které jsou na sobě nezávislé, že každá inteligence má své silné stránky i svá omezení, že mysl narozeného dítěte není čistý list papíru a že je neočekávaně těžké naučit děti něčemu, co odporuje jejich naivním teoriím a přirozeným silám, jež působí uvnitř jejich inteligencí a oborů, které se k nim vážou.“³⁵

Každý typ působí z jiné oblasti mozku a vyskytuje se ve všech kulturách. Rozdělení těchto typů například upozorňuje na možnost volby varianty u studentů, kterou budou daný jev vnímat a řešit. Způsob zachycování informací z hlediska sedmi typů rozšiřuje standardní rozdělení prostřednictvím smyslů na zrakové, sluchové, pohybové a dotykové. Informace, které již jsou v mozku uloženy, jsou zkoumány dle významu vstupu a tento význam je dále důležitý při reakcích k okolnímu světu. Toto se stalo pro H. Gardnera základem pro zkoumání procesu zpracovávání informací přicházejících ze všech lidských smyslů.

³⁵ Gardner, H.: Dimenze myšlení, Teorie inteligencí, Praha: Portál, 1999, str. 45

Z hlediska jazykového vyučování a výše naznačeného pohledu na metody inovativní a alternativní naši pozornost upoutala zejména inteligence jazyková a hudební.

I. Jazyková inteligence.

Bez tohoto nadání se stává škola bolestivou a frustrující zkušeností. Zástupci této skupiny rádi čtou, píšou nebo například luští křížovky a hádanky. Není pro ně problémem použití fantazie pro vymýšlení nejrůznějších příběhů a mají v oblibě jazykolamy. V některých případech mají však děti potíže výlučně sluchového charakteru. Děti špatně dekódují rychle plynoucí fonémové řetězce, což se neprojeví pouze obtížemi v porozumění, ale často také nesprávnou artikulací. I když je součástí jazykového repertoáru znaková řeč či písemný projev, zastává Gardner názor, že jazyk je ve své podstatě produktem hlasového ústrojí a je určen lidským uším.

Gardner je přesvědčen o tom, že při utváření jazyka hraje centrální úlohu sluch a mluvená řeč. Na druhou stranu nelze jazykovou inteligence striktně označovat jako auditivně-orální. Stěžejní a hodné pozornosti je Gardnerovo přesvědčení, že i přesto, že smysl pro vnímání hudby je záležitostí jiných částí mozku než těch, které se zabývají jazykem, hudba a jazyk mohly mít kdysi v dávnověku společnou podobu obecného výrazového vyjadřování.³⁶

II. Hudební inteligence.

Je typem projevujícím se ze všech ostatních nejdříve a na první pohled je od nich nejvíce oddělen. Zahrnuje však schopnost zvládnout intonaci, melodii, harmonii, rytmus, tóny a skladbu. Dokáže vykompenzovat slabší jazykovou paměť přeložením řeči do rytmických vzorců. Pro děti nadané hudební inteligencí je těžce stravitelné monotónní vykládání. Takto nadané děti hrají na hudební nástroj, pamatují si melodie písní, potřebují hudbu pro učení a zpívají si pro sebe.

4.1.1 Hudba a řeč

Asociace mezi hudbou a řečí jsou velmi časté, neboť hudba a řeč mají mnoho společného – jsou vázané na zvukové signály, pro něž používají stejná akustická média (sluch a hlas), u obou se též, i když v rozdílné kvalitě, setkáváme s pojmy melodie, výšky, rytmu, tempa, intenzity, přízvuku, dynamiky či tónu. Řeč původně vychází z vokálně-

³⁶ Gardner, H.: Dimenze myšlení, Teorie inteligencí, Praha: Portál, 1999, str. 124

zpěvného základu, který však současná kultura potlačuje na úkor pojmového obsahu slov. Jazyk se díky postupné konceptualizaci slov a rozšiřování jejich obsahové stránky o nové významy stává stále složitějším, porozumění řeči nyní vyžaduje mnohem sofistikovanější systém dekodování, než tomu bylo dříve. Tato skutečnost samozřejmě do značné míry znesnadňuje komunikaci, obzvláště v cizím jazyce.

Z našeho průzkumu dané problematiky se potvrzuje, že spojení hudby a výuky řeči nabízí v tomto ohledu značný potenciál, neboť hudba či poslech písní nevyžaduje porozumění a chápání abstraktních procesů odehrávajících se na pozadí. Vnímání hudby není zatíženo složitostí kódování a dekodování konceptualizovaných symbolů. Díky tomu, že je hudební sdělení, na rozdíl od slovní komunikace, přímočaré, jasné, zřetelné a nepotřebuje složitých komentářů a vysvětlení, představuje hudba alternativní způsob komunikace. Podobnost hudby a řeči tak skýtá možnost práce na rozvoji lingvistických a paralingvistických schopností dítěte skrze hudební podněty. Hudba a její rytmická schémata mohou napomoci lépe strukturovat jejich řečový projev, učí pracovat s melodií, rytmem a přízvuky, aby samotná řeč nebyla monotónní. Právě proto, že k hudbě kromě melodie patří i její rytmická struktura, tedy pohyb v čase, daný pravidelným střídáním rytmických jednotek – délek tónů (zvuků) a pomlk. Rytmičké cítění a prožívání rytmu je významnou součástí nejen hudebního, ale i jazykového vnímání.

Učení se cizím jazykům resp. používání cizího jazyka patří spolu se hrou na hudební nástroje nebo tělocvičným výkonem do didaktické sféry činnostních předmětů. Prvé patří podle teorie učení k verbálnímu typu, druhé a třetí k psychomotorickému resp. senzomotorickému. Verbální a psychomotorické učení spojuje celá řada analogií. U obou se uplatňují podobné didaktické postupy, jako je např. princip opakování. Působí zde shodně desautomatizace (virtuosové říkají: nehraji-li jeden den, poznám to já, nehraji-li dva dny, poznají to kritici, nehraji-li tři dny, poznají to posluchači) – podobné procesy desautomatizace probíhají i v oblasti znalosti jazyka. Analogie se týká i funkce vědomí a podvědomí v procesu příslušného výkonu. Hraje-li virtuóz Chopinovu vojenskou polonézu A-Dur, je podmínkou jejího úspěšného zvládnutí absolutní, na intuici založená koncentrace na kontinuálně integrovaný proud tónů. Jakmile by interpret začal přemýšlet, zda v daný okamžik následuje Cis nebo Dis, nebyl by s to pokračovat. Evokování notového zápisu spolu s jeho paralelní vědomou kontrolou vyvolá destrukci hry. Iluze některých

didaktiků o neustálém prolínání a střídání činnosti s její vědomou registrací nebo dokonce regulací je vážnou brzdou rozvoje cizojazyčného učení – vyučování.³⁷

Jedním z příkladů, který nás v našich úvahách rovněž inspiroval, budiž případ maďarského hudebního skladatele Zoltana Kodályho. Tento skladatel a pedagog vychází sám z myšlenky, že ne každý člověk je muzikální, přesto si může některé hudební dovednosti osvojit. Měl by totiž mít možnost projít specifickou hudební výukou, které je podobná procesu učení při osvojování mateřského jazyka. Z. Kodály se snažil vést děti tak, aby zvládly rytmicky každý hudební útvar dříve, než začnou s jeho intonováním. Využíval tleskání, dechová cvičení, hudebně – pohybové hry, čtení not, rytmické značení, zpěv a další druhy vokalizace. Kodály zdůrazňoval optimalizaci poměru solmizace, mechanického učení a vnitřního sluchu, díky čemuž pak docházelo k nervosvalové koordinaci (činnost hlasivek při zpěvu) a její regulaci (kontrola sluchem) na základě jemného vjemu a přesnějších představ o tvorbě zvuku a tónů. Nejen, že se takto rozvíjela pozornost, fantazie a paměť žáků, ale posilovala se rytmičnost projevu. Na základě Kodályho technik a jeho metodiky bylo několikrát úspěšně prokázáno, že se rozvíjely nejen hudební schopnosti dětí, ale i řečové a jazykové dovednosti. Zejména techniky vycházející z propojení vývoje hudebních a jazykových schopností s důrazem na budování sluchových dovedností zlepšují pozornost, rozvíjejí rytmické schopnosti, prostorovou orientaci a postupně prohlubují i další dovednosti důležité pro nácvik čtení a psaní.³⁸

4.2 ZÁVĚR POZOROVÁNÍ:

V této kapitole jsme chtěli poukázat na skutečnost, že i když se jazyk (mateřský i cizí) považuje za verbální dovednost a záležitost levé hemisféry, je omyl se domnívat, že jej lze rozvíjet pouze za použití, zapojení verbální inteligence. Naopak, vidíme, že každá část mozku, každá inteligenční složka zde hraje svou úlohu. „*Gardnerovo chápání inteligence nám umožňuje lepší pohled na vztah inteligence a učení se cizímu jazyku, stejně tak na hledání optimálních způsobů jeho vyučování.*“³⁹ Poskytuje i částečné odpovědi na některé otázky uváděné v úvodu naší práce a dále rozváděné, a sice jak spolu souvisí hudba a jazyk a jak lze tohoto fenoménu využít při výuce francouzské výslovnosti.

³⁷ Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí, Rudná u Prahy: Editpress, 2001, str. 78

³⁸ Kantor, J.; Lipský, M.; Weber, J. a kol.: Základy muzikoterapie, Praha: Grada Publishing, 2009, str. 49

³⁹ Lojová, G.: Vplyv inteligence na úspešnosť učenía sa cudzích jazykov *in* Cizí jazyky, roč. 51, 2007/2008, č. 2, str.42

Díky prostudování pramenů z oblastí arteterapie a muzikoterapie víme, že se svým zaměřením dotýká především žáků se specifickými poruchami učení či dětí postižených autismem. My rozvíjíme myšlenku, že muzikoterapie nemusí nutně sloužit pouze jako jedna z metod speciální pedagogiky či terapie vůbec. Student francouzského jazyka nemusí mít nutně potíže s učením. Domníváme se, že některé dílčí přístupy a aplikace těchto terapeutických metod by mohly mít pozitivní vliv i v běžné cizojazyčné výuce. Tuto hypotetickou rovinu jsme se snažili aplikovat také v praktickém vyučování francouzštiny. Výsledky tohoto vyučování se budeme dále zabývat. Pedagogický a psychoterapeutický koncept mají vůbec mnoho společného. Oba tyto koncepty se zabývají psychosociálním fungováním lidí a využívají hudby jako média k navázání terapeutického vztahu, potažmo k rozvíjení osobnosti žádoucím směrem. Rozdíl ale spočívá v zaměření a cílech, které si tyto přístupy kladou.⁴⁰

V rámci našeho výzkumu pedagogické muzikoterapie však netvoří cílovou skupinu lidé, u nichž jde primárně o léčbu nemoci, nápravu poruchy či postižení. Naopak, jde nám především o stimulaci, podporu a integraci částí osobnosti žáků, učících se cizímu jazyku. Muzikoterapie se tedy v tomto konceptu zaměřuje na procesy učení, sociální integraci a komunikaci. Hudbu a její analogie s mluvenou řečí využívá k rozvoji určitých dovedností – výslovnostně správnému vyjadřování se v cizím jazyce, ve francouzštině.

⁴⁰ Zeleiová, J.: Muzikoterapie, východiska, koncepty, principy a praktické aplikace, Praha: Portál, 2007, str. 56

5. VYUŽITÍ VZTAHU HUDBY A ŘEČI VE VÝUCE FRANCOUZŠTINY

V předchozí kapitole jsme poukázali na analogický vztah mezi jazykem (řečí) a hudbou a jejím vnímáním. Z tohoto vztahu chceme nadále vycházet, rozvíjet jej a využít jej jako inspirace při osvojování výslovnostních návyků francouzštiny. Uvědomujeme si, že cesta k praktickému zvládnutí všech fonologických pravidel se neobejde bez korektivní, deskriptivní či artikulační fonetiky,⁴¹ naším cílem je však dokázat, že zmíněnou paralelou lze dobře výuku výslovnosti podpořit, přihlédneme-li zejména k tomu, že francouzský jazyk se díky své melodičnosti a zpěvnosti nemálo realizuje nejen v segmentálních rovinách, ale i v suprasegmentálním rejstříku jazyka.

Znovu připomínáme, že při studiu francouzštiny pokládáme za důležité, že nejde jen o otázku schopnosti vlastního projevu, nýbrž i o otázku schopnosti rozumět francouzsky mluvící osobě, ideálně rodilému mluvčímu. Považujeme proto za zásadní, aby se uživatel naučil správně slyšet nejen hlásky odlišné částečně od českých i hlásky, které v češtině neexistují, ale i a vnímat rytmické členění francouzské věty, intonační významy a melodická schémata. Tento proces funguje i naopak. Rodilý mluvčí těžko porozumí, pokud jednotlivá, právě naučená, slova nebudou správným způsobem vyslovena, spojena do významových celků a přízvuk bude nevhodně umístěn či neuplatněn. Dohalská dále uvádí: „*Zvukovou stavbu jazyka nelze úspěšně zvládnout studiem izolovaných zvukových prvků, ale od počátku je potřeba „vnímat vazbu a stavbu rytmických skupin a jejich spojování do větších zvukových celků.“*⁴² Tento postup je podstatou zvládnutí komunikativní funkce jazyka, dvou procesů, úzce spjatých v každém jazyce: percepce a produkce.

5.1 PROCES POROZUMĚNÍ CIZÍMU JAZYKU A PERCEPCE

Pro problematiku porozumění cizí řeči jsou nejzávažnější poznatky z psychologie a psycholingvistiky, které se na základě studia procesů vnímání řeči snaží ukázat, jak proces porozumění jazyku a řeči probíhá.

Dnes již víme, že proces porozumění řeči je proces celistvý a nelze ho chápat jako řadu jednoduchých, od sebe oddělených procesů, jak to předpokládaly některé dřívější modely. Podle nich probíhala nejdříve identifikace hlásek a jejich zvuková diskriminace,

⁴¹ Fenclová, M.: Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém, Praha: Pedf UK, 2003, str. 56

⁴² Dohalská, M.; Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Praha: Karolinum, 2011, str. 16

pak identifikace slov, potom následovala syntaktická analýza, dále lexikální analýza a nakonec sémantická interpretace významu věty. Poslední teoretické modely porozumění mluvené řeči zdůrazňují, že hlavním rysem procesu porozumění je interakce strukturálních a sémantických vodítek.⁴³ To znamená, že během procesu porozumění dochází k neustálé výměně a doplňování informací mezi všemi úrovněmi, tedy lexikální, syntaktickou a sémantickou. Porozumění řeči je tedy proces, který probíhá neuvěřitelně rychle a téměř současně na celé řadě úrovní.

Jakkoli je celý proces porozumění komplikovaný, faktem zůstává, že mimořádně důležitou součástí každé komunikace je percepce. Percepce je chápána jako celistvý proces příjmu verbálních zvukových signálů a jejich struktur, dešifrace významu, zpracování a ukládání nabytých informací.⁴⁴ Tento proces probíhá v několika stupních a lze ho zhruba rozdělit do tří fází:

1. Rozčlenění zvukového produktu na základě identifikace a diskriminace zvukových prvků a jednotek řeči, tj. provedení primární segmentace
2. Přepřepcování tohoto zvukového produktu ve sdělení, jehož mechanismem je identifikace významu a aplikace lexikálních a syntaktických pravidel.
3. Konečná volba správného významu sdělení z řady možných významů, tedy definitivní překódování jazykového sdělení do podoby pojmů, které se ukládají do dlouhodobé paměti.

Všechny tyto fáze postupují v rychlém tempu a vzájemně se prostupují až do té míry, že vlastně probíhají současně. Pro cizojazyčnou výuku jsou samozřejmě důležité fáze všechny. Pro fonetické vyučování jsou elementární procesy dva: slyšení (sluchové vnímání zvukové stránky jazyka vlastními sluchovými orgány) a poslech s porozuměním. „V cizojazyčném vyučování hraje vždy prioritu zvukový plán. Ať se žák učí novým jazykovým prostředkům jakkoliv, učí se nutně prostřednictvím řečové motoriky. Tu nelze obejít.“⁴⁵

Akustická podstata vnímání zvuků je vázána na fyzickou cestu akustického signálu. Takovéto vnímání zvuků a jejich rozlišování není přirozenou schopností, je třeba se jí naučit. Začíná se vyvíjet u dítěte v prenatálním věku. Dítě zhruba v sedmém měsíci od početí slyší. Nejedná se však o identifikace jednotlivých slov, dítě je však schopno

⁴³ Kollmanová, L.: Jak porozumět cizí řeči, Praha: Leda, 2003, str. 8

⁴⁴ Kollmanová, L.: Jak porozumět cizí řeči, Praha: Leda, 2003, str. 10

⁴⁵ Maroušková, M.: Metodické problémy vyučování cizím jazykům, Praha: SPN, 1976, str. 87

rozeznat intonaci, rytmus, délku, hlasitost. Od pěti dnů věku začíná novorozeně rozlišovat nejen lidský hlas od jiných zvuků, hlas matky od jiné osoby, ale i mateřský jazyk od jiného jazyka (pokud nežije v bilingvním prostředí). Děti jsou totiž v raném období nesmírně citlivé na rytmus a intonaci. Druhý proces, poslech s porozuměním, je jakousi druhou úrovní, ve kterém probíhá identifikace a analýza povrchových struktur promluvy. Tato nadřazená metakognitivní kategorie zpracovává výsledky percepce ve smysluplné celky a pomocí mentálních konstrukcí je organizuje do myšlenkových struktur.

Aby si žák mohl vytvořit předpoklady pro úspěšnou komunikaci a také samostatnou produkci, musí se v prvních fázích cizojazyčné výuky zaměřit nejprve na techniky správného poslechu. Z hlediska percepce musí zvládnout rozlišovat jednotlivé fonémy, tedy akustické obrazy zvukového prvku jazyka, které slouží k poznávání a identifikaci jednotek řeči.⁴⁶ Dítě umí rozlišovat fonémy již velmi brzy po narození a vyvíjí se u něho schopnost organizovat to, co slyší, pomocí slabik. Je však schopno rozlišit pouze ty slabiky, které se vyskytují v jeho mateřštině. Teprve až v průběhu vývoje sluchové diskriminace fonémů, je dítě schopno rozlišit slova.

„Různé jazyky mají různá pravidla pro kombinování fonémů ve všech slovech. Fonémy /b – p/ jsou téměř identické, liší se pouze znělostí. Při vyslovení [p] se začnou hlasivky chvět o 20 milisekund později než při vyslovení [b]. Lidské ucho je schopno zachytit tento nepatrný rozdíl. A i když existují značné rozdíly ve výslovnosti jednotlivých hlásek u různých osob v různých spojeních a pozicích ve slově, k jejich správné identifikaci stačí jeden podstatný rys.“⁴⁷

Pro identifikaci slov je tedy nutné umět rozlišovat jednotlivé hlásky, neboť jejich záměnou se mění i význam slova.

