

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Vliv systematického používání vybraných metod výuky
výslovnosti anglického jazyka na percepci a produkci hlásky
schwa u žáků ZŠ**

Kristýna Poesová

Katedra anglického jazyka a literatury
Školitel: doc. PhDr. Jan Volín, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Vliv systematického používání vybraných metod výuky výslovnosti anglického jazyka na percepci a produkci hlásky schwa u žáků ZŠ* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

12. října 2012

.....

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování následujícím osobám. První a největší díky patří mému školiteli, doc. PhDr. Janu Volínovi, Ph.D., za jeho cenné rady, podnětné připomínky, laskavý přístup, trpělivost a odborné vedení ve všech fázích zpracování mé práce. Druhé díky směřuje k vedení Základní školy Mládí v Praze za umožnění výzkumného šetření. Hlavně pak vyučujícím anglického jazyka, PhDr. Doubravce Matulové a Mgr. Ivaně Koláčné, za ochotu se výzkumu zúčastnit a za profesionální přístup při jeho realizaci. Poslední díky patří zesnulé doc. PhDr. Anně Grmelové, CSc. za to, že do mě vložila důvěru, když jako vedoucí katedry hledala vyučující pro kurz Anglická fonetika a fonologie a za výběr školitele, skvělého pedagoga a fonetika v jedné osobě. Tuto práci bych ráda věnovala její památce. V neposlední řadě jsem zavázána své rodině za veškerou podporu a respektování mé práce. Zvláštní dík patří Julii Boyle za poskytnutí zázemí při studiu u nás méně dostupné literatury v knihovně dublinské Trinity College a Jeronýmu Rádlerovi za jazykové korektury.

.....

NÁZEV:

Vliv systematického používání vybraných metod výuky výslovnosti anglického jazyka na percepci a produkci hlásky *schwa* u žáků ZŠ

AUTOR:

Mgr. Kristýna Poesová

KATEDRA:

Katedra anglického jazyka a literatury

ŠKOLITEL:

doc. PhDr. Jan Volín, Ph.D.

ABSTRAKT:

Předkládaná práce se věnuje účinnosti výuky anglické výslovnosti v českém vzdělávacím prostředí. Práce si klade za cíl zjistit, zda explicitní výuka výslovnosti, realizovaná formou výslovnostního tréninku a zvyšování povědomí o zvukové stránce anglického jazyka, povede ke zlepšení percepčních a produkčních dovedností žáků 7. ročníku ZŠ. Zkoumaný fonetický jev představuje samohlásková redukce v podobě neutrální hlásky *schwa*, která do značné míry přispívá ke správné realizaci anglického přízvuku a rytmu. Teoretická východiska práce se opírají o aktuální poznatky z didaktiky cizích jazyků, lingvistiky a osvojování cizího jazyka se zaměřením na zvukovou stránku jazyka. Otázka, zda je pro žáky přínosné procvičovat výslovnost, byla řešena metodou experimentu s využitím techniky paralelních skupin. Během tříměsíčního experimentálního působení byl cílový jev systematicky a pravidelně trénován v pětiminutových aktivitách. Vstupní a výstupní úroveň percepcce a produkce samohláskové redukce byla zjišťována pomocí měřicího nástroje sestaveného pro účely tohoto výzkumu. Výsledky experimentálních a kontrolních skupin byly porovnány na začátku a po ukončení experimentu a ověřeny statistickými metodami. Částečné zlepšení v oblasti percepcce i produkce bylo zaznamenáno u žáků z experimentálních skupin. Výzkum dále upozornil na silnou mezijazykovou interferenci, především v oblasti produkce. Závěry výzkumného šetření jsou aplikovatelné do výukové praxe i teoretické přípravy učitelů anglického jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA:

osvojování zvukové podoby jazyka, efektivita výuky výslovnosti, samohlásková redukce, *schwa*, percepcce a produkce, experiment

TITLE:

The Influence of Selected and Systematically-Used Methods for the Teaching of Pronunciation on the Perception and Production of *Schwa* by Czech Pupils of English

AUTHOR:

Mgr. Kristýna Poesová

DEPARTMENT:

Department of English Language and Literature

SUPERVISOR:

doc. PhDr. Jan Volín, Ph.D.

ABSTRACT:

This dissertation thesis explores the theme of teaching English pronunciation in the Czech educational environment. Its aim is to reveal whether the development of phonetic awareness has positive effects on one's pronunciation skills. Specifically, whether explicit teaching of pronunciation can induce any improvement in Czech pupils' perception and production of vowel reduction predominantly realised as the English mid-central vowel *schwa*. The theoretical framework of the work is provided by the latest findings in English phonetics and phonology, didactics of foreign languages and second language phonology acquisition. The research was carried out as a three-month experiment using the technique of parallel groups at a lower secondary school in Prague. The level of perception and production of the target feature was measured in an expressly devised test in the initial and final phase of the experiment during which experimental groups underwent dedicated *schwa* training while control groups did not take part in any extra pronunciation practice. The collected data were compared and statistically verified. The results indicated partial improvement in the pupils' perceptive and productive skills due to the teaching of pronunciation. The research further drew the attention to the problem of strong negative transfer, particularly in the area of speech production. The conclusions of the research offer recommendations for classroom practice as well as training of future English teachers.

KEYWORDS:

second language phonology acquisition, effectiveness of pronunciation teaching, vowel reduction, schwa, perception and production, experiment

Obsah

Obsah	6
Úvodní poznámka	8
1. Úvod	9
2. Teoretická část	14
2.1 Výuka výslovnosti	14
2.1.1 Důležité mezníky ve výuce výslovnosti	15
2.1.2 Efektivita výuky výslovnosti	25
2.1.2.1 Komunikativní pojetí výuky výslovnosti	26
2.1.2.2 Výzkum v oblasti výuky výslovnosti	39
2.1.3 Testování výslovnosti	53
2.1.3.1 Percepce hodnocená holisticky	56
2.1.3.2 Percepce hodnocená analyticky	56
2.1.3.3 Produkce hodnocena holisticky	58
2.1.3.4 Produkce hodnocená analyticky	59
2.2 Důležité faktory v osvojování zvukového plánu cizího jazyka	61
2.2.1 Účinky věku a jiných faktorů na osvojování zvukové stránky cizího jazyka	64
2.2.2 Role mateřského jazyka v osvojování zvukové stránky cizího jazyka	72
2.3 Samohlásková redukce v anglickém jazyce	76
2.4 Shrnutí	86
3. Výzkumná část	87
3.1 Výzkumný problém a charakteristika zvolené metody	87
3.2 Měřicí nástroj pro testování percepce a produkce <i>schwa</i>	89
3.2.1 Psaná podoba testu	89
3.2.2 Zhotovení testu	95
3.2.3 Pilotáž	96
3.3 Soubor aktivit pro výuku <i>schwa</i>	97
3.3.1 Aktivity zaměřené na percepci <i>schwa</i>	100
3.3.2 Aktivity zaměřené na produkci <i>schwa</i>	102
3.3.3 Charakteristika souboru aktivit pro výuku <i>schwa</i>	106

3.4 Testování percepce	109
3.4.1. Počáteční analýza	109
3.4.2 Analýzy ověřené McNemarovým testem	112
3.4.3 Diskuze k výsledkům percepčního testu	117
3.5 Testování produkce	123
3.5.1 Metoda zpracování zvukového materiálu a formulace hypotéz	124
3.5.2 Čtení izolovaných slov	127
3.5.2.1 Výsledky – produkce izolovaných slov	128
3.5.2.2 Diskuze	132
3.5.3 Čtení vět	136
3.5.3.1 Výsledky – produkce jednoduchých vět	138
3.5.3.2 Diskuze	142
3.5.4 Čtení říkanky po předchozím poslechu	147
3.5.4.1 Výsledky – produkce říkanky	149
3.5.4.2 Diskuze	151
3.5.5 Závěrečná diskuze k výsledkům produkce	155
4. Závěr	158
5. Bibliografie	163
6. Přílohy	176

Úvodní poznámka

Česká terminologie didaktiky anglického jazyka není u širší odborné veřejnosti příliš známá a rozšířená, jelikož hlavním dorozumivacím prostředkem na konferencích, v odborných publikacích či jiných platformách určených pro sdělování výzkumných závěrů a výměnu zkušeností, je anglický jazyk. Jedná-li se o novější poznatky v oboru, pak můžeme českou terminologii charakterizovat jako ne zcela ustálenou. V této práci používáme existující terminologii a zároveň se snažíme o zavedení českých termínů. Nicméně u klíčových pojmů v závorkách či poznámkách uvádíme původní výrazy pro snazší orientaci v anglicky psané odborné literatuře. Přímé citace z anglicky psaných odborných zdrojů ponecháváme v textu v anglickém originále, avšak v poznámkách jsou veškeré pasáže přeloženy autorkou práce.

1. Úvod

Anglický jazyk se stal tím, čím byla latina ve středověku a francouzština v 18. a 19. století – jazykem mezinárodního dorozumívání. To se mimo jiné odráží v neustálé snaze zefektivnit výuku tohoto jazyka. V současném pojetí výuky angličtiny se klade důraz především na rozvoj komunikativní kompetence, s níž je nerozlučně spjata komunikačně přijatelná výslovnost.¹ Na konci 80. let minulého století byl zájem věnovaný výuce výslovnosti poměrně malý a zásobník výukových metod omezený zhruba na čtyři typy aktivit, které byly většinou používány na izolovaných slovech. Pod vlivem komunikativního přístupu ve výuce cizích jazyků se pozornost odborníků postupně zaměřila na vytváření a ověřování komunikativních metod výuky výslovnosti a důraz začal být kladen na její kontextualizaci a integraci do dalších oblastí výuky cizího jazyka. V současné době je výslovnost chápána nejen jako prostředek k dosažení úspěšné cizojazyčné komunikace, ale i jako nedílná součást identity mluvčích. Se stále rostoucím počtem uživatelů anglického jazyka z různých kulturních a jazykových prostředí se mění paradigma vnímání cizineckého přízvuku u nerodilých mluvčích. Zatímco se 60. a 70. léta minulého století vyznačovala téměř nulovou tolerancí cizineckého přízvuku a existovaly programy zaměřené na jeho úplné odstranění (Munro a Derwing, 1995), díky výzkumným studiím z počátku tohoto století lépe rozumíme vzájemnému vztahu mezi cizineckým přízvukem a srozumitelností řečového projevu. Současný trend se snaží odhalit a popsat ty výslovnostní jevy, které nejvíce přispívají ke zvýšení srozumitelnosti ústního projevu nerodilých mluvčích a zároveň jsou slučitelné s mírným cizineckým přízvukem.

Ačkoliv zájem odborníků a pedagogů o výslovnost neustále roste a s ním i snaha identifikovat problematické prvky, které brání osvojení správných výslovnostních návyků, na výuku výslovnosti v praxi nezbyvá čas. Většina učitelské obce se přiklání k názoru, že osvojování výslovnosti se děje převážně podvědomě, nejčastěji nápodobou vzoru (učitele, rodilého mluvčího). Tendence spoléhat se výlučně na automatické osvojování cílové výslovnosti je stále velmi rozšířená i v českém vzdělávacím kontextu. Odmítavé reakce vůči explicitní výuce výslovnosti pramení jednak z neznalosti rozsáhlého teoretického pozadí lingvistických disciplín fonetiky a fonologie, jednak z pochybností, zda pravidelné zařazování

¹ Model výslovnosti se v této práci opírá o britskou tradici.

výslovnostních prvků do cizojazyčné výuky přinese kýžený výsledek – lepší dovednosti v percepční i produkční rovině (Pardo, 2004). Je však postačující vystavit žáky dostatečnému přísunu autentického jazyka (kvalitní vzor, poslechy rozmanitých variant, konverzace s rodilými mluvčími apod.)? Můžeme se zcela spoléhat na jejich vnoření do zvukové podoby a podvědomé osvojení si vzorové výslovnosti? Není efektivnější zároveň analyzovat nejčastější výslovnostní problémy v dané skupině žáků a věnovat se jejich nápravě formou systematického a pravidelného procvičování? Na tyto otázky se budeme snažit nalézt odpověď v rámci předkládané práce.

Pro zodpovědné rozhodnutí, zda výslovnost zařazovat do výuky anglického jazyka, anebo plně spoléhat na imitační schopnosti žáků, je nutné zohlednit specifika českého edukačního prostředí. Za prvé se v České republice angličtina vyučuje jako cizí jazyk² a kontakt s ní je tudíž v každodenním životě značně omezen nebo téměř neexistuje. Za druhé se na českých školách všech typů stále objevují vyučující, kteří nepředstavují kvalitní výslovnostní model, na němž je intuitivně-imitativní přístup k výuce výslovnosti závislý. Za třetí některé výstupy formulované v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání pro cizí jazyk k vědomému uchopení výslovnostní problematiky přímo vybízejí.³

Na základě výše popsaných důvodů se domníváme, že v kontextu českého vzdělávacího prostředí představuje zvyšování povědomí o zákonitostech zvukového plánu anglického jazyka formou rozmanitých výukových metod velmi důležitou a potřebnou komponentu jeho výuky. Výzkumný design předkládané práce reaguje na rozšířený argument směřující proti explicitnímu způsobu výslovnostní výuky, který pramení z pochybností vyučujících o její smysluplnosti a často i nedůvěry ve své vlastní schopnosti v této oblasti. Cílem předkládané práce je zjistit, zda systematická výuka výslovnosti, v našem případě nácvik percepce a produkce anglické neutrální samohlásky *schwa*, povede k jejímu zlepšení v produkční a percepční rovině u českých žáků 2. stupně základní školy, a tím přispět do diskuze o účinnosti výuky výslovnosti ve formálním prostředí školní výuky.

² TEFL – *Teaching English as a Foreign Language*, EFL – *English as a Foreign Language*; angličtina se v České republice vyučuje jako cizí jazyk, tzn. ve formálním prostředí školní výuky; angličtina nemá v naší zemi status úředního jazyka; vyučuje se pro potřeby studijní, pracovní, cestovatelské apod. ESL znamená *English as a Second Language*. Rozdíl mezi EFL a ESL je hlavně sociolingvistický; oproti EFL má angličtina v ESL zemích status úředního jazyka, používá se v médiích, úřadech a ve vzdělávání (Brown, 1992, s. 3).

³ Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk podle RVP ZV; výstupy pro 2. stupeň (receptivní řečové dovednosti): *žák čte nahlas a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP, 2007, s. 27).

Výzkum je zaměřen na anglickou střední středovou samohlásku *schwa*, tzv. neutrální vokál, vyskytující se výhradně v nepřízvučných slabikách, jelikož její správná percepce, produkce a distribuce úzce souvisí hned se třemi problematickými oblastmi českých mluvčích angličtiny najednou.⁴ Za prvé je to artikulace nejdůležitějších variant hlásky *schwa*, která závisí na okolí jejího výskytu. Jedná se o variantu iniciální, variantu nefinální s tendencí mizet ve víceslabičných slovech před slabikotvornou souhláskou a variantu finální s lehkým a-ovým zabarvením (Cruttenden, 2001, s. 127). Samotná hlásky *schwa* nemá funkční ekvivalent ve standardní češtině, následkem čehož mají čeští mluvčí tendenci nahrazovat ji plnými vokály. Za druhé se jedná o slovní přízvuk a s ním související nedodržování změny samohláskové kvality v nepřízvučných slabikách, kde se v angličtině nejčastěji vyskytuje *schwa*. Za třetí je to rytmus a jeho nezastupitelná funkce v členění řeči na významotvorné jednotky. V souvislosti s tím se u českých mluvčích projevuje nedostatečné užívání slabých forem strukturálních slov, které spoluvytváří izochronní charakter anglického rytmu. Z výše uvedeného je zřejmé, že tato hlásky byla vybrána především z důvodu její komplexnosti a přesahu do suprasegmentální oblasti zvukového plánu jazyka. Správná artikulace a používání v angličtině nejčastěji se vyskytující samohlásky *schwa* přispívá k dosažení plynulého a přirozeného projevu českých mluvčích a zároveň ke snadnějšímu porozumění rodilým mluvčím.

V úvodních oddílech jsou představena a detailně rozpracována základní teoretická východiska práce. Za prvé se jedná se o oblast lingvodidaktickou, konkrétně didaktiku anglického jazyka se zaměřením na výuku výslovnosti. Vedle sledování proměnlivého zájmu o výuku výslovnosti na pozadí historického vývoje didaktiky cizích jazyků, je důraz kladen na charakteristiku jejího pojetí v rámci komunikativní metody, zhodnocení výzkumu zabývajícího se účinností výslovnostní výuky a na popis základních metod testování výslovnosti. Druhou rovinu představují lingvistické disciplíny fonetika a fonologie anglického jazyka, které poskytují relevantní informace o procesu samohláskové redukce v podobě hlásky *schwa* a jejím fungování při realizaci slovního a větného přízvuku a rytmu. Za třetí využíváme poznatky shromážděné v oblasti aplikované lingvistiky, především v rámci

⁴ Podrobný výčet a popis nejčastějších obtíží českých mluvčích v oblasti anglické výslovnosti na základě komparace zvukového systému obou jazyků poskytuje A. Skaličková (1982). Obecná doporučení pro nerodilé mluvčí z různých jazykových pozadí nabízí například A. Cruttenden (2002).

subdisciplíny osvojování cizího jazyka.⁵ Jedná se o představení souboru faktorů ovlivňujících osvojování zvukové podoby cizího jazyka, zejména negativní transfer z mateřského jazyka.

V empirické části práce je, na základě předchozí analýzy a komparace především zahraničních odborných pramenů, stanoven výzkumný problém a zformulována hlavní hypotéza. Samotný výzkum lze rozdělit na část předvýzkumnou zahrnující tvorbu a pilotáž měřicího nástroje pro srovnání vstupní a výstupní úrovně výslovnosti žáků a vytvoření baterie *schwa* aktivit na základě původních i převzatých cvičení určených pro trénování cílových výslovnostních jevů. Ve druhé, výzkumné části je metodou experimentu zkoumán dopad výslovnostní výuky na percepční a produkční dovednosti žáků 7. ročníku základní školy. Percepční citlivost respondentů vůči samohláskové redukci je zjišťována pomocí percepčního testu, jehož struktura respektuje atomistický model testování. Pro vyhodnocení schopnosti žáků vytvořit kontrast mezi přízvučnými a nepřízvučnými samohláskami byla místo obvyklého holistického hodnocení produkce aplikována fonetická analýza akustických korelátů (ne)prominence, která poskytuje objektivnější obraz o řečovém chování zkoumaných mluvčích.

V zahraničí se efektivita výslovnostní výuky ověřuje s různou intenzitou již více než tři desetiletí, v Čechách teprve nedávno toto téma obohatily závěry výzkumných šetření několika vysokoškolských lingvistů-pedagogů (Najvar, 2008; Ondráček, 2011; Ivanovová, 2011; Šteklová, 2011). P. Najvar řeší problematiku rané výuky cizích jazyků v českém kontextu, K. Šteklová toto téma dále rozvíjí a zkoumá vliv předprimární výuky anglického jazyka na kvalitu výslovnosti žáků na obou stupních základní školy. J. Ondráček a J. Ivanovová se zabývají vlivem výslovnostního tréninku a zvyšování fonologické kompetence na zmírnění českého přízvuku v anglickém jazyce u vysokoškolských studentů učitelství. Výše uvedené práce se soustřeďují výhradně na hodnocení produkce, především formou atomistického posuzování nahrávek rodilými a nerodilými hodnotiteli. V případě použití výzkumné metody experimentu absentuje kontrolní skupina. Předkládaná práce zohledňuje i percepční rovinu, úžeji vymezuje zkoumanou oblast a kontrola nad nezávisle proměnnou je zabezpečena začleněním kontrolních skupin. Předpokládaný přínos práce spatřujeme v obohacení poznatků

⁵ SLA – *Second language acquisition*; doslova přeloženo Osvojování druhého jazyka odkazuje k osvojování jakéhokoliv nemateřského jazyka v přirozeném nebo formálním prostředí (Ellis, 1997, s. 3). V této práci upřednostňujeme překlad Osvojování cizího jazyka.

oboru didaktika anglického jazyka s ohledem na specifika české angličtiny a potřeby českých žáků a ve zkvalitnění přípravy budoucích i stávajících učitelů anglického jazyka, především pak v rozvoji jejich didaktické kompetence v oblasti výuky anglické výslovnosti a posílení jejich sebevědomí při zacházení se zvukovou podobou anglického jazyka.

2. Teoretická část

2.1 Výuka výslovnosti⁶

Cílem této kapitoly je sledovat zájem o zvukovou podobu jazyka v rámci vybraných metod výuky cizích jazyků od konce 19. století. Položme si několik otázek. Spoléhají se jednotlivé směry pouze na intuitivně-imitativní přístup vůči výuce výslovnosti nebo využívají nástroje analyticko-lingvistického pojetí ke zvýšení povědomí o zvukovém plánu cizího jazyka (Celce-Murcia et al., 2010, s. 2)? Jaký postoj zauímají k výslovnostním nedostatkům? Jaké cíle před žáky kladou? Jak výuka výslovnosti probíhá a z jakých teoretických poznatků její pojetí vychází? Odpověď na tyto a podobné otázky nám umožní lépe porozumět současnému stavu výuky výslovnosti a snadněji se zorientovat v obavách a nejistotách vyučujících spojených se snahou pomoci svým žákům úspěšně aplikovat zvukové prostředky v procesu cizojazyčné komunikace. První část se zabývá popisem hlavních mezníků v přístupu k výuce výslovnosti na pozadí historického vývoje didaktiky cizích jazyků (2.1.1). Zvláštní pozornost je věnována podnětným myšlenkám alternativních metod z druhé poloviny 20. století. Druhá část sleduje dvě hlavní linie; jednak detailně představuje současné pojetí výslovnostní výuky v rámci komunikativního přístupu (2.1.2.1), jednak přináší zhodnocení výzkumu věnujícího se účinnosti výuky výslovnosti z přelomu 20. a 21. století (2.1.2.2). Poslední oddíl nabízí přehled a srovnání nejužívanějších metod testování výslovnosti (2.1.3).

Tak jako se v průběhu 20. století střídaly jednotlivé metodické školy ve výuce cizích jazyků v závislosti na aktuálních poznacích v jazykovědě, psychologii a teorii učení, proměňoval se i zájem o zvukovou podobu jazyka. Některé směry výuku výslovnosti silně akcentovaly, jiné její roli ignorovaly nebo ji z určitých důvodů negovaly, čímž přispěly k nezbytné revizi mnoha aspektů. S mírnou nadsázkou lze zvukovou stránku jazyka považovat za všudypřítomnou konstantu cizojazyčné výuky, ať už jsme si její účasti při výuce jazykových prostředků a řečových dovedností vědomi nebo ne. Bezprostředně je spjata s nácvičkou poslechu a mluvení, zprostředkovaně s gramatikou, slovní zásobou, čtením

⁶ Popis zvukové podoby řeči/jazyka je předmětem fonetiky/fonologie; v didaktické terminologii anglosaské provenience mu odpovídá termín *výuka výslovnosti* (*pronunciation teaching*). Výuka výslovnosti znamená, jak je popis zvukové podoby relevantní pro jazykovou výuku (Dalton a Seidlehofer, 1994, s. 67). Ačkoliv význam slova *výslovnost* tradičně odkazuje na produkci (jak se má správně vyslovovat) a opomíjí nácvičku percepce či znalost základních fonologických procesů, termín *výuka výslovnosti* je v této práci používán v širším pojetí, percepce a další aspekty zvukového plánu cílového jazyka nevyjímaje.

apsáním. Antagonismus mezi obhájci zařazení fonetických hledisek do jazykové výuky a jejich odpůrci byl na konci minulého století překonán „syntézou uvědomělosti a automaticnosti“ (Hendrich, 1988, s. 275) a povýšením potřeb žáků na hlavní kritérium výběru přístupu k výuce výslovnosti a zapojení konkrétních metodických prvků. Některým jedincům podvědomý proces nápodoby kvalitního vzoru stačí k bezproblémovému zvládnutí zvukových vzorců jazyka na vysoké úrovni, jiní mají větší šanci dosáhnout stejného výsledku s pomocí určitého stupně vědomé kognice. Za posledních sto let se výchozí situace žáka a vyučujícího a jejich vzájemný vztah radikálně proměnily. Z žáka, pasivního konzumenta, se stává hybatel dění ve výuce i samostatně myslící, tvůrčí komunikátor v cílovém jazyce. Vyučující začíná respektovat jeho individualitu, podporuje jeho aktivitu a má k dispozici stále více poznatků k pochopení charakteru procesu vyučování/učení i bohatší výběr metod k účinné prezentaci jazykového materiálu.

2.1.1 Důležité mezníky ve výuce výslovnosti

Přes zvýšený zájem věnovaný výuce výslovnosti od začátku 90. let 20. století až po současnost se stále nedaří uspokojivě sblížit současný výzkum a učební praxi v této oblasti. Zjištění existujících výzkumných šetření, jejichž počet v oboru aplikované lingvistiky roste pomalu, nejsou adekvátně interpretována v kontextu výuky cizích jazyků (Gilbert, 2010; Gut et al., 2007; Derwing a Munro, 2005). V lepším případě se učitelé spoléhají na vlastní intuici, zkušenost a jim dostupné materiály, v tom horším se výuce výslovnosti ve svých hodinách snaží vyhnout. Přitom přeneseme-li se o století zpět, situace se vyvíjela odlišně. Vznik Reformního hnutí (*Reform movement*) v 90. letech 19. století představoval zcela zásadní období pro obrodu didaktiky cizích jazyků, podle níž se živé jazyky doposud vyučovaly stejným způsobem jako latina ve středověku – drilováním gramatických pravidel a slovní zásoby s cílem přeložit a porozumět literárním textům. Ačkoliv snahy vymezit se proti dominantní gramaticko-překladové metodě (*Grammar-translation method*) a nabídnout alternativní přístup k cizojazyčné výuce byly zaznamenány v práci odborníků-jednotlivců již v průběhu 19. století⁷, jejich myšlenky a návrhy nedosáhly obecné platnosti (Richards a Rodgers, 1996, s. 5). Do Reformního hnutí se aktivně zapojili uznávaní fonetici, například

⁷ Například Francouzi C. Marcel a F. Gouin nebo Angličan T. Prendergast (Richards a Rodgers, 1996, s. 5).

H. Sweet, P. Passy, P. Rousselot, O. Jespersen, W. Viëtor⁸ aj., kteří v roce 1886 spoluzaložili Mezinárodní fonetickou asociaci a přispěli k emancipaci fonetiky jako vědního oboru zkoumajícího zvukovou podobu jazyka (Celce-Murcia et al., 2010, s. 3). Právě v osobách těchto odborníků, z nichž mnozí měli bohatou zkušenost s výukou cizích jazyků, došlo k ideálnímu propojení výzkumného působení na jedné straně, a aplikace výsledků zkoumání do praxe na straně druhé. Všeobecné nadšení z reformních počínů se projevilo ve vydávání velkého množství odborných publikací a zakládání profesních spolků (Howatt, 1984, s. 169–171).

Výše zmínění fonetici zásadně ovlivnili podobu výuky moderních jazyků formulací a prosazováním následujících principů. Za prvé se jedná o zásadu prvořadosti ústní dovednosti v cizojazyčné výuce, která se opírá o poznatky získané pozorováním dětí učící se mateřský jazyk. Žáci by měli jazyk nejprve slyšet a až později se seznámit s jeho psanou formou. „Výslovnost se tedy dostává do popředí v receptivní i produktivní rovině“ (Fenclová, 2003, s. 24) a stává se nepostradatelnou součástí rozvoje ústního projevu. Za druhé se reformátoři shodli na nutnosti začlenit poznatky zprostředkované fonetickou vědou do jazykové výuky a přípravy budoucích učitelů, jelikož zastávali názor, že fonetický trénink vede k upevnění dobrých řečových návyků (Richards a Rodgers, 1996, s. 7). Reformní hnutí mělo mezinárodní a interdisciplinární charakter a na krátký čas se v něm podařilo zkoordinovat práci lingvistů-výzkumníků a vyučujících z praxe (působení Klinghardta ve Slezku či W. H. Widgeryho ve Velké Británii). Jejich úzká spolupráce byla motivovaná potřebou vytvořit pilíře kvalitní cizojazyčné výuky. Jedním z těchto pilířů se stala výuka výslovnosti, jejíž obsah a zpočátku i metodologii určovala fonetická věda (Howatt, 1984). Jednalo se především o využití artikulačních popisů hlásek a transkripčních symbolů nově vzniklé Mezinárodní fonetické abecedy pro konzistentní záznam zvukového plánu existujících jazyků. Učitelé dostali do rukou nástroje ke zvýšení povědomí o místu a způsobu artikulace jednotlivých souhlásek a samohlásek cílového jazyka a byli seznámeni s dalšími poznatky o fungování zvukového plánu jazyka. V jasných konturách se začal rýsovat

⁸ Publikace Viëtorova pamfletu *Der Sprachunterricht muss umkehren!* podnítila diskuzi o neuspokojivém stavu výuky moderních jazyků a dala průchod snahám ji reformovat. V prvním vydání W. Viëtor použil pseudonym „Quousque Tandem“ z citátu z Cicera, volně přeloženo: Jak dlouho bude současné týrán pokračovat? Henry Sweet na studii odkázal v roce 1884 v projevu Filologické společnosti jako „Language teaching must start afresh!“ (Smith, 2007).

analyticko-lingvistický přístup k prezentování zvukové podoby jazyka pracující s uvědomělými postupy v učení.

Popišme nyní další etapu ve vývoji didaktiky cizích jazyků. Přímá metoda (*Direct method*), nejznámější z tzv. přirozených metod, aplikovala reformní principy ve školní praxi na začátku 20. století (Francie, Německo) a zároveň se prosadila v soukromých jazykových školách v USA⁹. Inspirovala se Viëtorovým pamfletem odsuzujícím stále překládání a teoretizování typické pro gramaticko-překladovou metodu, Gouinovou prací zkoumající paralely mezi učením se mateřskému a druhému jazyku a Wundtovou asociační psychologií (Choděra, 2006, s. 116). Přímá metoda zakazuje používání mateřského jazyka ve výuce, primární je ústní komunikace a žáci jsou aktivně zapojováni do procesu prezentace nového lexika a gramatiky (využití obrázků, reálií, pantomimy, kontextu, návodných otázek) s cílem naučit se komunikovat a myslet v cílovém jazyce. Vyučující mají být rodilí mluvčí. Výslovnosti se věnuje pozornost od samého začátku formou nápodoby modelů – rodilých mluvčích nebo autentických nahrávek (Celce-Murcia et al., 2010, s. 3). Žáci se snaží co nejvíce přiblížit tomuto vzoru, avšak pouze pomocí své intuice a opakování, jelikož vysvětlování pravidel tato metoda přísně odmítá. K výslovnostním chybám se tento směr staví shovívavě, jelikož věří, že jsou přirozenou součástí procesu osvojování cílového jazyka. Přímá metoda tíhne k intuitivně-imitativnímu pojetí výuky výslovnosti a plně spoléhá na schopnost žáků napodobit nabízené vzory.

Druhý důležitý mezník v zacházení se zvukovou podobou jazyka v rámci cizojazyčné výuky představuje metoda audiolingvální¹⁰ americké provenience rozšířená hlavně v 50. letech 20. století. Její vývoj ovlivnilo Reformní hnutí, stejně jako aplikace nových poznatků zprostředkovaných strukturalismem v jazykovědě a behaviorismem v psychologii. Jazyková výuka je chápána jako vytváření návyků vedoucích k zautomatizování cílových struktur jazyka. Žáci se musí zbavit špatných zvyků způsobených interferencí mateřského jazyka, čehož je dosaženo okamžitou opravou chyb a pochvalou za přesnost v produkci (Larsen-Freeman, 1986). Výslovnost zaujímá v této metodě velmi důležité postavení, jelikož „řečové chování je primárně ústní“ (Fenclová, 2003, s. 31) a audioorální výcvik vytváří

⁹ Berlitzova metoda využívaná v soukromém vyučování v průběhu celého 20. století až do dneška se opírala o tři hlavní principy: názornost, absence mateřského jazyka a omezení výkladů (Choděra, 2006, s. 116).

¹⁰ Důvody vzniku audiolingvální metody sahají do období příprav USA na vstup do 2. světové války, kdy bylo potřeba během velmi krátké doby jazykově vyškolit vojenský personál (Richards a Rodgers, 1996, s. 44–45).

základ pro rozvoj ostatních dovedností. Zvukový plán se těší zvláštní pozornosti; je trénován pomocí intenzivního poslechu nahrávek ve třídě nebo jazykové laboratoři a opakování jednotlivých zvuků, slov a vět z kontextualizovaných dialogů, jež tvoří páteř výuky. Tento způsob nácvičku koresponduje s intuitivně-imitativním přístupem k výuce výslovnosti, avšak vyučující, převážně rodilí mluvčí, souběžně využívají transkripce a vizualizaci artikulace hlásek, což odpovídá analyticko-lingvistickému pojetí.

Nový prvek přináší technika využívající minimální páry, dvojice slov lišících se v jedné hlásce v identické pozici (např. *deed* a *did*) hojně uplatňovaná v poslechových cvičeních zaměřených na diskriminaci slov a krátkých vět, i v řízeném ústním tréninku (Celce-Murcia et al., 2010, s. 4). Vedle správné výslovnosti jednotlivých hlásek tato metoda vyzývá k dohlížení na korektní produkci přízvuku, rytmu a intonace procvičované formou mírně obměňovaných drillů a zvukových schémat (Richards a Rodgers, 1996). Audiolingvální metoda se dále opírá o kontrastivní analýzu; cílový jazyk je detailně porovnán s jazykem mateřským na všech úrovních, aby byly rozpoznány předvídatelné potíže žáků při výuce (Choděra, 2006, s. 117). Přibližně ve stejném období ve Velké Británii vévodily jazykové výuce ústní přístup (*Oral approach*) a situační vyučování (*Situational language teaching*), podložené teoretickými poznatky britské lingvistické školy, ve Francii pak metoda audiovizuální strukturně globální. Co se týká nakládání se zvukovým plánem jazyka, obě metody mu přiznávaly výsadní místo ve výuce stejně jako audiolingvismus, s nímž je pojilo i pojetí výuky výslovnosti kladoucí důraz na přesnost v produkci.

Teoretická východiska audiolingvální metody byla nekompromisně odmítnuta na začátku 60. let představiteli kognitivní psychologie a transformačně-generativní lingvistiky. Terčem kritiky se stalo mechanistické a pro mnoho žáků nudné a bezduché napodobování jazykových struktur, které bez zapojení individuálních poznávacích procesů nemohlo vést k efektivní komunikaci. Tento zásadní nedostatek potvrdila i praxe, jelikož absolventům této metody se nedařilo přenést zautomatizované fráze do každodenní konverzace mimo školní prostředí (Richards a Rodgers, 1996, s. 59). Americký lingvista N. Chomsky navrhl alternativní teorii, podle které je jazykové učení řízeno pravidly umožňující generovat stále nové výpovědi (ibid.). Výslovnost je v rámci tohoto směru, tzv. kognitivní metody (*Cognitive*

method) trénována podobně jako v předchozím desetiletí, hlavně na segmentální úrovni, produkci předchází série diskriminačních cvičení a popis artikulace nových hlásek.

Zastánci kognitivní metody ovšem opakovaně a důrazně upozorňují na nerealističnost cíle výuky výslovnosti, jímž doposud byla výslovnost na úrovni rodilého mluvčího. Doporučují neplýtvat výukovým časem na výslovnost a věnovat se raději gramatice a slovní zásobě (Hismanoglu, 2006, s. 103). Tento odmítavý postoj rezonoval mezi učiteli, kteří byli nejspíše unaveni používáním nadměrného a strojového opakování. Pocit zklamání mohl pramenit i z nízké efektivity neinternalizované výuky. Jelikož kognitivní metoda žádnou novou koncepci týkající se výuky výslovnosti nenabídla, začalo období odlivu zájmu o zvukovou podobu jazyka v cizojazyčné výuce a následovala dlouhá léta marginalizace výslovnosti. Kognitivní metoda představuje důležitý mezník ve výuce výslovnosti v negativním slova smyslu. Důsledkem oslabení zájmu o zvukový plán cílového jazyka byl nejen úbytek v čase věnovaném explicitní výuce výslovnosti, ale také vyřazení této oblasti ze vzdělávacích obsahů pro budoucí učitele cizích jazyků (Gilbert, 2010; Macdonald, 2002; Jones, 1997).

Alternativní metody ve výuce cizích jazyků, které vznikly ve druhé polovině 20. století, obohatily dosavadní praxi o humanistický aspekt považovaný za velmi cenný v oblasti výuky výslovnosti. Nově se ve výuce objevuje celostní pohled na žáka, pozornost se věnuje nejen rozvoji kognitivních procesů, ale především snahám o porozumění vlivu afektivních faktorů na učení. Cílem výuky výslovnosti se znovu stává snaha co nejvíce se přiblížit úrovni rodilého mluvčího. V následujícím výčtu budou zmíněny metody obsahující inspirativní prvky ve vztahu ke zvládnutí zvukové podoby jazyka.

Za prvé se jedná o tichou metodu (*Silent way*) egyptského pedagoga C. Gattegna ze 70. let minulého století, ve které správná výslovnost a nácvik prozódie zaujímají důležitou pozici. Diskuzi však vyvolává způsob, jakým jsou žáci k danému cíli vedeni. Vyučující mluví v hodinách minimálně, ideálně je po celou dobu zticha a pomocí návodných gest, například pohyby úst bez zvuku, vyťukáváním rytmu ukazovátkem či počítáním slabik prsty přivádí žáky k cílové produkci (Celce-Murcia et al., 2010, s. 6). Žáci přebírají iniciativu v procesu učení a postupně získávají nezávislost na vyučujícím. Pod vedením učitele a jeho zpětné vazby a v součinnosti s ostatními žáky si vytvářejí vnitřní kritéria správnosti, jež využívají

k autokorekci (Larsen-Freeman, 1986, s. 58). Právě absence vzoru, se kterým by bylo možné vlastní produkci porovnat, bývá této metodě nejčastěji vytýkána (Fenclová, 2003, s. 43). Zcela ojedinělé jsou didaktické pomůcky používané k prezentaci zvukového materiálu, například hranolky různé barvy a délky, které je možno flexibilně poskládat do potřebných vzorců k procvičení vázání, slovního a větného přízvuku, intonačních schémat či stahování. Další specifický didaktický materiál představují výslovnostní tabule (*sound-colour charts*) obsahující všechny samohlásky a souhlásky cílového jazyka v různě barevných obdélnících. Zvuky jsou prezentovány známými slovy (např. *noon, high*), z nichž si žáci zvuk odvodí. Další nástroj, sada osmi Fidelových tabulek (*Fidel charts*), znázorňuje korespondence mezi zvuky a všemi jejich pravopisnými protějšky, které jsou zakódovány stejnou barvou (Celce-Murcia et al., 2010, s. 6). Tyto pomůcky plně nahrazují fonetické symboly a hrají důležitou roli při rozvoji foneticky správného čtení. Novátorské postupy tiché metody rozvíjí samostatnost žáka, který je v centru výukového procesu. Poprvé v historii výuky výslovnosti je důsledně zohledněn vizuální a kinestetický modus v učení ve vazbě na zvukovou stránku jazyka. Tichá metoda využívá imitaci vzoru, který je zprostředkován celou řadou speciálně vyvinutých pomůcek, pomocí nichž si žáci mají uvědomit fungování zvukového systému, avšak přeceňuje inferenční schopnosti běžné populace.

Komunitní metoda (*Community language learning*) amerického psychologa C. A. Currana přisuzuje žákovi a jeho potřebám klíčovou roli a poskytuje mu větší pravomoci ve výběru obsahu a množství nácviku výslovnosti, což přesvědčivě ilustruje hlavní výslovnostní aktivita této metody nazývaná „lidský počítač“ (*human computer*). Jestliže žák-klient vysloví přání procvičovat výslovnost, vyučující se promění v počítač a čeká, až ho žák zapne, jinými slovy požádá o správnou výslovnost obtížné zvukové sekvence. Žák výslovnost napodobuje, a dokud není spokojen s vlastní aproximací vzoru, počítač nepřestává slovo či sousloví opakovat (Celce-Murcia et al., 2010, s. 8). Přístup k výuce je jasně intuitivně-imitativní, avšak kontrolu nad nácvikem má plně v rukou žák. C. A. Curran při vytváření své teorie učení čerpal z vlastní zkušenosti s výukou dospělých a zároveň navázal na poznatky představitele humanistické psychologie C. Rogerse. Učitel se v komunitní metodě „stává poradcem a partnerem usilujícím o maximální empatické přiblížení žákovi“ (Fenclová, 2003, s. 44). Atmosféra důvěry ve třídě či komunitě je zcela zásadní pro překonání

strachu z možného neúspěchu, posílení sebevědomí a samostatnosti v procesu učení. Načasování opravy výslovnostních nedostatků hraje důležitou roli; v počáteční fázi je využíván „lidský počítač“, který vytváří vhodné podmínky pro imitaci, později učitel žáky opravuje přímo.

Na vztah mezi úspěchem a emotivní stránkou osobnosti v procesu osvojování cílového jazyka se zaměřil i americký lingvodidaktik a psycholog S. D. Krashen, který tuto skutečnost popsal v jedné ze svých obecně známých hypotéz. Hypotéza afektivního filtru si všímá tří kategorií: motivace, sebevědomí a úzkosti. Vysoce motivovaným žákům se zdravým sebehodnocením a nízkou mírou úzkosti se daří lépe osvojit si cílový jazyk. Učitelé by tedy měli být schopni vytvořit ve třídě atmosféru tlumící strach a obavy z neúspěchu (Krashen, 1987). Krashenova teorie osvojování jazyka byla do výukové praxe implementována T. Terrelou a jejich spolupráce vyústila v metodu zvanou přirozený přístup (*Natural approach*). Jazyk je v ní chápán jako nástroj ke komunikaci významů, pozornost směřuje primárně k osvojení široké škály kontextualizované slovní zásoby (Richards a Rodgers, 1996, s. 128). K explicitnímu nácviku zvukového plánu nedochází, protože automaticky souvisí s formou řečového projevu. Zpočátku se akcentuje poslech a čtení autentických nahrávek a dokumentů, jež dohromady s učitelovou specifickou prezentací jazyka vytvářejí dobré předpoklady pro intuitivní nápodobu vzoru podobně jako v metodě přímé. Plynulost ústního projevu se nemůže vyučovat přímo, „vynoří se“ sama poté, co dojde k podvědomé internalizaci zvukového systému (Richards a Rodgers, 1996, s. 132). Jazykově nadaní a vnímaví žáci mohou dosáhnout dobré úrovně výslovnosti, ostatní mohou využít tzv. monitoru při kontrole výstupů osvojování, tedy aplikaci výslovnostních pravidel (Choděra, 2006, s. 59). K zajištění znalosti potřebných pravidel však tato metoda primárně nesměřuje.

Poslední dvě metody se zvládnutí zvukového plánu programově nevěnují a v jejich koncepcích se objevují podobné motivy využitelné v didaktice fonetiky jako ve výše zmíněných směrech. Pohybová metoda (*Total physical response*) amerického psychologa J. Ashera je příkladem přístupu zaměřeného na pochopení v jazykové výuce (*Comprehension approach*), který čerpá z paralel k osvojování mateřského jazyka. Porozumění jazyku předchází ústnímu projevu, nové významy jsou sdělovány a jejich pochopení upevňováno

prostřednictvím pohybu, díky němuž je v průběhu učení aktivována i pravá mozková hemisféra, kde jsou uložena centra určitých typů prostorového vnímání (Larsen-Freeman, 1986; Crystal, 2007). Žáci rozhodnou sami, kdy začnou mluvit. Kvalita jejich řečových dovedností se do značné míry odvíjí od toho, zda vyučující je rodilý mluvčí. Významnou roli také hraje žákova schopnost napodoby vzoru. Zajištění nízkého stupně negativních emocí a prvky zábavy usnadňující proces učení jsou samozřejmou součástí této metody.

Ani sugestopedická metoda (*Suggestopedia*) bulharského psychiatra G. Lozanova se k výuce výslovnosti explicitně nevyjadřuje, přesto řada aktivit s rozvojem zvukové stránky jazyka nepřímo souvisí. Řadou promyšlených prostředků a vědecky ověřených postupů přivádí vyučující dospělého studenta do uvolněného stavu přirovnávaného k pseudopasivitě zažívané například při koncertě vážné hudby, ve kterém jsou odbourány zábrany a představy o obtížnosti učení, a naopak jsou optimalizovány schopnosti jazykového učení, zvláště pak paměťová kapacita (Richards a Rodgers, 1986). Poslech relaxační hudby, se kterou je intonačně a rytmicky zkoordinován přednes vybraného textu, pohodlné sezení či nácvik pravidelného rytmického dýchání představují inspirativní prvky pro práci se zvukovou stránkou jazyka.

Nová pojetí cizojazyčné výuky prezentovaná alternativními metodami se většinou dotýkají rozvoje fonetických dovedností v rovině percepční a produkční pouze implicitně, ale platně. Zřetel k emotivnímu rozpoložení žáků a snaha o pozitivní ovlivňování afektivních faktorů má důležitou vazbu na produkci řeči. Negativní pocity, například stres, strach či stud se fyziologicky projevují nežádoucí napjatostí svalstva artikulačních orgánů, což zabraňuje správné produkci některých hlásek a odráží se i ve vnímání přirozenosti mluvy. Naopak přátelská a důvěryhodná atmosféra ve třídě přispívá k uvolněnosti svalů podílejících se na artikulaci a umožňuje vědomou kontrolu nad stupněm (ne)napjatosti (Wrembel, 2007, s. 196). Podpora samostatnosti žáků je společným jmenovatelem všech zmíněných metod, avšak způsob, jakým je autonomie rozvíjena ve vztahu k výslovnosti, je sporný. Alternativní metody rezignují na vysvětlování zákonitostí ve zvukovém systému, žák si je má vydedukovat sám na základě své intuice, zpětné vazby a napodoby vzoru, jimž je rodilý mluvčí. Oprava výslovnostních nedostatků je oddalována, což zvyšuje riziko upevnění nesprávné produkce. Jazykově nadaní žáci z takto nastavené situace mohou profitovat, pro ostatní se zdá být

účinnější představit určitá pravidla fungování zvukového systému cílového jazyka, což je možné realizovat kreativně a zábavně. Posledním inspirujícím prvkem je zapojení pravé mozkové hemisféry do výukového procesu, která je mimo jiné sídlem citlivosti k hudbě a zvukovým vjemům, což úzce souvisí s vnímáním rytmu a intonace (Fenclová, 2003, s. 47).

Tak jako Chomsky zavrhl audiolingvální metodu v USA, britští lingvisté zpochybnili teoretické předpoklady situačního přístupu v cizojazyčné výuce a poukázali na jistou vyčerpanost tohoto pojetí výuky, především vzhledem k rychle se měnící vzdělávací realitě v Evropě v 70. letech (zvýšená mobilita obyvatel a z ní plynoucí poptávka po efektivní cizojazyčné výuce). Hlavní kritika směřovala k absenci využití komunikativního potenciálu jazyka (Richards a Rodgers, 1986, s. 64). Nové poznatky britských lingvistů J. Firthe a M. A. K. Hallidaye či amerických sociolingvistů D. Hymese a W. Labova a dalších daly impuls k přehodnocení stávající vyučovací praxe a poskytly teoretická východiska pro zformulování nového paradigmatu v rámci tzv. komunikativního přístupu (*Communicative approach*). Komunikativní metoda byla v roce 1982 oficiálně doporučena Radou Evropy a velmi rychle získala podporu oficiálních míst a pokrokových vyučujících. Cílem se stává dosažení komunikativní kompetence, tedy schopnosti vhodně používat jazyk v daném sociálním kontextu, adekvátně k určité situaci a účastníkům rozmluvy (Larsen-Freeman, 1986, 131). Na místo tradičních gramaticko-lexikálních jednotek jsou při tvorbě sylabů upřednostňovány sémanticko-gramatické kategorie (čas, posloupnost, místo) a jazykové funkce (žádost, nabídka, stížnost, omluva, souhlas, nejistota). Vedle základních vlastností jazykových jednotek je nutné znát i jejich význam a vhodnost v konkrétním komunikačním aktu (Widdowson, 1987, s. 118). Aktivita mají poskytovat prostor pro vyjádření záměru mluvčího, který se prostřednictvím posluchačovy zpětné vazby okamžitě dozví, zda byl komunikační účel dosažen. Materiály používané v cizojazyčné výuce mají splňovat požadavek autentičnosti, jež nejlépe zprostředkuje živý jazyk používaný rodilými mluvčími (Larsen-Freeman, 1986, s. 135).

V rámci komunikativního přístupu se zpočátku zvukovému plánu jazyka nevěnovala systematická pozornost. Pokračovalo tak období nezájmu a odmítání výuky výslovnosti, která byla i nadále spojována s únavným drilováním a nadměrným lpěním na přesnosti produkce izolovaných jazykových jednotek (Benbarah, 1997). První generace zastánců komunikativní

pedagogiky se spokojila s konstatováním, že problematická výslovnost může vážně ohrozit komunikační záměr mluvčího, obzvláště nepřekročí-li tzv. prahovou úroveň výslovnosti (Hinofotis a Bailey, 1980, s. 124). Nastupující generace pedagogů (J. Morleyová, J. Kenworthyová, A. Brown, M. C. Penningtonová, J. Setterová, B. Seidlhoferová, Ch. Daltonová, M. Celce-Murciová, P. W. Avery, S. Ehrlichová, D. Brazil, H. Fraserová) začala nahlížet na výslovnost prizmatem nově konstituovaného přístupu a vyzdvihovat její nezastupitelnou roli v rozvoji komunikativní kompetence. Tito autoři vydali na konci 80. a hlavně v průběhu 90. let 20. století řadu výslovnostně zaměřených publikací, jež respektují zásady komunikativního přístupu a zároveň vycházejí z poznatků ne příliš bohatého, leč existujícího výzkumu. Výslovnost pomalu přestala být „popelkou“ či „chudou příbuznou“ gramatiky a lexika a začalo období její renesance, které trvá dodnes.

Důležitý argument ve staronové diskuzi o (ne)zařazení fonetických hledisek do cizojazyčné výuky představovalo přehodnocení a změna cíle výuky výslovnosti. Dosažení výslovnosti úrovně rodilého mluvčího bylo dlouho považováno za příliš náročné a pro většinu studentů nerealistické. Nově byl zformulován požadavek srozumitelné výslovnosti, která nebude oslabovat schopnost cizojazyčné komunikace. Definici srozumitelnosti se od konce 90. let 20. století věnovalo několik výzkumů, jejichž zjištění budou popsána v následujících kapitolách. Je logické se domnívat, že tento demokratizační posun měl pozitivní vliv na sebevědomí vyučujících-nerodilých mluvčích. Zbavena tlaku dosáhnout perfektní výslovnosti (své vlastní i žáků), začala učitelská obec postupně projevovat opětovný zájem o zvukovou podobu jazyka a výuka výslovnosti se velmi pozvolna začala navracet do hodin cizích jazyků. Další obrát v komunikativním pojetí výuky výslovnosti znamenal zvýšený zájem o suprasegmentální jevy. Ačkoliv bylo zjištěno, že nejvíce přispívají k úspěšné komunikaci, z didaktického hlediska patří k obtížně učitelným i naučitelným oblastem (Dalton a Seidlhofer, 1994, s. 73). Vyučující se jim stále vyhýbají, obzvláště intonaci a fonačním modifikacím. R. H. Jones upozorňuje, že navzdory volání odborníků po silnějším důrazu na aspekty souvislé řeči a suprasegmentální roviny s komunikativním zřetelem, ve většině učebnic z 90. let minulého století převažuje nácvik segmentální roviny formou drilu (Jones, 1997, s. 109).

Popularita komunikativního přístupu spočívá v jeho eklektismu, tedy výběru těch nejlepších a nejúčinnějších prvků z různých metodických směrů. Toto pojetí utlumuje dogmatické lpění na vytyčených principech, dává prostor protichůdným koncepcím, smiřuje extrémny a především podporuje „pestrost metod podle konkrétních podmínek výuky“ (Choděra, 2006, s. 96). Učitelé vycházející z různých tradic se s tímto otevřeným paradigmatem snadněji identifikují. Míšení rozmanitých metod a přístupů je charakteristické i pro výuku výslovnosti na přelomu 20. a 21. století. Potřeby žáků se stávají jednotícím kritériem pro volbu konkrétních postupů v zacházení se zvukovým plánem. Spoléhání se na nápodobu kvalitního modelu; zařazení diskriminačních a imitačních cvičení v úměrných a pravidelných dávkách; využití komunikativně orientovaných aktivit, her a inovativních prostředků; obsahová vyváženost (segmentální a suprasegmentální jevy); zvyšování povědomí o fungování zvukového systému; použití transkripce podporující autonomii žáků; prezentace různých akcentů; zřetel na aktivní zapojení žáků – všechny tyto postupy koexistují v současné výuce výslovnosti a záleží na konkrétních potřebách žáků, která hlediska jsou akcentována.

2.1.2 Efektivita výuky výslovnosti

Cílem této kapitoly je sledovat obnovený zájem o výuku výslovnosti v rámci komunikativní metody, jejíž základní premisu ve vztahu ke zvukovému plánu jazyka výstižně vyjádřila J. Morleyová: „... intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence“¹¹ (Morley, 1991, s. 488). První část se detailně věnuje novému pojetí výuky výslovnosti konstituovanému na přelomu 80. a 90. let 20. století (2.1.2.1), jehož úspěšné naplňování v cizojazyčné výuce není samozřejmostí ani po třiceti letech (Jones, 1997; Gilbert, 2010). Druhý oddíl rozvíjí zjištění silné generace pedagogů z tohoto období, kteří zformulovali principy komunikativní výuky výslovnosti na základě nejaktuálnějších poznatků z lingvistiky, teorie učení a osvojování fonologie cizího jazyka. Důraz je kladen na zmapování výzkumu týkajícího se účinnosti výuky výslovnosti od konce 80. let minulého století až po současnost (2.1.2.2). Pochybnosti, zda explicitní výuka výslovnosti může vést ke zlepšení srozumitelnosti v produktivní i perceptivní rovině, se výzkumníkům částečně podařilo

¹¹ „... srozumitelná výslovnost je hlavní součástí komunikativní kompetence“

rozptýlit, avšak mnoho otázek stále zůstává nezodpovězených, například dlouhodobé účinky výuky výslovnosti, konkretizace výslovnostních jevů, které mají největší dopad na srozumitelnost ústního projevu či vyhodnocení efektivitu jednotlivých výukových metod (Couper, 2003; Derwing a Munro, 2005). Výzkumné studie posledních tří desetiletí v mnoha ohledech potvrdily a zpřesnily závěry zastánců komunikativní výuky výslovnosti, jejichž doporučení se opírala o vyhodnocení výzkumu ze 70. let minulého století a především vycházela z aplikace teoretických východisek komunikativního přístupu do vlastní pedagogické praxe (Catford, 1987; Celce-Murcia, 1987).

2.1.2.1 Komunikativní pojetí výuky výslovnosti

Zatímco v minulosti jsme byli svědky nekompromisního odmítání starších výukových směrů a jejich teoretických východisek, komunikativní metoda nepranýřuje nedostatky předchozích koncepcí a ve jménu efektivní komunikace je otevřena rozmanitým vlivům, inspiruje se alternativními přístupy nebo přetváří existující schémata. V počáteční fázi komunikativní metody v 70. letech 20. století dominovala její radikální verze (Howatt, 1984, s. 279), která odmítala lingvistické analýzy pro učební účely či aktivity zaměřené na poznávání fungování jazyka. Její obhájci věřili, že „jazyk se osvojuje přirozeně prostřednictvím komunikace a v procesu jeho užívání“ (Hánková, 2011, s. 92). Všeobecná tendence bagatelizovat kritérium přesnosti (*accuracy*) přirozeně postihla i výslovnost, která se ve vyučovacím procesu dostala do útlumu. Nicméně byla opominuta skutečnost, že výslovnost bez určitého stupně přesnosti znemožňuje úspěšnou komunikaci (Gilbert, 2010, s. 3) a tudíž nemůže být zcela ignorována. Tuto paradoxní situaci výstižně shrnuli M. C. Penningtonová a J. C. Richards: „... it is artificial to divorce pronunciation from communication and from other aspects of language use, for sounds are a fundamental part of the process by which we communicate and comprehend lexical, grammatical, and sociolinguistic meaning.”¹² (Pennington a Richards, 1986, s. 208).

Umírněná verze komunikativního přístupu usilující o rovnováhu mezi přesností a plynulostí ústního a písemného projevu postupně získala větší podporu odborné veřejnosti a v různých obměnách převažuje dodnes. Tento model „zahrnuje standardní učební aktivity,

¹² „... je nepřirozené oddělovat výslovnost od komunikace a jiných aspektů používání jazyka, neboť zvuky jsou elementární součástí procesu, díky němuž rozumíme lexikálním, gramatickým a sociolingvistickým významům.“

cvičení zaměřená na gramatiku, slovní zásobu apod., která se zasazují do komunikačního kontextu, aby studenti měli příležitost užívat jazyk s jasným komunikačním záměrem“ (Hánková, 2011, s. 92). Strategie radikální verze „používání jazyka k učení se“ byla nahrazena „učením se používat jazyk“ (Howatt, 1984, s. 279). Tento posun poskytl nové možnosti pro uchopení výuky výslovnosti, postižené výrazným nezájmem ze strany vyučujících, tvůrců osnov a výukových materiálů i výzkumníků v průběhu 70. a 80. let 20. století.

Jedním z rozhodujících impulsů začít se systematicky věnovat výuce výslovnosti byl alarmující stav ústního projevu nerodilých mluvčích, kteří vlivem zvýšené mobility stále častěji přicházeli do kontaktu s rodilými mluvčími.¹³ Ačkoliv jejich úroveň gramatiky a slovní zásoby dosahovala dobré kvality, ústní projev byl zastřen výslovnostními nepřesnostmi, jež výrazně narušovaly oboustranné porozumění a v mnoha ohledech mluvčí znevýhodňovaly. Příkladem jsou závěry výzkumu z roku 1980 z akademického prostředí, kdy zkušení i nezkušení rodilí posluchači hodnotili ústní dovednosti nerodilých mluvčích, pedagogických asistentů z různých studijních oborů (Hinofotis a Baily, 1980). Nejvíce negativních komentářů se týkalo výslovnosti a plynulosti projevu. Dva hodnotitelé v něm definovali tzv. prahovou úroveň (*threshold level*) ve vztahu ke srozumitelnosti výslovnosti: „... beyond a certain (undetermined) point of near-native speech, pronunciation ceases to be a factor, but up to a given proficiency level, the faulty pronunciation of a non-native speaker can severely impair the communication process.“¹⁴ (Hinofotis a Baily, 1980, s. 129).¹⁵ Reakcí na vzniklou situaci bylo rozšíření programů zaměřených na odstranění či zmírnění cizineckého přízvuku. Narůstající potřebu pohodlně se domluvit v cizím jazyce však bylo nutné řešit koncepčně, nejen dílčími záplatami. Jedním z opěrných bodů této koncepce se stala výuka výslovnosti zasazená do komunikativního rámce cizojazyčné výuky.

Rodící se pojetí výuky výslovnosti se za prvé muselo vyrovnat s negativně vnímaným dědictvím audiolingvální metody, jejíž lpění na dokonalé výslovnosti, prosazované formou memorování a orálního drilu izolovaných slov a vět, značně přispělo ke zmiňovanému

¹³ Obchodníci, vědci, univerzitní profesori, studenti, uprchlíci, imigranti (Morley, 1991, s. 490-492).

¹⁴ „... Dosáhne-li student jazykové úrovně blízké rodilým mluvčím (ta není specifikována), výslovnost přestává hrát důležitou roli. Jinak nesprávná výslovnost nerodilého mluvčího může vážně narušit proces komunikace.“ (zkrácený překlad)

¹⁵ Koncept prahové úrovně rozpracovala J. Morleyová do systému deskriptorů sloužících k vyhodnocení srozumitelnosti a jejího dopadu na komunikaci (1991).

oslabení zájmu o výslovnost.¹⁶ Především proto, že studenti nedokázali zautomatizované úseky promluv přenést do každodenní komunikace. Za druhé bylo potřeba rozporovat chápání výslovnosti coby výlučně osvojené dovednosti, jejíž systematický rozvoj je ve vyučovacím procesu považován za zbytečný až škodlivý (Jones, 1997, s. 104).

První krok k obnovení důvěry ve smysluplnost výuky výslovnosti spočíval v přehodnocení dosavadní (ne)praxe. Přesná produkce zvukových kontrastů na segmentální úrovni formou nápodoby přestala být konečným cílem výuky výslovnosti¹⁷, nýbrž se stala předstupněm k jejímu komunikativně orientovanému procvičování (Jones, 1997; Celce-Murcia et al., 1987). V souladu s principem „učit se používat jazyk“ začaly být drily začleňovány do konkrétních kontextů a jednoduchých interakcí, nebo byl nácvik artikulace jednotlivých hlásek alespoň oživen vizuálním a kinestetickým modelem (Acton, 1984). Segmentální rovina je nadále považovaná za nedílnou komponentu výslovnostního obsahu učiva, avšak její role nemá být přeceňována, protože v plynulém projevu dochází k modifikaci izolovaných jednotek (Pennigton a Richards, 1986). K tradičnímu kritériu selekce učiva na segmentální úrovni, kontrastivní analýze, přibylo nové hledisko funkční zátěže (*functional load*) týkající se distribuce fonémů a jejího statistického vyhodnocení.¹⁸ Zaneprázdněným učitelům se tak do rukou dostal užitečný nástroj k určení pořadí nácviku segmentů (Brown, 1988).

Komunikativní kompetence, tedy „schopnost použít jazykové prostředky a řečové dovednosti přiměřeně komunikační situaci, aby bylo efektivně dosaženo komunikačního záměru“ (Hánková, 2011, s. 94) se dělí na složku gramatickou, sociolingvistickou, diskurzní a strategickou (Richards a Rodgers, 1996, s. 71). Pro harmonický rozvoj prvních tří dimenzí je zcela zásadní obeznámenost s fungováním suprasegmentálních prvků zvukové plánu řeči, především přízvuku a intonace, které signalizují důležité okamžiky v ústním sdělení.¹⁹

¹⁶ *Drill and kill methods*, volně přeloženo „uopakovat se k smrti“ (Fraser in Gilbert, 2010).

¹⁷ Primárně to nebyl konečný cíl, zautomatizovaná výslovnost se měla vynořit v běžné konverzaci, v praxi však tento model selhal a audiolingvální metoda se stala ztělesněním bezduchého a samoučelného drilování a lpění na přesnosti.

¹⁸ Například samohlásková opozice /e, æ/ se vyznačuje vysokým stupněm funkční zátěže, jelikož se v anglickém jazyce vyskytuje často a slouží k rozlišení velkého množství slov. Výskyt kontrastu /ɔ, u:/ je naproti tomu řídký, vytváří málo minimálních párů, a proto se mu připisuje nízký stupeň funkční zátěže.

