

Masarykova univerzita

MUNI Press



Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe

Výslovnost____ ve výuce_____ německého____ jazyka na ZŠ___

Masarykova univerzita, Brno 2021

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Čeřovská, Martina Výslovnost ve výuce německého jazyka na ZŠ / Martina Čeřovská. -- 1. vydání. --Brno : Masarykova univerzita, 2021. -- 1 online zdroj. -- (Cizí jazyky a jejich didaktiky : teorie, empirie, praxe ; svazek 9) Anglické resumé Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-210-9903-6 (online ; pdf)

* 811.112.2 * 81²4 * 81³⁵⁵ * 81^{271.14} * 81^{373.45} * 81-114 * 303.025 * 373.3 * (437.3) * (048.8)

- němčina
- jazyková výuka
- výslovnost
- jazykové chyby
- jazykový transfer
- kontrastivní lingvistika
- empirický výzkum
- základní školy -- Česko
- monografie

811.112.2 - Němčina [11].

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe Svazek 9

Recenzenti: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D. doc. PhDr. Gabriela Rykalová, Ph.D.

Kniha je šířená pod licencí CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9903-6 ISBN 978-80-210-9902-9 (brožováno) https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9903-2021

Obsah

Úν	od			9	
1	Výsl	lovnost	t z hlediska cílů výuky cizích jazyků	15	
	1.1 1.2	Požac		ků 24 24 oly 26	
2	Defi	nice ja	zykové chyby		
	2.1		ium spisovnosti		
3	Výsl	lovnost	tní norma spisovné němčiny a její kodifikace	41	
4	Metody zkoumání výslovnostních chyb49				
	4.1 4.2 4.3	Kontr	ané české a zahraniční výzkumy astivní foneticko-fonologická analýza ová analýza	61	
5	Příč	iny chụ	Jp	65	
	5.1 5.2	5.1.1	fer z L1 Příznakovost ext osvojování jazyka a individuální zvláštnosti žá	66	
6			ní foneticko-fonologická analýza českého a něme		
	6.1	Vokál 6.1.1 6.1.2 6.1.3	y Kvalita a kvantita německých vokálů Labializované vokály přední řady [y: v øː œ] Redukované vokály	72 73	
	6.2	Konso 6.2.1 6.2.2 6.2.3 6.2.4 6.2.5	onanty Aspirace Principy asimilace znělosti Neznělá palatální frikativa [ç] Velární nazála [ŋ] Konsonantické r		

7	Ana	lýza vị	ýslovnostních chyb českých žáků v němčině	83
	7.1 7.2		ýzkumu umný soubor	
	7.3	Meto	da sběru dat	
		7.3.1	Hlasité čtení	
		7.3.2	Výzkumný nástroj	85
		7.3.3	Pořizování audiozáznamů výslovnosti	87
	7.4	Audit	ivní hodnocení výslovnosti	88
		7.4.1	Profil posuzovatelů	88
		7.4.2	Způsob a kritéria percepčního hodnocení	
	7.5	Zprac	cování dat	
		7.5.1	Specifika zkoumaného souboru	
		7.5.2	Shoda posuzovatelů	100
8	Vús	ledku d	chybové analýzy	
-	-	-	5 55	
	8.1		ly	
		8.1.1		
		8.1.2	Redukované e [ə]	
		8.1.3	Vokalické r [v]	
		8.1.4	Labializované vokály přední řady [y: v ø: œ]	
	8.2		onanty	
		8.2.1	Aspirace	
		8.2.2	Velární nazála [ŋ]	
		8.2.3	Progresivní asimilace znělosti	
		8.2.4	Neznělá palatální frikativa [ç]	
		8.2.5	Konsonantické <i>r</i>	
	8.3	Shrnu	ıtí výsledků	107
9	Disk	use		111
Zá	věr			121
Su	mma	ry		123
I i+	orati			175
Se	znan	n obráz	ků, tabulek a grafů	133
Při	ílohy			135

Poděkování

Předlohou této knihy byla autorčina disertační práce, jež by nevznikla bez odborného vedení prof. PhDr. Věru Janíkové. Ph.D. Tímto jí patří srdečné poděkování. Vřelé díky za fonetické konzultace a cenné rady náleží PhDr. Pavlu Machačovi, Ph.D., stejně jako prof. RNDr. Janu Pickovi, CSc., za pomoc při statistickém zpracování dat. Poděkování rovněž patří Mgr. Karolíně Peškové, Ph.D., za metodologické připomínky. Děkuji všem kolegům z Katedry německého jazyka Technické univerzity v Liberci, jmenovitě Mgr. Nikole Mizerové, Ph.D., Dr. phil. habil. Pavlu Novotnému, Ph.D., apl. Prof. habil. Tilu Weberovi, Ph.D., Anke Demmerling, M.A., Dr. des. Adamu Lengiewiczovi, M.A., za podnětné diskuse a motivaci při zdolávání výzkumných nástrah. Děkuji také kolegovi Mgr. Marku Janosikovi-Bielskému za jazykové poradenství, Ing. Jindře Drábkové, Ph.D., za rady k formátování textu a PhDr. Ingu Herzigovi za spolupráci při auditivní analýze nahrávek. Velké díky patří učitelům a žákům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu, podobně jako německým rodilým mluvčím za jejich účast v roli posuzovatelů. Poděkování náleží také recenzentům – doc. PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D., a doc. PhDr. Gabriele Rykalové, Ph.D. Srdečné poděkování patří všem blízkým za jejich podporu a trpělivost.

Úvod

Při učení se cizím jazykům hraje osvojení správné výslovnosti důležitou roli. Chybná výslovnost může nejen znesnadnit srozumitelnost sdělení, ale být i příčinou negativního hodnocení mluvčího z hlediska sociální prestiže. Věnovat se nácviku správné výslovnosti je důležité zejména v počátečním období učení se cizímu jazyku, jelikož v pozdějším stádiu učení lze výslovnostní chyby ve srovnání s chybami v jiných jazykových plánech odbourat velmi obtížně. Pro efektivní a systematický nácvik správné výslovnosti je třeba zabývat se tím, které výslovnostní jevy způsobují nerodilým mluvčím největší potíže a jaké mohou být jejich příčiny.

V předložené publikaci je prezentován empirický výzkum výslovnostních chyb českých žáků učících se němčině jako druhému cizímu jazyku na základní škole. Jeho cílem bylo ověřit, v jaké míře mají žáci obtíže s výslovnostními jevy v němčině, ve kterých čeští rodilí mluvčí obvykle chybují. Dále bylo zjišťováno, jakým způsobem se v těchto chybách projevuje negativní transfer z dříve osvojených jazyků žáka, tj. češtiny (L1) a angličtiny (L2).

Výzkum byl zaměřen na německou výslovnost žáků na konci devátých ročníků, kteří se v době sběru dat učili němčině třetím rokem. Hlavní motivací pro realizaci výzkumu u této skupiny respondentů byla možnost bezprostředního využití poznatků v rámci didaktických seminářů autorky, které jsou určeny budoucím učitelům německého jazyka pro druhý stupeň základní školy. Nadto byla velkou výhodou výzkumného souboru relativně srovnatelná jazyková biografie respondentů daná kontextem institucionální výuky cizích jazyků na základních školách v České republice.

Výslovnostní chyby byly hodnoceny auditivním způsobem třemi německými rodilými mluvčími. Popis hodnocení na základě sluchového dojmu včetně charakteristiky výzkumného nástroje, způsobu sběru dat a jejich zpracování je obsahem sedmé kapitoly tohoto textu.

V prvních šesti kapitolách jsou prezentována jednotlivá teoretická východiska, která byla pro koncepci výzkumu klíčová. Vzhledem k tomu, že výzkum byl realizován ve výše zmíněném kontextu výuky cizích jazyků na základních školách v ČR, patří k základním teoretickým východiskům pojetí výslovnosti z hlediska výukového cíle. Jeho různým definicím a ukotvení ve stěžejních pedagogických dokumentech je věnována pozornost v první kapitole. Jelikož předmětem zkoumání jsou výslovnostní chyby, jsou ve druhé kapitole představena kritéria, na základě kterých je chyby možné identifikovat. V souvislosti se zvoleným kritériem (spisovnost) v rámci provedeného výzkumu pojednává třetí kapitola o výslovnostní normě spisovné němčiny a její kodifikaci. Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny vybrané české a zahraniční studie, které různou měrou ovlivnily koncepci výzkumu, a charakterizovány základní metodické přístupy, prostřednictvím kterých jsou jazykové chyby obvykle zjišťovány. Pátá kapitola pojednává o možných příčinách chyb, úžeji je v ní pozornost zaměřena na chyby následkem negativního transferu z L1. Teoretická východiska uzavírá šestá kapitola, ve které jsou prezentovány testované výslovnostní jevy na základě kontrastivní foneticko-fonologické analýzy českého a německého jazyka. V osmé kapitole jsou představeny výsledky výzkumu. Jeho reflexe je uvedena v závěrečné deváté kapitole, ve které jsou nastíněna doporučení pro výukovou praxi.

Terminologická poznámka

V této knize používáme řadu termínů, jejichž výklad se v odborné literatuře různí. Považujeme za důležité zde uvést, jakým způsobem je třeba těmto termínům rozumět v kontextu našeho výzkumu.

Výslovnost, fonetika – Jak upozorňují Dielingová s Hirschfeldovou (2000, s. 11), jsou oba pojmy v souvislosti s výukou cizích jazyků často vnímány jako synonyma. V tomto textu *fonetikou* primárně rozumíme jazykovědnou disciplínu zabývající se zvukovou stránkou jazyka, "zkoumající artikulační, akustickou a percepční povahu zvukových prvků" (Buchtelová et al., 2000). Odvozená slova *fonetický/álé* užíváme v textu všude tam, kde to vyžaduje terminologie (např. *fonetický přepis, fonetické znaky, fonetická srozumitelnost…*). V ostatních případech, zejména

v kontextu cílů výuky cizích jazyků či hovoříme-li o artikulačních chybách, volíme spíše slovo výslovnost (např. výslovnostní chyby, správná výslovnost, vzorová výslovnost...).

Je třeba také upozornit na to, že v širším pojetí zahrnuje výslovnost jak dovednosti produktivní, tak dovednosti percepční (viz Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 21). V oblasti produktivní představuje výslovnost vedle schopnosti artikulovat jednotlivé hlásky (*segmentální jevy*) rovněž správnou realizaci přízvuku a správnou intonaci (*suprasegmentální jevy*). Jak uvádí Zeman (2008, s. 126), bývají někdy pojmem intonace označovány souhrnně suprasegmentální prostředky jako přízvuk, důraz, melodie, pauza, tempo a rytmus. Vzhledem k tomu, že těžištěm výzkumu jsou pouze segmentální jevy, vztahujeme pojem výslovnost převážně k nim.

Mateřský jazyk, cizí jazyk – *Mateřským jazykem* rozumíme *první* jazyk jedince, který si osvojuje. Výraz mateřský jazyk volíme i přesto, že odborná literatura jej nepovažuje za příliš vhodný, neboť prvním jazykem dítěte vždy nemusí být jazyk jeho matky (srov. Apeltauer, 1997, s. 10). Důvody pro jeho užití jsou převážně stylistické. Mateřský jazyk v textu označujeme též jako L1. *Cizím jazykem* chápeme jakýkoliv jazyk, který není mateřským jazykem, jedinec si jej obvykle osvojuje v pozdějším věku, v rámci institucionální výuky a v prostředí, kde se tímto jazykem nemluví. V kontextu našeho výzkumu se objevují dva cizí jazyky: angličtina (též jako L2) a němčina (L3). Značení L1–L3 odpovídá postupnému osvojování jazyků.

Cizí/cizojazyčný přízvuk – Tímto termínem označujeme ve shodě s Hirschfeldovou (2001b) fonetické odchylky či zvláštnosti v segmentální a suprasegmentální rovině promluvy. V německy psané odborné literatuře se setkáme nejčastěji s výrazy jako *der fremde Akzent* (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2016; Rakić & Stößel, 2013; Koeppel, 2013), kterému nejlépe odpovídá ekvivalent *cizí přízvuk*. Hirschfeldová uvádí též přívlastky jako *fremdländisch* (cizokrajný) či *fremdsprachig* (cizojazyčný). Kromě výše uvedeného kontextu užíváme pojem přízvuk také ve smyslu slovního či větného přízvuku.

Osvojování jazyka, učení se jazykům – Termín osvojování užíváme v textu jako synonymum k učení, i když odborná literatura oba termíny obvykle rozlišuje. Osvojování (angl. *acquisition*, něm. *Erwerb*) představuje proces, který probíhá intuitivně, neuvědomovaným způsobem, a učení (angl. *learning*, něm. *Lernen*) jako proces záměrný,

uvědomovaný (srov. Barkowski & Krumm, 2010, s. 218). V našem textu nás k synonymnímu užití vedou nejen stylistické důvody, ale zároveň i skutečnost, že je poměrně obtížné stanovit, kdy žák zpracovává učivo uvědomovaným způsobem a naopak (srov. Hufeisen & Riemer, 2010, s. 741n.).

Transfer, interference – Transferem v kontextu našeho výzkumu rozumíme proces, při kterém dochází k přenášení výslovnostních návyků z jednoho (výchozího) do druhého jazyka (cílového). Pokud transfer nevede ke vzniku chyb (tj. výchozí jev funguje v cílovém jazyce v souladu s normou), označujeme jej jako *kladný*, v opačném případě jako *záporný*. Pojem *interference* je používán v souvislosti s označením chyb, které jsou následkem negativního transferu (srov. Hendrich, 1988). V rámci výzkumu sledujeme vliv dříve osvojených jazyků (L1 a L2) na L3, tedy transfer *proaktivní* (viz např. Meißner, 2004).

Transkripce – Transkripcí v textu rozumíme převážně transkripci fonetickou, tj. způsob grafického zápisu zvukové podoby řeči. Pro účely této práce využíváme znaky mezinárodní fonetické transkripce (IPA, z angl. *International Phonetic Alphabet*), konkrétně se opíráme o transkripci prezentovanou slovníkem *Deutsches Aussprachewörterbuch* (Krech et al., 2009) a *Duden – Das Aussprachewörterbuch* (Kleiner et al., 2015). Fonetická transkripce je uváděna v hranatých závorkách [...]. Tyto závorky používáme v textu pro přepis konkrétní (spisovné i chybné) výslovnosti slov a slovních spojení, protože cílem našeho výzkumu je jejich fonetická reprezentace. Rovněž jsou použity u výčtu příkladů výslovnostních chyb, neboť se nejedná nebo nemusí jednat o chyby na fonologické úrovni, ale v každém případě se jedná o chyby na úrovni fonetické. Hovoříme-li o fonémech, používáme standardně závorky šikmé /.../. Přízvuk značíme pouze u víceslabičných slov a jeho umístění volíme před hranicí přízvučné slabiky.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1

Výslovnost z hlediska cílů výuky cizích jazyků

V této kapitole se zaměříme na to, jakým způsobem jsou definovány požadavky na výslovnost v odborné literatuře a v současných pedagogických dokumentech. Vzhledem k tomu, že výslovnost nepatřila vždy k samozřejmým cílům výuky, poukážeme nejprve na to, jak se její úloha proměňovala v tradičních metodických koncepcích, kterými byla metoda gramaticko-překladová, interlineární, přímá, zprostředkovací, audioorální a audiovizuální, metoda komunikační, či v tzv. postmetodickém období.

1.1 Role výslovnosti v tradičních metodických směrech

Za první metodický systém vyučování cizím jazykům je podle Hendricha (1988, s. 257) považována *gramaticko-překladová metoda*, která se uplatňovala bez výrazných změn do konce 19. století a v různých variantách se objevuje i dnes.

Samotné označení této metody napovídá, na které jazykové prostředky a dovednosti byl kladen největší důraz. Hlavním cílem výuky cizího jazyka bylo především získání vhledu do systému jazyka (*das Sprachwissen*) a dovednost bezchybného překladu. Znalost gramatických pravidel měl žák mj. využít při práci s literárními texty. Primárně rozvíjenými řečovými dovednostmi bylo čtení s porozuměním a písemný projev. Přílišné lpění na psané podobě cílového jazyka a skutečnost, že vyučovacím jazykem byla mateřština, vedly k tomu, že ústní projev v cizím jazyce a s ním související trénink výslovnosti byl upozaděn. Jak uvádějí Neuner a Hunfeld (1993, s. 37), byla výslovnost chápána spíše jako nutné zlo a zpravidla jí byla věnována pozornost pouze krátce v úvodní lekci. V rámci cílů výuky neměla žádný význam.

Na nedostatečné znalosti zvukové stránky cizího jazyka upozorňuje již v roce 1886 hlavní kritik gramaticko-překladové metody Wilhelm Viëtor ve svém spise *Der Sprachunterricht muss umkehren*, v němž se mj. ohrazuje např. proti způsobu zprostředkování výslovnosti způsobem, při kterém jsou hlásky zaměňovány za písmena (viz Viëtor, 1886, s. 2–6).

Určitý posun k lepšímu v souvislosti s postavením výslovnosti v rámci cizojazyčné výuky můžeme zaznamenat v *interlineární metodě*, jejímž hlavním představitelem byl francouzský pedagog J. Jacotot. Podle Liškaře (1974, s. 68) se nejedná o novou metodu, ale spíše o variantu gramaticko-překladové metody. Označována byla také jako metoda *lexikálně překladová*.

Výchozím bodem ve výuce podle této metody byla práce s literárním textem. Hendrich (1988) uvádí, které předpoklady vedly Jacotota k využití těchto typů textů. Jacotot se totiž domníval, "že každé dílo napsané v určitém cizím jazyce obsahuje lexikální a mluvnickou látku, která je obsažena i v jiných literárních dílech, pouze v jiných vtazích a spojeních. Jestliže se žák naučí jednomu dílu, osvojí si jeho lexikon, gramatické formy a konstrukce, může číst a pochopit jakékoliv jiné dílo" (s. 259).

Na konkrétní způsob práce s textem poukazuje Liškař (1974, s. 68). Jacotot nejprve nechal žáky číst jednotlivé věty ze souvislých textů a napodobovat správnou výslovnost. Následným rozborem vět byli žáci seznámeni s gramatickými pravidly, pravopisem a slovíčky. K získání mluvních návyků docházelo tím, že se žáci učili věty zpaměti. Podstatným prvkem textů bylo, že byly podloženy překladem. Pro představu, jak takový text vypadal, uvádíme na obrázku 1 pasáž z úvodní lekce učebnice H. Augustina z roku 1942.

Mezi řádky (odtud název interlineární metoda) německého textu jsou vloženy řádky menšího písma s doslovným překladem do češtiny. Zajímavostí této ukázky je, že u vybraných slov je uveden jejich fonetický přepis.

Jak si lze všimnout, nejedná se o fonetický přepis prostřednictvím mezinárodní fonetické abecedy IPA (*International Phonetic Alphabet*), nýbrž o způsob zápisu, který využívá pouze písmen abecedy konkrétního jazyka. Vzhledem k tomu, že takový zápis není schopen vyjádřit specifické fonetické rysy jazyka, může v některých případech vést k závažným výslovnostním chybám. Příklady některých z nich uvádíme níže.

Hier (hír) ist eine (ajne) Straße (štráse). Hier (hír) steht Zde je jakási ulice. Zde stojí (štét) ein (ajn) Mann (man). Da (dá) ist ein (ajn) Koffer nějaký muž. Tn je jeden kuft. (khofer). Der (dér) Mann steht (štét) vorn (forn). Er (ér) Ten muž stojí vpředu. (On) wartet (vartet) auf die (dý) Elektrische¹ (elektriše). Die čeká na Elektrika přijíždí již. (Ona) je sehon da (dá). Hier (hír) steht (štét) sie (zí). Auch ein (ajn) již tady. Zde stojí (ona). Také

Obrázek 1 Ukázka textu z učebnice němčiny od H. Augustina

Pozn.: Zdroj: Augustin (1942, s. 1). V kulatých závorkách je zachycena zvuková podoba jazyka prostřednictvím písmen abecedy.

Zatímco u slov jako da (dá), Straße (štráse) lze čárkou nad <á> demonstrovat délku samohlásky vcelku bezproblémově, podobně užití <h> ve slově kommt (khomt) může dobře posloužit představě, že výslovnost neznělé napjaté explozivy /k/ je realizována s přídechem - tento symbol nalezneme v současných kodifikačních příručkách v podobě horního indexu, např. Kiel [k^hi:1] (viz Krech et al., 2009, s. 75) –, bude-li se mluvčí v následujících slovech der (dér), er (ér), hier (hír), steht (štét) nebo ein (ajn) přidržovat této transkripce, dopouští se tím v německé výslovnosti několika chyb. V případě <é> diakritické znaménko sice zprostředkuje informaci o kvantitě vokálu, o jeho kvalitě (v němčině se jedná o zavřený vokál) již nikoli. Transkripce slov der, er, hier v podobě s koncovým <r> přímo nabádá českého mluvčího vyslovit na konci těchto slov r jako konsonant, byť je v němčině třeba realizovat jej jako neslabičný vokál [v]. Výslovnost diftongu ve slově ein jako [j] místo [aɛ] je další chybou (ačkoli méně percepčně nápadnou), které se čeští mluvčí dopouštějí.

Přes určitá úskalí, která tato zjednodušená transkripce pro nerodilé mluvčí představuje, považujeme za pozitivní prvek interlineární metody skutečnost, že výslovnosti je věnována rostoucí pozornost. Zajímavým faktem je také to, že se tento jednoduchý transkripční systém uplatnil v kurzech cizích jazyků pro samouky podle metody Gustava Langenscheidta a Charlese Toussainta, tzv. *Metoula* (viz Brüssel, 2018, s. 91–106).

S výraznou podporou zvukové stránky jazyka se setkáváme na přelomu 19. a 20. století v rámci *přímé metody* (tímto názvem byla metoda označena v r. 1901, viz Neuner & Hunfeld, 1993, s. 33). Tato metoda je prakticky opakem gramaticko-překladové metody. V pojetí cílů dochází k zásadním změnám, které se mj. vyznačují odklonem od psané podoby jazyka k mluvené. Na výslovnost je proto kladen značný důraz.

Zvýšený zájem o výslovnost úzce souvisí s nově vznikající lingvistickou disciplínou – *fonetikou*. Díky jejím poznatkům se ve výuce začaly využívat nejrůznější didaktické pomůcky. Byly jimi především velké nástěnné plakáty (tzv. *Wandbilder*) znázorňující způsob artikulace cizojazyčných hlásek nebo modely artikulačního ústrojí z papírmašé. Někteří učitelé přenechali výrobu podobných pomůcek samotným žákům (Mertens, 2011, s. 63).

Hendrich uvádí (1988, s. 261–262), že kromě vlivu fonetiky se do vyučovacích zásad přímé metody promítají vlivy Wundtovy školy. Podle tohoto psychologického směru při osvojování řeči hrají hlavní roli počitky, nikoli myšlení. Bergsonův intuitivismus zdůrazňoval, že vědomosti jsou získávány na základě intuice a instinktu. Pro výuku cizích jazyků z toho vyplývá, že mateřský jazyk je radikálním způsobem vyloučen z vyučovacího procesu. Výslovnost se učí systematicky na fonetické bázi, mluvnice se učí induktivním způsobem a základem vyučování je dialog. Důležité je dále, aby poslech a hovor předcházely čtení a psaní. Smysl vět má žák poznat na základě kontextu či vyvodit ze situace za pomoci názorných pomůcek.

Klady této metody spatřuje Hendrich (1988, s. 261–262) např. v tom, že uplatňovala principy názornosti, induktivního přístupu ke gramatice a všímala si správné výslovnosti. Mezi její nedostatky však patřila mylná představa o tom, že proces osvojování cizího jazyka je totožný s procesem osvojování mateřského jazyka. S tím souviselo přeceňování významu rodilých mluvčích. Na rozdíly mezi mateřským a cílovým jazykem nebylo poukazováno, čímž se proces učení zpomaloval. Pro svůj orální postup, který vyžadoval vyšší počet hodin a menší počet žáků, nemohla nová metoda obstát v běžných školních podmínkách a naplnit tak ani komunikační cíl, pro který byla určena. Jak podotýká Liškař (1974, s. 70–71), důraz na orální přístup při vyučování vyžadoval časté opakování a imitaci. Vzhledem k tomu, že v době, kdy se tato metoda rozvíjela, ještě nebyla k dispozici adekvátní zvuková technika, byl vyučující pro žáky jediným modelem vzorové výslovnosti. Požadavky na učitele byly proto značně vysoké. Kromě dokonalé znalosti jazyka a kulturního prostřední měli být i v dobré tělesné kondici, neboť "vyučování přímou metodou vedlo k předčasnému fyzickému vyčerpání vyučujících" (Liškař, 1974, s. 71).

I když přímá metoda prošla od svého vzniku mnoha variantami, které se v různé míře lišily v otázkách fonetiky, mluvnice či překladu a jiných aspektů cizojazyčného vyučování, většina pedagogů se zavedením této metody ve vyšším školství nesouhlasila. Krátce se udržela pouze na francouzských lyceích, či na soukromých školách nestátního typu, tzv. Berlitzovy školy (Hendrich, 1988, s. 263).

Pro výuku cizích jazyků se hledala metoda, která by jednak byla uplatnitelná při hromadném vyučování a zároveň by plnila kromě komunikačního cíle i cíle výchovně vzdělávací (Hendrich, 1988, s. 263; Liškař, 1974, s. 72).

Takovou metodou se stala *metoda zprostředkovací*, která byla reprezentována prof. Jaroslavem Hruškou ve 20. letech 20. století. Hendrich (1988), Liškař (1974) a Mertens (2011) uvádějí, že tato metoda byla syntézou obou předchozích metod¹. Společně s přímou metodou uplatňuje analytický postup a napodobování, oproti samotné intuici však počítá i s následným rozborem. Využívá jak induktivních, tak deduktivních postupů, v pozdějších stádiích výuky je možné zařadit překlad z mateřštiny. Oceňuje moderní texty a literaturu, prostřednictvím které se žák seznamuje s kulturou cizího národa. Východiskem pro výuku cizího jazyka je běžná mluva vzdělaných rodilých mluvčích, kterou užívají v každodenní komunikaci. Jelikož zprostředkovací metoda stejně jako metoda přímá pracuje s živým jazykem, setkáváme se i u ní s požadavkem na správnou výslovnost.

Jak podotýká Mertens (2011, s. 63), nepatří však výslovnost ve výuce cizích jazyků k předním cílům. Následující text dokládá, že zprostředkovací metoda je v pojetí výslovnosti ve srovnání s přímou metodou umírněnější:

¹ Považujeme za důležité zmínit, že název zprostředkovací metoda (něm. *die vermittelnde Methode*) se objevuje ještě i v jiném dobovém kontextu, a to v 50. letech 20. stol. Označuje syntézu gramaticko-překladové metody a metody audiolingvální (srov. Neuner & Hunfeld, 1993).

Zprostředkovací metoda právem poukázala na nereálnost cíle přímé metody, která očekávala, že v několika málo hodinách školního vyučování lze dosáhnout naprosté přesnosti výslovnosti i dokonalého ovládání cizího jazyka. [...] Proto osnovy z r. 1909 a 1910 požadují "jakýsi výcvik v ústním i písemném vyjadřování v jazyku francouzském i německém na nižším stupni, v otázce výslovnosti se stanoví za úkol "výslovnost, blížící se co možná výslovnosti domorodé". (Liškař, 1974, s. 73)

V *Metodologii jazyka francouzského* O. J. Hrušky (1926, s. 186) jsou uvedeny některé postupy, které je třeba uplatnit při udržování a zdokonalování žákovy výslovnosti na vyšším stupni². Důležitou roli hraje předčítání učitele stejně jako časté sborové čtení textů či hlasité čtení doma. Nezbytné je rovněž usilovat o to, aby žák ve výuce co nejčastěji cizím jazykem mluvil. Dále je dobré upozorňovat na rozdílnou výslovnost při běžné mluvě a přednesu uměleckých textů.

Jak uvádí Hendrich (1988, s. 264), vyžadovala metoda zprostředkovací podobně jako metoda přímá více časového prostoru. Zajistit nižší počet žáků na školách pro efektivní výuku bylo rovněž problematické. Nedostatečný časoprostor však nebyl jedinou překážkou při zavádění této metody do škol. Jednou z dalších byla nepřipravenost budoucích učitelů na nové cíle cizojazyčné výuky. "[...] učitelé učili většinou postaru." (Hendrich, 1988, s. 264).

Z dalších významných metodických směrů, ve kterých zvuková stránka cizího jazyka měla klíčové postavení, byla *audioorální metoda*, jejíž kořeny je třeba hledat ve Spojených státech amerických. Impulsem pro její vznik byla druhá světová válka. Jak je uvedeno v odborné literatuře (např. Neuner, 2003; Mitschian, 2010; Liškař, 1974), bylo nezbytné, aby se armádní příslušníci dorozuměli co nejrychleji s domorodým obyvatelstvem. Tohoto cíle však nebylo možné dosáhnout pomocí metody, podle které byly vyučovány jazyky klasické. Zatímco hlavním cílem cizojazyčného vyučování, jenž odpovídal tehdejšímu americkému ideálu vzdělání a výchovy, byla četba, bylo nutné změnit způsob výuky ve chvíli, kdy se "[...] stala součástí cíle zvuková stránka jazyka jako jeho nejpodstatnější složka [...]" (Liškař, 1974, s. 76).

Díky finančním možnostem armády byl pod vedením významných amerických lingvistů, psychologů a pedagogů vypracován program

² Podle Proškové (2014, s. 65) "Hruška záměrně neuvádí přesný typ školy odpovídající danému stupni, protože někteří žáci začali se studiem francouzštiny již na měšťanských školách, zatímco jiní až ve třetím nebo pátém ročníku gymnázia nebo reálky."

intenzivní jazykové výuky, který měl rychlou komunikaci v cizím jazyce umožnit (Beneš, 1970, s. 18). Ve srovnání s běžnými školními podmínkami měla armáda tu výhodu, že tyto intenzivní programy mohla snáze realizovat, jak dokládá následující text:

Pro armádu nebylo obtížné vyřešit problém fyzického času. Příslušníci armády, vybíráni na základě zvláštních testů osvědčujících jejich schopnost učit se cizímu jazyku, trávili v kursu devět měsíců, deset hodin denně, po šest dnů v týdnu. Byla zajištěna vzorová výslovnost i autentičnost promluvy. Armáda zaměstnávala totiž v hojném počtu rodilé mluvčí. (Liškař 1974, s. 76.)

Napodobování jazyka rodilých mluvčích, zvláště pak výslovnosti, patří vedle imitace jazykových struktur a jejich častému opakování k hlavním principům výuky podle audioorální metody (Neuner & Hunfeld, 1993, s. 61). Díky vynálezu jazykové laboratoře bylo možné věnovat se poslechu a nápodobě výslovnosti ještě intenzivněji.

Stejného technického prostředku využívala i *audiovizuální metoda* (též audiovizuální strukturně globální metoda), jejíž teoretickou základnu vytvořil v 60. letech 20. století mj. jugoslávský fonetik P. Guberina a jejíž principy byly prvně uplatněny v kurzech francouzštiny pro dospělé (Hendrich, 1988, s. 269; Neuner & Hunfeld, 1993, s. 64).

Jedná se o metodu, která je v mnoha aspektech podobná té předchozí. Jak metoda audioorální, tak metoda audiovizuální vychází z mluvené podoby jazyka, využívá cvičení typu pattern-drill a různé technické pomůcky. Je proto zajímavým zjištěním, že se obě metody vyvíjely nezávisle na sobě. Zatímco audioorální metoda vychází z amerického deskriptivismu a behaviorismu, lingvistickou bází audiovizuální metody je evropský strukturalismus a z psychologického hlediska čerpá z tvarové psychologie.

Hlavní rozdíl mezi oběma metodami spočívá ve způsobu sémantizace. Podle Neunera s Hunfeldem (1993, s. 64) byla v audioorální metodě nejdříve prezentována jazyková forma, teprve po fázi imitace došlo k objasnění jejího významu. Jak zmiňuje Hendrich (1988, s. 269), v audiovizuální metodě je sémantizace zajištěna spojením obrazu a zvuku. Obraz je důležitý zejména v počátečním stádiu osvojování jazyka, později jeho role slábne. V počátečním období učení se cizímu jazyku je hlavním cílem naučit se jeho zvukovou podstatu. Hendrich (tamtéž) dále upozorňuje, že "správná výslovnost z hlediska strukturního pojetí neznamená pouze výslovnost izolovaných hlásek. Je třeba se učit větné intonaci a melodii, rytmu a celému fonologickému systému cizího jazyka." Přestože audiovizuální metoda mnohými svými principy ovlivnila podobu výuky cizích jazyků, nebyla kromě Francie v čisté formě nikde uplatněna. Předmětem kritiky se stal především monotónní charakter vyučovacích hodin, vyřazení uvědomělého přístupu při zpracování informací či vyloučení mateřštiny z celého vyučovacího procesu (Neuner & Hunfeld, 1993, s. 66).

V souvislosti s výslovností jako pozitivní prvek v obou předchozích metodách vnímáme přítomnost rodilých mluvčích ve výuce coby reprezentantů vzorové výslovnosti a celkový důraz na primární řečové dovednosti. Díky technickým pomůckám, jako byla jazyková laboratoř, bylo možné žákům zprostředkovat nejen výslovnost různých mluvčích, ale umožnit žákovi pracovat s nahrávkou vlastním tempem.

Měnící se podmínky ve společnosti po druhé světové válce, pro které je charakteristická rostoucí mobilita lidí a rozvoj komunikačních prostředků, vedly k zvýšené poptávce po znalosti cizích jazyků. Hlavním cílem osvojení jazyka bylo především naučit se jím komunikovat v každodenním životě. Nová koncepce výuky je označována jako *komunikační přístup* (v německé terminologii též pod názvem *kommunikative Didaktik*, viz Neuner & Hunfeld, 1993, s. 83) a časově spadá do počátku 70. let minulého století.

Velký vliv na pojetí cíle v komunikačním přístupu měla *prag-malingvistika*, která nahlíží na jazyk jako na nástroj lidského jednání. Rozhodující je záměr mluvčího, co chce sdělit, až na druhém místě stojí volba jazykového prostředku. Komunikační přístup tedy akcentuje funkci jazyka. Jak uvádí Mothejzíková (1988, s. 55), "komunikujeme obsah z důvodu intelektuálních nebo emocionálních, nikoli gramatických. Nekomunikujeme pro gramatickou formu samu."

Naplnění cíle – dorozumět se relativně rychle – vedlo v počátcích komunikačního přístupu k tomu, že význam byl mnohdy důležitější než forma, což mělo za následek, že se na chyby v jazykovém projevu příliš nehledělo. Menší pozornost se věnuje jak gramatickým chybám, tak i chybám ve výslovnosti.

Podle Hirschfeldové (2001a) patřila noremní³ výslovnost až do 70. let zcela samozřejmě k deklarovaným cílům výuky cizího jazyka. Mnoho učebních souborů obsahovalo výslovnostní cvičení, částečně dokonce

³ Pojem noremní výslovnost na tomto místě užíváme jako ekvivalent německého označení normgerechte Aussprache, které lze opisně vyjádřit jako výslovnost, jež odpovídá normě či je v souladu s normou. Zároveň jej na jiných místech v této práci používáme po vzoru Štěpánové (2019) ve smyslu spisovné/ortoepické výslovnosti.

i fonetické přípravné kurzy. Jazyková laboratoř byla pro výslovnost přímo předurčena. Jak však Hirschfeldová podotýká, trénink výslovnosti byl metodicky monotónní, zpravidla se omezoval pouze na imitační cvičení, materiály nebyly provázány s ostatními fázemi učebního procesu. Orientace na komunikační přístup ve výuce situaci kolem výslovnosti zásadním způsobem změnila. V 70. a 80. letech došlo ke snížení požadavků na výslovnost, cílem se stala výslovnost srozumitelná. Výslovnostní cvičení v učebnicích již nebyla nabízena, v německých nakladatelstvích nevycházely takřka žádné doplňkové materiály. V didaktickém výzkumu a v odborné diskuzi stejně jako v rámci přípravy budoucích učitelů byla oblast výslovnosti silně zanedbána, v západním Německu a Evropě více než ve východním Německu a východní Evropě (Hirschfeld, 2001a, s. 872–873). Z výslovnosti se metaforicky řečeno stává nevlastní dítě výuky cizího jazyka (*Phonetik – ein Stiefkind⁴ des Fremdsprachenuterrichts?*).

Počátkem 90. let minulého století se situace mění a výslovnost opět nabývá na důležitosti. Zaznamenat lze nárůst nejrůznějších materiálů věnujících se výslovnosti pro veškeré věkové skupiny a též nárůst cvičení v učebních souborech (Hirschfeld, 2001a, s. 873).

Pro výuku cizích jazyků v tomto období je příznačné, že se odklání od tradičních metodických koncepcí. V odborné literatuře se v této souvislosti hovoří o *postkomunikačním období* či *postmetodické éře* (viz Funk, 2010, s. 941). Podle Fritze a Feistauerové (2008) je cizojazyčná výuka ve 21. století charakterizována souborem obecně didaktických principů a principů vycházejících z výzkumů osvojování cizích jazyků. Výuka podle těchto principů staví do popředí především individuální zájmy a potřeby žáků. Implicitní vědomosti⁵ mají být rozvíjeny v součinnosti s těmi explicitními a výuka by měla poskytovat dostatečný a rozmanitý input a vytvořit rovněž prostor pro vlastní žákovu produkci atd. (Fritz & Feistauer, 2008, s. 125–133).

V souvislosti s výukou výslovnosti to znamená, že učitel žákovi poskytne input nejen v podobě své vlastní výslovnosti, ale i prostřednictvím nejrůznějších audio-/videonahrávek tak, aby se měl žák možnost seznámit

⁴ Pojem Stiefkind se objevuje poprvé v odborné literatuře v roce 1977 (viz Göbel & Graffmann, 1977, cit. podle Dieling & Hirschfeld, 2000, s. 14).