5.1.1 Nácvik tzv. fonemického sluchu

Nabízí se otázka, jak přizpůsobit studentovo ucho na adekvátní příjem výslovnosti francouzských hlásek, tedy hlásek cizího jazyka? Soustavnou pozorností na artikulační jevy, které se musí specifikovat. Souhlasíme s Adamcovou, že distinktivní jevy českého a francouzského jazyka je potřeba zakomponovat do speciálních analytických cvičení poslechu, od první až do poslední fáze učení se cizímu jazykům.⁴⁸ Při vyučování cizího

⁴⁶ Dohalská, M.; Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Praha: Karolinum, 2008, str. 32

⁴⁷ Kollmanová, L.: Jak porozumět cizí řeči, Praha: Leda, 2003, str. 16

⁴⁸ Adamcová, L.: Fonetický aspekt v cudzozajazyčnom vyučovaní in Cizí jazyky, roč. 41, 1997/1998, č. 5

jazyka by se tedy nemělo stávat, že se vynechává sluchové cvičení a automaticky se přechází k požadavkům na správnou výslovnost náročných jevů. Od začátku doporučujeme nasazovat cvičení, kde se identifikují hlásky, slabiky, slova, a nejen ty.

To znamená, že při nácviu fonemického sluchu jde o formování a postupné získání schopnosti identifikovat a diferenciovat zvukové jednotky francouzského jazyka v rovině segmentálních a suprasegmentálních jevů. Nácviu fonemického sluchu je velmi důležitý a má prioritu před nácvikem artikulace, protože žák je schopen přiměřeně reagovat na projev ve francouzštině pouze tehdy, jakmile je schopný rozeznávat normativnost hlásek cizího jazyka. Dnešní didaktiky⁴⁹ při takovémto druhu vyučování doporučují využití současné techniky a pomůcek nejrůznějšího charakteru. Dnešní multimediální doba neklade v tomto ohledu téměř žádné hranice (CD a DVD nosiče, mp3 nahrávky, internetový video archiv youtube.com aj.). Zajímavý je však postoj waldorfské školy⁵⁰, která má k multimédiím ve výuce cizího jazyka spíše zdrženlivý přístup. Tvrdí totiž, že:

- Smyslové zážitky zprostředkované médií jsou ve srovnání s autentickými zkušenostmi velmi redukovány
- Realita zobrazovaná médií je silně deformovaná a jejich obsah je vůbec diskutabilní
- Elektronická média způsobují pasivitu na straně příjemce, a tak zabraňují rozvoji fantazie, která je stěžejní pro zdravý vývoj dítěte i pro samotné učení.

Nasloucháním živé řeči probíhá u člověka napodobování fyzické činnosti mluvčího, zatímco u reprodukování řeči je spektrum napodobovaných pohybů omezeno. Právě řeči nepůsobí skrze přístroje, ale potřebuje člověka. Souhlasíme, že výslovnostním vzorem by měl být samotný vyučující, stejně tak stojíme za názorem, že v dnešní době je použití autentických dokumentů skrze moderní nosiče nevyhnutelné, ba skoro žádoucí a žáky vítané zpestření.

Je vhodné, abychom výuky francouzského jazyka uváděli fonemickými a intonačními cvičeními, která rozvíjí sluch. Až na ně navazujeme se cvičeními produkčními. Prioritu výcviku apercpece (tedy fonemického sluchu) před produkcí

⁴⁹ Srov.: Choděra, Reis, Repka, Hendrich a další

⁵⁰ Dvořáková, K.: Výuka cizích jazyků v pojetí Waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. Stupeň ZŠ, Praha: UK Pedf, 2011, str. 27

(nácvikem artikulace) didaktikové cizích jazyků pokládají za jednu ze zásad moderního přístupu k fonetice.⁵¹ Také další výzkumy a jejich výsledky ukazují na skutečnost, že důraz na poslech v počátečním stádiu výuky cizího jazyka podporuje rozvíjení lingvistických kompetencí. Má tak prokazatelně lepší výsledky než orální výcvik.

Cizojazyčná výuka by se tedy měla věnovat, alespoň v počátcích, výcviku v poznání řeči, nikoli ve vybavování.

5.2 PRODUKCE

Osvojit si foneticko-fonologický systém francouzštiny na úrovni nejen percepcie, ale i produkce představuje v praxi celý komplex problémů. Musíme počítat s tím, že v našich podmínkách si tento systém osvojujeme ve většině případů jen aproximativně. Je to způsobeno především velkou složitostí francouzského foneticko-fonologického systému, značnými odlišnostmi od foneticko-fonologického systému češtiny, ale také neurofyziologickými a biologickými možnostmi či omezeními žáků. Právě v ústním cizojazyčném projevu se jazykové a psychické zábrany projevují nejmórazněji. Žák, který komunikuje v cizím jazyce, se musí navíc soustředit na dvě činnosti probíhající simultánně: obsah komunikace a formu komunikace. Osvojování si dovednosti ústního projevu v cizím jazyce, se zaměřením na správnou výslovnost, rozvíjíme formou výslovnostních cvičení a cvičení zaměřených na komunikativní hodnotu ústního projevu. Zásady pro tuto činnost je možné shrnout do tří bodů.⁵²

1. vhodný výběr foneticko-fonologických jevů,
2. variabilita a intenzita cvičení,
3. dodržení správného postupu při osvojování si nového výslovnostního jevu.

⁵¹ viz Choděra, R. a kol.: Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí, Rudná u Prahy: Editpress, 2001

⁵² Smičeková, J.; Dedková, I.; Pavlínková, M.: Metodika výuky francouzského jazyka na středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele, Ostrava: Synergie, 2010, str. 28

5.2.1 Suprasegmentální a segmentální prvky jazyka

Choděra předkládá tuto tematiku takto⁵³: V nácviku fonetiky jazyka jde o segmenty a suprasegmenty, tj. prozodii. Oba tyto prvky zvukové roviny jazyka mají v nácviku rysy společné (I.) i odlišné (II.)

- I. Východiskem nácviku fonetiky cizího jazyka je jeho poslech. Protože jde o první, vstupní fázi nácviku jazyka vůbec (nejprve cizí jazyk posloucháme, případně nahlas čteme, recipujeme, vnímáme, pak jej chápeme a posléze sami používáme – produkuje), velice záleží na tom, aby tento moment nácviku byl pokud možno autentický, tj. maximálně blízký systému, normě a úzu cizího jazyka. Z toho vyplývají i nároky na fonetickou zdatnost učitele. Péče o žákovu fonetickou výbavu je však záležitostí celého průběhu výukového cyklu. Jakékoli odkládání do vyšších stádií pokročilosti je hrubou a často špatně napravitelnou chybou. Základním imperativem osvojování fonetiky cizího jazyka je - ve shodě s orální zásadou - permanentní, hojná, pokud možno všudypřítomná a zároveň korektní expozice zvukové podoby cizího jazyka, a to jak učitelem, tak především – pokud je to možné – žáky.
- II. Rozdíl v nácviku segmentů a suprasegmentů spočívá v tom, že první jsou spjaty spíše se slovy, druhé spíše s větami. Nicméně oba aspekty spolu úzce souvisejí, a tomu musí celý fonetický výcvik odpovídat.

Již v úvodu práce jsme naznačili, že výslovnost, jev, který se vyskytuje v rámci soustavy jazykových prostředků, má zásadní důležitost, a učitelé cizího jazyka by mu měli v procesu výuky věnovat dostatečný zřetel a prostor. Mezi jevy, které mají ve výslovnosti nemalý, často skoro rozhodující význam, patří zejména intonace, přízvuk a rytmus. Bez osvojení těchto suprasegmentálních jevů by žákův ústní projev mohl být stěží úspěšný, ba dokonce vnímaný a chápaný v komunikaci s rodilým mluvčím.

Bylo zjištěno, že dítě vnímá od narození signály intonačně, dalo by se říci, že dokonce z hlediska muzikálního, jako by přecházelo od rysů suprasegmentálních k prvkům segmentálním.⁵⁴ Fonologické povědomí se v mateřském jazyce vytváří u dítěte

⁵³ Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str 143

⁵⁴ Škardová, R.: Některé problémy dětí imigrantů při zvládnání zvukové stránky francouzštiny, Praha: Pedf UK, 2004

ve věku zhruba od 4 – 6 let. V období pěti let je dítě schopné vnímat intonaci a je schopno ovládat základní jazykové struktury. Pokud bychom z této myšlenky při výuce francouzštiny vycházeli, pak by pořadí osvojování si zvukových jednotek mělo být následující: nejdříve suprasegmentální jevy, protože si je snáze uvědomujeme, poté jevy segmentální, ty řadíme z psychologického hlediska k těžším. Při nácviu distinktivních jednotek je interference menší, než když jsou hlásky podobné hláskám v mateřském jazyce. Tento fakt by podporovala i skutečnost, že v procesu vyučování takového pořadí určují nejen lingvistické činitele, ale i psychologické činitele.⁵⁵ Zjednodušené schéma by v ideálním případě mohlo vypadat takto:

A. Suprasegmentální jevy	B. Segmentální jevy
1. Dynamicko-rytmické struktury	1. Hlásky velmi odlišené od mateřského jazyka
2. Melodie	2. Hlásky blízké hláskám v mateřském jazyce

Vycházíme zde z osvědčeného metodického postupu, který proklamoval již Komenský: od lehčího k těžšímu, od jednoduchého ke složitějšímu.

Uvedené schéma však nelze brát doslova. Ve skutečnosti nelze segmentální jevy od suprasegmentálních oddělovat a naopak. S promluvami musíme pracovat jako s komplexními celky tak, jak skutečně v daném jazyce existují – v těsné souhře. Není rozhodně pravidlem, že pokud student správně vnímá a napodobuje prozodické vlastnosti výpovědi, zvládne už sám vyslovovat bez modelu či opory. Znovu tedy připomínáme, jak je důležité a relevantní, aby předmětem nácviu segmentálních jevů nebyly izolované hlásky, ale celé artikulační jednotky. Neboť víme, že každý foném má tolik variant, kolik je možných jeho spojení s jinými fonémy. Tak jak se foném realizuje v jednom spojení, nemusí se stejně realizovat ve spojení jiným. Na druhou stranu ani správná výslovnost jednotlivých hlásek či slov k dobré komunikaci nestačí. Až s patřičným přízvukem, dodáním intonace a tempa si příjemce uvědomuje, jak celou věc má chápat.

⁵⁵ Adamcová, L.: Fonetický aspekt v cudzojazyčnom vyučovaní *in* Cizí jazyky, roč. 41, 1997/1998, č. 5

Maroušková⁵⁶ namítá, že v běžných podmínkách školní výuky nemůže být prozodie vhodným učivem pro žáky v její komplexní odbornosti. Žáci si zvukovou stránku cizího jazyka osvojují zpravidla v tom smyslu, že dospívají k automatizaci návyků komunikativně nosné a efektivní výslovnosti při produkci vlastních mluvených projevů a ke stejné zautomatizovaným návykům při percepci co nejšířšího, i když ovšem účelně vybraného spektra cizích mluvených projevů. Žáci se nemohou však s výslovnostními jevy seznámit naráz, nýbrž postupně.

My však vidíme v této látce velký potenciál. Domníváme se, že vztah hudby a řeči je založen právě na společných rysech, které volně přecházejí z jedné oblasti do druhé. I když by se dalo namítnout, že v hudební terminologii mají melodie, rytmus či tempo přeci jen o něco jiný úkol a význam, než je tomu v mluvené řeči. Protože francouzština je jazyk nebývale melodický a rytmický, pokusíme se na následujících řádcích vysvětlit, v čem podobnost a využitelnost v praxi spatřujeme. Ano, prozodii v její teoretické odbornosti běžně (i např. díky časové dotaci hodin cizího jazyka) vyučovat nelze, avšak domníváme se, že propojením některých poznatků s různou škálou na tyto jevy orientovaných cvičení můžeme dosáhnout autentičtější a foneticky správnější úrovně studentů francouzského jazyka. Jde nám pochopitelně o fázi percepční i produkční. O důležitosti prozodických prvků v cizojazyčném vyučování se zmiňují i Borrell a Salsignac, autoři statě *Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE)*: „*L'importance de la prosodie dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère est à present un fait admis par les spécialistes en la matière.*“⁵⁷

5.2.1.1 Prozodie

„La prosodie (c'est à dire les règles d'accent, de rythme, de mélodie, de débit et de pauses) n'est pas seulement le moule dans lequel se réalisent les phonèmes d'une langue. On ne souligne jamais assez l'importance de sa fonction expressive, c'est à dire que prosodie et sémantiquesont étroitement liées. La phonétique a longtemps été le parent pauvre du FLE (ne nous plaignons pas: ça

⁵⁶ Maroušková, M.: Metodické problémy vyučování cizím jazykům, Praha: SPN, 1976

⁵⁷ Borrell, A.; Salsignac, J.: Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE), in Raymond Renard: Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement, 2002, p. 163-182

*change, ça change...), mais dans le champ même de la phonétique la prosodie reste encore largement négligée...*⁵⁸

Pro každý zvukový projev, jak už jsme zmínili, je charakteristické, že jednotlivé segmenty se začleňují větších struktur. Prozodie popisuje fonologické příznaky jazyka, které se uplatňují na úrovni vyšší, než je jednotlivý foném (hláska, segment). Funkcí prozodie je tedy dodávat posluchači informace, které nejsou obsaženy v pouhé kombinaci jazykových segmentů. Tento termín se používá pro označení suprasegmentálních aspektů, prozodických rysů mluveného jazyka. Zahrnuje především melodii (tónovou strukturu), hlasitost, tempo a rytmus. Šíře a množství jejich variací výrazně charakterizuje a individualizuje každý jednotlivý projev a dodává mu zároveň mnoho dalších sémioticko-sémantických rysů včetně nové obsahové a kontextové informace.⁵⁹

Naučit se dovednosti slyšet, správně napodobit a ještě rozumět v cizím jazyce není snadné. Krom velké dávky trpělivosti to vyžaduje soustavnou práci, cvik a výdrž. Jak už však z mnohých experimentů vyplynulo, častý poslech a správná technika vnímání cizí výslovnosti mají na výslednou výslovnost velký a pozitivní vliv. Na jedné straně je tedy důležité respektovat zvukovou kvalitu jednotlivých hlásek, zároveň je třeba dbát na nejrůznější vlivy a vzájemné ovlivňování v souvislém a přirozeném mluvním proudu. Tyto změny mohou mít nepatrný, ale i velmi podstatný vliv, a je proto záhodno naučit se takovéto nuance poslouchat, rozlišovat, abychom je pak sami uměli vhodně kombinovat a použít. Příčinou těchto nuancí je začlenění minimálních zvukových elementů do větších celků, z nichž se skládá každý přirozený zvukový projev. V těchto větších významových a rytmických celcích se pak ukazuje charakteristický způsob slabičného dělení, které už napovídá o celkové rytmicko-melodické struktuře. K tomu, abychom porozuměli jazyku jako systému, který funguje v různých podmínkách a s různými cíli, si musíme osvojit vnímání prozodického ztvárnění promluvy – přízvuku, rytmu a melodie v jejich těsné jednotě.⁶⁰

Jsme si vědomi skutečnosti, že vnímání prozodických aspektů je mechanismus nesmírně složitý v mateřském i cizím jazyce a pravděpodobně neexistuje univerzální návod, který by studentům doporučoval, jak mají v konkrétních promluvách „klesat či

⁵⁸ Mijon, P.: Quelques activités de sensibilisation à la prosodie en FLE [online] <http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/quelques-activites-de-sensibilisation-a-la-prosodie-en-fle-1/> [citace: 2.4.2013]

⁵⁹ Čermák, F.: Jazyk a jazykověda, Praha: Karolinum, 2004, str. 114

⁶⁰ Dohalská, M.; Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Praha: Karolinum, 2011, str. 183

stoupat hlasem.“ Cíl naší práce však nespočívá ve vymezení všech znaků a funkcí francouzské prozodie, nýbrž v hledání některých společných rysů s rytmem a melodií coby hlavními stavebními prvky hudby. Zmíníme postupně, podle důležitosti, čtyři oblasti, u kterých se domníváme, že stojí za to je akcentovat, žákům při výuce vysvětlit či je přinejmenším začlenit do praktických cvičení v rámci hodin francouzštiny. Tato alternativní cvičení se vyznačují velkou měrou především funkce motivační a domníváme se, že přinášejí ozvláštňení do jindy stereotypního standardního vyučování výslovnosti. Tuto praktickou stránku se budeme snažit ilustrovat v dalších částech práce a stanovit tak závěr s určitou vypovídající hodnotou o tomto fenoménu. Oblastmi našeho zaměření budou: přízvuk, intonace, melodie a rytmus.

Přízvuk

Velmi důležitou roli při porozumění řeči hraje slovní a větný přízvuk. Francouzština patří do skupiny jazyků s pravidelným pevným přízvukem na poslední slabice rytmické skupiny. Mezi jazyky s pravidelným přízvukem patří i čeština, kde je tzv. hlavní přízvuk na slabice první. Zachycení správného slovního přízvuku, který není ve francouzštině na první slabice, je třeba při poslechu věnovat velkou pozornost. Čeští žáci zpočátku přízvuk na jiné než na první slabice nevnímají, to je také často příčinou jejich nepochopení i jejich nesprávné výslovnosti. Přízvuk zmiňujeme především proto, že je jedním z hlavních činitelů vymezujících rytmickou skupinu.

Intonace

Intonací rozumíme v jazyce ustálený model kombinace síly a výšky hlasu, který signalizuje hranice řečových celků. Zvukový průběh intonace má mnoho obměn. Vyjadřuje jak ukončenost, neukončenost výpovědi, tak i odstíny významové, např. různou komunikační funkci stejného lexikálního obsazení. „*Intonace zasahuje i do ostatních prozodických jevů – hraje zejména důležitou roli při percepci přízvuku a rytmu.*“⁶¹ Kromě toho může být intonace projevem emotivních stavů a postojů mluvčího. Klesnutí hlasem naznačujeme konec věty, stoupavá intonace může znamenat otázku nebo zvolání. Kollmanová⁶² s odvoláním na Davida Crystala uvádí následující funkce intonace:

⁶¹ Dohalská, M.; Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Praha: Karolinum, 2011, str. 204

⁶² Kollmannová, L.: Jak porozumět cizí řeči, Praha: Leda, 2003, str. 17

1. Emocionální:

intonací lze vyjádřit velký rozsah emocionálních postojů, jako je např. přátelství, překvapení, soucit, vzrušení.

2. Gramatická:

intonace hraje důležitou roli při označování gramatických kontrastů, např. kladu a záporu. Rozdíl mezi otázkou a tvrzením může záviset na intonaci.

3. Informativně-strukturální:

intonace nám říká mnoho o tom, co se ve sdělení uvádí nového a co už je známé. Zdůraznění určitého slova v odpovědi na otázku může podat dodatečné informace o tom, co bylo předmětem otázky a jak byla otázka pochopena.

