

Jitka Bielen

Vy to opravdu slyšíte?
A rozumíte tomu?

Univerzália
a specifika poslechu s porozuměním



Poznaň 2023

• Slyšíme, ale dobře poslouchat umí málokdo. • Zkušený posluchač vědomě pracuje s poslechovými technikami a ví, jak poslech s porozuměním nacvičovat. • Poslech jazyka má blízko k hudbě. • Význam a smysl slyšeného záleží na komunikační kompetenci, zkušenostech a představách recipienta. • Jazyk je jedna ze složek porozumění.

Jitka Bieleň

Vy to všechno slyšíte?

A rozumíte tomu?

Univerzália

a specifika poslechu s porozuměním

Bohemica Posnaniensia

fasc. 29

Redaktor serii

Mieczysław Bałowski



Jitka Bieleň

Vy to všechno slyšíte?
A rozumíte tomu?

Univerzália
a specifika poslechu s porozuměním

Poznaň 2023

Recenzenci:

dr hab. Grażyna Balowska, prof. UO, Uniwersytet Opolski, Opole

doc. PhDr. Ivana Bozděchová, CSc., Univerzita Karlova, Praha

Mgr et Mgr. Romana Feiferlíková, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni (Recenzja III rozdziału)

doc. Ing. Roman Mouček, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni (Recenzja IV rozdziału)

Projekt okładki, grafiki w tekście, skład i łamanie: mgr. sztuki Marek Bielen

Korekta: doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni

Copyright © 2023 Jitka Bielen

Wszelkie prawa zastrzeżone. Reprodukowanie, kopiowanie w urządzeniach przetwarzania danych, odtwarzanie w jakiegokolwiek formie oraz wykorzystywanie w wystąpieniach publicznych - również częściowe - tylko za wyłącznym zezwoleniem właściciela praw.

ISBN 978-83-63090-57-9

Bohemica Posnaniensia. Commentationes - vol. 29

<https://doi.org/10.14746/978-83-63090-57-9>

Wydawca: Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, ul. Aleksandra Fredry 10, 61-701 Poznań, Wydawnictwo PRO, skr. poczt. 7, 59-230 Prochowice.
Nakład: 100 egz. Objętość: 12,5 arkuszy druk. Papier offset 80 g.

Obsah

Úvod.....	8
1. Poslech s porozuměním ve vědeckém diskurzu.....	11
1.1 Objektivní a subjektivní složky výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním.....	12
1.2 Faktory limitující výzkum řečové dovednosti poslech s porozuměním.....	13
1.3 Metodologie výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním.....	14
1.4 Vymezení základních termínů.....	16
2. Řečová dovednost poslech s porozuměním.....	19
2.1 Proces poslechu s porozuměním.....	20
2.2 Historie výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním.....	22
2.3 Vliv <i>Společného evropského referenčního rámce</i> na rozvoj teorie poslechu s porozuměním.....	26
2.4 Druhy poslechu.....	31
2.5 Faktory ovlivňující průběh poslechu s porozuměním.....	34
3. Aspekty percepce zvuku z perspektivy anatomické, akustické, lingvistické a hudební.....	37
3.1 Proces slyšení z hlediska anatomického.....	37
3.2 Charakteristika zvuku z hlediska akustického.....	39
3.3 Charakteristika lidské řeči z hlediska akustické a auditivní fonetiky.....	43
3.4 Paralely v lingvistické a hudební terminologii.....	49
4. Zpracování a ukládání sluchových informací.....	58
4.1 Sluchová dráha a činnost mozku při poslechu.....	60
4.2 Proces myšlení a endocept.....	63
4.3 Vybrané teorie paměti.....	68
4.4 Klasifikace druhů paměti.....	71
4.5 Reflexe zaměření pozornosti v jazykové složce poslechu s porozuměním.....	75
5. Proces konstrukce porozumění.....	78
5.1 Psychologicko-lingvistické aspekty konstrukce porozumění významu.....	79
5.2 Aspekty interpretace a konstrukce smyslu textu.....	87

5.3	Konstrukce porozumění v kontextu tlumočení.....	89
5.4	Specifika konstrukce porozumění při poslechu germánských a slovanských jazyků.....	91
5.5	Mentálně-sémantický přechod v konstrukci porozumění při poslechu s porozuměním.....	93
6.	Poslechové strategie a taktiky.....	96
6.1	Historie výzkumu poslechových strategií a taktik jejich přehled.....	97
6.2	Vlastní výzkum poslechových strategií a taktik.....	104
6.3	Kvalitativní výzkum poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle <i>SERR</i>	108
6.3.1	Analýza kognitivních a metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 podle <i>SERR</i>	111
6.3.2	Analýza kognitivních a metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B2 podle <i>SERR</i>	115
6.4	Kvantitativní analýza poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle <i>SERR</i>	118
6.4.1	Srovnávací kvantitativní analýza kognitivních poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle <i>SERR</i>	120
6.4.2	Srovnávací kvantitativní analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle <i>SERR</i>	121
6.5	Sociafektivní strategie: motivace a obtíže.....	123
7.	Příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním.....	125
7.1	Pojetí chyby ve výuce (cizího) jazyka.....	126
7.2	Klasifikace chyb.....	127
7.3	Definice neporozumění.....	129
7.4	Příčiny neporozumění při poslechu s porozuměním.....	129
8.	Poslechová cvičení: aspekty jejich výběru a typologie.....	137
8.1	Posluchač a praktická výuka poslechu s porozuměním v cizím jazyce.....	138
8.2	Faktory ovlivňující výběr vhodného poslechového textu.....	141
8.2.1	Charakter poslechového textu.....	141
8.2.2	Délka poslechového textu.....	143
8.2.3	Tempo řeči poslechového textu	144
8.2.4	Počet opakování poslechového textu	145
8.2.5	Forma instrukcí	145
8.2.6	Formát položky určený typem hodnocení úlohy	146
8.2.7	Forma a délka požadovaných odpovědí	146
8.2.8	Počet požadovaných odpovědí	147

8.2.9 Míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a formátem odpovědi.....	147
8.3 Příkladové poslechové úlohy zaměřené na různé druhy poslechových technik.....	148
8.3.1 Poslechová úloha zaměřená na identifikaci při selektivním poslechu.....	148
8.3.2 Poslechová úloha zaměřená na kontextové porozumění v selektivním poslechu.....	149
8.3.3 Poslechová úloha zaměřená na interpretaci slyšeného textu.....	150
8.4 Fáze poslechu s porozuměním ve výuce.....	150
8.5 Typologie poslechových cvičení.....	152
Závěr	164
Seznam použité literatury a zdrojů	174
Příloha 1	187
Příloha 2	190
Věcný rejstřík	193
Jmenný rejstřík	197

Úvod

Možná je to překvapivé, ale na naší planetě neexistuje absolutní ticho. Planeta Země se otáčí kolem Slunce rychlostí 30 km za sekundu a vytváří specifický hluk. Živé bytosti i věci na Zemi nepřetržitě vydávají nejrůznější zvuky a celá Země neustále vibruje a zvučí. Míra zvuku na Zemi se mění v průběhu času, vědci tvrdí, že např. míra hluku aktuálně je mnohonásobně vyšší než před sto lety. Seismologové potvrdili, že během lockdownů v letech 2020–2021 se hluk vytvářený lidskou činností v Evropě snížil až o polovinu¹.

Sluch je pro zdravého člověka jedním ze základních smyslů, který mu umožňuje naučit se jazyk. Zřejmě proto, že slyší (téměř) každý, je řečová dovednost poslech s porozuměním vnímána při jazykové výuce jako samozřejmost a také její teorie nebývá považována za vědu. Obvykle se setkávám s reakcí, proč analyzovat tak samozřejmou věc, když mateřštinu slyšíme i posloucháme všichni a všichni jí rozumíme.

Výzkumy znakového jazyka neslyšících a osob se sluchovým postižením dokazují, jak obtížné je pro ně osvojit si jazyk. Pokud při komunikaci neslyšíme, nemůžeme ani porozumět, a pokud nerozumíme, nemůžeme pochopit okolní svět, popsat jej nebo vyjádřit své myšlenky jazykem. Jeden z problematických aspektů výzkumu poslechu s porozuměním je to, že si recipient musí uvědomit, kde jsou hranice recepce. I v rozhovorech, jež jsem vedla s profesionálními uživateli jazyka včetně překladatelů, se většina komentářů k poslechu s porozuměním týkala produkce, ale málokdy recepce. Příčinou toho je zřejmě fakt, že komunikace je pro uživatele jazyka vědomě především sdělování, zřejmě se při komunikaci zastavujeme a nedíváme se dovnitř, do mysli.

Dobře poslouchat umí totiž málokdo. To si uvědomíme např. při poslechu odborné přednášky či audioknihy nebo při naslouchání rozhovoru s neobvyklým tématem v mateřském jazyce, ale především při poslechu cizího jazyka. Jen zkušený posluchač ví, že k porozumění je třeba propojit nejrůznější poslechové techniky s vysokou úrovní znalosti jazyka. Připustíme-li tedy, že právě poslech je v komunikaci jednou z bran k porozumění světa, stává se z něj jedna z kardinálních řečových dovedností. A tu už má smysl zkoumat.

V dnešním světě plném zvuků, zvukového balastu či akustického smogu není lehké tuto komplexní dovednost v jazyce pěstovat a rozvíjet. Jsme vystaveni mnoha přírodním i lidským zdrojům zvuku, např. zvuku větru a deště, zvukům města, podprahovým zvukům reklam, hluku domácích spotřebičů, dopravnímu

¹ Dostupné z: https://www.idnes.cz/xman/styl/hluk-planeta-zeme-otresy-seismicke-vlny-lockdown-pandemie-omezeni-vychazeni-ekologie.A200817_154631_xman-styl_fro

šumu, zvonícím telefonům nebo běžným lidským rozhovorům. Obvykle nežijeme v přírodě, aby se náš sluch díky ní naučil sledovat a identifikovat jemné zvuky. V mediálním diskursu se lze poměrně často setkat s „neposlechem“ nebo se „záměrným poslechem bez porozumění“, v reklamách nacházíme klamavou iluzi dialogu, tedy vlastně poslechu s vedeným porozuměním. Kvalitní mluvenou tvorbu k poslechu lze aktuálně nalézt v rozhlase, televizi nebo v některých internetových podcastech.

V mateřském jazyce je nácviku poslechu s porozuměním věnováno poměrně málo prostoru, i když tato dovednost součástí *Rámcového vzdělávacího programu* jako tzv. naslouchání je. Ve škole se málokdy učíme být dobrým posluchačem mluveného projevu, při studiu střední školy bez hudebního zaměření se obvykle neučíme detailní poslech hudby, který by mohl naše uši naučit přesně rozlišovat tóny, souzvuk, jednotlivé hudební nástroje, vedení melodie, rozložení zvuku v prostoru apod. Studenti středních škol se tak často seznamují s poslechem s porozuměním až při studiu cizího jazyka. V počáteční fázi studia nového jazyka se jim tato řečová dovednost pojí spíše s neporozuměním a tvrdou prací a jistou dobu trvá, než se při poslechu s porozuměním začnou cítit pohodlně.

Ani pro vyučující nejsou nácvik poslechu s porozuměním, ani příprava poslechových cvičení a jejich využití ve výuce z mnoha důvodů snadné. Snad i proto bývá řečová dovednost poslech s porozuměním obávanou součástí zkoušek v cizím jazyce, neboť působí obtíže nejen mezi vzdálenými jazyky, ale dokonce i mezi jazyky blízkými a příbuznými, jako jsou např. čeština a polština.

Jazyky, zvuk a hudba mě provázely po celý dosavadní život, a proto jsem se rozhodla zabývat se už ve své doktorské práci právě poslechem s porozuměním a poslechovými technikami nutnými k úspěšné realizaci této řečové dovednosti. Hra na klasickou kytaru mě naučila rozpoznávat různou kvalitu zvuku a také poslouchat cizí jazyky jako nové melodie. Díky lingvistickému vzdělání jsem si uvědomila nejen barevnost a bohatství zvuků, melodií a kulturních aspektů, kterou studium cizích jazyků vnáší do života, ale také to, že dovednostní složka poslechu s porozuměním je v jazycích poměrně univerzální, zatímco jiné složky této řečové dovednosti jsou specifické pro každý z jazyků, jež jsem se učila. V této monografii jsou uvedené aspekty hlouběji rozpracovány a rozšířeny o poznatky dalších vědních oborů.

Z vlastní zkušenosti můžu říct, že na pedagogických, ale i na filosofických fakultách studenti nacvičují poslech s porozuměním pouze v hodinách výuky cizího jazyka. V didaktických předmětech se sice budoucí učitelé mateřštiny i cizích jazyků učí vytvářet nejrůznější gramaticko-lexikální cvičení, ale v žádném ze čtyř vystudovaných jazyků (němčina, ruština, čeština a polština) mě na univerzitě nikdo systematicky neučil, jak tvořit cvičení zaměřená na rozvíjení poslechu s porozuměním. Přesto ale jako dlouholetá učitelka jazyka považují teorii

poslechu s porozuměním i jeho praktické použití v hodinách výuky mateřského a cizího jazyka i v běžném životě za vědecké i didaktické dobrodružství.

V průběhu let mě napadlo, ostatně jako mnoho jiných vědců, již mají zkušenost se znalostí více cizích jazyků, že při komunikaci vznikají dva konstrukty – obraz a slova na pozadí konkrétní kultury reflektované v jazyce, v mém případě jsou to zejména polština a čeština, a začala jsem tuto myšlenku blíže sledovat. Začala jsem hledat odpovědi na otázky: „Proč se slyšíme, posloucháme se, a přesto si někdy nerozumíme? Co nám pomáhá v porozumění, a co nám v něm brání? Jak vznikají v našich vnitřních obrazech prázdná místa, tedy možné „chyby“? Jaká je role a postavení poslechu v komunikaci v mateřském jazyce a při učení se cizího jazyka? Jak se lze na poslech s porozuměním podívat širěji, jak lze vyjít za kontext humanitních věd? Jak a kdy je v lingvistice a lingvodidaktice přínosné využití metod přírodních věd? A právě na tyto a další otázky se snaží najít odpověď tato kniha.

Kraków, září 2023

1. Poslech s porozuměním ve vědeckém diskursu

Proces lidského poznání je spojen se snahou o porozumění okolnímu světu a o popis tohoto světa jazykem. Jedněmi z prvních vysvětlení tajemných sil ve světě, který nás obklopuje, se stala magie a nejrůznější božstva. V *Bibli* následně nacházíme potvrzení, že jazyk je nástrojem tvoření. Bůh vyřkne (z dnešního pohledu performativní) formuli a stane se – dává věcem ontologický status tím, že je pojmenuje. Nevíme sice, jakým jazykem mluvil Bůh s Adamem, ale *Genesis* obsahuje informaci, že každá živá bytost má mít takové jméno, jaké mu dá Adam (Genesis, 2, 19). Podstatné je, že Adamův jazyk má být volný od vad přirozených jazyků, má pojmenovávat přesně a trefně – má vlastně být ideálním vědeckým jazykem, specifickou terminologií sloužící k popisu světa, neobsahující synonyma.

První komplexní zaznamenaný způsob myšlení o světě, jenž užíval znaky a symboly, byla řecká filozofie. Platon se mj. zamýšlel nad tím, jestli objekty existují v jazyce, nebo pouze mimo něj, a v Kratylově dialogu se Sokratem stvořil první lingvistický traktát vůbec. Aristoteles ve své *Rétorice* odkryl komunikační funkce jazyka, klasifikoval oblasti užití jazyka, argumentaci a persvazi a spojil je s konkrétními gramatickými jazykovými prostředky.

S nahromaděním poznatků vznikala vědecká pojednání, traktáty a slovníky, docházelo k institucionalizaci vědy a potřebě uspořádat lidské poznání. Jako zhmotněný příklad poznání připomeňme množství artefaktů přivezených Kryštofem Kolumbem z Ameriky. Na jejich skladování je ve španělské Seville potřeba celá ohromná třípatrová budova čtvercového půdorysu, jejíž chodby jsou zaplněny od podlahy až ke stropu zásuvkami s konkrétními exponáty, které tvoří specifickou formu paměti lidstva z časů zkoumání nových míst naší planety.

Od renesance se o vliv na lidské vědění dělí věda a teologie. Francouzský myslitel René Descartes svým usuzováním: „Co nelze zpochybnit? To, že myslím. Jestliže jsem a myslím, pak můžu vnímat svět kolem sebe a myslet o něm,“ přechýlil ručičku vah zcela na stranu vědy a přesunul moc z kolektivu na individuum, jež samo logicky usuzuje“ (Papoušek, 2021, s. 15). Přesunutím těžiště pozornosti od geometrie k matematice a – v návaznosti na starověkého filozofa Parmenida – svým přesvědčením, že svět lze popsat pomocí čísel, vytvořil Descartes umělý popis světa vědeckým jazykem a jeho myšlení je ve vědě platné dodnes.

V 19. stol. věda ve velké míře nahradila lidem Boha a od té doby jsou vědecké poznatky základem myšlení o světě a výsledky vědeckých výzkumů jsou vy-

užívány v mnoha každodenních oblastech lidského života. V 19. i 20. století nastal výrazný rozvoj přírodních a technických věd, které měly jasnou metodologii a přinášely měřitelné výsledky. Je příznačné, že tehdejší učenci často byli matematiky, filozofy, které jejich myšlení přivedlo mimo jiné k zájmu o jazyk (G. W. Leibnitz, G. Frege nebo L. Wittgenstein).

Humanitní vědy byly na pozadí precizní metodologie věd přírodních vnímány jako vědy neschopné produkovat myšlenky, jež by byly prakticky použitelné ve společnosti. Přesto mnoho vědeckých autorit v různých oborech ve 20. století poukazovalo na nutnost dalšího zkoumání problematiky jazyka a jazyka vědy a jeho vztahu ke skutečnosti. Polský filozof a logik Kazimierz Ajdukiewicz a americký fyzik a filozof Thomas Kuhn v polovině 20. století nezávisle na sobě došli k myšlence, že věda je přeteoretizovaná a v podstatě se nevyvíjí, že se mění pouze vědecké koncepce.

Cílem této knihy je proto představit aktuální vědecké koncepce vybraných vědních oborů, jež jsou spojené s poslechem s porozuměním. Chceme vykročit za tradiční lingvistické a lingvodidaktické pojetí dané řečové dovednosti, jejíž mnohvrstevnatý proces může být podle našeho názoru díky propojení poznatků vybraných přírodních i humanitních věd popsán celistvěji.

1.1 Objektivní a subjektivní složky výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním

Aby však bylo možné poslech s porozuměním popisovat a poznatky s tím spojené vědecky klasifikovat, je třeba oddělit subjektivní faktory od činitelů objektivních a popsateľných. Proces poslechu s porozuměním se v jazyce skládá z mimoposlechových faktorů, např. z počasí či prostředí, v němž komunikace probíhá, nebo z emocí a prožitků recipienta¹ a jeho zdravotního stavu. Vliv těchto činitelů na výsledek porozumění nelze kategorizovat, lze jej pouze popsat a při samotné analýze řečové dovednosti je nutné jej vynechat.

Objektivní faktory ovlivňující výzkum poslechu s porozuměním lze rozdělit na činitele spojené s recipientem, výzkumníkem a s poslechovým textem. Objektivně lze vymezit činitele spojené s anatomickou a akustickou stránkou vnímání, tedy popsat anatomickou stavbu lidského ucha, fyzikální podmínky slyšení a vnímání. Je také možné definovat některé objektivní závislosti, např. sluchových vjemů na síle fyzického impulsu a omezení či odchylky v příjmu signálu nebo auditivního vstupu.

¹ Rozhodli jsme se používat generická maskulina student, bohemista, zájemce o jazyk, posluchač, recipient, respondent apod. Tato maskulina považujeme za neutrální označení z hlediska gramatického rodu a nemáme potřebu je přechylovat, neboť pro nás představují neutrálně pojaté zástupce kategorie.

Stejně tak je možné popsat paměťové procesy, částečně faktory ovlivňující individuální zkušenostní komplex a komunikační kompetenci posluchače a jeho způsob konstrukce porozumění v komunikačním a kulturním rámci (znalosti jazyka, světa a obsahu slyšeného textu, dovednost práce s informací a dovednost interpretace). V případě omezené znalosti cizího jazyka recipienta lze vysledovat závislost míry jazykové kompetence, znalostí obsahu a světa na míře porozumění cizojazyčnému komunikátu a stanovit rozdíly mezi školeným a neškoleným posluchačem. Měřitelné výsledky v tomto ohledu přinášejí aktuální lingvodidaktické výzkumy poslechových strategií a taktik i psychologické výzkumy potvrzující objektivní faktory spojené se zpracováním informací, paměti a jazyka.

V našem výzkumu se vliv nižší úrovně komunikační kompetence posluchačů na porozumění projevil při analýze nahrávek rozhovorů, ve kterých někteří z recipientů nedokázali dostatečně srozumitelně převést své myšlenky do slov, i když mohli používat mateřský jazyk (polštinu). Pro nás však bylo nahrávání verbálních výpovědí posluchačů jedinou metodou, jež dokázala zpřístupnit jejich obtížně postižitelné vnitřní myšlenkové a psychické procesy.

1.2 Faktory limitující výzkum řečové dovednosti poslech s porozuměním

Přijímání, výběr a zpracování informací, jejich kombinace při tvoření porozumění a interpretace slyšeného textu a poslechové techniky, jež k tomu byly použity konkrétním recipientem, jsou velmi individuální a tvoří jeden z limitujících nebo obtížně měřitelných faktorů výzkumu. Zvolená metoda verbálních výpovědí nám však umožnila konfrontovat prvky okolního světa a poslechového textu s vnitřní mentální mapou jednotlivce skládající se ze střípků jeho vlastních zkušeností (endoceptu). Avšak i v rámci subjektivních faktorů a kvalitativní analýzy lze od posluchačů získat mnoho informací, jež je možné objektivně popsat, klasifikovat a následně i kvantifikovat.

Metodologie vědecké práce při analýze porozumění v poslechu s porozuměním spočívá, obráceně než v přírodních vědách, v analýze subjektivních postřehů a myšlenek recipienta a vyvození z nich objektivně platných závěrů. Nelze sice získat informaci o tom, které poslechové strategie a taktiky a které jejich konkrétní kombinace v danou chvíli posluchač používá, nedozvíme se také, které techniky použité recipientem k úspěšnému výsledku poslechu s porozuměním byly ovlivněny zkušeností s pozitivním transferem poslechových strategií z mateřského jazyka, ale na základě výpovědí posluchačů lze vytvořit seznam poslechových strategií a taktik zmiňovaných recipienty a seřadit je podle frekvence výskytu v rozhovorech.

Posledním limitujícím faktorem spojeným s respondenty je fakt, že účastníci výzkumu popsaného v této publikaci nemohli být z praktických důvodů sledováni dlouhodobě. Ideální by jistě bylo otevřít speciální kurz výuky poslechových strategií a taktik a porovnat kvalitativně i kvantitativně dovednosti účastníků na počátku kurzu a po jeho absolvování. Závěry našeho výzkumu provedeného v češtině jako cizím jazyce i přesto korelují s výsledky předchozích výzkumů provedených v jiných jazycích.

Určité omezení se týká také nás samých. Uvědomujeme si, že jsme produktem své doby, jsme ovlivněni vlastními znalostmi a zkušenostmi a objevy předchozích generací, jež nám svým způsobem „předpracovaly informace“. Navíc jsme omezeni tím, které informace se nám v dnešní informační společnosti podaří najít, zvláště, když se jedná o výběr adekvátních informací a znalostí z několika vědních oborů (akustiky, kognitivní psychologie, lingvistiky, lingvodidaktiky, teorie informace, hudební vědy nebo teorie tlumočení). Syntéza informací z více vědních oborů s sebou sice nese možnost, že nám v konkrétním oboru unikne důležitá informace, ale na druhou stranu otevírá nové možnosti, jak na výzkum poslechu s porozuměním pohlížet. Takto ostatně vnímají vědu i dva ze současných předních kognitivních vědců, Giulio Tononi a Christof Koch, když píší, že „to nejlepší, co můžeme ve vědě udělat, je načrtnout inference neznámých případů založených na teorii, která dobře funguje v mnoha známých případech“ (Tononi & Koch, 2016, s. 9).

1.3 Metodologie výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním

Přemíra informací ve společnosti vyvolala v posledních pěti desetiletích zvýšený zájem o fungování lidského mozku. Od 70. let 20. století došlo k natolik prudkému rozvoji kognitivních věd, až se podle nás nabízí srovnání s koperníkovským obratem, neboť byly propojeny výstupy přírodních vědních oborů s humanitními vědami.

Polský astronom Mikoláš Koperník na počátku 16. století zaměřil pozornost lidstva zdola nahoru, daleko do kosmu, zatímco dnes, o pět set let později, žijeme v časech kognitivního obratu a pozornost mnoha vědců je orientována směrem dovnitř, do mozku, k vnitřním reflexím a obrazům myslí. „Kdybychom se narodili dříve, odkrývali bychom nové kontinenty, kdybychom se narodili později, toulali bychom se po hvězdách. Žijeme ale v časech neurověd, a tak je dnes prostorem pro objevy lidská mysl“ (Bergen, 2021, s. 17).

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zahrnout do naší publikace poznatky vybraných světových, českých i polských vědců. Jejich práce jsou zpracovány metodou studijní, excerpční, dále metodou komparace a kritické analýzy. Při vy-

hledávání informací jsme mimo jiné vycházeli ze zahraničních odborných statí a publikací, které jsou přístupné online na vědeckých databázích *ProQuest*, *Ebsco* a *Web of Science* a samozřejmě také z české odborné literatury. Rozhodujícími kritérii pro výběr informací zařazených do teoretické části byly odborné texty vzniklé především v posledních padesáti letech, frekvence citací článků a odkazů na ně v odborných světových, zejména lingvodidaktických, časopisech a ve výše uvedených webových databázích, a dále jazyk, v němž byl daný odborný text napsán, v našem případě jde konkrétně o češtinu, angličtinu a němčinu, polštinu nebo ruštinu.

Klíčová slova použitá pro vyhledávání v databázích, zněla: receptivní řečová dovednost poslech, poslech s porozuměním, čeština jako cizí jazyk, porozumění v poslechu, recepce, porozumění v recepci, porozumění v cizím jazyce, strategie poslechu i poslechové strategie, taktiky poslechu i poslechové taktiky, příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním, neporozumění a poslech, chyba a poslech. Počet klíčových slov byl mj. ovlivněn neustálenou terminologií v současné české i anglicky psané lingvodidaktické literatuře týkající se poslechových strategií a taktik. Pro citaci literatury byla v práci zvolena podle zvyklosti redakce norma APA. Citáty uvádíme v uvozovkách, doklady kurzívou. Ke klasifikaci materiálu byla použita metoda analyticko-srovnávací: byly porovnány přístupy autorů z vybraných světových a evropských vědeckých pracovišť (veškeré překlady zahraničních textů jsou naše vlastní), mezi nimiž jsme zvláště vyčlenili přístup českých či polských odborníků k dané problematice a navázali jsme na ně vlastním vymezením problematiky metodou syntézy.

Věda je podle našeho názoru snaha o (alespoň relativně) objektivní popis světa, jeho zákonitostí, příčin a důsledků. Tyto zákonitosti lze zachytit v jistém rámci, vzorci, pravidle apod., lze popsat vnější a vnitřní podmínky s nimi spojené, a proto je vhodné je nějakým způsobem „změřit“. Měřitelné ale nemusejí být jen číselné zápisy. Měřitelnost se v kvalitativním výzkumu projevuje jako opakování jistého případu, situace nebo druhu myšlení a v kvalitativním výzkumu pro stanovení určitého principu (myšlení) je dostačující prostý rozdíl zachycený na osách slovy vyskytuje se – nevyskytuje se nebo slovy málo – hodně, což už jistý způsob měřitelnosti je. Tento princip uvádí ve své studii o intonaci český lingvista František Daneš (2009, s. 377), když tvrdí, že: „...lidský mozek má charakter hybridního počítače, tj. uplatňuje se v něm jak digitální kódování (na principu „ano-ne“), tak kódování analogové („více-méně“).

Výsledky kvalitativního výzkumu vychází z metody dotazníkového šetření hodnoceného pomocí matematicko-statistických metod. Východiskem byl dotazník sledující frekvenci konkrétních poslechových strategií a taktik při poslechu s porozuměním, jenž byl zpracován pomocí grafických metod, slovního vyjádření a částečně pomocí tzv. sekvenční vysvětlovací strategie, v níž je inter-

pretace kvantitativních dat z dotazníku podporována kvalitativně analyzovanými daty.

Číselně zpracované výsledky vědeckého výzkumu ale potřebují vhodnou interpretaci a argumentaci. Příkladem budiž výše zmíněný Mikuláš Koperník. Aby mohl vydat rozpravu o své teorii heliocentrismu, již měl na mapách a v číslech zpracovanou (i když s jistými chybami), musel připravit správné vědecké argumenty pro přijetí této teorie, což mu trvalo více než třicet let. Také myšlenková struktura naší knihy vychází z naší téměř pětadvacetileté praxe ve výuce češtiny jako cizího i mateřského jazyka a více než patnácti let teoretických úvah o poslechu s porozuměním.

1.4 Vymezení základních termínů

Vzhledem k rozdílnému chápání některých lingvodidaktických termínů jsme se rozhodli na tomto místě zařadit stručný terminologický slovníček. V naší práci pracujeme s následujícím pojmoslovným aparátem:

akustický poslech – dovednost zachytit zvukový signál sluchovým aparátem

auditivní vstup – mluvená nebo psaná podoba jazyka, již recipient vnímá sluchem (ALTE, 2006, s. 83); viz též slyšený text

fonetický poslech – poslech vztažený k percepci; dovednost rozlišit jednotlivé hlásky daného jazyka

chyba – mylný úkon; statická, dílčí složka neporozumění

neporozumění – nepochopení smyslu textu, neodhalení záměru autora, neproniknutí k podstatě (Čechová, 1988, s. 29); v našem pojetí se jedná o neúspěšný výsledek recepcce, o „odchylku“ od porozumění poslechu, jehož dílčími složkami jsou chyby

naslouchání – poslech s porozuměním v interakci v mateřském jazyce, termín užívaný ve školní praxi

nutná informace – nejmenší jednotka textové roviny porozumění slyšeného textu skládající se z klíčových slov, která umožňuje úspěšnou realizaci komunikace nebo splnění poslechové úlohy (Buck & Tatsuoka, 1998, s. 134)

okolní text – informace obsažené v poslechovém textu nacházející se v nejbližším okolí nutných informací

porozumění – proces porozumění významu; propojení slyšených informací s předchozími znalostmi, znalostmi obsahu textu a také jejich analýza a zasa-

zení do vlastních mentálních modelů; podle našeho názoru co možná nejbližší sjednocení či průnik konstruktů textu v myslích mluvčího a posluchače v konkrétní komunikační situaci (obsahuje složku znalostní, sociokulturní a dovednostní – použití strategií a taktik poslechu)

poslech s porozuměním – čtyřfázový, dynamický, lineárně časově zakotvený, vícesměrný a segmentární, konstrukčně-integrační soubor procesů umožňující vnímat mluvenou řeč. V průběhu této řečové dovednosti posluchač opakovaně propojuje své akustické/fonetické dovednosti, lingvistické znalosti, individuální předpokladovou bázi a znalosti obsahu při sdílení, přijímání, výběru, vynechávání a interpretaci informací z vyslechnutého sdělení a také při tvoření relevantní odpovědi, která vychází z kritického hodnocení prožívání a užívání sdělení.

poslechový text – text určený k záměrné recepci sluchem a k dekodování smyslu; termín používáme také k označení textu určeného v didaktické situaci k nácviku řečové dovednosti poslech s porozuměním (Hendrich a kol., 1988, s. 204)

recepce – součást „procesu dorozumívání, společenského styku s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace“ (Čechová, 1996, s. 340); recepci chápeme jako přijetí, analýzu, interpretaci a interiorizaci textu posluchačem

slyšený text, auditivně vnímaný text – pojem nadřazený poslechovému textu; text určený k nezáměrné recepci sluchem, percepčnímu poslechu bez nutnosti porozumění; termín označuje také pouze akusticky vnímaný text; viz též auditivní vstup

poslechové strategie – mentální mechanismy sloužící k dosažení dostatečné míry porozumění nebo mentální kroky či procesy zahrnující vyhledávání v mentálních modelech, memorování, zpracovávání informací a řešení problémů (Gohová, 2002, s. 186)

poslechová taktika – individuální technika jednotlivce, s jejíž pomocí recipient realizuje obecnou strategii (Gohová, 2002, s. 187)

text – jazykový projev, komplexní, uspořádaná promluva, psaná i mluvená (Bachmannová (ed.), 2002, s. 489); v kontextu této publikace se jedná nejčastěji o jazykový projev auditivně vnímaný

Pojmosloví k části testování

cvičení – strukturální jednotka metodické organizace materiálu fungující bezprostředně v učebním procesu; nástroj drilu a nácviku (Azimov & Šukin, 1998, s. 373);

v české lingvodidaktické tradici je to aplikace dovednosti (Hendrich a kol., 1988, Choděra & Ries, 1999)

dotazník – text zapsaný na odpovědním listu, který mají posluchači během poslechu před sebou a jenž slouží jednak jako průvodce poslechem, jednak jako struktura pro zápis odpovědí (Bryndley & Slatyerová, 2002, s. 382)

formát testu – vztahuje se celkově k navrhování testu; zahrnuje charakteristiky jako délka, počet a typy částí, testované dovednosti, typy použitých úloh a položek a jejich počet, způsob a prezentace vstupu a druhy vyžadovaných odpovědí od testovaných (ALTE, 2006, s. 200)

instrukce – stanovení pořadí činností při plnění úlohy (Azimov & Šukin, 1998, s. 92)

položka – jednotka, z níž se skládá poslechová úloha (ALTE, 2006, s. 201, definice č. 1)

testová položka (test item) –

- 1) část testu vyžadující od testovaného specifickou odpověď, např. ve formě odpovědi na otázky, napsání krátké odpovědi apod.;
- 2) soubor položek tvořících testovou úlohu (ALTE, 2006, s. 201)

testovací technika – způsob, jímž mají být od uchazeče získány znalosti o jazyce nebo jazyk (ALTE, 2006, s. 203)

testová úloha, úkol (task) –

- 1) to, co se vyžaduje od testovaného při testu;
- 2) typ testové úlohy představující komplexní provedení úkolu u produktivních dovedností (ALTE, 2006, s. 196)

úkol – splnění úlohy; to, co se vyžaduje od testovaného (ALTE, 2006, s. 196, definice č. 1); v české lingvodidaktické literatuře je to cíl nebo aplikace dovednosti à la Chomského performace (Hendrich a kol., 1988, Choděra & Ries, 1999)

úloha – soubor položek tvořících testovou úlohu (ALTE, 2006, s. 201, definice č. 2)

zadání testu – pokyny nacházející se na (tištěném) testu, které vysvětlují, jak při testu postupovat; zadání testu se obvykle skládá z informací o organizaci testu a jeho časovém zakotvení a také instrukcí k úkolům a jak na ně zkoušení mají odpovídat (ALTE, 2006, s. 206)

2. Řečová dovednost poslech s porozuměním

Od chvíle, kdy se probudíme, komunikujeme. Původní význam latinského verba communicare znamená sejít se u společné věci, ale aktuální definice termínu komunikace je širší. V současnosti je termín komunikace vymezován jako „přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka, sdělování“ (ASCS, 2001, s. 406). Médiem, které nás v této knize zajímá především, je akusticky vnímaný jazykový projev v češtině jako mateřském i cizím jazyce, ale i dalších jazycích.

Verbum slyšet má ve *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* následující definice: „1. mít schopnost vnímat zvuky, nebýt hluchý; 2. postihovat, vnímat sluchem; 3. prostřednictvím sluchu se přímo dozvídat, přímo poznávat; sluchem vnímat projev nějaké osoby, a tím se něco dozvídat, něco poznávat“¹ (2010, s. 396). Mezilidská komunikace ale vyžaduje více než jen percepci neboli slyšení, potřebujeme se poslouchat, naslouchat si a porozumět tomu, co nám partner v komunikaci sděluje. Tomu odpovídá také vymezení termínu recepce v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (2012–2020), kde je recepce definována jako „konkretizované zasazení produkce řeči a porozumění řeči do komunikační situace, tedy přijímání informace obsažené v textu a její interiorizace posluchačem“².

Poslech s porozuměním je v komunikaci, popř. při studiu i výuce jazyka, základní řečovou dovedností. Důležitost role poslechu v mezilidské komunikaci podtrhují i výsledky výzkumů, které dokazují, že „komunikujeme ve více než 70 % času, kdy nespíme (čili v čase percepce), z čehož ze 45 % poslechem, ze 30 % mluvením, z 16 % čtením a pouze z 9 % psaním“ (Seretny & Lipińska, 2005, s. 137). V procesu osvojování mateřského jazyka poslech s porozuměním výrazně předchází mluvení. Bylo dokázáno, že dítě slyší už v děloze (Altmann, 1997), kolem roku a půl³ začínají batolata tvořit krátké výpovědi a ve věku 18–20 měsíců rozlišují nejen formu, ale i význam slov (Koukolík, 2022, s. 316). Po celou tuto dobu se malé děti díky dovednosti poslechu s porozuměním děti připravují na produkci.

Pokud jazyk neslyšíme, je prakticky nemožné se jej naučit, což prokazují výzkumy prováděné u neslyšících nebo u osob se sluchovým postižením, které se

¹ Další významy uvedené v *SSjČ* (2010, s. 396) jsou: „4. dozvídat se nepřímou, z doslechu, z vypravování; †5. popřávat něčemu, někomu sluchu, věnovat něčemu, někomu pozornost, dbát něčeho, někoho; 6. zjišťovat, zjistit a brát, vzít na vědomí něčí mínění; zast. podrobovat, podrobit výslechu, vyslýchat, vyslechnout; 7. kladně reagovat (na oslovení); 8. slyšet slovo boží.“

² Dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/PRODUKCE%20A%20RECEPCE%20TEXTU#recepce%20textu>

³ Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/D%C4%99ATSK%C3%81%20%C5%98E%C4%8C>

učí český znakový jazyk nebo jiné cizí jazyky (např. Hudáková, 2018). Osobně jsme měli možnost se o tom přesvědčit při práci na projektu Deafport, v jehož rámci jsme vytvořili jazykové portfolio pro neslyšící a osoby s vadami sluchu (Čepičková & Lukášová, 2009)⁴.

2.1 Proces poslechu s porozuměním

Doposud se nepodařilo zcela objasnit, jak probíhá proces samotného porozumění ani detailní průběh slyšení a poslechu. Aby však bylo možné proces poslechu s porozuměním vůbec postihnout, je nutné jej rozfázovat a při popisu těchto fází abstrahovat od veškerých subjektivních obtíží recipienta a vnějších vlivů. Lingvodidaktici proto nejčastěji dělí proces poslechu s porozuměním do čtyř fází – akustické, identifikační, porozumění a interpretace. Na tomto místě uvedené čtyři fáze pouze stručně popíšeme, protože jejich hlubší analýza se nachází v následujících kapitolách této publikace.

V akustické fázi poslechu s porozuměním dochází ke sluchové recepci textu, k segmentování fonémů z proudu řeči. Posлуhač využívá svých fonetických dovedností⁵ k akustickému rozpoznání segmentálních a suprasegmentálních fonetických prostředků, prosodických uskupení a rozpoznání, rozložení a propojení těchto hlásek v určité řetězce, sekvence. Už v této fázi pomáhají jazykové prostředky fonetické roviny předjímat význam textu a později jeho interpretaci. Akustické prvky fungují jako „nositelé sémantických a verbálně nesformulovaných výrazů“ (Mistrík, 1988, s. 117).

V další fázi poslechu probíhá doplňování slyšeného, tj. deduktivní zpřesňování zvukových obrazů. Posлуhač využívá svých jazykových kompetencí k tomu, aby dekódoval a zpřesnil slyšené jazykové prostředky (např. lexikální zásobu, gramatické struktury, intonaci a modulaci sdělení; předjímání významu atd.), v cizím jazyce je recipient více limitován svými znalostmi a dovednostmi. Recipient dělí proud řeči na známé jazykové jednotky, hledá známé jazykové struktury, doplňuje je podle svého uvážení a vytváří na základě kontextu hypotézu o komunikační funkci slyšeného sdělení.

V identifikační fázi poslechu s porozuměním jsou rozlišené a doplněné obrazy slov spojovány a asociovány s jejich významem, dochází k částečnému propojení akustické stránky sdělení s jeho významem a následně k porozumění významům a tvorbě smyslu slyšeného sdělení.

Ve fázi porozumění dochází k přiřazování a systematizování významů identifikovaných slov a k tvoření jazykových obrazů světa (Bartmiński, 2004) na

⁴ Při tvorbě jazykového portfolia pro neslyšící a osoby s vadami sluchu bylo nutné vytvořit novou terminologii, anebo přizpůsobit stávající terminologii pro pojmenování specifických dovedností spojených s poslechem s porozuměním těchto recipientů.

⁵ Autoři *SERR* (2002) je označují souhrnně jako dovednosti fonetického poslechu.

základě textu. Informace musejí být zasazeny do konkrétní komunikační situace a zpracovány do předchozích mentálních reprezentací či schémat, z paměti jsou vyvolány známé invarianty a varianty významů slov i subjektivní konotace, z nichž se později skládá smysl textu ve fázi interpretační. Konečná interpretace vyslechnutého sdělení zahrnuje pochopení smyslu textu, postižení a dešifrování vztahů slov ve větě, větného významu, se zřetelem ke znalostem obsahu textu a také k rámci komunikace.

Fáze poslechu s porozuměním bývají sice popisovány lineárně za sebou, ale jsou to spojené nádoby. Kognitivní psychologové a neurobiologové už prokázali, že všechny zmiňované procesy probíhají (téměř) synchronně a opakovaně. Podle našeho názoru je vhodnou metaforou zachycující úspěšnou realizaci procesu poslechu s porozuměním dobře fungující mechanismus hodinového strojeku.

Pro potřeby teoretického popisu procesu poslechu s porozuměním je nutné se rozhodnout, jestli jsou jednotlivé fáze poslechu s porozuměním řazeny jednosměrně, nebo obousměrně (shora dolů a zdola nahoru). Autoři starších studií věnovaných poslechu s porozuměním, jejichž jednosměrné pojetí nazýváme lineárním, se v souladu s rozvojem strukturalistického myšlení domnívali, že porozumění vzniká spíše směrem od nižších jednotek jazyka k vyšším (v ČSSR např. Cícha, 1972, Hendrich a kol., 1988).

Naproti tomu anglojazyční autoři propojují obousměrně procesy zpracování informací a hledají ideální kombinace poslechových strategií, které by vedly k úspěšnému výsledku recepce poslechového textu. Poslech s porozuměním se podle nich skládá z pochopení lingvistických informací (nižší úroveň a směr zdola nahoru) a z vysokoúrovňového zapojení informací do širšího komunikačního kontextu vycházejícího ze znalostí a zkušeností recipienta. Podle autorů *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále jen *SERR*) zahrnuje proces recepce čtyři kroky, tj. percepci, identifikaci, porozumění a interpretaci, které sice „probíhají lineárně za sebou (zdola nahoru), ale jsou neustále doplňovány o nové informace a znovu interpretovány (shora dolů) ve světle znalostí reálného okolního světa, očekávání vycházejících ze schémat a nového chápání textu v průběhu podvědomého interaktivního procesu“ (2002, s. 93). Oba přístupy se tedy doplňují a umožňují popsat proces této řečové dovednosti.

Z důvodu výše zmiňované komplexnosti bývá poslech s porozuměním studenty i vyučujícími často označován za nejtěžší součást jazykových zkoušek. Děje se tak zřejmě proto, že nácviku této řečové dovednosti se v hodinách češtiny jako mateřského jazyka věnuje méně pozornosti než ostatním řečovým dovednostem. To potvrzují naše zkušenosti z mnohaletých náslechových praxí. Z vlastní zkušenosti také víme, že metodika poslechu s porozuměním pro vyučující na pedagogických, ale i filozofických fakultách je zaměřená na popis procesu poslechu s porozuměním, uvedení základních obtíží s ním spojených a prezentaci vybraných druhů poslechových cvičení. Málokdy je však studentům vysvětlován

princip daného cvičení, tedy nácviku čeho slouží konkrétní poslechové cvičení. Učitelé pak ve výuce poslechová cvičení zařazují často intuitivně a zřejmě očekávají, že studenti už mají vytvořené dostatečné poslechové návyky a techniky.

Pokud se však s poslechovými technikami nepracuje vědomě, recipient je nemusí umět používat a nemusí docházet k jejich pozitivnímu transferu do cizího jazyka. Menší míra nácviku poslechu s porozuměním v češtině jako mateřském jazyku (pro tuto dovednost je používán termín naslouchání) v praxi negativně ovlivňuje výukovou praxi cizích jazyků. V katalogu české Národní knihovny se publikace týkající naslouchání pojí s výukou českého jazyka pouze na základní škole (např. Palenčárová & Šebesta, 2006), popř. s komunikací se seniory.

Výše uvedená situace potvrzuje vývojové názory na roli této řečové dovednosti v komunikaci, jež byla dlouhou dobu ve stínu produktivních dovedností. Zvládnout mluvenou i psanou podobu jazyka znamená zvládnout receptivní i produktivní řečové dovednosti. Produktivní řečové dovednosti, mluvení a psaní, tvoří pro vědce „hotový výstup“ a jsou snáze analyzovatelné díky možnostem nastavit objektivní kritéria hodnocení (počet slov, význam, koherence textu, počet gramatických chyb apod.)⁶.

