

Fonetika a fonologie
v přípravném
vzdělávání učitelů

Kolektiv autorů

Filologické studie 2016

Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů

Kolektiv autorů

Recenzovali:

doc. PhDr. Tomáš Duběda, Ph.D.

doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.

PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.

Autorský kolektiv:

prof. PhDr. Marie Bořek-Dohalská, DrSc.

Mgr. Kristýna Červinková Poesová, Ph.D.

PhDr. Jakub Konečný, Ph.D.

PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

PhDr. Pavel Sojka, Ph.D.

PhDr. Kateřina Suková Vychopňová, Ph.D.

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

PhDr. Klára Uličná, Ph.D.

PhDr. Jana Vlčková-Mejvaldová, Ph.D.

Mezinárodní odborný kruh:

Tom N. M. van Brederode, Ph.D. – Department of Language and Literature,
Faculty of Humanities,
University of Amsterdam

doc. PhDr. Viera Glosíková, CSc. – Katedra germanistiky, UK PedF, Praha

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D. – Katedra české literatury, UK PedF, Praha

PhDr. Radka Hříbková, CSc. – Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, UK PedF, Praha

doc. PhDr. Petr Chalupský, Ph.D. – Katedra anglického jazyka a literatury, UK PedF, Praha

doc. PhDr. Natalia Ivašina, CSc. – Katedra obecné a slovanské jazykovědy, BGU, Minsk

PhDr. Renáta Listiková, Dr. – Katedra francouzského jazyka a literatury, UK PedF, Praha

Prof. Dr. Franz Loquai, M.A. – Universität Heidelberg

prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc. – Katedra české literatury, UK PedF, Praha

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D. (předsedkyně) – Katedra českého jazyka, UK PedF, Praha

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

První vydání

© Univerzita Karlova, 2016

© Kolektiv autorů, 2016

Publikace vznikla v rámci projektu PRVOUK P15 Škola a učitelská profese
v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání.

ISBN 978-80-246-3554-5

ISBN 978-80-246-3573-6 (online : pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2017

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

ÚVODEM (<i>Martina Šmejkalová</i>)	9
1. HISTORICKÁ VÝCHODISKA FONETIKY A FONOLOGIE V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ JAZYKŮ (<i>Marie Bořek-Dohalská – Kristýna Červinková Poesová – Jakub Konečný – Pavla Nečasová – Lenka Rozboudová – Martina Šmejkalová – Klára Uličná – Jana Vlčková-Mejvaldová</i>)	11
1.1 Předfonetické výzkumy a počátky výuky fonetiky	12
1.2 Rozvoj foneticko-fonologických výzkumů v první polovině 20. století – Pražský lingvistický kroužek a jeho didaktické projekce	14
1.3 Fonetický ústav Filozofické fakulty UK v Praze	16
1.4 Fonetika jako vysokoškolský předmět v přípravě učitelů	21
1.4.1 Výuka fonetiky v přípravném vzdělávání učitelů jazyků na Filozofické fakultě UK v Praze	21
1.4.2 Výuka fonetiky v přípravném vzdělávání učitelů jazyků na Pedagogické fakultě UK v Praze	29
1.5 Závěr	34
Literatura	34
2. FONETIKA A FONOLOGIE ČESKÉHO JAZYKA (<i>Jana Vlčková-Mejvaldová – Pavel Sojka</i>)	37
2.1 Současný stav výuky fonetiky a fonologie českého jazyka v přípravě učitelů základních a středních škol	38
2.1.1 Fonetická a fonologická tematika v pedagogických dokumentech	38
2.1.2 Výuka fonetiky a fonologie českého jazyka na fakultách připravujících učitele	40
2.2 Teoretická východiska výuky fonetiky a fonologie českého jazyka	45
2.2.1 Fonetická literatura v sylabech	46
2.2.2 Literatura odborná	47
2.2.3 Vlastní fonetické poznání	48
2.2.4 Aplikovaný fonetický výzkum	48
2.2.5 Fonetika v časopisech	49
2.2.6 Granty a vědecké úkoly s fonetickou tematikou	50
2.3 Výuka fonetiky a fonologie českého jazyka na Katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy	51
2.3.1 Kontext výuky fonetiky a fonologie českého jazyka aneb Komplikující faktory	51
2.3.2 Cíle výuky	54

2.3.3 Obsah výuky	55
2.3.4 Klíčová témata	56
2.3.5 Posloupnost a logická návaznost jednotlivých témat při výuce předmětu	57
2.3.6 Metody a formy práce	61
2.3.7 Způsoby prověřování a hodnocení	62
2.4 Závěr	62
Literatura	64

