

# POSLECH V CIZÍM JAZYCE S VYUŽITÍM MULTIMÉDIÍ

MICHAELA MÁDLOVÁ

KAROLINUM

# POSLECH V CIZÍM JAZYCE S VYUŽITÍM MULTIMÉDIÍ

**Michaela Mádllová**

---

Recenzovaly:

Doc. PhDr. Miroslava Sládková, CSc.

PhDr. Mgr. Sylva Nováková, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2022

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2022

© Michaela Mádllová, 2022

ISBN 978-80-246-5029-6

ISBN 978-80-246-5065-4 (pdf)



Univerzita Karlova  
Nakladatelství Karolinum

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)  
[ebooks@karolinum.cz](mailto:ebooks@karolinum.cz)



## OBSAH

<b>PŘEDMLUVA A PODĚKOVÁNÍ</b>	<b>----</b>	<b>9</b>
<b>ÚVOD</b>	<b>----</b>	<b>11</b>
1. KAPITOLA	<b>MLUVENÁ ŘEČ A POSTAVENÍ FONETIKY V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE</b>	<b>----</b> 15
	1.1 FONETIKA A VÝSLOVNOST V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE	---- 17
	1.2 VZORY SPRÁVNÉ VÝSLOVNOSTI V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE	---- 18
2. KAPITOLA	<b>KONCEPT ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V OBLASTI OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA</b>	<b>----</b> 21
	2.1 KLASIFIKACE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ: POSLECH, MLUVENÍ, ČTENÍ, PSANÍ	---- 22
	2.2 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI Z POHLEDU SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE PRO JAZYKY	---- 23
	2.2.1 RECEPCE	---- 24
	2.2.2 PRODUKCE	---- 24
	2.2.3 INTERAKCE	---- 25
	2.3 INTEGROVANÉ POJETÍ ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ	---- 25
3. KAPITOLA	<b>ŘEČOVÁ DOVEDNOST POSLECH S POROZUMĚNÍM</b>	<b>----</b> 27
	3.1 <b>POSTAVENÍ POSLECHU S POROZUMĚNÍM V LINGVODIDAKTICE 20. STOLETÍ</b>	<b>----</b> 29
	3.1.1 POSLECH S POROZUMĚNÍM V RÁMCI METOD A PŘÍSTUPŮ INTEGROVANÉHO SMĚRU	---- 29
	3.1.1.1 AUDIOORÁLNÍ METODA	---- 29
	3.1.1.2 METODA SGAV	---- 30
	3.1.2 POSLECH S POROZUMĚNÍM V RÁMCI METOD A PŘÍSTUPŮ LINGVISTICKÉHO SMĚRU	---- 31
	3.1.2.1 SITUAČNÍ METODA	---- 31
	3.1.2.2 KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP	---- 31
	3.1.3 POSLECH S POROZUMĚNÍM V RÁMCI METOD A PŘÍSTUPŮ PSYCHOLOGICKÉHO SMĚRU	---- 33
	3.1.3.1 PŘIROZENÝ PŘÍSTUP	---- 33
	3.1.3.2 PŘÍSTUP ZALOŽENÝ NA POROZUMĚNÍ	---- 33
	3.2 <b>POSLECH JAKO PROCES V JAZYKOVÉ KOMUNIKACI</b>	<b>----</b> 34
	3.2.1 PRŮBĚH PROCESU POSLECHU S POROZUMĚNÍM	---- 34
	3.2.2 POSLECH S POROZUMĚNÍM JAKO KOMPLEXNÍ PROCES	---- 36
4. KAPITOLA	<b>POSLECH S POROZUMĚNÍM VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA</b>	<b>----</b> 37
	4.1 CHARAKTERISTIKY CIZOJAZYČNÉHO MLUVENÉHO PROJEVU	---- 38