Zkoumat receptivní dovednosti, čtení a poslech s porozuměním⁷, je obtížnější především proto, že není snadné získat přímé informace o tom, co se děje ve čtenářově či posluchačově hlavě. Možná je nižší pozornost věnovaná řečové dovednosti poslech s porozuměním způsobena tím, že si recipienti musejí vytvořit a uvědomit vhodné poslechové techniky a vyučující musejí studentům prezentovat množství výukových metod, jak lze k procesu poslechu s porozuměním přistupovat. Právě různorodost existujících výukových metod a teoretických přístupů k analýze procesu poslechu s porozuměním, jež reflektují různé lingvistické, lingvodidaktické a kognitivně-psychologické teorie, umožňuje dobře mapovat vývojové tendence vědeckých názorů na tuto řečovou dovednost.

2.2 Historie výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním

Počátky analýzy řečové dovednosti poslech s porozuměním spadají do 20. let 20. století a jsou spojeny s tzv. audiolingvální neboli audioorální metodou výuky cizího jazyka. Tato metoda, nazvaná také „osmotickým přístupem“ (Mendelsohn, 1995), vychází z principu, že dovednost poslechu s porozuměním se sama zlepšuje, pokud student poslouchá cílový jazyk. V českém prostředí lze v tomto kontextu připomenout učebnice cizích jazyků Františka Vymazala z konce deva-

⁶ Výzkum produktivních řečových dovedností má v ČR tradici: např. Hrabák & Jelínek (1960), Beneš (1964), Palenčárová & Šebesta (2006) nebo Uhlířová (2012).

⁷ Z obou zmíněných receptivních dovedností je jednodušší popsat proces čtení s porozuměním, kterému se v ČR věnuje např. K. Šebesta (1999) nebo R. Purm (1994).

tenáctého století, jež měly název ...*snadno a rychle* a vyšly pro cca čtyřicet jazyků⁸. Vymazalova metoda funguje na principu: „Pokud se chceš naučit jazyk, musíš jej poslouchat.“ Popularitu těchto příruček dokazuje i to, že ve filmu Adéla ještě nevečeřela se detektiv Nick Carter učí češtinu právě z nich.

Fonetika jako samostatná disciplína vznikla ve druhé polovině 19. století a v návaznosti na to založil v Praze v první třetině 20. století ruský lingvista Nikolaj Trubeckoj novou vědní disciplínu, fonologii. Přechod od výzkumu akustického či fonetického poslechu ke spojení s porozuměním v této řečové dovednosti odráží vývoj jiných vědních oborů, především lingvistiky, akustiky a techniky. Přibližně před sto lety začala být dostupná první nahrávací zařízení, která umožnila jazykovědcům zaměřit pozornost na foneticko-fonologické jevy. Pražští lingvisté vlastně rozpracovali základy akustické a identifikační fáze slyšeného sdělení.

Behavioristé se následně zabývali analýzou toho, jak lze imitací a používáním upevňovat nově naučené odpovědi na podněty. Podle nich je poslech s porozuměním chápán jako dovednost tvořící pozadí probíhajících produktivních jazykových činností. Tímto uvažováním poukázali na integraci psychologických aspektů do studia (cizích) jazyků. Pod vlivem behavioristické teorie byl zaveden tzv. MLAT-test, v němž je analyzována síla reakce posluchače na podnět, např. dovednost identifikovat hlásky, gramatické prostředky, schopnost vytvářet asociace a schopnost používat inference (viz Garrod a kol., 1990), nebo indukci. Ve Francii podobným způsobem fungovala strukturálně-globálně audiovizuální metoda SGAV, která díky zavedení porozumění v kontextu, důrazem na supra-segmentální zvukové prvky a následnému využití aktivizovaných jazykových prostředků v komunikaci připravila půdu pozdější lingvistické metodě komunikační (viz např. Hrdlička, 2005).

V 60. letech 20. století se pod vlivem sémantických a pragmatických aspektů stávají součástí lingvistiky Chomského pojmy jazyková kompetence a performance⁹. V souvislosti s těmito pojmy se i v poslechu s porozuměním začala oddělovat složka znalostní (kompetence) a dovednostní, popř. technická (performance). V souvislosti s rozšířením magnetofonů se poslech s porozuměním v uvedeném desetiletí stal součástí výuky cizích jazyků a od té doby je předmětem vědeckého zkoumání. Vývoj teorie poslechu s porozuměním reflektuje vývoj teorie jazyka a dalších disciplín za posledních sedmdesát let.

Hlavní směry výzkumu pragmatické lingvistiky předjímala konference *Mezinárodní asociace aplikované lingvistiky* (AILA, International Association of Ap-

⁸ Např. *Polsky snadno a rychle*. Praha: dr Fr. Bačkovský, 1896.

⁹ Kompetence byla N. Chomským vymezena jako individuální predispozice pro práci s jazykovým materiálem, jako neomezená možnost vytvářet nové věty příslušného jazyka. „Performance je do češtiny obtížně přeložitelný termín z roviny parole a znamená výkon, provedení či užití“ (Černý, 1996, s. 218).

plied Linguistics) v roce 1969, na níž byla stanovena čtyři dominantní témata výuky cizích jazyků. Poslech s porozuměním byl představen jako základní řečová dovednost nutná ke zvládnutí jazyka, ale především jako nepasivní a velmi komplexní receptivní proces. Byla zdůrazněna nutnost používání autentických textů při cizojazyčné výuce poslechu s porozuměním a bylo poukázáno na existenci individuálních studijních technik uživatelů jazyka, které dnes jsou nazývány poslechové strategie a taktiky. Od této doby je větší pozornost věnována fázi porozumění a interpretace na pozadí kognitivních procesů recipientů.

V 70. letech 20. století byla výuka řečových dovedností postupně zahrnuta do školských programů a díky tomu se postavení poslechu s porozuměním ve výuce začalo postupně měnit. Na základě teorie komunikační kompetence Della Hymese (1966) navrhla skupina lingvistů jedno ze základních pojetí současné teorie lingvodidaktiky. Nizozemský profesor angličtiny jako cizího jazyka Jan Ate van Ek rozpracoval popis gramatického systému a cambridský lingvista John Leslie Trim teorii šesti komunikačních kompetencí: lingvistických, sociolingvistických, diskurzních, strategických, sociokulturních a sociálních. Základem jejich pojetí se stalo vypracování repertoáru jazykových funkcí angličtiny (*Threshold Level English*, 1975, později *Waystage Level*, 1991 a *Vantage Level*, 1997), v nichž je jazyk vnímán jako společenský nástroj, jehož prostřednictvím se lidé mohou dostat do nejrůznějších druhů interakcí. Jako cíl je vymezeno osvojení dovednosti efektivního užívání jazyka způsobem, který je adekvátní dané komunikační situaci.

Oba lingvisté později s kolektivem spolupracovníků vypracovali klíčový evropský dokument o studiu, výuce a testování cizích jazyků v Evropě, *Společný evropský rámeček pro jazyky* (česky 2001, 2002). Změny v přístupu k řečovým dovednostem v rozvoji světové lingvodidaktiky se v ČSSR v 70. letech 20. stol. odrazily např. v propracovaných koncepcích výuky cizích jazyků, přičemž s ohledem na dobový kontext se jednalo zejména o metodiku ruského jazyka jako cizího (viz např. Malíř, 1971, Cícha, 1972).

V dalším desetiletí se vědci začali zajímat o vnější i vnitřní složky poslechu s porozuměním ovlivňující jeho úspěšný výsledek. Psychologické aspekty zohlednili ve své teorii americký lingvista a pedagog Stephen Krashen a jeho spolupracovnice, lektorka španělštiny Tracy Terrellová. V publikaci *Natural Approach* (1983) rozlišili termíny osvojování a učení se cizího jazyka. V začátcích studia cizího jazyka autoři považují za důležité osvojovat si receptivní dovednost poslech s porozuměním na základě pozitivního transferu z mateřštiny (tak, jak si ji podvědomě osvojují malé děti). Podstatné pro osvojení cizího jazyka je podle S. Krashena dostatečné množství (autentického) srozumitelného jazykového vstupu a prakticky zaměřených jazykových aktivit. Krashenův přínos spočívá podle našeho názoru především v nasměrování pozornosti lingvistů a psychologů na porozumění, které se stalo v dalších dekadách jedním z hlavních témat výzkumu řečových dovedností.

V souvislosti s analýzou psychologických aspektů poslechu s porozuměním začaly být v 80. letech 20. století zkoumány mentální procesy či psychické stavy a procesy uživatelů jazyka při zpracování informací a začal se rozvíjet výzkum učebních strategií (Rubinová, 1981). Poprvé byly vymezeny tzv. poslechové sekvence: posloupnost práce s informacemi a s nimi spojenými dovednostmi ve fázi před poslechem, při poslechu a po něm.

Fáze předposlechová zahrnuje aktivaci vědomostního pozadí posluchače a přípravu na téma textu; fáze poslechová představuje souhrn mentálních procesů probíhajících při samotném poslechu textu, ve fázi poposlechové dochází k začlenění nových informací do sítě předchozích znalostí, zaujetí vlastního stanoviska, interpretace (Martinová, 1982). V českém lingvodidaktickém poslechové sekvence použil např. v kapitole nazvané *Poslech cizojazyčného projevu* v publikaci *Didaktika cizích jazyků* J. Hendrich (1988, s. 187–211).

V 90. letech 20. století se v souvislosti se společensko-politickými změnami v Evropě zvýšil zájem o výuku cizích jazyků. Primární bylo úspěšné porozumění poslechovému cizojazyčného textu, proto v uvedeném období výrazně narostlo množství odborných publikací zaměřených právě na poslech s porozuměním, jejichž autoři systematicky zkoumali poslechové strategie, rozdily mezi méně zkušenými a zkušenějšími posluchači (Mendelsohn, 1995, Thompsonová & Rubinová, 1996, Field, 1998, Vandergrift, 1997, Gohová, 1997), příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním v cizím jazyce (O'Malley, 1990, Vogely, 1995) anebo vliv různých proměnných na porozumění (např. Kintsch, 1998).

Psycholingvista J. A. Anderson (1995) propojil svůj model zpracování informací s tzv. poslechovými sekvencemi a dovednostmi ve fázi před poslechem, při poslechu a po něm. V návaznosti na Andersonovu teorii bylo prokázáno (Youngová, 1997), že posluchači tíhnou k užívání specifických poslechových vzorců – nejprve využívají inference, aby pomocí akustických a sémantických podnětů odhadli téma textu. Poté aktivují své znalosti pozadí a využívají strategie jako sebepozorování či sebehodnocení a úplně nakonec reagují na text a komentují jej, i když není přítomen žádný mluvčí. Díky tomuto výzkumu byl položen základní kámen výzkumu poslechových technik a výsledky těchto výzkumů následně ovlivnily autory tvořící nové didaktické materiály pro poslech s porozuměním.

Na přelomu tisíciletí se součástí výuky cizích jazyků stala komunikační metoda, která svým zaměřením na účastníky komunikace a spojení s praxí změnila přístup lingvistů a lingvodidaktiků k poslechu v češtině jako mateřském i cizím jazyce. Autoři této metody zdůrazňují rovnoměrné zvládnutí všech čtyř komunikačních dovedností, jež se při studiu jazyka vzájemně doplňují, a těžiště jazykové výuky se proto přesouvá od normativnosti k autenticitě. Proto se zásadním termínem stala komunikační kompetence¹⁰.

¹⁰ V českém prostředí termín komunikační kompetence rozpracovali např. M. Čechová (1996, 2001, 2008) a K. Šebesta (1999), později také M. Hrdlička (2002, 2010) nebo J. Kraus (2004). Teo-

V anglojazyčném prostředí na přelomu 20. a 21. století dominovaly výzkumy poslechu s porozuměním zaměřené na identifikaci faktorů ovlivňujících proces této řečové dovednosti a na analýzu nejrůznějších činitelů výběru poslechového textu (více viz kapitola 8). Do tohoto období náleží hloubková analýza zpracování sluchových informací a druhů paměti, informační struktury textů a jejich souvislostí s předchozími znalostmi recipientů a také výzkum psychologické variability recipientů. Znovu a detailněji byly analyzovány rozdíly v použití poslechového strategií mezi méně zkušenými a zkušenějšími posluchači (Vandergrift, 2000, 2003, 2007, Gohová, 2000), probíhal výzkum sociálních činitelů, zejména vlivu věku na poslech s porozuměním (Harleyová, 2000) a na rozvoj fonetického sluchu nebo paměti (Palladino & Ferarri, 2008, Vihmanová, 2018). Další výzkumy byly zaměřeny na příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním v cizím jazyce nebo vliv znalostí obsahu textu na porozumění s ohledem na úroveň komunikační kompetence recipientů (O'Bryanová & Hegelheimerová, 2011).

2.3 Vliv *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* na rozvoj teorie poslechu s porozuměním

Kolem roku 2000 se v Evropě začala široce uplatňovat koncepce Johna Trima a Jana A. van Eka v překladech *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* do národních jazyků. K rozšíření koncepce *SEER* v českém prostředí došlo po jeho překladu v roce 2001 (online), tiskem byl vydán v roce 2002. Podle J. A. van Eka jsou řečové dovednosti přirozenou součástí „jazykových činností, při nichž se aktivuje komunikační kompetence“ (*SEER*, 2002, s. 14)¹¹ a každá se může vztahovat k mluvené i psané podobě jazyka.

Recepce a produkce jsou ve van Ekově pojetí primární, tvoří bázi pro interakci i mediaci. Poslech s porozuměním představuje v *SEER* jednu ze čtyř základních řečových dovedností, jejíž klíčová role je v souvislosti s procesem osvojování cizího jazyka zřejmá – je základním vstupním předpokladem úspěšné komunikace a jeho realizace je podmíněna zvládnutím příslušných komunikačních strategií.

retické studie poslechu s porozuměním v českém prostředí vycházela např. ze statí M. Jelínka (1993), M. Čechové (1998) nebo K. Šebesty (1999). Vznikaly odborné články věnované postavení poslechu s porozuměním na základní škole v mateřském jazyce (Šebesta, 1995) i jazyce cizím (Hendrich, 1993, Zajícová, 1995, Štefánková, 1996, Perclová, 1997) anebo články analyzující materiály k výuce poslechu s porozuměním v češtině pro cizince (např. Malinovský, 1996).

¹¹ V českém prostředí S. Jelínek (1993, s. 242) definoval jazykovou/řečovou dovednost jako „schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely“ a zdůrazňoval důležitost vyváženosti všech čtyř základních řečových dovedností jako podstaty komplexně chápané komunikační kompetence.

Poslechové strategie a taktiky tvoří v *SERR* jeden z učebních cílů. Výzkum poslechových strategií a taktik probíhal zpočátku v angličtině jako cizím jazyce na vědeckých pracovištích v Kanadě, Singapuru, USA nebo v Japonsku. V posledních patnácti letech probíhá, i když výběrově, také analýza menších jazyků – v češtině např. Jitka Lukášová (2012), Michaela Mádlová (2022), v polštině Ewa Dźwierzyńska (2001), Anna Seretny a Ewa Lipińska (2007) nebo Adriana Kania-Pricel (2013).

V českém prostředí lze najít lingvodidaktické články věnované tématu poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce po roce 2000 ve sbornících z konferencí Ústavu jazykové a odborné přípravy v Poděbradech a sbornících Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (dále jen AUCČJ¹²). Ve sborníku AUCČJ z roku 2005 byly publikovány např. prakticky zaměřené články k semináři věnovanému rozvoji dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyce (Blažková Sršňová, 2005, Pazderová, 2005). Lze najít i ojedinělé stati věnované obtížím poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce (Lukášová, 2009), články obsahující analýzu učebních strategií se zřetelem k poslechovým strategiím (Vlčková & Příkrylová, 2011, 2014, Veroňková, 2012) a také monografii (Veroňková, 2009).

V *SERR* lze najít konkretizaci dalších znalostí a kompetencí vztahujících se ke komunikačnímu prostoru recipienta (v ČSSR podobně už Kořenský, 1988). Patří mezi ně deklarativní znalosti (zahrnující znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilosti), dovednosti a praktické znalosti (dovedností, interkulturní dovednosti a praktické znalosti), dále tzv. „existenciální“ kompetence (schopnost učit se, jazykový cit a komunikační povědomí, studijní dovednosti a heuristické dovednosti). K nim přistupují lingvistické kompetence: fonologická, ortografická a ortoepická, lexikální, gramatická a sémantická kompetence (více viz *SERR*, 2002, s. 103–133).

Níže uvádíme stupnice receptivní řečové dovednosti poslech s porozuměním autorů *SERR* s ohledem na úroveň jazykové kompetence uživatele, v nichž jsou precizně vymezeny komunikační situace, které má zvládat začátečník, středně a více a velmi pokročilý uživatel jazyka (úrovně jsou označeny písmeny od nejnižší, A, do nejvyšší, C). Kvůli přehlednosti a funkčnosti textu a také kvůli návaznosti lingvodidaktických teorií jsme se rozhodli, nedávat excerpce ze *SERR* do přílohy, ale uvést referenční stupnice řečové dovednosti poslech s porozuměním v této kapitole v plné šíři, ačkoli si uvědomujeme, že uvedené pojetí je známé.

¹² Odborné články o naslouchání v češtině jako mateřském jazyce lze najít v monografiích (Palenčárová & Šebesta, 2006, Hájková, 2008) a člancích (Štanclová, 2009, Mašková, 2010, Havlíčková, 2011), vybrané aspekty týkající se poslechu s porozuměním na prvním stupni základní školy nebo v mateřské škole (Hrubínová, 2011). Poslech s porozuměním jako komunikační dovednost v mateřském jazyce zpracovala např. M. Čechová (2005), jeho obecný popis se objevuje také v některých didaktických publikacích o cizích jazycích (Choděra, 2001, 2006, Kollmannová, 2003).

	POSLECH S POROZUMĚNÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICE
C2	Bez potíží rozumí jakémukoli druhu mluveného projevu, živého nebo vysílaného, pronášeného v rychlém tempu rodilého mluvčího.
C1	Rozumí natolik, že dokáže sledovat delší promluvu na abstraktní a složitá témata, která se netýkají jeho/jejího oboru, ačkoli občas může potřebovat potvrzení podrobností, zejména pokud jde o méně běžnou variantu výslovnosti. Dokáže rozpoznat širokou škálu idiomatických a hovorových výrazů a postřehnout stylistické posuny. Dovede sledovat dlouhý ústní projev, i když nemá jasnou strukturu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích.
B2	Rozumí spisovné řeči, živé nebo vysílané, jak na známá, tak méně známá témata, se kterými se běžně setkává v osobním, společenském, akademickém nebo profesním životě. Jeho/její schopnost porozumět ovlivňuje pouze značný hluk v okolí, nesprávná stavba vyslechnutého projevu a/nebo užití idiomatických výrazů. Rozumí spisovné řeči, živé nebo vysílané, jak na známá, tak méně známá témata, se kterými se běžně setkává v osobním, společenském, akademickém nebo profesním životě. Jeho/její schopnost porozumět ovlivňuje pouze značný hluk v okolí, nesprávná stavba vyslechnutého projevu a/nebo užití idiomatických výrazů.
B1	Dokáže porozumět nekomplikovaným faktografickým informacím týkajícím se věci každodenního života a zaměstnání, rozpozná jak obecná sdělení, tak specifické podrobnosti za předpokladu, že jde o zřetelnou výslovnost a všeobecně známý přízvuk. Dokáže porozumět hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd., a to včetně krátkých vyprávění.
A2	Dokáže porozumět natolik, aby vyhověl(a) konkrétním potřebám, za předpokladu, že jde o jasně formulovanou pomalou řeč. Rozumí frázím a výrazům, které se vztahují k nejnaléhavějším potřebám (např. základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání), pokud jsou vysloveny pomalu a zřetelně.
A1	Dokáže sledovat řeč, která je zřetelná, pečlivě vyslovovaná, s dlouhými pomlčkami, aby mohl(a) pochopit význam.

Tabulka. č. 1 Všeobecná stupnice referenčních úrovní řečové dovednosti poslech s porozuměním (*SERR*, 2002, s. 68)

Autoři *SERR* opakovaně poukazují na fakt, že zvládnutí jazyka může probíhat také jen pasivně zvládnutím receptivních dovedností, které jsou navíc vždy o „krok napřed před dovednostmi produktivními“ (*SERR*, 2002, s. 99). Lingvodidaktici se většinou shodují, že poslech s porozuměním je zásadní dovedností, na jejímž pozadí se můžou rozvíjet ostatní dovednosti. Proces recepce se tedy obejde bez užívání produktivních dovedností, obráceně nikoli.

Jako východisko popisu a úvah o kompetencích studentů jazyků je popis úrovní *SERR* vynikající. V praxi se však v rámci této receptivní dovednosti mezi dvěma blízkými slovanskými jazyky, jako jsou čeština a polština, vyskytují výrazné (obecné i individuální) odchylky od uvedeného popisu konkrétních úrovní komunikační kompetence. Polští studenti bohemistiky, s nimiž mnoho let

pracujeme, mají díky příbuznosti slovanských jazyků jednotlivé řečové dovednosti na různých úrovních, nikoli jen „o krok napřed“. Jejich dovednost poslechu s porozuměním může být až o dvě úrovně výš než produktivní dovednosti.

Toto je obtížný moment zejména při práci se studenty s nižší úrovní komunikační kompetence, pro něž jsou „klasické“, učebnicové poslechové texty poměrně nudné. Na druhou stranu není možné použít poslechový text odpovídající jejich skutečné úrovni, protože studentům v porozumění brání malý rozsah slovní zásoby, a především nízká gramatická kompetence. Pro univerzitního vyučujícího je zejména obtížné připravit adekvátní poslechové texty pro jazykový subtest závěrečné roční zkoušky z českého jazyka jako cizího.

I z výše uvedených důvodů je vhodné studenty cizího jazyka vést k tomu, aby si byli vědomi svých možností i mezí a aby byli schopni ohodnotit své vlastní kompetence (nejen) v řečové dovednosti poslech s porozuměním. Excerpci stupnice sebehodnocení pro poslech s porozuměním, která definuje míru porozumění recipienta v této řečové dovednosti pro jednotlivé úrovně *SERR*, uvádíme níže v tabulce: Stupnice sebehodnocení *SERR* uvádíme níže:

A1	A2	B1
Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
B2	C1	C2
Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět ani tehdy, mluví-li rychle.

Tabulka č. 2 Stupnice sebehodnocení v poslechu s porozuměním pro jednotlivé referenční úrovně (*SERR*, 2002, s. 26–27)

Zmíněná tabulka prezentuje způsob myšlení obsažený v *SERR*, někdy vymezovaný až jako nový didaktický přístup, nazvaný akčně orientovaný přístup ke

studiu a výuce cizího jazyka. Základem tohoto uvažování je snaha více motivovat studenta cizího jazyka ke studiu a zapojit ho do procesu osvojování jazyka. Student se má díky sebezpozorování naučit ohodnotit, co už umí v každé řečové dovednosti.

Na princip sebehodnocení v rámci jednotlivých řečových dovedností navazovalo vypracování přesnějších deskriptorů, které byly formulovány s ohledem na studenty, a tato snaha o srozumitelnost vedla ke vzniku *Evropského jazykového portfolia* (zkratka *EJP*) a jeho překladu do češtiny (Little & Perclová, 2005).

Uplatňování *SERR*¹³ (2002) v praxi bylo v České republice spojeno také s vypracováním tří referenčních popisů úrovní češtiny jako cizího jazyka (*Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005, Úroveň A2, 2005, Úroveň B2, 2005*), které navazovaly na první přeloženou publikaci *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B1* (vycházející z anglické *Threshold Level English, 1975*). Referenční popisy češtiny jako cizího jazyka pro úrovně A1–B2 podle *SERR* rovněž obsahují požadavky na zvládnutí poslechu s porozuměním, dále vybrané aspekty ovlivňující výběr vhodného poslechového textu pro danou úroveň komunikační kompetence¹⁴ a také seznam slovní zásoby, kterou má uživatel jazyka na dané úrovni ovládat.

Z vlastní zkušenosti autorky textů certifikovaných zkoušek řečové dovednosti poslechu s porozuměním mohou potvrdit, že zmíněné slovní databanky jsou sice vhodné pro tvoření poslechových textů certifikovaných jazykových zkoušek, ale na druhou stranu jsou autory poslechových testů často chápány jako preskriptivní příručka. V poslechovém subtestu se totiž slovo, které není ve slovní databance pro konkrétní úroveň, nesmí vyskytnout. Už od úrovně B1 podle *SERR*, ale zcela jistě na úrovni B2 podle *SERR*, se tyto databanky slov ukazují jako omezující pro výběr poslechového textu. Výběr vhodného poslechového textu ostatně úzce souvisí s účelem poslechu s porozuměním a vymezením druhů poslechu.

¹³ Diskusi týkající se postavení *SERR* v českém prostředí je věnován např. celý sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka z roku 2006.

¹⁴ Na úrovni A1 jsou stručně charakterizovány očekávané recipientovy kompetence při poslechu bez interakce i v ní (Hádková a kol., 2005, s. 86), dále jsou vymezena kritéria pro výběr poslechových textů (Hádková a kol., 2005, s. 230). Referenční popis úrovně A2 (Čadská a kol., 2005, s. 109 a s. 125) vymezuje interpretační dovednosti, uvádí stručně vybrané poslechové strategie recipienta a druhy vhodných poslechových textů pro danou úroveň komunikační kompetence (Čadská a kol., 2005, s. 110). Na úrovni B1 jsou vhodné poslechové texty vymezeny strukturně, formálně, obsahově a také sociokulturně jako „všeobecně chápáná evropská kultura“ (Cvejnová a kol., 2001, s. 214). Poslechové strategie jsou zmíněny jako vhodný podpůrný prvek učení se jazyka, ale nejsou součástí popisu obecných cílů jazyka. Autoři referenčního popisu češtiny jako cizího jazyka pro úroveň B2 (Šára a kol., 2005, s. 177) zdůrazňují nutnost rozlišení komunikačního záměru autora textu, navazují na předchozí poslechové strategie a vymezují konkrétní (ne)vhodné druhy poslechových textů (Šára a kol., 2005, s. 180).

2.4 Druhy poslechu

Tradiční klasifikace této řečové dovednosti je určena jejím účelem. Takto byl vymezen didaktický poslech, jehož cílem je splnění konkrétní úlohy, a poslech funkční (Devine, 1982). V anglické lingvodidaktické literatuře poprvé rozdělila poslech na tzv. poslech percepční a poslech s porozuměním Penny Urová (1984). Při spojení účelu poslechu s porozuměním s prostředím lze dále vydělit „poslech autentický“ jako součást běžných komunikačních situací při rozhovoru s rodilým mluvčím a „poslech didaktický“ určený k nácviku realizace jazykových prostředků a užívaný ve výuce cizích jazyků (Hendrich a kol., 1988).

Další možností klasifikace poslechu s porozuměním je přítomnost či nepřítomnost mluvčího v komunikační situaci, na jejichž základě se vymezuje poslech přímý (tj. poslech v interakci; dříve též poslech konverzační, často vyžadující reakci) a nepřímý (poslech bez interakce, např. poslech cizího rozhovoru na ulici, poslech přednášky nebo poslech rádia, podcastu apod.¹⁵).

V *SEER* i další odborné literatuře jsou druhy poslechu klasifikovány podle účelu a prostředí, v němž k poslechu s porozuměním dochází, dále podle propojení s dalšími řečovými dovednostmi při komunikaci (zde se jedná o poslech s porozuměním v interakci či bez ní). Následuje posluchačův postoj k samotné činnosti poslechu nebo k poslechovému textu a také přístup posluchače k výběru informací.

V *SEER* byly pro poslechový text vytvořeny modelové stupnice popisující úroveň kompetencí každého recipienta na dané úrovni komunikační kompetence. Poslechové činnosti definované *SEER* lze tedy využít jako jednu z možností klasifikace druhů poslechu s porozuměním podle kontextu komunikační situace. V takovém případě dělení zahrnuje „poslech s porozuměním (všeobecná stupnice); porozumění interakci mezi rodilými mluvčími; poslech v živém publiku; poslech hlášení a pokynů; poslech médií a nahrávek“ (2002, s. 67).

	POROZUMĚNÍ INTERAKCI MEZI RODILÝMI MLUVČÍMI
C2 + C1	Snadno sleduje složité interakce mezi účastníky skupinové diskuse a debaty, dokonce. I pokud se týkají abstraktních, složitých a ne zcela běžných témat.
B2	Dokáže sledovat živý rozhovor mezi rodilými mluvčími. S určitým úsilím dokáže pochytit většinu toho, co se kolem něj říká, ale může mu/jí připadat obtížné účastnit se aktivně diskuse s několika rodilými mluvčími, kteří žádným způsobem svoje vyjadřování nepřizpůsobují.
B1	Obvykle dokáže sledovat hlavní myšlenky delší diskuse, které je svědkem, za předpokladu, že řeč je spisovná a zřetelná.

¹⁵ Poslech přednášky bývá řazen pod dovednost tzv. „akademického poslechu“ (Jeonová, 2007).

A2	Obvykle dokáže rozpoznat téma diskuse, které je svědkem, pokud je vedena v pomalé, jasně artikulované řeči.
A1	Deskriptor není k dispozici.

Tabulka č. 3: Porozumění v interakci mezi rodilými mluvčími (*SERR*, 2002, s. 68)

	POSLECH V ŽIVÉM PUBLIKU
C2	Dokáže sledovat s porozuměním odborné přednášky a prezentace, ve kterých je vysoký stupeň hovorových a regionálních výrazů nebo méně běžné terminologie.
C1	Poměrně snadno dokáže sledovat s porozuměním většinu přednášek, diskusí a debat.
B2	Dokáže sledovat s porozuměním podstatné body formálních a méně formálních přednášek, zpráv a jiných forem akademických a profesních prezentací, které jsou propozičně a jazykově složité.
B1	Dokáže sledovat s porozuměním přednášku ve svém oboru, pokud jde o známé téma a prezentace je velmi jednoduše členěná a jasně uspořádaná. Dokáže sledovat s porozuměním hlavní linii krátké jednoduše členěné přednášky na známá témata, pokud je přednesena zřetelně a ve spisovném jazyce.
A2 + A1	Deskriptor není k dispozici.

Tabulka č. 4 Deskriptory pro Poslech v živém publiku (*SERR*, 2002, s. 69)

	POSLECH HLÁŠENÍ A POKYNŮ
C2 + C1	Dokáže získat konkrétní informace z veřejných hlášení, navzdory jejich špatné slyšitelnosti a akustickému zkreslení, např. na nádražích, sportovních stadionech atd. Rozumí složitým technickým informacím, jako jsou návody k obsluze různých zařízení, údaje o běžných výrobcích a službách.
B2	Rozumí hlášením a vzkazům týkajícím se konkrétních i abstraktních témat, pokud jsou pronášena normální rychlostí ve spisovném jazyce.
B1	Chápe jednoduché technické informace, jako je návod k obsluze předmětů každodenní potřeby. Dokáže porozumět podrobným orientačním pokynům.
A2	Dokáže zachytit hlavní body v krátkých, zřetelných a jednoduchých vzkazech či hlášeních. Rozumí jednoduchým pokynům, jak se dostat z bodu X do bodu Y pěšky nebo prostředky hromadné dopravy.
A1	Rozumí pokynům, které jsou mu/jí pomalu a s pečlivou výslovností sdělovány, a dokáže se řídit krátkými a jednoduchými orientačními pokyny.

Tabulka č. 5 Deskriptory pro poslech hlášení a pokynů (*SERR*, 2002, s. 69)

	POSLECH MÉDIÍ A NAHRÁVEK
C2 + C1	Rozumí širokému rejstříku nahraného i vysílaného materiálu, do určité míry i v nespisovném jazyce, a všímá si drobnějších detailů včetně slovně nevyjádřených postojů a vztahů mezi mluvčími.
B2	Rozumí nahrávkám ve variantě spisovného jazyka, se kterou se může setkat ve společenském, profesním nebo akademickém životě, a kromě informačního obsahu rozpozná také názory a postoje mluvčího.

	Rozumí většině rozhlasových dokumentárních pořadů a většině ostatního nahraného nebo vysílaného materiálu ve spisovném jazyce a rozpozná náladu a tón mluvčího.
B1	Rozumí informačnímu obsahu většiny nahraného nebo vysílaného materiálu týkající se témat osobního zájmu v jasně artikulovaném spisovném jazyce. Rozumí smyslu rozhlasového zpravodajství a jednoduchých nahrávek týkajících se běžných témat, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
A2	Rozumí podstatným informacím v krátkých nahraných pasážích o každodenních záležitostech přednesených pomalu a zřetelně.
A1	Deskriptor není k dispozici.

Tabulka č. 6 Deskriptory pro poslech médií nahrávek (*SERR*, 2002, s. 70)

Stejně jako čtenáři vycházejí při čtení individuálně ze svých potřeb, také posluchači fungují při poslechu rozdílně. Na základě posluchačova postoje lze tak rozlišit poslech záměrný, při němž se recipient soustředí na poslech slyšeného komunikátu, a poslech nezáměrný, jenž tvoří zvukovou kulisu jiných činností, např. poslech rádia při práci. Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že nezáměrný poslech je jedním z nejdůležitějších činitelů přispívajícím k rychlejšímu osvojování jazykových prostředků cizího jazyka a jejich paměťovému upevňování. Rozvíjení paměti a slovní zásoby díky nezáměrnému poslechu ostatně doporučují i profesionální tlumočníci (Gillies, 2004). Při nezáměrném poslechu se také často stane, že recipienta něco zaujme a přirozeně přejde k poslechu záměrnému, ale nemá přitom potřebu splnit úkol nebo rozumět slyšenému textu co nejlépe jako při záměrném poslechu např. ve školní praxi.

Český lingvodidaktik R. Choděra rozděluje druhy poslechu především podle přístupu posluchače k výběru informací. Nacházíme u něho (a také v *SERR*, 2002) termín orientační poslech, pod nímž chápe „úvodní část mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoli v závislosti na zájmu o dané téma“ (Choděra, 2006, s. 76). Dále pracuje s termínem selektivní, výběrový poslech, při kterém se recipient zaměřuje na hledání odpovědi na předem stanovené otázky. V publikaci J. Hendricha lze tento druh poslechu s porozuměním najít pod termínem „poslech s přesným porozuměním obsahu sdělení“ (1988, s. 190). Při selektivním poslechu se posluchač snaží získat informace ke konkrétní položené otázce a příliš ho nezajímá celkový kontext sdělení.

Opačně se posluchač chová při globálním poslechu (totožný termín lze najít v anglické, německé, polské i ruské didaktice), který je v didaktice R. Choděry nazván termíny kurzorický či letný poslech. Při tomto druhu poslechu posluchač sleduje pouze hlavní, podstatné informace. J. Hendrich pro globální poslech používá termín „poslech s přibližným porozuměním obsahu sdělení“ (1988, s. 190). Z důvodu snazší orientace ve výše uvedené didaktické terminologii ji představujeme ve shrnující tabulce na další straně.

KRITÉRIUM KLASIFIKACE:	POSLECH:
Přítomnost mluvčího	přímý — nepřímý
Součást komunikace	s interakcí — bez interakce
Prostředí a účel	autentický — didaktický
Postoj posluchače	záměrný — nezáměrný
	orientační = vstupní
	globální = kurzorický, letmý
	selektivní = detailní, výběrový

Tabulka č. 7 Vlastní klasifikace druhů poslechu¹⁶

Z výše uvedené tabulky byl záměrně vynechán poslech fonetický a akustický, protože u nich se nejedná o spojení s významem. Rozdělení druhů poslechu pro výuku cizích jazyků považujeme za důležité pro školní praxi, neboť přímo ovlivňuje volbu (ne)vhodných poslechových strategií a taktik. V praxi vlastní poslech přesahuje kontext vyslechnutého textu a může se stát ve výuce nebo v komunikaci východiskem analýzy jazykových prostředků, následné argumentace apod.

2.5 Faktory ovlivňující průběh poslechu s porozuměním

I když je poslech receptivní řečovou dovedností, není pouhým pasivním přijímáním a zpracováním informací (Hendrich a kol., 1988, Čechová, 2005), recipient je při této řečové dovednosti velmi aktivní. Posluchač se musí naučit vědomě uvést do souladu provedení samotné činnosti poslechu s porozuměním a uvědomit si techniky, které používá k ověření a přezkoušení úspěšného průběhu komunikace (např. inference, kompenzační komunikační strategie či dovednost práce s redundancí).

Většina autorů odborné literatury se shoduje na rozdělení faktorů ovlivňujících úspěšný průběh poslechu s porozuměním do tří kategorií (např. Hendrich a kol., 1988, SERR, 2002, Seretny & Lipińska, 2005).

Zprv se jedná o činitele spojené s komunikační kompetencí posluchače, jež zahrnují např. rozpoznání, znalost a osvojení příslušných českých jazykových prostředků, referenční akty, práci s kontextovým odhadem, dovednost vyvozování a předvídání kontextu, odkazování v textu dozadu i dopředu, kompenzační vyjadřování, tzv. scanning (dovednost rychlého vyhledávání informací v poslechovém textu), dovednost samotné techniky poslechu a v neposlední řadě posluchačovy znalosti o světě a jeho zkušenosti.

¹⁶ Tuto klasifikaci převzala z naší disertační práce (Lukášová, 2012) M. Mádlová (2022, s. 42).

Zadruhé lze vymezit složky ovlivněné psychickým a fyzickým stavem posluchače. Mezi ně se řadí myšlení, schopnost úvahy, dedukce, připravenost ke komunikaci a pozornost, koncentrace a představitivost nebo dovednost práce s krátkodobou i operační pamětí a také asociace a konotace vyvolávající určitou emoční reakci, zájem o téma a mluvčího, motivace, strach z neúspěchu v komunikaci, stres, nedostatečná koncentrace, trpělivost nebo únava. Pro zajímavost uvedme, že němečtí lingvodidaktici Häussermann a Piepho (viz kapitola 8) dokonce pracují s termínem „psychická akuastenie“ normálně vnímajícího recipienta. Tento termín lze podle nich vysvětlit jako „neschopnost koncentrace na nácvik poslechu v důsledku silného strachu ze selhání při recepci cizího jazyka“ (1996, s. 27).

Zatřetí nelze opominout ani vnější faktory ovlivňující recepci sluchového textu představující objektivní překážky v komunikaci. K deformaci zvukových obrazů z důvodu přílišného šumu může dojít z nejrůznějších příčin, jsou jimi např. hluk, zkreslení zvuku elektrickými přístroji nebo stav počasí.

Objektivní mimojazykové obtíže poslechu lze najít jak na straně posluchače, tak rodilého mluvčího. Rodilý mluvčí si při komunikaci s cizincem nemusí uvědomovat svou roli mluvního vzoru (měl by se soustředit na rychlost své promluvy, na zřetelnou a srozumitelnou výslovnost). Pro posluchače může mj. být obtížné porozumět kvůli výšce, barvě, či intenzitě hlasu mluvčího. Při přímém poslechu může být matoucí také mimika a gestikulace mluvčího, nehledě na užitý jazykový kód – zejména na nižších úrovních znalosti češtiny je nutné, aby byl rodilý mluvčí ochotný a schopný mluvit spisovně¹⁷.

Míru vlivu jednotlivých složek na průběh poslechu s porozuměním nelze explicitně určit, proto je uvádíme ve formě kruhového diagramu¹⁸. Představíme-li si složky recepce jako součásti „poslechového koktejlu“, je zřejmé, že pro konkrétní komunikační situaci existuje určitý poměr složek zajišťující porozumění. Problém však spočívá v tom, že každé fáze recepce slyšeného textu se účastní všechny zmíněné složky opakovaně a v různých, blíže neurčitelných subjektivních poměrech.

¹⁷ Více k tomu např. kapitola *Poslech* v publikaci *Připravte se s námi na zkoušku pro trvalý pobyt v ČR* (2016), dostupné z: <https://cestina-pro-cizince-cz/trvaly-pobyt/a1/priprava-na-zkousku>

¹⁸ Základem tohoto diagramu je schéma vytvořené polskými lingvodidaktičkami A. Seretny a E. Lipińskou (2005, s. 137), jejichž návrh jsme přeložili, částečně doplnili a rozšířili na základě další odborné literatury (např. Daneš, 1988, Gohová, 2002, Choděra, 2006 nebo Vandergrift, 2007) a vlastních zkušeností.

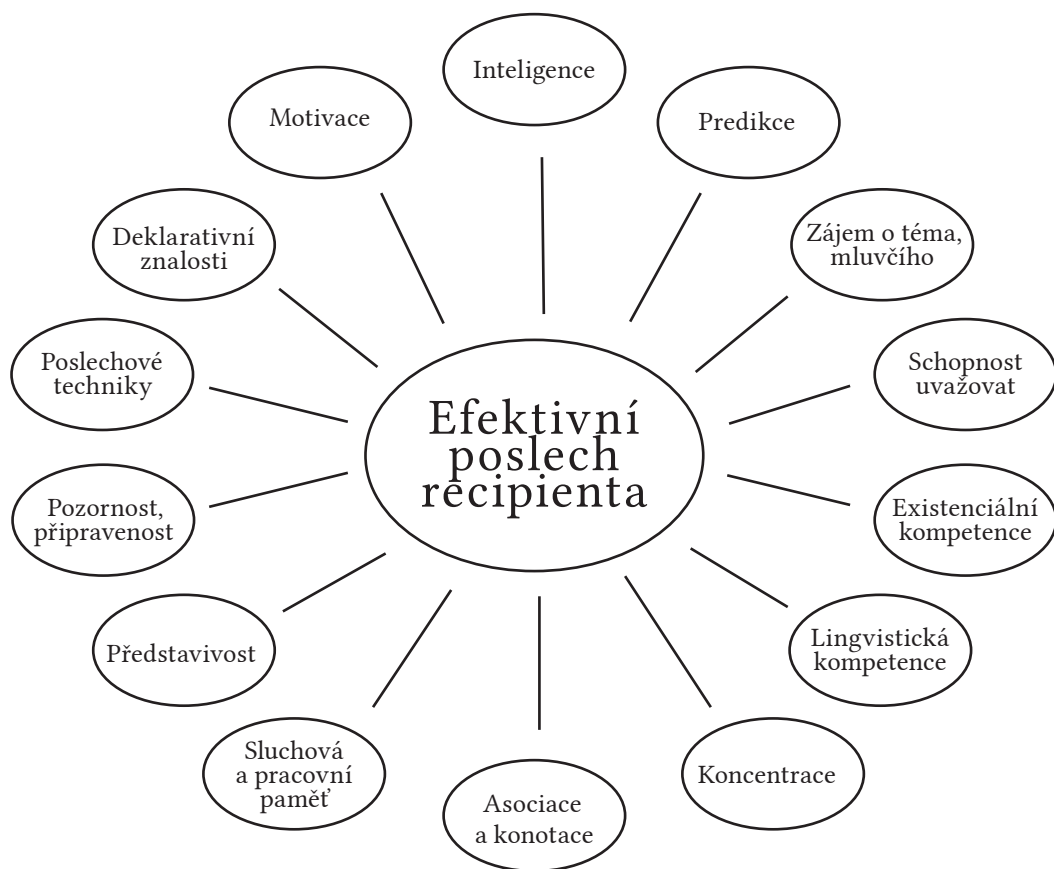


Schéma č. 1 Faktory ovlivňující efektivní recepci poslechového textu

Z výše uvedených poznatků vyvozujeme vlastní definici poslechu s porozuměním, jež chápeme jako čtyřfázový, dynamický, lineárně časově zakotvený, vícesměrný a segmentární, konstrukčně-integrační soubor procesů umožňující vnímat mluvenou řeč.

V jeho průběhu posluchač opakovaně propojuje své akustické nebo fonetické dovednosti, lingvistické znalosti, individuální předpokladovou bázi a znalosti obsahu při sdělení, přijímání, výběru, vynechávání a interpretaci informací z vyslechnutého sdělení a také při tvoření relevantní odpovědi, která vychází z kritického hodnocení, prožívání a užívání sdělení recipientem.

3. Aspekty percepce zvuku z perspektivy anatomické, akustické, lingvistické a hudební

Verbem slyšet znamená vnímat zvuky a verbem poslouchat vyžaduje doplnění objektem v akuzativu, co posloucháme nebo adverbem, jak posloucháme či nasloucháme. *Slovník spisovného jazyka českého* definuje verbem vnímat jako „postihovat smysly, rozumem; chápat a také jako proces uvědomování si skutečnosti prostřednictvím smyslů, percepci“¹. Struktura uvedené definice ukazuje, že vnímání sluchem se týká jak smyslu sluchu (percepce), tak interiorizace konceptů v lidské mysli (apercepce). Řečovou dovednost poslech s porozuměním je proto třeba popisovat z hlediska akustického, psychologického i lingvistického.

3.1 Proces slyšení z hlediska anatomického

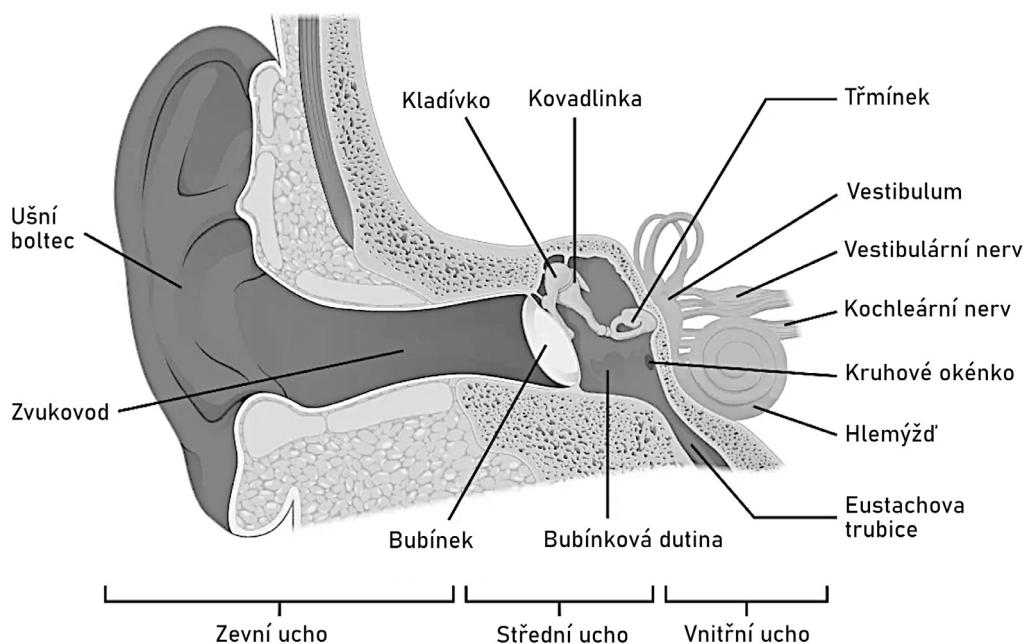
Lidské ucho se skládá z vnějšího, středního a vnitřního ucha. Zevní ucho tvoří boltec, který přivádí akustické vlny do zvukovodu, sluchového kanálku. Zvukovod je asi třicetimetrová trubice, na jejímž konci se nachází bubínek. Ten tvoří hranici mezi vnějším a středním uchem.