⁵ Implicitními vědomostmi jsou podle Choděry (2013, s. 56–58) tzv. vědomosti "z" jazyka, poznatky osvojené podvědomě. Těmi explicitními se rozumí vědomosti "o" jazyce, jde o poznatky osvojené vědomým způsobem. Řečeno jinými slovy jsou implicitní vědomost praktické a jsou úzce spojeny s návyky, explicitní vědomosti jsou teoretické.

s různými výslovnostními variantami jazyka a také s různými hlasy (rodilých) mluvčích. U žáků mladšího školního věku je třeba usilovat především o rozvoj implicitních znalostí, tedy o co možná největší automatizaci artikulačních dovedností, u žáků staršího školního věku je dobré navíc poukázat na zvláštnosti zvukové stránky jazyka, způsob tvoření jednotlivých fonetických jevů, upozorňovat na podobnosti a rozdíly mezi cílovým jazykem a předchozími jazyky žáka.

V předchozím textu jsme dokumentovali proměnlivou roli výslovnosti ve výuce cizích jazyků z pohledu tradičních metodických směrů. Zatímco v gramaticko-překladové metodě zaujímá okrajové postavení, s nástupem přímých metod a vyloučením mateřštiny z vyučovacího procesu hraje výslovnost důležitou roli. K určitému poklesu zájmu o ni dochází v 70. letech 20. století, kdy se hlavním cílem cizojazyčného vyučování stává dovednost rychlého dorozumění se na úkor přesnosti ve vyjadřování. O dvacet let později se situace mění opět k lepšímu. Výslovnost se stává nedílnou součástí učebních souborů, vzniká řada tematických publikací. Pozornost je jí věnována i v oblasti didaktického výzkumu.

V následující kapitole se blíže zaměříme na požadavky, které jsou kladeny na výslovnost v současné cizojazyčné výuce. Zajímat nás bude, jak jsou tyto požadavky definovány v odborné literatuře a také v kurikulu základní školy.

1.2 Požadavky na výslovnost v současné výuce cizích jazyků

1.2.1 Různé definice cílů

Konkrétní požadavky na výslovnost se liší v závislosti na cílové skupině a účelu osvojování cizího jazyka. Např. o výslovnosti učitele cizího jazyka máme vcelku jasnou představu. Měla by být správná, srozumitelná a podobat se co možná nejvíce výslovnosti rodilých mluvčích. Žáci však úrovně výslovnosti rodilých mluvčích dosahovat nemusí, v jejich případě by měla být výslovnost především srozumitelná (Podrápská, 2008, s. 49). Jak zmíníme níže, je kritérium srozumitelnosti spojeno s určitými úskalími.

Maroušková a Schmidt (2005, kap. 28, odst. 1–2; 28.1, odst. 1–2) poukazují na to, že v učebnicích didaktik cizích jazyků i metodických příručkách nepanuje shoda v tom, jak přesně cíle ohledně výslovnosti formulovat. Zmiňují čtyři přístupy, které lze v rámci výukových cílů uplatnit.

První představuje osvojení výslovnosti v souladu s *kodifikovanou normou*. Dosažení takové výslovnosti se může jevit jako správné, ale je třeba si uvědomit, že tento cíl je těžko dosažitelný i pro samotné rodilé mluvčí. Dále vyvstává problém s tím, ke které kodifikaci se přiklonit, pokud jich vedle sebe platí několik, jako tomu je např. v němčině.

Řešením by mohlo být osvojení tzv. *skutečné výslovnosti*. Jedná se o výslovnost, kterou používají rodilí mluvčí, hovoří-li spisovně. I v tomto případě však autoři zmiňují určitá úskalí takové výslovnosti, především její mnohotvárnost, jež je způsobena např. tím, že mluvčí volí mezi různými útvary národního jazyka.

Dalším z navrhovaných řešení je výslovnost fonologická. Cílem této výslovnosti je rozlišení fonému cílového jazyka v konfrontaci s mateřštinou. Maroušková a Schmidt (2005, 28.1, odst. 3) označují sice toto kritérium za lingvisticky čisté, zároveň poukazují na sporné případy v posuzování konkrétních jevů (např. hodnocení [ç] jako fonému nebo fonologické varianty). Jak oba správně podotýkají, při osvojování výslovnosti cizího jazyka nestačí, abychom věděli, které fonémy v cizím jazyce existují, ale je důležité osvojit si především dovednost jejich fonetické realizace, jež bude co možná nejvíce automatická.

Poslední navrženou výslovností je taková výslovnost, která zajistí dorozumění s rodilým mluvčím (*výslovnost s komunikačním efektem*). Tohoto cíle je dosaženo v momentě, pokud komunikace s rodilým mluvčím proběhla zdárně. To jistým způsobem znamená, že si vystačíme s takovou kvalitou výslovnosti, která nebude překážkou v dorozumění. Pravděpodobně se však taková výslovnost bude vyznačovat silným cizím přízvukem. Na rozdíl od předchozích cílů je však výslovnost s komunikačním efektem snáze dosažitelná a v praxi ověřitelná (Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 28.1, odst. 4–5).

Požadavek na výslovnost s komunikačním efektem nalézáme i u jiných autorů, avšak pod odlišným názvem, jako tzv. *pohodlně srozumitelnou* výslovnost (*komfortable Verständlichkeit, comfortable intelligibility*). Jedná se o výslovnost, která zajistí relativně snadné porozumění bez větších rozporů mezi záměrem mluvčího a účinkem sděleného (viz Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 17). Jak dokládá odborná literatura, je srozumitelná výslovnost v posledních třiceti letech často deklarovaným požadavkem pro výuku cizích jazyků (srov. Heyd, 1990, s. 65; Koppel, 2013, s. 88). Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu věnujeme výslovnosti žáků, kteří se učí němčině na základní škole v České republice, zaměříme se v následujícím textu na to, jakým způsobem jsou požadavky na výslovnost formulovány pro tuto etapu vzdělávání v současném kurikulu.

1.2.2 Požadavky na výslovnost v kurikulu základní školy

Klíčovým dokumentem pro výuku na základní škole v České republice je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV). Jedná se o dokument, který stanovuje závazné rámce vzdělávání všem základním školám v ČR. Na jeho podkladě si každá škola vytváří své školní vzdělávací programy (ŠVP).

Od školního roku 2013–2014 je do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace RVP ZV začleněn druhý cizí jazyk, který do té doby figuroval na pozici povinně volitelného předmětu. První cizí jazyk (v RVP ZV jako *Cizí jazyk*) je do výuky zařazen nejpozději od 3. roční-ku s časovou dotací tří hodin týdně. Druhý cizí jazyk (v RVP ZV jako *Další cizí jazyk*) zařazuje škola do výuky podle svých možností, nejpozději však v 8. ročníku. Celková minimální časová dotace činí 6 hodin⁶. Jako první cizí jazyk si žáci nejčastěji volí angličtinu a jako druhý němčinu (viz MŠMT, 2018, s. 136–137). Cíle cizojazyčného vzdělávání jsou definovány v rovině řečových dovedností (RVP ZV, 2017, s. 25–29). V rámci těchto dovedností nalezneme požadavky na ovládání zvukové stránky jazyka v očekávaných výstupech u řečové dovednosti poslechu s porozuměním, dále pak v části vymezující učivo, v níž jsou požadavky uvedeny heslovitě a velmi obecným způsobem.

Jediná část textu, ve které je explicitně formulován požadavek na výslovnost, je stať vymezující učivo u prvního cizího jazyka na druhém stupni. Dočteme se v ní, že výuka má usilovat o "dostatečně srozumitelnou" výslovnost žáka, bližší specifikace tohoto pojmu však uvedena není. Zaměříme-li se na výstupy a učivo v druhém cizím jazyce (němčina), zjistíme, že se shodují s výstupy a učivem prvního cizího jazyka na prvním stupni (viz tabulka 1).

⁶ Z hospitační činnosti autorky, kterou pravidelně provádí na základních školách v Liberci, vyplývá, že druhý cizí jazyk je též zařazován do nižších ročníků. Zpravidla se jedná o 7. ročník, v takovém případě činí časová dotace dvě hodiny týdně.

Tabulka 1 Očekávané výstupy v cizích jazycích na ZŠ dle RVP ZV

	První cizí jazyk (AJ)	Druhý cizí jazyk (NJ)
1. stupeň ZŠ	 období Očekávané výstupy: <i>Řečové dovednosti</i> Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností (minimální úroveň: seznámení se zvukovou podobou cizího jazyka). 	-
	 2. období Očekávané výstupy: Poslech s porozuměním Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností. 	-
	Učivo : <i>zvuková a grafická podoba jazyka</i> Fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov.	-
2. stupeň ZŠ	Očekávané výstupy: Poslech s porozuměním Žák rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně.	Očekávané výstupy: Poslech s porozuměním Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou pronášeny pomalu a s pečlivou výslovností (minimální úroveň: seznámení se zvukovou podobou cizího jazyka).
	Učivo: zvuková a grafická podoba jazyka Rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládání pravopisu slov osvojené slovní zásoby.	Učivo: zvuková a grafická podoba jazyka Fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov.

I když požadavky na výslovnost v případě druhého cizího jazyka explicitně formulovány nejsou, lze usuzovat na uplatnění téhož kritéria. Je důležité zmínit, že Rámcový vzdělávací program formuluje požadavky na vzdělávání v cizích jazycích na základě *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ). U prvního cizího jazyka se předpokládá výstupní úroveň A2, v případě druhého úroveň A1. Výstupní úroveň A1 a A2 odpovídají uživateli základů jazyka. Důraz je v tomto období "kladen na ústní komunikaci a vytváření základu (zejména ve fonetice a syntaxi) pro další osvojování jazyka" (RVP ZV, 2017, s. 17).

SERRJ definuje celkem další čtyři referenční úrovně: B1, B2, C1 a C2. Úroveň B představuje pokročilého uživatele a úroveň C, zejména pak C2, zkušeného uživatele jazyka srovnatelného s rodilým mluvčím. Kromě toho, že jednotlivé referenční úrovně jsou definovány globálně (viz SERRJ, 2002, s. 24), jsou rozepsány i pro dílčí jazykové prostředky. V rámci lingvistické kompetence, která je společně se sociolingvistickou a pragmatickou kompetencí součástí komunikační jazykové kompetence, nalezneme popis referenčních úrovní A1–C2 pro ovládání zvukové stránky, viz tabulka 2 (SERRJ, 2002, s. 119).

Tabulka 2

Referenční úrovně pro ovládání zvukové stránky jazyka o	dle SERRJ
---	-----------

	Ovládání zvukové stránky jazyka
C2	viz Cl
C1	Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.
B2	Osvojil(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.
B1	Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.
A2	Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.
A1	Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.

Zatímco v české verzi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se hovoří o ovládání zvukové stránky jazyka, v německé verzi téhož dokumentu (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 2001, s. 117) stojí "Beherrschung der Aussprache und Intonation" (ovládání výslovnosti a intonace). Jak upozorňují Hirschfeldová s Reinkeovou (2018, s. 15), je německá terminologie v této oblasti nepřesná⁷, neboť výslovnost zahrnuje jak rovinu segmentální, tak i suprasegmentální. Intonace je v odborné literatuře obvykle chápána pouze ve smyslu melodie jazyka. Obě fonetičky dále poukazují na to, že jasná a přirozená výslovnost není vyloučena u začátečníků, podobně jako pokročilí uživatelé jazyka mohou hovořit se znatelným cizojazyčným přízvukem.

Hlavní problém však vidí v samé podstatě referenčních úrovní. Stanovit stupně osvojení výslovnosti tímto způsobem podle nich není možné, neboť výslovnost nemůže být na rozdíl od slovní zásoby a gramatiky dávkována postupně, jelikož veškeré foneticko-fonologické principy cílového jazyka jsou přítomné již od samého počátku výuky a v souvislosti s novou slovní zásobou a syntaktickými strukturami musejí být osvojovány jak v percepční, tak produktivní rovině (Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 16).

Jak je patrné z popisu referenčních úrovní pro začátečníky (A1– A2), je deklarovaným cílem na této úrovni srozumitelná výslovnost, v případě úrovně A2 dokonce s tolerancí cizího přízvuku. Podobně jako v RVP ZV zde však pojem srozumitelné výslovnosti blíže vyložen není. Za srozumitelnou výslovnost si tak lze představit v podstatě jakoukoliv kvalitu výslovnosti, která nebrání dorozumění (viz 1.2.1). S podrobnějším vymezením tohoto pojmu se setkáme v lingvodidaktické literatuře. Níže uvádíme jeho vybrané definice.

1.2.3 Srozumitelná výslovnost

Hirschfeldová (1994, s. 34) v souvislosti se srozumitelnou výslovností používá pojem *fonetická srozumitelnost (phonetische Verständlichkeit)*. Podle ní lze za foneticky srozumitelnou považovat promluvu tehdy, pokud jsou jednotlivé hlásky, hlásková spojení a suprasegmentální jevy akusticky natolik zřetelné, že je posluchač schopen je identifikovat jako realizaci

7 Tímto způsobem jsou užita např. v publikaci Sarterové (2006) Einführung in die Fremdsprachendidaktik.

konkrétního fonému, uskupení fonému či intonému. Řečeno jinými slovy, akustické podněty musí být možné přiřadit jednoznačně k příslušné mentální reprezentaci. O fonetickou srozumitelnost se nejedná v případě, pokud slovo či výpověď nelze dekódovat na základě jeho akustických vlastností, ale je třeba uplatnit jazykový či situační kontext.

Podobným způsobem vnímá srozumitelnost Koeppel (2013). V jeho definici *lehké srozumitelnosti (leichte Verständlichkeit)* mluvčí ovládá v segmentální rovině rozdíly mezi fonémy (např. *Stadt* [ʃtat] vs. *Staat* [ʃta:t]), v suprasegmentální rovině nevedou pauzy, přízvuk a intonace k mylným očekáváním a interpretacím na straně posluchače. Ve výslovnosti může být patrný cizojazyčný přízvuk, ale jazykové znaky by měly být identifikovatelné na základě své zvukové podstaty, nikoli na základě širšího kontextu. Srozumitelnost v tomto smyslu znamená mnohem více, než pouhé uskutečnění komunikace, neboť umožňuje posluchači snadné dekódování, nicméně nezaručuje, že výslovnost zabarvená cizojazyčným přízvukem bude pro posluchače přijatelná (Koeppel, 2013, s. 88).

Jak dokládají některé studie (Rakić & Stößel, 2013; Settinieri, 2011), může být cizojazyčný přízvuk příčinou negativního hodnocení mluvčího z hlediska sociální prestiže. Snahou v rámci osvojování výslovnosti by tedy mělo být nejen zajištění srozumitelného sdělení, ale i minimalizace cizího přízvuku. Pozornost by se proto měla věnovat i takovým odchylkám, které sice přímo srozumitelnost sdělení nenarušují, ale přesto mohou pro rodilé mluvčí působit rušivým dojmem (Hirschfeld, 2001a, s. 872).

Aby bylo možné cizí přízvuk redukovat, je třeba zabývat se tím, které fonetické jevy činí žákům při výslovnosti největší potíže a mohou tak potenciálně působit rušivým dojmem. V kontextu našeho výzkumu ověřujeme, zda a v jaké míře se žáci ve výslovnosti němčiny dopouštějí typických chyb českých mluvčích. Abychom chyby mezi sebou mohli poměřovat, je nejprve nutné je identifikovat. Za tímto účelem je třeba určit, jakou výslovnost budeme považovat za chybnou. V následující kapitole nejprve představíme různé definice jazykových chyb v obecné rovině, v jejím závěru poukážeme na kritérium, které jsme zvolili pro určování výslovnostních chyb.

Definice jazykové chyby

V předchozím textu jsme ukázali, že jednoznačným způsobem formulovat podobu výslovnosti z hlediska výukových cílů je problematické. Podobně obtížné je vymezit, co lze považovat za chybu a co nikoli. Kleppinová (2001, s. 987–988; 1998, s. 20–22) představuje celkem pět kritérií, jejichž prostřednictvím lze na jazykové chyby obecně pohlížet.

První posuzuje promluvy na základě jazykové správnosti (*Korrektheit*). V rámci tohoto kritéria uvádí tři definice chyby. Podle první je chybný takový projev, který se odchyluje od jazykového sytému, ve smyslu porušení pravidel systému jazyka. Druhá definice vymezuje chybu jako odchylku od lingvistické normy. Kleppinová uvádí příklad, na kterém demonstruje oba typy definic. Zatímco v případě věty *Ich arbeitet in Deutschland* není možné pro první osobu jednotného čísla tvořit koncovku tímto způsobem (porušení systému), v případě slova *Fleißigkeit* vzniklé slovo odpovídá sice pravidlům slovotvorby, nikoli však normě (Kleppin, 1998, s. 20).

V oblasti výslovnosti si můžeme představit jako porušení pravidel jazyka např. znělou výslovnost koncového /d/ ve slově *Hund* [hond] místo [hont]. Jelikož v němčině platí, že ve slabičné kodě znělé obstruenty znělost výlučně ztrácejí (tzv. *Auslautverhärtung*⁸), bude výslovnost [hund] vnímána jako chybná. Za odchylku od normy lze považovat výslovnost slova *mich* s neznělou velární frikativou [mɪx] namísto neznělé palatální frikativy [mɪç]. V německém systému konsonantů jsou sice zastoupeny obě varianty /x/, v souladu s normou je však správnou výslovností po předojazyčných vokálech pouze varianta s [ç].

Podle třetí definice je chybný takový projev, který porušuje to, jak se mluví a jedná v rámci určitého jazykového společenství. Tato definice vychází z předpokladu, že existuje něco jako všeobecně platný

⁸ Termínem *Auslautverhärtung* je označován proces, při kterém znělé obstruenty /b, d, g, v, z/ na konci slabiky (*Auslaut*) ztrácejí vlastnost být lenisovými (nenapjatými) konsonanty a stávají se z nich konsonanty fortisové (napjaté) /p, t, k, f, s/, odtud termín *Verhärtung* (srov. Dahmen & Weth, 2018, s. 49–50).

jazykový úzus. Stanovení chyb v rámci této definice je však značně problematické, neboť není zřejmé, k jakému referenčnímu bodu chybu vztahovat. Má jím být určitý dialekt v Německu nebo jazyk určité sociální vrstvy? Pro ověření správnosti jazykového projevu nerodilého mluvčího bychom museli mít k dispozici úplný a neutrální popis jazyka v různých regionech a napříč sociálními vrstvami. Referenční normou by tak byla deskriptivní jazyková norma. Ve výuce cizích jazyků se však uplatňování této normy nejeví jako příliš vhodné. Lze si představit, že pro žáka by prezentování různých jazykových možností a variant mohlo být v počáteční výuce cizímu jazyku dosti matoucí (Kleppin, 1998, s. 20).

Druhým kritériem, podle něhož mohou být chyby posuzovány, je srozumitelnost (*Verständlichkeit, comprehensebility*). Za chybný je považován takový jazykový projev, který brání v komunikaci či ji nějakým způsobem znesnadňuje. To znamená, že jsou akceptovány i takové jazykové projevy, které porušují gramatická pravidla. Tímto způsobem pojímaná definice chyby se vyznačuje vysokou mírou tolerance nesprávných projevů, což s sebou může přinášet různé problémy. Je docela možné, že se spolu navzdory chybám dorozumí snáze dva nerodilí mluvčí, než když jedním z komunikačních partnerů bude rodilý mluvčí. Pro něj ty samé chyby nerodilého mluvčího již srozumitelné být nemusí. Dalším problémem v této souvislosti je, jestliže nerodilí mluvčí nejsou na své chyby upozorňováni, čemuž se obvykle děje v komunikaci s rodilými mluvčími, kteří jsou vůči chybám zpravidla benevolentní. Takové chyby pak mohou přetrvávat po celý život (Kleppin, 1998, s. 21).

Chtěli bychom poukázat na to, že odstraňování takto silně vžitých chyb může být zvláště problematické v oblasti výslovnosti, neboť kromě změny kognitivních návyků je nutné přenastavit motorické stereotypy.

V rámci třetího kritéria je chyba definována ve vztahu k pragmatické normě, která stanoví, jaké (jazykové) jednání je v určité situaci přiměřené a které nikoli. Za chybu je považováno to, co by rodilý mluvčí v určité situaci neřekl či neudělal. Do této problematiky spadá např. vyjadřování zdvořilosti, kritiky či skládání komplimentů (Kleppin, 1988, s. 21).

Čtvrté kritérium se váže na kontext cizojazyčné výuky, ve které je většinou uplatňována preskripce jazykové normy. Obvykle se jedná o normy prezentované v učebních souborech a taktéž normy prezentované samotným vyučujícím. Chybný je tedy takový jazykový projev, který je v rozporu s pravidly uvedenými v učebnicích nebo který jako chybný označí vyučující (Kleppin, 1998, s. 21; Kleppin, 2001, s. 988).

Poslední kritérium úzce souvisí s tím předchozím, neboť se rovněž týká procesu učení se cizímu jazyku v institucionálním kontextu. Chyby jsou v rámci tohoto kritéria relativní. Důležitá není existence chyby jako takové, ale spíše to, jakým způsobem je na ni upozorňováno a jak se s ní dále pracuje. Ústřední roli zde hraje učitel, jenž rozhoduje o tom, za jakých okolností bude chyby tolerovat nebo zda je opraví. K opravě chyb přistupuje např. v závislosti na tom, zda v popředí žákova projevu stojí obsah sdělení či jeho forma. Zatímco v prvním případě dbá spíše na srozumitelnost projevu a zda je situačně adekvátní, při posuzování formální stránky projevu volí naopak jiná měřítka (např. pravidla prezentovaná učebním souborem). Při opravě chyb musí rovněž vzít v potaz individuální vlastnosti žáků (viz Kleppin 1998, s. 22).

Zvláště obezřetným způsobem by si v této souvislosti měl učitel počínat při opravě výslovnostních chyb u nerodilých mluvčích, v jejichž kultuře je nepřípustné soustředit přílišnou pozornost na oblast úst. Např. japonské ženy mají zakázáno příliš otevírat ústa nebo špulit rty. Z tohoto důvodu pro ně může být nácvik německých zaokrouhlených vokálů přední řady značně problematický (Dieling, 1993, cit. podle Huneke & Steinig, 2002, s. 143).

Maroušková (1973) uvádí tři hlediska, podle kterých lze na chybu pohlížet. Jedná se o hledisko (1) psychologie učení, (2) didaktické a (3) lingvistické. Níže o nich pojednáme detailněji.

(1) Z pohledu psychologie učení lze pojímat chybu jako omyl (*error*), ve smyslu průvodního jevu učení a měřítka neúspěšnosti, či jako selhání (*mistake*), jako tomu je např. při přeřeknutí.

S podrobnější charakteristikou této typologie chyb se tradičně setkáme u řady autorů (např. Kleppin, 1988; Ondráková, 2014; Hrdlička, 2012), kteří se zabývají chybovostí ve výuce cizích jazyků, přičemž za primární lze v tomto směru považovat práce Pita Cordera. Corder (1981, s. 10) posuzuje chyby podle toho, zda se jedná o chyby systematické či nesystematické. Nesystematické chyby (*mistakes*) jsou chyby performanční, tedy takové, které vznikají následkem únavy, silných emocí či nedostatečného zapamatování. Těchto chyb jsme si obvykle vědomi a jsme schopni je opravit. Systematické chyby (*error*) jsou chybami kompetenčními.

Slovy Kleppinové (1988, s. 41) vznikají kompetenční chyby tehdy, pokud žák látku špatně pochopil či pokud se ještě něčemu neučil. V rámci performančních chyb, tj. chyb vzniklých nedostatečnou automatizací již známých struktur (*mistakes*), vyděluje zvlášť chyby v důsledku přeřeknutí se (něm. *Versprecher*, angl. *lapses*). Podle Hrdličky (2012) přináší Norrish (1987, cit. podle Hrdlička, 2012, s. 102) jinou klasifikaci chyb než Corder. Norrish rozlišuje chyby typu *error, mistake* a *lapse*. Jako *error* jsou označovány chyby systematické. Nerodilý mluvčí se jich dopouští, neboť pro něj určitý jev je dosud nový, či nedostatečně internalizovaný. V případě chyby typu *mistake* se jedná o chyby nesystematické. Tato chyba vzniká následkem nedůsledného učení se či pokud příslušný jev nebyl pochopen správně. Chyba označovaná jako *lapse* se týká jak rodilých, tak nerodilých mluvčích. Příčinou této chyby je nedostatečná koncentrace, stresová zátěž atd. Norrish (1983) dále poukazuje na to, že mnoho učitelů poukazuje na chyby typu *careless slip*. Jedná se o přeřeknutí pramenící z žákovy nesoustředěnosti či nedostatečného zájmu etc.

Byť se Norrishova klasifikace chyb ve srovnání s Corderovou může zdát být odlišná, je výklad chyb obou dvou autorů z hlediska systematičnosti/nahodilosti chyby v podstatě totožný.

S trochu pozměněnou kategorizací chyb se setkáme u Edge (1989, cit. podle Kleppin, 1998, s. 42), jenž chyby rozděluje na tři typy podle toho, jaké místo zaujímají ve vyučovacím procesu. První typ představují chyby, které je žák schopen sám opravit, když je na ně upozorněn (angl. *slips*, něm. *Ausrutscher*). Druhým typem jsou chyby (angl. *errors*, něm. *Irrtümer*), které žák schopen opravit není, i když je na ně upozorněn. Těchto chyb by se žák již neměl dopouštět, neboť se jedná o jazykové jevy, které byly ve výuce probírány. Žák jim buď neporozuměl, nebo je zapomněl. Třetí skupinu tvoří chyby, které vznikají, když žák nesprávně použije nějaký jev, kterému se ještě neučil (angl. *attempts*, něm. *Versuche*).

Výše představené kategorizace chyb dokládají, že problematika vzniku chyb je složitá a určení konkrétní příčiny nemusí být jednoznačné. Sám Norrish (1983, s. 8) vyjadřuje pochyby o tom, v jakých případech je možné označit chybu jako tzv. *careless slip*. Oksaar (2003, s. 103) dokonce jako problematické vidí samotné členění chyb na kompetenční a performanční, neboť za prvé není zřejmé, co přesně je těmito pojmy myšleno, a za druhé data o chybách získaná na základě performance nelze zcela jednoznačně přiřadit do jedné z těchto kategorií. Domníváme se, že pro výukovou praxi je relevantní zejména kategorizace chyb podle Edge, která na chyby pohlíží z didaktické perspektivy.

(2) Maroušková (1973) tuto perspektivu zmiňuje v pořadí jako druhé hledisko, podle kterého lze chyby posuzovat. Chybou je to, "jestliže něco žáci neumějí tak, jak se to učili." (Maroušková, 1973, s. 40).

(3) Třetí hledisko, které Maroušková (1973) uvádí, je hledisko lingvistické. Z pohledu lingvistiky je obvykle za chybu považována odchylka od kodifikované normy. Chybou rovněž může být odchylka od systému či úzu, ale jak Maroušková podotýká, pojem chyby se tímto do značné míry relativizuje. Jako příklad uvádí výslovnost konsonantického /r/.

Z hlediska systému nelze mít námitek proti žádné z jeho různých realizací doložených v úzu. Ovšem úzus je regionálně diferencován a individuálně odlišný, takže je pak docela dobře možné / a lze to doložit úsudky německých mluvčích o výslovnosti němčiny českých žáků v našich testech/, že za chybu budou prostě považovat odchylku od "svého" vžitého úzu, tedy např. vyslovují-li žáci předojazyčné /r/, zatímco oni jsou zvyklí vyslovovat /R/ nebo /ʁ/. (Maroušková, 1973, s. 40)

V souladu s Marouškovou v našem výzkumu přistupujeme k identifikaci chyb na základě toho, zda testovaný jev koresponduje s kodifikovanou výslovnostní normou či nikoli. Pokud testovaný fonetický jev odpovídá kodifikaci, je hodnocen jako správný. Na tento (užší) způsob pojetí jazykové správnosti poukazuje Nebeská (2017). Autorka dále uvádí, že "Obecně se za správné považují ty jaz. prostředky, kterým dávají mluvčí, resp. vzdělané vrstvy, přednost před jinými, prakticky se za správné zpravidla považují prostředky spisovné." Názory odborníku na vymezení spisovnosti však nejsou jednoznačné, podobně jako na samotné užívání termínu spisovnost. Objasnění této problematiky se věnujeme v následující kapitole.

2.1 Kritérium spisovnosti

V souvislosti s pojmem spisovnosti je třeba poukázat na termín *standard* nebo též *standardní jazyk* (angl. *standard language*, něm. *Standardsprache*), se kterým se setkáme především v zahraniční literatuře. Podle definice, kterou uvádí Dovalil (2017), jsou standardním jazykem označovány "kodifikované jazykové prostředky, které se společně vyskytují v žánrech jazyka s vysokým stupněm propracovanosti (elaborace) a které se systematicky vyučují a prosazují ve vzdělávacím procesu. Jde o sociálně podmíněný jev, který se vytváří v každém kulturně vyspělém jazykovém společenství." Dovalil dále zmiňuje několik významných funkcí, kterými se standardní jazyk vyznačuje. Uveďme zde alespoň některé z nich: Standardní jazyk je prestižním jazykovým útvarem. Umožňuje komunikaci v rámci celého jazykového společenství a jeho prostřednictvím lze posuzovat správnost jazykových prostředků.

Jak uvádí Šimečková (2004, s. 117), v současné německé lingvistice pojem standardní jazyk (*Standardsprache*) – užívá se rovněž označení standardní varieta (*Standardvarietät*) – nahradil pro svůj hodnoticí příznak jazyka vyšších společenských vrstev dřívější pojmy *Hochsprache* či *Hochdeutsch*. V české tradiční terminologii standardu odpovídá pojem *spisovný jazyk*. Termín spisovný jazyk (*Schriftsprache*) jako takový se v němčině na rozdíl od češtiny téměř nepoužívá. Pokud se přeci jen vyskytne, pak je jím primárně myšlena psaná podoba jazyka.

V posledních desetiletích jsou o užívání pojmu standard mezi českými lingvisty vedeny časté polemiky. Zatímco někteří vnímají spisovný jazyk a standard jako synonyma (např. Starý 1995, Nekvapil, 2007; cit. podle Nebeská, 2017), jiní užití termínu standard pro jeho nejasný výklad odmítají (Adam, 2007).

Diskusi o standardu nelze pominout bez diskuse o jazykové normě. Nebeská (1999, s. 57–58) uvádí, že standard je na jedné straně možné vnímat jako novou konceptuální jednotku stojící mezi normou a územ, na druhé straně jej lze ztotožnit s (kodifikovanou) normou:

Pojem standard v české lingvistice zatím příliš nezdomácněl; úsilí o překlenutí rozpětí mezi kodifikovanou normou a jazykem užívaným v každodenní (nejen soukromé) komunikaci však podle našeho názoru může v jeho užívání jisté východisko nalézt. Nabízejí se dvě možnosti: buď pojem norma nahradit, nebo pojmovou soustavu o standard rozšířit. První možnost je blízká pojetí standardu ve světové lingvistice. Za standardní se považuje jazyk za dvou podmínek: jestliže je jednotně a konzistentně kodifikován a jestliže je jazykovým společenstvím akceptován (ELL 1994). Pokud by se však vedle pojmu standard používal i nadále pojem norma, vedlo by to nejspíše k posunu v pojetí normy směrem k ideálu, vzoru (Nebeská, 1999, s. 58).

Šimečková (2004) poukazuje na skutečnost, že germanisté a bohemisté pojímají normu ve vztahu ke standardu odlišně. Česká lingvistika na rozdíl od německé pracuje s tzv. normou přirozenou. Tato norma podle Havránka a Jedličky (1960, s. 8, cit. podle Šimečková, 2004, s. 118) nestojí mimo jazyk, ale existuje v jazyce samém. V německé lingvistice představuje norma ideál, ke kterému se mluvčí má snažit přibližovat. Zároveň má povinnost se touto normou řídit. Německé pojetí normy jako ideálu pramení ze snah o vytvoření jednotného psaného jazyka. "V Německu, kde neexistovalo přirozené jednotící centrum, bylo sjednocení nejrůznějších útvarů a vytvoření reprezentativní normy dosaženo bezpočtem umělých zásahů zvenčí." (Šimečková, 2004, s. 118).

Podle Lehmanna (n.d.) je vývoj spisovné němčiny datován do raného novověku. Její bázi tvoří tzv. jazyk kanceláří (*Kanzleisprache*) z oblasti kolem Durynska. Jedná se o umělý jazykový útvar, který neměl až do 20. století rodilé mluvčí. Rovněž v dnešní době jej užívá pouze malá část mluvčích, kteří se mu učí (např. herci nebo hlasatelé zpráv). Z fonologické perspektivy je zjednodušeně řečeno směsicí hornoněmeckých konsonantů a středoněmeckých až dolnoněmeckých vokálů.

Zaměřme se na charakteristiku spisovného jazyka uváděnou v současné německé odborné literatuře. Linkeová, Nussbaumer a Portmann (2004) spisovný jazyk popisují jako jazykový útvar, ve kterém se promítá několik různých aspektů. Ve srovnání s dialekty, které jsou vázány na menší území, se spisovný jazyk vyznačuje svým nadregionálním charakterem. Autoři v této souvislosti doplňují, že v Německu je možné dialekty interpretovat jako regionální sociolekty, neboť dialektem hovoří většinou příslušníci nižších vrstev (většinou venkovského) obyvatelstva, zatímco střední a vyšší vrstvy (městského) obyvatelstva volí spíše spisovný jazyk (též *Hochsprache*, viz výše).

Ve Švýcarsku je situace zcela odlišná. Dialekt zde charakter sociolektu nemá vůbec, neboť je uplatňován napříč všemi sociálními vrstvami. Jeho užití se váže výhradně na mluvené projevy, zatímco v projevech psaných mluvčí volí spisovný jazyk. Tento jev bývá označován jako *mediální diglosie* (viz Linke, Nussbaumer & Portmann, 2004, s. 347, srov.

též Šimečková, 2004, s. 140).

Obvykle se spisovný jazyk vztahuje jak na projevy psané, tak i mluvené (srov. Felder, 2016, s. 25). Z perspektivy funkční se s ním setkáme v projevech veřejného a oficiálního charakteru. Jak uvádí Šimečková (2004, s. 117), je v Německu uplatňován ve školství, státní správě, v médiích a kultuře. Zprostředkování spisovného jazyka je předpokládáno také ve výuce němčiny jako cizího jazyka (Löffler, 2016).

Podstatným rysem spisovného jazyka na rozdíl od jiných variet jazyka je kodifikace, tj. zachycení normy spisovného jazyka v různých kodifikačních příručkách (např. slovníky, mluvnice, pravidla pravopisu...). Tímto opatřením se jazyková norma stává pro své uživatele závaznou. Podle Krause (2017) se liší kodifikační příručky v závislosti na cíli, který si kladou jejich autoři. Buď mohou mít spíše popisný charakter, jak je tomu např. u gramatických příruček či slovníků, nebo jejich záměrem je regulace užití spisovné normy prostřednictvím pravidel, což je případ pravopisu a výslovnosti. V českém prostředí se jako vysoce závazné pociťuje dodržování pravopisných pravidel (*Pravidla českého pravopisu*). Dodržování těchto pravidel se striktně vyžaduje především ve školství, závazná jsou dále v oficiálních písemných projevech.

V případě dodržování spisovné výslovnosti je situace poněkud odlišná. Kodifikace spisovné výslovnosti z roku 1955 (2. vydání 1967) je dokonce považovaná za nejméně známou kodifikační příručku (Krčmová, 1996, s. 103). Důvodem této nerovnováhy je větší variabilita zvukové podoby jazyka ve srovnání s její psanou podobou. V této souvislosti se ukazuje důležitá role spisovného jazyka:

V rovině výslovnosti je obvyklým požadavkem standardu omezení variability, protože je podmínkou jedné z uznávaných funkcí standardu v mluvené řeči, totiž usnadňování sluchové percepce. Dodržením stabilní zvukové podoby se zvyšuje prediktabilita řečového řetězu, a tím i srozumitelnost. Přílišné množství variant tuto výhodu standardu oslabuje. (Palková, 1996, s. 106)

Je známou skutečností, že spisovná výslovnost (*Standard-aussprache*) němčiny má několik regionálních variant. Na rozdíl od češtiny je totiž němčina národním jazykem v několika evropských státech. Jediným úředním jazykem je ve Spolkové republice Německo, v Rakousku a Lichtenštejnsku. Ve Švýcarsku je úředním jazykem společně s francouzštinou, italštinou a rétorománštinou, v Lucembursku vedle francouzštiny a lucemburštiny. Regionálním úředním jazykem je v Jižním Tyrolsku a východní Belgii. Nejpočetnější skupinu rodilých mluvčích nalezneme ve Spolkové republice Německo (cca 80 mil.), v Rakousku (necelých 8 mil.) a ve Švýcarsku (více jak čtyři mil.). Vyvstává logická otázka, které výslovnostní variantě se mají učit nerodilí mluvčí.

Odpověď na ni přináší Koeppel (2013, s. 89), který uvádí, že pokud nejsou uvedeny zvláštní důvody vyžadující jinou výslovnostní variantu, tak by jí měla být varianta němčiny ve Spolkové republice Německo, konkrétně výslovnost zachycena ve slovníku nakladatelství Duden (*Duden – Aussprachewörterbuch*) či ve slovníku *Deutsches Aussprachewörterbuch* autorského kolektivu Krechové, Stocka, Hirschfeldové a Anderse. Důvodem existence vícero kodifikačních příruček je různý přístup ke spisovné výslovnostní normě. Vzhledem k tomu, že v rámci našeho výzkumu hraje kritérium kodifikované spisovné výslovnostní normy klíčovou roli, je třeba zabývat se tím, jakým způsobem je spisovná norma v těchto příručkách pojímána, což vyžaduje zabývat se rovněž tím, jak se v minulosti tato norma utvářela. V následující kapitole se proto věnujeme vývoji spisovné výslovnostní normy a její kodifikaci. V jejím závěru poukazujeme na nejnovější vydání obou výše zmíněných slovníků.