4. Kontextová:

intonace se užívá nejen k označení větné struktury, ale je také důležitým prvkem při vytváření delšího sdělení, např. při čtení zpráv lze pomocí odlišné intonace ilustrovat způsob řazení informací.

5. Psychologická:

intonace nám pomáhá organizovat jazyk do jednotek, které se snadněji vnímají a zapamatovávají, např. jde-li o dlouhou sekvenci čísel.

6. Indikační:

suprasegmentální rysy hrají také velkou roli při označování osobní identity. Především pomáhají identifikovat příslušnost lidí k určitým sociálním skupinám nebo zaměstnáním.

Francouzština je charakteristická pro svůj melodický ráz. Rozhovor dvou Francouzů působí na posluchače téměř jako zpěv. Už jen obyčejná francouzská oznamovací věta bez jakýchkoli afektivních prvků je charakterizována z hlediska melodického průběhu jednou nebo více stoupajícími melodiemi různých výšek (za nimiž následuje či nenásleduje pauza) – na konci pak klesavou melodií, za níž zpravidla pauza nastává.

Domníváme se, že je důležité žákům ukázat nejen výše zmíněné funkce intonace, ale také připravit je na možnosti různých realizací francouzských vět. Naším úkolem bude žáky „rozezpívat“ jejich vlastní projev pečlivou výslovností a stoupáním melodie na správných místech. Souhlasíme s Dohalskou⁶³, že popsat slovně zvukovou stavbu jazyka je však úkol nesnadný a každý takový popis nebo výklad bude díky nespočetné variabilitě jednotlivých prvků vždy omezen. Ve svém výkladu uvádíme pouze základní teoretické poučení, které poslouží jako odrazový můstek k výkladu praktických cvičení a aktivit.

⁶³ Dohalská, M.; Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Praha: Karolinum, 2011, str. 208

6. HUDBA, MELODIE, PÍSNĚ A ŘÍKADLA

6.1 DŮLEŽITÝ PRVEK PŘI POSLECHU A VNÍMÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

I když jsme v předchozích částech zdůraznili prioritu sluchového vnímání před samostatnou produkcí, mějme na paměti, že dítě může zpřesňovat svůj hlasový projev pouze tehdy, pokud se samo slyší. Zcela odpadají hlasité a nekultivované hudební doprovody. Šimanovský⁶⁴ podotýká, že děti se často neumí poslouchat. Hovoří s plným zaujetím, avšak nevnímají kvalitu svého hlasového projevu. Nemají tedy vypěstovanou koordinaci mezi sluchem a hlasem. Dítě bývá nesoustředěné, zadané výslovnostní pokyny nevnímá anebo jim nerozumí. Často ztrácí motivaci a nechce spolupracovat, protože se v zadaném úkolu necítí jistě. Některé z těchto dětí mají sníženy hudební vlohy a tím i celkovou schopnost diferenciací rozdílných fonémů. I takové děti však musíme přivést ke spolupráci, dáváme jim úkoly, které mohou v dané etapě splnit, snažíme se je „rozezpívat“. Nástrojem dobře využitelným pro nácvik percepčních dovedností ve školním prostředí se stává hudba a její prostředek – píseň:

„Depuis le moment où l'enfant se rend compte de sa voix, il l'utilise non seulement pour communiquer de façon basique avec son entourage, mais aussi pour jouer avec les mots, jouer avec les rythmes, jouer avec la mélodie, seul, parmi les autres. Ce travail de répétition, jamais monotone, se développe dans un temps précis. Il va permettre à l'enfant de s'approprier peu à peu les sons, les mots, et les phrases des chansons. Et en plus, le rythme et les gestes aident à la mémorisation des paroles. La chanson en classe de FLE fournit un contact du jeune enfant avec la langue française à travers un langage simple, désignatif, avec des actions répétitives. La chanson est également considérée comme un outil pour éliminer des difficultés de langage.“⁶⁵

Úkol písně a hudební výchovy v cizojazyčném vyučování je nelehký, ale o to více důležitý. Písně a hudba stimulují a rozvíjejí poslech nejen jako prostředek rozpoznávání a neuvědomělého přejímání jiného jazykového systému, ale i jako kreativní, produktivní a uvědomělá aktivita, která se odehrává před samostatnou produkcí. Navíc platí:

⁶⁴ Šimanovský, Z.: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie, Praha: Portál, 2001, str. 67

⁶⁵ Coufalová, P.: Le phénomène ludique dans l'enseignement du FLE, Praha: Pedf UK, 2011

„La réalisation de l'apprentissage du français dans le cadre de l'enseignement intégral (musique) permet aux enfants d'acquérir certains compétences en langue qui sont un peu niées dans l'approche communicative et qui nous paraissent très importants: les compétences en phonologie (connaître la structure des mots indépendamment de leur signification, la conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et plus petits que la syllabe, la capacité à décomposer la syllabe).“⁶⁶

Základem jednoduchých písní jsou v podstatě básničky či říkanky⁶⁷. Jedná se o krátké texty, které jsou díky přítomnosti rýmů a opakujícím se strukturám dobře zapamatovatelné a především snadno zpívatelné či rytmicky vyřčené.

„La comptine permet la découverte du corps, de la musique et du langage. Elle favorise une approche ludique de la langue. En langue étrangère comme en langue maternelle, l'enfant prend plaisir à la répéter: plaisir des sonorités, découverte d'exercer sa bouche à produire des sons et des rythmes étranges et inhabituels.“⁶⁸

Zkušená didaktička francouzštiny Helene Vanthier mj. uvádí, že říkanky, veršovánky a písničky jsou vynikající podporou pro jazykové aktivity. S jejich použitím obohacujeme slovní zásobu, rozvíjíme povědomí o syntaktických strukturách a konečně - podporujeme auditivní percepci specifických prvků francouzského jazyka (rýmy, specifické fonémy, vazby, rytmicko-intonační struktury atp.).

Melodie se ve francouzštině realizuje intonativně. Koheze melodické linky mluvené francouzštiny je velmi důležitá stejně jako směr, který nabírají melodická schémata - progresivně stoupající a klesající. Právě tak jako ve francouzštině běžně používáme melodii ke zdůraznění významu a pocitů jednotlivých slov i vět, měla by rytmická struktura, přízvuky a melodie slov písní odpovídat přízvukům, které tato slova mají v přirozené řeči.

⁶⁶ Volně přeloženo: Fulla, A. C.: *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, Universitat Autònoma de Barcelona, Synergie Espagne, n° 1, 2008, str. 141 – 152, [online] <http://ressources-cla.univ-fcompte.fr/gerflint/Espagne1/fulla.pdf> [cit. 2. 3. 2013]

⁶⁷ Ve francouzštině jsou to tzv. *comptines*.

⁶⁸ Vanthier, H.: *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris: CLE International, 2009, str. 82

6.2 INSPIRACE V JINÝCH JAZYCÍCH

Dlužno připomenout, že využití hudby jako podpůrného prostředku ve výuce francouzštiny není žádným novým objevem. Inspiraci můžeme najít i u jiných cizích jazyků a jejich fonetických systémů. Podobné vlivy jsme hledali také v britském anglickém vzdělávacím systému. Zjistili jsme, že zde mají říkanky⁶⁹ nezastupitelné místo ve výuce mateřského i cizího jazyka. Četné průzkumy ve Velké Británii pak dokazují, jak moc je tento fenomén důležitý nejen pro osvojení si správné výslovnosti, ale i pro plynulejší přechod k dalším jazykovým kompetencím jako je psaní a čtení.⁷⁰ V britských školách s fonetikou začínají již nejmenší děti v oddělení mateřských školek (tzv. nursery) a učí se ji po celý první stupeň základního vzdělávání podle dokumentu *Letters and Sounds*. V první fázi se zaměřují na tyto aspekty:

- Aspect 1: General sound discrimination – environmental sounds
- Aspect 2: General sound discrimination – instrumental sounds
- Aspect 3: General sound discrimination – body percussion
- Aspect 4: Rhythm and rhyme
- Aspect 5: Alliteration
- Aspect 6: Voice sounds
- Aspect 7: Oral blending and segmenting

Ve všech aspektech této první fáze výuky jsou pak nejdůležitějšími prvky jednoduché písničky a říkadla. Nursery Rhymes jsou dokonce klíčovým elementem ve výuce angličtiny jako cizího jazyka, tzv. EAL.⁷¹ Proto, i když zde popisujeme zejména situaci nejmenších dětí, význam písně, hudby a dalších podobných prvků ve výuce cizího jazyka nemůžeme přehlédnout.

⁶⁹ V angličtině se jedná o tzv. *Nursery Rhymes*.

⁷⁰ Pro více informací viz: Bryant, MacLean, M.; Bradley, L.; Crossland, J.: Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read, *Developmental Psychology*, 1990, roč. 26, č. 3, 429-438 či článek Relationship Between Young Children's Nursery Rhyme Experiences and Knowledge and Phonological and Print-Related Abilities [online] http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v4_n1.pdf [cit. 13. 11. 2012]

⁷¹ EAL = English as an additional language; pro více informací viz: Letters and sounds, Principles and Practice of High Quality Phonics; [online] https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/lettersandsounds_ph1.pdf [cit. 13. 11. 2012]

6.3 VHODNÝ PROSTŘEDEK PRO POSÍLENÍ ČINNOSTI MLUVIDEL

Francouzština je charakteristická svou tenzí, svým svalovým napětím. Korektní vyjadřování předpokládá nejen správnou funkčnost všech svalů motorického systému řeči (larynx, artikulační svalstvo, dýchací systém), ale také jejich bezchybnou koordinaci. Francouzština navíc používá více mluvidel než čeština. Je třeba se naučit charakteristickému francouzskému [r] nebo umět v pravý čas rozezvučit samohlásku nosní rezonancí apod. Jazyk a svaly kolem úst jsou ve francouzštině v neustálém napětí. Pokud nezapojíme tyto svaly do procesu artikulace, stane se náš projev mdlým a pro rodilého mluvčího těžko srozumitelným. Rty jsou silně a rázně zaokrouhlovány a hned zase stahovány. Při mluvení je potřeba hodně otevírat ústa a neustále pohybovat rty. Teprve tato práce úst dokáže náš projev náležitě rozeznít. Dobrou pomůckou při tomto nácviku výslovnosti či spíše práce s mluvidly by mohla být právě píseň a další techniky, jimiž se budeme dále zabývat. M. Pamula⁷² z krakovské univerzity se ve svém článku, zaměřeném na výuku FLE s pomocí integrovaných prvků hudební výchovy, vyjadřuje k tématu takto:

„Dans une première étape de l'éducation musicale, on met surtout l'accent sur la formation de la perception des phénomènes acoustiques relevant d'une œuvre musicale, de la musique mais en même temps on prend en considération une aptitude perceptive importante pour les langues étrangères: la sensibilité phonétique. La perception auditive, liée habilement au mouvement, permet d'atteindre un niveau extrêmement élevé de l'exactitude des réactions de l'enfant aux stimulus acoustiques de qualité diverse, ce qui augmente la possibilité d'exploiter la sphère dite auditive dans le processus d'apprentissage. C'est de cette manière que la musique apparaît en étroite corrélation avec d'autres matières scolaires, dont l'apprentissage des langues étrangères...“

„...C'est pour cette raison que la plupart des exercices musicaux ayant pour l'objectif de développer et de perfectionner ce système se prêtent parfaitement à l'adaptation aux besoins de l'enseignement d'une langue étrangère, car on ne peut pas apprendre à parler auq dans l'action...“

⁷² Pamula, M.: Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale, Université Pédagogique de Cracovie, Synergie: Espagne, n° 1, 2008, str. 133 – 140 [online] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/malgorzata.pdf> [23. 4. 2013]

Tyto citace v podstatě shrnují a potvrzují naši předeslanou domněnku: jazyk a hudba k sobě skrze melodii a rytmus nalézají cestu; je žádoucí tohoto jejich vzájemného vztahu ve výuce francouzštiny využít.

6.4 DÍTĚ PÍSEŇ A ZPĚV

Odmítáme názor, že od jedenáctého roku už většina dětí nezpívá nebo není ochotná. Jde sice o věk spojený s překážkami uvolněného a spontánního zpěvního projevu, s větší mírou egocentrismu a řadou psychosomatických změn, včetně mutace, na druhé straně však z praxe víme, že při vhodném přístupu a nabídce zpívají děti i v pubertě a adolescenci.⁷³

Píseň a hra se slovy jsou tím nejstabilnějším, co v paměti člověka zůstává. Písňe a říkadla jsou ceněny jejich repetitivní strukturou, která usnadňuje zapamatování, a jednoduše rozeznatelnou rytmickou strukturou, která usnadňuje identifikaci vzorců cizího jazyka, a umožňuje doprovod za pomoci gest a zvukomalebných slov. Pomineme-li skutečnost, že texty písní mohou představovat i složité gramatické a jazykové jevy, na které je samozřejmě také potřeba reagovat, dojdeme k poznání, že píseň a její hudební či recitovaná forma může být výrazným nástrojem vhodným ke zdokonalení poslechu cizího jazyka, jeho imitace a posilování jeho výslovnosti. V tomto ohledu však zastáváme názor, že texty by měly být učitelem vhodně vybrané tak, aby jim žák rozuměl a jejich témata byla blízká zájmům jeho věkové skupiny.

Použití hudby v jejích nejrozličnějších podobách se může uplatňovat na poli recepce, reprodukce a produkce hudebních struktur, za účelem dosažení aktivace a stimulace emocionálních procesů a sociálně-komunikační interakce na verbální i neverbální úrovni.

6.5 MELODIE A JEJÍ MOTIVAČNÍ ÚČINKY

Melodie v hudbě navíc zvyšuje účinky rytmu. Zatímco rytmus úzce souvisí s motorikou a časovou strukturou hudby, melodie má těsné spojení také s emocemi a dovoluje vyjádřit široké spektrum pocitů. Lidský hlas dokáže zachytit velice autenticky i nejjemnější odstíny našich pocitů a emocí. Hlas každého člověka má jedinečnou barvu, a proto mezi hlasivkami a emocemi existuje těsná psychosomatická vazba. Když

⁷³ Šímanovský, Z.: Písničky a jejich dramatizace, Praha: Portál, 2000, str. 59

prožíváme úzkost nebo strach, hlasivky se nám stáhnou a začínáme mluvit ztěžka. Naopak uvolnění hlasivek (např. při zpěvu či recitaci) podporuje emocionální uvolnění a vyrovnanost.

Je přirozené, že v samostném mluveném projevu mohou být děti ostýchavé, a jejich vyjadřování stejně jako výslovnost může být ovlivněno trémou. „...*Aussie bien dans la formation musicale que dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangere, la timidité et la peur du ridicule sont a l'origine de bien des blocages qu'il est indispensable de surmonter.*“⁷⁴ Podaří-li se nám ustanovit píseň a zpěv v hodinách cizího jazyka jako podpůrný prostředek, se kterým se žáci sami ztotožní a překonají tak svůj počáteční ostych, stává se píseň i výrazným motivačním faktorem v cizojazyčné výuce, neboť:

*„Skupinový zpěv navíc přivádí zúčastněné ke společnému kontaktu, poskytuje anonymitu projevu a možnost odreagování... Zpěv písní pomáhá odedávna lidem s nesebevědomým řečovým projevem zlepšit jejich artikulaci, rytmus řeči a dechovou kontrolu.“*⁷⁵

Protože píseň zapojuje percepční, motorické, emocionální, kognitivní a další funkce, jsou aktivity spojené s hudbou ve výuce cizího jazyka dobře uplatnitelné.

⁷⁴ Fulla, A. C.: *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, Universitat Autònoma de Barcelona, Synergie Espagne, n° 1, 2008, str. 141 – 152 [online] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/fulla.pdf> [2. 3. 2013]

⁷⁵ Love, Russel J.: *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*, Praha: Portál 2009, str. 235

7. RYTMUS

7.1 CO JE TO RYTMUS A JAK JEJ VYUŽÍT?

Rytmus je pravidelně se opakující prvek, který se projevuje v procesech hudební i nehudební povahy. Můžeme ho pozorovat např. ve střídání ročních období, dne a noci, pohybu planet apod. Každý člověk má svůj přirozený biologický rytmus, který určují fyzické a psychické vlastnosti organismu a základní předpoklady životního prostředí člověka. Na somatické úrovni lidského organismu se rytmus projevuje v činnosti srdce (tep), v dechových, spánkových, energetických cyklech atp. Rytmus představuje základ neuronální aktivity – a tak stejně jako si nedovedeme představit žít bez biologického rytmu, neumíme si představit bez rytmu řeč.

Rytmus je ve francouzštině tvořen počtem akcentovaných a neakcentovaných slabik a jejich umístěním. Ve spontánním mluvené řeči obsahují rytmické skupiny 3 až 4 slabiky neakcentované na jednu slabiku akcentovanou.⁷⁶ Pro francouzštinu je dále charakteristické spojování slov do tzv. rytmických celků, skupin, které zároveň představují i celky významové. Výslovnost rytmických skupin má svůj vlastní melodický průběh, který musí harmonicky zapadat do vlastního melodického průběhu věty. „*Nedostatečné nebo nesprávné navazování slov uvnitř těchto celků je jednou z nejvýraznějších chyb, kterých se zpravidla český mluvčí dopouští.*“⁷⁷ Není proto náhodou, že hudba a rytmicko-pohybová výchova se dají využít také pro rozvoj řečové produkce.⁷⁸

Naši představu o využití tohoto spojení podporuje také Reisovo tvrzení, že v jazyce má právě jako v hudbě výrazné místo rytmus. „*Je přímo žádoucí využívat říkanky, recitace veršů, zpěv písní, rytmické pohyby, které oživují učební činnost, neboť rytmus jazyka a hudby je v jistém souladu s rytmy lidského organismu – rytmem dechu, srdečního tepu, chůze.*“⁷⁹

Tento společný prvek spojující hudbu, pohyb a řeč nám umožňuje použít učební procesy obsažené v jedné z těchto oblastí a přenést je do jiné, a tím umožnit rozvoj sluchu s mnohem větší schopností diferenciací. Rytmus je také nepostradatelným pomocníkem paměti. Jednoduché rytmické sekvence, písně, říkanky se mnohem snadněji pamatují než

⁷⁶ Guimbretiere, E.: Phonétique et enseignement de l'oral, Paris: Les éditions Didier, 1994

⁷⁷ Dohalská, M.; Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Praha: Karolinum, 2011, str. 193

⁷⁸ Škodová, E.; Jedlička, I.; a kol.: Klinická logopedie, Praha: Portál, 2007, str. 128

⁷⁹ Reis, L.: Výuka cizích jazyků v humánní škole in Choděra str. 160

nepravidelný sled vět. Naše těla totiž také absorbují rytmus a právě tím usnadňují uložení jazyka do paměti. To umožňuje vystavět jazykové struktury tvořící základ, který je vždy možné znovu vyvolat.

