

7 UTVÁŘENÍ FONETICKÉ GRAMOTNOSTI ČESKÝCH ŽÁKŮ V RUSKÉM JAZYCE – DIDAKTICKÝ ASPEKT

V poslední kapitole bude pozornost věnována vybraným otázkám a problémům utváření fonetické gramotnosti žáků základních a středních škol. Hned v úvodu je třeba zdůraznit postulat opakující se v mnohých didaktických publikacích: správná (odpovídající) výslovnost je nezbytnou podmínkou úspěšného osvojení si jazyka.

Fonetická gramotnost (jako dílčí část jazykové gramotnosti) představuje **schopnost žáka identifikovat sluchem všechny hlásky cizího jazyka a prostřednictvím jazykových prostředků vlastních osvovanému cizímu jazyku realizovat v řeči všechny segmentální prvky a nezbytné suprasegmentální prvky daného cizího jazyka.**

Žáci, kteří začnou s výukou ruského jazyka na základní či střední škole v České republice, pochopitelně nikdy nemohou dosáhnout úrovně výslovnosti rodilého mluvčího. Brání jim v tom celá řada faktorů a také to, že výuka jazyka probíhá mimo jazykové prostředí. Pro mnohé žáky je tedy obtížné představit si jazyk jako prostředek komunikace, nástroj, který je možné využít pro dosažení určitého cíle. Většinou je tak ruský jazyk pouze další vyučovací předmět, a motivace pro dosažení co nejvyšší úrovně (ve všech aspektech jazykové gramotnosti) odpovídá snaze o získání co nejlepší známky na vysvědčení.

Utváření fonetické gramotnosti je nejnámahavější proces při výuce jakéhokoliv cizího jazyka. Upevnění sluchových a artikulačních návyků cizího jazyka v podmínkách běžné a pravidelné výuky trvá nejméně dva roky. Přitom platí, že čím vyšší je věk člověka, tím obtížnější je pro něj přetvořit svou artikulační bázi a tím více času potřebuje k tomu, aby si osvojil výslovnostní návyky studovaného jazyka.

S ohledem na utváření fonetické gramotnosti žáků je třeba znát odpověď alespoň na dvě základní otázky: co učit a jak učit.

7.1 Fonetická gramotnost z hlediska obsahu – co učit?

Na rozdíl od lexikálního, gramatického či zeměvědného minima neexistuje v didaktice cizích jazyků jednotný názor na relevanci fonetického minima. Autoři Didaktiky ruského jazyka (R. Purm, S. Jelínek, J. Veselý) například uvádějí, že je třeba rozlišovat mezi jevy určenými k receptivnímu osvojení (zde žádné minimum neexistuje a žáci by měli být schopni identifikovat a chápat všechny prvky zvukové stránky ruského jazyka) a jevy

určeními k produktivnímu osvojení (v tomto případě považují stanovení fonetického minima za smysluplné, byť v poznámce uvádějí, že jsou si vědomi toho, že pojem minimum je relativní, neboť žáci by si měli osvojit téměř všechny jevy fonetického systému ruského jazyka, nikoliv jen jejich omezenou část).

Od samého začátku se žák dostává do styku se všemi elementy fonetického systému. (...) Růst dovedností v oblasti fonetického systému je spíše kvalitativní než kvantitativní. Cílem je vytvoření schopnosti stále zlepšovat dovednosti percepce i produkce řeči.

Z hlediska obsahu výuky je třeba identifikovat problematické jevy (zejména takové, které vytvářejí ustálené a charakteristické rysy českého přízvuku v ruském jazyce) a od počátku jim ve výuce věnovat zvýšenou pozornost. Při zpracování materiálů pro žáky nebo při sestavování náplně kurzu praktické fonetiky je nezbytné vycházet nikoliv pouze z teze „co žák musí umět dělat“, ale především z teze „co by žák v žádném případě dělat neměl“. Jinými slovy je třeba podle V. A. Vinogradova od minimálního fonetického kurzu vyžadovat hlavní a jediný výsledek: naučit žáka uvědoměle předvídat podstatné chyby. To znamená, že od počátku výuky musí učitel mít jasnou představu o tom, jaké chyby jsou podstatné. Kromě lingvodidaktického aspektu je třeba míru závažnosti chyby posuzovat také ve vztahu k formulovanému cíli výuky.