Střední ucho je tvořeno dutinami za bubínkem, jež jsou vyplněny vzduchem. Když na vazivovou blánu bubínku narazí akustická vlna, rozvibruje jej. Bubínek toto kmitání zesílí díky třem sluchovým kůstkám, s nimiž je spojen (kladívko, kovádlíka a třmínek), a právě díky pákovému systému těchto kůstek předá vibrace dál do středního ucha na malou plochu membrány tzv. předsíňového okénka, jež spolu s kruhovým hlemýžďovým okénkem uzavírá vnitřní ucho. Ze středního ucha do nosohltanu vede Eustachova trubice, která vyrovnává tlak ve středním uchu s tlakem okolního prostředí. Pokud je zvuk dostávající se do ucha příliš silný, dva kosterní svaly středního ucha (napínač bubínku a třmínkový sval) jej napětím membrány ztlumí. Běžně se ale při příjmu zvuku spouští tzv. akustický reflex, kdy svalová vřeténka napínače bubínku a třmínkového svalu sval smršťují.

Vnitřní ucho se nachází v kostěném labyrintu spánkové kosti, jež je vyplněný tekutinou (endolymfou) nacházející se v blanitém labyrintu. Blanitý labyrint je uložen v kostěném labyrintu tvořeném centrální dutinou, hlemýžďem a třemi polokruhovitými kanálky. Hlemýžď je stočená trubička vyplněná endolymfou

¹ Dostupné z: https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=vn%C3ADmat&sti=104642&where=full_text

reagující na vibrace oválného okénka. Vlny tekutiny rozvibrují krycí membránu Cortiho ústrojí, jež obsahuje vláskové buňky. Právě tyto buňky jsou skutečnými receptory sluchu. Vlázky každé buňky jsou zapuštěny do krycí membrány Cortiho ústrojí a vysílají signály o chvění membrány do mozku po sluchovém nervu. Tyto signály vnímáme jako zvuk. Vejčitý a kruhovitý váček a tři polokruhovitě kanálky jsou součástí vestibulárního orgánu vnitřního ucha, slouží k zajištění rovnováhy, polohy a zrychlení.



Obrázek č. 1 Anatomická stavba vnitřního ucha²

Ačkoli máme k dispozici přesný anatomický popis stavby ucha a přestože lze vysvětlit proces vnímání zvuku s ohledem na hlasitost a výšku zvuku, není zatím jasné, jak probíhá přenos zvukových vln z lymfy v uchu na nervová zakončení. Česká fonetička Marie Krčmová (2008) uvádí, že aktuální vědecké teorie, mezi něž patří rezonanční Helmholtzova teorie, Békésyho hydromechanická teorie, Weverova-Braylova teorie salv apod., zatím nejsou dostatečně doloženy výsledky experimentů.

Neurobiologové jsou dnes přesvědčeni o tom, že právě lidský mozek představuje biologický základ veškerých myšlenek a chování. Existují-li totiž konkrétní rozdíly v chování, musí na určité úrovni probíhat analogické rozdělení v nervové soustavě, jednotlivým oblastem mozku musejí být přiděleny specifické funkce. Je známo, že převážná většina procesů v mozku probíhá současně a konkrétní

² Převzato z: <https://openstax.org/books/anatomy-and-physiology-2e/pages/14-1-sensory-perception>, s. 546, přeloženo autorkou.

činnosti se týkají mnoha jeho komplementárních center. Neexistuje jedno centrum jazyka ani jedno centrum hudby, místo toho jsou v mozku oblasti realizující částečné činnosti a také taková centra, která koordinují spojení jednotlivých signálů a informací³, např. významu nebo konotace slyšených slov nebo zvukových signálů.

3.2 Charakteristika zvuku z hlediska akustického

V akustice je zvuk definován jako „mechanické vlnění, které je lidský sluchový orgán schopen přijmout a jež mozek dokáže zpracovávat na tzv. zvukový vjem“ (Borucki, 1993, s. 242). Zvuky se dělí na tóny, šумы nebo hluky. Pro každý tón je charakteristická stálá frekvence. To znamená, že jednoduché tóny obsahují jen určitou, periodickou frekvenci, již lze měřit přístroji. Složené tóny obsahují základní frekvenci a různý podíl vyšších kmitočtů. Téměř všechny zvuky v přírodě jsou ale komplexní, složené. Jsou to buď neperiodické šумы, nebo periodické složené harmonické tóny (celistvé násobky základního kmitočtu), které určují zabarvení zvuku, proto tóny velmi nízké frekvence znějí jako bručení a tóny vysokých frekvencí jako pískání.

Lidský hlas, tedy zvuk lidské řeči, je u většiny hlásek vytvářen hlasivkami a lidské ucho je schopno vnímat pouze frekvence v rozsahu 20–20 000 Hz za sekundu. Toto je jedno z objektivních omezení výzkumu poslechu s porozuměním. Existuje spojitost mezi vlastnostmi sluchového vnímání a vlastnostmi fyzického impulsu, akustické vlny. Hlasitost zvuku závisí na intenzitě zvukové vlny, výška zvuku na frekvenci kmitů, jeho barva a tonalita na periodicitě složek různých frekvencí. Nejnížší slyšitelná frekvence je nazývána prahem slyšitelnosti. Ten se liší u zvuků s různou frekvencí. Průměrně je to 500–5 000 Hz za sekundu, ale lze slyšet i zvuky s nízkou intenzitou, do 1 decibelu (nízký práh slyšitelnosti). Ve vyšším věku se práh slyšitelnosti zvyšuje, ale pouze pro zvuky s frekvencí vyšší než 1 000 Hz za sekundu.

Mechanismus rozlišování frekvencí spočívá pravděpodobně v tom, že kmitů vysokých frekvencí dopadají na blánu hlemýžďe v její nejuzší oblasti, těsně u oválného okénka. Blána funguje jako lampa s pohybovým čidlem – aktivita konkrétní části blány umožňuje vyslání elektrického impulsu do sluchové kůry. Nižší frekvence jsou přijímány vzdálenějšími, širšími oblastmi sluchové blány, každá frekvence tak dráždí jiné buňky Cortiho ústrojí a následně jemu odpovídající seskupení buněk v mozkové kůře. Škála slyšitelných zvuků v absolutních hodnotách akustického tlaku zahrnuje rozpětí 0,0002 Pa na 1 cm² bubín-

³ Teprve nedávno bylo zjištěno, že mozek má mnohem větší schopnost reorganizace, než se vědcům zdálo. Tato schopnost se nazývá neuroplasticita a v některých případech sugeruje její užití, že lze poškozená centra nahradit anebo zastoupit jinými.

kové membrány (práh slyšitelnosti) až k hodnotám 3 000 000krát větším (práh bolesti). Toto slyšitelné rozpětí zvuku se nazývá rozsah dynamiky zvuku.

Vztah nejhlasitějšího zvuku, jaký jsme vůbec schopni uslyšet, aniž by náš sluch byl trvale poškozen, k nejtíššímu zvuku, jaký můžeme slyšet, čítá milion ku jedné. Pracovat s tak obrovským rozpětím stupnice by bylo obtížné, a proto byla pro intenzitu zvuku zavedena logaritmická stupnice, jejíž jednotkou sloužící k porovnávání dvou úrovní zvuku je jeden decibel. Logaritmická stupnice je velmi výhodná, protože zachycuje celý rozsah slyšitelnosti v hranicích 0–130 decibelů. Rána kladivem do ocelové desky je např. v absolutních hodnotách hladiny tlaku asi 170 000krát intenzivnější než šustění listí ve větru, ale na logaritmické stupnici lze intenzitu těchto hodnot vyjádřit jako 114 a 10 decibelů. Jiným pozitivem logaritmické stupnice je její blízké příbuzenství se stupnicí subjektivního hodnocení hlasitosti zvuků. Lidské ucho totiž samo funguje tak, jako kdyby používalo logaritmy. Není bez zajímavosti, že logaritmy mají blízko k hudebním intervalům.

Lidské uši stlačují velmi hlasité zvuky, aby chránily jemnou strukturu středního a vnitřního ucha. Obvykle proporcionálně k nárůstu hlasitosti roste také úroveň vnímání hlasitosti v uchu. Jestliže jsou zvuky skutečně nahlas, mohl by proporcionální nárůst napětí signálu přenášený na bubínkovou membránu vyvolat nenávratné poškození. Nervový systém proto provede kompresi úrovně hlasitosti – rozsahu dynamiky zvuku – a velký nárůst úrovně hlasitosti kolem nás způsobí výrazně menší změny úrovně hlasitosti v našich uších. Rozsah dynamiky zvuku vlasových tělísek tvoří 50 dB, a přesto slyšíme zvuky v rozsahu dynamiky 120 dB. Každý nárůst hlasitosti o 4 dB je předáván vnitřním vlasovým tělískům jako informace o nárůstu hlasitosti o 1 dB. Pro lepší představu uvádíme tabulku s vybranými úrovněmi hluku vyjádřenými v decibelech:

0 dB	Komár letící tichou místností tři metry od našich uší
20 dB	Nahrávací studio nebo velmi tichá kancelářská místnost
35 dB	Běžná kancelář, která má zavřené dveře a vypnuté všechny počítače
50 dB	Běžný rozhovor v místnosti
75 dB	Obvyklá, příjemná úroveň hudby ve sluchátkách
100–105 dB	Hlasité části koncertu klasické hudby nebo operního představení
110 dB	Pneumatické kladivo pracující metr od nás
120 dB	Stíhačka na startovním pásu sto metrů od nás, běžný rockový koncert.
126–130 dB	Práh bolesti a poškození sluchu: koncert rockové skupiny The Who (126 dB je čtyřikrát hlasitější než 120 dB),
180 dB	Startující kosmická loď
250–275 dB	Centrum tornáda, sopečný výbuch

Tabulka č. 8 Charakteristické úrovně hlasitosti vyjádřené v decibelech (podle Levitin, 2016, s. 71, přeloženo autorkou)

Hodnocení hlasitosti je velmi subjektivní a kromě intenzity zvuku při něm hraje důležitou roli také frekvence. Zvuky s toutéž intenzitou, ale jinou frekvencí, jsou pro lidské ucho různě hlasité. Je zajímavé, že zvuk s vyšší frekvencí slyšíme jako méně hlasitý⁴. S růstem intenzity zvuku se zvyšuje amplituda kmitů blány bubínku a počet impulsů probíhajících sluchovým nervem v časové jednotce. Nejen v oblasti výuky jazyka je vhodné být si vědomý míry hlasitosti vůči okolí, v němž probíhá komunikační situace. Vyučujícím tento poznatek pomáhá ve vědomé práci s hlasem a s nastavením hlasitosti nahrávek vzhledem k prostoru učebny, v níž je vedena výuka, a také v tom, jak vyučující tyto zvukové charakteristiky mohou ovlivňovat a jak studenti vnímají mluvní projev.

Další charakteristika zvuku, přesněji tónu, je jeho výška. Ta je dána frekvencí nebo rychlostí kmitů struny či hlasivek, sloupce vzduchu nebo jiného hmotného, materiálního zdroje a vymezuje se ve vztahu k ostatním zvukům. Např. struna vibrující 60x za sekundu, tj. frekvence 60x za sekundu, odpovídá jednomu hertzu. Výška tónu je pro mozek natolik důležitá, že ji přímo reflektuje. Kdybychom umístili na mozku elektrody, na rozdíl od většiny ostatních vlastností by bylo možné si představit na základě jeho činnosti tóny s konkrétní výškou, jež daná osoba slyší. V případě výšky tónu je dokázáno, že to, co vejde do ucha, vychází mozkiem. Neurobiologové prokázali, že ve sluchovém kmene mozku se nachází „tonotopická mapa s tóny, které jsou na ní rozmístěny na vrstvě kmene od nízkých k vysokým“ (Levitin, 2016, s. 52), jsou tedy uspořádány podle frekvence zvukových vln. Tato dovednost musí vycházet z historického kontaktu lidského mozku s jazykem a hudbou.

Pro slyšení i poslech s porozuměním je velmi důležitý nejen poznatek, že tón je tvořen vlněním a hlas vzniká díky kmitání hlasivek, ale také, že neustále kmitají veškerá tělesa na Zemi. Jedna z nejdůležitějších vlastností předmětů je právě výška tónu, kterou tělesa při kmitání generují. Mozek na ni musel reagovat a musel si v průběhu evoluce vytvořit nástroje, jež mu umožňují rozlišovat různé frekvence kmitů a také nejrůznějších seskupení a posloupnosti tónů, alikvótních tónů či šumů. Lze předpokládat, že v hlubokých strukturách mozku se rovněž nacházejí tonotopické mapy podobné výše zmiňovaným mapám v mozkové kůře člověka. Můžeme připustit, že neurony vysílají signály synchronně při reakci na tóny tvořící oktávy a jiné harmonické soustavy, díky čemuž mozek např. může potvrdit, že tyto tóny pocházejí pravděpodobně z jednoho předmětu nebo jednoho místa.

⁴ Velikost zachytitelného rozdílu napětí je ve stálém vztahu vůči velikosti impulsu (Weberův-Fechnerův zákon). Zachytitelný rozdíl v napětí tvoří asi 25 % celkového napětí (kolem jednoho decibelu). Výše uvedený zákon se potvrzuje poměrně přesně ve vztahu ke zvukům, s nimiž máme do činění v běžném životě (lidský hlas, hluk z ulice apod.), ale v hraničních pásmech slyšitelnosti zvuků se od něho vyskytují velké odchylky.

Individuální vnímání výšky tónu však nelze ztotožnit s fyzikálně zjištěnými údaji o frekvenci kmitů vzduchových molekul, protože tato subjektivita závisí mimo jiné na intenzitě a barvě zvuku. Jednotkou subjektivního vnímání výšky zvuku je 1 mel, jehož název je odvozen od slova melodie. Pro vyjádření subjektivní výšky a síly tónu se v jazykovědě používá speciální jednotka nazvaná fon. „Jeden fon je čistý tón s frekvencí 1 kHz při intenzitě 1 dB“ (Krčmová, 2009)⁵.

Charakteristika zvuku a řeči	Jednotka	Definice
Výška zvuku	mel	= subjektivní vnímání výšky zvuku/tónu
Intenzita zvuku	son	= subjektivně posuzovaná intenzita zvuku/tónu
Výška a intenzita zvuku řeči	fon	= 1. subjektivní vnímání výšky i intenzity řeči, = 2. objektivně čistý tón s frekvencí 1 kHz při intenzitě 1 dB

Tabulka č. 9 Charakteristické vlastnosti zvuku řeči (excerpce podle Krčmová, 2009)

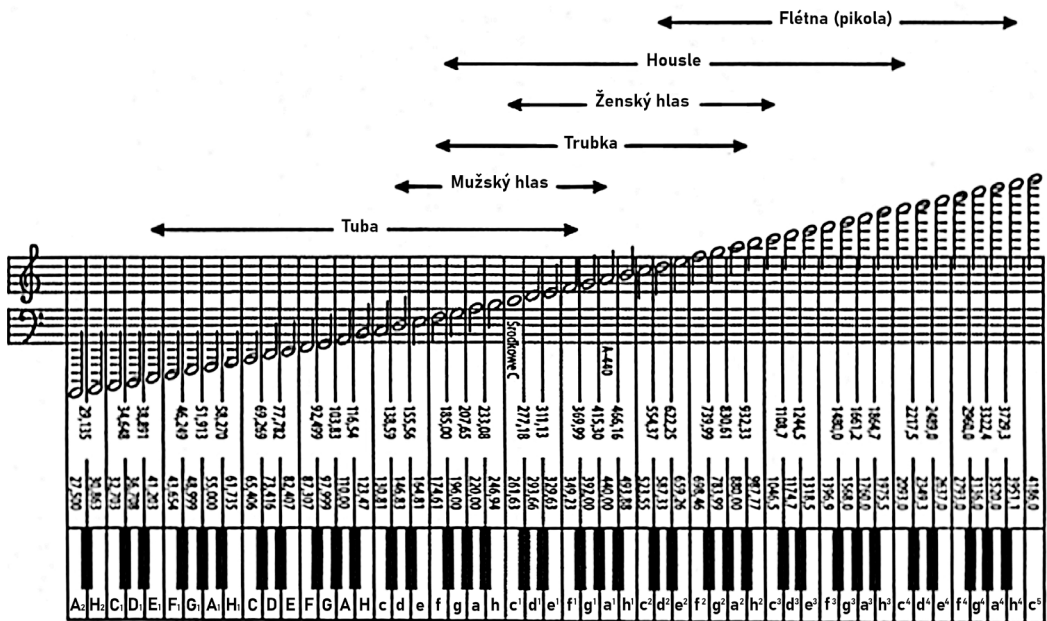
Pojem hláska lze chápat dvojím způsobem, a to buď foneticky jako konkrétní zvuk představující určitou hlásku (fon), nebo jako abstraktní funkční fonologickou jednotku jazyka (foném či jeho varianta alofon). Nejmenší možná jednotka zvukového řetězce (hláskového syntagmatu) nesoucí distinkci mezi řetězci stejné délky, již lze odhalit fonologickou analýzou, je právě výše zmíněný fon. Zmíněná diskrétní jednotka je identifikována jako článek řetězce a každý takto identifikovaný fon musí být jedinečně odlišený od každého dalšího fonu. Fon tedy obvykle odpovídá hlásce, jeho možnými variantami výslovnosti jsou alofony.

Zmínili jsme už, že mozek si od malička zvyká na konkrétní frekvence, učí se je rozlišovat a umísťovat je v prostoru. Tato zkušenost a zvyk je ve výuce jazyka více či méně narušena. Každá didaktická situace a prostor, ve kterém výuka probíhá, mají svá zvuková specifika, z nichž vyplývá nutnost naučit se rozeznávat nové frekvence tónů. Kombinace nových frekvencí a navrstvení šumů je obvyklou příčinou neporozumění, protože hlásky a alofony se liší způsobem svého kmitání v jednom jazyce, a o to výraznější je tento aspekt v jazyce cizím. Míru cizosti, kterou alofony mohou vykazovat mezi různými jazyky, dobře ukazuje akustická představa české hlásky „o“ zazpívané čistým tónem v porovnání s (rezonujícím) alikvótním zpěvem hlásky o tibetských mnichů.

⁵ Citace *Fonetiky a fonologie* Marie Krčmové pocházejí buď z knižního vydání z roku 2008 (pak je uvedena strana), nebo z kapitoly *Akustická a auditivní fonetika* internetové verze skript z roku 2009. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/ff/ps09/fonetika/tisk_2009/ch06.html

3.3 Charakteristika lidské řeči z hlediska akustické a auditivní fonetiky

Lidská řeč je z fyzikálního hlediska tvořena velmi složitými akustickými signály, které se rychle mění v čase a střídají se. Na výsledný zvuk řeči má kromě výše uvedených činitelů vliv také modulace promluvy, tedy melodie, intonace nebo např. síla řeči. Při mluvení kmitají lidské hlasivky s frekvencí 120–160 Hz (muži) a 220–330 Hz (ženy a děti). Pokud bychom přirovnali lidský hlas k barvě či typickému zvuku vybraných hudebních nástrojů, mohlo by frekvenční schéma vypadat např. takto:

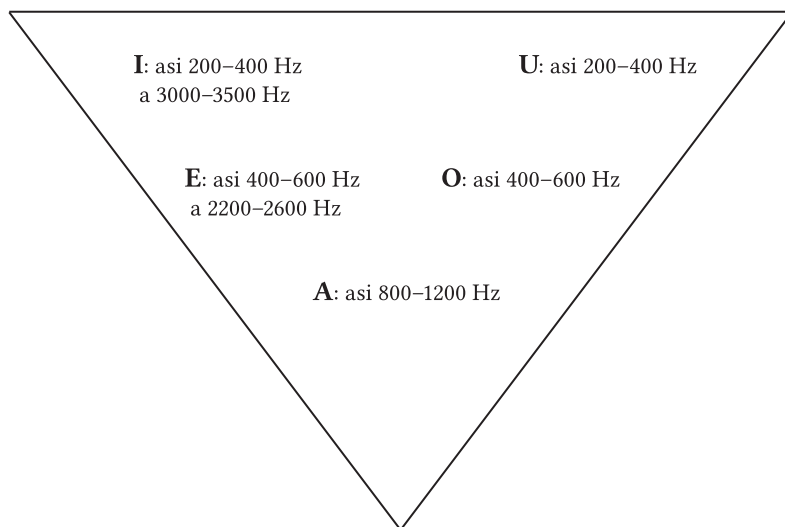


Obrázek č. 2 Frekvenční rozsah lidského hlasu v porovnání s vybranými hudebními nástroji (podle Levitin, 2016, s. 33)

V důsledku rezonančního jevu se násobky frekvencí kmitů (tzv. nadkmity) obsažené v základním kmitočtu v hrtanové dutině a nad hlasivkami (hltan, dutina ústní, nosní a nosohltan) natolik zesílí, že jsou zřetelně slyšitelné. Soubor „vyšších neharmonických složek lidského hlasu vznikajících při artikulaci řeči rezonancí dutiny hrdelní, ústní a nosní v závislosti na nastavení mluvidel“ (Krčmová, 2009) se nazývá formant a pro porozumění v jazyce je důležitý jeho rozsah, v němž se vyskytují vnímatelné rezonance.

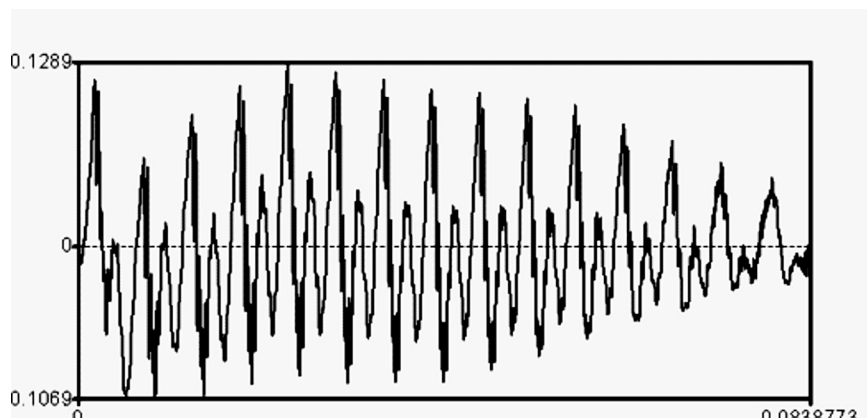
Lidské ucho vnímá samohlásky jako komplexní tóny složené z jednotlivých harmonických tónů. Délka samohlásek závisí na rychlosti mluvy každého mluvčího, liší se u krátkých a dlouhých samohlásek a většinou pohybuje v rozmezí 100–300 ms. Kromě toho, že se délka samohlásek liší nejen mezi samohláskami dlouhými a krátkými, ale – jak si všiml už před téměř sto lety lingvista Miloš

Weingart – čím jsou samohlásky užší, tím jsou kratší (1932). Rozsahy formantů jednotlivých českých vokálů představuje následující obrázek:

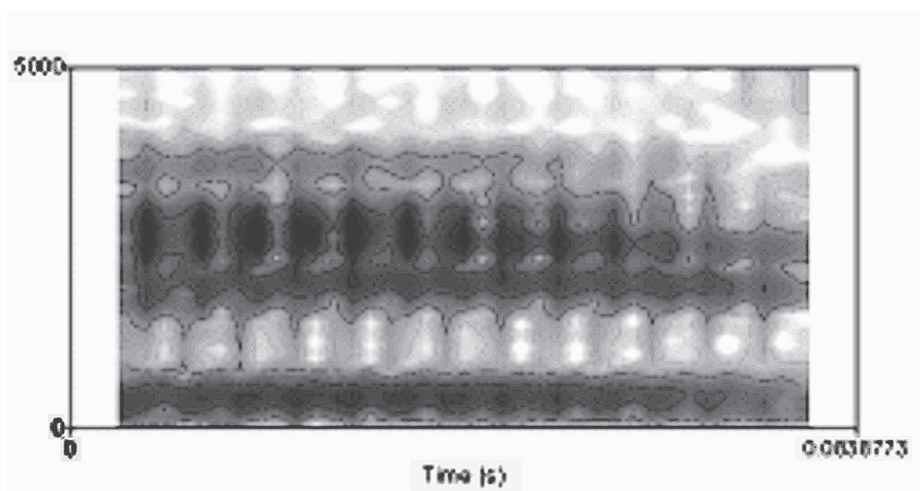


Obrázek č. 3 Rozsahy kmitočtů českých vokálů (podle Havlík, 2010, s. 46)

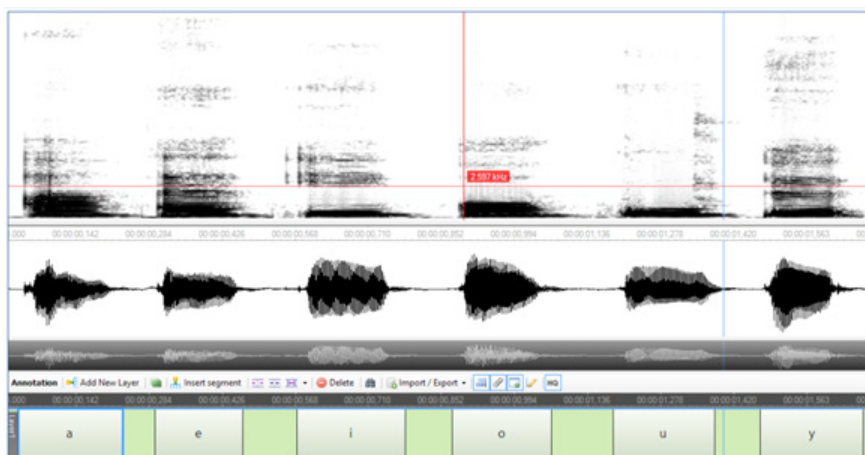
Přestože by bylo možné si myslet, že rozdíly ve výslovnosti samohlásek mezi jazyky nemohou být velké, není to pravda. Zkušený posluchač odhalí mezi češtinou a polštinou slyšitelné rozdíly, týkající se překvapivě výslovnosti nejen samohlásek přední řady. Tyto změny ve frekvencích se zviditelní na grafickém záznamu spektra konkrétní hlásky, tzv. spektrogramu. Jako příklad níže uvádíme spektrogramy samohlásky i, které ukazují rozdíly ve výslovnosti i v obou jazycích.



Obrázek č. 4.1 Spektrogram české samohlásky i (ve spojení sis)



Obrázek č. 4.2 Spektrogram české samohlásky i⁶



Obrázek č. 5 Spektrogram vybraných polských samohlásek, i třetí zleva⁷

Ze spektrogramů jsou viditelné rozdíly ve výslovnosti samohlásky i, na něž si mozek studenta musí nejprve zvyknout. Dodejme, že dovednost rozeznat tóny a šumy nesouvisí přímo se schopností správně artikulovat, a fakt, že daný foném slyšíme, neznamená, že jej umíme vyslovit. Ale pokud hlásku chceme umět správně vyslovit, musíme si ji umět představit, a proto „se za rozhodující předpoklad správné výslovnosti dnes považuje správný fonetický poslech hlásek cizího jazyka“ (Heydová, 1991, s. 156). Při nácvičce poslechu s porozuměním v cizím jazyce považujeme osobně za velmi důležité věnovat pozornost také poslechu fonetickému a jeho propojení s nácvičkou výslovnosti.

⁶ Přejato z: <https://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch06s02.html>

⁷ Přejato z: http://katarzyna.klessa.pl/?page_id=1250

Přestože výslovnost patří do oblasti produkce, bez správné akustické recepce hlásky si recipient nemůže vytvořit vnitřní představu o nastavení mluvidel a bez této představy nedokáže hlásku správně vyslovit. Jako doklad tohoto tvrzení uvádíme příklady výslovnostních problémů, které mají v češtině jako cizím jazyce polští studenti bohemistiky. Uvedené výslovnostní problémy jsou ale především doklady nezvládnutých odlišných frekvencí a odlišného místa tvoření českých hlásek, které se cizojazyční mluvčí musejí naučit slyšet. Při výběru hlásek jsme vyšli z porovnání fonetických plánů češtiny a polštiny, které jsou součástí publikace *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1* a také z výsledků vlastního výzkumu, jež jsme rozšířili o vlastní pozorování na základě více než patnáctileté práce s polskými bohemisty.

Očekávaným problémem polských mluvčí při studiu češtiny jako cizího jazyka je kvantita českých vokálů a její vliv na význam. Je běžné, že délky začínají skutečně slyšet až studenti čtvrtého ročníku bohemistiky. Významotvornost délky vokálů není tolik problematická, neboť není zatížena negativním transferem a studenti se ji prostě učí jako nový jazykový jev. Dalším obvyklým problémem polských mluvčích v češtině je nerozlišování českých vokálů přední řady, tedy samohlásek *i* a *e*. Studenti neslyší samohlásku *e* v místě, kde polština má samohlásku *i*, podobně je tomu se záměnou samohlásky *o* za *u*. Podstatný výslovnostní rozdíl nacházíme také u slov cizího původu, kde čeština důsledně nezměkčuje, zatímco v polštině se ve stejných slovech vyskytuje buď změkčená souhláska, např. česky [komunikace] a polsky [komun'ikacja], nebo nezměněný konsonant v kombinaci s (polskou) hláskou *y*, např. česky [matematika] a polsky [matematyka] – obě tyto výslovnostní chyby lze slyšet dokonce od polských vyučujících bohemistiky. Častá je obtíž ve výslovnosti hláskové skupiny *-ie*, např. česky [filozofije], polští mluvčí pod vlivem negativní interference zachovávají výslovnost [filozof'e]. Studentům trvá i několik let, než si odvyknou od výslovnosti samohlásky *y*, která je v polštině samostatným fonémem. Polští mluvčí jsou totiž zvyklí tento foném slyšet, např. ve slově citron [cytryna], a proto v pozicích s vybranými souhláskami, např. laryngálami, tvrdí, že také v češtině se vyskytuje hláska *y* jako foném. V případě diftongů lze očekávat (zpočátku téměř stoprocentní) nazalizaci skupiny *-ou*, např. slovesný tvar jsou bude vysloven jako [sö].

U konsonantů, jejichž systémy se v obou jazycích výrazně liší, množství výslovnostních problémů narůstá. Souvisí to mimo jiné s tím, že konsonanty jsou akusticky tvořeny spíše vyššími frekvencemi. Neznělé souhlásky jsou pak vnímány jako šumy, znělé souhlásky jsou tvořeny kombinací šumu a základního hrtanového tónu. Souhlásky obsahují relativně málo akustické energie, na rozdíl od samohlásek se však vyznačují vysokou informační hodnotou. Délka souhlásek se pohybuje přibližně mezi 60–200 ms a je závislá na postavení souhlásky ve slově a jejím konkrétním charakteru. „Nejdelší trvání mají sykavky, u nichž

je frekvenční rozložení akustické energie uloženo nejvýše. Např. vyslovený konsonant s obsahuje frekvence dosahující až 16 000 Hz. Nejkratší trvání mají explozivní“ (Havlík, 2010, s. 54 a s. 61).

Běžným výslovnostním problémem polských mluvčích v češtině je záměna původních praslovanských polosamohlásek *j a v* za samohlásky *i a u*. Slovo jméno lze uslyšet jako [imeno], verbum jít jako [it] či [ít]. Vzhledem k tomu, že současná polština nerozlišuje fonologický protiklad *h* [h] a *ch* [x], často lze slyšet ve všech slovech [x], i když musíme říci, že dobrou výslovnost hlásky *h* se studenti naučí poměrně rychle.

České *ř* je další obtíž polských mluvčích vyžadující nácvik identifikace jak v poslechu, tak ve výslovnosti. Vzhledem k neexistenci této hlásky v současné polštině, mají mnozí polští uživatelé problém rozlišit sluchem české hlásky *ř* a *ž*, a to nejen v počátečních fázích výuky. Proto je třeba propojovat při zavádění slovní zásoby slovotvornou a výslovnostní stránku daného lexému s jeho poslechem. Velkým problémem jsou pro studující také české sykavky, neboť polština má soubor sykavek mnohem bohatší (o opozici tvrdá a měkká), ale ani jeden člen z těchto párů se neshoduje s výslovností českých sykavek.

Často se lze setkat s nerozlišováním znělosti a neznělosti mezi hláskami *t* a *d*, nehledě na to, že i místo tvoření hlásek *t* a *d* je v polštině zásadně, tj. slyšitelně, odlišné od českých hlásek. Výrazným problémem jsou slabikotvorné *r* a *l*, které jsou s polskou výslovností pro českého mluvčího málo slyšitelné. V polštině hlásky *r* a *l* nejsou základem slabiky, a polští mluvčí k nim proto dodávají interferenční samohlásku – v jejich projevu pak lze slyšet např. [čvtertek] nebo [kark] místo čtvrtek a krk.

V souhláskových skupinách *kv, sv* se v češtině zachovává znělá výslovnost hlásky [v], např. květ [kvjet], svět [svjet], ale v polštině je výslovnost neznělá – kwiat [kʃ'at] nebo świat [š'at]. Kromě toho skupiny *bě, pě, vě; dě, tě, ně, mě* jsou polskými mluvčími často vnímány i vyslovovány tvrdě [vedet], [neco] apod. Osobně se ale domníváme, že v tomto případě se jedná o nesprávnou výslovnost také kvůli neznalosti českého pravopisu, tedy cizosti zápisu.

Následující obtíž je výslovnost pod vlivem interference polštiny (ale i slyšení) dvou zvuků ve zdvojených českých souhláskách, i když v češtině se vyslovuje hláska jen jedna. Dlouhodobý nácvik vyžaduje také přesunutí přízvuku polských mluvčích na českou první slabiku z interferenční předposlední slabiky. Kromě toho u předložkových spojení se v češtině přízvuk klade na předložku, např. do Prahy [ˈdoprahy] a nikoliv jako v polštině [doˈprahy]. Všechny tyto změny vyžadují vědomou práci s recepcí a na ni navazující práci s výslovností.

Při poslechu a porozumění řeči hrají důležitou roli také tzv. transienty, zvané také přechodové zvuky nebo koartikulační efekty. Jedná se o akustické jevy vznikající změnou nastavení mluvidel při přechodu souhlásky do samohlásky,

jež stojí za ní. Při koartikulačních efektech dochází k akusticky rychlé změně frekvenčního spektra, a proto mají velmi krátké trvání, přibližně 10 ms.

Vědci zabývající se akustikou se shodují na tom, že schopnost identifikovat koartikulační efekty je jedním ze základních předpokladů srozumitelnosti řeči⁸, neboť právě z koartikulačních efektů samohlásek je možné s vysokou pravděpodobností odhadnout, a tím de facto „slyšet“ i souhlásku, jejíž akustické spektrum leží mimo sluchové pole konkrétního člověka. Slova, která nebyla ihned srozumitelná, lze pak doplnit ze sémantického kontextu. Koartikulační efekty umíme dobře rozeznat a doplnit v mateřštině, obtížnější je to v cizím jazyce. Také při telefonním rozhovoru nebo při komunikaci prostřednictvím počítače nebo telefonu „polykají“ sluchátka nebo reproduktory až polovinu akustického signálu, a proto je kvůli vzniklým šumům tolik obtížné identifikovat a doplňovat akustické sdělení.

Pro didaktiku (zejména cizích) jazyků je však uvedené poznání cenné: koartikulační efekty jsou specifické pro každý konkrétní jazyk, postavení úst při výslovnosti samohlásek a souhlásek je v každém jazyce odlišné, a z toho vyplývá pro recipienta nutnost naučit se vnímat nejen nové frekvence alofonů – tónů i šumů – ale také jejich kombinace. Tato informace umožňuje vyučujícím uvědomit si důležitost jejich vlastní výslovnosti a řečového chování. Fakt, že vyučující jsou mluvním vzorem pro své studenty objektivně potvrzuje i frekvenční analýza hlásek. Pokud jsou v jazykové výuce nová slova zaváděna bez kontextu nebo nelze-li jejich význam odvodit ze stavby slova, mohou být pouze slyšena, nikoli poslouchána. Takovou situaci lze přirovnat k vnímání tzv. logatomů⁹.

V akustickém spektru jazyka se nachází mnoho redundantních informací, a proto je na tuto situaci při nácviu této řečové dovednosti třeba poukazovat. Velké množství nadbytečných informací při zpracování informací vzniká kvůli zpracování řečového signálu na několika úrovních (vnitřní redundance) a z nadbytečného množství informací, které zahrnuje samotná řeč (vnější redundance). Čím je struktura sdělení akusticky bohatší, tím je řeč srozumitelnější a rezistentnější vůči rušivému efektu kompetitivního neřečového šumu. Naopak schopnost porozumění jednoslabičným slovům, která mají velmi nízkou vnější redundanci, je na rušivý signál vysoce citlivá. Šum v pozadí při poslechu s porozuměním tedy posluchače unavuje.

⁸ Např. Borucki (1993, s. 241) nebo Havlík (2010, s. 114).

⁹ Pod pojmem logatom se chápe slovo bez lexikálního významu. Logatom je prvek proudu řeči, který je složený ze zvuků analyzovaného jazyka a je vytvořený s jediným jazykovým úsilím, takže v podstatě slabika nebo jednoslabičné slovo. Logatomy se používají k tomu, aby bylo možné vyloučit vliv inteligence při měření porozumění řeči. Z výsledků akustického porozumění řeči vyplývá, že porozumění logatomům je výrazně nižší než porozumění víceslabičným slovům nebo celým, smysluplným větám (např. Borucki, 1993).

Recipientova schopnost odfiltrovat šum od sdělení je úzce spojena s dovedností práce s pozorností. Pozornost se obvykle dělí na tři sítě, a to síť probouzečící (otázka bdělosti a vědomí), síť orientační (vizuospeciální, viz kapitola 4) a síť řídicí, která buď řeší úlohy v průběhu jednotlivých okamžiků, nebo zaměřuje pozornost na jednu úlohu (Koukolík, 2022, s. 205). Směr pozornosti závisí částečně na vlastnostech samotných impulsů – na jejich síle, opakování nebo na změně či kontrastu podnětů. Pozornost je závislá také na významu konkrétního podnětu, jež mu jedinec připisuje v důsledku předchozích zkušeností, a na očekávání, že se dané podněty vyskytnou v téže situaci znovu. Pozornost je dynamická – přesouvá se mezi podněty vnějšího světa a niternými myšlenkami, úvahami či pocity¹⁰. V důsledku zaměření pozornosti na jednu skupinu podnětů mohou jiné (např. tikot hodin při sledování filmu) zcela utéct percepci.

Z perspektivy fyziologie mozkové kůry lze učení a zaměření pozornosti vnímat jako selekci prvotních, orientačních reflexů na nové impulsy nebo vstupy, z nichž některé získávají na významu a zapamatováváme si je a jiné vyhasínají – např. rozhovor dvou lidí na stavbě může být přehlušen hlukem strojů. Tehdy si lze všimnout nejen obtíží při poslechu, ale možná až úplného ohlušení. V tomto jevu se vyskytují jisté pravidelnosti, neboť zvuk s nízkou frekvencí a velkou intenzitou zcela maskuje (přehluší) zvuky s vyšší frekvencí¹¹. Termín „maskování“ užíváme, když se jedná o zvuky ve stejném čase, zatímco o „sluchové únavě“, jež je definována jako jeden z druhů maskování, mluvíme, když maskující činnost nějakého zvuku trvá ještě po určitou dobu po jeho skončení. Zvuk přivedený do jednoho ucha může zamaskovat jiný zvuk, vnímaný pouze druhým uchem, z čehož je zřejmé, že maskování probíhá v centrální nervové soustavě.

3.4 Paralely v lingvistické a hudební terminologii

Naše vlastní zkušenosti s učním se jazyků a dlouholetá hra na klasickou kytaru nás přivedly na myšlenku o podobnosti vnímání hudby a řeči a umožnily nám všimnout si terminologických paralel v oblasti lingvistiky a hudební teorie. Vědci se nemohou shodnout na tom, jak probíhal vývoj hudby, zdali vznikla dřív hudba, nebo jazyk, a proto dva základní vědecké koncepty vývoje hudby jsou zcela protichůdné. Někteří vědci se domnívají, že hudba je vedlejším produktem vývoje jazyka, a naopak jiní badatelé chápou hudbu jako předstupeň jazyka a lidského zpracovávání sluchových informací, jejímž prototypem mohla být např. kulturně univerzální vokalizace ve vztahu matky a dítěte (Montagu, 2017). Hudba mohla vzniknout také jako forma napodobování zvuků zvířat ne-

¹⁰ „Podobně kolísavá je komunikace jak uvnitř neuronových sítí velkého rozsahu, tak mezi nimi“ (Koukolík, 2022, s. 209).

¹¹ Pokud je rozdíl ve frekvencích malý, může maskovat i zvuk s vysokou frekvencí, který má vyšší intenzitu než ostatní zvuky s nižší frekvencí.

bo signální prostředek. Podle Charlese Darwina měla hudba ovlivňovat výběr sexuálního partnera, neboť hudebník či tanečník byl díky svým dovednostem schopen ukázat kvalitu svého mozku, tedy kvalitní genotyp¹². Dnes díky výzkumům neurovědců víme, že mozek hudebníků se stavebně odlišuje od lidí, kteří hudebníky nejsou, a že hudebníci mají především nižší klidovou funkční konektivitu mozku (Koukolík, 2022, s. 91–98).

Koukolík (2022, s. 91) dále upozorňuje na fakt, o kterém my jsme sami mnohokrát přemýšleli, totiž že hudba se podobá jazyku bez propozičního a kombinatorického významu. Hudba je stejně jako jazyk generativní a člověk je na základě pravidel kombinací a permutací schopen vytvořit neomezený počet hierarchicky strukturovaných hudebních signálů, na jejichž základě lidé hudbě „rozumějí“. Pro naše účely je zajímavý výsledek neurovědeckého výzkumu dokazující, že hudebně školení lidé lépe zpracovávají sémantiku než lidé neškolení (Yu, 2017) a že složitá hudební harmonie a jazyková syntax vyvolávají interakci stejné části mozku – Broccovy oblasti levého čelního závitu (viz kapitola 4). Nejvyšší míra aktivace mozku byla sledována jak v případě hudby, tak v případě jazyka při pasivním naslouchání, při rozlišování konkrétních zvukových prostředků, při určování anomálie nebo omylu a při úlohách cílených na paměť.

Blízkosti hudby a jazyka si všímají také lingvisté. Český bohemista Ondřej Bláha uvádí, že mužský hlas u recipienta-muže aktivuje v mozku centra analýzy, a také, že muži vnímají ženský hlas díky intonační pestrosti ženské řeči podobným způsobem jako hudbu. Také lingvistka Světlá Čmejrková potvrzuje, že „ženy pečlivěji vyslovují, střídají výšku hlasu dynamičtěji než muži. Zatímco muži dávají přednost intonacím klesavým, ženy spíše stoupavým, tázavým, kladou otázky namísto direktivních výpovědí“ (1997, s. 150). Oba výše uvedení lingvisté se shodují, že ženský hlas vykazuje podobné vlastnosti jako hudba.

Nebylo to poprvé, kdy jsme se setkali se zřejmým propojením hudby a jazyka, a proto jsme začali hledat mezioborová univerzália mezi hudbou a jazykem, neboť jsme přesvědčeni o blízkosti obou uvedených oborů. V mateřském jazyce je přece melodie útvaru, který je nám nejbližší, tím, co tvoří náš pocit (psychického) domova. Jako malé děti se učíme říkadla a melodicky i rytmicky jednoduché písničky, aby si náš mozek osvojil prostou verzi stupnic, metra a dalších zvukových kvalit. A to, co nás fascinuje při poslechu cizích jazyků, je jejich odlišné znění, barva, metrum i melodie.

Hudebníci běžně využívají motivů z jazyka či zvuků přírody v hudbě – např. Rimskij Korsakov zhudebnil let čmeláka, Beethoven zachytil v notách hádku své služky. Dalším příkladem je slavná rytmická pasáž Beethovenovy *Osudivé symfonie*, jež je prý zápisem zaklepaní na dveře. S ohledem na to, že věda

¹² Darwinovo tvrzení potvrdil o 130 let později svými výzkumy americký psycholog Geoffrey Miller (2003).

je ve velké míře záležitostí konvence a míry abstrakce, budeme nyní považovat lidský hlas za hudební nástroj, jak je to běžné ve výuce zpěvu, což nám umožní srovnat zvukovou charakteristiku lidské řeči a hudby a jazykový text interpretovat jako vzorec, jako analogii notového zápisu.