	4.1.1 OBLAST FONEMATIKY A PROZODIE ----	38
	4.1.2 OBLAST LEXIKOLOGIE A GRAMATIKY ----	39
	4.2 <b>FORMY A DRUHY POSLECHU S POROZUMĚNÍM</b> ----	40
	4.3 <b>NÁCVIK A UPEVŇOVÁNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI POSLECH S POROZUMĚNÍM</b> ----	42
	4.3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚCH POSLECHU S POROZUMĚNÍM ----	43
	4.3.1.1 ZÁSADY EFEKTIVNÍHO POROZUMĚNÍ ----	43
	4.3.1.2 POSLECHOVÉ STRATEGIE ----	46
	4.3.1.3 DIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ ----	47
	4.3.1.4 OBTÍŽE PŘI POSLECHU A PŘÍČINY CHYB V POROZUMĚNÍ ----	47
	4.3.2 FÁZE POSLECHU S POROZUMĚNÍM ----	50
	4.3.3 METODICKÉ POSTUPY PŘI ROZVÍJENÍ POSLECHU S POROZUMĚNÍM ----	52
	4.3.3.1 AKTIVITY ZLEPŠUJÍCÍ POSLECHOVÉ DOVEDNOSTI ----	54
	4.3.4 VÝBĚR A USPOŘÁDÁNÍ ZVUKOVÉHO MATERIÁLU ----	55
	4.3.4.1 AUTENTICKÝ ZVUKOVÝ MATERIÁL ----	55
	4.3.4.2 VOLBA VHODNÉHO ZVUKOVÉHO MATERIÁLU ----	56
	4.3.5 STRUKTURA A SESTAVOVÁNÍ POSLECHOVÝCH ÚLOH ----	57
	4.3.5.1 TYPY POSLECHOVÝCH CVIČENÍ ----	57
	4.3.5.2 TYPY ÚLOH V RÁMCI VLASTNÍCH POSLECHOVÝCH CVIČENÍ ----	58
5. KAPITOLA	<b>INTEGRACE MULTIMÉDIÍ DO VÝUKY</b> ----	61
	5.1 <b>VYMEZENÍ POJMŮ MULTIMÉDIA, INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE</b> ----	63
	5.2 <b>MULTIMÉDIA VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ</b> ----	64
	5.2.1 VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE – MINULOST, SOUČASNOST, BUDOUCNOST ----	65
	5.2.2 VÝHODY A NEVÝHODY INTEGRACE MULTIMÉDIÍ DO VÝUKY ----	69
	5.2.2.1 VÝHODY ----	69
	5.2.2.2 NEVÝHODY ----	72
	5.3 <b>NOVÉ ROLE UČITELE A ZMĚNY VE VZTAHU MEZI UČITELEM A ŽÁKEM</b> ----	75
	5.3.1 TRADIČNÍ A MODERNÍ VZDĚLÁVACÍ PARADIGMA ----	75
	5.3.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE VE VÝUCE S VYUŽITÍM MULTIMÉDIÍ ----	79
	5.4 <b>PŘÍKLADY VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE</b> ----	83
6. KAPITOLA	<b>STYLY A STRATEGIE UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU</b> ----	87
	6.1 <b>STYLY UČENÍ</b> ----	88
	6.1.1 CHARAKTERISTIKA STYLŮ UČENÍ A TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ ----	88
	6.1.2 STYLY UČENÍ PODLE PERCEPČNÍ PREFERENCE ----	91
	6.2 <b>STRATEGIE UČENÍ</b> ----	93
	6.2.1 CHARAKTERISTIKA STRATEGIÍ UČENÍ ----	93
	6.2.2 STRATEGIE UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU ----	93
7. KAPITOLA	<b>METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU</b> ----	97
	7.1 <b>CÍLE A SMYSL VÝZKUMU</b> ----	98
	7.2 <b>TÉMA VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY</b> ----	99
	7.3 <b>DESIGN VÝZKUMU</b> ----	102
	7.4 <b>PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU</b> ----	103
	7.4.1 METODY SBĚRU DAT A VÝZKUMNÉ NÁSTROJE ----	103
	7.4.1.1 I. FÁZE VÝZKUMU: DOTAZNÍK, ROZHOVOR ----	103
	7.4.1.2 II. FÁZE VÝZKUMU: EXPERIMENTÁLNÍ SONDA ----	112
	7.4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO VÝBĚR ----	114
	7.5 <b>REALIZAČNÍ FÁZE VÝZKUMU – SBĚR DAT</b> ----	116
	7.6 <b>METODY ANALÝZY DAT</b> ----	118
	7.7 <b>SHRNUTÍ</b> ----	119

8. KAPITOLA	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE DAT, VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> ----121
	8.1 DISKUSE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU STRATEGIE UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU - JAKÉ STRATEGIE POUŽÍVÁM PŘI POSLECHU V CIZÍM JAZYCE ---- 122
	8.2 DISKUSE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU JAKÝM STYLEM SE UČÍM - JAK POUŽÍVÁM SMYSLY ---- 134
	8.3 DISKUSE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU POSLECH S POROZUMĚNÍM VE FJ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V KRÁLOVÉHRADECKÉM KRAJI A ROZHOVORŮ S UČITELI ---- 137
	8.4 DISKUSE VÝSLEDKŮ TESTOVÁNÍ POROZUMĚNÍ MLUVENÉMU PROJEVU ---- 157
	8.5 VERIFIKACE HYPOTÉZ ---- 164
	8.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ---- 167
	<b>ZÁVĚR</b> ----169
	<b>RÉSUMÉ</b> ----175
	<b>SUMMARY</b> ----179
	<b>SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> ----183
Příloha 1	<b>STRATEGIE UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU - DOTAZNÍK PRO ŽÁKY SŠ A JŠ</b> ----191
Příloha 2	<b>DOTAZNÍK STYLŮ UČENÍ SE FRANCOUZŠTINĚ</b> ----195
Příloha 3	<b>DOTAZNÍK POSLECH S POROZUMĚNÍM VE FJ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V KRÁLOVÉHRADECKÉM KRAJI</b> ----199
Příloha 4	<b>TAZATELSKÉ SCHÉMA ROZHOVORU S VYUČJÍCÍMI</b> ----205
Příloha 5	<b>REPORTÁŽ A - PRACOVNÍ LIST</b> ----207
Příloha 6	<b>REPORTÁŽ B - PRACOVNÍ LIST</b> ----211
Příloha 7	<b>REPORTÁŽ C - PRACOVNÍ LIST</b> ----215
Příloha 8	<b>REPORTÁŽ A - ŘEŠENÍ</b> ----219
Příloha 9	<b>REPORTÁŽ B - ŘEŠENÍ</b> ----223
Příloha 10	<b>REPORTÁŽ C - ŘEŠENÍ</b> ----227
Příloha 11	<b>REPORTÁŽ A - PŘEPIS (TITULKY)</b> ----231
Příloha 12	<b>REPORTÁŽ B - PŘEPIS (TITULKY)</b> ----235
Příloha 13	<b>REPORTÁŽ C - PŘEPIS (TITULKY)</b> ----239
Příloha 14	<b>ODKAZY NA REPORTÁŽE</b> ----243
Příloha 15	<b>UKÁZKA TESTOVACÍHO PROGRAMU</b> ----245





## PŘEDMLUVA A PODĚKOVÁNÍ

Publikace *Poslech v cizím jazyce s využitím multimédií* se zabývá řečovou dovedností poslech s porozuměním a využitím multimédií k jejímu posilování ve výuce cizího jazyka, konkrétně francouzštiny. Danou problematiku zkoumá se zasazením do kontextu českých kurikulárních dokumentů a řečové dovednosti klasifikuje z pohledu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Poslech s porozuměním charakterizuje z historické perspektivy v lingvodidaktice a jako proces v jazykové komunikaci. Pozornost věnuje poslechu s porozuměním v cizojazyčné výuce a zabývá se metodickými postupy při rozvíjení a upevňování této receptivní řečové dovednosti. Popisuje možnosti integrace multimédií do výuky cizích jazyků se zohledněním a respektováním různých stylů učení a strategií učení, přičemž se zaměřuje na styly podle percepční preference a poslechové učební strategie.