¹⁹ Průkopnické dílo představující diskurzní model intonace vydala v roce 1980 trojice autorů D. Brazil, M. Coulthard a C. Johns. B. Bradfordová a jeden z jeho tvůrců, D. Brazil, později adaptovali závěry intonačního výzkumu do výukové praxe (Bradford, 1988; Brazil, 1997). Namísto tradičně studované gramatické a postojové funkce intonace tvoří pilíř této koncepce zkoumání její komunikační funkce, která zahrnuje určování prominence

Přeorientování se na suprasegmentální oblast navzdory obtížnostem, které její implementace do vyučovacího procesu obnášela (Kenworthy, 1990; Setter a Jenkins, 2005), znamenal zásadní posun v pojetí výuky výslovnosti. Vznikla celá řada aktivit zaměřených na nácvik rytmu (Vaughan-Rees, 1992), větného přízvuku (Haycraft, 1992) a intonace (Kenworthy, 1992), v nichž jsou tyto aspekty používány ke komunikaci významů. Autoři jako J. Morleyová, M. C. Penningtonová a C. Richards nahlíželi na doménu výslovnosti ještě v širších souvislostech a vedle segmentálních jevů, aspektů souvislé řeči a prozodie požadovali zohlednění vlivu fonačních modifikací (artikulační nastavení, hlasová kvalita) a řeči těla (mimika, gesta, oční kontakt, držení těla) na ústní komunikaci (Pennington a Richards, 1986; Morley, 1991). Tento globální pohled na výslovnost neboli perspektiva „seshora dolů“ (*top-down perspective*) lépe zohledňuje daný komunikační kontext a umožňuje studentům snazší orientaci v informační struktuře diskurzu, než úžeji profilovaný přístup zaměřený na artikulaci segmentů: „As the emphasis moves away from a narrow focus on segments to a broader focus on stretches of speech, the effects of voice setting, stress and intonation, as well as coarticulatory phenomena such as shortenings, weakenings, and assimilations, assume greater importance for teaching. This top-down perspective on pronunciation highlights the overarching role of context in determining phonological choices at all three levels – segmental, voice-setting, and prosodic features. Teaching isolated forms of sounds and words fails to address the fact that in communication, many aspects of pronunciation are determined by the positioning of elements within long stretches of speech, according to the information structure and the interactional context of the discourse as determined by speaker and hearer.“²⁰ (Pennington a Richards, 1986, s. 218).

V hrubých obrysech jsme načrtli obsahovou náplň výslovnostní výuky, které vévodí suprasegmentální aspekty, avšak ani segmentální rovina není zanedbávána, hlavně jako výchozí bod pro pochopení změn kvality souhlásek a samohlásek v plynulém projevu. Zbývá stručně okomentovat princip uspořádání výslovnostního učiva, což učiníme nyní, a metody

a výběr intonačních kontur v závislosti na probíhající interakci či míře informací sdílených účastníky promluvy. Intonační vzorce dále napomáhají kontrolovat a regulovat konverzační jednání.

²⁰ „Stejně jako se důraz přesouvá z úzkého zaměření na segmenty k širšímu pohledu na promluvové úseky, tak i účinky fonačních modifikací, přízvuku, intonace a koartikulačních jevů nabírají na důležitosti ve výslovnostní výuce. Tato perspektiva „seshora dolů“ vyzdvihuje významnou roli kontextu v určování fonologických aspektů na třech úrovních (segmenty, fonační modifikace, prozodie). Výuka izolovaných zvuků a slov nemůže zohlednit skutečnost, že mnoho výslovnostních aspektů je determinováno pozicí v delších úsecích promluvy a je řízeno informační strukturou diskurzu, která je udávána interakcí mluvčího a posluchače.“ (zkrácený překlad)

jeho prezentace, které budou popsány v následujících odstavcích. Na základě vlastní zkušenosti J. C. Catford zamítá tradiční posloupnost výslovnostních témat, která se odvíjela od individuálních fonémů a končila problematikou rytmu a intonace za předpokladu, že na ně ve výuce zbyl čas. Jeho řazení respektuje fonologickou hierarchii jazykových jednotek odvozenou od systémové lingvistiky M. A. K. Hallidaye. V nejvyšší vrstvě pomyslné pyramidy se nachází intonační fráze, v dalších dvou takt a slabika, v nejnižší pak foném. Navrhované pořadí se tudíž nejprve soustřeďuje na nácvik intonace, rytmu a přízvuku, pokračuje souhláskovými shluky na začátku a konci slabik a končí samohláskami (Catford, 1987). Tato organizace výslovnostních oblastí koresponduje s perspektivou „seshora dolů“ a s menšími obměnami ji obhajují i u další autoři (Oliverius, 1970; Haycraft, 1971; Menhard, 1978; Rogerson a Gilbert, 1990). Důraz kladený na procvičování konsonantických seskupení odráží problémy studentů, jejichž mateřský jazyk podobné kombinace hlásek nedovoluje, například japonština. V případě českých studentů tento trénink není nutný, jelikož složení préture a kod je v angličtině a češtině podobné.

Z výše zmíněného příkladu fonotaktické podobnosti anglické a české slabiky vyplývá nutnost přizpůsobit Catfordovo uspořádání učiva konkrétním potřebám studentů a přivádí naši pozornost k dalšímu stěžejnímu principu komunikativní metody tzv. *learner-centeredness*. Přístup zaměřený na studenta podporuje jeho samostatnost a aktivní roli v procesu učení posilované vhodnými organizačními formami (práce ve dvojicích a skupinách), zvyšováním povědomí o roli výslovnosti v komunikaci nebo snahou zapojit žáky do plánování a vytváření sylabu. S tím souvisí částečné přijetí zodpovědnosti za výstupy učení ze stran studentů a oslabení jejich závislosti na vyučujícím. H. Fraserová navrhuje rozvíjet kritický poslech (*critical listening*), tedy schopnost všímat si a opravovat vlastní chyby a chyby spolužáků, namísto spoléhání se na učitelovu zpětnou vazbu (Fraser, 1999). Nabourává se tak tradiční pojetí cizojazyčné výuky, v níž učitel reprezentuje hlavní autoritu, která má veškeré dění ve třídě pod kontrolou a bez ohledu na potřeby, preference a zájmy žáků prosazuje léty prověřený výukový program. Přeorientování se na suprasegmentální oblast navzdory obtížnostem, které její implementace do vyučovacího procesu obnášela (Kenworthy, 1990; Setter a Jenkins, 2005), znamenal zásadní posun v pojetí výuky výslovnosti. Může být realizována pomocí existujících diagnostických výslovnostních testů nebo pořízením krátkých

nahrávek a následným rozbořem nejčastěji se vyskytujících obtíží (Wong, 1987, s. 21). M. Celce-Murciová identifikuje problematické výslovnostní elementy na základě vlastní zkušenosti a znalosti studentů (1987). Krátký dotazník může vyučujícímu poskytnout cenné informace o kontextech, ve kterých budou studenti jazyk používat, o jejich očekáváních, obavách, typech motivace, preferenci učebního stylu či oblíbenosti učební činnosti. H. Fraserová zase nastiňuje způsob, jak maximalizovat přenosnost obsahu učiva do reálného života: „Classes must be learner-centred in the sense that learners should be able to practise speech that will be directly useful to them in their real lives [...] learners should be encouraged to bring examples of communication failure to class for workshopping – much can be gained from discussion of why a learner got a cup of tea instead of the cappacino they ordered after lunch. They should also be encouraged to anticipate situations they will encounter after the class, and practise speech that will be useful in those situations. In these ways, the material learned in class will have maximum transferability to the learner's real world.“²¹ (Fraser, 1999, s. 7).

Výslovnost je oproti ostatním jazykovým prostředkům specifická tím, že zahrnuje součinnost kognitivní a motorické funkce (Jones, 1997; Fraser, 1999). Svě opodstatnění tak v přiměřeném množství má stále opakování a procvičování formou nápodoby a artikulačních popisů (nastavení a koordinace mluvidel). Mnohem větší pozornost se však věnuje aktivitám zaměřeným na zvyšování povědomí o fungování zvukového systému (výuka formálních pravidel, poskytování zpětné vazby, reflektivní cvičení). Mezi pedagogy panuje obecná shoda „that pronunciation improves through gradual monitoring of the acquired system based on conscious knowledge of the facts learned about the language“²² (Crawford, 1987, s. 109). S. D. Krashen připisuje *monitoru*, tedy schopnosti sebekontroly a samostatného opravování chyb, pouze okrajovou roli k doplnění či zpřesnění výstupů z osvojování (Krashen, 1987, s. 15–20). Tento lingvodidaktik zároveň varuje před nadměrným užíváním *monitoru*, které snižuje přirozenost a plynulost projevu. Schopnost dobře vyslovovat nezávisí na naučených pravidlech, ale na tom, co bylo osvojeno. Plynulý mluvený projev se rozvine spontánně za

²¹ „Hodiny musí být zaměřené na žáka v tom smyslu, že studenti by měli procvičovat mluvu, kterou využijí v reálném životě. Studenti by měli být povzbuzováni, aby do hodin přinášeli příklady svých komunikačních neúspěchů a společně o nich diskutovali. Dále by se měli naučit předvídat situace, ve kterých se mimo školu mohou vyskytnout a procvičovat relevantní jazyk.“ (zkrácený překlad)

²² „... výslovnost se zlepšuje postupným monitorováním osvojeného systému, který se opírá o naučená fakta o jazyce.“

předpokladu splnění podmínek určených Krashenovými pěti hypotézami, proto v jeho metodě nenalezneme žádné aktivity týkající se výslovnosti. I když S. D. Krashen pochybuje, zda je možné vyučovat a učit se výslovnosti, v obecné rovině uznává kognitivní uchopení jazyka a připouští optimální užívání *monitoru* (Krashen, 1987; Crawford, 1987).

Alternativní model osvojování cizího jazyka E. Bialystokové představuje podobnou dichotomii jako Krashenovo osvojování a učení se.²³ Jedná se o explicitní (vědomou) jazykovou znalost obsahující informace a pravidla o jazyce a implicitní (nevědomou, intuitivní) jazykovou znalost rozvíjenou osvojováním. Autorka se však na rozdíl od S. D. Krashena domnívá, že: „... after continued use, [explicit] information may become automatic and transferred to Implicit Linguistic Knowledge, but the initial encounter, because of its explicitness, requires that it is represented in Explicit Knowledge.“²⁴ (Bialystok, 1978, s. 72 in Crawford, 1987, s. 110). Jinými slovy, po dlouhodobější aplikaci výslovnostního pravidla, například aspirace neznělých expoziv před přízvuknou samohláskou, začne tato poučka operovat automaticky, a mluvčí začne aspirovat spontánně na správných místech bez nutnosti kontrolního mechanismu. E. Bialystoková podporuje v cizojazyčné výuce jak zařazování jazykových drillů, tak aktivit rozvíjejících kognitivní strategie (Crawford, 1987).

Výslovnostní specialisté museli od druhé poloviny 80. let řešit absenci výukových materiálů a aktivit pro efektivní výuku výslovnosti. V minulosti hojně používané techniky se s komunikativním pojetím jazykové výuky rozcházely, jelikož byly aplikované izolovaně bez vazby na skutečnou komunikaci. Důraz byl kladen na mechanické procvičování, které studenty nudilo a demotivovalo je. Návrhy kontextualizované práce se segmentálními i suprasegmentálními elementy, stejně jako cvičení na zvyšování povědomí o výslovnosti, se postupně začaly objevovat ve výslovnostních učebnicích a příručkách, článkách v odborných časopisech (TESOL, TESOL Quarterly, ELT Journal, Language Learning), statích ve sbornících či konferenčních příspěvcích. Vedle vytvoření bohatého zásobníku konkrétních aktivit byly zformulovány i obecné postupy při práci se zvukovým systémem. Výborným

²³ První z pěti hypotéz S. D. Krashena o procesu osvojování cizího jazyka. Autor rozlišuje dva procesy, osvojování a učení. Osvojování jazyka se vyznačuje tím, že není uvědomováno a je připodobňováno k osvojování mateřského jazyka; výsledkem je rozvinutý cit pro správnost („*feel*“ for correctness); jinými slovy se jedná o implicitní či přirozené učení. Učení představuje proces uvědomělý a směřuje ke znalosti jazykových pravidel (Krashen, 1987, s. 10).

²⁴ „... po dlouhodobém používání se explicitní informace může zautomatizovat a být převedena do implicitní jazykové znalosti.“ (zkrácený překlad)

příkladem komplexního přístupu k výuce výslovnosti reprezentuje třístupňový model J. Morleyové zasazený do širšího rámce s cílem zlepšit srozumitelnost ústního projevu (Morley, 1991, s. 508–510).

V prvním stadiu (*imitative speaking practice*) je důraz kladen na kontrolovanou produkci vybraného výslovnostního jevu, jehož procvičování probíhá formou nápodoby (poslouchej a opakuj). Jedná se o kontextualizovaný trénink vyhovující individuálním potřebám studentů s využitím audio a video nahrávek či počítačových programů. Doba trvání této etapy je odvislá od jazykové úrovně účastníků, například u pokročilých studentů je velmi krátká, dokonce se může i vynechat. Jakmile student dospěje k bezproblémové produkci daného aspektu, okamžitě se přechází do druhé úrovně (*rehearsed speaking practice*), jejímž cílem je stabilizace výslovnostních vzorců prostřednictvím jejich vědomé manipulace. K tomu slouží následující techniky: čtení nahlas, vstupování do rolí, předem plánované ústní prezentace. Studenti ovlivňují výběr materiálů (oblíbené úryvky knih, televizních programů apod.) a pravidelně se nahrávají. Své výkony pak navzájem analyzují a hodnotí. V poslední fázi (*extemporaneous speaking activity*) jsou všechny poznatky a naučené vzorce zužitkovány ve spontánní produkci. Tento typ tréninku směřuje k: „... integration of modified speech patterns into naturally occurring creative speech in both partially planned and unplanned talks“²⁵ (Morley, 1991, s. 510). Vyučující funguje hlavně jako výslovnostní instruktor, který monitoruje pokroky studentů, radí jim a povzbuzuje je k vytyčení vysokých a zároveň realistických cílů v rámci každé úrovně.

Na jedné straně je nutné vyzdvihnout, jak tento model ukázkově propojuje podstatné prvky komunikativní výuky výslovnosti a probouzí ji k životu. Výstavba procvičování obsahuje vnitřní provázanost jednotlivých etap směřující k oslabení závislosti studenta na vyučujícím a posílení spontánní mluvy. Rozmanité metody nácviku podporují jeho samostatnost, studenti jsou aktivně zapojováni při výběru materiálů, rozvíjí se jejich motorické (I. fáze) i kognitivní dovednosti (II. fáze), explicitní znalost se postupně internalizuje a přenáší do sféry implicitní. Na druhé straně je potřeba položit si řečnickou otázku, kolik vyučujících se do plánování a implementace tohoto poměrně náročného programu pustí.

²⁵ „... integraci pozměněných zvukových vzorců do přirozeně se vyskytující mluvy v částečně připravených i nepřipravených projevech.“

Svébytná metoda *Accent Addition*²⁶ O. Kjellina (1999) se soustřeďuje na nácvik prozodie a nabízí řadu inspirativních prvků a relevantních teoretických východisek pro pochopení povahy výslovnostního vyučování v rámci komunikativního paradigmatu. Nicméně její využití v běžné výuce je diskutabilní, jelikož se jedná o uzavřenou soustavu s přísnou hierarchií vhodnou spíše pro samostatný kurz. Cílem Kjellinova tréninku je dosažení výslovnosti na úrovni nebo blízké úrovni rodilého mluvčího. Nejprve studenta čeká pozorný poslech a krátká nápodoba cílové struktury, nejčastěji fráze, pronesené vyučujícím v přirozeném mluvním stylu včetně všech redukci a asimilací. V této úvodní části učitel plně zodpovídá za poskytnutí kvalitního vzoru, který je základním předpokladem úspěšnosti. Následuje fáze automatizování prostřednictvím intenzivního nácviku produkce cílové výpovědi formou skupinového opakování. Masivní reprodukci (autor doporučuje opakovat padesátkrát až stokrát) student dosáhne výslovnosti na úrovni nebo blízké úrovni rodilého mluvčího. Vytvořené motorické a auditivní paměťové stopy správné výslovnosti se upevní ve studentově vnitřním sluchu a fungují jako šablona v budoucí volné produkci. Za procvičování jsou zodpovědní studenti, od kterých se vyžaduje vysoké nasazení a odhodlání, hlavně však učitel, který má za úkol poskytovat okamžitou a pečlivou zpětnou vazbu a nadšeně žáky povzbuzovat. V posledním stadiu dojde k přenosu osvojených dovedností do nových výpovědí (Kjellin, 1999; Gilner, 2008).

Výše popisované koncepci se v její celistvosti dá vytknout mnohé: nesamostatnost studentů, nedostatek reálné komunikace, jednostranné zaměření na motorické dovednosti, vysoké nároky kladené na vyučujícího, stanovení nerealistického výslovnostního cíle pro většinovou populaci, hrozba frustrace když se nedostaví kýžené výsledky, absence experimentálního ověření. Na druhou stranu autorovo zdůvodnění použitých principů je podloženo spolehlivým výzkumem (osvojování mateřského jazyka, neurofyziologie), který využijeme jako odrazový můstek k další rozpravě o výuce výslovnosti. Mezi pedagogy panuje obecná shoda ohledně upřednostňování percepce před produkcí a prozodie před segmenty. Tato posloupnost čerpá z paralel s osvojováním mateřského jazyka. Anatomický vývoj sluchového aparátu je ukončen kolem 26. týdne těhotenství, kdy lidský zárodek začíná vnímat rytmus a intonaci matčina hlasu, především jeho nízkých frekvencí (Kjellin, 1999). Osvojení

²⁶ Doslova „přidání akcentu“.

prozódie je ukončeno kolem prvního roku života, takže první slabiky a slova jsou vyřčena již s přirozenou intonací a rytmem. Toto období vývoje řeči bývá nazýváno „melodickým“ právě kvůli výrazné imitaci melodie a dynamiky řeči (Oliverius, 1970). Hluboko zakořeněné sepětí intonace s individualitou jedince v tak raném stádiu ztěžuje její modifikaci. Neochota přijímat nové prozodické vzorce odráží (pod)vědomé obavy ze ztráty identity. Tato psychologická bariéra částečně vysvětluje obtížnost výuky suprasegmentálních elementů. Stejný argument, i když v jiném kontextu, uvádí B. Jenner, který zkoumá fonační modifikace. Ty jsou výsledkem celoživotních svalových návyků, a proto je těžké s nimi vědomě manipulovat (Jenner, 1992, s. 38).

Zásada „percepce před produkcí“ tvoří jádro přístupu zpožděné produkce (*delayed production approach*) G. Neufelda z roku 1987 (Gilner, 2008, s. 97). Autor na rozdíl od O. Kjellina odrazuje od předčasné produkce v cílovém jazyce, dokud studenti nezískají jeho charakteristické akustické otisky formou pozorného poslechu krátkých vět. Špatné otisky nabyté nepřesnou produkcí mohou způsobit odklon od cílové výslovnosti. I elementární technika provázející výuku výslovnosti od prvopočátku „poslouchej a opakuj“ má v sobě zakódovanou prioritu poslechu před vlastní výslovností. Receptivní osvojování zvukového plánu formou různých diskriminačních cvičení se doporučuje jako předstupeň poslechu s porozuměním a vlastní produkce (Hendrich, 1988). S touto posloupností se ztotožňuje většina didaktiků, existují však i protichůdné názory opírající se o výzkumná šetření, kdy studenti s malou rozpoznávací schopností dokázali cílové zvuky vyslovit správně (Jones, 1997, s. 106).

Vraťme se ještě krátce ke Kjellinově studii (Kjellin, 1999) a obhajobě jeho názorů. Zprv se jedná o důraz kladený na mnohočetné opakování, které chápe jako důležitý prostředek rozvoje motoriky a flexibility mluvních orgánů. Nadměrné drilování pomáhá změnit nastavení artikulačních orgánů na nové kategorie cílového jazyka, jejichž hranice jsou určeny fonetickou variabilitou. Autor kritizuje současný stav, který vlivem špatné pověsti audiolingvální metody dostatečně nezohledňuje artikulační bázi řeči. Ta v komunikativní výuce výslovnosti respektována je, ale pouze v přiměřeném množství. Autor zcela opomíjí afektivní faktory ovlivňující proces učení a od studentů vyžaduje naprostou disciplinovanost.

Spoléhání se na jedinou výukovou metodu, monotónní opakování, může vést k jejich znučenosti a nezájmu, což jsou nejhorší předpoklady pro účinnou výuku.

Za druhé je to jeho vyhraněný pohled na cíl výuky výslovnosti, který stojí proti obecně přijímanému úzu srozumitelnosti. Tento postoj O. Kjellin pokládá za poráženecký, jelikož rezignuje na kladení vysokých cílů a upírá studentům právo dosáhnout úrovně rodilého mluvčího. Zde je potřeba vzít v úvahu kontext a účel používání cílového jazyka. Komunikativní metoda to tak činí a jedincům usilujícím o výslovnost rodilého mluvčího prostor dává, například formou individualizovaného přístupu. Existuje však široce uznávaný konsensus, že dosažení úrovně rodilého mluvčího je pro většinu studentů nerealistické a lpění na této představě může mít devastující důsledky pro žáky i učitele (Morley, 1991; Wong, 1987). Nesmíme také zapomínat na psychologický a sociolingvistický rozměr této diskuze. Čím více se studenti identifikují se společenstvím mluvčích cílového jazyka a jeho kulturním pozadím, tím větší předpoklady mají k dosažení výslovnosti blízké jejich úrovni. Naopak někteří studenti demonstrují příslušnost k vlastní národnosti (pod)vědomým zachováním charakteristických rysů rodného přízvuku (Jones, 1997, s. 109). Závěrem je nutné zopakovat, že komunikativní metoda lehce vstřebává nejrůznější impulsy, jak jsme to viděli v této a předchozí části. Hranice její otevřenosti určuje jedinečnost studentů a rozvíjení jejich schopnosti domluvit se v cílovém jazyce.

Pedagogický princip, který si zaslouží samostatný komentář, je integrace výslovnosti do ostatních oblastí cizojazyčné výuky. Segregační přístup, který k výuce výslovnostních jevů přistupuje izolovaně a bez vazby na ostatní složky vyučovacího procesu, nemá velkou podporu u odborníků (Brown, 1992; Burgess a Spencer, 2000). Na druhou stranu integrační princip přistupuje k výslovnosti jako přirozené součásti výuky gramatiky, slovní zásoby, mluvení a poslechu. Nepřímo se zvukovým plánem pracujeme i při psaní a čtení: „při psaní nevyjadřujeme své myšlenky bezprostředně v písemné formě, ale zpočátku – ve vnitřní řeči – je formulujeme ve zvukové formě [...] podobně i při čtení nedekódujeme psaný text přímo, ale zprostředkovaně přes jeho zvukovou realizaci.“ (Oliverius, 1970, s. 67). Při využívání poslechových cvičení se upřednostňují autentické nahrávky představující širokou paletu akcentů, které studenty lépe připraví na jazykovou realitu za hranicemi třídy. Integrační rámec

také zahrnuje odhalování souvislostí mezi mluvenou a psanou formou jazyka²⁷ (Morley, 1991). Nenásilné začlenění výslovnostních elementů nabízejí metody dramatické výchovy, například vstupování do rolí spolehlivě odpoutá pozornost studentů od výslovnostního zřetele a tím oslabí jejich nervozitu z ústního projevu (Wessels a Lawrence, 1992; Fraser, 1999).

Vyučující ve snaze vyhnout se výuce výslovnosti někdy zaujímají extrémní stanovisko ve shodě s Krashenovou logikou. Výslovnost je automaticky integrovaná, jelikož se zvukovou podobou řeči se studenti setkávají v každém okamžiku vyučovacího procesu, a proto není nutné se jí zabývat. Tento argument se však rozchází se základní tezí komunikativního pojetí výuky výslovnosti – zvyšování povědomí o fonologických procesech zefektivňuje učení/výuku vedoucí k dosažení komunikační kompetence. Úspěšný proces integrace ovlivňují dva faktory (Kenworthy, 1990). Za prvé se jedná o konzistentní přípravu a plánování ze strany učitele, druhý činitel představuje aktivní zapojení studentů pomocí sebezpozorovacích technik. Cvičení integrujícího charakteru se lépe aplikují při nácvičku suprasegmentálních jevů, cvičení izolujícího charakteru se běžněji využívají při tréninku fonémů „v jejich alofonní mnohotvárnosti“ (Oliverius, 1970, s. 69). Princip integrace nectí žádné předem určené pořadí, závisí na prezentaci ostatních jazykových prostředků a řečových dovedností. Integrace by neměla být mylně zaměňována za okamžité opravování výslovnostních chyb, které je navíc vhodné jen při některých typech učebních úkolů. Konkrétní výslovnostní obtíže je sice možné za určitých podmínek ihned opravit, ale spíše je potřeba se k nim po určité době vrátit a zasadit je do širšího rámce fungování zvukového plánu.

Následující výčet obsahuje nejrůznější didaktická doporučení a upozornění dokreslující charakter komunikativního pojetí výuky výslovnosti. Některé body shrnují jeho hlavní zásady pojmenované v předchozí části. ▲ Vytvořit přátelskou a důvěryhodnou atmosféru ve třídě/skupině. Věnovat pozornost afektivním faktorům. Emoční stav studenta je lehce rozpoznatelný, ovlivňuje jeho schopnost soustředit se. Stres, nervozita, strach z posměchu či neúspěchu se nejvýrazněji podepisují na výslovnosti (*inside-out change*). Kontrolu nad vnitřním stavem však lze trénovat (*outside-in change*), například postavením těla, správným dýcháním, kontrolou napětí artikulačních orgánů (Acton, 1984). ▲ Využívat

²⁷ Nevšední pohled na pravopis coby klíčový prostředek výuky výslovnosti nabízí W. B. Dickerson (1992).

výslovnostní hry ke zvýšení motivace, oživení výuky a snazší zapamatovatelnosti výslovnostních jevů (Ross, 1992; Hancock, 1995; Hewings, 2004). ▲ Pěstovat povědomí studentů o fungování zvukového systému a vlivu výslovnosti na komunikaci a používání jazyka. Opakovaně ukazovat, že častým viníkem nepochopení či neschopnosti se domluvit je konkrétní výslovnostní jev. Obhajovat relevantnost výuky výslovnosti; kumulace nepřesností či nadměrné odchýlení se od vybraného výslovnostního modelu může vést ke komunikačnímu kolapsu. ▲ Nepodcenit před-výslovnostní fázi ve vyučovacím procesu; jedná se o úvodní etapu budování povědomí o pravidlech ústní komunikace (Wong, 1987). ▲ Zapojovat studenty do prezentace výslovnostních pravidel formou zjišťovacích technik (*discovery techniques*) (Ross, 1992). ▲ Zvyšovat sebevědomí a autonomii studentů. Je velmi důležité, aby studenti viděli svůj pokrok, jinak hrozí demotivace hraničící s frustrací. Toho je možné docílit pozorovacími technikami v kombinaci s učitelovou zpětnou vazbou (*self a peer-monitoring*), buď ve volné ústní produkci, nebo při rozboru nahrávek. Základním předpokladem osvojení jazyka jako dorozumívacího prostředku je rozvoj návyku sledovat vzorovou i vlastní řeč (Oliverius, 1970). ▲ Nevnímat transfer z mateřského jazyka pouze negativně, ale jako přirozený stupeň v procesu osvojování zvukového systému cílového jazyka. Vědomí o rozdílnostech je pro rozvoj přechodového jazyka (*interlanguage*) důležitější než nadměrné opravování chyb způsobené rozdíly zvukových systémů. Vliv mateřštiny není nutné úplně vymýtit, pouze zmírnit (Jones, 1997; Pennington a Richards, 1986). ▲ Respektovat přání studentů, zda po dosažení srozumitelné výslovnosti budou pokračovat a pracovat na další aproximaci zvoleného výslovnostního modelu (Crawford, 1987). ▲ Neočekávat okamžité zlepšení coby výsledek výslovnostního tréninku. Může trvat dost dlouho, než se zlepšení projeví ve spontánním projevu. Proto je potřeba klást si dlouhodobější cíle ve výuce výslovnosti (Pennington a Richards, 1986). ▲ Procvičovat výslovnostní jevy opakovaně v odlišných kontextech prostřednictvím rozmanitých metod, což vede k jejich upevnování.

Nejpodstatnější principy komunikativně laděné výuky výslovnosti zformulované v 80. a 90. letech minulého století jsou platné i v současnosti. Komunikativní přístup přirozeně reflektuje nejnovější technologické trendy i globální fenomény (interaktivní tabule, MP3 přehrávače, i-phony, sofistikované počítačové programy, sociální sítě, you tube), které

jsou kontinuálně využívány pro rozvoj komunikativní kompetence. Schopnost být rovnocenným a sebevědomým partnerem v jakémkoli typu komunikace zůstává primární cíl cizojazyčné výuky. Tímto prizmatem je nahlíženo i na výslovnost jako neodmyslitelnou součást dynamiky komunikačního procesu. Optimistická víra v překonání popelkovského syndromu výslovnosti však nebyla v praxi zcela naplněna a navzdory systematické snaze obhájit její právoplatné místo v cizojazyčné výuce je i na konci prvního desetiletí třetího tisíciletí označována jako „sirotek“ (Jenkins a Setter, 2010). Za hlavní příčiny jsou považovány nedostatečná příprava učitelů a nepropojenost výzkumu s výukovou realitou. Většina materiálů prosazujících komunikativní výuku výslovnosti se totiž objevuje v samostatných publikacích, stále však chybí větší míra její integrace v učebnicích, o které se většina vyučujících opírá. Učitelé se výuce výslovnosti stále vyhýbají zastrašení její komplexností a jsou ztraceni ve velkém množství doplňkových materiálů, které nedokážou kriticky vyhodnotit a účinně použít. Výuka výslovnosti by měla být orientována praktičtěji, aby budoucí učitelé během svého studia získali alespoň minimální zkušenost v práci se zvukovým systémem s vazbou na konkrétní výslovnostní potřeby studentů, tak jak to činí L. Lanová a M. Celce-Murciová ve svých nejnovějších publikacích (Lane, 2010; Celce-Murcia et al., 2010).

2.1.2.2 Výzkum v oblasti výuky výslovnosti

Výzkum realizovaný během posledních třiceti let přináší nové poznatky o povaze výslovnostní výuky, vyvrací či potvrzuje tvrzení založená na osobní zkušenosti a intuici vyučujících, ověřuje, do jaké míry jsou teoretické poznatky aplikovány do praxe, nebo reviduje starší závěry a zasazuje je do nových souvislostí. Výsledky výzkumu je potřeba vnímat vždy s ohledem na konkrétní podmínky a účastníky výzkumného šetření. I přes mnohé rozdílnosti v jednotlivých výzkumných paradigmatech odborníci dospěli k podobným zjištěním, jež nabyly obecné platnosti a stala se součástí výslovnostních sylabů (srozumitelná výslovnost jako hlavní cíl výuky; globální přístup k prezentaci výslovnostních elementů v cizojazyčné výuce). Odpovědnost za interpretaci výsledků výzkumů interdisciplinárního či technického charakteru do materiálů určených pro vzdělávání učitelů a učebnic nesou aplikační lingvisté společně s pedagogy specializujícími se na danou oblast (Munro

a Derwing, 2005, s. 382). Pestrůst výzkumných metod je obdobná jako v jiných pedagogických disciplínách. Zahrnuje jak kvantitativně laděné metody (dotazníková šetření, průzkumy, experimenty), tak kvalitativně orientované techniky (řízené rozhovory, obsahové analýzy dokumentů). Způsoby sběru dat jsou sofistikovanější a čím dál lépe zachycují autentický projev respondentů díky neustále se zvyšující kvalitě nahrávacích zařízení a upřednostňování semispontánních promluv při pořizování nahrávek.

Důvěryhodnost výstupů výslovnostního výzkumu zajišťuje nezaujaté hodnocení dat. Na základě analýzy nedostatků výzkumů z 80. let (krátkodobé experimentální působení, absence kontrolní skupiny, malý počet subjektů) se podařilo definovat spolehlivou metodologii, kterou výzkumníci replikují a dále rozvíjí, dovolí-li to finanční prostředky a materiální zajištění univerzit či výzkumných center. Jedná se především o škálová hodnocení pro určování míry porozumění (*comprehensibility*) a cizineckého přízvuku (*accentedness*), která vyjadřují spíše subjektivní dojmy hodnotitelů a přesnou transkripci slyšeného materiálu pro identifikaci srozumitelnosti (*intelligibility*), jež poskytuje objektivnější měřítko (Munro a Derwing, 1995, s. 77). Vedle zkušených rodilých hodnotitelů jsou častěji zapojováni i nezkušení nebo nerodilí posluchači (Munro a Derwing, 2005). Běžně se aplikuje i metoda srovnání počtu výslovnostních chyb před a po experimentálním působení dle předem určených kritérií (Couper, 2006). Výslovnostní výzkum mapuje různé oblasti, nejčastěji se zajímá o dopad cizineckého přízvuku na komunikaci, vyhodnocuje efektivitu různých přístupů k výuce výslovnosti a snaží se vypátrat, které aspekty se nejvíce spolupodílí na zlepšování srozumitelnosti nerodilých mluvčích.

Studie prezentované v tomto oddíle se vyznačují několika společnými rysy. Většina výzkumů se týká dospělých studentů, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk v přirozeném prostředí (ESL). Výzkumy nejčastěji pocházejí ze zemí, které mají bohatou zkušenost s masovou imigrací (Kanada, USA, Austrálie, západní a jižní Evropa). Výzkum je finančně i materiálně podporován na vládní úrovni, jelikož znalost angličtiny hraje zásadní roli v procesu integrace přistěhovalců a zmenšuje hrozbu jejich sociálního vyloučení. Zastoupen je i kontext, kde se angličtina učí jako cizí jazyk ve formálním prostředí (EFL), například Španělsko, Itálie, Polsko. Jazyková úroveň účastníků je převážně středně pokročilá a vyšší. Respondenti z České republiky nefigurují v žádné citované studii, což není překvapující

vzhledem k malému počtu obyvatel naší země a poměrně krátké tradici povinné výuky angličtiny jako cizího jazyka. Emigrační vlny do anglicky mluvících zemí navíc ustaly s pádem železné opony, tedy v době, kdy se teprve začíná prosazovat systematický zájem o zvukovou podobu. Čeští mluvčí se mohou inspirovat ve studiích zaměřených na jiné slovanské národnosti (např. Derwing et al., 2006). Samostatný výzkum zaměřený na zkoumání českého přízvuku v anglickém jazyce je v počátcích. Závěry a doporučení shrnutá v tomto oddíle mají obecnou platnost a jsou přínosná i pro cizojazyčnou výuku v Čechách, samozřejmě s ohledem na specifika našeho edukačního prostředí.

V následujících částech se budeme podrobně zabývat třemi oblastmi, k nimž se výslovnostní výzkum opakovaně vrací a snaží se je rozvíjet. Za prvé se jedná o paradoxní situaci, kdy se studenti dožadují trénování výslovnosti, ale nedostává se jim. Za druhé představíme empirické důkazy o účinnosti výuky výslovnosti, které zároveň potvrzují výraznější vliv suprasegmentálních jevů na zlepšování srozumitelnosti a plynulosti projevu. Poslední bod se týká pozměněného statusu angličtiny, která v současnosti dominuje globální komunikaci. Anglický jazyk se stále častěji používá jako dorozumívací prostředek výlučně mezi nerodilými mluvčími z různých jazykových prostředí a na tento trend reaguje i výslovnostní výzkum.

Ačkoliv odborníci na přelomu 80. a 90. let zformulovali požadavek zařazení výslovnostních aspektů do běžné výuky s důrazem na nácvik prozodie a rozvoj autonomie studentů, dotazníková šetření zkoumající potřeby studentů ukazují, že výslovnosti se buď nevěnuje žádná pozornost, nebo z její výuky studenti neprofitují (Derwing a Rossiter, 2002). Na jedné straně máme studenty, kteří si uvědomují, že chybná či nepřesná výslovnost může negativně ovlivnit jejich schopnost komunikovat. Vnímají ji jako rozhodující překážku úspěšné ústní interakce, která může zapříčinit komunikační selhání (Derwing a Rossiter, 2002; Pardo 2004; Brawn, 2010). Studenti považují výuku výslovnosti za velmi důležitou a dožadují se jejího častějšího procvičování formou opakování či prezentace explicitních pravidel (Couper, 2003). Na druhé straně se nacházejí vyučující, kteří výuce výslovnosti příliš času nevěnují, učí ji izolovaně bez promyšleného plánování nebo se jí úplně vyhýbají. Tato neochota věnovat se systematicky práci se zvukovým plánem jazyka pramení především z nedostatečné přípravy v jejich vzdělání (MacDonald, 2002; Pardo, 2004; Gilbert, 2010).

Realita naštěstí není tak černobílá a bezvýchodná, jak výše popsané zobecnění naznačuje. Obnovený zájem se sešel s pozitivním ohlasem a změnil nazírání mnoha vyučujících na roli výslovnosti v cizojazyčné výuce. Stále však převažuje bezradnost učitelů při aplikaci komunikativního pojetí výslovnosti do výukové praxe a obavy z jeho nenaplnění.

Tuto polovičatost výstižně ilustruje kanadský průzkum, který hodnotil 67 ESL programů ve vztahu k výuce výslovnosti. Autoři vyjadřují potěšení nad tím, že většina učitelů a koordinátorů hodnocených programů považuje výuku výslovnosti za významnou, jako hlavní cíl si klade dosažení srozumitelné výslovnosti a z hlediska obsahu výuky se snaží udržet rovnováhu mezi segmentální a suprasegmentální rovinou. V těchto postojích zřetelně rezonují nové požadavky na výuku výslovnosti. Zároveň si však respondenti stěžují, že se jim ne vždy daří integrovat výslovnost do běžné výuky v souladu s komunikativním přístupem, jednoduše proto, že neví jak. Další výhrady směřují k povrchnímu a neúplnému vzdělání či absenci příležitostí doplnit si znalosti a získat praktické dovednosti v dané oblasti. Kritika se dotýká i nabízených výukových materiálů, které jsou až na výjimky segmentálně orientované (Breitkreutz et al., 2001). Nepoučení vyučující, kteří žádný výslovnostní trénink neabsolvovali (zhruba 30 % dotázaných), nejsou schopni kvalitu nabízených učebnic a pomůcek kriticky vyhodnotit a patřičné výukové materiály vybrat (ibid.).

Na stejné problémy poukazují hloubkové rozhovory s australskými učiteli. Vyhybání se výuce výslovnosti je důsledkem „nedostatku sebedůvěry, zájmu a dovedností“ vyučujících anglického jazyka (MacDonald, 2002, s. 4). Z výpovědí účastníků výzkumu dále vyplývá, že se zdráhají opravovat výslovnost pokročilejších mluvčích z obavy, aby nenarušili plynulost jejich promluvy nebo aby je nepřivedli do rozpaků (ibid.). Tato nejistota prozrazuje neznalost základních technik monitorování pokroku studentů (sebekontrola v kombinaci se zpětnou vazbou od spolužáků a vyučujícího; pěstování návyku pozorovat vlastní a vzorovou řeč). Britští pedagogové upozorňují na nevyrovnaný vztah fonologického a metodického aspektu v profesní přípravě učitelů, ve které lingvistické hledisko vévodí nad pedagogickým (Burgess a Spenser, 2000). Znalost fungování zvukového plánu je neoddiskutovatelná, avšak bez schopnosti zprostředkovat učivo v edukačním procesu zůstávají nabyté vědomosti v izolaci a učitelé je jen obtížně využívají v praxi. Zatímco obsahová náplň výukového kurzu *Fonetika a fonologie anglického jazyka* didaktický zřetel nejspíše nezohlední (záleží na časové dotaci

kurzu a přístupu vyučujícího), předmět *Výuka výslovnosti* nabízí širší koncepci, která efektivněji propojí poznatky z obou lingvistických disciplín, didaktiky a v neposlední řadě teorie osvojování zvukového plánu cizího jazyka (ibid.). Tato rozpolcenost existuje i na českých pedagogických fakultách, které zodpovídají za přípravu budoucích učitelů angličtiny. Studenti využívají znalosti získané v předmětu *Fonetika a fonologie anglického jazyka* ke zlepšení vlastní produkce a percepce, což je pro nerodilé vyučující nezbytné k vytváření dobrého výslovnostního vzoru. K výuce výslovnosti se dostanou pouze okrajově o tři roky později v rámci TEFL metodiky, která se však primárně soustředí na rozvoj řečových dovedností, gramatiky a lexika.

Výše popsaná neshoda mezi očekáváními studentů a jejich nenaplnění ze strany učitelů připomíná začarovaný kruh. Zanedbávání výuky výslovnosti ve vzdělávání učitelů směřuje k tomu, že vyučující budou aplikovat podobné schéma ve svých třídách (Breitkreutz et al., 2001). Šance prolomit toto stereotypické jednání závisí na přehodnocení profesní přípravy učitelů. Ta by měla flexibilněji informovat o nových poznacích z oboru, její charakter by měl být komplexnější a více provázaný s výukovou realitou. Oba požadavky vrchovatě splňují následující publikace: M. C. Penningtonová ukazuje jak vhodně aplikovat fonologické znalosti do cizojazyčné výuky v mezinárodním kontextu (1996), A. Underhill představuje veškeré elementy zvukového systému formou zjišťovacích technik a snadných, zábavných experimentů (2004), L. Lanová (2010) v úvodu každé kapitoly shrnuje dosavadní výzkum ke zvolenému tématu, těžiště její práce pak představují praktické tipy pro výuku. M. Celce-Murciová a její kolegyně zpracovaly téma výuky výslovnosti vyčerpávajícím způsobem (2010). Vedle skvěle zpracovaného teoretického rámce, historického vývoje výuky výslovnosti, bohatého zásobníku praktických cvičení s pracovními listy a autentickými nahrávkami obsahuje jejich publikace cenné případové studie z rozmanitých výukových prostředí (např. individuální výuka japonského obchodníka v Japonsku, večerní kurz pro mírně pokročilé studenty-imigranty v USA, nebo intenzivní trénink zaměstnanců call-centra v Indii). Tyto modelové situace nutí učitele plánovat výuku a vybírat vhodné výslovnostní učivo a materiály dle konkrétních potřeb studentů. H. Fraserová završila svůj několikaletý výzkum publikací, která propaguje integrační přístup k výuce výslovnosti s cílem zvýšit odbornost a sebevědomí učitelů v této oblasti (Fraser, 2001). Výše zmíněné práce přistupují

k výslovnosti v její celistvosti a přehledně rozvíjejí zásadní principy její výuky: důkladné zvládnutí anglického zvukového systému v kombinaci se znalostí metodiky pro efektivní výuku, povědomí o problémech, které mají negativní dopad na srozumitelnost, schopnost stanovit si pedagogické priority – co, kdy a jak učit (Celce-Murcia et al., 2010, s. 43).

Ještě než začneme popisovat konkrétní výstupy týkající se efektivity výslovnostní výuky, podíváme se na pletivo vzájemných vztahů mezi třemi aspekty orální produkce nerodilých mluvčích: srozumitelností (co posluchači doložitelně slyší), porozuměním (pocit, jak obtížně/lehce rozumíme) a mírou cizineckého přízvuku (jak moc se přízvuk nerodilého mluvčího liší od rodného přízvuku). Všechny dimenze spolu úzce souvisejí, ale jsou na sobě i částečně nezávislé. Jinými slovy, produkce vnímaná bez nebo se slabým cizineckým přízvukem se projevuje vyšším hodnocením srozumitelnosti i porozumění. Ovšem projev se silným přízvukem nutně nesnižuje srozumitelnost a porozumění (Munro a Derwing, 1995, s. 90). Z tohoto průlomového zjištění podloženého spolehlivým výzkumem plyne pro výslovnostní praxi následující doporučení: realistický cíl nepředstavuje výslovnost na úrovni rodilého mluvčího; pro efektivní komunikaci dostačuje mluvit srozumitelně, sebevědomě a vyvarovat se těch rysů cizineckého přízvuku, které mluvčího stigmatizují nebo rozptylují pozornost posluchače od sdělovaného záměru (Lane, 2010, s. 2–3). Po téměř půl století tak došlo na slova D. Abercrombia „... language learners need no more than a comfortably intelligible pronunciation“²⁸ (1949, s. 129). Vyučující by měli citlivě reagovat na odlišná přání a očekávání svých studentů. Na jedné straně se nachází touha dosáhnout úrovně rodilého mluvčího, která studenty výrazně motivuje ke zlepšování vlastní výslovnosti (Cenoz a Lecumberri, 1999; Derwing a Rossiter, 2002). Na druhé straně se vyskytuje tendence vědomě či podvědomě uchovat stopy rodného přízvuku, které symbolizují identitu mluvčího a jeho pocit sounáležitosti s konkrétním společenstvím (Jones, 1997, s. 109).

Odliv zájmu o zvukovou podobu jazyka v 70. a 80. letech minulého století a všeobecný pesimismus vůči smysluplnosti výuky výslovnosti byl vedle teoretického odmítnutí behavioristické koncepce učení podpořen výzkumnými studiemi R. Sutura (1976) a E. Purcella a R. Sutura (1980), jejichž závěry se staly notoricky známé a byly hojně citovány odpůrci výslovnostní výuky, například T. Picovou (1994, s. 72). Autoři zjistili, že délka

²⁸ „... studenti nepotřebují nic víc než srozumitelnou výslovnost“

formální výuky výslovnosti neprokázala žádný vliv na zvolenou proměnnou – přesnost produkce ústního projevu. Nejsilnější korelace byly odhaleny u mateřského jazyka, délky pobytu v cílové zemi, intenzity kontaktu s rodilými mluvčími, nadání pro imitaci a osobní motivace, tedy u faktorů, které spadají mimo dosah působnosti vyučujících, částečně i studentů (Pardo, 2004). Tyto výsledky byly považovány za důkaz o neefektivitě výuky a učení se výslovnosti a položily základy dlouhotrvající předpojatosti vůči systematické a explicitní práci se zvukovým plánem. Velmi rychle se šířily mezi proti-výslovnostně naladěnými učiteli, v jejichž očích představovaly experimentální potvrzení skutečnosti, že výuka výslovnosti není užitečná a rovná se plýtvání výukového času. M. C. Penningtonová podrobila původní i navazující výzkum důkladné kritice, především zpochybnila výběr kritéria přesnosti namísto plynulosti nebo v kombinaci s ní, a upozornila na nástrahy spojené s jeho hodnocením. Dále se nesouhlasně vyjádřila o absenci popisu náplně kurzu, podle které probíhal výslovnostní trénink. Nulový účinek na zlepšení přesnosti produkce mohl být totiž způsoben neadekvátní výukou (Pennington, 1998, s. 330). Protiváhu k výše popisovaným pracím, které nebyly ojedinělé v průběhu 70., 80. a na začátku 90. let minulého století (příklady viz Kendrick, 1997), tvoří novější výzkumy potvrzující efektivitu výuky výslovnosti. Jak přesně a v jakých doménách se tyto účinky projevují, prozkoumáme v následujících odstavcích.

Trojice kanadských vědců si pro svůj výzkum vybrala dvanáct pokročilých mluvčích, jejichž trvalý pobyt v anglicky mluvících zemích přesahoval deset let. Dalším společným znakem bylo užívání mluvené angličtiny na denní bázi. Subjekty absolvovaly tříměsíční výslovnostní kurz zaměřený zejména na nácvik prozodie a rozvoj mluvních návyků. U většiny z nich došlo k významnému zlepšení v oblasti srozumitelnosti. Pozitivní zjištění lze jednoznačně přisoudit účinku výuky, jelikož jiné faktory v takto nastaveném formátu nemohly změnu způsobit (Derwing et al., 1997). V Perlmutterově studii (1989) nelze působení nezávisle proměnné, výuky výslovnosti, určit tak jasně, neboť subjekty byly nově příchozí studenti do USA a autorovi se tudíž nepodařilo eliminovat obecný kognitivní skok. W. Acton zkoumal ve své studii stejný jev jako jeho kanadští kolegové, „zkožnatělou“ výslovnost (stabilizovanou a dále se nezlepšující úroveň výslovnosti – *fossilized pronunciation, plateau level*) a způsoby nápravy tohoto stavu. Jeho závěry jsou neprůkazné, nicméně výukový

program navržený a aplikovaný v jeho výzkumu je na svou dobu velmi pokrokový. Detailně rozpracovává postupy, jak přijmout zodpovědnost za rozvoj výslovnostních dovedností a udržet ji i po ukončení řízeného tréninku (Acton, 1984). Vysoký stupeň korelace mezi srozumitelností a přijatelností (*acceptability*) na jedné straně a prozodickými elementy na straně druhé (přízvuk, rytmus, intonace a frázování) zjistili J. Anderson-Hsieh, R. Johnson a K. Koehler (1992). Tato vlivná studie odstartovala vlnu zájmu o srovnávání účinků segmentálně a suprasegmentálně orientované výuky na jednotlivé aspekty produkce nerodilých mluvčích.

T. M. Derwingová, M. J. Munro a G. Wiebová navázali na předchozí výzkum a ve své nové studii využili klasický experiment s cílem porovnat tři koncepce výuky výslovnosti a vyhodnotit jejich účinnost ve vztahu k míře cizineckého přízvuku, srozumitelnosti a plynulosti ústního projevu (1998). V první skupině se procvičovala segmentální rovina zvukového plánu (hlásky, slabiky, slova). Ve druhé skupině byla výuka pojata šířeji s důrazem na nácvik přízvuku, rytmu a intonace v delších promluvových úsecích. V obou skupinách učitelé věnovali výslovnosti 20 minut každý den (4 hodiny výuky denně) po dobu dvanácti týdnů, využívali podobné techniky a udržovali rovnováhu v procvičování percepčních a produkčních dovedností. Poslední skupina fungovala jako kontrolní a studenti nebyli zapojováni do žádných ryze výslovnostních aktivit. Nahrávky před a po experimentálním působení obsahovaly čtení vět a improvizované vyprávění. Zatímco v obou skupinách aplikujících výslovnostní trénink bylo naměřeno zmírnění cizineckého přízvuku a zlepšení srozumitelnosti v produkci vět, ve vyprávění byla zaznamenána lepší plynulost a srozumitelnost pouze u subjektů z druhé, globální skupiny. Segmentální koncepce se osvědčila v kontrolované produkci (čtení vět), kdy mluvčí mají více prostoru soustředit se na formu a přesnost. Oproti tomu ve spontánní mluvě musí být pozornost koncentrována na více faktorů najednou (výběr lexika, syntaktická správnost, organizace diskurzu). Pro tento typ ústního projevu byli lépe vybaveni studenti, kteří procvičovali prozodické prvky (Derwing et al., 1998).

Výzkumný formát T. M. Derwingové, M. J. Munroa a G. Wiebové (1998) replikoval o desetiletí později v USA O. Parlak a dospěl k obdobným zjištěním (2010). Explicitní výuka výslovnosti akcentující suprasegmentální prvky (70 %), ale neopomíjející segmentální úroveň

(30 %) má pozitivní dopad na srozumitelnost i porozumění nerodilých mluvčích. O. Parlak vyzdvihuje účast nezkušených rodilých posluchačů v procesu hodnocení pokroku subjektů. Zapojení netréovaných posluchačů přibližuje výzkum reálným interakcím z každodenního života (Parlak, 2010). Systematickou péči o zvukový systém obhájí svým výzkumem také G. Couper (2003), který zdůrazňuje mimo jiné zvyšování povědomí o anglické výslovnosti, její integraci do ostatního učiva a schopnost monitoringu. Z metodologického hlediska kombinuje kvantitativní analýzu chyb a globální hodnocení plynulosti, srozumitelnosti a porozumění (ibid.).

Metakompetenci, neboli teoretický trénink, a její dopad na ústní projev testovala formou dvanáctitýdenního experimentu M. Wrembelová (2003). Předpoklad, že rozvoj vědomé znalosti fonologických procesů usnadňuje osvojení cílové výslovnosti, byl potvrzen při čtení slov, frází a dialogů. K facilitaci dochází následkem eliminace nebo neutralizace interferencí z mateřského jazyka. Tyto procesy jsou aktivovány vědomostmi o odlišnostech zvukové stránky mateřského a cílového jazyka (Wrembel, 2003, s. 986). Studenti vybaveni deklarativní lingvistickou znalostí (faktické informace o fungování zvukového systému) dosáhli lepších výsledků v kontrolované produkci než subjekty z neexperimentální skupiny, které se mohly spoléhat pouze na procedurální znalost („vědět jak“ realizovat dané úkoly a postupy). Ve spontánní mluvě ke statisticky významné změně nedošlo, což autorka vysvětluje neukončeným procesem reorganizace mentálních reprezentací nového systému (ibid.). Konstrukt fonologické metakompetence s důrazem na zvyšování povědomí zejména o prozodických jevech a poskytování reflektivní zpětné vazby zůstává v centru zájmu M. Wrembelové i nadále. V pojednání z roku 2006 nabízí řadu inovativních technik s cílem posílit rozvoj prozodické metakompetence a rozšířit repertoár aktivit zaměřených na suprasegmentální elementy (Wrembel, 2006). Empirické ověření tohoto detailně a důmyslně propracovaného výukového modelu autorka neuvádí.

Z podobných teoretických východisek jako M. Wrembelová vychází kontrastivní prozodická metoda (*contrastive prosody method*) italské lingvistky F. Missaglii, která její efektivitu porovnala se segmentálně laděnou výukou (Missaglia, 2007). Autorka přistupuje ke studentům (italským mluvčím německého jazyka) jako k bilingvními jedincům. Mateřský jazyk tudíž není chápán jako překážka v procesu učení, nýbrž jako odrazový můstek na cestě

k dosažení bilingvismu. Představovaný model se opírá o kontrastivní analýzu, díky níž studenti nejprve získají elementární znalosti o prozódii mateřského jazyka a snadněji pak identifikují rozdílné prozodické realizace mluvních aktů v cílovém jazyce. V takto uchopeném modelu se interference z mateřštiny samovolně vytrácejí (srovnej Wrembel, 2003). Rozvoj autonomie je zcela zásadní. Namísto opakování vzorových vět studenti pracují s vlastními výpověďmi, které vzájemně hodnotí na základě adekvátnosti vůči danému komunikačnímu kontextu a záměru mluvčích. Subjektivní evaluace porozumění ústního projevu prozrazuje, že rodilí posluchači jsou více ovlivněni suprasegmentální kompetencí mluvčích (47 %) oproti segmentální (23 %). Objektivnější rozbor nahrávek před a po experimentálním působení potvrzuje účinek jak segmentálního, tak prozodického tréninku, avšak výraznější zlepšení bylo zaznamenáno u experimentální skupiny, ve které byla pěstována prozodická kompetence (Missaglia, 2007). Charakter chyb a jejich chování poskytl silný argument pro zastánce výuky suprasegmentálních aspektů: prozodická výuka kladně ovlivňuje správnou realizaci segmentů. Z tohoto důvodu F. Missagliová striktně odmítá tradiční zřetel k segmentální rovině a vyzývá k začlenění výuky prozodických aspektů v počáteční fázi osvojování druhého jazyka (jako jedna z mála výzkumníků zařadila do své studie úplné začátečníky). Kontrastivní prozodická metoda reflektuje specifické potřeby italských mluvčích němčiny a její funkčnost je potřeba ověřit dalšími výzkumy, které zohlední i jiná jazyková pozadí účastníků.

Výše citovaní výzkumníci se shodují, že výuka výslovnosti akcentující suprasegmentální složku pozitivně ovlivňuje produkci nerodilých mluvčích. Zbývá konkretizovat jednotlivé oblasti prozodie, jejichž nesprávná realizace přispívá ke zhoršení srozumitelnosti, a které tudíž vyžadují zvýšenou pozornost ve výuce výslovnosti. Za prvé se jedná o slovní přízvuk a jeho vazbu na rytmické struktury anglického jazyka. Pro rodilé mluvčí představují přízvučné slabiky klíčový signál při rozpoznávání identity slova. Jakákoliv deformace, hlavně nesprávné umístění přízvuku, způsobuje snížení srozumitelnosti, a to i v případě přesné realizace jednotlivých segmentů (Benbarah, 1997; Zielinski, 2008). Zmiňovaní badatelé označili přízvuk jako hlavní zdroj problémů na základě analýzy ortografické transkripce spontánních projevů nerodilých mluvčích různých národností (Korea, Vietnam, Čína, Nigérie, Alžírsko). Prodlužování vrcholů nepřízvučných slabik, jež obvykle

doprovází chybnou lokaci přízvuku, vytváří nepřírozené rytmické vzorce a následně zvyšuje hrozbu nepochopení (Benbarah, 1997). Kromě správného umístění přízvuků posluchači lpí na přesné artikulaci segmentů v přízvukových slabikách. Nestandardní výslovnost iniciálních souhlásek a samohlásek přízvukové slabiky ztěžuje porozumění (Zielinski, 2007). J. Field potvrzuje, že nesprávné umístění přízvuku narušuje srozumitelnost jak pro rodilce, tak pokročilé nerodilce posluchače. Svým výzkumem dokazuje, že míra srozumitelnosti záleží na směru posunu přízvuku v kombinaci se změnou nebo zachováním samohláskové kvality, například větší oslabení srozumitelnosti zapříčinilo posunutí přízvuku doprava než opačně (Field, 2005).

Výzkum mapující problémy nerodilých mluvčích v oblasti melodie řeči není příliš bohatý. Závěry existujících výzkumných studií prozrazují, že srozumitelnost je negativně ovlivněna potížemi spojenými s používáním výšky hlasu pro označení prominence důležitých slov (kontrastivní přízvuk) nebo realizací a užíváním jednotlivých melodémů, například nadužíváním ukončujícího klesavého melodému (Lane, 2010). Zajímavý psycholingvistický experiment, ve kterém bylo manipulováno s nukleárním přízvukem (v autorčině terminologii *primary stress*), uskutečnila L. D. Hahnová (2004). Americkým vysokoškolským studentům přešla sadu tří mini-přednášek korejských mluvčích. Nezávisle proměnná, nukleární přízvuk, byl v první přednášce umístěn správně, ve druhé chybně a v poslední úplně chyběl. Skupina, která slyšela projev s bezchybnou realizací nukleárního přízvuku, si zapamatovala nejvíce informací (metoda otázek prověřujících porozumění) a hodnotila mluvčí příznivěji (škálové hodnocení postojů posluchačů), než když bylo umístění nestandardní nebo absentující (Hahn, 2004). M. Penningtonová a N. Ellis ve svých experimentech zjistili, že neschopnost pokročilých kantonských mluvčích rozpoznat význam identických vět na základě prozodických signálů (pauzy, kontrastivní přízvuk) se zlepšila po pedagogické intervenci, kdy jejich pozornost byla nasměrována ke konkrétním jevům zabraňujícím dvojznačnosti (Pennington a Ellis, 2000). J. Levis a L. Pickeringová ve své studii prosazují používání počítačových programů zobrazujících řečový signál (volně dostupný WAAT, Huckvale, 2007 nebo PRAAT, Boersma a Weenick, 2007), které poskytují vizuální zpětnou vazbu a částečně tak mohou kompenzovat potíže studentů při percepci intonačních vzorců (Levis a Pickering, 2004). Odlišné melodické konfigurace identických vět přečtených rodilými mluvčími

v rámci určitého kontextu a jinými izolovaně, potvrzují nutnost soustředit se ve výuce na diskurzni funkci intonace (ibid.), čehož se dlouhodobě dožaduje řada odborníků (např. Levis, 1999).

Doposud jsme sledovali prozodickou linii, která byla ve výuce i výzkumu dlouho upozadována. Segmentálně orientovaný nácvik jednoznačně směřuje ke zlepšení percepce a produkce jednotlivých hlásek, avšak jeho dopad na srozumitelnost ve spontánní produkci není klíčový. To rozhodně neznamena, že by segmenty neměly být součástí výslovnostní výuky (Kendrick, 1997; Derwing et al., 1998; Celce-Murcia et al., 2010). Správná artikulace hlásek představuje důležitý předpoklad pro produkci vyšších jednotek a podílí se na snižování míry cizineckého přízvuku (Derwing a Rossiter, 2003). Určení priorit při výuce segmentů se odvíjí od kontrastivní analýzy, konkrétních potřeb studentů a v neposlední řadě mohou vyučující zohlednit i závažnost chyb, která závisí na funkční zátěži fonologických kontrastů. Užitečnost této koncepce empiricky otestovali M. J. Munro a T. M. Derwingová (2006). Teoretické předpoklady (Brown, 1988) byly potvrzeny; ústní projev obsahující chyby s vyšším stupněm funkční zátěže byl ohodnocen jako méně srozumitelný a se silnějším cizineckým přízvukem (ibid.).

Závěrem představíme výše zmiňované důkazy o efektivitě výuky výslovnosti na segmentální úrovni. J. Cenoz a L. G. Lecumberriová prokázali pozitivní vliv percepčního tréninku na vyšší míru přesnosti při diskriminaci anglických samohlásek a dvojhlásek u španělských studentů (1999). Jasnější vnímání zvukových kontrastů vytváří dobré modely pro jejich následnou produkci. Užitečnost nácviku percepce problematických zvukových kontrastů u japonských mluvčích formou artikulačního popisu, vizuální zpětné vazby a tichého napodobování potvrdil J. Matthews (1997 in Pardo, 2004, s. 24). Autor však upozorňuje na nerovnoměrné zlepšení diskriminace jednotlivých souhláskových dvojic, které vysvětluje silným transferem z mateřského jazyka. Zlepšení produkce alofónů španělských souhlásek a samohlásek vlivem výuky prokázal A. R. Elliot (1995). Starší studie ilustrující kladnou odezvu na segmentální trénink popisuje ve svém přehledu M. C. Penningtonová (1998).

Zvláštní pozornost si zaslouží výzkumy zabývající se trváním účinků výslovnostní výuky, kterých je poskrovnu. D. Macdonaldová, G. Yule a M. Powersová toto téma zkoumali

a jejich studie přinesla relevantní data, především o reziduálním účinku výslovnostní výuky (1994). Výsledky výzkumného působení byly měřeny celkem třikrát v krátkodobém horizontu: před experimentem, okamžitě po jeho ukončení a ještě jednou s mírným časovým odstupem. U některých jedinců bylo zaznamenáno zlepšení produkce vlivem výslovnostního tréninku v posledním měření po podstatném zhoršení v předchozím posttestu, což svědčí o probíhající restrukturalizaci přechodného jazyka nerodilých mluvčích a zapracovávání nových impulsů do fonologického povědomí. U jiných studentů pozitivní trend zlepšení v čase dvě nevydržel do finálního měření, což poukazuje na dočasné trvání účinku konkrétní pedagogické intervence (ibid.). G. Couper zjistil, že explicitní výuka vybraných jevů (epenteze a elize) se projevila výrazným snížením chybovosti okamžitě po ukončení tréninku (zhruba o 15 %). Tento trend vydržel s nepatrným nárůstem chyb i do druhého měření o tři měsíce později. Během výuky byly důsledně dodržovány principy komunikativního pojetí výuky výslovnosti s důrazem na zvyšování povědomí o procvičovaných aspektech, nalezení správného metajazyka, aktivní zapojování studentů formou zjišťovacích technik či poskytování zpětné vazby. Nelze než souhlasit s tvrzením autora, že získané znalosti a dovednosti se staly součástí lingvistické kompetence studentů. Ověření, zda došlo ke zlepšení ve spontánním projevu, autor nenabízí (Couper, 2006). Z těchto dvou výzkumů plynou dva důležité závěry pro pedagogickou praxi. Učitelé by měli být velmi obezřetní v interpretaci náhlého vychýlení jinak stabilního výkonu studentů a měli by si stanovovat dlouhodobější výslovnostní cíle a nespoléhat na okamžité zlepšení vlivem výslovnostního tréninku.