Rozhodli jsme se porovnat vybranou hudební a jazykovědnou terminologii (tu, kterou porovnávat lze) a najít místa, která by mohla být inspirativní pro oblast studia a výuky jazyka. Tato místa výrazněji vyjdou najevo zvláště při studiu a výuce cizího jazyka, protože v mateřském jazyce a homogenním jazykovém prostředí je ucho od malička zvyklé na stabilní fonologické prvky. Podobně uvažoval také M. Weingart, když psal o blízkosti výuky jazyka a hudby v publikaci *Zvuková kultura českého jazyka* (1932) nebo *O zvukově sémantickém studiu mluvené řeči, zvláště české* (1938) nebo také František Daneš ve stati *Intonace a věta ve spisovné češtině* (1957)¹³.

Z teorie hudby jsme použili publikace Daniela Levitina (2016) a Kazimierze Sikorského (1976). Ke každému hudebnímu termínu jsme přiřadili jeden lingvistický ekvivalent. Následně postupujeme od nižších jazykových prostředků k vyšším, od hudby k jazyku a jeho výuce a k našim vlastním zkušenostem nebo postřehům.

	Hudební termíny		Jazykovědné termíny
Rytmus	= střídání přízvučných a nepřízvučných dob v čase	Mluvní takt	= lineární jednotky charakterizované průběhem zvukových kvalit po celé jejich délce ¹⁴
Tempo	= rychlost konkrétní skladby v čase	Tempo řeči	= vyjadřuje počet segmentů za časovou jednotku
Kontura	= melodická linka; průběh melodie, která je hrána v rytmu a tempu	Melodická kontura taktu	= kombinace hlasové výšky a dynamického přízvuku v řetězci slabik tvořícím uzavřenou jednotku
Barva	= specifické znění jednotlivých hudebních nástrojů	Barva zvuku řeči	= interference výšek a intenzit všech tónových a šumových složek
Hlasitost	= množství energie vytvářené konkrétním nástrojem, amplituda jeho zvuku	Hlasitost řeči	= sluchový odhad poměru síly hodnoceného zvuku a síly referenčního zvuku s hladinou hlasitosti 40 fónů
Dozvuk	= způsob vnímání vzdálenosti zdroje zvuku v souvislosti s kubaturou prostoru a jeho akustickou nosností	Dozvuk	Taktéž jako v hudbě.

Tabulka č. 10 Paralely mezi hudebními a jazykovědnými termíny segmentálních zvukových kvalit, vlastní návrh

Rytmus v hudbě je čas trvání znějících tónů a jejich rozložení v pravidelných časových rozestupech. Rytmus podléhá metru. V případě jazyka je nejbližše ryt-

¹³ Kromě toho jsme použili *Fonetiku a fonologii* M. Krčmové (2008) a internetový *Nový encyklopedický slovník češtiny* (2012–2020).

mu z hlediska trvání v čase mluvní takt. Základem mluvního taktu je obvykle víceslabičné slovo, ale může to být i slovo jednoslabičné nebo krátká výpověď. Pro češtinu je typické, že vliv na její rytmus má seskupení dlouhých nebo krátkých vokálů ve slabikách (viz Zima, 1959). Podle našich zkušeností z výuky je nutné v češtině v kombinaci s kvantitou vokálů cvičit právě rozložení délek na víceslabičných slovech při zachování mluvního tempa, rytmu a metra. Ke správnému rytmickému frázování patří rozlišování větných úseků, a pokud to úroveň uživatele jazyka dovoluje, vědomá práce se slovosledem a vhodné používání rytmických a tónových předělů a pauz, jež usnadňují posluchačovi uvědomovat si obsah sdělení.

Hudební tempo určuje rychlost konkrétní skladby v čase, je určeno počtem not za minutu, přičemž střední tempa, od andante do maestoso, se nacházejí na stupnici mezi 60–90 údery za minutu a odpovídají rychlosti srdečního tepu. Mluvní tempo je obvykle definováno jako rychlost vyslovování řečových prvků: hlásek, slabik nebo výrazů. Lze je měřit počtem hlásek, sylab nebo výrazů vyslovovaných v konkrétní časové jednotce, nejčastěji za sekundu, nebo jejich střední délkou, ale nejvěrohodnějším měřítkem je střední délka slabiky. Polský logoped Stanisław Milewski (2017) se při popisu mluvního tempa odvolává právě na hudební terminologii: *lento* (pomalé, angl. *slow tempo*, rus. темп речи медленный), *moderato* (mírné) a *allegro* (rychlé, angl. *quick tempo*, rus. темп речи быстрый, скороговорка). Běžné komunikáty jsou vyjadřovány v tempu *moderato*. V delších výpovědích se zpravidla proplétají různá mluvní tempa, která si mluvčí vybírá podle charakteru projevu, např. podle stylu, a přizpůsobuje je posluchači a jejichž průnik je typickou vlastností mluvené řeči.

Střední mluvní tempo češtiny je pomalejší než polštiny, pro češtinu se uvádí rozmezí 95–105 slov za minutu nebo 4,89 slabik za sekundu (Palková, 1994, s. 318; Bartošek, 1995). Mluvní tempo polštiny je rychlejší, je to mezi 120–150 slovy za minutu, tj. 10–15 hlásek za sekundu (Michalik a kol., 2019), přičemž vyslovení jedenadvaceti hlásek za sekundu se blíží horní hranici srozumitelnosti řeči. Polské mluvčí je třeba naučit v češtině zpomalit pro vytvoření neutrálního dojmu v jazykovém projevu (osobně k tomu používáme ve výuce právě metronom). Zpomalení má ještě vedlejší efekt – studenti získají prostor v mysli a mohou lépe sledovat další fonologické jevy, v souvislosti s rytmem a tempem je to zejména přízvuk. Osobně také máme pod dlouhodobým vlivem polštiny potřebu zvyšovat mluvní tempo v češtině a musíme svůj mluvní projev neustále monitorovat.

Jestliže v hudební interpretaci skladby převáží snaha o co nejvyšší tempo, tedy skvělý technický, až sportovní výkon v hudbě, může se tak snížit kvalita a hloubka interpretace. Podobnou situaci spojenou s rychlostí tempa řeči vidíme i v jazyce. Rychlé mluvní tempo využívají (otázka je nakolik vědomě) v jazyce mnozí internetoví vlogeré, kteří navíc jsou pro své posluchače mluvními vzory. Významnou roli hraje také kontextovost vnímání mluvního tempa, protože

mluvní tempo má v komunikaci funkci pomocného prostředku syntaktického i pragmatického.

Kontura je v hudbě melodická linka, stoupající nebo klesající melodie. V jazyce ji M. Krčmová vymezuje jako „kombinaci hlasové výšky a dynamického přízvuku v řetězci slabik tvořícím uzavřenou jednotku“ (2009). Také kontura je specifická pro každý jazyk. Uvědomili jsme si to zejména tehdy, když jsme se jako dospělí snažili naučit melodický přízvuk srbštiny, který je – alespoň pro nás – za hranicemi možností středoevropského posluchače zvyklého na rytmus či metrum jako základní charakteristiku jazyka. Jediná možnost byla prostě poslouchat a „zpívat“ každé slovo, tedy jeho konturu, neboť vyšší jednotky, melodie jazyka, jsme na nízké úrovni své jazykové kompetence v tomto jazyce nebyli schopni zvládnout. Aby se ucho naučilo slyšet konturu, je podstatné (tak jako při nácvičce nové hudební skladby) zpomalit tempo řeči a současně s tím adekvátně zpomalit všechny fonologické charakteristiky zvuku (kvantitu, rytmus, předěl apod.). To vyžaduje cvik a trpělivost, ale ucho si vytvoří dovednost tyto „vrstvy“ zvuku v daném jazyce rozlišovat.

Barva zvuku je závislá na frekvenci a způsobu kmitání, napětí a synchronizace zvuků a také na velikosti, tvaru a materiálu ozvučné skříně hudebního nástroje. U hlasu je barva hlasu závislá na anatomii dutin konkrétního člověka a na tom, jak se v tomto prostoru se zesiluje základní tón. V hudbě se traduje, že každý nástroj má své specifické akustické „otisky“, charakteristické pro jeho zvuk, díky kterým lze odlišit např. housle od klavíru apod. Barva v rámci jednoho nástroje, např. kytary, je také způsob, jímž jsou zahrány tóny, které mohou znít ostře nebo jemně, oble. Na okraj dodejme, že mnozí moderní skladatelé popisují svá díla jako malované zvuky, v nichž jsou noty a melodie ekvivalenty tvaru, formy a barev v malířství.

Chápeme-li „barvu jazyka“ velmi široce, lze podle nás mluvit např. o tom, jaká je frekvence samohlásek, jasných tónů v každém jazyce a jakým způsobem jsou tyto hlásky rozmístěny ve slovech cizího jazyka proti mateřštině. Může to znít nevědecky, ale jsme si jistí, že pokud známe více cizích jazyků, přiřazujeme jim v mysli kategorii „barvy“. Dobře si to uvědomíme na srovnání znění finštiny s italštinou nebo češtinou. Podobně přemýšlel i M. Weingart, který určoval barvu jazyka podle „střídání hlásek“ (1932, s. 232). Užší pojetí barvy v jazyce podle našeho názoru představují akustické „papírní linie“ hlasu konkrétního mluvčího, tak jako barva jednoho nástroje v orchestru.

Hlas mluvčího vyžaduje od posluchače, aby tento konkrétní hlas odlišil od šumu na pozadí komunikační situace, např. rozlišíme hlas přítele na ulici nebo v davu. Toto je v mateřštině evidentní, ale často nevědomá dovednost. V kontextu cizího jazyka se však ukazuje, že tato dovednost samozřejmě není a že souvisí s mírou komunikační kompetence posluchače a je třeba ji nacvičovat. Proto se zmíněná dovednost také testuje – mnozí absolventi jazykových zkoušek si vzpo-

menou na rušivé zvuky davu lidí nebo odjíždějícího vlaku, což je možný způsob jednak kontextového zapojení komunikační situace prezentované při zkoušce, jednak právě forma testování identifikace konkrétního hlasu (tedy i jeho barvy) na pozadí šumu v cizím jazyce.

Hudební dozvuk, často laicky nazývaný echem, je způsob vnímání vzdálenosti zdroje zvuku ve vztahu ke kubatuře místnosti a akustickým vlastnostem místnosti, v níž zní hudba nebo jazyk. Na dozvuk mají vliv mj. tvar místnosti, výška a klenba stropu nebo materiál, který odráží zvuk. Dobře si jej lze představit na příkladu zpěvu v koupelně nebo ve velkém koncertním sálu. Umožňuje posluchači vytvořit si představu nejen o velikosti prostoru, ale také o jeho prázdnotě nebo zabydlenosti. Dozvuk kromě toho hraje významnou roli v zachycení emocí. V jazyce se podle nás jedná o způsob, jímž mluvčí přizpůsobuje hlas vzhledem k velikosti nebo otevřenosti či uzavřenosti prostoru, v němž projev pronáší.

Výše uvedené vlastnosti jsou vybranými segmentálními prvky, proto se mohou poměrně snadno měnit, aniž by ovlivnily ostatní suprasegmentální kvality hudby a jazyka, jimž se věnujeme v následující části textu v níže uvedené tabulce:

	Hudební termíny		Jazykovědné termíny
Metrum	= organizovaný sled přízvučných a nepřízvučných tónů	Promluvový úsek, popř. metrum	= skupina taktů, kterou uživatel jazyka pocítuje jako vnitřně vázaný intonační celek v proudu řeč
Melodie	= sled tónů organizovaných tak, aby autor vyjádřil hudební myšlenku	Melodie	= změny hlasové výšky v průběhu promluvy
Tónina	= hierarchie zvuků v hudební formě a poznávací schémata, která si každý posluchač tvoří, aby mohl porozumět muzice = použití tónů, které jsou převážně z vybrané tóniny	Intonace a intonační kadence	= melodické změny hlasu, které uživatel jazyka hodnotí jako součást výpovědi nebo její části; = druhá část věty, jejíž zvuková podoba, je-li obměněna, má za následek změnu významu (modality) věty
Harmonie	= současné znění více tónů, které tvoří dohromady akord pod melodickou linkou = základ posluchačova očekávání dalšího průběhu skladby	Emfáze	= zvláštní typ změn realizace řeči vznikajícím z emotivních pohnutek, který ne/naplňuje posluchačovo očekávání

Tabulka č. 11 Paralely mezi hudebními a jazykovědnými termíny suprasegmentálních prvků, vlastní návrh

Metrum vzniká v mysli na základě informací čerpaných ze signálů o rytmu a hlasitosti a je spojeno se způsobem seskupení zvuků v čase vůči sobě. V hudbě bychom mohli zjednodušeně říci valčík je na tři, polka na dva. V jazyce je metrum tradičně vymezováno jako schéma rytmického uspořádání verše a podobné zjednodušení by pro češtinu znělo daktyl nebo trochej.

Pro potřeby výuky jazyka je proto vhodnější vypůjčit si termín promluvo-
vý úsek, který je vnitřně vázaným intonačním celkem. Máme však zkušenost,
že studenti si nejsou vědomi ani úseků ani frázování vět, proto je vhodné na
promluvové úseky upozorňovat a propojit jejich nácvik se správným dýcháním,
kladením pauz a také přízvuku. Obecně vzato má metrum spojitost s fragmenty
textů, s útržky rozhovorů, filmů, (často lidové) hudby nebo poezie či říkadly, jež
si v jazyce zapamatujeme nebo se je učíme nazpaměť.

Metrum úzce souvisí s rozložením přízvuku v jazyce, který je velmi výraznou
zvukovou charakteristikou konkrétního jazyka, což dobře vědí textaři. Pěvecky
správný text je takový, v němž se na stejném místě nachází hudební přízvuk,
tj. na první době v taktu, a slovní důraz – v češtině je to nejčastěji první slabika
slova. Možná i proto je v ČR tak oblíbená country hudba, zatímco v polštině se
text pro tento hudební žánr dá napsat poměrně obtížně, ale valčíky a polonézy
jsou pro polštinu přirozené. Ve výuce (nejen češtiny jako) cizího jazyka je vhodné
zpívat, recitovat nebo používat říkadla a také promyšleně nacvičovat umístění
přízvuku. Studenti si tak na přízvuk, jeho rozložení v češtině a díky tomu také
na metrum přirozeně zvykají.

Melodie v klasické hudbě je východisko tvoření variací jednoty tématu, které
lze použít v celé skladbě v různých formách. Také každý jazyk přece rozpoznává-
me podle jeho specifického znění a často i podle melodie. M. Krčmová (2009)
definuje melodii jako „průběh výšky základního tónu, který tvoří základní
složku intonace“. František Daneš vymezil melodii širěji jako „změny hlasové
výšky v průběhu promluvy“ (2009, s. 358). Melodie se podle něj skládá z pěti vrstev,
jimiž jsou: přízvuk, systém intonačních kadencí (tedy intonační vzorce), celkové
umístění fragmentu textu vzhledem k sousedním úsekům (např. slyšitelné od-
dělení vsuvky), melodický spád celé výpovědi nebo delšího oddílu a výškové
umístění výpovědi v hlasovém rejstříku mluvčího (jako příklad uvádí hysterický
křik versus uklidňující hlas).

Z toho je zřejmé, že melodie je širší pojem než intonace. Melodie je typické
znění, jakoby „zpívání“, konkrétního jazyka, podle nějž jazyk rozpoznáme. Po-
mozme si hudební definicí – melodie je sekvence zvuků, které si nejvýrazněji
zapamatujeme. Můžeme potvrdit, že melodická kontura polštiny je vzhledem
k češtině položená výše, výrazné je to zejména v mluvním projevu žen. Do
oblasti melodie (a také intonace) podle nás patří také zapamatované fragmenty
rozhovorů, melodie hlasu konkrétních známých mluvčích a také třeba regionální
odchylky, které se naučíme nejprve slyšet v mateřském a které se potřebujeme
naučit slyšet i v cizím jazyce.

Tónina existuje pouze v lidské mysli jako funkce zkušeností s konkrétním hu-
debním stylem. Z kulturních příčin máme obvykle durové stupnice spojené s ra-
dostí nebo pocitem vítězství a stupnice molové se smutkem. Tónina je založena
na příslušnosti zvukového materiálu ke konkrétní stupnici, je to tedy abstraktní,

pro mysl očekávatelný vzorec. Podobně jako tónina je (alespoň evropské) univerzálium, také intonace je univerzálním prvkem vyskytujícím se v každém jazyce. V jazyce je intonace neboli tónový průběh používána k označení souboru zvukových prostředků, které v mluvených projevech vymezují věty, resp. výpovědi, a větné úseky. Intonace se realizuje na verbálním podkladě a skládá se ze silové, tónové a temporální modulace a jejím prvkem je také mluvní tempo.

Změna obvyklých intervalů výšky hlasu propůjčuje výpovědi zvláštní význam a slouží k vyjádření tzv. komunikativně intencí modalit (Bauer-Grepl, 1980) nebo expresivity. Intonace v jazyce je tak jedním z prostředků, který posluchači signalizuje komunikační záměr nebo jistý emoční stav mluvčího, podobně jako při použití durové či molové stupnice v hudbě, také v jazyce poznáme, kdy je mluvčí veselý nebo smutný. V lingvistické terminologii tónině odpovídají také pod/termíny kadence nebo intonační kadence (Daneš, 1957, 1960). Kadence je melodický závěr věty, „druhá část věty, jejíž zvuková podoba (soubor zvukových prvků), je-li obměněna, má za následek změnu významu (modalit) věty“ (Romportl, 1981). Změny v intonaci první části věty obvykle nenastávají, to by se muselo jednat např. o větu zvolací, ale změna souboru zvukových prvků druhé části věty může změnit význam celé věty či výpovědi. V takovém případě lze vymezit konkluzivní kadenci, např. ve větě oznamovací, od antikadence užitě např. ve zjišťovací otázce. Proti oběma pak stojí polokadence v neukončeném větném úseku.

Výuka intonace je samozřejmě součástí výuky mateřského jazyka i cizích jazyků. Ve všech studovaných cizích jazycích jsme se učili typické intonační konstrukce (např. sedm základních vzorců pro ruštinu). Musíme se přiznat, že v mateřštině jsme se použití intonačních vzorců spisovné češtiny naučili až v roli lektorky češtiny jako cizího jazyka. České a polské intonační vzorce se od sebe významně liší a rozhodně by měly být součástí výuky obou těchto jazyků, aby si jich mluvčí byli vědomi¹⁴.

Jeden z významů hudebního termínu harmonie je spojení s očekáváním dalšího průběhu skladby. Pokud autor pracuje tak, že to odpovídá očekáváním a zkušenostem posluchače, potom považujeme danou skladbu spíše za libozvučnou. Naopak neočekávané změny v harmonii způsobují, že posluchač vnímá napětí, jež do skladby vnáší disonance. Harmonie v jazyce se podle našeho názoru projevuje libozvučností a očekávaným rozložením hlásek v mluveném projevu, tj. těžko uchopitelným a popsátným pocitem jasného a zřejmého (harmonického) projevu v konkrétním jazyce s využitím jeho možností zpěvnosti. Harmonie by mohla také být odpovědí na otázku, proč se nám některý mluvčí jeví jako nepříjemný a proč jiného posloucháme s chutí a pozorností. Je to zřejmě proto, že jeden mluvčí umí pracovat s hlasem, umí správně vyslovovat, vést melodic-

14 V Polsku aktuálně není fonetika vůbec v programu středních škol, a proto je třeba studenty na existenci intonace a kadence upozorňovat.

kou linku češtiny při zachování jemných rozdílů v melodii a intonaci a propojit ji s rytmickými úseky a pauzami, a jiný ne. Při čtení by témuž odpovídala libozvučnost poezie, kterou autor vnímá už, když ji píše. M. Weingart to popsal jako moment, kdy „spisovatel akustický slyší vnitřním uchem“ (1932, s. 242). Proto lze jen doporučit propojení studia cizího jazyka s hudbou, zpěvem, četbou poezie, frázováním a správnými technikami dýchání.

Aby mozek mohl analyzovat vedení melodie nebo větu, v neuronových sítích se musí vytvořit abstraktní reflexe hudby a zásad panujících v hudbě či v konkrétním jazyce – tento proces probíhá automaticky a nejsme si ho vědomi. V nejmłodším věku neuronové sítě „hltají“ veškeré zvuky a absorbují je přímo do svých struktur, mozek se tehdy učí stále nové melodie a např. intonační vzorce¹⁵.

Když posloucháme oblíbenou písničku, vzpomínáme si na něčí hlas, zdá se nám, že písničku nebo hlas přehrávají neuronové reproduktory umístěné v našem mozku. Pamatujeme si, jestli jsme daný výraz slyšeli v prostoru katedrály, na ulici, v bazénu apod. Umíme v mysli zrychlit nebo zpomalit písničky či hlas. Smyslové vnímání umožňuje vytvářet obrazy v našich myslích, které odrážejí vnější svět, tak rychle a plynule, že se nám zdá, jako by se to skutečně dělo. Avšak to, co vnímáme, je finální výsledek dlouhého řetězce neuronových reakcí, které tvoří iluzi, že konkrétní obraz získáváme ihned. Ve skutečnosti mozek informace neustále dokola segreguje a doplňuje.

Sluchový aparát totiž umí doplnit chybějící informace (v případě poslechu jazyka nejčastěji ve výpovědi). To potvrdil mj. experiment nizozemského kognitivního psychologa Rolfa Zwaana, který dal účastníkům k poslechu neúplnou větu – na nahrávce srozumitelné věty se zřejmým větným významem bylo chvilku ticho. Většina zkoumaných řekla, že ve větě byl sice šum, ale že šum byl mimo nahranou větu a že slyšeli všechna slova. Šum a samotná věta představovaly pro mozek různé toky přijímaných informací, což ukazuje, že lidský percepční systém nám říká něco, co není pravda. Tento jev má zřejmě evoluční a adaptační schopnost, protože pomáhá pochopit, která situace je hraniční.

Podle dnešních neurovědčů je tedy vnímání proces, který spočívá v tvoření soudů a je spojený s analýzou pravděpodobnosti. Úkolem mozku je definovat, jaké je nejpravděpodobnější rozložení objektů v materiálním světě s ohledem na konkrétní informační schémata, která se dostávají do smyslových receptorů. Většina zvukových informací, jež se dostávají do sluchové dráhy člověka, jsou informace neúplné, nebo dvouznačné. Přestože si je lidský mozek běžně schopen představit najednou až šest různých druhů zvuků, teprve zásady spojování zvuků do skupin – podle barvy zvuku, jeho lokalizace v prostoru, hlasitosti apod. – pomáhají v segregaci zvuků. O dalších aspektech zpracování informací je toho zatím známo poměrně málo. Ale to, co víme, je třeba ve výuce poslechu s porozuměním v jazycích záměrně využívat.

¹⁵ Z uvedených charakteristik opět vyplývají konkrétní didaktické postupy pro vyučující (viz kapitola 8).

4. Zpracování a ukládání sluchových informací

Latinské slovo informace vyjadřuje představu, pojem či obrys a je odvozeno z verba „informare“, znamenajícího uvádět ve tvar, dodávat podobu, formovat, tvořit, zobrazovat, představovat si, vytvářet představu, pojem.

Stejně jako hmota či energie, také informace je univerzální a celostní jev a proces. Informace nemůže existovat bez hmoty a energie, ale na rozdíl od nich informaci nelze spotřebovat. Vědci zabývající se informací se opírají o definici informace amerického matematika a filozofa Norberta Wienera: „Informace je název pro obsah toho, co se vymění s vnějším světem, když se mu přizpůsobujeme a působíme na něj svým přizpůsobováním“ (Wiener, 1963, s. 32). Z uvedené definice je zřejmé, že informace je proces a psychofyzický jev, který navíc člověk přijímá vědomě i nevědomě. Informace pojatá jako podnět vnějšího a vnitřního světa je proto předpokladem interakce člověka s vnějším světem a také předpokladem myšlení, tedy interakce člověka se sebou samým. Informace sama o sobě je neutrální, ale lidé jí přisuzují konkrétní hodnotu. Filozof Josef Šmajš¹ (2021) např. považuje kategorii informace pro pochopení světa za důležitější než kategorie pohybu, prostoru či času.

Jsme přesvědčeni o tom, že poznatky kognitivních vědců o procesu zpracování informací v mozku mohou obohatit myšlení lingvistů. Jsme si ale také vědomi toho, že při současném rychlém vývoji neurověd věd mohou poznatky uvedené v této kapitole rychle zastarávat. Pro teorii řečové dovednosti poslech s porozuměním je přínosná znalost procesů zvnitřnění, prožívání informací, dále např. pojetí uspořádanosti a kontextové vázanosti informace nebo znalost zapracovávání informací do lidské paměti².

Podle teoretiků informace je informace především zápisem různě široce chápané paměti. „Informace jako systémem vysílaná, přijímaná či zpracovávaná zpráva, ale i jako zhuštěná abstraktní struktura systému (paměť v užším smyslu) nebo jako uspořádanost obsažená ve struktuře (paměť v širším smyslu) existuje objektivně“ (Šmajš, 2021, *ibid.*).

Informaci lze rozdělit na dva systémy, ve kterých spolu informace a skutečnost v průběhu evoluce korelují. Každá informace tak odkazuje buď na struktury vytvořené během evoluce, nebo plní funkci metainformace a odkazuje na jinou

¹ Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fpf/zima2021/UBKKB002/um/02_Informace__Smajš_.pdf?lang=cs

² V této kapitole je zahrnut pouze popis lidských procesů myšlení, zpracování informací a paměti, vynecháváme možnosti a meze právě nastupující umělé inteligence (AI).

informaci o strukturách. Akumulovanou informaci lze najít v přirozených paměťových strukturách všech živých systémů na Zemi, která byla vysoce organizovanou strukturou již před vznikem života a člověka, ale člověk má pouze omezené možnosti, jak takovou historickou informaci pochopit a interpretovat.

Široce chápaná informace je označována jako informace strukturní. Z hlediska lingvistického ji lze přirovnat k diachronní analýze jazyků, v nichž předpokládáme vždy v určité etapě vývoje stabilní a neměnnou strukturu jazykových jevů. Strukturní informace je vnitřní uspořádanost systému, respektive jeho vnitřní paměť, za niž lze považovat každý jazykový zápis neboli ekvivalent reálné struktury. Tento zápis je do jisté míry strukturně izomorfní s realitou, která také tvoří systém. Strukturní informace obvykle nevyžaduje interpretaci a umožňuje pochopit proces vývoje, např. proces evoluce živých systémů nebo kulturní vývoj.

Úžeji chápaná informace je nazývána informací sémantickou. Běžně se pod tímto pojmem rozumí poznatek, zpráva nebo smysl zprávy. Sémantická informace je obvykle kontextově zapojená, fragmentární a víceznačná, a proto vyžaduje interpretaci. Z pohledu lingvistiky je důležité právě kontextové zapojení a synchronicita sémantické informace, neboť díky tomu se stává zřejmou potřeba odkrývat různé rozsahy a obsahy významu sémantické informace.

Osobně se domníváme, že podobně jako v jazyce proběhl i v teorii informace posun v myšlení, neboť dříve byl relevantním opozičním pojmem k obecnému pojmu informace pojem člověk (subjekt). V aktuálním pojetí autoři teorie informace dávají přednost popisu informace v opozici ke struktuře, systému a kontextu. V tomto bodě je zřejmá blízkost k české strukturalistické jazykovědné tradici, ale i k dalším neurovědám.

Americký kognitivní vědec a spisovatel Douglas F. Hofstadter³ (1979) poukazuje na tři úrovně sémantické informace a klasifikuje ji zaprvé jako rámcové sdělení, tedy jako sdělení, že jde o zprávu, již chce příjemce dekodovat. Zadruhé jako vnější sdělení, kdy se jedná o to, zda příjemce rozumí znakové soustavě, v níž dostal zprávu a zda tuto znakovou soustavu umí dekodovat. Zatřetí jako sdělení vnitřní, v němž se analýza týká toho, je-li text pro příjemce srozumitelný. Z toho podle nás pro práci s informací nejen v cizím jazyce vyplývají tyto aspekty: pro posluchače je motivační srozumitelnost kódu a možnost porozumění či pochopení smyslu sdělení. Výše uvedené navazuje na Aristotelovy rady v *Rétorice* o tom, jak má mluvčí přizpůsobovat obsah i formu svého projevu posluchači nebo publiku.

Množství informací přicházejících do centrální nervové soustavy činí podle výpočtů německého lékaře a fyziologa smyslů Wolfa Dietera Keidela 109 bit.s⁻¹. Z důvodu obrovského množství informací analyzovaných mozkem musí existo-

³ Viz Gödel, Escher, Bach – an Eternal Golden Braid.

vat filtr, jenž chrání mozek před zahlcením informacemi. Tímto filtrem je jednak osobnostní fond a jednak proces lidského prožívání zvaný endocept. Ten podle teoretiků informace zahrnuje „rozsáhlé systémy minulých zkušeností, představ, plánů, očekávání apod. spjatých s abstrakcí hodnotového žebříčku, které jsou nesnadno vyjádřitelné slovy a mají povahu dispozic“ (Cejpek, 2008, s. 18). Na základě předchozího života každého jednotlivce vznikají určité individuální „mapy reality“ (Horáček, 2021⁴).

Metodologie výzkumu mysli a endoceptu může být inspirativní i pro metodologii výzkumu poslechu s porozuměním. Je totiž zřejmé, že vědci zkoumající endocept narážejí na podobná omezení jako my při výzkumu výše zmíněné řečové dovednosti – na obtíže komplexnosti procesů probíhajících v mysli, na hranice jazyka, jimiž tyto procesy lze popsat, na specifickou percepční a afektivní složku každého jedince a také např. na definici vědomého stavu.

Největší množství informací podle kognitivních vědců přijímáme v dětství a většinu znalostí získáme do puberty. Český psychiatr a psycholog Jiří Horáček (2021) uvádí, že v pubertě mozek fyziologicky ztratí až čtyřicet procent synapsí, neboť mozek se tehdy transformuje z procesu rychlého učení na využití toho, co se naučil. Dnes víme, že vývoj mozku končí asi ve dvaceti pěti letech věku člověka, a vědci dokonce dokáží změřit následný proces stárnutí mozku. Z hlediska množství zpracovaných informací se nejvíc učí dítě a množství informací získaných učením po zbytek života jen zlomkem toho, co jsme se naučili v dětství.

4.1 Sluchová dráha a činnost mozku při poslechu

Lidský mozek se skládá ze dvou druhů buněk: z 10–15 miliard neuronů a ze 100–150 miliard gliových buněk, jež zajišťují výživu mozku. Propojení neuronů není stálé, ale probíhá za pomoci výčnělků zvaných synapse. V jednotlivých neuronech, ale i mezi nimi, probíhají základní nervové pochody, které pak ústí ve vyšší psychické pochody, např. myšlení. Jak uvádí Cejpek (2008), každý neuron je bioelektricky aktivní, ale v klidovém stavu má záporný náboj, jeho napětí činí kolem -75 milivoltů. Podráždění jednotlivých neuronů, popř. jejich celých modulů, nebo přenos informací vede ke změně elektrického náboje neuronu na přibližně 55 kladných milivoltů. Současně dochází k výměně iontů draslíku, sodíku a také vápenatých a chlorových iontů na synapsích. Návrat neuronu ke klidovému stavu je energeticky velmi náročný a vyžaduje metabolickou činnost. Když mozek pracuje, je tento stav z energetického hlediska pasivní.

Procesy myšlení a utváření lidského osobnostního fondu, endoceptu, nezávisejí pouze na přijímání informací z vnějšího světa, ale především na jejich

⁴ Prof. Jiří Horáček je vedoucí *Centra pokročilých studií mozku a vědomí Národního ústavu duševního zdraví*.

zpracování, tj. fázi, kdy se podrážděné neurony uvádějí do klidového stavu. Podnět ve formě elektrického impulsu cestuje po neuronových drahách. Když se dostane na nervové ukončení, uvolní tzv. propouštěče tisíce neurotransmiterů, molekul sloužících k zesílení nebo zeslabení tohoto signálu, jenž ovlivňuje neurony (Pstružina, 1994). Z toho je zřejmé, že neurony se chovají jako živé organismy a reagují různě na opakující se podnět, jsou schopny učit se ze zkušeností a každou informaci zpracují jiným způsobem v návaznosti na předcházející zkušenosti. Jsou to tedy právě neurony, které „myslí“.

I přes pokrok v přírodních vědách však vědci stále vědí o mozku relativně málo. Od poloviny 19. století je známo, že čelní laloky mozku jsou úzce spojeny s aspekty vlastního já a osobnosti, a přesto o více než sto padesát let později vědci dokáží popsat osobnosti a nervové struktury pouze velmi široce. Není známo, kde se nacházejí centra různých prožitků, např. místo „trpělivosti“, „štěstí“, nebo „štedrosti“ (Levitin, 2016). Lidské chování je komplexní proces, jež nelze zachytit ve formě jednoduchých vzorců nebo mozkových map. Navíc mozek je plastický, mění se po celou dobu života a díky učení se nových věcí se vlastně mění neustále.

Lidský mozek se skládá ze čtyř laloků – čelního, spánkového, temenního a týlního a z mozečku, jejichž funkce lze popsat poměrně obecně. Zatím lze prokázat např. spojitost čelního laloku se sluchem a pamětí, zadní části čelního laloku s centrem pro motoriku a prostorovou orientaci anebo sídla zraku s týlním lalokem apod. Studium lidského mozku dnes probíhá metodou magnetické rezonance, díky níž bylo např. prokázáno, že sluchové systémy mozkového kmene jsou organizovány tonotopicky (viz kapitola 3) a jejich počátek je ve sluchovém čidle hlemýždě Cortiho ústrojí.

Podle českého neuropatologa Františka Koukolíka (2022) zahrnuje sluchový systém savců sluchovou část thalamu, corpus geniculatum mediale, a kromě toho bývá vymezováno jádro sluchového nervu a až padesát dalších podkorových kmenových „jader“. Mnohé z těchto informačních zdrojů se sbíhají v dolních hrbolcích čtverhrbolí. V současnosti není známo, kde probíhá extrakce vlastností a kde se tvoří mapy vlastností. Ve sluchové části thalamu probíhá jak konstrukce sluchových objektů a jejich rozlišení od jiných objektů, tak extrakce statistických pravidelností informace.

Zpracovávání zvukových informací jazyka nebo hudební aktivita angažuje téměř každý nervový podsystem a využívá strukturální a funkční konektivitu mozku. Při poslechu hudby mozek funkčně selektuje jednotlivé signály, ale také aktivuje systém analyzující konkrétní aspekty každého signálu. Aby neurony vytvořily koherentní reflexi toho, co posloucháme, musí mozek provést analýzu několika různých dimenzí zvuku a potom je propojit. V současnosti je uznáván dvouproutkový model zpracování sluchových informací, podle něž se informace týkající se významu a polohy zvukového objektu paralelně zpracovávají ve ven-

trálním a dorzálním proudem. Kromě toho však zřejmě existuje také třetí zvukový proud, který sleduje zvukové objekty v prostoru (DaCostová, 2018).

Synchronizaci hudby, již si pamatujeme, řídí také mozeček. Mozeček se nachází v zadní dolní části lebky, řídí ovládání rovnováhy, plánování pohybu a také emoce. Z hlediska evoluce je to nejstarší část našeho mozku⁵. Mozeček si umí zapamatovat „nastavení“, na jejichž základě synchronizuje poslech s hudbou a také si umí extrahovat tato „nastavení“, když chceme např. zpívat písničku zpaměti. Vše je třeba propojit a nasadit to na rytmus a metrum. Tyto informace podporují naše úvahy o blízkosti kódování jazyka a hudby z předchozí kapitoly 3, a proto se domníváme, že totožná nastavení pro segmentaci či zapamatování hudby musejí platit i pro zapamatování prozodických jazykových prostředků (např. pro rytmus jazyka, rozložení přízvuku v čase, mluvní takty, intonační a další jazykové vzorce).

F. Koukolík (2022) potvrzuje, že poslech hudby a řeči aktivuje odlišné oboustranné temporoparietální obvody. Hudba a řeč sdílejí aktivitu levostranné pars opercularis levostranného dolního čelního závitu – tato oblast se nachází blíž bradě než vršku hlavy. Poslech řeči, spojený s porozuměním nebo připomínáním textu, aktivuje levou pars triangularis (Koukolík, 2022, s. 82). Vlastnosti mluvené řeči, např. identifikace jednotlivých hlásek a další fonologické rysy (slovní intonace, mluvní takty), jsou zřejmě zpracovávány v korové oblasti (Broccové, Wernickeové a Sylviové rýze), zatímco explicitní rozlišování fonémů nevyžaduje distribuci signálu, k němu stačí fokální neuronální informace (Boutonová a kol., 2018).

„Sluchové chápání slov je kognitivní proces, který převádí sluchové signály do abstraktních pojmů“ (Koukolík, 2022, s. 308). Pro porozumění slovům je nejdůležitější funkce levého temporálního pólu a integrita zadní laterální a dolní temporální oblasti vlevo. Celá tato oblast je „rozbočovač“ a převádí sluchovou informaci do informace pojmové. V první fázi (akustické a identifikační fázi poslechu s porozuměním) jsou aktivní zadní a temporální laterální oblasti a další, hlubší sémantické zpracování, tj. fáze porozumění a interpretace, vyžaduje integritu rostrálnějších spánkových oblastí (Bonilha, 2017). Porozumění jazyku je dynamický a flexibilní proces vyžadující aktivitu levostranných i pravostranných oblastí, ale aktivuje rovněž síť čelních, temenních a senzorio-motorických oblastí.

Reprezentace lexikonu aktivuje horní levostrannou spánkovou kůru v levé hemisféře a zřejmě se liší umístění lexikonu zahrnujícího slyšená slova, který je v levém horním středním spánkovém závitu, a lexikonu rozlišujícího psanou podobu jazyka, pro nějž je charakteristická činnost zadní části levého středního

⁵ Mozeček má i mnoho zvířat, která nevlastní rozvinutější oblasti mozkové kůry, např. plazi, proto se pro něj někdy používá označení plazi mozek.

temporálního závitů (Koukolík, 2022). Tato zjištění podle našeho názoru vysvětlují, proč někteří lidé jsou vynikající tlumočníci a jiní spíše výborní překladatelé.

Syntaktické informace jsou zpracovávány odděleně od zpracovávání zvukových sekvencí. Rozlišování prozodické informace aktivuje obě hemisféry, přičemž podíl kůry zadní části horního spánkového závitů je vyšší vpravo (Koukolík, 2022, s. 314). Z uvedených informací vyplývá, že kódování zvukové informace v čase může tvořit základ dalšího zpracování slovních a neslovních podnětů, a tedy, že popis procesu poslechu s porozuměním rozdělený do čtyř fází (viz kapitola 2) má opodstatnění také v neurovědách.

4.2 Proces myšlení a endocept

Psychologové nejčastěji definují myšlení jako mentální činnost, která slouží k řešení určitého problému a termínem kognice jsou označovány všechny procesy, jimiž jsou skrze smyslové vstupy transformovány, zpracovávány, ukládány, vyvolávány a používány informace (Gohová, 2002, s. 187). Tyto procesy se mohou různě vrstvit, propojovat anebo mít konkrétní pořadí. Francouzský filozof a dětský psycholog Jean Piaget⁶ zavedl do psychologie pojem myšlenkové operace. Jsou to procesy, skrze něž směřujeme k řešení určitého problému a které umožňují zpracovávat informace, např. prostřednictvím uvažování, analýzy a syntézy, dedukce a indukce, zobecňování, třídění, tvorby vlastních termínů a pojmových konstruktů nebo sumarizace. Výsledkem uvedených myšlenkových operací je nový poznatek.

Nad kognitivními procesy zpracování informace probíhají procesy metakognitivní. Metakognice je definována jako složka inteligentního chování, která zahrnuje porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit. Smyslem metakognice je reflexe kognitivních činností, jejich řízení a usměrňování. Psychologové se shodují, že metakognitivní útvary se tvoří dlouhodobě a mají formální strukturu. Jedná se o to, že „ve vnitřní reprezentované podobě jsou postupně shromažďovány reflexe z různých podnětových situací a ty jsou vystavěny do hierarchie principů aplikovaných i na situace, které nebyly zahrnuty do procesu učení“ (Krykorková, 2010, s. 31). Toto se promítá i do výuky a studia jazyků. Jak kognitivní, tak metakognitivní procesy ovlivňují techniku poslechu s porozuměním (jejich analýze je věnována kapitola 6).

Samotný proces myšlení probíhá vědomě, ale různě velká část myšlení může ležet také mimo oblast lidského vědomí. Níže uvádíme schéma myšlení představující nejruznější faktory podílející se na přetváření informace na poznatky.

⁶ Více viz např. webové stránky Univerzity Palackého, dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=1662>

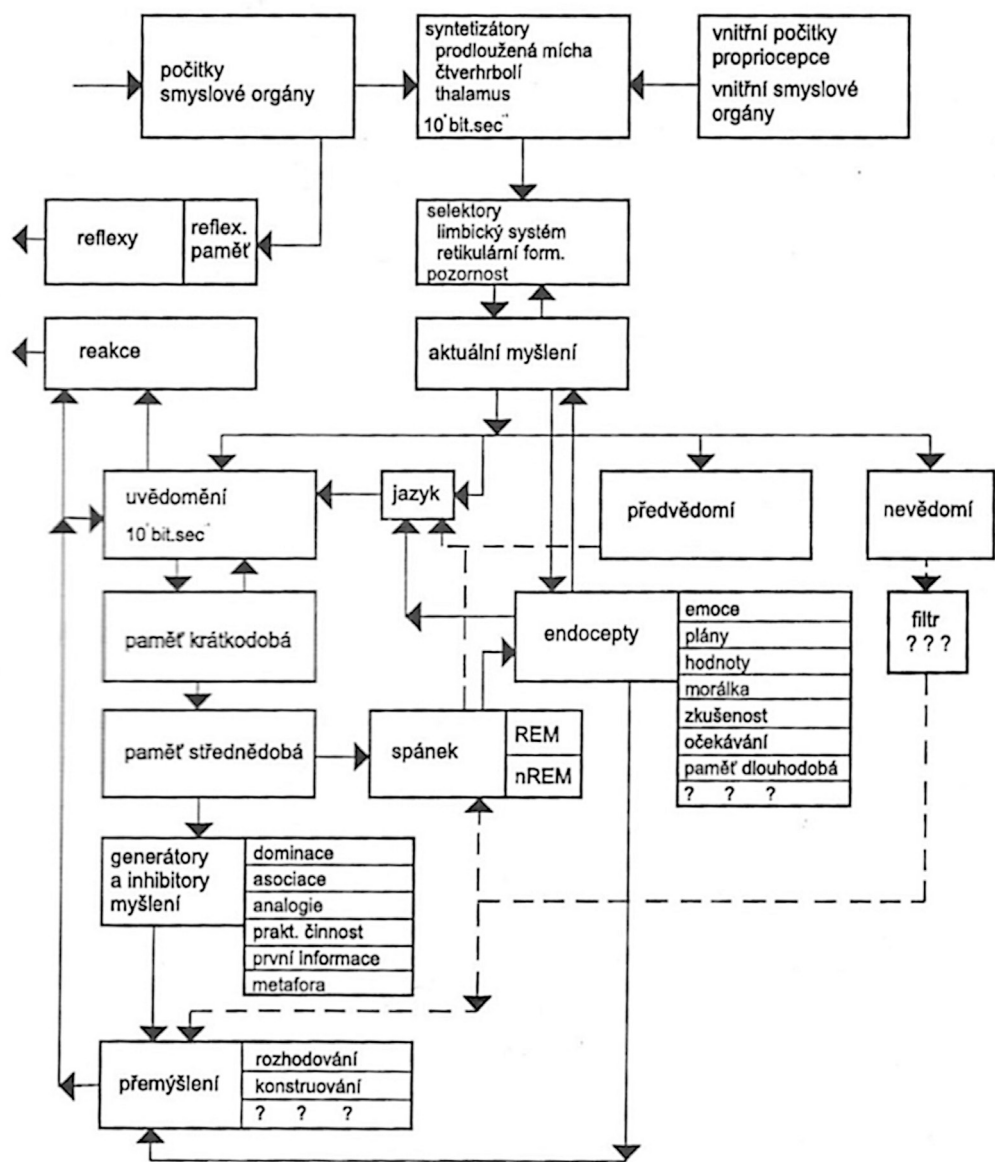


Schéma č. 2 Schematické znázornění faktorů podílejících se na procesu myšlení (podle Cejpek, 2008, s. 22)

Popis procesu zpracování informací zahrnuje neurobiologické faktory, psychologické predispozice, charakter a osobní zkušenosti, dále pak činitele fyzické a fyziologické. Toto vše se nachází ve složitých vztažích k vnějšímu světu i vnitřnímu prostředí jednotlivce. „Zpracování informace je proces porovnávání informací s osobnostním fondem (endoceptem), který jsme si dosud v průběhu života vytvořili, tj. s našimi dosavadními znalostmi, zkušenostmi, příběhy, které se vryly do naší paměti, a prožitky“ (Cejpek, 2008, s. 23).

Právě endocept rozhoduje, které informace budou zpracovány na poznatky a které budou zapomenuty. Výsledkem zpracování informace je znalost, jež může znovu ovlivnit, restrukturalizovat či obohatit osobnostní fond jedince. Informace je tedy předpoklad a základ poznatku, který se vytváří jejím zpracováním a který následně pomáhá člověku k orientaci a pohybu v sociálním prostředí. Rozdíl mezi lidskou a umělou inteligencí spočívá podle našeho názoru právě ve schopnosti reflexe a její hloubce, v míře abstrakce a v originalitě tvořivosti.

Informace vybrané a interpretované endoceptem následně procházejí sítím naší paměti, jsou porovnávány s předchozími zkušenostmi nebo se do těchto vzpomínek a zkušeností zapojují. Vzniká tak myšlenkový obraz světa jednotlivce, pro nějž v neurovědách vzniklo mnoho konceptů. Jsou to např. Penfieldovy vzorce, Pribramův neuronový model, Hubelův kódující proces, Russellova schémata, Fodorovy prototypy anebo nověji Tononiho Teorie integrované informace (IIT). Z pohledu lingvistiky a lingvodidaktiky je od myšlenkového obrazu světa už jen krok k jazykovému obrazu světa v kognitivní lingvistice (např. A. Wierzbicka, J. Bartmiński, I. Vaňková – více kapitola 5).