Termín fonetické minimum nepovažujeme vzhledem k významu a úloze zvukové stránky jazyka za vhodný. Jsme přesvědčeni, že je nelze stavět na stejnou úroveň jako lexikální či gramatické minimum, u nichž otázka výběru jazykového materiálu nepředstavuje žádné významné problémy. Od lexikální a gramatické stránky jazyka se ta zvuková liší také tím, že většímu jevů si žáci musí osvojit již v počáteční etapě výuky jazyka.

V učebních souborech pro výuku ruského jazyka, které jsou u nás v současné době k dispozici (především Поехали, Радуга по-новому, Класс, méně často Времена, Эхо), se lze setkat s různým přístupem k problematice výběru fonetického materiálu. Vyučující by se však neměli omezovat pouze na to, co nabízí jimi používaný učební soubor, ale měli by tento materiál sami aktivně doplňovat. Domníváme se, že pouze tak je možné naplnit stanovený cíl výuky z hlediska utváření fonetické gramotnosti.

7.2 Fonetická gramotnost z hlediska způsobu utváření – jak učit?

Druhá otázka je velmi úzce spojena s metodou utváření fonetické gramotnosti. Dítě si osvojuje správnou výslovnost cizího jazyka tak, že neuvědoměle odposlouchává zvuky a stejně neuvědoměle pak napodobuje práci artikulačních orgánů. Jediný způsob, jak

mohou tyto návyky získat jedinci ve vyšším věku (počínaje staršími žáky), spočívá v uvědomění si a osvojení si mechanismů činnosti řečového ústrojí prostřednictvím cíleně zaměřených artikulačních cvičení. Práce artikulačního aparátu má podobu autotmatizovaného návyku. Aby bylo možné tyto cizí návyky analyzovat, je třeba nejprve pochopit, co ovlivňuje práci našeho řečového ústrojí v mateřském jazyce a jaké nové návyky je třeba si osvojit, aby bylo možné artikulovat segmenty cizího jazyka.

Podle S. I. Bernštejna existují v podstatě pouze dva způsoby osvojování zvukové stránky jazyka: jedná se o přístup implicitní, založený na imitaci, a přístup explicitní (artikulačně-akustická, fonetická metoda). Obě budou popsány dále. Pomocí implicitní metody lze dosáhnout uspokojivých výsledků pouze v případě, že má žák speciální fonetické schopnosti. Případy, kdy pomocí této metody dosáhne žák výborných výsledků, jsou méně časté, než se obecně tvrdí. Navíc je tato metoda vhodná pouze u mladších žáků, neboť u dětí jsou imitativní schopnosti rozvinuty více než u dospělých: jejich řečové návyky v mateřštině ještě nejsou zcela automatizovány. U starších žáků a dospělých jedinců je třeba počítat s tím, že vnímají uslyšenou řeč prizmatem fonetického systému mateřského jazyka. Kvůli silným sluchovým návykům výslovnosti hlásek mateřského jazyka dochází k tomu, že tyto žáci a studenti aplikují na poslech i výslovnost cizího jazyka stejné šablony, na které jsou zvyklí z mateřštiny.

Dvě hlavní metody, které se aktuálně uplatňují při výuce, rozlišují také autoři Didaktiky ruského jazyka, kteří hovoří o imitativní metodě (implicitní metoda, rus. označení метод имитации) a metodě popisu fungování orgánů řeči při artikulaci (explicitní metoda, rus. označení метод описания артикуляционной работы органов речи).

V českých základech a středních školách je fonetická gramotnost primárně utvářena postupy a prostředky metody imitativní (tj. implicitní).