3

Výslovnostní norma spisovné němčiny a její kodifikace

V souvislosti s ustanovením ortografických pravidel v roce 1901, přesně 30 let od vzniku prvního národního německého státu (Německá říše), se logicky nabízela otázka sjednocující kodifikace výslovnosti. Krechová a kol. (2009) uvádí několik rozdílných přístupů, na základě kterých se k jednotné výslovnostní normě mělo dospět. Podle prvního z nich se vzorem správné výslovnosti pro celou oblast Německa měla stát výslovnost jednoho vybraného regionu. Konkrétně se mělo jednat o Švábštinu. Tento způsob byl však velmi kontroverzní a prakticky se neprosadil. Druhý způsob volil jako východisko pro spisovnou výslovnostní normu výslovnost vzdělaných mluvčích v různých regionech. Představitelem tohoto přístupu byl fonetik Wilhelm Viëtor, jenž ve své práci vycházel z empirických dat.

Podle Hirschfeldové a Stocka (2007, s. 4) byl Viëtorův popis výslovnostních pravidel neobyčejně realistický a v některých bodech dokonce předjímal výsledky pozdějších fonetických výzkumů. Např. aspirace napjatých exploziv měla být realizována pouze před přízvučným vokálem a po něm. Pouze v případech obzvláště zřetelné výslovnosti byla aspirovaná výslovnost vyžadována pro každou explozivu nezávisle na její pozici. Většinu vokálů (kromě *a*) je třeba současně rozlišovat podle rysu kvantity a kvality. Dlouhé vokály jsou zavřené a krátké naopak otevřené. V nepřízvučných slabikách mohou být dlouhé vokály při zachování jejich kvality zkráceny. Viëtor dále připouští redukci *e* v příponách <-el, -em, -en, -er> a slabičnou výslovnost *l, m, n, a r.* Zakazuje však připodobnění [n] předcházející bilabiále či guturální explozivě. Dodnes platí Viëtorova kodifikace souhláskové skupiny <sp> a <st> před přízvučným vokálem jako [ſp ſt] místo [sp st]. Naopak návrh realizovat <g> ve slově *Sieg* jako [x] byl následujícími kodifikátory zamítnut.

Viëtorovo dílo *Die Aussprache des Schriftdeutschen* (výslovnost spisovné němčiny) lze považovat za první systematický a vědecky fundovaný soubor pravidel německé výslovnosti. Přestože publikace sledovala především sjednocení výslovnosti na pruských školách, Viëtor chtěl, aby se jeho doporučení uplatnila v širším měřítku. Za vzorovou výslovnost považoval výslovnost herců na jevišti. Tato výslovnost představuje třetí přístup k jednotné výslovnostní normě (Krech et al., 2009, s. 8–9).

Na tzv. jevištní výslovnost (*Bühnensprache*) coby vzor výslovnosti poukazuje již Goethe na přelomu 18. a 19. století. Vzhledem k tomu, že se na jevištích setkávali herci z různých oblastí Německa, bylo v rámci zachování srozumitelnosti jejich projevů nezbytné, aby se při artikulaci vyhnuli regionálním výrazům. V průběhu 19. století se tento vzor výslovnosti stále upevňoval. Východiskem se stal pro kodifikaci provedenou Theodorem Siebsem počátkem 20. století (Krech et al., 2009, s. 9–10).

Ten v roce 1898 vydává ve spolupráci s Eduardem Sieversem, Karlem Luickem, dále také Wilhelmem Viëtorem a Josephem Seemüllerem kodifikační příručku s názvem *Deutsche Bühnenaussprache* (německá jevištní výslovnost). První vydání obsahuje kromě příspěvků Siebse a Sieverse ucelený výklad pravidel spisovné výslovnosti. Seznam hesel však chybí, následuje až v navazujících vydáních. Siebs vycházel z principu, že nemá být předepisována nová výslovnost, ale popsána výslovnost existující.⁹ 13. vydáním z roku 1922 pod názvem *Deutsche Bühnensprache Hochsprache* se měla jevištní výslovnost stát vzorem i mimo divadelní oblast, např. ve školách (Krech et al., 2009, s. 11).

Siebsova kodifikace měla platit v celém Německu a Rakousku, rovněž měla být vzorem pro všechny nerodilé mluvčí učící se němčině. Siebs (1898, cit. podle Hirschfeld & Stock, 2007, s. 5) vyžadoval precizní artikulaci všech hlásek jednotlivých slov. Ve srovnání s Viëtorem např. požaduje aspirovanou výslovnost pro každou napjatou explozivu. Asimilační procesy hlásek, podobně jako jejich redukce nebo elize nebyly zohledněny. Taková výslovnost však v běžné komunikaci působí značně nepřirozeně. Z tohoto důvodu byla Siebsova kodifikace z řad vědců a praktiků často kritizována (srov. Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 37; Krech et al., 2009, s. 11).

V roce 1953 byli osloveni Hans Krech a Irmgard Weithaseová z NDR, kteří navrhovali kompletní přepracování Siebsovy kodifikace. Jejich návrhy, které vyžadovaly provedení rozsáhlých empirických

9 "Norma nebyla vytvořena uměle, nýbrž na podkladě skutečné herecké výslovnosti […]" (Hála, 1967, s. 81).

výzkumů, však nebyly přijaty pracovní komisí a tehdejšími vydavateli. "Siebs" tak dále vycházel bez větších změn. K zásadní úpravě kodifikace dochází až v r. 1969 (Krech et al., 2009, s. 11).

V pořadí 19. vydání vychází pod názvem *Deutsche Aussprache*. *Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. Tímto vydáním dochází k diferenciaci výslovnostní normy. Pojem *reine Hochlautung* odpovídá původní jevištní výslovnosti, *gemäßigte Hochlautung* představuje normu reálné výslovnosti nadregionálního charakteru, do které jsou zahrnuty i rakouské a švýcarské varianty výslovnosti (Hirschfeld & Stock, 2007, s. 6). Maroušková (1980, s. 34) *reine Hochlautung* překládá jako normu striktní a pojem *gemäßigte Hochlautung* jako normu umírněnou.

Kodifikace umírněnější verze výslovnostní normy byla inspirována fonetickými studiemi výzkumníků z východního Německa (Halle, Jena), kteří na jejich základě vytvořili svoji vlastní kodifikaci již v roce 1964. Empirická data z těchto studií však byla v rámci Siebsovy kodifikace použita zcela nesystematicky (Krech et al., 2009, s. 12; Maroušková, 1980, s. 35). Např. výslovnost lenisových konsonantů /b d g/ měla být v pozici na začátku slova před vokálem realizována vždy neznělým způsobem, nikoli zněle, jako to vyžadovala striktní norma (de Boor, 1969, cit. podle Hirschfeld & Stock, 2007, s. 6). Takové výslovnostní pravidlo lze však těžko akceptovat, neboť skutečnost je taková, že neznělá výslovnost lenisových konsonantů je realizována tehdy, předchází-li jim pauza nebo jiný neznělý konsonant. V ostatních případech si ponechávají svoji znělou výslovnost (Hirschfeld & Stock, 2007, s. 6). Za tyto a jiné nesrovnalosti si Siebsova kodifikace vysloužila značnou kritiku. "Siebsově kodifikaci bylo nejvíce vytýkáno, že se příliš silně řídí psanou podobou, vyžaduje např. každé koncové -e realizovat plně (nikoli redukovaně) atp. V dnešní době se tato pravidla užívají jen okrajově, např. v operním zpěvu nebo v parodicky míněných písních skupiny Rammstein" (Štěpánová, 2019, s. 31). Siebs nebyl dlouhou dobu vydáván. Teprve v roce 2000 se objevuje dotisk 19. vydání z roku 1969 v nezměněné verzi.

O několik let dříve, než vyšlo 19. vydání Siebsovy kodifikace, vychází v západním Německu výslovnostní slovník prof. Mangolda ve spolupráci s redakcí Dudena – *Duden Aussprachewörterbuch*. V prvním vydání této kodifikační příručky z roku 1962 se autoři přidržují jevištní výslovnosti jako jediné normy. Na rozdíl od Siebse je však pozornost věnována též vlivu nových médií (film, rozhlas, televize), což se mj. projevilo v tom, že v úvodní části slovníku se objevují detailní údaje o umírněné verzi normy, tzv. *gemäßigte Hochlautung*. Tento pojem později přebírá sám Siebs (viz výše). Tato varianta normy však nepronikla do slovníkové části, rovněž její existence nebyla doložena žádnými fonetickými studiemi (Krech et al., 2009, s. 14).

K výrazné změně v pojetí normy dochází až ve druhém vydání slovníku z roku 1974, ve kterém se upouští od jevištní výslovnosti jako ideální a jediné výslovnostní normy. Podle Mangolda (Mangold, 1974, cit. podle Maroušková, 1980, s. 35) měla kodifikace zachycovat skutečnou spisovnou výslovnost mimo jeviště (*allgemeinere Gebrauchsnorm*). Maroušková (1980) uvádí, že nebylo zřejmé, na základě jakého výzkumu se ke zjištění této normy dospělo. Využity měly být údajně poznatky z empirických studií provedených v NDR v rámci práce na slovníku výslovnosti *Wörterbuch der deutschen Aussprache* (viz níže).

Hirschfeldová a Stock (2007, s. 7) uvádějí, že Mangold ve druhém vydání slovníku zavádí řadu inovací. Ve slovníkové části je zejména sufix *-er* transkribován jako [v], dále dochází k elizi šva v koncovkách *-el* a *-en* v pozici po obstruentech. Případná asimilace místa artikulace koncového [n] následkem této elize, tedy jeho změna ve slabičné [m] po bilabiálních explozivách [b p] či ve slabičnou velární nazálu [ŋ] po velárách [k g], však zohledněna nebyla. Čtvrté vydání slovníku (2000) vychází s dalšími úpravami, především je rozšířena a aktualizovaná slovní zásoba. Provedeny jsou rovněž změny v transkripci – mj. u r-ových hlásek a šva. Páté (2003) a šesté vydání (2005) zůstávají v těchto bodech beze změny. V roce 2015 vychází nejnovější sedmé vydání slovníku DUDEN (viz níže).

Jak jsme uvedli výše, usilovali Hans Krech a Irmgard Weithaseová již v poválečných letech o zásadní přepracování Siebsovy kodifikace, avšak bezúspěšně. V roce 1964 tak přicházejí s vlastním slovníkem výslovnosti *Wörterbuch der deutschen Aussprache* (WDA). Východiskem této kodifikace již nebyla jevištní výslovnost, ale "výslovnost aktivních uživatelů spisovného jazyka, zejména hlasatelů rozhlasu a televize" (Hůrková & Buchtelová, 1985, s. 59).

Při zkoumání řečového úzu byla analyzována výslovnost profesionálních mluvčích v rámci celého Německa. Výzkumný korpus obsahoval širokou škálu nahrávek od zpravodajských relací, předčítání vědeckých textů, až po recitaci lyriky a prózy nebo rozhlasové hry. Díky tomu bylo možné zkoumat různé stylistické varianty spisovné výslovnosti. Východiskem ortoepických pravidel byly četné fonetické studie iniciované a realizované pod vedením Hanse Krecha. Záměr zahrnout do kodifikace také rakouskou a švýcarskou varietu se ale neprosadil, proti byly příslušné úřady v NDR (srov. Krech et al., 2009, s. 13–14).

Do roku 1974 vychází WDA celkem ve třech dalších vydáních. V roce 1982 pak jako rozšířené vydání pod názvem *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (GWDA). Prvně jsou ve slovníku představeny stylistické varianty výslovnosti. Rovněž obsahuje seznam často používaných synsémantických slov a jejich redukované tvary.

Jak uvádí Krechová a kol. (2009, s. 15), narůstala po sjednocení Německa v roce 1990 potřeba tento slovník přepracovat. Za tímto účelem se spojili pracovníci Fonetického ústavu a Institutu "nauky o mluvené podobě jazyka"¹⁰ z univerzity Martina Luthera v Halle v čele s Eberhardem Stockem, pracovníci Fonetického ústavu univerzity v Kolíně pod vedením Georga Heikeho a pracovníci univerzity v Lipsku (zejména pracovníci Herderova institutu). Jejich společný výzkumný projekt byl v letech 1991–1995 finančně podporován nadací Volkswagen. Od poloviny 90. let v práci na slovníku pokračují pouze pracovníci hallské univerzity.

Nezbytné úpravy a rozšíření slovníku se postupem času staly natolik obsáhlými, že vyžadovaly vypracování zcela nového slovníku. Ten vyšel v roce 2009 s názvem *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Jeho hlavními autory jsou Eva-Maria Krechová, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeldová a Lutz Christian Anders. Výjimečná je tato kodifikace tím, že se opírá o rozsáhlé sociofonetické výzkumy současného řečového úzu, do kterých bylo zahrnuto cca 1600 respondentů různého věku a různé sociální příslušnosti, a to z celého Německa.

Tito respondenti posuzovali výslovnost zhruba 40 mluvčích. Výzkumný vzorek nahrávek zahrnoval ukázky televizních zpráv, talkshow či interview. Respondenti měli za úkol vyjádřit, kterou výslovnostní variantu pro daný typ projevu upřednostňují, resp. očekávají. Na základě výsledků tohoto výzkumu bylo možné formulovat závěry stran spisovné německé výslovnosti (Hirschfeld & Stock, 2007, s. 11).

¹⁰ Tento překlad jsme si vypůjčili od Peleškové (1979). V němčině jde o název specifického vědního oboru – tzv. Sprechwissenschaft.

Vzhledem ke zkoumání výslovnosti v různých veřejných komunikačních situacích je ve slovníku zohledněna stylistická diferenciace spisovné normy a uvedeny jsou charakteristické prvky artikulace při předčítání textu a volném ústním projevu (Krech et al., 2009, V). Ortoepická pravidla jsou podložena výsledky z mnoha fonetických studií, při kterých byly uplatňovány auditivní a počítačové metody, a to na základě jednotné koncepce (Krech et al., 2009, s. 17). Nápadnou změnou je značný nárůst hesel ve slovníkové části (150.000). Součástí slovníku je také popis spisovné němčiny v Rakousku a německy mluvící části Švýcarska.

Šest let později po vydání slovníku *Deutsches Aussprachewörterbuch* vychází v redakci Duden přepracovaný a aktualizovaný slovník výslovnosti *Duden – Das Aussprachewörterbuch* (2015). V pořadí sedmé vydání obsahuje 130.000 hesel a 12.000 audiozáznamů výslovnosti. Podstatnou změnou v novém vydání ve srovnání s těmi předchozími je pojetí spisovné normy.

Jak uvádějí sami autoři slovníku (Kleiner, Knöbel & Mangold, 2015, s. 31), východiskem kodifikace výslovnostní normy již není pouze výslovnost profesionálních (školených) mluvčích (tj. televizních či rozhlasových hlasatelů), ale především reálná výslovnost neškolených německých rodilých mluvčích (laiků), kterou uplatňují při formálních situacích, např. učitelé a žáci v rámci školní výuky. Tímto se autoři slovníku připojují ke konceptu normy, který je v anglické jazykové oblasti již dlouhou dobu etablován. Norma podle tohoto konceptu se odvíjí od řečového úzu tzv. vzdělaných mluvčích (*educated speakers*¹¹). S touto normou, která primárně vychází z reálného úzu neškolených mluvčích, pracují také kodifikace spisovné varianty rakouské a švýcarské němčiny, jež jsou samostatnými příspěvky ve slovníku *Deutsches Aussprachewörterbuch* (Krech et al., 2009). Hlavní část tohoto slovníku kodifikující spisovnou výslovnost němčiny v Německu se však tradičně opírá pouze o výslovnost profesionálních mluvčích.

Důsledkem změny v pojetí normy v 7. vydání slovníku *Das Aussprachewörterbuch* je spisovná výslovnost zahrnující vedle nadregionálních výslovnostních variant též varianty regionální. Jak podotýká Hirschfeldová a Reinkeová (2018, s. 39), odchyluje se tímto slovník Duden od nejdůležitějšího principu popisu spisovné výslovnosti, kterým je jeho nadregionální charakter.

11 Pojem vzdělaného mluvčího je značně široký. Kleiner (2019, s. 62) proto stanovuje podmínku, aby jím byl mluvčí, který má alespoň gymnaziální vzdělání.

Kriticky novou kodifikaci hodnotí Bonnerová (2017). Námitky má např. vůči jazykově složitě formulovaným výslovnostním pravidlům, která lingvisticky méně zběhlým uživatelům práci se slovníkem příliš neusnadňují. Bonnerová dále polemizuje o tom, zda koncept normy tzv. vzdělaných mluvčích, který je typický pro anglickou jazykovou oblast, lze vůbec srovnávat s jazykovou oblastí německou.

Otázka vymezení konceptu normy se však netýká pouze rodilých mluvčích, ale i těch, kteří si daný jazyk osvojují jako cizí. V této souvislosti nalézáme ve výuce němčiny a angličtiny jako cizího jazyka určité rozdíly. Kalová (2018) poukazuje na komplikovanou situaci s vymezením normy v rámci výuky angličtiny, která pramení z jejího postavení mezi ostatními jazyky. Vzhledem ke skutečnosti, že angličtinu v současnosti užívá více nerodilých mluvčích než rodilých (3 : 1), vytváří se vedle tradiční normy rodilého mluvčího norma nová, která je nazývána jako *English as a lingua franca* (EFL). "Učitelé, žáci i tvůrci učebnic a výukových materiálů tedy stojí před nelehkým dilematem, kterou z těchto norem zvolit jako nejvhodnější pro výuku" (Kalová, 2018, s. 73).

Ve výuce němčiny jako cizího jazyka je situace diametrálně odlišná, neboť zde existuje pouze norma rodilého mluvčího. Vyučující může v současné době pouze zvážit, zda se bude přidržovat normy školených rodilých mluvčích prezentované v novém hallském slovníku *Deutsches Aussprachewörteruch* (2009) či ve starších vydáních slovníku Duden, nebo se bude řídit více normou neškolených mluvčích zachycenou v posledním přepracovaném vydání slovníku Duden z roku 2015.

Z pohledu Bonnerové (2017) jsou pro nerodilé mluvčí ze slovníků řady Duden uživatelsky vhodnější jeho předchozí vydání. Tito mluvčí chtějí obvykle vědět, která výslovnost platí jako vzorová. Existence několika možných variant je pro ně spíše matoucí (Bonner, 2017, s. 4).

V tomto ohledu s Bonnerovou souhlasíme. Domníváme se, že omezení výslovnostních variant je nezbytné zejména u začátečníků, kteří se s cizím jazykem teprve seznamují. Takovými začátečníky jsou v případě našeho výzkumu čeští žáci, kteří se učí němčině jako druhému cizímu jazyku. Cílem výuky by proto mělo být zprostředkování základních výslovnostních variant, které mohou žáci uplatnit na co možná největším území německy hovořícího obyvatelstva a v nejširší škále komunikačních situací. Maroušková (1980) v souvislosti s variantností zvukové stránky jazyka poukazuje na to, že je třeba rozlišovat míru požadavků rozdílně pro produkci a recepci mluvených projevů. Podle Passova (1975, s. 118, cit. podle Maroušková, 1980, s. 134) se při produkci řeči u žáka můžeme "spokojit s minimem v realizaci zvukové podoby, [...] při recepci řeči je naopak třeba směřovat k maximu realizací zvukové podoby".

Metody zkoumání výslovnostních chyb

Výzkum výslovnostních chyb v cizích jazycích není ničím novým a výzkumných studií věnujících se této problematice existuje poměrně velké množství, což je dáno tím, že výslovnostní chyby jsou zkoumány v kontextu různého počtu jazyků, v různé jazykové konstelaci, prostřednictvím různých metod sběru dat (např. volný ústní projev, hlasité čtení, popis obrázku, imitace slyšeného vzoru) a způsobů jejich vyhodnocení (auditivní vs. akustická analýza), u různých výzkumných souborů (žáci základních škol, vysokoškolští studenti...) atd. V této kapitole prezentujeme vybrané studie, které různou měrou formovaly koncepci našeho vlastního výzkumu. V jejím závěru charakterizujeme dva základní metodické přístupy, ze kterých při výzkumu vycházíme. Jedná se o kontrastivní foneticko-fonologickou analýzu (viz 4.2) a chybovou analýzu (viz 4.3).

4.1 Vybrané české a zahraniční výzkumy

L

Za kontextově nejbližší našemu výzkumu považujeme práci Marouškové (1973) s názvem *Pokus o objektivní zjišťování kvality výslovnosti němčiny u českých žáků*. Cílem její práce bylo sestavit testovou baterii, prostřednictvím které by bylo možné co možná nejvíce objektivně hodnotit německou výslovnost českých žáků, a to ve školní praxi. Testová baterie obsahovala tyto následující formy: jednoslovnou reakci na optický stimul (obrázek), jednoslovnou verbální reakci na kombinovaný stimul verbálně akustický a optický (otázka + obrázek), větnou verbální reakci na kombinovaný stimul verbálně akustický a optický, čtení tištěného německého textu, imitaci slyšeného vzoru.

V baterii byly zastoupeny všechny výslovnostní jevy, ve kterých čeští rodilí mluvčí obvykle chybují. Při sestavení katalogu obtížných jevů vycházela Maroušková jednak z fonologické analýzy systému vokálů a konsonantů češtiny a němčiny, ale rovněž z některých fonetických prací. Jazykový materiál obsažený v testové baterii byl vázán na konkrétní učebnici pro 7. ročník, přičemž výzkumný soubor tvořilo 17 žáků 5. ročníku základní školy v Praze 1 s rozšířenou výukou jazyků, ke čtení textu bylo navíc přizváno ještě 9 žáků 8. ročníku ze základní školy v Praze 10, kteří se učili němčině nepovinně. Výběr konkrétních žáků se neřídil žádnými kritérii, do výzkumu byli zahrnuti všichni přítomní žáci ve výuce v den testování. Testování proběhlo v březnu–červnu r. 1973.

Žáci byli před testováním instruování k jednotlivým formám testů. Při plnění úlohy spočívající v imitaci slyšeného vzoru byli vyzváni k co možná nejvěrnějšímu napodobení výslovnosti slov, která uslyší. Jejich předříkávání realizovala sama autorka výzkumu. V případě hlasitého čtení byl text "napsán na tabuli a jednou přečten se správnou výslovností. Po přečtení textu žáci opustili místnost, vraceli se jednotlivě a nahrávali test na magnetofon podle textu napsaného na stroji" (Maroušková, 1973, s. 86).

V jednotlivých formách testů byly výskyty hodnocených výslovnostních jevů zastoupeny v různé míře. Nejvíce (80) testovaných jevů obsahoval čtený text, což byl zhruba čtyřnásobek počtu jevů ve zbylých formách testů. Časová náročnost odposlechu byla vyšší ve srovnání s ostatními formami testů, v průměru trvala okolo 20 minut. Záměrem autorky výzkumu bylo mj. ověřit, zda je hodnocení takto vysokého počtu jevů proveditelné, a rovněž zjistit, jaká bude míra shody různých posuzovatelů. Porovnávána byla hodnocení dvou posuzovatelů. Prováděla jej autorka výzkumu a její diplomantka po společném zácviku v odposlechu a hodnocení testů.

Výslovnost byla posuzována na základě kritéria správnosti. Správná výslovnost byla značena jako plus, chybná jako minus, sporná či nejasná otazníkem. Zaznamenáván byl počet chybných výskytů pro jednotlivé formy testů zvlášť u každého žáka. Pro míru shody posuzovatelů použila autorka Spearmanův koeficient pořadové korelace. Autorka pomocí tohoto koeficientu provedla též shodu jednotlivých testů mezi sebou.

Výsledky výzkumu ukázaly, že celková shoda posuzovatelů byla ve všech testech poměrně vysoká. Na hladině významnosti 5 % činil koeficient 0,4821, pro hladinu významnost 1 % pak 0,6055. Maroušková dochází k závěru, že pro spolehlivé zjištění kvality výslovnosti by postačila kombinace dvou forem testů, a to jednoslovná verbální reakce na kombinovaný stimul verbálně akustický a optický a hlasité čtení. Pro čtecí test navrhuje výskyt jevů výrazně snížit (cca 20–25). V rámci zvýšení reliability testové baterie poukazuje na nutnost zkoumat výsledky testu detailně pro jednotlivé výslovnostní jevy a jejich výskyty. Porovnáním chybovosti v jednotlivých jevech by bylo možné dospět k jejich relativní obtížnosti. Maroušková zmiňuje dvě vybrané diplomové práce studentek Karlovy univerzity, které se podobnému výzkumu věnují. Jedná se o práci Bezové (*Frekvence fonetických chyb. Výzkum na základě testu hlasitého čtení*, r. 1973) a Kloubové-Pánkové (*Zu einigen Problemen in der Aussprache des Deutschen in Anfängerkursen*, r. 1970). Bohužel tyto práce již nejsou k dispozici, příslušná fakulta UK ani archiv UK o nich nevedou žádné záznamy.

V závěru své práce Maroušková uvádí několik námětů, jakým směrem by bylo možné rozvíjet tento výzkum dále. Jedním z nich je nechat posoudit výslovnost žáků německými rodilými mluvčími, a to s různým stupněm znalosti problematiky výslovnostní normy (učitelé němčiny, fonetici, mluvčí bez odborné znalosti...). Rovněž by bylo potřebné porovnat výslovnost žáků v testu s jejich výslovností při volném ústném projevu. Maroušková podotýká, že globální hodnocení celkové úrovně výslovnosti je problematické. Podle ní "nejsou dosud nalezena kritéria postačující pro její posouzení ; pokud se např. navrhuje jako kritérium : srozumitelnost/nesrozumitelnost je jasné, že podle něho nelze dospět k přesnému a objektivnímu hodnocení a že pro jemnější odstupňování kvality výslovnosti vůbec nepostačuje" (1973, s. 112–113).

Výzkum Marouškové považujeme za inspirativní z hlediska použité typologie jednotlivých forem testů. Pro vlastní výzkum jsme na základě zkušeností v průběhu pilotáže dospěli k volbě jediné výzkumné metody – hlasitému čtení tištěného textu (viz 7.3.1). Vzhledem k tomu, že i v našem výzkumu bylo hlasité čtení vázáno na konkrétní učební materiál, konstruovali jsme vlastní text. V tomto textu jsme sledovali 11 výslovnostních jevů v celkem 62 výskytech. Pro posouzení výslovnosti jsme použili stejné kritérium jako Maroušková (správně vs. chybně), hodnocení však prováděli němečtí rodilí mluvčí. Odlišným způsobem jsme pracovali se znamenáním výslovnostních chyb a jejich vyhodnocením. Zatímco Maroušková evidovala pouze celkovou chybovost žáka v dílčích formách testů bez rozlišení chybovosti v jednotlivých výslovnostních jevech, v našem výzkumu jsme sledovali konkrétní podobu chyby pro každý výskyt sledovaného jevu zvlášť, díky čemuž jsme mohli stanovit jednak míru chybovosti v jednotlivých fonetických jevech a dále je analyzovat v souvislosti s možnými interferenčními vlivy předchozích jazyků.

Detailní auditivní analýze interferenčních chyb ve výslovnosti němčiny se věnovala Nossoková (2009), která tyto chyby zkoumala u běloruských mluvčích. Autorka se zabývala převážně chybami v segmentální oblasti. Vlastnímu empirickému výzkumu předcházela zevrubná foneticko-fonologická analýza němčiny a běloruštiny. Výzkumný soubor tvořilo 65 studentů germanistiky a studentů s ekonomickým zaměřením ve věku 18-21 let. Studenti germanistiky absolvovali řadu fonetických kurzů (v prvním ročníku 180 hodin, ve druhém 140). Druhá skupina studentů žádnými speciálními fonetickými kurzy neprošla, tito studenti absolvovali pouze výuku němčiny jako cizího jazyka v rozsahu 4-8 hodin týdně. U obou skupin byly pořízeny audiozáznamy výslovnosti při hlasitém čtení textu, přičemž každá skupina četla jiný text. Studenti slyšeli jednou vzorovou ukázku čteného textu v podobě nahrávky německého rodilého mluvčího. Pro germanisty byl zvolen úryvek z prózy o rozsahu 312 slov, pro studenty ekonomie novinový článek s 353 slovy. Studentům byl před nahráváním ponechán prostor pro dotazy k textu. Audiozáznamy byly pořízeny v prostorách univerzity, časová náročnost jednoho záznamu se pohybovala v rozmezí 3-5 minut. Pro detailní analýzu výslovnostních chyb bylo nakonec vybráno dvanáct mluvčích, šest z každé skupiny. Kritériem výběru bylo, aby prvním mateřským jazykem mluvčích byla běloruština a mluvčí neměl žádnou vadu řeči. Pouze dva z dvanácti mluvčích měli jako jediný mateřský jazyk běloruštinu, zbylých deset uvádělo jako druhý mateřský jazyk ruštinu.

Z důvodu vyloučení subjektivní interpretace autorky výzkumu provedli detailní auditivní analýzu chyb dva externí posuzovatelé. Byly jimi německé studentky druhého ročníku oboru fonetika, které již měly zkušenosti s východoslovanskými jazyky a absolvovaly mnohé pobyty v Bělorusku a Rusku. Hodnocena byla výslovnost těch jevů, u kterých byla očekávána chybovost na základě foneticko-fonologického srovnání běloruštiny a němčiny. Sledována byla výslovnost jednotlivých vokálů a konsonantů v přízvučných a nepřízvučných částech jednoduchých slov a ve slovech složených. Kromě zjištění relativní četnosti chybných realizací testovaných jevů v určitých pozicích slova byly zjišťovány i konkrétní typy odchylek. K jejich znamenání byly použity znaky mezinárodní fonetické abecedy. Jako chyba byla hodnocena výslovnost, která nebyla v souladu se spisovnou výslovnostní normou němčiny. Autorka v této souvislosti upozorňuje na úskalí při hodnocení výslovnosti, pokud jde o rozhodování o její správnosti nebo chybovosti. Provést takové hodnocení je obtížné, neboť výslovnost se obvykle pohybuje v rámci určitého kontinua. Z tohoto důvodu je podobně problematické zachycení individuálních artikulačních odchylek nerodilých mluvčích prostřednictvím znaků mezinárodní fonetické abecedy, která primárně pro tento účel nebyla koncipována (Nossok, 2009, s. 145). I přes tento určitý nedostatek považujeme fonetickou transkripci za vcelku funkční nástroj při hodnocení výslovnostních chyb v segmentální oblasti na základě sluchového dojmu.

Studie Nossokové byla pro náš výzkum podnětná z hlediska způsobu značení odchylek ve výslovnosti. Ty jsme podobně jako autorka znamenali prostřednictvím znaků mezinárodní fonetické abecedy. Vzhledem k tomu, že jsme testovali výslovnost u relativně homogenní skupiny mluvčích (viz 7.5.1) a záměrem bylo zajistit vzorky se stejným jazykovým materiálem, bylo vhodné pracovat pouze s jedním textem pro hlasité čtení. Typ odchylky jsme navíc značili zvlášť u každého výskytu testovaného fonetického jevu. Ze studie Nossokové bohužel nevyplývá, jakým způsobem byla dílčí hodnocení dvou externích posuzovatelů administrována nebo jak byla ověřována míra shody jejich hodnocení. Na základě pilotáže našeho výzkumu jsme dospěli k závěru, že pro hlavní výzkumnou fázi budeme pracovat s lichým počtem posuzovatelů, neboť sudý počet nebyl optimální. Bližší důvody uvádíme v kapitole 7.4.1.

V dosud uvedených studiích jsou zkoumány výslovnostní chyby v segmentální rovině na základě kritéria normy spisovného jazyka. Počet sledovaných fonetických jevů včetně jejich výskytu v konkrétních slovech či typech slov je předem definován. Tímto způsobem zjištěné výsledky vypovídají primárně o tom, zda artikulace výslovnostního jevu je v souladu s normou či nikoli. V našem výzkumu se snažíme proniknout ještě hlouběji. Pokud bychom údaje o správné/chybné výslovnosti jednotlivých jevů porovnali, mohli bychom zjistit, které ze sledovaných fonetických jevů jsou pro žáky nejobtížnější a naopak. Pokud navíc zachytíme i podobu odchylky, můžeme určit, který konkrétní artikulační rys činí mluvčímu potíže, což je pro cizojazyčnou výuku relevantní informace. O čem však vypovídat nelze, je, zda zjištěné odchylky brání srozumitelnosti sdělení a do jaké míry jsou akceptovatelné rodilými mluvčími.

Výzkumy, které se tímto zabývají, upouštějí od sledování výslovnosti deduktivním způsobem. Výslovnost je v těchto výzkumech posuzována globálně, zjišťovány jsou obvykle hodnotící postoje rodilých mluvčích vůči cizojazyčnému akcentu. Přestože se o globální přístup v našem výzkumu neopíráme, považujeme za relevantní poukázat na některé studie, které s ním pracují, neboť rozšiřují úhel pohledu na problematiku zkoumání výslovnostních chyb. Dále jsou pro nás přínosné z hlediska charakteristiky posuzovatelů, kteří v případě auditivního posuzování výslovnosti hrají klíčovou roli.

Globální způsob posouzení výslovnosti využívá i Nossoková (2009) ve výše zmíněné studii a doplňuje jím údaje z detailní analýzy chyb. Výzkumný soubor tvoří pouze šest z dvanácti mluvčích, u kterých byly v předchozí fázi výzkumu analyzovány predikované chyby na základě fonetické-fonologické analýzy běloruštiny a němčiny. V roli posuzovatelů bylo 60 německých rodilých mluvčích. Polovinu těchto posuzovatelů tvořili studenti programu tzv. *Sprechwissenschaft* (viz pozn. 10), které autorka ve výzkumu označuje jako "foneticky zkušené posluchače", druhou polovinou byli studenti ekonomie, tedy studenti bez příslušného fonetického vzdělání. Všichni posuzovatelé hodnotili výslovnost šesti běloruských mluvčích při čtení textu (mluvčí četli tentýž text jako v první části výzkumu). Své odpovědi zanášeli do dotazníku, jenž obsahoval jednak otázky společné pro obě skupiny posuzovatelů, tak položky určené zvlášť pro každou skupinu.

Studenti ekonomie měli zkusit odhadnout, ze které země mluvčí pocházejí, neboť tuto informaci neměli k dispozici na rozdíl od svých kolegů "fonetiků". Ti naopak měli za úkol blíže popsat odchylky v oblasti vokálů a konsonantů, které jim připadaly zvláště rušivé. V případě vokálů měli sledovat následující jevy: kvantitu a kvalitu vokálů, tzv. ráz (*Neueinsatz*), výslovnost e-ových a ü/ö-ových hlásek, dvojhlásky. V oblasti konsonantů pak explozivy, frikativy, tzv. Ich-Laut, výslovnost h, r-ové hlásky, výslovnost l a velární nazály. Svůj odhad měli zaznamenat zaškrtnutím příslušné položky (jedné nebo více) u každého mluvčího zvlášť, doplnit jej mohli navíc slovním komentářem.

Ve společných otázkách měli všichni posuzovatelé zkusit odhadnout již velmi obecně odchylky v segmentální a suprasegmentální rovině, které považují v komunikaci za rušivé. Dále měli zkusit označit celkovou jazykovou úroveň mluvčího (začátečník, pokročilý...) a posoudit jeho výslovnost na pětimístné škále od *velmi dobrá* až po *velmi špatná*. K posouzení cizojazyčného akcentu sloužil v dotazníku také tzv. polaritní profil (*Polaritätenprofil*). Posuzovatelé označili svůj dojem z výslovnosti konkrétního mluvčího na šestimístné škále, jejíž krajní póly tvořily významově protikladné dvojice adjektiv (celkem 13), např. *anziehend – abstoßend, sympathisch – unsympathisch* etc. Podle umístění odpovědi na škále (blíže k jednomu či druhému pólu škály) posuzovatel vyjadřuje, které adjektivum z dvojice podle jeho subjektivního dojmu vystihuje výslovnost mluvčího nejvíce.

Výsledky výzkumu Nossokové ukázaly, že u čtyř ze šesti mluvčích působily na posuzovatele rušivějším dojmem odchylky ve výslovnosti vokálů než konsonantů. V případě tří mluvčích bylo zjištěno, že rušivěji byl pocitován rys kvantity vokálu ve srovnání s jeho kvalitou. U zbylých mluvčích tento rozdíl pozorován nebyl. Z výzkumu také vyplynulo, že posluchači s fonetickým vzděláním hodnotili přísněji než posluchači bez tohoto vzdělání. Podobnou situaci můžeme pozorovat ve výukové praxi. Čeští učitelé mají obvykle tendenci hodnotit výkony svých žáků a studentů přísněji než zahraniční lektoři. Při výběru posuzovatelů do našeho výzkumu, ve kterém jsme počítali pouze s účastí německých rodilých mluvčích, jsme si této skutečnosti byli vědomi. Pro minimalizaci tohoto faktoru, který by mohl výrazným způsobem zkreslit výsledky výzkumu, jsme provedli zácvik mluvčích v odposlechu nahrávek a ve způsobu kódo-vání správné a chybné výslovnosti (viz 7.4.2).