Pro všechny výše uvedené koncepty je charakteristické, že se snaží vytvořit určitý vzorec či model lidské konstrukce skutečnosti. Už v roce 1910 psycholožka Mary Cheves Perky analyzovala, které asociace spouští v lidské mysli světlo padající přes kinofilm na stěnu, když lidé používají fantazii a úmyslně dotvářejí obraz čehosi, co nemají před očima. Poprosila účastníky pokusu, aby si představili např. banán, nebo list. Ti se dívali na bílou stěnu, kam Perky, aniž by to věděli, promítala obraz banánu, nejprve téměř neviditelný a později stále výraznější. Mnozí z účastníků experimentu si mysleli, že je to „jejich“ banán, mysleli si, že vidí obraz ze své hlavy. M. Perky jako jedna z prvních dokázala, že vyvolávání mentálních obrazů má vliv na to, jak vnímáme realitu, tedy že si v hlavě tvoříme jakési mentální obrazy slyšených slov, které nám pomáhají s porozuměním (více viz Bergen, 2019, s. 43).

Následně se začalo zkoumat, kde v mozku se tyto obrazy tvoří. Ve 30. letech 20. stol. kanadský neurochirurg Wilder Penfield dokázal u pacientů trpících epilepsií, že jednotlivé oblasti mozku plní konkrétní funkce. Stimulace týchž oblastí mozku u různých pacientů elektronickými impulsy přinesla stejné výsledky – třes nebo pohyb částí těla zkoumaného⁷. W. Penfield tak našel mozkovou kůru odpovídající za pohyb. Při dráždění mozku v jednom konkrétním místě ale Penfieldovi pacienti slyšeli hudbu. Jedna pacientka vždy slyšela tutéž skladbu, a to od stejného místa a ve stejném tempu. Také další pacienti slyšeli své melodie. W. Penfield z toho odvodil, že vnímání skutečných zvukových signálů vede konkrétními oblastmi mozku, neboť při podráždění elektrickým proudem mozek znovu a znovu otevírá uslyšenou zkušenost.

⁷ W. Penfield mozek stimuloval přímo, měl otevřenou lebku pacienta.

V kapitole 3 jsme odkazovali na psychologický experiment s vynechanými slovy ve větách. V roce 2004 rotterdamský psycholog Rolf Zwaan uvedený pokus modifikoval, neboť pracoval podobně se známými melodiemi a písněmi, v nichž byly vynechány určité tóny, nebo dokonce celé takty. Ukázalo se, že mozky účastníků experimentu doplňovaly chybějící místa podle toho, jak dobře zkoumaná osoba znala konkrétní melodii. Přestože na nahrávce „znělo“ ticho, mozek aktivoval oblasti odpovědné za slyšení hudby (pravostrannou sluchovou asociační kůru, konkrétně zadní část spánkových laloků, pravostranná bazální ganglia, dále kůru mozečku a kůru dolních částí čelních laloků)⁸ a doplňoval na vynechaná místa konkrétní tóny melodie. R. Zwaan tak dokázal, že používáme jednotlivé, ale úzce propojené a stále tytéž oblasti mozku k tomu, abychom zpracovávali nejen skutečné signály přicházející do našeho ucha, ale také ty signály, které si jen představujeme. Tento aspekt byl následně využit k definici porozumění v tzv. teorii ztělesnění (viz kapitola 5).

To, že myšlenkové procesy probíhají v konkrétních částech mozku, se podle našeho názoru potvrzuje také v jazyce. Jak při produkci, tak při recepci textu dochází k neustálé práci s pojmy, s vybavováním významu i formální stránky slov. Přeroknutí např. dokazuje, že mluvčí dopředu plánuje celou výpověď, a ukazuje, že mluvčí při produkci řeči operuje s pojmy a jejich pojmenováními odděleně. Často se přece stává, že si člověk nemůže vybavit správné slovo nebo pojmenování něčeho, na co myslí, co bylo aktivováno v mysli.

V květnu 2023 se v českém tisku objevil článek o výsledcích výzkumu konkrétních částí mozku při použití umělé inteligence⁹. Neurovědci potvrdili, že určité významy slov jsou spojeny s konkrétními centry v mozku a vyslovili domněnku, že takto lze „číst“ lidské myšlenky. Podle našeho názoru je situace se „čtením“ myšlenek mnohem složitější. Lze sice definovat aktivaci konkrétního slovního významu v konkrétní mozkové oblasti, ale v současnosti nemáme možnost zjistit, jaké jsou individuální konotace vycházející ze životních zkušeností každého člověka.

Jedna z klíčových teorií dnešních neurověd týkající se výzkumu mysli je, že mnoho center mozku je aktivních bez ohledu na to, jestli danou činnost realizujeme, nebo jestli si ji jen představujeme (viz výše Zwaanovy pokusy a také Tononihovo IIT, viz dále). Vysvětluje to i naši vlastní zkušenost potvrzenou observací sebe i okolí: posloucháme do chvíle, než si vytvoříme vlastní koncept o porozumění situaci, a doplníme jej podle vlastního uvážení, a nikoli podle toho, co jsme skutečně slyšeli¹⁰. Tento postřeh do určité míry koreluje s objevem

⁸ Spojitost těchto oblastí s poslechem hudby o sto let dříve prokázal W. Penfield.

⁹ Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/internet-a-pc-software-umela-inteligence-umozni-cteni-myslenek-40430554>

¹⁰ Podobná situace je známá i ze čtení – „chyba“ při čtení často pramení z toho, že čtenář nedočte slovo do konce a doplňuje významově vhodné slovo na základě neúplného kontextu a svých

neurovůd v posledních desetiletích, jímž je „opičení se“. To bylo prokázáno nejprve na pokusech s opicemi, u lidí byl tentýž proces nazván zrcadlením. Podle této teorie jsou pro komunikaci klíčové zrcadlové neurony, jež byly během pokusů identifikovány.

Princip „opičení“ či zrcadlení spočívá v tom, že zrcadlové neurony se aktivují nejen tehdy, když je jedinec aktivní, ale taky ve chvíli, kdy činnost pouze sleduje, ví o ní, nebo slyší zvuk s činností spojený. Tento objev zřejmě vysvětluje empatii, při níž „jednání ostatních dokážeme porozumět tak, že je sami prožíváme s nimi“ (Levitin, 2016, s. 96). Možná je to taky jedno z vysvětlení, jak je možné, že se malé děti naučí mluvit.

Teorie zrcadlových neuronů je obohacující i pro teorii poslechu s porozuměním. Část naší rodiny se přestěhovala s dvouletým dítětem mluvícím česky do Švýcarska. Chlapec neuměl místní dialekt, Schwyzerdütsch, v rodině se mluvilo jen česky, a přesto byl schopný napodobit velmi přesně hlášení v tramvaji, i když neviděl mluvčího¹¹. Musel si tedy umět představit, jak může vytvořit zvuk, jež slyšel – musel zrcadlit. Výše popsaná situace vede myšlenku, že při komunikaci zřejmě mluvíme nejen s komunikačním partnerem, ale částečně mluvíme i současně s ním.

Neurovědci by zřejmě uvedenou situaci vysvětlili také tím, že „vlastností sensorických korových systémů je častá souběžná aktivace, a to i v případě, že stimulace oslovuje jen jednu smyslovou modalitu. Společnou aktivaci je možné vysvětlovat interaktivním propojením mezi systémy nebo paralelním, nicméně nezávislým zpracováváním informací“ (Koukolík, 2022, s. 207). Pro výuku jazyků by to (po kolikáté už!) znamenalo, jak důležité jsou mluvní vzory a jak důležité je, aby studenti při výuce viděli tvář vyučujícího a slyšeli jeho správnou výslovnost a aby ve výuce byli vystavováni různým sensorickým podnětům (viz též kapitola 4). Při výuce jazyků online je proto důležité, aby studenti měli zapnuté kamery a aby vyučující měl na paměti, že elektronický přenos zvukového signálu „spolkne“ až polovinu obsažených akustických informací.

Snaha popsat proces vědomého přetváření vjemu na informaci dovedla vědce k jednomu z aktuálních významných vědeckých konceptů, jímž je teorie integrované informace (Integrated Information Theory, IIT). Jejími autory jsou američtí neurovědci Giulio Tononi a Christof Koch. Podle nich je vědomí tvořeno sítí neuronů, jež jsou mezi sebou propojeny a jsou schopny dávat zpětnou vazbu. Když je aktivována jedna část neuronální sítě, způsobí to četná ověřování a transfer informací po celé této síti. Úroveň vědomí je pak určena množstvím propojených informací a lze ji matematicky vyjádřit. V tomto matematickém vyjádření, nazvaném Tononiho koeficient, je zachyceno ohromné množství

předchozích zkušeností.

¹¹ Z hlediska artikulace musel chlapec „aktivovat zadní části dolního čelního závitu vlevo“ (Koukolík, 2022, s. 312).

vstupních informací přijímaných lidskými smysly, které mozek syntetizuje do jednoho zážitku.

Podle našeho názoru syntetizace vjemů do zážitku tvoří ekvivalent konstrukce porozumění, a proto teorie integrované informace podle nás doplňuje ostatní možné teorie konstrukce porozumění významu a smyslu jazyka i porozumění světa (více viz kapitola 5). Vzhledem k tomu, že IIT vychází z axiomů a tvrzení o světě, a nikoli z přímé definice vědomí, má mnoho přívrženců i odpůrců. Pro naše účely je však podstatné, že jeden senzorický vjem může aktivovat další části neuronální sítě a že konstrukce porozumění závisí na způsobu zpracování informací do předchozích a nově tvořených sítí a že tento proces lze matematicky definovat.

Veškeré znalosti, zkušenosti a prožitky jsou v mozku zapsány ve formě znakové soustavy, jež tvoří hmotný nosič, tedy specifickou paměťovou strukturu systému. Tento nosič musí být zkonstruován tak, aby v něm systém mohl informaci ukládat a aby ji v případě potřeby mohl také využít k reprodukci. V tomto aspektu se projevuje přesun těžiště pozornosti kognitivních věd za poslední léta: dříve byl zkoumán zápis informace ve světě a dnes je analyzován zápis informace v paměti.

4.3 Vybrané teorie paměti

Paměť lze chápat několika způsoby – šířeji jako zkušenosti získané vlivem nevědomě a neúmyslně působících podnětů na lidskou psychiku a úžeji jako „úmyslné vštěpování a vybavování určitých vědomostí, dovedností, návyků, vzpomínek, atd. Paměť se skládá ze tří fází: ze zapamatování, vštípení a vybavování“ (Nęcka, Orzechowski, Szymura a Wichary, 2019, s. 373). Zapamatování spočívá v ukládání informací v systému paměti a vyžaduje kódování a upevnění uloženého. Kódování je definováno jako automatický proces tvoření reprezentace informací v paměti, ale o dalších procesech ukládání informací v paměti existuje mnoho teorií. Jeden ze zakladatelů kognitivní psychologie, americký psycholog německého původu Ulrich Neisser (1967), vytvořil teorii schémat, hloubkových struktur v lidské mysli, jež definoval jako „obecné reprezentace typických vlastností okolí“. Tato teorie předpokládá, že informace, které si lidé vyberou k uložení do paměti, jsou abstraktní, a proto je lze interpretovat ve světle existujících znalostí a integrovat je do existujících sítí. U. Neisser se zcela jistě inspiroval v lingvistice, neboť tvrdí, že člověk si svůj vnitřní obraz o vnějším světě tvoří nejen prostřednictvím percepce, ale také „na základě znakového zprostředkování vlastností, funkcí jevů a vztahů mezi nimi, které je založeno buď na působení znaků, nebo na „znakovém využití“ neznakových předmětů“ (Sedláková, 2004, s. 105). Procesy percepce i znakové zprostředkování se podle U. Neissera formují v socializaci, jež ovlivňuje jejich mentální reprezentaci.

Americký vědec Allan Paivio představil v roce 1969 svou teorii dvojího kódování, v níž naopak propojil verbální a neverbální stránku výpovědi, slova s představami a zasadil je do mentálního prostoru. A. Paivio zohlednil dva systémy mentální reprezentace v mozku, a to vlastnosti nespojené s prostorem a vlastnosti prostorové. Do prostorových reprezentací náleží srovnávání velikosti, vzdálenosti objektů, dále jejich orientace v prostoru nebo jejich umístění, přičemž prostorová i neprostorová reprezentace se vzájemně ovlivňují. Tento aspekt je dosud zkoumán psychology zabývajícími se teorií ztělesněné simulace.

Jednou z dalších důležitých teorií byla propoziční hypotéza amerických psychologů Johna Andersona a Gordona Bowera (1973), podle nichž jsou představy i slova reprezentovány v paměti jako abstraktní výroky, avšak ne jako znaky. Představy pak podle těchto vědců vznikají jako sekundární jev.

Na počátku osmdesátých let 20. století americký filozof jazyka Philip Johnson-Laird (1983) vnesl do lingvistiky a psychologie teorii modelů. V jeho pojetí myšlení neprobíhá na základě logiky, ale na základě vytváření individuálních modelů pro každou situaci. Tyto modely obsahují tři formy mentální reprezentace. Zaprvé jsou to výroky, tedy slovně vyjádřitelný význam, zadruhé představy každého jedince, jež jsou specifickými reprezentacemi vlastními každému z nás. Třetí formou mentální reprezentace jsou tzv. mentálních modely, tedy implicitní struktury poznatků a teorií o světě. „Mentální model je smíšenou formou mentální reprezentace, jeho forma je limitována povahou a způsobem poznávání objektů“ (Sedláková, 2004, s. 134). Tento model tvoří v procesu přímého i zprostředkovaného poznávání inference logické i pragmatiké povahy.

V polovině osmdesátých let 20. stol se objevil ještě další přístup ke zpracování informací v paměti, konekcionistický model amerického psychologa Jamese McClellanda (1986), nazvaný teorie paralelně distribuovaných procesů (PDP). Jeho model vychází z principu, že lidská paměť musí vyhovět dvěma funkčně neslučitelným požadavkům. Jedním požadavkem je pomalé a postupné shromažďování informací, tj. zpracovávání dlouhodobých zkušeností do paměti. Druhým je rychlé učení se nových informací takovým způsobem, aby se tato nová zkušenost uložila do paměti po jediné komunikační události. Systém, který se učí pomalu, se zabývá pravidelnostmi, a systém rychlé vazby novinkami, přičemž oba systémy se vzájemně ovlivňují. Klíčový proces představuje konsolidace těchto systémů, tj. proces, kdy se paměťové záznamy stávají nezávislými na strukturách mediálního temporálního laloku (Koukolík, 2022, s. 132). Kódování tedy podle J. McClellanda probíhá uspořádáním spojů a jejich konsolidace může trvat týdny, nebo až roky. Pro poslech s porozuměním z toho vyplývá, že úspěšnost recepce je ovlivněna nejen dovedností rychle zpracovávat informace a vyvolávat je z dlouhodobé paměti, ale také dovedností informace efektivně ukládat.

Kromě výše uvedeného mají na zapamatování vliv objektivní faktory, jichž by si měl být vědom vyučující (nejen) jazyka a mezi něž patří počet opakování materiálu, jeho rozložení v čase a jeho organizace, např. efekt seskupování podle kategorií. Dále je podstatné zpracování materiálu nebo kontext jeho zapamatování a vybavování. Jak jsme podrobněji uvedli na začátku této kapitoly, tyto neurobiologické procesy se pojí se změnami na úrovni neuronů, jejichž cílem je upevnění paměťového materiálu posílením nebo oslabením synaptické transmise.

Na zapamatování mají samozřejmě vliv i další, subjektivní, činitele, např. fyzický stav jedince, jeho fyziologické procesy, psychické procesy a stavy a také přenos předchozích zkušeností jedince, který souvisí se zaměřením pozornosti. Připomeňme zde také obecné Penfieldovo pravidlo, že při dráždění konkrétní dráhy mozek otevírá totožnou vzpomínku či zkušenost, což ovlivňuje proces učení se a zapamatování. Zraková představivost funguje podobně jako skutečné vnímání. „Vzpomínáme-li si na předměty, místa nebo události, používáme tytéž oblasti mozku, které jsme využívali ve chvíli, když jsme obdivovali krajinu nebo jsme vykonávali nějakou činnost – určitý způsobem je znovu vidíme a děláme“ (Bergen, 2019, s. 53), proto je samozřejmé, že se k lepšímu zapamatování využívá vizualizace. Potvrzuje se tak, že to, co si umíme představit, umíme také udělat. Je rolí školy a vyučujících jazyků, aby rozvíjeli nejen endocept, ale i fantazii a různé druhy paměti studentů a aby studenty naučili vyprávět a popisovat, tedy mluvit o tom – slovy Karla Čapka – jak se co dělá.

Časový úsek od zapamatování do vybavení se nazývá vštípení nebo uchování. To je závislé na úrovni zapamatování, opakování, emotivním podtextu a individuálním významu pro jedince. V této fázi dochází k přirozenému a zákonitému procesu, tzv. zapominání. Proces zapominání probíhá skrze atrofii mozkových spojů, útlum působícího podnětu nebo vědomé tlumení podnětu. Zapominání má pozitivní i negativní stránky. Za pozitivní stránku lze považovat zapomenutí nepříjemného zážitku, naopak negativním jevem je zapomenutí informací, jež jsme si chtěli v paměti uchovat.

Poslední fází paměti je fáze vybavování (recall)¹². V této fázi si člověk uvědomuje, že aktuální prožívání není ve vědomí nové. Probíhá fáze aktivizace zapamatovaného a uchovaného, jež se dělí na znovupoznání, vzpomínání a reprodukci. Znovupoznání vzniká pouze při přítomném a opakovaném působení podnětů. Naproti tomu vzpomínání probíhá bez přítomného působení podnětů a otevírá se pomocí jiných zážitků nebo záměrů. Je-li zapamatované zcela shodné s vybavováním, hovoříme o reprodukci.

¹² V paměti se nacházejí i zapomenuté informace. Pokud určitá událost či zkušenost vyvolává vzpomínky na podobné události a zkušenosti, nazýváme tuto situaci reminiscence.

4.4 Klasifikace druhů paměti

Jedna z možností klasifikace paměti je rozdělení paměti podle časového hlediska, tedy podle procesů probíhajících v paměti s ohledem na vzdálenost v čase od konkrétního jevu, který si recipient chce zapamatovat. Toto dělení níže představujeme především s oporou o publikaci Františka Koukolíka (2022) a další odbornou psychologickou literaturu.

Druh paměti	Čas trvání	Funkce
ultrakrátká paměť = fonologický náčrtník	3-4 sekundy	zachování kontinuity vnímání + přechod informací do dalších fází paměti
krátkodobá paměť = pracovní paměť	několik desítek sekund; individuální	zapamatování 5-9 prvků (písmena, slabiky, slova či čísla); komplexnější procesy v rámci paměti, ale také v oblasti pozornosti a volního jednání; při neopakování dochází k zapomenutí
dlouhodobá paměť	po 30 minutách	transformace informace z elektrického impulsu na paměťovou (proteinovou) stopu; od 30 minut trvá vstípení, ať záměrné nebo bezděčné

Tabulka č. 12 Klasifikace druhů paměti z časového hlediska (vlastní excerptce a zpracování)

Výše uvedené paměťové systémy se nacházejí v různých částech mozku. „Kódování do pracovní paměti aktivuje rozsáhlou síť v prefrontální, temenní, týlní i cingulární kůře spolu s mozečkem. Temenní a týlní kůru aktivuje získávání z paměti“ (Koukolík, 2022, s. 131). Pro potřeby porozumění procesu poslechu s porozumění není však tolik podstatné umístění konkrétních paměťových systémů, ale způsob jejich fungování.

Aktuální představa vědomé pracovní paměti¹³ vychází dnes nejčastěji z teorie amerických psychologů Alana Baddeleyho a Grahama Hitche. V novější verzi jejich modelu (2019) se pracovní paměť skládá ze čtyř funkčních systémů, jimiž jsou fonologická smyčka, vizuospeciální náčrtník, centrální výkonná jednotka a epizodický nárazník.

Fonologická smyčka je v mozku vázána na perisylvianské korové oblasti a její funkcí je především uchovávat záznam neverbálně i verbálně kódovaných informací (vnější i vnitřní řeči). Kapacita fonologické smyčky je asi 3-4 sekundy, a pokud informace nejsou opakovány, ztrácejí se. Fonologická smyčka má funkční moduly. Prvním je tzv. fonologický zásobník, který automaticky uchovává záznam mluveného slova. Ten je kontrolován druhou funkcí, fonologickou analýzou, na jejímž základě jsou vybrány nutné informace. Třetí funkcí je opa-

¹³ Existuje také nevědomá pracovní paměť.

kování. Výzkumy bylo prokázáno, že na rozdíl od opakování nahlas má největší efekt bezhlasé opakování v mysli (Bergen, 2019).

Podle našeho názoru je při studiu jazyka velmi důležité umět si cíleně vybírat konkrétní části rozhovorů a jiných auditivně přijímaných informací a zapamatovávat si je. Bylo prokázáno, že neškolený posluchač v mateřštině je schopen udržet v pracovní paměti poslechový text dlouhý minutu a půl (Ruchkin a kol., 2003). Existuje také výpočet tzv. střední kognitivní zátěže položky cizojazyčného poslechového testu, který je vymezen asi třiceti sekundami poslechového textu (viz kapitola 8).

Výše uvedená fonologická smyčka je sice velmi efektivním systémem, ale jeho kapacitu ovlivňuje délka a podobnost slov a kromě toho k jeho narušení dochází při změně tématu nebo opakování nesouvisejícího textu. Také náš výzkum poslechových strategií a technik (viz kapitola 6) prokázal, že právě změna tématu nebo části textu, již recipient vyhodnotí jako nesouvisející s tématem, se ukazuje jako jeden z problematických momentů procesu poslechu s porozuměním.

Zatím není zcela jasné, jak funguje druhý systém, zvaný nejčastěji vizuálně-prostorový nebo vizuospeciální náčrtník, který je závislý na „aktivaci zrakové kůry týlních laloků a některých oblastí laloků temenních a čelních (Koukolík, 2022, s. 131). Nejspíš je tvořen dvěma částečně nezávislými systémy zabývajícími se zpracováním informací prostorových a vizuálních, přičemž uchovávají informace o zhruba pěti až devíti prvcích. Činnost vizuospeciálního náčrtníku si lze představit jako tabulku, na níž se rychle křídou napíší nějaká data, která jsou po krátké době smazána, čímž se uvolní místo pro zápis dat jiných. Problematické pro tuto složku pracovní paměti jsou podobné prvky, např. podobné barvy či tvary.

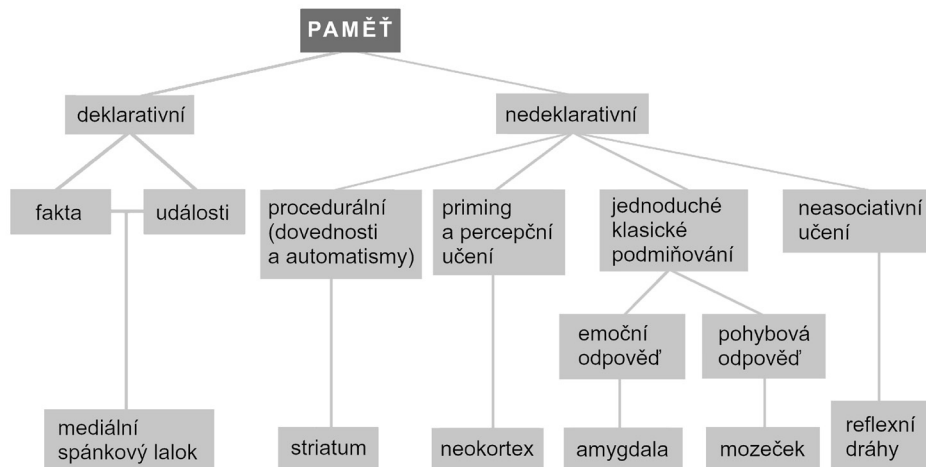
Dosud ale není přesněji známo, jak funguje propojení s prostorovou pamětí. Americký psycholog Benjamin Bergen (2019) v návaznosti na A. Paivia (1969) provedl mnoho experimentů dokazující spojitost slovní zásoby a prostoru a prokázal, že např. veškeré nahoře se pojí s nebem, ptákem, létáním apod. a při poslechu vyprávění, které se odehrává „nahoře“, soustředí posluchač svou pozornost právě tam. Důležité je také, jakou perspektivu se posluchač při vyprávění rozhodne přijmout. Popisujeme-li recipientovi dopravní situaci, může přijmout perspektivu pozorovatele (např. shora či ze strany), nebo může situaci „vidět“ a hodnotit jako řidič. Tyto pokusy vycházejí ze sledování porozumění skrze reakce oční bulvy a dokazují to, co bylo dříve mnohokrát napsáno – co se děje v mysli, když čteme knihy anebo když posloucháme vyprávění či popis. Dokazují, že si představujeme slyšené a v rámci toho pracovní paměť funguje – řečeno lingvistickou terminologií – na principu aktualizace a automatizace.

Třetí součástí pracovní paměti, jež je zřejmě nadřazená fonologické smyčce i vizuálně-prostorovému náčrtníku, je centrální výkonná jednotka. Nachází se v přední a dorzolaterální části prefrontální kůry a řídí, koordinuje a integruje

zpracovávané informace a řídí také zaměření pozornosti. Sama ale žádné informace neuchovává.

Posledním funkčním systémem pracovní paměti je tzv. epizodický nárazník, což je mnohvrstevnatý systém schopný přijímat informace ze kteréhokoli zdroje, např. zrakové a slovní podněty, ale i podněty z deklarativní paměti (viz níže).

Kapacita pracovní paměti je definována jako „maximální objem informace, kterou si jedinec dokáže uchovat bez zevní stimulace“ (Koukolík, 2022, s. 139). Podle našeho názoru je míra informací, kterou si je schopen dospělý člověk zapamatovat v cizím jazyce, omezena kontextem, zkušeností recipienta a také tím, jak aktivně užívá jazyk. Na nižší úrovni jazykové kompetence se často stává, že ovládáme (možná ne zcela přesnou) formu slova, ale nepamatujeme si význam: „Vím, že jsem to slyšel, ale nevím, co to znamená.“ Z našich osobních zkušeností vyplývá, že pokud si pamatujeme slovo v cizím jazyce, pamatujeme si obvykle i konkrétní komunikační situaci a kontext, v němž jsme se daný výraz naučili, ve které situaci a na kterém místě jsme slovo slyšeli, a proto vybavení si daného výrazu otevírá v hlavě vzpomínku na celou danou situaci. Tato zkušenost odpovídá Johnsoným-Lairdovým mentálním modelům. Experimenty byla také dokázána existence sítě kognitivní kontroly, jež je výběrově aktivována pozorností. A pozornost je zase vedena dlouhodobou pamětí (Rosenová, 2018).



Obrázek č. 6 Dělení paměti podle funkce (podle Koukolík, 2022, s. 134)

Jinou možností klasifikace paměti je podle obsahu informací uchovávaných v dlouhodobé paměti, tedy podle funkce paměti. Tímto způsobem lze paměť dělit na deklarativní a nedeklarativní (implicitní), jak to představujeme na výše uvedeném schématu.

První složka deklarativní paměti, paměť sémantická, obsahuje verbálně kódované informace a různé vědomosti jako pojmy. Její obsah bývá přirovnáván k encyklopedickému slovníku (více viz kapitola 5). Ukládání údajů do sémantické paměti je více podřízeno volným procesům a častěji se zde uplatňuje záměrné učení. Problémem je, že údaje o zdrojích těchto informací jsou uloženy na jiném místě v mozku. Informace tak sice může být vyhledána správně, ale může dojít k záměně asociací mezi sémantickými informacemi a zdrojovou pamětí.

Asi před deseti lety vznikla v neuroinformatice hypotéza sémantické reprezentace nazvaná kontrolované sémantické poznávání (anglicky controlled semantic cognition, CSC), pro něž byla využita představa dřevěného kola. Ze stabilní středové části kola (v mozku to jsou přední části spánkových laloků) vybíhají paprsky do různých mozkových oblastí. Tyto paprsky jsou obousměrné a mohou přenášet kódovanou sensorickou informaci. „Každý paprsek je recipročně spojen s jediným periferním transmodálním rozbočovačem (hub). Jestliže se do této sítě dostane coby vstup zraková podoba nějakého jevu, reprodukuje další informace, jež jsou s jevem spjaty, např. jména, valenci apod. Systém je tak schopen tvořit zobecnitelné sémantické reprezentace“ (Koukolík, 2022, s. 133).

V epizodické paměti jsou uloženy situace lokalizované v čase a prostoru, např. prožitky, vztah k rodině a různé události. Epizodická paměť obsahuje kontextově vázané informace, zatímco informace uložené v sémantické paměti nejsou na kontextu závislé. Epizodická paměť zajišťuje koordinaci mezi pamětí pracovní a dlouhodobou a umožňuje přístup k informacím z dlouhodobé paměti, které mohou být v danou chvíli potřebné a závisejí na kontextu. Výzkumy bylo (zatím) prokázáno, že tato paměť je interaktivní a využívá paměťové procesy kódování, uložení a vybavování, ale zohledňuje také vztahy k existujícím dlouhodobým znalostem a individuálním informačním schémátům.

Dalším modulem dlouhodobé paměti je paměť nedeklarativní neboli implicitní, jež zahrnuje motorické a percepční učení a jednoduché formy učení vlastní i velmi primitivním živočichům (např. podněcování, priming). Jedná se např. o zvyknutí si na podněty, které nejsou pro jedince významné, nebo naopak o zcitlivění ve vztahu k významným podnětům. Nejjednodušší formou asociálního učení, jehož výstupy jsou rovněž uloženy v implicitní paměti, je klasické podmiňování, kdy jsou vrozené reflexivní formy chování asociovány s novými podněty. Implicitní paměť je spojená s činností mozečku, neboť má úzký vztah k vývojově starým percepčním a motorickým mechanismům. Tyto paměťové stopy mají jiné biologické charakteristiky než paměťové stopy vztahující se k explicitní paměti. Do implicitní paměti se navíc do jisté míry mohou ukládat informace i v případech, kdy je poškozen hipokampus, takže paměť explicitní už nemůže být obohacena o žádné nové informace.

Pro didaktiku (nejen) jazyka je podle našeho názoru důležitá také autobiografická paměť (Koukolík, 2022, s. 155), jež obsahuje osobní události zasazené

v čase a prostoru a dále sebezpoznavací složku umožňující mentálně cestovat v čase a také vybavovat si percepční, kognitivní a emoční stavy v kontextu prožitě situace. Tyto situace lze díky tomu nahlížet a prožívat opakovaně z vlastní nebo jiné perspektivy.

4.5 Reflexe zaměření pozornosti v jazykové složce poslechu s porozuměním

Proces vybavování je hluboce spojen s endoceptem (viz výše), jenž přímo odkazuje na konkrétní zkušenosti získané v konkrétní, kulturně definované, komunikační situaci a podílí se na zaměření pozornosti. V našem výzkumu poslechových strategií (viz kapitola 6) jsme od účastníků získali popis jejich vlastního endoceptu a kulturního konstruktů, který se týkal asociací spojených s kostelem. V poslechovém textu byl zmíněn kostel na Českomoravské vrchovině. Tento typický český barokní kostelík měl v představách běloruských mluvčích tyrkysovou barvu, polští recipienti jej obvykle popisovali jako cihlovou (severní Polsko) nebo bílou stavbu (jižní Polsko). Uzbečtí recipienti popisovali mešitu, přestože slyšeli slovo kostel.

Uvedený příklad dokazuje, že endocept, naše zkušenosti, motivace, hodnoty a předchozí informace rozhodují o tom, jestli a jakým způsobem si danou věc zapamatujeme nebo vybavíme. Každý recipient slyší sice tytéž vstupní informace, ale interpretuje je jinak. Pro vyučovací praxi z toho mj. vyplývá, že nelze používat jeden způsob výuky pro každého a jak vyučující, tak student musejí hledat metody a formy výuky, které jim odpovídají. Pokud jako vyučující známe faktory ovlivňující zapamatování informace, můžeme vědomě ovlivňovat svoje studenty při práci s jazykem a vybírat cvičení na rozvíjení jednotlivých druhů paměti. Tento aspekt navíc potvrzuje potřebu návaznosti učiva, jeho spirálovitého opakování a nutnost průniku znalostí a ideálně endoceptů vyučujícího a studentů, čemuž ve školním prostředí pomáhá (nebo by pomohla) existence kulturního, literárního a jazykového kánonu v mateřském i cizím jazyce.

Při studiu a výuce řečové dovednosti poslech s porozuměním je proto podle nás podstatné rozvíjení sluchové paměti. Kognitivní psychologové dokázali (Bergen, 2019), že simulace a zraková paměť podporují vybavování. Podle našeho názoru se však základem vizualizace může stát jen dobře cvičená, rozvinutá sluchová paměť. Jako zkušení posluchači máme vytvořené strategie rozvíjení představy a díky tomu máme více času na konstrukci porozumění¹⁴.

Z psychologického pohledu mají v komunikační praxi vliv na výsledek poslechu s porozuměním psychické procesy a stavy mluvčího, ale i jeho motivace,

¹⁴ Specifické techniky rozvíjení paměti mají vypracované především tlumočníci (více viz kapitola 5 a 8).

únava, zdravotní stav atd. Důležitou roli hraje ale také výběrovost vnímání, tedy zaměření pozornosti. Některé psychologické jevy ovlivňující percepci, např. závislost pozornosti na intenzitě vstupu, vyplývají ze struktury centrální nervové soustavy, jiné vznikají v důsledku učení a hromadění životních zkušeností. Pozornost vyzdvihuje jistou skupinu impulsů působících najednou do „ohniska“, ostatní jsou zasunuty na kraj percepce. Výzkumy bylo prokázáno, že „zaměřená pozornost prohlubuje činnost sluchové kůry v místech odpovídajících kategorií, na kterou se posluchač soustředí, to znamená v místech odpovídajících např. hlasům nebo nástrojům“ (Koukolík, 2022, s. 89).

Pokud si uvědomíme, že vlastností pozornosti je její zaměřenost, nepřekvapí nás, že posluchač při komunikačním aktu nečeká na to, co mu bude řečeno. Často dříve než něco slyší, má recipient o tématu své představy a pouze je konfrontuje se slyšeným, proto posluchač jistě informace slyší a jiné neslyší. Při komunikaci si svým zaměřením pozornosti vybíráme, co chceme vidět a slyšet. P. J. Gal'perin dokázal v 80. letech 20. stol., že naše pozornost je orientována buď na část, nebo na celek, nebo činnost (Gal'perin, 1984, s. 52).

Polský filozof Adam Schaff (1967) zaměření pozornosti mluvčího v jazyce spojuje s kulturní výchovou a společenskou komunikací. Tvrdí, že způsob myšlení konkrétního člověka závisí hlavně na zkušenostech, jež mu byly předány společností během jeho jazykové výchovy, a že jedinec pozoruje a chápe svět „brýlemi společnosti“. To je podle Schaffa jen jeden aspekt úlohy, kterou má jazyk v procesu odrážení skutečnosti lidským vědomím. Jazyk sice ovlivňuje způsob, jímž lidské vědomí odráží skutečnost, ale zároveň je sám produktem tohoto odrážení.

Bylo by jistě zajímavé déle sledovat a hlouběji studovat výběr jazykových prostředků z několika cizích jazyků v souvislosti s procesem zapamatování a mírou i rychlostí jejich vybavování (podle nás je právě toto jeden ze signálů, že člověk dobře ovládá cizí jazyk) a také v souvislosti s jejich zapracováním do paměti. Když totiž mluvíme jedním cizím jazykem a neznáme v něm potřebné slovo, nenapadá nás česky, ale v jiném cizím jazyce, jež ovládáme na podobné úrovni, a to bez ohledu na jejich příbuznost. Vzhledem k tomu, že nejméně z cizích jazyků umíme srbštinu, napadala nás v počáteční fázi studia nového jazyka, španělštiny, chybějící slova srbsky. Tento aspekt týkající se produkce jazyka nevyhází jen z asi osobní zkušenosti, ale je podložen pozorováním našich studentů v průběhu téměř pětadvacetileté praxe výuky češtiny pro cizince.

Vraťme se ale zpět k recepci. Z vlastní zkušenosti můžeme říct, že při déletrvajícím studiu cizího jazyka dochází na určité úrovni jazykové kompetence k procesu „zvnitřnění“ studovaného jazyka. Od té chvíle lze v tomto jazyce myslet, zdají se v něm sny a lze v něm taky vtipkovat, díky čemuž se „odlehčuje“ a usnadňuje komunikace v tomto jazyce. Stejně tak existuje zřejmá návaznost na jazykové prostředí, v němž jsme nabyli nebo si osvojili konkrétní informaci.

V Německu, kde jsme studovali, nás určité věty a i vnitřní monology a myšlenky napadají německy, v Polsku, kde studujeme a pracujeme, polsky, doma v Čechách samozřejmě česky. Také obory, které jsme studovali jen v cizím jazyce (např. historická gramatika němčiny, moderní polská literatura nebo filozofie jazyka), umíme pouze v tomto (cizím) jazyce a českou terminologii nebo vůbec celý český diskurs musíme dostudovat tak jako jindy v cizím jazyce, aby mohlo dojít k porozumění.

Právě na prahu vícejazyčnosti dochází ke stírání pocitu cizosti mezi cizím a mateřským jazykem. Pokud lze částečně abstrahovat od formy jazyka, přesune se pozornost k významu a jako recipienti začínáme sledovat porozumění obecněji, jako vztah jazyka a mysli. To, ve kterém jazyce svou myšlenku můžeme vyjádřit anebo který jazyk obsahuje nejvhodnější jazykové prostředky umožňující nejpřesněji vyjádřit naši myšlenku, je najednou pouze formalita. Máme-li na výběr vyjádření téhož ve více jazycích, stává se zřejmější, jak silně je jazyk a porozumění v jazyce provázáno s obrazy mysli a jak moc závisí na společenské komunikaci a konvencích.

5. Proces konstrukce porozumění

Psát kapitolu o porozumění podle našeho názoru znamená téměř dotýkat se nemožného. Každý pokus přiblížit se definici porozumění naráží na hranice samotného lidského vědění a také znalostí mnoha vědních oborů, např. sémantiky, sémaziologie, aplikované lingvistiky cizích jazyků, teorie tlumočení, kulturologie, psycholingvistiky a dalších přírodních a kognitivních věd zmíněných v předchozích kapitolách.

Poznatky uvedených vědních oborů se doplňují, ale i překrývají. Kapitola o konstrukci porozumění tak vychází z dříve prezentovaných teorií informace (kapitola 4), které jsou rozšířeny o psycholingvistické výzkumy, teorii jazyka, o naše vlastní zkušenosti z více než pětadvacetileté výuky češtiny jako cizího jazyka a také o zkušenosti, z vlastního studia několika cizích jazyků a života v několika zemích. Rozhodli jsme se vybrat si z nejdůležitějších lingvistických teorií 20. století ty, jež považujeme za obohacující pro naše úvahy a využíváme přínos jak strukturalistické, tak kognitivní lingvistiky. Uvědomujeme si, že v jedné kapitole knihy s omezeným rozsahem stran lze zachytit pouze základní schémata a myšlenky o konstrukci porozumění, jehož hloubková analýza by podle našeho názoru stačila na samostatnou knihu.

Tato kniha vznikala delší dobu a měla jasnou strukturu, avšak aktuálně píšeme na podzim roku 2023, kdy na scénu vešla AI. Z článků objevujících se aktuálně na internetu, jež podle našeho názoru připomínají Čapkovy katastrofické myšlenky napsané před sto lety, je zřejmé, že AI už dokáže rozklíčovat významy slov objevujících se v textech a díky tomu tvořit smysl, tedy „číst“ lidské texty a myšlenky. Podle našeho názoru bude ale AI vždy pouze analytický nástroj, který nezná emoce. Až AI získá zkušenosti, nebudou nikdy srovnatelné s lidským prožíváním světa, a proto ani s lidským užíváním jazyka (bez konotací). Domníváme se, že užívání jazyka strojem musí fungovat na principu příčinně-důsledkovém. Porozumění AI je, a zřejmě také bude, dokonalá simulace vycházející z algoritmů, analýzy nebo množení ohromného množství variant předchozích lidských textů, neboť AI zvládá předstírané, zavádějící myšlení, ale nezná emoce s ním spojené a zřejmě netvoří vlastní endocept. A pokud jej tvoří, je to jeden, unifikovaný typ endoceptu, což je pro člověka díky unikátnosti každého z nás nepředstavitelné a nepřijatelné. Proto se nyní vrátíme k popisu lidského porozumění a veškeré další úvahy se už budou týkat pouze lidského myšlení a konstrukce porozumění při recepci slyšeného textu.

5.1 Psychologicko-lingvistické aspekty konstrukce porozumění významu

V předcházejících kapitolách jsme nastínili anatomickou strukturu mozku, komplexnost akustického procesu vnímání řeči, způsob zpracování sluchových informací, průběh paměťových procesů, a především jsme uvedli definici endoceptu, tedy jedinečného zkušenostního komplexu jedince, jehož jádro je obecně lidské, ale jehož větší část je specifická pro každého jednotlivého člověka, neboť představuje soubor individuálních zkušeností, prožitků nebo emocí v životě jedince.

Sluch má kromě čistě akustické funkce také roli kontroly vlastní artikulace a dalších vlastností řeči, jako jsou intenzita, výška hlasu, melodie, rozložení přízvuku a pauz, díky čemuž má sluch vliv i na srozumitelnost či zřetelnost výpovědi. To, že sluch poskytuje tak významnou zpětnou vazbu, jsme si uvědomili při práci na jazykovém portfoliu pro neslyšící a osoby s poruchami sluchu, kdy jsme měli možnost seznámit se s různými vadami sluchu a jejich omezujícím vlivem na porozumění češtině. Při učení se řeči hraje sluch nezastupitelnou roli, což dokazuje i fakt, že neslyšící děti se velmi obtížně učí mluvit. Potvrzuje to mimo jiné, že se učíme mluvit především na základě nápodoby (neboli tzv. zrcadlení, viz kapitola 4) a toto napodobování kontrolujeme vlastním sluchem.

Přestože neslyšící nebo osoby s vadami sluchu uvádějí v dotaznících jako mateřský jazyk češtinu, míra poškození jejich sluchu určuje, nakolik mohou češtinu vnímat jako mateřštinu. Obvyklejší je, že se ji musejí učit jako cizí jazyk. I s omezením sluchu si lze osvojit slovní zásobu s konkrétním významem, ale velkou obtíží při učení se jazyka jsou abstraktní výrazy, některé gramatické jevy anebo také jazykový popis vjemů, v jejichž oblasti má osoba s vadou sluchu omezenou (akustickou) percepci.

Vraťme se ale k posluchačům bez vady sluchu. I tito recipienti si při poslechu cizího jazyka uvědomí, že jejich omezení jsou různá. Posluchač se zdravým sluchem dokáže sice akusticky lépe či hůře rozumět frekvencím hlásek, nebo i slovním spojením, ale bez znalosti jazyka jim neumí přiřadit významy. Z toho je zřejmé, že proces porozumění probíhá v mysli a vyžaduje propojení mnoha oblastí mozku (viz kapitola 4).

Psycholingvistické výzkumy ukázaly ještě jednu zvláštnost vnímání řeči – na její identifikaci se podílí i artikulační zkušenost mluvčího, neboť při poslechu řeči vzniká u posluchače artikulační napětí v orgánech, které mluvčí aktivizoval. Dlouhé poslouchání se pak u vnímatele projeví také únavou mluvních orgánů, pocitem napětí v hlasívkách apod., což je známá únava při poslechu cizího jazyka, který dobře neovládáme. Fakt, že při poslechu také „mluvíme“, dokládají již zmíněné „zrcadlové neurony“ (více viz kapitola 4). Neurovědci to nazývají aktivizací všech senzoričkových vstupů, která probíhá, i když se nám jako recipienti

tovi zdá, že jeden ze smyslů převažuje (např. když posloucháme písničku o růži, „vidíme a cítíme“ tuto květinu, nebo když si představujeme, že držíme v ruce jablko, tak i přesto, že se jako nejdůležitější haptický vjem, jsou současně aktivovány čichové a chuťové buňky, ale také zraková a sluchová paměť spojená s jezzením jablka).

Pro popis procesu konstrukce porozumění při poslechu s porozuměním je důležité připomenout jeho rozfázování – po akustickém rozpoznání hlásek a identifikaci slov nebo jejich forem posluchač přechází k fázi porozumění, i když tyto fáze probíhají současně a opakovaně a připomínají podle našeho názoru synchronní práci mnohvrstevnatého hodinového mechanismu (viz kapitola 3). Stručně řečeno, při konstrukci porozumění recipient přiřazuje a systematizuje významy identifikovaných slov, analyzuje vyšší jednotky textu v rámci nejbližšího, okolního úseku textu nebo výstavby promluvy a tvoří vlastní obraz světa.

Přicházející informace musejí být zasazeny do konkrétní komunikační situace, zapracovány do předchozích mentálních reprezentací a z paměti jsou vyvolány známé (in)varianty významů slov i subjektivní konotace a jejich gramatické formy a kolokace. Jazyková data musejí být uložena do operační paměti na tak dlouho, aby bylo možné dekódovat jejich smysl nebo aby je mohl recipient konceptualizovat a následně na základě výběru aktualizovaného lexikálního významu v kontextu odvodit smysl textu.