Cílem výzkumných šetření, která jsou v publikaci prezentována, je zjistit, jaké je postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve výuce francouzského jazyka na středních školách, jaká je úspěšnost studentů v porozumění mluvenému projevu a zda a jak může využití multimédií přispět k úspěšnému porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce. Problematika je nahlížena z pohledu studentů i vyučujících. Součástí publikace jsou také doporučení pro praxi, která vzešla z výsledků několikaletého výzkumu.

Tato publikace vznikla na základě disertační práce, která byla roku 2019 obhájena na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Dílčí výsledky některých částí výzkumného šetření byly publikovány ve dvou článcích, které vyšly v odborném periodiku *Cizí jazyky* (roč. 2017/2018 a 2020/2021).

Ráda bych na tomto místě poděkovala těm, bez nichž by tato kniha nemohla vzniknout. Poděkování patří mé školitelce v doktorském studiu prof. PhDr. Marii Bořek-Dohalské, DrSc., za cenné rady při tvorbě práce a za odbornou i lidskou podporu po celou dobu mého doktorského studia. Děkuji dále prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc., za přínosné konzultace a připomínky ke vznikající práci a PhDr. Ing. Petru Soukupovi, Ph.D., za odbornou pomoc při statistickém zpracování dat. Poděkování patří také oběma recenzentkám Doc. PhDr. Miroslavě Sládkové, CSc., a PhDr. Sylvě Novákové, Ph.D., za zasvěcené

posudky a jejich inspirující podněty. Dále chci upřímně poděkovat všem zúčastněným učitelům a studentům, díky jejichž vstřícnosti a spolupráci bylo možné realizovat výzkumná šetření. Velký dík patří mé rodině za podporu, trpělivost a vytvoření podmínek, které mi umožnily tuto knihu napsat.

*Michaela Mádlová*

## ÚVOD

V souvislosti se společensko-politickými změnami v Evropě devadesátých let 20. století a následným vstupem České republiky do mezinárodních evropských a světových společenství se zvýšil také v naší zemi zájem o výuku cizích jazyků, na jejíž podporu je v souladu s politikou Rady Evropy kladen důraz. Hlavním komunikačním prostředkem se stala angličtina, nicméně tyto změny posílily také další cizí jazyky. Budování komunikativní jazykové kompetence jako jedné z klíčových dovedností v rámci koncepce plurilingvismu, dané Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ, 2002), vedlo k proměně jazykového vzdělávání. V zájmu větší mobility a účinnější mezinárodní komunikace spolu s úctou k identitě a kulturní různorodosti, lepším přístupem k informacím, intenzivnější osobní interakcí, lepšími pracovními vztahy a hlubším vzájemným porozuměním (SERRJ, 2002, s. 5) došlo k posílení jazykového vzdělávání a učení se jazykům je nyní považováno za celoživotní úkol jedince v rámci vzdělávacích institucí i mimo ně. Pro dorozumění v rychle se rozvíjejícím globalizovaném světě se stala nezbytnou schopnost aktivní komunikace v cizím jazyce.

Komunikativnímu pojetí výuky jazyka zcela odpovídá primární role porozumění cizojazyčnému textu, které je pro dorozumění podstatné. Mnozí odborníci (Le Blanc, 1986; Lancien, 1998; Perrin, 1999; Cornaire, Germain, 1998; Field, 2009 a další) přiznávají v jazykové komunikaci klíčové postavení poslechu s porozuměním. Vycházíme-li z integrovaného pojetí řečových dovedností, uvědomujeme si, že role poslechu je nezastupitelná pro rozvíjení dalších řečových dovedností v cizím jazyce. Nácvik poslechu s porozuměním je v současné výuce cizím jazykům podporován a zdůrazňován na všech stupních vzdělávání. Opodstatněná důležitost této řečové dovednosti je posilována vědomím nezastupitelné role ústní komunikace a auditivního přijímání informací v dnešní době, kdy je komunikace v cizím jazyce téměř nevyhnutelná.

Souhlasíme s Hendrichovým tvrzením (1992/1993) formulovaným na základě výsledků výzkumů Piagetových a Leontjevových (1970, 1966), že poslech jako specifická forma lidské poznávací činnosti se co do kvality zdokonaluje již pouhým dostatečně častým opakováním. Zároveň si klademe otázku, proč máme obecně z cizojazyčného

poslechu takové obavy, proč se bojíme, že nebudeme rozumět, že nebudeme mít dostatek času na přečtení zadání a vypracování cvičení apod. Ptáme se, zda za těmito obavami stojí skutečnost, že si po předchozích negativních zkušenostech s neporozuměním mluvenému projevu v cizím jazyce nevěříme; že neumíme skutečně rozumět tomu, co slyšíme, a potřebovali bychom se to naučit; nebo nám jenom nebyl poskytnut dostatečný čas, který bychom potřebovali. Tématem porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce jsme se začali zabývat na základě zkušeností z vlastního pedagogického působení na středních školách a vysoké škole, kdy jsme si ověřili, že poslech s porozuměním je řečovou dovedností, která není příliš oblíbena mezi studenty a ve které studenti zároveň vykazují značné nedostatky. Ve shodě s Fieldem (2009) jsme dospěli k závěrům, že je nutno žáky a studenty učit dovednosti poslechu s porozuměním, aby získali znalosti, s jejichž pomocí mohou úspěšně zvládat poslechové úlohy a zároveň být motivováni k získání kontroly nad vlastním studiem, a vytvářet ve výuce cizím jazykům dostatek vhodných příležitostí k nácvičku a zdokonalování se v poslechu s porozuměním.