Sílicí vliv anglického jazyka jako mezinárodního dorozumívacího prostředku laické a odborné veřejnosti (EIL)²⁹ vyvolal změny v některých parametrech výslovnostního výzkumu. Do procesu hodnocení srozumitelnosti začali být po boku rodilých posluchačů zařazováni jejich nerodilí kolegové. Tradičně byla srozumitelnost posuzována z perspektivy rodilých mluvčích, avšak v současnosti přináší stejně cenné informace i nerodilí posluchači, jelikož stále více interakcí se odehrává výlučně mezi nimi (Munro et al., 2006). Výzkum potvrdil intuitivní předpoklady o vzájemné srozumitelnosti nerodilých mluvčích. Nerodilí posluchači staví srozumitelnost pokročilého nerodilého mluvčího ze stejného i odlišného

²⁹ EIL – English as an International Language; ELF – English as a Lingua Franca.

jazykového prostředí na stejnou rovinu jako srozumitelnost rodilého mluvčího (*matched a mismatched interlanguage speech intelligibility benefit*). Na vyšší míře srozumitelnosti mezi nerodilými mluvčími se podílí součinnost následujících faktorů: identická mateřština, podobnost mateřských jazyků, znalost zvukového systému cílového jazyka (angličtiny) a obecná zkušenost učení se cizímu jazyku (Bent a Bradlow, 2003). Učitelé sdílející mateřský jazyk se svými studenty proto nejsou považováni za nejideálnější hodnotitele jejich srozumitelnosti (Lane, 2010; Kenworthy, 1990). Obeznamenost s určitým přízvukem ovšem nemusí automaticky znamenat překážku spolehlivé evaluace ústní produkce, jak dokazují výzkumná zjištění M. J. Munroa, M. T. Derwingové a L. S. Mortonové (2006). Rozdíly v hodnocení srozumitelnosti, porozumění a cizineckého přízvuku mezi rodilými a nerodilými mluvčími byly shledány relativně malé. U kantonských posluchačů výzkumníci ovšem odhalili ukázkový příklad předpojatosti. Posluchači rozeznali rodný přízvuk a očekávání snazšího porozumění vyústilo v jeho vyšší ohodnocení. Nicméně míra srozumitelnosti byla stejná jako u ostatních přízvuků.

Kontroverzní výslovnostní program (*lingua franca core* nebo *phonological core*), jehož cílem je dosažení mezinárodní srozumitelnosti vytvořila J. Jenkinsová (1998, 2000). Tento sylabus je segmentálně orientovaný, prozodické elementy jsou kromě nukleárního přízvuku vyloučeny, protože dle autorky nemají významný vliv na zlepšování srozumitelnosti mezi nerodilými mluvčími. Také jsou více provázány se specifickým kontextem, kterého nerodilí mluvčí nedokážou využít ke kompenzaci nedostatečné percepce akustického signálu. Hlavní příčiny komunikačních selhání tkví v nepřesné artikulaci segmentů, proto má být důraz kladen na jejich procvičování (většina souhlásek a jejich shluky, vybrané samohlásky a alofonické variace). J. Jenkinsová sklídila kritiku za redukcionalistický a zjednodušující přístup k anglické fonologii (Wrembel, 2007; Lane 2010, Celce-Murcia et al., 2010), nedostatek empirických důkazů pro implementaci navrhovaného sylabu (O'Neal, 2010; Munro a Derwing, 2006) a vyloučení rodilých mluvčích z mezinárodní komunikace (Dauer, 2005; Levis, 2005). Výzkumná zjištění G. O'Neala popírají výše popisované předpoklady. Nerodilí mluvčí si lépe rozuměli a příznivěji se hodnotili, když ve své mluvě používali různé prozodické prostředky k signalizaci důležitých informací (O'Neal, 2010). Navzdory všem kritickým hlasům je potřeba uvést, že autorčina důkladná analýza rozmanitých interakcí mezi

nerodilými mluvčími přináší komplexní vhled do povahy jejich fonologického chování. Diskuze vyvolaná požadavkem fonologického minima nás vrací k individuálním potřebám studentů a nutnosti znát kontext, ve kterém budou anglický jazyk používat. Tyto faktory nesmí být při sestavování výslovnostního sylabu opominuty.

V hrubých obrysech jsme nastínili aktuální témata výslovnostní problematiky výzkumu v mezinárodním měřítku. Jednotlivé studie, ze kterých jsme čerpali v průběhu celé kapitoly, přinesly důkazy o smysluplnosti a účinnosti výuky výslovnosti, která představuje jednu z hlavních determinant procesů osvojování anglické zvukové soustavy. Kladný vliv výslovnostní výuky na produkci nerodilých mluvčích potvrzují i dva výzkumné projekty českých autorů, kteří se zaměřili na vysokoškolské studenty pedagogických fakult (Ondráček, 2011; Ivanovová, 2011). Důležité je i nadále pokračovat v hledání souvztažností mezi jednotlivými složkami zvukového systému a jejich dopadem na srozumitelnost nerodilých mluvčích v nejrůznějších kontextech.

2.1.3 Testování výslovnosti

Testování gramatiky, slovní zásoby, jednotlivých jazykových dovedností či celkové úrovně znalosti cizího jazyka je považováno za běžnou a nepostradatelnou součást výuky cizích jazyků. Učitelé mají k dispozici celou řadu testů, ať už v podobě mezinárodně uznávaných úrovnových zkoušek, přijímacích zkoušek na různé typy škol nebo učebnicových a online shrnujících testů. Pestrost existujících testovacích materiálů má zároveň inspirativní funkci – učitelé je využívají k vytváření vlastních testů, šitých na míru svým studentům. Jedné oblasti, testování výslovnosti, se však zájem výzkumníků a tvůrců testů stále vyhýbá (Koren, 1995, s. 388). I když se oblast výslovnosti stává plnohodnotnou součástí výuky anglického jazyka a v novějších učebnicích je tato skutečnost reflektována v podobě integrativního přístupu k výuce výslovnosti a důrazu kladeném na prezentaci suprasegmentálních jevů jako je slovní a větný přízvuk, rytmus a intonace, testování výslovnosti je oproti ostatním oblastem opomíjeno.

Ještě než přistoupíme k výčtu a stručnému popisu existujících metod testování výslovnosti, je nezbytné si připomenout hlavní důvody pro testování v této oblasti a kritéria, která by výslovnostní testy měly splňovat. Za prvé testujeme proto, abychom zjistili potřeby

jednotlivých žáků/skupin žáků a zároveň odhalili a diagnostikovali problematické jevy, na které bude nezbytné se ve výuce zaměřit a které syllabus nemusí vždy explicitně zmiňovat. Diagnostické testy jsou součástí plynulého hodnocení a zadávají se především na začátku školního roku. Za druhé testování funguje jako zpětná vazba o pokroku při výuce cizího jazyka, a to jak pro učitele, kteří se dozví, do jaké míry byly nové dovednosti zvládnuty, tak pro studenty, pro které testování znamená potvrzení jejich zlepšení a může mít tudíž vysoce motivační funkci. Kontrolní testy se zadávají poměrně často v průběhu výuky, testují probrané jevy, a tudíž se předpokládá vysoké procento úspěšnosti ze strany studentů (Heaton, 1999).

Tak jako testy obecně, i testy výslovnostní by měly splňovat požadavek reliability a validity. Vztah těchto dvou kritérií je u výslovnosti značně komplikovaný a učitelé by si měli být vědomi jeho možných nástrah (Alderson et al., 1995). Jestliže preferujeme písemnou formu výslovnostních testů, reliability je víceméně zaručena. Žáci odpovědí zhruba stejně, i když test opakujeme, avšak validita nikoliv, jelikož správné odpovědi písemnou formou nezaručují správnou výslovnost v ústním projevu. Naopak testujeme-li ústní projev, podmínka validity je splněna, avšak můžeme narazit na nízký stupeň reliability – jeden zkoušející zvolí jiné ohodnocení než jeho kolega. U testování ústního projevu se ještě připojuje problém navození určitého kontextu či situace, v níž by žáci mluvili přirozeně. Z výše uvedeného se rýsuje možné vysvětlení současného zanedbávání oblasti testování výslovnosti. Výslovnost se nedá testovat pouze písemně a je-li testována ústně, je potřeba alespoň dvou hodnotitelů a jasně definovaných jevů, které mají být hodnoceny.

Hlavními zdroji následujícího přehledu jsou příspěvky z mezinárodních konferencí a články z odborných časopisů (zásadní výzkumy týkající se testování výslovnosti se uskutečnily v asijských zemích – Indie, Japonsko, Korea). Ačkoliv literatury pro výuku výslovnosti značně přibýlo a testováním v obecné rovině se také zabývá mnoho autorů, testování výslovnosti je v nich zohledněno jen nepatrně. Teoretický pohled s praktickými ukázkami nabízí M. Celce-Murciová (2010), diagnostický výslovnostní test najdeme například v Rogersonové a Gilbertové (1990, s. 2), Hancockovi (2003, s. 137) nebo Bakerové (2006, ix–xii). Kapitola s konkrétními cvičeními na testování výslovnosti je obsažena v Hewingsovi (2004) a hodnocením výslovnosti v souladu s humanistickým přístupem se

zabývá C. Laroy (1995). V literatuře o testování se výslovnosti v největší míře věnují kapitoly o testování mluveného projevu a poslechu.

Při testování výslovnosti je velice důležité mít neustále na paměti dvojí rozlišení v té nejobecnější rovině týkající se otázky, co a jak budeme testovat. Můžeme se výlučně soustředit na testování percepce zvukové stránky jazyka, to znamená procesu vnímání výslovnostních vzorců a s ním spojenou schopnost diskriminace, nebo na testování produkce řeči. Druhé rozlišení nám umožňuje vybrat si mezi dvěma hlavními přístupy k testování výslovnosti – celostním/holistickým a analytickým/atomistickým (Koren, 1995, s. 388). První přístup nabádá zkoušející k hodnocení celkové efektivnosti výkonu mluvčího, jinými slovy hodnocení plynulosti, schopnosti komunikovat, stylu a přirozenosti projevu. Největší výhodou tohoto způsobu testování je možnost vyzkoušet poměrně velké množství subjektů za krátkou dobu. Jednou z hlavních nevýhod je však nepřesnost hodnotících kritérií pramenící z obtížnosti jejich definování. Následkem toho pak dva různí hodnotitelé mohou dojít k značně odlišným závěrům (Szpyra-Kozłowska et al., 2005, s. 3). Oproti tomu při analytickém hodnocení je nutno hned na počátku přesně a detailně vymezit oblasti výslovnosti, které budou posuzovány odděleně a samostatnou známkou. Jednotlivé známky či body pak utvoří známku konečnou. Atomistický přístup je považován za objektivnější, poskytuje detailnější diagnózu existujících problémů. Ani tento přístup není bez určitých nevýhod – je nesmírně časově náročný, a tudíž nevhodný pro početnější skupiny; vyžaduje nahrávání projevů a následné několikeré poslechy a analýzu těchto nahrávek (ibid.).

Tato dvojí optika ustanovuje čtyři obecné typy testování výslovnosti, pod něž se dají zařadit téměř všechny existující testy či metody testování. Nejčastěji se setkáme s analytickým testováním u percepce, tradičně globálním u produkce, zajímavý a ne příliš často aplikovaný je atomistický přístup k produkci, naopak velice běžný je poslední typ, kombinace celostního přístupu a percepce, jenž bude zmíněn jen okrajově. Následný přehled a stručná charakteristika těchto typů nemá za cíl vyhodnotit nejlepší a nejučinnější postup testování, ale jde především o pokus zpřehlednit tak složitý jev, jakým testování výslovnosti bezesporu je.

2.1.3.1 Percepce hodnocená holisticky

Holistické neboli globální hodnocení percepce je bohatě zpracováno v literatuře o testování poslechových dovedností. Pozornost se při něm soustřeďuje na celkové porozumění obsahu nahrávky. Chceme-li dosáhnout validních výsledků u tohoto typu testování, je nutné, aby žáci znali slovní zásobu, gramatiku a v některých případech i kontext daného poslechového cvičení. Jinak může dojít ke zkreslení výsledků, například žák odpoví na většinu kontrolních otázek špatně, protože nezná význam klíčových slov, ne proto, že by nerozuměl. Mezi nejpoužívanější techniky testování patří například výběr jedné ze čtyř možných odpovědí, pravdivé/nepravdivé věty, různé typy doplňovacích cvičení, krátké odpovědi, seřazování vět, přiřazování obrázků a mnoho dalších.

2.1.3.2 Percepce hodnocená analyticky

Neznámější a nejrozšířenější oblast testování výslovnosti spočívá v technice „poslouchej a rozezněj“ (*listening discrimination skills*). Studenti poslouchají vyučujícího nebo nahrávku a zatrhávají příslušnou hlásku, přízvuknou slabiku, prominentní slovo nebo melodém. Nejvíce testů tohoto typu existuje na segmentální úrovni a nabízí různé variace na cvičení s minimálními páry. Dále jsou v těchto testech bohatě zastoupena cvičení na rozeznání přízvukového vzorce slova (*stress pattern*), najdeme i poměrně dost cvičení na rozeznání prominentního slova, melodémů či na doplňování neplnovýznamových slov ve slabých formách (*weak-form words*). Mezi nejčastější techniky se řadí:

- **A or B?** A nebo B? Označ slovo, které slyšíš.³⁰

<i>hair/here</i>	/eə/ × /ɪə/	<i>Can I borrow a pen/pan?</i>	/e/ × /æ/
<i>vet/wet</i>	/v/ × /w/	<i>He is a fast walker/worker</i>	/ɔ:/ × /ɜ:/
<i>free/three</i>	/f/ × /θ/	<i>My ankle/uncle was injured.</i>	/æ/ × /ʌ/
<i>sin/sing</i>	/n/ × /ŋ/	<i>There was a pear/bear under the tree.</i>	/p/ × /b/

- **Odd one out.** Jedno z kola ven. Poslouchej a označ slovo, které zní jinak než ostatní.

rým: *where – there – share – word*
 nurse – warm – purse – curse

³⁰ Rozeznání hlásek v minimálních párech v izolaci nebo v krátké větě.

přízvuk: admit – address – apple – admire

genetic – atomic – comic – statistic

počet slabik: communication – university – pedestrian – accommodation

upstairs – umbrella – potato – magazine

- **Same or different?** Stejné nebo rozdílné? Uslyšíš dvě slova, jestliže budou obsahovat stejnou samohlásku, napiš S, jestliže ne, napiš D.

/θ/ vs /s/

počet slabik v krátkých frázích

thank/sank (D) Tom 's in Spain. – She 's inside. (S)

sick/thick (D) Highly unlikely. – Hang on a minute. (S)

path/path (S) Give these to Pauline. – She 's over there. (D)

thing/sing (D) Can I try it on? – I saw it on TV. (D)

mouse/mouse (S) Leave it in the kitchen. – Some time on Tuesday. (D)

- **Multiple choice.** Výběr z více možností. Poslouchej a vyber správnou odpověď.

Photography is one of my favourite activities.

a) PHOtography

b) phoTOgraphy

c) photoGRaphy

Hi, I'm Joe Miller. What's your name?

a) HI, I'm JOE Miller. WHAT'S your name?

b) HI, I'm Joe MILLer. What's YOUR name?

c) Hi, I'M Joe Miller. What's your NAME?

- **Fill the gap.** Vyplň mezeru. Doplň slovo/a, které/á slyšíš.³¹

When _____ finish work? (When does she finish work?)

I met _____ university. (I met him at university.)

_____ two presents _____ Tom. (There were two presents from Tom.)

_____ want to go. (She doesn't want to go.)

- **How many?** Kolik? Poslouchej a napiš kolik schwa /ə/ slyšíš v každém výrazu.

potato (1); mathematician (3 – záleží na konkrétní výslovnosti); cupboard (1); give it to

your brother (3 – záleží na konkrétní výslovnosti); programme (0)

³¹ Nejčastěji se používají neplnovýznamová slova ve slabé formě nebo staženém tvaru v kombinaci s jinými chybějícími slovy, aby se alespoň částečně zabránilo domýšlení vět, a tudíž byla zaručena validita testování.

Závěrem uveďme čtyři poznámky k analytickému testování percepce. Za prvé z výše uvedených příkladů jasně vyplývá, že se tyto metody ve většině případů shodují s metodami výuky výslovnosti (Celce-Murcia et al., 2010). Jestliže je s nimi vyučující obeznámen, nebude pro něj/ní těžké podobný test připravit a vyhodnotit úroveň diskriminačních schopností žáků. Jedná se o poměrně nenáročná cvičení z hlediska přípravy i vyhodnocení. Za druhé tento typ testování hraje významnou roli především v počáteční fázi výuky cizího jazyka, jelikož vyučujícím pomůže zjistit, zda se studenti již naladili na nové hlásky či jiné zkoumané jevy. Podle M. Celce-Murciové funguje rozvoj diskriminačních dovedností a jejich následné testování jako velice důležitý předstupeň v procesu utváření srozumitelného ústního projevu (Celce-Murcia et al., 2010). Stejný argument: „... recognition usually runs ahead of production“³² nalezneme u R. Lada (Lado, 1961 in Koren, 1995, s. 390). Za třetí lze modifikovat způsob zadání a nechat studenty odpovídat podle vnitřního sluchu bez pomoci nahrávky či učitelova ústního projevu. Absence vnějšího podnětu však mění účel testování: netestuje se již percepce, ale spíše znalost vztahu mezi zvukovou a psanou podobou jazyka. Tento příklad dokazuje, jak důležité je mít neustále na paměti účel a obsah testování. Poslední poznámka má varovný charakter. Úspěšnost a dobré výsledky v percepčních testech nezaručují stejně vysokou úroveň produkce (Buck, 1989, s. 54). Je proto nezbytné vyvážit testování percepce testováním produkce, abychom získali co nejúplnější obraz o zjišťovaných výslovnostních dovednostech. Pro srovnání uveďme oblast testování gramatiky; žáci mohou bezchybně napsat gramatický test, avšak při ústním projevu se dopustí chyb, kterým se v písemné formě dokázali vyvarovat.

2.1.3.3 Produkce hodnocena holisticky

Holistický přístup k testování produkce se běžně aplikuje při skládání mezinárodních zkoušek typu KET, PET, FCE, CAE, CPE³³ a vyznačuje se používáním obecných deskriptorů škálového typu, například:

- hovoří: vždy srozumitelně / srozumitelně / občas nesrozumitelně / nesrozumitelně;
- hovoří: plynule / téměř plynule / zadržává;

³² „... rozpoznání předchází produkci“

³³ KET – Key English Test; PET – Preliminary English Test; FCE – First Certificate in English; CAE – Certificate in Advanced English; CPE – Certificate of Proficiency English.

- vyslovuje: bez zjevného vlivu mateřského jazyka / často se objevují chyby způsobené negativním vlivem mateřského jazyka.

Předpoklady pro tuto obecnou úroveň hodnocení produkce nalezneme i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Mezi očekávanými výstupy 1. stupně vzdělávací oblasti Cizí jazyk se uvádí, že: „žák vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby“. Od žáka 2. stupně se očekává, že: „čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu“ (VÚP, 2007, s. 26). V obou kontextech je výběr holistického typu hodnocení pochopitelný a adekvátní. V případě mezinárodních zkoušek nedovoluje examinatorům časové omezení zaměřit se na detailnější analýzu výslovnostních chyb. V intencích RVP ZV jsou vyučující povinni naplnit obecně formulované výstupy konkrétním obsahem při tvorbě jednotlivých školních vzdělávacích programů. Jestliže má žák číst plynule, je potřeba trénovat například vázání a dodržování rytmu. K dosažení cíle „čte foneticky správně“ může vést vysvětlení vztahu mezi zvukovou a psanou stránkou jazyka nebo nácvik hlásek, které zvukový systém českého jazyka neobsahuje.

Při holistickém hodnocení produkce bychom neměli zapomenout na jednu důležitou okolnost. Jedná se o vytvoření takové situace, ve které by se žáci soustředili více na sdělovaný obsah než na formu mluveného projevu. Kombinací dvou až tří různých technik lze docílit co nejpřirozenějšího ústního projevu při testování. Právě rozmanitost testovacích cvičení může pomoci minimalizovat nadměrnou sebekontrolu. Mezi nejčastěji uváděnými technikami testování se nacházejí: čtení nahlas (žáci by měli mít čas si daný text/věty přečíst předem), popis obrázku, vyprávění příběhu podle řady obrázků, doplňování nedokončených vět, interview, vyjádření názoru, popis známého předmětu, volná konverzace/projev na zadané téma, imaginární situace (co bys dělal, kdyby..., jak by ses zachoval při...) či vstupování do rolí.

2.1.3.4 Produkce hodnocená analyticky

Jestliže se holistický přístup spokojí s obecnými deskriptory, pak analytický jde o kousek dál a dopředu jasně vymezuje konkrétní výslovnostní jevy, na které se hodnotitelé při testování mají soustředit. Výběr posuzovaných kategorií vychází z nejčastějších

výslovnostních chyb vyskytujících se v jednotlivých jazycích. Pro dosažení co nejvyššího stupně reliability se doporučuje hodnotit nahrávky dvakrát, podruhé s časovým odstupem několika dní v případě jednoho hodnotitele (*intra-assessor reliability*) nebo přizvat dva hodnotitele (*inter-assessor reliability*) k otestování nahrávek (Kim a Margolis, 1999, s. 90–91). Jako příklad analytického hodnocení produkce uvádíme text a seznam hodnocených prvků inspirovaný dvěma testy vytvořenými pro korejské studenty (Nelson, 1998; Kim a Margolis, 1999). Žáci přečtou následující text: *David was a short man with close, iron-grey hair, and the physique of a swimmer. He was very strong. This strength was discernible in his back and shoulders, in his neck, and in the stubby formation of his hands and fingers. He had a utilitarian approach to clothes, as he did to most other things, and even the spectacles he occasionally wore had steel rims. Most of his suits were of artificial fibre, none of them had waistcoats. He favoured shirts of the American kind with buttons on the points of the collars, and suede shoes with rubber soles.* S ohledem na typické potíže českých mluvčích navrhuje soustředit se na následující aspekty: vokály /æ/ × /e/ (*man, back* × *neck, spectacles*); /ə/ v iniciální (*approach, occasionally*) a finální pozici (*swimmer, collar*); dvojhlaska /əʊ/ (*shoulder, close*); dentální frikativy (*other, clothes; strength, thing*); aproximanty /v/ × /w/ (*he was very strong*); aspirace (*collars, points, approach*); progresivní asimilace znělosti (/s/ – *shirts, suits; /z/ – rims, shoes*); slovní přízvuk (*discernible, formation*); změna přízvuku (*iron-grey hair*); slabé formy strukturálních slov (*and, of, were, them*); vázání (*was a; were of; the American*). Pro konečné vyhodnocení lze využít pěti či více stupňovou škálu typu: vždy / většinou / někdy / většinou ne / nikdy nebo procentuální vyjádření frekvence výslovnostních chyb. Výsledky takto detailního hodnocení poskytují cenné informace pro vyučující při plánování výslovnostního sylabu.

Jazykové laboratoře představují nový impuls v diskutované oblasti a přivádějí nás k technické stránce testování výslovnosti, která ve století informačních technologií skýtá velice silný potenciál v podobě automatického rozpoznávání řeči počítači (ASR – *Automatic Speech Recognition*). Jedná se o vývoj softwarových programů (např. Auralog, Syracuse Language System), které dokážou částečně nahradit lidské hodnotitele. Automatické testování výslovnosti se může pyšnit několika nespornými výhodami. V první řadě se jedná o individuální přístup k mluvčím, který je v souladu se současným pojetím výuky obracejícím

veškerou pozornost k různým potřebám studentů. Další výhodou představuje jejich dostupnost a schopnost poskytnou okamžitou zpětnou vazbu a analýzu výslovnostních chyb v reálném čase. Studenti mohou automatické testovací programy používat s pomocí učitele, později samostatně; během hodiny i ve volném čase; jak často, rychle a dlouho potřebují, což respektuje principy autonomního učení. Na druhé straně je potřeba si uvědomit nástrahy spojené s automatickým testováním výslovnosti, například technická náročnost jejich užívání či výskyt chyb v hodnocení, na jejichž odstranění výzkumníci neustále pracují. Role vyučujících zůstává nezastupitelná, například když seznamuje žáky s daným programem, monitoruje jejich práci, vybírá výslovnostní jevy k diskuzi, a především vysvětluje, proč byla určitá slova či věty počítačem označeny za chybné.

2.2 Důležité faktory v osvojování zvukového plánu cizího jazyka

V předchozích částech jsme se podrobně věnovali výuce výslovnosti a její roli v osvojování zvukové stránky jazyka. Nejprve jsme tuto oblast zařadili do historických souvislostí vývoje didaktiky cizích jazyků a definovali hlavní principy současného pojetí výslovnostní výuky v rámci komunikativního přístupu. Poté jsme na základě vyhodnocení poznatků existujícího výzkumu ukázali, že vyučovací proces může mít pozitivní dopad na zlepšení srozumitelnosti nerodilých mluvčích v percepční i produktivní rovině. Stopy cizineckého přízvuku (*foreign accent*) však běžně přetrvávají i po důkladném a dlouhodobém výslovnostním tréninku, následkem čehož někteří učitelé mohou propadnout pochybnostem o smysluplnosti svého pedagogického působení. Cílem této kapitoly je prozkoumat obecné faktory, které se na existenci výuce vzdorných výslovnostních návyků podílejí a na něž mají vyučující pouze omezený vliv. Zprvė nabídneme různé interpretace účinků věku na osvojování zvukového systému. Jinými slovy nás bude zajímat, proč a za jakých podmínek mají mladší jedinci větší šanci dosáhnout výslovnosti na úrovni rodilého mluvčího (*nativelikeness, accent-free speech*) oproti dospělým. Za druhé se budeme zabývat rolí mateřského jazyka v procesu osvojování zvukové stránky cizího jazyka.

Diskuze k výše zmíněným tématům čerpá z poznatků vědního oboru osvojování cizího jazyka (SLA) se zaměřením na fonologii, který se konstituoval ve druhé polovině minulého století jako samostatná disciplína aplikované lingvistiky. Hlavní náplní SLA je popisovat

způsoby osvojování nemateřského jazyka a identifikovat faktory, které tento proces ovlivňují jak pozitivně, tak negativně (Ellis, 1997, s. 4). SLA mimo jiné hledá i paralely a odlišnosti v procesech osvojování mateřského a druhého jazyka a snaží se ozřejmit, jak se osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí liší od učení se cizímu jazyku ve formálním prostředí školní výuky (McCarthy, 2001, s. 72). Další cenné informace přináší výzkum týkající se cizineckého přízvuku, který bývá nejčastěji definován jako soubor odchylek od sledovaného výslovnostního modelu (např. Thompson, 1991, s. 178; Munro, 1998, s. 139). Míra cizineckého přízvuku představuje jeden z hlavních ukazatelů (ne)úspěchu v procesu osvojování zvukové stránky cílového jazyka. Cizinecký přízvuk se projevuje v lingvistické oblasti (segmenty, slabičná struktura, prozodie), ke které byly vztahovány předchozí části práce. Zároveň jeho intenzita závisí na nelingvistických faktorech, například věk, délka pobytu v cílové zemi, motivace (Major, 2007, s. 504), jejichž povahou se budeme zabývat v následujících odstavcích.

Ještě než začneme sledovat hlavní linie této kapitoly, uvedeme několik poznámek k vnímání cizineckého přízvuku. Nazírání na cizinecký přízvuk coby nežádoucí rys ústního projevu se za posledních třicet let částečně proměnilo především díky stoupajícímu počtu uživatelů anglického jazyka a častějším interakcím mezi rodilými a nerodilými mluvčími, které jsou důsledkem zvýšené migrace obyvatelstva po celém světě. Současný trend doporučuje upouštět od extrémů na obou stranách komunikačního procesu. Nerodilí mluvčí jsou vedeni k dosahování snadné srozumitelnosti (*comfortable intelligibility*) a nejsou stresováni nerealistickým požadavkem perfektní výslovnosti. Na druhé straně si rodilí posluchači začínají zvykat na širokou paletu neznámých akcentů a snaží se odbourávat předsudky vůči mluvě s cizineckým přízvukem.

Výzkum M. J. Munro a T. M. Derwingové (1995) sice potvrdil, že projev se silným přízvukem je objektivně srozumitelný, avšak zároveň byla shledána vysoká korelace mezi stupněm přízvuku a subjektivním hodnocením porozumění (zdání snadnosti/obtížnosti). Porozumět mluvčímu se silným přízvukem vyžaduje větší úsilí a soustředění ze strany posluchačů, kteří nejsou vždy ochotni, ať vědomě či podvědomě, spustit náročnější mechanismy percepce. Jejich tolerance a vstřícnost vůči mluvě se silným přízvukem má své limity. Zatímco s gramatickými chybami se rodilí mluvčí vyrovnají snadněji, při velkém

množství výslovnostních potíží jejich soustředěnost opadá (Derwing et al., 2006). Nezdařilé komunikační akty či opakovaná nedorozumění mohou vést k vytvoření záporných postojů vůči konkrétnímu jedinci, které jsou apriorně přenášeny na projev ostatních nerodilých mluvčích. V horším případě rozeznání cizineckého přízvuku aktivuje již existující negativní zkušenosti s konkrétní skupinou mluvčích nebo obecně sdílené předsudky vůči příslušníkům určité národnosti, což může opět zablokovat snahu pozorněji naslouchat.

Nutno podotknout, že schopnost detekce cizineckého přízvuku je obdivuhodně přesná napříč širokým spektrem hodnotitelů. Vysokou míru citlivosti na přítomnost cizích elementů v řečovém signálu prokázali jak zkušení, tak netrénovaní rodilí posluchači. Obě skupiny dokázaly identifikovat cizinecký přízvuk po několika sekundách, dokonce v řeči přehrávané ze záznamu pozpátku nebo i v případě neznalosti zkoumaného jazyka (Major, 2007). Výzkum také opakovaně potvrdil schopnost pokročilých nerodilých posluchačů spolehlivě rozpoznat cizinecký přízvuk navzdory různým jazykovým pozadím (ibid.). R. C. Major (2007) na základě výsledků své studie připouští existenci univerzálních rysů cizineckého přízvuku, jejich konkretizací se však nezabývá. Vedle holistického hodnocení cizineckého přízvuku jsou velmi cenné výzkumy usilující o specifikaci výslovnostních jevů, které nejvíce přispívají k vnímání cizineckého přízvuku. U španělských mluvčích anglického jazyka tuto problematiku řešila H. S. Magenová (1998), která metodou komparace přirozeného stimulu a akusticky upraveného zvukového materiálu identifikovala oblasti, které vykazovaly vysokou korelaci s percepcí cizineckého přízvuku, například epentetické *schwa*, elize finálního /s/ a slovní přízvuk. Podobné studie přinášejí hodnotné poznatky pro určování priorit ve výslovnostní výuce.

Následkem předsudků a zažitých stereotypů docházelo a stále dochází k diskriminaci mluvčích s cizineckým přízvukem, například při hledání práce nebo pronajímání bytů. M. J. Munro (2003) zmapoval tuto situaci v Kanadě a zjistil, že diskriminující chování, tedy upírání práv, jimiž ostatní obyvatelé disponují, na základě cizineckého přízvuku zdaleka nevymizelo ani v novém tisíciletí. Autor vkládá velkou naději ke změně nelichotivé situace především do vyučujících. Jejich povinností je naučit studenty rozlišovat mezi těmi výslovnostními aspekty, které mohou zapříčinit komunikační kolaps a odvádějí pozornost od zamýšleného sdělení (ty se většinou shodují s nejmarkantnějšími projevy cizineckého

přízvuku) a prvky, které srozumitelnost neohrožují a nemusí být za každou cenu eliminovány (ibid.). L. Lane (2010) doplňuje, že některé chyby nemají bezprostřední dopad na srozumitelnost, jejich výskyt však může vést ke stigmatizaci mluvčích. Menší míra cizineckého přízvuku koresponduje s pocitem snadnějšího porozumění, a ten se ukazuje jako naprosto klíčový pro aktivní účast a zaujaté setrvání rodilých mluvčích v probíhající interakci.

Vyučovací proces zároveň dokáže do určité míry změnit přístup rodilých posluchačů k vnímání cizineckého přízvuku. Seznámení skupiny amerických sociálních pracovníků s charakteristickými rysy vietnamské angličtiny ve speciálně vytvořeném výukovém programu sice výrazně neovlivnilo stupeň objektivní srozumitelnosti, avšak významně se projevilo ve změně postojů, vyšším sebevědomí a ochotě účastníků komunikovat s nerodilými mluvčími: „... it is as if the instruction unlocked their existing ability to comprehend accented speech by reducing their fear.“³⁴ (Derwing et al., 2002, s. 256). Tímto způsobem samozřejmě nelze proškolit veškeré obyvatelstvo, nicméně je možné šířit osvětu minimálně v těch profesích, jejichž výkon každodenní komunikaci s nerodilými mluvčími zahrnuje. K větší otevřenosti vůči mluvčím s cizineckým přízvukem přispívá i zkušenost ze zahraničních pobytů, během nichž jsou rodilí mluvčí obklopeni konkrétní variantou cizího jazyka, například českou angličtinou a postupně se s jejími specifickými včasnými výslovnostními obzvyknou si na ně. Naproti tomu rodilí mluvčí ve svých domovských zemích logicky očekávají výbornou znalost svého jazyka u nově příchozích a často si neuvědomují, že například obtížná situace politických a ekonomických přistěhovalců se může podílet na vytvoření psychologických bariér vedoucích ke snížené schopnosti naučit se cílový jazyk. K snadnějšímu porozumění projevu nerodilých mluvčích přispívají i další okolnosti, například obeznámenost s tématem promluvy (Gass a Varonis, 1984, s. 66).

2.2.1 Účinky věku a jiných faktorů na osvojování zvukové stránky cizího jazyka

Přestože se hypotéze kritického období (*critical period hypothesis – CPH*) v oblasti osvojování fonologie cizího jazyka věnuje několik desítek studií, není mezi odborníky přijímána jako jediné vysvětlení rozdílného stupně výslovnostních dovedností u mladších a starších jedinců a stále zůstává předmětem vášnivých debat. V následující podkapitole

³⁴ „... jako kdyby výuka dala prostor existující schopnosti porozumět mluvčím s přízvukem tím, že zmenšila jejich strach.“

představíme hlavní postuláty CPH, důvody její kritiky a alternativní výklady účinků věku na osvojování zvukového systému, které zohledňují i vliv ostatních nelingvistických faktorů.

Argumenty pro existenci kritického/citlivého období³⁵ v oblasti osvojování mateřského jazyka shromáždili na přelomu 50. a 60. let minulého století W. Penfield a E. Lenneberg (1967) na základě neurolingvistických poznatků. Dle E. Lenneberga je kritické období podmíněno biologickým zráním nervové soustavy a shoduje se s průběhem procesu lateralizace, kdy dominantní mozková hemisféra přebírá kontrolu nad vnímáním a generováním řeči. Lennebergovo časové vymezení kritického období (druhý rok až puberta), po jehož dovršení je schopnost naučit se mateřský jazyk výrazně omezena, vychází ze studia jazykového vývoje hluchých dětí, dětí s Downovým syndromem a divokých dětí, například vlčího dítěte Viktora nebo týrané dívky Genie³⁶ (Singleton a Ryan, 2004). W. Penfield situuje ukončení neurobiologických změn již na devátý rok, a tyto změny přičítá ztrátě plasticity mozku. Svou koncepci cerebrální „ztuhlosti“ opírá o studium afáziologie. Za důležitou považuje schopnost mladších dětí znovu se naučit plynule mluvit i přes značné poškození řečových center, například následkem úrazu. Naproti tomu obnovení řeči u dospělých pacientů je nejisté, jelikož nedojde k potřebné relokizaci řečových funkcí do nepostižené hemisféry (Singleton, 2003, s. 4). E. Lenneberg vztahuje teorii biologického naprogramování obecně na proces učení se cizím jazykům. Nepopírá schopnost jedinců naučit se komunikovat v cizím jazyce i v pozdějším věku, ale domnívá se, že: „... automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age [puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and

³⁵ V biologii tento termín představuje časově omezenou dobu ve vývoji živočišných druhů, kdy si živočich musí osvojit určitou kompetenci nebo vzorec chování, který je pro něj životně důležitý. Po uplynutí kritického období již k osvojení relevantního chování nedojde, například stavění hnízd u ptáků nebo fixace čerstvě vylíhnutých housat na první pohyblivý objekt v jejich zorném poli, který pak všude následují (Singleton a Ryan 2004, s. 32).

³⁶ Viktor – asi dvanáctiletý chlapec, který byl nalezen v jihofrancouzských lesích v roce 1797, když hledal potravu. Jeho vokální projevy v době jeho zadržení zahrnovaly výkřiky, chrochtání a nesrozumitelné zvuky. Viktor se v pařížském ústavu pro hluchoněmé naučil komunikovat písemnou formou, avšak v ústní produkci nebyl zaznamenán žádný pokrok navzdory intenzivnímu tréninku. Genie byla hospitalizována ve třinácti letech v roce 1970 v zuboženém stavu následkem dlouhodobého týrání. Genie strávila svůj život v temném pokoji a po většinu času přivázaná k židli. Téměř slepá matka směla Genie pouze krmit, tyranický otec a bratr na ni štkali a za jakýkoliv ústní projev ji trestali. Zhruba po dvou letech po hospitalizaci se Genie naučila mluvit, avšak její řečový projev se vyznačoval mnoha těžkopádnostmi a nedosáhl úrovně rodilých mluvčích. U Genie lze obtíže v osvojování mateřštiny připsat účinkům prožitého traumatu. Také nelze vyloučit, že dívka během svého života mluvila, nebo byla vystavena lidské mluvě, například během krátkých návštěv matky. Tyto akustické podněty by mohly představovat základ pro částečně úspěšné osvojení jazyka v pozdějším věku (Singleton a Ryan 2004, s. 46–53).

labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty.”³⁷ (Lenneberg, 1967, s. 176).

T. Scovel (1988) obhajuje existenci CPH v oblasti osvojování zvukové stránky druhého jazyka a na příkladě anglického spisovatele polského původu Josepha Conrada³⁸ ukazuje, že biologická omezení (*maturational constraints*) se vztahují primárně na výslovnost coby jediný lingvistický aspekt fungující na neuromotorické bázi. Ztráta pružnosti mozku vlivem zrání organismu má za následek zhoršení funkčnosti jemné svalové motoriky a koordinace potřebné k produkci nových zvukových vzorců (Crawford, 1987, s. 106). Zatímco dospělí mohou předčit děti v osvojování ostatních jazykových komponent, zvláště syntaxe a slovní zásoby, zvládnutí zvukového systému na úrovni rodilého mluvčího pro ně představuje nepřekonatelnou překážku (Patkowski, 1994). Stejně jako E. Lenneberg i T. Scovel předpovídá, že nezačne-li jedinec s cizojazyčnou výukou před dvanáctým rokem, nemá možnost dosáhnout úrovně rodilého mluvčího a jeho ústní projev bude poznamenán cizineckým přízvukem. To však neznamená, že mluvčí vystavení druhému jazyku před koncem citlivého období budou automaticky mluvit beze stop cizineckého přízvuku (Long, 2005). Zastánci CPH tuto mylnou představu opakovaně vyvracejí, například M. S. Patkowski zdůrazňuje, že „... the sensitive period hypothesis does not “guarantee” accent-free speech for younger L2 learners, but merely states that the *potential* exists until the close of the sensitive period and ceases to exist thereafter. For that potential to be realized, socio-affective, cognitive and other factors must be optimal.”³⁹ (Patkowski, 1994, s. 214). Takto formulovaný závěr nalezneme ve většině výzkumných studií, ve kterých mladší oproti starším jedincům dosáhli výslovnosti na úrovni nebo blízké úrovni rodilého mluvčího (přehled výzkumů v Singleton a Ryan, 2004, s. 61–72).

J. E. Flege svými studiemi opakovaně potvrzuje, že „dříve znamená lépe” v oblasti výslovnosti, nicméně odmítá neurologické změny a biologické zrání jako vysvětlení této výrazné tendence. V jeho očích nelze ani CPH, ani biologická omezení empiricky ověřit bez

³⁷ „... automatické osvojení pravděpodobně mizí v pubertě a cizí jazyky se učí a vyučují vědomě a se značným úsilím.“ (zkrácený překlad)

³⁸ Joseph Conrad – britský autor polského původu, který se angličtinu naučil až v dospělosti. Zatímco v psaném projevu exceloval a napsal řadu významných románů, jeho ústní projev se vyznačoval silným polským přízvukem (Patkowski, 1994, s. 207).

³⁹ „... hypotéza citlivého období nezaručuje projev bez známek cizineckého přízvuku u mladších žáků, ale pouze prohlašuje, že existuje potenciál dosáhnout takového projevu před koncem citlivého období. Pro využití tohoto potenciálu musí být socio-afektivní, kognitivní a jiné faktory v optimálním stavu.“

vyloučení vlivu dalších faktorů, například motivace, vloh, ego propustnosti, věku příchodu, intenzity kontaktu s cílovým jazykem a frekvence jeho používání (Flege et al., 1995). Silnější cizinecký přízvuk zaznamenaný u jedinců, kteří přišli do styku s angličtinou později, souvisí dle J. E. Flegeho se stabilizací fonetického systému mateřského jazyka, ke které dochází kolem šestého roku. Čím přesněji jsou vyvinuty fonetické kategorie mateřštiny v okamžiku začátku osvojování druhého jazyka, tím silnější mezijazykovou interferenci lze očekávat. Zvyšuje se pak obtížnost percepce nových, zejména podobných zvuků a následně těmito nepřesnostmi trpí i produkce. Naopak u bilingvních jedinců se fonetické soustavy prvního a druhého jazyka nacházejí v neustálé interakci, jelikož se vyvíjejí simultánně: „... earlier is better in regard to the pronunciation of an L2. L2 pronunciation accuracy may decline, not because one has lost the ability to pronounce, but because one has learned to pronounce the L1 so well.“⁴⁰ (Flege, 1999, s. 125). E. Flege dále vyvrací předpoklad, podle kterého dojde k prudkému zhoršení přesnosti ve výslovnosti po ukončení CPH. Flegeho data ukazují postupné, nikoli náhlé, narůstání cizineckého přízvuku v závislosti na pozdějším věku příchodu do země, kde se mluví cílovým jazykem. V rámci své kritiky také podotýká, že CPH rezignuje na konkretizaci mechanismů, které vlivem biologického zrání degradují (ibid.).

Na účinky věku lze také nahlížet prizmatem kognitivního vývoje. V tom nejširším slova smyslu má přibývajícím věk negativní dopad na schopnost učit se (Flege a MacKay, 2010). S. D. Krashen si všímá, že konec citlivého období se shoduje s nástupem Piagetova stádia formálních operací, které začíná zhruba kolem dvanáctého roku. Právě schopnost vnímat jazykový systém v abstraktní rovině a tendence podrobovat jeho fungování různým hypotézám a teoriím může potlačovat nebo zpomalovat přirozený způsob osvojování. Snaha kognitivně uchopit jazykový systém a řešit rozmanité lingvistické otázky (*problem solving*) soupeří s přirozeným procesem osvojování (Krashen, 1975 v Singleton, 2005). Na ztrátu schopnosti učit se cizí jazyk bez neustálé reflexe a analyzování poukazuje R. DeKeyser, který existenci citlivého období vztahuje pouze na implicitní mechanismy v procesu učení, které po jeho ukončení přestávají být aktivovány a využívány. Děti si snadněji osvojují cílový jazyk podvědomým způsobem (za předpokladu dostatečného přísunu relevantních podnětů cílového jazyka), dospělým dovoluje jejich kognitivní vyspělost více a lépe využívat explicitní modus

⁴⁰ „... dříve znamená lépe ve vztahu k výslovnosti nerodilých mluvčích. Přesnost se může zhoršit ne proto, že by jedinec ztratil schopnost vyslovovat, ale protože se naučil dobře vyslovovat mateřský jazyk.“

a analytické myšlení (DeKeyser, 2000, s. 500). V podobném duchu J. Cummins rozlišuje základní komunikativní dovednosti (*basic interpersonal communication skills*), kam zařazuje vedle plynulosti ústního projevu i míru přízvuku a akademické jazykové dovednosti (*cognitive/academic language proficiency*). Mladší žáci jsou úspěšnější v první oblasti, která zahrnuje výslovnost a poslech. Starší žáci a dospělí mají silněji rozvinutou druhou oblast, což jim umožňuje dosáhnout výborných výsledků v gramatice, slovní zásobě, psaní a čtení (Singleton a Ryan, 2004, s. 88). Různé stupně kognitivního vývoje objasňují, proč se některým dětem podaří osvojit si autentický přízvuk i tendenci dospělých podávat lepší výkony ve většině jazykových domén s výjimkou výslovnosti. Ve výslovnostní výuce v českém prostředí by se tyto poznatky měly odrazit v odlišných přístupech k různým věkovým skupinám. Zatímco mladší žáci (1. stupeň) budou více profitovat z imitačních cvičení a hraní si se zvukovým plánem jazyka, pro starší žáky a dospělé mohou být užitečná i doplňující cvičení deskriptivního a analytického charakteru zaměřená na zvyšování fonologického povědomí.

Výroky o nemožnosti dosáhnout ústního projevu bez známek cizineckého přízvuku v pozdním věku přirozeně vyvolaly touhu ověřit si tuto prognózu v praxi. Zjištění výzkumů soustředěných na pokročilé mluvčí v EFL kontextu, kteří přišli do kontaktu s druhým jazykem po kritickém období, částečně vyvracejí výše popisovanou předpověď (Bongaerts, 1999; Moyer, 1999). Několik jedinců z každého výzkumného vzorku citovaných studií dosáhlo výslovnostní úrovně rodilých mluvčích. Profil těchto studentů se vykazuje jedním společným rysem, nadměrnou motivací, což nás přivádí k socio-afektivním faktorům, které se na konečném výkonu (*ultimate attainment*) a tempu osvojování (*rate*) cílového jazyka včetně jeho zvukového systému rovněž podílejí. O vysoce motivovaných studentech sní pravděpodobně každý vyučující. Ačkoliv integrativní motivace je oproti instrumentální⁴¹ tradičně považována za účinnější při učení se cizím jazykům, současný výzkum naznačuje, že podstatnější se zdá být intenzita než typ motivace (Major, 1994, s. 183). Učitelé mohou motivaci a zájem o dosažení přirozené výslovnosti u svých studentů probudit a do značné

⁴¹ Integrativní motivace pramení ze silného zájmu jedince o kulturu země, kde se daným jazykem mluví. Instrumentální motivace vychází z praktických výhod, například úspěšné zvládnutí zkoušky, povýšení v zaměstnání. Gardner a Lambert (1972) se domnívali, že integrativní motivace zaručí větší úspěch v osvojování cizího jazyka (Dalton a Seidlhofer, 1994, s. 11).

míry udržovat svým přístupem, atmosférou ve třídě či způsobem výuky. Ovlivnit vrozené vlohy pro cizí jazyky (*aptitude*) v jejich moci není, avšak rozvíjet nadání a zároveň efektivně pomáhat méně talentovaným žákům do jejich kompetence spadá (Kenworthy, 1987).

T. Bongerts (1999) vedle motivace uvádí další důležitou podmínku pro úspěšné dosažení autentické výslovnosti – masivní přísun cílového jazyka (*amount of exposure / input / use*). Frekvence užívání daného jazyka a kontakt s rodilými mluvčími je v EFL kontextu omezen hlavně na dobu školní výuky, nicméně existuje celá řada prostředků k maximalizaci aktivního i pasivního používání studovaného jazyka (partnerství se zahraniční školou, projekty probíhající v cílovém jazyce, zahraniční výlety a pobyty, využívání internetu, rozhlasových a televizních programů). V zemích, kde cílovým jazykem hovoří většinová populace, mají studenti nepřehledné množství příležitostí vidět, slyšet a používat studovaný jazyk v každodenním životě. U přistěhovaleckých komunit, na nichž se míra cizineckého přízvuku nejčastěji zkoumá, mladší jedinci obvykle přicházejí do kontaktu s novým jazykem intenzivněji díky povinné školní docházce než například jejich rodiče. Děti se navíc snadněji a rychleji adaptují v novém milieu a jejich postoje vůči majoritní společnosti nebývají nutně emociálně zabarvené (Derwing et al., 2006). Jejich jazykové ego je velmi flexibilní a nový jazyk není vnímán jako nebezpečí (Guiora, 1972 v Celce-Murcia et al., 2010, s. 21). Naproti tomu dospělí mají omezenější možnosti k cizojazyčné komunikaci a současně bývají silněji připoutáni k rodnému jazyku a kultuře. Pevné kontury jejich jazykového ega (*ego permeability*) společně se strachem ze ztráty identity, obavami z neúspěchu a nižším sebevědomím pak mohou zpomalit nebo zabránit osvojování nového jazyka v plné šíři (Celce-Murcia et al., 2010; Lane, 2010). Mnohdy se starší jedinci dostanou do (ne)dobrovolné izolace, kdy se kontakt s rodilými mluvčími odehrává sporadicky. Jejich ústní produkce se proto nepřestává vyznačovat silným cizineckým přízvukem.

Frekvence kontaktu s rodilými mluvčími a její dopad na míru přízvuku a plynulost mluvy u slovanských a mandarínských začátečníků v anglickém jazyce představoval hlavní výzkumnou otázku pro T. M. Derwingovou a její spolupracovníky (Derwing et al., 2006). Všichni účastníci absolvovali intenzivní desetiměsíční ESL kurz v Kanadě bez zvláštního výslovnostního tréninku. Zatímco stupeň přízvuku se nepatrně zmenšil rovnoměrně u obou skupin, u slovanských mluvčích došlo k výraznému zlepšení v plynulosti projevu. Tento

výsledek autoři přičítají častějšímu kontaktu s rodilými i nerodilými mluvčími, jenž byl zjištěn na základě dotazníkového šetření (ibid.). Rozdílnost v ochotě a vyhledávání možností komunikovat s okolím se v tomto případě zdá být podmíněna odlišnými kulturními tradicemi a vzorci chování. Známa asijská disciplinovanost a rezervovanost projevující se například pravidlem „nemluvit bez vyzvání“ je v tomto ohledu spíše na škodu, jelikož snižuje šance iniciovat komunikaci a procvičovat tak cílový jazyk. Vedle národnostních stereotypů ovlivňují frekvenci užívání studovaného jazyka i individuální povahové vlastnosti. Bojácnější, plašší a uzavřenější jedinci hůře navazují kontakt s rodilými mluvčími a tím pádem jsou zbaveni příležitostí procvičovat své jazykové schopnosti v přirozených interakcích.

Jiný úhel pohledu nabízí T. Piske a kolektiv (2002) ve studii zaměřené na přesnost produkce anglických samohlásek u italských mluvčích angličtiny žijících v Kanadě ve vztahu k používání mateřštiny (*amount of L1 use*). Respondenti, kteří zřídka mluví italsky, dosáhli lepších výsledků ve výslovnosti sledovaných vokálů než jedinci, kteří mateřským jazykem hovořili pravidelněji (Piske et al., 2002). Podobné závěry byly potvrzeny i dalšími výzkumy (ibid.). Za určitých podmínek, například při nedostatku kontaktu s cílovým jazykem nebo/a aktivním udržováním mateřského jazyka, nebude projev mluvčích zproštěn stop cizineckého přízvuku, a to i přesto, že jedinci v cílové zemi žijí dlouhou dobu. Extrémní řešení v cestě za dokonalou výslovností představuje maximální vnoření se do jazyka hostitelské země a současně úplné potlačení mateřštiny (*language attrition*). Tento případ ilustrují adoptované děti, jejichž kontakt s mateřštinou bývá kompletně zpřetrhán a nahrazen novým jazykem. S vytěsněním mateřského jazyka se však v rámci cizojazyčné výuky nepočítá v žádném z diskutovaných kontextů.

Princip imerze neboli vnoření se stal základem speciálních výukových programů organizovaných v Kanadě od 60. let minulého století (*immersion programmes*), které si kladou za cíl simulovat přirozené prostředí pro výuku cizího jazyka (Thornbury, 2006, s. 100). Inspirace vychází z procesu osvojování mateřského jazyka, kdy je dítě vystaveno mluvě rodičů a postupně se ve své produkci slyšenému vzoru přibližuje. Děti jsou v imerzních kurzech obklopeny výlučně cílovým jazykem zprostředkovaným učiteli-rodilými mluvčími. V českém prostředí se filozofie imerze uplatňuje v mezinárodních či bilingvních školách, kde

výuka všech nebo části předmětů probíhá v cílovém jazyce, který funguje jako nástroj k předávání nových poznatků i ke každodenní komunikaci.

Zajímavá tendence byla zaznamenána v zemích, kde se cizojazyčná výuka odehrává ve formálním prostředí. Ačkoliv raná cizojazyčná výuka je zde podporována z oficiálních míst a nadšeně se jí zastává i laická veřejnost, výzkumy zabývající se její efektivitou ukazují, že starší žáci obvykle dohoní náskok mladších, často s výjimkou jediné oblasti – zvukové stránky jazyka (Singleton a Ryan, 2004). Nepřímo to potvrzuje i longitudinální výzkumný projekt C. Burstallové (1974), ve kterém si žáci z vybraných primárních škol v Anglii a Walesu, kteří absolvovali ranou výuku francouzštiny, udržovali náskok před stejně starými dětmi, které s výukou začaly později, v poslechu a mluvení po dvou letech a pouze v poslechu po čtyřech letech (Burstall et al., 1974 v Najvar, 2008). Jednalo se o oblasti přímo souvisejícími s percepcí a produkcí zvukového systému. P. Najvar (2008) dospěl k podobným závěrům o neefektivitě rané cizojazyčné výuky v českém edukačním prostředí, výslovnost však samostatně nezkoumal. Autor upozorňuje na nedostatek kvalifikovaných učitelů, bez nichž celoplošné snižování věku zahájení cizojazyčné výuky postrádá smysl (ibid.). I přes tato zjištění považujeme zahájení cizojazyčné výuky od 3. třídy za dobré rozhodnutí za předpokladu, že vyučující je kvalifikovaný odborník s výbornými jazykovými znalostmi a je řešena návaznost výuky ve vyšších školních stupních. Rychlé dorovnání jazykových schopností může být totiž způsobeno demotivací dětí, které jsou zařazeny do začátečnických skupin navzdory předchozí výuce. Další důvod je rychlejší tempo učení se ve vyšších ročnících umožněné větší kognitivní vyspělostí žáků. Mezi pozitiva rané výuky patří vytvoření pozitivního vztahu a vzbuzení zájmu o cizí jazyk, prostor pro aktivaci velmi cenného neuvědomělého osvojování a implicitních mechanismů učení a čas poznat a zažít, jak studovaný jazyk zní. Kvalitní výslovnost vyučujících sloužících jako hlavní model nápodoby je pro splnění těchto cílů naprosto nezbytná.

D. Singleton (2005) výstižně přirovnává výzkum zabývající se účinky věku na osvojování fonologie druhého jazyka k mytologické hydře, které namísto uťaté hlavy naroste okamžitě nová. Shodnou-li se výsledky několika studií na pojmenování či vysvětlení určitého jevu, s jistotou nalezneme jiné výzkumy s protichůdnými zjištěními. Svou roli hrají rozdílné výzkumné formáty, metodologie, stanovení proměnných, způsoby hodnocení, interpretace

získaných dat a v neposlední řadě komplexnost zkoumaného tématu. Závěrem připomeneme několik obecných zákonitostí, jejichž platnost je podmíněna souhrou celé řady faktorů, jež byly v tomto oddíle okomentovány (motivace, jazykové ego, přísun a množství jazyka, kognitivní vyspělost). V přirozeném prostředí platí tendence, že čím nižší je věk příchodu do cílové země, tím více se zvyšuje šance dosažení autentické výslovnosti. Ve formálním prostředí není raný začátek tak výhodný, jak by se mohlo na první pohled zdát, s výjimkou výslovnosti. I evaluace účinnosti imerzních programů poukazuje na podobný trend – výhodu starších žáků nad mladšími (Genese, 1981 v Singleton a Rayn, 2004, s. 78). Nicméně v dlouhodobějším horizontu dosahují mladší jedinci lepších výsledků než dospělí. V České republice přirozeně nelze zajistit úplnou imerzi pro všechny žáky, rozhodně je však potřeba klást důraz na kvalitní přípravu budoucích učitelů, jejichž ústní projev je často to první a jediné, čemu budou mnohé děti na dlouhou dobu vystaveny.

2.2.2 Role mateřského jazyka v osvojování zvukové stránky cizího jazyka

Obtíže mluvčích při osvojování fonologického systému cizího jazyka úzce souvisí s rozdílnými procesy osvojování mateřského a cizího jazyka. Zatímco mateřský jazyk je osvojován v jazykovém vakuu, děti i dospělí učící se cizí jazyk jsou ovlivněni znalostí svého rodného jazyka. V ontogenezi dětské řeči hraje zpočátku primární roli percepční hledisko, především schopnost detekce kontrastivních segmentů z ambientního jazyka, přesněji řečeno jejich distinktivních rysů. Novorozenci jsou biologicky predisponováni k diskriminaci široké škály kontrastů, avšak jejich percepční citlivost vůči nemateřským zvukům s rostoucím věkem postupně slábne, nejprve u samohláskových, později u souhláskových kontrastů (Brown, 2000, s. 15; Kingston, 2003, s. 300). Zhruba od osmého měsíce se objevují první pokusy o řečovou produkci, která se vyznačuje jazykově specifickou melodií a rytmem. Výslovnostní vývoj bývá za normálních okolností ukončen mezi pátým a šestým rokem života (Crystal, 2006).

Podle zastánců generativní fonologie existuje v osvojování mateřského jazyka výrazná diskrepance mezi mentálními reprezentacemi (*underlying representations*) zvukového systému dítěte, které poměrně brzy dosahují úrovně dospělého jedince, a povrchovými formami (*surface forms*), pro jejichž správnou produkci potřebují děti více času. Anglické dítě

říkající slovo *ryba* jako [fis] ví, že správná výslovnost je [fiʃ], avšak ještě se nenaučilo a nezafixovalo obtížnou artikulaci neznělé post-alveolární frikativy (Major, 1994, s. 193; Crystal, 2006, s. 86). Obhájci alternativních teorií fonologického osvojování (např. *trace/event theory*) upřednostňují slovo jako hlavní percepční jednotku a domnívají se, že percepce trpí různými nepřesnostmi a zkresleními mnohem déle než připouští generativní rámec. Dle epizodického modelu reprezentovaného například P. Juscykem, dítě ukládá do své auditivní paměti všechny tvary slyšeného slova, od kanonické podoby až po silně redukované formy včetně jejich indexických informací (styl, tempo, přízvuk, fonační modifikace). Prozodické obrysy slov se opakovaným poslechem a narůstajícím počtem slyšených exemplářů zpřesňují (*bootstrapping*). Na základě srovnání otisků jednotlivých slov dítě postupně identifikuje kontrastivní zvuky (Shockey, 2003, s. 67–70; Kager et al., 2004). Obhájci obou výše popsaných paradigmat se shodují, že proces osvojování zvukové stránky mateřského jazyka je vždy korunován úspěchem v podobě autentické výslovnosti (Bley-Vroman, 1989, s. 43) na rozdíl od osvojování fonologického systému cizího jazyka.

Příčina většiny výslovnostních problémů nerodilých mluvčích pravděpodobně sahá do percepční roviny, jelikož zvuky cílového jazyka procházejí fonologickým sítím mateřského jazyka, které může zablokovat vytvoření příslušných nových kategorií. Nepřesnou percepcí trpí následně i produkce. N. S. Gallés (2004) uvádí tři typy řečových iluzí, které nerodilí mluvčí při poslechu cizího jazyka běžně zažívají: percepční hluchotu vůči kontrastům, které v mateřském jazyce neexistují (japonský mluvčí neslyší rozdíl mezi anglickými likvidami); percepční halucinaci, kdy posluchač slyší zvuk, který v signálu není přítomen (epentetické hlásky) a percepční mutaci, kdy posluchač pozmění jeden zvuk na jiný, aby například výsledný souhláskový shluk odpovídal fonotaktickým požadavkům mateřského jazyka (Gallés, 2004, s. 547–548). Výzkumníci se shodují, že akustický signál je filtrován přes fonologický systém mateřštiny, nicméně nabízejí různé výklady toho, jak jsou nové zvuky asimilovány do existujících fonologických kategorií a za jakých podmínek je pravděpodobné, že vzniknou kategorie nové (srovnej Escudero, 2007, s. 109–134). Vliv mateřského jazyka na osvojování zvukové stránky cizího jazyka v percepční i produkční rovině je vysvětlován několika hypotézami, které stručně představíme v následujících odstavcích.

Hypotéza kontrastivní analýzy (*contrastive analysis hypothesis – CA*) odůvodňuje výskyt veškerých chyb v produkci nerodilých mluvčích výlučně negativním transferem z mateřského jazyka. Raná verze CA (později označovaná jako radikální nebo tradiční), jež dominovala fonologickému výzkumu ve 40. a 50. letech minulého století především díky vlivným pracím U. Weinreicha a R. Lada předpokládá, že všechny rozdíly mezi zvukovými systémy mateřského a cizího jazyka vyústí v nepřesnou produkci (Major, 1994). Naopak osvojení podobných prvků obou soustav proběhne snadněji díky pozitivnímu transferu. Weinreichovu klasifikaci výslovnostních chyb zapříčiněných interferencí uvádí R. C. Major (2001, s. 31–32), mimo jiné například záměnu hlásek (*sound substitution*), nerozlišování kontrastu (*underdifferentiation*) či fonotaktickou interferenci (*phonotactic interference*). Tyto chyby z oblasti produkce korespondují s Gallésovými percepčními iluzemi. V 60. a 70. letech 20. století se CA stala terčem kritiky, protože nedokázala vysvětlit výskyt některých chyb a absenci jiných a nedovedla určit pořadí a míru obtížnosti osvojovaných aspektů (Major, 2001). Umírněnější a v současnosti stále široce přijímaná verze CA se vzdává sebevědomé předpovědi všech výslovnostních odchylek a teorii transferu aplikuje na reálné chyby, tedy ty, které byly v mluvě nerodilých mluvčích skutečně zaznamenány. Novější verze CA se také hlásí ke koncepci fonologické podobnosti (*phonological similarity*), podle které jsou podobnější zvuky osvojovány obtížněji než hlásky nepodobné (Major, 1994).

Vůči hypotéze kontrastivní analýzy se vymezují a o nové poznatky ji doplňují další teorie zkoumající roli mateřského jazyka v osvojování cizojazyčné fonologie. Hypotéza rozdílné příznakovosti v Eckmanově pojetí (*markedness differential hypothesis – MDH*) mimo jiné reaguje na neschopnost CA přesně předpovědět, v jakém pořadí budou osvojeny aspekty cílového jazyka. MDH očekává dřívější osvojení nepříznakových nebo méně příznakových jevů (neutrálnějších, univerzálnějších, častějších) před více příznakovými (specifičtějšími, omezenějšími, méně častými). F. Eckman definuje příznakovost na základě implikační hierarchie, například osvojení znělých obstruentů v příznakovějším finálním postavení předpokládá správnou produkci těchto hlásek i v nepříznakové pozici – na začátku a uprostřed slov, nikoliv však opačně (Major, 1994, s. 186; Celce-Murcia et al., 2010, s. 25).