Někteří lingvisté analyzující porozumění tvrdí, že „porozumění významu je propojení toho, co posluchač slyší, s tím, co je už uloženo v dlouhodobé paměti“ (Jeonová, 2007, s. 8). To je sice pravda, ale dané pojetí je velmi úzké, protože by se tak díky porozumění např. neobohacoval lidský endocept. Taková definice porozumění také nezachycuje tvoření smyslu textu z významů obsažených v poslechovém textu. Česká lingvistka Marie Čechová upozorňuje na to, že pojem porozumění právě nelze chápat pouze jako „proces zasazení toho, co je psáno nebo řečeno, do rámce toho, co už je známo (1988, s. 28),“ ale že v procesu porozumění se jedná o zasazení získaných informací do širšího kontextu a jejich zapracování do dalších struktur.

Podle našeho názoru porozumění zahrnuje všechny výše uvedené aspekty a představuje co možná nejbližší sjednocení, co možná největší „průnik“ (Hoffmannová, 1988, s. 152) jazykových i vnitřně-obrazových konstruktů v myslích mluvčího a posluchače zakotvených kontextově a časově v konkrétní komunikační situaci. K absolutnímu porozumění, k vytvoření dvou zcela totožných konstruktů v mysli mluvčího a posluchače nikdy dojít nemůže, ale o porozumění podle našeho názoru rozhoduje právě míra průniku jejich vnitřních jazykových a obrazových konstruktů.

Na proces konstrukce porozumění má vliv už akustická složka sdělení, proto někteří lingvisté mluví o tom, že mluvčí předává posluchači akusticko-artikulační obrazy. M. Krčmová (2008, s. 75) v tomto kontextu připomíná Ewaldovu

teorii zvukových obrazů, „jež předpokládá, že člověk si utváří v mozku obrazy zvuků (slov, vět) dříve slyšených a nové řečové vjemy k nim přirovnává.“ Tato teorie vysvětluje, proč je snazší identifikovat hlásky ve skutečných slovech jazyka než v logatomech. Díky ní je také možné objasnit princip přeslechnutí (zejména u méně známých slov nebo u vlastních jmen), neboť dochází ke spojení zvuku s nesprávným obrazem. A právě spojení zvukové stránky jazyka s významem a vnitřním obrazem tvoří základ našeho dalšího přemýšlení.

Myšlenku vztahu slovního významu a obrazu bychom ve filozofii jazyka mohli sledovat od starověku (spor o nominalismus), filozofové se jí intenzivněji věnují od Descartesovy éry. Z oblasti lingvodidaktiky připomeňme Komenského jazykovou učebnici *Orbis pictus*, kde tento významný pedagog cíleně propojil slovo a jeho význam s obrazem, obrazovou představou. Následně se např. Wilhelm von Humboldt svým tvrzením, že člověk nejen „myslí tak, jak mluví, ale také mluví, jak myslí“ stal předchůdcem dnešní kognitivní lingvistiky a jeho myšlenka byla rozpracována kognitivními lingvisty jako jazykový obraz světa. Pro účely analýzy konstrukce porozumění jsou vhodné všechny z níže představených koncepcí, neboť každá uvedená teorie je vhodná pro popis jiných aspektů zkoumané problematiky.

I když analýza porozumění má dlouholetou tradici ve filozofii jazyka, lingvisté si otázky týkající se porozumění, lexikálního významu, denotace či konotace, začali častěji klást na přelomu 19. a 20. století. Máme zde na mysli např. teorie Ferdinanda de Saussurea a Jana Niecisława Baudoina de Courteney, Romana Jakobsona nebo Charlese Sanders Peirceho.

Přístup zejména pražských, a později také britských nebo amerických strukturalistů k jazyku usnadnil lingvistům i lingvodidaktikům popis nižších úrovní procesu porozumění, např. systematizaci lexémů, lexikálního významu nebo analýzu aplikace syntaktických pravidel. Uvedené myšlení odráží i definice termínu význam ve *Slovníku spisovného jazyka českého* (2011), který vymezuje význam jako myšlenkový obsah, smysl (s kolokacemi význam slov, věty, lexikální význam slova, gramatický význam slova, užší a širší význam apod.) nebo také jako vnitřní hodnotu, významnost, důležitost či dosah něčeho¹.

Tím, že si strukturalisté uvědomili důležitost těchto jazykových rovin pro porozumění textu, umožnili následně kognitivním lingvistům definovat klíčové strategie porozumění, jako jsou např. nalezení nutné informace v nejbližším, tedy okolním textu. Pražští strukturalisté ve 30. letech 20. století stanovili, že lexikální význam slova má složku pojmovou (dnes zvanou také nocionální, kognitivní nebo konceptuální), v níž je zásadní denotativní vrstva vyjadřující vztah k denotátu znaku². Pro lexikální význam byla podstatná definice slova a jeho de-

¹ Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=v%C3%BDznam&sti=110776&where=hesla>

² Tento pohled následně vymezil novou vědní disciplínu – sémantiku (viz např. Jílek, 1956).

notát, zjednodušeně řečeno, při popisu slovního významu se jednalo o slovníkové heslo v jednojazyčném či encyklopedickém slovníku.

Díky myšlenkám německého psychologa a lingvisty Karla Bühlera nebo díky myšlenkám obsaženým v sémantickém trojúhelníku anglického lingvisty a filozofa Charlese K. Ogdena a literárního kritika Ivora A. Richardse se evropská strukturalistická lingvistika obohatila mj. o konotativní vrstvu významu, vycházející z konkrétních zkušeností uživatele jazyka s popisovaným jevem (např. představa o muži – muž je vysoký, silný, svalnatý).

O metajazykovém charakteru komunikace, který spočívá v překódování slov do obrazu, psal také ruský psycholog a jazykovědec Nikolaj Ivanovič Žinkin (1964). Podle něj je každý slovní projev interpretován obrazem. N. I. Žinkin (1964) svými výzkumy dokázal, že „informace zpracovávaná ve formě jazykového znaku (při pomoci „vnějšího“ kódu) je vždy spojena s informací zpracovávanou ve formě obrazu (pomocí „vnitřního kódu“) a že každý komunikační akt je tvořen konfigurací obou kódů“ (Kiklewicz, 2012, s. 22). Z Žinkinových myšlenek mohl možná čerpat také Roman Jakobson při navrhování své teorie intersémiotického překladu (1966).

V Polsku proces konotace analyzovala od 60. let 20. století kognitivní lingvistka Anna Wierzbicka, která zavedla do polského lingvistického prostředí kategorii prototypu. O vztahu významu slova a obrazu psala: „Nezdráháme se říct, že v naší sémantické koncepci jsou posledními koreláty zvukových nebo grafických soustav akty lidského vědomí“ (1969, s. 12). A. Wierzbicka také zavedla do střeoevropské lingvistiky pojem „lingua mentalis“. V angličtině tento termín zní *mentalese* nebo se používá termín *LOTH* (*Language of Thought Hypothesis*³ – jazyk mysli) a do češtiny je obvykle překládán jako mentalíza nebo mentalština.

Mnozí kognitivní psychologové a lingvisté považují mentalízu za jednu z nejvýznamnějších teorií významu a myšlení 20. století. Noam Chomsky a Jerry Fodor, kteří tuto myšlenku v 60. letech 20. století formulovali (v návaznosti na mnoho předchozích myslitelů) tvrdí, že význam slova nelze vysvětlit pouze jazykem. Ani slovníková definice v mateřském jazyce totiž neznamená nic, pokud nevíme, co si pod ní představit, pokud neznáme mentální pojem. Význam výrazů a slov musí být proto v lidské mysli vyjadřován pomocí jiného, mentálního systému, jenž připomíná skutečný jazyk. Na rozdíl od něj nemá mentalíza zvukovou stránku ani konkrétní vizuální reprezentaci svých slov. Nicméně pro každé slovo, které známe, existuje v mysli ekvivalent/znak, s definicí v mentalíze. Tato teorie tedy přirovnává lidskou schopnost práce s jazykem k zacházení s dvoujazyčným slovníkem, překládajícím mezi jazykovými znaky a znaky jazyka mysli.

³ Doporučujeme shrnující článek v internetové *Stanfordské encyklopedii filozofie* (2019), dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/language-thought/>

Připomeňme na tomto místě teorii schémat psychologa U. Neissera (více viz kapitola 4), která vznikla v téže době jako teorie mentalízy. Pro lingvisty je zásadní fakt, že někteří autoři ztotožňují Neisserova schémata s hlubkovými strukturami osvojeného národního jazyka, což potvrzuje zásadní vliv těchto mentálních reprezentací na studium jazyků⁴. Schémata jsou hluboké vnitřní gramatické, sémantické, kulturní i mentální struktury mateřštiny, které při studiu cizích jazyků transformujeme, modifikujeme, obohacujeme a rozšiřujeme. Lze je chápat i jako propojení vnitřní jazykové struktury mateřského jazyka (popř. Corderova interjazyka – viz kapitola 7) a vnějšího zapojení komunikantů do komunikační situace. Tvoří také jednu ze složek námi navrženého mentálně-sémantického přechodu (2012, viz níže) a samozřejmě i významné východisko pro interpretaci recepce.

Strukturalistická analýza jazyka se zpočátku týkala pouze mateřštiny, ale v průběhu času ji lingvisté aplikovali také na výuku cizích jazyků, zejména angličtiny jako cizího jazyka. Denotativní a konotativní vrstvy významu byly na přelomu 60. a 70. let 20. století díky kontrastivnímu myšlení o mateřském a cizím jazyce rozšířeny o další aspekty. Anglický lingvista specializující se na angličtinu jako cizí jazyk, Geoffrey Leech (1974), rozlišil dva základní typy slovního významu – význam konceptuální a asociativní. Konceptuální význam je významem základním, shoduje se s věcným obsahem a je vymezen vztahem k denotátu.

K asociativním typům významu patří podle Leech šest podkategorií. Tou první je už výše zmíněný význam konotační, který vychází z individuálního endoceptu mluvčího, např. *žena je křehká, nestálá*. Druhou kategorií je kolokace, jež reflektuje význam slova na základě obvyklé, časté kombinace (např. *žába – skáče, kváká*). Všimněme si, že o kolokaci např. byla rozšířena definice slovního významu v aktuálním vydání slovníků v *Internetové jazykové příručce* nebo ve vznikajícím elektronickém *Akademickém slovníku současné češtiny*. Třetí podkategorií je vrstva sociální, v níž je zřejmý přechod k pragmatické lingvistice v 70. letech 20. stol. Sociální vrstva podle autora vystupuje u lexémů, jimiž je určen sociální vztah s komunikačním partnerem, a projevuje se např. při ne/zdvořilostí, volbou ne/příznakového oslovení *pane* a *chlape* apod. Následující kategorií je vrstva afektivní, v níž se propojuje modalita evaluativní s příznakovostí. Tato vrstva odráží osobní pocity, postoje a hodnocení mluvčího a patří do ní např. pochvaly nebo nadávky. Kategorii metafory Leech uzavírá do vrstvy reflektovaného významu, jenž je vyvolán asociací s jiným významem téhož lexému, např. *zadek – zadní část stavby a lidského těla*. Poslední asociativní vrstvou významu je význam tematický, vyplývající ze slovosledu v textu a organizace promluvy, stojící mezi syntaktickou a stylistickou rovinou jazyka.

⁴ Teorie schémat a teorie mentálních modelů tvoří neoddělitelný přechod mezi kognicí a jazykem, proto je velmi stručně připomínáme i v této kapitole.

G. Leech zde podle nás navazuje na Mathesiovo aktuální členění větné a předjímá Kinstchovu teorii kontextově vázaného významu a také parsing.

Modernější vymezení lexikálního významu podle lexikologa Františka Čermáka najdeme např. v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (2017), který definuje význam kognitivně-lingvisticky jako „mentální intersubjektový korelát formy lexému ve vědomí uživatele“, jenž kromě pojmové složky zahrnuje také složku pragmatickou, skládající se z konotativní, emocionální, tematické a stylistické vrstvy. Zkušený vyučující jazyka ví, že s danými vrstvami lexikálního významu⁵ musí pracovat ve výuce, a je si vědom toho, že rovněž představují jednu z možností nastavení obtížnosti úrovně poslechového textu v jazykovém subtestu poslech s porozuměním (viz kapitola 8).

Po pragmatickém obratu se objektem zájmu jak strukturalistů, kteří se věnovali hloubkové lexikálně-syntaktické analýze kontextu (např. Daneš, 1979, Tokarski, 1987), tak kognitivních psychologů stalo právě kontextové zapojení lexikálního významu. Nevíme, jestli polský lingvista Ryszard Tokarski mohl číst práce Waltra Kinstche a naopak, ale určitá doba umožňuje dozrát konkrétním vědeckým tématům. Oba zmínění vědci se zabývali v podobné době toutéž problematikou ze svého hlediska.

Americký neurolog a kognitivní psycholog původem z Německa, Walter Kintsch, vytvořil s holandským lingvistou Teunem van Dijkem (1988, 2006) zřejmě nejvýznamnější teorii konstrukce porozumění konce 20. století, nazvanou konstrukčně-integrační model, v němž se na příkladu angličtiny podrobně věnují analýze syntaktických vztahů mezi lexémy. Sledují, jak z vyvolaného aktivního slovníku, tzv. logogenu, vybíráme nejvhodnější význam slova s ohledem na kontext, jenž v Kintschově pojetí představuje druh filtru, skrze nějž lidé interpretují svět. W. Kintsch (1988) zřejmě jako první svými výzkumy prokázal, že kromě porozumění jazyku existují další druhy porozumění, a to porozumění založené na informacích obsažených v textu (text-based understanding) a situačně zakotvené porozumění (situational understanding). Zmíněné druhy porozumění jsou v integrační fázi zapojeny do recipientových předchozích znalostí v dlouhodobé paměti.

Teorie mentalízy zveřejněná Chomskym v roce 1968 byla od počátku nadšeně přijata i kritizována. Kognitivní vědci si velmi brzy položili otázku, odkud víme, jestli je definice v dvoujazyčném slovníku jazyku myslí správně vytvořená a co nám umožňuje jí rozumět. I když J. Fodor výrazně rozpracoval sémantickou i syntaktickou rovinu jazyka myslí, nedokázal najít uspokojivou odpověď na to, jak se v jazyce myslí tvoří věty. Z pochybností začal vznikat nový kognitivně

⁵ Další možností klasifikace lexikálního významu jsou frekvence (lexikální význam centrální nebo periferní), jeho pozice v rámci polysémního lexému (invarianta či varianta) a míra autonomie lexému v kontextu (kontextově autonomní, nebo vázaný) – více viz NESČ (Novotná, 2017).

psychologický koncept konstrukce porozumění nazvaný teorie ztělesnění (embodiment)⁶, jehož formulace trvala více než dvacet let.

Je zajímavé, že k teorii ztělesnění došli v polovině 90. let 20. století kognitivisté na třech místech najednou⁷ a tyto vědecké týmy formulovaly nezávisle na sobě hypotézu ztělesněné simulace, jež zní: „Možná, že jazyku rozumíme tak, že v mysli simulujeme, jaké by to bylo, kdybychom prožívali to, co popisuje“ (Bergen, 2019, s. 27, s. 90).

Simulovat v tomto případě znamená něco si představovat, např. obličej rodičů, průběh karetní hry, sportovního výkonu apod. Simulace jsou obrazy mysli a význam je tvořen předchozí zkušeností. Rolf Zwaan (2004) popsal porozumění jako „náhradní prožitek událostí popsaných skrze propojování a tvoření sekvencí střípků skutečné zkušenosti, které je řízeno jazykovým impulsem.“ Díky teorii ztělesnění se potvrzuje známý fakt, že slyšení nebo čtení o předmětech vede k tvoření jejich mentální simulace. Takový způsob nahlížení na význam také umožňuje spojovat to, co jsme viděli, s tím, co jsme neviděli, a tvořit to, co neexistuje, např. bájně bytosti nebo neexistující světy.

Můžeme to doložit i na základě pozorování svého bilingvního syna. Je samozřejmé, že dítě se učí oba jazyky v kontextu konkrétní komunikační situace. Když nám ale syn vysvětlil, že pohyb, který dělá nataženou rukou před sebou ve výši ramen, znamená, že „luxuje světelné dywany“ (česky koberce), bylo zřejmé, že se s něčím takovým nesetkal, protože pohádku o létajícím koberci ještě neznal. Na otázku, kde něco takového viděl, odpověděl: „To není opravdu, to je jenom jako, ale já si to představuju, že to tak je.“ Řeceno dnešní terminologií, dítě při hře prožívalo svou představu, pracovalo v mysli se svou ztělesněnou simulací a přecházelo přitom z jazyka do jazyka. Jeho porozumění skutečně odpovídalo simulaci a oba jazyky byly, nezávisle na sobě, nástrojem vyjádření myšlenky. Abychom se domluvili, musel nám syn vysvětlit, že existují létající koberce vytvořené ze světla (museli jsme si tuto neexistující věc i činnost nejprve umět představit) a že tyto koberce lze také vysávat jako běžné koberce na zemi (zde jsme použili svou předchozí znalost a zkušenost).

Shrneme-li psychologickou hypotézu teorie ztělesnění, dostáváme se k tomu, že za porozumění významu odpovídá mysl. Podle našeho názoru jsou představy neboli ztělesněné simulace spojené s jazykovým vyjádřením dobře viditelné ve chvílích, kdy něco můžeme vidět v hlavě, i když se na to nedíváme, a slyšet, i když sedíme v tichu. Je známé, že tento proces využívají sportovní trenéři při

⁶ Opět se potvrzuje, že určité myšlenky zrají v určitou dobu. Na počátku 70. let 20. století se v teorii literatury objevil jeden z prvních ozvuků genderové literatury. Byl to manifest *Úsměv medúzy* francouzské spisovatelky Héléne Cixous (1973) o ženském zkušenostním „psaní tělem a menstruační krví“. Je zřejmé, jak blízko tento text má k tehdy vznikající teorii ztělesnění a kognitivní lingvistice.

⁷ Byl to vědecký tým na Emoryho Universitě v Atlantě, dále neurobiologové z italské Parmy a také skupina neurovědců v kalifornském Berkeley.

mentálním tréninku svých svěřenců ke snazšímu zapamatování pohybů (psychomotorický trénink), neboť je prokázáno, že představa aktivuje tytéž svalové skupiny jako realita. Podobně si také tlumočníci při přípravě na tlumočení i při něm představují tlumočenou situaci. V kontextu jazykové výuky ve škole je představení si konkrétní komunikační situace studenty využíváno k aktivizaci slovní zásoby v jazykové výuce.

Na základě této aktuálně vlivné teorie probíhá množství výzkumů zaměřených na blízkost, vzdálenost, pohyb, shodnost nebo rozdílnost od očekávání zkušenosti nebo popisovaných scén, „díváme se“ z konkrétního úhlu pohledu a vybíráme si místo, odkud scénu sledujeme. To posluchač rozhoduje, jestli je účastníkem nebo pozorovatelem scény, a tato volba ovlivňuje i způsob prožívání slyšeného projevu, knihy či komunikační situace.

Je zřejmé, že teorie ztělesněné simulace je stejně jako teorie integrované informace (viz kapitola 4) kreativní přístup k popisu lidského myšlení a prožívání, ale ihned vyvolává pochybnosti. Hlavním argumentem proti této hypotéze je samozřejmě fakt, že ji nelze zkoumat empiricky. Definice porozumění skrze mysl je velmi široká, je to typická definice humanitních věd, již nelze zatím přeložit na vzorce a čísla, a proto působí poněkud vágně. Na druhou stranu je podle našeho názoru tento způsob myšlení inspirativní a otevírá možnosti pro další úvahy.

Jiným protiargumentem zmíněné teorie je podle našeho názoru moment očekávání neboli expektace. Bylo totiž dokázáno, že důležité je nejen to, co si představujeme (viz výše popsání přijímání perspektivy), ale také to, co umíme dělat a co očekáváme. To, co reálně vidíme, může být pomýleno, nebo „sešito“ s obrazy, jež tvoříme v mysli. Uvedeme příklad spojený s receptivní dovedností čtení s porozuměním naší studentky prvního ročníku se slabou komunikační kompetencí. Studentka nemá vadu zraku ani dyslexii a jejím úkolem bylo přečíst nahlas několik vět neznámého textu. Přestože měla čas na přípravu, hlasité čtení natolik angažovalo její pozornost, že téměř každé druhé slovo se lišilo od slova skutečně napsaného na papíru. Studentka byla schopná „přečíst“ pouze slova, která dobře znala a která dosazovala do textu na základě svých předchozích zkušeností a očekávání, že se v textu tato slova musejí vyskytnout. I když bylo dokázáno, že v mozku existují kontrolní mechanismy pomáhající identifikovat realitu od vlastních představ (Bergen, 2019), mají k sobě tyto procesy zřejmě tak blízko, že studentka nedokázala rozlišit „své vlastní“ obrazy slov od těch, které viděla před sebou.

Zmiňovali jsme už, že dovednost práce s informacemi a schopnost operovat s pojmy v operační paměti je závislá na recipientově úrovni komunikační kompetence. Z toho vyplývá, že v cizím jazyce vyžaduje proces porozumění auditivně vnímaného textu od posluchače mnohem více soustředění než při komunikaci v mateřském jazyce, ale také použití vhodných technik poslechu.

5.2 Aspekty interpretace a konstrukce smyslu textu

Pokud se recipientovi podařilo porozumět významům sdělení, přechází na jejich základě k tvoření smyslu textu⁸ a interpretaci slyšeného sdělení. Interpretací fáze (nejen poslechového textu při poslechu s porozuměním) zahrnuje dešifrování větného významu se zřetelem ke znalostem obsahu textu a se zřetelem ke kulturnímu a komunikačnímu kontextu/rámci⁹, popř. porovnávání interkulturních a mezijazykových zkušeností.

Český lingvista Karel Hausenblas (1988, s. 86) vymezuje smysl textu jako „komplexní obsahovou kvalitu tvořenou složkou sémantickou a pragmatickou, je dynamické povahy, realizuje se narůstáním textu, komunikátu“, zatímco Jana Hoffmannová vnímá smysl jako „průsečík tematicko–obsahových, pragmatických, sociálně–psychologických struktur“ (1988, s. 155) a upozorňuje na to, že přiřazení významu obsahu a smyslu textu probíhá na základě porovnání poslechového textu s konstruktem vytvořeným v mysli recipienta a že smysl u příjemce odpovídá záměru autora v různé míře. Osobně si myslíme totéž a svůj názor jsme vysvětlili výše v této kapitole u definice porozumění.

Podobně uvažuje o dvacet let později i J. Kraus (2008, s. 21), když píše, že „signály odesílatele a příjemce porozumění se z různých důvodů spíše odlišují, než zcela shodují.“ Pokud má příjemce nějakému signálu porozumět, nemusí se snažit rekonstruovat záměr autora sdělení. Ve skutečnosti tomu bývá právě naopak. Příjemce vědomě nebo podvědomě usiluje o to, aby si předpokládaný smysl zvukové nebo grafické podoby textu dotvořil, přizpůsobil, nově konstruoval nebo dekonstruoval. Když J. Kraus popisuje interpretaci, používá verba jako dotvořit, (de)konstruovat, podřídít vlastnímu obrazu světa, která odpovídají Neisserově teorii schémat a Kintschově konstrukčně-integračnímu modelu.

F. Daneš (1988) nazval proces vytváření vnitřních schémat konstrukcí epizod. vycházejícími ze znalostí světa a znalostí jazyka a jednak inferencemi. Všechny tyto předpoklady jsou konfrontovány s hodnoticemi postoji posluchače a z celku je nakonec vyvozena interpretace, tj. nalézání smyslu textu¹⁰. Níže představuje

⁸ Text chápeme jako „jazykový projev, komplexní, uspořádanou mluvenou promluvu (Bachmannová (ed.), 2002, s. 489); přičemž v kontextu této publikace se jedná nejčastěji o jazykový projev auditivně vnímaný.

⁹ Jiří Kraus definoval rámec komunikace podle kalifornského lingvisty Charlese Fillmora jako „hierarchickou strukturu údajů představujících prvky určité situace“ (1988, s. 144). Kromě rámce vymezuje J. Kraus ještě scénář komunikace, který je tvořen složitou dynamickou strukturou rámců, jež vycházejí z dlouhodobé paměti vnímatele textu. Scénář podle nás odpovídá prožitým mentálním schématům a modelům.

¹⁰ F. Daneš (1988) si také kladl otázku, jestli je možné stanovit strategie, na jejichž základě se celkový smysl textu konstruuje ze smyslů dílčích. Byl to podobný způsob myšlení, jako když se lingvodidaktici snaží vymezit metakognitivní a kognitivní (poslechové) strategie při práci s (poslechovým) textem.

me textové operace probíhající v recipientově mysli při interpretaci, jež shrnují množství faktorů ovlivňujících výsledek interpretace.

úroveň textu	textová operace
sémantická	konstrukce propozic a jejich vzájemných vztahů
tematická	konstrukce epizod a tematických jednotek na různých stupních obecnosti (vyšší plán obsahové výstavby)
kompoziční	tvorba vztahů a struktur, vyvození funkce textu, „textového vzorce“
referenční	vztah obsahových složek textu jako celku ke skutečnosti
ilokační	připsání komunikačních funkcí výpovědím a vyšším jednotkám
evaluativní	recipientovy hodnotící postoje a emocionálních hodnoty

Tabulka č. 13 Textové operace recipienta při interpretaci (podle Daneš, 1988, s. 187)

Autoři *SERR* (2002) definují interpretaci jako proces, při němž se tvoří model z klíčových signálů ze slyšeného textu i z kontextu. Následně se testuje vzniklá hypotéza skrze analýzu, je-li uvedený model životaschopný, jestli zapadá do schématu, tedy způsobu, jak si recipient vykládá danou situaci. Pokud posluchač zjistí, že jeho interpretace není správná, vrací se zpět na začátek, k zasazení sdělení do rámce komunikace, mění svou hypotézu a hledá vnitřní schéma, které by lépe vysvětlilo nově přicházející klíčové signály.

K. Hausenblas rozšířil interpretaci o další fázi, tzv. „fázi postverbální“ (1988, s. 19), tedy apercepci. V této fázi podle autora probíhá obohacení mysli příjemce o informační komplex, tj. o práci recipienta se znalostmi obsahu. Podle našeho názoru tato postverbální fáze probíhá v klidové fázi mozku, neboť právě tehdy jsou informace získané interpretací zapracovávány do mentálních map, modelů nebo sítí. Je také možné o ní uvažovat jako o specifické formě překladu, a to překladu z jazyka do „vlastního konceptu“, jak jej nazývá A. Wierzbicka (1999).

Výše uvedené teorie lexikálního významu slova, jeho druhů a teorie porozumění nás přivedly k zamyšlení nad tím, na základě čeho tedy rozumíme slyšenému textu a co představuje nejmenší distinktivní jednotku sluchově vnímaného textu, popř. zda konstruujeme porozumění na základě lexémů a afixů, nebo celých úseků textu. Podobnou myšlenku jsme našli i u Zdeny Palkové (1994, s. 116): „Zdá se, že základem problému je v současné době rozklad souvislého signálu řeči na kroky podstatné z hlediska stavby jazyka, tj. na významové jednotky na úrovni slova a propojení informací plynoucích ze zvukové a nezvukové části jazykové stavby.“

Jsme přesvědčeni, že formálním východiskem porozumění slyšeného textu je – stejně jako při recepci čteného textu – lexém, a to jak jednoslovný, tak víceslovný¹¹. Lexém je totiž identifikován s konkrétním významem, jeho výběr

¹¹ Díky zkušenostem s analýzou textů ve výuce češtiny jako cizího jazyka jsme si ověřili, že se lexém vyskytuje v češtině často ve formě frazému.

je ovlivněn vyvolaným aktivním (mentálním) slovníkem a při propojení s interpretací dochází v poslední, interpretační fázi poslechu s porozuměním k volbě vhodného, kontextově vázaného smyslu výpovědi. Nižší jednotky jazyka neobsahují explicitně sémantický význam v takové podobě, aby bylo možné jej lineárně vázat a současně interpretovat v omezeném časovém rozpětí. Z hlediska funkce a konstrukce významu a smyslu textu z kontextu se jeví jako nejdůležitější jednotka úsek textu, popř. výpověď, jak se domníval F. Daneš (1988, s. 88): „Nejnižší a základní promluhovou jednotkou, jíž lze připsat smysl, bude patrně výpověď.“

V anglické lingvodidaktické literatuře byl pro vymezení nejmenší jednotky poslechu s porozuměním, která umožňuje úspěšnou realizaci komunikace nebo úspěšné splnění poslechové úlohy, zaveden termín „nutná informace“ (Buck & Tatsuoka, 1998, s. 134). Ta se skládá z klíčových slov, jež jsou definována např. jako „významová slova nebo slovní spojení, obvykle ve formalizované podobě, vybrané z názvu nebo textu dokumentu a sloužící jako věcný selekční údaj“ (Harrod, 1990, s. 346), jsou to tedy nejdůležitější úseky textu v tzv. okolním poslechovém textu. Z toho důvodu navrhuje používat termín nutná informace pro označování nejmenší distinktivní jednotky poslechu s porozuměním, pod níž chápeme formálně lexém a funkčně fungování lexému v kontextu, tedy úsek (poslechového) textu.

5.3 Konstrukce porozumění v kontextu tlumočení

Vzhledem k tomu, že jsme sami v jednom z jazyků, které známe, dosáhli téměř úrovně tlumočnicka, považujeme právě tlumočnický za profesionální posluchače a tvůrce porozumění a interpretace v analyzované řečové dovednosti. V rozhovorech, které jsme s nimi vedli o konstrukci porozumění, se ale opakovaně objevovalo, že ani pro profesionální mluvčí není snadné popisovat fázi recepce a vnitřního zpracovávání informace. Tlumočníci obvykle mluvili o produkci, jež je pro ně zásadním výstupem, a to i v situaci, kdy dostávali otázky zaměřené na recepci. Z toho vyplývá, že proces komunikace je vnímán především jako produkce a receptivní složka komunikace a vnitřní práce s (nejen) sluchovou informací je „samozřejmá“. Zřejmě proto si komunikanti často neuvědomují jak práci s poslechovými technikami, tak proces konstrukce porozumění. Výše uvedené fakty také vysvětlují, proč se dané problematice začali věnovat až teoretici tlumočení¹².

¹² Vybrané aspekty metodologie receptivních dovedností byly např. na Ottawské univerzitě v Kanadě zkoumány od 80. let 20. stol., byl kladen důraz na práci s významem slova v jazykovém, situačním a interakčním kontextu. V uvedeném modelu založeném na porozumění je zřejmá návaznost na Johnsonovy-Lairdovy mentální modely (viz kapitola 4) a van Dijkův a Kintschův model (viz výše).

Podle našeho názoru jsou metodické postupy doporučované pro první fázi tlumočení (recepce) inspirativní i pro analýzu konstrukce porozumění při poslechu s porozuměním. V kontextu analýzy porozumění při simultánním tlumočení, které probíhá v reálném čase stejně jako mluvní projev řečníka, nás zaujal tzv. model tlumočení založený na porozumění¹³ kanadské tlumočnice Debry Russelové (viz Russelová & Takeda, 2018, s. 100–101), z nějž jsou pro naše téma přínosné první fáze zohlednění kontextu a následně fáze konstrukce a spolukonstrukce porozumění. D. Russelová zdůrazňuje, že v průběhu konstrukce porozumění při tlumočení je třeba neustále brát v úvahu kontextové činitele a jejich vliv na komunikaci. Právě kontext pomáhá tlumočnickovi určit správný význam v rámci interakce při tlumočení a zastřešuje veškeré další kroky. Následně je třeba porozumět zdroji jazykového sdělení, což zahrnuje dovednosti spojené s lingvistickým a kulturním povědomím (analýza diskursu), aby bylo možné zvýšit míru porozumění originálnímu sdělení.

Také na školeních pro tlumočnický, jež jsme absolvovali, nás školitelé zvláště upozorňovali na nutnost sledovat a logicky propojovat participanty, objekty, místa a události, jež jsou ve sdělení zahrnuty. Důležitým aspektem procesu porozumění je jeho logická výstavba, kterou při poslechu s porozuměním analyzujeme, a význam potom konstruujeme tak, že sledujeme ve výpovědi osoby, věci, místa, popis událostí a – dodejme ještě – časovou posloupnost, popř. další okolnosti děje. Ženevský teoretik tlumočení Kilian Seeber v tomto kontextu uvádí, že v procesu tlumočení je „každé přicházející slovo ve výpovědi integrováno do mentální reprezentace. Tato mentální reprezentace je neustále aktualizována s dalšími přicházejícími informacemi a je spojena se znalostí světa“ (Seeber, 2018, s. 81).

Tlumočnick čerpá plynulost analýzy porozumění (a následně produkce) ze svých syntaktických a sémantických znalostí, znalostí souvisejících s tématem a zkušenostním pozadím, z kulturního povědomí a znalosti kontextu. Tyto informace zpracovává na úrovni lexikální, fráze, výpovědi a diskursu, aby mohl stanovit charakteristiku diskursivního rámce, jež užívá mluvčí. Potom verifikuje porozumění, popř. hledá vysvětlení, vyhledává a opravuje chyby.

Kanadská lingvistka ve výše zmíněném textu částečně navazuje také na třífázový model porozumění model vytvořený v 90. letech 20. století americkým psychologem Johnem Robertem Andersonem (např. 1995, 1996). Anderson zdůrazňuje horizontální rozfázování porozumění textu, které se podle něj skládá z percepce, dělení informací a jejich využití. Tento model je základem i pro publikaci *SERR* (2002), jejíž koncepci jsme blíže představili v kapitole 2. Podle autorů *SERR* představuje porozumění významu při poslechu s porozuměním

¹³ Překvapivé pro nás bylo, že teorie tlumočení byla hlouběji zpracována v odborných publikacích až po roce 2000 a dostupná odborná literatura (2016, 2018) představuje jedny z prvních teoretických příruček této problematiky.

souhrn mnoha kombinací poslechových strategií i taktik a lingvistických dovedností, zdůrazňovaná je také práce s redundantními informacemi.

5.4 Specifika konstrukce porozumění při poslechu germánských a slovanských jazyků

V souvislosti s výše zmíněnou identifikací nutné informace, s lexikálně–syntakticky vázaným porozuměním a se segmentací a identifikací lexémů v běžícím poslechovém textu nás napadl ještě jeden formální aspekt poslechu s porozuměním. Je to myšlenka o specifických konstrukce porozumění při poslechu s porozuměním v konkrétních jazykových skupinách s ohledem na jejich sémanticko-syntaktickou charakteristiku. Vycházeli jsme přitom z vlastních zkušeností, ale našli jsme potvrzení také v psycholingvistice, v níž lingvisté používají termín parsing pro „proces zpracovávání syntaktické struktury, během kterého recipient přiřazuje slovům ve výpovědi syntaktické a sémantické role“¹⁴.

Poslechový text sice plyne v čase, ale je zasazen do prostoru naší paměti, proto jsou následující schémata ztvárněna prostorově. Na základě vlastních zkušeností jsme přesvědčeni, že v germánských jazycích, např. v němčině a angličtině, lze konstruovat porozumění v předvídatelných smyčkách. Tyto jazyky mají pevný slovosled, což z gramatického hlediska usnadňuje predikci textu. Posluchač tak ví, kde se která informace v prostoru výpovědi bude nacházet, a může pro identifikaci slov použít větněčlenský přístup. To však platí pouze v situaci, kdy mluvčí v průběhu tvoření výpovědi nezmění její smysl použitím jiného plnovýznamového verba, než měl původně, na začátku tvoření výpovědi, na mysli.

V orientaci ve slyšeném textu pomáhá recipientovi např. pevné postavení určitého tvaru slovesného nebo plnovýznamového slovesa v rámcových konstrukcích německých vět či anglických otázkách, např. *Ich habe es gemacht.; Sag mir, ob du es bringen kannst.; What are you looking for?; I have never been there.*, nebo také slovosledně pevné řazení adverbii (způsobu – místa – času). Toto vše recipientovi při poslechu uvedených jazyků zajišťuje jistý pocit pohodlí a jistoty. Díky pevnému slovosledu lze v identifikační fázi poslechu v germánských jazycích poslouchat „odzadu“, ale vlastně stále „dopředu“.

Ve schématu jsou na ose x lineárně za sebou znázorněny úseky plynoucího poslechového textu. Šipka na ose y představuje plynutí textu a tzv. rámcovou konstrukci, kdy na konci (německé) věty stojí plnovýznamové sloveso, které doplňuje gramatické významy a okolnosti děje, jež si posluchač mohl předpřipravit v průběhu poslechu věty.

¹⁴ Více viz NESČ (2017), dostupné z: <https://czechgency.org/slovník/POROZUM%C4%9A%C3%8D%20%C5%98%C4%8C>

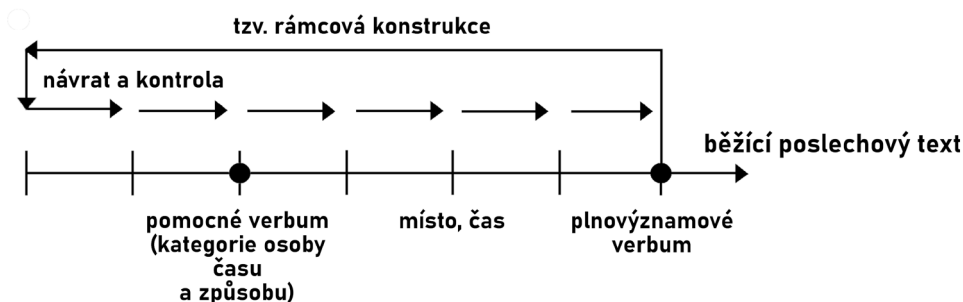


Schéma č. 3 Vlastní návrh prostorového ztvárnění specifík poslechu v germánských jazycích

Poslech slovanských jazyků podle našeho názoru probíhá jinak. Tato myšlenka nás napadla po srovnání a observaci vlastních obtíží i úspěchů při poslechu ruštiny, srbštiny, polštiny, slovenštiny a samozřejmě češtiny, které ovládáme v různé míře. Všechny tyto jazyky mají společné (obecně pojaté, vzorcové) syntaktické konstrukce, proto je možný pozitivní gramatický transfer.

Naším mateřským jazykem je čeština, známe ji nejlépe, proto svou teorii představíme na příkladu češtiny. Poslech češtiny (jako mateřského i cizího) jazyka s relativně volným slovosledem probíhá vícesměrně a segmentárně. Posлуhač musí „segmentovat“ v rámci lexému, tj. od kořene přejít ke koncovce, potom ověřovat svou hypotézu lexikálního i gramatického významu na úrovni úseku textu. V tuto chvíli přestává, alespoň pro cizince, který s jazykem pracuje vědomě, platit pravidlo, že slovosled češtiny je volný, neboť mluvíme o úsecích textu či větněčlenských konstrukcích, jež mají pevně danou strukturu (např. pozice a pořadí atributů, tvoření gradace, postavení a pevně dané pořadí nepřízvučných slov) a jež mohou poslech s porozuměním díky recipientově predikci usnadnit, nebo ztížit.

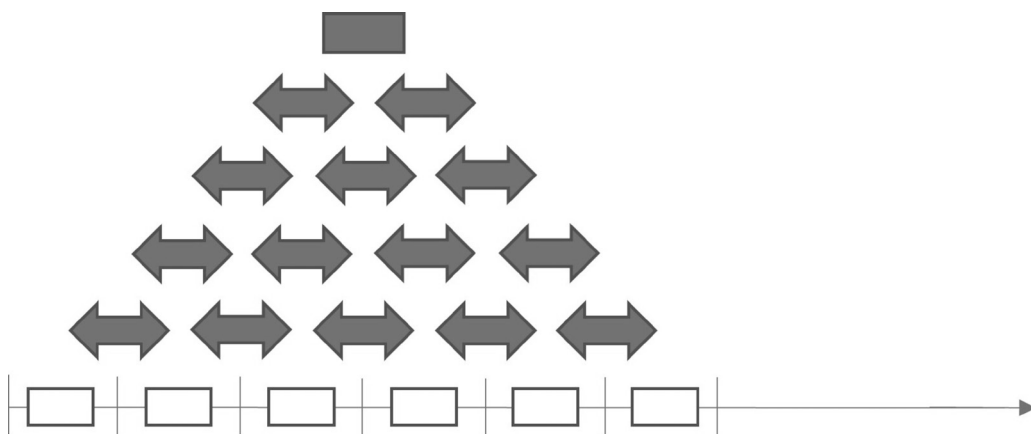


Schéma č. 4 Vlastní návrh prostorového ztvárnění specifík poslechu ve slovanských jazycích

Po identifikaci úseků textu je třeba tyto úseky zasadit do větného kontextu, najít téma a réma, jež bývá slovosledně „volné“ podle autorova záměru, a vše nakonec zasadit do celkového kontextu sdělení. Domníváme se, že právě z důvodu např. flexe vyžadující analýzu je poslech ve slovanských jazycích obtížnější než v jazycích germánských – jak je ostatně vidět i na výše uvedeném schématu, v němž prázdné čtverce znázorňují lexémy/úseky textu, šipky označují významové a kontextové vztahy mezi nimi a plný čtverec nahoře konečnou interpretaci sdělení. Takto pojatá prostorově směřovaná, syntakticko-lexikální složka porozumění v germánských a slovanských jazycích by mohla podle našeho názoru být pomocná při výuce jazyka nebo při tlumočení.

5.5 Mentálně-sémantický přechod v konstrukci porozumění při poslechu s porozuměním

Svůj osobní názor na proces vzniku porozumění a následné interpretace, jež jsme nazvali mentálně-sémantický přechod, jsme prezentovali ve své disertační práci (Lukášová, 2012). K této myšlence jsme došli částečně na základě odborné literatury, rozhovorů s našimi studenty, ale především na základě dlouhodobého sebezpozorování při studiu několika jazyků. V průběhu času jsme pro svou teorii nacházeli potvrzení v neurovědách, psychologii i teorii jazyka, jež byly představeny výše v této předchozí kapitole.

Jsme přesvědčeni, že při konstrukci porozumění vznikají současně dva druhy vnitřních myšlenkových konstruktů posluchače. Na jedné straně v recipientově mysli vzniká konstrukt vizuální, který se skládá z jeho vlastní představy, realizované jako vnitřní obraz nebo film. Jedná se o zhmotněný význam textu skrze vnitřní vizualizaci slyšeného, která je do jisté míry určena recipientovými životními zkušenostmi. Na druhé straně se v posluchačově mysli tvoří verbalizovaný konstrukt, jenž může být ztvárněn v jednom či více jazycích najednou – potom mysl vybírá nejadekvátnější slovní zásobu, která se aktivuje v kterémkoliv z recipientových jazyků. Jazyk tedy není jedinou složkou porozumění, ale je jednou ze složek nutnou ke konstrukci porozumění.

Mentálně-sémantický přechod si lze představit jako dva synchronně se tvořící prostorové obrazy či filmy skládající se ještě z prostorové mozaiky nebo dílků puzzle. Oba obrazy/filmy vyplněné puzzle/mozaikou se tvoří zřejmě na začátku od menších jednotek k vyšším, ale i obousměrně (zdola nahoru i shora dolů), nicméně pro praktické využití podle našeho názoru není potřeba – a vlastně ani není možné – stanovit detailní průběh „skládání“ těchto jednotek.

Konstrukce významu a smyslu slyšeného textu probíhá podle nás jako proces přiřazování významů lexémů, úseků textu a pak celého textu k významům měnícího se „vnitřního, prostorového obrazu/filmu, jenž v důsledku vede k nale-

zení smyslu a celkové interpretaci výpovědi, nebo neporozumění. Průběžné výsledky obou konstruktů skládající se z dílků puzzle/mozaiky se mohou lišit v tom, které části puzzle jim chybějí a právě tyto chybějící části se mohou doplňovat jedna díky druhé – obraz doplňuje chybějící lexém a naopak lexém (který navíc může pocházet z různých jazyků, jež recipient zná) umožňuje doplnit chybějící dílek puzzle obrazového konstrukt. Tyto tvořící se prostorové obrazy/filmy jsou přitom neustále analyzovány, aktualizovány a vztahovány ke kontextu poslechového textu, což umožňuje nalezení smyslu slyšeného textu a jeho interpretaci. Posluchačův vnitřní obraz vzniká jako otisk jeho prožitého světa, vrství se na něj osobní vzpomínky a zkušenosti, které potom recipient rozšiřuje o komunikační a kulturní rámec a diskurs s ohledem na svou zkušenost s různými jazyky.

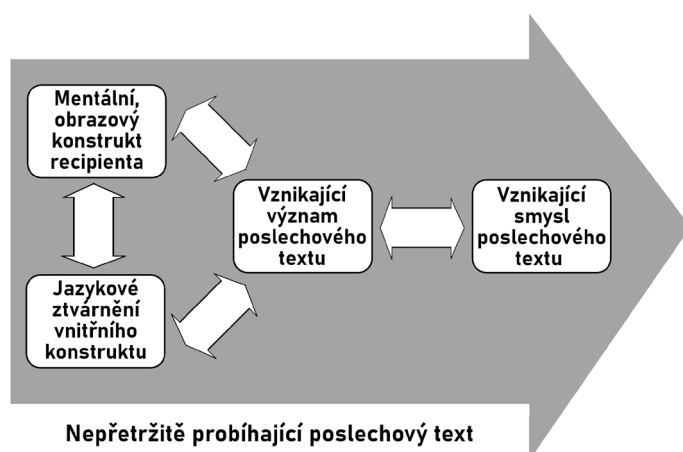


Schéma č. 5 Mentálně-sémantický přechod při poslechu s porozuměním, vlastní návrh

Domníváme se také, že ve fázi postverbální může v mysli recipienta probíhat několik možných druhů tlumočení a překladu. Zaprvé je to zpětné mezijazykové tlumočení sloužící obohacení slovní zásoby v jazyce, v němž má recipient nižší kompetenci. Zadruhé je to apercepce, „překlad“ do myšlenkového konceptu obecně, kdy recipient analyzuje hlouběji význam sdělení a obohacuje svůj endocept, a zatřetí se jedná tlumočení či překlad do vnitřní řeči¹⁵. Průběh takového vnitrojazýkového tlumočení je ale neměřitelný a objektivně nezachytitelný.