7.2.1 Implicitní přístup k utváření fonetické gramotnosti

Metoda je založena na nápodobě správné (odpovídající) řeči. Žáci mají za úkol nejprve poslouchat vzor (ve většině případů se jedná o vyučujícího a jeho řeč, méně často jde o záznam řeči z nahrávky) a následně pak tento vzor zopakovat. Po demonstraci jevu, který je určen k osvojení, tak žáci sborově či individuálně opakují vyslechnutý úryvek a současně se snaží o maximální přiblížení se ke vzoru. Chyby, které se v řeči žáků vyskytují, mohou být mimo jiné způsobeny také nepřesnou identifikací vyslechnutého jevu. Autoři Didaktiky ruského jazyka se však domnívají, že díky mnohačetným opakováním se mohou žáci zbavit prvotních nepřesností a chyb ve své výslovnosti. Jiní autoři (např. N. I. Žinkin) se domnívají, že jsou žáci schopni správně identifikovat sluchem (tedy dekodovat) pouze takové jevy, které již sami dokáží vyslovit.

7.2.2 Explicitní přístup k utváření fonetické gramotnosti

Druhá metoda, kterou budeme označovat jako **fonetickou** (uvědoměle-praktickou, tj. explicitní), spočívá v tom, že bezprostředně po demonstraci jevu vyučující vysvětlí způsob jeho realizace s cílem dosáhnout toho, aby si žáci spojili výslovnost jevu s určitými kinetickými pocity. Při expozici vyučující využívá kromě verbálního popisu procesu artikulace hlásek či realizace jevu grafická schémata a nárysy (artikulačního ústrojí, průběhu intonační konstrukce aj.) a v některých případech také fonetickou transkripci.

Tyto dvě metody se v žádném případě nevylučují, ba naopak, v ideálním případě by se měly doplňovat. Imitace řeči vzoru by měla být podpořena uvědomělým řízením artikulace. Při výběru metody práce pro utváření fonetické gramotnosti žáků hrají roli dva zásadní faktory: věk žáků a charakter osvojaného jevu.

Proces utváření fonetické gramotnosti žáků je efektivnější, pokud je realizován zřetel k mateřskému jazyku žáků. V případě žáků vyšších sekundárních škol je vhodné fonetickou gramotnost formovat prostřednictvím uvědomělého utváření sluchových a artikulačních návyků, což však v žádném případě neznamená absolutní odmítnutí napodoby.

L. V. Ščerba se domnívá, že při výuce cizího jazyka pouze prostřednictvím napodobování projevu učitele a jeho opakování nevyhnutelně dochází k tomu, že místo příslušných hlásek studovaného jazyka žáci vyslovují jim odpovídající či blízké segmenty, přičemž jsou pevně přesvědčeni, že napodobují (hůře či lépe) to, co uslyšeli. Tímto způsobem se formuje špatná výslovnost, se kterou se mluvíci setkávají v řeči cizinců, kteří ve skutečnosti jen kazí ruskou řeč. Utváření fonetické gramotnosti dospělých jedinců pouze na základě imitace řeči učitele není ničím jiným než pouhým kazením ruské řeči, jejím karikováním. I když může být karikatura cizí řeči někdy zábavná a komická (a třebaže i ona může v případech, kdy je nezbytně nutné se dorozumět, splnit svou funkci), deformace řeči může vést až k neporozumění nebo přinejmenším ke komplikacím a zpomalení procesu porozumění řeči cizince mluvícím daného jazyka. Jako příklad L. V. Ščerba uvádí, že pokud nějaký cizinec bude vyslovovat [шар], [шяпка], [Шюра], [Машя], bude to pouze směšné. Avšak pokud řekne сто[л] namísto сто[л'] nebo třeba ко[л] namísto ко[л']a), ko[n]ja namísto ko[n']a), dojde již k narušení smyslu.