Problematikou posuzování cizojazyčné výslovnosti z hlediska její srozumitelnosti a akceptability se zabývala Maroušková (1980) ve svém dalším výzkumu. Sběr dat realizovala prostřednictvím výše zmíněné techniky polaritního profilu. Hodnocena byla německá výslovnost 15 českých mluvčích při čtení textu a volném ústním projevu, přičemž čtyři mluvčí byli bilingvní, jeden byl rodilý Němec s pasivní znalostí češtiny. Všichni mluvčí měli ukončené vysokoškolské vzdělání. V roli posuzovatelů bylo 23 německých rodilých mluvčích, kteří svůj dojem z výslovnosti zaznamenávali na pětimístné škále u sedmi položek. Jednalo se o mluvčí, kteří vystudovali germanistiku a v dané době působili jako lektoři němčiny v bývalé Československé socialistické republice. Posuzovatelé měli rovněž uvést "globálně to, co považují v dané nahrávce za indikátor "cizího akcentu" a pak teprve konkrétně uvést jednotlivé jevy, které na ně působí rušivě" (Maroušková, 1980, s. 107).

Z výsledků vyplynulo, že posuzovatelé byli schopni rozpoznat neněmeckou (cizí) výslovnost. Obtížné však pro ně bylo odlišit výslovnost cizí od výslovnosti regionální, např. pokud jim určitá regionální varianta není dostatečně známá. Hodnocení výslovnosti při volném ústním projevu bylo příznivější než při čteném textu. Maroušková se domnívá, že kladnější hodnocení výslovnosti při volném ústním projevu mohlo být zapříčiněno tím, že pozornost posuzovatelů upoutal více obsah projevu a jiné jazykové složky. Dalším možným vysvětlením je, že při čtení se mluvčí o výslovnost snažili usilovněji, což na posuzovatele mohlo působit nepřirozeným dojmem. Přísnější hodnocení výslovnosti při čteném textu mohlo být způsobeno také tím, že text obsahoval záměrně takové fonetické jevy, které jsou pro Čechy obtížné, a výslovnostní chyby tak více vynikly. Rovněž mohlo rozdílné hodnocení výslovnosti pramenit z různých požadavků kladených na mluvené a čtené projevy ve smyslu různých stylových norem.

Ve výsledcích výzkumu bohužel chybí informace ke konkrétním fonetickým vlastnostem české výslovnosti němčiny, které by znesnadňovaly její srozumitelnost, podobně jako faktory, jež by byly rozhodující pro její akceptabilitu, což Maroušková vysvětluje tím, že neměla možnost posoudit výslovnost českých mluvčích s nižším stupněm znalostí.

V rámci dalšího výzkumu proto Maroušková uvažuje o rozšíření pokusných osob, rovněž zvažuje zahrnout do skupiny posuzovatelů nejen učitele němčiny, kteří jsou seznámeni s výslovnostní normou a mají zkušenosti s jejím posuzováním, ale i z tohoto pohledu nekvalifikované rodilé mluvčí. Za nevyřešený problém považuje např. to, nakolik jsou posuzovatelé schopni při hodnocení výslovnosti odhlédnout od obsahu projevu či do jaké míry kvalita výslovnosti ovlivňuje celkový dojem. Nutné je počítat rovněž s paraverbálními vlivy.

Metodologicky zajímavý je v souvislosti s posuzováním výslovnostních chyb výzkum Jaroslava Ondráčka (2011), který se zaměřil na analýzu rušivých chyb u budoucích učitelů anglického jazyka. Výzkumný soubor tvořilo přes 50 českých studentů prvního ročníku, u nichž autor pořídil záznamy výslovnosti při hlasitém čtení a při volném ústním projevu na počátku studia a po absolvování fonetického kurzu. Výslovnost posuzoval sám autor společně se dvěma rodilými mluvčími angličtiny, jedním mluvčím britské a druhým mluvčím americké angličtiny. Oba tito rodilí mluvčí absolvovali studium v nefilologických oborech.

Nástrojem pro sběr dat v rámci čtení byl zvolen úryvek textu z knihy Richarda Caudwella (2003, cit. podle Ondráček, 2011) *Streaming Speech – Listening and Pronunciation for Advanced Learners of English.* Pozoruhodné na tomto textu je, že neobsahuje žádnou interpunkci. Studenti měli možnost čtení tohoto textu připravit před nahráváním. Úkolem posuzovatelů bylo zaznamenat výslovnostní jevy, které je ruší nejvíce. Hodnocen byl dojem z výslovnosti prostřednictvím škály, kde číslo pět značilo plně srozumitelnou výslovnost a nula výslovnost prakticky nesrozumitelnou. V případě hlasitého čtení sloužil pro zaznamenání chyb formulář s transkribovaným textem, ve kterém mohli mluvčí uvést další komentáře k výslovnosti.

Induktivním způsobem bylo identifikováno 21 chyb, které byly z pohledu rodilých mluvčích nejrušivější. 14 z těchto chyb představuje více než 70 % všech zaznamenaných chyb u všech posuzovatelů. Jako nejvíce rušivé byly hodnoceny chyby ve slovním přízvuku, výslovnost anglických slov podle pravidel českého pravopisu (*spelling pronunciation*) či nedodržení redukovaných hlásek (viz Ondráček, 2011, s. 105). Zajímavým zjištěním pro autora výzkumu bylo, že chyby, o kterých se domníval, že budou ohrožovat srozumitelnost, byly rodilými mluvčími vnímány zcela jinak a naopak.

Přestože v našem výzkumu při identifikaci chyb uplatňujeme deduktivní postup, jsou pro nás z výzkumu Ondráčka cenné dílčí poznatky k technickému průběhu výzkumu a způsobu zpracování dat v rámci posuzování výslovnosti při hlasitém čtení. Jak jsme měli možnost ověřit již v pilotáži našeho výzkumu, jako nejefektivnější se ukázalo zanášení hodnocení rodilých mluvčích ručně do kopií textu pro hlasité čtení (viz kap. 7.4.2 a 7.5). Na rozdíl od Ondráčka jsme však použili text s interpunkcí, neboť text bez interpunkce by byl pro žáky příliš obtížný. Podobně jako autor jsme řešili otázku stanovení hranice výslovnostních chyb, což je u výslovnostních jevů, u kterých se téměř vždy pohybujeme v rámci určitého kontinua, obecně nesnadné.

Společným prvkem dosud představených studií je, že pohlížejí na chyby ve výslovnosti cizího jazyka prizmatem mateřského jazyka. Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu se zabýváme výslovností u mluvčích, pro které je němčina v pořadí druhým cizím jazykem, nelze vyloučit negativní vliv prvního cizího jazyka – angličtiny. Podobně nelze vyloučit pozitivní vliv prvního cizího jazyka na druhý, ke kterému může docházet např. v případě, že v obou těchto jazycích jsou zastoupeny stejné výslovnostní jevy, které v mateřštině chybí. Z tohoto důvodu uvádíme níže vybrané studie, které se zabývají mezijazykovými vlivy v kontextu tří jazyků. Tyto studie nám pomohou proniknout hlouběji do problematiky interferenčních chyb němčiny jako L3. Vlivy předchozích osvojovaných jazyků na výslovnost L3 se zabývala Wrembelová (2010), a to v rámci následující konstelace jazyků: L1 polština, L2 němčina a L3 angličtina. Hlavním cílem jejího výzkumu bylo zjistit, který z dříve osvojených jazyků převládá jako zdroj mezijazykového transferu¹² v procesu osvojování L3. Výzkumný soubor tvořilo 24 polských rodilých mluvčích s L2 němčinou a L3 angličtinou. Jednalo se o studenty německé filologie z univerzity v Poznani se základní znalostí angličtiny (začátečníci) a studenty aplikované lingvistiky z téže univerzity, jejichž úroveň jazykové kompetence v angličtině byla vyšší (středně pokročilí). Kontrolní skupinu tvořilo pět německých rodilých mluvčích, kteří měli angličtinu buď jako L2, nebo L3.

Těžiště výzkumu spočívalo v hodnocení míry cizojazyčného akcentu při hlasitém čtení a při volném ústním projevu. Výslovnost hodnotilo celkem 27 posuzovatelů, z nichž sedm byli angličtí rodilí mluvčí. Ostatní posuzovatelé byli polští rodilí mluvčí, jejichž jazyková kompetence v angličtině byla téměř srovnatelná s úrovní anglických rodilých mluvčích. Všichni posuzovatelé působili jako vysokoškolští lektoři. Jejich úkolem bylo ohodnotit míru akcentu za pomoci šestimístné škály (1 – silný akcent, 6 – téměř rodilý mluvčí) a rovněž odhadnout mateřský jazyk mluvčího (Wrembel, 2010, s. 81).

Wrembelová dále zjišťovala míru korelace cizojazyčného akcentu se stupněm znalostí v L3, nakolik správná identifikace mateřského jazyka mluvčích koresponduje s úrovní jazykové kompetence v L3 a zda existují rozdíly v posuzování cizojazyčného akcentu v souvislosti s metodou sběru dat (čtený text vs. volný ústní projev) a mezi posuzovateli (rodilí mluvčí vs. nerodilí mluvčí).

Autorka došla k těmto zjištěním. Posuzovatelé odhadli správně mateřský jazyk u osmi z 24 polských rodilých mluvčích a u dvou z pěti německých rodilých mluvčích. Mluvčí s lepšími dovednostmi v L3 byli hodnoceni v posuzování akcentu lépe (tj. menší cizojazyčný akcent) než mluvčí s menší úrovní znalostí v L3. V případě korelace stupně znalostí mluvčího v L3 a správné identifikace mateřského jazyka byla pozorována zajímavá skutečnost. Mluvčí s vyšším stupněm znalostí dosažených v L3 (středně pokročilí) byli identifikováni správně jako polští rodilí mluvčí, zatímco mluvčí s nižším stupněm znalostí (začátečníci)

¹² V souvislosti s osvojováním více jazyků (tří a více) se kromě transferu objevuje pojem *cross-linguistic influence* (viz Odlin, 1989), který Janík (2016) překládá jako mezijazykové ovlivňování.

byli často identifikováni jako Němci. Tímto Wrembelová potvrzuje teorii Hammarberga a Hammarbergové (2005, cit. podle Wrembel, 2010, s. 86), že zdrojem mezijazykového transferu je v počátečním stádiu osvojování výslovnosti L3 více L2 než L1. S rostoucí jazykovou kompetencí v L3 vliv L2 postupně slábne a naopak je patrný více vliv L1. V souvislosti s metodou sběru dat se ve výslovnosti L3 projevoval více akcent L2 při volném ústním projevu ve srovnání s hlasitým čtením. V závěru své studie Wrembelová poukazuje na to, že problematika mezijazykového vlivu je velmi komplexní a nelze ji zúžit pouze na status L2, ale je třeba zvážit i další faktory, jako např. typologii jazyků.

Problematice jazykové typologie v souvislosti s osvojováním výslovnosti L3 se věnovali Llamaová, Cardoso a Collinsová (2010). Ve svém výzkumu zjišťovali, zda má na osvojení výslovnosti L3 větší vliv status L2 či jazyková typologie¹³. Předmětem výzkumu byl výskyt/absence aspirace u neznělých exploziv /p t k/, přesněji nástup hlasivkového tónu, tzv. VOT (z angl. *voice onset time*¹⁴) v L3 španělštině u mluvčích s L1 angličtinou a L2 francouzštinou (skupina A) a mluvčích s L1 francouzštinou a L2 angličtinou (skupina F). Aspirované hlásky /p t k/ jsou realizovány pouze v angličtině, ve španělštině a francouzštině nikoli. V každé skupině (A, F) bylo 11 mluvčích. Jednalo se o dospělé mluvčí kanadské angličtiny a francouzštiny, kteří byli vybráni podle následujících kritérií: Všichni mluvčí měli dosahovat pokročilé úrovně v L2 a menší úrovně v L3. Kromě výše zmíněných tří jazyků neměli hovořit žádnými dalšími jazyky.

Jako výzkumný nástroj byl použit seznam izolovaných slov začínajících neznělými explozivami /p t k/, a to ve všech třech jazycích. Seznam španělských slov obsahoval vždy dvacet slov pro jednotlivou explozivu, seznamy slov ve zbývajících dvou jazycích byly o něco kratší (cca 40 slov). Participantům byla slova promítána izolovaně v PowerPointu. Každý mluvčí nejprve četl slova ve svém prvním cizím jazyce, tzn. angličtí rodilí mluvčí ve francouzštině a naopak, teprve poté četl seznam slov ve španělštině. Dodržení správného pořadí jazyků bylo nutné pro sledování vlivu L2 v L3. Analýza dat byla uskutečněna prostřednictvím programu Praat.

¹³ Jazykovou typologií je zde myšlena etymologická příbuznost jazyků. Např. angličtina a němčina jsou germánské jazyky, které společně s jazyky slovanskými, románskými (francouzština, španělština...) atd. patří do indoevropské jazykové rodiny (srov. Černý, 1998, s. 54).

¹⁴ VOT je "časový interval mezi explozí a zahájením fonace u následující hlásky, měřený v milisekundách. V některých jazycích (například v angličtině) je VOT důležitým percepčním příznakem znělosti u exploziv" (Ashby & Maidment, 2015, s. 177).

Pro hodnocení jevu jako aspirovaného byla stanovena hranice VOT 30 ms u /p/ a /t/, u velární explozivy /k/ 40 ms. Pokud byly hodnoty VOT větší než hraniční, daná exploziva byla hodnocena jako aspirovaná. Výsledky výzkumu prokázaly vyrovnaný vliv angličtiny a francouzštiny na zkoumaný jev ve výslovnosti L3, z čehož vyplývá, že ve výslovnosti L3 se projevil více status L2. Autoři výzkumu pro budoucí výzkum doporučují navýšit počet participantů a také pořídit záznamy s výslovností v L1, na základě kterých by bylo možné zkoumat interakci L1 s L2 při působení na L3.

Z výše představených studií vyplývá, že ke zkoumání výslovnostních chyb u nerodilých mluvčích lze přistupovat různými způsoby v závislosti na sledovaném cíli a zvoleném hodnoticím kritériu. Pokud budeme zjišťovat, které výslovnostní jevy působí rušivým dojmem či brání porozumění, bude se analýza chyb primárně opírat o auditivní hodnocení rodilých mluvčích. V takto orientovaných výzkumech je výslovnost obvykle hodnocena globálně, ke konkrétním fonetickým vlastnostem, které jsou vnímány jako rušivé, se dospívá induktivním způsobem. V případě hodnocení výslovnosti podle kritéria správnosti (výslovnost v souladu se spisovnou normou) je postupováno spíše deduktivně, tj.sledována je artikulace předem definovaných fonetických jevů včetně jejich výskytu v konkrétním hláskovém okolí.

Tradiční metodu sběru dat v oblasti výzkumu výslovnostních chyb představuje hlasité čtení textu, pro které jsme se rozhodli v našem výzkumu. Výhodou této metody ve srovnání s volným ústním projevem, který je rovněž často používán, je získání vzorků se stejným jazykovým materiálem a možnost jejich číselného vyjádření. Vzhledem k tomu, že zjišťujeme, do jaké míry je výslovnost konkrétních fonetických jevů němčiny pro českého mluvčího obtížná, je pro nás kvantitativní způsob vyhodnocení dat důležitým parametrem.

Ve většině uvedených studií byla výslovnost posuzována na základě sluchového dojmu. Hodnocení výslovnosti tímto způsobem je vhodné zejména při zkoumání cizojazyčného akcentu, prováděno je obvykle rodilými mluvčími daného jazyka. Nicméně auditivní posuzování výslovnosti je používáno i při detailní analýze výslovnosti, kdy je sledován větší počet fonetických jevů a posuzována jejich správnost vzhledem k výslovnostní normě (např. Maroušková, 1973). Je však třeba mít na paměti, že tento způsob hodnocení je vždy do určité míry subjektivní a že některé fonetické rysy lze sluchem obtížně zaznamenat. V takovém případě lze využít objektivních fyzikálních metod, které přinášejí exaktnější informace o sledovaném fonetickém jevu. Metodu akustické analýzy lze účelně využít např. při výzkumech mezijazykových vlivů, jak dokládá studie Llamaové a kol. (2010). Vhodná je zejména pro posuzování menšího počtu jevů.

Ať už jednotlivé výzkumné studie zvolily pro analýzu chyb induktivní nebo deduktivní způsob, metodu akustické či auditivní analýzy, každá z nich v teoretické rovině vychází z kontrastivní foneticko-fonologické analýzy výchozího (obvykle mateřského) a cílového jazyka. Tento typ analýzy je tradičně využíván pro objasnění příčin chyb. Za stejným účelem využíváme foneticko-fonologické srovnání češtiny a němčiny (kapitola 6) v rámci vlastní chybové analýzy (kapitola 7). Foneticko-fonologickou analýzu podobně jako chybovou analýzu vnímáme jako vzájemně se doplňující metody, přestože každá z nich přistupuje k chybě odlišným způsobem. V následujícím textu obě metody teoreticky vymezujeme.

4.2 Kontrastivní foneticko-fonologická analýza

Kontrastivní foneticko-fonologická analýza je lingvistickou metodou, která má původ v kontrastivní lingvistice 50. let minulého století (Nossok, 2009, s. 17). Jejím úkolem bylo na základě porovnání systémů výchozího (mateřského) a cílového (cizího) jazyka zjistit, které jevy jsou v obou jazycích podobné a které se od sebe liší. Této metody využívala pro objasnění příčin chyb *kontrastivní hypotéza*. Podle její tzv. *silné* verze se mělo za to, že zejména odlišnost jevů povede vlivem negativního transferu k *interferenčním* chybám, naopak jevy podobné ke vzniku chyb v cílovém jazyce nepovedou a tím proces učení usnadní. Kontrastivní analýza v tomto pojetí plnila predikční funkci. (srov. Kleppin, 1998, s. 31–32; Wode, 1988, s. 116). Možnost predikovat chyby konvenovala behavioristické psychologii, která chybu chápala jako překážku, jež brání v utváření nových návyků v cílovém jazyce. Z tohoto důvodu bylo nutné chybám pokud možno předcházet.

Přílišná orientace na behavioristický přístup a prognostický charakter kontrastivní hypotézy byly hlavními příčinami, proč čelila koncem 60. let silné kritice. Platnost konceptu oslabovaly mj. poznatky o tom, že proces osvojování je znesnadněn jevy, které jsou v obou jazycích podobné (Koeppel, 2013, s. 90). Za největší nedostatek bylo pokládáno, že kontrastivní hypotéza nebrala v potaz sociálně-psychologické a individuální faktory, které se na procesu učení se cizímu jazyku rovněž podílejí. Silná verze hypotézy se tak postupně proměnila v tzv. *slabou*, která přiodkrývání rozdílů mezi jazyky plní spíše diagnostickou funkci¹⁵. Kromě toho bere také v potaz působení vnitrojazykových procesů (Nossok, 2009, s. 20).

Jak je patrné, kontrastivní hypotéza vychází z idey jazykového transferu, jenž byl považován za nejdůležitější faktor v procesu osvojování cizího jazyka. Mateřština představovala hlavní zdroj chyby v produkci i recepci cílového jazyka. V současnosti je transfer chápán jako jeden z mnoha různých faktorů, které osvojování jazyků mohou ovlivňovat (Štindlová, 2011, s. 18).

4.3 Chybová analýza

Impulsem pro vypracování chybové analýzy bylo zjištění, že kontrastivní analýza není schopna postihnout predikci obtíží žáků při osvojování cizího jazyka vyčerpávajícím způsobem. Nová metoda zjišťování chyb v sobě zrcadlí změnu paradigmatu v postoji k chybám žáků. Na rozdíl od behavioristů, kteří vnímali chybu jako nežádoucí efekt, který je třeba z procesu učení vyloučit, plní chyba s nástupem *nativismu* zpětnovazebnou funkci. Užitečná je pro oba aktéry vyučovacího procesu. Žákovi je přínosem, pokud je správně interpretována a korigována, učiteli poskytuje informace o účinnosti metodického postupu (viz Hendrich, 1988, s. 366)¹⁶. Účelem chybové analýzy není vysvětlit chyby prizmatem mateřštiny, ale porovnat podobu osvojovaného jazyka žáka s formami cílového jazyka (Štindlová, 2011, s. 22).

Ellis (1997) proces chybové analýzy popisuje ve čtyřech krocích, v rámci kterých je nejprve chyba identifikována, poté je popsána, následně jsou vysvětleny příčiny jejího vzniku a v konečné fázi dochází k jejímu hodnocení. Níže jednotlivé kroky představíme podrobněji.

¹⁵ Štindlová (2011, s. 21) podotýká, že "[t]oto rozdělení striktně odmítá např. James (1998: 180), který za kontrastivní analýzu považuje pouze proceduru prediktivní, tj. silnou verzi CA. Tzv. 'diagnostickou verzi CA, tj. redukovanou, chápe jako součást chybové analýzy a nazývá ji analýzou transfer analysis)."

¹⁶ Beneš (1970, s. 75) v souvislosti s metodikou učitele dodává, že žákova dovednost ve výslovnosti i poslechu svědčí přímo o úrovni práce učitele. Na rozdíl od ostatních jazykových prostředků totiž může žák případné učitelovy metodické nedostatky kompenzovat vlastní prací doma pouze v omezené míře (např. za pomoci magnetofonu). Maroušková a Schmidt (2005, kap. 32) toto tvrzení považují za stále aktuální a pravdivé, i když mají žáci v současné době k dispozici modernější didaktické pomůcky.

Identifikace chyby vychází ze srovnání podoby žákova osvojovaného jazyka a "správné" (*correct*) formy cílového jazyka. První problémem, který v této souvislosti vyvstává, je vymezení pojmu "správnosti", tedy k čemu chybu vztahovat (viz definice chyb). Ellis dále poukazuje na problematiku rozlišování chyb podle toho, zda se jedná o chyby vyplývající z neznalosti pravidel (*errors*), nebo chyby, jež jsou spíše momentálními lapsy (*mistakes*), i když žák pravidlo zná. Jak sám podotýká, s určitostí odlišit tyto chyby je složité. V případě našeho výzkumu rozlišení chyb na základě tohoto kritéria nepovažujeme za relevantní, důležitá je pro nás identifikace chyb podle kodifikované výslovnostní normy. Jakákoliv podoba žákovy výslovnosti, která této normě neodpovídá, je posuzována jako chybná. Konkrétní podobu chybné artikulace označujeme za pomoci symbolů mezinárodní fonetické abecedy (viz 7.4.2). Tento způsob značení chyb je východiskem pro druhý krok analýzy – *popis chyb a jejich klasifikaci*.

K popisu chyb lze podle Ellise (1997, s. 18) přistupovat různým způsobem. Lze je popisovat např. prostřednictvím lingvistických kategorií, rovněž lze sledovat, zda došlo k vynechání určité formy (*omission*), jejímu chybnému užití (*misinformation*), nebo chybnému slovosledu (*misordering*). Hirschfeldová pro výzkum výslovnosti (2001b, s. 86) navrhuje klasifikovat chyby na základě (1) jejich příčin, (2) způsobu realizace, (3) významu pro komunikaci, (4) stupně odchylky od normy/ systému a (5) častosti jejich výskytu. Z prvního a třetího typu je zřejmé, že tato klasifikace se zároveň prolíná s dalšími kroky chybové analýzy podle Ellise, tj. s *vysvětlením příčin* a *hodnocením chyb*. Podívejme se na jednotlivé klasifikační typy podrobněji.

(1) Mezi příčiny chyb řadí Hirschfeldová vliv mateřštiny a dalších osvojených jazyků (*interlingvální interference*), dále vliv písma, mylnou analogii (*intralingvální interference*), psychické podmínky¹⁷, individuální předpoklady a také jazykové a mimojazykové faktory vyplývající z kontextu výuky. Nevýhodou této klasifikace je, že na vzniku chyby se může podílet vícero příčin současně.

(2) Základním kritériem klasifikace chyb podle způsobu realizace je jejich rozdělení na chyby segmentální a suprasegmentální. Dále mohou být chyby klasifikovány např. podle toho, zda došlo k vypuštění hlásky (*Text* [thɛkst] \rightarrow *Test* [thɛst]), jejímu vložení (*breit* [b̥ʁaɛ̯t] \rightarrow

¹⁷ Tyto chyby jsou pravděpodobně důsledkem negativního postoje k doprovodným gestům při artikulaci (např. špulení rtů u labializovaných vokálů přední řady) nebo zvláštnostem v suprasegmentální rovině (srov. Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 156).

bereit [b̥əʁ'aɛ̯t]) či k substituci jinou hláskou (*möchten* ['moxtŋ] místo ['mœxtŋ])¹⁸, viz Hirschfeld, 2001b, s. 87; Nossok, 2009, s. 30. V našem výzkumu se zabýváme pouze chybami v segmentální oblasti. Pro zkoumání případného mezijazykového vlivu pro nás jsou relevantní zejména chyby substitučního typu.

(3) Na chyby můžeme pohlížet z hlediska jejich významu pro komunikaci, tj. do jaké míry působí rušivě. Hirschfeldová (1983b, s. 54, cit. podle Nossok, 2009, s. 31) v této souvislosti poukazuje na výzkumy, které dokládají, že v některých případech mohou být fonetické chyby pro porozumění závažnější než chyby fonologické. V našem výzkumu se problematiky rušivého působení fonetických jevů dotýkáme pouze hypoteticky (viz Diskuse).

(4) Stanovení stupně odchylky od normy či systému, tedy rozlišení chyb na méně a více závažné, je možné v syntaxi či ortografii. V oblasti výslovnosti je toto kritérium vzhledem k obtížnému určení hranice mezi správnou a chybnou výslovností značně problematické.

(5) Klasifikace chyb podle častosti jejich výskytu je užitečná pro plánování výuky a přípravu učebních materiálů. Učitel se tak může více zaměřit na procvičení těch jevů, se kterými má žák největší potíže. Je však třeba upozornit na to, že častost výskytu určitých chyb ještě nemusí z hlediska komunikace být směrodatná (viz třetí kritérium). Jinými slovy to znamená, že chyby, kterých se žák dopouští nejčastěji, nemusí na rodilé mluvčí působit rušivým dojmem a naopak.

18 Blíže k typologii chyb podle jejich realizace viz Hirschfeldová (2001b, s. 87).

Příčiny chyb

Výše popsané kroky chybové analýzy a klasifikace chyb byly východiskem pro koncepci naší vlastní chybové analýzy (kapitola 7). V ní jsme se zaměřili na výslovnostní chyby v segmentální rovině. Chyba byla identifikována na základě kodifikované výslovnostní normy¹⁹. Při snaze vysvětlit její příčiny jsme se soustředili především na negativní transfer z mateřštiny (5.1). Domníváme se, že mateřský jazyk je jedním z faktorů, který výrazným způsobem ovlivňuje utváření nových artikulačních návyků²⁰, zvláště pokud je žák působení mateřštiny vystaven prakticky neustále, což je případ našeho výzkumného kontextu. Uvědomujeme si rovněž, že není faktorem jediným a příčiny výslovnostních chyb souvisejí i s dalšími faktory, které se na osvojování cizojazyčné výslovnosti podílejí. Níže o nich stručně pojednáváme.

5.1 Transfer z L1

5

Dahmenová a Wethová (Dahmen &Weth, 2018, s. 80–81) v souvislosti s negativním transferem z mateřštiny rozlišují tři typy interferenčních chyb podle toho, v jaké oblasti k transferu dochází. První typ představují chyby, jež vznikají následkem pronikání artikulačních návyků a fonologických pravidel mateřštiny do cílového jazyka (*Sprechinterferenz*). Projevy těchto procesů jsou patrné zejména při volném ústním projevu, kdy se žáci na výslovnost obvykle soustředí méně, než např. při cíleném nácviku jednotlivých výslovnostních jevů. Překonat tyto chyby lze pomocí automatizačních cvičení.

K druhému typu dochází při poslechu (*Hörinterferenz*). Mateřský jazyk působí jako filtr, kterým projdou pouze takové zvukové prvky, jež v mateřštině žáka mají schopnost rozlišovat významy.

¹⁹ Při identifikaci jsme se opírali o výslovnostní slovník Krechové a spol. (Krech et al., 2009)

²⁰ Osvojení hlásek a prozodických vlastností cizího jazyka je specifické v tom, že vyžaduje vedle kognitivních schopností změnu motorických stereotypů, které jsou často silně zakořeněny v L1 (Settinieri, 2010, s. 999; Dahmen & Weth, 2018, s. 81; Hirschfeld, 2001a, s. 873).

Pokud např. kvantita vokálů bude mít v cílovém jazyce distinktivní funkci, ale v mateřském nikoli, bude pro žáka pravděpodobně obtížné rozlišit krátké a dlouhé vokály v cílovém jazyce, což může vést k jejich následné chybné produkci. Výslovnostní chyba tedy nemusí být odrazem neschopnosti žáka napodobit cizojazyčnou hlásku, ale může pramenit z nedostatečné (kategoriální) percepce²¹. Do jaké míry je řečová produkce závislá na percepčních schopnostech, není zcela zřejmé. Wode (1988, s. 212) poukazuje na výzkumy, ze kterých vyplývá, že je možné správně vyslovovat fonémy, aniž by byly dostatečně percepčně rozlišovány. Tato zjištění jsou překvapivá vzhledem k principům didaktiky cizích jazyků, jež vychází z opačné zásady, tedy že percepce předchází produkci.

Poslední typ interferenčních chyb vzniká vlivem písma (*Schriftinterferenz*), konkrétně přenášením korespondence grafické a zvukové podoby z mateřského do cílového jazyka. Např. italští či finští mluvčí budou interpretovat zdvojený konsonant <nn> ve slově *Kanne* jako informaci o jeho délce, nikoli jako informaci o tom, že předchozí vokál má být vysloven krátce (Dahmen & Weth, 2018, s. 81).

5.1.1 Příznakovost

Podle Horáka (2014) je problematika jazykového transferu dávána do souvislostí s teorií příznakovosti, která vychází z Pražského lingvistického kroužku. Jak uvádí Čechová (2005), je příznakovost tradičním pojmem ve fonologii, jenž byl přenesen i do jiných lingvistických disciplín, především do morfologie. Příznakovost vysvětluje následovně: "ten člen dvojice, který nemá příznak, je bezpříznakový; např. korelační dvojice měkkostní se liší příznakem měkkosti — členy měkké jsou příznakové (srov. *n* a *ň*, *d* a *ď*, *t* a *t*), obdobně existují korelační dvojice znělostní (*p* a *b*, *t* a *d*...), dvojice lišící se kvantitou (*a* proti němu *á*, *i* proti němu *í*...)".

Koeppel (2013, 90–91) uvádí několik charakteristik příznakovosti. Jednou z nich je princip distribuce. Podle tohoto principu se obecně v jazycích vyskytují ve větší míře hlásky nepříznakové než příznakové. Např. neznělé explozivy [p t k] jsou rozšířenější ve srovnání s jejich znělými protějšky [b d g], nezaokrouhlené vokály přední řady jako např. [i: e:] více ve srovnání se zaokrouhlenými hláskami [y: ø] atd. Pokud jde o distribuci hlásek v němčině, vyskytují se znělé explozivy [b d g] běžně na začátku slabik, ojediněle na jejich hranici (*paddeln, jobben...*),

²¹ Blíže ke kategoriální percepci viz Fernándezová a Cairnsová (2014, s. 160).

nikdy však na jejím konci. Distribuce neznělých exploziv [p t k] tímto způsobem omezena není. Podobně se vyskytují zaokrouhlené vokály přední řady většinou v příznakových tvarech slov (plurál, konjunktiv II, komparativ) než v jejich základních formách, např. *Brüder, könnte, dümmer* vs. *Bruder, konnte, dumm.* Koeppel rovněž poukazuje na to, že z hlediska přítomnosti příznakových hlásek se mezi sebou mohou lišit dialekty téhož jazyka. Tuto skutečnost dokládají některé německé dialekty, ve kterých nejsou zastoupeny zaokrouhlené vokály přední řady.

Z dalších charakteristik příznakovosti u hlásek je, že přítomnost příznakové hlásky v jazyce implikuje přítomnost nepříznakového protějšku. Z toho vyplývá, že v každém jazyce, ve kterém existují znělé explozivy, existují také explozivy neznělé. Obdobně jazyky s hláskou hlásku [y] mají také hlásky [i] a [u].

Z hlediska procesu osvojování mateřského jazyka jsou osvojovány nejprve hlásky nepříznakové, později hlásky příznakové. U jedinců s afázií dochází nejdříve ke ztrátě příznakových hlásek. Edwards (1979, cit podle Koeppel, 2013, s. 91) zjistil u anglických dětí, že při osvojování znělých obstruentů na konci slabiky procházejí stádiem tzv. *Auslautverhärtung*, tj. změny lenisových konsonantů ve fortisové (viz pozn. 8). Na základě toho vyvozuje, že anglickým rodilým mluvčím, kteří si v němčině tuto hláskovou změnu chtějí osvojit, stačí vrátit se o krok zpět, zatímco němečtí rodilí mluvčí učící se angličtině si musí příznakovou pozici pro znělé obstruenty nově osvojit.

V souvislosti s výše uvedeným se Koeppel domnívá, že je dobré zjišťovat, které jevy v oblasti hláskového systému, prozodie a fonologických procesů jsou příznakové, neboť u těchto jevů lze očekávat, že budou nerodilým mluvčím činit potíže. Jak podotýká Horák (2014), docházely lingvistické výzkumy zohledňující příznakovost k podobným závěrům jako kontrastivní analýza.

5.2 Kontext osvojování jazyka a individuální zvláštnosti žáků

Z předchozích kapitol vyplývá, že mateřština je poměrně dominantním faktorem, jenž ovlivňuje výslovnost cizího jazyka. Na její kvalitě se však podílejí i mnohé další faktory. Tyto faktory jsou dány jednak kontextem, ve kterém se osvojování výslovnosti odehrává, a také individuálními zvláštnostmi každého žáka.

V případě našeho výzkumu se jedná o kontext školní výuky na základních školách v České republice. Pro něj je charakteristické, že se žáci učí cizím jazykům v zemi svého mateřského jazyka. Vzhledem k relativně malé časové dotaci pro oba cizí jazyky (viz 1.2.2) je patrné, že kontakt žáků s cizím jazykem není ve srovnání s češtinou, kterou jsou obklopeni denně v rámci výuky i mimo ni, příliš intenzivní. Na základě toho lze předpokládat, že výslovnostní návyky v cizích jazycích budou převážně determinovány mateřským jazykem.

Ke kontextu školní výuky je nutné doplnit, že důležitým předpokladem pro osvojení správné výslovnosti žáka je především správná výslovnost učitele, ale rovněž způsob jejího zprostředkování a dovednost korigovat žákovu výslovnost. Na druhou stranu není správná výslovnost učitele zárukou správné výslovnosti žáků, neboť osvojování cizojazyčné výslovnosti je podmíněno celou řadou individuálních zvláštností žáků²².

Tyto zvláštnosti představují množinu aspektů, které jsou do jisté míry podmíněny věkem²³ a kulturním prostředím. Významnou roli hraje motivace žáka, jeho postoj k výuce cizích jazyků, vyučujícímu a ke skupině spolužáků, dále také zda se žákovi zvuk cizího jazyka líbí a zda cizojazyčná výslovnost nenarušuje jeho identitu. Vedle těchto afektivních proměnných jsou podstatné také kognitivní vlastnosti, jako např. schopnost zapamatovat si pravidla slovního přízvuku či korespondenci mezi grafémy a fonémy, nebo fonetické vlastnosti hlásek atd. Předpokladem správné výslovnosti jsou samozřejmě dobré percepční a artikulační schopnosti. V odborné literatuře jsou dále zmiňovány např. osobnostní rysy žáka, učební styly nebo také pozitivní vliv hudebního nadání. (srov. Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 26–27; Wode, 1988, s. 292–320). Uvedený výčet individuálních charakteristik není úplný, má však ilustrovat složitost osvojování cizojazyčné výslovnosti.

I přes různorodost faktorů, které se na osvojování výslovnosti podílejí, se domníváme, že na základě výše nastíněného výzkumného kontextu (tj. český žák si osvojuje cizí jazyky v zemi svého mateřského jazyka) se bude ve výslovnostních chybách v němčině výrazným způsobem projevovat vliv češtiny. Vzhledem k tomu, že žák se učí němčině po angličtině, nelze vyloučit ani možný vliv prvního cizího jazyka.

²² Terminologicky se v odborné literatuře setkáme též s pojmem individuální charakteristiky či předpoklady žáka (*individuelle Voraussetzungen*). Jak poukazuje Janíková (2011, s. 52), výčet těchto charakteristik se v odborné literatuře různí, odlišný je i způsob klasifikace.

²³ Blíže k faktoru věku např. Grotjahn & Schlak, 2010, s. 867-897.

Ve výzkumu testujeme celkem 11 fonetických jevů²⁴ (viz tabulka 3 v kap. 6), které jsou považovány za typické chyby českých mluvčích v němčině. Doložit existenci negativního vlivu L2 v těchto jevech je komplikované. Dobře průkazný bude v takových případech, kdy je testovaný fonetický jev zastoupen ve všech jazycích (L1 češtině, L2 angličtině a L3 němčině), ale zároveň v každém z nich je realizován jiným způsobem. V kontextu našeho výzkumu lze tímto způsobem sledovat transfer z L2 pouze v případě konsonantického r, které jsme za tímto účelem zahrnuli do testovaných jevů, byť je nelze chápat jako typickou chybu českého mluvčího. Testováním r jsme chtěli ověřit, zda a do jaké míry se v německé výslovnosti projevuje negativní transfer z angličtiny. Jelikož se výslovnost anglického r (většinou jako postalveolární aproximanta, srov. Krech et al., 2009, s. 140) liší od české výslovnostní varianty (pouze jako alveolární vibranta) a též německé (většinou jako uvulární frikativa), lze v případě chyby – pokud bude identifikována jako postalveolární aproximanta – hovořit o negativním transferu z L2 (viz 6.2.5).