3. FONETIKA A FONOLOGIE ANGLICKÉHO JAZYKA

<i>(Kristýna Červinková Poesová – Klára Uličná)</i>	68
3.1 Současný stav výuky fonetiky a fonologie anglického jazyka v přípravě učitelů základních a středních škol	68
3.2 Teoretická východiska výuky fonetiky a fonologie anglického jazyka	70
3.3 Výuka fonetiky a fonologie anglického jazyka na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy	72
3.4 Zaměření na didaktiku	75
3.4.1 Role výuky výslovnosti	76
3.4.2 Cíle výuky výslovnosti	76
3.4.3 Výběr a struktura učiva	79
3.4.4 Přístupy k výuce výslovnosti	79
3.4.5 Vhled do didaktizace výuky výslovnosti na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy	81
3.5 Závěr	83
Literatura	83
Příloha	86

4. FONETIKA A FONOLOGIE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

<i>(Kateřina Suková Výchopňová – Marie Bořek-Dohalská)</i>	87
4.1 Současný stav výuky fonetiky a fonologie francouzského jazyka v přípravě učitelů základních a středních škol	89
4.1.1 Fonetická a fonologická tematika v pedagogických dokumentech	89
4.1.2 Výuka fonetiky a fonologie francouzského jazyka na fakultách připravujících učitele	91
4.2 Teoretická východiska výuky fonetiky a fonologie francouzského jazyka	99
4.3 Výuka fonetiky a fonologie francouzského jazyka na Katedře francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy	101
4.3.1 Faktory ovlivňující naši výuku	101
4.3.2 Fonetika a fonologie	103
4.3.3 Korektivní fonetika	109
4.3.4 Historie a současnost francouzské spisovné výslovnosti	109
4.3.5 Metody a formy práce	110
4.4 Závěr	111
Literatura	112

5. FONETIKA A FONOLOGIE NĚMECKÉHO JAZYKA

<i>(Pavla Nečasová)</i>	115
5.1 Současný stav výuky fonetiky a fonologie německého jazyka v přípravě učitelů základních a středních škol	116
5.1.1 Fonetická a fonologická tematika v pedagogických dokumentech	117
5.1.2 Výuka fonetiky a fonologie německého jazyka na fakultách připravujících učitele	119

5.2 Teoretická východiska výuky fonetiky a fonologie německého jazyka	120
5.3 Výuka fonetiky a fonologie německého jazyka na Katedře germanistiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy	124
5.4 Závěr	128
Literatura	129
 6. FONETIKA A FONOLOGIE RUSKÉHO JAZYKA	
(<i>Jakub Konečný – Lenka Rozboudová</i>)	132
6.1 Současný stav výuky fonetiky a fonologie ruského jazyka v přípravě učitelů základních a středních škol	133
6.1.1 Fonetická a fonologická tematika v pedagogických dokumentech	133
6.1.2 Výuka fonetiky a fonologie ruského jazyka na fakultách připravujících učitele	135
6.2 Teoretická východiska výuky fonetiky a fonologie ruského jazyka	143
6.3 Výuka fonetiky a fonologie ruského jazyka na Katedře rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy	145
6.4 Závěr	151
Literatura	152
 ZÁVĚR	
(<i>Marie Bořek-Dohalská – Kristýna Červinková Poesová – Jakub Konečný – Pavla Nečasová – Lenka Rozboudová – Pavel Sojka – Kateřina Suková Vychopňová – Martina Šmejkalová – Klára Uličná – Jana Vlčková-Mejvaldová</i>)	154
RESUMÉ	159
JMENNÝ REJSTŘÍK	161
VĚCNÝ REJSTŘÍK	163

ÚVODEM

Fonetika a fonologie jazyka (většinou takto sdruženě pojmenována a také unitárně vyučována) bývá jedním z prvních studijních předmětů, jež musí absolvovat posluchač filologického studia na vysokých školách v České republice. Tradičně bývá vyučována na počátku bakalářského studijního programu, a to převážně očima oborového základu. Tento přístup byl v nedávné minulosti navíc podpořen zavedením tzv. strukturovaných studií, která podtrhla princip, že bakalářský studijní stupeň je stupeň neučitelský, nedidaktický (v souladu se zákonem, podle nějž je k plné kvalifikaci učitele na základní nebo střední škole třeba absolvovat magisterský vzdělávací stupeň). Strukturovaná studia mají jistě řadu nezpochybnitelných výhod, nicméně po zúročení desetileté zkušenosti se zdá, že se jedná o model, který může narušovat žádoucí kompaktnost a ucelenost časově náročné souvislé učitelské přípravy. V poslední době se proto (znovu)objevuje výhodnost a efektivita tzv. průběžného modelu přípravného vzdělávání učitelů, a to se zřetelem ke skutečnosti, že lépe vyhovuje specifičností „charakteru procesu stávání se učitelem“, který je dlouhodobý: „Následný model, kde je učitelská příprava soustředěna výhradně v navazujícím magisterském studiu, vede k redukované podobě učitelské přípravy a neumožňuje ani přiměřenou kontinuitu přípravy oborové.“¹