¹⁵ Autor termínu „vnitřní řeč“, Lev Semjonovič Vygotskij (česky až 2004), zdůrazňuje, že vnitřní řeč není řeč minus zvuk, ale je třeba ji považovat za řečovou funkci. Tato specifická funkce řeči má svéráznou konstrukci i způsob fungování. A právě proto, že je organizována jinak než „běžná, vnější řeč“ je s ní spojena dynamickou jednotou přechodů z jednoho plánu do druhého. První a hlavní zvláštností vnitřní řeči je její zcela zvláštní syntax spočívající „ve zjevné izolovanosti, zlomkovitosti a zkrácenosti vnitřní řeči v porovnání s řečí vnější.“ (Vygotskij, 2004, s. 128-129).

Existence mentálně-sémantického přechodu se jasně ukázala v průběhu našeho výzkumu poslechových strategií a taktik (více viz kapitola 6). Utvrdily nás v ní výsledky kvalitativní analýzy verbálních výpovědí účastníků našeho výzkumu poslechových strategií a taktik, kteří mentálně-sémantický přechod zmiňovali: *Myslím v obrazech, ne všechno si je samozřejmě možné představit, ale to, co jde, si představuji. A pak na to nabaluji jazyk něco jako sémantické pole, něco v tom smyslu.; Ten překlad je jakoby takové univerzální překládání slov do toho obrazu, který mám v hlavě. A od toho obrazu se vracím k jazyku a ztvárňuji to česky.*

Naše teorie konstrukce porozumění nazvaná mentálně-sémantický přechod tedy zahrnuje výše uvedené doklady strukturalistické i kognitivní teorie jazyka, zohledňuje druhy porozumění a částečně se shoduje i s teorií ztělesnění, protože se domníváme, že posluchač zrcadlí situaci, o níž slyší, na základě svého endoceptu, tedy vlastních prožitých zkušeností, a dále znalostí světa a jazykové kompetence.

V mateřském jazyce konstruujeme porozumění často nevědomě a mnoho informací nám utíká kvůli samozřejmosti používání mateřštiny. Při setkání s cizím jazykem, vlastně s jinakostí, tato samozřejmá komunikační kompetence v češtině může být pozitivně transferována na cizí jazyk, např. díky využití předchozích znalostí nebo použití vhodných poslechových technik, které pomáhají zlepšit míru a rychlost porozumění v cizím i mateřském jazyce.

6. Poslechové strategie a taktiky

Učební strategie a taktiky byly nejprve vymezeny v pedagogice a vztahovaly se obecně k procesu učení. Přibližně od 80. let 20. stol. byly strategie a taktiky vztaženy ke studia jazyka a tehdy se jim začali věnovat také lingvodidaktici. Joan Rubinová (1987) vymezila strategie učení jako soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných studenty k usnadnění získávání, zapamatování, vybavení a užití informací. Kateřina Vlčková uvádí definici R. Oxfordové (1990), jež chápe strategie jako „specifické činnosti, chování, kroky či techniky, které studenti často používají za účelem zlepšení porozumění, interiorizace a používání druhého nebo cizího jazyka“ (Vlčková, 2011, s. 120).

Strategie jsou součástí *SERR* (2002) jako samostatná součást učebního procesu recipienta. Autoři *SERR* je definují jako pojítka mezi kompetencemi, které už student získal, a komunikativními činnostmi nebo jako organizovaný, účelný a řízený sled úkonů, které si student vybral ke splnění úlohy. V kognitivní lingvistice je termín strategie spojován s „konceptuálními rámci lidského učení a paměti“ (Gohová, 2002, s. 186). Tyto rámce se vztahují k mentálním krokům nebo slouží k uskutečnění kognitivních úkonů, jako jsou vyhledávání v mentálních mapách, memorování, zpracování informací nebo řešení problémů.

Poslechové strategie hrají důležitou roli vedle jazykových a řečových kompetencí jednotlivých recipientů, neboť umožňují oboustranný pozitivní transfer strategií mezi cizím a mateřským jazykem. Tyto poslechové techniky lze popisovat jako strategie směřující shora dolů (tzv. top-down-strategies), tj. strategie metakognitivní, zahrnující uvědomění si vlastních myšlenkových procesů, a strategie směřující zdola nahoru (tzv. bottom-up-strategies), tedy strategie kognitivní, které slouží nejružnějším způsobům zpracování informace. Kromě výše uvedených strategií byly vymezeny také strategie socioafektivní.

Kognitivní strategie jsou „mentální procesy používané k manipulaci s cílovým jazykem za účelem splnění úkolu“ (Vandergrift, 1999, s. 170), jež umožňují zpracovávat informace, např. prostřednictvím uvažování, analýzy a syntézy, dedukce a indukce, zobecňování, třídění, tvorby vlastních termínů a pojmových konstruktů nebo sumarizace. Kognitivní strategie uváděné v současné odborné literatuře zahrnují: vyvozování, rozpracování, predikci (předpokládání), překlad a kontextové zapojení (viz např. O'Malley, Chamotová, 1990, Rost, 1997, Gohová, 1997).

Metakognitivní strategie jsou definovány jako „mentální procesy určené k řízení procesu učení“ (Vandergrift, 1997b, s. 388) a používají se k vytvoření uceleného komplexu kognitivních procesů před zpracováním informací, během něho a po něm. Tři nejdůležitější funkce metakognice představují plánování, monitoring

(sebezpozorování) a hodnocení. Obecně vzato se metakognitivní strategie týkají identifikace vlastního učebního stylu, vlastních potřeb, rozčlenění učebních cílů, cílevědomého plánování, učení i odpočinku, předcházení únavě a vyčerpání, účelného shromažďování a organizace studijních materiálů, monitorování a korigování vlastních nedostatků, sebehodnocení, sebeodměňování a evaluace.

Socioafektivní strategie jsou spojeny s emocemi při studiu jazyků a slouží k popisu vnitřních psychických procesů a stavů (spolupráce ve výuce, žádost o vysvětlení, snížení obav nebo míry stresu apod.).

Ani učební, ani poslechové strategie se nepoužívají v určitém pořadí, ale jsou nejrůzněji kombinovány. K. Vlčková (2009) ve své přehledové studii o učebních strategiích zdůrazňuje, že strategie samy o sobě nelze klasifikovat dichotomicky na správné nebo špatné, ale zásadní je jejich kombinace a efektivita jejich použití v konkrétní situaci. Vybrané strategie poslechu s porozuměním, konkrétně strategii interpretační a kompenzační, velmi stručně zmiňují také referenční popisy češtiny jako cizího jazyka (viz např. Holub a kol., 2005, s. 178).

6.1 Historie výzkumu poslechových strategií a taktik a jejich přehled

Soustavnější výzkum poslechových strategií začal v polovině 80. let 20. století, kdy lingvistka Linda Conradová (1985) prokázala, že rodilí uživatelé anglického jazyka používají při poslechu s porozuměním spíše sémantické podněty, tj. řídí se kontextovým zapojením promluvy a zaměřují svou pozornost na zvukovou stránku výpovědi, zatímco nerodilí uživatelé jazyka vnímají v první řadě syntaktické podněty, tj. pevnou gramatickou strukturu (angličtiny – poznámka J. B.) jako pomůcku porozumění¹.

Při analýze vztahů mezi poslechovými strategiemi bylo zjištěno, že existují značné individuální rozdíly mezi posluchači téhož textu, neboť použití stejných poslechových strategií může vést k rozdílným výsledkům (Youngová, 1997). Stejnou zkušenost jsme učinili i my v níže uvedeném výzkumu. Na výběr poslechových strategií má vliv individualita recipienta, jeho znalosti, dovednosti i životní zkušenosti a tato subjektivní stránka může ovlivňovat úspěšnost při poslechu s porozuměním.

V roce 2000 B. Harleyová (2000) potvrdila svým výzkumem, že se zvyšující se znalostí cizího jazyka přecházejí při poslechu s porozuměním i nerodilí mluvčí k sémantickým podnětům, bez ohledu na stupeň znalosti cizího jazyka a na výchozí mateřský jazyk. Vše je interpretováno na pozadí prozódických podnětů, zvukové stránce je přizpůsobováno i vnímání syntaktických struktur. Z toho

¹ Výsledky tohoto výzkumu potvrzují naši teorii specifik poslechu v různých jazykových skupinách uvedenou v kapitole 5.

autorka studie vyvozuje konkrétní doporučení, např. nácvik poslechu pevného slovosledu (i když připouští, že daná doporučení nemusejí být vhodná pro všechny jazykové skupiny) nebo nutnost zaměřit se na používání poslechových strategií co možná nejpodobnějších mateřskému jazyku recipientů.

Výše uvedené myšlenky platí podle našeho názoru i pro češtinu. Po mnoha letech analýzy českých textů se studenty češtiny jako cizího jazyka jsme přesvědčeni o tom, že český slovosled je do jisté míry také pevný (i když v češtině se jedná spíše o větné úseky). Češtinu je třeba popisovat jiným způsobem než germánské jazyky, ale lze mluvit o stálých místech slovosledu s konkrétními pravidly, např. o postavení příklonek ve větách, pevném postavení tvarů pomocných sloves, pevných slovosledných postaveních konkrétních spojek, o stálé pozici atributu, míře známé a neznámé informace (AČV), apod., která můžou recipientovi pomáhat v orientaci ve slyšeném textu (viz kapitola 5).

Lingvista David J. Mendelsohn (1994, 1995) ve svých výzkumech strategií prokázal nutnost práce s pozitivním transferem strategií z mateřštiny. Otázkou podle něho zůstává, kdy s výukou strategií začít. Ottawský profesor aplikované lingvistiky, L. Vandergrift (1999), v tomto kontextu tvrdí, že naučit studenty ovládat strategie poslechu by mělo být záležitostí prvních dvou let výuky jazyka.

Také lingvista Michael Rost (2002) sledoval proměnné ovlivňující používání strategií. Dokázal, že posluchači z kognitivních procesů získávají data ve formě vstupních řečových signálů a při metakognitivních procesech využívají svých předchozích znalostí a očekávání ke konstrukci významu. Další studie prokázaly, že o míře úspěšnosti v konkrétní komunikační situaci rozhodují ve velké míře vhodně vybrané a použité strategie (Vandergrift, 2003, 2007). Méně úspěšní studenti tíhnou k tomu spoléhat se především na kognitivní strategie a věnují velké množství mentální pozornosti percepčním činnostem, takže jim zbývá málo prostoru pro mentální operace na vyšší úrovni. Naproti tomu úspěšnější posluchači používají oba druhy procesů a strategií, ale k vytvoření významu a smyslu mnohem častěji používají metakognitivní strategie (např. Berneová, 2004 nebo 2008, Vandergrift, 2007, O'Bryanová & Hegelheimerová, 2011). Stejnou zkušenost jsme učinili i my ve svém výzkumu zaměřeném na češtinu jako cizí jazyk (Lukášová, 2012).

V průběhu dozrávání teorie techniky poslechu s porozuměním se ukázalo, že popis myšlenkových operací je nutné hlouběji rozpracovat a vymezit nižší jednotky poslechových strategií (viz např. Rost, 1990, Oxfordová, 1990, Cohen, 1992, Gohová, 2002, El-Dali, 2017, Ghafar, 2023). Popis strategií a taktik podobně funguje např. v oblasti překladu, kde jsou překladatelské techniky rozděleny na překladatelské strategie skládající se z konkrétních taktik. Taktika v rámci strategie představuje dílčí postup nebo dílčí operaci integrovanou do strategie takovým způsobem, aby byl dosažen konkrétní cíl; jednotlivou (pod)ložku nebo (pod)úkon. Ch. Gohová (2002, s. 187) vymezila taktiku „jako individuální

techniku jednotlivce, skrze niž je realizována obecná strategie.“ Lze tedy říci, že taková obecná strategie jako např. selektivní pozornost je realizována taktikami jako zapisování si slov nebo věnování pozornosti intonaci.

Přehled kognitivních i metakognitivních poslechových strategií a taktik jsme zpracovali především na základě odborných textů L. Vandergrifta (1997a) a výzkumu kognitivních poslechových strategií a taktik Ch. Gohové (2002). Jejich analýzy jsme přeložili, přizpůsobili české terminologii a částečně upravili a rozšířili o stručný popis každé poslechové strategie, a především o doklady konkrétních poslechových taktik z nahrávek z kvalitativní části našeho výzkumu. Vymezili jsme také dvě nové kognitivní poslechové strategie: práce s redundancí (Ch. Gohová ji považuje za taktiku), která podle nás zahrnuje vědomé vynechávání nadbytečných informací, a kompenzace jazykového deficitu. Na základě nahrávek recipientů jsme také stanovili novou poslechovou taktiku rekonstrukce smyslu textu na základě vlastní představy.

Přehled kognitivních strategií a taktik užívaných při poslechu s porozuměním	Doklady z nahrávek verbálních výpovědí recipientů
1. INFERENCE – používání informací obsažených v textu nebo v komunikační situaci k odhadnutí významu neznámých jazykových prostředků spojených s poslechovou úlohou nebo k predikci významu nebo k doplnění chybějících informací	
1.1 Použití kontextových vztahů v textu – inference mezi úseky textu	<i>A spíš si pamatuju tu výpověď jako celek, taky si dělám závěry z toho, co jsem slyšela, jestli to souhlasí s předchozími částmi, protože vycházím z toho, že to bude logický celek.</i>
1.2 Použití primárního, nepřeneseného významu slov	<i>Já jsem myslel, že se tam objevuje polička jako předmět, ne jako toponymum.</i>
1.3 Využití všeobecných znalostí – mimolingvistické inference	<i>Když nemáš jedno konkrétní slovo a máš tu myšlenku, kterou musíš vyvodit z většího úseku textu, tak se musíš zamyslet, až po té části.</i>
1.4 Použití znalostí o cílovém/studovaném jazyce – lingvistické inference	<i>Pokud mám čas, snažím se hledat slova podobná těm, která mi utekla.</i>
1.5 Použití jiných odkazů k textu – paralingvistické a neverbální inference	<i>Nedoloženo.</i>
2. ROZPRACOVÁNÍ – propojení předchozích znalostí nevycházejících z textu nebo komunikační situace se znalostmi navázanými na text nebo komunikační situaci, aby bylo možné předvídat výstupy nebo chybějící informace	

2.1 Použití znalostí o světě	<i>Protože kdyby nebylo takové obecné, které můžeme poslouchat ve zprávách, že moderátor mluví s nějakým bruslařem, a místo toho by to bylo něco o matematice, tak já bych byla úplně mimo.</i>
2.2 Použití znalostí cílového jazyka	<i>Když jsem začal psát, přemýšlel jsem, jestli tam mají být délky, nebo ne.</i>
3. PREDIKCE – předjímání obsahu textu/ vstupu před poslechem i během něho	
3.1 Predikce globálního obsahu textu	<i>Ale když je to interview s krasobruslařem, tak pravděpodobně budou mluvit o krasobruslení a o tom šampionátu.</i>
3.2 Predikce významů úseků textu	<i>Novináři se ptají na všechno, ale ty otázky mi trochu sugerují, co asi ten novinář bude chtít, tak jsem připravený.</i>
4. KONTEXTOVÉ ZAPOJENÍ – vztahení nových informací textu/vstupu k širšímu kontextu	
4.1 Umístění textu/vstupu do sociálního a lingvistického prostředí	<i>On tam např. říkal něco o Vánocích na ledě a já jsem začala přemýšlet o tom, co jsou ty Vánoce na ledě.</i>
4.2 Nalezení a identifikace nutné informace (klíčová slova)	<i>Pomáhají mi klíčová slova. Sestavuju si asocičně osnovu textu.</i>
4.3 Usouvztažení jednotlivých částí textu	<i>Ještě jedna věc, která mě taky napadla: k některým otázkám jsem došla později. Jako kdyby v celém kontextu toho rozhovoru ke mně přicházely odpovědi.</i>
5. MENTÁLNÍ PŘEKLAD – převedení slov, frází či úseků textu před přechodem k interpretaci do mateřského (nebo jiného cizího) jazyka	
5.1 Nalezení ekvivalentů klíčových slov	<i>Pokud úplně nerozumím celkovému smyslu textu, překládám si každé slovo zvlášť a možná v tu chvíli to má nějaký smysl.</i>
5.2 Překlad úseku textu a jeho následné shrnutí	<i>Třeba když slyším českou větu, tak si řeknu polsky, jaký je význam té věty nebo jaká je to myšlenka.</i>
6. UPEVNĚNÍ – soustředění pozornosti na porozumění úseků textu	
6.1 Zapamatování si neznámých slov	<i>Zapamatovala jsem si tu volnou jízdu a on tam mluvil ještě o něčem, ale volná jízda je jediný pojem, který vím, co znamená.</i>
6.2 Zapamatování si slov a frází z textu k následnému využití	<i>Já si proto pamatuji některá slova. Je nějaká láska, jsou aleje, stromy, dálnice...</i>
7. PRÁCE S REDUNDANCÍ – uvědomění si nadbytečných informací	
7.1 Nepřemýšlení o uslyšených neznámých slovech	<i>Neznámá slova ignoruju, i když čtu.</i>

7.2 Nepřemýšlení o významu neznámých slov a úseků textu	<i>Zaznamenali jsme jen negativní tvrzení: Jen když nerozumím, tak se soustředím na to jedno slovo a vím, že mi uteče to, co je dál, ale já si snažím vzpomenout na to, jaký je význam toho slova.</i>
8. VIZUALIZACE – vytváření mentálního obrazu toho, co slyšíme	
8.1 Představa scény, objektů, událostí popisovaných v textu	<i>Představuju si části, třeba když mluvil o tom, jak jezdí...</i>
8.2 Mentální promítání formy nebo výslovnosti klíčových slov	<i>Přepisuju si ten poslech jakoby do knihy před očima.</i>
	<i>A když poslouchám, tak co se týká porozumění, často si představuji, jak to vypadá, když je to napsané. Jako kdybych psala diktát nebo něco podobného.</i>
9. REKONSTRUKCE – používání klíčových slov ke znovuvytvoření významu vstupu	
9.1 Rekonstrukce smyslu textu ze slyšených slov	<i>Nedoloženo.</i>
9.2 Rekonstrukce smyslu textu z poznámek	<i>Napsala jsem si do poznámek „příloha“, ale pak jsem se vrátila, protože jsem si nebyla jistá, jestli tam nebylo slovo „obloha“, a to jsem pak napsala správně.</i>
9.3 Rekonstrukce smyslu textu na základě vlastní představy	<i>Ten text byl velmi malebný, to si člověk automaticky představuje. Ta představa mi pomáhá zpátky rekonstruovat ten význam.</i>
10. KOMPENZACE JAZYKOVÉHO DEFICITU – nahrazení jazykové znalosti jinou složkou porozumění	
10.1 Kompenzace díky představě	<i>Mám obraz takových pražských alejí, krásné stromy, trochu sentimentální obraz cesty lemované stromy. A ten obraz tvoří systém v tom chaosu slov.</i>
10.2 Kompenzace díky znalostem obsahu textu	<i>Kdybych tématu vůbec nerozuměla, tak bych se soustředila na slova, která určitě znám. Ale tady většina slov byla známá, takže jsem vybírala jen ta slova, která byla nutná k dotvoření celkového obrazu.</i>
10.3 Kompenzace díky znalostem světa	<i>Jen v otázce č. 49 jsem nedokázal vyhledat v Březinově odpovědi, o co mu jde, když řekl to slovo: „U moře.“ A teprve později, když začal vyprávět o palmách, jsem pochopil, že to jsou dvě slova, protože moře znám.</i>

Tabulka č. 14 Přehled kognitivních strategií a taktik užívaných recipienty při poslechu s porozuměním (podle Vandergrift, 1997a, Gohová, 2002), přeložila, rozšířila, adaptovala na češtinu a doložila příklady z vlastního výzkumu češtiny jako cizího jazyka J. B.

Metakognitivní strategie jako první popsal výše zmíněný L. Vandergrift (1997a). Jeho dělení je založeno fázích poslechu s porozuměním s ohledem na metakognici a skládá se z přípravy, sebezpozorování v průběhu poslechu s porozuměním

a evaluativní fáze po ukončení určitého úseku textu nebo celého poslechového textu. Vymezuje také dvě strategie související s fází poslechu s porozuměním (příprava před poslechem a částečně také evaluace, zhodnocení porozumění). Ostatní níže prezentované metakognitivní poslechové strategie a taktiky nelze jednoznačně přiřadit k určité fázi poslechu s porozuměním, recipient je používá a kombinuje podle potřeby.

K existujícím výčtu metakognitivních taktik jsme přidali jednu novou taktiku, kterou jsme nazvali „pružné přecházení mezi úseky textu“. Patří podle nás pod strategii selektivní pozornost. Jedná se o propojení několika úseků textu, pokud posluchač zapomene určitý úsek textu. V tu chvíli se pružně pohybuje poslechovým textem dopředu a dozadu, aby se mu i přes chybějící informace podařilo zkonstruovat význam slyšeného textu.

Přehled metakognitivních strategií a taktik při poslechu s porozuměním	Doklady z nahrávek verbálních výpovědí recipientů
1. PŘÍPRAVA V PŘEDPOSLECHOVÉ FÁZI – příprava na poslechovou úlohu na mentální a emocionální úrovni	
1.1 Předběžná představa o obsahu textu	<i>Po přečtení těch otázek jsem si už v hlavě vytvořila takový možný obsah toho rozhovoru, takže když jsem tu nahrávku poslouchala, jenom jsem hledala jednotlivá slova a to mi vůbec nedělalo problémy.</i>
1.2 Vytvoření si představy o slovní zásobě, kterou bude text možná obsahovat	<i>Mám takovou rutinu, už jsem takových cvičení udělala mnoho, protože jsem absolvovala jazykovou třídu na gymnáziu, takže tam jsem měla všechny cvičení na bázi toho, že nejdřív jsme četli a zatrhávali jsme si nejdůležitější informace, a potom se odpovídalo.</i>
1.3 Dodání si odvahy a uklidnění se	<i>Nedoloženo.</i>
2. SELEKTIVNÍ POZORNOST – uvědomění si specifických aspektů a detailů textu	
2.1 Identifikace úseků textu	<i>Řekl bych, že většinou se soustředím na začátek té věty a počkám, až to to někdo přečte, a potom to vyplním.</i>
2.2 Identifikace jádra sdělení	<i>Třeba věty poslouchám po částech, třeba jako zelený strom, stříbrné rádio a tak, spíš tak, ne celou větu.</i>
2.3 Identifikace primárního, nepřeneseného významu slov v textu	<i>Nedoloženo.</i>
2.4 Identifikace struktury informací	<i>Znalost struktury interview mi asi trochu pomohla se soustředit.</i>
2.5 Věnování pozornosti opakování informací v textu	<i>Například v tom prvním to bylo dost jednoduché, protože se objevilo stejné sloveso – trénovat. Pokud jde o telefonování, bylo tam něco o těch linkách, něco, že nelze telefonovat. A také ta šestka a šestice.</i>

2.6 Věnování pozornosti intonačním vzorcům (např. kadenci)	<i>Měl momentální (rozuměj: chvilkové) přestávky nebo něco říkal tiše...</i>
2.7 Identifikace specifických úseků textu	<i>Takže si musím trochu víc promýšlet každou tu větu a úsek.</i>
2.8 Věnování pozornosti vizuální stránce vstupu, popř. neverbální komunikaci partnera	<i>Nedoloženo.</i>
3. ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI – sledování pozornosti a předcházení vyrušení při poslechu	
3.1 Hluboké soustředění	<i>Snažila jsem se hodně soustředit, aby mi něco neuteklo.</i>
3.2 Pokračování v poslechu i přes zjevné obtíže	<i>Já jsem si byl jistý, že na konci ta odpověď bude. A to mě nutilo k tomu, abych udržel pozornost, abych byl klidný, že ta odpověď přijde.</i>
4. SLEDOVÁNÍ POROZUMĚNÍ – ověřování porozumění a utvrzování se v něm v průběhu poslechu s porozuměním	
4.1 Utvrzení se v porozumění	<i>Takže když mám něco napsat, tak mi ještě hlavou běží, jak to napsat. A taky, jestli jsem to opravdu slyšela dobře.</i>
4.2 Rozlišení ne/srozumitelných slov a myšlenek	<i>Představuji si klíčová slova jako dřív, nevím proč, ale tady nefungují. Já tady celkový obraz nemám. Já vím, že to bylo o krasobruslení na mistrovství světa, ale není to celkový obraz, jen kousky tam, kde jsou ty otázky.</i>
4.3 Ověření aktuální interpretace na základě kontextu sdělení	<i>Přemýšlela bych nad těmi otázkami. Ony vyplývají z toho textu, ale ten muž na ně nedává přímé odpovědi.</i>
4.4 Ověření aktuální interpretace na základě předchozích znalostí	<i>Hodně mi pomohlo pochopit tento text to, že se zajímám o sport, a vím, jak to vypadá.</i>
4.5 Pružné přecházení mezi úseky textu	<i>Nebo jsem se vracela v myšlenkách k těm předchozím úsekům textu a slovům, což jsem nechtěla dělat, ale nedokázala jsem se zastavit.</i>
5. VYHODNOCENÍ TEXTU V REÁLNĚM ČASE	
5.1 Vyhodnocení důležitosti jednotlivých úseků vstupu	<i>Už jsem to nechal být, protože oni začali mluvit o něčem jiném. Takže jsem věděl, že už to asi neřeknou.</i>
5.2 Určení možné důležitosti nadcházejících úseků vstupu	<i>Když jsem četla následující otázku, tak jsem si uvědomila, že o tom ještě nic neřikali a že to je přede mnou...</i>
6. ZHODNOCENÍ POROZUMĚNÍ – ověření interpretace z hlediska přesnosti, ucelenosti a přijatelnosti po poslechu	
6.1 Ověření interpretace ve vztahu k externím zdrojům	<i>Pro mě to bylo docela lehké, protože věty v tom psaném textu byly formulovány stejně jako v textu, který jsem slyšela.</i>

6.2 Ověření interpretace za použití předchozích znalostí	<i>Hodně mi pomohlo pochopit tento text to, že se zajímám o sport, a vím, jak to vypadá.</i>
6.3 Propojení interpretace s kontextem sdělení	<i>Na konci jsem se pak vrátil k tomu, jestli to všechno byla pravda. Porovnával jsem svou verzi s autorovou verzí...</i>

Tabulka č. 15 Přehled metakognitivních strategií a taktik užívaných recipienty při poslechu s porozuměním (podle Vandergrift, 1997a), přeložila, rozšířila, adaptovala na češtinu, doložila příklady z vlastního výzkumu češtiny jako cizího jazyka J. B.

6.2 Vlastní výzkum poslechových strategií a taktik

Uvedený přehled kognitivních a metakognitivních poslechových strategií a taktik užívaných posluchači při poslechu s porozuměním tvořil teoretický rámec našeho výzkumu poslechových strategií a taktik (2012). Výzkum jsme koncipovali jako dotazník obsahující tvrzení popisující konkrétní poslechové strategie a taktiky v návaznosti na poslechové úlohy. Ty byly rozděleny podle jednotlivých fází poslechu s porozuměním. Při tvorbě dotazníkových tvrzení jsme se inspirovali Vandergriftovým dotazníkem MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, 2006), přehledem poslechových strategií a taktik Ch. Gohové (2002) a také J. Jeonové (2007)². Tématu se věnujeme dodnes, ale v této kapitole jsme se rozhodli prezentovat tehdejší fázi výzkumu, protože od té doby jsme zaznamenali pouze drobnější změny.

Vzhledem k tomu, že v češtině se zřejmě jednalo o první výzkum tohoto druhu, nezaměřovali jsme se jen na výzkum nových poslechových strategií, ale také na analýzu předpokládaných problémových míst v procesu poslechu s porozuměním (viz kapitola 7).

Jistou obtíží při analýze strategií bylo sjednocení terminologie, např. v oblasti testování (viz kapitola 2 a 8). Nutné také bylo stanovit definici „méně zkušeného a zkušenějšího posluchače“, neboť tak jsou recipienti tradičně klasifikováni v mimoevropském vědeckém kontextu, a to na základě jejich výsledků ve standardizovaných diktátech, verbálních výpovědích a při použití metody hlasitého myšlení, které slouží k porovnání (ne)efektivity učebních i poslechových strategií posluchačů vysokých škol (O'Malley, 1989, Vandergrift, 2003).

V Evropě je otázka úrovně komunikační kompetence vyřešena a definována propracovanými popisy úrovní v *SERR* (viz kapitola 3). I přes nepřesnosti vznikající z odlišného pojetí definice úrovně komunikační kompetence recipientů jsme

² Dotazník MALQ byl navržen jako nástroj umožňující zkoumat metakognitivní poslechové povědomí posluchačů a jejich vědomé používání poslechových strategií při poslechu s porozuměním a skládá se z poslechového textu, k němuž posluchači dostanou dvacet jedna tvrzení, např. „Když poslouchám, překládám si v hlavě slyšený text“ (Vandergrift, 2006), na něž odpovídají výběrem hodnoty z Likertovy škály v rozsahu od jedné do šesti.

se rozhodli, že za „méně zkušeného posluchače“ budeme považovat recipienta na úrovni B1 podle *SERR* a termín „zkušenější posluchač“ vyhradíme pro recipienta na úrovni B2 podle *SERR*. Úrovni B1 podle *SERR* odpovídá 300–450 absolvovaných hodin výuky jazyka, úrovni B2 podle *SERR* 450–600 absolvovaných hodin výuky.

Našeho kvantitativního výzkumu se zúčastnily sto čtyři osoby, kvalitativní části třicet osob³. Všichni respondenti výzkumu zaměřeného na češtinu jako cizí jazyk byli rodilými mluvčími některého ze slovanských jazyků: Poláci, Ukrajinci nebo Bělorusové. Převážnou většinu účastníků výzkumu (97 respondentů) tvořili oboroví polští bohemisté studující na polských univerzitách, sedm respondentů-nebohemistů jsme také získali na Západočeské univerzitě v Plzni. Všichni respondenti dosáhli v poslechu s porozuměním v češtině jako v cizím jazyce minimálně úrovně B1 nebo B2 podle *SERR*. Tato úroveň byla zvolena proto, aby mohli respondenti poskytnout potřebnou zpětnou vazbu.

Fakt, že účastníky výzkumu byli vysokoškolští studenti, z nichž většina studovala češtinu jako druhý cizí jazyk, mohl do určité míry ovlivnit výsledky našeho výzkumu. Vzhledem k jejich předchozím dovednostem získaným během studia byli recipienti zvyklí plnit poslechové úlohy, znali různé typy poslechových úloh a náročnost jejich jednotlivých typů. Očekávali jsme proto, že dotazovaní mají vytvořený ustálený soubor používání poslechových strategií. Je také možné, že respondenti s vysokou úrovní komunikační kompetence v češtině nepopsali některé strategie směřující zdola nahoru, protože už s nimi nepracují vědomě.

Pozitivním přínosem takto zvolené skupiny posluchačů bylo velké množství získaných informací. Respondenti účastníci se nahrávání interview rychle pochopili, v čem spočívají rozdíly mezi jednotlivými poslechovými úlohami, a snažili se podrobně popsat své myšlenkové procesy. Jejich popis obtíží při plnění poslechových úloh byl jistě přesnější, než bychom mohli očekávat v případě osob pohybujiících se mimo školství a vzdělávací instituce.

Nahrávání verbálních výpovědí⁴ se účastnili studenti 2.–5. ročníku bohemistiky Ústavu slovanské filologie Jagellonské univerzity v Krakově. Čtrnáct posluchačů bylo na úrovni B1 podle *SERR* a šestnáct na úrovni B2 podle *SERR*. Tito posluchači jsou zahrnuti i do výsledků zpracovávaných kvantitativně.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na filozofických fakultách, převažují ve výzkumu ženy. Je možné, že i tento fakt určitým způsobem ovlivnil výsledky našeho výzkumu, ale rozhodli jsme se, že v dané fázi výzkumu poslechu s poro-

³ Světové kvantitativní výzkumy nepřesahují prozatím počet sto dvaceti osmi zkoumaných studentů (Jeonová, 2007). Běžný počet respondentů je kolem padesáti (např. Gohová, 2002, Vandergrift, 2003). Největší zkoumanou skupinu v počtu dvou set osmi respondentů pak zpracovávalo osm badatelů (O'Bryanová & Hegelheimerová, 2011). Kvalitativní výzkum J. Jeonové (2007) zahrnoval třináct osob.

⁴ Takto anglický termín „verbal protocol“ překládá např. K. Vlčková (2011).

zuměním v češtině jako cizím jazyce se tímto aspektem nebudeme zabývat. Nicméně jsme přesvědčeni, že sociální faktory, např. věk a pohlaví recipienta zcela jistě představují otevřený prostor pro další bádání⁵.

Dotazník k výzkumu poslechových strategií se skládal ze dvou částí. První část zahrnuje demografické údaje respondenta a jeho identifikátor⁶. Výzkumná část dotazníku vychází z principu čtyř fází procesu poslechu s porozuměním a obsahuje poslechové úlohy, položky a škálu hodnocení poslechových strategií. Dotazník obsahuje čtyři poslechové subtesty skládající se poslechového textu, poslechové úlohy o deseti položkách a doplňujícím souborem tvrzení k poslechovým strategiím.

Texty pro poslechové úlohy byly voleny s ohledem na úroveň komunikační kompetence recipientů a obsahují jazykové prostředky odpovídajících minimálně úrovni B1 a výše podle *SERR*. Ve výběru textů jsme zohlednili i požadavek „rozpoznání komunikativního záměru mluvčího“ (*Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. 2005, s. 177) a zvolili jsme jak texty obsahující faktické informace, tak texty určené k poslechu pro zábavu. Všechny texty jsou podle našeho názoru zřetelně strukturovány, mluvčí mají ve velké míře standardní českou výslovnost, témata textů jsou relativně obecná, vycházejí z každodenního života⁷. Naším záměrem bylo, aby téma textu nebránilo posluchačům ve vytvoření vlastního konstruktů textu, proto jsme vynechali texty, k nimž by byly třeba hlubší znalosti českých realit nebo kulturního prostředí.

Všechny texty jsou neupravené autentické nahrávky z Českého rozhlasu. Vybírali jsme nahrávky, na nichž mluvčí mají standardní výslovnost nebo tzv. standardní regionální výslovnost. Vzhledem k tomu, že diktát zadávaly ženy a ženský hlas je také součástí druhé poslechové úlohy, jsou ostatní tři ukázky vybrány tak, aby byly čteny mužskými mluvčími.

První úloha byla tvořena diktáty sestavenými z logatomů. a připraveným monologickým spisovněčeským jazykovým projevem⁸, jehož tématem je charakteristika automobilu Subaru. Všechny ostatní texty byly záměrně texty publicistického stylu. Text druhé poslechové úlohy byl autentický, připravený monologický, spisovněčeský jazykový projev s tématem *Jak a kdy správně kon-*

⁵ K. Vlčková (2011) prokázala, že ženy a muži používají jiné učební strategie, proto lze předpokládat jejich odlišné použití i v případě poslechu s porozuměním.

⁶ Ten se skládá ze dvou znaků, písmena a čísla, např. B12. Písmeno označuje univerzitu, na které výzkum probíhal (K = Krakov; V = Varšava; B = Bielsko-Biala; P = Plzeň), číslo pořadí respondenta ve výzkumu. V případě nahrávaných studentů vypadá identifikátor následovně: např. K10/7. Číslo za lomítkem označuje pořadí respondenta na nahrávce.

⁷ Autoři prací věnovaných analýze angličtiny volili často jako obecné téma analyzovaných nahrávek oblast astronomie: většinou text o planetě Zemi, Mléčné dráze nebo vesmíru (např. Kollmannová, 2003, Jeonová, 2007).

⁸ Text obsahuje jeden slangismus v podobě názvu auta „Xvéčko“, ale tento slangismus je dobře srozumitelný z kontextu.

zumovat zeleninu? Pro třetí poslechovou úlohu bylo vybráno interview. Jednalo se o částečně připravený jazykový projev moderátora a autentický, nepřipravený mluvený projev sportovce. V textu se mísí spisovný jazykový projev moderátora a běžně mluvený jazyk užívaný krasobruslařem M. Březinou. Tématem textu je mistrovství světa v krasobruslení, interview je velmi konkrétní a nespisovné jazykové prvky podle našeho názoru nijak výrazně neovlivňují porozumění recipientů. Textem čtvrté poslechové úlohy byl fejeton F. Nepila s názvem *Českomoravská vrchovina*. Jedná se o autentický, monologický, připravený, spisovně-český jazykový projev (s několika záměrně použitými obecněčeskými jazykovými prvky, např. chuligoš, křupan apod.).

Rozhodli jsme se použít texty v rozsahu od minuty do čtyř a půl minuty, abychom tímto odstíněním obtížnosti mj. rozlišili a potvrdili úroveň kompetencí posluchačů v poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce, ale také abychom recipienty nezatížili pamětně a ponechali jim kapacitu na jiné mentální procesy při zpracování auditivně přijatých informací. Každý z diktátů byl dlouhý asi jednu minutu, text o automobilech jednu minutu pět sekund. Poslechový text o konzumaci zeleniny trval minutu a čtyřicet tři sekund. Rozhovor s krasobruslařem měl pomoci zřetelněji odstínit posluchače na úrovni B1 a B2 podle *SERR*, proto je dlouhý tři minuty čtyřicet pět sekund. Poslední poslechový text trval čtyři minuty a jedenáct sekund.

Průměrné tempo řeči při diktátech bylo asi sto deset slov za minutu. Poslechový text o automobilech měl vyšší průměrné tempo řeči: asi sto dvacet dva slov za minutu. Průměrné tempo řeči ve druhé poslechové úloze bylo asi sto dvacet čtyři slov za minutu. Ve třetí poslechové úloze je poměrně obtížné stanovit průměrné tempo řeči, aritmeticky vychází průměrná rychlost na sto padesát šest slov za minutu. Každý mluvčí však mluví svým tempem, moderátor pomaleji, krasobruslař M. Březina je výrazně rychlejší. Díky tématu rozhovoru posluchači však často lépe rozuměli tomuto poslechovému textu než následujícímu monologu pronesenému nižším tempem. Tempo řeči moderátora ve čtvrté poslechové úloze je ve srovnání s předchozími texty nižší, sto dvanáct slov za minutu.

Stálost tempa řeči pomáhá porozumění díky proměnné, kterou jsme na základě výpovědí posluchačů nazvali vnitřním rytmem poslechu. Tímto termínem rozumíme vnitřní nastavení psychiky na stálé tempo řeči mluvčího v poslechovém textu, což mj. pomáhá pružnému přecházení mezi úseky textu dopředu a dozadu. Uvádíme příklad z nahrávek: *Takže si musím trochu víc promýšlet tu každou větu a úsek a stejně jako v předcházejícím cvičení to byl problém, protože jsem se ztratil z toho svého rytmu, i když muž to všechno říkal pomalu* (K35/26).

Instrukce uvedené před každou poslechovou úlohou byly jazykově přizpůsobeny uživatelům na úrovni B1 podle *SERR*, kvůli zamezení neporozumění byla v závorkách uváděna synonyma potenciálně problémových slov, a pokud to bylo třeba, obsahovaly instrukce vzor.

6.3 Kvalitativní výzkum poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle *SERR*

Kvalitativní analýza našeho výzkumu vychází z rozboru třiceti individuálních rozhovorů nahraných s posluchačem po každém poslechovém cvičení. Nahrávka každého rozhovoru je dlouhá kolem devíti minut, celkově byly analyzovány čtyři hodiny dvacet šest minut jazykového materiálu. Sedmnáct respondentů mluvilo česky a třináct polsky.

Ústní výpovědi respondentů byly přeloženy do češtiny a přepsány v softwaru *f4*, určeném k transkripci mluvených textů. Ke kvalitativní analýze přepsaných rozhovorů byl pak využit program *Atlas.ti*. Při překladu nahrávek z polštiny jsme se snažili o co nejvěrnější zachycení myšlenek respondentů, ale při transkripci jsme se soustředili především na pasáže zachycující popis konkrétních strategií. Přepis není doslovný, nezachycovali jsme mluvenou podobu jazyka, ale logickou návaznost myšlenek tak, aby byl projev uzpůsobený k recepci čtením.

Ukázalo přínosné sdělit posluchačům účel výzkumu, neboť bylo snazší vést s nimi rozhovor o „vnitřních procesech, které jim probíhají v hlavě při poslechu češtiny jako cizího jazyka“. Při tzv. „postkomentovaném poslechu“ jsme nechali respondenty vyplňovat dotazník a první poslechovou úlohu a pak jsme jejich reakce nahrávali. Nejprve jsme nechali posluchače říct cokoli, co je k úloze napadlo (metoda verbální výpovědi), poté jsme se pomocí řízeného dialogu ptali na podrobnosti. Požádali jsme recipienty o zpětné zhodnocení pocitů a myšlenkových procesů při poslechu s porozuměním. Tento postup efektivně zachycuje některé myšlenkové procesy posluchačů a určitá problémová místa dovednosti poslech s porozuměním.

Mnozí z respondentů, zejména respondenti s nižší úrovní komunikační kompetence, měli potřebu mluvit o procesech probíhajících „uvnitř“ v mateřštině. Nahrávání obvykle probíhalo v mateřském jazyce posluchačů, tedy v polštině, pouze respondenti s vyšší úrovní komunikační kompetence (B2 podle *SERR*) se rozhodli mluvit česky. Pokud ale jim ale omezené jazykové prostředky bránily v přesném vyjádření myšlenky, přecházeli i tito recipienti do polštiny. Řečová dovednost poslech s porozuměním je podobně jako myšlenkové procesy zakotvená v čase, a proto je nutné zformulovat a vyslovit myšlenky vztahující se k poslechovému textu v co nejkratším čase, aby nebyly zapomenuty. To byl hlavní důvod přecházení respondentů do mateřského jazyka.

Zmíněné obtíže podle našeho názoru nepřímo potvrzují naši myšlenku o vnitřním překladu: dokud respondent nezíská určitou (vyšší) míru komunikační kompetence, probíhá poslech s porozuměním vždy v kontextu mentálního překladu do mateřského jazyka a myšlení v mateřštině. Tento překlad může často být nevědomý a se zvyšující se komunikační kompetencí recipienta v cizím

jazyce se zřejmě vytrácí. Uvedené tvrzení potvrzuje i fakt, že nejlepší studenti popisovali, že myslí především v češtině.

Velmi důležité při nahrávání bylo zajištění co největšího klidu. Přestože se to může zdát jako okrajový problém, jakékoli nečekané zvukové vjemy (zpěv ptáků za oknem, neartikulované hlasy z ulice) narušily pozornost posluchačů natolik, že došlo k přerušení poslechu.

Pozorováním se nám také potvrdilo, jak důležitou roli hraje psychický stav posluchače (jednotlivé faktory uvádíme podle míry jejich vlivu na výsledek poslechových úloh na základě našich pozorování: stres, únava, motivace k poslechu, dovednost akustického poslechu, dovednost práce s pozorností a soustředěním) a atmosféra při nahrávání. Ta je spojena se vztahem mezi respondentem a badatelem. Od recipientů, s nimiž jsme pracovali delší dobu, jsme získali zajímavější materiál k analýze (popis mnoha druhů poslechových strategií a také emoce), a proto považujeme dobrý pracovní vztah badatele a respondentů za základ kvalitativního výzkumu, neboť přináší data s vysokou mírou informační hodnoty.

Na ukázkou uvádíme úryvky přepisu dvou vybraných rozhovorů⁹. Chceme na jejich případě demonstrovat konkrétní průběh monologu a řízeného dialogu při nahrávání a také poukázat na to, jak se na první pohled liší poslechové strategie, taktiky i obtíže v závislosti na úrovni komunikační kompetence recipienta v řečové dovednosti poslech s porozuměním.

K19-úloha 2, jazyk: polština; uživatelka jazyka na úrovni B1 podle *SERR*

- *Nenapsala jsem všechno, protože moderátorka mluvila moc rychle, a nemohla jsem některá slova zachytit. #00:00:21-0#*
- *Taky to možná vyplývá z toho, že jsem si předem nepřečetla otázky a nevěděla jsem, na co se soustředit, nebo o čem budou další otázky. #00:00:32-0#*
- *Téma bylo lehké, ale nestihla jsem to, a nevěděla jsem, jaká slova můžu očekávat. #00:00:49-0#*
- *Hledám obvykle konkrétní slova, a když začíná určitá věta, tak se na ni začnu soustředit. #00:01:11-0#*

Na začátku monologu popisuje respondentka své obtíže při poslechu s porozuměním způsobené nedostatečně zvládnutými metakognitivními poslechovými strategiemi a taktikami: selektivní pozornost (problém s identifikací jednotlivých slov) a zaměření pozornosti (udržení pozornosti, nesoustředěnost). Potvrzuje, že se málo připravila v předposlechové fázi, měla problém s vyhodnocením vstupu v reálném čase, opět prezentuje nedostatečnou úroveň metakognitivních strategií.

⁹ Přepisy všech nahrávek jsou součástí disertační práce *Analýza příčin neporozumění v řečové dovednosti poslech s porozuměním* (Lukášová, 2012) jako přílohy 6 a 7 v elektronické verzi na CD.

Na druhou stranu respondentka použila při plnění úlohy kognitivní taktiky, jako jsou kontextové zapojení (klíčová slova, nutné informace), rozpracování (na základě znalosti světa) a uvádí také jednu taktiku metakognitivní: selektivní pozornost zaměřenou na úseky textu. U respondentky převažují kognitivní poslechové strategie a taktiky, zatímco o metakognitivních taktikách hovoří jako o zdroji obtíží.