Jelikož každý učící se subjekt je individualitou a používá v učení se cizímu jazyku různé strategie, má potřebu postupovat odlišným tempem, používat různé prostředky a metody, upřednostňuje různé vyučovací aktivity, rozdílně vnímá učební úlohy a organizuje své poznatky, je žádoucí nabídnout mu různé cesty k dosažení zamýšleného vzdělávacího cíle, aby on sám mohl zvolit ten způsob, který mu bude nejvíce vyhovovat (Mareš, 1998). Panuje poměrně shoda v názoru, že pokud se jedinec učí způsobem a v prostředí, které odpovídá jeho stylu učení, učí se rychleji, efektivněji a výsledky jsou dlouhodobější. Strategie učení jsou v současnosti akcentovány na všech stupních vzdělávání, rovněž kurikulární dokumenty (RVP ZV, RVP G, 2007) stanovují osvojení vhodných strategií učení jako jeden z hlavních cílů vzdělávání. Obecně se uznává, že je dobré ve výuce podporovat všechny strategie a jejich co možná největší různorodost, podporovat rovněž v cizojazyčné výuce jejich rozvoj a aplikovat individualizovaný přístup namísto jednoho obecně platného (Lojová, Vlčková, 2011). Ztotožňujeme se s názorem, že úlohou učitele je vytvářet vyučovací prostředí, ve kterém mohou žáci co nejvíce uplatňovat své styly učení a rozvíjet své učební strategie, neboť aplikace vhodných strategií při učení se cizímu jazyku přispívá k rozvíjení komunikativní kompetence jedince, a tím k rozvoji všech řečových dovedností, tedy i poslechu s porozuměním.

Při učení s respektováním různých učebních stylů žáků a studentů mohou být nápomocna multimédia, jež svými charakteristikami interaktivity, hypertextuality, multireferenciality a multikanality korespondují s teorií mnohočetných inteligencí podle Gardnera (1999) a jež mohou fungovat jako opora při posilování poslechu s porozuměním se zachováním přístupů individualizace a diferenciaci. Na integraci moderních technologií do výuky existují různé, někdy protichůdné, názory. My se přikláníme k zastáncům jejich adekvátního využití ve vhodném pedagogickém kontextu a efektivního zapojení do cizojazyčné výuky, přičemž jsme si vědomi faktu, že moderní technologie samy o sobě nezajistí vyšší kvalitu výuky a že rozhodující jsou způsoby, jakými jsou ve výuce používány.

Zajímá nás, jak lze usnadnit porozumění cizímu jazyku, jakými podpůrnými prostředky lze studentům pomoci, aby dosáhli co nejúspěšnějšího porozumění mluvenému projevu. Na základě výše uvedeného jsme formulovali výzkumný problém následovně:

Jaká je závislost mezi použitím vybrané multimediální opory pro lepší porozumění mluvenému projevu, styly učení studentů a úspěšným porozuměním mluvenému projevu?

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit:

1. Jaké je postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve středoškolské výuce francouzského jazyka - z pohledu studentů i jejich učitelů a také vzhledem k ostatním řečovým dovednostem;
2. jaká je úroveň úspěšnosti studentů v porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce;
3. zda může využití multimédií přispět k úspěšnějšímu porozumění cizojazyčnému mluvenému projevu;
4. které z existujících opor nejlépe vedou ke správnému porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce.

Další cíle jsme vymezili následovně:

1. Na základě vlastních zjištění přispět k obohacení výuky francouzského jazyka o používání efektivních multimediálních opor vedoucích k úspěšnému porozumění mluvenému projevu;
2. nabídnutím opor k usnadnění porozumění přispět k popularizaci řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka;
3. formulovat závěry pro praxi užitečné pro výuku francouzského jazyka zaměřenou na porozumění mluvenému projevu a využitelné při tvorbě výukových materiálů k nácviku řečové dovednosti poslechu s porozuměním.

Na cestě za dosažením výše uvedených cílů jsme kombinovali více metod sběru a analýzy dat.

U studentů jsme volili metodu dotazníkového šetření, v rámci které byly použity dva standardizované dotazníky na zjišťování stylů a strategií učení se cizímu jazyku, a jeden námi sestavený dotazník týkající se řečové dovednosti poslechu s porozuměním.

V druhé fázi výzkumu bylo u studentů testováno porozumění mluvenému projevu na třech didakticky zpracovaných reportážích z francouzského televizního vysílání stanice TV5Monde. Zde jsme použili námi vyvinutý interaktivní testovací program.

S vyučujícími jsme vedli polostrukturované rozhovory, které byly zaznamenány na diktafon, následně byla data přepsána a analyzována pomocí otevřeného a axiálního kódování.

Získaná data jsme doplnili a obohatili o informace plynoucí z rozhovorů s několika náhodně vybranými studenty a o vlastní reflexi učitelské praxe.