Ve světle revitalizace důrazu na kontinuum učitelského vzdělávání je jistě legitimní otevřít i otázku výuky oborových obsahů, které vytvářejí nezbytný předpoklad učitelovy oborové kompetence a jejího dalšího přetavování v kompetenci oborovědidaktickou a které jsou vyučovány převážně v prvních letech filologického studia (tedy většinou gramatické obsahy a fonetika a fonologie). Potřeba diskutovat o pojetí fonetiky a fonologie v rámci učitelské přípravy se nám jeví o to naléhavější, že představuje jeden z hlavních pilířů, o nějž se opírá i vyučování jazyků na základních a středních školách.

Monografie *Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů* si proto klade za cíl analyzovat vysokoškolskou výuku klíčových lingvistických disciplín fonetiky a fonologie u nás v historii i v současnosti. Vedle teoretických poznatků přináší také aplikační metodicko-didaktické podněty, které by měly reflektovat specifičnost oboru v rámci učitelské přípravy, s přihlédnutím k didaktickým a vyučovacím kompetencím budoucích učitelů jazyků.

Výzkumná metodologie předkládané monografie je postavena na standardních metodách pedagogického, historického a lingvistického výzkumu. Pro historický úvod vycházíme

¹ Akreditační komise Česká republika. *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol* [online]. s. 2. [cit. 16.6.2016]. Dostupné z https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf.

kromě komparace závěrů existující sekundární literatury především z historické obsahové analýzy primárních pramenů (zejm. někdejší tzv. *Seznamy přednášek*, ale i dobová odborná foneticko-fonologická literatura). Pro analýzu současného stavu jsme použili zejména obsahovou analýzu současných kurikulárních a legislativních dokumentů a analýzu studijních plánů filologických oborů na fakultách připravujících učitele, včetně analýzy studijních sylabů a anotací výuky fonetiky a fonologie. Doplnkově jsme na vysokoškolských filologických pracovištích provedli dotazníková šetření, rozhovory a refletovali i přímá pozorování. Jeli-kož všichni autoři klíčových kapitol této publikace jsou vyučujícími fonetiky a fonologie, využili jsme i metodu pedagogické introspekce a další seberefektivní metody pedagogického výzkumu.

Struktura monografie z principu zkoumaného jevu sleduje problematiku v obrysech současného platného kurikula, a to vzdělávací oblasti RVP *Jazyk a jazyková komunikace* (*Český jazyk, Cizí jazyk, Další cizí jazyk/y*). Úvodem jsou představena historická východiska oboru a dále následují kapitoly věnované těmto oblastem:

- fonetika a fonologie českého jazyka,
- fonetika a fonologie anglického jazyka,
- fonetika a fonologie francouzského jazyka,
- fonetika a fonologie německého jazyka,
- fonetika a fonologie ruského jazyka.

V úvodní kapitole je analyzováno ukotvení výuky fonetiky a fonologie v přípravě učitelů v historickém kontextu v pražském prostoru (s nezbytnými reminiscencemi k zahraničním impulsům a zdrojům), včetně zhodnocení dosavadního vývoje s přesahem k současnému stavu. Každá z oborových kapitol se pak věnuje aktuálnímu stavu teoretického poznání ve výuce fonetiky a fonologie a obecné charakteristice současného stavu vyučovací reality, s oporou o kurikulární a edukační materiály. Jádrou část jednotlivých kapitol potom tvoří didaktický pohled na vysokoškolskou výuku: otázky profesního pojetí výuky, vzdělávací filozofie, otázky didaktických kategorií, tedy cílů, obsahů, metod a forem výuky. Mimořádná pozornost je věnována evaluačním a reflektivním přístupům ve výuce.

Monografie *Fonetika a fonologie v přípravě učitelů* by svými poznatky měla přispět více vědním oblastem: vysokoškolské didaktice i fonetice a fonologii samé. Nadto je jejím cílem upozornit a poukázat na potřeby školní výuky jazyků, již by mělo mít přípravné vzdělávání učitelů filologů na mysli především.

Martina Šmejkalová

1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA FONETIKY A FONOLOGIE V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ JAZYKŮ

Je znepokojivým faktem, že se navzdory rostoucímu zájmu věnovanému výuce výslovnosti (cizích) jazyků od konce 20. století až po současnost stále nedaří uspokojivě sblížit současný fonetický výzkum s vyučovací praxí, resp. že zjištění existujících výzkumných šetření v oblasti odborné fonetiky nejsou v kontextu výuky jazyků adekvátně interpretována (Gut et al., 2007; Munro – Derwing, 2005). V lepším případě se učitelé spoléhají na vlastní intuici, zkušenost a dostupné, leckdy svépomocně vyrobené (či ze zahraničních učebnic převzaté) materiály, v tom horším se výuce výslovnosti ve svých hodinách snaží vyhnout. Přitom obě, tedy jak odborná fonetika, tak její výuka, mají nejen ve světě, ale i v českých zemích velmi dlouhou tradici, z níž by bylo možno čerpat inspirace i zkušenosti.