Bude-li sledovaný fonetický jev v L3 existovat pouze v L2, ale již ne v L1 – např. v němčině a angličtině se vyskytují aspirované neznělé explozivy [p t k], v češtině nikoli – je v případě chybné výslovnosti v L3 (tj. neznělé explozivy budou vysloveny bez přídechu) pravděpodobné, že k této výslovnosti došlo následkem negativního transferu z L1. V případě správné výslovnosti (žák realizuje [p t k] s přídechem) je již obtížné identifikovat, zda tato výslovnost souvisí s pozitivním vlivem L2, nebo zda si žáci správnou výslovnost osvojili nezávisle na L2 v rámci výuky L3. Rozlišit tyto dva případy by bylo možné jedině přizváním kontrolní skupiny, tj. žáků se dvěma jazyky: L1 češtinou a L2 němčinou. Pokud by žáci s L3 němčinou vyslovili [p t k] s přídechem a žáci v kontrolní skupině bez přídechu, bylo by u první skupiny žáků možné hovořit o pozitivním transferu z L2. Vzhledem k tomu, že v současnosti je v České republice angličtina vyučována již po několik let výhradně jako první cizí jazyk a němčina jako druhý, je provedení výzkumu s přizváním kontrolní skupiny při zachování stejných kontextových podmínek (např. stejný věk žáků) prakticky nemožné.

24 Fonetickým jevem myslíme jak konkrétní hlásku, tak i určitý artikulační rys (např. aspirace).

Kontrastivní foneticko-fonologická analýza českého a německého jazyka

Přestože ve výuce výslovnosti považujeme zprostředkování suprasegmentální a segmentální roviny jazyka za stejně důležité, věnovali jsme se ve výzkumu výslovnostních chyb u českých žáků učících se němčině výhradně rovině segmentální, a to z několika důvodů.

Jak uvádí Nečasová (2016), je ve výuce němčiny jako cizího jazyka tradičně věnována pozornost především těmto jevům. Tuto skutečnost dokládají učebnice německého jazyka pro základní a střední školy, ve kterých je prezentován zejména nácvik výslovnosti jednotlivých hlásek. Podle názoru většiny didaktiků by však měl žák nejdříve nacvičit suprasegmentální zvukové jevy, neboť ty ovlivňují správnou výslovnost některých segmentů. Např. dynamický slovní přízvuk v němčině významně ovlivňuje výslovnost redukovaných vokálů či aspirace /p t k/ (Nečasová, 2016, s. 122).

S názorem didaktiků se ztotožňujeme i my, nicméně pokud budeme suprasegmentální prostředky vnímat v celé jejich šíři – tedy nad rámec slovního přízvuku či větné melodie (viz terminologická poznámka v úvodu publikace) –, dojdeme k závěru, že ve výuce směřující k výstupní úrovni A1 hrají ve srovnání s prostředky segmentálními spíše menší roli, což je dáno mj. tím, že repertoár textů (jiným způsobem jsou realizovány suprasegmentální prvky např. při telefonním rozhovoru, jiné při přednesu uměleckého textu atd.) a typů ústních projevů (řízené vs. volné), se kterými se žák na této úrovni setká, je poměrně omezený.

Z metodologického hlediska by zkoumání chyb v suprasegmentální rovině vyžadovalo zcela jiný způsob sběru a zpracování dat. Hlasité čtení, které jsme uplatnili v našem výzkumu, by pro tyto účely nebylo vhodnou metodou. Předpokladem by byly rovněž spolehlivé popisy prozodických systémů, o které by se bylo možné opřít. Jak podotýká Palková (1994, s. 148), je systémový popis suprasegmentální roviny jazyka zpracován méně uspokojivým způsobem a je rovněž méně jednotný, než je tomu u roviny segmentální.

V této kapitole charakterizujeme na základě srovnání segmentálního plánu německého a českého jazyka 11 fonetických jevů, které jsme testovali v německé výslovnosti žáků. K jejich výběru jsme došli na základě pilotáže v rámci diskusí s německými rodilými mluvčími, kteří ve výzkumu plnili roli posuzovatelů, a učiteli němčiny, s jejichž žáky jsme výzkum realizovali. Cílem práce nebylo vyčerpávajícím způsobem zkoumat veškeré jevy v segmentální rovině němčiny, ale zaměřit se na ty, které se na základních školách běžně nacvičují a zároveň mohou být pro německé rodilé mluvčí percepčně nápadné. V principu se jedná o jevy, ve kterých čeští rodilí mluvčí učící se němčině obvykle chybují, jelikož v češtině systémově chybí nebo jejichž fonetické vlastnosti jsou v obou jazycích rozdílné. Tradičním způsobem popisujeme zvlášť skupinu vokálů a konsonantů.

6.1 Vokály

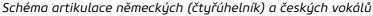
V německém vokalickém systému se nachází mnohem více fonémů než v českém, což pro české mluvčí učící se němčině představuje osvojení nových artikulačních návyků. Jak vyplývá ze schématu artikulace německých a českých vokálů (viz obrázek 2), jsou v němčině oproti češtině přítomné zavřené vokály [e:] a [o:] (viz 6.1.1), labializované vokály přední řady [y: y ø: α] (6.1.2) a redukované vokály [ə] a [v] (6.1.3).

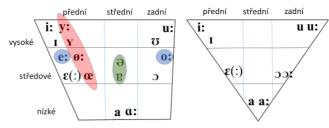
6.1.1 Kvalita a kvantita německých vokálů

Německé vokály se obecně vyznačují tím, že jejich kvantitativní rozdíl (dlouhá vs. krátká samohláska) úzce koresponduje s rozdílem kvalitativním (zavřená vs. otevřená samohláska). Zpravidla platí, že dlouhé vokály jsou zavřené [i: y: e: \emptyset : o: u: a:] a krátké vokály jsou otevřené [I y ϵ α \circ σ a]. V češtině kvalitativní rozdíl mezi dlouhými a krátkými vokály není příliš nápadný. Z hlediska kvality jsou české krátké a dlouhé vokály srovnatelné s německými otevřenými (krátkými), např. /ɛ/ pes [pɛs], /ɛ:/ lék [lɛ:k] a /ɛ/ beteln "žebrat, škemrat" ['bɛt^l]n] vs. /e:/ beten "modlit se" ['be:tⁿŋ]. Pouze

u českých i-ových vokálů lze kromě kvantity zaznamenat i výraznější kvalitativní rozdíl, např. *byt* [bit], *být* [bi:t] a něm. *bitten* "prosit" ['bıtⁿņ], *bieten* "nabídnout" ['bi:tⁿņ] (srov. Hirschfeld & Reinke, 2018; s. 69; Machač, 2008, s. 18). Z toho vyplývá, že kvalita zavřených německých vokálů představuje pro české rodilé mluvčí artikulační překážku. Jako chybu lze očekávat chybějící napjatost a otevřenou výslovnost. V rámci empirického výzkumu jsme testovali výslovnost [e:] a [o:], u kterých je rozdíl v kvalitě ve srovnání s u-ovými a a-ovými vokály nejvíce slyšitelný. Očekávanou chybou je výslovnost [ɛ(:)] a [ɔ(:)].

Obrázek 2





Pozn.: srov. Machač, 2008, s. 18–19)

6.1.2 Labializované vokály přední řady [y: y ø: œ]

V českém vokalickém systému nejsou zastoupeny labializované vokály přední řady (*Brühe* ['bʌy:ə], *Hüfte* ['hʌftə], *Söhne* ['zø:nə], *Löffel* ['lœfl]). Byť systémově chybí, nejsou pro české rodilé mluvčí zcela neznámé. Ti je používají např. v promluvách expresivního typu (např. *i ty jeden* [y ty jœdœn]²⁵). Vzhledem k tomu, že český mluvčí takovou artikulaci (vědomě) používá, lze této skutečnosti využít pro nácvik labializovaných vokálů přední řady. Výslovnost těchto vokálů pro české rodilé mluvčí tedy zdaleka nemusí představovat takovou překážku, jak bychom se mohli domnívat na základě fonologického srovnání obou jazyků. Předpokládáme, že kombinace dvou artikulačních rysů, jakými je zaokrouhlenost rtů při dodržení přední polohy jazyka, bude pro Čechy méně náročná ve srovnání s dodržením "zavřené" artikulace dlouhých vokálů (viz 6.1.1), kde

²⁵ Uvedená transkripce je pouze orientační.

se jedná o modifikaci již vžitých artikulačních mechanismů. Při testování labializovaných vokálů přední řady lze očekávat právě chyby v nedodržení zaokrouhlenosti rtů a polohy jazyka vpředu.

6.1.3 Redukované vokály

V němčině existují dva vokály, které se vyskytují pouze v nepřízvučných pozicích: redukované e [ə] a vokalické r [v].

Redukované *e* (*Mappe* ['mapə], *Geschenk* [g̊ə'ʃɛŋkʰ]) je v němčině nejčastěji realizovaným vokalickým fonémem, v češtině však do systému vokálů zařazeno není. Přesto jej čeština zná, a to v případech, kdy je artikulační tempo vyšší nebo artikulace nedbalá či např. když při odříkávání abecedy pojmenováváme jednotlivé konsonanty [bə] nebo [bɛ:], <m> [mə] nebo [?ɛm] atd. (viz Machač, 2008, s. 18; Skaličková, 1974, s. 40). Redukované *e* bylo testováno převážně ve finální pozici slov a jednou v předponě <be->. Jako chybu lze očekávat substituci za [ɛ].

Vokalické *r* je specifické v tom, že z fonologického hlediska se jedná o konsonant (jeden z alofonů /r/), ale foneticky o středový vokál [v] (srov. Machač, 2008, s. 21; Wiese, 2011, s. 108). Vyskytuje se ve dvou variantách: 1) slabičné [v] se vyslovuje v nepřízvučných předponách <er-, ver-, zer-> (*erwarten* [?v'vastⁿn] též [?ev'vastⁿn]) a příponách <-er, -ern, -ers, -ert> (*Vater* ['fa:tv], *Vätern* ['fɛ:tvn], *Vaters* ['fa:tes], *rudert* ['su:dtt^h]); 2) neslabičné [v] se vyslovuje po dlouhých vokálech v téže slabice (*führt* [fy:vt^h]), fakultativně po krátkých vokálech (*dort* [dɔvt^h] nebo [dɔst^h]) a v předponách <er-, ver-, zer-> (viz výše). V češtině se vokalické *r* nevyskytuje, proto lze předpokládat, že český mluvčí bude <r> ve všech pozicích slova vyslovovat jako konsonant. V případě realizace *r* jako postalveolární aproximanty lze hovořit o negativním transferu z L2 (viz 5.2, 6.2.5).

6.2 Konsonanty

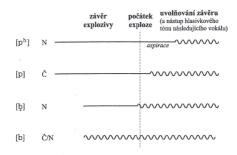
Německý systém konsonantů se od českého liší v následujících bodech: neznělé napjaté explozivy p t k jsou vyslovovány aspirovaně (viz 6.2.1), asimilace znělosti probíhá progresivně (6.2.2), v systému konsonantů je přítomna neznělá palatální frikativa [ç] (6.2.3), velární nazála [ŋ] je samostatným fonémem (6.2.4), konsonantické r má několik výslovnostních variant (6.2.5).

6.2.1 Aspirace

Neznělé explozivy *p t k* jsou v němčině obvykle vyslovovány aspirovaně [p^h t^h k^h] (tj. s přídechem), v češtině nikoli. Tento rozdíl mezi jazyky je dán tím, že u německých neznělých exploziv dochází k nástupu hlasiv-kového tónu následujícího vokálu od počátku exploze výrazně později, než je tomu u českých exploziv (viz obrázek 3). Podle Machače (2004, s. 50) tato fáze trvá 2–3x déle než v češtině. Pozdější nástup hlasivkového tónu souvisí s napjatou²⁶ artikulací.

Kategorie napjatosti, která se promítá do trvání hlásky, je v němčině důležitým fonetickým korelátem pro rozlišení kontrastu fonologicky znělých a neznělých exploziv. Platí, že neznělé explozivy [p t k] jsou napjaté (*fortis*) a mají delší trvání než jejich znělé protějšky [b d g], které jsou nenapjaté (*lenis*). V češtině je napjatost jako korelát fonologické znělosti méně relevantní (mluvčí jej uplatňuje např. při šepotu) a pro rozlišení fonologicky znělých a neznělých exploziv je určující zejména jejich fonetická znělost, tedy přítomnost (znělá exploziva) či nepřítomnost (neznělá exploziva) základního tónu (kmitání hlasivek) po celou dobu jejich trvání (srov. Jessen, 1998; Ladefoged & Maddieson, 1996; Machač, 2008, s. 48–49; Palková, 1994, s. 77).

Obrázek 3 Schéma přítomnosti základního hlasivkového tónu u českých a německých exploziv



Pozn. Zdroj: Machač (2008, s. 49)N (explozivy v němčině), Č (explozivy v češtině), [p^h] aspirované p, [p] neaspirované p, [b] b s oslabenou znělostí, [b] znělé b.

²⁶ Při napjaté výslovnosti je svalový tonus mluvidel (a potažmo i výdechový proud) silnější a jako doprovodný jev vzniká třecí šum – přídech neboli aspirace (srov. Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 20).

Z rozdílů obou jazyků vyplývá, že česká (neaspirovaná) výslovnost neznělých exploziv [p t k] může míru porozumění německých slov značně znesnadnit a v některých případech může vést dokonce k jejich záměně (*Karten* \rightarrow *Garten*), neboť neaspirované explozivy jsou percepčně srovnatelné s německými fonologicky znělými explozivami s oslabenou znělostí [b d g].

Testována byla aspirace na začátku přízvučných slabik, kde má být neznělá exploziva vyslovena se zřetelným²⁷ přídechem (*Krimis, keine, Katze, Tisch, Tür, Park, …*). Očekávanou chybou bude výslovnostbez aspirace.

6.2.2 Principy asimilace znělosti

Asimilace znělosti je jev, při kterém párové obstruenty²⁸ připodobňují znělost svému hláskovému okolí. Zatímco v němčině mohou obstruenty znělost pouze ztrácet, a to buď částečně (např. na začátku slabiky po pauze nebo po neznělém konsonantu: PAUZA>das> Gummi [das 'gumi:]) nebo úplně (např. na konci slabik/slov vždy: *abnehmen* [?apne:mən], *Lob* [lo:p^h]), v češtině ji mohou jak ztratit (obchod [?əpxət), tak i nabýt (*tak<bych* [tag bix]) v závislosti na tom, zda následuje neznělý nebo znělý obstruent.

Asimilační procesy probíhají v obou jazycích opačným směrem. V němčině jednoznačně převažuje progresivní asimilace (*progressive Stimmlosigkeitsassimilation*), např. <u>*das*></u><u>*Bett*</u> [das'bet^h], v češtině naopak regresivní <u>*dnes*<<u>*byl*</u> [dnɛz'bıl]. Tento rozdíl mezi oběma jazyky je možnou příčinou toho, proč má český mluvčí tendenci vyslovovat v němčině zněle obstruenty i v takových pozicích, kde by měly být vysloveny nezněle, např. <u>*das*</u><u>*Bett*</u> [daz'bɛt] místo [daz'bɛt^h].</u>

V rámci výzkumu byla progresivní asimilace ověřována na následujících příkladech: *auf dem, ich bin, aus Görlitz, ist sehr, Hausaufgaben.* Očekávanou chybou bude znělá výslovnost obstruentů na konci slov vlivem následujících znělých obstruentů.

²⁷ Zatímco ve slovníku výslovnosti Krechové a kol. (2009, s. 75) se rozlišuje pouze aspirace zřetelná (deutlich) vs. výslovnost bez aspirace, udává slovník *Duden – Das Aussprachewörterbuch* (Mangold, 2000, s. 57) aspiraci silnou, střední a výslovnost bez aspirace. V textu značíme pouze tzv. zřetelnou aspiraci, např. [k^hom].

²⁸ Pojem obstruent označuje třídu konsonantů, která zahrnuje explozivy, frikativy a afrikáty; též šumové konsonanty.

6.2.3 Neznělá palatální frikativa [ç]

V němčině se psané <ch> vyslovuje dvojím způsobem, a to jako tzv. Ich-Laut [ç] nebo Ach-Laut [x]²⁹. Jedná se o alofony fonému /x/, které stojí ve vztahu komplementární distribuce, tj. každý z nich se vyskytuje pouze v příslušném hláskovém okolí. Ach-Laut je neznělá velární frikativa, jejíž výslovnost se realizuje po středních a zadních vokálech [a ɔ o ʊ u], diftongu [aɔ] (např. *Dach* [dax], *Buch* [bu:x], *Loch* [lɔx], *Lauch* [laɔx]), a přibližně odpovídá artikulaci českého /x/ (<ch>). Ich-Laut se vyskytuje po vokálech přední řady [i 1 y y e ε œ ø], diftonzích [a ε ɔœ], po konsonantech [l r n], v sufixu -*chen*, v sufixu -*ig* na konci slov, slabik i před souhláskou, dále např. v iniciální pozici před <e> u slov řeckého původu (např. *dich* [dµç], *Küche* ['kyçə], *Recht* [ʁɛçt], *möchte* ['mύtə], *weich* [vaɛç], *Milch* [mılç], *Mädchen* ['mɛ:tçən], *wenig* ['ve:nıç], *Chemie* [çe'mi:], srov. Machač, 2008, s. 64–65; Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 23; Wiese, 2011, s. 54).

V českém systému konsonantů se hláska [ç] nevyskytuje. Český mluvčí psané <ch> vysloví zpravidla vždy jako [x], např. *dýchat* ['di:xat], *pech* [pɛx]. Pouze v některých případech, např. po i-ových hláskách, může artikulace /x/ percepčně připomínat hlásku [ç]. Tato zdánlivá podobnost je dána tím, že i v češtině se místo artikulace /x/ zčásti posouvá podle samohláskového okolí, avšak ve srovnání s němčinou tento posun není tak výrazný (viz Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 23).

Testována byla výslovnost [ç] po vokálech přední řady (*ich*, *nicht*, *sprechen*, *Bücher*) a v jednom případě po konsonantu (*manchmal*). Jako chybu lze očekávat artikulaci [x].

6.2.4 Velární nazála [ŋ]

Velární nazála je v německém konsonantickém systému samostatným fonémem a má tedy schopnost rozlišovat významy slov, např. *singen* ['zıŋən] vs. *sinnen* ['zıŋən]. Čeští rodilí mluvčí znají [ŋ] pouze jako obligatorní alofon fonému /n/ před velárními explozivami [k] a [g] uvnitř slova, např. *banka* ['baŋka], *tango* ['taŋgo], *tank* [taŋk]. Z tohoto důvodu by českým mluvčím neměla činit problém výslovnost velární nazály

²⁹ Jako [ks] se vyslovuje <chs> v jednom morfému, např. *wachsen* ['vaksŋ], v přejatých slovech z francouzštiny a angličtiny se <ch> vyslovuje jako [ʃ] *Champagner* [ʃam'paŋjɐ] nebo [tʃ] *Champion* ['tʃɛmpion] (viz Krech et al., 2009).

ve slovech jako *links*, *Ungarn* atd. Obtížnější však pro ně bude v pozicích slova před všemi ostatními hláskami a před pauzou, např. *Übung* ['y:boŋ], *Finger* ['fŋŋɐ], *lange* ['laŋə].

V rámci výzkumu byla výslovnost velární nazály testována převážně v intervokalické pozici (*jüngere*, *Schlangen*, *singen*) a v jednom případě před konsonantem (*langweilig*). Očekávat lze chybnou výslovnost [ŋ] s připojením explozivy [g] / [k].

6.2.5 Konsonantické r

Výslovnost *r* je v němčině ve srovnání s ostatními hláskami specifická v tom, že zahrnuje relativně široké spektrum realizací (viz Grassegger, 2016, s. 91; Krech et al., 2009, s. 85). Může být reprezentováno různými konsonanty nebo vokálem [v] (viz 6.1.3). V případě konsonantického *r* jsou dle současných kodifikací uváděny následující výslovnostní varianty: postpalatální/ velární frikativa [s] (*das Reibe-R*), uvulární vibranta [R] (*das Zäpfchen-R*) a alveolární vibranta [r] (*das Zungenspitzen-R*) (srov. Krech et al., 2009; Mangold, 2000). Např. slovo *rot* může být vysloveno jako [so:t^h], [Ro:t^h] nebo [ro:t^h], aniž by došlo ke změně jeho významu. Z toho vyplývá, že [s R r] jsou volné alofony /r/, přičemž jako nejčastěji užívaná varianta se uvádí velární frikativa [s] (viz Krech et al., 2009, s. 85).

Na rozdíl od němčiny uznává česká ortoepie (viz Pokorná & Vránová, 2007, s. 681) pouze jednu realizaci konsonantického r, která je blízká německé alveolární vibrantě [r]. Jak vyplývá ze studie Machače (2017), jedná se o jednokmitné r [r]. Ostatní výslovnostní varianty jsou považovány za chybné.

Pokud bude český mluvčí v německých slovech uplatňovat výslovnost konsonantického *r* jako alveolární vibrantu [r], což je velmi pravděpodobné, lze takovou výslovnost považovat za projev pozitivního transferu z L1. Bude-li však realizovat r-ovou hlásku jako alveolární aproximantu [1] (anglická výslovnost, viz Krech et al., s. 140), můžeme s velkou pravděpodobností hovořit o negativním transferu z L2.

Testována byla výslovnost konsonantického *r* před vokálem na začátku slabik (*Rad, Rucksack, Tiere*) a ve dvou případech v pozici po explozivě (*grüne*) a frikativě (*Freund*) v téže slabice. Očekávanou chybou je potenciální negativní transfer z angličtiny [1]. V tabulce 3 uvádíme shrnutí očekávaných odchylek všech testovaných fonetických jevů.

	Testovaný fonetický jev	Očekávané chyby
	e:	ε:
	0:	o:
Vokály	ə	ε
Vol	ß	εr ŗ ı (anglicky znějící r)
	у: ү	i: 1 0 u:
	ø: œ	£: £ 0 0:
	p ^h t ^h k ^h	p t k
ıty	ŋ	ŋg ŋk
Konsonanty	progresivní asimilace znělosti <i>ist sehr</i> [?1s t zeːɐ̯]	regresivní asimilace znělosti ist sehr [?1 zd z ɛ:r]
	ç	Х
	r	1 (anglicky znějící r)

Tabulka 3 Shrnutí očekávaných chyb ve výslovnosti testovaných fonetických jevů

Z výše představeného foneticko-fonologického srovnání češtiny a němčiny vyplývá, které výslovnostní chyby je možné očekávat u českých mluvčích učících se němčině jako cizímu jazyku. Provedením chybové analýzy bylo ověřeno (viz kap. 8), zda se těchto chyb skutečně dopouštějí a v jaké míře. V následující kapitole popisujeme metodologii sběru dat, jejich zpracování a vyhodnocení.

EMPIRICKÁ ČÁST

Analýza výslovnostních chyb českých žáků v němčině

V této kapitole představujeme metodologii empirického výzkumu. V jejím úvodu popisujeme cíle výzkumu a výzkumné otázky. Následně charakterizujeme výzkumný soubor. Ústřední část tvoří popis sběru dat a auditivního způsobu hodnocení výslovnosti. V závěrečné části kapitoly se věnujeme procesu zpracování dat.

7.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo empiricky ověřit, v jaké míře mají žáci obtíže s výslovnostními jevy v němčině, ve kterých čeští rodilí mluvčí obvykle chybují. Dále nás zajímalo, jakým způsobem se v těchto chybách projevuje negativní transfer z L1 a L2. V návaznosti na cíle byly formulovány tyto výzkumné otázky:

- Jak žáci vyslovují fonetické jevy v němčině, ve kterých čeští rodilí mluvčí obvykle chybují?
- 2) Ve kterých fonetických jevech chybují nejvíce?
- 3) Jakým způsobem se ve výslovnostních chybách žáků projevuje negativní transfer z L1 a L2?

K první výzkumné otázce je třeba doplnit, že nebylo sledováno pouze to, zda žákova výslovnost fonetických jevů byla správná (tj. noremní/ spisovná) či chybná, ale zjišťována byla i podoba případné odchylky.

7.2 Výzkumný soubor

K výzkumnému souboru jsme dospěli na základě dostupnosti podle předem stanovených kritérií (srov. Hendl, 2004, s. 52; Gavora, 2010, s. 80). Soubor tvoří 50 žáků 9. ročníků z pěti základních škol v Liberci (vždy 10 z každé školy)³⁰, kteří se učili němčině jako druhému cizímu jazyku po angličtině třetím rokem, tedy od sedmého ročníku. Vzhledem k tomu, že jsme zamýšleli realizovat sběr dat prostřednictvím hlasitého čtení, bylo podstatné, aby žáci měli zautomatizovanou dovednost převádění grafické podoby jazyka ve zvukovou. Z tohoto důvodu byli vybráni žáci na sklonku 9. ročníku – tedy po několika letech výuky cizího jazyka – kdy lze tuto dovednost očekávat spíše než v počátcích jeho osvojování. Pro výběr žáků bylo rovněž důležité, aby po celé období výuky němčiny měli stejného vyučujícího a učili se podle stejného učebního souboru (tj. učební soubor byl společným všem školám). Účast žáků ve výzkumu byla zcela dobrovolná. Žáci byli ujištěni o zachování anonymity a o tom, že posuzování jejich výslovnosti žádným způsobem nesouvisí s jejich školním hodnocením. Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o žáky, kteří nebyli plnoletí, bylo nezbytné zajistit informované souhlasy od rodičů.

7.3 Metoda sběru dat

7.3.1 Hlasité čtení

Při zkoumání výslovnosti lze uplatnit různé metody. Jak vyplývá z novodobých studií (např. Wrembel, 2010; Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2012; Nossok, 2009; Ondráček, 2011; Llama et al., 2010; Gut, 2010; Binder, 2011), patří mezi ně obvykle hlasité čtení celého textu či slov a volný ústní projev v podobě vyprávění obrázkového příběhu nebo interview.

V rámci pilotáže jsme několik těchto metod vyzkoušeli. Žáci měli za úkol přečíst souvislý text, popsat obrázek a mluvit volně na vybrané téma, které znali z výuky. Při plánování hlavní výzkumné etapy jsme se nakonec rozhodli využít pouze hlasité čtení, neboť zbývající dvě metody se ukázaly z několika důvodů jako nevyhovující. Jak popisování obrázku, tak volný ústní projev byly časově náročné v momentě sběru dat. Žákům trvalo formulování vlastních vět ve srovnání s přečtením textu mnohem déle.

³⁰ Je třeba zmínit, že soubor 50 žáků představuje výběr z původně oslovených 69, kteří byli ochotni se výzkumu zúčastnit. Jelikož na každé škole byl počet žáků v období sběru dat rozdílný a pro potřeby dalších analýz jsme usilovali o rovnoměrné zastoupení, byl počet analyzovaných nahrávek žáků z každé školy omezen na prvních 10. Tento údaj odpovídá nejnižšímu počtu dostupných žáků na jedné z oslovených škol (srov. Čeřovská, 2017, s. 12).

Vzhledem k tomu, že jsme zamýšleli pořizovat audiozáznamy výslovnosti žáků v době jejich školní výuky, hrál faktor času při sběru dat důležitou roli. Hlavním důvodem pro vyřazení metody popisování obrázku a volného ústního projevu však byla skutečnost, že pomocí těchto metod jsme nezískali dostatečný počet dat, na základě kterých by bylo možné provést srovnání výkonu testovaných osob, o které jsme usilovali. Žáci buď stále opakovali tatáž slova, nebo mlčeli (srov. Čeřovská, 2015).

Naopak díky hlasitému čtení máme k dispozici vzorky se stejným jazykovým materiálem, které můžeme vyjádřit číselně. Tuto skutečnost považuje Maroušková (1973, s. 59) za významnou výhodu této metody. Dále také dodává, že při čtení souvislého textu se žák nemůže soustředit na výslovnost jednotlivých fonetických jevů na rozdíl od výslovnosti izolovaných slov, což můžeme považovat za další pozitivum metody (srov. Maroušková, 1973, s. 72).

Kromě zmíněných předností této metody je však třeba brát v potaz i některá její úskalí, která mohou výsledky zkreslit. Jak upozorňuje Maroušková (1973, s. 56–57), zjišťujeme při čtení vedle úrovně výslovnosti "/1/ automatizovanou dovednost zrakové apercepce grafické podoby cizího jazyka "tiché čtení", /2/ automatizovanou dovednost převádění jeho grafické podoby ve zvukovou [...] a /3/ návyk správné ortofonické výslovnosti fonémů, jakož i znalost ortoepie slov, pro něž s obecnými pravidly o čtení grafémů nevystačíme." Zatímco v případě grafémů <ü> a <ö> může německý pravopis poskytnout určitý návod pro to, jak zvuk realizovat, působí v jiných případech spíše rušivě. Např. ve slovech *gehen*, *wohnen, sehen* je vyslovováno *h*, v sufixech *-er* konsonantické *r* apod.

7.3.2 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat v rámci hlavní výzkumné fáze byl zkonstruován nový³¹ text, jehož převážná část vznikla adaptací textů z 1. lekce druhého dílu učebního souboru *Deutsch mit Max* (Fišarová & Zbranková, 2007). Od vyučujících jsme měli zjištěno, že žáci měli mít v době sběru dat prostudovaný celý první díl učebnice a úvodní část druhého dílu. Tyto informace jsme považovali za důležité, neboť jsme předpokládali, že pokud budou žáko-

³¹ K vytvoření zcela nového textu jsme dospěli na základě pilotáže, v jejímž rámci jsme pracovali s větším počtem různých textů. Tyto texty však nebylo možné použít pro hlavní výzkumnou fázi, neboť se jednalo o texty, které byly navrženy na základě vícero učebnic, navíc pro různé vzorky žáků a pro menší počet testovaných jevů (více Čeřovská, 2017, s. 13).

vi v textu prezentovány známé a přiměřeně náročné jazykové prostředky, podpoříme tím plynulost čtení a předejdeme nebo alespoň zmírníme případné zadrhávání či nechtěné pauzy. V procesu konstruování textu byly původní učebnicové texty různým způsobem redukovány či jinak upraveny tak, aby výsledný text byl maximálně koherentní a zároveň obsahoval dostatečný vzorek slov pro každý testovaný jev. Konečná verze textu (viz příloha 1) obsahuje 227³² slov a představuje monolog fiktivního žáka, který popisuje svoji rodinu, své koníčky a bydliště. V tabulce 4 představujeme výčet všech slov v textu, pomocí kterých sledujeme testované jevy.

Tabulka 4

	,
Testovaný fonetický jev	Příklady slov v textu
ə	heiße (1), komme (1), Katze (11), grüne (12), Besuch (14)
e:	fünfzehn ³³ (2), lese (2), sehr (7), gehen (14), er (19)
0:	oder (4), wohnen (10), vor (11)
ø:œ	Flöte (2), Französisch (5), zwölf (6), schön (12), möchten (14)
y: y	fünfzehn, (2), jüngere (6), Bücher (8), Tür (11), grüne (12)
B	Winter (3), aber (7), sehr (7), wir (14), er (19)
ŋ	jüngere (6), Schlangen (12), singen (15), langweilig (18)
ç	ich (2), sprechen (5), Bücher (8), manchmal (9), nicht (7)
$p^h t^h k^h$	Krimis (3), keine (7), Katze (11), Konzert (14), klug (19), Tennis (4), Tisch (8), Tiere (11), Tür (11), Tante (13), Pizza (5), Puppen (7), Park (10), Paula (11), Peter (1)
Progresivní asimilace znělosti	ich bin (2), auf dem (8), ist sehr (7), aus Görlitz (15), Hausaufgaben (9)
r	Rad (4), Rucksack (8), Tiere (11), grüne (12), Freund (13)

Umístění testovaných jevů v textu

Pozn.: Čísla v závorce u příkladů slov značí konkrétní řádek, na kterém se slovo v textu nachází

³² Byť jsme usilovali o to, aby text obsahoval pouze slovní zásobu z daného učebního souboru, vyskytovalo se v něm 10 slov, která nejsou jeho součástí. Testované jevy se v těchto deseti slovech vyskytují pouze dvakrát.

³³ V tomto slově jsme zvolili *e* v nepřízvučné pozici, neboť jeho kvalita by měla být stejná jako v pozici přízvučné (např. *Zehntel*; srov. Krech et al., 2009, s. 523, 1066).

Jak z této tabulky vyplývá, je každý testovaný jev v textu zastoupen 3-5 slovy³⁴. Jejich součtem získáme celkem 62 výskytů fonetických jevů, které byly hodnoceny v rámci jedné nahrávky (jedna nahrávka = jeden žák). Většina zkoumaných slov se nachází v prvních třech čtvrtinách textu. Domnívali jsme se, že pro žáka může být obtížné udržet pozornost při hlasitém čtení až do konce textu, neboť texty v učebnici *Deutsch mit Max* jsou kratší. Na druhou stranu je třeba uvést, že díky většímu rozsahu textu bylo možné výskyt testovaných jevů distribuovat relativně rovnoměrným způsobem a zamezit tak jejich přílišnému nahuštění, čímž by celkové vyznění textu mohlo působit nepřirozeně. Rovnoměrné rozprostření zkoumaných jevů mělo zároveň podpořit jejich snadnější vyhodnocení ze strany posuzovatelů.

7.3.3 Pořizování audiozáznamů výslovnosti

Jak již bylo zmíněno v kapitole 7.2, zaměřili jsme na žáky na sklonku 9. ročníků, kteří se učili němčině třetím rokem. Jako nejvhodnější období pro sběr dat jsme určili poslední čtvrtletí školního roku 2015/2016. Na jednotlivých školách jsme s vyučujícími německého jazyka měli domluvené, že pořizování audiozáznamů výslovnosti žáků proběhne v době vyučování, nikoli však přímo ve výuce. Učitelé v průběhu výuky postupně uvolňovali jednotlivé žáky, kteří se přemístili do místnosti s nahrávací technikou. Jakmile byl nahrán jeden žák, vracel se zpět do výuky a teprve poté byl pouštěn žák další. Důležité pro organizaci nahrávání bylo zejména to, aby se místnost nacházela v blízkosti učebny a přesun žáků trval minimální dobu. Dalším kritériem jejího výběru bylo především to, zda je akusticky vyhovující. Bylo nutné se vyhnout velkým prostorám, ve kterých by se zvuk příliš šířil. V našem případě jsme měli k dispozici kabinety vyučujících nebo školní knihovny. Většinou se jednalo o malé místnosti s kobercem. Pro nahrávání výslovnosti jsme použili digitální záznamník zn. Zoom H4n Recorder, díky kterému jsme docílili vysoké kvality zvukového záznamu.

Vzhledem k tomu, že text byl pro žáky neznámý, měli možnost si jej před nahráváním 1–2x pro sebe přečíst a případně se ptát, pokud

³⁴ Většina jevů je zkoumána prostřednictvím pěti slov. V průběhu výzkumu ještě došlo k rozšíření škály sledovaných jevů o zavřené o a velární nazálu v mediální pozici. Z tohoto důvodu jsou tyto jevy v textu zastoupeny odlišným počtem slov (zavřené o – tři slova, velární nazála – čtyři slova).

jim bylo něco nejasné. Tímto jsme chtěli zmírnit nervozitu z neznámého textu a z celého procesu nahrávání. Pořízení audiozáznamu výslovnosti trvalo u každého žáka cca 2–4 minuty.

7.4 Auditivní hodnocení výslovnosti

Při posuzování výslovnosti lze obecně uplatnit dva základní přístupy. Zatímco jeden se opírá o fyzikální měření akustického signálů a poskytuje přesnější hodnoty, ten druhý je závislý na sluchovém vnímání posluchače a vyznačuje se vždy určitou mírou subjektivity. Volba vhodného přístupu se odvíjí od cíle každého výzkumu. Je-li výzkum orientován převážně didakticky, jeví se jako opodstatněné auditivní posouzení mluveného jazyka, neboť i vyučující se ve výuce cizího jazyka obvykle spoléhá pouze na svůj sluch, když opravuje výslovnost svých žáků (srov. Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2010, s. 165).

Pro tento přístup jsme se rozhodli na základě kontextu našeho výzkumu. Jelikož předmětem výzkumu jsou žáci, kteří si výslovnost osvojují v rámci institucionální výuky cizích jazyků, je třeba brát v potaz zejména pragmatický cíl takové výuky, jímž je příprava žáka na reálně komunikační situace, tedy takové situace, které předpokládají kontakt s rodilými mluvčími cílového jazyka. Jak podotýká Maroušková (1973, s. 26), nejsou při mluvení v cizím jazyce rozhodující fyzikální parametry hlásek, nýbrž jejich poslechová apercepce rodilými mluvčími.

7.4.1 Profil posuzovatelů

Posuzování německé výslovnosti žáků byla svěřena třem rodilým mluvčím německého jazyka, při jejichž výběru kromě dobrého povědomí o fonetice němčiny, znalosti angličtiny a každodenního kontaktu s německou výslovností českých studentů hrála důležitou roli rovněž jejich dostupnost v průběhu celého výzkumu. Ve všech případech se jednalo o rodilé mluvčí spisovné variety německého jazyka, kteří dlouhodobě vyučovali nebo stále vyučují na Technické univerzitě v Liberci.

Prvním mluvčím byla lektorka pocházející z Braniborska, která v letech 2013–2018 působila jako lektorka DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*³⁵) na Katedře německého jazyka

³⁵ angl. German Academic Exchange Service

na Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci, kde vedla povinné a volitelné kurzy fonetiky německého jazyka v bakalářských a magisterských studijních programech. Před jejím působením na této katedře absolvovala několikaleté stáže v anglicky hovořících zemích (USA, Austrálie), prostřednictvím kterých dosáhla vysoce rozvinuté komunikační kompetence v anglickém jazyce.

Druhým posuzovatelem byl profesor v oboru kognitivní lingvistiky, jenž od konce devadesátých let žije v Drážďanech, původem je však ze spolkové země Porýní-Falc. Od roku 2012 vyučuje lingvistické předměty na téže katedře jako první mluvčí. Na základě svého profesního zaměření a několikaletého kontaktu s českými studenty je obeznámen s problematikou typických výslovnostních chyb u českých studentů jak teoreticky, tak i prakticky. Díky doktorskému studiu, které absolvoval v USA, disponuje vysokou úrovní komunikační kompetence v anglickém jazyce.