7.2 SPOLEČNÉ OBECNÉ CÍLE RYTMICKÉ JAZYKOVÉ A HUDEBNÍ VÝUKY

Rytmické a hudební zkušenosti jsou mimořádně důležité ve sluchově-verbálním vzdělávání.⁸⁰ Tento přístup umožňuje trávit čas soustředěním se na slyšení velice přirozeným způsobem. Rytmická terapie je proto účinným způsobem rozšiřování nejen speciálních intervenčních programů, ale i výuky cizího jazyka. Myšlenka spočívá v tom, že rytmus vnímaný při hudbě a řeči je také možné prožívat při pohybu a učinit ho navíc viditelným a slyšitelným pomocí zvuků vydávaných tělem – tzv. body percussion. Výuka založená na rytmu a hudbě vyžaduje, aby se učitel vědomě „angažoval“ sluchem a přizpůsobil tomu všechny činnosti. Cíle takovéto rytmičké výuky (se zvláštním důrazem na zlepšení sluchu) by mohly být mnohé:

- smyslový trénink;
- pohybový trénink s důrazem na pohyb v čase na akustické impulsy;
- dechový, hlasový a řečový trénink;
- rozvoj osobnosti
- rozvoj sociálních dovedností.

Domníváme se, že rytmičká/hudební výuka vhodně zakomponovaná do výuky francouzštiny může dětem pomoci:

- naučit se ovládat dech a hlas;
- dodávat svému hlasu expresivitu;
- objevit, že mluvení a slyšení mohou být příjemné vjemy;
- vytvářet si sluchové zkušenosti, rozlišovat a reagovat na různé intonační průběhy francouzštiny;
- mít větší požitek ze života;
- být schopen převést a aktivovat to, co je slyšeno, do pohybové formy.

⁸⁰ Šimanovský, Z.: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie, Praha: Portál, 2001, str. 132

Hlavní důraz této výuky je kladen na následující: naladění se a skutečné naslouchání ostatním pomocí orální komunikace, mluvení způsobem slyšitelným a srozumitelným pro ostatní a rozvíjení sociálních dovedností společnou hrou či společným zpěvem (např. naslouchání jeden druhému a začlenění se do skupiny).

7.3 RYTMUS, POHYB A PROSTOR

Již jsme naznačili, že řeč má svou tělesnou schránku, řeč je pohyb. Tuto skutečnost znají a využívají nejen odborníci zabývající se terapií řečových vad.⁸¹ Avšak rozvíjet jazyk jako fenomén tělesný není důležité jen v terapii, ale i v jazykovém nácviku. Dvořáková⁸² v této souvislosti připomíná, že nejdůležitější je zřetel k tělesnému pohybu v cizojazyčném vyučování u mladších žáků. Naším výzkumem bylo zjištěno, že některé písně přímo vedou k procítění pravidelné pulzace. Rytmus by měl vždy prostoupit celé tělo. Proto od tleskání rozšiřujeme pozornost o pleskání o stehna a k dupání. Takovéto aktivity provozují s oblibou i starší žáci.

Radost z pohybu ve dvojici či ve větší skupině je cenným zdrojem pozitivní energie v životě. Pro rytmickou/hudební výuku je možné použít hudbu ze všech zdrojů: rytmickou hru na tělo, reprodukováné hudby i vlastním zpěvem. Pohyby v rytmické/hudební výuce mohou mít podobu volného pohybu při hře a na hudbu. Mohou také zahrnovat sérii vedených pohybů na písničky s dějem, využívat jednoduché taneční prvky, přehrávat scénky a dokonce i drama. Je možné vyzkoušet celou řadu různých typů her, například hry

⁸¹ Llorca, R.: Du geste à la parole, [online] dostupné na <http://francparler-oif.org/FP/articles/llorca2008.htm> [Citace: 23.4.2013];

Llorca démontre que le rythme naturel des énoncés ne respecte pas les constructions de l'esprit établies sur la division des phrases en unités de sens. La parole, en tant qu'activité motrice, est soumise à des lois d'ordre biologique et les limites de la *structure* correspondent à celles de nos capacités motrices. Partant, il est possible de moduler la production orale, tant au niveau du rythme que sur le plan expressif, en agissant sur le comportement gestuel. Llorca analyse le mouvement comme support prosodique et développe une technique pédagogique destinée à installer le rythme de la parole par l'intermédiaire d'un rythme corporel, commentant plusieurs activités basées sur l'utilisation de rythmimots. Llorca plaide pour une pédagogie gestuelle de la prosodie. Le rythme gestuel incorpore la trace d'une organisation discursive; il est *une trajectoire pour l'intonation*. Apprendre à suivre la mélodie assure l'ancrage et la mémorisation de structures gestuelles, supports de la langue parlée. Il faut privilégier un travail sur la phrase intonative et sur la phrase gestuelle envisagée comme une succession de mouvements. Llorca établit que le mouvement permanent caractérisant l'activité parolière est marqué dans l'organisation du discours et est donné par le rythme et l'intonation. La mobilisation des capacités de l'élève écoutant une langue étrangère doit lui permettre d'opérer des retours en arrière mais aussi de *projeter son écoute en avant* (démarche naturelle en langue maternelle). Ce sont les schémas rythmico-mélodiques accompagnant le discours qui permettent cette anticipation.

⁸² Dvořáková, K.: Výuka cizích jazyků v pojetí Waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ, Praha: UK Pedf, 2011

na potkávání se a zdravení, hry na seznamování se/poznávání se, situační hry, hry s fantazií, dějové písničky a hraní scének.

Šimanovský uvádí, že prvkem rytmu je prostor, v jehož rámci se rytmus může rozvinout. V řeči a v hudbě tuto dimenzi poskytuje melodie, v pohybu fyzické ohýbání a natahování a taktéž pohyb v prostoru. Charakteristickými znaky prostoru jsou *nahoře a dole, dosahování výš a níž, vlevo a vpravo*. Dalším prvkem rytmu je čas, který udává jeho tempo. Jeho charakteristickými znaky jsou *rychle a pomalu, krátký a dlouhý*. Prvek síly udává dynamickou energii. K jejím charakteristickým znakům patří *začátek a konec, nahlas a potichu, zesilování a zeslabování, odpočívání a pomlky*. Prvek formy se týká celkového tvaru rytmického procesu. K jeho charakteristickým znakům patří celková délka, skladba, struktura, modulace a charakter.⁸³

Znaky rytmických prvků *prostoru, času, síly a formy* jasně ukazují, jak je rytmus složitě propojen se zkušenostmi slyšení a řeči. To umožňuje člověku uvědomit si širokou škálu sluchových vjemů a procvičovat si získávání zkušeností s nimi.

K této souvislosti nás mj. přivedla i výše zmíněná francouzská didaktička a fonetička Régine Llorca. Jí vytvořený fenomén zvaný „*Ritmimots*“ je velice zajímavým a naneštěstí ne tolik rozšířeným konceptem. Jedná se o skupinové hry s jazykem, kde se cíleně teatrálně pracuje s hlasem a gesty. Jednotlivé výpovědi jsou cíleně doprovázeny pohyby těla i končetin za účelem dosažení plynulého rytmického a především melodického průběhu francouzské věty. Llorca využívá kánonických opakování, tzv. rytmických konverzací, vyprávění jednoduchých příběhů např. v tříčtvrt'ovém rytmu valčíku atp. Některé postupy jsme se snažili aplikovat při našem vystoupení ve výuce francouzštiny a budeme se jimi podrobněji zabývat v druhé části práce.

7.4 MOTIVAČNÍ FUNKCE RYTMICKÝCH CVIČENÍ

Choděra⁸⁴ připomíná, že učitel, který osvobodí v hodinách žáky od nehybného sedění v lavici a spojí řečový výcvik s rytmem tělesného pohybu nebo i s tancem, s častou recitací a zpěvem, s hudbou, vše v uvolněném pohybu těla, zvyšuje účinnost osvojování jazyka a přispívá také ke zdraví žáků. Jazykový výcvik podporují ruce, nohy, správné dýchání, rytmus, melodie řeči, zpěvu, hudby. S pomocí tělesného pohybu se žák fyzicky

⁸³ Šimanovský, Z.: Písničky a jejich dramatizace, Praha: Portál, 2000, str. 43

⁸⁴ Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006, str. 130

i psychicky uvolňuje, bez napětí, stresů se mu daří lépe řečové výkony. Kromě toho vzniká v učebně při hudbě, zpěvu, recitaci, pohybu i příznivé sociální klima.

Konec konců - rytmus není záležitost jen jazyka a hudby. Učitel by měl udržovat rytmus celé své vyučovací hodiny a mít pevně stanovenou strukturu svých činností.

8. ZÁVĚR DIDAKTICKO-TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsme se pokusili naznačit, jaké místo zaujímá výslovnost francouzštiny ve vztahu k dnešním metodologickým principům. Rozebrali jsme komunikativní přístup, který je v současnosti jedním z nejvíce doporučovaných přístupů k cizojazyčné výuce. Protože devízou komunikativního přístupu je především komunikace mezi uživateli cizího jazyka, zaměřili jsme svou pozornost na znaky a především požadavky na komunikaci úspěšnou a kvalitní. V této souvislosti jsme v souladu s odbornou literaturou zdůraznili, že jedním z předpokladů správné komunikace je bezchybná výslovnost, která je však v komunikativním přístupu spíše na okraji zájmu. Zajímalo nás tedy, jak by se dal tento lingvodidaktický problém efektivně řešit a jakých metod by se v rámci přístupu dalo využít. Naším cílem bylo hledat možnosti integrace fonetiky a fonologie do vyučování francouzštiny.

V návaznosti na vyřčené otázky jsme zmínili metody přímé a nepřímé včetně jejich výhod. Naší pozornosti neunikly metody alternativní, při jejichž využití jsme se přesunuli k chápání cizího jazyka jako poznávacího procesu, nikoli pouhé mechanické reakce na předložené stimuly. Prozkoumali jsme vztah lingvistiky a neurovědy a zjistili, že vědecké poznatky z těchto moderní technikou prozkoumaných oblastí poukazují na skutečnost, že jazyk není záležitostí pouze jedné určité části mozku. Paralelu jsme následně rozvíjeli za pomoci Gardnerovy teorie různých inteligencí, kde jsme objevili důležitý vztah mezi inteligencí verbální a inteligencí hudební. Rozhodli jsme se dál zkoumat tento vztah, který díky společným znakům řeči a hudby (melodie, rytmus, tónové složky) nabízí jistý potenciál v cizojazyčné výuce. Podporou naší teorie byly také nejrozličnější příručky z oblasti muzikoterapie, která využívá hudby coby podpůrného prostředku k odstraňování jazykových poruch a nepřesností.

Podstatou zvládnutí komunikativní funkce jazyka je percepce a produkce. České dítě je v úvodu výuky do cizího jazyka, v našem případě francouzštiny, v situaci, kdy si musí vybudovat cit k fonémům, zvládnout členění slov do slabik, rýmů, postupně přejít k abecedě a až potom převádět naučené fonémy do písemné podoby. U procesu percepce i produkce jsme se pozastavili nad tím, jak bychom zde mohli výše zmiňovaného vztahu hudba-řeč využít. V této souvislosti jsme navrhli trénovat apercepci a zdůraznili jsme její prioritu před samostatnou produkcí. Fonemický sluch lze zlepšovat na základě poslechu intonačních cvičení a to od první až do poslední fáze učení se cizímu jazyku. U trénování

samostatné produkce jsme doporučili dodržovat správný postup od nejjednodušších jazykových jevů, až k jevům složitějším. Hovořili jsme o jednotkách segmentálních a suprasegmentálních a jejich vzájemné neoddělitelnosti v cizojazyčném vyučování. Právě prozodické prvky jsme určili jako významné spojení nejen mezi mozkovými hemisférami při řečové produkci a percepci, ale taktéž jako styčné body prvků hudebních a jazykových. Z těchto společných prvků působí nejmarkantněji melodie a rytmus. Charakterizovali jsme fenomén písň, coby nositele melodie a rytmu, a v několika samostatných odstavcích uvedli, proč pokládáme melodii a rytmus za vhodné nástroje ke zdokonalování výslovnosti. Je třeba si uvědomit, že negativní přesahy češtiny se u českého žáka projevují velice silně. Díky vcelku monotónní dikci Čechů a přítomnosti typického hrdelního rázu je znemožněno (pro francouzštinu velmi typické) navazování slov v rytmické celky. Jsme přesvědčení, že paralingvální složky řeči, stejně jako hudební výrazové prostředky, které se dají velice dobře a systematicky v hodinách francouzštiny procvičovat, působí jako motivační prvek a zároveň přispívají k chápání a uvědomování si některých zákonitostí výslovnosti francouzského jazyka.

Zdůrazňujeme, že popis uvedených teoretických poznatků není rozhodně vyčerpávající - zaměřili jsme se na ty, které jsou z našeho pohledu nejzajímavější a úzce se tématu dotýkají. Představují však pouze dílčí pohled na onu složitou a mnohostrannou problematiku učení se francouzské výslovnosti. Vystupuje zde do popředí důraz na kreativitu, který umožňuje zapojování kognitivních procesů.

V neposlední řadě podotýkáme, že výuka zvukové jazykové složky vyžaduje pravidelnost a systematickosti ze strany učitele i poctivé procvičování ze strany žáka. Je vyžadován neustálý pedagogův zájem o obor, stejně tak jeho profesionální přístup a výborně citění v této oblasti. Požadavky na učitelovu odbornost a zejména pečlivou výslovnost cizího jazyka jsou tedy značné. Nezapomínejme však, že i motivace a stejně tak kvalitní interakce mezi učitelem a žákem jsou v procesu osvojování správné, srozumitelné výslovnosti taktéž důležité proměnné.

Učení se novému jazyku – stejně jako učení se hudbě – vyžaduje určitou snahu, která se ovšem nesmírně vyplatí a rozhodně stojí za to. Dlouhá pouť učení může být stejně příjemná jako její cíl, což potvrdí každý, kdo se touto cestou kdy vydal.

V druhé prakticko-analytické části naší práce se zaměříme na praktická cvičení, která těží ze vztahu hudby a řeči a konkrétními technikami pomáhají rozpoznávat

distinktivní hlásky či rozvíjet výslovnostní jevy jako je správná intonace a artikulace, či navazování rytmických skupin uvnitř výpovědí. Ke všem cvičením se budeme snažit vyjádřit z pohledu učitele i žáka, v závěru pak shrneme, proč a jak může didaktika cizích jazyků profitovat z hudebních zkušeností účastníků výuky.

II. PRAKTICKO-ANALYTICKÁ ČÁST

9. SLOVO ÚVODEM

„Teorie vznikají z praktických důvodů.“

Gabriel Laube

Jádrem naší práce jsou přirozeně východiska teoretická. Domníváme se, že námi zkoumaná oblast fonetického vyučování nabízí tolik možností, že by se jistě dala rozvádět mnoha způsoby. Podotýkáme však, že si neklademe za cíl uceleně zmapovat a popsat všechny dostupné techniky a metody fonetického ateliéru. S pomocí doloženého vztahu hudby a řeči se soustředíme právě na tu část výslovnostních prvků, které by mohly z tohoto vztahu těžit a které bývají v klasické výuce spíše na okraji zájmu.

V učitelském povolání snad víc než u jakékoli jiné profese platí, že samotné, byť sebelepší, teorie nejsou bez svého praktického provedení kompletní. Cítíme proto potřebu předložit popis toho, jak jsme stanovované hypotézy ověřovali v praktickém vyučování.

Nejdříve obecně pojednáme o organizaci této výuky, v závěru se budeme snažit výsledky našeho pozorování shrnout a celé úsilí zhodnotit.

9.1 ROLE UČITELE

Učitel byl často v minulosti přirovnáván k dirigentovi orchestru. Autoritativní frontální vyučování ho stavěla do role hlavního a jediného organizátora vyučovacího procesu, učitel je zkrátka ten, co všechno ví a zná. Žáci tak měli pouze jednu možnost, naslouchat, opakovat a pasivně přijímat všechno to, co učitele předkládá. Tradici takového stylu vyučování nebude pravděpodobně nikdy možné zcela překonat, přesto s jistým ulehčením pozorujeme, že tyto praktiky, založené na silném zdůrazňování učitelovy osobnosti a tradičním používáním určité učebnice, jsou dávno považované jako nevyhovující a postupně ustupují do pozadí. Právě díky zdůrazňování komunikativního přístupu a jeho potřeb vyučující přechází také do role organizátora a především také účastníka komunikace. Učitel svým žákům nepředává již hotové formule k zapamatování, snaží se stále více předávat iniciativu. Nejdůležitějším úkolem je pak pro něj nastavit ve třídě takové pracovní klima, které maximálně žáka vtáhne a zapojí do cizojazyčného vyučování, v neposlední řadě v něm posílí pocit, že něco dokáže a překonává tak žákův

ostych. Výuka by měla především směřovat k výchově sebevědomého studenta, který se nebojí komunikace, a jeho největším cílem je být v ní úspěšný.

V předchozích částech jsme zdůraznili, že kompetenci poslechu je potřeba rozvíjet prakticky od samého začátku výuky francouzštiny a je doporučeno v této činnosti pokračovat. Návik mluvení (hovoru, ústního projevu, výslovnosti) je přítomen jak ve fázích vstupu do cizího jazyka, tak ve fázích výstupu. Jde o uplatnění orálního základu cizojazyčného učení. Jak již víme, mluvení je úzce spjato s fonetikou jako aspektem jazyka na jedné straně a s poslechem jako aspektem řeči na straně druhé. V obou případech jde o imanenci a synchronní záležitost. Žáci musí mít možnost poslouchat nejen učitele a jeho mluvený projev, ale měli by se pokud možno co nejvíce dostávat do kontaktu s rodilým mluvčím či se skutečnými reáliemi. Tuto funkci mohou dobře nahradit nahrané audio nosiče. Důležité je si uvědomit, že jazyk existuje i za hranicemi třídy, mimo hodinu. Učitel může stejně tak nahrávat výstupy žáků v hodině: nejrůznější scénky, písně, příběhy a říkanky, což je skvělý nástroj k sebehodnocení i hodnocení učitelem. Slyšet svůj vlastní hlas a produkci v cizím jazyce je pro děti něčím novým, ze začátku se ostýchají. Pokud však ve třídě panují dobré vztahy, velice záhy však zjistí, že aktivita je zábavná a navíc dává tolik potřebnou zpětnou vazbu.

Již od první hodiny může vyučující na žáky působit v souladu s komunikativním přístupem. Snaží se na žáky mluvit v jednoduchých větách, ti si na poslech zvykají a zapojují do procesu porozumění i faktor intuice a odhadu. V různorodých aktivitách a cvičeních, které se opakují a mají více méně charakter hry, si lze osvojit celou škálu příkazů, otázek, hodnotících či expresivní výrazů, ty nesou své důležité syntaktické, lexikologické a fonologické funkce. Přesto se domníváme, že u některých aktivit či druhů výkladu nemůžeme mateřský jazyk zcela opustit - měli bychom proto usilovat o jakýsi kompromis.