V této úvodní kapitole chceme ukázat, že fonetika (a později fonologie) je součástí přípravy učitelů filologických oborů již více než století: např. již v roce 1911 zkušební řád pro učitelství na středních školách „důtklivě“ doporučoval, aby „kandidáti všech filologických oborů“ navštěvovali seminář fonetiky², jež na filozofické fakultě vyučoval J. Chlumský, zakladatel oboru na této instituci (o něm podrobně dále v kap. 1.3).

Dotkneme se také hlavních milníků, které v historii vytvářely teoretické zázemí pro výuku (zejména činnost Pražského lingvistického kroužku a předchůdců dnešního Fonetického ústavu FF UK), a zevrubněji budeme analyzovat postavení fonetiky (a fonologie) v historických studijních plánech Filozofické fakulty a Pedagogické fakulty UK v Praze.³ Jelikož se má jednat o vzhled historický, ukončujeme naše výklady rokem 1989, který jsme si vytyčili jako přirozený historický mezník a od nějž jen marginálně odkazujeme k současnosti.⁴

K tomu je třeba předeslat dvě poznámky.

První se týká skutečnosti, že zastoupení jednotlivých filologií v našem výkladu nebude paritní. Důvod toho je zřejmý: rozvoj domácích fonetických bádání v první polovině 20. století je spjat především (avšak nikoliv výhradně, srov. např. práce V. Mathesia) s frankofonně orientovanými badateli, případně s bohemisty a slavisty. Podobně nerovnovážná je situace i v oblasti vysokoškolského kurikula: zde je příčinu třeba spatřovat ve skutečnosti, že

² *Zkušební řád pro učitelství na středních školách (i dívčích lyceích)*. ÚŠČP, Praha 1911, s. 6. Podle Šmejkalová, 2010, s. 62.

³ Jsme si přitom dobře vědomi limitů tohoto „pražského“ pohledu – například zcela pomíjí významné pracoviště brněnské (E. Šrámek, F. Trávníček, J. Pačesová, L. Bartoš, M. Pavlík, M. Krémová), ale i jiná badatelská centra. Takový komplexní pohled – jistě žádoucí – však není v možnostech naší publikace.

⁴ Nicméně syntetické práce vzniklé po tomto mezníku přirozeně neztrácíme ze zřetele (např. Palková, 1994; Krémová, 2008; Skarnitzl – Šturm – Volín, 2016).

na nižších stupních vzdělávání, pro něž byli vysokoškolští posluchači připravováni, se v první polovině 20. století v souladu se silnou kulturní a společenskou orientací státu vedle druhého „zemského“ jazyka, tedy němčiny, dlouho jako hlavní další cizí jazyk vyučovala francouzština (mimořádně silné byly i vlivy lingvistické či lingvodidaktické – A. Mazon, A. Meillet, H. Weil, L. Havet, J. Marouzeau, později A. Martinet, F. Brunot a mnozí další), zatímco po roce 1948 ji, stejně jako ostatní „západní jazyky“, masivně vytlačila ruština.⁵ Jediné postavení také zaujímal výuka českého jazyka, která měla po celou dobu vývoje – vyjma období protektorátu – postavení dominantní. Všechny tyto okolnosti se samozřejmě nemohly nepromítnout v akcentech vysokoškolské přípravy učitelů jazyků.

Druhá poznámka se týká samotného přípravného vzdělávání učitelů jazyků. Do roku 1946 byli učitelé všech typů středních škol (různé druhy osmiletých gymnázií, sedmileté reálky, učitelské ústavy, obchodní akademie a vyšší průmyslové a hospodářské školy) vzdělávání na filozofických fakultách univerzit, příp. na ekvivalentních typech škol. Učitelé někdejších obecných a měšťanských škol byli vzdělávání na čtyřletých učitelských ústavech, což byly střední školy s maturitou (ty ponecháváme stranou našeho zájmu, protože se nejedná o vysokoškolské vzdělávání).

Po založení pedagogických fakult v roce 1946 se situace proměnila. Vysokoškolského vzdělání se nyní dostávalo i učitelům nižších školských stupňů, a učitelé jazyků tak mohli nabýt vzdělání buď na filozofických fakultách (po určitý čas na tzv. filologické fakultě), na různých formách pedagogických fakult, jejichž statut se však často měnil (viz kap. 1.4.2), nebo na – opět po určitý čas – Vysoké škole ruského jazyka (a literatury).