V 70. letech minulého století se výzkumníci soustředili na substituce opomíjené kontrastivní analýzou a zjistili, že se na jejich vzniku podílejí identické procesy jako při

osvojování mateřštiny, například aproximace (*approximation*) nebo nadměrné užívání určitého aspektu (*overgeneralization*). Tato teorie univerzálních vývojových faktorů (*universal developmental factors*) si všímá paralelních strategií v osvojování mateřského a cizího jazyka a obhajuje existenci univerzálních vzorců fonologického osvojování (Major 1994, 2001). V současném výzkumu představuje výraznou linii Selinkerův konstrukt přechodného jazyka (*interlanguage*), jednoduše definovaný jako lingvistický systém nerodilých mluvčích (Major, 2001, s. 1), jež je amalgámem prvků mateřského, cílového jazyka a univerzálií. „The nature of the influence of L1, L2, and universals, their relative importance, and their interaction in the formation of IL continue to be of prime interest in second language acquisition research.”⁴² (Major, 2001, s. 65).

Pojem fonologické podobnosti, se kterým operuje umírněná verze kontrastivní analýzy, byl rozpracován a experimentálně ověřen ve Flegeho řečovém modelu explicitně zaměřeném na osvojování zvukové stránky cizího jazyka v percepční a produkční rovině (*Speech Learning Model – SLM*). SLM zavádí dva typy cizích zvuků – nové (neekvivalentní, rozdílné) a podobné (ekvivalentní). Zatímco u nových hlásek nedochází k asimilaci do fonologických kategorií mateřského jazyka, podobné zvuky jsou pohlceny jeho blízkými protějšky. Proces ekvivalentní klasifikace tudíž brání vytvoření nových kategorií potřebných pro správnou produkci. Jinými slovy čím foneticky odlišnější zvuky mateřského a cizího jazyka jsou, tím lépe slyšíme daný rozdíl a zvyšuje se tak šance k ustavení samostatné kategorie (Flege 2003; Brown, 2000; Bohn, 1993). E. Flege se dále domnívá, že percepční mechanismy zajišťující úspěšné osvojení zvukového systému mateřského jazyka mohou být aktivovány v průběhu celého života (s věkem se jejich funkčnost zhoršuje), takže i dospělí jedinci se mohou zlepšit v diskriminaci neznámých kontrastů. Vyfiltrovávání podobných hlásek se s velkou pravděpodobností pozastaví v okamžiku, kdy si studenti osvojí hustou síť foneticky odlišných lexikálních jednotek, k čemuž může dojít pouze při dostatečném přísunu autentického jazyka (Flege, 2003).

Na otázku, jak přesně percepce a následné zpracování (*processing*) zvukového systému cizího jazyka probíhá a které parametry jsou v procesu osvojování určující, nenabízí současný výzkum jednoznačnou odpověď. V nejobecnější rovině lze konstatovat, že přesnost

⁴² „Povaha vlivu mateřštiny, cizího jazyka a univerzálií, jejich významnost a interakce při formování přechodného jazyka zůstává v centru pozornosti SLA.“

produkce závisí na charakteru percepce. Na jedné straně hluchota vůči nemateřským kontrastům brzdí tvorbu nových kategorií v existujícím fonologickém prostoru mluvčího. Zároveň však řada výzkumných studií prokázala, že intenzivní a časný kontakt s cílovým jazykem společně s percepčním tréninkem se může promítnout do schopnosti přesnější detekce a reprodukce neznámých hlásek. Kingstonovy experimenty (Kingston, 2003) s percepční kategorizací vysokých německých vokálů u amerických rodilých posluchačů prokázaly, že určitou roli hraje i povaha jednotlivých kontrastů. V některých případech se posluchači naučili extrahovat distinktivní rysy z fyzikálních vlastností řečového signálu (*feature learning model*), v jiných se více opírali o konkrétní exempláře trénované kategorie (*exemplar learning model*). Závěrem je nutné připomenout skrytý apel všech citovaných prací pro cizojazyčnou výuku, především ve formálním prostředí – zajistit dostatečný, kvalitní a pestrý přísun cílového jazyka, bez něhož nemůže dojít k nutné reorganizaci stávajícího fonologického systému.

2.3 Samohlásková redukce v anglickém jazyce

Cílem této kapitoly je poskytnout základní informace o anglické hlásce *schwa* a procesu samohláskové redukce,⁴³ ve které hraje stěžejní roli. Výjimečnost *schwa* lze na úvod shrnout výčtem tří „nej“. Jedná se o hlásku s nejvyšší frekvencí výskytu v angličtině, v psané podobě jí odpovídá největší počet grafémů a jako jediný segment má tradičně vlastní jméno. V hebrejštině termín *schva* označoval symbol ve tvaru dvojtečky, který se umísťoval pod písmeno za účelem signalizace sousedního neutrálního vokálu nebo jeho absence. Možná proto, že se samohlásková redukce hojně vyskytuje a zkoumá v germánských jazycích, se hebrejské *shva* změnilo vlivem německého pravopisu na současné *schwa*.

Neutrální vokál představuje jednu z hlavních stavebních jednotek rytmického schématu anglického jazyka. Proto by nácvik percepce a produkce *schwa* a ozřejmění jeho funkce v suprasegmentální rovině měly být nedílnou součástí výuky výslovnosti. V průběhu celé kapitoly se rovněž budeme zabývat srovnáním vybraných aspektů anglického a českého zvukového systému, které nám poskytne důležité vodítko při určování obtížných

⁴³ Výsledkem anglické samohláskové redukce je nejčastěji neutrální vokál *schwa*, ale i další samohlásky /ɪ, i, u/ a slabikotvorné souhlásky. Nebude-li v textu uvedeno jinak, při používání termínu *samohlásková redukce* máme na mysli samohláskovou redukci v podobě *schwa*.

výslovnostních prvků pro české mluvčí angličtiny v dané oblasti. Nezvládnutí popisovaných aspektů může velkou měrou přispět ke zvýšení míry cizineckého přízvuku a zhoršení srozumitelnosti českých mluvčích. Závěrem budou představena předběžná zjištění tří studií zabývajících se percepcí anglického přízvuku a produkcí *schwa* v kontextu víceslabičných slov v české angličtině.

Z fonetického hlediska je *schwa* /ə/ definováno jako neutrální střední středová nenapjatá samohláska. Deskriptorem *neutrální* označujeme postavení rtů jako nezaostřené, nezaokrouhlené a mírně pootevřené. Artikulační rysy *střední* a *středová* se vztahují k postavení jazyka v ústní dutině. Protneme-li horizontální a vertikální osu pomyslného lichoběžníku znázorňujícího vokální prostor uprostřed, výsledný průsečík bude odpovídat pozici jazyka pro artikulaci cílové hlásky. Centrální umístění jazyka si studenti nejlépe uvědomí při soustředěném pozorování jeho pohybů během střídavé produkce *schwa* a periferních samohlásek, například /ə i: ə e ə æ ə ɑ: ə u:/. Podobné experimenty zaměřené na introspekci vokálního traktu nabízí J. C. Catford (1988). Termín *nenapjatá* charakterizuje stav artikulačního svalstva. Uvolněností a kratším trváním se *schwa* liší od svého protějšku, střední středové hlásky /ɜ:/. *Samohláska* se artikulačně vyznačuje relativní otevřeností vokálního traktu, jinými slovy absencí překážek výdechovému proudu. Akusticky je pro běžnou řeč vymezena přítomností základního tónu vzniklého vibracemi hlasivek a specifickou formantovou strukturou, jež odpovídá zesílení určitých frekvencí v nadhrtanových dutinách fungujících jako rezonátory. Fonologicky tvoří slabičné jádro (Abercrombie, 1982; Cruttenden, 2001). Výsledný tvar dutiny ústní získaný výše popsaným uspořádáním modulačních artikulátorů (rtů a jazyka) představuje základní předpoklad pro vznik témbu *schwa*, jehož akustická struktura se vyznačuje rovnoměrným rozprostřením formantů. Model tubusu odpovídající střední středové konfiguraci průměrného mužského mluvčího rezonuje při 500 Hz, 1500 Hz a 2500 Hz (Fant, 1960 in Kondo, 1994, s. 63). Tento ideální stav však příliš nekorresponduje s realitou, v níž přesná kvalita *schwa* podléhá kontextové variabilitě. Z tohoto důvodu se v odborných publikacích většinou neuvádí hodnoty *schwa*-ových formantů a studenti jsou odkázáni na akustické údaje blízkých vokálů /ɜ:/ nebo /ʌ/ (Cruttenden, 2001).

Z fonologického hlediska tvoří *schwa* nukleus většiny nepřízvučných slabik⁴⁴ a může se vyskytnout v kterékoli pozici: počáteční, vnitřní nebo závěrečné. O distinktivní funkci *schwa* svědčí jeho schopnost vytvářet minimální páry, buď s nulovým fonémem *about* × *bout*, *teach* × *teacher*, přední vysokou samohláskou /i/ *affect* × *effect* nebo slabým /i/ *sitter* × *city* (Cruttenden, 2001, s. 127). Fonémický status *schwa* však není mezi fonology jednoznačně přijímán. Alternativní pojetí chápe *schwa* jako alofon různých samohláskových fonémů v nepřízvučných slabikách (Roach, 2009, s. 101). Tomu nasvědčuje volná variace plných vokálů a *schwa* v iniciální pozici, například *fantastic* /fæn'tæstɪk/ /fæn'tæstɪk/, *quotation* /kwəʊ'teɪʃən/ /kwə'teɪʃən/. Volba jedné z variant záleží na preferenci či zvyklosti mluvčího nebo mluvnickém stylu. E. Flemming upozorňuje na skutečnost, že nefinální, zejména prostřední varianty *schwa* nedokáží vytvořit fonologický kontrast s jinými nepřízvučnými samohláskami (Flemming a Johnson, 2007). Protiklad /ə/ – /i/ je v mnoha slovech poměrně nestálý a diskutované vokály se v nich volně střídají, například *fortunate* /'fɔ:tʃənɪt/ /'fɔ:tʃənət/ (Giegrich, 1992, s. 285). Střední a mladší generace britských mluvčích preferuje produkci *schwa* namísto tradiční přední vysoké krátké samohlásky, například *begin* /bə'gɪn/ místo /bɪ'gɪn/; *quality* /'kwɒləti/ místo /'kwɒlɪti/ (Cruttenden, 2001, s. 109–110). V konverzační mluvě je nefinální *schwa* náchylné ke ztrátě znělosti mezi dvěma neznělými souhláskami, například *suppose*, *for people*, nebo dochází k jeho úplnému vypuštění, a to i ve formálním stylu. *Schwa* je běžně absorbováno slabikotvornými sonorami, které přebírají funkci slabičného jádra. Tím se zachová původní počet slabik, například *bottle* /'bɒtl/, *bread and butter* /'bredn̩'bʌtə/. I když elize *schwa* zapříčiní ztrátu slabiky, například *chocolate* /'tʃɒklət/, obrys suprasegmentálních vlastností zůstává v zásadě zachován (Giegrich, 1992; Ogden, 2009).

Ortografická reprezentace *schwa* je bohatá, odpovídá většině samohláskových písmen a jejich kombinacím, například <i, e, a, o, u, ar, er, ou, our, ure> (Nosek, 1991, s. 31). Nejčastější pravopisné protějšky *schwa* s výjimkou slabých forem gramatických slov představuje <a> 30 %, <o> 24 %, <e> 13 % a <er> 12 % (Cruttenden, 2001, s. 127). *Schwa* nemá funkční ekvivalent v češtině, avšak jeho produkce není pro české mluvčí úplně

⁴⁴ Termínem *unstressed* je v celém textu myšlena slabá pozice nebo slabika (*weak syllable*). V angličtině se v nepřízvučném postavení mohou vyskytovat i plné samohlásky (*strong syllable*). Vztah mezi přízvukem a slabičnou vahou není přímočarý. Přízvukná slabika musí být silná, avšak silná nemusí vždy nést přízvuk.

neznámá. Objevuje se například při izolované výslovnosti některých písmen abecedy /bə, də, sə/ (Skaličková, 1982, s. 94). V nestandardní češtině se redukováná samohláska vyskytuje vlivem nadměrného tempa řeči nebo jako důsledek nedbalého či důvěrného mluvního stylu (Palková, 1994, s. 187; Volín, 2010, s. 44). Volín upozorňuje na používání dlouhého /ɜ:/ při váhání během řeči, tzv. hezitační zvuk (ibid.). Samotná produkce cílové hlásky českým mluvčím nečiní velké potíže, problematická je spíše její distribuce způsobená nepravidelnými korespondencemi mezi *schwa* a jeho grafickými reprezentacemi. Studenti často vyslovují plné vokály místo *schwa* nebo je neutrální samohláska jejich kvalitou do značné míry ovlivněna, například o-ové zabarvení ve slovech *control*, *o'clock*, e-ový nádech v *across*, *about* nebo a-ová realizace v *sofa*, *China*. Svůj podíl na této výrazné tendenci nese jednak fonografický charakter českého pravopisu, jednak zákonitost českého zvukového systému realizovat plné samohlásky v přízvučných i nepřízvučných slabikách. Vedle procvičování percepce a produkce by se vyučující proto měli zaměřit na zvyšování povědomí o výskytu *schwa* a jeho grafických protějšcích.⁴⁵

Jednotlivé varianty *schwa* závisí na konkrétním fonetickém kontextu, z něhož asimilují rysy okolních hlásek ve větší míře než přízvučné vokály. Zaprvé se jedná o nefinální realizaci, která nejvíce odpovídá kanonické kvalitě středního středového *schwa* vysloveného v izolaci (např. neurčitý člen *a*). V blízkosti velárních souhlásek však dochází k silné koartikulaci. Jazyk se nachází ve vyšší a zadnější poloze /'bæk ə'geɪn/, může se přiblížit i k oblasti vysoké střední samohlásky [i] (Jones, 1998, s. 148). Za druhé je to otevřenější varianta vyskytující se ve finální pozici. I když někteří rodilí mluvčí nahrazují tento typ *schwa* /ʌ/ (jih Anglie, Skotsko), /æ/ (Skotsko) nebo dokonce /ɑ:/ (kultivovaná forma RP – *Received pronunciation*), A. Cruttenden varuje před nadměrnou otevřeností a přílišnou délkou tohoto *schwa* ve výslovnosti nerodilých mluvčích (Cruttenden, 2001, s. 128). R. Ogden si všímá širšího kontextu konverzační mluvy a zmiňuje fenomén samohláskové harmonie v delších promluvových úsecích. Fonetická vlastnost přízvučné samohlásky, například přednost či zadnost regresivně ovlivňuje kvalitu *schwa* v nepřízvučných gramatických slovech. Obě *schwa* budou přednější ve frázi *to the hill* kvůli /ɪ/ a zadnější v *to the park* díky /ɑ:/ (Ogden,

⁴⁵ V britském standardu je *schwa* součástí čtyř dvojhlásek /eə, ɪə, uə, əʊ/, které se běžně vyskytují v přízvučném postavení. V americké angličtině je *schwa* zabarveno nebo nahrazeno /ɪ/, dvojhláska /əʊ/ je realizována jako /oʊ/.

2009, s. 74). E. Flemming a S. Johnsonová (2007) prezentují odlišnou klasifikaci *schwa*-ových alofonů na základě zkoumání jejich prvních dvou formantů v rámci americké angličtiny. Američtí mluvčí běžně realizují nefinální *schwa*, například *suggest*, *prejudice* podobně jako vysokou střední samohlásku ve slově *roses*, a proto autoři navrhují používat symbol [ɨ] pro tuto kvalitu. Pro záznam nižšího a zadnějšího finálního *schwa* doporučují tradiční znak /ə/. H. T. Bunnell a J. Lilley (2008), kteří zkoumali akustickou strukturu *schwa* s cílem zkvalitnit syntézu řeči (*speech synthesis*), potvrzují výskyt obou variant v americké angličtině. Nicméně ve svém řečovém korpusu odhalili i velké množství případů centrálního *schwa*, pro které chybí notační zápis, přijme-li členění dle E. Flemminga a S. Johnsonové. Nejpřehlednější řešení záznamu jednotlivých realizací se zdá být používání široce známého symbolu /ə/ pro středovější kvalitu *schwa* v kombinaci s IPA diakritikou (*International Phonetic Alphabet*) pro upřesnění charakteru cílové hlásky (srovnej Cruttenden, 2001, s. 127).

V rotických akcentech (severní část USA, jihozápadní Anglie, Irsko) je *schwa* r-ově zabarvené, obsahuje-li pravopis souhlásku <r>. Specifické zabarvení je způsobeno zahnutím špičky jazyka směrem dozadu tzv. retroflexí. Ve skotské angličtině odpovídá výslovnost spřežek <er, ar, or, ur> sekvenci krátké plné samohlásky plus /r/. Jelikož ve vokalickém inventáři skotské angličtiny *schwa* chybí, jsou jeho ostatní varianty nahrazovány /ʌ/ nebo /i/ (Jones, 1998, s. 50). V nerotických akcentech (Anglie, Nový Zéland, Austrálie, New York) postrádá *schwa* r-ový odstín. Postalveolární aproximanta je plně realizována pouze jako prostředek vázání, následuje-li slovo s iniciální samohláskou. Lexikální jednotky typu *comma* (bez opory psaného <r>) se mohou vázat s následujícím vokálem pomocí intruzivního r. Ačkoliv britský standard rozlišuje mezi /ʌ/ a /ə/, někteří mluvčí z Walesu a středozápadní Anglie tuto opozici neutralizují ve prospěch /ə/, které se tak paradoxně stává jádrem přízvukné slabiky, například *butter* /'bʌtə/ → /'bətə/; *another* /ə'nʌðə/ → /ə'nəðə/ (Hughes et al., 2005, s. 60). Podobně jako ostatní anglické samohlásky, *schwa* podléhá nazalizaci před /m, n, ŋ/, pokud se nacházejí v kodě identické slabiky.

Z výše uvedených popisů neutrálního vokálu vyplývají dva protichůdné pohledy na proces samohláskové redukce, jehož výsledkem je neutralizace vokalických kontrastů a ztráta prominence slabiky v nepřízvukném postavení. Tradiční perspektiva stojí na principu centralizace, kdy většina samohlásek směřuje ke *schwa* do středu vokalického prostoru.

Zároveň však fonetici prokázali, že *schwa* velkou měrou podléhá koartikulačním účinkům okolních hlásek. Samohlásková redukce je tudíž nově chápána jako kontextová asimilace, při níž jednotlivé realizace *schwa* míří ze středu ven (Kondo, 1994, s. 63). Y. Kondová otestovala akustickou proměnlivost *schwa* na zvukovém materiálu tří britských mluvčích, kteří přečetli věty s různými symetrickými VC $\text{\textcircled{a}}$ CV sekvencemi. Výsledky svědčí o prolínání obou hypotéz. Ani vokalický, ani konsonantický kontext neprokázal významný účinek na hodnotu prvního formantu (F1; samohlásková výška), což svědčí o jistém stupni zacílenosti *schwa* v F1 (*targeted schwa*). Oproti tomu variabilita hodnot F2 (přednost-zadnost) byla značná. Tato skutečnost poukazuje na nezacílenost *schwa* v F2 (*targetless schwa*) a větší míru závislosti na fonetickém okolí (ibid.). K podobným závěrům dospěl i F. J. Koopsman-van Beinum (1994) při zkoumání temporálních a spektrálních vlastností holandských realizací *schwa* v přirozené spontánní mluvě. Trvání redukované samohlásky bylo zjištěno kratší než u ostatních krátkých samohlásek. Autor poukazuje na celkovou spektrální nestabilitu *schwa*, způsobenou hlavně značnou variabilitou F2, kterou vysvětluje vlivem okolních konsonantů.

Vznik samohláskové redukce je podmíněn fyzickými možnostmi modulačních orgánů, především jazyka, ale i samotným procesem komunikace. Tyto perspektivy spolu nesoupeří, spíše představují užší a širší pohled na výskyt diskutovaného jevu. Dle prvního pojetí vychází základní impuls k samohláskové redukci ze zkrácení nepřízvučné slabiky. Stručně řečeno, fyzicky není možné vykonat stejné artikulační pohyby v různě trvajících slabikách. Toto univerzálně platné omezení způsobené tuhostí vokálního traktu má za následek nedosažení artikulačního cíle (*vowel undershoot*) a s ním spojené změny ve formantové struktuře (Veatch, 2005). E. Flemming dodává, že nadměrné zrychlení artikulace vyvolává větší námahu (2005, s. 6), čemuž se vytížený řečový mechanismus přirozeně brání. Stejný autor zjistil na základě srovnání samohláskových redukcí v různých jazycích (italština, ruština, katalánština), že tento proces v první řadě eliminuje kontrasty ve výšce, což koresponduje s výše popsaným modelem. V rámci úspory energie se artikulátory vyhýbají náročným úkonům a dosažení nízkých vokálů z pozice konsonantů takovým bezesporu je. Do jaké míry se artikulátory odchýlí od artikulačního cíle, závisí nejen na trvání slabiky, ale i vzdálenosti k zamýšlené samohlásce (Flemming, 2005).

Podle Lindblomovy teorie H & H, která zkoumá řečové chování v širších souvislostech, mohou být pohyby ve vokálním traktu utlumeny na minimum, pouze je-li zachována srozumitelnost projevu. Jinými slovy mluvčí vydává co nejmenší množství artikulační energie nutné k zajištění úspěšného sdělení (*hypoarticulation*). Jestliže se objeví okolnosti ohrožující porozumění (např. zhoršená akustika, neznalost tématu, odlišný přízvuk), mluvčí začne artikulovat mnohem zřetelněji (*hyperarticulation*). Tato podmíněnost svědčí o jistém stupni kognitivní kontroly nad rozsahem redukcí, asimilací a koartikulací v přirozené mluvě (Shockey, 2003, s. 12). J. Harris rovněž chápe míru těchto procesů jako projev plánovaného řečového chování, spíše než jako pouhý mechanický důsledek inercie artikulačních orgánů. V interpretaci Lindblomovy teorie J. Harris akcentuje možnost regulace posluchačovy pozornosti v průběhu interakce na základě vyhodnocení důležitosti sdělovaného obsahu. Mluvčí hyperartikulací směřuje pozornost posluchače k prominentním místům, která jsou zpravidla nositeli nových informací. Naopak neprominentní úseky ve výpovědi, například starší nebo méně důležité informace, jsou signalizovány hypoartikulací (Harris, 2005). Rozsah změn v souvislé mluvě je ovlivněn pragmatickým zřetelem, kontextem promluvy, fyzickými možnostmi vokálního traktu, a v neposlední řadě i konvencemi a zvyklostmi konkrétní jazykové komunity. Realizace každého mluvního aktu je motivována snahou udržet rovnováhu mezi přirozeným principem nejmenší námahy a potřebou účinně komunikovat (Shockey, 2003).

Hlavní jazykově-specifickou determinantu vzniku samohláskové redukce v anglickém jazyce představuje jeho rytmická struktura, která oproti češtině tíhne k taktové izochronnosti (*stress-timing*). Pilíře anglického rytmu tvoří přízvučné slabiky, které mají tendenci objevovat se v pravidelných intervalech bez ohledu na množství nepřízvučných slabik v daném mluvním taktu (Laver, 1994; Roach, 2009; Bauman-Waengler, 2009). Jelikož se nepodařilo tuto percepčně motivovanou koncepci instrumentálně ověřit, současný výzkum přistupuje k rozdělování jazyků na taktově a slabičně izochronní méně kategoricky (Crystal 1996; Pardo, 2008). Interpretace rytmického schématu angličtiny pro cizojazyčnou výuku zdůrazňuje nutnost vytvoření kontrastu mezi přízvučnými a okolními nepřízvučnými slabikami, spíše než jeho taktově izochronní charakter. Přízvučné slabiky se z percepčního hlediska vyznačují větší mírou hlasitosti, délkou, výškou hlasu a plnou samohláskovou kvalitou (Roach, 2009,

s. 74). Pro rodilé mluvčí tyto prominentní faktory představují primární kód k identifikaci významu slova, a tím i smyslu výpovědi. Na vyniknutí přízvučné slabiky v řečovém signálu se výrazně podílejí nepřízvučné slabiky, a to především svým ztišením, kratší délkou a zastřením samohláskové kvality⁴⁶, nejčastěji v podobě *schwa*.

Na základě rozdílností zvukového systému mateřského a anglického jazyka čeští mluvčí čelí několika problémům, které jim ztěžují zvládnutí přirozeného anglického rytmu. Zaprvé chybují v umístění slovního přízvuku, který je v češtině pevně svázán s první slabikou (Palková, 1994). Oproti tomu v angličtině není fixován na konkrétní místo ve slově. Začátek mluvního taktu se tudíž nemusí překrývat s počátkem slova, tak jak je tomu v češtině. Změny slovního přízvuku vyvolané derivací umocňuje obvykle samohlásková redukce, například *photograph* a *photography* /'fəʊtəgrɑ:f/ → /fə'tɒgrəfi/ (Ashby a Maidment, 2007, s. 160). Již tak složitý systém pravidel a výjimek lokace přízvuku v angličtině (Cruttenden, 2001) komplikuje existence tzv. proměnlivého přízvuku (*variable stress, stress shift*), který se využívá jako nástroj ke zpravidelnění rytmického průběhu, například *afternoon*, ale *afternoon tea*. V souvislé řeči může akcelerace mluvního tempa zapříčinit změnu fonologické struktury plnovýznamového slova. *Schwa* se pak objeví v pozici, ve které se v izolaci nachází plná samohláska, například *veto* /'vi:təʊ/ a *veto the proposal* /'vi:tə ðə prə'pəʊzəl/ nebo *uneven* /ʌn'i:vən/ a *rather uneven* /'rɑ:ðərən'i:vən/ (Giegrich, 1992, s. 285). Stejný princip se týká krátkých strukturálních slov, která disponují dvěma i více výslovnostními variantami, obvykle plnou a redukovanou samohláskovou kvalitou, například předložka *at* /æt, ət/. Gradace, tedy soubor zásad užívání přízvučných (silných) a nepřízvučných (slabých) tvarů představuje druhou obtížnou oblast pro české mluvčí, kteří silné formy nadužívají. Slabé tvary jsou však v angličtině běžnější, protože ve větěném kontextu se neplnovýznamová slova většinou vyskytují v nepřízvučném postavení (Skaličková, 1982, s. 20).

Za třetí se českým studentům nedaří dostatečně odlišit samohlásky v přízvučných a nepřízvučných pozicích. Kontrast zaniká především kvůli podobné délce obou slabik, což není problém ryze českých mluvčích (Pardo, 2008). Vyrovnání rozdílů může vést k monotónnímu rytmickému projevu, který rodilí mluvčí hůře mentálně zpracovávají. Vlivem

⁴⁶ Percepčním vlastnostem hlasitost, výška, délka a barva (kvalita) odpovídají fyzikální atributy intenzita, frekvence, trvání a spektrální skladba (Volín, 2010, s. 40).

negativního transferu z češtiny, kde se přízvučná slabika sama o sobě nevyznačuje zvláštními zvukovými charakteristikami (Volín, 2010, s. 57), absentují u českých mluvčích také prominentní vlastnosti přízvučné slabiky. Na samohláskovou redukci, coby prostředek zvyšování kontrastu mezi přízvučnou a nepřízvučnou slabikou, nelze stoprocentně spoléhat ve všech anglických akcentech. Na severu Anglie například mluvčí v určitých slovech nahrazují *schwa* plnými samohláskami, například *contain* /kən'teɪn/, *success* /sʌk'ses/, což odvádí pozornost od důležitější slabiky (Jones, 1998, s. 50). Tato spíše výjimečná tendence rozhodně nepředstavuje argument pro zanedbávání produkce *schwa* v odpovídajících nepřízvučných slabikách. Ve spojení s dalšími nešvary českých mluvčích by rytmický vzorec těchto dvou příkladů pravděpodobně vyústil v posun přízvuku doleva na první slabiku a znesnadnil by tak jejich porozumění.

Výše uvedené skutečnosti se také určitým způsobem promítají do výsledků úžeji zaměřených studií, které se soustředily na percepci a produkci anglického jazyka českých mluvčích na pokročilé jazykové úrovni. Například R. Skarnitzl zjistil, že obtížnost percepce přízvuku v anglických víceslabičných slovech vyňatých ze čteného přehledu zpráv (rozhlasová stanice BBC) kladně koreluje s odborným hodnocením obtížnosti vnímané prominence přízvučné slabiky. Zastřená prominence (*prominence clearly masked*) odpovídá vyšší míře chybovosti v rozpoznávání přízvuku u českých posluchačů. Objektivnější akustická analýza jednotlivých slov potvrdila, že všechny zkoumané vlastnosti (intenzita, trvání, základní frekvence) napomáhají identifikaci přízvučné slabiky. Posluchače nejvíce zmátly situace, kde jeden nebo více akustických parametrů přízvučné slabiky chyběl, nebo byl výraznější v jiných slabikách. Například nesprávné určení hlavního přízvuku ve slově *resolution* /ˌrezə'lu:ʃən/ (první místo třetí), bylo zřejmě způsobeno pre-fortisovým zkrácením fonologicky dlouhého /u:/, které zapříčinilo snížení kontrastu v trvání /e/ a /u:/, a také vyšší hodnotou základní frekvence naměřenou v první slabice, což může být způsobeno melodickým průběhem původního promluvového úseku. Výsledky výzkumu naznačily, že nejčastějším zdrojem chybování českých posluchačů byla tato nejasná prominence přízvučné slabiky (Skarnitzl, 2005). Nepřízvučné slabiky a jejich dopad na vnímání přízvuku autor primárně nezkoumal, ani nepopisoval charakter všech percepčních chyb. Nezbyvá než

předpokládat, že žádný respondent na tak pokročilé jazykové úrovni slabiku obsahující *schwa* za přízvuknou neoznačil.

Cílem druhé studie bylo porovnat trvání samohláskových redukci v podobě *schwa* a /ɪ/ na pozadí rytmických vzorců víceslabičných slov v produkci britských a českých mluvčích, u kterých byl prokazatelně zjištěn cizinecký přízvuk (Skarnitzl et al., 2005). Výsledky potvrzují obecnou tendenci českých mluvčích realizovat všechny slabiky stejně dlouze namísto prodlužování přízvukných a krácení nepřívukných slabik (Volín, 2005). Navazující výzkum se vedle temporálních vzorců víceslabičných slov soustředil i na spektrální vlastnosti *schwa* formou percepční analýzy. Zatímco ve slovech s přízvukem na první slabice (*militant, Germany*) byla zjištěna 50% až 100% přesnost v produkci cílové hlásky u českých mluvčích, u slov s přízvukem na druhé slabice (*another, arrested, conditions*) míra přesnosti dramaticky klesla na 0 až 34 %, a to i přesto, že se temporální průběh výrazně nelišil od britských protějšků (Volín a Poesová, 2008). Tato diskrepance naznačuje, že odpovídající zkrácení redukci nastartovalo, avšak její dokončení přebýla realizace plných samohlásek pravděpodobně vlivem pravopisu nebo existencí českých ekvivalentů. Čeští mluvčí dokážou v určitých pozicích vyslovit *schwa* na úrovni rodilého mluvčího, v jiných se však stále potýkají s negativním vlivem mateřského jazyka. Tato zjištění mají důležitou vazbu na výukovou praxi, jelikož vycházejí z analýz reálného zvukového materiálu a nabízejí empiricky ověřené poznatky o problematických oblastech ve výslovnosti českých mluvčích.

Tak jak je hláska *schwa* nenápadná z hlediska percepčního i produkčního, tak je důležitá pro správnou realizaci vyšších zvukových celků v anglickém jazyce. Ve spontánní mluvě se výskyt samohláskové redukce zintenzivňuje. *Schwa* je z důvodu úspory energie častěji realizováno v pozicích, ve kterých by jindy mluvčí vyslovili plnou samohlásku, a mnohem více je absorbováno okolím nebo je úplně vypouštěno. Jestliže se ve výuce anglického jazyka bude pracovat pouze se slovníkovými tvary slov, nerodilí mluvčí jen stěží porozumí každodenní konverzaci (Shockey, 2003, s. 124). Z hlediska produkce může nepřírozené členění promluvy zhoršit srozumitelnost nebo podvědomě vyvolat negativní postoje a pocity u rodilých posluchačů způsobenou zvýšenou náročností ve vnímání (Volín, 2005, s. 281).

2.4 Shrnutí

Cílem této části práce bylo představit teoretická východiska využitá při řešení problematiky účinnosti výuky anglické výslovnosti ve vztahu k percepčním a produkčním dovednostem žáků 7. ročníku základní školy. Výuka výslovnosti je nejprve nahlížena v širších souvislostech vývoje didaktiky cizích jazyků. Tento historický exkurz znamenal nezbytný předpoklad pro pochopení současného pojetí výuky výslovnosti v kontextu komunikativní metody. Jednotlivé principy komunikativního přístupu poskytly základní rámec pro tvorbu výslovnostních aktivit v předvýzkumné fázi. Z hlediska obsahového se jedná například o prvořadost suprasegmentální roviny před segmentální a z pohledu metodického o vyvážené zapojení imitačních schopností žáků, zvyšování jejich fonetického povědomí a prezentace výslovnostního učiva ve smysluplných situacích. Kapitola zaměřená na popis a vyhodnocení dosavadního výzkumu v oblasti výuky výslovnosti má silnou vazbu na zvolenou metodologii výzkumu, která byla realizována formou experimentu. Rozbor a klasifikace metod testování výslovnosti ovlivnily základní podobu měřicího nástroje, tzn. percepčního a produkčního testu setrojeného za účelem zjištění výslovnostní úrovně žáků. Zpracování tématu týkajícího se účinků věku na osvojování zvukového plánu cizího jazyka mimo jiné objasnilo výběr účastníků výzkumného šetření. Dosažený stupeň kognitivního vývoje dvanáctiletých až třináctiletých respondentů umožňuje zařazení explicitní prezentace výslovnostních jevů do výuky anglického jazyka. Foneticko-fonologická analýza hlásky *schwa* a jejího fungování v suprasegmentální oblasti (přízvuk a rytmus) představovala důležitý zdroj pro stanovení metody zpracování získaných dat u produkce. Jedná se o komparaci akustických korelátů prominence v případě přízvučných a neprominence u nepřízvučných slabik. Základní orientační body pro interpretaci výsledků v rovině percepční i produkční obsahuje kapitola zabývající se negativní rolí mateřského jazyka v osvojování zvukového plánu cizího jazyka.

3. Výzkumná část

3.1 Výzkumný problém a charakteristika zvolené metody

Teoretická východiska představená v předchozí části mají důležitou vazbu na vymezení výzkumného problému, formulaci hypotézy a volbu metodologie výzkumu. Na základě podrobné analýzy především zahraniční odborné literatury týkající se výuky výslovnosti coby hlavní determinanty v procesu osvojování zvukového plánu jazyka a s ohledem na specifika českého vzdělávacího prostředí byl stanoven následující výzkumný problém a hypotéza:

Výzkumný problém: Je explicitní způsob výuky výslovnosti (pravidelné procvičování, výuka výslovnostních pravidel, zvyšování fonetického povědomí) efektivnější pro zlepšení receptivních a produktivních řečových dovedností než implicitní přístup k výuce výslovnosti (podvědomá nápodoba vzoru)?

Hypotéza: Pravidelné, systematické trénování artikulace anglické hlásky *schwa* a znalost její distribuce prostřednictvím souboru vybraných metod povede ke zlepšení produktivních a percepčních dovedností českých žáků anglického jazyka.

Adekvátní výzkumnou metodu pro potvrzení či vyvrácení výše uvedené hypotézy představuje kvantitativně orientovaná metoda experimentu, jejíž síla spočívá v možnosti manipulování s proměnnými a ve sledování účinku zavedené změny (Gavora, 2000, s. 125–133). Jedná se o přirozený experiment, který se uskutečnil za běžných podmínek výchovně-vzdělávacího procesu na základní škole s rozšířenou výukou jazyků ZŠ Mládí v Praze. Experimentu se zúčastnily dvě vyučující se svými třídami, i když původní záměr počítal se zapojením většího počtu škol. Ukázalo se, že najít učitele, kteří vyučují angličtinu ve dvou paralelních třídách přibližně stejné jazykové úrovně a kteří by byli zároveň ochotni na tři měsíce přijmout závazky spojené s realizací experimentu, je bez možnosti finanční podpory velice obtížné. Vzhledem k organizaci práce na základních školách a jejich každodennímu chodu nemohl být striktně dodržen náhodný výběr žáků.

Rovnocennost skupin na začátku experimentu byla zajištěna následujícími podmínkami:

- věk – účastníci byli žáci 7. ročníku ZŠ Mládí dosahující průměrného věku 13 let;

- počet hodin anglického jazyka – čtyři hodiny týdně, ve třech hodinách se pracovalo s učebnicí Energy 2 (Elsworth a Rose, 2004), jedna vyučovací hodina byla zaměřená na konverzaci;
- průměrná délka učení se anglickému jazyku – pět let;
- experimentální i kontrolní skupiny mají vždy stejnou vyučující s několikaletou praxí.

Sestavování skupin dle dalších společných znaků nebylo možné z důvodu narušení školní výuky. Rozdělení respondentů na experimentální a kontrolní skupiny respektovalo již existující podskupiny žáků, které vznikly na základě volby druhého cizího jazyka. Po dohodě s vyučujícími byly určeny dvě experimentální skupiny, a to z každé třídy mající němčinu jako druhý cizí jazyk. Žáci z kontrolních skupin měli společné studium francouzského jazyka. Obě vyučující se shodly, že celková jazyková úroveň experimentálních skupin byla nepatrně nižší než v kontrolních skupinách. Každá třída měla 25 žáků, celkový počet účastníků experimentálního působení činil 50 žáků. Detailní rozdělení ilustruje tabulka 1.

	7. A	7. B
vyučující 1	experimentální skupina 1 (15 žáků)	kontrolní skupina 1 (10 žáků)
vyučující 2	kontrolní skupina 2 (10 žáků)	experimentální skupina 2 (15 žáků)

Tabulka 1 Rozdělení žáků 7. ročníku ZŠ Mládí do experimentálních a kontrolních skupin.

Rozvržení a organizace experimentu se řídily experimentálním plánem s použitím pretestu a posttestu (Gavora, 2000). Pretestem jsme zjistili úroveň percepce a produkce *schwa* u všech subjektů před započítáním experimentálního působení. Percepční test byl zadán autorkou ve všech skupinách během vyučování. Jelikož v první skupině zadavatelka měla k dispozici pouze 30 minut, percepční test nebyl dokončen v plném rozsahu. Tato zkrácená verze byla použita i ve zbývajících skupinách. Testování produkce formou nahrávání se uskutečnilo v půdních prostorách školní budovy a trvalo v průměru pět minut u každého žáka.

Experimentální působení probíhalo po dobu tří měsíců. Nezávisle proměnnou bylo pravidelné zařazování aktivit zaměřených na cílovou hlásku *schwa* do výuky experimentálních skupin. Vyučující se zavázaly věnovat *schwa* aktivitám třikrát týdně po dobu tří až pěti minut. Kromě těchto cvičení výuka v obou skupinách probíhala stejně. Jednotlivé aktivity s podrobným popisem pro vyučující včetně potřebných nahrávek, obrázků, správného řešení a pracovními listy pro žáky byly osobně doručeny, nebo zasílány autorkou v týdenních intervalech. Vyučující byly požádány o zapisování jakýchkoliv poznámek

a postřehů týkajících se používání *schwa* aktivit, avšak z časových důvodů se k těmto stručným přehledům nedostaly. Komentáře o průběhu *schwa* aktivit byly předány formou ústního sdělení na konci experimentu. Posttest se uskutečnil za stejných podmínek.

Zahájení samotného experimentu předcházely předvýzkum. V první etapě byl vytvořen a odpilotován měřicí nástroj pro zjištění vstupní a výstupní úrovně výslovnosti respondentů ve sledované oblasti. Druhá fáze zahrnovala sestavení baterie aktivit pro výuku samohláskové redukce v souladu s principy komunikativní metody. Obě etapy jsou podrobně představeny v oddílech 3.2 a 3.3. Následují části věnované komparaci získaných dat v rovině percepční (3.4) a produkční (3.5) včetně statistického ověření výsledků a jejich interpretace ve vztahu k dílčím hypotézám, které jsou stanoveny v úvodu obou kapitol.

3.2 Měřicí nástroj pro testování percepce a produkce *schwa*

Vytvoření validního a spolehlivého měřicího nástroje bylo pro výzkum realizovaný metodou pedagogického experimentu zcela zásadní. Právě data získaná testováním v počáteční a konečné fázi experimentu a jejich porovnání pomohlo odhalit míru užitečnosti výuky výslovnosti u dvanácti až třináctiletých žáků. Jelikož obsah testu byl od samého začátku úzce vymezen – zajímalo nás, zda dojde ke zlepšení percepce a produkce anglické střední středové hlásky *schwa* – bylo nezbytné zkonstruovat vlastní měřicí nástroj vyhovující specifickým potřebám výzkumu. Hlavním zdrojem pro sestavování percepčního a produkčního testu byly metody používané při analytickém hodnocení výslovnosti (2.1.3) přizpůsobené situacím pro testování percepce a produkce cílové hlásky. Během procesu vytváření testu jsme se řídili jednotlivými fázemi testovacího cyklu navrženého T. McNamarou (McNamara, 2000).⁴⁷

3.2.1 Psaná podoba testu

Ačkoliv hlavní záměr spočíval v testování percepce a produkce anglické hlásky *schwa*, test samotný má širší záběr a objevuje se v něm i dalších deset anglických monoftongů z důvodu skrytí původního záměru a z toho plynoucí zajištění validity. Nezbytným krokem však bylo zjednodušení velice komplexního anglického samohláskového systému do takové podoby, která by pro české žáky byla srozumitelná, lehce představitelná a aplikovatelná.

⁴⁷ Psaná podoba testu (*design stage*); zhotovení testu (*construction stage*); pilotáž (*try-out stage*); (McNamara, 2000).

V testu se pracuje se šesti samohláskovými *rodinami*. Termín *rodina* byl autorkou zaveden z didaktických důvodů a znamená skupinu samohlásek vztahující se k jednomu českému funkčnímu typu. Pět z nich nese název podle českých samohlásek, což přispívá ke snadnější orientaci, šestá obsahuje dvě ə-ové samohlásky (tab. 2). Představením samohláskových rodin a klíčových slov prezentujících každou rodinu test začíná a je jeho nedílnou součástí. V úvodní části jsou žáci aktivně vtaženi do představování samohláskových rodin a podílí se na přiřazování klíčových slov k rodinám. Zadavatel/ka testu napíše všech šest rodin na tabuli, poté ukazuje na papírech převážně jednoslabičná klíčová slova, nahlas je vysloví a žáci zvolí správnou rodinu. Tento proces aktivního zapojení žáků si klade za cíl vzbudit jejich pozornost před samotným testováním, a hlavně se ujistit, že konceptu samohláskových rodin, se kterými se pracuje v první polovině testu, všichni rozumí. Tato klasifikace byla upřednostněna před používáním fonémické transkripce jednotlivých samohlásek, u které by byl nutný mnohem delší nácvik.

a-ová rodina	sun /ʌ/, car /ɑ:/
e-ová rodina	vet, red /e/
i-ová rodina	tree /i:/, fish /ɪ/
o-ová rodina	horse /ɔ:/, clock /ɒ/
u-ová rodina	book /ʊ/, moon /u:/
ə-ová rodina	1. a 3. slabika <u>banana</u> /ə/, bird /ɜ:/

Tabulka 2 Samohláskové rodiny a klíčová slova pro jejich expozici.

S přední otevřenou samohláskou /æ/ se v testu nepracuje. Nabízející se zařazení do e-ové rodiny by nepřímo podporovalo velice častou chybu českých mluvčích vyslovovat /æ/ zavřeněji jako české /e/ a samostatná rodina by navýšila již tak dost vysoký počet stávajících rodin. Do testu nebyly zařazeny ani diftongy obsahující *schwa*, protože je v nich neutrální vokál modifikován a tyto dvojhlásky se často objevují především v přízvučném postavení, což je v rozporu s naším záměrem zmapovat citlivost žáků na *schwa* coby hlavního představitele redukce v anglickém jazyce.

Dvojice samohlásek v a-ové, i-ové, o-ové a u-ové rodině se liší především kvalitou určenou odlišnou pozicí jazyka a rtů. Kvantitativní rozdíl těchto dvojic je zřejmý v izolaci, avšak v souvislé řeči se jejich délka mění v závislosti na konkrétním fonetickém prostředí, především záleží na charakteru sousedících segmentů. Fortisové souhlásky /p, t, k, tʃ, f, θ, s, ʃ/ zkracují předcházející samohlásky (např. Volín, 2002b, s. 70), díky čemuž dochází

k paradoxním situacím, kdy tradičně dlouhá samohláska může trvat stejně dlouho jako krátká samohláska (např. *bid* a *beat*). Tohoto jevu bylo využito při výběru klíčových slov do e-ové rodiny, která obsahuje pouze jeden foném /e/, avšak dva alofony, kratší (*vet*) a delší (*red*). Rozdílnost samohlásek ə-ové rodiny tkví v míře napjatosti, /ɜ:/ vyžaduje větší napjatost, /ə/ je charakteristické uvolněností modulačních orgánů. Tyto informace nebyly součástí úvodní části z důvodu jejich komplexnosti. Žáci, ovlivněni samohláskovým inventářem mateřského jazyka, pravděpodobně vnímali dvojice anglických samohlásek na základě kvantitativního rozdílu známého z českého jazyka. Jelikož oba testy slouží především ke sběru dat o percepci a produkci neutrálního vokálu *schwa*, nebylo nutné se více zabírat tímto druhem negativního transferu.

Jednotlivá slova v testu byla vybraná tak, aby splňovala potřebná kritéria. Za prvé se jednalo o slova, která odpovídají předpokládané jazykové úrovni respondentů, tedy úrovni mírně pokročilí. Za druhé byla do testu zařazena obtížnější slova odpovídající vyšší jazykové úrovni středně pokročilí. Tímto krokem jsme chtěli zabránit tomu, aby testovaní (vědomě či nevědomě) odpovídali dle vlastní znalosti výslovnosti daného slova a spoléhali se jen na vlastní zkušenost. U neznámých slov museli skutečně reagovat na slyšené podněty. Kombinací lehčích a obtížnějších slov bylo dosaženo určité rovnováhy v percepčním testu. Pouze obtížná a neznámá slova by pravděpodobně žáky odradila, avšak zařazením výlučně elementární slovní zásoby by byla ohrožena validita testu. Před samotným začátkem testování bylo potřeba respondenty upozornit, že výslovnost některých slov se může lišit od té, kterou se učili, například pod vlivem rozdílného přízvuku nebo individuálních odlišností mluvčího. Třetí kritérium výběru slov bylo zajištění rovnoměrného výskytu neutrálního vokálu ve všech obvyklých pozicích (iniciální, nefinální a finální) a přítomnost co největšího počtu grafémů představujících *schwa*. *Schwa* je v testu prezentováno grafémy <u, o, a, ou, ur, er> ve všech výše jmenovaných postaveních, jak ukazuje tabulka 3.

grafémy	iniciální pozice	nefinální pozice	finální pozice
<u>		support	
<o>	oppose	control	
<a>	aross	atabank	China
<ou>		nervous	
<ur>		surprise	
<er>		yesterday; modern	number

Tabulka 3 Přehled grafémů reprezentujících *schwa* v iniciální, nefinální a finální pozici v obou částech testu.

Celková struktura testu a charakter jednotlivých cvičení byly od samého začátku vytvářeny se zřetelem k budoucím uživatelům, dvanácti až třináctiletým žákům. Test má ambice být uživatelsky přátelský, srozumitelný a snad i trochu zábavný, aniž by ztratil na své validitě a reliabilitě. Po obsahové stránce je *schwa* zastoupeno na segmentální úrovni a rovněž se testuje jeho přesah do roviny suprasegmentální (přízvuk a slabé formy gramatických slov). Po stránce metodické byly zařazeny různé typy cvičení z důvodu udržení pozornosti a soustředění testovaných. Percepční část testu se skládá z patnácti krátkých oddílů, test produkce je rozdělen na pět částí. Všechny jsou uvozeny stručnými instrukcemi. Součástí percepčního testu jsou zácvičné položky obsahující lehké a jasné příklady, jejichž hlavní funkcí je motivovat testované a pokusit se vytvořit pozitivní vazbu k testu. Předpokládali jsme, že úspěch v zácvičných položkách probudí u respondentů chuť a zájem pokračovat v daném cvičení. Po příkladech následují samotné testové položky rozřazené do skupin a oddělené pauzami. Pauzy, během nichž krátce mluví zadavatel/ka testu, rozdělují cvičení do částí s maximálním počtem šesti položek a plní tak funkci desenzitace. Test je z jedné poloviny skutečně čistě percepční bez jakékoliv opory psaného textu. V případech, kdy je text používán, jsou testovaní upozorněni na nepravdělný vztah mezi grafémy a fonémy v anglickém jazyce.

První část percepčního testu se zaměřuje na identifikaci samohlásek v izolovaných dvouslabičných slovech. V oddíle IA se zařazují samohlásky slyšené v první slabice a v IB v druhé slabice do samohláskových rodin, například ve slově *monkey* patří samohláska v první slabice do a-ové rodiny a druhá samohláska do i-ové rodiny. Druhá část se skládá ze šesti oddílů a detailně se zabývá jednotlivými samohláskovými rodinami. Úkolem je napsat křížek na čárku odpovídající slabice, ve které je slyšena samohláska vždy z jedné samohláskové rodiny. Například v části IIB zaměřené na o-ové samohlásky má respondent před sebou dvě čárky a slyší slovo *football*. Správná odpověď je nakreslit křížek na druhou čárku, jelikož obsahuje o-ovou samohlásku. Toto cvičení je ztíženo přidáním dvou slov, ve kterých cílová samohláska nezazní. Ve třetí části se opět vybírá jedna samohlásková rodina, s tím rozdílem, že se nejedná o jednotlivá slova, ale ve většině případů o neplnovýznamová slova ve větách. Další dva oddíly testují schopnost rozpoznat slovní přízvuk. Čtvrtá sekce k tomu využívá dvojice slov, jejichž gramatická funkce závisí na umístění přízvuku, například

increase × *increase*. Testovaní slyší slovo s přízvukem na první nebo na druhé slabice a podle toho zvolí odpověď. Úkolem pátého cvičení je identifikovat slabiku nesoucí hlavní přízvuk. Šestá část využívá techniky *Stejně nebo odlišně?* Testovaní slyší dvojici slov a rozhodují se, zda byla vyslovena stejně nebo odlišně. V následujícím oddílu je potřeba označit jedno slovo ze čtyř, které zní odlišně (*Jedno z kola ven*). Zatímco předchozí dvě cvičení opět využívala izolovaná slova či krátké fráze, dvě poslední se navrací k rytmu a slabým formám strukturálních slov. V předposlední části je potřeba uvést počet chybějících slov ve větách a poslední cvičení vyžaduje nalezení slova, které od sebe odlišuje dvě jinak úplně stejné věty. Základní struktura percepčního testu je uvedena v tabulce 4. Finální zkrácená verze scénáře percepčního testu pro zadavatele a zápisový arch pro respondenty se nacházejí v přílohách 1 a 2.

sekce	metoda testování	obsah (počet položek; n=172)	opora textu
I/A, B	diskriminace samohlásek (výběr z několika možností) A – první slabika B – druhá slabika	slova (28)	ne
II/A, B, C, D, E, F	identifikace samohlásek (umístění samohlásky ve slově) A: i-ová rodina; B: o-ová rodina C: a-ová rodina; D: ə-ová rodina E: u-ová rodina; F: e-ová rodina	slova (62)	ne
III	diskriminace samohlásek (výběr z několika možností)	věty (15)	ano
IV	identifikace slov dle přízvuku	slova (8)	ano
V	identifikace přízvukné slabiky	slova (15)	ne
VI	identifikace odlišných hlásek (<i>Stejně nebo odlišně?</i>)	slova, krátké výrazy (10)	ne
VII	identifikace odlišných hlásek (<i>Jedno z kola ven</i>)	slova, krátké výrazy (12)	ano
VIII	počítání chybějících slov	věty (10)	částečná
IX	identifikace odlišných hlásek	věty (12)	ano

Tabulka 4 Základní struktura percepčního testu.

Při přípravě testu na produkci cílové hlásky jsme se inspirovali myšlenkou výslovnostního kontinua izraelské lingvistky S. Korenové, která vycházela z Taronina modelu kontinuálního paradigmatu (Koren, 1995). Podle tohoto modelu studenti cizího jazyka dosahují různých výsledků v ústním projevu v závislosti na obtížnosti mluvních situací. Chceme-li získat úplný obrázek o přechodném jazyce (*interlanguage*) určitého studenta, mluvní úkoly by se měly lišit stupněm obtížnosti a žánrovou pestroostí mluvních stylů. Mluvní úkoly S. Korenová nahradila výslovnostními, utřídila je a zanesla na osu dle stoupajícího

stupně pečlivosti ve výslovnosti. Nejpečlivější výslovnost se očekává v úkolech s velkou mírou kontroly, například opakování, zatímco nedbalá, avšak přirozená výslovnost se předpokládá ve cvičeních s menším stupněm kontroly, například v rozhovoru. Autorka sestavila dvě verze testu, složitější pro dospělé a jednodušší pro děti. Výzkum S. Korenové prokázal, že oba testy zaručují hodnocení skutečné výslovnosti mluvčího. Vzorem pro produkční test zaměřený na samohláskovou redukci se stala struktura dětské verze (tab. 5).

Korenin test produkce (pro děti)	test produkce zaměřený na <i>schwa</i>
1. opakování slov (12 položek)	1. opakování slov (15 položek)
2. čtení dialogu (9 položek)	2. čtení seznamu slov (15 položek)
3. čtení seznamu slov (12 položek)	3. opakování říkanky
4. čtení krátkého příběhu (8 položek)	4. čtení vět (8 položek)
5. nahraný rozhovor (6 položek)	5. popis obrázku
6. popis obrázku	

Tabulka 5 Srovnání struktury dvou produkčních testů. Test pro děti navržený S. Korenovou představoval výchozí bod pro sestavení testu zaměřeného na produkci samohláskové redukce v podobě *schwa*.

Tři typy výslovnostních úloh jsou v obou testech stejné, liší se pouze počtem položek a tématem popisovaného obrázku. Jedná se o opakování slov, čtení slov a popis obrázku. Rozhovor nebyl do našeho testu zařazen kvůli omezenému času určenému pro nahrávání. Ostatní úkoly byly lehce pozměněny, aby lépe vyhovovaly výzkumnému designu a podmínkám nahrávání. Opakování dialogu se změnilo na opakování říkanky, přesněji limericku, který představuje vhodnější nástroj pro zkoumání vlivu rytmu na samohláskovou redukci. Čtení příběhu bylo nahrazeno čtením vět, které se jeví příhodnější pro vložení dostatečného počtu slabých forem strukturálních slov. Po obsahové stránce byl náš test naplněn slovy a větami odpovídajících úrovní testovaných, ve kterých se nachází cílová hláska v různých pozicích, podobně jako v percepční části. Psanou podobu produkčního testu je možno zhlédnout v příloze 3.

Zásady grafické úpravy obou částí měřicího nástroje odrážejí snahu vytvořit uživatelsky příjemný test s možností rychle a lehce se zorientovat v jednotlivých cvičeních. V obou částech je používáno řádkování 1,5; v percepční velikost písma 12, v produkční 14 z důvodu snadnějšího čtení. Závěčné položky jsou označeny jednotným symbolem a sjednoceno je i zobrazení slabik. Jedinou výjimkou je páté cvičení, ve kterém jsou pro oživení použity jiné symboly pro znázornění počtu slabik.

3.2.2 Zhotovení testu

Celý percepční test a dvě části testu na produkci *schwa* byly nahrány rodilou mluvčí, bývalou vyučující katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která pochází ze Sussexu ve Velké Británii, má univerzitní vzdělání a v době nahrávání jí bylo 28 let. Nahrávky byly pořízeny ve zvukotěsné nahrávací kabině při nahrávací frekvenci 48 000 Hz při rozlišení 16 bitů ve Fonetickém ústavu Univerzity Karlovy. Mluvčí měla psanou podobu testů k dispozici dva týdny před nahráváním. Před samotným nahráváním si mluvčí vyzkoušela tempo čtení za asistence dvou zkušených fonetiků a pracovníků fonetického ústavu. Nahrávání probíhalo bez problémů s pravidelnými přestávkami na občerstvení. Autorka kontrolovala udržování tempa, které bylo stanoveno na začátku. Instrukce pro čtení a výslovnost se měnily v závislosti na typu úlohy. V případě jednotlivých slov mluvčí vyslovila dané slovo jednou izolovaně a poté dvakrát v nosné frázi: *Now I will say _____ again*. Použití nosné fráze bylo důležité kvůli zachování přirozeného rytmu a intonace. V běžné komunikaci se izolovaná slova příliš často neobjevují, jsou součástí vyšších celků. U oddílu III mluvčí třikrát přečetla jednotlivé věty s předepsanými hláskami ve vybraných slovech; ve IV. části mluvčí přečetla dvakrát každé slovo a v VIII. části byla každá věta vyslovena třikrát, jednou pomaleji a dvakrát rychleji. Říkanka v testu na produkci byla nahrána vcelku.

Následující úpravy nahraného materiálu byly provedeny v počítačovém programu Cool Edit, který umožňuje snadnou editaci. Nejprve byla oddělena jednotlivá slova z nosných frází, pouze v ojedinělých případech byla použita slova z izolovaně nahraných slov, například slovo končící souhláskou, které bylo silně svázáno se slovem *again* z nosné fráze. Vybraná slova a věty byly zdvojeny a odděleny pauzami (1 až 3 sekundy). Zopakování položek bylo nezbytné kvůli zvýšení validity a reliability testu. Nesoustředí-li se testovaný nebo není-li si jistý při prvním poslechu, stále mu zbývá možnost druhého poslechu, čímž se snižuje míra možného stresu a z něho plynoucího chybování. Řazení položek respektovalo psanou podobu testu. Závěrečné položky byly označeny jako příklady (*examples*). Místo číslování testovacích položek byl upřednostněn zvuk zvonku, který jemně, avšak výrazně, vyznačuje každou novou položku.

Části VI a VII si svým charakterem vyžádaly detailnější úpravy, a to především manipulaci temporálních a spektrálních vlastností *schwa* ve vybraných slovech. V sekci VI se ptáme testovaných, zda dvojice slov zní stejně nebo odlišně, například slyší-li žáci slovo *postman* dvakrát bez jakéhokoliv rozdílu, napíše S jako Stejně; slyší-li tato dvě slova odlišně, napíše do dotazníku O jako Odlišné. Temporální změny byly dosaženy navýšením počtu period hlásky *schwa*, která se po tomto zásahu slyšitelně prodlouží. V případě *postman* bylo vloženo 12 period *schwa*, což prodloužilo druhou slabiku o 119 %. V opačném případě byly periody odebrány a délka slabiky zkrácena (slovo *her* z části VII). V jiných slovech jsme periody *schwa* nahradily periodami neredukovaných samohlásek, například *schwa* v první slabice slova *banana* bylo nahrazeno /a:/ z první slabiky slova *architect*, a tím byla uskutečněna spektrální změna. S temporálními a spektrálními transformacemi se pokračovalo v sekci VII, jejíž hlavním cílem je identifikovat odlišné slovo ve čtveřicích, například poslouchej a podtrhni odlišné slovo. V obou sekcích jsou temporální i spektrální změny zastoupeny rovnoměrně.

I přes opakované pokusy vkládat jednu periodu zvolené samohlásky po druhé na místo *schwa*, byly spektrální transformace ve většině případů doprovázeny nežádoucími zvuky, především lupáním, které se nám nepodařilo odstranit. Z tohoto důvodu se uskutečnilo druhé nahrávání se stejnou mluvčí a za identických podmínek jako to předchozí. Během nahrávání části IX a potřebných slov z VI a VII se mluvčí soustředila na produkci předepsaných samohlásek zahrnující spektrální změnu, například slovo *Jason* vyslovila s /ɒ/ místo /ə/ ve druhé slabice. Ve většině případů spektrálních změn byla manuálně upravená slova nahrazena novými nahrávkami. U nahrávek určených pro testování produkce bylo nutné pouze vložit mezery v první úloze (opakování slov) a vybrat nejkvalitnější nahrávku říkanky.

3.2.3 Pilotáž

Hlavním cílem první pilotáže bylo ověřit funkčnost percepčního testu, především zda respondenti vědí, co v jednotlivých oddílech dělat a zda mají dostatek času na odpovědi. Zpětná vazba o průběhu testování se uskutečnila formou krátkých rozhovorů s testovanými a pečlivým pozorováním zadavatelů. První pilotáže se zúčastnilo osm teenagerů ve věku 12 až 15 let z řad autorčinych a školitelových příbuzných a známých. Jejich komentáře představovaly důležitý impuls k revizi percepčního testu. Testování ocenili srozumitelné

instrukce, dostatek času na odpovědi s výjimkou jedné části, opakování položek a rozmanitost úkolů. Jejich negativní hodnocení společně s poznámkami zadavatelů o průběhu testování vedlo k následujícím úpravám: jasnější a jednodušší příklady v zácvičných položkách; změna pořadí některých testovacích i zácvičných položek; sjednocení trvání pauz v celém testu s výjimkou IB, která obsahuje obtížnější úkol a potřebuje delší pauzy na odpověď; odstranění lupání u několika slov; normalizování hlasitosti (slova 80 %; uvedení cvičení a příkladů 40 %; zvonek 30 %); zavedení symbolu přeškrtnutá nula (\emptyset), když cílová hláska v daném slově nezazní.

Druhá pilotáž se uskutečnila v cílové skupině, zúčastnilo se jí 13 žáků sedmého ročníku základní školy v menším městě. Průběh testování byl bezproblémový. Výsledky percepčního testu zpracované v programu Excel poukázaly na položky se stropovým efektem, které byly následně vyřazeny. Test byl zkrácen z šedesáti na čtyřicet minut. Vyloučeny byly ty položky, u kterých testování dosáhli nejvyšší a nejnižší úspěšnosti s ohledem na slova obsahující cílovou hlásku.

Finální podoba testu má ambice být uživatelsky přátelská pro testující i testované. Vyučujícím se do rukou dostává spolehlivý nástroj ke zmapování percepční citlivosti vůči samohláskové redukci v podobě *schwa*. U žáků je zásadní, že se testu nesmí zaleknout a neměli by mít strach ze špatných odpovědí. Proto je v testu kladen důraz na několik aspektů. Za prvé na úvodní část, ve které zadavatel/ka vysvětlí, že špatná odpověď v tomto testu neexistuje a že se jedná spíše o více či méně přesnější odpovědi. Za druhé na velký počet zácvičných položek, na kterých si žáci mohou danou úlohu vyzkoušet. Za třetí na jasné instrukce a v neposlední řadě na přehlednou strukturu podpořenou vizuální stránkou a na rozmanitosti úkolů v jednotlivých oddílech.