9.2 UČITEL – HEREC, VÝUKA – DIVADLO

9.2.1 Hlas

Z pohledu našeho typu vyučování a zvolených aktivit, kdy je vyžadováno celkové zapojení všech smyslů a „ponoření se“ do techniky, se učitel před třídou často ocitá spíše jako divadelní herec. Podobnost s dramatickou výchovou není čistě náhodná. Učitelův hlavní nástroj je jeho vlastní hlas. Při vystupování na divadelním jevišti je v každém jazyce výslovnost velmi zřetelná a výrazná, někdy může znít až nepřirozeně ve srovnání s výslovností užívanou při běžné komunikaci. Je tomu tak proto, že divák chce rozumět, co se na jevišti odehrává. Podobnou paralelu může učitel předávat svým žákům. Stejně jako významnou část hercovy přípravy tvoří práce s hlasem a správnou artikulací, měli by i žáci o svůj hlasový projev pečovat. Uvědomujeme si však, že v podmínkách dnešní školy a časové dotace na jednotlivé cizojazyčné hodiny není prostor na soustavnější péči o hlasivky každého jednotlivce, přesto jsme se snažili v našich aktivitách nabádat ke speciálním uvolňovacím cvikům a dalším hlasovým cvičením.

9.2.2 Hlas, gesta a pohyb

Hlas a gesta se navzájem podmiňují a existují mezi nimi určité vztahy. Při ztvárňování výrazu hraje podstatnou roli dech. Dýchání je propojeno se svalovou činností na straně jedné a s psychickou na straně druhé. Držení těla je předpokladem pro správné dýchání, a tím se podporuje kvalita hlasu. Pomocí cvičení, kde se dbá na zapojení práce těla a v nichž se střídá nádech s uvolněním při výdechu, se mohou napjaté svaly uvolňovat a je přitom dále rozšiřován prostor pro vnitřní rezonanci.

9.2.3 Hlas a rytmus

V teoretické části jsme se snažili prokázat, že koordinace dýchání, vydávání hlasu a vytváření zvukového obrazu se děje v určitém rytmu, přičemž dochází k rytmizovanému napětí a uvolňování svalů. Podstatou námi vybraných cvičení by měla být možnost podříditi si nejen rytmu vnitřnímu, ale především vnějšímu – uměle navozenému. Proto je v této souvislosti kladen velký důraz na říkadla, básničky a písničky. Tato řečová cvičení (krátké texty uměle vytvořené za účelem nácviku) cíleně slouží nácviku jednotlivých složek výslovnosti (rytmus, přízvuk, intonace) a správné artikulace.

10. PRAKTICKÁ VÝUKA NA ZŠ TÁBORSKÁ

10.1 ORGANIZACE VÝUKY

Pro převedení teorie do praxe jsme si vybrali fakultní základní školu Táborská v pražských Nuslích. Škola má vynikající pověst díky svému vstřícnému a přesto profesionálnímu vztahu k praktikujícím studentům Pedagogické fakulty UK, svým žákům nabízí výuku několika cizích jazyků včetně francouzštiny. Základní školu jsme navštívili v celkovém součtu cca deseti samostatných vyučovacích hodin, několika vstupů v začátcích hodin i několika samostatných náslechů. Francouzské třídy jsou na ZŠ Táborská zatím dvě – žáci šestého a sedmého ročníku, úrovní začátečníci a mírně pokročilí (A1, A2).

V úvodních hodinách jsme měli možnost zaměřit se na atmosféru ve třídě, seznámit se se studenty a vysvětlit jim důvod naší návštěvy. Samotná cvičení, zaměřená výhradně na auditivní vnímání, percepci a produkci, jsme praktikovali jako součást běžné vyučovací hodiny. Místy však byly nácviky písní a scének natolik intenzivní, že nebyl problém přetáhnout vyměřený čas a třída se bez problémů věnovala aktivitám celou hodinu. K nácvikům jsme většinou nepotřebovali nikterak složité pomůcky, vítanou výhodou byla přítomnost počítačové techniky – mp3 písně či internetové hudební klipy nebyly překážkou – odpadala tak nutnost složitější přípravy (nahrávky z PC převádět na CD, zapůjčit si a na každou hodinu zajistit přehrávač či jinou třídu apod.), využili jsme také doprovodného hudebního nástroje, kytary.

10.2 ORGANIZACE A ZDROJE JEDNOTLIVÝCH CVIČENÍ

Obecná představa většiny laiků má spíše podobu opakování slov a nesmyslných říkanek přetékaných jednou hláskou. Opakování slov či básniček je pouze jeden z možných kroků, který máme k dispozici. Naším cílem bylo mj. snažit se pomocí jednoduchých motivačních postupů udělat ze cvičení spíše hru.

Řečová cvičení jsme se snažili zařazovat na úvod hodiny jako zahřívací aktivitu - pro řečové orgány jsou podobně důležitá a prospěšná jako strečink pro sportovce. Protože však čas hodiny plynul neúprosně vpřed, často jsme vydrželi s celým cvičením celou či většinu část hodiny. Pro procvičování jsme používali různé formy, kdy byly vyžadovány žákovy reakce, velká míra zainteresovanosti a aktivního přístupu: celá třída mluví sborově

najednou různými způsoby, třída je rozdělena na dvě poloviny, každá polovina střídavě říká část celkového textu, učitel ukazuje jednotlivé žáky, ti říkají postupně každý část svého textu a další.

Doufali jsme, že cenným zdrojem při výběru cvičení nám budou francouzské učebnice či manuály pro učitele. Zjistili jsme však, že málokterá učebnice disponuje tolik rozsáhlým nebo nápaditým inventářem. Pomoc jsme proto hledali na internetu. Při troše dobré vůle a trpělivosti lze v internetové databázi nalézt cenné informace. Materiálu využitelnému k našemu záměru je i přesto zoufale málo, některé internetové stránky jsou spíše osobními deníkovými zápisky – blogy – samotných učitelů nadšenců, které nebývají pravidelně aktualizovány či dávno upadly v zapomnění. Jistou útěchou pak byly odborné časopisy a jejich široká databáze – i zde se však jedná o pouhé střípky. Proto jsme v některých případech vyvinuli vlastní invenci a úsilí a využívali osobních muzikantských zkušeností a dovedností – i ty byly jednou z motivací při výběru tématu.

Jednotlivé aktivity se budeme snažit klasifikovat do skupin dle toho, na co konkrétně byly zaměřeny; připomínáme, že jsme se cvičení snažili uvádět ve shodě a kontextu zásad didaktiky cizího jazyka. Po uvedení přehledu se pokusíme popsat, jak se konkrétní cvičení mezi žáky ujalo a přineslo-li případně kýžený a zamýšlený efekt. Výsledky pozorování shrneme v závěru celé práce.

10.3 POZNÁMKA K PŘEKLADU

Cvičení jsme se snažili zadávat ve francouzštině. Tam, kde nestačila jazyková úroveň žáků, jsme si museli vypomoci českým překladem.

10.4 ZÁSADY DIDAKTIKY CIZÍCH JAZYKŮ

Při uplatňování našich metod a experimentů jsme se snažili dodržovat zásady didaktiky cizích jazyků, tak jak je formuluje Choděra⁸⁵:

1. Zásada aktivní komunikativnosti.

Podle této zásady má veškerý proces cizojazyčného vyučování probíhat tak, aby používané jazykové prostředky sloužily vždy sdělování smysluplných obsahů, tj. měly komunikativní význam. V praxi jsme se snažili o to, abychom se nesnížili k nahodilému používání cizojazyčných jednotek v rámci výuky. U cvičení jsme uváděli jejich záměr a cíl, které bychom chtěli dosáhnout, případně jsme ho zasazovali do širšího kontextu vyučování výslovnostních jevů francouzštiny.

2. Zásada opory o mateřský jazyk.

Opora o mateřský jazyk má své důvody v případě, že žáci nejsou schopni pochopit instrukce v jazyce cizím – prezentační fáze. I když jsme se snažili vést výuku ve francouzštině, pro úvodní vysvětlení všech náležitostí jsme hojně používali mateřského jazyka. Domníváme se, že v úrovních A1 a A2 jsme tím vážnou chybu neudělali.

3. Zásada orálního základu.

Nácvik v cizím jazyce má probíhat na orálním základě. To je i v souladu s poznatky neurofyziologie. Tato zásada má pro nás velký význam, neboť se jedná o podobu tzv. ústního (fonetického) diskurzu. Orální princip je mimořádně důležitým faktorem zefektivnění cizojazyčného vyučování. Jeho současné uplatňování je však na nízké úrovni. Tento princip předpokládá i vysokou kulturu jazykového projevu učitele.

4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.

5. Zásada vytváření řečových návyků.

Proces cizojazyčného vyučování má vždy směřovat k vytváření řečových návyků. Bohužel vzhledem k malé hodinové dotaci musíme konstatovat, že se jedná spíše o tendenci k návykům. S potěšením však můžeme konstatovat, že právě tato zásada se shoduje s jedním z cílů naší práce.

⁸⁵ Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru, Praha: Academia, 2006

6. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti.

Zásada názornosti se myslí především jako požadavek na preferenci vnímání jazyka v jeho zvukové podobě. Zvuková názornost má výjimečné postavení tím, že od vnímání cizího jazyka v jeho zvukové podobě se odvíjí celý proces. Proto je pro učitele mimořádně důležité úroveň praktického ovládní jazyka, zejména jeho fonetiky. Platí to dvojnásob při aplikaci nejnovějších vyučovacích metod, např. aktivizujících metod výuky cizích jazyků.

7. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním.

Je potřeba respektovat fakt, že jazykový systém je vždy spjat se sociokulturním prostředím, z něhož jako dorozumívací prostředek vyrůstal a jež vždy reflektoval.

11. DRUHY CVIČENÍ, JEJICH PŘÍKLADY A POPIS

11.1 ZAHŘÍVACÍ, DÝCHACÍ CVIČENÍ

Vlastní řečový pohybový aparát je rozsáhlý, zahrnuje prostor od bránice a mezižeberních svalů po hlavu. Avšak při fonetickém výcviku se zpravidla věnuje pozornost pouze té části tělesných pohybů, které obstarávají artikulační orgány: jazyk, patro, zuby, rty. Zanedbáváno je řečové dýchání, které je rovněž řízeno vědomě – prodlužování, zkracování, prohlubování, zadržování dechu aj. Práce s dechem má značný význam pro zkvalitňování dikce, rytmických, melodických vlastností řeči. Zároveň může sloužit jako relaxační, regenerační prostředek zmenšující únavu a vnášející do vyučování jazyků prvek zdraví.⁸⁶

Organizace cvičení:

- Učitel je vzor, popisuje cvičení a zároveň je předvádí, žáci cvičí podle vzoru doprovázeného slovním popisem.

Zadání - Exercices respiratoires:

1. L'odeur des fleurs. Inspirez en reniflant plusieurs fois. Imaginez que vous respirez le parfum d'une fleur. Expirez longuement et doucement. Répétez.
2. Qu'est-ce qui sent mauvais? Plissez le nez. Vous sentez l'odeur répugnant d'une auberge enfumée ou d'un aliment pourri. Bougez le nez dans tout les sens.
3. Les narines. Fermez la narine droite avec le pouce de la main droite et expirez lentement par la narine gauche. Retenez votre souffle et faites une inspiration énergique. Enlevez le pouce et posez l'annulaire sur la narine gauche, expirez par la narine droite, inspirez. Répétez.
4. Pfffff. Expirez un „Pfffff“ long et léger. Combien de temps êtes-vous capable d'expirer en faisant entendre ces consonnes?
5. Ha. Ouvrez la bouche en laissant le menton détendu. Placez la paume de la main a peu près a 20 cm devant la bouche et expirez un HA, légèrement et régulièrement. Sur la main vous sentez seulement humidité et la chaleur, aucun courant d'air.

⁸⁶ Zajícová, P.: Dechová cvičení ve vyučování cizímu jazyku *in* Cizí jazyky, roč. 42, 1998/1999, č. 3/4, str. 52 - 55

6. Le bourdonnement (humming, brumendo). Expirez et accompagnez votre expiration du bourdonnement. La bouche est fermée, bourdonnet la consonne *mmmmmmmm*. Dans le corp entier vous ressentez des vibration qui liberent la tension et procurent une sensation de clarté.
7. Le ventre contre la colonne vertébrale. Inspirez en enfocant le ventre comme si vous vouliez presser le ventre contra la colonne vertébrale. En expirant laissez le ventre jaillir. Répétez.
8. L'air dans le corps. Inspirez profondément et retenez votre souffle aussi longtemps que possible. Ne laissez pas passer l'air. Votre corps est rempli d'air. L'air ne peut pas sortir.
9. Essaayez de lire ce petit texte avec une seule aspiration.

11.2 UVOLŇOVACÍ CVIČENÍ

Podmínkou dobré výslovnosti jsou pružná a uvolněná mluvidla. Francouzština je známá pro své svalové napětí, s každou větou jako by se Francouz pohyboval, artikulace je velice výrazná stejně jako mimika. Bez poutivé artikulace se nikdy neozve správný zvuk. Je třeba přehánět obličejové grimasy, hrát pantomimu či mimovat jednoduché věty. Každá hláska má ve francouzštině svůj pohyb rtů a čelistí – při tréninku není od věci otevírat pusu na prázdno, poznat, že uvolněná a líná „česká ústa“ nejsou to pravé pro napjatost francouzského vyjadřování.

Zadání - Exercices physiques:

1. Courez sur places pendant 30 secondes.
2. Courez sur places an accélérant la course, levez les genoux de plus en plus haut. Les bras bougent librement.
3. Inclinez la tête, laissez les lèvres et les joues suspendues, secouez la tête, montrez-moi un diable.
4. Imaginez vous exhalez ou soufflez sur une fenêtre glacée: „*hoooo, heeee...*“

5. Essayez de sourire just avec vos yeux.
6. Metez la main sous le menton et dites: „áááá...“, tâchez de faire la main toucher le menton.
7. Faites les grimaces, tirez et cachez la langue, touchez vos palais, essayez de compter tous les dents just avec la langue.

Závěr

Jako jeden z důvodů, proč zařazovat podobné aktivity do hodin cizího jazyka, uvádíme: **adaptaci žáka na cizí jazyk**. Začátečníci či mírně pokročilí mohou tímto způsobem vstoupit do hodiny prostřednictvím přímých sekvencí, založených na předvedení, pojmenování a nápodobě, bez vysvětlení gramatiky a většinou bez srovnávání s mateřštinou; domníváme se, že i pokročilí žáci uvítají, mohou-li se např. po obtížích s matematikou adaptovat na hodinu cizího jazyka malou rozvíčkou fyzickou i psychickou.

Dechová cvičení mají pro výuku cizího jazyka velký potenciál. Platí přece: dýchám, tedy mluvím. Uvolní se mimické svaly, mluvidla a čelisti. Není náhodou, že podobné techniky přípravy používají nejen zkušení rétoři, ale především sóloví i sboroví zpěváci.

U pokročilejších studentů mohou cvičení představovat efektivní způsob rozšiřování slovní zásoby týkající se sloves či částí těla, protože žáci se učí po malých dávkách a ve spojení s činností.

Děti uvedená cvičení z počátku přijímaly s přirozeným ostychem. Největším problémem se překvapivě stalo rozhýbání mluvidel – otevřít pusku na samohlásku *a*, či viditelně zaokrouhlit rty na samohlásky *o* nebo *u* – bylo pro některé žáky dosud nevídanou novinkou. Jako ve většině případů, i v tomto záleží na povahovém rysu žáka, je jasné, že spíše lépe si počínali extrovertní žáci. Jak už jsme předeslali, u všech námi předkládaných typů cvičení je důležité, jak moc je učitel s žáky sžitý, či (v našem případě) do jaké míry je učitel pro žáky sympatický a důvěryhodný. Ze strany učitele jsme upozorovali, že je potřeba být ve střehu a opravovat nedbalé a líné artikulování (byť tzv. na prázdno) hlásek a volnost čelisti. I tak se však řídíme zásadou, že každé dítě má své tempo rozvoje, měli bychom ho respektovat. Jako učitelé jsme byli trpěliví, snažili se žákům

předat svůj entuziasmus a chválit je za sebemenší pokrok a snahu. Tato jistá míra teatrálnosti, jak jistě zmíníme i u dalších cvičení, do výuky cizího jazyka rozhodně patří a podaří-li se učitelům namíchat správný poměr elánu, sympatií, vtipu a energie, je zaručena nejen zábava a nadšení žáků, ale především prospěch a naplnění cíle – aktivizovat se na hodinu, a přizpůsobit své artikulační schopnosti francouzskému jazyku.

Námi uvedené příklady se samozřejmě dají s trochou vlastní invence dále rozšiřovat, doporučujeme však dechová a uvolňovací cvičení vybírat jednotlivě, zařazovat na začátky hodin a provádět je v dobře vyvětraných učebnách a tichém prostředí. Cvičení by měla být krátká a měla by být variována podle potřeby.

11.3 MELODICKO–INTONAČNÍ CVIČENÍ

Stejně jako správná artikulace je důležitou složkou projevu i větná melodie. Intonace ve francouzštině působí jako funkční činitel. Aniž bychom museli výrazně měnit skladbu věty, můžeme jí dát různý komunikativní smysl různou intonací. Francouzský jazyk je charakteristickou svou melodičností. Melodie např. vět oznamovacích může mít pohyb klesavý, stoupavý, rovný nebo jejich kombinace a je pro ně typické, že končí vždy na nižším tónu, než byl její začátek. Nedávali jsme si za cíl s dětmi probírat všechna existující melodická schémata vět oznamovacích, rozkazovacích, tázacích aj. Nedomníváme se, že by takový výklad byl produktivní a výrazně by sám o sobě přispěl k uvědomělejšímu používání francouzské intonace. Žáky jsme však upozornili na jistou expresivnost Francouzů, na skutečnost, že osobní pojetí výpovědi je vždy charakteristické svým citovým zabarvením a že Francouzi (samozřejmě, že nejen ti) do svých projevů vkládají radost, překvapení, zklamání, nelibost, námitky apod. a tyto pragmatické příznaky zvláště ve svých promluvách zdůrazňují, mnohem více než např. mluvčí češtiny.

Tato tónová charakteristika se dá opět nacvičovat tzv. „na sucho“ a postupně, a proto jsme se s dětmi ponořili do techniky tzv. *découpage progressif* a vytváření tzv. *logatomů*. Logatomy jsou slova, která dodržují počet slabik, rytmus a přízvuk, avšak zcela pozbývají smyslu. Bývají tvořena stejnou slabikou *da*. Slabika se skládá z nejdelší a nejvíce uvolněné samohlásky *a* a z krátké explozivy *d*, což umožňuje slabiky od sebe dobře oddělit. Použití logatomu je výhodné právě proto, že děti nepřemýšlí nad překladem slov a nejsou zatíženy jejich smyslem, ale zaměřují se čistě na zvukovou realizaci a intonační průběh.