Skutečnost, že po dlouhý úsek svého vývoje nebyly pedagogické fakulty určeny k vzdělávání učitelů středních škol, nýbrž byly zacíleny k vzdělávání učitelů škol základních (podrobně viz kap. 1.4.2), zapříčinila nerovnoměrnou dynamiku vývoje přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků na těchto fakultách. Na základních školách se v období socialismu vyučovala (s výjimkou škol s rozšířenou výukou cizím jazykům) ruština, proto jí také byla věnována hlavní pozornost i na pedagogických fakultách. Ruský jazyk byl ale prioritou i na fakultách filozofických. V naší publikaci se tento faktor sekundárně projevuje větším akcentem položeným na vysokoškolské kurikulum ruštiny po roce 1948.

1.1 PŘEDFONETICKÉ VÝZKUMY A POČÁTKY VÝUKY FONETIKY

Úvodem velmi stručně k historii výuky fonetiky ve starších obdobích:

O původu samotného termínu *fonetika* se vedou spory, nicméně jeho první potvrzené užití pochází z roku 1797 (Zoega, 1797, s. 369). Termín prosazovali mimo jiné J.-F. Champollion (1822), francouzský egyptolog, který jej užíval pro charakteristiku typu hieroglyfického písma, a německý lingvista W. von Humboldt. Později se objevil oponentní názor J.-P. Rousselota, že termín poprvé zazněl během přednášek ze srovnávací gramatiky F. Baudryho a M. Bréala na Collège de France v 80. letech 19. století. Pojem fonetika v jeho současné akceptaci definitivně ustálil až anglický lingvista a fonetik H. Sweet na přelomu 19. a 20. století (Schulzová, 1995, s. 24).

⁵ Viz již tzv. Košický vládní program, v němž bylo pro jazykovou výchovu stanoveno, že „ruský jazyk bude v novém učebním plánu z cizích jazyků na prvním místě“. Program československé vlády Národní fronty Čechů a Slováků přijatý 5. dubna 1945 v Košicích, bod 15. Podle Šmejkalová, 2010, s. 229.

Oblasti zájmu dnešní fonetiky jsou však pojednávány již v dílech staroegyptské a zejména staroindické civilizace. V evropském prostředí pak není možné nezmínit význam řeckých textů, v nichž se zejména v souvislosti s hudbou, metrikou i řečovým projevem samotným autoři zamýšleli nad charakteristikou hlásek, přízvuku a melodie ve vztahu k jejich kvalitě a vnímání projevu jako celku posluchačem (Kraus, 2011, s. 18, 29, 37).

Ani vliv českých učenců na oblast, která je dnes předmětem zájmu fonetického bádání, nebyl v historii nepatrný (podrobněji např. Šefčík, 2007): první zaznamatelné stopy uvažování o zvukové podobě jazyka v českých zemích se vyskytují v pracích J. Husa (*De Orthographia Bohemica*), J. Blahoslava (*Vady kazatelův a Gramatika česká*) a zejména pak J. A. Komenského.⁶ Za první, z dnešního hlediska „skutečné“ fonetické výklady lze ale považovat až Dobrovského uvažování o českém přízvuku; artikulačním vlastnostem některých českých hlásek se v 19. století dále velmi podrobně věnoval J. E. Purkyně (Schulzová, 1995, s. 42–43). Z mladogramatické generace to byl J. Gebauer, kdo se zabýval rozvojem řeči a jeho psychologickým pozadím (Gebauer, 1869), ale i hláskovými změnami v jejich reálném užití (Gebauer, 1907).

Na konci 19. a na počátku 20. století, tedy v období bezprostředně předcházejícím konstituování fonetiky jako samostatného vědního oboru, vycházejí práce L. Dolanského, studie J. Chlumského „z metodologie experimentální fonetiky“, resp. jejího uplatnění při zkoumání zvukového plánu jazyka (Chlumský, 1911), a proslulá monografie A. Frinty *Novočeská výslovnost* z roku 1909 (podle Romportl, 1968, s. 295).

Vedle rozvoje fonetiky, avšak v souvislosti s ním, představovala devadesátá léta 19. století zcela klíčové období i pro obrodu didaktiky cizích jazyků. Vzniká reformní hnutí vymezující se proti převažující didaktické metodě, podle níž se živé jazyky doposud vyučovaly stejným způsobem jako latina ve středověku – drilováním gramatických pravidel a slovní zásoby s cílem přeložit literární texty a porozumět jim. Impulsem tohoto hnutí byla mimo jiné publikace Viětora pamfletu *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (1882), která podnítila diskuzi o neuspokojivém stavu výuky moderních jazyků a dala průchod snahám ji reformovat. V prvním vydání svého spisu W. Viětör použil pseudonym Quousque Tandem, volně interpretováno: Jak dlouho bude současné týrání pokračovat? Na tuto studii později odkázal H. Sweet v pokynu „Language teaching must start afresh!“⁷ (Smith, 2007).