Třetí mluvčí pochází z Hesenska a od poloviny devadesátých let žije v České republice a je aktivním uživatelem českého jazyka. Díky studiu germanistiky a románských jazyků je jeho jazyková biografie velmi bohatá. Řadu let působí na Ekonomické fakultě Technické univerzity v Liberci, kde v současnosti vede kurzy hospodářské němčiny a němčiny pro studenty technických oborů.

I když rodilí mluvčí nejsou vystudovanými fonetiky, disponují díky svému profesnímu zaměření dostatečnými odbornými znalostmi v oblasti fonetiky německého jazyka, takže je můžeme považovat za vhodné kandidáty pro hodnocení testovaných jevů. Tato skutečnost podobně jako dlouholetá přímá zkušenost s českým přízvukem a znalost angličtiny jsou dobrými předpoklady pro identifikaci výslovnostních chyb.

Je třeba zdůraznit, že lichý počet posuzovatelů v našem výzkumu hraje zásadní roli. Jak vyplynulo z pilotáže, v jejímž rámci jsme spolupracovali pouze se dvěma z výše uvedených mluvčích, je sudý počet posuzovatelů nevhodný. V případech, kdy testovaný jev byl hodnocen rozdílně, došlo k automatickému vyřazení dat, neboť pravdu mohl mít každý (srov. Čeřovská, 2015, s. 23–26). K těmto případům dochází mj. tehdy, když se v hodnocení posuzovatelů projevuje regionální varieta jazyka.³⁶

³⁶ Např. mluvčí z oblasti Porýní-Falce jsou při hodnocení aspirace neznělých exploziv více tolerantní a jako správnou uznají i výslovnost s oslabenou formou aspirace, která by pro mluvčí z jiné jazykové oblasti již nebyla akceptována. Pokud jsou posuzovatelé tři (navíc z různých jazykových oblastí), lze se přiklonit k hodnocení většiny, čímž lze eliminovat podobné případy a tím zachovat větší množství dat. Případy, kdy všichni posuzovatelé budou hodnotit testované jevy rozdílně, sice nelze vyloučit, ale jejich výskyt bude výrazným způsobem omezen.

7.4.2 Způsob a kritéria percepčního hodnocení

Dříve, než jsme posuzovatelům předali k hodnocení audiozáznamy s výslovností žáků, bylo nutné je zacvičit v poslechu a ve způsobu kódování. Proběhla řada setkání, v rámci kterých byly diskutovány jednotlivé postupy hodnocení. Tato fáze vyžadovala několik měsíců, neboť posuzovatelé se zpočátku výrazným způsobem rozcházeli v hodnocení některých testovaných jevů. Ve společné diskuzi se ukázalo, že to bylo na jedné straně důsledkem různé míry tolerance rodilých mluvčích (jeden posuzovatel hodnotil vždy přísněji než druhý), na druhé straně námi nastavenými hodnoticími kritérii, které ve své původní podobě nebyly dostatečně přesně vymezené, např. který rys bude posuzován v případě labializovaných vokálů přední řady³⁷. V tabulce 5 představujeme zjednodušenou část manuálu pro kódování, který měli posuzovatelé k dispozici po celou dobu hodnocení. Jedná se o přehled symbolů pro značení správné výslovnosti testovaného jevu a typů chyb. Originální verze v němčině je k náhledu v příloze 3.

Spolu s manuálem obdrželi posuzovatelé vytištěné texty pro hlasité čtení, a to v počtu tolika kopií, kolik bylo žáků. Do těchto textů na základě poslechu žákovy výslovnosti ručně zaznamenávali svá hodnocení. Pro lepší orientaci byly v textu grafémy testovaných jevů podtrženy a vyznačeny tučnými velkými písmeny (např. f<u>Ü</u>nfz<u>E</u>hn, viz příloha 2).

Při volbě symbolů pro značení správné a chybné výslovnosti jsme kromě jejich významové roviny (co symbol vyjadřuje) zvažovali i to, aby jejich zanášení do textu bylo pro posuzovatele při poslechu audiozáznamů co nejefektivnější. Pro značení správné výslovnosti se jako nejvhodnější jevil symbol \checkmark . Rovněž jako efektivní se ukázalo značení nesprávné výslovnosti pomocí symbolu pro minus. Tento symbol jsme zvolili pouze pro značení chybějící aspirace u neznělých exploziv [p t k] a jakkoli chybné výslovnosti palatální frikativy [ç]. U zbylých fonetických jevů byly chyby značeny prostřednictvím symbolů mezinárodní fonetické abecedy.

37 U vysokých a středových labializovaných vokálů přední řady hodnotíme pouze rys zaokrouhlenosti a přední polohu jazyka. Ke kvantitě a napjatosti přihlíženo nebylo.

Testovaný fonetický jev	Značení správné výslovnosti	Značení chyb	
Redukované [ə]	✓ = realizace šva (100 %)	8	
Zavřené [e:]	✓ = realizace [e:]	ε, ε:	
Zavřené [o:]	✓ = realizace [o:]	0, 01, 0	
Středové labializované vokály přední řady [ø: œ]	 ✓ = realizace [ø: œ], + značit, pokud se budou lišit kvantitou: např. ø místo ø: 	ε, ε:, ο, ο:, ο, ο:, u, u:, υ	
Vysoké labializované vokály přední řady [yː ɣ]	\checkmark = realizace [y: y]	ι, iː, u, uː, σ	
Vokalické <i>r</i> [ɐ]	\checkmark = realizace [v]	tɛr, tər, tɛɐ, tr EN = anglicky znějící r	
Velární nazála [ŋ]	✓ = realizace [ŋ]	ŋg, ŋk	
Palatální frikativa neznělá [ç]	✓ = realizace [ç] (100 %)	(-) minus = absence [ç]	
Aspirace neznělých exploziv [p ^h t ^h k ^h]	✓ = silný přídech	(-) minus = chybějící či nedostatečná aspirace	
Progresivní asimilace znělosti	 ✓ = první hláska je neznělá, následující má oslabenou znělost (či též znělou) 	H = první hláska byla znělá (např. [?aɔ̯v deːm] místo [?aɔ̯f d̥eːm]) P = pauza mezi slovy	
Konsonantické r	značit typ r: [ʁ], [R], [r]	EN = anglicky znějící r	

Tabulka 5 Manuál pro kódování fonetických jevů

Specifickým případem bylo hodnocení progresivní asimilace. Veškerá data k tomuto testovanému jevu byla hodnocena v programu Praat, neboť bylo nutné zjistit, zda se mezi slovy nevyskytují skryté pauzy, tzn. pauzy velmi krátkého trvání, které jsou pouhým sluchem obtížně postřehnutelné. Přítomnost těchto pauz představuje pro hodnocení progresivní asimilace velké riziko. V češtině je totiž znělý obstruent před pauzou (podobně jako před neznělým konsonantem) vysloven nezněle, např. *dnes byl* ['dnes ... bıl] místo ['dnez'bıl]. Pokud tedy mezi slovy bude přítomna byť jen nepatrná pauza, může být výslovnost příslušných

obstruentů mylně považována za správnou realizaci progresivní asimilace znělosti (např. *das Bett* [da**z**'**b**ɛt] > [da**s** ... '**b**ɛt]). Vzhledem k tomu, že rodilí mluvčí s akustickou analýzou v Praatu nepracují, oslovili jsme kvalifikovaného fonetika³⁸, který se věnuje percepční i akustické analýze fonetických jevů a má bohaté zkušenosti s fonetikou němčiny.

Pro hodnocení výslovnosti je předpokladem, aby testovaný fonetický jev byl artikulován. Nastaly však situace, kdy žák určitou hlásku nevyslovil vůbec nebo její výslovnost byla zkomolena takovým způsobem, že nebylo možné její kvalitu posoudit. V takovém případě označili posuzovatelé příslušný grafém v textu symbolem *NA* (*nicht artikuliert, neartikulováno*). Pokud žák vyslovil daný jev několikrát, hodnocena byla poslední artikulovaná varianta. Poté, co jsme od posuzovatelů získali údaje o výslovnosti žáků, jsme mohli přistoupit k jejich zpracování a uskutečnit první analýzy.

7.5 Zpracování dat

Zpracování dat probíhalo ve čtyřech fázích. Jelikož rodilí mluvčí zaznamenávali svá hodnocení ručně do textů pro hlasité čtení, bylo nejprve nutné veškeré symboly noremní a chybné výslovnosti převést do tabulky v Excelu (fáze 1). Připomeňme, že sledujeme výslovnost 11 fonetických jevů, přičemž každý z nich je v textu zastoupen 3–5 slovními příklady. Jejich součtem získáme číslo 62. Tolik hodnocení provedli mluvčí v rámci jedné nahrávky. Při 50 nahrávkách činí celkový počet hodnocení jednoho mluvčího 3100. Od tří mluvčích jsme tak celkem obdrželi 9300 symbolů. Systém přepisu symbolů do tabulky dokumentuje obrázek 4, na kterém je zachycena část tabulky v Excelu s hodnocením velární nazály u tří žáků.

Každý audiozáznam žákovy výslovnosti byl opatřen kódem (viz první řádek, sloupce AF–AN). Písmeno v kódu značí, ze které školy žáci pocházejí (škola B). Číslo bezprostředně za písmenem (17, 16, 15) představuje pořadí konkrétního žáka z dané školy. Koncovým číslem 1–3 jsou označeni jednotliví rodilí mluvčí. Např. u žáka č. 16 byla výslovnost velární nazály [ŋ] u slov *jüngere*, *Schlangen* a *singen* hodnocena všemi mluvčími jako odchylka [ŋg]. Ve slově *langweilig* se však na stejném výsledku shodli pouze dva mluvčí. Oba v daném případě hodnotili výslovnost jako správnou \checkmark

³⁸ PhDr. Pavel Machač, Ph.D., Ústav obecné lingvistiky, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Obrázek 4 Příklad hodnocení velární nazály

	А	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN
1	Velární nazála	B17 1	B17 2	B173	B16 1	B16 2	B16 3	B15 1	B15 2	B15 3
3	jü ng ere	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg
4	Schlangen	ŋg	ŋg	~	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg
5	singen	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg	ŋg
6	langweilig	ŋk	ŋg	ŋg	√	ŋg	√	ŋg	ŋg	~

Jak bylo již zmíněno, na obrázku je zachycena pouze část tabulky v Excelu. Celkový počet sloupců s dílčími hodnoceními je 150. Jedná se o násobek 50 hodnocených audiozáznamů třemi rodilými mluvčími. Tabulka v této podobě však ještě není schopna poskytnout informace o tom, jak byli při výslovnosti velární nazály úspěšní/neúspěšní všichni žáci. Abychom zjistili, v kolika případech je výslovnost žáků správná a v kolika jim činí obtíže, je nutné převést symboly do numerických hodnot (fáze 2). Vytvořili jsme kopii původního souboru a nahradili v ní symboly dle následujícího klíče.

Noremní výslovnost je vyjádřena kladným číslem 1 a chybná zápornou hodnotou -1. Případy, ve kterých nebylo možné artikulovanou hlásku identifikovat (viz výše), jsou nahrazeny *x*. Tento symbol je v další fázi zpracování dat nahrazen nulou. Pokud je fonetický jev posuzován třemi rodilými mluvčími, mohou nastat v závislosti na míře jejich shody (při různé kombinaci hodnot 1, -1 a x) celkem tři možnosti hodnocení:

- a) Všichni mluvčí hodnotí fonetický jev stejným způsobem, a to buď jako správný (1, 1, 1), nebo chybný (-1, -1, -1) či neartikulovaný (x, x, x).
- b) Dva mluvčí hodnotí jev stejným způsobem, třetí odlišně. V tomto případě je možností kombinací tří hodnot oproti předchozí situaci již více (1, 1, −1/1, 1, x...).
- c) Všichni mluvčí hodnotí jev odlišně (1, –1, x).

Z pohledu zachování dat je poslední typ hodnocení velmi nepříznivý, jelikož pravdu může mít každý. Data jsou v takovém případě vyřazena. Díky důkladnému zácviku rodilých mluvčích ve způsobu kódování však tento typ hodnocení nebyl tak častý. Pro zachování co největšího množství dat je výhodné, je-li počet posuzovatelů lichý, neboť je vždy možné přiklonit se k názoru většiny. Tento většinový princip jsme uplatnili v našem výzkumu.

Poté, co byly symboly nahrazeny čísly, bylo nutné vyřešit, jak na základě tří hodnocení dospějeme k jedné hodnotě, jež by vypovídala o správné či chybné výslovnosti testovaného jevu a zároveň o míře shody mluvčích (fáze 3). Tento problém jsme vyřešili pomocí algoritmu, který je zachycen v **tabulce** 6. V prvních pěti řádcích jsou uvedeny základní modelové situace hodnocení výslovnosti.

Princip algoritmu spočívá v součtu numerických hodnot dílčích hodnocení rodilých mluvčích (v tabulce sloupce RM1–RM3). Tímto způsobem lze dospět k celkem pěti různým výsledným hodnotám: 3, –3, 1, –1, 0 (ř. 1–5). Pokud je výsledné číslo kladné, výslovnost byla hodnocena jako správná. Záporná hodnota značí chybnou výslovnost. Velikost čísla poukazuje na míru shody mluvčích. Číslo tři znamená, že se na hodnocení výslovnosti shodli všichni mluvčí, a číslo jedna, že dva z nich hodnotili stejným způsobem, třetí odlišně. Pokud mluvčí shodně uvedli symbol x, výslednou hodnotou je 0 a dochází k vyřazení dat (viz řádek 5).

Situace	RM1	RM2	RM3	Výsledná hodnota	Vysvětlivky
1	1	1	1	3	správná výslovnost, shoda všech
2	-1	-1	-1	-3	nesprávná výslovnost, shoda všech
3	1	1	-1	1	správná výslovnost, shoda dvou mluvčích
4	1	-1	-1	-1	nesprávná výslovnost, shoda dvou mluvčích
5	х	х	х	0	vyřazení dat
6	х	х	1	?	
6a	х	х	х	0	vyřazení dat
7	х	1	1	?	
7a	-1	1	1	1	správná výslovnost, shoda dvou mluvčích
8	х	1	-1	?	
8a	х	x	X	0	vyřazení dat

Algoritmus pro	výpočet správné/chybné výslovnosti

Tabulka 6

V některých případech však byla v dílčích hodnoceních zastoupena jak čísla, tak symbol x, a to v různém poměru (viz situace 6-8). Aby celý algoritmus fungoval správně, je nutné, aby v Excelu byly buď samé číselné údaje, nebo samá x. Situace 6a ukazuje, jakým způsobem jsme museli data upravit. Vzhledem k tomu, že se řídíme většinovým názorem posuzovatelů – dva ze tří hodnotí jev jako x – přepisujeme hodnocení třetího posuzovatele rovněž na x, čímž se ve výsledném součtu vygeneruje 0 a data budou vyřazena. Stejný princip jsme uplatnili v situaci 7. Dva posuzovatelé hodnotí jev jako správný, třetí jako x. Přikláníme se k názoru většiny a přepisujeme x na číselný údaj. Tento číselný údaj však bude mít zápornou hodnotu, neboť v celkovém součtu musí vyjít číselná hodnota 1, která reprezentuje shodu dvou posuzovatelů (viz 7a). Pokud by hodnota x byla nahrazena stejnou (kladnou) číselnou hodnotou, ve výsledku by se objevilo kladné číslo 3. Tuto hodnotu bychom museli interpretovat jako shodu všech posuzovatelů, a to by v tomto případě neodpovídalo skutečnosti. Osmá situace představuje typ hodnocení, kdy každý mluvčí posuzuje fonetický jev odlišným způsobem. V takových případech jsou veškeré údaje nahrazeny hodnotou x a v konečném důsledku rovněž vyřazeny (viz 8a).

Na obrázku 5 je znázorněna tabulka s hodnocením velární nazály po převedení symbolů do numerických hodnot. Ze srovnání s původní tabulkou (viz obrázek 4) je patrné, že v nové přibyl u hodnocení každého žáka další sloupec (BC, BG, BK).

Obrázek 5

Použití algoritmu pro stanovení správné a chybné výslovnosti na příkladu velární nazály

1	А	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI	BJ	BK
	Velární nazála	B17 1	B17 2	B17 3		B16 1	B16 2	B16 3		B15 1	B15 2	B15 3	
	jü ng ere	-1	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-3
	Schla ng en	-1	-1	1	-1	-1	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-3
	si ng en	-1	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-3
	la ng weilig	-1	-1	-1	-3	1	-1	1	1	-1	-1	1	-1

Tyto sloupce obsahují výsledná hodnocení testovaného jevu, k nimž jsme dospěli na základě výše popsaného algoritmu, a to pro každé slovo zvlášť. Pomocí takto upravených dat jsme již schopni podat první výklad o výslovnosti jednotlivého žáka. Např. žák č. 17 vyslovil velární nazálu [ŋ] ve všech slovech chybně, jak uvádí záporná hodnota čísel ve sloupci BC. U slova *Schlangen* se na tomto hodnocení shodli dva posuzovatelé ze tří (-1), u zbylých slov se na chybné výslovnosti shodli všichni posuzovatelé (-3). Abychom zjistili, v kolika případech byla velární nazála artikulována správně nebo chybně všemi 50 žáky, je nutné spočítat, kolikrát se ve sloupcích typu BC, BG, BK etc. vyskytují výsledné hodnoty -3, -1, 1, 3, 0 (fáze 4). K tomu nám poslouží v Excelu funkce COUNTIF.

Pro snazší provedení této funkce byly nejprve všechny sloupce (50)³⁹ s výslednými hodnotami zkopírovány zvlášť do nového listu. Teprve poté byla definována funkce COUNTIF⁴⁰, a to pro každé slovo a každou hodnotu zvlášť. Výsledek výpočtu dokumentuje obrázek 6.

Jak je patrné z šestého řádku sloupce BA, hodnota –3 se u všech slov a všech žáků vyskytla ve 162 případech a hodnota –1 pouze desetkrát (BB, ř. 6). Sečtením výskytů obou záporných hodnot dospějeme k finálnímu číslu 172 (sloupec BB, 7. řádek). Tolikrát byla velární nazála vyslovena chybně, přičemž ve 162 případech se na tomto hodnocení shodli všichni mluvčí, v deseti případech pouze dva ze tří. Pro stanovení správné výslovnosti jsou důležité výskyty kladných hodnot. Hodnota 1 byla napočítána celkem šestkrát (sloupec BC, ř. 6), hodnota 3 desetkrát (sloupec BD, ř. 6). Celkový součet tedy činí 16.

Obrázek 6

Výpočet správné a chybné výslovnosti na příkladu velární nazály



Kromě údajů o správné (16) a chybné (172) výslovnosti potřebujeme znát celkový počet hodnocených případů, jenž se u jednotlivých testovaných fonetických jevů mohl lišit. Dospějeme k němu vynásobením počtu všech sloupců (50) a počtu všech hodnocených slov (4) a odečteme od něj počet vyřazených dat (12), tj. výskyt hodnoty 0 (viz BE, ř. 6).

39 Počet sloupců se rovná počtu všech žáků.

40 Budeme-li např. chtít spočítat, kolikrát se ve druhém řádku B–AY vyskytuje hodnota -3, pokyn k provedení funkce bude vypadat následovně: =COUNTIF(B2:AY2;-3). Pro zjištění výskytu jednotlivých hodnot (-3, -1, 1...) je třeba vždy funkci definovat nově, tedy vybrat příslušnou oblast (buňky) a hledané kritérium.

V případě velární nazály bylo celkem hodnoceno 188 případů. Správnost výpočtu ověříme sečtením správné a chybné výslovnosti (16 + 172). Teprve pokud máme k dispozici tento údaj, můžeme zjistit relativní četnost chyb. V případě velární nazály byla výslovnost 50 žáků v 91 % případů hodnocena jako chybná.

Stejným způsobem jsme postupovali u všech testovaných fonetických jevů. V příloze 4 je k náhledu celá tabulka s absolutní četností správné a chybné výslovnosti všech testovaných jevů celého výzkumného souboru. Dříve, než budou představeny kompletní výsledky chybové analýzy, považujeme za důležité zmínit některé skutečnosti, které souvisí se složením výzkumného souboru a které by mohly výsledná data zkreslovat.

7.5.1 Specifika zkoumaného souboru

Na základě kontextových údajů o žácích (viz příloha 5), které byly doplněny po pořízení audiozáznamů jejich výslovnosti, jsme zjistili, že v souboru 50 hodnocených žáků se nacházejí žáci, jejichž jazyková biografie neodpovídá námi předpokládanému kontextu osvojovaných jazyků: L1 – čeština, L2 – angličtina, L3 – němčina. Jedná se o žáky, kteří jako L1 uvádějí jiný jazyk než češtinu, nebo žáky, jejichž rodiče jsou rodilými mluvčími německého jazyka. U žáků s německými rodiči lze předpokládat, že jejich výslovnost němčiny bude ve srovnání s ostatními žáky lepší, neboť pocházejí z bilingvního prostředí. Obávali jsme se proto, že by tito žáci mohli pozitivním způsobem ovlivnit výslovnost celého souboru. Abychom mohli posoudit oprávněnost těchto obav, rozhodli jsme se porovnat jejich výslovnost s výslovností žáků, jejichž mateřským jazykem a jazykem rodičů je pouze český jazyk. Rovněž nás zajímalo, zda se bude lišit výslovnost němčiny u žáků, jejichž mateřské jazyky jsou odlišné (L1 čeština vs. L1 ruština).

Vzorek 50 žáků jsme rozdělili do několika skupin. Nejpočetnější skupinu, která je bází výzkumného souboru, tvoří 42 žáků (*Češi*). Všichni tito žáci uvedli, že jejich mateřský jazyk a jazyk rodičů je čeština a že tímto jazykem rovněž komunikují doma. Druhou skupinu zastupují dva žáci (*Němci*), kteří jako svůj mateřský jazyk uvedli češtinu, avšak u jednoho z rodičů uvádějí jako mateřský jazyk němčinu. Doma komunikují česky. Třetí skupinu (*Slované 1*) tvoří dva žáci s jiným mateřským jazykem,

než je čeština. Čtvrtá skupina (*Slované 2*) je blízká první skupině. Jedná se o čtyři žáky s češtinou jako mateřským jazykem, kterou také používají při komunikaci doma. Mateřský jazyk jednoho z rodičů je většinou slovenština, v jednom případě ukrajinština. Bližší charakteristika výše popsaných skupin žáků (kromě *Čechů*) je zachycena v tabulce 7.

	Jazyky žáka a rodičů	Jazyk komunikace doma
Němci	žák D10 (L1: ČJ, matka: NJ, otec: ČJ)	ČJ, NJ
	žák D8 (L1: ČJ, matka: ČJ, otec: NJ)	ČJ
Slované 141	žák D9 (L1: RUS, matka: RUS, otec: RUS)	RUS, RUM
	žák E5 (L1: UKR, matka: UKR, otec: UKR)	UKR
Slované 2	žák A9 (L1: ČJ, matka: UKR, otec: ČJ)	ČJ
	žák B13 (L1: ČJ, matka: ČJ, SLO, otec: ČJ	ČJ
	žák C8 (L1: ČJ, matka: ČJ, otec: SLO)	ČJ
	žák E8 (L1: ČJ, matka: SLO, otec: ČJ)	ČJ, SLO, AJ

Tabulka 7 Žáci s rozdílnou jazykovou biografií

Vysvětlivky: ČJ čeština, NJ němčina, UKR ukrajinština, SLO slovenština, RUS ruština, RUM rumunština

U každé z těchto skupin jsme spočítali, v kolika případech vyslovují správně a chybně jednotlivé testované fonetické jevy (viz postup na obrázku 6). Následně jsme zjišťovali, zda existují rozdíly ve výslovnosti *Němců, Slovanů 1* a *Slovanů 2* ve srovnání s *Čechy*, které by byly statisticky významné.

Pro výpočet statisticky významných rozdílů byly použity celkem dva testy: "Hendlův" test homogenity dvou binomických rozdělení (srov. Hendl 2004, s. 301) a "Andělův" test homogenity dvou binomických rozdělení s využitím transformace stabilizující rozptyl (srov. Anděl 2003, s. 107).⁴² V případě, že se výsledky obou testů lišily, přiklonili jsme se k výsledkům Andělova testu, neboť tento test je vhodnější

⁴¹ Tuto skupinu jsme označili jako "Slovany", i když jsme si vědomi, že je zde zastoupen jeden románský jazyk.

⁴² Statistické výpočty byly prováděny po konzultacích s prof. Janem Pickem, Technická univerzita v Liberci.

při práci s menším souborem dat, což je případ skupin *Němců* a *Slovanů*. Konkrétní výsledky těchto testů jsou zachyceny na obrázku 7. Tmavě označená políčka ve sloupcích N–P znamenají, že statisticky významný rozdíl byl indikován pouze Hendlovým testem, Andělovým nikoli. Bílá políčka znamenají shodu obou testů. Ve sloupcích D a J je uvedena relativní četnost chyb ve výslovnosti jednotlivých fonetických jevů *Slovanů 1* a *Čechů*. Jak vyplývá ze sloupce O, ve kterém je ve všech políčkách uvedeno NE, rozdíly mezi nimi nejsou statisticky významné. Vzhledem k tomu, že se obě skupiny ve výslovnosti chovají stejně, není důvod uvažovat o vyloučení *Slovanů 1* z celého výzkumného souboru pouze na základě skutečnosti, že se jedná o žáky s odlišným mateřským jazykem, než je čeština.

V případě porovnání Čechů s Němci se objevily statisticky významné rozdíly pouze u výslovnosti některých fonetických jevů, jak můžeme vidět v řádcích 8, 13–15 sloupce N (políčka s textem ANO). Nabízí se otázka, co tento rozdíl ve skutečnosti vypovídá o výslovnosti obou skupin. Pokud se podíváme na procenta jejich chybovosti (sloupce D a G), zjistíme, že skupina Němců se dopouští chyb ve větší míře než skupina Čechů. Jinými slovy Němci ve srovnání s Čechy vyslovují výrazným způsobem hůře zaokrouhlené vokály přední řady, vokalické r a obtížněji realizují progresivní asimilaci znělosti. Z toho vyplývá, že se nemusíme obávat, že by Němci pozitivně ovlivnili výslovnost celého souboru, pokud budou jeho součástí.

Obrázek 7

	Α	В	С	D	E	F	G	н	1	J	К	L	М	N	0	Р
1		Češ	i (Č)		Něm	ci (N)		Slov	ané1		Slova	ané2		Statisticky významný rozdíl		
2		NE	ОК	% chyb	NE	ОК	% chyb	NE	ОК	% chyb	NE	ОК	% chyb	Č_N	Č_Slo1	Č_Slo2
3	ŋ	142	14	91	7	1	88	7	1	88	16	0	100	NE	NE	ANO
4	ə	174	31	85	6	3	67	7	2	78	19	1	95	NE	NE	NE
5	e:	189	16	92	10	0	100	10	0	100	17	3	85	NE	NE	NE
6	o :	99	17	85	5	1	83	6	0	100	10	0	100	NE	NE	ANO
7	r	15	188	7	0	10	0	0	10	0	1	17	6	NE	NE	NE
8	e	114	85	57	10	0	100	5	5	50	14	6	70	ANO	NE	NE
9	ç	152	57	73	7	3	70	9	1	90	14	6	70	NE	NE	NE
10	p	202	8	96	10	0	100	10	0	100	20	0	100	NE	NE	NE
11	t	197	11	95	10	0	100	10	0	100	17	3	85	NE	NE	NE
12	k	188	20	90	10	0	100	9	1	90	18	2	90	NE	NE	NE
13	ø: œ	81	118	41	8	1	89	4	6	40	4	16	20	ANO	NE	NE
14	у: ұ	96	106	48	8	2	80	3	6	33	4	16	20	ANO	NE	ANO
15	asimi	133	26	84	7	0	100	3	0	100	15	1	94	ANO	NE	NE
16				73			83			75			71			

Statisticky významné rozdíly ve výslovnosti jednotlivých fonetických jevů u různých skupin žáků

Jak vyplývá z tabulky 7, skupina *Slovanů 2* je vlastně skupina *Čechů*, neboť mateřským jazykem žáků je rovněž čeština, pouze mateřským jazykem jejich rodičů je jiný slovanský jazyk než český. Vzhledem k tomu, že mateřské jazyky rodičů si jsou etymologicky blízké, neočekáváme, že by výslovnost žáků Slovanů 2 a Čechů byla výrazně odlišná. Tento předpoklad se potvrdil, jak je patrné z průměrných hodnot chybovosti obou skupin (Češi 73 %, Slované 2 71 %). Rovněž nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u většiny testovaných fonetických jevů. Zjištěn byl pouze ve výslovnosti velární nazály [ŋ], zavřeného [oː] a vysokých labializovaných vokálů přední řady [y: y] (viz sloupec P, řádek 3, 6, 14), z toho v případě výslovnosti [ŋ] a [o:] jde o výslovnost horší ve srovnání s Čechy, naopak při výslovnosti [y: y] si tato skupina počíná lépe (viz chybovost ve sloupci D a M). Nedomníváme se však, že by lepší výslovnost [y: y] byla důsledkem vlivu mateřského jazyka rodiče hovořícího slovensky či ukrajinsky, neboť tyto jazyky společně s češtinou ve svém fonologickém systému nemají labializované vokály přední řady. Ani v tomto případě není důvod pro vyloučení Slovanů 2 z výzkumného souboru.

Souhrnně můžeme konstatovat, že jsme na základě provedených testů a analýz neshledali ve výslovnosti jednotlivých skupin zásadní rozdíly, které by vedly k vyloučení některých žáků z výzkumného souboru. Na základě toho považujeme soubor 50 žáků za homogenní, byť jsou v něm zastoupeni žáci, jejichž jazyková biografie je částečně odlišuje od většiny.

7.5.2 Shoda posuzovatelů

Jak jsme zmínili v kapitole 7.4.1, výslovnost testovaných fonetických jevů posuzovali tři rodilí mluvčí německého jazyka. Abychom mohli z výsledných dat o výslovnosti žáků vyvozovat závěry o jejich úspěšnosti/neúspěšnosti při výslovnosti daných fonetických jevů, je nutné ověřit míru konzistence hodnocení posuzovatelů, tedy zjistit, do jaké míry je jejich shodné hodnocení dílem náhody.

Shoda posuzovatelů byla ověřena prostřednictvím Cohenova koeficientu kappa. Podkladem pro jeho výpočet byly údaje o absolutní shodě všech tří posuzovatelů, nezávisle na tom, zda fonetický jev byl posouzen jako správný nebo chybný (viz příloha 4, sloupce BA, BD, řádky: 6, 14, 22, 28, 36, 44, 52, 60, 68, 76, 84, 92). Hodnoty koeficientu

zachycuje tabulka 8. Jak uvádí Hendl (2004, s. 323), nabývá koeficient při úplném souhlasu posuzovatelů hodnoty 1, je-li počet shod náhodný, jeho hodnota je 0.

Odborná literatura se různí v tom, která minimální hodnota koeficientu je považována za přijatelnou. Chráska (2007, s. 174) definuje toto minimum jako 0,8. Bortz a Döringová (Bortz & Döring, 2002, s. 277, cit. podle Pešková, 2012, s. 102) uvádějí hodnotu koeficientu 0,7.

Pokud se budeme přidržovat přísnějšího kritéria, pak je z tabulky patrné, že při posuzování všech fonetických jevů jako celku prokazují všichni tři němečtí rodilí mluvčí vysokou míru konzistentního hodnocení (0,8). Cohenův koeficient kappa byl vypočítán rovněž pro jednotlivé testované fonetické jevy. Z výsledků je zřejmé, že vysokého stupně shody dosahují mluvčí v oblasti konsonantů. Kappa koeficient se s výjimkou hodnocení neznělé palatální frikativy ([ç] 0,6) pohybuje v rozmezí 0,8–0,9.

Tabulka 8 Koeficient kappa pro jednotlivé testované fonetické jevy

	Testovaný jev	Kappa
	e:	0,8
	0:	0,6
Vokály	ə	0,5
Vok	ß	0,8
	у:, ч	0,7
	ø:, œ	0,7
	\mathbf{p}^{h}	0,9
Y	t ^h	0,8
onant	$\mathbf{k}^{ ext{h}}$	0,8
Konsonanty	ŋ	0,9
П	Ç	0,6
	r	0,9
	celkem	0,8

Srovnáme-li hodnoty kappa koeficientu v oblasti vokálů, je na první pohled zřejmé, že posuzovatelé jsou v hodnocení méně konzistentní ve srovnání s hodnocením konsonantů. Stejné hodnoty (0,7) dosahuje koeficient u vysokých [y: y] a středových [ø: œ] labializovaných vokálů přední řady. Přikloníme-li se k Bortzovi a Döringové (viz výše), pak tento koeficient dokládá, že stupeň shody mluvčích je relativně vysoký. O něco vyšší je míra shody rodilých německých mluvčích při hodnocení výslovnosti zavřeného e [e:] a vokalického r [v]. V obou těchto případech dosahuje koeficient hodnoty 0,8.

Menší hodnoty nabývá koeficient u zavřeného o [o:] (0,6). V případě zavřeného [o:] je toto zjištění zajímavé, neboť bychom očekávali, že stupeň shody posuzovatelů bude korespondovat s tím u zavřeného e [e:], a to vzhledem k tomu, že se jedná o jev pro Čecha podobně artikulačně obtížný. Je tedy otázkou, zda tento výsledek pramení z toho, že se obě zavřené hlásky pro rodilé německé mluvčí chovají percepčně odlišně, či zda se na nízké hodnotě koeficientu negativně neprojevil nižší počet hodnocených výskytů testovaného o [o:] (viz tabulka 4).

Nejnižší stupeň shody byl zjištěn u redukovaného e [ə] (0,5). Podobně jako v předchozím případě bychom se mohli domnívat, že rodilí mluvčí budou při hodnocení redukovaných vokálů konzistentní ve stejné míře. Jak se však ukázalo, shodují se rodilí mluvčí více při posuzování vokalického r [v], u kterého byl naměřen kappa koeficient o tři desetiny vyšší (0,8) než u redukovaného e [ə]. Pro tento rozdíl se nabízí následující vysvětlení.

Žáci realizovali vokalické *r* chybně jako konsonant [r], tedy typově zcela odlišnou hláskou. Je velmi pravděpodobné, že tento rozdíl byl pro rodilé mluvčí percepčně nápadnější ve srovnání s chybou redukovaného *e* [ə], u kterého byla nejčastěji uváděna výslovnost otevřeného [$\varepsilon \varepsilon$:]. Určit hranici, kdy výslovnost přestává být [ə] a přechází již v [ε], se vzhledem k relativní blízkosti těchto vokálů (oba jsou středové) jeví obtížněji.

Výsledky chybové analýzy

V této kapitole jsou představeny výsledky chybové analýzy. V tabulce 9 prezentujeme sestupně nejčastější chyby žáků, a to zvlášť pro oblast vokálů a konsonantů. V pravém sloupci je u každého fonetického jevu zachycena podoba chyb prostřednictvím mezinárodní fonetické abecedy.

Tabulka 9		
Přehled relativních četností chyb u zkoumaných j	fonetických	jevů

	Testovaný jev	Chybovost [%]	Typy chyb [%]			
	e:	92	ε (62 %) a ε: (38 %)			
	0.	87	o (59 %); o: (38 %); ø:, æ, æ: (3 %)			
	ə	85	ε (99 %); ε: (1 %)			
Vokály	e 60		u <i>Winter</i> a <i>aber</i> : ɛr, ər (51 %); r (26 %); rə, ərɐ, ɛrə, ərɛ (5 %); anglicky znějící r (18 %) u <i>sehr, wir, er</i> : r (89 %), anglicky znějící r (11 %)			
	у:, ү	46	ı, i: (30 %); u, u:, υ (69 %); o (1 %)			
	ø:,œ	41	ο, ο:, ο, ο: (87 %); u, u:, υ (5 %); ε, ε:, ι, i: (8 %)			
	\mathbf{p}^{h}	97				
	t ^h	94	chybějící či nedostatečná aspirace (100 %)			
ty	k ^h	91				
onant	ŋ	91	ŋg (90 %), ŋk (10 %)			
Konsonanty	progresivní asimilace	85	regresivní asimilace, např. [?aɔ̯v deːm] místo [?aɔ̯f d̥eːm] (100 %)			
	ç	73	typ odchylky nebyl určován			
	r	7	anglicky znějící výslovnost (100 %)			

Z tabulky je patrné, že rozdíl mezi některými sledovanými jevy činí pouhých několik procent. Aby bylo možné tvrdit, zda je tento rozdíl v chybovosti zanedbatelný či nikoli, byly rozdíly mezi hláskami ověřeny statistickými testy (zvoleny byly stejné testy jako v kapitole 7.5.1 a testováno bylo na hladině významnosti 0,05). Je třeba zdůraznit, že jsme neporovnávali všechny hlásky navzájem, neboť takové porovnání není účelné tehdy, pokud chceme zjistit, které fonetické jevy jsou pro žáky více obtížné a které méně. Např. hlásky [p t k] mají společný fonetický rys, kterým je aspirace. My primárně nesledujeme, jak si výslovnost těchto hlásek navzájem konkuruje, ale do jaké míry je aspirace problematická ve srovnání s ostatními jevy.