Bez ohledu na zvolenou metodu a způsob utváření fonetické gramotnosti souhlasíme s názorem formulovaným Z. F. Oliveriem, že „nemůžeme jistě předpokládat úplné zvládnutí fonetického systému (i když je nutné k němu směřovat), je nutné však dosáhnout stálého postupného zlepšování. Setrvalý stav (bez patrných změn směrem k vzorové výslovnosti) znamená, že nebylo dosaženo toho základního: není spojení mezi sluchovými receptory a řečovou motorikou. V oblasti fonetického systému platí

v plné míře požadavek, aby žák byl vyzbrojen schopností stále zlepšovat své fonetické návyky v rámci školy, ale i po jejím absolvování. Základem takového schopnosti je řečový sluch (opředený o pevný spoj mezi sluchovými a motorickými vzory), jazykový cit, návyk detailního pozorování vzorové i vlastní řeči.“

7.2.3 Cvičení k utváření fonetické gramotnosti

Fonetickou gramotnost českých žáků v ruském jazyce lze utvářet pomocí různých druhů cvičení, z nichž každé je zaměřeno na určitý aspekt celého procesu, avšak vzájemně se doplňují a mnohdy i překrývají. Jedná se například o následující cvičení:

1. Analytická cvičení – zaměřují se na zvládnutí izolovaných prvků zvukové stránky ruského jazyka (jde například o výslovnost určité hlásky či osvojení konkrétního distinktivního prvku fonetického systému).
2. Syntetická cvičení – určená pro komplexní trénink výslovnosti segmentálních i suprasegmentálních prvků.
3. Sluchová (foneticko-auditivní) cvičení – využívají se pro rozvoj dovednosti poslechu žáků. S jejich pomocí se žáci učí v proudu řeči rozpoznávat konkrétní prvky zvukové stránky ruského jazyka. Kromě nácviku lze tato cvičení používat také při diagnostice, neboť jedním ze základních předpokladů k tomu, aby žáci mohli správně realizovat v řeči konkrétní prvek zvukové stránky jazyka, je jejich schopnost daný element uslyšet.
4. Artikulační cvičení – cílem těchto cvičení je osvojení odpovídajících artikulačních návyků a následně dosažení požadované výslovnosti konkrétních prvků fonetického systému ruského jazyka.
5. Cvičení na seznámení s fonetickým jevem – jejich prostřednictvím se žáci seznamují se zvukovým a artikulačním obrazem konkrétních fonetických jevů. Tato cvičení jsou zaměřena na prvotní seznámení a nácvik daného jevu.
6. Tréninková cvičení – cílem těchto cvičení je získání artikulačních návyků nezbytných pro dosažení odpovídající výslovnosti hlásek, slov i vět v ústním projevu žáka v ruském jazyce. Jedním z charakteristických rysů těchto cvičení je využití (nejen dětských) básniček a říkadel, v nichž se opakuje příslušný prvek zvukové stránky ruského jazyka.
7. Jazyková cvičení – zaměřují se na rozvoj fonematického sluchu žáků, jejich cílem je dosažení požadované artikulace segmentů a realizace intonace v ruském jazyce.
8. Řečová cvičení – jedná se o cvičení s komunikativním zaměřením, která jsou většinou zařazována v závěrečné fázi procesu utváření fonetické gramotnosti.

Uvedená cvičení lze rozdělit do dvojic, které se vzájemně doplňují: 1) analytická – syntetická cvičení; 2) sluchová – artikulační cvičení; 3) cvičení na seznámení s fonetickým jevem – tréninková cvičení; 4) jazyková – řečová cvičení.

V praxi se v učebnicích ruského jazyka nebo v příručkách věnovaných praktické fonetice ruského jazyka pro cizince setkáváme s následujícími formulacemi zadání.

1. Cvičení, pomocí nichž probíhá trénink i rozvoj fonematického sluchu žáků:
 - Poslouchajte.
 - Poslouchajte a určujte (označujte) uslyšený jev (zvuk, typ IK apod.).
2. Cvičení zaměřená na nácvik odpovídající artikulace hlásek a realizace intonace:
 - Poslouchajte a v duchu opakujte.
 - Poslouchajte a opakujte společně s vyučujícím (mluvčím na nahrávce).
 - Poslouchajte a v místě pauzy opakujte.
 - Poslouchajte a čtěte.
 - Poslouchajte, opakujte a čtěte.
 - Poslouchajte, opakujte, zaznamenejte svůj projev. Porovnejte svou výslovnost s výslovností vyučujícího (mluvčího).
 - Poslouchajte a pište.
 - Poslouchajte a přepisujte v transkripci. Záznam přečtěte, porovnejte svou výslovnost s výslovností učitele (mluvčího).
 - Čtěte podle fonetického přepisu textu. Svůj projev zaznamenejte.
 - Poslouchajte a čtěte. Vyznačte přízvuky.
 - Poslouchajte a čtěte. Vyznačte typy intonačních konstrukcí a místa pauzy (syntagmatické členění věty, intonační transkripci).
 - Přečtěte text v intonační transkripci. Svůj projev zaznamenejte.