3.3 Soubor aktivit pro výuku *schwa*

Vytvoření baterie aktivit zaměřených na trénování percepce a produkce *schwa* bylo ovlivněno třemi faktory. V první řadě to byl respekt k oběma zúčastněným stranám, k žákům a jejich jazykové úrovni a především k učitelkám anglického jazyka, které navzdory své zaneprázdněnosti a časové tísní souhlasily pustit se do neznámých vod předkládaného didaktického projektu. Na jedné straně nemohla být navrhovaná cvičení na *schwa* v rozporu s náplní a přirozeným průběhem hodin anglického jazyka, na druhé straně musela zahrnout

celou šíří metod a výslovnostních oblastí pro důkladný nácvik cílové hlásky. S výjimkou několika případů bylo *schwa* procvičováno v rámci opakování vybraných gramatických jevů a slovní zásoby z probraného učiva knihy *Energy II* (Elsworth a Rose, 2004). Za druhé bylo nutné dosáhnout rovnováhy v distribuci suprasegmentálních jevů, slovního a větného přízvuku, slabých forem gramatických slov a rytmu, pro jejichž realizaci je samohlásková redukce v podobě *schwa* zcela zásadní. Společným znakem všech aktivit byl důraz kladený na percepci a produkci kontrastu, k němuž dochází za velkého přispění *schwa*, jak mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami jednotlivých slov, tak mezi slabými a plnými tvary slov na větné úrovni. V neposlední řadě zrod baterie *schwa* aktivit provázela ambice vytvořit vyvážený, účinný a uživatelsky přátelský soubor cvičení, v němž žáci okusí tradiční i novější techniky výuky *schwa* s rovnoměrným zastoupením percepce a produkce. Jednou z hlavních opor při tvorbě aktivit zaměřených na neutrální vokál byly vybrané kapitoly publikace *Tree or Three? An Elementary Pronunciation Course* (Baker, 2006). Tato učebnice využívá k výuce výslovnostních jevů jednoduchou slovní zásobu a gramatiku odpovídající základní jazykové úrovni a představuje tak vhodný materiál pro mírně pokročilé žáky. Nižší jazyková úroveň zajišťuje, že se žáci soustředí skutečně na nácvik výslovnostních jevů a nebudou rozptylováni neznámou slovní zásobou či obtížnými gramatickými strukturami. Další inspirací pro vytváření aktivit byla znalost kontextu vývoje výuky výslovnosti a obeznámenost se současnými trendy v této oblasti (2.1.1 a 2.1.2), autorčina praxe, zkušenosti kolegů zprostředkované formou příspěvků v odborných časopisech a na konferencích či osobní konzultace se školitelem.

Soubor aktivit byl vytvořen částečně před a částečně v průběhu experimentu autorkou výzkumu a reflektoval dříve probranou látku ve snaze integrovat cvičení na *schwa* do ostatního, nedávno probraného učiva. Vyučující obdržely soubor tří aktivit každý týden s určitým časovým předstihem včetně popisu aktivit, klíče, pracovních listů pro žáky, nahrávek a obrázků. Během prvního měsíce a půl byl upřednostněn osobní kontakt při předávání výukových materiálů, především z důvodu správné prezentace méně známých cvičení, které autorka vyučujícím názorně předvedla. V druhé části experimentu se opakoval stejný typ cvičení, a proto byly aktivity posílány elektronicky. Vyučující souhlasily se zařazením výslovnostních cvičení do výuky anglického jazyka třikrát týdně, v rozsahu tří až

pěti minut na začátku či v první polovině vyučovací jednotky, kdy je nejvhodnější doba pro udržení pozornosti žáků. V průběhu tří měsíců došlo ke dvoutýdennímu zpoždění oproti dohodnutému časovému harmonogramu z důvodu velikonočních prázdnin a týdenního pobytu žáků v Londýně. Baterie aktivit byla úspěšně implementována po dobu deseti týdnů, celkem se odučilo 29 aktivit.

Dvě aktivity v úvodní fázi pedagogického experimentu představily hlásku *schwa* včetně jejího transkripčního symbolu a hlavních funkcí pomocí zjišťovací techniky (*discovery technique*). Cílem těchto počátečních cvičení bylo vzbudit u žáků povědomí o existenci neutrálního vokálu a umožnit jim rozvinout kognitivní strategie učení vůči této hlásce (Oxford, 2003, s. 12). Žáci se dozvěděli, že *schwa* se nikdy nevyskytuje v přízvučných slabikách a spoluvytváří přirozený rytmus angličtiny, vyzkoušeli si napodobit jeho krátkou a slabou výslovnost zprostředkovanou nahrávkou rodilého mluvčího (Baker, 2006b, s. 7) a zjistili, že v psané podobě *schwa* odpovídá různým grafémům. Takto vybaveni byli účastníci experimentu dále vystaveni rozmanitému procvičování percepce a produkce *schwa* zaměřeném na aktivaci méně vědomých procesů učení.

Následující přehled představuje stručnou charakteristiku všech aktivit použitých v experimentálních skupinách. Ačkoliv byly aktivity vázány na konkrétní učebnici a jazykovou vybavenost žáků, jejich popis byl zobecněn a umožňuje tak jejich adaptaci pro jakoukoli jazykovou úroveň. V některých případech byly ponechány anglické termíny, jelikož jejich české ekvivalenty nejsou ustálené a potencionální čtenáři, učitelé cizích jazyků, s nimi jsou obeznámeni. Aktivity v tomto souhrnu nerespektují pořadí, v jakém byly odučeny během experimentu. V první části jsou prezentované aktivity zaměřené na procvičování percepce *schwa*, druhá část popisuje aktivity primárně cílené na zlepšování produkce hlásky *schwa*. Názvy aktivit jsou uvedeny v českém a anglickém jazyce, následuje výslovnostní zaměření (*pronunciation focus*), stručný popis, preferovaná organizační forma a poznámky obsahující doporučenou slovní zásobu nebo gramatiku a další tipy pro účinný průběh aktivity. U tří aktivit byl pro úplnost přidán deskriptor *Variace* a u jedné *Navazující cvičení*. Všechny aktivity jsou určené pro jazykovou úroveň mírně pokročilí a trvají tři až pět minut. Cvičení poskytují vyučujícím prostor pro vlastní úpravu, tak aby lépe vyhovovala potřebám jeho/jejích žáků. Porozumění principu samohláskové redukce v podobě *schwa* je

nejpodstatnější pro správné použití nabízené baterie. Kontrast mezi slabě a krátce vysloveným *schwa* v nepřízvučné a plnou samohláskou v přízvučné slabice představuje základní stavební prvek přirozené anglické výslovnosti. Pracovní listy dokumentující pořadí, ve kterém byly v experimentu použity, se nacházejí v příloze 4.

3.3.1 Aktivity zaměřené na percepci *schwa*

Zvedni ruku / Raise your hand

Hlavní zaměření: identifikace *schwa* doprovázená gestem

Popis: vyučující vysloví jedno, dvou nebo tří slabičné slovo; jestliže v něm žáci rozpoznají *schwa*, zvednou ruku (pravou, levou nebo obě); vyučující se dotazem ujistí, ve které slabice se *schwa* nachází a pokračuje stejným způsobem (max. 10–15 slov obsahujících jedno nebo žádné *schwa*).

Organizační forma: individuální práce v rámci celé třídy

Poznámky: jakákoliv slovní zásoba, například potraviny (*butter, egg, lemonade, garlic, mushrooms, potato*); gesto může být libovolné; možnost opakování slov s důrazem na správnou výslovnost *schwa* a jejich následné použití v konverzaci.

Slova bez *schwa* / Words without *schwa*

Hlavní zaměření: identifikace slov bez *schwa*

Popis: žáci poslouchají nahrávku a na pracovním listě kroužkují slova, jejichž správná výslovnost neobsahuje *schwa*.

Organizační forma: individuální práce

Poznámky: jakákoliv slovní zásoba; slova může číst vyučující; po prvním poslechu se vyučující zeptá, kolik slov žáci zakroužkovali, před druhým poslechem jim může říct správný počet slov bez *schwa*; vodítkem pro žáky má být realizace plných samohlásek ve slovech bez *schwa*.

Ticks and crosses / Fajfky a křížky

Hlavní zaměření: identifikace slov s a bez *schwa*

Popis: žáci poslouchají nahrávku s dvou a tří slabičnými slovy; jestliže slovo obsahuje *schwa*, od fajfkují ho, jestliže ne, napíšou vedle slova křížek.

Organizační forma: individuální práce

Poznámky: jakákoliv slovní zásoba; vyučující přehraje nahrávku dvakrát nebo přečte slova osobně; při kontrole se vyučující ujistí, ve které slabice se *schwa* nachází; možnost opakování slov s důrazem na správnou výslovnost *schwa* a jejich následné použití v konverzaci.

Variace: žáci zakroužkují nebo podtrhnou slabiku nebo část slova, ve které se *schwa* nachází.

Kolik? / How many?

Hlavní zaměření: identifikace *schwa* v krátké konverzaci

Popis: žáci poslouchají nahrávku krátké konverzace a počítají *schwa* nejprve bez a později s oporou textu.

Organizační forma: individuální práce, práce ve dvojicích

Poznámky: doporučená gramatika: have got + jakákoliv slovní zásoba; možnost nácviku produkce (žáci přečtou konverzaci nahlas ve dvojicích nebo si vymyslí svou vlastní).

Přirozeně nebo nezvykle? / Fine or strange?

Hlavní zaměření: slabé formy gramatických slov, rytmus

Popis: vyučující předvede přirozený (*fine*) a nepřirozený (*strange*) rytmus na jednoduchých výrazech, například *one o'clock* /'wʌn ə'klɒk/ (přirozený rytmus s redukcí) oproti /'wʌn ə'klɒk/ (nepřirozený rytmus bez redukce) nebo na výrazech s předložkou *of*, například *it's a cup of coffee* oproti nepřirozenému rytmu bez slabých forem gramatických slov *it's a cup of coffee*; vyučující může pro větší názornost přehánět nebo použít bručení (*humming*); po stručném výkladu vyučující vysloví jednu z verzí a žáci mají za úkol rozpoznat kterou, buď ústně, nebo písemně (píší F jako *fine* nebo S jako *strange*).

Organizační forma: nejprve celá třída, později individuální práce

Poznámky: doporučená slovní zásoba: časové výrazy s *o'clock*, fráze s předložkou *of*; potřeba předchozího nácviku příkladů ze strany vyučujících.

Přirozeně nebo silně? / Fine or strong?

Výslovnostní zaměření: slabé formy strukturálních slov se *schwa*

Popis: vyučující předvede výslovnost slabé formy (*fine*) a silné formy (*strong*) a vysvětlí, že používání slabých forem gramatických slov je charakteristické v projevu rodilých mluvčích;

po stručném výkladu vyučující vysloví jednu z verzí a žáci mají za úkol rozpoznat kterou, buď ústně, nebo písemně (píší F jako *fine* nebo S jako *strong*).

Organizační forma: celá třída, individuální práce

Poznámky: doporučené slabé formy slov: předložka *to*, pomocná slovesa *are, were, was*; časové výrazy, přítomný a minulý čas průběhový v množném čísle, fráze *to be born*, vyjadřování budoucnosti pomocí *going to*; upozornění – na konci vět a v krátkých odpovědích se používají silné formy gramatických slov.

Stress placement / Kde je přízvuk?

Hlavní zaměření: umístění slovního přízvuku

Popis: žáci poslouchají vyučujícího nebo nahrávku a podtrhávají přízvukovou slabiku ve slovech na pracovním listě; druhým úkolem je zakroužkovat slabiky se *schwa* (při druhém nebo třetím poslechu).

Organizační forma: individuální práce

Poznámky: jakákoliv slovní zásoba, možnost zařazení obtížných slov; učitel upozorní žáky, že k identifikaci přízvukové slabiky jim vedle prominentních faktorů může pomoci přítomnost *schwa* v předcházející nebo následující slabice.

3.3.2. Aktivity zaměřené na produkci schwa

Najdi slovo s nejvíce schwa / Word with most schwas

Hlavní zaměření: několikanásobná identifikace *schwa*

Popis: žáci čtou nahlas tří a víceslabičná slova a jejich úkolem je najít slovo s nejvyšším počtem *schwa*

Organizační forma: práce ve dvojicích

Poznámky: doporučená slovní zásoba: názvy povolání (např. *taxi driver, shop assistant, carpenter, photographer*)

Navazující cvičení: Hádej, kdo jsem: jeden žák si v duchu zvolí zaměstnání z předešlého cvičení, druhý se ho snaží uhodnout pomocí otázek *Are you a/an...?*

Dialogy / Dialogues

Hlavní zaměření: větný přízvuk a rytmus

Popis: žáci čtou nahlas krátké dialogy s částečnou transkripcí a tučně vyznačenými slabikami či slovy: přízvučná slova a slabiky jsou vyznačena tučně a žáci je vyslovují silněji; slova a slabiky vyznačené slabě nebo transkribované pomocí /ə/ čtou slaběji, například *Where dəs he wɜ:k? He wɜ:kz in ə fæktəri.*

Organizační forma: práce ve dvojicích

Poznámky: doporučená gramatika: přítomný čas prostý + jakákoliv slovní zásoba; očekávaný problém: absence vázání mezi souhláskou a samohláskou, například *in a* [ɪn?ə] místo /ɪn_ə/.

Přirozená verze / Fine version

Hlavní zaměření: větný přízvuk a rytmus

Popis: vyučující napíše na tabuli číslici, například 6 a žáci vysloví přirozenou verzi odpovídajícího časového údaje (*six o'clock*).

Organizační forma: práce ve dvojicích, vyučující monitoruje

Poznámky: návaznost na aktivitu Fine or strange?

Hraní si s větným přízvukem / Playing with word stress

Hlavní zaměření: přesouvání slovního přízvuku ve víceslabičných slovech

Popis: žáci identifikují přízvučnou slabiku dle výslovnosti vyučujícího, zopakují dané slovo a pak umístí přízvuk na zbývající slabiky, na konci aktivity opět vysloví správnou verzi, například AMERICA, AMERICA, AMERICA, AMERICA , AMERICA.

Organizační forma: práce ve dvojicích, vyučující monitoruje

Poznámky: jakákoliv slovní zásoba; vyučující vysvětlí, že přízvučná slabika je pro porozumění významu slova velmi důležitá, přízvučná slabika se stává prominentní pomocí hlasitosti, výšky a délky hlasu, plné samohláskové kvality a velmi často také díky kontrastu s předchozí nebo následující slabikou obsahující *schwa*; cílem aktivity je vyzkoušet různé pozice přízvučné slabiky; vhodná forma nácviku je přehánění.

Přirozeně nebo silně? / Fine or strong?

Hlavní zaměření: slabé formy gramatických slov se *schwa*

Popis: viz Fine or strong? v aktivitách zaměřených na percepci *schwa*

Organizační forma: celá třída, práce ve dvojicích

Poznámky: viz Fine or strong? v aktivitách zaměřených na percepci *schwa*

Variace: důraz na produkci slabých forem:

- popis obrázků ve dvojicích *What are/were they doing...?*
- mix aktivita (*mingle activity*) – žáci mají za úkol zeptat se šesti spolužáků, kdy a kde se narodili *When/where were you born? I was born...*

Mohu nebo nemohu? / Can or can't?

Výslovnostní zaměření: slabá forma modálního slovesa *can*, větný přízvuk

Popis: vyučující ukáže rozdíl mezi *He can do it* (přízvuk na *do*, slabá forma *can* /kən/) a *He can't do it* (přízvuk na *can't* a *do*); vhodná technika je bručení (*humming*) nebo zástupný jazyk (də də da: də × də da: da: də); žáci opakují příkladové věty a produkují své vlastní na základě informací uvedených v tabulce: například *John can read but he can't fly.*

	read	sing	fly	swim
John	√	√	×	√

Organizační forma: celá třída, práce ve dvojicích

Poznámky: žáci mluví o svých dovednostech; upozornění – v krátké kladné odpovědi (*Yes, he can*) se používá silná forma modálního slovesa.

Co je na obrázku? / What's in the picture?

Výslovnostní zaměření: slabá výslovnost existenční vazby *there is/there are*

Popis: žáci napodobují slabou výslovnost fráze *there is/there are* dohromady i individuálně dle vyučující či nahrávky; žáci vyberou správný tvar procvičované fráze ve větách na pracovním listu a čtou ji nahlas, například *There's/There are a big orange in the kitchen.*

Organizační forma: celá třída, práce ve dvojicích, vyučující monitoruje

Poznámky: správná výslovnost této vazby se dá procvičovat při popisu obrázků; silná forma slova *there* /ðeə/ se používá pouze ve funkci adverbia *Put it over there.*

Energický profil / Energy profile

Výslovnostní zaměření: slovní a větný přízvuk

Popis: žáci vysloví dvouslabičné slovo ve třech kontextech a) v izolaci b) s následujícím plnovýznamovým slovem c) s předcházejícím plnovýznamovým slovem, například a) *compose* b) *compose music* c) *poets compose*.

Organizační forma: práce ve dvojicích, vyučující monitoruje

Poznámky: v tomto případě je energický profil slova *compose* zachován, tuto aktivitu lze použít na procvičení tzv. *stress shift*, například *Japanese* → *Japanese food*; jakákoliv slovní zásoba; rytmus frází lze doprovázet vyťukáváním.

Rytmická říkanka / Jazz chant

Výslovnostní zaměření: rytmus v prozodických úsecích

Popis: krok 1 – vyučující přečte říkanku a vyťukává rytmus, žáci poslouchají a čtou si potichu text; krok 2 – vyučující čte říkanku po frázích, žáci opakuji, mohou vyťukávat; krok 3 – vyučující představuje jednu skupinu, žáci druhou; vyučující čte delší řádky říkanky, žáci sborově odpovídají do rytmu; poslední řádek říkanky přečtou dohromady; krok 4 – žáci procvičují říkanku ve dvojicích; krok 5 – některé páry mohou říkanku předvést před celou třídou (dobrovolně).

Boxes of Books (v – vyučující, ž – žáci)

Boxes and boxes and boxes of books. (v)

Big books, small books, (ž)

old books, new books.

Books on the bookshelf. (v)

Books on the floor. (ž)

Books on the table next to the door. (v)

Books in the kitchen. (ž)

Books in the hall. (v)

Books in the bedroom, (ž)

BIG AND SMALL. (dohromady)

Organizační forma: celá třída, práce ve dvojicích, vyučující monitoruje

Poznámky: následkem dodržování správného rytmu by žáci měli vyslovovat slabé formy gramatických slov *and* a *of*; tato aktivita rozvíjí vzájemnou kooperaci při udržení rytmu ve skupině nebo dvojicích.

Variace: žáci se naučí říkanku nazpaměť pomocí doprovodných gest, například rytmická říkanka *My eyes can see* (Nixon a Tomlinson, 2005, s. 66).

3.3.3 Charakteristika souboru aktivit pro výuku *schwa*

Neutrální vokál *schwa* je do značné míry relační jednotka určená vztahy k ostatním prvkům zvukového plánu jazyka. Oproti zbývajícím anglickým vokálům, jejichž kvalita může být přiblížena pomocí jednoslabičných plnovýznamových slov (/æ/ ve slově *cat* /kæt/; /i:/ ve slově *cheese* /tʃi:z/) je *schwa* v učebnicích, slovnících a výslovnostních publikacích prezentováno na dvou nebo tříslabičných slovech, ve kterých tvoří vrchol nepřízvučné slabiky (/ə/ v první slabice slova *aross* /ə'krɒs/). Ačkoliv samotná hláska nepředstavuje výslovnostní problém a poměrně lehce se vysvětluje, například hezky funguje navození představy pátečního odpoledne, kdy uvolníme celé tělo, tvář i ústa a vyslovíme *schwa* s pocitem relaxace po celotýdenní dřině (Kelly, 2000, s. 38), její nezastupitelnost při realizaci slovního a větového přízvuku a rytmu ji činí náročnou z didaktického hlediska. Přesah *schwa* do suprasegmentální roviny je mezi anglickými segmenty ojedinělý a vyžaduje znalost a pochopení těchto jevů. V baterii aktivit na *schwa* použité v experimentálních třídách jsme se snažili rovnoměrně postihnout všechny jevy, jichž se *schwa* účastní pomocí několika základních, mírně obměňovaných metod. Klíčové kritérium pro tvorbu baterie aktivit zaměřené na *schwa* představovala snaha o vyváženost tří aspektů, jak dokládá následující shrnutí.

Rovnoměrné zastoupení výslovnostních oblastí pro nácvik *schwa* (rovina obsahová) ilustruje tabulka 6. Větný přízvuk a slabé formy jsou uváděny v jedné kolonce, jelikož spolu úzce souvisejí. Vydělí-li se celkový počet těchto aktivit dvěma, zbude po šesti aktivitách na každou oblast. Jazykový materiál představují ze dvou třetin izolovaná slova či fráze a z jedné třetiny se podařilo aktivity zasadit do širšího kontextu umožňující jednoduchou konverzaci a podporující vlastní produkci žáků (popis obrázků; mix aktivita; Hádej, kdo jsem).

výslovnostní oblast pro nácvik <i>schwa</i>	počet aktivit (29)
základní informace o <i>schwa</i>	2
identifikace <i>schwa</i> ve slovech a frázích	6
slovní přízvuk	5
větný přízvuk a slabé formy se <i>schwa</i>	12
rytmus	4

Tabulka 6 Rozdělení aktivit podle jednotlivých výslovnostních oblastí.

Vyváženost z hlediska zaměření aktivit na nácvik percepce a produkce dokládají údaje v tabulce 7. Čistě percepční cvičení mohou být vždy doplněna o nácvik produkce, ať již formou opakování, hlasitého čtení, zpěvu či konverzace. Při procvičování percepce je vhodné použít i obtížná a pro žáky neznámá slova z důvodu zajištění soustředění na slyšený akustický signál, například *Archimedes, experiment, solution, unemployed* v aktivitě *Kde je přízvuk?* Ve cvičeních zaměřených na produkci je naopak důležitá nižší jazyková úroveň. Pozornost žáků by neměla být rozptýlena neznalostí slovní zásoby, jež komplikuje dosažení výslovnostního záměru. Cvičení orientovaná na produkci *schwa* samozřejmě využívají percepce, která však není hlavním cílem, nýbrž výchozím bodem (cílem aktivity *Rytmická říkanka* je její správná produkce, percepce je použita pouze jako nástroj), nebo doprovázejícím elementem (v produkčních aktivitách ve dvojicích se žáci navzájem poslouchají a srovnávají).

zaměření na nácvik:	počet aktivit (29)
percepce	6
percepce + produkce	14
produkce	9

Tabulka 7 Rozdělení aktivit podle zaměření na percepce a produkci hlásky *schwa*.

Dosažení vyváženosti v rovině metodické představovalo nejnáročnější úkol a rozhodně se nepodařilo postihnout celou škálu existujících metod a přístupů k výuce výslovnosti. První princip spočíval v obměňování stejné metody, například identifikace cílové hlásky ve slovech a později v dialozích zprostředkovaná gestem, podtržením, zakroužkováním, zatržením; identifikace absence *schwa* nebo jeho počítání. Druhý výchozí bod představovalo srovnávání přirozené a nepřirozené výslovnosti určité oblasti, především větného přízvuku a slabých forem pomocí konkrétních příkladů. Vyučující předvede tuto komparaci na začátku aktivity a plynule přechází v percepční trénink diskriminace obou forem a následné procvičení produkce přirozené verze. Třetí princip vycházel z potřeby uspokojit přirozenou zvědavost žáků (*Hraní si se slovním přízvukem, Rytmická říkanka, Energický profil*) a ze snahy vyhovět různým učebním stylům žáků. Nejvíce informací bylo zprostředkováno auditivními činnostmi (poslech nahrávek, hlasité čtení, rytmus, hlasitost, bručení), okrajově byly zapojeny i vizuální (obrázky, tučné písmo) a taktile-kinestetické postupy (doprovodná gesta, vytukávání rytmu, volný pohyb po třídě). Z organizačních forem vyučování a typů interakcí převažovala interakce vyučující – celá třída, nicméně pravidelně

byly zařazovány i další typy spolupráce (žáci mezi sebou, práce ve dvojicích a individuální práce).

Existující metody zaměřené na výuku střední středové nenapjaté samohlásky nebyly v pedagogickém experimentu zdaleka vyčerpány, naopak některé z nich byly opakovaně zařazovány v různých variacích a po určitých časových úsecích z důvodu zopakování a upevnění znalostí a správného použití *schwa*. Rozmanitost použitých metod sloužila k probuzení a udržení zájmu žáků o cílovou hlásku, avšak pětiminutová doba neumožnila luxus prezentace nové metody u každé aktivity. Žáci potřebovali určitý čas na pochopení a sžití se s novým způsobem práce, proto byla většina metod postupně představena během prvního měsíce experimentu a v jeho průběhu byly obměňovány. Důležité kritérium při určování pořadí aktivit byla obsahová nebo metodická návaznost alespoň dvou aktivit v rámci každého týdne. Například v sedmém týdnu se procvičovaly slabé formy pomocného slovesa *být* v minulém čase s použitím stejné metody *Fine or strong?* V první aktivitě se procvičoval tvar *was*, v druhé *were*. Další ukázkou návaznosti je včlenění rytmické říkanky *My eyes can see* za aktivitu *Mohu nebo nemohu?* v osmém vyučovacím týdnu. Obě aktivity se věnují tréninku slabé formy modálního slovesa *can*.

Ústní hodnocení obou vyučujících potvrdilo, že baterie aktivit pro výuku *schwa* se setkala s pozitivním přijetím u žáků v experimentálních třídách. Žáci si rychle zvykli na pravidelné procvičování výslovnosti pro ně dosud neznámé hlásky a kladně reagovali na všechny aktivity. Vyučující se shodly, že výslovnostní trénink ozvláštnil jejich výuku a ocenily, že aktivity odpovídaly dané jazykové úrovni, vycházely z probrané látky, a přesto dokázaly zaujmout.

Přístup aplikovaný v tomto souboru aktivit může být s menší nadsázkou považovaný za *schwa*-centrický, jelikož fungování přízvuku i rytmu je nahlíženo a vysvětleno pomocí tohoto neutrálního vokálu. Jeho nespornou výhodou je možnost předat žákům kompaktní a ucelený systém fungování samohláskové redukce v podobě *schwa* a jejich přesahů do suprasegmentálních výslovnostních oblastí. Závěrem je nutné připomenout, že baterie aktivit nebyla v žádném případě sestavena tak, aby procvičovala úlohy nebo jazykový materiál percepčního a produkčního testu.

3.4 Testování percepce

Tato kapitola se zaměřuje na zpracování dat shromážděných pomocí percepční části měřicího nástroje a jejich vyhodnocení ve vztahu k výzkumnému záměru – ověření efektivnosti výuky výslovnosti. Úvodní analýza mapuje situaci bezprostředně po ukončení experimentu a zahrnuje veškerá získaná data. Výsledky vstupního rozboru jsou dále zpřesňovány navazujícími analýzami poskytujícími podrobnější údaje o působení výuky výslovnosti na percepční dovednosti respondentů. Pro snazší orientaci uvádíme strukturu percepčního testu včetně popisu jednotlivých částí v jeho zkrácené verzi, tak jak byl zadán na ZŠ Mládí v únoru a červnu 2009. K finální úpravě testu došlo zhruba dva týdny před začátkem experimentu na žádost jedné z vyučujících. Při administraci testu nebylo navíc z časových důvodů jedno cvičení dokončeno (VI) a jedno muselo být vynecháno (VIII). Výčet všech testovacích položek se nachází v příloze 1.

Sekce	metoda testování	obsah (počet položek; n=107)	opora textu
I/A, B	diskriminace samohlásek (výběr z několika možností) A – první slabika B – druhá slabika	slova (20)	ne
II/A, B, C, D, E, F	identifikace samohlásek (umístění samohlásky) A: i-rodina; B: o-rodina C: a-rodina; D: ə-rodina E: u-rodina; F: e-rodina	slova (43)	ne
III	diskriminace samohlásek (výběr z několika možností)	věty (13)	ano
IV	identifikace slov podle přízvuku	slova (7)	ano
V	identifikace přízvuchných slabik	slova (12)	ne
VI	identifikace odlišných hlásek (Jeden z kola ven)	slova (4)	ne
VII	počítání chybějících slov	věty (8)	ano

Tabulka 8 Finální podoba percepčního testu.

3.4.1 Počáteční analýza

Únorového testování percepce se zúčastnilo 43 žáků, zatímco v červnu percepční test vyplnilo 37 respondentů, z nichž 31 absolvovalo první i druhé testování. Testovací dny byly po předchozí domluvě určené vyučujícími. Z organizačních a časových důvodů nebylo možné zadat test chybějícím žákům. Výsledky uvedené v následující analýze vycházejí ze srovnání dat všech testovaných v únoru a červnu 2009 bez ohledu na rozdělení žáků do

experimentálních a kontrolních skupin. Tato hrubá analýza si všímá počtu správných odpovědí vyjádřených v procentech u jednotlivých testovacích položek na začátku experimentu a o tři měsíce později bez zkoumání vlivu nezávisle proměnné – výuky výslovnosti v experimentálních třídách. Jejím cílem je poskytnout výchozí bod pro další analýzy a získat představu o stavu percepce *schwa* a dalších samohlásek u žáků 7. ročníku po určitém časovém období. Data byla zanesena a zpracována v tabulkovém procesoru Microsoft Excel; správné odpovědi byly zakódovány jako 1, špatné jako 0, chybějící nebo nejednoznačné křížkem.

	počet testovacích položek (n=107)	
zlepšení o 10 % a více	25	
zlepšení o 0 až 10 %	40	n=65
zhoršení o 0 až 10 %	16	
zhoršení o 10 % a více	26	n=42

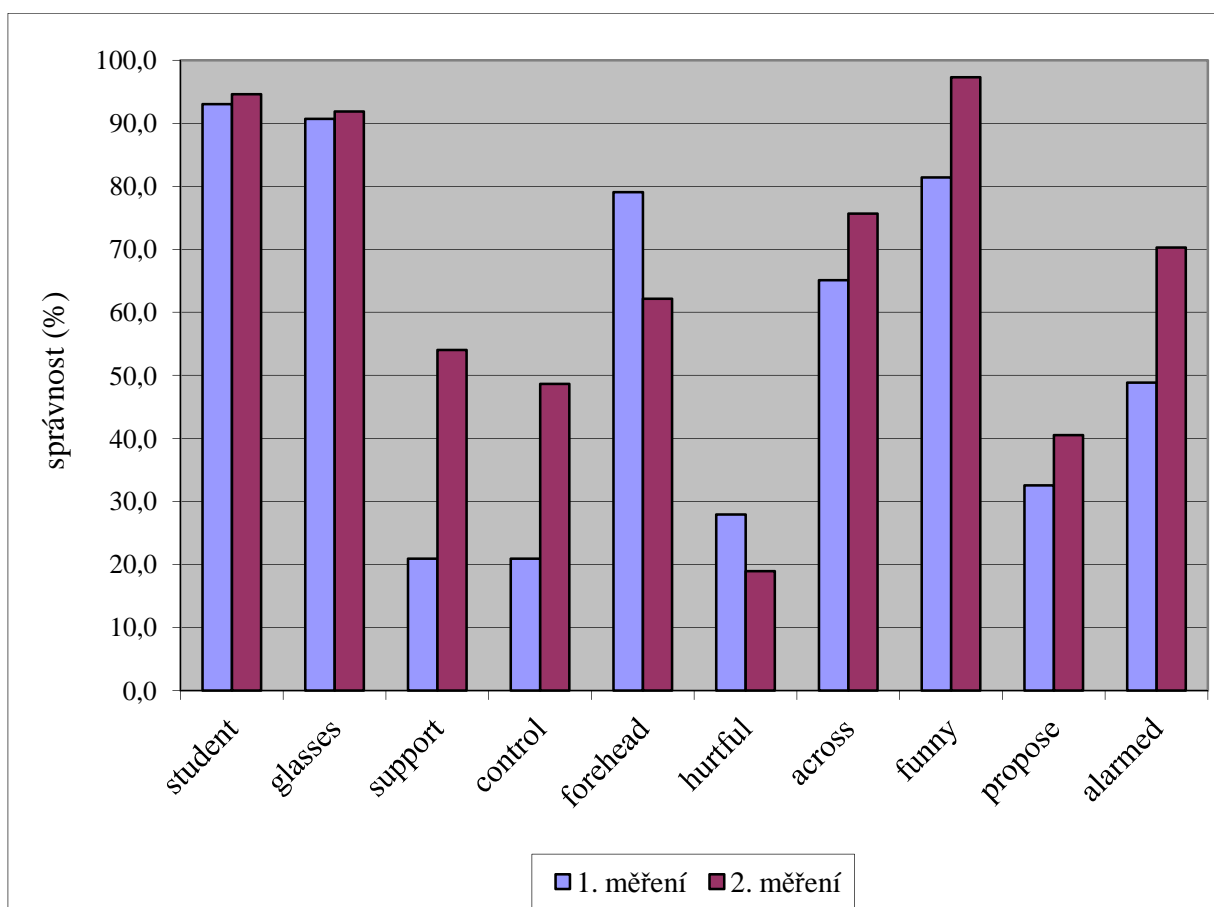
Tabulka 9 Procentuální vyjádření zlepšení/zhoršení počtu správných odpovědí u všech testovacích položek.

Výsledky prezentované v tabulce 9 ukazují, že téměř ve dvou třetinách testovacích položek došlo k více či méně výraznému navýšení počtu správných odpovědí. Vedle předpokládaného vlivu nezávisle proměnné je v interpretaci tohoto pozitivního trendu nutné zohlednit obecně přijímanou zákonitost tzv. efekt učení. Jedná se o předpoklad, že interakce vyučovacích procesů a vývoje psychiky žáků působí v čase a postupně vedou ke zlepšení znalostí a dovedností žáků v dané oblasti, byť mnohdy velmi malému. V tradičním experimentu našeho formátu nebylo možné efekt učení zcela neutralizovat, jelikož s nezávisle proměnnou se manipulovalo v rámci běžné výuky anglického jazyka. V experimentálních skupinách se nácviku cílové hlásky věnovalo zhruba tři až pět minut třikrát týdně, ve zbývajícím čase probíhala výuka obvyklým způsobem. V kontrolních třídách byla výuka realizována bez jakýchkoliv změn.

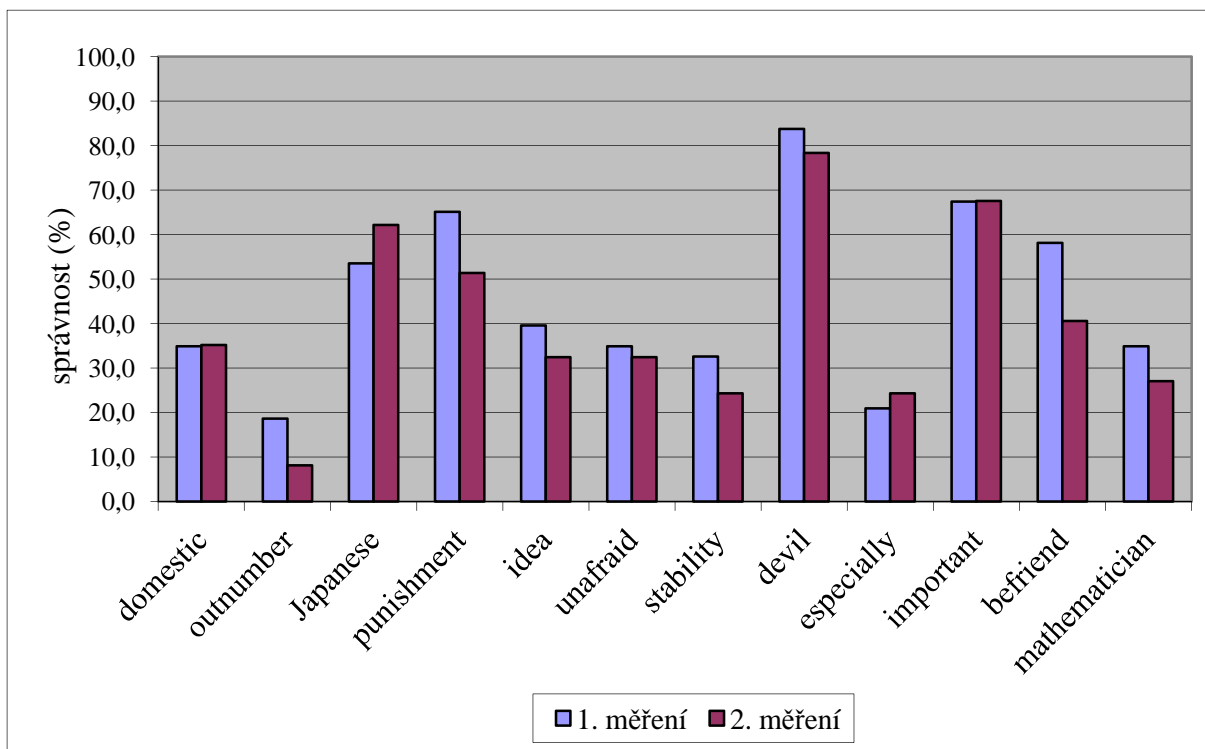
Hodnoty úspěšnosti testovacích položek (počet správných odpovědí) byly dále zprůměrovány v rámci jednotlivých částí percepčního testu. K pěti a více procentnímu zhoršení došlo v oddílech IIE a IIF testujících identifikaci u-ových a e-ových samohláskových rodin a v sekci V zaměřené na umístění slovního přízvuku. Nejvýraznější zlepšení (9 %) se projevilo v částech IA a IB (diskriminace samohlásek), 6 % v IIA a IIC (i a a-ové rodiny). Pro ilustraci jsou přiloženy dva grafy, první zobrazuje testovací část IA obsahující nejvíce položek

se zvýšenou mírou úspěšnosti (8 z 10), druhý zachycuje oddíl V s nejvyšším počtem neúspěšných položek (8 z 12).

Počáteční hrubá analýza naznačila kladný vliv výuky anglického jazyka na učební výkon žáků, a to i ve velmi úzce vymezené oblasti jako je percepce vybraných anglických samohlásek. Dále poskytla předběžné hodnocení jednotlivých částí testu založené na stupni úspěšnosti testovacích položek. Do jaké míry ke zlepšení percepční citlivosti žáků přispěla výuka výslovnosti, je úkolem dalších analýz v následujících oddílech.



Graf 1 Výsledky oddílu IA (diskriminace samohlásek v první slabice) před a po experimentu. Na ose *x* jsou testovací položky, na ose *y* procentuální vyjádření počtu správných odpovědí všech respondentů.



Graf 2 Výsledky oddílu V (identifikace přízvučné slabiky) před a po experimentu. Na ose x jsou testovací položky, na ose y procentuální vyjádření počtu správných odpovědí všech respondentů.

3.4.2 Analýza ověření McNemarovým testem

Po vyřazení žáků, kteří se zúčastnili pouze jednoho testování, vznikl soubor s čistě experimentálními daty zahrnující 31 subjektů otestovaných na začátku i konci výzkumného působení. Nárůst nebo snížení počtu správných odpovědí v rámci jednotlivých oddílů percepčního testu je uveden v tabulce 10. Shodně s předchozí analýzou došlo k nápadnému zhoršení v oddílech IIE, IIF (identifikace u- a e-ových samohlásek) a V (identifikace přízvučných slabik) a výraznému zlepšení v obou sekcích první části (diskriminace samohlásek).

	IA	IB	IIA	IIB	IIC	IID	IIE	IIF	III	IV	V	VI	VII
rozdíl	35	34	13	2	-7	20	-18	-15	16	7	-20	-2	3

Tabulka 10 Hodnoty uvedené v této tabulce byly získány odečtením počtu správných odpovědí na konci a začátku experimentu. Kladné hodnoty znamenají zvýšení, záporné snížení počtu správných odpovědí.

Statistická analýza provedená formou McNemarova testu⁴⁸ vhodného pro opakovaná měření četností ověřila, zda rozdíly uvedené v tabulce 10 jsou náhodné, nebo zda lze vypořádat zobecnitelnou tendenci pro základní soubor (Volín, 2009, s. 143–149). Údaje

⁴⁸ Výpočty na základě údajů z kontingenčních/čtyřpolních tabulek byly realizovány na následující webové stránce <http://www.graphpad.com/quickcalcs/mcnemar1.cfm>.

v čtyřpolních tabulkách pro aplikaci McNemarova testu vycházely ze srovnání výkonů respondentů před a po experimentu a byly rozlišeny čtyřmi deskriptory: P – pozitivní (správná odpověď na začátku i konci; 1,1), N – negativní (špatná odpověď na začátku i konci; 0,0), L – zlepšení (špatná odpověď na začátku, správná na konci; 0,1), H – zhoršení (správná odpověď na začátku, špatná na konci; 1,0). Zkratka *df* v tabulce 11 znamená počet stupňů volnosti (*degrees of freedom*) a v této i následujících analýzách se rovná jedné. To znamená, že odpovídá měření dvou skupin ve dvou situacích. Pro interpretaci tabulky je nejdůležitější hodnota *p*, která koresponduje s hladinou statistické významnosti.⁴⁹

test	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
IA	1	11,010	0,001
IB	1	10,890	0,001
IIA	1	3,890	0,049
IIB	1	0,015	0,904
IIC	1	0,554	0,457
IID	1	3,220	0,073
IIE	1	5,780	0,016
IIF	1	2,110	0,147
III	1	2,300	0,130
IV	1	0,590	0,442
V	1	2,780	0,096
VI	1	0,050	0,823
VII	1	0,075	0,784

Tabulka 11 Výsledky McNemarova testu pro jednotlivé oddíly percepčního testu bez ohledu na vliv proměnné. Červená barva odpovídá statisticky významnému zlepšení, světlejší odstín červené odpovídá okrajovému zlepšení. Tmavě šedá značí statisticky významné zhoršení a její světlejší odstín marginální zhoršení.

Hodnota *p* je nižší než 0,05 u čtyř oddílů z celkového počtu třináct. V sekcích IA, IB a IIA došlo ke statisticky významnému zlepšení (v IA a IB k vysoce významnému), v části IIE ke zhoršení.⁵⁰ Výsledky ostatních oddílů se ukázaly jako zcela nahodilé s výjimkou IID (7% riziko náhody) a V (10 % riziko náhody), jejichž konečné hodnoty spadají do oblasti marginálního zlepšení (IID) a zhoršení (V). Zda důvodem pro výše popsané tendence bylo působení v experimentálních třídách, ukáže navazující analýza.

⁴⁹ Je-li hodnota *p* nižší než 0,05, riziko náhodnosti zkoumané změny je přijatelné (5 % a méně) a rozdíl je dle konvenčních kritérií považován za statisticky významný. Dosáhne-li hodnota *p* nižší hodnoty než 0,001, výsledek je posuzován jako vysoce významný. Hodnota *p* v rozmezí 0,05 – 0,1 znamená, že daný rozdíl není příliš statisticky významný (marginální zlepšení či zhoršení). Vyšší hodnoty *p* než 0,1 se považují za statisticky nevýznamné, neboť riziko náhodnosti a s ním související riziko omylu je příliš vysoké.

⁵⁰ Hodnoty *p* korespondují s různými stupni statistické významnosti, které jsou popsány v poznámce 49. Rozlišení mezi zlepšením a zhoršením vychází ze čtyřpolních tabulek obsahujících počty zlepšení (L) a zhoršení (H). Jejich poměr je pro vypočítání hodnoty *p* určující. Zmíněné tabulky nejsou součástí tohoto textu.

Další krok při zpracování dat získaných percepčním testem představovalo rozdělení respondentů, kteří se zúčastnili obou testování (celkem 31 žáků) do dvou skupin – experimentální (20 žáků) a kontrolní (11 žáků). V každém ze 13 oddílů percepčního testu byly spočítány správné odpovědi na začátku a konci experimentu zvlášť pro obě skupiny. Součet hodnot v experimentální skupině se rovná 76, v kontrolní odpovídá zápornému číslu -8. Srovnání těchto dvou hodnot naznačuje změnu vlivem působení nezávisle proměnné. Pro statistické ověření orientačních výsledků uvedených v tabulce 12 byl opět použit McNemarův test.

	IA	IB	IIA	IIB	IIC	IID	IIE	IIF	III	IV	V	VI	VII
experiment. sk.	29	37	6	0	1	8	-16	-8	17	5	-9	1	5
kontrolní sk.	6	-3	7	2	-8	12	-2	-7	-1	2	-11	-3	-2

Tabulka 12 Míra zlepšení (kladná čísla) / zhoršení (záporná čísla) na začátku a konci experimentu v experimentální a kontrolní skupině. Hodnoty odpovídají rozdílům mezi konečným a počátečním stavem správných odpovědí.

Před aplikací srovnávací analýzy výsledků percepčního testu pro experimentální a kontrolní skupiny byla zformulována nulová a alternativní hypotéza v souladu se zjištěními ze zahraničních studií zkoumajících efektivitu výuky výslovnosti (2.1.2.2):

Nulová hypotéza (H_0): Snížení nebo zvýšení počtu správných odpovědí v percepčním testu bude podobné nebo stejné v kontrolních i experimentálních skupinách.

Alternativní hypotéza (H_A): Počet správných odpovědí v percepčním testu se statisticky významně zvýší v experimentálních skupinách vlivem výslovnostního tréninku.

Výsledky uvedené v tabulce 13 potvrdily statisticky významné zlepšení percepce v sekcích IA, IB a III u respondentů z experimentálních skupin. Statisticky významné zhoršení bylo zaznamenáno v části IIE zaměřené na identifikaci u-ových samohlásek. Žáci v kontrolních skupinách dosáhli statisticky významného zlepšení pouze v identifikaci i-ových samohlásek. Vyučující se nácviku percepce hlásek /i/ a /i:/ v těchto třídách nevěnovaly, proto se nejprůjemnějším odůvodněním tohoto trendu zdá být efekt učení v kombinaci s nenáročností identifikace i-ových hlásek nebo nárůst obecné segmentální senzitivity.

experimentální skupiny (n=20)	df	χ^2	p	kontrolní skupiny (n=11)	df	χ^2	p
IA	1	10,450	0,001	IA	1	0,830	0,361
IB	1	18,250	< 0,001	IB	1	0,140	0,710
IIA	1	0,830	0,361	IIA	1	5,140	0,023
IIB	1	0,020	0,890	IIB	1	0,056	0,814
IIC	1	0,000	1,000	IIC	1	2,040	0,150
IID	1	0,740	0,389	IID	1	2,630	0,105
IIE	1	6,620	0,010	IIE	1	0,063	0,803
IIF	1	0,845	0,358	IIF	1	1,030	0,311
III	1	3,710	0,054	III	1	0,000	1,000
IV	1	0,310	0,575	IV	1	0,100	0,752
V	1	0,740	0,391	V	1	2,330	0,127
VI	1	0,000	1,000	VI	1	0,570	0,445
VII	1	0,460	0,499	VII	1	0,060	0,814

Tabulka 13 Výsledky McNemarova testu pro jednotlivé oddíly percepčního testu v kontrolních a experimentálních skupinách. Červeně zvýrazněné výsledky znázorňují statisticky významná zlepšení, šedá barva odpovídá statisticky významnému zhoršení.

Zajímavá zjištění přinášejí údaje uvedené v následujících dvou tabulkách, ve kterých nalezneme výsledky stejné srovnávací analýzy jako v předchozím rozboru s tím rozdílem, že jsme se zaměřili na kontrolní a experimentální skupiny jednotlivých vyučujících. Experimentální skupinu vyučující K tvořilo osm žáků, její kontrolní skupinu šest. Vyučující M experimentálně působila na dvanáct žáků a v kontrolní skupině jich měla pět.

experimentální skupina (n=8)	df	χ^2	p	kontrolní skupina (n=6)	df	χ^2	p
IA	1	1,361	0,243	IA	1	0,083	0,773
IB	1	8,654	0,003	IB	1	0,842	0,359
IIA	1	0,000	1,000	IIA	1	2,250	0,134
IIB	1	2,722	0,099	IIB	1	0,267	0,606
IIC	1	1,389	0,239	IIC	1	0,563	0,453
IID	1	0,409	0,522	IID	1	2,370	0,124
IIE	1	6,667	0,010	IIE	1	0,000	1,000
IIF	1	0,000	1,000	IIF	1	2,450	0,118
III	1	4,033	0,045	III	1	0,056	0,814
IV	1	1,895	0,169	IV	1	0,800	0,371
V	1	3,030	0,082	V	1	0,038	0,845
VI	1	0,167	0,683	VI	1	0,250	0,617
VII	1	0,000	1,000	VII	1	0,083	0,773

Tabulka 14 Výsledky McNemarova testu pro jednotlivé oddíly percepčního testu v experimentálních a kontrolních skupinách vedených vyučující K. Červeně zvýrazněné výsledky označují statisticky významná zlepšení, šedá barva zhoršení.

experimentální skupina (n=12)	df	χ^2	p	kontrolní skupina (n=5)	df	χ^2	p
IA	1	10,256	0,001	IA	1	0,500	0,480
IB	1	8,889	0,003	IB	1	0,100	0,752
IIA	1	0,696	0,404	IIA	1	1,333	0,248
IIB	1	1,531	0,216	IIB	1	0,000	1,000
IIC	1	0,696	0,404	IIC	1	1,125	0,289
IID	1	0,205	0,651	IID	1	0,211	0,646
IIE	1	0,842	0,359	IIE	1	0,000	1,000
IIF	1	2,065	0,151	IIF	1	0,000	1,000
III	1	0,410	0,522	III	1	0,000	1,000
IV	1	0,031	0,860	IV	1	0,000	1,000
V	1	0,019	0,892	V	1	5,882	0,015
VI	1	0,000	1,000	VI	1	0,000	1,000
VII	1	0,450	0,502	VII	1	0,167	0,683

Tabulka 15 Výsledky McNemarova testu pro jednotlivé oddíly percepčního testu v experimentálních a kontrolních skupinách vedených vyučující M. Červeně zvýrazněné výsledky označují statisticky významná zlepšení, šedá barva zhoršení.

Experimentální působení v jednotlivých skupinách či jeho absence se podílí na společných výsledcích odlišnou intenzitou. Statistická významnost části IB (diskriminace samohlásek ve druhé slabice dvouslabičných slov) byla potvrzena v obou experimentálních skupinách. Tím výčet podobných znaků končí. Žáci vyučující K se nezlepšili v dosud favorizovaném oddíle IA, avšak byl zaznamenán jejich výrazný pokrok v části III. Podstatné zhoršení v oddíle IIE zaregistrované již v úvodní analýze má kořeny také v této skupině. Ke statisticky význačnému zlepšení v sekci IA došlo ve skupině pod vedením vyučující M. Zdroj negativních výsledků páté části testu (určování přízvučné slabiky), které byly naznačeny již počátečním rozborem, představuje kontrolní skupina pěti žáků vyučující M. Trend zlepšení kontrolních skupin v identifikaci i-ových samohlásek nebyl potvrzen ani v jedné skupině. Různá míra přispění obou skupin ke konečnému výsledku odráží jedinečnost interakcí vyučujících K a M a jejich žáků, stejně tak jako různý stupeň úspěšnosti v oblasti didaktické transformace učiva a jeho implementace do výuky.

Posledním krokem ve vyhodnocování percepčního testu bylo oddělení *schwa* položek od těch, které byly zaměřené na jiné samohlásky anglického vokálního inventáře. Do nového souboru nebyla zařazena slova, ve kterých se identifikovaly neredukované samohlásky /ɪ, i:, e, ɒ, o:, ʊ, u:/ ale ani ta, která obsahovala napjatý protějšek *schwa* /ɜ:/ z důvodu absence jeho nácviku v baterii *schwa* aktivit. Z oddílu III byly vyřazeny položky odpovídající silným formám strukturálních slov. Ze sekcí IV a V byla vyčleněna slova,

u kterých přízvučné slabice nepředcházela slabika obsahující *schwa*. Část VI byla vyřazena úplně. Celkový soubor se zmenšil z původních 107 na 42 testovacích položek a v této podobě prošel McNemarovým testem.

sekce	metoda testování	testovací položky (n=42)
IA	diskriminace samohlásek v 1. slabice (výběr z několika možností)	<i>support, control, across, propose, alarmed</i>
IB	identifikace samohlásek ve 2. slabice (výběr z několika možností)	<i>modern, nervous, China, numer, sofa</i>
IID	diskriminace <i>schwa</i> ve slovech	<i>basement, suspect (sloveso), secretary, China, aboard, databank, strikers, correct</i>
III	identifikace samohlásek ve slabých formách	<i>your, must, are, has, there, but, to</i>
IV	identifikace slov podle přízvuku	<i>conflict, project, transfer, protest</i>
V	identifikace přízvučných slabik	<i>domestic, Japanese, unafraid, stability, mathematician</i>
VII	počítání chybějících slov	všechny věty kromě první (příloha 1)

Tabulka 16 Redukovaný soubor nově analyzovaných položek percepčního testu.

Prokazatelný efekt zlepšení percepce neutrálního vokálu byl zjištěn v experimentálních skupinách u oddílů IA, IB a III, jak ilustruje tabulka 17. Ve zbylých sekcích mohou být dosažené rozdíly charakterizované jako náhodné. Za povšimnutí stojí i statisticky okrajově významné výsledky IA a IID v kontrolních skupinách. Rozdělení do experimentálních a kontrolních tříd dle vyučujících nebylo realizováno z důvodu malého objemu dat.

experimentální skupiny (n=20)	df	χ^2	p	kontrolní skupiny (n=11)	df	χ^2	p
IA	1	11,020	0,001	IA	1	3,765	0,052
IB	1	8,308	0,004	IB	1	0,083	0,773
IID	1	0,590	0,442	IID	1	2,750	0,097
III	1	5,689	0,017	III	1	0,211	0,646
IV	1	0,148	0,700	IV	1	0,125	0,724
V	1	0,000	1,000	V	1	0,000	1,000
VI	1	0,000	1,000	VI	1	0,125	0,724
VII	1	0,235	0,607	VII	1	0,235	0,628

Tabulka 17 Výsledky McNemara testu pro *schwa* položky vybraných oddílů percepčního testu v kontrolních a experimentálních skupinách. Červená barva znázorňuje statisticky významná zlepšení.

3.4.3 Diskuze k výsledkům percepčního testu

Ze série na sebe navazujících analýz uskutečněných v předchozích oddílech vykryštovala data, která neposkytla dostatečnou podporu k úplnému zamítnutí nulové hypotézy. Snížení nebo zvýšení počtu správných odpovědí v percepčním testu se ukázalo stejné (ve smyslu stejně nahodilé) v kontrolních i experimentálních skupinách u více než

poloviny testovacích úkolů. Její částečné nepřijetí je možné vysvětlit alternativní hypotézou: počet správných odpovědí ve třech oddílech percepčního testu se statisticky významně zvýšil v experimentálních skupinách. Následující komentář se týká převážně výsledků analýzy *schwa* položek znázorněných v tabulce 17, není-li uveden jiný zdroj.

V experimentálních skupinách bylo zaznamenáno statisticky významné zlepšení ve třech částech percepčního testu zaměřeného na diskriminaci neutrálního vokálu *schwa*. Nezávisle proměnná, v tomto případě zařazení *schwa* aktivit do výuky anglického jazyka v experimentálních třídách po dobu tří měsíců, zapříčinila zlepšení percepce *schwa* v nepřízvučných slabikách dvouslabičných slov a slabých formách gramatických slov. Na základě těchto údajů lze učinit hlavní závěr této kapitoly – systematické trénování anglické hlásky *schwa* po dobu 12 týdnů při zhruba 15 minutách týdně vedlo ke zlepšení percepčních dovedností žáků 7. ročníku ZŠ v oblasti diskriminace *schwa* ve dvouslabičných slovech a slabých formách. Propad v oddíle IIE (u-ové hlásky) nebo význačný pokrok v IIA (i-ové hlásky) v kontrolních skupinách nás netrápí tolik, jako statisticky nevýznamné výsledky IID (identifikace *schwa*) a IV, V, VII testující suprasegmentální jevy, jelikož soubor II, s výjimkou IID, primárně zkoumá percepci plných samohlásek. Pohlédneme-li na výsledky kontrolních skupin, převažují výsledky indikující vysoké nebezpečí nahodilosti. Výjimky tvoří sekce IIA (zlepšení percepce i-ových samohlásek) a V (zhoršení umístování slovního přízvuku), které byly zaregistrované pouze jednou ve dvou různých analýzách (tabulka 13 a 15). Zatímco data sesbíraná v kontrolních skupinách se vyznačují rizikem, že veškeré změny jsou dílem náhody, data z experimentálních tříd v určité míře prokazují zdařilou implementaci výzkumného záměru dovolující určitá zobecnění.

Vztah dvou pilířů celého experimentu, baterie *schwa* aktivit a měřicího nástroje, nabízí detailnější porozumění nejednoznačnému charakteru výstupních dat. Identifikace cílové hlásky v izolovaných slovech a krátkých frázích se procvičovala v osmi aktivitách (započítána byla dvě cvičení poskytující základní informace o *schwa*) z celkového počtu 29. Zatímco v oddílech IA/B se žáci na základě tréninku v této dovednosti prokazatelně zlepšili, v části IID věnované stejné oblasti k žádným významným změnám nedošlo. Příčina tohoto rozdílu pravděpodobně spočívá v jiném typu testovací úlohy. V částech IA/B žáci vybírali jednu ze šesti možností (*multiple choice*), zatímco ve IID respondenti museli najít a označit křížkem

slabiku obsahující neutrální vokál; v případě jeho absence pak napsat proškrtnutou nulu. V části I se testovaní při poslechu soustředili na první nebo druhou slabiku a z nabídky šesti hlásek vybrali tu, kterou slyšeli. V oddíle II si žáci museli slovo nejprve poslechnout, vyhodnotit, zda tam cílová samohláska zazněla a jestliže ano, následovalo rozhodnutí, v které slabice byla vyslovena. Zadání v sekci II vyžadovalo od žáků větší míru soustředění. Detailnější pohled na chybné odpovědi v částech I a II naznačuje negativní transfer z mateřského jazyka, například percepční mutaci či hluchotu vůči *schwa* (Gallés, 2004).

Zajímavým vývojem prošly výsledky sekce III. Marginální hodnota *p* celého testu se změnila na velmi významnou po odebrání ne-*schwa*ových položek. Náviku percepce a produkce slabých forem a větného přízvuku se věnovalo nejvíce času a aktivit. Testovací úloha byla obdobná jako v části I, výběr ze šesti možností. Místo slabik respondenti rozlišovali samohlásku v jednoslabičných slovech v rámci vět. Konečné zlepšení je o to cennější, že část III obsahovala textovou oporu a žáci byli vystaveni negativnímu vlivu psané podoby slov. Čtyři ze sedmi položek byly procvičovány v baterii *schwa* aktivit, v případě tří slov se jednalo o jinou gramatickou strukturu než v percepčním testu, jak shrnuje tabulka 18.

testovací položky	počet zlepšení	počet zhoršení	baterie aktivit (kontext)	percepční test (kontext)
has	9	2	sloveso <i>have got</i>	předpřítomný čas <i>Cathy has never eaten...</i>
to	4	0	<i>going to</i>	<i>We want to come in time.</i>
there	3	0	existenční vazba	existenční vazba <i>There is a new robot for...</i>
are	5	8	přítomný čas průběhový; <i>these/those are</i>	plnovýznamové sloveso <i>They are my friends.</i>
must	5	0	-	<i>My dad must do the shopping.</i>
but	4	1	-	<i>Last week was cold, but this week's much...</i>
your	1	3	-	<i>What was your brother doing?</i>

Tabulka 18 Počet zlepšení a zhoršení jednotlivých *schwa* položek testovacího oddílu III. Celkový počet subjektů v experimentálních skupinách se rovná 20. Ve čtvrtém sloupci je popsán kontext, ve kterém byly položky procvičovány. V pátém sloupci jsou uvedeny věty použité v percepčním testu.

Přestože se slabé formy *has* a *to* procvičovaly a testovaly pomocí odlišných gramatických struktur, schopnost rozeznat redukovanou samohlásku v těchto slovech zesílila. Zlepšení bylo zaznamenáno i u *there*, jehož slabá výslovnost je povolena pouze ve funkci existenční vazby *there is/are*, proto musela být použita stejná struktura jak ve výuce, tak v testu. Ačkoliv se tréninku slabé formy *are* věnovala dvě různá cvičení, v konečném

výsledku dominuje sestupná tendence. Příčinou zhoršení může být testovací věta, ve které je sloveso *be* vysloveno slabě i když zde plní roli plnovýznamového slovesa. Silná forma *are* /ɑ:/ se navíc může objevit u *be* v roli pomocného slovesa, například v pečlivém mluvním stylu nebo v případě zdůraznění. Respondenti se u této položky pravděpodobně spoléhali na svou zkušenost utvářenou převahou silného tvaru *are* ve větší míře než na slyšený signál. Ke zhoršení také došlo u položky *your*, která se vůbec nepochybovala a její silná forma je velmi rozšířená, především ve frázích jako *What's your name / favorite colour / telephone number...?* Otázky tohoto typu se učí v počátečních fázích výuky, často představují první produkci žáků, a proto je silná výslovnostní forma opodstatněně doporučována. Lze předpokládat, že zažitá (spíše silná) výslovnost známého slova s vysokým procentem výskytu v konverzaci zvítězila nad percepcí skutečně vysloveného neutrálního vokálu. Zbývající slova nebyla trénována během experimentu, přesto převažují případy zlepšení. U položky *must* lze uvažovat o paralele s modálním slovesem *can*, na jehož trénink byly vyhrazeny dvě aktivity. Kladný výsledek u těchto dvou slov naznačuje schopnost žáků aplikovat znalosti o *schwa* ve slabých formách na doposud neznámý materiál. Tyto náznaky jsou velmi důležité, jelikož ukazují možnost utváření povědomí o systematickém fungování cílové hlásky ve výslovnosti synsémantických slov.

Větný přízvuk a slabé formy gramatických slov byly testovány také v části VII, jejíž výsledky neukázaly žádnou statisticky významnou změnu. Zadání v tomto oddíle lze charakterizovat jako netradiční, žáci měli spočítat chybějící slova v krátkých větách. Všechna vynechaná slova (maximálně tři) představovala zájmena, předložky, členy a pomocná slovesa uprostřed vět a byla vyslovena slabě (ve dvou případech bylo použito podstatné jméno nebo plnovýznamové sloveso). Doprovodný výslovnostní jev pro tuto úlohu představovalo vázání (např. Volín, 2002b, s. 63), které mohlo ztížit počítání položek, například *does he* /dəz_i/, *for a* /fə_ə/. Na vázání byly vyučující v materiálech na výuku *schwa* pouze upozorněny, jeho nácvik se však v žádné fázi experimentu neuskutečnil. I přes neprůkaznost celkového výsledku zmíníme data ze čtyřpolních tabulek, která ukazují, že v experimentálních skupinách bylo zaznamenáno více případů zlepšení v percepci slabých forem strukturálních slov; v kontrolních skupinách byl trend opačný a převažovaly případy zhoršení.

Oddíly IV a V se soustředily na testování slovního přízvuku, respektive jeho umístění. V části IV posloužily jako testovací materiál dvojice slov, jejichž příslušnost k slovnímu druhu je určena přízvukem. Je-li přízvuk na první slabice, jedná se o podstatné jméno, nachází-li se na druhé slabice, slovo funguje jako sloveso. Čtyři slova byla vyslovena jako slovesa a byla zařazena do *schwa*-ových položek, protože k identifikaci přízvuku přispívá předcházející redukováný vokál *schwa* v nepřízvukné slabice. V souboru *schwa* aktivit se žáci s rozlišující funkcí přízvuku v této skupině slov neseznámili. Z pěti cvičení věnujících se tréninku percepce a produkce slovního přízvuku, pouze jedno pracovalo se stejnou technikou jako v testovací sekci V (identifikace přízvukné slabiky). Rozdíl spočíval v absenci psané podoby zkoumaných slov v testu, jelikož slabiky byly nahrazeny symboly. Přízvuky nebyly vysloveny přehnaně z důvodu zachování přirozeného projevu rodilé mluvčí, což mohlo přispět k větší nejistotě a vyšší chybovosti při lokaci přízvuku v této části. Pět slov zařazených do *schwa*-ové analýzy obsahovalo nápoředu v podobě nepřízvukných slabik s vrcholem *schwa* v bezprostřední blízkosti přízvukné části. Ostatní *schwa*-ové aktivity se primárně věnovaly nácviku produkce přízvukných slabik. Absence efektu zlepšení obou oddílů spočívá nejspíše v nedostatečném tréninku vybraného suprasegmentálního jevu. Navýšení počtu aktivit s procvičováním větňého přízvuku by znamenalo zmenšit objem cvičení v jiné oblasti.