Ačkoliv snahy vymezit se proti dominantní gramaticko-překladové metodě a nabídnout alternativní přístup k cizojazyčné výuce byly zaznamenány v práci jednotlivců již v průběhu 19. století, jejich myšlenky a návrhy nedosáhly obecné platnosti (Richards – Rodgers, 1996, s. 5). Do reformního hnutí se proto aktivně zapojili i další uznávaní fonetici, vedle již zmíněných W. Viětora a H. Sweeta např. i P. Passy, J.-P. Rousselot, O. Jespersen aj., kteří v roce 1886 spoluzaložili Mezinárodní fonetickou asociaci a přispěli k emancipaci fonetiky jako vědního oboru zkoumajícího zvukovou podobu jazyka (Celce-Murcia et al., 2010, s. 3).

Do reformního hnutí vstoupil i dánský pedagog a fonetik Ch. B. Flagstad, jenž formuloval své myšlenky v rozsáhlém díle *Psychologie der Sprachpädagogik* (1913). Poukázal na význam propojení akustických a motorických představ o slovech a hláskách, kdy si žák může představit např. posun objektu z místa na místo u slov vyjadřujících pohyb pomocí

⁶ Podle přednášky realizované na FF UK od akademického roku 1931/1932 prof. J. Chlumským, zakladatelem a ředitelem Fonetické laboratoře při FF UK (Zásluhy českých badatelů o pokrok ve fonetice). Seznam přednášek na FF UK, 1931/1932, s. 45.

⁷ „Cizojazyčná výuka musí začít nanovo.“ (překlad K. Červinková Poesová)

doprovodného pohybu zraku a současného uvědomění si zvuku. Podtrhl tím důležitost vnímání zvukové stránky pro osvojování slov cizího jazyka.⁸ Vyzdvihl také nutnost kvalitního fonetického vzdělání budoucích učitelů cizích jazyků: „Eine unerläßliche Bedingung [...] ist eine hohe phonetische Bildung des Lehrers sowohl in praktischer wie in theoretischer Hinsicht; und er muß noch dazu selbst Freude an der lautsprachlichen Form haben.“⁹ (Flagstad, 1913, s. 40)

Tato generace zásadně ovlivnila podobu výuky moderních jazyků formulací a prosazováním následujících principů. Zaprvé byl položen důraz na rozvoj ústních dovedností v cizojazyčné výuce: žáci by měli jazyk nejprve slyšet a až později se seznámit s jeho psanou formou. „Výslovnost se tedy dostává do popředí v receptivní i produktivní rovině“ (Fenclová, 2003, s. 24) a stává se nepostradatelnou součástí rozvoje výuky ústního projevu. Zadruhé byla deklarována nutnost začlenit do jazykové výuky poznatky zprostředkované fonetickou vědou, a to v souladu s názorem, že fonetický trénink vede k upevnění dobrých řečových návyků. V neposlední řadě, jak je vidět i z citátu Ch. B. Flagstada v předchozím odstavci, bylo požadováno zařazení fonetického vzdělání do přípravy budoucích učitelů (Celce-Murcia et al., 2010, s. 3) – což je myšlenka, která je ostatně i hlavním předmětem naší monografie.

Reformní hnutí mělo mezinárodní a interdisciplinární charakter a na krátký čas se v něm podařilo zkoordinovat práci lingvistů-výzkumníků a vyučujících z praxe (působení H. Klinghardta ve Slezsku či W. H. Widgeryho ve Velké Británii). Jedním z pilířů této úzké spolupráce vědců a školských praktiků se stala právě výslovnostní výuka, jejíž obsah a zpočátku i metodologii fonetická věda určovala (Howatt, 1984). Šlo především o využití artikulačních popisů hlásek a transkripčních symbolů nově vzniklé Mezinárodní fonetické abecedy pro konzistentní záznam zvukového plánu existujících jazyků. Učitelé dostali poprvé do rukou edukativní nástroje vedoucí ke zvýšení povědomí o místě a způsobu artikulace jednotlivých souhlásek a samohlásek cílového jazyka a byli seznámeni i s dalšími fonetickými poznatky: „Prostřednictvím a zásluhou Mezinárodní fonetické asociace opustila fonetika hranice akademické disciplíny a začala být prakticky aplikována v cizojazyčné výuce.“ (Kohler, 2000, s. 8)

1.2 ROZVOJ FONETICKO-FONOLOGICKÝCH VÝZKUMŮ V PRVNÍ POLOVINĚ 20. STOLETÍ – PRAŽSKÝ LINGVISTICKÝ KROUŽEK A JEHO DIDAKTICKÉ PROJEKCE