Organizace cvičení:

- Ve fázích jakéhokoli nácvičku francouzské intonace je vhodné, ukazuje-li učitel směr melodie pohybem ruky v prostoru (pohyb nahoru, dolů, uprostřed). Tato konkretizace spojená s hlasovým projevem urychluje naučení a zpřesňuje zapamatování fonetického jevu. Pomáhá koordinovat hlas s hudební představou. Po předvedení pracovaly děti samostatně – ve dvojicích měly za úkol sestavovat krátké dialogy, při jejich „kódování“ do logatomu zdůrazňovat prozodickou stavbu jednoduchých francouzských vět a dostávat tak celkový rytmus francouzštiny do těla. Nešlo pouze o intonaci, vyžadovali jsme správné provedení z hlediska rytmu a expresivity.
- Učitel rozepisuje části věty, které společně s dětmi sborově opakuje. Poté si děti samy zkouší ve dvojicích.

Zadání:

1. Découpage progressif.⁸⁷ Toto cvičení umožňuje žákům zapamatovat si dlouhá sdělení, dodržet v nich intonačních průběh a rytmus celého sdělení.

Ukázka možných postupů:

Tu pars ? →
Tu pars à Paris ? →
Tu pars à Paris jeudi ? →
Tu pars à Paris jeudi soir ? →

Il est →
Il est arrivé ? →
Il est arrivé ce →
Il est arrivé ce matin ? →


⁸⁷ Mijon, P.: Quelques activités de sensibilisation a la prosodie en FLE; [online] <http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/quelques-activites-de-sensibilisation-a-la-prosodie-en-fle-2/> [cit.: 2.4.2013]

2. Připravte si krátký dialog, předved'te ho se spolužákem za využití logatomu *da*, dbejte na správné předvedení intonace otázky a oznamovací věty.


Ukázka krátkého dialogu:



C'est qui? da da


Un étudiant. da da da da


Il est français? da da da da?


Oui, c'est un Français. da, da da da da


Il parle français? da da da da?


Oui, un tout petit peu. da, da da da da da.

3. Obrácené logatomy. Pokuste se vymyslet francouzskou větu, která by odpovídala tomuto intonačnímu schématu:

Ukázka:


 Např. : **Da/da/da/da?** *Il est parti? Comment vas-tu? Est-ce que c'est beau?*

4. V jedné větě (např. *Voulez-vous fermer la fenêtre, s'il vous plaît?*) se pokuste vyjádřit co nejvíce významových odstínů (otázku, rozkaz, zdvořilé požádání, nebo také netrpělivost, rozhodnost, přesvědčivost apod.) tím, že různá slova věty vyslovujete různou silou hlasu, různou intonací, různým přízvukem.
5. Jednu větu, např. *C'est ma chaise*, vyslovujte na pozadí rozmanitých situačních kontextů: mezi mnoha židlemi jsme konečně našli tu svou; hádáme se o židli; dávám najevo, že přece o nic nejde a že je třeba se uklidnit; židle mi sice patří, chci však ukončit hádku; chci toho druhého vykázat ven; tahám se o židli, posmívám se po vyhrané potyčce atp.

Závěr:

Tato cvičení byla pro žáky zcela novou kapitolou v nácviu výslovnosti. Aktivitu jsme se snažili uvést výkladem o expresivním vyjadřování Francouzů, ptali jsme se na zkušenosti dětí a jejich pocity při poslechu autentického rozhovoru dvou rodilých mluvčích. Pro tuto příležitost jsme si připravili kratičký úryvek z filmu. Po společné diskuzi jsme se snažili předvádět, jak pracuje melodie u jednoduchých vět. Na tabuli jsme měli napsány jednoduché věty, které jsme četli nahlas, pohybem ruky doprovázely jejich intonační průběh (tvořili jsme melodické schody) a snažili se o názornou ukázkou. Děti se po chvíli zapojovaly samy a šlo tak o imitační způsob nácviu výslovnosti.

Při společné práci se děti zapojovaly s chutí, dlužno ovšem podotknout, že trvalo notnou chvíli, než mohly samy přistoupit ke cvičením 3, 4 a 5. Samotné logatomické dialogy nebyly náročné na vymyšlení a schématicizaci, ale s opravdu expresivním předvedením měli někteří více ostýchaví žáci problémy. I pokročilejší osmáci pak o obrácených logatomů tápali, bylo pro ně těžké vymyslet nové další věty, které by seděly do schématu. Pro děti, které samy nemají zautomatizovány základní vazby, časy a slovní zásobu představuje toto cvičení náročnou disciplínu. U cvičení 4 a 5 jsme dosahovali pěkných výsledků, jednalo-li se o extrovertní studenty, kteří se nebáli větu opravdu „zahrát“. Není žádným překvapením, že jsme u těchto cvičení používali především mateřský jazyk.

Studenti nicméně pochopili, že prvky jako melodie, intonace, důraz, klesnutí, stoupnutí hlasem aj. jsou nedílnou součástí francouzského jazyka a nemělo by se na ně zapomínat. Nemůžeme však spolehlivě tvrdit, že se nám za dobu našeho působení podařilo navést studenty na správnou cestu. Aktivity jsou zajímavé, studenti k nim přistupují s chutí, ovšem naučit se výraz cizího jazyka není záležitostí několika krátkých cvičení. Cvičení získává smysl, je-li zahrnuto a včleněno do výuky a počítá-li se s ním při probírání nové slovní zásoby, nových jazykových jevů či práci s učebnicí. Cvičení vytržené z kontextu se stává pouhým experimentem, který pozbývá smyslu. Je však v hodinách francouzštiny coby druhého cizího jazyka dostatek prostoru a času na takovouto výuku?

11.4 RYTMICKÁ CVIČENÍ

Dělat pauzy tam, kde není Francouz zvyklý, může hodně ztížit celkové pochopení a porozumění. Pokud chceme dokonale ovládat schopnost sdělení ve francouzštině, musíme ovládnout její rytmus. Rytmus francouzské věty je dán jejím uspořádáním do rytmických celků charakterizovaných rovnoměrností nepřízvučných slabik, za nimiž následuje slabika přízvučná. Rytmický celek (*le group rythmique*) může být tvořen výjimečně jedním, častěji však několika slovy, která k sobě významově i syntakticky a která zvukově splývají v jeden celek s přízvukem na poslední vyslovované slabice. Základem takového celku je slabika.

K rozvíjení citu a vnímání rytmu je dobré používat memorování krátkých textů, např. rytmických řad, krátkých dialogů i jednotlivých slov. Zapamatování usnadňuje rytmus a rým, proto často memorujeme jednoduché verše. Domníváme se, že při výuce tak melodického jazyka, jakým je francouzština, spočívá klíčový efekt při memorování nikoli z čteného textu, nýbrž ze slyšeného. Pro snadnější zapamatování spojujeme předříkávání s jednoduchým, často symbolickým, pohybem. Jednoduché texty se opakují a vyslovují za doprovodu tleskání rukou, louskání prstů či plácání o stehna aj. v neustále se opakujícím rytmickém vzorci.

Organizace cvičení:

- Pro cvičení takovéto povahy jsme uplatnili techniku tzv. strukturování neboli rytmického kotvení.⁸⁸ Učitel dodržuje základní tempo (nejčastěji čtyřčtvrťový takt), rytmické ostinato⁸⁹ jako základ pro žákovu improvizaci (tleská, luská na prsty či ťuká na bubínek). Žáci stojí do kroužku v prostoru třídy, dodržují s učitelem nastavené tempo a na první a třetí těžkou dobu se každý zvlášť snaží vyslovit jednoslabičné slovo (postupujeme po směru hodinových ručiček). Napodruhé v tom samém rytmu „pulzujícího“ skupiny jednotlivci v řadě za sebou vyslovují slova dvojslabičná. Se slovy trojslabičnými měníme rytmus na tříčtvrťový. U slov čtyřslabičných a pětislabičných upozorníme na přízvuk na poslední slabice, kde je dobré mírně zdůraznit konec rytmického celku. K vlastní improvizaci žáci potřebují inventář slov či krátkých vět. Slova se mohou měnit podle obsahového zaměření

⁸⁸ Z angličtiny tzv. *rythmic grounding*

⁸⁹ Ostinato označuje v hudební terminologii stálé opakování melodického nebo rytmického motivu nebo fráze.

s přibývajícím náročností a vyššími úrovněmi pokročilosti žáků. Můžeme přidávat ingredience do velkého hrnce a „vařit“, můžeme „se oblékat“ v rámci počasí aj. Nejpokročilejší mohou postupně stavět příběh etc.

- U druhého cvičení (říkanky) jsme využili principu ozvěny a rytmického skandování krátkého popěvku. Třída je rozdělena na dvě poloviny, jedna polovina či vybraný jedinec předříkává, druhá polovina v rytmu opakuje. Rytmus dodržuje učitel s žáky tleskáním či hrou na bubínek. Vyslovování může být doprovázeno pohyby podle obsahu říkanky.

Zadání:

1. Battement du rythme: on va faire le rythme par frapper dans nos mains. A chaque impulsion un étudiant prononce un mot (d'une syllabe puis de deux syllabes, trois etc.).
 - *Mot, ton, son, chien, hier, chat, père, mère, lit, vache, clé, soeur, frère, vin, bière, non, qui, nuit, lui, cinq, un, deux, trois, dix, vingt, sept, huit, pluie, fête, jour, ann, gramme, cent, tour, fruit, pomme, poir, fraise, pain, tête, pied, main, pêche, mai, bleu, noir, rouge, lac, arbre, ours etc.*
 - *chaton, placard, garçon, bonjour, ballon, stylo, couleur, lapin, dauphin, vélo, hamster, poupée, robot, poisson, dragon, moto, ciseaux, cadeau, pizza, cheval, chapeau, Paris, Bordeaux, café, manteau, blouson, dessin, chanteur, cahier, mardi, jeudi, ami, printemps, été, hiver etc.*
 - *aujourd'hui, macaron, éléphant, saxophone, papillon, chocolat, hamburger, Carnaval, confiture, pantalon, escargot, canapé, autobus, cinéma, karaté, restaurant, alphabet, répéter, écouter, kangourou, adorer, vendredi, samedi, différent, document, amusant, anorak, chocolat, cinéma, confiture, boulanger, hôpital, Amélie etc.*
 - *cocorico, ordinateur, boulangerie, géographie, mathématique, supermarché, hippopotame, J'ai mal au bras, Comment ça va? Le chien qui dort. Le chat qui sort etc.*
 - *population, animation, télévision, photographe; Comment allez-vous? Je vais à l'école. Comment tu t'appelles? C'est mon camarade etc.*

2. Battement du rythme 2: on va faire le rythme par frapper dans nos mains. Essayez de bien prononcer un petit dialogue en gardant le rythme.

○ *Bonjour, ça va?*

○ *Ça va, et vous?*

○ *Merci, ça va, salut!*

○ *Salut!*

Etc.

3. Lisez et faites rythmer ce comptine **La Chasse à l'ours**

1. On va à la chasse à l'ours....bis

Aoooo....bis

On va à la chasse à l'ours....bis

Y a un arbre...bis

Un p'tit arbre....bis

Un grand arbre....bis

J'peux pas passer à côté....bis

J'peux pas passer de l'autre

côté....bis

Il faut...bis

Grimper...bis

2. On va à la chasse à l'ours....bis

Aoooo...bis

On va à la chasse à l'ours....bis

Y a un lac...bis

Un p'tit lac....bis

Un grand lac....bis

J'peux pas passer à côté....bis

J'peux pas passer de l'autre

côté....bis Il faut.....bis

Nager....bis

3. On va à la chasse à l'ours....bis

Aoooo....bis

On va à la chasse à l'ours....bis

Y a une grotte...bis

Une p'tite grotte....bis

Une grande grotte....bis

J'peux pas passer à côté....bis

*J'peux pas passer de l'autre
côté....bis*

Il faut...bis

Entrer...bis

4. On va à la chasse à l'ours....bis

Aoooo....bis

On va à la chasse à l'ours....bis

Y a deux yeux...bis

Y a un nez....bis

Y a deux dents....bis

Y a un ours....

4. Imaginez qu'on va faire du ski. On s'habille. Suivez le rythme et prononcez bien ce qu'on devrait avoir:

1 – 2 – 3 – 4 / 1 – 2 – 3 – 4 / 1 – 2 – 3 – 4 /

Anorak / pantalon / pull-over ... etc.

5. Suivez le rythme et continuez cette histoire, faites du rapp:

1 – 2 – 3 – 4 / 1 – 2 – 3 – 4 / 1 – 2 – 3 – 4 / 1 – 2 – 3 – 4...

Lundi matin / j'ai rencontré / un monsieur / qui m'a donné... etc.

Závěr:

Můžeme s klidem uzavřít, že rytmická cvičení byla pro děti vítaným zpestřením fonetického vyučování. Tato cvičení jsme schválně zařadili až v druhé fázi našeho působení na ZŠ Tábořská. Děti byly zvyklé na práci s hlasem, nebály se samy projevovat a projevovaly nadšení při nestandardních postupech vyučování.

Žáci rychle pochopili a dodržovali rytmické ostinato. Naneštěstí jsou však tyto aktivity založeny mj. na aktivní slovní zásoby každého účastníka. Počítali jsme s tím, že děti nebudou mít širokou slovní zásobu, a proto jsme nabídli, že v prvním cvičení mohou místo jednoslabičného slova říct slabiku *da*. Naneštěstí pod tíhou stále plynoucího rytmu měly děti tendence panikařit a tak skoro každý v prvním kole řekl využil možnosti a místo slova řekl *da*. Aktivitu jsme proto ukončili a změnili přístup. Inventář slov je právě z těchto důvodů dobré mít napsaný na tabuli či připravený na samostatných pracovních listech. My jsme aktivitu spojili s nácvikem písemné kompetence a místo seznamu jsme dětem slova nejdříve diktovali jako diktát. S výběrem vhodných slov pak nebyly problémy a děti velice dobře dodržovaly nabídnutý model.

V první fázi aktivity jsme také děti nechali co nejvíce křičet a tleskat nahlas. To dovolilo nesmělým žákům schovat se v davu za ostatní. V momentě, kdy byl každý student obeznámen s významem a průběhem, vyžadovali jsme hlasitost i rychlost rytmu standardní, tedy takovou, aby mohlo být cvičení produktivní.

Říkanka o lovu na medvědy je uměle vytvořený text, který se s největší pravděpodobností inspiroval v obrázkovém leporelu anglického autora *Michaela Rosena: We are going on a bear hunt*. Tento text, určený spíše pro děti předškolního věku, je založen na principu zpěvu a recitace, doprovázené pohyby, významným prvkem je zde opakování a gradace. Naše pojetí francouzské říkanky je založeno na tzv. skandování. I když se zdá obsah říkanky triviální a toto předvedení velice snadné, bylo potřeba si nejdříve vysvětlit důležité jevy francouzské výslovnosti a celý princip náležitě vysvětlit. Aby se dodrželo frázování v udávaném tempu, musí se některé věty mnohem markantněji vázat a jejich výslovnost (např. záporu konstrukce) se „polyká“: *Je ne peux pas passé... vs. J'peux pas passé...* Všechna zmíněná slovesa: *grimper, nager, entrer* jsme s žáky při jejich vyřčení schválně doprovázeli pohyby těla a celou dobu jsme se snažili nevypadnout z tempa. Po pár krátkém úsilí tak vznikla jakási koláž pohybu, zpěvu, opakování a recitace (či spíše rapování/skandování), ve které se skvěle spojil nácvik těžkých výslovnostních jevů, rytmických skupin a zábavného divadelního prvku, což vzbudilo velký ohlas i oblíbenost takového druhu vyučování.

11.5 ZPĚV

Rčení „Co Čech, to muzikant“ nemůžeme sice brát doslova, ale přece jen není zcela nesmyslné. Hudební kultura Čechů a českých dětí bývá na dobré úrovni, a proto je nasnadě využít tohoto aspektu ve výuce cizím jazykům. Většinou se nesetkáme s jazykovou skupinou, která by jako celek odmítala zpívat, naopak, většinou tento způsob výuky vítají i studenti, kteří nemají příliš velké hudební nadání. Dnešní dokonalá audiovizuální technika může nahradit hlas i interpretaci, i když z vlastní zkušenosti víme, že entusiasmus a vlastní iniciativu francouzštináře, který rád zpívá, je daleko více účinná a strhující. Hudební vstupy však nutné dobře připravit a uvést tak, aby je studenti nepovažovali za jakousi oddechovou část hodiny, nýbrž za efektivní, netradiční a zároveň příjemný způsob výuky. Vyučující francouzštiny, který rád učí „en chantant“, si dříve nebo později vytvoří vlastní katalog frankofonních písní, které může využít k výuce, procvičování i prověřování gramatických jevů, výslovnosti, slovní zásoby i reálií Francie a frankofonních zemí.⁹⁰

⁹⁰ Smičeková, J.; Dedková, I.; Pavlínková, M.: Metodika výuky francouzského jazyka na středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele, Ostrava: Synergie, 2010, str. 14

Pokud se výjimečně stane, že narazíme na skupinu, která není příliš zpěvná, pak můžeme využít „la musique de la langue“, tedy rytmických skupin a nechat studenty rapovat. Rapovat totiž mohou i ti, kteří jsou málo nadaní pro zpěv nebo z nějakého důvodu nechtějí zpívat. Navíc rapování je pro dnešní mládež aktuální hudební žánr a baví i hudebně nadané žáky. Do rapové verze lze převést písničky, ale i poezii.

Organizace cvičení:

- Učitel doprovází zpěv dětí na hudební nástroj (piano, kytara). Děti obměňují závěr písně a podle toho co zpívají postupně zapojují do rytmu pravou ruku, levou ruku, pravou nohu, levou nohu a hlavu. Ruce tleskají o stehna, nohy dupají a hlava se kýve ze strany na stranu - výsledkem je zapojení celého těla do rytmu písně.

Zadání:

1. Lisez le text, essayez de chanter *Coco le petit singe*, n'ayez pas peur de bouger.

D

(Et) C'est Coco- co- co le petit singe

A

Au Zoo de Paris

D

Dans sa petite cage

Et il me dit,

Si tu veux on va jouer

A

Attention! Frap, frap

Mes amis! Frap, frap

A⁷

D

La main droite va commencer/ La main gauche va commencer/ Le pied droit va commencer/ Le pied gauche va commencer/ Et la tête va commencer

Et on y va!

Závěr:

Písnička měla i přes její triviální obsah obrovský úspěch. Podařilo se nám skloubit radost z pohybu společně se zpěvem a nácvikem výslovnosti rytmických celků, pravidelný rytmus a zpěv navíc umožnily plynulý chod francouzského textu. Písničku jsme objevili jako říkanku, která pouze sborově opakuje bez hudebního doprovodu. Abychom text ozvláštnili, složili jsme jednoduchou melodii na základě harmonického střídání dvou durových kvintakordů. Dětem se písnička díky jednoduché a dobře zapamatovatelné melodii ihned vryla pod kůži a bylo jistým zadostiučiněním, že i dávno po tom, co skončila naše lekce, bylo některé žáky slyšet, jak si o přestávce popěvek broukají.