3. Cvičení s komunikativním zaměřením:

- Zeptejte se na něco.
- Poproste o něco.
- Vyjádřete námitku.
- Vyjádřete souhlas.

Jak již bylo uvedeno výše, proces utváření fonetické gramotnosti žáků probíhá ve všech etapách výuky ruského jazyka. S ohledem na aktuální jazykovou úroveň žáků pak vyučující volí nejvhodnější typy cvičení s odpovídající formulací zadání.

Zatímco v počáteční fázi vyučování ruského jazyka probíhá utváření fonetické gramotnosti izolovaně formou speciálních cvičení, v pozdějších etapách výuky je vhodné

změnit způsob práce. I dříve osvojené jevy a zafixované návyky, pokud nebudou pravidelně upevňovány a procvičovány, zmizí či zeslábnou. Z tohoto důvodu doporučujeme realizovat zřetel ke zvukové stránce jazyka například při práci s novou slovní zásobou či gramatikou. Tento **integrativní přístup** k utváření fonetické gramotnosti žáků znamená, že vyučující při práci s vhodnými gramatickými či lexikálními jevy bude klást důraz také na odpovídající výslovnost vybraného jevu zvukové stránky jazyka. Tak lze například procvičovat výslovnost [ɲ] kdykoliv, když se žáci setkávají se slovesy v minulém čase apod.

Pokud žáci uvidí, že vyučující věnuje zvukové stránce jazyka dostatečnou pozornost, uvědomí si význam, který má výslovnost pro realizaci komunikace a budou více motivováni k dosažení vyšší úrovně fonetické gramotnosti, než by tomu bylo v případě, kdy by vyučující jejich výslovnostní chyby zcela ignoroval, či je opravoval pouze nahodile a nesystematicky.

7.2.4 Charakteristika chyb a způsob jejich opravy

Jak uvádí E. L. Barchudarová, chyby je možné rozdělit podle jejich dopadu a podle jejich původu.

Z hlediska chyb podle jejich dopadu rozlišujeme chyby fonologické a chyby fonetické (artikulační). Za **fonologické** chyby považujeme takové nepřesnosti, které vedou k narušení nebo úplnému odstranění smyslu z důvodu nepřipustné neutralizace fonologických opozic, které v osvojovaném jazyce existují. Chyby **fonetické** (artikulační) nezpůsobují narušení smyslu či jeho úplnou deformaci, dochází při nich pouze k porušení norem ortoepie.

Při klasifikaci výslovnostních chyb podle jejich původu je třeba vycházet z výsledků komparace zvukové stránky ruského jazyka se zvukovou stránkou mateřského jazyka žáků. Chyby jsou pak způsobeny zejména nesprávným osvojením systémových kategorií cizího jazyka: 1) žáci si neosvojili (nebo osvojili nedostatečně či chybně) poziční zákonitosti zvukové stránky ruského jazyka; 2) žáci přenášejí do výslovnosti ruského jazyka poziční zákonitosti a procesy ze svého mateřského jazyka.

Ve vztahu k chybě a její nápravě je nezbytné rozhodnout, jaké chyby je třeba opravovat a jakým způsobem bude oprava probíhat.