Zlomovým okamžikem ve vývoji oboru nejen na našem území po roce 1918 se staly výzkumná činnost členů Pražského lingvistického kroužku (dále PLK) a oddělení/vyčlenění fonologie z komplexu věd o jazyce na 1. mezinárodním lingvistickém sjezdu v Haagu v roce 1928 (vystoupili zde V. Mathesius, R. O. Jakobson, S. I. Karcevskij a N. S. Trubeckoj). Je to období, kdy R. O. Jakobson, N. S. Trubeckoj a S. I. Karcevskij formulují zásady tzv. pražské fonologické teorie.

B. Vykypěl (2006, s. 237) poukazuje na to, že pražská lingvistická škola je, především ve svém prvním období, nejsilněji spjata právě s fonologickou teorií. Fonologie byla hlavním

⁸ „Die Lautvorstellung ist von der Vorstellung von Bewegung begleitet.“ (Flagstad, 1913, s. 17)

⁹ „Neopomenutelnou podmínkou [...] je vysoké fonetické vzdělání učitele, a to jak po praktické, tak i teoretické stránce; a k tomu ještě musí mít on sám ze zvukové formy jazyka potěšení.“ (překlad P. Nečasová)

tématem Pražské školy až do druhé světové války, kdy bylo vydáno jedno ze stěžejních děl oboru *Základy fonologie* N. S. Trubeckého (1939), přestože postupně se oblast zájmu členů PLK rozšiřovala a diverzifikovala: „Pražská fonologie nepředstavuje jednotný a v Trubeckého Základech fonologie uzavřený celek.“ (Vykpěl, 2006, s. 237) Časem se vyčlenily dva přístupy k popisu fonologických jednotek: paradigmatické pojetí fonologie (podstatou je klasifikace fonémů jazyka podle jejich distinktivních rysů; představiteli tohoto přístupu jsou například N. S. Trubeckoj, R. O. Jakobson) a syntagmatické pojetí (všechny fonémy jazyka jsou klasifikovány podle role, kterou hrají při konstruování znaku; představitelem tohoto přístupu je například V. Mathesius).¹⁰

Vedle Trubeckého *Základů fonologie* ovlivnila pražskou fonologii také poválečná díla R. O. Jakobsona (svým přístupem autor původní teorii PLK překonává, a to například větším důrazem na popis distinktivních rysů) a monografie J. Vachka *Dynamika fonologického systému současné spisovné češtiny* (1968), která vytváří k Trubeckého *Základům fonologie* protipól a představuje vrchol pražské fonologie (Vykpěl, 2006, s. 237; více o tom také Šefčík, 2007).

Z didaktického hlediska mají mimořádnou důležitost *Téze Pražského lingvistického kroužku* z roku 1929, jejichž hlavním úkolem bylo vyjádřit stanovisko PLK k závažným otázkám jazykovědy a její metodologie (srov. *Z tézí...*, 1968). Z didaktických otázek se Kroužek ve své desáté tezi vedle výuky mateřského jazyka věnoval i jazykům cizím, konkrétně slovanským.¹¹

Bylo požadováno, aby výuka byla orientována prakticky (z dnešního pohledu bychom mohli tedy hovořit o komunikačním zaměření výuky), přičemž toto pojetí bylo stavěno do protikladu k pojetí „vědeckému“, představovanému historicko-srovnávací metodou. Z *Tézí* vyplývá, že tato metoda není pro výuku vhodná, mnohem větší potenciál pro dosažení komunikačního cíle nabízí funkční lingvistika (srov. *Z tézí...*, 1968).

Symptomatickým pro celou didakticky orientovanou jazykovědnou metodologii Pražské lingvistické školy byl požadavek na zřetel k mateřštině žáků, který je v *Tézích* formulován následovně: „Pro učení jazykům slovanským na školách slovanských je třeba využívat příbuznosti těchto jazyků, a to tak, že je třeba vykládat a cvičit i při vyučování (přednáškách) i v cvičebnicích od počátku nikoliv jen to, co je společné, nýbrž především to, čím se liší jazykový systém jednoho jazyka slovanského od druhého. Jak učení samo, tak i cvičebnice musí být diferenční, vybudované na roznostech mezi mateřským jazykem žáků a jazykem slovanským, kterému se učí.“ (*Z tézí...*, 1968, s. 157)

Ve výuce mají být respektována specifika fonologického systému cizího slovanského jazyka, s nimiž jsou žáci seznamováni postupně a vždy v kontextu, nikoliv pouze prostřednictvím izolovaných slov. Postup a způsob prezentace jazykového materiálu žákům je dán vždy charakterem cizího jazyka, prostředím, v němž se daný jazyk studuje, a také druhem a stupněm školy a celkovou úrovní vzdělání žáků, kteří se jej učí. Z *Tézí* vyplývá také požadavek na aktivní přístup žáka při studiu jazyka: žák nemá být pouhým příjemcem faktů zprostředkovaných učitelem, ale má se sám podílet na „luštění“ studovaného jazyka, zejména v oblasti sémantizace nových lexikálních jednotek. (*Z tézí...*, 1968)

¹⁰ O tom např. Leška, 1993, s. 81–87.