Výzkumu se zúčastnilo 101 studentů z pěti gymnázií v Královéhradeckém kraji jazykové úrovně B1 (s přesahem do B2) dle SERRJ a sedm jejich učitelů.

Prezentovaná kniha je rozdělena do dvou rozsahem vyvážených částí, teoretické a empirické. Teoretickému vstupu do problematiky se věnují kapitoly 1-6. Zaměřujeme se

v nich na mluvenou formu jazyka a na koncept základních řečových dovedností (poslech, mluvení, čtení, psaní), které jsou klasifikovány a popsány z pohledu SERRJ. Blíže se zabýváme poslechem s porozuměním ve vybraných lingvodidaktických směrech 20. století. Jádrem teoretické části práce jsou čtvrtá a pátá kapitola, které se věnují poslechu s porozuměním a multimédiím v cizojazyčné výuce. Obě kapitoly jsou doplněny didaktickými doporučeními pro praxi a příklady pro nácvik porozumění mluvenému projevu se zapojením moderních technologií. Poslední, šestá kapitola této části pojednává o stylech a strategiích učení se cizímu jazyku, se zaměřením zejména na styly podle percepční preference. Metodologii výzkumu a výsledky výzkumných šetření prezentujeme ve dvou kapitolách (7 a 8) empirické části práce. Po představení metodologie výzkumu – cíle a smysl výzkumu, design výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, výzkumné nástroje, vzorek výzkumu, metody sběru a analýzy dat – následuje výsledková část, ve které analyzujeme a interpretujeme výsledky výzkumu a verifikujeme stanovené hypotézy. Součástí této nejrozsáhlejší kapitoly práce jsou také závěry a doporučení pro praxi, které z provedeného výzkumu vplynuly. Okomentované nejdůležitější výsledky výzkumu jsou k dispozici v kapitole Závěr, stručně je potom shrnujeme v Résumé.

Co se týká formální stránky práce a použité terminologie, považujeme za vhodné zmínit následující informace.

Pokud je citováno z cizojazyčné literatury, je v textu práce český překlad, přičemž je vždy uveden zdrojový materiál původního textu. Překlady pro účely této práce byly provedeny autorkou práce.

Termíny moderní technologie, informační a komunikační technologie (ICT) a multimédia jsou v této knize používány jako synonymické výrazy. Jelikož byl výzkum realizován na gymnáziích, nazýváme respondenty studenty, nicméně nejedná-li se v textu pouze o studenty středních škol, užíváme obecně pojem žáci, který zahrnuje žáky a studenty nezávisle na jejich věku. Vzhledem k tomu, že teorie problematiky nastíněné v této knize je do jisté míry převoditelná mezi různými cizími jazyky, jsou termíny cizí jazyk a cizojazyčný zaměnitelné s termíny francouzština a francouzský, což je konkrétní cizí jazyk, na jehož materiále je publikace zpracována.

**1. KAPITOLA**  
**MLUVENÁ ŘEČ A POSTAVENÍ**  
**FONETIKY V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE**

Jádrem této publikace je pojednání o mluvené formě francouzského jazyka, konkrétně se zaměřujeme na řečovou dovednost **poslech s porozuměním**. Považujeme proto za vhodné úvodem uvést několik poznámek k mluvené formě jazyka, zejména pak k výslovnosti, neboť právě výslovnost úzce souvisí se zkoumanou řečovou dovedností, což dále ukazujeme v kapitolách části teoretické i empirické.

- V utváření celku sdělení jde v mluveném projevu o kontinuální proud zvuku členěný až po větších úsecích, ve spontánní mluvě v něm na sebe plynule navazují hlásky slabik, slabiky slova i jednotlivá slova ve výpovědním úseku.
- Percepce mluveného projevu probíhá přijetím (slyšením) lineárního řetězce. Aby mohlo dojít k porozumění, je napřed nutné tento řetězec neboli určitý úsek mluveného projevu postupně dekodovat.
- Způsobem osvojení mluvené formy mateřského jazyka je nápodoba okolí. V cizím jazyce je tomu obvykle jinak: jeho mluvenou podobu se učíme prostřednictvím didakticky řízené komunikace s učitelem, spolužáky, rodilými mluvčími a zároveň s mluvením se obvykle učíme také psanému projevu.
- Mluvený projev pokrývá především soukromou komunikační sféru a v komunikační sféře celonárodní se uplatňuje zhruba od poloviny minulého století. Význam kvality mluveného projevu je v posledních desetiletích zdůrazňován stále častěji.
- Pro mluvený projev je charakteristická větší různorodost z hlediska místního, generačního i sociálního (nářečí, dialekty). Volba výrazových prostředků je dána často lokální normou, ne vždy mluvčí přihlíží k ortoepické kodifikaci.
- Mluvená i psaná podoba jazyka se stále vyvíjejí, ovšem v mluveném projevu se změny dějí postupně, tedy si je méně uvědomujeme.
- Produkce textu je u mluvených projevů formována především spontánností a přímou interakcí, zatímco psaný projev je obvykle připravený, ve formě interakce nepřímé. Členění textu a hierarchizace informace se v mluveném projevu děje pomocí prozodických prostředků (intonace, mluvní pauzy, přízvuk, rytmus). S rozvojem a využíváním nových technologií se odlišnost mluveného a psaného projevu poněkud oslabuje (SMS zprávy, diskuse na chatu, které jsou často nepřipravené, naopak kontakt na dálku funguje díky multimédiím také u mluveného projevu).