Závěrem musíme konstatovat, že tři měsíce není zřejmě dostatečně dlouhá doba na předání všech informací o cílové hlásce a jejich zažití a zautomatizování ze strany žáků. Jakákoliv forma zintenzivnění výuky *schwa* (například čtyřikrát týdně nebo půlroční trvání experimentu, případně obojí) by v budoucnu mohla přispět k výraznému zlepšení jako u oddílů IA/B a III. Určitým pozitivním zjištěním je statisticky významné zhoršení žáků v kontrolních skupinách v části V. Zatímco v experimentálních skupinách se podařilo nedostatečným, avšak existujícím působením nezávisle proměnné udržet percepční dovednosti žáků v rovnováze, respondenti jedné kontrolní třídy se v této oblasti podstatně zhoršili v rámci běžné výuky.

Pro pochopení a objasnění převahy neúspěšných testovacích oddílů nad úspěšnými je nutné pojmenovat vnější proměnné, jejichž rušivému působení v průběhu experimentu nebylo možné předejít ani zabránit. Schopnost plné koncentrace je u žáků 7. ročníku rozhodně menší než u dospělých, a proto jisté riziko „hlavy v oblacích“ při vyplňování percepčního testu

přetrvávalo, i když zadavatelka využila mnoha opatření k zabránění projevů nesoustředění: aktivace žáků v úvodní části testu, dostatek zácvičných položek, přehledná struktura testu, opakované ověřování, zda žáci úkolům rozumí, rozmanitost testovacích úloh, přítomnost vyučujících v průběhu testování. Představě, jak se někteří žáci na pár sekund zamyslí nad tím, co bude k obědu nebo zda o přestávce stačí dohrát zápas ve stolním tenise a danou položku přeslechnou, by se dalo zabránit pouze opakováním testu po určité době, což v podmínkách tohoto výzkumu nebylo reálné.

Druhá riziková situace nastala před závěrečným měřením percepčních dovedností. Na základních školách se na konci školního roku obvykle jezdí na výlety, organizují se sportovní dny, chodí se do kina nebo divadla, žáci cítí blížící se prázdniny a jejich impulsivnost se usměrňuje jen velmi těžko. V jednom z takových chaotických týdnů a zároveň týden po ukončení experimentu se uskutečnilo druhé zadání percepčního testu. Určitá roztržitost žáků mohla v malé míře negativně ovlivnit průběh testování. Poslední faktor, který je nutné vzít v úvahu, představuje nemožnost kontroly vyučujících při implementaci baterie *schwa* aktivit do výuky. Obě vyučující s provedením experimentu souhlasily dobrovolně bez nároku na jakékoliv finanční ohodnocení. Jejich ochota a chuť experimentovat předurčily vztah autorky a obou učitelek, který od samého začátku stál na vzájemné důvěře.

Odišný pohled na prezentované výsledky přináší detailnější profil kontrolních a experimentálních skupin. Žáci v obou experimentálních skupinách měli jako druhý povinný jazyk němčinu, zatímco žáci z kontrolních skupin studovali francouzský jazyk. Obě vyučující se shodly, že v experimentálních skupinách se nacházejí jazykově méně talentovaní žáci než ve skupinách kontrolních. Experimentální skupinu vyučující M navíc tvořili kromě jedné dívky sami chlapci, což znamenalo vyšší nároky na udržení kázně. Vyučující M však uvedla, že disciplinární problémy přesahující běžnou mez řešit nemusela.

Realizované analýzy do určité míry potvrdily rozvinutější jazykovou citlivost respondentů z kontrolních tříd. Za prvé si částečně poradili s náročnějším oddílem II. Jak dosvědčuje tabulka 13, v sekci IIA došlo ke statisticky významnému zlepšení v percepci *i*-ových samohlásek. V tabulce 17 stojí za povšimnutí hodnota *p* ve IID, která se nachází na samé hranici statisticky marginálního zlepšení. Ve srovnání s žáky v experimentálních skupinách, kteří ani po absolvování *schwa* tréninku nedokázali cílovou hlásku ve většině

položek prokazatelně identifikovat, se jedná o úspěch. Za druhé se žáci z kontrolních skupin zlepšili v diskriminaci *schwa* ve dvouslabičných slovech bez výzkumného působení (IA; $p = 0,052$, tabulka 17). Nesmíme zapomínat, že rozdíl oproti hodnotě p v experimentálních skupinách je natolik velký, že nepřipustí žádné pochybnosti o značném zlepšení vlivem nezávisle proměnné v experimentálních třídách.

Někteří žáci obdarovaní hudebním sluchem, tj. schopností rychlé a přesné nápodoby zvukových vzorců, potřebují k zvládnutí srozumitelné výslovnosti anglického jazyka dobrý model v osobě vyučujícího a dostatečný přísun autentické mluvy. Za přispění několika takových žáků se kontrolní skupiny pravděpodobně přiblížily ve dvou částech statisticky významnému zlepšení. Na druhé straně ve třídách budou vždy přítomni žáci, kteří nebudou obdařeni jazykovým talentem, a právě jim výuka výslovnosti může pomoci porozumět určitým zákonitostem, jimiž se percepce a produkce (supra) segmentálních výslovnostních jevů řídí, jak částečně potvrzují data analyzovaná a okomentovaná v této kapitole.

Na závěr zopakujeme důvody, díky nimž nedošlo ke kompletnímu zamítnutí nulové hypotézy. Za prvé se jedná o charakter měřícího nástroje sloužícího ke sběru dat a vyhodnocení efektivity experimentálního plánu. Zásady, podle kterých byl použitý percepční test sestaven, široký záběr testovaných oblastí, rozmanitost a nápaditost testovacích úloh a přirozenost jazykového materiálu, do jisté míry mohly oslabit jeho přímočarost. Autorka si za obhajitelnost všech principů stojí, avšak na základě jejích zkušeností jakožto zadavatelky a hodnotitelky testu by některé části mohly být mírně upraveny a testovací úlohy zjednodušeny. Druhou překážkou v dosažení nadpolovičního či úplného počtu testovacích oddílů s významným zlepšením se ukázalo být nedostatečné trvání výzkumného působení. Tato skutečnost platí dvojnásobně o testování *schwa* a všech oblastí, do kterých zasahuje. Žáci zjevně nestačili v daném formátu velké množství informací a dovedností spojených s percepcí a produkcí neutrálního vokálu vstřebat a procvičit.

3.5 Testování produkce

Tato kapitola představuje data shromážděná pomocí produkční části měřícího nástroje a jejich vyhodnocení ve vztahu k výzkumnému záměru – ověření efektivnosti výuky výslovnosti v oblasti samohláskové redukce. Před uvedením výsledků jednotlivých analýz zaměřených na individuální akustické parametry samohlásek v přízvukném a nepřízvukném

postavení se budeme věnovat popisu přípravy zvukového materiálu, která oproti vyhodnocení percepční části testu představovala časově náročnější úkol. Po úvodním popisu metody zpracování dat následují jednotlivé oddíly zaměřené na výsledky srovnání produkce žáků 7. ročníku na začátku a konci experimentu.

3.5.1 Metoda zpracování zvukového materiálu a formulace hypotéz

Testování produkce v únoru a v červnu 2009 se zúčastnilo 35 žáků, 22 z experimentálních a 13 z kontrolních skupin. Nahrávání se uskutečnilo v půdních prostorách školní budovy ZŠ Mládí v Praze s použitím přenosného nahrávacího zařízení Edirol R-09 (rozlišení 16 b, vzorkovací frekvence 48000 Hz, stereo). Pořadí a zadání testovacích úloh bylo zachováno v únorovém pretestu i červnovém posttestu. Z časových a technických důvodů žáci neopakovali jednotlivá slova a říkanku po rodilé mluvčí, jak bylo původně zamýšleno, ale po experimentátorce. Pouštění nahrávky s modelovou výslovností nebylo možné zajistit z výše uvedených důvodů. Nahrávání se uskutečnilo bez větších komplikací, kvalita zvuku byla místy snížena zvoněním a hlukem při přestávkách. Z časových důvodů probíhalo nahrávání v rychlejším tempu, nicméně u čtecích úkolů měli žáci vždy několik sekund na seznámení se s daným jazykovým či obrázkovým materiálem. V žádné nahrávce nefigurují jména žáků, jméno a příjmení si autorka zaznamenala na samostatný list papíru pro pozdější číselné kódování. Finální měření se neuskutečnilo bezprostředně po ukončení experimentálního působení, nýbrž s časovým odstupem jednoho týdne. Tento postup poskytuje záruku hodnověrnosti a nezkreslenosti dat.

První krok v procesu zpracování zvukového materiálu představovalo sjednocení všech nahrávek v programu Cool Edit dle následujících kritérií: převedení ze sterea na mono, snížení vzorkovací frekvence ze 48000 na 32000 Hz a normalizace všech souborů na 80 %. Zbývající manipulace s nahrávkami byly realizovány v programu Praat (Boersma a Weenink, 2007), který umožňuje snadný záznam informací o zvukové stopě i komplexní fonetické analýzy velkého počtu dat. Nejprve byly nahrávky každého subjektu rozděleny na pět samostatných částí, které korespondují s vnitřní strukturou testu produkce: W – words (čtení slov); R – repetition (opakování slov); L – limerick (opakování říkanky); S – sentences (čtení vět) a P – picture (popis obrázků). Poté byly k jednotlivým souborům vytvořeny popisné tabulky, tzv. textgridy, pro záznam relevantních informací o zkoumaných nahrávkách. První

fáze zpracování dat zahrnovala vepsání odpovídajícího textu do textgridů pro jednodušší orientaci a přibližné určení hranic slov ve všech nahrávkách vyjma části P. Dohromady se jednalo o přibližně 8000 lexikálních jednotek. K vyřazení cenné části testu, semispontánní mluvy na základě popisu čtyř obrázků (P), došlo ze dvou spolu úzce souvisejících důvodů. Za prvé se jednalo o přecenění ústních dovedností žáků sedmých tříd. Ve většině případů měli respondenti problém vytvořit jednoduché věty. Samostatné projevy bez nadměrné intervence zadavatelky formou návodných otázek byly ojedinělé. Za druhé byly nahrávky částečně znehodnoceny poměrně častým překrýváním hlasu tazatelky a žáků ve snaze povzbudit je velkým počtem pochval, pozitivním bručením a dalšími podpůrnými hlasovými projevy.

Druhá a nejdůležitější etapa spočívala v manuální segmentaci hlásek vybraných slov včetně přesného určení začátku a konce slov a identifikace rušivých elementů v akustickém signálu, které byly jednotně označeny. Jednalo se o různé typy dysfluencí, nejčastěji o zadržnutí (dsfl. – disfluency), hezitaci (hes. – hesitation) a šum či pískot (ssc. – speech signal compromised). Případy pozměněné výslovnosti (alt. – alteration) společně s předchozími problémy a jinými zajímavostmi o mluvčích a jejich produkci byly zapisovány do samostatných tabulek. Hranice segmentů byly umisťovány v souladu s principy ověřenými několikaletou praxí pracovníků Fonetického ústavu UK se zpracováváním fonetického korpusu. Jejich zkušenost byla zúročena v publikaci P. Machače a R. Skarnitzla *Fonetická segmentace hlásek* (2009), která propaguje jednotný přístup k manuální segmentaci řečového signálu. Hlavními oporami tohoto přístupu jsou vizuální vodítka v podobě spektrogramu a oscilogramu, v nejasných případech autoři doporučují pečlivý poslech (2009, s. 22).

Jelikož výslovnost žáků málokdy dosáhla ideální slovníkové podoby, bylo v mnoha případech skutečně obtížné najít nejvhodnější místo pro předěl mezi dvěma hláskami. Tyto situace byly pravidelně konzultovány se školitelem této práce a zároveň odborným garantem zmíněné publikace. Tři základní pravidla platná pro úpravu veškerého zvukového materiálu nastíníme nyní, jednotlivá dilemata a jejich řešení uvedeme podrobněji v podkapitolách zabývajících se konkrétním zvukovým materiálem. Za prvé se jedná o umisťování hranice doprostřed přechodové oblasti v případě nízkého kontrastu mezi sousedními hláskami, například mezi vokály a aproximanty a nebo v důsledku značného překrývání fonetických rysů, tzv. koartikulace, běžně se vyskytující v plynulém projevu (Machač a Skarnitzl, 2009,

s. 16–17). Za druhé se při umístování levé hranice iniciálních neznělých exploziv /p, t, k/ vyslovených po pauze dodržovala 35–40 ms dlouhá závěrová fáze. Třetím pravidlem bylo vyřazení všech elementů kratších než 0,007 ms.

Poslední krok představovaly srovnávací analýzy základních akustických parametrů *schwa*-ových hlásek: trvání, intenzity, základní frekvence a spektrální skladby, se kterými v oblasti percepce koreluje délka, hlasitost, výška a kvalita neboli tímbr zvuku (Ashby a Maidment, 2005). V této fázi byla nepostradatelná pomoc školitele, který sestavil skripty pro vygenerování potřebných dat v Praatu. Ta byla následně přenesena a analyzována v tabulkovém procesoru Excel včetně ověření jejich statistické významnosti. Jelikož klíčový okamžik výzkumu představuje zjištění, zda se žákům podařilo zlepšit v produkci kontrastu mezi nepřízvučnou a přízvučnou slabikou, nebyly cílové hlásky zkoumány pouze izolovaně, nýbrž vždy ve vztahu k sousedící plné samohlásce. Jednalo se tudíž, přesněji řečeno, o porovnání kontrastů trvání, intenzity a základní frekvence redukované a neredukované samohlásky v rámci zvolené lexikální jednotky na začátku a konci experimentálního působení. Vzhledem k neukotvenosti a kontextové podmíněnosti *schwa* (2.3) byly spektrální vlastnosti této hlásky zkoumány na základě poslechové analýzy namísto měření hodnot formantů.

Na základě všeobecně známých poznatků z oblasti fonetiky a fonologie anglického jazyka týkajících se prominence a charakteru vokálů v přízvučném a nepřízvučném postavení (delší, vyšší a hlasitější plná samohláska oproti kratší, nižší a tišší redukované hlásce) a na základě zahraničních výzkumů zaměřených na efektivitu výslovnostní výuky (2.1.2.2) byla zformulována následující nulová a alternativní hypotéza:

Nulová hypotéza (H_0): Kontrast mezi *schwa*-ovými samohláskami v nepřízvučném postavení a plnými samohláskami v přízvučném postavení bude po pedagogické intervenci stejný v kontrolních i experimentálních skupinách.

Alternativní hypotéza (H_A): Kontrast mezi *schwa*-ovými samohláskami v nepřízvučném postavení a plnými samohláskami v přízvučném postavení bude po pedagogické intervenci výraznější v experimentálních skupinách.

Zda bude nulová hypotéza zamítnuta a alternativní potvrzena ukážou následující oddíly, ve kterých jsou představeny výsledky analýz akustických parametrů produkce žáků 7. ročníku získaných ve třech typech testovacích úloh v tomto pořadí: čtení izolovaných slov, čtení jednoduchých vět a čtení říkanky po předchozím poslechu⁵¹. Po krátkém úvodu, ve kterém je vždy popsán konkrétní jazykový materiál a jeho zpracování následuje prezentace výstupů jednotlivých rozborů a diskuze shrnující získané poznatky. Kdykoliv v textu uvádíme výraz *schwa* nebo sousloví *schwa*-ové samohlásky, máme na mysli kanonickou podobu neutrálního vokálu bez ohledu na jeho různé realizace.

3. 5. 2 Čtení izolovaných slov

Z původních patnácti slov (příloha 3/I) byla pro detailní analýzu akustických parametrů vybrána polovina jednotek. Vyřazená slova lze rozdělit do dvou skupin. Za prvé se jednalo o slova, v nichž cílová hláska byla realizována s různým stupněm roticity, od r-zabarvení až po slabikotvorné r: *flower*, *yesterday*, *hamburger*, *swimmer*. Druhý soubor obsahuje jednotky začínající samohláskou, jejíž součástí je ráz: *address*, *o'clock*. Odlišná míra roticity a přítomnost rázu u *schwa*-ových hlásek by mohla vést k vysoké variabilitě výstupních dat a znesnadnila by tak jejich komparaci.

U zbývajících slov byly nalezeny hranice samohlásek v přízvučné a nepřízvučné slabice (tab. 19), celkem se jednalo o 1120 segmentů. Nejobtížnější případy v procesu segmentace se týkaly slov *computer*, konkrétně nalezení hranice mezi polovokálem /j/ a zadní zavřenou samohláskou /u:/; *biology* a *July* s problematickým určením hranice alveolární laterály v intervokálním postavení a *correct* s nesnadným předělem mezi likvidou /r/ a následující samohláskou. V případě nepřítomnosti spolehlivých akustických vodítek (průběh F2 u /j/, F3 u /r/, viditelný antiformalant způsobující pokles intenzity ve vyšších frekvencích u /l/) byl aplikován percepční přístup (Machač a Skarnitzl, 2009, s. 82). Výslovnost posledního slova na seznamu *potato* byla v mnoha případech ledabylá, což se projevilo

⁵¹ Do finálních analýz nebylo zařazeno opakování slov. Tato část posloužila ke dvěma účelům. Za prvé opakování fungovalo jako odlehčení pro žáky během testování produkce mezi dvěma čtecími úlohami. Za druhé její role spočívala v orientační kontrole projevu respondentů, obzvláště jestli netrpí nějakými řečovými poruchami. Rovněž se domníváme, že tato část nenabízí vysokou vypovídající hodnotu vzhledem k výzkumnému záměru, jelikož se jedná spíše o přímou imitaci modelu než o vlastní produkci odrážející stav osvojení zvukových struktur. To samozřejmě neznamená, že by data měla být ignorována. Naopak zkoumání imitačních schopností nerodilých mluvčích představuje téma pro navazující výzkum.

především v rychlejším tempu produkce a snížené hlasitosti místy hraničící se šepotem. Do analýz nebyla zařazena slova, jejichž výslovnost žáci zásadně pozměnili, byla narušena výraznou disfluencí či externím hlukem (tab. 20). Z této tabulky je patrné, že žáci nejčastěji zadržovali při výslovnosti slova *biology*; ve dvou případech bylo toto slovo vysloveno jako tříslabičné s přízvukem na první slabice ['bɪlədʒi].

computer	/kəm'pjʊ:tə/	correct	/kə'rekt/
tonight	/tə'naɪt/	banana	/bə'nɑ:nə/
biology	/baɪ'ɒlədʒi/	July	/dʒʊ'laɪ/
famous	/feɪməs/	potato	/pə'teɪtəʊ/

Tabulka 19 Finální soubor analyzovaných slov z prvního testovacího úkolu a jejich transkripce dle J. C. Wellse (Wells, 2007). U slov *tonight* a *July* J. C. Wells připouští slabé /u/ namísto /ə/ v jádru nepřízvučné slabiky. U tříslabičných slov jsou podtrženy analyzované hlásky.

	vyřazené jednotky (začátek + konec měření n = 70)		vyřazené jednotky (začátek + konec měření n = 70)
computer	{dsfl} 1x (68)	correct	- (70)
tonight	{alt} 1x; ə < 0,007 1x (66)	banana	- (70)
biology	{alt} 2x; {dsfl} 4x (58)	July	{alt} 1x; {dsfl} 1x (66)
famous	{dsfl} 1x (68)	potato	{dsfl} 1x (68)

Tabulka 20 Počet a důvod vyřazených jednotek. {dsfl} znamená dysfluence, {alt} změněná výslovnost, ə < 0,007 s příliš krátké trvání hlásky. Údaj v závorkách znamená počet slov zahrnutých do analýz po vyřazení nevhodných jednotek.

3.5.2.1 Výsledky – produkce izolovaných slov

V produkci zkoumaných slov nás primárně zajímá, zda se zlepšila schopnost vytvořit kontrast mezi přízvučnou a nepřízvučnou slabikou. V první analýze jsme se soustředili na temporální rovinu, konkrétně na poměr trvání samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení. Poměry byly získány dělením trvání *schwa*-ové hlásky a plné samohlásky. Jestliže je výsledek menší než jedna, pak je *schwa* kratší (žádoucí stav), jestliže je větší než jedna, *schwa* je delší než vokál v přízvučné pozici. Tyto poměry byly vypočítány zvlášť u počátečních a konečných dat, zprůměrnovány a jejich platnost byla ověřena statistickou metodou t-test vhodnou pro porovnání aritmetických průměrů hodnot zjištěných u dvou skupin případů (Volín, 2007, s. 107). Výsledky jsou představeny v tabulce 21.

trvání poměr (ms)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (<i>p</i>)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (<i>p</i>)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kon. (<i>p</i>)
computer	0,93	0,83	0,030	0,93	0,81	0,043	0,95	0,87	0,354
tonight	0,21	0,22	0,461	0,23	0,22	0,618	0,18	0,23	0,009
biology	1,03	1,00	0,699	1,06	1,04	0,867	0,97	0,92	0,713
famous	1,46	1,04	0,021	1,59	1,15	0,057	1,25	0,87	0,215
correct	0,79	0,73	0,290	0,82	0,70	0,035	0,75	0,78	0,823
banana	0,47	0,48	0,772	0,45	0,40	0,208	0,50	0,62	0,091
July	0,37	0,41	0,217	0,40	0,46	0,229	0,33	0,33	0,792
potato	0,44	0,35	0,001	0,44	0,32	0,001	0,42	0,39	0,342

Tabulka 21 Výsledky srovnání poměrů trvání samohlásek v přízvukném a nepřízvukném postavení. Číselné hodnoty odpovídají průměrům hodnot všech případů jednotlivých slov v milisekundách. Červená barva označuje statisticky významná zlepšení, šedá statisticky významné zhoršení. Světlejší odstíny odkazují na marginální zlepšení či zhoršení.

Z tabulky 21 je patrné, že ve třech slovech *computer*, *famous* a *potato* došlo ke statisticky významnému zlepšení v produkci zkoumaného kontrastu trvání bez ohledu na rozdělení žáků do kontrolních a experimentálních skupin. Hodnoty *p* v šestém sloupci naznačují, že ve všech případech bylo zlepšení zapříčiněno experimentálním působením, i když u slova *famous* se pohybujeme na hranici statistické významnosti ($p = 0,057$). Oddělení žáků navíc odhalilo zlepšení u slova *correct* v experimentální skupině. U ostatních slov porovnání průměrů ukazuje nepatrné zlepšení s výjimkou slova *July*. Tyto pozitivní trendy však nelze považovat za statisticky významné. V kontrolních skupinách došlo ke statisticky významnému zhoršení kontrastu trvání ve slově *tonight*, u slova *banana* se zhoršení blíží 10% náhodnosti. Ani mírná zlepšení v produkci *computer*, *biology*, *famous* a *potato*, ani zhoršení v *correct* nebyly prokázány jako statisticky významné.

V druhé analýze zaměřené na temporální aspekt jsme se zaměřili výlučně na *schwa*-ové samohlásky a jejich relativní trvání vůči slovu, jehož součástí tvoří. Jestliže například slovo *potato* trvá 0,627 ms a *schwa* v první slabice 0,056 ms, pak procentuální hodnota trvání cílové hlásky se rovná 8,89 %. *Schwa* tedy zabírá zhruba 9 % celkové délky lexikální jednotky, zbylých 91 % připadá na pět zbývajících segmentů (Volín a Poesová, 2008, s. 21). Trvání vyjádřené v procentech respektuje kontext, ve kterém se zkoumaná hláska nachází a flexibilně reaguje na prozodické změny v daném promluvovém úseku, především zrychlení či zpomalení mluvního tempa. Absolutní hodnoty trvání tyto proměny nezohledňují a mohou tak v určitých situacích vykazovat nižší reliabilitu dat. Výsledky procentuálního

vyjádření trvání *schwa* včetně ověření statistické významnosti t-testem pro opakovaná měření nalezneme v tabulce 22. Žádoucí trend představují nižší hodnoty trvání na konci experimentu.

trvání <i>schwa</i> (%)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (<i>p</i>)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (<i>p</i>)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kon. (<i>p</i>)
computer	10,30	9,55	0,09	10,31 (10,54)	9,50 (9,35)	0,224 (0,045)	10,28	9,63	0,149
tonight	9,82	10,51	0,308	10,57	10,07	0,590	8,51	11,29	0,001
biology	11,90	12,07	0,776	12,55	12,21	0,650	10,67	11,80	0,258
famous	24,35	20,97	0,003	25,34	21,26	0,012	22,82	20,51	0,158
correct	15,61	13,72	0,003	15,96	13,08	0,002	15,04	14,78	0,735
banana	12,48	12,45	0,963	12,49	11,91	0,483	12,47	13,38	0,437
July	17,02	17,73	0,474	17,41	18,64	0,358	16,34	16,13	0,887
potato	8,72	7,39	0,009	8,56	7,13	0,051	8,97	7,81	0,072

Tabulka 22 Procentuální vyjádření trvání *schwa* v kontextu daného slova. Červená barva označuje statisticky významná zlepšení, tmavě šedá zhoršení.

Hodnoty *p* v nerozdělených souborech ukazují, že ke statisticky významnému zlepšení došlo pouze v případě *famous* a *correct*. Následné rozdělení potvrdilo, že kratší trvání *schwa*-ových samohlásek bylo pravděpodobně zapříčiněno experimentálním plánem a dále odhalilo výrazné zlepšení u slova *potato*, rovněž v experimentální skupině. Ve všech ostatních případech došlo k mírnému zlepšení s výjimkou *July*, nicméně t-testy neprokázaly statistickou významnost těchto změn. Detailnější pohled na vstupní data odhalil výrazný, téměř 7% rozdíl mezi počátečním a konečným měřením u jednoho respondenta z experimentální skupiny ve slově *computer*, ačkoliv průměrné rozdíly u ostatních žáků se pohybovaly v rozmezí 3 až 4 %. Zopakovali jsme tedy výpočet průměru a t-testu bez tohoto extrémního případu. Výsledek poukázal na statisticky významné zlepšení v relativním trvání *schwa* ($p = 0,045$). V kontrolních skupinách nedošlo v žádném případě k podobnému zlepšení. U pěti slov bylo zaznamenáno okrajově významné zlepšení (*computer*, *famous*, *correct*, *July*, *potato*), u tří zhoršení (*tonight*, *biology*, *banana*), z toho jedno statisticky významné ve stejném slově jako v předchozí analýze (*tonight*).

V pořadí třetí analýza byla zaměřená na spektrální skladbu zkoumaných hlásek. Silný vliv sousedících konsonantů na kvalitu *schwa* a jeho nezacílenost (Silverman, 2011) způsobuje vysokou variabilitu výstupních dat, proto bylo upřednostněno percepční posouzení samohláskové kvality namísto analýzy formantové struktury. Cílové hlásky byly nejprve poslechnuty samostatně a v případě pochybností v rámci slabiky ve snaze vyhnout se percepčnímu klamu. Pro statistické ověření byl zvolen McNemarův test (3.4.2), pro jehož

aplikaci musely být sestaveny kontingenční tabulky se záznamy o počtu zlepšení a zhoršení mezi počáteční a konečnou výslovností daných výrazů. Výsledky jsou prezentovány v tabulce 23. Statisticky významné zlepšení bylo nalezeno pouze v experimentální skupině, a to ve slovech *tonight* a *potato*. V těchto výrazech nejvíce respondentů vyslovilo na konci experimentu neutrální vokál místo plných samohlásek. V rozmezí marginálního zlepšení se pohybuje slovo *banana*.

experimentální skupiny (n = 22)	df	χ^2	p	kontrolní skupiny (n = 13)	df	χ^2	p
computer	1	0	1,000	computer	×	×	×
tonight	1	4,167	0,041	tonight	1	0	1,000
biology	1	0,8	0,371	biology	1	0,5	0,480
famous	1	0,5	0,480	famous	1	0	1,000
correct	1	1,333	0,248	correct	1	0,5	0,480
banana	1	3,2	0,074	banana	×	×	×
July	1	2,25	0,134	July	1	0,5	0,480
potato	1	9,091	0,003	potato	1	0	1,000

Tabulka 23 Výsledky McNemarova testu spektrální skladby samohlásek v nepřízvučném postavení. Červená znamená statisticky významné, světlý odstín červené marginální zlepšení. Symbol × znamená, že daná jednotka nemohla být analyzována, neboť příslušné kontingenční tabulky neobsahovaly žádná zlepšení či zhoršení.

Poslední akustický aspekt zkoumaný v izolovaných slovech představuje intenzita, přesněji řečeno hladina zvuku měřená v decibelech, jejímž percepčním korelátem je hlasitost. V případech, kdy rozptýl hladiny zvuku dosáhl vyšší hodnoty než čtyři, byla tato jednotka zkontrolována poslechem. Rušivý vliv vnějších podmínek však nebyl potvrzen. Do analýzy srovnávající poměr intenzit samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení byla proto zařazena stejná slova jako v předchozích rozborech. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 24.

intenzita - poměr (dB)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (p)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (p)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kon. (p)
computer	1,019	1,028	0,285	1,015	1,04	0,074	1,026	1,014	0,383
tonight	1,029	1,027	0,891	1,026	1,039	0,365	1,034	1,005	0,305
biology	0,969	0,971	0,677	0,965	0,967	0,821	0,976	0,98	0,721
famous	0,964	0,952	0,125	0,953	0,947	0,648	0,982	0,959	0,014
correct	1,048	1,023	0,001	1,052	1,031	0,01	1,041	1,009	0,037
banana	1,030	1,025	0,259	1,037	1,029	0,082	1,07	1,019	0,809
July	1,060	1,039	0,039	1,06	1,051	0,516	1,059	1,018	0,001
potato	1,002	0,979	0,081	1,011	0,982	0,07	0,988	0,975	0,579

Tabulka 24 Poměry hladin zvuku samohlásek v nepřízvučném a přízvučném postavení vypočtené z průměrných hodnot všech případů jednotlivých slov. Červená barva označuje statisticky významná zlepšení, světle červená marginální zlepšení a světle šedá marginální zhoršení.

Společná analýza produkce všech žáků odhalila výrazné zlepšení ve slovech *correct* a *July* a statisticky méně přesvědčivé zlepšení u *potato*. Následné rozdělení ukazuje, že v případě *correct* došlo ke zlepšení zásluhou žáků jak v experimentálních, tak v kontrolních skupinách, zatímco pozitivní výsledek u *July* byl zapříčiněn zlepšením kontrastu v oblasti intenzity pouze u žáků z kontrolních skupin. Marginálního zlepšení u *potato* dosáhly experimentální subjekty, stejně tak jako ve slově *banana*. V kontrolních skupinách bylo dále zaznamenáno statisticky významné zlepšení kontrastu u jednotek *famous* a *July*. Jediné zhoršení se týká slova *computer* v experimentálních skupinách, jedná se však jen o statisticky marginální změnu.

3.5.2.2 Diskuze

Obě analýzy soustředěné na akustický aspekt trvání shodně poukázaly na čtyři slova: *computer*⁵², *famous*, *correct*, *potato*, ve kterých se žákům z experimentálních skupin podařilo vytvořit výraznější temporální kontrast mezi samohláskami v přízvučném a nepřízvučném postavení. Druhá analýza zkoumající relativní trvání *schwa*-ových samohlásek zpřesnila výstupy první analýzy v tom ohledu, že posílení kontrastu bylo způsobeno spíše kratší realizací *schwa* než prodloužením plné samohlásky. Vzhledem k náchylnosti českých mluvčích anglického jazyka ignorovat temporální redukci samohlásek v nepřízvučných pozicích (Volín, 2005), můžeme považovat kratší trvání iniciálního vokálu ve slovech s identickým energickým profilem *comPUTer*, *coRRECT*, *poTATo* za úspěch.

U slova *famous* se sice poměr snížil o 0,44 ms (tab. 21), avšak výsledná hodnota větší než nula (1,15 ms) poukazuje na skutečnost, že neutrální vokál ve druhé slabice trvá déle než diftong /ei/ v přízvučném postavení. Ideálních temporálních proporcí (delší dvojhláska a kratší *schwa*) se podařilo dosáhnout v kontrolních skupinách, nicméně statistické ověření nevyloučilo náhodnost tohoto výsledku. Nutno podotknout, že nižší hodnoty *schwa* ve *famous* /'feiməs/ byly dosaženy v obou skupinách především zkrácením samohlásky středně-středového tónu, jen v několika málo případech přispěla k celkovému zkrácení proměna nesprávného [oo] či [au] na /ə/. U diskutovaných slov nepředpokládáme vliv českých

⁵² Bereme-li v potaz druhou analýzu po vyřazení extrémního případu.

ekvivalentů; u *computer* a *potato* české protějšky neexistují, slova „korektní“ a „famózní“ žáci 7. ročníku pravděpodobně neznají nebo je aktivně nepoužívají. Očekávaný negativní transfer z mateřského jazyka (podobné trvání samohlásek nehledě na jejich prominenci) nebyl umocněn existencí českých ekvivalentů, což nejspíše vyústilo ve snazší modifikaci v temporální oblasti zkoumaných jednotek.

Zbývající slova *banana*, *July*, *tonight* vykazují v experimentálních skupinách uspokojivý temporální profil, i když jeho zpřesnění nebylo shledáno statisticky významným. Výjimku tvoří slovo *biology*, jehož hodnoty jsou nepatrně vyšší než jedna, tudíž trvání plné i redukované samohlásky je téměř rovnocenné. Zdá se, že v tomto slově se projevil výše popsaný negativní transfer z češtiny podpořený existencí českého ekvivalentu *biologie*.

K tématu trvání uvedeme ještě jedno zajímavé zjištění opírající se o srovnávací analýzu relativního trvání *schwa* vyjádřeného v procentech s trváním absolutním měřeným v milisekundách. Shodné výsledky obou typů trvání svědčí o stabilitě mluvního tempa žáků při produkci testovacích úloh, jež můžeme s mírnou nadsázkou označit jako tempo charakteristické pro školní angličtinu⁵³.

Výstupy z oblasti spektrální skladby hlásek v nepřízvučném postavení zachycují tendenci žáků z experimentálních skupin redukovat ve větší míře (v 20 % možných případů) než jejich vrstevníci z kontrolních skupin (ve 3 %). Statisticky významné změny z plného vokálu směrem ke *schwa* byly identifikovány u *potato* ([o] → [ə]) a *tonight* ([u] → [ə]), okrajově také u *banana* ([a] → [ə]). V případě *banana* znamená i marginální zlepšení pozitivní trend, jelikož se některým žákům podařilo vypořádat se silným transferem z českého jazyka zhmotněného ve slově *banán*. Nutno podotknout, že u výslovnosti *potato* se zlepšila polovina žáků, u *banana* a *tonight* zhruba čtvrtina respondentů. Rozhodně tedy nelze hovořit o masivní vlně redukování vlivem výslovnostního tréninku. V těsném závěsu, co do počtu zvýšení výskytu *schwa* v posttestu oproti plné samohlásce v pretestu, se nacházejí výrazy *biology* a *July*, které však spadají pod hranici statistické významnosti.

Kvalitativní změny v nepřízvučné slabice všech doposud zmiňovaných slov korespondují do značné míry s temporální redukcí, která byla ověřena v samostatných mini-

⁵³ Na základě těchto výstupů budeme v následujících oddílech upřednostňovat absolutní hodnoty trvání ve všech dílčích analýzách.

analýzách. Ty se soustředily výhradně na produkci žáků, u kterých jsme zaznamenali změnu plného vokálu ve *schwa*. Jakkoliv samozřejmě se může jevit skutečnost, že realizace *schwa* automaticky vyvolá kratší trvání slabičného jádra (anglické *schwa* je inherentně velmi krátké), v české angličtině se dle našich dat můžeme setkat i s jinými modely redukce. Tyto modely by si zasloužily přízvisko neúplné, protože využívají pouze jeden místo kombinace více akustických parametrů přispívajících k dojmu (ne)prominence. Častěji se objevuje tendence temporálního krácení vokálu v nepřízvučné pozici při zachování jeho plné kvality, v několika případech jsme však zaznamenali i proměnu plné samohlásky ve *schwa* se zachováním či překonáním původní délky. Připomeňme si, že kratší trvání představuje důležitý předpoklad pro zastření samohláskové kvality (Silverman, 2011), tato provázanost však u žáků 7. ročníku ještě úplně nefunguje.

Poskládáme-li dohromady výstupy zohledňující temporální rovinu a spektrální skladbu (tab. 21–23), dostaneme mírně povzbudivé výsledky vzhledem k účinnosti experimentálního plánu. Ve čtyřech slovech byl zvýšen kontrast trvání (*computer, famous, correct, potato*), u třech byla zaznamenána přítomnost samohláskové redukce na konci experimentu (*potato, banana, tonight*). Výsledky potvrdily, že manipulace s délkou, kvalitou či oběma faktory najednou v rámci těchto slov není náhodná a žáci je v různém rozsahu používají, patrně vedeni snahou dosáhnout přirozeného anglického rytmu.

Vedle délky a kvality samohlásek se na percepci (ne)prominence podílejí ještě další dva faktory – výška a hlasitost. Základní frekvence hlasivkového tónu (F0), s níž koreluje vnímaná výška, nebyla v tomto souboru dat zkoumána. Hrubá analýza intonačního průběhu produkce izolovaných slov poukázala na nadměrné užívání stoupavého melodému, který je charakteristický mimo jiné pro věty obsahující výčet prvků, kam čtení seznamu slov bezesporu spadá. Tím dochází k výrazné modifikaci melodické konfigurace a zároveň k ohrožení validity výstupních dat (zvýhodnění slov s přízvukem na poslední slabice, znevýhodnění slov s přízvukem na první slabice). Proto byla aplikace analýzy F0 ponechána až na delší promluvové úseky, které se nacházejí ve čtených větách a říkance (3.5.3.1 a 3.5.4.1).

Analýza zaměřená na kontrast intenzit mezi vokály v přízvučném a nepřízvučném postavení vykazuje odlišné výsledky od předchozích rozborů, jelikož statisticky významné

zlepšení je zastoupeno stejnou měrou v obou skupinách (tab. 24). Zesílení kontrastu bylo identifikováno ve třech slovech v kontrolních (*famous, correct, July*) i experimentálních skupinách (*correct, potato, banana*). Pro všechny výše zmíněné výrazy platí, že zlepšení pozorovaného kontrastu bylo ve větší míře zapříčiněno zvýšením intenzity plných samohlásek v přízvučné pozici. Dále z dat vyplývá, že bez ohledu na dělení do skupin se respondentům nepodařilo vytvořit správný intenzitní profil v pěti z osmi slov. Toto zjištění nabízí interpretaci, že žáci s hlasitostí coby ukazatelem prominence příliš nemanipulovali. Hlavní otázkou zůstává, co přispělo k výraznému zlepšení kontrastu intenzit v kontrolních skupinách. Jelikož výslovnostní trénink nebyl součástí výuky v těchto třídách, v učebnici se tento jev nenachází a od vyučujících nemáme žádné zprávy o tom, že by se produkci těchto konkrétních slov v jakémkoliv kontextu věnovali, nezbyvá než připsat tento částečný úspěch efektu učení.

Před závěrečným shrnutím uvedeme dvě poznámky, které s diskutovanými jevy přímo nesouvisejí, poukazují však na jiné fonetické aspekty, s nimiž by čeští mluvčí měli být obeznámeni v hodinách anglického jazyka. Za prvé se jedná o vztah psané a mluvené podoby angličtiny, konkrétně pak neznalost pravidel o korespondencích grafémů <g> a <j>, o čemž svědčí rozmanité pokusy o produkci slov *biology* a *July* například ['biologi], ['juli]. Za druhé je nutné upozornit na velmi častou, avšak nesprávnou elizi /t/ ve výrazu *tonight*, která podněcuje nepřírozené prodlužování diftongu v nově vzniklé otevřené slabice. Zatímco po vypuštění /t/ ve slově *correct* iniciuje pre-fortisové krácení neznělá velární explosiva, ve slově *tonight* tato pojistka nefunguje.

Na samotný závěr uvádíme tabulku, která jasně vypovídá o rozmanitějším dění v oblasti produkce kontrastu mezi přízvučnou a nepřízvučnou slabikou v experimentálních skupinách. Součinnost všech tří zkoumaných faktorů prominence byla zjištěna u *potato*; v iniciální nepřízvučné slabice se nachází *schwa*, jehož délka a hlasitost je menší než u plné samohlásky v následující přízvučné pozici. Jako druhá v pořadí se umístila slova *correct* a *banana* s kombinací dvou faktorů. Ve slově *tonight* někteří žáci dospěli k žádoucí redukci v podobě *schwa* bez intervence dalších činitelů, u *famous* a *computer* se zlepšili pouze v temporálním kontrastu. Slova *July* a *biology* zůstávají nejdále od dosažení rytmické struktury na úrovni rodilých mluvčích. Možná jejich rezistence vůči změně souvisí

s problémy s jejich produkcí na základě ortografické podoby. Lze předpokládat, že soustředění vynaložené na přečtení slov či rozhodování, zda se <j> vyslovuje /z/, /dʒ/ nebo /j/ utlumilo snahu o dosažení zkoumaného kontrastu v rovině prominence.

akustické parametry	experimentální skupiny			kontrolní skupiny		
	trvání	spektrum	intenzita	trvání	spektrum	intenzita
computer	++		-			
tonight		++		--		
biology						
famous	+					++
correct	++		++			++
banana		+	+	-		
July						++
potato	++	++	+			

Tabulka 25 Podíl jednotlivých akustických parametrů na vytvoření kontrastu mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami. Dvě znaménka plus ++ odpovídají statisticky významnému zlepšení v dané oblasti, dvě mínus -- statisticky významnému zhoršení. Jedno plus a mínus označují okrajové zlepšení či zhoršení.

3.5.3 Čtení vět

Druhá testovací úloha zahrnovala čtení jednoduchých vět (příloha 3/IV). Oproti čtení izolovaných slov umožňuje tento úkol zkoumat cílové kontrasty v souvislé řeči, i když potíže s převodem grafické podoby do zvukové roviny přirozeně přetrvávaly. Ovšem potenciaální výhodu tohoto zadání představuje rozptýlení pozornosti žáků během produkce delších promluvových úseků, následkem čehož se mohou některé jednotky přiblížit výslovnosti typické pro spontánní mluvu. Zkoumaný zvukový materiál byl dále obohacen o neplnovýznamová slova, která jsou rodilými mluvčími obvykle realizována ve slabých formách kvůli zachování přirozeného průběhu anglického rytmu (Roach, 2009; Laver, 1994). Jelikož se v našem vzorku nenacházejí na sebe navazující repliky, nýbrž významově nezávislé celky, můžeme vyloučit příznakové umístění melodémů za účelem kontextového či afektivního zdůraznění (Volín, 2010, s. 59). Analýzy provedené v tomto oddíle zohledňují všechny čtyři akustické parametry (trvání, spektrum, intenzitu, základní frekvenci), jež vytvářejí základní rámec pro popis reálných rytmických struktur.

Hlavním kritériem pro užší výběr jednotek pro akustické rozborů byla přítomnost kontrastu přízvučné a nepřízvučné slabiky v rámci samostatných slov a slovních spojení obsahujících synsémantická slova. Z každé věty bylo vybráno jedno, ve dvou případech dvě spojení, jejichž transkripce a rytmický profil jsou uvedeny v tabulce 26. V případě tříslabičné fráze *do you know* bylo přízvučné plnovýznamové sloveso považováno za referenční slabiku

pro pomocné sloveso a zájmeno v nepřízvučných pozicích. Vznikly tak samostatné dvojice *do know* a *you know*. Toto rozdělení by teoreticky nemohlo být zařazeno, kdyby se v produkci vyskytla elize *schwa* ve slovese *do* doplněna asibilací /d/ a /j/ → /dʒə 'nəʊ/. V praxi se však tento jev, hojně se vyskytující v souvislé mluvě rodilých mluvčích anglického jazyka, neobjevil. V podobné situaci se nacházejí slova *history* a *students*, běžně produkované s elizí *schwa* /'hɪstri/ a /'stju:dnts/. Vynechání neutrálního vokálu nebylo identifikováno u žádného z respondentů.

Z finálních třinácti výrazů jich pět obsahuje gramatické slovo, ze zbývajících osmi plnovýznamových slov jsou čtyři totožná s výrazy zkoumanými v rámci čtení izolovaných slov kvůli možnosti vzájemného srovnání. Výslovnost gramatických slov disponujících dvěma variantami slabé formy *do*, *you*, *to* se řídí odlišnými pravidly. Zatímco produkce se slabým u /du, ju/ nebo se *schwa* /də, jə/ závisí na preferenci individuálního mluvčího, mluvním stylu a situaci, použití /tu, tə/ je podmíněno bezprostředním kontextem, konkrétně zda následující slovo začíná samohláskou nebo souhláskou. Jelikož po *to* následuje v obou případech souhláska (*He wants to go to the Internet shop.*), doporučuje se v britském standardu varianta se *schwa* (Wells, 2007).

famous*	/'feɪməs/ ••	you know	/jə 'nəʊ/ ••
history	/'hɪstəri/ •••	they were	/'ðeɪ wə/ ••
wants to	/'wɒnts tə/ ••	students	/'stju:dənts/ ••
go to	/'gəʊ tə/ ••	biology*	/baɪ'ɒlədʒi/ ••••
potato*	/'pə'teɪtəʊ/ •••	constructed	/'kɒn'strʌktɪd/ •••
salad	/'sæləd/ ••	correct*	/'kɒ'rekt/ ••
do know	/də 'nəʊ/ ••		

Tabulka 26 Finální soubor analyzovaných slov z druhého testovacího úkolu a jejich transkripce dle J. C. Wellse (Wells, 2007). U slov *do* a *you* J. C. Wells uvádí dvě slabé formy /ju, jə/ a /du, də/. U tříslabičných slov jsou podtrženy analyzované hlásky. Hvězdička označuje jednotky analyzované v rámci produkce izolovaných slov.

Z hlediska segmentace zvukového materiálu byly řešeny podobné problémy jako v předchozí části (3.5.2). K aproximantám /r, j, l/, u kterých se tradičně obtížně určuje hranice s následujícím vokálem kvůli nízkému akustickému kontrastu, přibyla labiovelární aproximanta /w/ ve výrazech *wants to* /'wɒnts tə/ a *they were* /'ðeɪ wə/. Pro správné umístění předělu byla tentokrát dostačující akustická vodítka – mírně konkávní průběh F2 a špatná viditelnost vyšších formantů zapříčiněná silnou labializací (Machač a Skarnitzl, 2009, s. 80–84). Celkem bylo označeno 1820 hláskových segmentů. Na základě opakovaného poslechu nahrávek při procesu segmentace jsme si všimli četných pauz, a to i na místech,

kteřá jsou z hlediska členění na promluvvové úseky nevhodná, například mezi přivlastňovacím zájmenem a podstatným jménem. Tento rys, společně s občasnými hezitačními zvuky a zadržáváním, svědčí o potížích se čtením textu u některých žáků i přesto, že měli čas se s ním dopředu seznámit.

Nejvíce adeptů na vyřazení z finálního souboru dat bylo shledáno u slova *biology* a ještě více chyb se vyskytlo v produkci výrazu *constructed* (tab. 27). Abychom o tuto jednotku úplně nepřišli, byly dvouslabičné realizace ['konstrakt] či ['konstrukt] do analýz zařazeny, protože zkoumaný kontrast zůstal zachován. Realizace s radikálně pozměněnou výslovností, například ['konkjurtit] nebo výraznou dysfluencí nebyly akceptovány. U ostatních slov se vyskytly ojedinělé problémy, nejčastějším důvodem pro vyřazení byla výrazně změněná výslovnost. Bohužel, jeden žák z experimentální skupiny byl natolik dysfluentní, že jeho projev musel být z finálního souboru vyloučen. Celkový počet respondentů tudíž klesl z 35 na 34, bereme-li v úvahu počáteční i konečná měření, pak $n = 68$ namísto původních $n = 70$.

	vyřazené jednotky (začátek + konec měření $n = 68$)		vyřazené jednotky (začátek + konec měření $n = 68$)
famous	{alt} 2x (64)	you know	{alt} 1x (66)
history	{alt} 1x (66)	they were	{alt} 1x (66)
wants to	{alt} 3x (62)	students	- (68)
go to	{alt} 1x (66)	biology	{alt} 4x; {dsfl} 2x; {ssc} 1x (54)
potato	- (68)	constructed	{alt} 2x; {dsfl} 5x; {ssc} 2x (50)
salad	{alt} 2x (64)	correct	- (68)
do know	{alt} 1x (66)		

Tabulka 27 Počet a důvod vyřazených jednotek ve druhé testovací úloze. {dsfl} znamená dysfluence, {alt} změněná výslovnost, {ssc} šum či překryvání hlasu s experimentátorkou. Údaj v závorkách představuje počet slov zahrnutých do analýz po vyřazení nevhodných jednotek.

3.5.3.1 Výsledky – produkce jednoduchých vět

V první analýze jsme se soustředili na měření temporálního kontrastu samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení, respektive na srovnání poměrů trvání těchto vokálů na začátku a konci experimentálního plánu. Jak ukazuje tabulka 28, výsledkům dominují statisticky okrajově významná zlepšení kontrastu v experimentálních skupinách, konkrétně ve výrazech *history*, *potato*, *students*, *do know*, *you know*; z kontrolních skupin se jedná o spojení *go to*. Statisticky významnou změnu si obě skupiny připsaly pouze v jednom případě; v experimentálních se jednalo o zlepšení *correct*, v kontrolních bylo zjištěno zhoršení u *students* a marginální zhoršení u *correct*.

trvání poměr (ms)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (p)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (p)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kont. (p)
famous	0,888	0,731	0,129	0,922	0,830	0,411	0,839	0,585	0,216
history	1,353	1,244	0,423	1,455	1,132	0,064	1,197	1,415	0,316
want to	0,843	0,768	0,487	0,862	0,726	0,410	0,813	0,836	0,836
go to	0,515	0,428	0,132	0,458	0,445	0,808	0,602	0,401	0,097
potato	0,480	0,454	0,298	0,487	0,421	0,066	0,470	0,509	0,168
salad	1,509	1,458	0,572	1,568	1,606	0,749	1,411	1,210	0,154
do know	0,422	0,354	0,151	0,499	0,331	0,098	0,375	0,394	0,624
you know	0,471	0,394	0,127	0,446	0,343	0,090	0,515	0,482	0,732
they were	1,059	0,971	0,138	1,094	0,956	0,110	0,997	0,996	0,992
students	1,590	1,367	1,165	1,831	1,361	0,060	1,199	1,378	0,033
biology	1,229	1,140	0,417	1,183	1,087	0,371	1,296	1,216	0,732
constructed	1,138	1,114	0,764	1,151	1,088	0,526	1,112	1,166	0,730
correct	0,798	0,752	0,388	0,860	0,710	0,034	0,697	0,820	0,076

Tabulka 28 Výsledky srovnání poměrů trvání samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení. Červená barva označuje statisticky významná zlepšení, šedá statisticky významné zhoršení. Světlejší odstíny odkazují na marginální zlepšení či zhoršení.

Spektrální skladba cílových hlásek byla zjišťována v druhé analýze metodou pečlivého poslechu. Kontingenční tabulky odhalily poměrně malý počet zlepšení a zhoršení v oblasti samohláskové kvality mezi oběma měřeními, proto byly před aplikací McNemarova testu zkoumané jednotky seskupeny do tří souborů dle rytmické struktury a příslušnosti do autosémantických či sysémantických slovních druhů. Jak je patrné z tabulky 29, statisticky významné výsledky byly odhaleny v experimentálních skupinách u plnovýznamových slov (skupiny 1 a 3). Okrajově významné zlepšení platí pro gramatická slova u stejných respondentů. V kontrolních skupinách žádná statisticky významná změna nebyla zaznamenána ani po sloučení jednotek.

spektrální skladba	experimentální skupiny			kontrolní skupiny		
	df	χ^2	p	df	χ^2	p
1. skupina: plnovýznamová slova • • <i>famous, history, salad, students, biology</i>	1	5,882	0,015	1	0,071	0,790
2. skupina: výrazy s gramatickými slovy <i>wants to, go to, do know, you know, they were</i>	1	3,273	0,070	1	2,250	0,134
3. skupina: plnovýznamová slova • • <i>potato, correct, constructed</i>	1	7,111	0,008	1	0,250	0,617

Tabulka 29 Výsledky McNemarova testu spektrální skladby samohlásek v nepřízvučném postavení ve třech skupinách zkoumaných slov. Červená znamená statisticky významné, světlý odstín červené marginální zlepšení.

Trojici akustických aspektů zkoumaných paralelně v rámci čtených vět a slov uzavírá intenzita. Kontrasty určené poměry intenzit redukovaných a plných samohlásek v produkci žáků na začátku a konci experimentu jsou představeny v tabulce 30. Statisticky okrajově

významná zlepšení se týkají sousloví *go to* a slova *constructed* bez ohledu na rozdělení žáků do experimentálních a kontrolních skupin. Tyto pozitivní trendy vznikly za přispění obou skupin, nicméně bez statisticky významných změn. V kontrolních skupinách došlo k marginálně významnému zhoršení intenzitního kontrastu ve slově *history*.

intenzita poměr (dB)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (p)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (p)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kontr. (p)
famous	0,986	0,982	0,626	0,989	0,982	0,504	0,982	0,982	0,986
history	1,014	1,033	0,106	1,021	1,024	0,791	1,004	1,046	0,071
want to	0,968	0,963	0,390	0,969	0,964	0,602	0,967	0,961	0,338
go to	0,978	0,965	0,093	0,978	0,971	0,455	0,978	0,956	0,116
potato	0,979	0,979	0,943	0,983	0,981	0,771	0,973	0,975	0,852
salad	0,973	0,968	0,527	0,975	0,966	0,424	0,970	0,971	0,832
do know	1,037	1,025	0,163	1,042	1,031	0,340	1,029	1,014	0,310
you know	1,023	1,019	0,556	1,024	1,021	0,719	1,021	1,016	0,615
they were	0,985	0,980	0,279	0,987	0,978	0,186	0,981	0,982	0,778
students	1,013	1,007	0,488	1,018	1,010	0,439	1,005	1,002	0,886
biology	0,970	0,966	0,579	0,971	0,971	0,929	0,970	0,958	0,407
constructed	1,022	1,007	0,058	1,023	1,009	0,133	1,020	1,002	0,291
correct	1,002	1,007	0,510	1,004	1,015	0,248	1,000	0,994	0,560

Tabulka 30 Poměry hladin zvuku samohlásek v nepřízvučném a přízvučném postavení. Světle červená barva označuje statisticky okrajové zlepšení a světle šedá marginální zhoršení.

Údaje v tabulce 31 nabízejí vzájemné srovnání čtyř slov (*famous*, *potato*, *biology*, *correct*), u kterých byly doposud provedeny stejné analýzy akustických parametrů prominence s tím rozdílem, že jednou byla řečena samostatně a podruhé jako součást věty, v obou případech s oporou čteného textu. Průměrné hodnoty poměrů trvání a intenzit samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení pocházejí z finálního měření. Komparace výstupů spektrální analýzy bude okomentována v rámci diskuze (3.5.3.2). Hodnoty < 1 představují žádoucí temporální a intenzitní profily. Data svědčí o velmi podobném průběhu intenzitního kontrastu v obou kontextech, temporální aspekt vykazuje větší rozptyl.

	slova	věty	slova	věty	slova	věty	slova	věty
	poměr trvání (ms) experiment. skupiny		poměr trvání (ms) kontrolní skupiny		poměr intenzit (dB) experiment. skupiny		poměr intenzit (dB) kontrolní skupiny	
famous	*1,15	0,83	0,87	0,59	0,95	0,98	*0,96	0,98
potato	*0,32	0,42	0,39	0,51	0,98	0,98	0,98	0,98
biology	1,04	1,09	0,92	1,22	0,97	0,97	0,98	0,96
correct	*0,70	*0,71	0,78	×0,82	*1,03	1,02	*1,01	0,99

Tabulka 31 Srovnání trvání a intenzity samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení v rámci čtení izolovaných slov a vět. Symbolem hvězdičky jsou označeny statisticky významná zlepšení, křížek znamená statisticky významné zhoršení.

Po krátké odbočce v podobě srovnání čtyř slov ve dvou různých mluvních kontextech se vraťme k produkci jednoduchých vět. Poslední, prozatím nezkoumaný akustický korelát prominence představuje základní frekvence hlasivkového tónu, jejíž průběh za určitých podmínek vypovídá o vnímané výšce slabiky, mluvního taktu či celé promluvy (Volín, 2009). Jedná se však o mnohem komplikovanější vztah než například u dvojice trvání/délka. Extrakce F0 byla získána autokorelační metodou v 10 milisekundových intervalech. Jelikož extraktor F0 se občas dopouští chyb, obzvláště pochází-li analyzovaný materiál od různých mluvčích, bylo nutné průběhy F0 překontrolovat sluchem a nalezené nesrovnalosti manuálně opravit. Nejčastěji se jednalo o oktávové skoky odhalené poslechem a rušivý vliv různých forem glotalizace, které lze detekovat z tvaru kontury F0 (ostré výkyvy v jinak hladkém průběhu F0). K porovnání výšky v přízvučných a nepřízvučných slabikách sloužily průměrné hodnoty F0 získané ve středním pásmu slabičného jádra. Údaje o průběhu F0 byly převedeny na půltóny (ST – z angl. *semitone*). Na rozdíl od percepčně problematických hertzů tato jednotka odpovídá stejnému výškovému kroku v celém rozsahu lidského hlasu bez ohledu na frekvenční pásmo, ve kterém k dané změně došlo (Volín, 2009, s. 230).

Doposud používaný zvukový materiál byl lehce modifikován tak, aby se vybrané jednotky nenacházely v iniciální pozici a hlavně nespadaly do intonačního jádra výpovědi, které je vymezeno nástupem ukončujícího melodému standardně realizovaném v posledním taktu. Jinak by hrozila snížená validita výstupních dat. Finální soubor obsahuje tři výrazy s přízvukem na první slabice a druhou nepřízvučnou slabikou (*famous, wants to, students*) a pět prvků s opačným vzorcem prominence (*potato, you know, were sleeping, constructed, correct*). Z percepčního hlediska by přízvučná slabika ve vztahu k nepřízvučné měla být vnímána výše. Jestli tomu tak skutečně je, jsme ověřovali v poslední, čtvrté analýze srovnávající rozdíly F0 samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení na začátku a na konci experimentu. Žádoucí stav signalizují kladné hodnoty; čím větší rozdíl, tím výraznější kontrast ve vnímané výšce lze očekávat. Výsledky uvedené v tabulce 32 nepotřebují dlouhý komentář. Jediné statisticky významné zlepšení rozdílů F0 se týká slova *famous* v experimentálních skupinách.

F0 – rozdíl (ST)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (p)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (p)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kon. (p)
famous	-0,61	-0,37	0,198	-0,84	-0,24	0,003	-0,28	-0,57	0,378
want to	-0,07	-0,29	0,400	0,10	-0,26	0,215	-0,33	-0,33	0,988
potato	0,10	0,03	0,679	0,26	-0,02	0,184	-0,16	0,11	0,410
you know	-0,73	-0,73	0,962	-0,62	-0,72	0,740	-0,91	-0,76	0,476
were sleeping	-0,75	-0,54	0,413	-0,72	-0,62	0,693	-0,79	-0,42	0,479
students	-0,02	-0,02	0,981	-0,31	-0,14	0,344	0,44	0,18	0,319
constructed	0,72	0,57	0,540	0,47	0,53	0,818	1,18	0,63	0,319
correct	0,63	0,51	0,621	0,48	0,50	0,931	0,87	0,53	0,421

Tabulka 32 Výsledky srovnání průměrných rozdílů F0 samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení. Červená barva označuje statisticky významné zlepšení.

3.5.3.2 Diskuze

V produkci zkoumaných kontrastů ve čtených větách se ve vybraném vzorku neobjevil žádný výrazný trend naznačující plošné zlepšení v jednotlivých akustických doménách nebo ideálně jimi napříč. Zaznamenané změny spíše ojedinělého charakteru, které signalizují zesílení prominence prostřednictvím manipulace s délkou, samohláskovou kvalitou a výškou, se vyskytly výhradně v experimentálních skupinách. Temporální rovina představuje jedinou oblast, u které lze s jistou dávkou opatrnosti konstatovat, že zesílení kontrastu trvání mezi vokály v přízvučném a nepřízvučném postavení bylo zapříčiněno experimentálním působením. Proto výsledky temporálních analýz, u nichž byla v menší či větší míře potvrzena statistická významnost, představují základní východisko pro detailnější diskuzi.

V následujících odstavcích se budeme věnovat třem hlavním liniím. Za prvé nás zajímá, zda zlepšení kontrastu bylo motivováno zkrácením redukované hlásky, prodloužením plné samohlásky nebo zda pohyby nastaly rovnoměrně oběma směry. K rozkrytí charakteru temporálního kontrastu nám pomohou doplňující analýzy absolutních hodnot trvání jednotlivých hlásek. Za druhé propojíme poznatky o trvání s výstupy spektrální analýzy, především budeme sledovat do jaké míry je temporální redukce podpořena změnou samohláskové kvality nebo naopak. Za třetí vždy zhodnotíme správnost temporálních proporcí zkoumaných samohlásek.

První důležité zjištění představuje skutečnost, že slova s lepším temporálním kontrastem se shodují s výrazy s největším výskytem samohláskové redukce v podobě *schwa* (*correct, history, students, potato*). Neutrální vokál místo původní plné samohlásky byl vysloven zhruba ve čtvrtině až pětině všech případů. Podobně jako u čtených slov se tudíž

nejedná o dramatickou změnu. Ke spojením *do know* a *you know* se vyjádříme později, jelikož jejich statistická významnost se pohybuje na samém okraji marginálně významného zlepšení ($p < 0,098$ a $p < 0,090$). Slova *history* a *students* mají společné nejen rozprostření přízvuku, ale i podobný vzorec chování vzhledem k nastoleným otázkám. Zlepšení kontrastu trvání oproti prvnímu měření bylo docíleno převážně zkrácením nepřízvučného vokálu, avšak tato snaha nedostačovala k vytvoření odpovídajícího temporálního profilu. Příčinu nesprávných proporcí (delší nepřízvučná samohláska vůči kratší přízvučné) je třeba hledat v lexiku češtiny, které obsahuje ve školním prostředí často užívané ekvivalenty *historie* a *student*. V případě *history* mohla negativní roli sehrát i jeho finální pozice ve větě, ve které typicky dochází k závěrovému zpomalování nebo pre-fortisové krácení přízvučného /ɪ/. Kvalitativní proměny byly až na jeden případ u obou slov podpořeny zkrácením *schwa*-ových vokálů. U slova *students* byl zaznamenán druhý nejvyšší počet případů, kdy žáci v na začátku a konci experimentu vyslovili *schwa* (po *famous*), bohužel většinou bez patřičné redukce v oblasti trvání.