¹¹ K tomu již mnohokrát dříve, např. Vachek, 1970, s. 60–65; Čechová – Styblík, 1998, s. 24.

Již v roce 1929 členové PLK varují před tím, s čím se později bude velmi výrazně potýkat československá didaktika ruštiny a co A. A. Reformatskij (1959) nazývá jedním z největších nebezpečí výuky cizího jazyka, tedy před existencí podobného v cizím jazyce a jeho ztotožněním s jevem mateřského jazyka.¹² V *Tézích* nalezneme varování před tím, „[...] aby se při počátcích studia neupevnila představa o větší shodě jazyka vlastního s jazykem, kterému se učí, než je tomu ve skutečnosti; stává se, že se funkce kategorií jiného jazyka slovanského přenášejí v systém jazyka mateřského; z toho vzniká svérázný ‚jazyk všeslovanský‘ nebo jazyk česko-ruský [...]“.¹³ (*Z téz. ...*, 1968, s. 158)

Myšlenky Kroužku se promítly i do školské praxe, čímž představují další ze vzácných okamžiků propojení vědeckého výzkumu a školní výuky. V centru pozornosti stála pocho-pitelně také výuka českého jazyka, jejímž cílem se měla stát schopnost racionálního užívání jazykových prostředků v nejrozmanitějších funkcích a uvědomění si fonetických, fonologic-kých, morfologických, syntaktických a lexikálních jazykových prostředků za jejich vzájemné součinnosti v jazykovém systému (viz Havránkovy a kol. *Cvičebnice jazyka českého* vychá-zející v letech 1933–1936).¹³

Opomíjena ale nebyla ani výuka dalších cizích jazyků. Velmi důležitá, ačkoliv dnes už poněkud pozapomenutá, byla činnost jazykového oddělení Vysoké školy obchodní, s nímž je spjata např. jméno představitele PLK L. V. Kopeckého. Jmenované jazykové oddělení se pokoušelo při výuce cizích jazyků rozvíjet myšlenky Kroužku prostřednictvím konstituo-vání principů tzv. „hospodářské lingvistiky“ (Šmejkalová, 2010, s. 53–54), která měla při-spět k rozvoji praktických jazykových kompetencí studentů někdejších středních obchodních škol – obchodních akademií.

1.3 FONETICKÝ ÚSTAV FILOZOFICKÉ FAKULTY UK V PRAZE

Jakkoli by se z předešlého výkladu mohlo zdát, že rozvoj fonetiky a fonologie je navázán především na činnost Pražského lingvistického kroužku, přítomnost fonetiky jakožto samo-statného vědního oboru je starší a je pevně svázána také s Filozofickou fakultou UK v Praze. Jak uvádí M. Romportl v bilančním článku z roku 1968: „Historie československé fonetiky jako uznaného samostatného vědního oboru je vtěsnána do uplynulých padesáti let. Formálně je tu mezníkem jmenování J. Chlumského mimořádným profesorem na filosofické fakultě University Karlovy v r. 1919 a založení laboratoře pro experimentální fonetiku a její uvedení v život od r. 1920, mimo to i udělení venii docendi A. Frintovi v r. 1918 pro obor slovanského jazykozpytu se zvláštním zřetelem k stránce fonetické.“ (Romportl, 1968, s. 294)

Jelikož působení Fonetické laboratoře FF UK¹⁴, přejmenované v roce 1929 na Labora-toř pro experimentální fonetiku (a fonografický archiv) a později na Fonetický ústav¹⁵, má pro vývoj české fonetiky mimořádný význam, věnujeme jí a jejím nástupcům samostatný výklad,

¹² Dané téma je aktuální i v dnešní době. Problematice vzájemných vztahů mezi dvěma slovanskými jazyky se věnují například autoři publikace *Falešní přátelé překladatele v češtině a běloruštině* (viz Janovec – Ivaši-na – Rudenka, 2006).

¹³ Kopeckij, L. V. (1932). O typu učebnice mateřštiny na střední škole. *Střední škola*, č. 12, s. 100–108. Podle Šmejkalová, 2010, s. 80.

¹⁴ Seznam přednášek na FF UK, 1920/1921, s. 51.

¹⁵ Seznam přednášek na FF UK, 1929/1930, s. 44.