Zvuková stránka lidského dorozumívání je předmětem zájmu po staletí, neboť v mluvené podobě probíhá většina mezilidské komunikace. Nicméně teprve v 2. polovině 19. století se s pokrokem techniky a se zaměřením lingvistiky na historický vývoj jazyků prostřednictvím komparativních metod rozvinula fonetika jako vědní disciplína, která se zaměřila na zvukovou podobu jazyka. Vývoj nových přístrojů, zejména pak v 2. polovině 20. století rozvoj nových elektroakustických metod, přispěl k přesnějšímu zkoumání a popisu artikulačních i akustických charakteristik nejen jednotlivých hlásek, ale i k záznamu a možnosti analýzy spontánního mluveného projevu. Je dnes tedy možné pracovat i ve výuce jazyků s autentickými mluvenými projevy v celé jejich komplexní proměnlivosti a věnovat se studiu jejich zákonitostí.

## 1.1 FONETIKA A VÝSLOVNOST V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Specifické postavení fonetiky a fonologie je třeba vnímat nejen v široké oblasti jazykové komunikace, ale cíleně s oběma disciplínami pracovat v cizojazyčné výuce, a to zejména v počátcích jazykového vzdělávání.

V didaktice cizích jazyků měla bohužel fonetika dlouhou dobu marginální postavení, a to z mnoha důvodů, mezi nimiž Champagne-Muzarová, Schneiderman a Bourdages (1993) uvádějí obtížnost osvojení si výslovnosti cizího jazyka, a dokonce zbytečnost vyučovat výslovnost samostatně, když fonetické způsobilosti nevyžadují žádnou systematickou práci; výuka výslovnosti navíc nezapadala do myšlenek komunikativního přístupu. Důležitost fonetiky a mluvené formy jazyka vyzdvihovali v reakci na gramaticko-překladovou metodu například fonetikové tzv. reformního hnutí jako Passy, Viëtor a Sweet, dále v padesátých letech 20. století příznivci strukturně globální audiovizuální metody (metoda SGAV) či zastánci kognitivního přístupu v šedesátých letech 20. století (Chastain). Později se proti nepotřebě systematické fonetické praxe ve formálním prostředí (výuce cizího jazyka) vymezili např. Wioland (1982), Galazzi-Matasci a Pedoya (1983), Le Blanc (1986), Champagne-Muzar, Schneiderman a Bourdages (1993). Naopak mezi zastánce postojů, které se podílely na vyřazení fonetické praxe na okraj zájmu, patřili například Burling, Becker, Henry a Tomasowa (1981), Krashen a Terrell a jejich myšlenka přirozeného přístupu (1983), Penfield a Roberts (1963), podle kterých si po dovršení pubertálního věku člověk nedokáže osvojit fonetické aspekty jazyka, a tudíž není zapotřebí je zahrnovat do výuky.

Výslovnost jako nezbytná složka hodin cizího jazyka byla v minulosti podceňována a ani dnes jí často není věnováno tolik prostoru, kolik by bylo třeba a kolik by si zasloužila. Tradičně zaujímal prvořadé postavení v cizojazyčné výuce psaná forma jazyka<sup>1</sup>, což je dáno historickým vývojem vyučování cizích jazyků (výuka latiny a řečtiny) a také osvojováním jazyka zejména s pomocí učebnice, tedy psaného a zároveň

---

1 V polovině 20. století se s rozvojem audioorálních a audiovizuálních metod pozornost více obrací k mluvené formě jazyka.

hlavního zdroje ve výuce. Učitelé cizího jazyka bývají navíc ze svého studia lépe vybaveni dovednostmi práce s textem, tj. s písemnými cvičeními, než schopnostmi efektivně zařazovat ústní aktivity. Často jsou potom v praxi i ústní aktivity odvozeny od písemných materiálů. Tato dominance písemného projevu v cizojazyčné výuce a nedostatek mluveného slova se odráží nejen v obtížích žáků ve vlastním mluveném projevu, ale i v obtížích v percepci a reprodukci slyšeného. Žáci nejsou schopni rozeznat jednotlivé slovní výrazy vyslovené v normálním rytmu (obvykle rychleji, než na co jsou z výuky zvyklí), nerozumějí mluvenému projevu kvůli aplikaci vázání (*liaison*), nebo nevyslovených *e-caduc*. Vzhledem k tomu, že základ pro správnou výslovnost tvoří poslechová a percepční cvičení, měla by právě tato cvičení figurovat v dostatečném množství v používaných cizojazyčných materiálech/učebnicích a měl by jim být ve výuce věnován adekvátní prostor.<sup>2</sup>

## 1.2 VZORY SPRÁVNÉ VÝSLOVNOSTI V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Do jazykové praxe je třeba uvádět normu kultivované výslovnosti, seznamovat s ní uživatele jazyka a vést je k dodržování jejích zásad. Velký vliv v oblasti výslovnosti mají kromě školní výuky sdělovací prostředky, zejména rozhlasové a televizní vysílání. Výslovnost učitele se stejně jako výslovnost moderátora může stát vzorem. Pro oba případy ovšem platí, že ne vždy se jedná o výslovnost ve všech ohledech správnou. Spatřujeme nedostatky ve výslovnosti učitelů na úrovni segmentální i suprasegmentální, učitelé sami často tápou především v oblasti výuky prozodie, ve výkladu těsné vazby mezi suprasegmentálním (rytmicko-melodickým) členěním a logickým členěním promluvy. Často lze konstatovat, že vlastní kvalita výslovnosti učitele nepředstavuje právě potřebný model. Někteří učitelé si bohužel nejsou vědomi vlastních chyb ve výslovnosti. Nejsou schopni je odhalit u sebe, a proto je těžko mohou odstranit u svých žáků. U žáků se spokojí s výslovností, která sice nebrání porozumění, ovšem neodpovídá správné výslovnosti a je velmi vzdálena výslovnosti roditelů mluvčích. Toto může pramenit z nedostatků v pregraduálním vzdělávání učitelů cizího jazyka, kdy mnohdy chybí vztah mezi teoretickými znalostmi v oblasti fonetiky a fonologie a jejich praktickým zprostředkováním budoucím žákům a studentům. Jak známo, není důležité pouze *co (na)učit*, ale také *jak to (na)učit*. Zdůrazňujeme, že není možné podceňovat oblast metodologie vyučování fonetiky.