Závěr nácviku patřil nahrávání. Písničku jsme díky přenosnému rekordéru (tablet) nahráli a výsledek studentům okamžitě reprodukovali jako zpětnou vazbu, což vyvolalo všeobecné nadšení. K posílení identity jsme pak „ladili“ jednotlivé úseky, diskutovali s dětmi, zdali byla výslovnost v pořádku a zdali je třídě jako celku na nahrávce dobře rozumět. Písničku jsme poté několikrát opakovali s cílem dosáhnout co největšímu přiblížení se ideální francouzské výslovnosti a především srozumitelnosti. Když byla nahrávka vypilována a hotova, její smysl a srozumitelnost jsme ověřovali společně s druhou třídou (pokročilejších žáků osmého ročníku), která píseň ani její text neznala. Výsledky nebyly špatné a až na drobné výjimky se osmákům podařilo text písně identifikovat.

11.6 POSLECHOVÁ CVIČENÍ

„Poslech je univerzální prostředek, nikoli cíl jazykového výcviku; je těsně spjat s učivem a metodami.“⁹¹

Poslech chápeme jako činnost, která nám pomáhá k dorozumění a získání nových fakt a znalostí. Slovo jako zvukový podnět je totiž jedním z důležitých faktorů uvádějící v činnost mechanismy lidského myšlení. Nevěnuje-li se výcviku poslechu dostatečný prostor, řada cenných informací nás mívá, čímž je nepříznivě ovlivněn rozvoj myšlení a řeči. Poslech nelze vnímat jako pasivní příjem zvukové podoby. Zprávu přijímáme na základě znalostí systému fonémů, lexika i syntaktických pravidel.

Poslech musí být vždy zaměřen na konkrétní činnost. Měl by být organizován a řízen tak, aby byl splněn předem stanovený cíl. Tento cíl musí být specifikován jednotlivými operacemi, které žák bude provádět, a které si má žák osvojit. Jednotlivé operace je třeba uspořádat vzhledem k obtížnosti zahrnutých auditivních jevů a vzhledem k úrovni žákových vědomostí. V počátečních fázích výuky nemůžeme po studentech vyžadovat, aby se soustředili na všechny aspekty mluvené řeči. S těmi ho teprve postupně seznamujeme. Zastáváme názor, že ani instrukce typu *Écoutez et repetez* nejsou všemocné. Žák i při jednoduchém imitačním cvičení musí dostat přesnou instrukci o tom, co je cílem a na který jev se má zaměřit, popř. na kolik daných jevů, a jakým způsobem reagovat. Je však možné a velice pravděpodobné, že ani podrobná instrukce nezaručí, že se všichni žáci na daný jev zaměří, objeví či osvojí. Proto je vhodné spojit nácvik daného jevu se zjevnou činností žáka, např. s jeho hudebním cítěním a motorickou činností.

Ryze poslechových cvičení existuje několik kategorií a prakticky každá učebnice francouzštiny s takovýmto typem cvičením počítá. Snažíme se předložit ukázkou poslechových cvičení, která jsou zaměřena na „pulz“ mluvené francouzštiny, kdy běžné aktivity obohacujeme o dynamizující prvek.

Organizace cvičení:

- Učitel tleská, luská na prsty či ťuká na bubínek jednoduchý čtyřčtvrťový takt. Zastává funkci metronomu, udržuje rytmus, počítá do čtyř. Do tohoto souvislého rytmu předřikává řadu dvojslabičných slov či slov, které Francouzi díky vázání

⁹¹ Hendrich, J.: Poslech ve výuce cizího jazyka *in* Cizí jazyky, roč. 36, 1992/1993, č. 9/10, str. 322

jako dvojslabičné vysloví. Tato řada slov jde plynule a nepřetržitě za sebou. Žáci stojí volně, pozorně poslouchají a svou pozornost zaměřují na slovo, které předtím učitel zadal. Na znamení, že dané slovo v řadě jiných slyšeli a dokázali odlišit, mají za úkol (stále do rytmu) jednou tlesknout, případně učinit výrazný pohyb rukou směrem od těla. Vše by se mělo odehrávat plynule, v návaznosti a rytmické schéma by se nemělo porušit. Cvičení je v podstatě otočenou variantou *jeu d'intrus*.

- Žáci opakovaně poslouchají úryvek písně, jejíž text mají před sebou. Při prvním poslechu vysvětlíme v krátkosti obsah, nezacházíme do detailů. Při opakovaném poslechu první sloky žáci zvýrazňují zdůrazňované slabiky (*syllabes accentuées*), které naznačují jednotlivé rytmické celky. Své výsledky opravují s tabulí a učitelem.

1. Repérez le mot « **bonjour/au revoir** », battez une fois des mains si vous en avez entendu:

- ...*toujours, bouture, **bonjour**, bon tour, **bonjour**, mon tour, mon jour, bon tour, bandeau, boudier, **bonjour**, séjour, **bonjour**, **bonjour**, parcours, bon genre, **bonjour**, boulevard...*
- ... *pleuvoir, recevoir, tiroir, **au revoir**, devoir, couloir, noire, s'asseoir, arrosoir, au revoir, percevoir, **au revoir**, **au revoir**, au miroir, rasoir...*

2. Découvrez des règles du rythme du français. Ecoutez et repérez les groupes rythmiques.

Respire, Mickey 3D

I) Approche-toi petit écoute-moi gamin

*Je **vais** te raconter l'histoire de l'être humain*

*Au **début** y avait **rien** au **début** c'était **bien***

*La **nature** avançait y avait **pas** de chemin*

*Puis **l'homme** a débarqué avec ses **gros** souliers*

*Des coups d'**pieds** dans la **gueule** pour se **faire** respecter*

*Des routes à sens unique il s'est **mis** à tracer*

*Les **flèches** dans la plaine se **sont** multipliées*

*Et tous les éléments se sont vus maîtrisés
En 2 temps 3 mouv'ements l'histoire était pliée
C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière
On a même commencé à polluer le désert.*

*R) Il faut que tu respires, et ça c'est rien de le dire
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire*

*II) D'ici quelques années on aura bouffé la feuille
Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un oeil
En plein milieu du front ils te demanderont
Pourquoi toi t'en as 2 tu pass'ras pour un con
Ils te diront comment t'as pu laisser faire ça
T'auras beau te défendre leur expliquer tout bas
C'est pas ma faute à moi c'est la faute aux anciens
Mais y aura plus personne pour te laver les mains
Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais...*

Závěr:

V tomto případě jsme se rozhodli vyzkoušet, zdali se diferenční cvičení dá provést v souladu s nácvikem přízvuku či rytmu. Cvičení jsme zařadili až v pozdějších fázích výuky, což se ukázalo jako výhoda. Dokonce i žáci, kteří zprvu měli problémy dodržovat plynulost celého taktu, byli již zvyklí rytmus dodržet a věděli, co se po nich žádá. Domníváme se, že při pozdějším vybavování slov v samostatné promluvě by se dítěti tato spojitost s rytmickým navázáním mohla vybavit a přispět tak k plynulosti promluvy, proto práci s hudební pamětí považujeme za velmi důležitou.

Druhý typ cvičení se nám jeví jako nejnáročnější a nejkomplexnější ze všech nabízených a zařadili jsme ho logicky až na samý závěr našeho působení. Žáci v něm mají již samostatně určovat rytmické skupiny. Rytmické skupiny jsou ve francouzštině velmi krátké, často se sestávají ze 2, 3 nebo 4 slabik. I tak je problematičké určit, definovat

a především žákům vysvětlit, co to rytmické skupina je. Nezacházeli jsme proto do detailních výkladů a poradili žákům zaměřit se na plynulost zpěvákovy promluvy a momenty, kde klesne hlasem a dává důraz na poslední slabiku slova. Výhodou bezpochyby je, že píseň není zpívána, ale je výrazně rytmitizovaná – rapovaná. Má tu zvláštnost (a zároveň výhodu), že je interpretována velice podobně, jako kdyby jí odříkával roditelý mluvčí. Dětem úrovně A2 se tak po několika posleších podařilo určit důrazy na posledních slabikách, a trefovat tak vlastně konce rytmických celků.

Aby tato aktivita nebyla samoúčelná, bylo naším cílem se těžký francouzský text naučit rytmitizovat (rapovat) stejně jako originál. S potěšením můžeme konstatovat, že jimi zvýrazněné části pomáhaly frázovat a lépe text napojovat. Jejich projev se stával autentičtější – nebylo to kolektivní monotónní odříkávání francouzských vět, právě tak, jak se často objevuje při nácviku francouzské písně v hodinách francouzštiny.

Úskalí této činnosti je však v její náročnosti na přípravu. Zdálo se nám příliš těžké píseň rovnou nacvičovat společně s originální hudbou. Při nácviku jsme doprovázeli žáky na kytaru. Výhodou bylo uzpůsobení tempa, možnost většího soustředění se a procítění daných výslovnostních jevů, v neposlední řadě se dbalo na klesání hlasem, letmé zdůraznění přízvuku a navazování frází, které se zdánlivě do pravidelného tempa nevejdou.

Děti takováto tvůrčí práce s písní velmi bavila. Zapomněly totiž, že se učí francouzsky, píseň je oslovila díky svému snadnému melodickému schématu i tématu a oddaly se jejímu kouzlu. Zářný příklad toho, jak užitečné může být spojení výuky cizího jazyka s využitím hudebních prvků, postupů a technik.

12. ZÁVĚR PRAKTICKÉHO POZOROVÁNÍ

Naše přesvědčení, že komunikativní přístup ve výuce francouzštiny není všemocný i nadále trvá. Není možné žákům soustavně nabízet systém bez gramatických pravidel a znalostí jazykových prostředků, víme, že bychom se dopouštěli závažné lingvodidaktické chyby. Nebylo proto v našich silách postihnout výuku francouzštiny vcelku. Zaměřili jsme se na její podstatnou a často opomíjenou část – výslovnost ve spojení s expresivní funkcí prozodie.

Díky možnosti vstoupit před třídu a pracovat se skutečnými žáky jsme si potvrdili důležitou skutečnost. Ukázalo se, že metody a principy dramatické a hudební výchovy zabudované do didaktického zpracování fonetických cvičení mohou významně posílit kognitivní, sociální i emocionální rovinu procesu učení a vyučování cizím jazykům. Učení se s prožitkem posiluje motivaci, uvolněná přátelská atmosféra zbavuje přehnané obavy z chyby, využívání prvků dramatické a hudební výchovy pomáhá výrazněji prožít pocit úspěchu. Při našem pedagogickém působení jsme s potěšením pozorovali, že tzv. multisenzorické učení, kdy si žáci osvojují jazykové prvky kognitivně, emocionálně a kinesteticky, je jednou z možností jak v cizojazyčné výuce postupovat. Ačkoli jsme neměli dostatek času a prostředků ověřit i tuto domněnku, zastáváme názor, že takový přístup by byl pro svou charakteristiku neméně vhodný i pro lepší integraci žáků se specifickými poruchami učení.

V předchozích částech jsme několikrát zdůraznili, že pro rozvoj komunikace v cizím jazyce je třeba zvolit metody a prostředky odpovídající přirozené reálné situaci, aby i komunikace v ní trénovaná mohla být přirozená a jako taková mohla později ve skutečné komunikační situaci fungovat. S touto charakteristikou víceméně souvisí hra. „*Ve hře se dítě dobrovolně konfrontuje s realitou – projektuje se do ní nebo si podle ní vytváří fikční svět a zaujímá různé role, v nichž uplatňuje svou fantazii, cit, kreativitu i dosavadní zkušenosti, schopnosti a dovednosti.*“⁹² Hra podněcuje komunikativnost, operativnost, náhlá řešení a jednání, která se tolik podobají reálným situacím, stejně jako podněcuje sociální interakce, ve kterých hraje nejdůležitější roli použití jazyka coby prostředku komunikace.

⁹² Hájková, E.: Komunikační činnosti a jejich cíle, Praha: Univerzita Karlova 2008, str. 58

Snažili jsme se, aby se naše aktivity staly jedním z mnoha nástrojů k procvičování výslovnosti. Cvičeními jsme chtěli pobavit, zároveň obrátit pozornost k výslovnosti a posloužit neotřelým prostředkem ke zdokonalení mluveného projevu. Zdůraznili jsme, že v technice řeči je důležitá nejen artikulace, ale i respirace a fonace. Uvedli jsme několik variant cvičení, která procvičují mluvidla, ale také umožňují žákům „nažhavit se“ na hodinu cizího jazyka. Žákům jsme se snažili vštípit, že pro francouzštinu je důležitý nejen sluchový kanál, ale i vizuální, že specifickou výslovnost francouzských hlásek doprovází jejich přesná artikulace, zaokrouhlené, vyšpulené rty, ale také mimika obličeje apod.

V souladu s teoretickou částí, kde jsme rozpracovávaly analogické vztahy mezi vnímáním a produkcí řeči a hudby, jsme v prakticko-analytické části doporučili zaměření na suprasegmentální prostředky řeči, zvláště rytmus a melodii francouzštiny. Cílem však nebylo podání vyčerpávajícího výkladu o prozodických rysech, nýbrž spojení výhod nácviku písní a říkanek s výukou této oblasti výslovnosti. Ústředním a jednotícím prvkem byl v tomto ohledu pravidelný rytmus, s jehož pomocí jsme se pokoušeli lépe zvládat výslovnostní pravidla zástupných textů – nejčastěji dětských říkanek a písní, jejichž význam nebyl pro daný proces klíčový.

Při zkoušení všech cvičení v praxi (a nejen cvičení, ale i komplexního vystupování před třídou) jsme si uvědomili důležitou skutečnost. Učitel by měl jít až za hranice svých možností, měl by se z něj stát herec. Nikoli pro to, aby žáky pobavil, ale především proto, že pokud člověk umocňuje své sdělení rozšířením o mimoverbální prvky až za hranice hravé nápodoby, strhává na sebe pozornost, navazuje spojení a přesvědčuje posluchače. Nestačí mu už jen slova, stále ve větší míře komunikuje i tělem. Řeč pohledů, tváří, pohyby, postojem těla, gesty, dotykem, činy, akcemi a především neverbálními prvky, jimiž je hlasový projev doprovázen (barva, znělost, intonace, melodičnost, intenzita hlasu - modulační prvky hlasového projevu), jsou nesmírně důležité prvky cizojazyčného vyučování. Děti se totiž do jisté míry učí i očima. Hudební sluch může být kompenzován či podporován zrakem a gesty. Ověřili jsme si, že sborové formy práce bezpečně aktivizují i nesmělé či málo angažované žáky, a především všechny činnosti spojené s mluvením výrazně přispívají k socializaci dítěte, pomáhají překonat dítěti bariéru ostychu a uvědomit si svou roli ve skupině vrstevníků i směrem k dospělým nebo dětem mladším a to nejen v cizím jazyce.

Stává se bohužel velmi často, že mnohé nové inovativní a použitelné nápady upadají z rozličných důvodů (mezi nimi převládá především neinformovanost) do zapomnění. Téma diplomové práce jsme schválně zvolili nejen pro zvláštní zájem o tuto problematiku, ale také jako výzvu. Probádat oblast, které se obecně nevěnuje velká pozornost, a zjistit, mohla-li by se v praxi dnešního vyučování francouzštiny na základních i středních školách výuka fonetiky a fonologie posunout o krůček dál. Na základě výsledků našeho pozorování teoretického i praktického nám vyplývá, že ano. Výhoda zapojení hudebních aspektů a hry do výuky cizího jazyka jako takového byla dávno prokázána jako účinná, a je skvělé, že z tohoto spojení již mnohé učebnice i zkušenosti učitelé těží. Snažili jsme se proto tuto analogii převést do specifické a náročné oblasti, jakou výslovnost francouzštiny bezpochyby je, abychom rozvíjeli nové metody práce, které by umožnily našim studentům přiblížit se opět o kousek dál na cestě za ovládnutím výslovnosti francouzského jazyka. V neposlední řadě také proto, abychom se jako budoucí učitelé připravili na možnost neustále se vzdělávat, informovat a objevovat nové možnosti své profese.

Byly bychom rádi, kdyby mohla diplomová práce sloužit nejen jako odrazový můstek pro ještě důkladnější rozbor této problematiky, ale zároveň i jako inventář pro všechny učitele francouzského jazyka, kteří by v těchto několika málo nápadech mohli nalézt zalíbení a zdroj své další inspirace. Je vždy škoda, když se nový nápad vyzkouší jako ozvláštňení vyučovací hodiny, ovšem nikdy se dál nerozvíjí tak, aby se stal plnohodnotnou součástí výuky.

RÉSUMÉ:

Cette thèse de diplôme traite de l'enseignement de la phonétique dans la classe de FLE. Le travail constate que l'approche communicative de l'enseignement des langues qui est recommandé même par CECR, ne tient pas compte de l'enseignement de la phonétique française de manière si approfondie. Nous savons que la bonne prononciation est sans doute un souci partagé par les enseignants et les apprenants de la langue française. Le travail cherche à fuir la monotonie de la maigre batterie d'activités phonétiques pour la classe proposée par la plupart des manuels. On souhaite renouveler cet approche, en cherchant les voies non conventionnelles et interdisciplinaires. Nous avons essayé de prouver l'existence des rapports entre la musique et le langage et montré comment, à partir de l'observation de ces rapports, il est possible de définir des procédures nouvelles à appliquer dans nos cours de phonétique française. Car langue et musique sont essentiellement des phénomènes sonores. L'objectif est contribuer à ce que la didactique des langues puisse tirer profit des expériences de formation musicale.

En premier lieu ce travail parle de la nécessité de maîtriser une langue étrangère en plus de la langue maternelle. De nos jours, face à l'internationalisation, chaque enfant sera amené à être en contact avec une langue autre. Puisqu'on vive dans un monde où la communication multilingue est devenue nécessaire, l'apprentissage des langues est devenu un véritable enjeu. Le monolinguisme est donc un handicap dans le monde d'aujourd'hui. Nous avons mentionné que la langue étrangère reflète les réalités dans lesquelles les gens modernes vivent et qu'elle contribue au développement de la personnalité. Mais apprendre à communiquer en français langue étrangère, c'est à pratiquer la langue dans ses fonctions variées: désigner, argumenter, décrire, évaluer, expliquer, raconter, comprendre. Tout cela nous amène à la nécessité d'équiper l'apprenant des connaissances linguistiques: lexique, syntaxe, morphosyntax et **la capacité de compréhension orale**. La compréhension orale est un travail avec des signaux sonores; alors, pour qu'on puisse accomplir le but communicatif de la langue, nous devons faire attention à l'aspect sonore et phonique.

On parle de la nécessité d'une prononciation correcte dans la communication. On peut connaître la grammaire, on peut avoir le vocabulaire immense, mais si on n'est pas capable de prononcer bien, personne ne nous comprend. Alors, l'enseignant de la langue française devrait aussi être l'enseignant de la phonétique française. On constate qu'il s'agit d'un apprentissage difficile qui peut s'avérer contraignant pour certains.