V případě hodnocení vokálů nepostihujeme veškeré jejich artikulační rysy (poloha jazyka, kvantita, kvalita a zaokrouhlenost), ale soustředíme se pouze na vybrané aspekty, které českým mluvčím zpravidla činí největší problémy, protože v češtině systémově chybí. Při hodnocení labializovaných vokálů přední řady tak byl rozhodující rys zaokrouhlenosti při poloze jazyka vepředu, nikoli dodržení jejich kvantity. Vzhledem k tomu, že vysoké a středové labializované vokály přední řady se shodují v aspektech labializace a polohy jazyka vepředu, posuzujeme jejich výslovnost společně. Rovněž jako jednu skupinu hlásek posuzujeme výslovnost [e:] a [o:]. Byť je každá hláska tvořena na jiném místě z hlediska vertikální polohy jazyka, jejich společným rysem je zavřenost, jejíž dodržení je pro české mluvčí rovněž problematické. Níže jednotlivé typy chyb popisujeme a rozebíráme jejich příčiny v souvislosti s negativním transferem z dříve osvojených jazyků žáka.

8.1 Vokály

8.1.1 Zavřené vokály [e:] [o:]

V oblasti vokálů je pro žáky artikulace zavřeného [e:] a [o:] nejobtížnější (91 %, 87 %). Jak dokládá tabulka 9, byly zavřené vokály vyslovovány otevřeně bez ohledu na jejich kvantitu [ϵ (:)] a [σ (:)]. Příčiny této chyby lze vysvětlit vlivem L1, neboť v češtině jsou vyjma i-ových vokálů všechny krátké a dlouhé vokály otevřené (srov. 6.1.1).

8.1.2 Redukované e [ə]

V případě redukovaného e [ə] je chybovost (85 %) podobně vysoká jako u zavřených vokálů. Z hlediska statistického testování je však mezi nimi významný rozdíl. Můžeme tedy říct, že žáci si ve výslovnosti [ə] ve srovnání se zavřenými vokály počínají lépe. Vzhledem k tomu, že tento vokál byl artikulován jako otevřené [ɛ], lze i v tomto případě usuzovat na negativní transfer z L1.

8.1.3 Vokalické r [v]

Výrazným způsobem lépe (60% chybovost) oproti předchozím hláskám si počínali žáci ve výslovnosti vokalického *r*. Tato hláska je specifická tím, že z hlediska fonologického se jedná o konsonant, který má z hlediska fonetického vokalický charakter (viz 6.1.3). Při jeho výslovnosti žáci chybovali v necelých dvou třetinách. Slabičná varianta vokalického *r* byla realizována v 51 % chybných případů jako [ɛr], [ər] a v 26 % jako [r] (např. *Winter* ['vɪntɛr], ['vɪntr], *aber* ['aːbɛr], ['aːbr]), neslabičná varianta byla po dlouhých vokálech vyslovena v 89 % jako [r] (např. *sehr* [zɛːr], *wir* [viːr]). Kromě těchto odchylek byla v 18 % případů slabičného a v 11 % případů neslabičného *r* zjištěna anglicky znějící výslovnost v podobě postalveolární či retroflexní aproximanty. Tento typ odchylky svědčí o projevu negativního transferu z L2, i když v ostatních případech je zřejmý dominantní negativní transfer z L1, neboť grafém <r>

8.1.4 Labializované vokály přední řady [y: v ø: œ]

Ve výslovnosti labializovaných vokálů přední řady si žáci ve srovnání s ostatními vokály počínali nejlépe. Chybovost v případě vysokých vokálů [y: y] dosahovala 46 %, u středových vokálů [ø: œ] byla dokonce o něco menší 41 %. Téměř ve třetině chybných případů bylo u vysokých vokálů zjištěno chybějící zaokrouhlení rtů při dodržení přední polohy jazyka. Žáci např. slovo *Tür* vyslovili jako [ti:ɐ̯] místo [t^hy:ɐ]. Ve více jak dvou třetinách byla zaokrouhlenost rtů sice dodržena, ale poloha jazyka se posunula výrazně dozadu (např. *fünfzehn* ['fonftse:n] místo ['fynftse:n]). Ve výslovnosti středových vokálů přední řady převažovala substituce otevřeným vokálem [ɔ(:)] (např. *zwölf* [tsvolf] místo [tsvœlf], *möchten* ['moxtn] místo ['mœxtn]), což opět svědčí o pozici jazyka vzadu, i když zaokrouhlenost rtů byla správná. Nabízí se vysvětlení, že k chybě ve výslovnosti došlo vlivem písma (srov. Dahmen & Weth, 2018, s. 193), neboť žáci pro ně nezvyklé grafémy <ö>, <ü> vnímají spíše jako jim známé české <o>, <u>.

8.2 Konsonanty

8.2.1 Aspirace

Jak je patrné z tabulky 9, ve výslovnosti neznělých exploziv [p t k] chybují žáci nejvíce. V 91–97 % případů vyslovují tyto hlásky bez přídechu. Takto výrazná absence aspirace je překvapující vzhledem ke skutečnosti, že žáci se v době pořizování dat učili již sedmým rokem angličtině, svému prvnímu cizímu jazyku, ve kterém jsou neznělé explozivy [p t k] aspirovány podobně jako v němčině. Neaspirovanou výslovnost lze proto s velkou pravděpodobností připsat vlivu L1, neboť pro češtinu není tento fonetický rys charakteristický.

8.2.2 Velární nazála [ŋ]

Srovnatelně obtížná (tj. nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl) jako v případě [p t k] je pro žáky výslovnost velární nazály (91 %). Nejčastější chybou je pro ně realizace s přidruženým [g]. Jelikož se ve všech testovaných slovech vyskytuje grafém <ng> a tato kombinace písmen je v češtině výhradně vyslovována jako [ŋg], evt. jako [ŋk] na konci slova, je velmi pravděpodobné, že k této výslovnosti došlo vlivem negativního působení L1.

8.2.3 Progresivní asimilace znělosti

Chybná realizace progresivní asimilace znělosti byla zjištěna v 85 % případů⁴³. Sledovaná skupina obstruentů byla vyslovena znělým způsobem, což lze s velkou pravděpodobností vyhodnotit jako důsledek regresivní asimilace, která je pro češtinu příznačná.

⁴³ Relativní četnost chyb v případě asimilace, velární nazály a aspirace dosahuje podobných hodnot, statisticky významný rozdíl byl zjištěn pouze u aspirace a asimilace.

8.2.4 Neznělá palatální frikativa [ç]

Výslovnost palatální frikativy se žákům dařila zhruba v jedné čtvrtině případů. Typ chyby nebyl rodilými mluvčími zaznamenáván. I když tato informace chybí, lze chybnou výslovnost palatální frikativy přisuzovat vlivu L1 (neznělá velární frikativa), neboť v češtině tato hláska systémově chybí. O vlivu L2 nelze uvažovat, protože jak neznělá palatální frikativa, tak neznělá velární frikativa v angličtině chybí.

8.2.5 Konsonantické r

Nejnižší míra chybovosti byla zjištěna při hodnocení konsonantického *r*. 7 % případů výslovnosti připomínalo anglickou výslovnost (britskou nebo americkou). Tento typ odchylky nasvědčuje tomu, že se ve výslovnosti L3 projevil negativní transfer z L2. V 93 % bylo *r* vysloveno jako (jednokmitná) alveolární vibranta [r]. Zatímco v češtině představuje tato realizace jedinou ortoepickou variantu, v němčině je vedle uvulární frikativy [B] a uvulární vibranty [R] jednou ze tří kodifikovaných výslovnostních variant. Českou výslovnost *r* tedy můžeme považovat za výsledek pozitivního transferu z L1.

8.3 Shrnutí výsledků

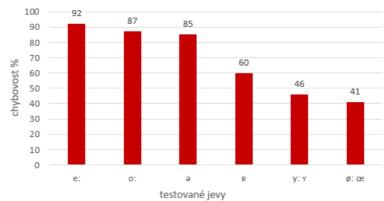
V této části rekapitulujeme výsledky analýzy žákovy výslovnosti a přinášíme odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. První otázka zněla takto: *Jak žáci vyslovují fonetické jevy v němčině, ve kterých čeští rodilí mluvčí obvykle chybují?*

V následujícím přehledu se držíme členění výsledků jako v kap. 8.1 a 8.2. Z analýz vyplývá, že žáci vyslovují zavřené vokály [e:] a [o:] otevřeně. Při výslovnosti vokálu [ə] se jim nedaří dodržovat jeho redukovanou podobu a nahrazují jej otevřeným [ϵ]. Vokalické *r* [ϵ] realizují převážně jako [r] evt. [r]. U vysokých a středových labializovaných vokálů [y: y ϕ : α] byla většinou zaznamenána zadní poloha jazyka a absence zaokrouhlení rtů.

Ve výslovnosti neznělých exploziv [p t k] chyběl přídech. Velární nazála byla artikulována s připojeným g jako $[\eta g]$ a v případě progresivní asimilace znělosti byla celá skupina obstruentů realizována znělým způsobem. Při posuzování konsonantického r byla ve výjimečných případech

zjištěna anglická výslovnost. V případě posuzování neznělé palatální frikativy [ç] podoba chyby značena nebyla, k dispozici máme pouze informaci o tom, zda její výslovnost byla v souladu s kodifikovanou normou či nikoli. Chybová analýza potvrdila, že skutečné chyby žáků korespondují se závěry kontrastivní foneticko-fonologické analýzy.

Kromě konkrétní podoby chyb jsme rovněž sledovali častost jejich výskytu. Na základě těchto údajů jsme zjistili, které ze sledovaných fonetických jevů činí žákům největší potíže. Můžeme tak zodpovědět druhou výzkumnou otázku: *Ve kterých fonetických jevech chybují nejvíce*? Z pohledu na graf 1 je zřejmé, že chybovost v případě výslovnosti některých vokálů dosahuje velmi vysokých hodnot.



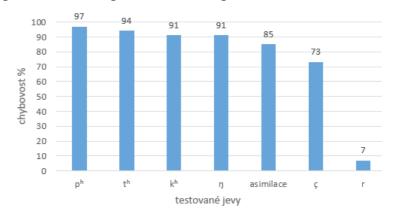
Graf 1 Chybovost žáků ve výslovnosti německých vokálů

Jedná se konkrétně o výslovnost zavřených vokálů [e:] 92 %, [o:] 87 % a redukovaného e [ə] 85 %. Lépe ve srovnání s těmito hláskami si žáci počínali při výslovnosti vokalického r [v], u kterého chybovost činila 60 %. Nejmenší hodnoty chyb byly naměřeny ve výslovnosti vysokých a středových labializovaných vokálů přední řady. V případě [y: y] dosahovala chybovost 46 %, u [ø: œ] 41 %.

Stejným způsobem je v grafu 2 znázorněna chybovost ve výslovnosti konsonantů. Žáci nejvíce chybovali při výslovnosti neznělých exploziv [p t k] 97–91 %⁴⁴, velární nazály [ŋ] 91 % a v realizaci progresivní

⁴⁴ Dílčí hodnoty chybovosti *p t k* ([p] 97 %, [t] 94 %, [k] 91 %) korespondují s tím, jak se projevuje síla aspirace u jednotlivých exploziv. Podle Skaličkové (1974, s. 69) je nejnápadnější u [k], naopak nejslabší u [p].

asimilace znělosti 85 %. O trochu úspěšněji vyslovovali neznělou palatální frikativu [ç], avšak i v tomto případě je hodnota chybovosti stále poměrně vysoká 73 %. Nejméně problematické je pro žáky konsonantické r, u kterého bylo zjištěno pouze 7 % chyb.



Graf 2: Chybovost žáků ve výslovnosti německých konsonantů

V rámci výzkumu nás kromě míry chybovosti zajímalo také to, zda k chybě došlo vlivem předchozích osvojených jazyků žáka. Na základě rozboru jednotlivých typů chyb (viz tabulka 9) můžeme zodpovědět třetí výzkumnou otázku: *Jakým způsobem se ve výslovnostních* chybách žáků projevuje *negativní transfer z L1 a L2*?

Z analýzy vyplynulo, že v chybách většiny testovaných jevů je patrný převážně negativní transfer z L1. V případě výslovnosti konsonantického *r* můžeme transfer z L1 charakterizovat jako pozitivní, neboť žáci v 93 % přenášeli do němčiny českou předojazyčnou variantu [*r*]. 7 % chyb ve výslovnosti konsonantického *r* souvisí s negativním transferem z L2. Ten byl rovněž pozorován v rámci testování vokalického *r* [v]. Porovnáním hodnot chybovosti u této hlásky jsme zjistili, podobně jako u konsonantického *r*, že transfer z L1 se projevuje dominantním způsobem.

Diskuse

Osvojování výslovnosti představuje vysoce komplexní proces, který je ovlivněn řadou faktorů. Náš výzkum představuje pouze jeden dílek z velmi složité mozaiky souvislostí a my jsme si vědomi, že zkoumání skutečnosti je spojeno s řadou překážek, která mohou platnost výsledných zjištění oslabit. První takovou překážku spatřujeme ve výběru výzkumného souboru. Ten jsme v našem případě realizovali na základě dostupnosti. Toto kritérium bylo pro nás v souvislosti s časovou a logistickou náročností sběru dat klíčovým aspektem pro realizaci výzkumu. Vzhledem k výběru výzkumného souboru tímto způsobem nezobecňujeme výsledná zjištění pro celou populaci.

Dalším problémem v této souvislosti bylo složení výzkumného souboru. Jak se v průběhu výzkumu ukázalo, neodpovídala jazyková biografie několika málo žáků zkoumané jazykové konstelaci (L1 čeština, L2 angličtina, L3 němčina), neboť někteří z nich měli jako mateřský jazyk ukrajinštinu či ruštinu, nebo jejich rodiče byli Němci. Přestože jsme pro výběrový soubor uplatnili několik základních měřítek (žáci učící se němčině od 7. roč., podle stejného učebního souboru, viz 7.2), audiozáznamy výslovnosti jsme pořizovali u všech žáků, kteří byli ve dnech sběru dat přítomni ve škole. Tímto způsobem jsme získali data, která zachycují běžnou školní realitu, ve které jsou společně vzděláváni čeští žáci a žáci cizinců. Pro vyloučení obav, že tato skutečnost by mohla výsledky výzkumu zkreslit, jsme německou výslovnost českých žáků porovnali s německou výslovností žáků cizinců. Statistické testování prokázalo, že mezi nimi neexistuje zásadní rozdíl (viz 7.5.1).

Podobně jako výběr výzkumného souboru jsme po náš výzkumný záměr důkladně zvažovali výběr té nejvhodnější metody. Na základě studií, které řeší stejnou výzkumnou problematiku, a vlastní zkušenosti z pilotáže jsme dospěli k volbě hlasitého čtení jako jediné metody. Jsme si vědomi toho, že prostřednictvím čtení jsou kromě výslovnosti zjišťovány i další dovednosti, jako je např. dovednost převádění grafické podoby ve zvukovou, znalost ortoepie slov, pro něž nevystačíme s obecnými pravidly o čtení grafémů. Rovněž se nevyhneme rušivému vlivu písma, na který poukazujeme v rámci analýzy chyb vysokých a středových labializovaných vokálů přední řady (8.1.4). Navzdory těmto určitým nevýhodám má však hlasité čtení nespornou výhodu v tom, že poskytuje vzorky se stejným jazykovým materiálem.

Z hlediska konstrukce výzkumného nástroje je třeba zohlednit počet výskytů testovaných jevů a jejich distribuci v textu. V našem případě činil celkový počet výskytů 62. Vzhledem ke snaze rozmístit testované jevy v textu co možná rovnoměrně a ne příliš hustě byl text o trochu delší ve srovnání s učebnicovými texty, se kterými žáci pracují. Nelze proto vyloučit, že žákovy chyby ve výslovnosti mohly být ovlivněny také únavou či nepozorností z důvodu čtení delšího textu. Pokud bychom měli tento výzkum při zachování počtu testovaných jevů opakovat, uvažovali bychom o jeho zkrácení. Zároveň si uvědomujeme, že tyto úpravy je třeba volit velmi uvážlivě, zvláště v případě, pokud jsou pozice testovaných jevů ve slovech přesně vymezeny (např. aspirace na začátku přízvučných slabik, redukované e [ə] ve finální pozici, velární nazála [ŋ] v intervokalické pozici atd.) a má-li být text tematicky koherentní.

Vzhledem k tomu, že časová zátěž při hodnocení 62 jevů ze strany posuzovatelů nebyla nijak výrazná (průměrně trvala hodnocení jednoho audiozáznamu 8 min.), umíme si představit, že by repertoár testovaných jevů mohl být při opakování výzkumu navýšen o další výslovnostní jevy, ve kterých čeští mluvčí rovněž chybují, jako např. diftongy, dodržení rázu, různé ortoepické jevy, odlišná výslovnost *l*, slovní přízvuk atd. (viz Maroušková, 1973, s. 66).

V souvislosti s hodnocením výslovnostních chyb na základě sluchového dojmu je třeba být si vědom skutečnosti, že takový způsob hodnocení se bude vždy vyznačovat určitou mírou subjektivity. Z tohoto důvodu může být tentýž výslovnostní jev hodnocen každým posuzovatelem odlišně. Těmto případům nelze zcela zabránit, je možné je pouze minimalizovat, a to důkladným zácvikem v poslechu a způsobu kódování. V případě našeho výzkumu byli posuzovatelé několikrát proškoleni, této přípravné fázi jsme věnovali dostatek času. Z celkové hodnoty koeficientu kappa (0,8) je zřejmé, že se tato časová investice vyplatila. Posuzovatelé byli ve svých hodnoceních poměrně konzistentní. Díky jejich lichému počtu jsme se při rozhodování o správné/chybné výslovnosti mohli přidržet většinového názoru, což nám umožnilo zachovat velké množství dat (viz také 7.5).

Chtěli bychom zde rovněž upozornit na obecná úskalí, která jsou spojena s hodnocením výslovnostních jevů na základě rozhodování o jejich správnosti/chybovosti. Je nutné si uvědomit, že hranice mezi správnou a chybnou výslovnosti nebývají ostré, jelikož skutečná výslovnost testovaných jevů se vždy pohybuje v rozmezí určitého kontinua. Zvláště obtížné je takové hodnocení např. u redukovaného e [ə], což dokresluje i nízká hodnota koeficientu kappa (0,5). O to více důležité se ukázalo vymezení přesných kritérií, prostřednictvím kterých budou jednotlivé výslovnostní jevy posuzovány (viz manuál pro kódování, tab. 5).

Jako obtížné se od počátku výzkumu ukazovalo zkoumání negativního jazykového transferu L2 v L3, a to v rámci výslovnostních jevů v němčině, které českým mluvčím činí obvykle potíže. Jak jsme předpokládali, prokázat tento vliv jasným způsobem je možné tehdy, pokud je testovaný jev systémově zastoupen ve všech třech jazycích, ale v každém z nich je realizován odlišně. Z tohoto důvodu jsme do testování zahrnuli konsonantické *r* (viz 6.2.5). Vzhledem k tomu, že někteří žáci je vyslovovali jako postalveolární aproximantu, která je v rámci naší zkoumané jazykové konstelace typická pouze pro angličtinu, lze s velkou pravděpodobností usuzovat na negativní transfer z L2. Domníváme se, že v rámci budoucího výzkumu by bylo podobným způsobem možné využít pro sledování transferu z L2 např. *l*, jehož výslovnost je v jednotlivých jazycích rovněž odlišná (L1 [l], L2 [ł], L3 [l]).

S vědomím výše uvedeného můžeme konstatovat, že čeští žáci z pěti libereckých základních škol chybují ve všech testovaných fonetických jevech, které jsou považovány za typické výslovnostní chyby českých rodilých mluvčích. Zjištěna byla častost výskytu jednotlivých chyb a jejich konkrétní podoba. Tyto informace mohou být užitečné pro vyučující německého jazyka, kteří se tak mohou primárně zaměřit na ty jevy (a jejich vlastnosti), které jsou pro žáky nejvíce problematické. Níže uvádíme konkrétní doporučení.

V rámci konsonantů by měli vyučující na prvním místě usilovat o správnou výslovnost neznělých exploziv [p t k], u kterých chybovost dosahovala 91–97 %. Přestože je pro žáky výslovnost velární nazály srovnatelně obtížná (91 % chyb), domníváme se, že vzhledem

k častějšímu výskytu neznělých exploziv ve srovnání s velární nazálou by bylo vhodné věnovat se přednostnímu nácviku správného přídechu, neboť jeho nedodržení v tak hojné míře by mohlo být pro rodilé mluvčí němčiny pociťováno velmi rušivě. Na druhou stranu by přednost v nácviku přídechu u [p t k] neměla vést k úplnému zanedbávání tréninku velární nazály.

Zlepšení výslovnosti u [p t k] by mohlo výrazným způsobem přispět ke snížení cizojazyčného přízvuku v němčině a také pozitivně ovlivnit žákovu výslovnost v angličtině, ve které se aspirace [p t k] vyskytuje též. V souvislosti s působením druhého cizího jazyka na první se v odborné literatuře hovoří jako o retroaktivním transferu (viz Meißner, 2004). Pozornost by při nácviku přídechu měla být směřována především na přízvučné pozice (zejména na počátku slov před přízvučným vokálem – *tanzen, kommen, Klasse, Kleid…*), ve kterých má být přídech zřetelný.

Vzhledem k tomu, že aspirace je důsledkem napjaté artikulace, doporučují Maroušková a Schmidt (2005, kap. 20) cvičit výslovnost hlásek [p] [t] [k] izolovaně s maximální intenzitou a svalovým napětím mluvidel. Učitel může k demonstraci výdechového proudu vzduchu využít plamen svíčky, proti kterému bude hlásky vyslovovat. Ten se vlivem aspirace vychýlí. Podobně lze artikulovat proti listu papíru.⁴⁵ Žák se o aspiraci může přesvědčit např. tím, že hlásky vyslovuje proti svým dlaním. Podpůrným způsobem může fungovat pozorování činnosti bránice, pokud si žák přiloží při aspirované výslovnosti ruku na břišní stěnu.

Kroemerová (2016) pro uvědomění si činnosti bránice (s přiložením ruky na břicho) doporučuje nejprve výslovnost neznělého [s] (např. ve slově *Bus*) způsobem staccata a poté přejít k nácviku [p t k]. Obecně lze k tréninku přídechu využít kontrastní dvojice slov, např. *kufr – Koffer*, *pár – Paar, taška – Tasche* atd. (srov. Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 20; Machač, 2008, s. 60).

Kromě aspirace by měl vyučující věnovat zvýšenou pozornost progresivní asimilaci znělosti, u které byla hodnota chybovosti rovněž vysoká (85 %) a která je v německém jazyce taktéž velmi frekventovaným jevem. Zaměřit by se měl především na dodržení správné asimilace ve slovech a slovních spojeních, která jsou pro žáka známá a ve výuce

⁴⁵ Na využití podobných didaktických pomůcek při zprostředkování výslovnosti poukazuje ve své publikaci Dielingová s Hirschfeldovou (2000).

často používaná. Jedná se např. o spojení předložky a určitého členu auf dem [aof de:m], mit der [mit dev] či spojení slovesa ve druhé osobě jednotného čísla a zájmena v jednoduchých větách typu wie heißt du [haɛst du:]⁴⁶. Maroušková a Schmidt (2005, kap. 24) obecně doporučují, aby žák zkoušel vyslovovat znělé hlásky na počátku slov (a morfémů) méně zněle. V případě, že žáci dojdou v mezislovních předělech až k zcela neznělé výslovnosti znělé hlásky na počátku slova (např. *bist du* [bist tu:]), bude tato výslovnost považována za méně chybnou, než pokud žák vysloví celou skupinu obstruentů znělým způsobem ([bizd du:]). Zatímco s výslovností typu [bist tu:] se setkáme v hovorové němčině, výslovnost [bizd du:] není německá. K výslovnosti typu [bist tu:] je třeba doplnit, že žák nesmí aspirovat [t] ve slově du [tu:], neboť se nejedná o výslovnost neznělé, napjaté explozivy, ale o neznělou výslovnost fonologicky znělého, nenapjatého konsonantu.

Z chybové analýzy dále vyplynulo, že o trochu lépe, přesto stále výrazným způsobem chybně, si žáci počínají s výslovností neznělé palatální frikativy (73 %). Vzhledem k tomu, že i v tomto případě je výskyt hlásky v jazyce poměrně častý, mohla by její příliš často chybná výslovnost působit na rodilého mluvčího rušivě. Je tedy zřejmé, že i na výslovnosti této hlásky je potřeba nadále pracovat. Považujeme za užitečné, aby si žák zautomatizoval výslovnost [ç] zejména po vysokém vokálu přední řady [1], neboť v této pozici se objevuje v klíčové slovní zásobě začátečníků. Jedná se např. o zájmena *ich, mich, dich, sich*, záporku *nicht* či sufix *-lich* atd.

Rug (2012, s. 56) pro její nácvik doporučuje provést tzv. Cheese-Gesicht, při kterém vypadají ústa jako při úsměvu, jazyk je plochý a široký, prostor ústní dutiny je mělký. Při tomto postavení mluvidel lze docílit zvuku [ç] tím, že do úst nasajeme vzduch krátkými silnými vdechy. V další fázi se ve slovech (např. *nicht, richtig, echt...*) snažíme vyslovovat hlásku [ç] tak, že budeme ostře vyrážet výdechový proud vzduchu. Slyšet bychom měli hvízdání a syčení. Maroušková a Schmidt (2005, kap. 23) uvádějí pro nácvik nepřetržitou výslovnost [j] a přechod do šepotu ([jjjjj] \rightarrow [ççççç]).

V oblasti vokálů je pro žáky nejvíce problematická výslovnost zavřených vokálů [e:] (92 %), [o:] (87 %) a redukovaného e [ə] (85 %). V případě [e:] a [o:] jim činí potíže dodržení jejich zavřenosti, výslovnost

⁴⁶ Standardní je rovněž spojitá výslovnost exploziv stejného místa artikulace, např. [mɪt_deɐ], [haɛst_du:].

[ə] realizují jako [ɛ]. Vzhledem k tomu, že [ə] je v němčině nejfrekventovanějším vokálem, mohla by častá výslovnost jako [ɛ] působit rušivým dojmem. V rámci tréninku výslovnosti [ə] bychom doporučili zaměřit se přednostně na nácvik redukované výslovnosti v pozicích slov, ve kterých je jeho výslovnost vždy vyžadována, a prostřednictvím lexikálních jednotek, se kterými se žák seznamuje již v úvodních lekcích němčiny. Jedná se o výslovnost na konci slov – např. u substantiv ženského rodu (*Tante, Woche, Schule*) a slovesných tvarů v první osobě jednotného čísla (*ich heiße, ich wohne, ich komme aus...*) – a v nepřízvučných předponách *be-, ge-* (např. *bekommen, Besuch, gekommen, Geschenk*).

Nácvik [ə] je třeba odvinout od realizace silného přízvuku, který by měl v nepřízvučné slabice vést k redukci *e*. Za tímto účelem lze rovněž využít kontrastních dvojic, např. *die Wanne – vane* (viz Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 15). Jak jsme zmínili již v kapitole 6.1.3, můžeme žákovi hlásku [ə] přiblížit tím, že budeme při odříkání abecedy pojmenovávat jednotlivé konsonanty způsobem jako [bə], [də] atd.

V případě nácviku zavřených vokálů [e:] a [o:] lze využít skutečnosti, že mají artikulačně a akusticky blíže k [i:] a [u:]. Pokud např. vyslovíme české *ty* a výslovnost prodloužíme, mělo by zaznít německé *Tee*, (obdobně *hup* \rightarrow *hob*), viz Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 17. Hirschfeldová a Reinkeová (2018, s. 219) pro nácvik výslovnosti zavřeného [e:] doporučují vycházet z postavení mluvidel při úsměvu.

Dále bychom měli usilovat o zlepšení výslovnosti vokalického *r* [v], i když v případě výslovnosti této hlásky nebyla chybovost ve srovnání se zavřenými vokály [e:] a [o:] a redukovaným *e* [ə] tak vysoká (60 %). Žáci [v] většinově nahrazovali alveolární vibrantou [r]. Taková výslovnost však výrazným způsobem přispívá k cizojazyčnému – českému – přízvuku. Pro jeho minimalizaci je proto třeba důrazně vyžadovat redukovanou výslovnost [v], zvláště v takových pozicích slov, ve kterých je tato výslovnost závazná. Pozornost bychom věnovali zejména výslovnosti koncové nepřízvučné přípony *-er* (např. *Mutter*, *Vater*, *Bruder...*) a výslovnosti *r* po dlouhých samohláskách (*wir, mir, dir, ihr, sehr, mehr...*). Pro nácvik této hlásky poslouží představa, že místo *-er/r* vyslovíme kratičké *a* (srov. Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 223; Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 19).

Nejméně chyb bylo zjištěno ve výslovnosti labializovaných vokálů přední řady [y: v ø: œ]. Přestože je u těchto hlásek chybovost ve srovnání s ostatními testovanými vokály nejnižší (41–46 %), nelze

takové výkony žáků považovat za uspokojivé. Nejčastější artikulační chybou bylo nedodržení přední polohy jazyka. Vysoké vokály byly artikulovány většinově jako [υ] a středové otevřeným [\eth]. Jako možné vysvětlení se nabízí, že k chybám došlo vlivem písma ($\langle o \rangle \langle u \rangle$ vs. $\langle o \rangle$ $\langle u \rangle$). Pozitivně hodnotíme chyby, kdy žák místo [y:] vyslovil hlásku [i:], tedy rovněž přední vysoký vokál, i když bez patřičného zaokrouhlení rtů. Tento typ chyby byl zaznamenán zhruba v jedné třetině případů. Této skutečnosti lze využít jako východisko pro nácvik správné výslovnosti. Stačí, aby žák spojil dva artikulační rysy, tj. přední polohu jazyka a zaokrouhlenost rtů. Protože žák takovou artikulaci (vědomě) používá (např. v rámci expresivních promluv), měla by pro něj kombinace dvou rysů – zaokrouhlenost při dodržení přední polohy jazyka – být méně problematická, než např. dodržení zavřenosti u [e:] a [o:], která vyžaduje modifikaci artikulačních stereotypů (6.1.2).

Hirschfeldová s Reinkeovou (2018, s. 220) doporučují pro nácvik labializovaných vokálů přední řady vycházet z přední polohy jazyka při výslovnosti e-ových a i-ových hlásek. Během jejich artikulace se rty postupně zaokrouhlují: eeeeöööö, iiiiüüüüü. Kontrolu správného zaokrouhlení lze provést např. za pomoci zrcátka.

Pro efektivní trénink výslovnosti by pro vyučující německého jazyka mohly být užitečné nejen informace ohledně míry chybovosti, tj. které výslovnostní jevy zvládají žáci lépe a které hůře, ale i informace o vlivu předchozích jazyků žáka. Díky zaznamenání typu odchylky pro každý výskyt testovaných jevů jsme zjistili, že se v těchto odchylkách výrazným způsobem manifestuje negativní transfer z L1. Výsledky chybové analýzy tímto potvrzují závěry foneticko-fonologické analýzy němčiny a češtiny (kapitola 6). V případě výslovnosti konsonantického r můžeme hovořit o pozitivním vlivu L1, neboť žáci je většinově (93 %) realizovali jako předojazyčnou variantu [r], která je pro češtinu typická. Pro školní výuku z toho může plynout závěr, že český žák, jehož předojazyčná výslovnost r odpovídá jedné ze tří variant německé kodifikované spisovné výslovnostní normy, nemusí nezbytně ovládat variantu [ʁ], byť je tato varianta v němčině považována za nejrozšířenější. O negativním transferu z L2 můžeme hovořit v 7 % případů výslovnosti konsonantického r. Tento transfer byl patrný ještě v 18 % případů chybné výslovnosti slabičného a 11 % případů neslabičného vokalického r. Vzhledem k tomu, že se tyto údaje vztahují k celkovému počtu chyb ve výslovnosti [v], jenž činil 60 % (tj. 18 % a 11 % z celkových 60 % chybných realizací
[v]), lze konstatovat, že transfer z L2 je spíše občasný.

V této kapitole jsme pojednali o jednotlivých úskalích, která doprovázela náš výzkum a která je třeba brát v potaz při interpretaci dat. Na základě výsledků chybové analýzy jsme formulovali konkrétní doporučení pro výukovou praxi. V ní by se vyučující měli zaměřit na ty jevy, které žákům činí největší problémy a zároveň jsou v němčině frekventované a percepčně nápadné. Nácvik jednotlivých jevů by měl být zprostředkován za pomoci známé slovní zásoby a ve vybraných pozicích slov.

Níže uvádíme souhrn hlavních metodických principů, které je dobré mít při zprostředkování zvukové stránky jazyka na paměti. Jak uvádí odborná literatura (Hirschfeld & Reinke, 2018, s. 131–149), měl by učitel usilovat o provázanost nácviku výslovnostních jevů s ostatními jazykovými prostředky (např. s ortografií, gramatikou), dovednostmi a dalšími prvky ve výuce (písničky, básnické texty...). Vzhledem k tomu, že osvojení hlásek a prozodických vlastností cizího jazyka zahrnuje kromě kognitivních schopností též změnu motorických stereotypů (viz pozn. 20), je třeba věnovat výslovnosti v průběhu výuky stálou pozornost. Podrápská (2008, s. 55) doporučuje začleňovat zejména v počátečním vyučování cizímu jazyku na začátek každé hodiny tzv. fonetickou rozcvičku. Toto krátké cvičení se skládá z lexikálních jednotek (6-8), které žák v dané hodině či lekci bude využívat. Společným prvkem těchto jednotek by měl být jeden interferenční fonetický jev. Učitel nejprve jednotlivá slovní spojení vysloví, poté je žáci opakují. V první fázi sborově, následně slova opakuje několik vybraných žáků. Tímto způsobem je v rozcvičce uplatňován princip priority recepce před vlastní produkcí, neboť žáci nemohou správně vyslovit to, co sami nerozliší sluchem (viz Podrápská, 2008, s. 55; Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 29.2).

Na základě tohoto principu je dobré začleňovat do výuky před vlastními výslovnostními cvičeními speciální cvičení sluchová, při kterých se budou žáci učit rozlišovat (diskriminační cvičení) a identifikovat (identifikační cvičení) jednotlivé fonetické jevy cizího jazyka.

Jedním z dalších principů, na které by měl vyučující dbát, je souběžný nácvik segmentálních a suprasegmentálních jevů, neboť podobně jako v mateřském jazyce slyšíme fonémy vždy v určitém kontextu. Jednotlivé fonetické jevy by tak měly být realizovány ve slovech, slovních spojeních a v krátkých větách (Podrápská, 2008, s. 55). Učitel by měl rovněž vytvářet podmínky pro předstih zvukové podoby jazyka před psanou. Uplatnit tento princip lze např. tím, že před zápisem slov na tabuli (do slovníčku) nechá učitel jejich výslovnost žáky opakovat a použít nejlépe ve vlastní větě (viz Podrápská, 2008, s. 55). Tímto způsobem se doporučuje postupovat zejména v počátečním období učení se cizímu jazyku, kdy hrozí nebezpečí, že žák bude text převádět do zvukové podoby podle svých návyků z mateřského jazyka (srov. Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 29.2).

Osvojování výslovnosti cizího jazyka je ve srovnání s osvojováním ostatních jazykových prostředků specifické v tom, že při něm žáci mohou pociťovat ostych. Zejména starším žákům taková výslovnost může připadat nepřirozená, směšná a mohou si při její imitaci připadat trapně. Tyto nepříjemné pocity lze zmírnit např. tím, že učitel žákovi předvede, jak na německé rodilé mluvčí může působit česká varianta německé výslovnosti nebo češtiny s cizím přízvukem (viz Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 30). Obecně lze doporučit, aby učitelé ve výuce při zprostředkování výslovnosti využívali rozmanité pomůcky a hravé formy jejího nácviku. Za tímto účelem lze využít jazykolamy, nejrůznější výslovnostní hry, písně či říkanky.

Přestože mají vyučující v současné době mnoho možností, jak mohou žákům zprostředkovat výslovnost rodilých mluvčích (nahrávky v učebnici, videa na internetu atd.), klíčovým prvkem v rámci osvojování cizojazyčné výslovnosti nadále zůstává mluvený projev učitele. "Proto má mít učitel pokud možno dobrou výslovnost a má si ji neustále tříbit a zdokonalovat." (Maroušková & Schmidt, 2005, kap. 29.4).

Závěr

Předložená publikace se zabývá problematikou výslovnosti němčiny v kontextu institucionální výuky cizích jazyků. Těžiště práce tvoří empirický výzkum, v jehož rámci byla testována výslovnost 11 německých jevů v segmentální rovině jazyka, v nichž čeští mluvčí obvykle chybují. Výslovnost těchto jevů byla ověřena u 50 žáků 9. ročníků na pěti základních školách v Liberci, kteří se němčině učili jako druhému cizímu jazyku. Jako výzkumná metoda bylo zvoleno hlasité čtení textu. Chyby žáků byly hodnoceny auditivním způsobem třemi rodilými mluvčími německého jazyka. Kromě míry chybovosti jednotlivých jevů byly zachyceny konkrétní typy odchylek s cílem zjistit, jakým způsobem se v nich projevuje vliv předchozích jazyků žáka, L1 češtiny a L2 angličtiny.

Výzkum ukázal, že žáci se dopouštějí chyb ve všech výslovnostních jevech, které jsou považovány za typické chyby českých mluvčích. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že chybovost dosahovala u většiny testovaných jevů poměrně vysokých hodnot. S výjimkou labializovaných vokálů přední řady, vokalického r, se pohybovala v rozmezí 73–97 %.

Z analýzy konkrétních typů chyb vyplynulo, že k nim dochází převážně následkem negativního transferu z L1. Jednotlivé odchylky ve výslovnosti korespondovaly s očekávanými chybami na základě kontrastivní foneticko-fonologické analýzy češtiny a němčiny. V případě posuzování konsonantického *r* lze hovořit o pozitivním transferu z češtiny, jelikož žáci *r* realizovali jako alveolární vibrantu [r], která je v češtině jedinou ortoepickou variantou a v němčině patří k jedné ze tří kodifikovaných výslovnostních variant. Negativní transfer z L2 byl zaznamenán v ojedinělých případech výslovnosti konsonantického a vokalického *r*.