Častý poslech vzorové výslovnosti sám o sobě nezaručí, že si posluchač plně osvojí správnou výslovnost. Akcentujeme potřebu a v praxi ověřenou užitečnost propojení poslechu zvukového materiálu s navazující vlastní produkcí slyšeného. Osvědčený postup lze vyjádřit schématem: **poslech – vlastní produkce – nahrávka – analýza**

2 V současných učebnicích francouzštiny jsou samozřejmě zastoupena cvičení na výslovnost, ne vždy ale odpovídají skutečným potřebám studentů, nenavazují na sebe, nezávisle na sobě jsou procvičovány jednotlivé jevy, postrádáme globální koncepci.

**vlastní nahrávky** (pokud možno žákovi nahrávku srovnat s originálním, primárním poslechem). Je nepopíratelné, že častý a pravidelný poslech působí pozitivně na vlastní výslovnost posluchače, a proto je žádoucí posluchači poskytnout co nejvíce možností setkat se s kultivovanou výslovností. Jak známo, existuje úzký vztah mezi znalostí artikulačních a prozodických jevů a rozvojem porozumění mluvenému projevu. Díky správné výslovnosti je uživatelům jazyka nejen lépe rozuměno, ale také oni sami lépe rozumí slyšenému. Je totiž obtížné rozumět, neumíme-li sami správně vyslovovat. Gilbert (1983) se domnívá, že bez fonetických základů nelze uchopit výuku poslechu s porozuměním – ale měli bychom dodat, že je třeba vždy vzít v úvahu věk posluchačů a metodu, s níž učitel pracuje. Podle Champagne-Muzarové (Champagne-Muzar, Schneiderman, Bourdages, 1993) zlepšuje systematická fonetická praxe porozumění. Úspěšného porozumění jsme schopni například díky správnému zachycení intonace mluvícího, která strukturuje výpověď, zdůrazňuje důležité, odhaluje explicitně nevyřčené, a tím vede k plnému pochopení smyslu sdělení. Znovu akcentujeme nutnost pravidelného nácviku včetně zpětné vazby s korekcí chyb. Některá výslovnostní cvičení (především básně) rozvíjejí také auditivní paměť, která se významně podílí na procesu osvojování cizího jazyka a s jejíž pomocí můžeme rovněž lépe porozumět mluvenému projevu. Výslovnost a porozumění mluvenému projevu považujeme na základě výše popsaného za složky na sobě vzájemně závislé a ovlivňující se, není možné úspěšně zvládnout jednu bez druhé. Úspěšné zvládnutí obou komponent vede u žáka k jistotě v cizím jazyce, k posílení sebevědomí a zvýšení motivace pro další studium.



**2. KAPITOLA**  
**KONCEPT ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ**  
**V OBLASTI OSVOJOVÁNÍ**  
**CIZÍHO JAZYKA**

## 2.1 KLASIFIKACE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ: POSLECH, MLUVENÍ, ČTENÍ, PSANÍ

Řečovou dovedností rozumíme schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace (Hendrich a kol., 1988, s. 186). V lingvodidaktice rozlišujeme čtyři základní řečové dovednosti (*language skills, communicative skills, compétences linguistiques*), které se na procesu a efektivitě komunikace podílejí, a to **poslech, mluvení, čtení a psaní**. Řečové dovednosti se vztahují ke čtyřem druhům řečové činnosti, které dělíme:

- a) podle druhu komunikačního procesu na **receptivní** (poslech a čtení) a **produktivní** (mluvení a psaní); receptivní dovednosti jsou zaměřeny na přijímání a pochopení informace v mluvené nebo psané formě, produktivní na vytváření sdělení v mluvené a písemné podobě;
- b) podle způsobu realizace na **mluvené** (poslech a mluvení) a **psané** (čtení a psaní). „Jak uvádí Widdowson (2000), učení se cizímu jazyku probíhá recepcí a produkcí řeči v mluvené nebo psané formě, proto je jazykový projev často vymezen v rámci čtyř dovedností. Osvojování a rozvíjení čtyř řečových dovedností je jednak cílem, jednak prostředkem k realizaci komunikačního cíle.“ (Šebestová, 2011, s. 29)

Osvojení čtyř hlavních komplexních řečových dovedností je podle Hendricha a kol. (1988, s. 89) předpokladem realizace komunikačního cíle. Předpokladem k vytvoření těchto komplexních řečových dovedností je předcházející náležité osvojení jazykových prostředků – slovní zásoby, gramatiky, fonetiky a pravopisu, jež podmiňují úroveň jednotlivých řečových dovedností. Pokud se člověk chce stát úspěšným uživatelem cizího jazyka, musí si kromě kompetencí lingvistických osvojit také kompetence sociolingvistické (vztahují se ke znalostem a dovednostem, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem užívání jazyka)<sup>3</sup> a pragmatické (vztahují se k užívání jazyka v komunikační praxi)<sup>4</sup>.