En contexte de la fonction communicative d'une langue nous remarquons l'Approche Communicative. Ce terme a été introduit par Dell Hymes dans les années 70. D'après CEER il s'agit d'un ensemble structuré dont se sert l'apprenant pour mettre en pratique des aptitudes générales afin de réaliser des intentions communicatives. Après avoir examiné la littérature spéciale et aussi les expériences diverses des enseignants de FLE, on a découvert que le rapport entre la communication et la phonétique et phonologie dans cet approche est assez hésitant et que le travail avec les sons n'est pas un élément prioritaire. Il est évident qu'on apprend la phonétique avec le but d'améliorer et préciser la communication en langue cible. Si on veut communiquer correctement, il faut, alors, commencer avec cet apprentissage de début. Les phonèmes et les fréquences ne sont pas similaires et il faut éduquer l'oreille à la musicalité de la langue nouvelle.

Lors de l'apprentissage communicatif d'une langue étrangère, l'idée la plus répandue est que le recours au tchèque doit être le moins fréquent possible pour permettre aux élèves l'immersion dans le français. Il ne faut pas mettre de côté la langue maternelle et les fréquences qu'elle utilise. Il faut s'en servir pour associer certaines similarités phonétiques entre la langue étrangère et la langue maternelle. En plus les prérequis que les élèves ont dans leur langue peuvent servir à surmonter certaines difficultés linguistiques.

Le chapitre suivant aborde le sujet des méthodes d'apprentissage. Nous mentionnons les méthodes directes et indirectes et soulignons leurs avantages et défauts. On constate que l'Approche Communicative utilise des méthodes directes même les méthodes alternatives. Cette notion nous aide interpréter la langue comme un processus éducatif et formatif et non seulement comme la réaction mécanique vers les stimulants présentés aux étudiants. Nous examinons la relation de linguistique et neurologie et nous découvrons que le langage est un processus complexe et difficile qui s'intègre les deux hémisphères cérébrales. En suite on ajoute et développe l'analogie avec la théorie des intelligences plurielles de H. Gardner. Selon Gardner, on distingue huit types d'intelligence parmi lesquelles on découvre la relation cruciale entre l'intelligence verbale (la sensibilité

aux mots et aux structures linguistiques) et l'intelligence musicale (la sensibilité aux sons, rythmes et séquences musicales). Ce rapport nous semble non seulement intéressant mais aussi pertinent en ce qui concerne de l'enseignement de la phonétique et phonologie française.

La langue et la musique sont en effet des phénomènes sonores et évidemment l'apprentissage d'une langue ne peut pas faire l'impasse sur les manifestations phoniques. Au plan des manifestations phoniques, les similitudes entre les deux disciplines sont évidentes. Imitation, écoute, perception, création aussi bien que rythme, répétition, mélodie ou accent sont des notions qui se rejoignent dans la musique et chez les langues étrangères. Comment peut-on utiliser ce rapport signifiant dans l'enseignement de la phonétique?

La perception et la production sont des processus essentiels si on veut atteindre à communiquer. En effet, l'apprenant du français est confronté à une langue étrangère avec un système accentuel (et plus généralement prosodique) et un système phonologique différents de ceux de sa langue maternelle. L'éducation de l'oreille à la musicalité de la langue française est indispensable. C'est pourquoi on recommande la priorité de s'entraîner l'oreille phonématique. Nous proposons donc une application de la méthodologie musicale en classe de FLE: stimuler et développer l'écoute non seulement comme moyen de reconnaissance et d'intégration non consciente d'un système mais aussi comme véritable activité de création consciente avant la production.

En ce qui concerne de la production, nous devrions toujours avancer des éléments linguistiques les plus faciles aux ceux plus difficiles. Nous parlons des éléments segmentaux et suprasegmentaux et leur inseparabilité dans l'apprentissage phonétique. D'autre part, toute langue a un rythme et un système accentuel propre ainsi que la prosodie expressive. Il n'est pas surprenant dès lors que les termes ton, mélodie, accent, rythme, tempo etc. soient des termes utilisés aussi bien en musique qu'en linguistique, aussi bien pour la caractérisation d'une pièce musicale que pour la caractérisation de la langue parlée. Les indices prosodiques, et plus particulièrement la place de l'accent, peuvent donc constituer une aide précieuse aux oreilles de l'apprenant puisqu'ils lui permettent de repérer les groupes de sens. Cette aide est de la plus grande importance car l'objectif principal de l'apprenant est repérer du sens.

L'importance de la prosodie dans l'apprentissage d'une langue étrangère est en plus à présent un fait admis par les spécialistes en la matière. En premier lieu, l'apprenant -

auditeur a tout intérêt à prendre en compte les indices prosodiques pour accéder au sens. Le rythme facilite le découpage syntagmatique car les pauses apparaissent souvent aux frontières des groupes syntaxiques. Savoir interpréter un mouvement mélodique peut être indispensable à la compréhension, notamment lorsque l'intonation assume une fonction modale. Pour comprendre un énoncé dont la modalité n'est pas marquée syntaxiquement mais prosodiquement, l'apprenant doit donc se baser sur l'information intonative. Souvent les indices prosodiques, et notamment l'intonation, en plus des indications d'ordre psychologique et sociologique sur le locuteur, donnent des informations sur la situation de communication dans ce que l'on nomme habituellement les phrases implicatives. Ceci dit, pour acquérir non seulement du bon sens mais aussi une prononciation correcte, sur le plan prosodique, une bonne perception est une condition nécessaire.

Pour conclure on constate que les éléments prosodiques sont non seulement un lien entre les hémisphères cérébrales mais aussi une très bonne connexion entre la musique et le langage. La chanson et les comptines permettent de développer l'oreille musicale, elles deviennent l'instrument parfait d'enseignement des éléments prosodiques. Car l'apprentissage se fait par le par cœur, la mémorisation est rendue plus facile (grâce à la mélodie). Ici, la parole devient le chant. La découverte des possibilités acoustiques de la voix fait partie de l'éducation musicale. Nous affirmons que les exercices spéciaux de chant peuvent aussi travailler la diction, l'articulation et l'intonation de la langue. En plus, en utilisant le chant, l'apprentissage d'une langue étrangère devient un jeu pour l'enfant, il est d'autant plus motivé.

Cette interdisciplinarité a donc un sens. Les recherches révèlent un profond lien entre les disciplines qu'il n'est pas négligeable de prendre en compte. Apparaît-elle au sein des apprentissages des langues étrangères? Et si oui, qu'apporte-telle? Dans la deuxième partie nous nous sommes intéressés aux différentes pratiques mettant en lien la musique et l'apprentissage des certains éléments de la phonétique étrangère. Nous devons aussi souligner que l'enseignant devrait être systématique. Les exigences pour l'enseignant d'être conséquent et d'avoir des expériences et connaissances concernant la phonétique sont assez grandes et considérables. Nous sommes consciente, il va sans dire, que notre analyse n'est qu'une vue très partielle d'une voie à peine explorée et par ce travail nous voudrions modestement contribuer, en proposant l'adoption d'une approche musicale, à la didactique en classe de FLE.

En sachant que les théories devraient toujours être soutenues par la pratique, on présente différents types d'exercices lesquels nous avons essayés avec la classe française à l'école primaire Táborská à Prague. Les exercices sont conçus en accord avec les idées principales qu'on a déjà mentionnées (dans la première partie théorique et didactique). On appelle cette deuxième partie la partie pratique et analytique.

Les exercices embrassent cinq aspects qui nous semblent essentiels: la participation du corps et du geste à la production (l'importance des muscles, d'appareil respiratoire et articulatoire comme les participants à la production), l'expressivité implicite dans le parler (lien avec l'intonation et la mélodie), le caractère rythmique du français, l'importance du chant et l'entraînement auditif. Les exercices sont caractéristiques par sa valeur ludique et sont particulièrement composés pour qu'ils développent une bonne perception auditive. Leur objectif est simple: améliorer non seulement la perception mais aussi la production des éléments suprasegmentaux dans le parlé et contribuer à l'acquisition d'une prononciation exacte, juste et correcte.

La classe a bien travaillé. Au début la timidité et la peur du ridicule étaient à l'origine de bien des blocages, mais il faut dire que avec notre patience, enthousiasme et élan nous avons bien réussi à surmonter la pudeur des enfants. À cet effet, nous avons observé que la mémorisation d'extraits de dialogues de théâtre et de chansons, la lecture de poèmes ou le rap entre autres activités amènent les étudiants à surmonter les blocages affectifs et psychologiques. Le chœur parlé et la récitation d'un texte par un groupe étaient la forme du travail la plus fréquente. La lecture en chœur se réfère à la lecture d'un texte que le groupe a sous les yeux. Bien que le chœur parlé soit de nature plutôt interprétative que dramatique, c'est un bon point de départ pour sensibiliser les élèves aux éléments dramatiques du langage: le mouvement, le geste, l'intonation, le volume, le rythme, la mélodie. Les activités de chœur lu, parlé ou scandé permettent aux élèves de jouer avec ces éléments dans le climat sécurisant du groupe avant de s'aventurer à réciter seul.

Comme il a été montré tout au long de ce texte, en ce qui concerne l'approche de l'enseignement des langues, rien n'est prescrit de manière formelle et chaque enseignant peut laisser libre cours à sa liberté pédagogique dans son enseignement tout en respectant les programmes de l'école. En ce qui concerne la question de l'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la prétention de vouloir aborder les langues étrangères en adoptant un point de vue musical n'est pas sans fondement. En effet,

les diverses études ne font que renforcer l'idée que cette interdisciplinarité ne peut que fonctionner. Premièrement nous avons vérifié que l'interdisciplinarité est donc possible dans l'apprentissage du FLE. Deuxièmement nous avons montré que la didactique des langues peut tirer profit des expériences musicales. La musique possède des attraits sur lesquels il est intéressant de se pencher. De surcroît, les différentes pratiques trouvées mêlant musique et langues étrangères vont dans ce sens et offrent une nouvelle approche de l'enseignement des certains traits phonétiques.

Nous sommes convaincue que l'apprentissage des langues étrangères doit être fait de manière créative alliant d'autres disciplines pour le rendre moins abstrait et plus actif pour l'élève. Cependant, après ce travail, nous nous rendons compte qu'il est important de mettre en valeur que la musique ne va pas être la réponse à toutes les difficultés d'apprentissage de la phonétique. Certes tout ce qui a été montré au long de ce mémoire va dans le sens que la musique peut apporter une nouvelle touche à l'enseignement phonétique.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ABRY, D.: *Techniques et pratiques de classe. La phonétique: audition, prononciation, correction*, Paris: CLE International. 175 s. ISBN 978-2-09-033067.

CIDLINA, T.: *Francouzská výslovnost*, Brno: Computer Press, a. s., 2007, 83 s. ISBN 978-80-251-1687-6

COUFALOVÁ, P.: *Le phénomène ludique dans l'enseignement du FLE*, Praha: Pedf UK, 2011

ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*, Praha: Karolinum, 2001, 340 s. ISBN 978-802-4601-540.

DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O.: *Fonetika francouzštiny*, Praha: Karolinum, 2008, 236 s. ISBN 978-80-246-1471-7.

DVOŘÁKOVÁ, K.: *Výuka cizích jazyků v pojetí Waldorfské pedagogiky se zaměřením na I. stupeň ZŠ*, Praha: Pedf UK, 2011, 174 s. ISBN 978-80-7290-522-5.

FENCLOVÁ, M.: *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*, Praha: UK Pedf, 2003, 108 s. ISBN 80-7290-126-5.

FRANĚK, M.: *Hudební psychologie*, Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

GARDNER, H.: *Dimenze myšlení, Teorie inteligencí*, Praha: Portál, 1999, 397 s. ISBN 80-7178-279-3

GUIMBRETIERE, E.: *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier, 1994, 95 s. ISBN 22-780-4370-6

HÁJKOVÁ, E.: *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na I. stupni základních škol)*, Praha: Pedf UK, 2008

HAYDÉE, S.: *Techniques et pratiques de classe, Le jeu en classe de langue*, Paris: CLE International, 2008, 300 s. ISBN 978-2090353495

HENDRICH, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN, 1988, ISBN: 14-279-88

CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, S.J.: *Le point sur la phonétique*, Paris: CLE International, 1998, 119 s. ISBN 2-09-033-325-1.

CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků, úvod do vědního oboru*, Praha: Academia, 2006; ISBN 80-200-1213-3

CHODĚRA, R. a kol.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*, Rudná u Prahy: Editpress, 2001.

- CHODĚRA, R.; REIS, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostravská univerzita: Ostrava, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.
- JANEŠOVÁ, J.: *Praktický kurs francouzské výslovnosti*, Praha: Leda, 2008, ISBN 80-85927-05-5.
- JANÍKOVÁ, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*, Grada: Praha, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.
- KANTOR, J.; LIPSKÝ, M.; WEBER, J. a kol.: *Základy muzikoterapie*, Praha: Grada Publishing, 2009, ISBN 80-244-1075-3.
- KOLLMANOVÁ, L.: *Jak porozumět cizí řeči*, Praha: Leda, 2003, 158 s. ISBN 80-7335-015-7.
- LACHOUT, M.: *Kompenzační vyjadřování jako problémová komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a psycholingvistickým aspektům osvojování cizího jazyka*, Praha: UK, 2005
- MAROUŠKOVÁ, M.: *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*, Praha: SPN, 1976, 219 s.
- NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*, Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-1290-7.
- PODLAHOVÁ, M.: *Využití písňe jako didaktického prostředku*, Praha: Univerzita Karlova, 2011
- Professeurs a l'ILCF-ICP Paris: *Enseigner le FLE, Pratique de classe*, Paris: Belin, 2005, 271 s. ISBN 97-8270-114-813-7
- REPKA, R.: *Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania*, 1. Vyd.: Davle: Kernberg Publishing, s. r. o., 2009. 123 s. ISBN 978-80-87168-14-1.
- RENARD, R.: *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2, La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles: De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2002, 336 p. ISBN 9782804134921.
- RUSSEL, J.L. a kol.: *Možek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*, Praha: Portál 2009, str. 202. ISBN 978-80-7367-464-9.
- SMIČEKOVÁ, J. a kol.: *Metodika výuky francouzského jazyka na středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*, Ostrava: Synergie, 2010, 100 s. ISBN 978-80-7368-722-9.
- ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*, Praha: Portál, 2001, 246 s. ISBN 80-7178-557-1.

ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Písničky a jejich dramtizace*, Praha: Portál, 2000, 154 s. ISBN 80-7178-477-X.

ŠKARDOVÁ, R.: *Některé problémy dětí imigrantů při zvládnání zvukové stránky francouzštiny*, Praha: Pedf UK, 2004.

VANTHIER, H.: *Techniques et pratiques de classe, L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris: CLE International, 2009, 223 s. ISBN 978-2-09-035348-8.

VEJVODOVÁ, Š.: *Didaktické aspekty fonetiky v současném českém vyučování francouzštiny jako cizího jazyka*, Praha: Univerzita Karlova, 2009

WIOLAND, F.: *Prononcer les mots du français, Des sons et des rythmes*, Paris: Hachette F.L.E., 1991, 127 p.

ZELEIOVÁ, J.: *Muzikoterapie, východiska, koncepty, principy a praktické aplikace*, Praha: Portál, 2007, 366 s. ISBN 978-80-7367-237-9

PERIODIKA, ODBORNÉ ČLÁNKY

ADAMCOVÁ, L.: *Fonetický aspekt v cudzojazyčnom vyučovaní in Cizí jazyky*, roč. 41, 1997/1998, č. 5

BORELL, A.: *Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE)*, in Raymond Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2*, De Boeck Supérieur, *Pédagogies en développement*, 2002, p. 163-182.

BRYANT, BRADLEY, CROSSLAND: *Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read*, *Developmental Psychology*, 1990, roč. 26, č. 3, 429-438 [online] http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v4_n1.pdf [cit.: 13. 11. 2012]

BRYANT, BRADLEY, CROSSLAND: *Relationship Between Young Children's Nursery Rhyme Experiences and Knowledge and Phonological and Print-Related Abilities*, [online] https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/lettersandsounds_ph1.pdf [cit. 13. 11. 2012]

FULLA, A. C.: *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, Universitat Autònoma de Barcelona, *Synergie Espagne*, n° 1, 2008, str. 141 – 152 [online] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/fulla.pdf> [cit.: 2. 3. 2013]

HENDRICH, J.: *Poslech ve výuce cizího jazyka in Cizí jazyky*, roč. 36, 9/10, 1992/1993, str. 322

JANÍKOVÁ, V.: *Metody a techniky dramatické výchovy při osvojování výslovnosti cizího jazyka in Komenský: Odborný časopis pro učitele ZŠ*, roč. 134, 2009/2010, č. 3, str. 16

LOJOVÁ, G.: *Vplyv inteligence na úspešnosť učenia sa cudzích jazykov* in *Cizí jazyky*, roč. 51, č. 2, str.42, 2007/2008

MIJON, P.: *Quelques activités de sensibilisation à la prosodie en FLE*. [online] <http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/quelques-activites-de-sensibilisation-a-la-prosodie-en-fle-1/> [citace: 2.4.2013]

PAMULA, M.: *Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale*, Université Pédagogique de Cracovie, Synergie: Espagne, n° 1, 2008, str. 133 – 140. [online] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/malgorzata.pdf> [citace: 23. 4. 2013]

POESOVÁ, K.: *Jak testovat výslovnost* in *Cizí jazyky*, roč. 51, 2007/2008, číslo 1, str. 7

LLORCA, R.: *Du geste à la parole*. [online] <http://francparler-oif.org/FP/articles/llorca2008.htm> [Citace: 23.4.2013]

ZAJÍCOVÁ, P.: *Dechová cvičení ve vyučování cizímu jazyku* in *Cizí jazyky*, roč. 42, č. 3/4, 1998/1999, str. 52 – 55

ZAJÍCOVÁ, P. a kol: *Cvičením k uvolnění a soustředění v hodině cizího jazyka* in *Cizí jazyky*, roč. 42, 4. 1/2 , 1998/1999, str. 7 – 10

DOKUMENTY

Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, Édition 2008, Commission européenne, Réseau Eurydice, ISBN 978-92-9201-004-1

PŘÍLOHY

INTERNETOVÉ STRÁNKY ZABÝVAJÍCÍ SE FONETIKOU, PROZODIÍ AJ.

<http://www.podcastfrancaisfacile.com/>

<http://www.fle-philippemijon.com>

<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique>

<http://phonetique.free.fr>

<http://www.lepointdufle.net/>

<http://johanna.csrworld.com/>

<http://www.educatout.com/activites/stimulation-langage/quand-travailler-la-prononciation-devient-amusant.htm>

<http://lewebpedagogique.com/jeulangue/tag/phonetique/>

http://www.estudiodefances.com/?page_id=26

<http://chansonsfle.blogspot.com.es/>

<http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/intro.htm>

<http://francparler-oif.org>

www.fdlm.org

www.flecampus.ning.com