Z výše uvedeného rozdělení chyb ve výslovnosti žáka při promluvě v cizím jazyce vyplývá, že je nezbytné důsledně opravovat všechny chyby fonologické, tj. takové, které v daném případě deformují sdělení a komplikují či znemožňují porozumění. V případě ruského jazyka se jedná například o nesprávně vyslovenou měkkou slabiku – ve slově *горь* [г'рə] místo [г'рəл], o jotovanou výslovnost slabik typu *ТЯ* – ve slově *цен* [ц'эн] namísto [c'эн], o chyby rytmické v případě, že přízvuk je nositelem gramatického nebo sémantického významu. V případě chyb fonetických, jejichž důsledkem nedochází k na-

rušení komunikace, záleží na okolnostech vzniku takové chyby, na úrovni žáků a na jejich motivaci. Je na učitel, aby každou takovou chybu zhodnotil a posoudil nezbytnost opravy. J. Ondráková například s odkazem na L. Legenhausena formuluje názor, že „pokud chyby neparušují či neznemožňují vzájemnou komunikaci, mohou být přijímány tolerantně“.

Nejložitější je situace s hodnocením (a opravami) chyb v ústním projevu žáka. Významnou roli při rozhodování o opravě chyby hraje zejména fáze učení, během níž došlo ke vzniku konkrétní chyby. Pokud došlo k chybě ve fázi nácvik, je třeba na ni reagovat bezprostředně, neboť především během nácvik žáci očekávají od učitele zpětnou vazbu a hodnocení jejich výpovědí – buď jako správných či jako špatných.⁶ V dalším případě výuky již nedochází k neustálému a okamžitému opravování chyb.⁶ V žádném případě to neznamená, že není třeba chyby opravovat či na ně reagovat. Vyučující pouze musí zvolit takovou strategii práce s chybou, která bude nejlépe odprovidat konkrétní situaci.

⁶ Pokud by vyučující neustále vstupoval do žákovy výpovědi, docházelo by nejen k rušení souvislosti jeho projevu, ale mohla by tím být i snížena motivace žáka k budoucím výpovědím.

ZDROJE

- АВАНЕСОВ, Р.И. *Русское литературное произношение*. 5-е, перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1972.
- АНТОНОВА, Д.Н. *Фонетика и интонация: корреktировочный курс для зарубежных преподавателей*. Москва: Русский язык, 1988. ISBN 5-200-00051-3.
- БАРХУДАРОВА, Е.Л. *Методические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи. Вестник Московского университета: Серия 9. Филология*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 2012, т. 6, с. 57-70. ISSN 0130-0075.
- БАРХУДАРОВА, Е.Л.; Ф.И. ПАНКОВ. *По-русски с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи: учебное пособие*. Москва: Русский язык. Курсы, 2008. ISBN 978-5-88337-160-7.
- БЕРНШТЕЙН, С.И. *Вопросы обучения произношению. Применительно к преподаванию русского языка иностранцам*. Москва: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937.
- БОГДАНОВА, Н.В. *Фонетическая хрестоматия*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2003. ISBN 5-8465-0175-3.
- БОКОВА, Т.В. *Алфавитные истории*. Москва : Русский язык. Курсы, 2011. ISBN 978-5-88337-270-3.
- БРЫЗГУНОВА, Е.А. *Звуки и интонация русской речи*. 3-е перераб. Москва: Русский язык, 1977.
- ВЕРБИЦКАЯ, Л.А. *Давайте говорить правильно: Пособие по русскому языку*. Москва: Высшая школа, 2003. ISBN 5-06-003864-5.
- ВИНОГРАДОВ, В.А. *Консонантизм и вокализм русского языка: Практическая фонология*. Москва: Изд-во Московского университета, 1971.
- ГАНИЕВ, Ж.В. *Современный русский язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия*. Москва: Флинта, 2012. ISBN 978-5-9765-1044-9.
- ДЕРГАЧЕВА, Г.И. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1968.
- КАЛЕНЧУК, М.Л.; Л.Л. КАСАТКИН а Р.Ф. *КАСАТКИНА Большой орфоэпический словарь русского языка: Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. ISBN 978-5-462-00962-4.
- КАЛЕНЧУК, М.Л.; Р.Ф. КАСАТКИНА *Словарь трудностей русского произношения*. Москва: Русский язык, 2001. ISBN 5-200-03142-7.
- КАПИТОНОВА, Т.И.; Л.В. МОСКОВКИН *Методика обучения русскому языку как*