3 Např. výběr pozdravů a oslovení, vhodné užívání jazyka v závislosti na různých funkčních stylech, rozeznávání dialektů či neverbální projevy doprovázející komunikaci.

4 Např. uspořádání vět pro vytvoření souvislého jazykového projevu či vyjádření různých komunikačních funkcí v mluveném i v psaném projevu.

**TABULKA 1: DĚLENÍ ZÁKLADNÍCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ**

	RECEPTIVNÍ	PRODUKTIVNÍ
MLUVENÉ/ORÁLNÍ	poslech	mluvení
PSANÉ/GRAFICKÉ	čtení	psaní

Z pohledu dichotomie znázorněné v tabulce se mezi odbornou veřejností stále vedou diskuse ohledně role a významnosti **jazykových vstupů** (*input*) a **jazykových výstupů** (*output*) ve výuce cizího jazyka se snahou zjistit, které z nich jsou při učení se cizímu jazyku důležitější. Dotazujeme se, v jaké míře a v jaké kvalitě mají být v jazykovém vzdělávání poskytovány příležitosti k recepci či produkci. Ze zkušeností učitelů lze předpokládat, že pro výuku cizího jazyka je nezbytná dostatečná expozice cizímu jazyku stejně jako dostatek příležitostí k řečové produkci v cizím jazyce.

## 2.2 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI Z POHLEDU SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE PRO JAZYKY

Proměny v jazykovém vzdělávání směrem ke komunikativnímu pojetí výuky s hlavním cílem osvojit si komunikativní jazykovou kompetenci vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ, 2002). Tento dokument, sloužící mimo jiné jako nástroj pro sjednocení a inovaci výuky cizích jazyků, představila Rada Evropy v roce 2001 jako výsledek několikaleté spolupráce odborníků na cizojazyčné vzdělávání. Hlavním přínosem SERRJ je „poskytnutí objektivních kritérií pro popis jazykové způsobilosti“ (SERRJ, s. 1), tj. popis znalostí, dovedností a postojů, které si jedinec musí osvojit, aby dokázal v cizím jazyce komunikovat a efektivně jednat. Vedle toho je tento rámec charakterizován jako nástroj ke zjištění úrovně jazykové způsobilosti jedince, a to prostřednictvím popisu jednotlivých úrovní ovládnání jazyka z hlediska všech komponent, z nichž se jazyková způsobilost skládá. SERRJ podrobně definuje úroveň znalostí jazyka pro úrovně od A1 do C2 právě na základě přesného popisu zvládnutých řečových dovedností v komunikační situaci (srov. SERRJ, 2002, s. 24 a 26–27).

S využitím souboru kompetencí – obecných i specifických komunikativních jazykových kompetencí – jsou uživatelé schopni osvojit si a následně používat daný cizí jazyk. Podle SERRJ lze každý způsob užívání jazyka a učení se jazyku popsat následujícím způsobem: „Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak kompetencí obecných, tak obzvláště komunikativních jazykových kompetencí. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých podmínek a omezení, aby se zapojili do jazykových činností obsahujících jazykové procesy,

jejichž cílem je vytvářet či přijímat texty vztažené k tématům v určitých oblastech užívání jazyka, a přitom aktivizují ty strategie, které se zdají nejpříhodnější pro úspěšné provedení úloh. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí.“ (SERRJ, 2002, s. 9)

O Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ, 2002) se opírá Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G, 2007) a definuje na jeho základě výstupní požadavky cizojazyčné výuky, které vymezuje jednak rámcově pro oblast učiva, jednak pro oblast **receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností** (Šebestová, 2011, s. 32).

### 2.2.1 RECEPCE

Jazykový vstup (*input*) je definován jako cizojazyčný materiál, kterému jsou žáci vystaveni buď ve formálním vzdělávání, nebo v přirozeném prostředí (Šebestová, 2011, dle Loew, 2007). Týká se receptivních řečových dovedností poslechu a čtení a přesahuje také do aktivit vyžadujících verbální reakci – produkci jazyka.

Nelze pochybovat o zásadní roli jazykového vstupu při jazykovém vzdělávání, důležitost expozice cílovému jazyku při procesu jeho osvojování zdůrazňují zastánci přirozeného přístupu v cizojazyčné výuce Krashen a Terrell<sup>5</sup>. Ve své teorii představují tzv. srozumitelný jazykový vstup, na jehož základě dochází k osvojování cizího jazyka. Jde o vystavení cílovému jazyku, kdy cizí jazyk nemusí být žákovi srozumitelný beze zbytku. Krashen a Terrell (1983) formulují hypotézu, že cizojazyčný materiál vyšší jazykové úrovně, než je žákova aktuální jazyková úroveň, podporuje a rozvíjí osvojování cílového jazyka.

Ač je obecně tvrzení, že pouhá expozice jazyku je dostačující pro jeho úspěšnou akvizici, podrobena kritice ze strany odborníků v oblasti teorie osvojování cizího jazyka, panuje shoda v tom, že recepce je při učení se cizímu jazyku naprosto nezbytná.

### 2.2.2 PRODUKCE

Jazykový výstup (*output*) zahrnuje veškerou produkci žáka v cizím jazyce. Týká se řečových dovedností mluvení a psaní.

Role produkce je v cizojazyčné výuce stejně významná jako role recepce. Argumentace ve prospěch její zásadní role při osvojování cizího jazyka spočívá zejména v názorech o nedostatečnosti pouhé recepce jako operace, která poskytuje žákům příležitost k porozumění významům lingvistického materiálu pomocí kontextu (především v oblasti sémantické), ale výrazně nepřispívá k rozvoji v oblasti gramatické

---

5 Více v podkapitole 3.1.3.1.