Jednotky *correct* a *potato* s přízvukem na druhé slabice a bez existence nebo s minimálním používáním českých protějšků vykazují exemplární temporální profil. Poměr trvání přízvučné a nepřízvučné samohlásky navíc zesílil při druhém měření. U *correct* přispělo ke statisticky významnému zlepšení rovnoměrně krácení *schwa* a prodlužování /e/, u *potato* především temporální redukce samohlásek v nepřízvučném postavení. Změna /ɒ/ na /ə/ se shoduje ve všech případech kromě jednoho (u *potato*) s kratším trváním. V následujících řádcích si dovolíme ilustrovat výsledek skloubení temporální a spektrální redukce, které vyústilo v téměř modelové schéma prominence. Vypočítali jsme průměrné trvání samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení u doposud diskutovaných slov, ve kterých došlo souběžně k proměně plného vokálu na *schwa* a zesílení temporálního kontrastu. Tuto podmínku splnilo velmi málo výrazů; (5 z 21 u *correct*, 4 z 21 u *students* 3 z 21 u *potato* a 3 z 20 u *history*), avšak výstupy jsou povzbudivé. Překvapením je dosažení správného profilu u *history* v zeštíhleném vzorku, (/ɪ/ 53 ms, /ə/ 49 ms), kde je potřeba zohlednit již zmiňovanou intervenci pre-fortisového krácení u /ɪ/, naopak u *students* zůstává *schwa* stále příliš dlouhé (/u:/ 74 ms, /ə/ 113 ms). U *correct* (/ə/ 39 ms, /e/ 71 ms) a *potato* (/ə/ 36 ms, /eɪ/ 124 ms) dosáhl neutrální vokál kratší délky než průměrná hodnota uváděná pro nefinální

schwa – 64 ms (Flemming a Johnson, 2007). Dost možná se jedná o přípravu na elizi *schwa* (/k'rekt/ a /p'teitəʊ/), která je v konverzaci rodilých mluvčích v těchto výrazech velmi běžná.

Ve spojeních *do know* a *you know* bylo statisticky okrajově významné zesílení kontrastu způsobeno výhradně temporálním krácením samohlásek v nepřízvučném postavení, které jen ve dvou případech u každé fráze stvrdila proměna kvality slabičného jádra ve *schwa*. Uspokojivý temporální profil (u-ové hlásky zabírají třetinu trvání diftongu) je nutné brát s mírnou rezervou kvůli inherentně dlouhé dvojhláске v přízvučném *know*. Otázkou zůstává, zda by temporální profil zůstal zachován, kdyby referenční slovo představovalo sloveso s krátkým monoftongem v pre-fortisové pozici například *Do you sweat?* Preference u-ových hlásek v *do* a *you* oproti *schwa* je dle J. C. Wellse (2007) naprosto legitimní, i když produkce varianty s neutrálním vokálem, zejména u pomocného *do*, skrývá určitou výhodu v podobě blízkosti k procesům elize a koalescentní asimilace. Jeden takový náznak byl zjištěn v kontrolní skupině, kdy počáteční /u/ (56 ms) ve slově *do* bylo vysloveno jako *schwa* (7 ms), což lze percepčně interpretovat jako /dju/. Lehký sklon ke zmenšování délky vokálů v gramatických slovech byl shledán i u zbývajících výrazů *wants to*, *go to* a *they were* v experimentálních skupinách, zlepšení kontrastů však vykazuje vysoké riziko nahodilosti. Temporální proporce ve spojeních *wants to*, *go to* jsou správně rozloženy, výskyt *schwa* ve slově *to* je navzdory Wellsově doporučení minimální. Vůbec nejhůře z hlediska samohláskové redukce, temporálního kontrastu i profilu dopadlo spojení *they were* v obou skupinách. Žáci absolutně ignorovali požadavek redukce v pomocném slovese (*They were sleeping as babies*) a realizovali plnou formu gramatického slova v rozmanitých podobách [wɜːˈ], [weːˈ] či [weəˈ]. Výsledné hodnoty naznačují sice správný, nicméně oproti ostatním výrazům poměrně vyrovnaný a tudíž nepřesvědčivý temporální kontrast (/eɪ/ 223 ms vůči /ɜː/ 201 ms).

Subjektivní dojem hlasitosti, jenž v akustické doméně koreluje s intenzitou, se na základě našich dat projevil jako nejslabší ukazatel přízvuku. Průměrné poměry hladin zvuku naměřené v cílových vokálech vykazují nepatrné vychýlení od jedné (rozptyl mezi 0,947 a 1,052 dB), což nasvědčuje minimálnímu rozlišení v celkové intenzitě mezi přízvučnou a nepřízvučnou samohláskou. Příčinu pravděpodobně představuje příliš hrubý způsob měření opírající se o sumu energie namísto jejího rozložení ve spektru (Sluijter a Heuven 1996, s. 2472). Holandští fonetici ve svém výzkumu zjistili, že energie v nízkofrekvenčních

pásmech téměř nepřispívají k vnímané hlasitosti na rozdíl od vyšších frekvencí, kde se intenzita projevuje výrazněji (ibid.). Nutno podotknout, že i tyto hrubé analýzy využívající celkovou intenzitu mají výpovědní hodnotu o zkoumaných jevech, jak dokazují například dvě studie české provenience (Volín a Skarnitzl, 2010; Marková et al., 2009).

Srovnávací analýza jednotek *famous*, *potato*, *biology* a *correct* ve čtených slovech a větách primárně sloužila ke kontrole mezipoložkové konzistence produkčního testu, jinými slovy, zda naměřené hodnoty kontrastů v milisekundách a decibelech nevykazují diametrální odlišnosti. Dále nás zajímalo, ve kterém kontextu se sledované kontrasty projeví silněji. Největší rozdíl byl odhalen v oblasti trvání u slova *famous* v obou skupinách, kdy na výraznější temporální kontrast ve větách, především krácení *schwa*-ových samohlásek, mohla mít dopad přítomnost slova v souvislém řečovém kontinuu. U zbylých slov se výsledky v rovině trvání příliš neliší; zatímco v experimentálních skupinách převažují nepatrně horší kontrasty v produkci vět, v kontrolních skupinách se jedná o větší zhoršení, nikoliv však alarmující. Nejhůře dopadlo slovo *biology* v kontrolních skupinách, patrně v důsledku závěrového prodlužování. Tuto protichůdnou tendenci (slabší kontrast ve větách) lze vysvětlit tím, že intuitivní povědomí žáků o prominenci vykrytalizovalo na povrch více v jednodušším úkolu čtení izolovaných jednotek, než když byli konfrontováni s produkcí delších promluvových úseků. Poměry intenzit se zdají být vůči typu zadané čtecí úlohy imunní napříč skupinami. Minimální variabilitu dat také můžeme vztáhnout k závěrům z předchozího odstavce. Výstupy spektrálních analýz mluví opět ve prospěch čtení izolovaných slov, kde bylo zaznamenáno vyšší procento zlepšení redukce v podobě *schwa*. Žáci zřejmě redukovali častěji ve slovech, kde se na tento proces mohli více soustředit, zatímco ve větách byli kognitivně zatíženi realizací jiného zvukového materiálu.

Diskuzi o vnímané výšce samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení zahájíme stručným komentářem k mini-analýze zaměřené na intonační rozpětí. Manipulace s tímto jevem vysílá rozmanité signály o mluvčím a komunikovaném obsahu, například nejrůznější afektivní stavy. Jelikož výchozí čtený text je zaměřen spíše na formální než obsahovou stránku a nenavozuje specifickou komunikační situaci, byl pro nás podstatný vjem živosti sdělení coby korelát změn v intonačním rozpětí, který se mimo jiné promítá do hodnocení cizineckého přízvuku (Volín a Skarnitzl, 2010). Jako ukazatel variability bylo

zvoleno percentilové rozpětí, jež ignoruje extrémní hodnoty na obou stranách a citlivěji tak vystihuje lidské vnímání řeči (Volín, 2010, s. 57). Výsledné hodnoty F0 v půltónech odpovídají rozdílu hodnot mezi 10. a 90. percentilem a byly shledány téměř identické v obou skupinách i měřeních. Nepatrně větší intonační rozpětí bylo zjištěno v kontrolních (3,8 dB na začátku i na konci) oproti experimentálním skupinám (3.6 dB v pretestu; 3.5 dB v posttestu). Očekávané oživení ústního projevu žáků formou expanze intonačního rozpětí na konci experimentu nebylo potvrzeno, respondenti v tomto ohledu mluvili stejně. Nutno podotknout, že tento rys nebyl předmětem výslovnostního tréninku a byl sledován z důvodu zachycení řečového chování žáků 7. ročníku z širší perspektivy.

Mluvčí z různých jazykových pozadí se v procesu osvojování intonace anglického jazyka dopouštějí podobných chyb. Výčet nejčastějších problémů s téměř univerzální platností uvádí I. Mennenová (2007, s. 55) a nechybí mezi nimi potíže s nesprávnou výškou v nepřízvučných slabikách, zejména s jejími příliš vysokými polohami. Do této kolonky bychom mohli zařadit i české mluvčí z našeho souboru, jak naznačují průměrné rozdíly základní frekvence v přízvučné a nepřízvučné samohlásce, ze které je melodický průběh odhadován. Jediné statisticky významné zlepšení se odehrálo v experimentálních skupinách ve slově *famous*, nicméně příznivých výškových poměrů žáci nedocílili. Vyšší poloha vokálu v nepřízvučné slabice byla s výjimkou dvou slov zaznamenána i v ostatních jednotkách (statisticky nevýznamná zjištění), což lze vysvětlit negativní interferencí z českého jazyka.

Silná tendence českých mluvčích realizovat první přízvučnou slabiku melodicky níže než druhou popřízvučnou v rámci taktu byla popsána již v raných fonetických pracích a ověřena nedávnými výzkumy, které využily zvukového materiálu z rozhlasových relací nebo na základě uměle vytvořených textů (Volín, 2008). Na jedné straně má v češtině běžný intonační krok z nižší do vyšší polohy neblahý účinek na požadovaný melodický průběh v anglických slovech s přízvukem na první slabice. Na druhé straně tento trend pomáhá v realizaci optimálního výškového rozpoložení ve výrazech s přízvukem na druhé slabice, jak potvrzují z hlediska výšky dobře vyslovené jednotky *correct* a *constructed*. Zvláštní pozornost si zaslouží v tabulce neuvedené slovo *history*, ve kterém se správný výškový profil statisticky významně zlepšil v experimentálních skupinách (0,75 ST; $p < 0,028$), jednoznačně vlivem ukončujícího klesavého melodému, který potlačil výše popisovaný sklon. Dvousečnost

diskutované interference z mateřštiny (negativní transfer v jednom kontextu a pozitivní v jiném), je třeba řešit zvýšením povědomí žáků o správných výškových proporcích a dostatečným výslovnostním tréninkem v rámci výuky anglického jazyka.

Na závěr nastíníme výslovnostní potíže žáků 7. ročníku mimo hlavní tematický rámec, které byly zaznamenány na základě mnohonásobného poslechu při procesu segmentace zvukového materiálu. V produkci slova *salad* /'sæləd/ se vlivem českého protějšku *salát* /'sala:t/ nakumulovalo hned několik problémů. Za prvé byla samohláska v první slabice nepřekvapivě vyslovena jako [a], v lepším případě jako [e], avšak bez požadované otevřenosti. Za druhé pravidelně docházelo k v angličtině nepovolené asimilaci znělosti u finálního obstruentu (stejný trend byl zjištěn u *live* [lif]). Jeden z výsledných zvukových tvarů ['selít] je pak mimo kontext lehce zaměnitelný se spojením *sell it*. Patříčné korespondence mezi grafémy a fonémy se některým žákům nedařilo realizovat ve slovech *Prague* ['prague], *constructed* ['konstruktít], ojediněle i *mistake* ['mistake]. Poslední výrazný nedostatek často se vyskytující v české angličtině na úrovni souvislé řeči (Skaličková, 1986; Volín, 2002b) představuje nadměrné používání rázů místo prostředků vázání, například ve výrazech *for its* nebo *her address*.

3.5.4 Čtení říkanky po předchozím poslechu

Čtení říkanky (příloha 3/III) se od předchozího testovacího úkolu spočívajícího v produkci jednoduchých vět lišilo ve dvou aspektech. Za prvé se básničky, říkanky, rozpočítadla či jiné krátké poetické útvary vyznačují zřetelněji definovanou rytmickou strukturou. I když je rytmizovaný způsob mluvy poměrně vzdálen spontánnímu projevu (Cauldwell, 2002), lze předpokládat, že snaha o dodržení pravidelného schématu povede k větší míře redukce samohlásek v nepřízvučném postavení, což představuje žádoucí rys plynulého projevu blízkého úrovni rodilých mluvčích. Za druhé byla úloha ulehčena tím, že při seznamování se s cílovým textem žáci simultánně slyšeli zvukovou podobu říkanky od experimentátorky. Nejednalo se však o bezprostřední opakování po jednotlivých verších. Modelová výslovnost sloužila pouze jako vodítko pro vlastní realizaci opírající se o grafickou podobu. Její vliv na konečnou produkci žáků tudíž nemůžeme vyloučit. Použitá říkanka je volně inspirovaná humornými limeriky anglického básníka Edwarda Leara, skládá se z pěti veršů a rýmuje se dle vzorce *aabbc*. Cílové kontrasty byly zkoumány pomocí

všech akustických parametrů s výjimkou intenzity, jejíž předchozí měření přineslo výsledky s malou vypovídající hodnotou.

Do finálního souboru (tab. 33) byla zařazena slova nebo dvojice slov obsahující vokály v přízvučném a nepřízvučném postavení včetně jednotek vyskytujících se na konci promluvových úseků. Intervenující závěrové zpomalování a specifický melodický průběh u těchto výrazů jsou zohledněny v diskuzi k výsledkům. Jejich začlenění do měření poskytlo doplňující informace o melodických konfiguracích ve významově koherentním celku říkanky před a po experimentálním působení. V konečné sestavě se nacházejí čtyři plnovýznamové výrazy s přízvukem na první slabice (*teacher, farmer, karma, lama*), ve kterých se *schwa* objevuje v doposud nezkoumané finální pozici a devět spojení zahrnující gramatické slovo v nepřízvučném postavení následované jednoslabičným autosémantickým slovem (kromě *but didn't*). Ve třech frázích (*to her car, as her heart, for a nice*) byla podstatná jména a přídavné jméno použito jako referenční slabika pro nepřízvučné jednotky. O využití procesů souvislé řeči, například nabízející se elize /h/ v přivlastňovacím zájmeně ve spojení *to her car* a jeho následné svázání s *to* → /tu_(w)ə 'ka:/, nepřinesla naše data žádné důkazy.

teacher	/'ti:tʃə/ ••	but didn't	/bət 'dɪdənt/ ••
karma*	/'kɑ:mə/ ••	as heart	/əz 'hɑ:t/ ••
to see	/tə 'si:/ ••	her heart	/hə 'hɑ:t/ ••
Lama*	/'lɑ:mə/ ••	for nice	/fə 'naɪs/ ••
she jumped	/ʃi 'dʒʌmpt/ ••	a nice	/ə 'naɪs/ ••
to car*	/tə 'kɑ:/ ••	farmer*	/'fɑ:mə/ ••
her car*	/hə 'kɑ:/ ••		

Tabulka 33 Finální soubor analyzovaných slov z posledního testovacího úkolu a jejich transkripce dle J. C. Wellse (Wells, 2007). Hvězdička označuje jednotky nacházející se ve finální pozici promluvových úseků.

Při značkování řečového signálu rýmované říkanky se objevily dva zatím neřešené jevy. První z nich, segmentování sekvence hlásek stejného způsobu artikulace, v našem případě exploziv, nepředstavovalo výrazný problém. V situacích, kdy byla první exploziva realizovaná bez vypuštění závěru, jsme umístili hranici do středu nově vzniklého dvojitého závěru, jelikož nebylo možné využít vizuální ani auditivní vodítka (Machač a Skarnitzl, 2009, s. 117). U mnoha žáků jsme se setkali s regresivní asimilací znělosti, která v této formě není v angličtině povolena, například *wanted to* /'wɒntɪd tə/ → ['wɒntɪt̪ tu]. Stejným negativním transferem z mateřského jazyka (tentokrát proměna nepřízvučné hlásky v přízvučnou) byla ovlivněna i výslovnost sousloví *but didn't*, následkem čehož byla v několika případech

zaznamenána fortifikace neboli zesílení první explozivny v podobě epentetického vokálního prvku. Jelikož daný element nevyvolal svou délkou dojem přidané slabiky, byl segmentován jako součást první explozivny /bət 'dɪdənt/ → [bʌd^ɹdɪdənt] nebo [bʌd^ədɪdənt] (ibid.). Druhá skutečnost se týkala segmentace fonologické kategorie rázu, který je nejčastěji realizován jako kanonická exploziva nebo třepená fonace. Jeho identita bývá určována na základě aperiodičnosti rozeznatelné v různé míře v oscilogramu nebo spektrogramu (Machač a Skarnitzl, 2009, s. 117). Zatímco výskyt rázu před iniciálním vokálem ve slově *as* nacházejícím se na začátku promluvového úseku je naprosto legitimní, ve výrazech *for a* a *teacher of* rodilí mluvčí upřednostňují vázání. Přesáhl-li ráz trvání 120 ms, byla tato realizace považovaná za pauzu. Celkem jsme lokalizovali hranice u 2170 segmentů včetně rázů a v tabulce neuvedené předložky *of*.

Nejčastější důvod pro vyloučení jednotek z finálního souboru (tab. 34) představovala výrazně pozměněná výslovnost, například *karma* ['karama], *but* [baɪ]. Nejvíce respondenti chybovali ve frázi *to her car*, kde místo původního *her* vyslovovali určitý člen *the*. Případy, kdy žáci měli v úmyslu cílové slovo říci, ale na základě neznalosti správného zvukového tvaru nebo vlivem psané podoby vyslovili svou vlastní variantu, například *heart* ['hɪrt] nebo *jumped* ['dʒʌmpɪt], byly do vzorku zařazeny. Stejně jako ve větách vykazoval projev jednoho žáka příliš mnoho hezitací, dysfluencí a nápověd od experimentátorky, proto jeho data nebyla podrobena skutečným analýzám.

	vyřazené jednotky (začátek + konec měření n = 68)		vyřazené jednotky (začátek + konec měření n = 68)
teacher	{ssc} 1x (66)	but didn't	{alt} 1x (66)
karma	{alt} 1x (66)	as heart	- (68)
to see	{alt} 1x (66)	her heart	{alt} 2x (64)
Lama	- (68)	for nice	- (68)
she jumped	- (68)	a nice	- (68)
to car	{alt} 1x (66)	farmer	- (68)
her car	{alt} 6x (56)		

Tabulka 34 Počet a důvod vyřazených jednotek ve třetí testovací úloze. Zkratka {alt} znamená změněná výslovnost, {ssc} šum či překrývání hlasu s experimentátorkou. Údaj v závorkách představuje počet slov zahrnutých do analýz po vyřazení nevhodných jednotek.

3.5.4.1 Výsledky – produkce říkanky

Poslední dvě tabulky v kapitole o produkci znázorňují výsledky měření kontrastů samohlásek v přízvučné a nepřízvučné pozici z hlediska jejich trvání a základní frekvence. V temporální doméně (tab. 35) platí následující vztah: čím menší hodnota ($x < 1$), tím silnější

kontrast. U F0 (tab. 36) představují žádoucí trend hodnoty větší než nula. Pohled na poměry trvání v milisekundách a rozdíly F0 v půltónech naznačuje podobnou tendenci, přítomnost statisticky významných a okrajově významných zlepšení v experimentálních skupinách. Ke statisticky významným změnám v nerozdělených souborech ve spojeních *karma* (trvání) a *she jumped* (F0) došlo především díky zlepšení kontrastů v experimentálních skupinách, tento trend však postrádá potvrzení statistické významnosti. V kontrolních skupinách (F0) bylo dvakrát zachyceno statisticky významné zhoršení. Výstupy spektrální analýzy v této části neuvádíme, jelikož počet redukovaných oproti plným samohláskám na začátku a konci experimentu byl tak nízký, že ani po seskupení slov s podobným rytmickým členěním se neobjevily žádné statisticky významné výsledky. Podrobnější popis samohláskové kvality v cílových spojeních následuje v diskuzi (3.5.4.2).

trvání poměr (ms)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (p)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (p)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kon. (p)
teacher	0,997	0,811	0,091	1,029	0,843	0,248	0,941	0,756	0,136
karma*	1,009	0,871	0,041	0,978	0,807	0,103	1,056	0,970	0,173
to see	0,721	0,666	0,279	0,743	0,655	0,105	0,687	0,684	0,978
Lama*	0,810	0,644	0,015	0,865	0,563	0,002	0,721	0,773	0,447
she jumped	1,263	1,104	0,325	1,466	1,319	0,549	0,935	0,758	0,280
to car*	0,426	0,341	0,039	0,465	0,343	0,059	0,365	0,338	0,421
her car*	0,496	0,471	0,535	0,554	0,519	0,600	0,418	0,408	0,725
but didn't	1,283	1,365	0,418	1,333	1,417	0,597	1,206	1,284	0,402
as heart	0,527	0,501	0,542	0,558	0,529	0,646	0,480	0,458	0,690
her heart	1,096	1,005	0,214	1,178	1,053	0,240	0,976	0,935	0,674
for nice	1,025	1,013	0,844	1,044	1,003	0,626	0,996	1,030	0,732
a nice	0,310	0,307	0,885	0,308	0,285	0,362	0,314	0,342	0,463
farmer*	0,528	0,487	0,263	0,535	0,443	0,067	0,518	0,560	0,399

Tabulka 35 Výsledky srovnání poměrů trvání samohlásek v přízvukném a nepřízvukném postavení. Červená barva označuje statisticky významná zlepšení, světlejší odstín pouze marginální zlepšení. Hvězdička označuje jednotky nacházející se ve finální pozici promluvových úseků.

F0-rozdíl (ST)	pretest vše	posttest vše	t-test vše (p)	pretest exp.	posttest exp.	t-test exp. (p)	pretest kontr.	posttest kontr.	t-test kon. (p)
teacher*	-0,852	-0,555	0,354	-0,814	-0,281	0,118	-0,917	-1,033	0,863
karma*	-1,327	-0,588	0,211	-1,705	-0,540	0,127	-0,746	-0,662	0,931
to see	0,406	0,170	0,248	0,160	0,235	0,752	0,785	0,069	0,050
Lama*	0,447	1,553	0,033	-0,024	2,029	0,002	1,208	0,785	0,586
she jumped	-0,044	0,435	0,045	-0,190	0,300	0,115	0,192	0,654	0,243
to car*	-2,285	-2,482	0,702	-1,405	-1,975	0,305	-3,638	-3,262	0,714
her car*	-0,568	-1,014	0,497	0,363	-0,588	0,213	-1,808	-1,583	0,851
but didnt	0,194	0,052	0,431	0,575	0,340	0,316	-0,392	-0,392	1,000
as heart	-0,149	0,036	0,572	-0,021	0,070	0,799	-0,346	-0,015	0,615
her heart	-0,722	-0,700	0,939	-0,700	-0,574	0,749	-0,754	-0,885	0,761
for nice	-0,806	-0,847	0,789	-0,719	-0,943	0,332	-0,946	-0,692	0,096
a nice	-0,403	-0,568	0,303	-0,472	-0,700	0,237	-0,292	-0,354	0,833
farmer*	1,244	0,835	0,209	0,814	1,038	0,470	1,938	0,508	0,031

Tabulka 36 Výsledky srovnání průměrných rozdílů F0 samohlásek v přízvučném a nepřízvučném postavení. Červená barva značí statisticky významná zlepšení, šedá zhoršení. Světle šedá znamená okrajově významné zhoršení. Hvězdička označuje jednotky nacházející se ve finální pozici promluvočných úseků.

3.5.4.2 Diskuze

Stejně jako v předchozích diskuzích se i v tomto oddíle zaměříme na podrobný komentář k výsledkům produkce doplněný o dílčí analýzy a vysvětlení zjištěných jevů vzhledem k experimentálnímu záměru. V první části propojíme poznatky o temporálním a spektrálním profilu zkoumaných jednotek, ve druhé se soustředíme na vyhodnocení chování základní frekvence hlasivkového tónu a její vazbu k vnímané výšce. Hodnoty používané v následujícím textu vycházejí z finálních měření experimentálních skupin, není-li uvedeno jinak.

Začneme skupinou plnovýznamových slov s finálním *schwa* běžně realizovaném otevřeněji než varianty nefinální (Cruttenden, 2001, s. 127). Nejmarkantnější změnu představuje zesílení temporálního kontrastu ve výrazu *Lama* v experimentálních skupinách navzdory závěrovému zpomalování. Zlepšení kontrastu bylo zapříčiněno prodloužením přízvučné a zkrácením nepřízvučné samohlásky v poměru 1:2, tedy za většího přispění temporální redukce neutrálního vokálu. Dosažený temporální profil (190 ms vůči 108 ms) lze v daném kontextu i přes přetrvávající a-ové zabarvení považovat za úspěch. V kontrolních skupinách žáci rovněž dosáhli správných temporálních proporcí, ty však vytvořily slabší kontrast a zůstaly neměnné při prvním i druhém měření. Podobné výsledky s 10 % rizikem nahodilosti byly zjištěny u slova *karma* nacházejícího se rovněž na konci promluvového

úseku. Výraznější kontrast na konci experimentu byl způsobený především krácením nepřízvučného vokálu, což lze opět pokládat za pozitivní trend.

Slova *teacher* a *farmer* vyslovili všichni respondenti s vokálem středně středového tónu ve druhé slabice. Zjištěné průměrné hodnoty vypovídají o správných poměrech trvání (první vokál delší, druhý kratší), takže v této chvíli budeme sledovat pouze temporální aspekt coby hlavní ukazatel změn v prominenci. Statisticky okrajově významné zlepšení kontrastu se objevilo u jednotky *farmer* v experimentálních skupinách díky výraznějšímu prodloužení /ɑ:/ a krácení *schwa* v poměru 2:1. Ve slově *teacher* došlo k podobné temporální redukci *schwa* napříč skupinami, ovšem nejedná se o statisticky významná zjištění. Rozdílné trvání přízvučných vokálů slova *teacher* v nefinální (103 ms × 82 ms) a *farmer* ve finální pozici (199 ms × 85 ms) je způsobeno inherentně delším trváním nízké samohlásky /ɑ:/ (Klatt, 1976). V temporální redukci finálních *schwa*-ových samohlásek, zaznamenané v experimentálních skupinách ve slovech *Lama* a *farmer*, lze vystopovat účinky výslovnostního tréninku. V jedné ze dvou úvodních aktivit představujících správnou produkci neutrálního vokálu byla použita slova s identickou rytmickou strukturou i stejnými grafémy reprezentujícími finální *schwa* <a> a <er> (*China*, *Peter*). Žáci se s podobnými výrazy setkávali i v dalších cvičeních primárně věnovaných jiným oblastem samohláskové redukce. S největší pravděpodobností se procvičování zúročilo v temporální rovině diskutovaných výrazů.

Druhé statisticky okrajově významné zlepšení temporálního kontrastu (vedle *farmer*) se týká spojení *to car* v experimentálních skupinách, jež bylo zapříčiněno výhradně krácením nepřízvučné samohlásky v předložce *to*. Pouze v jednom případě byla redukce trvání završena kvalitativní proměnou /u/ → /ə/. V této souvislosti zmíníme frázi *to see*, u níž zlepšení kontrastu vlivem silnějšího krácení nepřízvučné samohlásky těsně neprošlo testem statistické významnosti. Dvěma respondentům se ve spojení *to see* podařilo se změnou trvání modifikovat i plný vokál na *schwa*. Zjištění rozdílných průměrných hodnot trvání slabého /u/ v *to car* (120 ms) a *to see* (75 ms) je patrně spjata s kontextem, ve kterém se výrazy nacházejí, zejména s charakterem okolních slov a umístěním v říkance. Zatímco infinitivní tvar *to see* pochází z druhého verše rýmujícího se s prvním a je obklopen dvěma plnovýznamovými slovy (*who wanted to see Dalai Lama*), spojení *to car* je součástí kratšího třetího verše (*she jumped to her car*). Časté přidání slabiky [dʒʌmpɪt] (patrně pod vlivem

předešlého [wɒntɪt]), zjištěné v produkci mnoha žáků, pravděpodobně rozbořilo daný rytmus a způsobilo neplánovaný předěl se slovem *to* na jeho začátku. Navíc bezprostředně po *to* nenásleduje plnovýznamové, nýbrž další gramatické slovo *her*. Požadovaná dvojitá redukce /tə hə 'kɑː/ společně s narušením metrické struktury nejspíše způsobily delší trvání *to* v *to car*. Tento nástin potvrzují data z produkce vět, kde se jednotka *to* rovněž vyskytla dvakrát. Poprvé mezi dvěma plnovýznamovými slovy *he wants to go*, zde jsme naměřili průměr 81 ms. V následujícím *go to the Internet shop*, kde se po *to* nachází neurčitý člen, trvalo slabé [u] déle, v průměru 118 ms. Obě kratší varianty *to* se vyskytly ve spojení *want to*, se kterým jsou žáci 7. ročníku dostatečně obeznámeni a produkce jeho rytmické struktury se zdá být snazší. Pro úplnost dodejme, že v kontrolních skupinách byl temporální profil diskutovaných spojení *to car* a *to see* v pořádku, kontrast však zůstal zhruba stejný při obou měřeních.

V produkci zbývajících výrazů obsahujících synsémantická slova nebyly ani v jedné skupině shledány žádné statisticky významné změny temporálního kontrastu. Výstupy spektrální analýzy poukázaly na absenci samohláskové redukce. Výslovnostní trénink z jedné třetiny věnovaný správné produkci gramatických slov a větnému přízvuku se nepromítnul do schopnosti žáků lépe redukovat. S výjimkou neurčitého členu žáci místo *schwa* vytrvale vyslovovali plné vokály, tak jak jsou zvyklí v mateřštině: *of* [ɒf], *as* [əz] nebo [ez], *but* [bʌt], *for* [fɔː]. Ve dvou případech *but didn't* a *for nice* přesáhla délka nepřízvučných samohlásek délku přízvučných a vyústila v nesprávný temporální profil v obou skupinách. Z produkce jednoduchých vět můžeme seznam rozšířit o další neplnovýznamové jednotky potvrzující negativní interferenci z českého jazyka: *does* [dʌz], *at* [ət], *was* [wɒz] a *your* [jɔː]. Jediné spojení *she jumped* mající *neschwa*-ovou samohlásku v nepřízvučné pozici naznačuje rozdílné výsledky napříč skupinami. V experimentálních skupinách žáci vyslovili spíše plnou formu [ʃiː] (143 ms) a převrátili tak správné proporce trvání, zatímco v kontrolních skupinách slabá forma [ʃɪ] (90 ms) přispěla k dosažení příznivého temporálního profilu.

Průměrné hodnoty intonačního rozpětí získané výpočtem rozdílů mezi 10. a 90. percentilem nepotvrdily vedlejší účinek experimentálního působení, nicméně srovnání s produkcí vět odhalilo potenciální vliv typu zadané úlohy. Celkově bylo intonační rozpětí expandovanější při čtení říkanky, v experimentálních skupinách bez rozdílů v pretestu

a posttestu (4, 3 ST), v kontrolních s nepatrným zlepšením (5, 2 ST × 5, 5 ST). Plošší intonační rozpětí zjištěné v produkci vět v řádu o jeden půltón v experimentálních a o dva půltóny v kontrolních skupinách zřejmě souvisí s absencí vzorového předčítání. Zlepšení v produkci říkanky lze přičíst podvědomé snaze žáků napodobit živější projev experimentátorky.

Poslední ukazatel prominence představuje základní frekvence hlasivkového tónu a z ní odvozené výškové poměry v samohláskách v přízvučných a nepřízvučných slabikách. Jediná statisticky významná změna byla identifikována v experimentálních skupinách ve slově *Lama*, které se nachází na konci promluвовého úseku. Počáteční identická výška obou slabik v *Lama* se na konci experimentu změnila v žádoucí výškový krok odpovídající klesavé kadenci ukončujícího melodému. Připomeňme si, že vedle snížení výšky nepřízvučného vokálu žáci současně zkrátili jeho trvání. Výpovědní hodnota tohoto zjištění však není z hlediska našeho výzkumu příliš vysoká kvůli pozitivní interferenci klesavé kadence. Ta může maskovat pro české mluvčí typický nárůst výšky na popřízvučné slabice, jak dokazují data mapující slovo *teacher*. Nemožnost oddělit manipulaci s výškou při realizaci melodémů a signalizaci přízvuku se týká i dalších výrazů, které nyní velmi stručně okomentujeme. Ve slově *karma* znamenají záporné hodnoty pozitivní trend, jelikož v rámci této jednotky byla správně realizována stoupavá kadence neukončujícího melodému. Při druhé produkci říkanky došlo k její nivelizaci svědčící o vyrovnanějším průběhu kadence. Příznivý výškový interval ve výrazu *farmer* byl dosažen při obou měřeních, zcela určitě vlivem klesavé kadence. Tyto doplňující informace potvrdily schopnost žáků patřičně signalizovat předěly a realizovat odpovídající melodémy ve sledované promluvě, avšak bez výrazných změn na začátku a konci experimentu.

Na otázku, zdali žáci využívali výšku za účelem vyniknutí přízvučných slabik, nám pomohly odpovědět výrazy stojící mimo intonační jádro. Jelikož žádná z proměn kontrastu nebyla shledána statisticky významná, následující výstupy skýtají pouze velmi hrubou orientaci v diskutované oblasti. Nejprve nás zajímaly jednotky vykazující zlepšení výškového kontrastu. Dvě z nich se přiblížily 10 % hranici statistické významnosti (*teacher*, *she jumped*). Ve slově *teacher* přispělo ke změně kontrastu hlavně snížení popřízvučné slabiky, nicméně ani nižší hodnoty zaznamenané v posttestu nezajistily správný výškový profil. Naopak

u iniciálních frází *she jumped, but didn't* a nefinální *to see* respondenti úspěšně dosáhli požadovaných proporcí (první hláska nižší, druhá vyšší). Záporné hodnoty tříslabičných spojení *to her car, as her heart* a *for a nice* naznačují nenaplnění očekávaných výškových intervalů. Obě statisticky významná zhoršení v kontrolních skupinách (*to see, farmer*) nevyústila v nepříznivé výškové proporce, nicméně hodnoty z konečného měření odkryly výrazné zmenšení kontrastu a lze je interpretovat jako neschopnost žáků udržet žádoucí výškový profil.

Shrme-li výše popsané poznatky o realizaci rozdílů mezi přízvučnými a nepřízvučnými jednotkami v rámci čtené říkanky, dospějeme k závěru, že ze zkoumaných faktorů majících vliv na prominenci žáci částečně využili temporální aspekt, avšak bez opory samohláskové redukce či manipulace s výškou. Celkový dojem z produkce říkanky je možné charakterizovat menším výskytem dysfluencí než ve čtených větách, minimálně v prvních dvou verších. Rytmické schéma prostřední pasáže skládající se ze dvou kratších veršů výrazně narušila nesprávně přidaná slabika ve slovese *jumped*. Vliv pravopisu a výslovnosti předchozího dvouslabičného slova *wanted* byl pravděpodobně silnější než slyšený model, jehož otisk se mohl z paměti žáků v této fázi začít vytrácet. Nejvíce respondenti bojovali s produkcí posledního verše. To mohlo být způsobeno jednak odlišnou metrickou strukturou (aabb), jednak zařazením spojení *as her heart*, které se ukázalo být pro žáky 7. ročníku poměrně obtížné. Navíc žáci nepracovali dobře s dechem při čtení říkanky a zejména ke konci se jim ho nedostávalo, což v určité míře také mohlo přispět k poměrně velkému výskytu dysfluencí a pauz v posledním verši.

3.5.5 Závěrečná diskuze k výsledkům produkce

V závěrečné diskuzi nejprve vztáhneme výsledky produkce ke stanoveným hypotézám. Na základě výsledků tří částí produkčního testu, které vypovídají o schopnosti žáků realizovat kontrast mezi *schwa*-ovými samohláskami v nepřízvučném a plnými samohláskami v přízvučném postavení v rámci čtených slov, vět a říkanky, nelze nulovou hypotézu zcela vyvrátit a místo ní přijmout hypotézu alternativní. Ke zlepšení sledovaných kontrastů vlivem pedagogické intervence v podobě tříměsíčního výslovnostního tréninku nedošlo v očekávaném rozsahu. Fonetický rozbor zvukového materiálu uskutečněný pomocí čtyř akustických korelátů prominence potvrdil pozitivní dopad výslovnostní výuky pouze

v temporální oblasti poloviny plnovýznamových slov. Toto zjištění se nachází v souladu s odborným názorem J. Setterové, která považuje temporální kontrast za poměrně lehce naučitelný rys slovního přízvuku (Setter, 2006, s. 767).

Zaznamenaná temporální redukce rovněž představuje důležitý předpoklad pro následné zastření samohláskové kvality (Silverman, 2011; Flemming a Johnson, 2007), nicméně k tomuto žádoucímu kroku došlo jen v malém počtu zkoumaných jednotek. Jinými slovy, žáci poměrně konzistentně zkracovali vokály v nepřízvučných slabikách neplnovýznamových slov, tuto změnu však u většiny slovních spojení nezavršili nahrazením plného vokálu *schwa*-ovou kvalitou. S výjimkou několika ojedinělých případů žáci nevyužili k signalizaci prominence zbývající percepční ukazatele, hlasitost a výšku. Nutno podotknout, že zatímco na roli akustických parametrů intenzity a základní frekvence ve vztahu k realizaci přízvuku nazírají fonetici odlišně, ve vnímání trvání jako spolehlivého korelátu prominence panuje relativní shoda (Kochanski et al., 2005; Sluijter a Heuven, 1996; Beckman, 1986). Souvislost mezi výraznějšími rozdíly v trvání vokalických intervalů a lepším hodnocením ústního projevu z hlediska cizineckého přízvuku odhalila studie J. Volína a R. Skarnitzla (2010). Ověření tohoto vztahu na našem zvukovém materiálu otevírá možnost navazujícího výzkumu.

Výslovnostní trénink z poloviny zaměřený na správnou produkci slovního a větného přízvuku nedokázal potlačit negativní transfer z mateřského jazyka, jehož razantnost se nejvíce projevila v realizaci anglických synsémantických slov. Absence redukované samohlásky /ə/ ve standardní podobě češtiny (Palková, 1997, s. 188) společně s nevýrazností přízvučné slabiky ve smyslu delšího trvání jejího jádra, vyšší intenzity a základní frekvence (Volín, 2010, s. 57) s největší pravděpodobností paralyzovaly schopnost žáků vytvořit patřičné prominentní rozdíly na větné úrovni. Toto zjištění potvrzují závěry zahraničních studií, které i u pokročilých studentů upozorňují na nedostatečnou redukci v podobě *schwa* v strukturálních slovech (Lane, 2010, s. 73). Rovněž je potřeba zohlednit délku a charakter výslovnostních aktivit. V pětiminutových cvičeních byla slabá varianta gramatických slov prezentována jako přirozenější varianta, jejíž používání se doporučovalo, avšak za každou cenu nevnucovalo. V krátkých aktivitách se podařilo žáky s problematikou seznámit, nasměrovat jejich pozornost k fungování slovního a větného přízvuku a rytmu a nechat je

vyzkoušet produkci popisovaných jevů hravou formou. Časový harmonogram experimentálního plánu neumožnil intenzivnější a individualizované trénování cílových jevů.

V novém světle výstupů z produkční části testu považujeme za nutné zrevidovat stávající baterii výslovnostních cvičení. Jedná se především o větší důraz na procvičování redukce v delších spojeních obsahujících neplnovýznamová slova v těsnější návaznosti na přízvuchný profil vybraných plnovýznamových slov, s jejichž správnou produkcí žáci nemají problém. Paralely mezi realizací slovního a větného přízvuku jsou inspirativně a důmyslně využívány v současné výslovnostní literatuře (např. Celce-Murcia et al., 2010; Lane, 2010; Hancock, 2005; Pennington, 1996). Nově by mohly být zařazeny a odpilotovány aktivity pracující se zástupnými slovy, jež skýtají více prostoru k hraní si s jednotlivými ukazateli prominence a jejich seskupováním. Vyučující by stále měli mít na paměti, že rovnocenná realizace slabik v angličtině a jiné odchylky od předpokládaného rytmického průběhu znesnadňuje porozumění rodilých mluvčích (Celce-Murcia et al., 2010, s. 212), čemuž se účastníci cizojazyčné komunikace za normálních okolností snaží vyvarovat.

Na úplný závěr zmíníme dvě omezení prezentovaného výzkumného šetření. První intervenující činitel představují nesnáze s přeměnou grafické do zvukové podoby. Zatíženost produkce žáků psanou podobou jazyka může blokovat prvky spontaneity, které se nejvíce projevují v běžné konverzaci a jsou z hlediska výzkumu nejcennější. Jasný komunikační záměr a soustředění věnované zamýšlenému sdělení oslabuje kontrolu nad formální stránkou projevu, kam zvuková stránka jazyka náleží. Na druhou stranu čtecí úlohy zůstávají stále nejčastěji používanou metodou sběru dat k produkci z důvodu její praktičnosti a dostupnosti. Druhé omezení jsme již zmiňovali v rámci diskuze k výsledkům percepce (3.4.3) a týká se nepatrně vyšší počáteční jazykové úrovně žáků z kontrolních skupin. O této skutečnosti jsme se přesvědčili ve všech třech částech produkčního testu. V žádném případě to neznamená, že by pro žáky v kontrolních skupinách neexistoval prostor ke zlepšení, ke kterému však až na několik výjimek nedošlo.

4. Závěr

Charakter výuky výslovnosti již více než třicet let určuje komunikativní metoda, která představuje jeden ze základních pilířů evropské i české vzdělávací politiky v oblasti cizojazyčné výuky. V jejím otevřeném paradigmatu se v různé míře odrážejí vlivy jednotlivých metodických směrů, které byly představeny a kriticky vyhodnoceny v kapitole věnované výuce výslovnosti na pozadí historického vývoje didaktiky cizích jazyků. Zatímco v průběhu 20. století se střídaly vyhraněné postoje vůči zařazování fonetických hledisek do cizojazyčné výuky, na jeho konci se podařilo sblížit extrémní stanoviska jejich zastánců i odpůrců. Oba hlavní přístupy k výslovnostní výuce, intuitivně-imitativní a lingvisticko-analytický, začaly vedle sebe koexistovat.

V rámci komunikativního přístupu se podařilo definovat základní principy výslovnostní výuky, které jsou všeobecně přijímány, systematicky rozvíjeny a empiricky ověřovány. Za hlavní cíl bylo stanoveno dosažení srozumitelné výslovnosti. Z obsahového hlediska se důraz klade na výuku suprasegmentálních jevů, které mají větší dopad na rozvoj produkčních dovedností a schopnost úspěšně dosáhnout rozmanitých komunikačních cílů. Další důležitý princip představuje zvyšování povědomí o zvukovém plánu jazyka s ohledem na kognitivní vyspělost žáků. Směřování k uvědomělosti zahrnuje širokou škálu metod a postupů, například aktivní zapojení žáků do objevování zákonitostí ve zvukovém systému; upozorňování na jevy, které mohou způsobit nedorozumění či komunikační kolaps; všímání si a sledování vybraných prvků ve vlastní výslovnosti nebo v produkci spolužáků; hraní si se zvuky apod. Tyto principy vytvářejí pevné kontury současné podoby výslovnostní výuky, avšak nejsou vždy zcela naplňovány. Eklektický charakter komunikativní metody sice usmířil mnohé protichůdné postoje v teoretické rovině, ve výukové praxi však určitá rozpolcenost stále přetrvává. Ačkoliv učitelé připouštějí důležitost výslovnosti v rozvoji komunikativní kompetence, systematické práci se zvukovou podobou jazyka se vyhýbají. Následující shrnutí výsledků výzkumu zabývajícího se tématem účinnosti výuky výslovnosti v českém kontextu by alespoň některé pochybnosti mohlo rozptýlit.

Pozitivní dopad výuky výslovnosti byl ve zvoleném výzkumném formátu prokázán pouze částečně. Analýza dat získaných měřicím nástrojem na začátku a konci tříměsíčního pedagogického experimentu a jejich statistické ověření nepřinesly dostatek důkazů pro

jednoznačné potvrzení hypotézy, že pravidelné, systematické trénování anglické hlásky *schwa* a znalost její distribuce prostřednictvím souboru vybraných metod povede ke zlepšení percepčních a produkčních dovedností u českých žáků anglického jazyka. Dílčí úspěchy však byly zaznamenány a lze v nich vyzorovat podobnou tendenci – zlepšení percepce i produkce samohláskové redukce v nepřízvučných slabikách plnovýznamových slov. Pravidelné zařazování *schwa*-ových aktivit do výuky anglického jazyka pravděpodobně zapříčinilo změny ve známějších a jednodušších kontextech (plnovýznamová slova), ale již se je nepodařilo iniciovat na většině úrovně (slabé formy neplnovýznamových slov). Rozbory výsledků obou částí testu rovněž shodně poukázaly na silný negativní transfer z mateřského jazyka, zejména u lexikálních jednotek mající české ekvivalenty, který se experimentálním působením nepodařilo dostatečně utlumit.

V percepční rovině se jeví intenzita negativního transferu menší, i když případy, kdy žáci podleli percepční iluzi a *schwa*-ový zvuk identifikovali jako jednu z českých plných samohlásek, nebyly ojedinělé. Zlepšení v diskriminaci *schwa*-ových hlásek ve strukturálních slovech na konci experimentu lze považovat za velmi cenné, jelikož tato testovací úloha obsahovala textovou oporu a žáci byli vystaveni negativnímu vlivu psané podoby slov. Schopnost žáků rozeznat *schwa* ve slabých formách synsémantických slov na jedné straně a neschopnost realizovat redukci v identickém kontextu na straně druhé, ilustruje určité zpoždění produkce za percepce v procesu osvojování zvukové stránky jazyka (Llisterri, 1995). Jinými slovy, výslovnostní trénink přispěl ve větší míře ke zlepšení percepčních dovedností žáků.

Podrobná analýza jednotlivých korelátů prominence v oblasti produkce odhalila sice drobné, avšak důležité změny v řečovém chování žáků vlivem nezávisle proměnné. Pozitivní zjištění představuje výskyt temporální redukce u vokálů v nepřízvučných pozicích plnovýznamových slov, která je nezbytnou podmínkou pro změnu samohláskové kvality (Silverman, 2011). Proces samohláskové redukce můžeme charakterizovat jako neúplný, jelikož žáci často využívali pouze jeden, místo kombinace více akustických parametrů, které přispívají k dojmům (ne)prominence v ústním projevu. Ve snaze signalizovat kontrast mezi přízvučnou a nepřízvučnou slabikou žáci nejčastěji manipulovali právě s temporálním aspektem. Kratší trvání nepřízvučného vokálu bylo v některých případech doprovázeno

proměnou plné samohlásky ve *schwa*, nicméně zvýšení kontrastu pomocí výšky či hlasitosti se objevilo spíše výjimečně. Neschopnost žáků vytvořit odpovídající prominentní rozdíly na větne úrovni není překvapující, zohledníme-li závěry zahraničních studií, které i u jazykově pokročilých studentů upozorňují na častou absenci *schwa* ve slabých formách neplnovýznamových slov (Lane, 2010). V produkci izolovaných slov, vět a říkanky se rovněž intenzivně projevil negativní transfer z mateřského jazyka, přítomný v grafické podobě lexikálních jednotek.

Hlavní důvod nejednoznačných výsledků výzkumného šetření s největší pravděpodobností spočívá v krátkém čase věnovaném experimentálnímu působení. Pětiminutové aktivity prezentované po dobu tří měsíců zřejmě neposkytly dostatečný prostor pro intenzivnější trénování cílových jevů, jež by mohlo vyústit v trvalejší změny výslovnostních návyků. Další omezení spočívá v nemožnosti kontroly klíčového prvku výzkumu – průběhu výslovnostního tréninku a nezajištění stejné jazykové úrovně žáků v experimentálních a kontrolních skupinách. Rigoróznější pojetí výzkumu zahrnující větší výzkumný vzorek, delší experimentální působení a kontrolu implementace výslovnostních aktivit do výuky formou obzervací či pořízení audio nahrávek nebylo možné uskutečnit bez odpovídajících finančních prostředků a týmové spolupráce. I přes výše uvedené limity je nutné připomenout hlavní závěr výzkumu, že explicitní výuka výslovnosti nastartovala změny směřující k dosažení správné percepce i produkce cílového jevu. Zda je tento způsob efektivnější než úplné spoléhání se na nápodobu vzoru se neodvažujeme na základě dostupných dat tvrdit, nicméně oproti experimentálním skupinám nebyly v kontrolních skupinách žádné výrazné trendy zaznamenány.

Výše uvedené závěry společně s detailními výstupy z obou částí testu, prezentovanými v příslušných kapitolách, nabízejí hlubší vhled do reálného řečového chování konkrétní věkové skupiny českých žáků a představují tak cenný zdroj informací pro výukovou praxi, konkrétně pro stanovení výslovnostních priorit a výběr vhodných metod k jejich naplnění. Didaktická doporučení vyplývající z tohoto výzkumu zohledňují specifické problémy a potřeby českých mluvčích v oblasti samohláskové redukce, které v žádné ze zahraničních publikací či studiích v takové míře nenalezneme. Hlavní výstup předkládané práce představují dvě didaktické pomůcky, původně vytvořené pro realizaci výzkumného šetření. Jedná se

o percepční test pro zjištění úrovně percepční citlivosti vůči samohláskové redukci a soubor aktivit zaměřených na nácvik neutrálního vokálu v rozmanitých kontextech. Existující baterii *schwa*-aktivit je žádoucí dále rozšiřovat o nové podněty v souladu s výstupy výzkumu. Je potřeba se detailněji soustředit na nápravu neúplných modelů samohláskové redukce v izolovaných slovech i slabých formách strukturálních slov a na potlačování silného transferu z českého jazyka, který se projevuje nadužíváním plných samohlásek a nevýrazným průběhem přízvučných a nepřízvučných slabik. V centru pozornosti by měl zůstat nácvik korespondencí mezi psanou a mluvenou podobou jazyka, jelikož grafémy odpovídající českým samohláskám jsou hlavními přenašeči zmiňované mezijazykové interference. Více prostoru v souboru *schwa*-ových cvičení by si zasloužil princip zvyšování povědomí o zvukové stránce jazyka, který má motivační funkci, podporuje autonomii žáků a zároveň skýtá potenciál k neutralizaci negativního transferu (Fraser, 1999; Wrembel, 2003). V neposlední řadě by měl být zohledněn různý stupeň jazykového nadání a široká paleta učebních stylů žáků. Méně jazykově nadaní nebo více analyticky smýšlející žáci mohou profitovat ze systematického přístupu k výslovnostní výuce ve větší míře.

Vedle výše popsaného praktického přínosu našeho výzkumu v oblasti didaktiky anglického jazyka se zaměřením na výuku výslovnosti byly v teoretické části práce shromážděny poznatky k mnoha aktuálním tématům z oblasti osvojování zvukové podoby cizího jazyka, například k problematice cizineckého přízvuku, fonologickému minimu, metodologii současného výzkumu efektivity výslovnostní výuky či integraci výslovnostních prvků. Ty by mohly být prezentovány studentům učitelství v oboru anglický jazyk, buď v rámci stávajících lingvistických a didaktických předmětů, nebo ve formě povinně volitelného kurzu, ve kterém by vybrané oblasti byly diskutovány na základě čtení klíčových studií a jednotlivé aspekty zkoušeny v praktických ukázkách. Tento formát představuje jeden z možných způsobů, jak uchránit budoucí učitele před začarovaným kruhem obav a nezájmu o zvukovou podobu cizího jazyka (Breitkreutz et al., 2001; MacDonald, 2002).

Na výsledky předkládané práce je možné navázat výzkumem v celé řadě oblastí. Za prvé se jedná o zkoumání dlouhodobějších účinků výslovnostní výuky na ústní projev českých mluvčích, ideálně ve spontánní konverzaci. Za druhé považujeme za přínosné pokračovat v rozšiřování stávající baterie aktivit zaměřené na percepci a produkci

samohláskové redukce a ověřování účinnosti nových cvičení prosazujících *schwa*-centrický přístup k výuce přízvuku a rytmu. Samostatný výzkum si zasluhuje vztah mezi zvyšováním fonologického povědomí a eliminací negativního transferu z mateřského jazyka. Poměrně široké téma představuje vnímání českého akcentu a identifikace výslovnostních prvků, které se na něm nejvíce podílejí. Závěrem bychom rádi doporučili častější využívání instrumentálních metod fonetického výzkumu v oblasti hodnocení účinků výuky výslovnosti. Navzdory náročnosti zpracování zvukového materiálu totiž přinášejí velmi podrobné a přesné informace o reálné produkci zkoumaných jevů. Výstupy fonetické analýzy mohou korigovat či vhodně doplňovat současnou metodologii opírající se především o subjektivní dojmy hodnotitelů.

5. Bibliografie

- ABERCROMBIE, D., 1949. Teaching Pronunciation. *English Language Teaching*, roč. 3, s. 113–122. ISSN 1916-4742.
- ABERCROMBIE, D., 1982. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 0-85224-45-7.
- ACTON, W., 1984. Changing Fossilized Pronunciation. *TESOL Quarterly*, roč. 18, č. 1, s. 71–85. ISSN 0039-8322.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. M. a WALL, D., 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-47829-4.
- ANDERSON-HSIEH, J., JOHNSON, R. a KOEHLER, K., 1992. The Relationship Between Native Speaker Judgments of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure. *Language Learning*, roč. 42, č. 4, s. 529–555. ISSN 0023-8333.
- ASHBY, M. a MAIDMENT, J., 2007. *Introducing Phonetic Science*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-00496-1.
- BAKER, A., 2006a. *Ship or Sheep? An Intermediate pronunciation Course*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-60673-8.
- BAKER, A., 2006b. *Tree or Three? An Elementary Pronunciation Course*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-68526-9.
- BAUMAN-WAENGLER, J., 2009. *Introduction to Phonetics and Phonology*. USA: Pearson Education. ISBN 978-0-205-40287-8.
- BECKMAN, M. E., 1986. *Stress and Non-Stress Accent*. Dordrecht: Foris Publications. ISBN 90-6765-244-X.
- BENEŠ, E. a kol., 1970. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-458-70.
- BENRABAH, M., 1997. Word-stress: A Source of Unintelligibility in English. *IRAL*, roč. 35, č. 3, s. 157–165. ISSN 1613-4141.
- BENT, T. a BRADLOW, A. R., 2003. The Interlanguage Speech Intelligibility Benefit. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 114, č. 3, s. 1600–1610. ISSN 0001-4966.
- BLEY-VROMAN, R., 2009. The Evolving Context of the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second language Acquisition*, roč. 31, s. 175–198. ISSN 0272-2631.
- BOHN, O-S., 1993. Interactions Between New and Similar Vowels in L2 Speech Development. In: KETTEMANN, B. a W. WIEDEN (eds.) *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-5043-9.
- BONGAERTS, T., 1999. Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late Learners. In: BIRDSONG, D. (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 133–159. ISBN 0-8058-3084-7.
- BOERSMA, P. a WEENINK, D., 2007. *Praat, Doing Phonetics by Computer*. Dostupné z: www.praat.org.

BRADFORD, B., 1988. *Intonation in Context*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31914-5.

BRAWN, J. R., 2010. Teaching Pronunciation Gets a Bad R. A. P.: A Framework for Teaching Pronunciation. *TESOL Review: Field Reports of English Language Teaching* [online]. roč. 2, s. 113–122 [cit. 2011-07-05]. Dostupné z: http://www.tesolreview.org/sub/sub02_1.html.

BRAZIL, D., 1994. *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-38798-9.

BRAZIL, D., COULTHARD, M. a JOHNS, C. (eds.), 1980. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Harlow: Longman.

BREITKREUTZ, J. A., DERWING, T. M. a ROSSITER, M. J., 2001. Pronunciation Teaching Practices in Canada. *TESL Canada Journal*, roč. 19, č. 1, s. 51–61. ISSN 0826-435X.

BROWN, A., 1988. Functional Load and the Teaching of Pronunciation. *TESOL Quarterly*, roč. 22, č. 4, s. 593–606. ISSN 0039-8322.

BROWN, A. (ed.), 1992. *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan. ISBN 0-333-58246-2.

BROWN, C., 2000. The Interrelation Between Speech Perception and Phonological Acquisition from Infant to Adult. In: ARCHIBALD, J. (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. USA: Blackwell Publishers, s. 4–64. ISBN 0-631-20592-6.

BUCK, G., 1989. Written Tests of Pronunciation: Do They Work? *ELT Journal*, roč. 43, s. 50–56. ISSN 0951-0893.

BUNNELL, H. T. a LILLEY, J., 2008. Schwa Variants in American English. *Proceedings of Interspeech 2008*. Brisbane (Austrálie), s. 1959–1962.

BURGESS, J. a SPENSER, S., 2000. Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education. *System*, roč. 28, s. 191–215. ISSN 0346-251X.

CATFORD, J. C., 1987. Phonetics and the Teaching of Pronunciation: A Systemic Description of English Phonology. In: MORLEY, J. (ed.) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Alexandria, VA: TESOL, s. 87–100. ISBN 0-939791-28-5.

CATFORD, J. C., 1988. *A Practical Introduction to Phonetics*. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-824217-4.

CAULDWELL, R., 2002. The Functional Irrhythmicality of Spontaneous Speech: A Discourse View of Speech Rhythms. *Journal of Applied Language Studies*, roč. 2, č. 1, s. 1–24. ISSN 1457-9863.

CELCE-MURCIA, M., 1987. Teaching Pronunciation as Communication. In: MORLEY, J. (ed.) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Alexandria, VA: TESOL, s. 1–12. ISBN 0-939791-28-5.

- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, M. D. a GOODWIN, J. M., 2010. *Teaching Pronunciation. A Coursebook and Reference Guide*. New York: Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-72976-5.
- CENOZ, J. a LECUMBERRI, M. L. G., 1999. The Acquisition of English Pronunciation: Learners' Views. *International Journal of Applied Linguistics*, roč. 9, č. 1, s. 3–15. ISSN 0802-6106.
- COUPER, G., 2003. The Value of an Explicit Pronunciation Syllabus in ESOL Teaching. *Prospect*, roč. 18, č. 3, s. 53–70. ISSN 0814-7094.
- COUPER, G., 2006. The Short and Long-Term Effects of Pronunciation Instruction. *Prospect*, roč. 21, č. 1, s. 46–66. ISSN 0814-7094.
- CRAWFORD, W. W., 1987. The Pronunciation Monitor: L2 Acquisition Considerations and Pedagogical Priorities. In: MORLEY, J. (ed.) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Alexandria, VA: TESOL, s. 101–121. ISBN 0-939791-28-5.
- CRUTTENDEN, A., 2001. *Gimson's Pronunciation of English*. London: Arnold. ISBN 0-340-75972-0.
- CRYSTAL, D., 1996. The Past, Present and Future of English Rhythm. In: VAUGHAN-REES, M. (ed.) *Changes in Pronunciation*. Whitstable: IATEFL Pronsig, s. 8–13.
- CRYSTAL, D., 2007. *How Language Works*. London: Penguin Books. ISBN 978-0-141-01552-1.
- DALTON, C. a SEIDLHOFER, B., 1994. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437197-2.
- DAUER, R. M., 2005. The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction? *TESOL Quarterly*, roč. 39, č. 3, s. 543–550. ISSN 0039-8322.
- De KEYSER, R. M., 2000. The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 22, č. 4, s. 493–533. ISSN 0272-2631.
- DERWING, T. M., MUNRO, M. J. a WIEBE, G., 1997. Pronunciation Instruction for "Fossilized" Learners: Can it Help? *Applied Language Learning*, roč. 8, s. 217–235. ISSN 1041-679X.
- DERWING, T. M., MUNRO, M. J. a WIEBE, G., 1998. Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation. *Language Learning*, roč. 48, s. 393–410. ISSN 0023-8333.
- DERWING, T. M. a ROSSITER, M. J., 2002. ESL Learners' Perceptions of their Pronunciation Needs and Strategies. *System*, roč. 30, č. 2, s. 155–166. ISSN 0346-251X.
- DERWING, T. M., ROSSITER, M. J. a MUNRO, M. J., 2002. Teaching Native Speakers to Listen to Foreign-Accented Speech. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, roč. 23, č. 4, s. 245–59. ISSN 0143-4632.
- DERWING, T. M. a ROSSITER, M. J., 2003. The Effects of Pronunciation Instruction on the Accuracy, Fluency, and Complexity of L2 Accented Speech. *Applied Language Learning*, roč. 13, s. 1–17. ISSN 1041-679X.

DERWING, T. M. a MUNRO, M. J., 2005. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, roč. 39, č. 3, s. 379–396. ISSN 0039-8322.

DERWING, T. M., THOMSON, R. I. a MUNRO, M. J., 2006. English Pronunciation and Fluency Development in Mandarin and Slavic Speakers. *System*, roč. 34, s. 183–193. ISSN 0346-251X.

DICKERSON, W. B., 1992. Orthography: A Window on the World of Sound. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 103–117. ISBN 0-333-58246-2.

ELLIOT, A. R., 1995. Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation. *Modern Language Journal*, roč. 79, č. 4, s. 530–542. ISSN 0026-7902.

ELLIS, R., 1997. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press. ISBN 0-19-437212-X.

ELSWORTH, S. a ROSE, J., 2004. *Energy 2*. China: Pearson Education Limited. ISBN 0528232047-X.

ESCUADERO, P., 2007. Second-Language Phonology: the Role of Perception. In: PENNINGTON, M. C. *Phonology in Context*. New York: Palgrave Macmillan, s. 109–134. ISBN 978-1-4039-3537-3.

FENCLOVÁ, M., 2003. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-126-5.

FIELD, J., 2005. Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress. *TESOL Quarterly*, roč. 39, č. 3, s. 399–423. ISSN 0039-8322.

FLEGE, J. E., 1999. Age of Learning and Second-Language Speech. In: BIRDSOING, D. (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 133–159. ISBN 0-8058-3084-7.

FLEGE, J. E., 2003. Assessing Constraints on Second-Language Segmental Production and Perception. In: MEYER, A. a SCHILLER, N. (eds.) *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 319–355.

FLEGE, J. E., MUNRO, M. J. a MacKAY, I. R. A., 1995. Factors Affecting Strength of Perceived Foreign Accent in a Second Language. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 97, s. 3125–3134. ISSN 0001-4966.

FLEGE, J. E. a MacKAY, I. R. A., 2010. "Age" Effects on Second Language Acquisition. *Proceedings of the 6th International Symposia on the Acquisition of Second Language Speech* [online]. Poznan. [cit. 2011-07-27]. Dostupné z: <http://www.ifa.amu.edu.pl/newsounds/introduction>.

FLEMMING, E., 2005. *A Phonetically-Based Model of Phonological Vowel Reduction* [online]. [cit. 2011-08-19]. Dostupné z: <http://web.mit.edu/flemming/www/paper/vowelred.pdf>.

FLEMMING, E. a JOHNSON, S., 2007. Rosa's Roses: Reduced Vowels in American English. *Journal of the International Phonetic Association*, roč. 37, č. 1, s. 83–96. ISSN 0025-1003.