Přínos této práce spatřujeme ve dvou oblastech. Tou první je výuková praxe. Domníváme se, že informace o konkrétních výslovnostních chybách žáků mohou být pro vyučující němčiny východiskem systematického nácviku správné výslovnosti. Učitelé se mohou zaměřit primárně na ty výslovnostní jevy, které činí žákům největší potíže. Druhou oblastí, pro kterou naše práce může být přínosem, je metodologie výzkumu výslovnostních chyb. V práci byla data zpracována a vyhodnocena způsobem, který jsme dosud v žádné studii nezaznamenali. Jako hlavní přednost metodologické části vnímáme její transparentnost, o kterou jsme usilovali prostřednictvím detailního popisu jednotlivých metodických kroků a jejich maximální ilustrací. Rovněž jsme uplatnili takové metodické postupy, na jejichž základě můžeme měření považovat za objektivní a spolehlivá.

Výzkum zároveň ukázal, které oblasti v souvislosti s výslovnostními chybami ještě nejsou dostatečně probádané. Na mysli máme zejména problematiku vnímání výslovnostních chyb českých mluvčích německými rodilými mluvčími. V budoucím výzkumu by proto bylo zajímavé ověřit, které z výslovnostních chyb, které jsme měřili, jsou německými rodilými mluvčími považovány za obzvláště rušivé a naopak, neboť nemusí platit, že nejčastější chyby žáků jsou pociťovány jako nejvíce rušivé. Pro získání detailnějších informací o vlivu L2 na L3 by bylo potřebné rozšířit repertoár zkoumaných výslovnostních jevů a doplnit německé nahrávky žáků o nahrávky s anglickou výslovností.

Summary

This publication presents an empirical investigation of pronunciation mistakes made by Czech elementary school students learning German as a second foreign language. The aim of the research was to verify the extent of the students' pronunciation difficulties with German pronunciation phenomena error-prone for Czech native speakers. The research determined in what way these errors manifest themselves in the transfer from the students' previously acquired languages, i.e. their mother tongue (Czech) and their first foreign language (English).

Establishing the theoretical foundation of the study (chapters 1–6), the different concepts of pronunciation in terms of foreign language teaching objectives are described. The way pronunciation requirements are presented in current pedagogical documents is also analysed. The focus is put on various definitions of language errors and their causes. Considering the identification of errors based on criteria of the standard language, the development of German pronunciation standards and their codification is discussed. Some selected domestic and foreign studies, which have influenced the concept of the research to various extents, are presented and the basic methodological approaches to error analysis are characterized. The theoretical foundation is concluded with a contrastive phonetic-phonological analysis of the languages primarily relevant to this study, Czech and German.

In the empirical part of the study (chapters 7–8), we test the pronunciation of 11 phonetic phenomena on the segmental level of German language, which represent typical mistakes made by Czech speakers. The research sample consists of 50 students in 9th grade at five Liberec elementary schools. Reading aloud is chosen as a research method. The pronunciation is assessed in an auditory manner by three native German speakers. The research indicates that the error rate of most of the phenomena tested is relatively high. It ranges from 73–97 %, with the exception of labialized front row vocals (error rate 41–46 %) and vocalized r (error rate 60 %). The analysis of the individual errors reveals that this is mainly caused by negative transfer from the students' first language (L1), Czech. Individual deviations in pronunciation correspond with the expected errors based on a contrastive phonetic-phonological analysis of Czech and German. In the case of the consonant r, we can speak of a positive transfer from Czech. The students implement the /r/ as an alveolar vibrant [r], which is the only orthoepic type in Czech and one of the three codified pronunciation types in German. English translation is recorded in isolated cases of pronouncing consonantic and vocalic r.

In the last part of the book (chapter 9), the difficulties and limitations of the research are discussed and some recommendations for teachers of German resulting from the findings are suggested. The significance of this study lies in two areas. The first one is related to teaching German as a foreign language. The information about the errors could be useful for error correction a creating practical exercises. Teachers can focus especially on those phonetic phenomena (and its specific features), which are the most problematic ones for the students. Another significance of the study could be seen in the innovative way of the collecting, processing and analysis of the research data.

Literatura

- Adam, R. (2007). K diskusi o spisovné a "standardní" češtině. *Slovo a slovesnost, 68*, 184–189.
- Anděl, J. (2003). Statistické metody. Praha: Matfyzpress.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Ashby, M., & Maidment, J. (2015). Úvod do obecné fonetiky. Praha: Univerzita Karlova.
- Augustin, H. (1942). Učebnice němčiny. 1. díl. Praha: Kvasnička, Hampl.
- Barkowski, H., & Krumm, H. J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Beneš, E., et al. (1970). *Metodika cizích jazyků. Angličtiny francouzštiny němčiny*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Binder, K. (2011). Deutsch nach Englisch bei schwedischen Muttersprachlern. Beeinflusst das EN die Aussprache des Deutschen? Eine L3-Studie. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Bonner, M. (2017). Die Neuauflage des Duden-Aussprachewörterbuchs eine hilfreiche Neuorientierung? *German as a foreign language*, 2, 1–27. Dostupné z http://www.gfl-journal.de/2-2017/bonner.pdf
- Brüssel, M. (2018). Altsprachliche Erwachsenendidaktik in Deutschland. Von den Anfängen bis zum Jahr 1945. Heidelberg: Propylaeum. Dostupné z http://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/catalog/book/369
- Buchtelová, R., Confortiová, H., Červená, V., Hovorková, M., Churavý, M., Kraus, J., ... Ungermann, V. (2000). Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Čechová, M. (2005). Příznakovost systémová a situačné-kontextová. *Naše řeč,* 88(1), 9–17. Dostupné z http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7814
- Černý, J. (1998). Úvod do studia jazyka. Olomouc: Rubico.
- Čeřovská, M. (2015). Vliv českého a anglického jazyka na výslovnost němčiny jako druhého cizího jazyka: výsledky pilotáže. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům IV* (s. 11–34). Brno: Masarykova univerzita.

 Čeřovská, M. (2017). Výslovnost němčiny jako druhého cizího jazyka u žáků základních škol – metodologie a první výsledky. In V. Janíková & S. Hanušová (Eds.), *Lingvisticky orientovaný výzkum v didaktice cizích jazyků* (s. 9–34). Brno: Masarykova univerzita.

Dahmen, S., & Weth, C. (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Dieling, H., & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.

Dovalil, V. (2017). Jazykový standard. In P. Karlík, M Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovnik/JAZYKOVÝ STANDARD

Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Felder, E. (2016). Einführung in die Varietätenlinguistik. Darmstadt: WBG

Fernándezová, E. M., & Cairnsová, H. S. (2014). Základy psycholingvistiky. Praha: Univerzita Karlova.

Fišarová, O., & Zbranková, M. (2007). Němčina A1. Deutsch mit Max – díl 2. Fraus.

Fritz, T., & Feistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung (s. 125–133). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Funk, H. (2010). Methodische Konzepte f
ür den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In H. J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (s. 940–952). Berlin: Walter De Gruyter.

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (2001). Dostupné z http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf

Grassegger, H. (2016). Phonetik - Phonologie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag

Grotjahn, R., & Schlak, T. (2010). Alter. In H. J. Krumm, Ch. Fandrych,
B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 867–876). Berlin: Walter de Gruyter.

Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2010). Erwägungen zu auditiven Untersuchungen an der gesprochenen Sprache. *Folia Germanica*, 6, 161–173. Dostupné z http://www.foliagermanica.uni.lodz.pl/pdf/6.12.pdf

Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2012). Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen Deutsch-nach-Englisch-Lernern. (s. 179–202). Dostupné z http://convivium. edu.pl/assets/10-2012-grzeszczakowska.pdf. https://doi. org/10.18778/2196-8403.2012.10

Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2016). Der Einfluss des fremden Akzents in der interkulturellen Kommunikation. In *Germanica Wratislaviensia*, *141*, 425–438. Dostupné z http://wuwr.pl/gwr/article/view/2291/2234. https://doi.org/10.19195/0435-5865.141.27

- Gut, U. (2010). Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisiton. International Journal of Multilingualism, 7(1), 19–38. https://doi. org/10.1080/14790710902972248.
- Hála, B. (1967). Výslovnost spisovné češtiny I. Zásady a pravidla. Výslovnost slov českých. Praha: Academia.
- Hendl, J. (2004). Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN.
- Heyd, G. (1990). Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hirschfeld, U. (1994). Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. *Forum Phoneticum*, 57. Frankfurt am Main: Hector.
- Hirschfeld, U. (2001a). Vermittlung der Phonetik. In G. Helbig, L. Götze,G. Henrici, & H. J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 872–879). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hirschfeld, U. (2001b). Der "fremde Akzent" in der interkulturellen Kommunikation. In M. Bräunlich, B. Neuber, & B. Rues, *Gesprochene Sprache – Interdisziplinär*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold (s. 83–91). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hirschfeld, U., & Stock, E. (2007). Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenuterricht, 12(2), 1–20. Dostupné z https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index. php/zif/article/view/289/281
- Horák, A. (2014). Jazykový transfer a chyba pri učení sa cudzích jazykov. In J. Houžvička (Ed.), *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* (s. 61–69). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2014_konference_sbornik.pdf
- Hrdlička, M. (2012). Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování.
 In K. Šebesta & S. Škodová a kol. Čeština cílový jazyk a korpusy (89–108). Liberec: Technická univerzita.
- Hruška, O. J. (1926). *Metodologie jazyka francouzského*. Praha: Česká grafická unie a.s.
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In H. J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch* als Fremd- und Zweitsprache (s. 738–753). Berlin: Walter De Gruyter.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hůrková, J., & Buchtelová, R. (1985). Nový slovník německé výslovnosti. *Slovo a slovesnost, 46*(1), 59–63. Dostupné z http://sas.ujc.cas.cz/ archiv.php?art=3008

Choděra, R. (2013). Didaktika cizích jazyků. Praha: Academia.

Chráska, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada.

- Janíková, V. et al. (2011). Výuka cizích jazyků. Praha: Grada.
- Janík, M. (2016). *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka* (Disertační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/iq27t/ celek_fin.pdf
- Jessen, M. (1998). Phonetics and Phonology of Tense and Lax Obstruents in German. Studies in functional and structural linguistics 44. Amsterdam: John Benjamins Publishing. https://doi.org/10.1075/sfs1.44
- Kalová, S. (2018). Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny. *Pedagogická orientace*, 28(1), 72–77. Dostupné z https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9163/pdf. https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-72

Kleiner, S., Knöbel, R., & Mangold, M. (2015). Duden. Band 6: Das Aussprachewörterbuch. Berlin.

Kleiner, S. (2019). Die Neuauflage des Duden-Aussprachewörterbuchs -Allgemeine Neuerungen und Umsetzung empirischer Erkenntnisse aus dem Korpus "Deutsch heute". In L. M. Eichinger & A. Plewnia (Hrsg.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* (s. 59–80). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110622591-004

Kleppin, K. (1998). Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe-Institut.

Kleppin, K. (2001). Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 986– 994). Berlin: Walter de Gruyter.

Koeppel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren.

Kraus, J. (2017). Kodifikace. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovnik/KODIFIKACE

Krčmová, M. (1996). Kodifikace výslovnosti a jazyková praxe. In R. Šrámek (Ed.), Spisovnost a nespisovnost dnes (s. 103–105). Brno: Masarykova univerzita.

- Krech, E. M., Stock, E., Hirschfeld, U., & Anders, L. Ch. (2009). Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: Walter de Gruyter. https://doi. org/10.1515/9783110215564
- Kroemer, S. (2016). Phonetik braucht Bewegung. *Fremdsprache Deutsch*, 55, 1–5. Dostupné z http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/ FD-55-Kroemer.pdf

Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell Publishers. Lehmann, Ch. (n.d.). *Varietäten einer Sprache*. Dostupné z https:// www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?https://www. christianlehmann.eu/ling/elements/varietaeten.php

Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110914825

Liškař, Č. (1974). *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

Llama, R., Cardoso, W., & Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 39–57. https://doi/ pdf/10.1080/14790710902972255

Löffler, H. (2016). Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Machač, P. (2004). Porovnání českých a německých exploziv z hlediska jejich trvání. In T. Duběda (Ed.), *Sborník z konference česko-slovenské pobočky ISPhS 2004* (s. 43–53). Praha. Filosofická fakulta Univerzity Karlovy.

Machač, P. (2008). *Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení.* Praha: Univerzita Karlova.

Machač, P. (2017). Kolik kmitů má české r? *Naše řeč, 100*(1), 1–17. Dostupné z http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=8432

Mangold, M. (2000). Duden – Das Aussprachewörterbuch. Mannheim.

Maroušková, M. (1973). *Pokus o objektivní zjišťování kvality výslovnosti němčiny u českých žáků* (Rigorózní práce). Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Maroušková, M. (1980). *Posuzování různých variant německé výslovnosti* (Kandidátská disertace). Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Maroušková, M., & Schmidt, M. (2005). *Jak správně vyslovovat němčinu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Meißner, F. J., (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (s. 39–66). Aachen: Shaker.

Mertens, J. (2011). Zum Stellenwert der Ausspracheschulung im Französischunterricht. In M. Reinfried & N. Rück (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (s. 61–89). Tübingen: Narr.

Mitschian, H. (2010). Behavioristische Ansätze. In H. J. Krumm, Ch. Fandrych,
B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 793–799). Berlin: Walter de Gruyter.

Mothejzíková, J. (1988/89). K principům komunikativního vyučování IV – funkce jazyka. *Cizí jazyky ve škole, 33*(2), 55–58.

MŠMT. (2018). Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2017. Praha. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/ Statistika_skolstvi/vyrocni_zpravy/vyrocni_zprava_vzdelavani_2017_ public.pdf

Nebeská, I. (1999). Jazyk – norma – spisovnost. Praha: Karolinum.

Nebeská, I. (2017). Jazyková správnost. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovnik/JAZYKOVÁ SPRÁVNOST

Nečasová, P. (2016). Fonetika a fonologie německého jazyka. In M. Bořek-Dohalská, K. Červinková Poesová, J. Konečný, P. Nečasová, L. Rozboudová, P. Sojka ... J. Vlčková-Mejvaldová, *Filologické studie: Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů* (s. 115–131). Praha: Univerzita Karlova.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In K. R. Bausch, H. Christ, & H. J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 225–234). Tübingen: A. Francke Verlag.

Norrish, J. (1983). Language Learners and their Errors. London.

Nossok, S. (2009). Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch – Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Odlin, T. (1989). Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi. org/10.1017/CBO9781139524537

Oksaar, E. (2003). Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Ondráček, J. (2011). Problems in communication caused by mistakes in the pronunciation of English by Czechs (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/th/krdh7/ PhD_-_Final_.pdf

Ondráková, J. (2014). Chyba a výuka cizích jazyků. Hradec Králové: Gaudeamus.

Palková, Z. (1994). Fonetika a fonologie češtiny. Praha: Univerzita Karlova.

Palková, Z. (1996). Variabilita standardu výslovnosti a její meze. In R. Šrámek (Ed.), *Spisovnost a nespisovnost dnes* (s. 106–109). Brno: Masaryková univerzita.

Pelešková, H. (1979). Nauka o mluvené podobě jazyka v NDR. *Naše řeč, 62*(5), 266–269. Dostupné z http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6161

Pešková, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny (Disertační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/jts77/DP_Peskova.pdf Podrápská, K. (2008). *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita.

Pokorná, J., & Vránová, M. (2007). Přehled české výslovnosti. Praha: Portál.

Prošková, A. (2014). *Francouzský jazyk v českém výukovém prostředí v letech 1847–1948* (Disertační práce). Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Rakić, T., & Stößel, K. (2013). Die Wirkung fremder Akzente. *Deutsch als Fremdsprache*, 50(1) 11–18. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2013.01.03

Rug, W. (2012). 77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch. Übungen, Spiele, Tipps und Tricks zum phonetischen Training Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert-Verlag.

RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). (2017). Dostupné z http://www.msmt.cz/file/43792/

Sarter, H. (2006). Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WBG.

Settinieri, J. (2010). Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In H. J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 999–1008). Berlin: Walter de Gruyter.

Settinieri, J. (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 16(2), 66–80. Dostupné z https://tujournals. ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/119/114

Skaličková, A. (1974). Srovnávací fonetika angličtiny a češtiny. Praha: Academia.

SERRJ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme). (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.

- Štindlová, B. (2011). *Evaluace chybové anotace v žákovském korpusu češtiny*. (Disertační práce). Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Štěpánová, V. (2019). Vývoj kodifikace české výslovnosti. Praha: Academia.
- Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Verlag von Gebr. Henninger. Dostupné z https://archive.org/details/ dersprachunterr00vigoog/page/n5/mode/2up
- Wiese, R. (2011). Phonetik und Phonologie. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Wode, H. (1988). Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning: Max Hueber Verlag. https://doi.org/10.1515/east-1988-0190

Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 75–90. Dostupné z https://doi.org/10.1080/14790710902972263

Zeman, J. (2008). Základy české ortoepie. Hradec Králové: Gaudeamus.

Šimečková, A. (2004). *Úvod do studia jazykovědné germanistiky*. Praha: Karolinum.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1: Ukázka textu z učebnice němčiny od H. Augu	stina17
Obrázek 2: Schéma artikulace německých (čtyřúhelník) a č	českých vokálů75
Obrázek 3: Schéma přítomnosti základního hlasivkového a německých exploziv	77
Obrázek 4: Příklad hodnocení velární nazály	
Obrázek 5: Použití algoritmu pro stanovení správné a chyl na příkladu velární nazály	
Obrázek 6: Výpočet správné a chybné výslovnosti na příklad	lu velární nazály98
Obrázek 7: Statisticky významné rozdíly ve výslovnosti je fonetických jevů u různých skupin žáků	ednotlivých 102
Tabulka 1: Očekávané výstupy v cizích jazycích na ZŠ dle	e RVP ZV27
Tabulka 2: Referenční úrovně pro ovládání zvukové stránky	/ jazyka dle SERRJ28
Tabulka 3: Shrnutí očekávaných chyb ve výslovnosti testo fonetických jevů	
Tabulka 4: Umístění testovaných jevů v textu	
Tabulka 5: Manuál pro kódování fonetických jevů	
Tabulka 6: Algoritmus pro výpočet správné/chybné výslov	vnosti96
Tabulka 7: Žáci s rozdílnou jazykovou biografií	
Tabulka 8: Koeficient kappa pro jednotlivé testované fone	tické jevy103
Tabulka 9: Přehled relativních četností chyb u zkoumanýc	h fonetických jevů 107

Graf 1: Chybovost žáků ve výslovnosti německých vokálů	.112
Graf 2: Chybovost žáků ve výslovnosti německých konsonantů	.113

Přílohy

Příloha 1: Výzkumný nástroj – Text pro hlasité čtení

1	ch heiße Peter Stein und komme aus München.
2	Ich bin fünfzehn. Meine Hobbys sind Computer und Flöte spielen. Ich lese auch
3	gern Krimis. Meine Lieblingsfächer sind Mathe und Sport. Im Winter laufe ich
4	gern Ski. Im Sommer spiele ich oft Tennis oder fahre Rad. Ich kann Russisch und
5	Französisch sprechen. Am liebsten esse ich Pizza.
6	Ich habe noch eine jüngere Schwester Theresa. Sie ist zwölf und spielt mit
7	Puppen. Meine Schwester ist sehr ordentlich, aber ich nicht. Ich mag keine
8	Ordnung im Zimmer. Auf dem Tisch liegt alles – Hefte, Bücher, mein Rucksack
9	und manchmal auch mein T-Shirt. Ich mache da meine Hausaufgaben und
10	bastle. Wir wohnen im Zentrum neben dem Park und haben zu Hause viele
11	Tiere - die Katze heißt Paula und sitzt gerne vor der Tür. Ich habe noch einen
12	schönen Papagei und zwei grüne Schlangen.
13	Am Wochenende kommen meine Tante Michaela und ihr Freund Rolf zu
14	Besuch und wir fahren nach Köln. Wir möchten in ein Konzert gehen. Es spielt
15	eine Musikgruppe aus Görlitz, sie singen auf Polnisch.
16	Meine Tante ist noch ganz jung und sie ist Schauspielerin im Theater. Sie ist
17	sehr hübsch und ihre Haare sind unendlich lang. Wir lachen zusammen und
18	haben viel Spaß, es ist nie langweilig mit ihr.
19	Rolf studiert Politik an der Universität in Potsdam. Er ist sehr klug. Zusammen
20	spielen wir immer Schach. Ich finde beide cool!

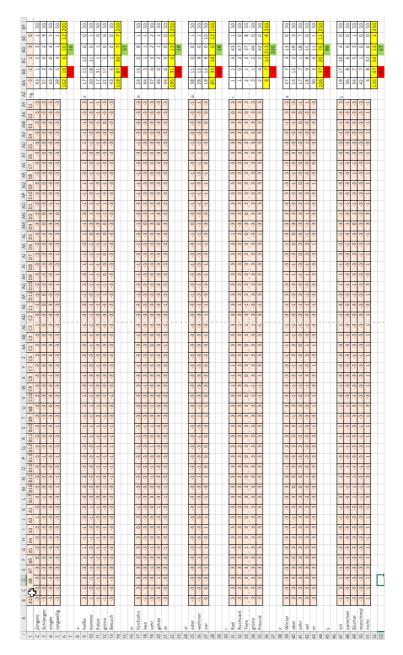
Příloha 2: Ukázka hodnocení rodilého mluvčího

	Kód nahrávky: ETG Posuzovatel:
1	Ich heiß <u>E</u> Peter Stein und komm <u>E</u> aus München. $17: \mathcal{B} = 17: \mathcal{P}$
2	ドレイ こ I <u>CH B</u> in f <u>Ü</u> nfz <u>E</u> hn. Meine Hobbys sind Computer und Fl <u>Ö</u> te spielen. I <u>CH</u> I <u>E</u> se
3	auch gern \widecheck{K} rimis. Meine Lieblingsfächer sind Mathe und Sport. Im Winte $\overbrace{\mathbf{R}}^{\ell_{\Gamma}}$
4	laufe ich gern Ski. Im Sommer spiele ich oft Tennis $\underline{\underline{O}}$ der fahre $\underline{\underline{R}}$ ad. Ich kann
5	Russisch und FranzÖsisch spreCHen. Am liebsten esse ich Pizza.
6	Ich habe noch eine j <u>ÜNG</u> ere Schwester Theresa. Sie ist zw <u>Ö</u> lf und spielt mit
7	Puppen. Meine Schwester is <u>T SE</u> h <u>R</u> ordentlich, abe <u>R</u> ich ni <u>CH</u> t. Ich mag Keine
8	Ordnung im Zimmer. Au <u>F</u> Dem <u>T</u> isch liegt alles – Hefte, B <u>ÜCH</u> er, mein <u>R</u> ucksack
9	und man CHmal auch mein T-Shirt. Ich mache da meine Hausau FG aben und
10	bastle. Wir w <u>O</u> hnen im Zentrum neben dem <u>P</u> ark und haben zu Hause viele
11	\underline{T} ie \underline{R} e - die \underline{K} atz \underline{E} heißt <u>P</u> aula und sitzt gerne v <u>O</u> r der <u>TÜ</u> r. Ich habe noch einen
12	イイ を りき sch <u>Ö</u> nen Papagei und zwei g <u>RÜnE</u> Schla <u>NG</u> en.
13	Am Wochenende kommen meine $\underline{\underline{T}}$ ante Michaela und ihr F $\underline{\underline{R}}$ eund Rolf zu
14	ج ہے۔ BEsuch und wir fahrer nach Köln. Wi <u>R</u> mÖchten in ein Konzert gEhen. Es spielt
15	យក អ្ន eine Musikgruppe au <u>S G</u> örlitz, sie si <u>NG</u> en auf Polnisch.
16	Meine Tante ist noch ganz jung und sie ist Schauspielerin im Theater. Sie ist
17	sehr hübsch und ihre Haare sind unendlich lang. Wir lachen zusammen und
18	haben viel Spaß, es ist nie la <mark>NG</mark> weilig mit ihr.
19	ج ہے۔ Rolf studiert Politik an der Universität in Potsdam. <u>ER</u> ist sehr <u>K</u> lug. Zusammen
20	spielen wir immer Schach. Ich finde beide cool!

Untersuchte phone- tische Phänomene	Beispiele im Text	✓ = der zu bewertende Laut entspricht der Norm	Falls Abweichung, dann bitte die folgenden (IPA)-Symbole verwenden
Schwa-Laut [ə]	(ich) heiß <u>e</u> , (ich) komm <u>e</u> , (die) Katz <u>e</u> , zwei grün <u>e</u> , B <u>e</u> such	✓ = [ə] = 100% Schwa	3
Geschlossenes [e:]	fünfz <u>e</u> hn, l <u>e</u> se, s <u>e</u> hr, g <u>e</u> hen, <u>e</u> r	✓ = [e:]	ε, ε:
Geschlossenes [o:]	oder	✓ = [o:]	$\mathfrak{o} = kurz ungespannt$
	w <u>o</u> hnen		o: = ungespannt, lang
	v <u>o</u> r		o = kurz gespannt
Mittlere labialisierte Vorderzungenvokale [ø: œ]	Fl <u>ö</u> te, Franz <u>ö</u> sisch, zw <u>ö</u> lf, sch <u>ö</u> n, m <u>ö</u> chten	✓ = [ø: œ]	Abweichende Quantität markieren, auch wenn die Lippenrundung und vordere Zungenposition stimmt (ø statt ø:)
			e:/ɛ
			0, 0:, 0, 0:
Hohe labialisierte Vorderzungenvokale [y: y]	f <u>ü</u> nfzehn, <u>jü</u> ngere, B <u>ü</u> cher, T <u>ü</u> r, gr <u>ü</u> ne	✓ = [y: y]	Abweichende Quantität markieren, auch wenn die Lippenrundung und vordere Zungenposition stimmt (y statt y:)
			ι, i:, σ, u:
Vokalisiertes R [v]	Winter, aber	[y] = √	ter (winter) oder tər; tev
	seh <u>r</u> , wi <u>r</u> , e <u>r</u>		tr (wintr)
			EN = englisch klingendes R
Der velare Nasal [ŋ]	jüngere, Schlangen, singen, langweilig	✓ = [ŋ]	ŋg, ŋk
Der stimmlose palatale Frikativ [ç]	I <u>ch</u> , spre <u>ch</u> en, Bü <u>ch</u> er, man <u>ch</u> mal, ni <u>ch</u> t	$\checkmark = [c] = 100\%$ Ich-Laut	alles Andere im Text als Minus markieren
Aspiration der stimmlosen Plosive [p t k]		\checkmark = starke Aspiration	Minus im Text = der Laut wurde nicht aspiriert bzw. nicht genug
Konsonantisches R	<u>R</u> ad, <u>R</u> ucksack, Tie <u>r</u> e, <u>gr</u> üne, Freund	[x] = Reibe-R [R] = Zäpfchen-R [r] = Zungenspitzen-R	EN = englisch klingendes R
Progressive Stimmlosigkeits- assimilation	i <u>ch b</u> in, au <u>f d</u> em, Hausau <u>f</u> gaben, is <u>t</u> <u>s</u> ehr, au <u>s G</u> örlitz	 ✓ = (der erste Laut ist stimmlos, der folgende entstimmt/geht auch stimmhaft) 	P = Pause zw. den Wörtern H = der erste Laut war stimmhaft (Bp. [?aov de:m] statt [?aof de:m]

Příloha 3: Manuál pro kódování

Příloha 4: Absolutní četnost chybné a správné výslovnosti 50 žáků



0 20 20 80 84 84 84 84 84 84 84 84 84 84 84 84 84	0 50 1 50 2 250	2 250 50 50 50 50 50 50 50 50 50 50 50 50 5	2 50 6 50 1 50 2 250	2 20 1 50 9 250	1 50 8 50 8 50
8					1 1 2 9
80 11 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0		1 2 1 8 8 23	19 16 29 20 20 104 141	22 14 15 15 22 22 89 130	
8C 8C 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11	1 0 0 2 - 6	a 1 5 1	11 10 5 7 37 37	14 5 2 6 6 41	1 2 2 6 6 6 2 7
88 -1 10 3 3 3 242 242	4 10 8 33 234	11 11 2 4 4 8 8 8 8 225	4 10 6 5 28 28 28 28 28 28 28	6 6 9 3 111	48 45 34 15 15 15 158 158 158
BA -3 36 45 48 48 48 224	45 38 38 38 38 201	34 32 45 42 36 189	14 8 14 16 17 69	6 12 25 25 25	0 48 0 45 0 34 0 15 0 15 158 158
N2		×	ar pl 14 8 14 16 17 69 69	x A:	<u>ii</u>
N II II II II II	in in in in	10 11 11 11 11		4 4 4 4	77070
AX 11 12 12 12 12	<u> </u>	0 1 1 1 1	3 3	u 0	1 0 1 0
N 17 17 19		1 II II II II	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	10 17 17 17	11010
≶ <mark>12</mark> ù ù ù ù	<u>10 10 10 10</u>		u u u		44444
AU ES	in in in in	<u> </u>	1 1 0	0 8 1 1	10010
AS AT E7 E6 	in in in	11 II I			77770
N Cl in in in			3 1 1-	u u i i i	44404
AR 13	<u> </u>	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1		u ii ii u u	4444
A SI Li Li Li Li	in in in	10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 1	-1 3 1	1 1 1 1	0 0 0 1
AP E10 E10	in in it in	1 1 1 1	i 1 1	i i u	1 1 1 0 0
A DI E		1 ii ii ii	1 1 0	1 1 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
AN 02 -3 -3 -3 -3	<u> </u>	1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1. 1	1 1 1 1	i i i i	
AM D4 -3 -3 -3 -3		1. 1. 1. 1.	ů o ů ů o	1 0 0	
AL DS DS DS DS DS DS DS DS DS DS DS DS DS	10 II II		ы 10 10	0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	<u>1</u> 1 0 0 1
AK 06 i: i: i:	4 4 4 4 4	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	in in in in	u u ü u 1	1 1 1 0 0 I
N D7 D7	ù ù ù ù	in in in	1 3 1 1 2	1 1 1 1	1 1 1
A E E E E E E E E		i i i i i i i i i i i i i i i i i i i	1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	1 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
AH 000		4 4 4 4 4	<u>u</u> <u>i</u> <u>u</u> <u>i</u> <u>u</u>		
AF AG AG AG AG AG	<u></u>	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	i i i i i i i i i i i i i i i i i i i	1 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	
AF D111 D111 D111 D111	4 4 7 7 7 7				
C1 AE		1 m m m			1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
AC AD (3 C2 (3 C2 (1 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3	<u></u>	<u>1</u>		1 3 1 -3 3 3 3 1	1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 -
	<u> </u>	<u> </u>	E E E E	u u i i u u	
	<u> </u>	<u> </u>	1 0 E E		77770
	4 4 4 4 A	m m m m m		u - u u -	
U	<u>4 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0</u>				44440
	<u>u</u> u i i i i i	<u>ů 4 ů ů ů</u>			44044
W X C9 C8 -1 -3 -3 -3 -3 -3	<u></u>		11 17 m m m	m m 0 m m	
V C10 C4 V		<u></u>	<u> </u>	 	77707
	<u> </u>				77770
F 88 14 16 16 16		<u> </u>			70700
S 810 86		<u> </u>		m m m	
8 11 m m m m	<u></u>	4 m m m m		m m = m m	
Q R 812 811 6 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -1 -3		<u></u>	m m m ++	7 m 7 m 7	77777
	<u></u>			m m + m	7779
0 P 814 813 -1 -3 -3 -3 -3 -3 -3 -1 -3 -1 -3	4 4 4 m		<u>m m m m</u>	m + m + m	44444
N 815 0 1 3	<u> </u>	7 7 9 7 9	u - i i u - i	m + m + +	777777
M B16 -1 -1 -3 -3 -3	<u> </u>	<u>ů ů ů ů ż</u>	11 m m m		77700
L 817 E 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	<u> </u>	4 7 9 9 7			77770
A 1 A i i i i i i i i i i i i i i i i i	<u> </u>	<u>ù m m ⊶ ù</u>		m m m m	77779
- <u>A</u> <u>ii</u> <u>ii</u> <u>ii</u> <u>ii</u>	<u> </u>	<u>ů ů ů ů ů</u>	1 1 m 0 1	<u>u 1 û û 1</u>	<u></u>
- A A <u>i:</u> i: i:	<u> </u>	<u> </u>	1 1 1 1 1	u 1 û û û	777777
T M m m m	<u> </u>	4 4 7 7 7	1 1 1 1 1 1	17 m m m m	
AS G III III IIII	<u>10 10 10 17</u>		0 1 1 1		77797
A BA Li Li Li Li	<u>11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 </u>	<u>ů ů ů ů ů</u>		4 4 4 4 4	77000
a 147 b	4 9 9 7 7	<u> </u>	1 m m m m	4 0 0 7 7	77777
0 88 11 11 11 11	m m + m m		m 11 m m m	u → u ų u	77777
n ⁸ ù ù ù ù				m m + m m	77700
B A10 i i i i i i i i i i i i i i i i i i i	<u> ii ii →</u>	<u> </u>		u i i u să	4440
e .			the sisch	E a v	
A Puppen Park Peter	Tennis Tisch Tiere Tante k	Krimis keine Katze Konzert klug ce ø	Fläte Französisch zwölf schönen möchten v y:	lünfzehn jüngere Bücher Tür grüne	
		<u>× 2 2 2 2 8</u>			290925
1 1 1 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 6 5 5 5 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9					

Příloha 5: Jazykový profil výzkumného souboru

1	А	В	С	D	E
1	Kód žáka	L1 žáka	L1 rodičů žáka	jazyk doma	ZŠ v ČR (1-9 roč.)
2	A10	a	CL	a	cz
3	A9	C	M: UKR/O: CJ	a	CZ
4	A8	C	C	C	cz
5	A7	C	C	C	cz
6	AG	CI	C	CL	cz
7	AS	CL	C	C	cz
8	A4	CI	C	CI	cz
9	A3	CL	C	CL	cz
10	A2	C	CL	CI	cz
11	A1	C	C	C	CZ
12	B17	C	C	CI	CZ
13	B16	CI	C	CI	cz
14	B15	CL	C	CL	cz
15	B14	CL	C	C	cz
16	B13	C	M: CJ, SLO/O: CJ	C	CZ
17	B12	C	C	CL	cz
18	B11	CL	C	C	cz
19	B10	CL	C	C	cz
20	89	C	C	C	cz
21	88	CI	CI	CI	CZ
22	C10	CI	C	CL	CZ
23	C9	a 🗘	C	C	cz
24	C8	C	M: CJ/O: SLO	CL	cz
25	C7	CL	C	CL	cz
26	C6	C	CL	CI	cz
27	CS	CL	C	CI	cz
28	C4	CI	C	CI	CZ
29	C3	CI	C	CI	cz
30	C2	CI	CL	CI	CZ
31	C1	CL	C	C	CZ
32	D11	C	CI	a	CZ
33	D10	CL	M: NJ/O: CJ	CJ, NJ	CZ
34	D9	RUS	M: RUS/O:RUS	RUS/RUM	89.r. CZ, do té doby ZŠ v Moldávii
35	D8	C	M: CJ/O: NJ	a	CZ
36	D7	CI	C	CL	CZ
37	D6	CI	C	CI	cz
38	DS	CI	C	CI	CZ
39	D4	CL	C	CI	CZ
40	D2	C	C	CL	CZ
41	D1	C	CI	C	CZ
42	E10	CL	CI	CL	CZ
43	E9	CI	C	CI	cz
44	68	C	M: SLO/O: CJ	CJ, SLO, AJ	cz
45	E7	C	C	CL	CZ
46	EG	CI	CI	CL	CZ
47	ES	UKR	M: UKR/O: UKR	UKR	79. r. CZ, douč. CJ
48	E4	C	C	C	CZ
49	B	C	C	CI	CZ
50	E2	C	C	CI	CZ
51	E1	CI	C	CL	CZ (1 rok Itálie)

Legenda k použitým zkratkám viz tabulka 7

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. RNDr. Petra Bořilová Linhartová, Ph.D., MBA; doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková; doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D. doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.; prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.; prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.; prof. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr.; PhDr. Alena Mizerová; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Ing. Zuzana Sajdlová, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.; doc. Ing. Rostislav Staněk, Ph.D.; prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.; doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.; Mgr. Pavel Žára, M.A.

Výslovnost ve výuce_____ německého jazyka_____ na ZŠ_____

Martina Čeřovská

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe Svazek 9

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno Jazykové korektury Ondřej Pechník Grafický návrh obálky Jana Nedomová Sazba Tereza Češková, Klára Šimková 1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-210-9903-6

V publikaci je prezentován empirický výzkum výslovnostních chyb českých žáků učících se němčině jako druhému cizímu jazyku na základní škole. Jeho cílem bylo ověřit, v jaké míře mají žáci obtíže s výslovnostními jevy v němčině, ve kterých čeští rodilí mluvčí obvykle chybují. Dále bylo zjišťováno, jakým způsobem se v chubách projevuje transfer z dříve osvojenúch jazuků žáka, tj. mateřského jazyka (češtiny) a prvního cizího jazyka (angličtiny). V rámci teoretických východisek je pozornost věnována různým pojetím výslovnosti z hlediska cílů výuky cizích jazyků, definicím jazykových chyb, jejich příčinám, dále pak vývoji výslovnostní normy spisovné němčiny a metodickým přístupům při zkoumání chyb. Výsledky výzkumu ukazují, se kterými výslovnostními jevy v němčině mají žáci největší potíže a v čem konkrétně chybují. Z analýzy chyb vyplynulo, že k nim dochází převážně následkem negativního transferu z mateřštiny. Na základě výzkumných zjištění jsou formulována doporučení pro výukovou praxi.

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe

MUNI PRESS MUNI PED