FRASER, H., 1999. *ESL Pronunciation Teaching: Could it Be More Effective?* [online]. konferenční příspěvek, Perth: ALLA Conference [cit. 2011-06-17]. Dostupné z: <http://www.cdu.edu.au/.../Pronunciation-paperbyHelenFraser>.

FRASER, H., 2001. *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers. Three Frameworks for an Integrated Approach*. Canberra: DETYA.

GALLÉS, N. S., 2004. Cross-Language Speech Perception. In: PISONI, D. B. a REMEZ, R. E. (eds.) *The Handbook of Speech Perception*, UK: Blackwell Publishing, s. 546–566. ISBN 978-0-631-22927-8.

GASS, S. a VARONIS, E. M., 1984. The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech. *Language Learning*, roč. 34, s. 65–89. ISSN 0023-8333.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GIEGRICH, H. J., 1992. *English Phonology: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-33603-1.

GILBERT, J., 2010. Pronunciation as Orphan: What Can Be Done? *As We Speak (SPLIS)* [online]. roč. 7, č. 2 [cit. 2011-02-15]. Dostupné z: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/clearspeech/orphan.pdf.

GILNER, L., 2008. Pronunciation Instruction: A Review of Methods and Techniques. *Journal of School of Foreign Languages* [online]. roč. 35, s. 93–108 [cit. 2011-07-20]. ISSN 0916-3794. Dostupné z: [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(35\)/06.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(35)/06.pdf).

GUT, U., TROUVAIN, J. a BARRY, W. J., 2007. Bridging Research on Phonetic Descriptions with Knowledge from Teaching Practice – The Case of Prosody in Non-Native Speech. In: TROUVAIN, J. a GUT, U. (eds.) *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter. ISBN 978-3-11-019524-8.

HAHN, L. D., 2004. Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, roč. 38, č. 2, s. 201–223. ISSN 0039-8322.

HANCOCK, M., 1995. *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-46735-7.

HANCOCK, M., 2005. *English Pronunciation in Use*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-00185-4.

HÁNKOVÁ, D., 2011. *Úvod do pedagogické praxe a plánování jazykové výuky pro dospělé studenty*. Praha: AKCENT College. ISBN 978-80-254-9292-5.

HARRIS, J., 2005. Vowel Reduction as Information Loss. In: CARR, P., DURAND, J. a EWEN, C. J. (eds.) *Headhood, Elements, Specification and Contrastivity*. Amsterdam: Benjamins, s. 119–132. ISBN 90-272-4773-2.

- HAYCRAFT, B., 1971. *The Teaching of Pronunciation*. London: Longman. ISBN 0-582-52434-2.
- HAYCRAFT, B., 1992. Sentence Stress – For More Meaningful Speech. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 58–72. ISBN 0-333-58246-2.
- HEATON, J. B., 1999. *Classroom Testing*. New York: Longman. ISBN 0-19-437194-8.
- HEDGE, T., 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442172-0.
- HENDRICH, J. a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HEWINGS, M., 2004. *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-75457-7.
- HINOFOTIS, F. B. a BAILEY, K. M., 1980. American Undergraduates' Reactions to the Communication Skills of Foreign Teaching Assistants. In: FISHER, J. C., CLARKE, M. A. a SCHACHTER, J. (eds.) *On TESOL '80 Building Bridges: Research and Practice in Teaching English as a Second Language*. Washington, D.C.: TESOL, s. 120–138.
- HISMANOGLU, M., 2006. Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, roč. 2, č. 1, s. 101–110. ISSN 1305-578X.
- HOWATT, A. P. R., 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437075-5.
- HUGHES, A., TRUDGILL, P. a WATT, D., 2005. *English Accents and Dialects*. London: Hodder Education. ISBN 978-0-340-88718-9.
- CHODĚRA, R., 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- IVANOVOVÁ, J., 2011. *Hodnocení orálních dovedností budoucích učitelů anglického jazyka se zaměřením na výslovnost*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka. Vedoucí disertační práce Alena Lenočková.
- JENKINS, J., 1998. Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language? *ELT Journal*, roč. 52, č. 2, s. 119–126. ISSN 0951-0893.
- JENKINS, J., 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-442164-3.
- JENNER, B., 1992. The English Voice. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 38–46. ISBN 0-333-58246-2.
- JONES, D., 1998. *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-09369-4.

- JONES, R. H., 1997. Beyond „Listen and Repeat“: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. *System*, roč. 25, č. 1, s. 103–112. ISSN 0346-251X.
- KAGER, R., PATER, J. a ZONNEVELD, W. (eds.), 2004. *Constraints in Phonological Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-82963-1.
- KELLY, G., 2003. *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 058242975-7.
- KENDRICK, H., 1997. Keep them Talking! A Project for Improving Students' L2 Pronunciation. *System*, roč. 25, č. 5, s. 545–560. ISSN 0346-251X.
- KENWORTHY, J., 1987. *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-74621-3.
- KENWORTHY, J., 1992. Interactive Intonation. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 73–89. ISBN 0-333-58246-2.
- KIM, D. D. I. a MARGOLIS, D. P., 1999. Teaching English Pronunciation to Koreans: Development of an English Pronunciation Test – EPT. In: *KOTESOL Proceedings of the Second Pan Asian Conference*. Seoul, s. 89–112.
- KINGSTON, J., 2003. Learning Foreign Vowels. *Language and Speech*, roč. 43, č. 2/3, s. 295–349. ISSN 0023-8309.
- KJELLIN, O., 1999. Accent Addition: Prosody and Perception Facilitates Second Language Learning. In: FUJIKURA, O., JOSEPH, B. D. a PALEK, B. (eds.) *Proceedings of Linguistics and Phonetics Conference 1998*, roč. 2, s. 373–398. Prague: The Karolinum Press.
- KLATT, D. H., 1976. Linguistic Uses of Segmental Duration in English: Acoustic and Perceptual Evidence. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 59, č. 5, s. 1208–1221. ISSN 0001-4966.
- KOCHANSKI, G., GRABE, E., COLEMAN, J. a ROSNER, B., 2005. Loudness Predicts Prominence: Fundamental Frequency Lends Little. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 118, č. 2, s. 1038–1054. ISSN 0001-4966.
- KONDO, Y., 1994. Targetless Schwa: Is That How We Get the Impression of Stress-Timing in English? *Proceedings of the Edinburgh Linguistics Department Conference*. s. 63–76.
- KOOPSMANS-VAN BEINUM, F. J., 1994. What's in Schwa? *Phonetica*, roč. 51, s. 68–79. ISSN 0031-8388.
- KOREN, S., 1995. Foreign Language Pronunciation Testing: A New Approach. *System*, roč. 23, č. 3, s. 387–400. ISSN 0346-251X.
- KRASHEN, S. D., 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International. ISBN 0-13-710047-7.
- LANE, L., 2010. *Tips for Teaching Pronunciation: A Practical Approach*. New York: Pearson Education. ISBN 978-0-13-813629-1.

- LAROY, C., 1995. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437087-9.
- LARSEN-FREEMAN, D., 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-434133-X.
- LAVIER, J., 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-45655-X.
- LENNEBERG, E. H., 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LEVIS, J. M., 1999. Intonation in Theory and Practice, Revisited. *TESOL Quarterly*, roč. 33, č. 1, s. 37–63. ISSN 0039-8322.
- LEVIS, J. M. a PICKERING, L., 2004. Teaching Intonation in Discourse Using Speech Visualization Technology. *System*, roč. 32, č. s. 505–524. ISSN 0346-251X.
- LLISTERRI, J., 1995. Relationships Between Speech Production and Speech Perception in a Second Language. In: ELENIUS, K. a BRANDERUD, P. (eds.) *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*. Stockholm, Stockholm: KTH / Stockholm University, roč. 4., s. 92–99.
- LONG, M., 2005. Problems with Supposed Counter-Evidence to the Critical Period Hypothesis. *IRAL*, roč. 43, č. 4, s. 287–317. ISSN 1613-4141.
- MACDONALD, S., 2002. Pronunciation – Views and Practices of Reluctant Teachers. *Prospect*, roč. 17, č. 3, s. 3–18. ISSN 0814-7094.
- MACDONALD, D., YULE, G. a POWERS, M., 1994. Attempts to Improve English L2 Pronunciation: The Variable Effects of Different Types of Instruction. *Language Learning*, roč. 44, č. 1, s. 75–100. ISSN 0023-8333.
- MACHAČ, P. a SKARNITZL, R., 2009. *Fonetická segmentace hlásek*. Praha: Nakladatelství EPOCH. ISBN 978-80-7425-031-6.
- MAGEN, H. S., 1998. The Perception of Foreign-Accented Speech. *Journal of Phonetics*, roč. 26, s. 381–400. ISSN 0095-4470.
- MAJOR, R. C., 1994. Current Trends in Interlanguage Phonology. In: YAVAS, M. S. (ed.) *First and Second Language Phonology*, San Diego (CA): Singular Publishing, s. 181–203. ISBN 1-56593-167-X.
- MAJOR, R. C., 2001. *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-3813-9.
- MAJOR, R. C., 2007. Identifying a Foreign Accent in an Unfamiliar Language. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 29, s. 539–556. ISSN 0272-2631.
- MARKOVÁ, P., FILIPPOVÁ, E. a VOLÍN, J., 2009. Suprasegmental Markers of Irony in Acted and Natural Discourse. In: VÍCH, R. (ed.) *Speech Processing - 19th Czech-German Workshop*, s. 56–60. ISBN: 978-80-86269-18-4.
- MCCARTHY, M., 2001. *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-58546-5.

- McNAMARA, T., 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437222-7.
- MENHARD, Z., 1978. *A Workbook in English Phonetics*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MENNEN, I., 2007. Phonological and Phonetic Influences in Non-Native Intonation. In: TROUVAIN, J. a GUT, U. (eds.) *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 53–76. ISBN 978-3-11-019524-8.
- MISSAGLIA, F., 2007. Prosodic Training for Adult Italian Learners of German: the Contrastive Prosody Method. In: TROUVAIN, J. a GUT, U. (eds.) *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 237–258. ISBN 978-3-11-019524-8.
- MORLEY, J., 1991. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, roč. 25, č. 3, s. 481–520. ISSN 0039-8322.
- MOYER, A., 1999. Ultimate Attainment in L2 Phonology: The Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 21, č. 1, s. 81–108. ISSN 0272-2631.
- MUNRO, M. J., 1998. The Effects of Noise on the Intelligibility of Foreign-Accented Speech. *Studies of Second Language Acquisition*, roč. 20, s. 139–154. ISSN 0272-2631.
- MUNRO, M. J., 2003. A Primer on Accent Discrimination in the Canadian Context. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, roč. 20, č. 2, s. 38–51. ISSN 0826-435X.
- MUNRO, M. J. a DERWING, T. M., 1995. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, roč. 45, č. 1, s. 73–97. ISSN 0023-8333.
- MUNRO, M. J. a DERWING, T. M., 2005. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, roč. 39, č. 3, s. 379–397. ISSN 0039-8322.
- MUNRO, M. J. a DERWING, T. M., 2006. The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study. *System*, roč. 34, s. 520–531. ISSN 0346-251X.
- MUNRO, M. J., DERWING, T. M. a MORTON, S. L., 2006. The Mutual Intelligibility of Foreign Accents. *Studies in Second Language Acquisition*, roč. 28, s. 111–131. ISSN 0272-2631.
- NAJVAR, P., 2008. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Brno. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury. Vedoucí Disertační práce Světlana Hanušová.
- NELSON, P. E., 1998. Student Pronunciation: A Comparison of Evaluation Techniques. *The Korea TESOL Journal*, roč. 1, č. 1, s. 19–30. ISSN 1598-0464.
- NIXON, C a TOMLINSON, M. 2005. *Primary Pronunciation Box*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-54545-7.
- NOSEK, J., 1991. *Grafika moderní angličtiny*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-420-7.

- OGDEN, R., 2009. *An Introduction to English Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 978-0-7486-2541-3.
- O'NEAL, G., 2010. The Effects of the Presence and Absence of Suprasegmentals on the Intelligibility and Assessment of an Expanding-Circle English Speaker According to Other Expanding-Circle English Listeners. *Niigata Studies in Foreign Languages and Cultures* [online]. roč. 15, s. 65–87 [cit. 2011-07-25]. ISSN 1884-1988. Dostupné z: http://dspace.lib.niigata-u.ac.jp/dspace/bitstream/10191/13153/1/15_65-87.pdf.
- OLIVERIUS, Z. F., 1970. Fonologická soustava. In: BENEŠ, E. a kol. (ed.) *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ONDRÁČEK, J., 2011. *Problems in Communication Caused by Mistakes in the Pronunciation of English by Czechs*. Brno. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně, pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí disertační práce Světlana Hanušová.
- OXFORD, R., 2003. *Learning Strategies* [online]. s. 8–23. [cit. 2012-02-25]. Dostupné z: www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/StylesStrategies.doc.
- PALKOVÁ, Z., 1997. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-843-1.
- PARDO, D. B., 2004. Can Pronunciation be Taught? A Review of Research and Implications for Teaching. In: *Revista Alicantia de Estudios Ingleses*. Alicante University, č. 17.
- PARDO, D. B., 2008. The Reality of Stress-timing. *ELT Journal*, roč. 62, č. 1, s. 11–17. ISSN 0951-0893.
- PARLAK, O., 2010. Does Pronunciation Instruction Promote Intelligibility and Comprehensibility? *As We Speak (SPLIS)* [online]. roč. 7, č. 2 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: [http://tesol.org/news-landing-page/2011/11/03/splis-news-volume-7-2-\(october-2010\)](http://tesol.org/news-landing-page/2011/11/03/splis-news-volume-7-2-(october-2010)).
- PATKOWSKI, M. S., 1994. The Critical Age Hypothesis and Interlanguage Phonology. In: YAVAS, M. S. (ed.) *First and Second Language Phonology*. San Diego (CA): Singular Publishing, s. 205–221. ISBN 1-56593-167-X.
- PENNINGTON, M. C., 1996. *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. New York: Addison Wesley Longman. ISBN 0-582-22571-X.
- PENNINGTON, M. C., 1998. The Teachability of Phonology in Adulthood: A Re-examination. *IRAL*, roč. 36, č. 4, s. 323–341. ISSN 1613-4141.
- PENNINGTON, M. C. a ELLIS, N., 2000. Cantonese Speakers' Memory of English Sentence with Prosodic Cues. *The Modern Language Journal*, roč. 84, s. 372–389. ISSN 0026-7902.
- PENNINGTON, M. C. a RICHARDS, J. C., 1986. Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, roč. 20, č. 2, s. 207–225. ISSN 0039-8322.
- PERLMUTTER, M., 1989. Intelligibility Rating of L2 Speech Pre- and Postintervention. *Perceptual and Motor Skills*, roč. 68, s. 515–521. ISSN 0031-5125.
- PICA, T., 1994. Questions from the Language Classroom: Research Perspectives. *TESOL Quarterly*, roč. 28, č. 1, s. 49–79. ISSN 0039-8322.

PISKE, T., FLEGE, J. E. a MacKAY, I. R. A., 2002. The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals. *Phonetica*, roč. 59, s. 49–71. ISSN 0031-8388.

PURCELL, E. T. a SUTER, R. W., 1980. Predictors of Pronunciation Accuracy: A Reexamination. *Language Learning*, roč. 30, č. 2, s. 271–287. ISSN 0023-8333.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 80-87000-02-1.

RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S., 1996. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31255-8.

ROACH, P., 2009. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-71740-3.

ROGERSON, P. a GILBERT, J. B., 1990. *Speaking Clearly*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31287-6.

ROSS, L., 1992. Teaching Phonology to Teachers: The Phonology Element in Initial Training Courses. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 18–28. ISBN 0-333-58246-2.

SCOVEL, T., 1998. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Investigation into the Critical Period for Human Speech*. New York: Harper and Row. ISBN 978-0066325323.

SETTER, J., 2006. Speech Rhythms in World Englishes: The Case of Hong Kong. *TESOL Quarterly*, roč. 40, s. 763–78. ISSN 0039-8322.

SETTER, J. a JENKINS, J., 2005. State-of-the-art Review Article. *Language Teaching*, roč. 38, s. 1–17. ISSN 0261-4448.

SHOCKEY, L., 2003. *Sound Patterns of Spoken English*. Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 0-631-23080-7.

SILVERMAN, D., 2011. Schwa. In: OOSTENDORP, M., EWEN, C., HUME, B. a RICE, K. (eds.) *Companion to Phonology*, Chichester (UK): Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-4051-8423-6.

SINGLETON, D., 2003. Critical Period or General Age Factor(s)? In: MAYO, M. P. G. a LECUMBERRI, M. L. G. (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Great Britain: Cromwell Press, s. 3–22. ISBN 1-85359-638-8.

SINGLETON, D., 2005. The Critical Period Hypothesis: A Coat of Many Colours. *IRAL*, roč. 43, č. 4, s. 269–285. ISSN 1613-4141.

SINGLETON, D. a RYAN, L., 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, UK: Cromwell Press. ISBN 1-85359-758-9.

SKALIČKOVÁ, A., 1982. *Fonetika současné angličtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- SKARNITZL, R., 2005. English Word Stress in the Perception of Czech Listeners. In: ČERMÁK, J., KLÉGR, A., MALÁ, M. a ŠALDOVÁ, P. (eds.) *Patterns. A Festschrift for Libuše Dušková*. Praha: Kruh moderních filologů, s. 183–194. ISBN: 80-7308-108-3.
- SKARNITZL, R., VOLÍN, J. a DRENKOVÁ, L., 2005. Tangibility of Foreign Accents in Speech: the Case of Czech English. In: GRMELOVÁ, A., DUŠKOVÁ, L., FARRELL, M. a PÍPALOVÁ, R. (eds.) *2nd Prague Conference on Linguistics and Literary Studies Proceedings*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s.11–20. ISBN 80-7290-221-0.
- SLUIJTER, A. M. C. a HEUVEN, V. J., 1996. Spectral Balance as an Acoustic Correlate of Linguistic Stress. *Journal of the Acoustical Society of America*, roč. 100, č. 4, s. 2471–2485. ISSN 0001-4966.
- SMITH, R. C., 2007. *Wilhelm Viëtor's Life and Career*. [online ese]. Centre for Applied Linguistics, University of Warwick. [cit. 2011-02-08]. Dostupné z: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/vietor/life/.
- SUTER, R. W., 1976. Predictors of Pronunciation Accuracy in Second-Language Learning. *Language Learning*, roč. 26, s. 233–254. ISSN 0023-8333.
- SZPYRA-KOZLOWSKA, J., FRANKIEWICZ, J., NOWACKA, M. a STADNICKA, L. 2005. Assessing Assessment Methods – On the Reliability of Pronunciation Tests in EFL. In: *PTLC Proceedings* [online]. London. [cit. 2010-09-07]. Dostupné z: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>.
- ŠTEKLOVÁ, K., 2011. *Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v angličtině u českých žáků základní školy se zaměřením na výuku výslovnosti*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka. Vedoucí disertační práce Alena Lenochová.
- THOMPSON, I., 1991. Foreign Accent Revisited: The English Pronunciation of Russian Immigrants. *Language Learning*, roč. 41, č. 2, s. 177–204. ISSN 0023-8333.
- THORNBURY, S., 2006. *An A–Z of ELT*. Oxford: Macmillan. ISBN 1-4050-7063-3.
- UNDERHILL, A., 2005. *Sound Foundation*. Oxford: Macmillan. ISBN 1-4050-6410-2.
- VAUGHAN-REES, M., 1992. Rhymes and Rhythm. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 47–56. ISBN 0-333-58246-2.
- VEATCH, T. C., 2005. *Phonetic Vowel Reduction* [online]. [cit. 2011-08-18]. Dostupné z: <http://www.tomveatch.com/Veatch1991/node48.html>.
- VOLÍN, J., 2002a. Anglická střední středová nenapjatá samohláska. *Cizí jazyky*, roč. 46, č. 1, s. 9–12. 1210-0811.
- VOLÍN, J., 2002b. *IPA-based Transcription for Czech Students of English*. Praha: Karolinum.
- VOLÍN, J., 2005. Rhythmical Properties of Polysyllabic Words in British and Czech English. In: ČERMÁK, J., KLÉGR, A., MALÁ, M. a ŠALDOVÁ, P. (eds.) *Patterns. A Festschrift for Libuše Dušková*. Praha: Kruh moderních filologů, s. 279–292. ISBN: 80-7308-108-3.

- VOLÍN, J., 2007. *Statistické metody ve fonetickém výzkumu*. Praha: Nakladatelství Epoque. ISBN: 978-80-87027-54-7.
- VOLÍN, J., 2008. Z intonace čtených zpravodajství: výška první slabiky v taktu. *Čeština doma a ve světě*, roč. 1-2, s.89–96. ISSN 1210-9339.
- VOLÍN, J., 2009. Extrakce základní hlasové frekvence a intonační gravitace v češtině. *Naše řeč*, roč. 92, č. 5, s. 227–239. ISSN 0027-8203.
- VOLÍN, J., 2010. Fonetika a fonologie. In: CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum, s. 35–64. ISBN 978-80-246-1743-5.
- VOLÍN, J. a POESOVÁ, K., 2008. Temporal and Spectral Reduction of Vowels in English Weak Syllables. In: GRMELOVÁ, A., DUŠKOVÁ, L., FARRELL, M. a PÍPALOVÁ, R. (eds.) *Plurality and Diversity in English Studies*. Praha: UK PedF, s. 18–27. ISBN 978-80-7290-347-4.
- VOLÍN, J. a SKARNITZL, R., 2010. The Strength of Foreign Accent in Czech English under Adverse Listening Conditions. *Speech Communication*, roč. 52, s. 1010–1021. ISSN 0167-6393.
- WELLS, J. C., 2008. *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow: Pearson Education. ISBN 978-1-4058-8118-0.
- WESSELS, C. a LAWRENCE, K., 1992. Using Drama Voice Techniques in the Teaching of Pronunciation. In: BROWN, A. (ed.) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan, s. 29–37. ISBN 0-333-58246-2.
- WIDDOWSON, H. G., 1987. The Teaching of English as Communication. In: BRUMFIT, C. J. a JOHNSON, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, s. 117–121. ISBN 0-19-437078-X.
- WONG, R., 1987. *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. ISBN 0-13-895095-4.
- WREMBEL, M., 2003. An Empirical Study on the Role of Metacompetence in the Acquisition of Foreign Language Phonology. In: *Proceedings of the 15th ICPHS*. Barcelona: UAB and Congress Organizers, roč. II, s. 985–988.
- WREMBEL, M., 2007. Metacompetence-Based Approach to the Teaching of L2 Prosody: Practical Implications. In: TROUVAIN, J. a GUT, U. (eds.) *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 189–209. ISBN 978-3-11-019524-8.
- ZIELINSKI, B. W., 2008. The Listener: No Longer the Silent Partner in Reduced Intelligibility. *System*, roč. 36, č. 1, s. 69–84. 0346-251X.

6. Přílohy

Seznam příloh:

- Příloha 1** Scénář percepčního testu pro zadavatele
- Příloha 2** Percepční test – zápisový arch pro respondenty
- Příloha 3** Test produkce
- Příloha 4** Soubor aktivit zaměřených na percepci a produkci *schwa* (verze pro vyučující)

Příloha 1: Scénář percepčního testu pro zadavatele

Úvod (testy nejsou rozdané)

Kolik existuje samohlásek v českém jazyce? Které to jsou?

Věděl by někdo, kolik má angličtina samohlásek? 12 (+8 dvojhlásek)

Nás bude zajímat 11 z nich a tyto samohlásky se skrývají v následujících slovech:

horse; vet; clock; tree; car; red; moon; sun; fish; bird; America book (slova mohou být napsaná ve dvou sloupcích na tabuli)

Některé samohlásky jsou si podobné a patří do stejné rodiny (všechny rodiny napsat nebo připevnit na tabuli pod sebe: i-ová rodina, o-ová rodina, a-ová rodina, ə-ová rodina, u-ová rodina, e-ová rodina)

- První rodina obsahuje samohlásky s i-ovým zvukem. Která slova sem patří?
- **tree, fish.**
- Druhá rodina obsahuje o-ové samohlásky: **horse, clock.**
- Třetí rodina má a-ové zvuky: **sun, car.**
- Čtvrtá rodina obsahuje tzv. ə-ový zvuk a z našich slov sem patří první a třetí slabika slova **banana** a dále slovo **bird.**
- Pátá rodina je charakteristická u-ovým zvukem: **book, moon.**
- Poslední šestá rodina je e-ová a patří sem: **vet, red.**

Anglické samohlásky jsme si rozdělili do šesti rodin: **i, e, a, ə, o, u.**

Ještě jednou si všechna slova přečteme, tentokrát po rodinách, do kterých patří.

Zadavatel/ka rozdává testy a vysvětlí první úkol.

I.

A) Do jaké rodiny patří samohláska v **první** slabice následujících dvouslabičných slov?
Každé slovo uslyšíš dvakrát. Zakroužkuj vždy jednu samohlásku.

(♫ started)

a) i – e – a – ə – o – u

Kterou samohlásku jste zakroužkovali? Ano, samohláska v první slabice slova *started* patří do a-ové rodiny.

(♫ bigger)

b) i – e – a – ə – o – u

správná odpověď: samohláska v první slabice slova *bigger* patří do i-ové rodiny

(♫ apply)

c) i – e – a – ə – o – u

správná odpověď: ə-ová rodina

1. i – e – a – ə – o – u (student - u)

2. i – e – a – ə – o – u (glasses - a)

3. i – e – a – ə – o – u (support - ə)

4. i – e – a – ə – o – u (control - ə)
5. i – e – a – ə – o – u (forehead - o)
6. i – e – a – ə – o – u (hurtful - ə)
7. i – e – a – ə – o – u (across - ə)
8. i – e – a – ə – o – u (funny - a)
9. i – e – a – ə – o – u (propose - ə)
10. i – e – a – ə – o – u (alarmed - ə)

B) Nyní se soustředíme pouze na druhou slabiku a opět budeme přiřazovat samohlásky do jedné z šesti rodin.

(♫ airport)

a) i – e – a – ə – o – u (o-ová rodina)

(♫ police)

b) i – e – a – ə – o – u (i-ová rodina)

(♫ father)

c) i – e – a – ə – o – u (ə-ová rodina)

1. i – e – a – ə – o – u (apart - a)
2. i – e – a – ə – o – u (modern - ə)
3. i – e – a – ə – o – u (research - e)
4. i – e – a – ə – o – u (record - o)
5. i – e – a – ə – o – u (nervous - ə)
6. i – e – a – ə – o – u (China - ə)
7. i – e – a – ə – o – u (number - ə)
8. i – e – a – ə – o – u (talking - i)
9. i – e – a – ə – o – u (hotel - e)
10. i – e – a – ə – o – u (sofa - ə)

II.

A) Nyní se budeme věnovat pouze **i-ovým** samohláskám. Budeme hledat slabiku, která obsahuje i-ovou samohlásku. Počet čárek odpovídá počtu slabik ve slově.

Jestliže uslyšíš i-ovou samohlásku v 1. slabice, napiš křížek na první čárku **— —**

Jestliže uslyšíš i-ovou samohlásku ve 2. slabice, napiš křížek na druhou čárku **— — —**

Jestliže uslyšíš i-ovou samohlásku ve 3. slabice, napiš křížek na třetí čárku **— — —**

Je také možné, že i-ovou samohlásku neuslyšíš v **žádné** slabice. Když se i-ová samohláska neobjeví v žádné slabice, napiš přeškrtnutou nulu vedle čárek. **— — — Ø**

♪ (monkey) – Ve které slabice jste slyšeli i-ový zvuk? Ano, v druhé slabice. Proto napíšeme křížek na druhou čárku. — —

♪ (legal) — — (křížek na 1. čárce – i-ová samohláska je v první slabice)

♪ (tennis court) — — — (křížek na 2. čárce – odpovídá 2. slabice)

♪ (downstairs) — — Ø (napsali jsme přeškrtnutou nulu, protože i-ová samohláska nezazněla v žádné ze dvou slabik)

1. — — (vixen)

2. — — Ø (belong)

3. — — (complete)

4. — — — (innocent)

5. — — Ø (useless)

6. — — — — (problematic)

B) Následuje úplně stejné cvičení s rodinou **o-ových** samohlásek. Nezapomeň, že o-ová samohláska se nemusí objevit ve všech slovech. Co napíšeš, když ve slově neuslyšíš o-ovou samohlásku? Přeškrtnutou nulu Ø.

♪ (boxing) – Kam napíšeme křížek? Ano, na první čárku. — —

♪ (shoelaces) – žádný o-ový zvuk — — — Ø

♪ (well-born) — — (křížek na 2. slabice)

1. — — (slaughter)

2. — — — Ø (extrovert)

3. — — — (alcohol)

4. — — (recall)

5. — — (along)

6. — — — — Ø (professional)

7. — — — (chaotic)

C) Další v pořadí je rodina **a-ových** samohlásek. Napiš křížek na čárku, která odpovídá slabice s a-ovým zvukem. Napiš Ø, jestliže se a-ová samohláska ve slově neobjeví.

♪ (marvellous) — — —

♪ (Peter) — — Ø

♪ (bizarre) — —

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. — — | (nothing) |
| 2. — — — — Ø | (Australia) |
| 3. — — — | (suddenly) |
| 4. — — — Ø | (madonna) |
| 5. — — — | (fall apart) |
| 6. — — | (hiccough) |
| 7. — — | (Oman) |

D) Ten samý postup zopakujeme s **ə-ovými** samohláskami. Postupuj stejně jako v předchozích cvičeních. Napiš křížek do slabiky/na čárku, ve které tento zvuk uslyšíš – nezapomeň, že ə-ová samohláska se ve slově nemusí vždy vyskytnout.

- | | |
|--------------|-------|
| ♪ (o'clock) | — — |
| ♪ (enormous) | — — — |
| ♪ (funny) | — — Ø |
| ♪ (prefer) | — — |

- | | |
|----------|-------------|
| 1. — — | (basement) |
| 2. — — | (suspect) |
| 3. — — — | (secretary) |
| 4. — — | (China) |
| 5. — — | (superb) |
| 6. — — Ø | (bombing) |
| 7. — — | (aboard) |
| 8. — — — | (databank) |
| 9. — — | (strikers) |
| 10. — — | (correct) |

E) Nyní budeme hledat slabiku s **u-ovou** samohláskou. Ve které slabice slyšíš u-ovou samohlásku? Označ ji křížkem. Jestliže žádnou u-ovou samohlásku v daném slově neuslyšíš, napiš Ø. (ústně – *typhoon*)

- | | |
|---------------|-------|
| ♪ (bungee) | — — Ø |
| ♪ (afternoon) | — — — |
| ♪ (proving) | — — |

- | | |
|------------|------------|
| 1. — — | (pollute) |
| 2. — — — Ø | (customer) |

3. — — — (computer)
 4. — — (football)
 5. — — — Ø (supportive)
 6. — — — (instrument)
 7. — — — (Upsala)

F) Zbývá nám rodina **e-ových** samohlásek. Křížkem označ slabiku, ve které uslyšíš e-ovou samohlásku. Napiš Ø, neuslyšíš-li žádný e-ový zvuk.

- ♪ (project) — —
 ♪ (glasses) — — Ø
 ♪ (secretary) — — —

1. — — (trekking)
 2. — — — — (necessity)
 3. — — Ø (further)
 4. — — — (America)
 5. — — — (picturesque)
 6. — — (treasure)
 7. — — — Ø (petition)
 8. — — (hotel)

III. Rozhodni, do jaké rodiny patří samohláska v potrženém slově. Zakroužkuj **i, o, a, ə, u, e**.

Každou větu uslyšíš dvakrát. V angličtině písmenka velmi často neodpovídají hláskám, například slovo *talk* má písmenko „a”, ale vyslovuje se s o-ovou samohláskou.

Poslouchej pozorně nahrávku a nespolehej se na písmenka.

Talk to them. i – e – a – ə – o – u

She **has** got five sisters. i – e – a – ə – o – u

Why **did** we wait for them? i – e – a – ə – o – u

1. They **can't** speak Spanish very well. i – e – a – ə – o – u

2. What was **your** brother doing (yesterday evening)? i – e – a – ə – o – u

3. Have **you** been to Mallorca? i – e – a – ə – o – u

4. My dad **must** do the shopping every day. i – e – a – ə – o – u

5. Barbara knew who they **were**. i – e – a – ə – o – u

6. Introduce **them**, not us. i – e – a – ə – o – u

7. They **are** my friends. i – e – a – ə – o – u

8. Cathy **has** never eaten Japanese food. i – e – a – ə – o – u
9. **There** is a new robot for cleaning shoes. i – e – a – ə – o – u
10. Which painting are you most proud **of**? i – e – a – ə – o – u
11. Last week was cold, **but** this week's much warmer. i – e – a – ə – o – u
12. I forgot to wash my **head** in the morning. i – e – a – ə – o – u
13. We want **to** come in time. i – e – a – ə – o – u

IV. Zakroužkuj slovo, které uslyšíš. Zvýrazněná písmenka znázorňují přízvučnou slabiku.

Jestliže uslyšíš slovo s přízvukem na první slabice, zakroužkuj ho. Jestliže přízvuk uslyšíš na druhé slabice, zakroužkuj druhé slovo. Přízvučná slabika znamená výrazněji vyslovená.

record – record

increase – increase

object – object

torment – torment

1. insult – insult
2. conflict – conflict
3. project – project
4. transfer – transfer
5. decrease – decrease
6. protest – protest
7. suspect – suspect

V. Následující symboly, sluníčko nebo srdíčko, představují jednotlivé slabiky slov. Počet obrázků odpovídá počtu slabik ve slovech. Poslouchej a podtrhni symbol, který odpovídá přízvučné (výraznější) slabice.

- ♪ (July) ☀ ☀ (☀ ☀)
- ♪ (delicious) ♥ ♥ ♥ (♥ ♥ ♥)
- ♪ (architect) ☀ ☀ ☀ (☀ ☀ ☀)

1. ♥ ♥ ♥ (doMEstic)
2. ☀ ☀ ☀ (outNUMber)
3. ♥ ♥ ♥ (JapaNESE)
4. ☀ ☀ ☀ (PUnishment)

5. ☀ ☀ (iDEA)
6. ♥ ♥ ♥ (unaFRAID)
7. ☀ ☀ ☀ ☀ (staBility)
8. ♥ ♥ (DEvil)
9. ☀ ☀ ☀ ☀ (eSPEcially)
10. ♥ ♥ ♥ (imPORtant)
11. ☀ ☀ (beFRIEND)
12. ♥ ♥ ♥ ♥ ♥ (mathemaTician)

VI. Zatrhni slovo, které zní odlišně¹.

had	had	<u>had</u>	had
tigerish	tigerish	tigerish	<u>tigerish</u>
<u>wait for</u>	wait for	wait for	wait for

- | | | | |
|--------------------|-------------------|---------------|-------------------|
| 1. o'clock | <u>o'clock</u> | o'clock | o'clock |
| 2. circus | circus | <u>circus</u> | circus |
| 3. sir | si <u>r</u> | si <u>r</u> | <u>si<u>r</u></u> |
| 4. Austria | <u>Austria</u> | Austria | Austria |
| 5. <u>how much</u> | how much | how much | how much |
| 6. them | them | them | <u>them</u> |
| 7. there were | <u>there were</u> | there were | there were |
| 8. pyjama | pyjama | <u>pyjama</u> | pyjama |

VII. Kolik slov chybí v následujících větách? Zájmena, předložky, členy a další krátká slova se počítají samostatně.

- She _____ as a lark. (2)
- When _____ it crying? (1)
- Robert thinks _____ slept there. (2)
1. What _____ buy? (2)
2. If _____ born in England. (3)

¹ Z časových důvodů bylo toto cvičení zkráceno na polovinu.

3. I bought _____ for them. (2)
4. _____ new books. (3)
5. Were you _____ sandwich? (2)
6. Tell him _____ join us. (1)
7. What _____ want? (2)
8. They _____ to the library. (3)

VIII. Uslyšíš jednu větu dvakrát. Budou se lišit jen v jednom slově. Podtrhni slovo, které zní odlišně².

There are some new books.

What does he want?

They must have gone to the library.

1. We would have been here earlier but we...
2. He will not send them back.
3. Do you like eggs and bacon?
4. Were you for a sandwich?
5. When was it crying?
6. They are proud of their new house.
7. What did you buy?
8. She has given him some money.

² Z časových důvodů bylo toto cvičení vyřazeno.

Příloha 2: Percepční test – zápisový arch pro respondenty

Percepční test

věk ____ pohlaví ____

Každé slovo, slovní spojení či větu uslyšíte **dvakrát**. Nový výraz vždy oznámí zvuk zvonku.

I.

A) Do jaké rodiny patří samohláska v **první** slabice následujících dvouslabičných slov? Zakroužkuj vždy jednu samohlásku.

example 1 i – e – a – ə – o – u

example 2 i – e – a – ə – o – u

example 3 i – e – a – ə – o – u

1. i – e – a – ə – o – u

2. i – e – a – ə – o – u

3. i – e – a – ə – o – u

4. i – e – a – ə – o – u

5. i – e – a – ə – o – u

6. i – e – a – ə – o – u

7. i – e – a – ə – o – u

8. i – e – a – ə – o – u

9. i – e – a – ə – o – u

10. i – e – a – ə – o – u

B) Nyní se soustředíme pouze na **druhou** slabiku a opět budeme přiřazovat samohlásky do jedné z šesti rodin.

example 1 i – e – a – ə – o – u

example 2 i – e – a – ə – o – u

example 3 i – e – a – ə – o – u

1. i – e – a – ə – o – u

2. i – e – a – ə – o – u

3. i – e – a – ə – o – u

4. i – e – a – ə – o – u

5. i – e – a – ə – o – u

6. i – e – a – ə – o – u

7. i – e – a – ə – o – u

8. i – e – a – ə – o – u

9. i – e – a – ə – o – u

10. i – e – a – ə – o – u

II.

A) Nyní se budeme věnovat pouze **i-ovým** samohláskám. Budeme hledat slabiku, která obsahuje i-ovou samohlásku. Počet čárek odpovídá počtu slabik ve slově.

Jestliže uslyšíš i-ovou samohlásku v 1. slabice, napiš křížek na první čárku. — — —

Jestliže uslyšíš i-ovou samohlásku v 2. slabice, napiš křížek na druhou čárku. — — —

Jestliže uslyšíte i-ovou samohlásku v 3. slabice, napiš křížek na 3. čárku. — — —

Je také možné, že i-ovou samohlásku neuslyšíš v žádné slabice. Když se i-ová samohláska neobjeví v žádné slabice, napiš **přeškrtnutou nulu** vedle čárek. — — — Ø

example 1 — —

example 2 — —

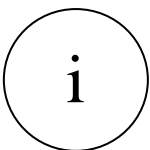
example 3 — — —

example 4 — —

1 — —

2 — —

3 — —



4 — — —

5 — —

6 — — — —

B) Následuje stejné cvičení s rodinou **o-ových** samohlásek. Nezapomeň, že o-ová samohláska se nemusí objevit ve všech slovech. Co napíšeš, když ve slově neuslyšíš o-ovou samohlásku? Přeškrtnutou nulu Ø.

example 1 — —

example 2 — — —

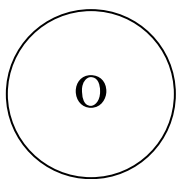
example 3 — —

1. — —

2. — — —

3. — — —

4. — —



5. — —

6. — — — —

7. — — —

C) Další v pořadí je rodina **a-ových** samohlásek. Napiš křížek na čárku, která odpovídá slabice s a-ovým zvukem. Napiš přeškrtnutou nulu Ø, jestliže se a-ová samohláska neobjeví.

example 1 — — —

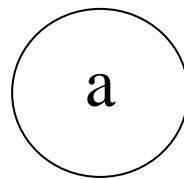
example 2 — —

example 3 — —

1. — —

2. — — — —

3. — — —



4. — — — —

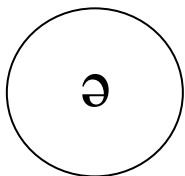
5. — — —

6. — —

D) Ten samý postup zopakujeme s **ə-ovými** samohláskami. Postupuj stejně jako v předchozích cvičeních. Nezapomeň, že ə-ová samohláska se ve slově nemusí vždy vyskytnout.

example 1 — —
 example 2 — — —
 example 3 — —
 example 4 — —

1. — —
 2. — —
 3. — — —
 4. — —
 5. — —

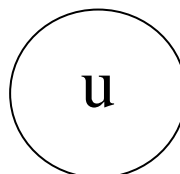


6. — —
 7. — —
 8. — — —
 9. — —
 10. — —

E) Nyní budeme hledat slabiku s **u-ovou** samohláskou. Ve které slabice slyšíš „u“? Označ ji křížkem. Jestliže žádnou u-ovou samohlásku v daném slově neuslyšíš, napiš Ø.

example 1 — —
 example 2 — — —
 example 3 — —

1. — —
 2. — — —
 3. — — —



4. — —
 5. — — —
 6. — —

F) Zbývá nám rodina **e-ových** samohlásek. Křížkem označ slabiku, ve které uslyšíš e-ovou samohlásku. Napiš Ø, neuslyšíš-li žádný e-ový svuk.

example 1 — —

example 2 — —

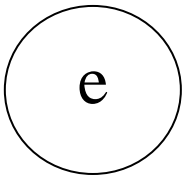
example 3 — — —

1. — —

2. — — — —

3. — —

4. — — —



5. — — —

6. — —

7. — — —

8. — —

III. Rozhodni, do jaké rodiny patří samohláska v potrženém slově. Zakroužkuj jednu z následujících samohláskových rodin: **i, o, a, ə, u, e**. Každou větu uslyšíš dvakrát. V angličtině písmenka velmi často neodpovídají hláskám např. ve slově *talk* je písmenko „a”, ale vyslovuje se s o-ovou samohláskou. Poslouchej pozorně nahrávku a nespolehej se na písmenka.

example 1 **Talk** to them. i – e – a – ə – o – u

example 2 She **has** got five sisters. i – e – a – ə – o – u

example 3 Why **did** we wait for them? i – e – a – ə – o – u

1. They **can't** speak Spanish very well. i – e – a – ə – o – u

2. What was **your** brother doing? i – e – a – ə – o – u

3. Have **you** been to Mallorca? i – e – a – ə – o – u

4. My dad **must** do the shopping every day. i – e – a – ə – o – u

5. Barbara knew who they **were**. i – e – a – ə – o – u

6. Introduce **them**, not us. i – e – a – ə – o – u

7. They **are** my friends. i – e – a – ə – o – u

8. Cathy **has** never eaten Japanese food. i – e – a – ə – o – u

9. **There** is a new robot for cleaning shoes. i – e – a – ə – o – u

10. Which painting are you most proud **of**? i – e – a – ə – o – u

11. Last week was cold, **but** this week's much warmer. i – e – a – ə – o – u

12. I forgot to wash my **head** in the morning. i – e – a – ə – o – u

13. We want **to** come in time. i – e – a – ə – o – u

IV. Zakroužkuj slovo, které uslyšíš. Zvýrazněná písmenka znázorňují přízvukovou slabiku. Jestliže uslyšíš slovo s přízvukem na první slabice, zakroužkuj ho. Jestliže přízvuk uslyšíš na druhé slabice, zakroužkuj druhé slovo. Přízvuková slabika znamená výrazněji vyslovená slabika.

- example 1 **record** - record
 example 2 **increase** - increase
 example 3 **object** - object
 example 4 **torment** - torment

1. **insult** – insult
2. **conflict** – conflict
3. **project** – project
4. **transfer** – transfer
5. **decrease** – decrease
6. **protest** – protest
7. **suspect** – suspect

V. Následující symboly, sluníčko ☼ nebo srdíčko ♥, představují jednotlivé slabiky slov. Počet obrázků odpovídá počtu slabik ve slově. Poslouchej a podtrhni symbol odpovídající přízvukové (tzn. výraznější) slabice.

- example 1 ☼ ☼
 example 2 ♥ ♥ ♥
 example 3 ☼ ☼ ☼

1. ♥ ♥ ♥
2. ☼ ☼ ☼
3. ♥ ♥ ♥
4. ☼ ☼ ☼
5. ♥ ♥
6. ☼ ☼ ☼
7. ♥ ♥ ♥ ♥
8. ☼ ☼
9. ♥ ♥ ♥ ♥
10. ☼ ☼ ☼
11. ♥ ♥
12. ☼ ☼ ☼ ☼ ☼

VI. Zatrhni slovo, které zní odlišně.

example 1 had had had had
example 2 tigerish tigerish tigerish tigerish

1. o'clock o'clock o'clock o'clock

2. circus circus circus circus

3. sir sir sir sir

4. Austria Austria Austria Austria

5. how much how much how much how much

6. them them them them

7. there were there were there were there were

8. pyjama pyjama pyjama pyjama

VII. Kolik slov chybí v následujících větách? Zájmena, předložky, členy a další krátká slova se počítají samostatně. Na vyznačené místo napište číslíci počet chybějících slov.

example 1 She _____ as a lark.

example 2 When _____ it crying?

1. What _____ buy?

2. If _____ born in England.

3. I bought _____ for them.

4. _____ new books.

5. Were you _____ sandwich?

6. Tell him _____ join us.

7. What _____ want?

8. They _____ to the library.

Příloha 3: Test produkce

I. Přečti následující slova jedno po druhém.

flower

yesterday

computer

tonight

biology

famous

correct

excellent

address

hamburger

o'clock

banana

swimmer

July

potato

II. Zopakuj po mně následující slova. Nelekni se, když slovo neznáš.

dentist

alcohol

president

colour

helicopter

bonus

lottery

amazing

oppose

modern

political

culture

surprise

China

elephant

III. Poslechni si následující říkanku a pak ji přečti.

There was a young teacher of karma

who wanted to see Dalai Lama.

she jumped to her car

but didn't get far

as her heart beat for a nice farmer.

IV. Přečti následující věty.

Prague is famous for its rich history.

He wants to go to the Internet shop.

I'd like a hamburger and potato salad, please.

Where does Barbara live? Do you know her address?

They were sleeping as babies.

These students are very good at biology.

The supermarket was constructed three years ago.

Correct all your mistakes.

There are some important photographers.

V. Řekni, co vidíš na obrázcích.



Příloha 4: Soubor aktivit zaměřených na percepci a produkci *schwa*³

Week 1

I. a) Listen to /ə/ and repeat.

b) Look at the shopping list and listen to the words. Underline the syllables with *schwa* /ə/.

Shopping list:

pepper *butter*
bananas *chocolate*
pizza *yoghurt*
carrots *newspaper*

c) Listen to the shopping list again and repeat. The parts in **bold** are l-o-n-g and **strong**. They are stressed. /ə/ is never stressed. It is short and weak.

Shopping list:

pepper **butter**
bananas **chocolate**
pizza **yoghurt**
carrots **newspaper**

d) Look at the words again. Which letters represent /ə/? _____

! Remember! /ə/ is the most common sound in English. It is very short and weak and it helps to create the natural rhythm of English.

II. Raise your hand. Listen to the following words. If you hear /ə/, raise one of your hands (*pupils might prefer a different gesture e.g. close your eyes, cross your arms on your chest....*)

garlic, sweetcorn, hamburger, olives, pizza, tomato, cheese, chicken, beef, sausage, cucumber, potatoes, mushrooms, McDonalds, mineral water...

Ask the pupils in which part/syllable of the word they hear /ə/.

III. Words without *schwa*. Listen to each group of words. Circle the word without /ə/.

Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5
listen	horse	doctor	teacher	answer
banana	butter	question	hat	mother
cup	flower	window	pizza	shop

³ Na každý týden obdržely vyučující sadu tří aktivit s nahrávkami (Baker, 2006) a materiály pro žáky.

Week 2

I. Pronounce the bigger syllables more loudly than the smaller ones (Volín, 2002a). *Option c) presents the correct pronunciation of words Peter and China.*

1. a) /**pi:** pə **pi:** pə **pi:** pə | **pi:** pə **pi:** pə **pi:** pə/
b) /**ti:** tə **ti:** tə **ti:** tə | **ti:** tə **ti:** tə **ti:** tə/
c) / **pi:** tə **pi:** tə **pi:** tə | **pi:** tə **pi:** tə **pi:** tə/
2. a) /**tʃai** tʃə **tʃai** tʃə **tʃai** tʃə | **tʃai** tʃə **tʃai** tʃə **tʃai** tʃə /
b) /**nai** nə **nai** nə **nai** nə | **nai** nə **nai** nə **nai** nə/
c) /**tʃai** nə **tʃai** nə **tʃai** nə | **tʃai** nə **tʃai** nə **tʃai** nə/

II. Words with most *schwas*

a) Read the words aloud with your partner. Choose the job with the highest number of *schwa*.

taxi driver

farmer

carpenter

photographer

window dresser

secretary

office assistant

manager

b) Person A chooses a job. Person B tries to guess the job by asking *Are you a/an.....?*

III. **Dialogues.** Work in pairs. Read the following dialogues. Pronounce the underlined words stronger. Read /ə/ shortly and weakly.

What dəs he **do**?

He´s ə **shop** əssistənt.

What dəs she **do**?

She´s ə **gardənə**.

Where dəs he **work**?

He **works** in ə **factəri**.

Where dəs she **work**?

She **works** in thə **cinəmə**.

Who dəs she **like**?

She **likes** **farməs**.

Who dəs he **like**?

She **likes** **tennis** playəs.

Read the dialogues aloud. Try to keep the right rhythm.

Week 3

I. Fine or strange?

a) Demonstrate the contrast (you can hum the expression).

FINE

one o'clock /'wʌn ə'klɒk/
two o'clock
three o'clock
four o'clock
five o'clock
six o'clock
seven o'clock
eight o'clock
nine o'clock
ten o'clock
eleven o'clock
twelve o'clock

STRANGE

one o'clock /'wʌn 'ɒklɒk/
two o'clock
three o'clock
four o'clock
five o'clock
six o'clock
seven o'clock
eight o'clock
nine o'clock
ten o'clock
eleven o'clock
twelve o'clock

b) Does it sound fine (F) or strange (S)? Pupils say Fine or Strange immediately or they write numbers from 1 to 8 and they write F for Fine and S for Strange. Then they compare their answers in pairs and with the teacher.

1. five o'clock – F
2. ten o'clock – F
3. seven o'clock – S
4. three o'clock – F
5. one o'clock – F
6. eight o'clock – S
7. twelve o'clock – S
8. six o'clock - F

II. Fine version. Remind the pupils of fine and strange versions. Write a number on the board e.g. 9 and pupils try to produce the fine version. Correct them if necessary.

III. Playing with word stress. Which syllable is stressed?

AMERICA; AMERICA

put the stress on the first syllable: AMERICA

put the stress on the third syllable: AMERICA

put the stress on the last syllable: AMERICAA

back to the correct version: AMERICA

CAPITAL

2nd syllable: CAPITAL

3rd syllable: CAPITAL

Week 4

I. Ticks and crosses. Listen to the words. Put a tick if you can hear /ə/ in the word. Put a cross × if you cannot hear /ə/ in the word.

flower ✓	coffee ×	newspaper ✓	vase ×
fruit ×	the ✓	chocolate ✓	
answer ✓	glass ×	a ✓	

Ask the pupils in which part/syllable of the word they hear /ə/; possible repetition after the listening.

II. Fine or strange? Does it sound fine or strange?

a) Demonstrate FINE and STRANGE versions.

FINE

example 1: It's a **glass** of **water**.

· · ● · ● ·
ə əv ə

STRANGE

example 1: It's a glass of water. (*unnatural rhythm*)

/e/ /ov/

example 2: It's a **cup** of **coffee**.

/ə/ /əv/

example 2: It's a cup of coffee. (*strange without reduction*)

/e/ /ov/

b) Read the following expression as FINE or STRANGE. The pupils write down F or S.

1. It's a glass of water. F
2. It's a cup of coffee. F
3. It's a bowl of fruit. S
4. It's a vase of flowers. S
5. It's a newspaper. F
6. It's a piece of chocolate. S

c) Now listen to the FINE version of the sentences and repeat.

III. How many? Listen to the conversation. Every time you hear /ə/ write the symbol down.

At first the pupils just listen without having the text. Ask how many schwas they counted. Then they are given the text and listen again.

text: What's **the** time **Peter**? It's twelve **o**'clock.

Oh **and Peter**, have you got **a ruler**? Yes, I have. Here you are, **Anna**.

Thanks. **Have** you got **a calculator** too? No, I haven't **Anna**! Ask **Emma**.

Key: 14 *schwas*

Week 5

I. Fine or strong?

Telling the time – weak form of the preposition “to” /tə/ before consonants.

Five o’clock – remind your pupils of FINE version which is *da də da* • • •

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG pronunciations.

FINE /tə/ ••••

quarter to one

• . . •

quarter to two

quarter to three

quarter to four

quarter to five

quarter to six

quarter to seven

quarter to nine

quarter to ten

quarter to twelve

STRONG - /tu:/ ••••

quarter to one

• . • •

quarter to two

quarter to three

quarter to four

quarter to five

quarter to six

quarter to seven

quarter to nine

quarter to ten

quarter to twelve

Pupils repeat the left column and concentrate on the correct pronunciation /tə/.

note 1 “quarter to eight” and “quarter to eleven” have been left out, because before vowels the weak form of the preposition contains weak u /tu/.

note 2 the name of the activity Fine or strong? refers to the fact that grammatical words have two pronunciations, the weak one is much more common in native speech.

b) Write the following digital times on the board: 5.40, 8.50, 2.35, 11.40, 6.55, 9.55, 3.15, 1.50. Pupils tell the time and focus on /tə/.

II. Fine or strong?

Weak form of “are” in present continuous plural.

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG. Write the sentences on the board.

FINE

We are playing the drums.

/ə/

We are listening to jazz.

/ə/

We are sitting in the gym.

/ə/

They are writing a song.

They are studying French.

You are playing football.

You are calling Jess.

STRONG

We are playing the drums.

/ɑ:/

We are listening to jazz.

/ɑ:/

We are sitting in the gym.

/ɑ:/

They are writing a song.

They are studying French.

You are playing football.

You are calling Jess.

b) Does it sound FINE or STRONG? Pupils write numbers from 1 – 6 and write F for Fine and S for strong.

1. The prices are going up. (F)
2. My parents are moving next week. (F)
3. We are studying Spanish. (S)
4. They are going to the cinema. (F)
5. Don't panic. You are doing fine. (F)
6. The prices are going down. (S)

III. Playing with word stress

Which syllable is stressed? OPPOSITE; OPPOSITE /'ɒpəzɪt/

Put the stress on the second syllable: **OPPOSITE** (the stress on the second syllable is likely to change /ɒ/ to /ə/ in the first syllable /ə'pɒzɪt/)

put the stress on the third syllable: OPPOSITE

back to the correct version OPPOSITE

ASSISTANT /ə'sɪstənt/

1st syllable ASSISTANT /'æsɪstənt/

3rd syllable ASSISTANT /əsɪst'ænt/

back to ASSISTANT

Week 6

I. Fine or strong?

Weak form of are /ə/ in questions (present continuous plural).

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG pronunciations.

FINE

What are they doing?

/ə/

What are Peter and Joe doing?

/ə/

They are riding a horse.

/ə/

STRONG

What are they doing?

/ɑ:/

What are Peter and Joe doing?

/ɑ:/

They are riding a horse.

/ɑ:/

b) Focus on the FINE pronunciation. Put Ss in pairs, A and B. Each pair gets 8 pictures. The pictures are face down. A picks a picture and asks *What are they doing?* B looks at the picture and answers e.g. *They are building a snowman.* They focus on the **fine** pronunciation of *are*. Ss take turns and the teacher monitors.

II. Fine or strong?

Weak form of are /ə/ in these/those are.

a) Write on the board: These are flowers and those are trees.

Play the CD and ask Ss whether the pronunciation of *are* is FINE or STRONG (it is FINE → /ə/). Ss repeat twice the whole sentence. Ask Ss to say the STRONG pronunciation of *are* /ɑ:/ Ss notice the difference in the rhythm:

These are flowers. **da** də **da** də × These are flowers. da da da də

b) Ss look at the pictures. They listen to the beginning of each sentence, repeat it (FINE version with /ə/) and then one student finishes the sentence. They check it by listening and repeat chorally. *The teacher has to pause the CD after the first part.*

example: 🎵 *These are boys*

repetition – *These are boys*

student – *and those are girls*

🎵 *and those are girls*

repetition – *and those are girls*

repetition of the whole sentence (individually or chorally) *These are boys and those are girls.*

III. Energy profile. Repeat the words.

a) in isolation

compose /kəm'pəʊz/

complete /kəm'pli:t/

complain /kəm'pleɪn/

combine /kəm'baɪn/

b) with a following word

compose music

complete gaps

complain loudly

combine numbers

c) with a preceding word

poets compose

Jane completes

can't complain

drinks combine

Week 7

I. Fine or strong?

Weak form of "was" /wəz/.

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG pronunciations. Write the sentences on the board.

FINE /wəz/

da də da də

John was hiding.

/ə/

Jane was leaving.

I was waiting on the boat.

Why was she shouting?

What was he stealing?

What was Mickey doing?

STRONG /wɒz/

da da da də

John was hiding.

/ɒ/

Jane was leaving.

I was waiting on the boat.

Why was she shouting?

What was he stealing?

What was Mickey doing?

b) Does it sound FINE or STRONG? Pupils write numbers from 1 to 5 and write F for Fine and S for Strong.

1. What was /wəz/ he watching? (F)
2. Where was /wəz/ Judy sleeping? (F)
3. Peter was /woz/ laughing. (S)
4. I was /wəz/ sitting in the computer room. (F)
5. What was /wəz/ she doing? (F)

c) Production of FINE version. Point to a sentence from the first part and pupils try to say the fine version. Call out two or three pupils to say the same sentence individually.

II. Fine or strong?

Weak form of "were" /wə/ in a phrase.

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG pronunciations. Write the sentences on the board. Drill the FINE pronunciation.

When were you born?

/wə/

• . . •

Where were you born?

/wə/

When were you born?

/ɜ:/

• • . •

Where were you born?

/ɜ:/

da də də da

b) Production – a mingle activity. Pupils have to ask 6 classmates about the place and date of their birth. They don't write anything.

example 1: **Where** were /wə/ you **born**? I was **born** in Slavonice.

example 2: **When** were you **born**? I was **born** in May.

report phase – pupils say what they remember e.g. *Aneta was born in 1998 in Prague.*

III. Rhythm – jazz chant

step 1 – the T reads the chant and beats the rhythm; pupils listen and read the text

step 2 – the T reads a phrase and pupils repeat after the T to the rhythm; both the T and pupils tap or beat the rhythm

step 3 – the T and pupils create two groups. The T starts chanting (the highlighted lines) and pupils respond to the rhythm; they read the last line together

step 4 – pupils practise the chant in pairs

step 5 – two or three pairs do the chant in front of the whole class

Boxes of Books

Boxes and boxes and boxes of books. (T)

Big books, small books, (pupils)

old books, new books.

Books on the bookshelf. (T)

Books on the floor. (pupils)

Books on the table next to the door. (T)

Books in the kitchen. (pupils)

Books in the hall. (T)

Books in the bedroom, (pupils)

BIG AND SMALL. (together)

Week 8

I. Fine or strong?

Weak form of *were* /wə/ in questions (present continuous plural).

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG pronunciations.

FINE

What were they doing?

/wə/

What were Peter and Joe doing?

/wə/

They were riding a horse.

/wə/

STRONG

What were they doing?

/wɜ:/

What were Peter and Joe doing?

/wɜ:/

They were riding a horse.

/wɜ:/

b) Focus on the FINE pronunciation. Put Ss in pairs, A and B. Each pair gets 8 pictures. The pictures are face down. A picks a picture and asks *What were they doing yesterday at 6 o'clock?* B looks at the picture and answers e.g. *They were building a snowman.* They focus on the **fine** pronunciation of *were*. Ss take turns and the teacher monitors.

II. Can and can't

a) Focus on the difference between weak and unstressed *can* /kən/ or even /kn/ and stressed *can't* /kɑ:nt/ (British pronunciation) or /kænt/ (American pronunciation).

He can **do** it.

/kən/

də də da: də

He **can't** do it.

də da: da: də

She can **play** the **drums**.

/kən/

She **can't** play the **drums**

b) Draw this chart on the board. Pupils form sentences using *can* or *can't*. Focus on the FINE pronunciation of *can* /kən/.

	read	sing	fly	swim
John	√	√	×	√
Jane	×	√	×	√

Key: John can read. He can sing. John can't fly. He can swim.

Jane can't read. She can sing. She can't fly. She can swim.

What do they have in common? They can sing. They can't fly.

c) Pupils say 3 things they can do.

III. Rhythm – jazz chant

My eyes can see (Nixon a Tomlinson, 2005, s. 66)

Week 9

I. Fine or strong?

Focus on weak forms in „to be going to“.

a) Demonstrate the contrast between FINE and STRONG pronunciations. Be careful about the linking /'wɒtə/.

FINE

What are you going to do?

/ə/

/tə/

• . . • . . •

What are you going to study?

/ə/

/tə/

STRONG

What are you going to do?

/ɑ:/

/tu:/

What are you going to study?

/ɑ:/

/u:/

b) Pupils practise in pairs the FINE pronunciation of *are* and *to* in the following sentences:

1. What are you going to drink?
2. When are you going to go?
3. What are you going to do?
4. What are you going to wear?
5. What are you going to read?
6. Where are you going to stay?

II. Stress placement

a) Pupils listen to the teacher and underline the stressed syllable in the following words:

university expensive frightened surprised Manchester

remove Archimedes experiment solution unemployed

KEY:

university; expensive; frighted; surprised; Manchester; remove; Archimedes
/ ,ɑ:kɪ'mi:di:z/; experiment; solution; unemployed

b) Which words contain *schwa*? Pupils circle the words with *schwa*. They repeat all words.

To remember! *Schwa* is never stressed. It helps to create the contrast between stressed and unstressed syllables e.g. *surprised* /sə'praɪzd/.

Week 10

I. What's in the picture?

Native speakers prefer the weak form of *there* /ðə/ in the expression *there is, there's, there are*; the strong form /ðeə/ is used when the word functions as an adverb e.g. *Put it over there*.

a) Write the following examples on the board and drill the pronunciation.

There is a **book**.
/ðəɪzə 'bʊk/

There are some **books**.
/ðərəsəm 'bʊks/

There's a **book**.
/ðəzə 'bʊk/

There **isn't** a **book**.
/ðər 'ɪzntə 'bʊk /

There **aren't** any **books**.
/ðər 'ɑ:nteni 'bʊks /

b) Pupils choose the correct form *there is (there's), there are, there isn't, there aren't*. The focus is the weak form of *there* /ðə/. They read the correct version ALOUD focusing on the correct pronunciation of *there*.

1. *There's/ There are* some money in my wallet.
2. *There's/ There are* no students in the class.
3. *There's/ There isn't* any ice cream in the freezer.
4. *There's/ There are* some orange juice in the fridge.
5. *There isn't/ There aren't* any apples on the table.
6. *There's/ There are* a big orange in the kitchen.

Key: 1. There's 2. There are 3. There isn't 4. There's 5. There aren't 6. There's

If time, pupils describe the contents of their fridge.

II. Energy profile. Repeat the words.

a) in isolation

surprised /sə'praɪzd/

support /sə'pɔ:t/

success /sək'ses/

survive /sə'vaɪv/

b) with a following word

surprised monkey

support team

great success

still survive

c) with a preceding word

look surprised

strong support

success story

survive the night

surPRISED

suPPORT

sucCESS

surVIVE

surprised monkey

support team

great success

still survive

look surprised

strong support

success story

survive the night