K21-úloha 4, jazyk: čeština, uživatel jazyka na úrovni B2 podle SERR

- *To bylo těžší. Samozřejmě tím, že ty odpovědi nebyly přímo řečeny, a tak nemůžu psát přímo ta slova, která používá moderátor. #00:00:27-0#*
 - *A je to těžké tím, že je takový prostor mezi tím, co autor říká, a tím, na co hledám odpověď. V tom předchozím cvičení ty odpovědi, které jsem hledal, byly přesně to, co oni říkali. A tady jsou ty odpovědi trochu mimo ten text. Musím to interpretovat, a tím je to samozřejmě těžké. #00:02:10-0#*
- Zkus popsat ten prostor, o kterém jsi mluvil. #00:02:38-0#
- *To jsou jiné prostory než autorův prostor a můj prostor. Ty otázky jsou takové širší a já se dívám zevnitř a dívám se na toho autora, který tam něco říká, a já mám popsat, nad čím se zamýšlí. #00:04:30-0#*
 - *Problém je v tom, že taková práce s textem vyžaduje, aby se člověk soustředil, a to opravdu na ten text, a aby přemýšlel. A kvůli tomu, že musí přemýšlet, tak se nemůže soustředit na text. Kdyby to byl psaný text, tak si můžu udělat přestávku. Když to musím poslouchat, tak musím poslouchat a myslet. #00:05:31-0#*
- Co to děláš rukama? #00:05:36-0#
- *Ukazuju, že tohle jsou dva různé procesy. A když nejsem žena, tak to nemůžu zvládnout. Když poslouchám, je pro mě těžké myslet. Umím dělat dobře jen jednu věc. #00:06:11-0#*

V tomto případě se jedná o přepis rozhovoru s uživatelem češtiny jako cizího jazyka na úrovni B2 podle SERR. V rozhovoru nacházíme popis následujících metakognitivních strategií: inference (*A je to těžké tím, že je takový prostor mezi tím, co autor říká, a tím, na co hledám odpověď.*); selektivní pozornost (*A tady jsou ty odpovědi trochu mimo ten text.*); zaměření pozornosti (*Problém je v tom, že taková práce s textem vyžaduje, aby se člověk soustředil.*).

Z uvedených kognitivních strategií zmiňme použití znalostí o jazyce – vědomí potřeby a obtížnosti používání synonymie: *...ty odpovědi nebyly přímo řečeny, a tak nemůžu psát přímo ta slova, která používá moderátor. a také podrobný popis procesu vizualizace: Ty otázky jsou takové širší a já se dívám zevnitř a dívám se na toho autora, který tam něco říká, a já mám popsat, nad čím se zamýšlí.* Respondent specifikuje obtížná místa, je si vědom náročnosti a obtížnosti myšlenkových procesů při poslechu s porozuměním: *Problém je v tom, že taková práce s textem*

vyžaduje, aby se člověk soustředil, a to opravdu na ten text, a aby přemýšlel. A kvůli tomu, že musí přemýšlet, tak se nemůže soustředit na text.

Považovali jsme za důležité představit příklady nahraných verbálních výpovědí, neboť ukazují, který druh informací lze z nahrávek získat. Z množství informací obsaženého v ukázkách nahrávek je zřejmé, proč právě kvalitativní analýzu pokládáme za základ našeho výzkumu – tento způsob analýzy materiálu nám umožnil detailněji nahlédnout do vnitřních procesů probíhajících v mysli posluchačů při poslechu s porozuměním a odhalit frekvenci používání a kombinace různých kognitivních i metakognitivních poslechových strategií v závislosti na úrovni komunikační kompetence.

6.3.1 Analýza kognitivních a metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 podle *SERR*

Z nahrávek byly metodou analýzy a extrakce vybrány nejčastější užívané kognitivní poslechové strategie recipientů na úrovni B1 podle *SERR* a následně byly zpracovány ve formě tabulky¹⁰. Jejich výčet je uveden níže, poslechové strategie a taktiky jsou v něm seřazeny podle frekvence. Nejčastěji používanými kognitivními taktikami při konstrukci porozumění slyšeného textu jsou:

- kontextové zapojení (klíčových slov);
- vizualizace (tvoření vnitřního obrazu, představy o slyšeném textu);
- inference na základě znalostí o jazyce;
- inference na základě kontextových vztahů;
- rekonstrukce významu ze slov.

Frekvence použití jednotlivých taktik naznačuje potřebu respondentů vyhledávat při tvorbě významu poslechového textu klíčová slova a jejich zapojení do kontextu sdělení, které tvoří základ pro představu, obraz. Pokud nestačí klíčová slova a nutné informace k vytvoření představy o významu textu, snaží se respondenti na úrovni B1 podle *SERR* vyvodit jeho význam ze svých znalostí o jazyce, popř. sledují nejbližše kontextově zakotvená slova nebo zpětně rekonstruují význam textu ze slyšených slov. Poslední tři uvedené poslechové taktiky mj. podporují naši teorii segmentárního a vícesměrného poslechu češtiny jako cizího jazyka (viz kapitola 5).

KOGNITIVNÍ STRATEGIE – B1 podle <i>SERR</i>
INFERENCE NA ZÁKLADĚ:
Kontextových vztahů

¹⁰ Recipienti vůbec nezmínili použití poslechových taktik upevnění, kontextového zapojení ve vztahu ke společnosti, jazyku a práce s redundancí. Domníváme se, že vynechání těchto taktik souvisí s časovým omezením posluchače při poslechu textu.

Nepřeneseného významu slov
Všeobecných znalostí
Znalostí o jazyce
ROZPRACOVÁNÍ NA ZÁKLADĚ
Znalostí o světě
Znalostí o jazyce
PREDIKCE
Globální = obsah textu
Selektivní = úsek textu
KONTEXTOVÉ ZAPOJENÍ
Klíčová slova a nutné informace
Usouvztažnění částí textu
MENTÁLNÍ PŘEKLAD
Ekvivalenty klíčových slov
Překlad úseku textu jako příprava na následující pasáž
VIZUALIZACE
Scény, obrazy, filmy
Slova
REKONSTRUKCE
Významu na základě slyšených slov
Významu na základě vlastních poznámek

Tabulka č. 16 Přehled kognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B1 podle *SEERR* v našem výzkumu

Následující tabulka představuje přehled použitých metakognitivních strategií a taktik posluchačů na úrovni B1 podle *SEERR*, jichž respondenti na této úrovni komunikační kompetence používali méně než strategií kognitivních. Z metakognitivních taktik, které respondenti uvedli na nahrávkách, jsou nejčastější (pořadí podle frekvence)¹¹:

¹¹ Tito respondenti z metakognitivních poslechových strategií a taktik vůbec nezmínili přípravu před poslechem (představit si obsah a uklidnit se), selektivní pozornost (neverbální stránka sdělení); sledování porozumění (ověření interpretace na základě předchozích znalostí); vyhodnocení v reálném čase (předjímání důležitosti následující části textu) a zhodnocení porozumění (interpretace na základě předchozích znalostí).

- selektivní pozornost a poslech specifických úseků textu;
- zhodnocení porozumění po poslechu vzhledem k dotazníku;
- selektivní pozornost a vědomí struktury informací;
- zaměření pozornosti a hluboké soustředění;
- zaměření pozornosti a pokračování v poslechu přes obtíže.

Toto rozložení naznačuje, že respondenti jsou si vědomi nutnosti koncentrace při poslechu s porozuměním. Je pro ně rovněž důležitá míra sjednocení a provázání informací obsažených v poslechové úloze a v dotazníku, který mají před sebou (zhodnocení porozumění po poslechu), což potvrzuje, jak důležitá je při výběru poslechového textu a tvorbě poslechových cvičení míra ekvivalence mezi instrukcí poslechové úlohy a poslechovým textem, jinými slovy míra totožné a synonymní slovní zásoby použité v poslechovém textu a otázkách k němu. Stejně funguje také míra obsahové jednoty ve vztahu obsah textu – formulace otázek, která může být pro respondenta jak oporou, tak faktorem ztěžujícím porozumění (viz kapitola 8).

Jako zásadní se jeví také důležitost formy poslechového textu. Nejvyšší frekvence taktiky nazvané „práce s poslechem specifických úseků textu“ je podle našeho názoru sice do určité míry podmíněna formou zadání druhé poslechové úlohy (identifikace a doplnění slyšených slov), ale významně podporuje naši hypotézu o specifických poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce vycházejícím ze specifických úseků textu, tj. částí vět nebo syntagmat.

METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE – B1 podle SERR
PŘÍPRAVA PŘED POSLECHEM
Představa obsahu textu předem
SELEKTIVNÍ POZORNOST
Identifikace jádra sdělení
Identifikace invarianty slov
Uvědomění si struktury informací v textu
Sledování opakování informací v textu
Sledování intonačních vzorců v textu
Poslech specifických úseků textu
ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI
Hluboké soustředění
Pokračování i přes obtíže
SLEDOVÁNÍ POROZUMĚNÍ

Utvrzení se v porozumění
Rozpoznání nesrozumitelných slov
Ověření interpretace ve vztahu ke kontextu
VYHODNOCENÍ V REÁLNÉM ČASE
Vyhodnocení důležitosti úseků textu
ZHODNOCENÍ POROZUMĚNÍ (PO POSLECHU)
Interpretace významu textu na základě externích zdrojů
Propojení interpretace s kontextem sdělení

Tabulka č. 17 Přehled metakognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B1 podle *SERR* v našem výzkumu

Potvrzuje se, že posluchači na nižší úrovni komunikační kompetence zřejmě nemají vytvořené určité „poslechové návyky“, nezařazují do přípravy předposlechovou fázi, málo vztahují text k předchozím znalostem a mimojazykovému kontextu. Je to zřejmě proto, že nedojde-li k porozumění významu, není možné obsah textu k čemukoli vztáhnout. Příčinou mohou být ale také časové důvody: respondenti prostě na vztažení informací k širšímu kontextu nemusejí mít čas.

STRATEGIE	Úloha zaměřená na fázi identifikační	Úloha zaměřená na fázi porozumění	Úloha zaměřená na fázi interpretace	Součet použitých poslechových strategií a taktik
KOGNITIVNÍ	60	46	27	133
METAKOGNITIVNÍ	49	32	16	97

Tabulka č. 18 Souhrn poslechových strategií užitých respondenty na úrovni B1 podle *SERR* v našem výzkumu

Tabulka č. 18 obsahuje celkový přehled poslechových strategií respondentů z nahrávek na úrovni B1 podle *SERR*. I když tento statistický vzorek recipientů je omezený, je z něj zřejmá tendence těchto recipientů k upřednostňování kognitivních strategií. Tato tendence se nejvýrazněji projevila ve čtvrté poslechové úloze zaměřené na interpretaci, kde byl počet použitých metakognitivních strategií na rozdíl od posluchačů na úrovni B2 podle *SERR* o polovinu nižší. I v češtině se tak potvrdila zjištění z výzkumů provedených v angličtině jako cizím jazyce (Vandergrift, 1997a, 2006, 2007, Gohová, 1997a, 2000, 2002 apod.), že respondenti na úrovni B1 podle *SERR* upřednostňují používání kognitivních poslechových strategií před metakognitivními.

6.3.2 Analýza kognitivních a metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B2 podle *SE*RR

U recipientů na úrovni B2 podle *SE*RR se poměry mezi použitými poslechovými strategiemi a taktikami mění. Z tabulky č. 19 (viz níže) vyplývá, že počet použitých kognitivních strategií těchto uživatelů jazyka ve srovnání s úrovní B1 podle *SE*RR mírně klesá. Je možné uvést pouze tři nejčastěji užívané poslechové taktiky podle frekvence¹². Jsou to:

- vizualizace (tvoření vnitřního obrazu, představy o slyšeném textu);
- inference na základě znalostí o jazyce;
- kontextové zapojení na základě klíčových slov.

V jednom z rozhovorů se nám podařilo zachytit poměrně podrobný popis vizualizace: *V úsecích, kde jsem rozuměla – nebo spíš ne, že jsem rozuměla, ale byla jsem schopná si to představit, protože tady samozřejmě představivost funguje také: vidíme aleje, babičku a dědečka a nějakého řidiče – tak tam je víc mých vlastních slov a mého chápání a uvažování o tom* (K31/22). Podle nás je v této ukázce také dobře zachycena konstrukce významu v mentálně-sémantickém přechodu. Recipientka říká, že si scénu umí představit a potom ji „obléká“ do vlastních, známých slov v (cizím) jazyce, z nichž konstruuje význam a smysl slyšeného textu.

Ze tří výše uvedených poslechových strategií a taktik vyplývá, že pro respondenty na vyšší úrovni komunikační kompetence je nejdůležitější propojení vlastního konstruktů celku textu a vyvození významu na základě znalostí o jazyce, k čemuž používají nutné informace a klíčová slova. Jestliže se posluchači na úrovni B1 podle *SE*RR pokoušeli sestavit části textu do celku jako jednotlivé části „puzzle“, na úrovni B2 podle *SE*RR uživatelé jazyka zřejmě postupují obráceně: od celku směřují k detailům, tj. od smyslu textu k jazykovým prostředkům: *Jdu od obecného k detailnímu. Vezmu si část textu, který slyším, a zkouším eventuálně, jaké slovo by tam mohlo být. Nemusím použít to konkrétní slovo, je přece několik synonym, která by svým smyslem odpovídala tomu, co jsem slyšela* (K31/22). Po analýze nahrávek všech třiceti respondentů jsme přesvědčeni, že tento proces probíhá analogicky a současně jak na úrovni myšlení, tak na úrovni jazyka (viz mentálně-sémantický přechod v kapitole 5).

KOGNITIVNÍ STRATEGIE – B2 podle <i>SE</i>RR
INFERENCE na základě:
Kontextových vztahů
Nepřeneseného, primárního významu slov

¹² Respondenti na úrovni B2 podle *SE*RR v interview neuvědli ani jednu kognitivní poslechovou strategii a taktiky inference (všeobecné znalosti a neverbální odkazy k textu); rozpracování (znalosti o jazyce); kontextové zapojení (vzhledem ke společnosti a jazyku) a práce s redundancí (přemýšlení o výslovnosti a významu neznámého slova).

Znalostí o jazyce
ROZPRACOVÁNÍ
Znalosti o světě
PREDIKCE
Globální = obsah textu
Selektivně = místo v textu
KONTEXTOVÉ ZAPOJENÍ
Klíčová slova a nutné informace
Usouvztažnění částí textu
MENTÁLNÍ PŘEKLAD
Ekvivalenty klíčových slov
Překlad úseku textu jako příprava na následující úsek textu
UPEVNĚNÍ
Zapamatovat si neznámá slova
Zapamatovat si slovní zásobu k následnému využití
VIZUALIZACE
Scény, filmy, obrazy
Slova
REKONSTRUKCE
Významu ze slyšených slov
Významu ze zapsaných poznámek

Tabulka č. 19 Přehled kognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B2 podle *SERR* v našem výzkumu

Na nahrávkách se také několikrát objevilo, že posluchači na uvedené úrovni komunikační kompetence vynechávají neznámá slova, a pokud tato slova nejsou klíčová, nevěnují jim vůbec pozornost. To poukazuje na fakt, že posluchači s vyšší úrovní komunikační kompetence zvládli práci s redundancí. Umějí rychle rozlišit nadbytečné a nesrozumitelné informace a buď je nahradit pomocí významu jiného úseku textu, nebo je zcela vynechat, proto nemají potřebu toto vymezovat jako zvláštní dovednost. Také nepoužívání rozpracování textu na základě znalostí o jazyce by odpovídalo přístupu k poslechovému textu směrem shora dolů, tedy zaměření pozornosti na analýzu textu směrem od celkového

významu k detailu. Mezi nejčastěji uváděné metakognitivní strategie u respondentů úrovně B2 podle *SERR* patří:

- sledování porozumění (ověření interpretace ve vztahu ke kontextu);
- selektivní pozornost (poslech specifických úseků textu);
- poslech nepřenesených významů slov;
- zaměření pozornosti (hluboké soustředění);
- zhodnocení porozumění po poslechu (propojení vlastní interpretace s kontextem sdělení).

Na základě uvedených použitých strategií a taktik se lze domnívat, že pro posluchače na vyšší úrovni komunikační kompetence je důležitější porozumění celku než detailům, což podporují předchozí výzkumy angličtiny jako cizího jazyka (např. Hasan, 2010, Vandergrift, 2003). Tomu odpovídají použité poslechové strategie: opakuje se kontextové zapojení v rámci vět, úseků textu, ale také v rámci znalostí o světě a kontextu sdělení. Tito posluchači lépe zvládají metakognitivní strategie, umějí lépe pracovat s pracovní pamětí, pozorností a soustředěním.

METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE - B2 podle SERR
PŘÍPRAVA PŘED POSLECHEM
Představa o obsahu textu předem
SELEKTIVNÍ POZORNOST
Identifikace jádra sdělení
Identifikace nepřeneseného významu slov
Uvědomění si struktury informací v textu
Sledování intonačních vzorců v textu
Identifikace specifických úseků textu
ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI
Hluboké soustředění
Pokračování i přes obtíže
SLEDOVÁNÍ POROZUMĚNÍ
Utvrzení se v porozumění
Ověření interpretace ve vztahu ke kontextu
Ověření interpretace ve vztahu k předchozím znalostem
ZHODNOCENÍ POROZUMĚNÍ (PO POSLECHU)
Interpretace na základě externích zdrojů
Interpretace na základě předchozích znalostí

Tabulka č. 20 Přehled metakognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B2 podle *SERR* v našem výzkumu

Shrneme-li poslechové strategie a taktiky uvedené posluchači na úrovni B2 podle *SERR*, vidíme nárůst používání metakognitivních poslechových strategií, a to zejména u poslechových úloh zaměřených na konstrukci porozumění a interpretaci. Počet použitých metakognitivních strategií je u těchto recipientů téměř o polovinu vyšší než u posluchačů na úrovni B1 podle *SERR*. Také výsledky této části kvalitativního výzkumu češtiny potvrdily výsledky předchozích analýz angličtiny jako cizího jazyka (Vandergrift, 1997a, Gohová, 2000, Hasan, 2000 apod.).

STRATEGIE	Úloha zaměřená na fázi identifikační	Úloha zaměřená na fázi porozumění	Úloha zaměřená na fázi interpretace	Součet použitých poslechových strategií a taktik
KOGNITIVNÍ	18	31	22	71
METAKOGNITIVNÍ	18	44	41	103

Tabulka č. 21 Přehled poslechových strategií respondentů na úrovni B2 podle *SERR* v našem výzkumu

6.4 Kvantitativní analýza poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle *SERR*

Kvantitativní analýza byla použita k potvrzení výše uvedených zjištění a dále k výzkumu frekvence použití konkrétních strategií a vyhodnocení jejich případnému vlivu na neporozumění při poslechu s porozuměním.

Kvantitativně analyzovaná data vycházejí ze sto čtyř vyplněných dotazníků, z čeho šedesát jedna respondentů-bohemistů bylo na úrovni B1 podle *SERR* a čtyřicet tři respondenti na úrovni B2 podle *SERR*. K vyplnění dotazníku bylo třeba asi 40–60 minut. Dotazník se skládal z poslechových cvičení a komentářů k nim a také z výzkumné části obsahující tvrzení o poslechových strategiích a taktikách. Respondenti nejprve dělali poslechová cvičení a potom přiřazovali tvrzením hodnotu na stupnici 1–5 (1 znamená *Zcela nesouhlasím.*; naopak 5 znamená *Zcela souhlasím.*).

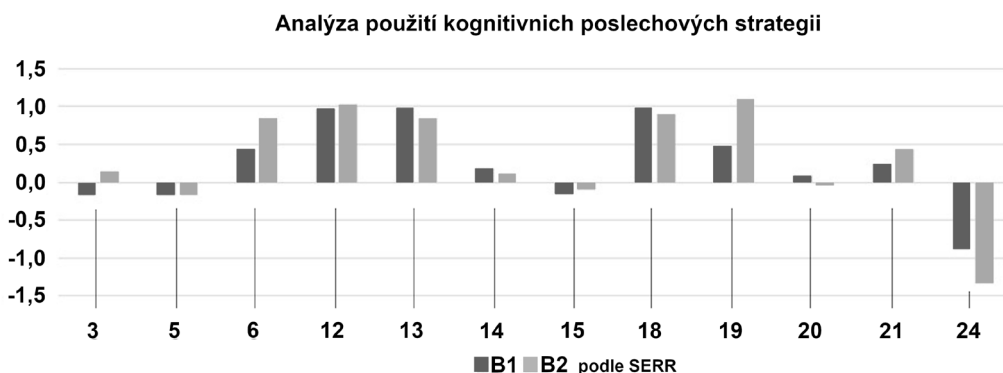
Poté byla provedena položková analýza této škálové části dotazníku, jejíž výsledky byly zpracovány graficky. Účelem našeho poslechového testu byla především analýza poslechových strategií a taktik recipientů a z nich vyplývající obtíže při poslechu s porozuměním. Ke kvantitativnímu výzkumu poslechových

strategií a taktik bylo použito dvanáct tvrzení analyzujících kognitivní poslechové strategie a taktiky a čtrnáct tvrzení představujících metakognitivní poslechové strategie a taktiky (viz níže).

1. Před začátkem poslechu si promyslím, co o tématu vím.	1	2	3	4	5
2. Používám tón mluvčího k tomu, abych odhadl(a) význam slov ..	1	2	3	4	5
3. Když poslouchám, přemýšlím, co bude následovat potom.	1	2	3	4	5
4. Používám slova, která znám, abych identifikoval(a) význam neznámých slov.	1	2	3	4	5
5. Když nerozumím, poslouchám „slova“, která znějí podobně jako česká.	1	2	3	4	5
6. Když poslouchám, hledám části vět, které k sobě logicky a gramaticky patří.	1	2	3	4	5
7. Když mám problém s porozuměním, přestanu poslouchat.	1	2	3	4	5
8. Poslouchám, abych pochopil(a) obecný význam.	1	2	3	4	5
9. Nejdůležitější je pro mě rozumět konkrétním slovům.	1	2	3	4	5
10. Když mám problémy rozumět, řeknu si, že to dokážu a dokončím.	1	2	3	4	5
11. Když poslouchám, spojuji to, co slyším, s tím, co jsem už slyšel(a).	1	2	3	4	5
12. Používám otázky, které mám před sebou, k tomu, abych odhadl(a), čemu nerozumím.	1	2	3	4	5
13. Když poslouchám, soustředím se na klíčová slova.	1	2	3	4	5
14. Poslouchám slova, která stojí nejbliže u sebe, a potom je zapojuji do kontextu.	1	2	3	4	5
15. Nejdůležitější je pro mě poznat části vět, které k sobě patří.	1	2	3	4	5
16. Když nerozumím, o to víc se soustředím.	1	2	3	4	5
17. Když nerozumím, poslouchám dál, protože možná budu rozumět později.	1	2	3	4	5
18. Hledám slova, která mi pomůžou orientovat se v textu, označující čas, místo.	1	2	3	4	5
19. Často správně odvodím z kontextu význam slov, kterým nerozumím.	1	2	3	4	5
20. Nejdůležitější je pro mě najít sloveso (činnost) a vědět, co se k němu váže.	1	2	3	4	5
21. Snažím se „vidět před očima“, co slyším.	1	2	3	4	5
22. Když se přestanu soustředit, umím se rychle zkoncentrovat zpět.	1	2	3	4	5
23. Když mám možnost poslouchat podruhé nebo potřetí, obvykle vím, na kterých místech se musím hodně soustředit.	1	2	3	4	5
24. Rozumím, když si v hlavě překládám.	1	2	3	4	5
25. Když poslouchám, umím poznat místa, kdy rozumím, a místa, kdy nerozumím.	1	2	3	4	5
26. Pomáhá mi, když znám strukturu textu: po otázce přijde odpověď a můžu se připravit.	1	2	3	4	5

Následující grafy představují rozložení odpovědí recipientů obou skupin. Odpovědi posluchačů jsou v grafech odlišeny barevným odstíněním (tmavošedá – recipienti B1 podle *SERR* a světlešedá – B2 podle *SERR*) a jsou uvedeny vedle sebe tak, aby vynikly shody a rozdíly v použití konkrétních poslechových strategií a taktik těmito posluchači. Číslo nula v grafech znamená odpověď *Nevím*. Kladné hodnoty na grafu pohybující se okolo čísla jedna označují odpověď *Spíše ano*, záporné hodnoty (kolem minus jedna) *Spíše ne*. Při hodnotách nižších než jedna nebo minus jedna lze už hovořit o tendenci recipientů k použití (kladná hodnota), nebo nepoužití (záporná hodnota) konkrétní poslechové strategie nebo taktiky. Hodnota plus dva v grafu by znamenala *Zcela souhlasím*. Hodnota minus dva *Zcela nesouhlasím*., ale ta se ani jednou ve výzkumu nevyskytla.

6.4.1 Srovnávací kvantitativní analýza kognitivních poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle *SERR*



Graf č. 1 Srovnávací analýza použití kognitivních poslechových strategií recipientů obou skupin v našem výzkumu

Číslo položky v grafu	Kognitivní poslechové strategie (taktiky)
3.	Predikce následujícího úseku textu
5.	Inference lingvistická
6.	Rozpracování (znalosti o jazyce)
12.	Inference mimolingvistická
13.	Kontextové zapojení (nutná informace)
14.	Kontextové zapojení (usouvztažnění úseků textu)
15.	Kontextové zapojení (usouvztažnění úseků vět)
18.	Kontextové zapojení (klíčová slova, orientátory)
19.	Inference kontextová

20.	Kontextové zapojení (vyjádření činnosti)
21.	Vizualizace (tvoření obrazu)
24.	Mentální překlad

Tabulka č. 22 Popis kognitivních poslechových strategií užitých recipienty v našem výzkumu ke grafu č. 1

Z grafu č. 1 vyplývá, že preferovanými kognitivními poslechovými strategiemi obou skupin recipientů jsou kontextové zapojení (vyhledání nutné informace v kontextu a vyhledávání klíčových slov a orientátorů) a také lingvistická inference. Použití kontextové inference výrazně převažuje u recipientů na úrovni B2 podle *SERR*, stejně jako rozpracování slyšeného textu na základě znalostí o jazyce. Výsledky odpovídají údajům získaným analýzou kvalitativní části práce, kde se tyto konkrétní poslechové strategie a taktiky ukázaly jako nejčastěji používané techniky poslechu s porozuměním, ale na druhé straně také jako nejčastější příčiny neporozumění.

Nejméně uváděné strategie zahrnují predikci následujícího úseku textu, lingvistickou inferenci, kontextové zapojení úseků vět a mentální překlad. U predikce následujícího úseku textu je zřejmý rozdíl – posluchači na úrovni B1 podle *SERR* tíhnou k nepoužívání uvedené poslechové taktiky, posluchači na úrovni B2 podle *SERR* spíše naopak. Recipienti na úrovni B1 podle *SERR* zřejmě na uvedené strategie a techniky nemají čas, protože jejich kognitivní procesy zřejmě zabírají příliš mnoho místa v jejich pracovní paměti. Anebo možná proto, že tito posluchači upřednostňují práci s jednotkami nižších jazykových plánů. Možná z toho důvodu používají recipienti s nižší komunikační kompetencí jako kognitivní strategii mentální překlad, kterou už recipienti na úrovni B2 podle *SERR* vůbec nezmiňují.

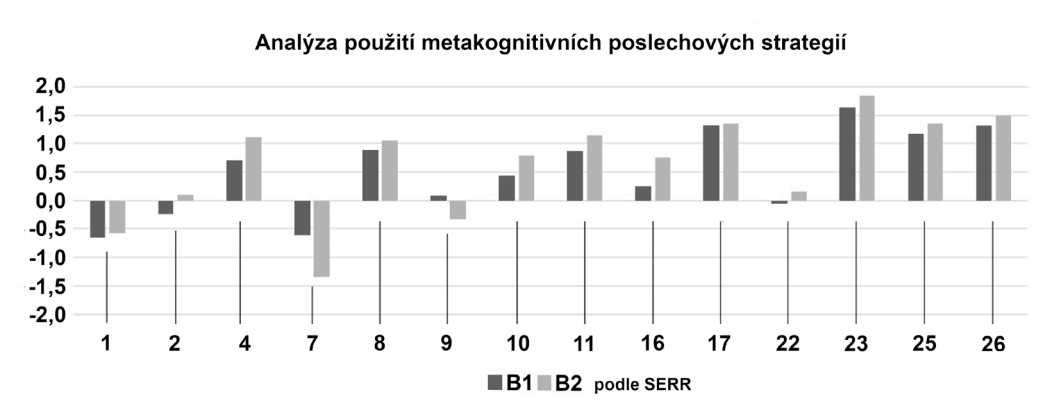
Z hlediska nácviku kognitivních poslechových strategií lze proto pro recipienty na úrovni B1 podle *SERR* doporučit nácvik selektivního poslechu. Při něm posluchači vyhledávají klíčová slova nebo textové orientátory a propojují je, aby z nich dokázali vyvodit tzv. nutnou informaci. Dále je třeba věnovat pozornost nácviku různých druhů inferencí, tedy cvičit usuzování, vyvozování a doplňování chybějících informací v poslechovém textu. Závěry těchto myšlenkových procesů je nutné vztahovat ke kontextu a při interpretaci ověřovat jejich správnost. Recipienti na úrovni B2 podle *SERR* kromě výše uvedeného navíc pracují se svými znalostmi o studovaném jazyce.

6.4.2 Srovnávací kvantitativní analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik respondentů na úrovni B1 a B2 podle *SERR*

Také níže uvedený graf obsahující shrnutí výsledků kvantitativního výzkumu potvrzuje tendenci, kterou naznačila kvalitativní analýza naší práce: recipienti na úrovni B2 podle *SERR* používají více metakognitivních poslechových strate-

gií a taktik. Nejpreferovanější metakognitivní strategie obou skupin posluchačů vycházejí ze znalosti průběhu a fází poslechu s porozuměním a také z vytrvalosti (pokračování v poslechu i přes neporozumění).

Z grafu je také patrná tendence těchto recipientů upozadovat gramatický význam jazykových prostředků poslechového textu – to je ale možná ovlivněno příbuzností slovanských jazyků a tato skutečnost by vyžadovala další výzkum.



Graf č. 2 Srovnávací analýza použití metakognitivních poslechových strategií recipientů obou skupin v našem výzkumu

Číslo položky v grafu	Metakognitivní poslechová strategie (taktiky)
1.	Příprava v předposlechové fázi
2.	Selektivní pozornost (intonační vzorce)
4.	Selektivní pozornost (nepřenesený význam slov)
7.	Zaměření pozornosti (neudržení pozornosti)
8.	Selektivní pozornost (identifikace jádra textu)
9.	Sledování porozumění (porozumění slovům)
10.	Zaměření pozornosti (pokračování v poslechu i přes zjevné obtíže)
11.	Sledování porozumění (zasazení do předchozích znalostí)
16.	Zaměření pozornosti (hluboké soustředění)
17.	Zaměření pozornosti (pokračování v poslechu i přes zjevné obtíže)
22.	Zaměření pozornosti (sledování soustředění)
23.	Zhodnocení porozumění (ověření interpretace ve vztahu k externím zdrojům)
25.	Vyhodnocení vstupu v reálném čase

Tabulka č. 23 Popis metakognitivních poslechových strategií obou skupin recipientů v našem výzkumu ke grafu č. 2

Analýza výsledků výzkumu metakognitivních poslechových strategií a taktik vede k závěru, že uchazeči na úrovni B2 podle *SERR* kontrolují své porozumění v průběhu poslechu, spoléhají se na znalost struktury textu, identifikaci jádra textu a na nepřenesený význam slyšených slov. Identifikované informace zasazují při poslechu s porozuměním do svých předchozích znalostí. Lépe než recipienti na úrovni B1 podle *SERR* umějí pracovat s pozorností jak při porozumění, tak při překonávání neporozumění, a vždy se po poslechu vracejí k vyslechnutému textu a hodnotí průběh celého procesu poslechu s porozuměním.

Jako nejméně frekventované metakognitivní strategie jsou ve výzkumu zmiňovány rozlišování intonačních vzorců nebo sledování porozumění jednotlivým slovům. Tyto poslechové strategie lze považovat za doplňkové, jak ostatně ukazovaly už výsledky kvalitativní analýzy. Nelze také blíže určit kombinace poslechových strategií a taktik, které jednotliví recipienti používají k tomu, aby byli v poslechu úspěšní, neboť tyto jsou velmi rozdílné a individuálně podmíněné.

Pro vyučovací praxi lze doporučit nácvik metakognitivních strategií. Považujeme za vhodné ukázat recipientům především přípravnou, monitorovací a evaluativní fázi poslechu doplněnou o vybrané metakognitivní strategie, které posluchačům umožní proces poslechu s porozuměním lépe řídit, uvědomit si, co jsou pro ně problémová místa v této řečové dovednosti a jak jim předcházet (více viz kapitola 8).

6.5 Socioafektivní strategie: motivace a obtíže

Socioafektivní strategie slouží ke kontrole emocí nebo ke společenské interakci při studiu jazyků a jejich rozložení nezávisí na úrovni komunikační kompetence recipienta. Mezi pozitivními postoji respondentů byly na nahrávkách zmíněny: uspokojení ze splnění úkolu, motivace ke splnění úkolu, zájem o téma textu. Posluchači na úrovni B2 podle *SERR* dodávali navíc uvolnění, relaxaci při poslechu Nepilova fejetonu, soulad s emocemi obsaženými v tomto poslechovém textu a také udržení klidu během poslechu, tj. antistresovou reakci.

Potvrdilo se, že mnozí posluchači přistupují k poslechu s porozuměním jako k výzvě, kterou je třeba splnit, jako k určité formě soutěže. Zřejmě i proto byli v našem výzkumu lepší recipienti mužského pohlaví. Mohlo by se zdát, že muži k poslechu přistupují jinak než ženy. Je ale třeba říci, že všichni recipienti-muži byli zkušení uživatelé jazyka a jejich poslechové strategie mohly být vhodněji zvolené z důvodu jejich vyšší komunikační kompetence. V každém případě lze

moment „soutěžení“ s poslechovým textem dobře využít jako motivační faktor při nácviku poslechu s porozuměním.

Pokud se splnění poslechové úlohy nedaří, je to pro respondenty demotivující. Mezi negativní postoje zmiňované recipienty, které narušují průběh poslechu s porozuměním, patří zklamání z neporozumění, demotivace kvůli neporozumění, neporozumění zapříčiněná studem a strachem. To vše vede k únavě posluchačů, která je jinak obvykle uváděna jako důsledek delšího soustředění a čekání na odpověď. Proto je důležité, aby vyučující pracoval promyšleně s poslechovými texty odpovídajícími jazykové kompetenci recipientů, aby je mohla práce těšit a motivovat k dalšímu studiu.

7. Příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním

Zdalo by se, že při popisu neporozumění stačí „otočit naruby“ popis procesu porozumění. To ale není pravda. Neporozumění může být jedno-, či vícevrstevnatým procesem, může vzniknout v každé fázi procesu porozumění a může být způsobeno např. obtížemi v oblasti jazykové, kognitivní nebo technické kompetence. Pokud se totiž posluchač zdrží u identifikace jazykových prostředků různých jazykových plánů a jim odpovídajících jednotek vnitřního „vizuálního“ konstruktů nebo kognitivních procesů, jako jsou např. usuzování a vyvozování významu úseku textu a celkového smyslu textu, kontextové zapojení úseků textu i textu samotného do kontextu a porovnávání se předchozími znalostmi a znalostmi obsahu, nestihne se soustředit na probíhající poslechový text a pravděpodobně dojde k neporozumění.

Ve svých úvahách o neporozumění a možných příčinách jeho vzniku se omezíme na vybranou českou a světovou lingvistickou a lingvodidaktickou literaturu. Tradice ve školní praxi označuje neporozumění nejčastěji jako chybu¹. Jednotnému vymezení pojmu chyba však brání množství možných přístupů k němu a z toho vyplývající různorodost jeho definic (např. Jelínek, 2001, Korčáková, 2005, Hánková, 2011 nebo Ondráková, 2014).

Německá lingvodidaktička Karin Kleppinová (2000, s. 19) vybrala několik nejčastějších definic chyby, jako je např. „odchylka od systému jazyka,“ „to, čemu partner v komunikaci nerozumí,“ „to, co porušuje normu v myšlení učitele“ nebo „to, co porušuje pravidla daná v učebnicích.“ Autoři *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2010, s. 111) vysvětlují pojem chyba obecně jako: „1) něco nesprávného, omyl; 2) něco závadného, vada, nedostatek“ a autoři *Encyklopedického slovníku češtiny* (2002, s. 174) vymezují pouze chyby v řeči jako „různé typy přerěknutí, záměn, nesprávných tvarů a dalších poruch plynulosti řeči, k nimž při mluvení zcela běžně dochází“. Z uvedených příkladů je zřejmé, že chyba je definována z mnoha hledisek a poměrně široce.

Je možné vymezit několik základních principů, které jsou považovány za hlavní příčiny vzniku chyb při výuce cizích jazyků (Kulič, 1972, Hendrich a kol., 1988). Jsou jimi mentální mechanismy, zejména tzv. „mylné analogie“: generalizace, regularizace a simplifikace. Generalizace označuje přílišné zobecnění strukturního pravidla neboli rozšíření kategorie nebo pravidla na jevy, kterých se netýká. Regularizace nastane, když je z nepravidelného jevu vytvořen jev pravidelný. Simplifikací rozumíme přílišné zjednodušení pravidla. Uvedená klasifikace ukazuje, že na recipientovu chybu při poslechu s porozuměním lze

¹ Upozorňujeme v tomto kontextu na korpus žákovských chyb CZESL (viz Petkevič & Štindlová, 2011).

nahlížet jako na chybný nebo – při neznalosti jazykových prostředků – nulový myšlenkový postup. Kdyby existovaly jednotné postupy a schémata jediné správných myšlenkových procesů vedoucí k vyřešení konkrétního problému, bylo by ještě možné mluvit o tomto typu chyb jako o chybě technické.

7.1 Pojetí chyby ve výuce (cizího) jazyka

Britský profesor aplikované lingvistiky, Stephen Pit Corder, definoval pojem chyba z didaktického hlediska v 60. letech 20. století jako součást tzv. přechodové kompetence (transitional competence), již vnímal jako způsob studentova vnímání procesu učení. Chyba je podle Cordera (1967, s. 167) „způsob, jímž student prověřuje své hypotézy o podstatě jazyka, kterému se učí: jak při osvojování mateřského jazyka, tak při studiu jiného jazyka.“ Chyba je v tomto pojetí časově vázaná, představuje určité zrcadlo studentova myšlení. Podle S. P. Cordera chyba může sloužit jako zpětná vazba, s čímž osobně souhlasíme. Existují však i lingvisté, kteří zpětnovazební funkci chyby odmítají. Patří mezi ně např. S. Krashen (1983), jenž se v rámci své metody přirozeného osvojování jazyka domnívá, že opravování chyb je při výuce cizího jazyka třeba pomíjet.

Americký jazykovědec Larry Selinker (1972), zabývající se osvojováním angličtiny jako druhého jazyka, rozpracoval Corderovo pojetí chyby jako součásti tzv. přechodového jazyka (lze se setkat také s termíny „interlingua“, „mezijazyk“ nebo německé „Interimssprache“) ve vztahu k procesu rozvoje komunikačních kompetencí.

S. P. Corder pak pod vlivem studia řečových aspektů komunikace definoval jako měřítko chyby soulad s pragmatickou normou, tedy přiměřenost chování v jisté komunikační situaci. Z tohoto pohledu se pro něho chyba stala tím, „co by rodilý mluvčí v jisté situaci neřekl nebo neudělal“ (1973, s. 26). V Corderově pojetí je zřejmá návaznost na strukturalistické myšlení o jazyce, neboť S. P. Corder hledá normu, k níž je možné chybu vztáhnout a vymezit. Podle našeho názoru ale nelze za normu považovat rodilého mluvčího, protože by to musel být ideální prototyp (a ten samozřejmě neexistuje). Připomíná nám to diskusi o Ertlově ideálu „dobrého autora“ v české literatuře (např. znovu 2011). Pokud bychom v Corderově tvrzení změnili kategorii čísla a považovali bychom za chybu to, „co by rodilý mluvčí v jisté situaci neřekli nebo neudělali“, popisujeme vlastně už úzus, nebo dokonce normu konkrétního jazyka.

Další způsob vymezení chyby prezentoval rumunský lingvista Eugenio Coseriu, jenž termín chyba v lingvodidaktice definoval jako „odchylku od systému jazyka“ (Jelínek, 2001, s. 79). E. Coseriu svým pojetím otevřel cestu k vnímání chyby jako odchylky od systému, tj. jako odchylky od platné jazykové normy, jež je podle něho „společensky závaznou konkretizací systému.“ Coseriovo pojetí vyvolalo širokou diskusi o dualitě nezávislého systému pravidel na jedné

straně a všeobecně akceptovaných komunikačních norem na straně druhé (viz např. sborník Fehlerlinguistik pod redakcí D. Cherubima vydaný v Tübingen v roce 1980). A také vedlo vědce k zamyšlení (pokolikáté už) o tom, kdo by vlastně měl jazykovou normu tvořit (viz níže).

V češtině jako mateřském jazyce je chyba obvykle vymezována jako odchylka od normy² či od „kodifikace jednotlivých jazykových plánů češtiny“ (Jelínek, 2001, s. 79–80), i když samozřejmě ne každá odchylka od kodifikace je chybou. Jsme přesvědčeni, že nerodilý mluvčí si v závislosti na úrovni své komunikační kompetence uvědomuje spíše odchylku od normy než od kodifikace. Při recepci posluchač očekává určitý typ jazykového chování v rámci dané komunikační situace, resp. předpokládá výběr z určité množiny jazykových prostředků na pozadí komunikační situace, přičemž soubor jeho jazykových prostředků je v cizím jazyce určitým způsobem omezený.

Je zřejmé, že v cizím jazyce hraje důležitou roli nejen norma jazyková, ale také norma komunikační. Komunikační normy jsou „interní, uzuální, resp. ritualizované“ (Kraus, 2011) součástí jazykového společenství, jsou sociokulturně zakotvené a rodilý mluvčí jich nabývá životem a výchovou v daném společenství, odpovídají tedy Neisserovým mentálním schémátům (viz kapitola 4). Jejich důležitou vlastností je predikovatelnost, očekávatelnost v konkrétní komunikační situaci. V komunikačním pojetí jazykové výuky je proto pojem chyba nahrazován opozicí vhodnost – nevhodnost nebo správnost – nesprávnost užití jazykových prostředků.

Lingvodidaktici opakovaně upozorňují na to, že při výuce cizích jazyků se stává jazykovou i komunikační normou vyučující a jeho kompetence: „chyba je to, co učitel označí za chybu, co odporuje učitelově pojetí normy“ (Kleppinová, 1999, s. 19). Nelze nesouhlasit s tím, že ve škole je normou vyučující nebo lektor jazyka. Dobrý vyučující jazyka proto rozvíjí své řečnické umění a je si vědom mnoha zvukových kvalit a obsahových složek, v nichž je pro své studenty vzorem. Mimo školní prostředí pak považujeme v dnešní jazykové a kulturní situaci za osoby tvořící úzus, až normu, a řečový vzor také influencery, vlogery, blogery a autory vlogů či filmových sekvencí na serveru YouTube, kteří si bohužel často nejsou své normotvůrné funkce vědomi, anebo musejí odehrávat jazykovou „rolí“, kterou si vytvořili pro svou image na internetu.

7.2 Klasifikace chyb

V 70. letech 20. století v Čechách používal pedagog Václav Kulič (1972, s. 42) a později také psycholog Jan Čáp (2007) pojem kognitivní chyba podle německého psychologa Otta Selze. Ten chyby dělil na tzv. vnější chyby (neboli chyby

² Více viz např. Daneš (2009), Kraus, (2008), Šebesta, (2005) nebo Čechová, (1998).

úplné či hloupé) a tzv. vnitřní chyby, které jsou oprávněné, dobré, jež lze vysvětlit a zdůvodnit. Toto dělení podle našeho názoru představuje analogii Corderem (1977) navržené klasifikace chyb na chyby systémové (error), tj. kompetenční, a chyby nesystémové (mistake), tj. náhodné, příležitostné.

Uvedené pojetí chyby dosud používají lingvodidaktici, pedagogové (Hendrich a kol., 1988, Korčáková, 2005) i autoři *SERR*: „Když se student dopouští systémových chyb, jeho výkon odpovídá zcela jeho kompetenci, v jejímž rámci si rozvinul určité charakteristické rysy, které se liší od norem cizího jazyka. Naopak příležitostné chyby se objevují ve výkonu uživatele či studenta (což může být i případ rodilého mluvčího), který řádně neaktivuje svou kompetenci“ (2002, s. 157–158). Systémové chyby lze vyhodnotit, systematizovat a klasifikovat, chyby nesystémové jsou obtížně klasifikovatelné vzhledem k neomezenému počtu příčin, z nichž mohou vzniknout.

Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že při studiu cizího jazyka se k vyšší úrovni komunikační kompetence je nutné prostě „prochybovat.“ Až uvědomění si konkrétní chyby a vědomá práce s ní může vést k jejímu odstranění. Přesto existují i chyby natolik petrifikované, až jsou zřejmě „neodstranitelné“. Mluvčí je udělá, i když ví, že je dělá, a dokonce i když předem rozpozná jazykový jev, v němž tyto chyby opakovaně dělá. Petrifikované chyby přetrvávají i ve chvíli, kdy má mluvčí čas na analýzu použití konkrétního jazykového prostředku, zná správnou verzi řešení situace, ale i s tímto vědomím chybu udělá (vysloví nebo napíše).

Chyba kognitivní/technická (v myšlení)	Chyba jazyková (v komunikační kompetenci recipienta)
Chyba systémová (vnější, vysvětlitelná) <ul style="list-style-type: none"> • v komunikační kompetenci recipienta, • v kontextovém zapojení, • v tématu – ve (slabé) znalosti obsahu textu, • v interpretaci textu 	Chyba nesystémová (vnitřní, příležitostná, nevysvětlitelná) <ul style="list-style-type: none"> • spojená se zdravotním nebo psychickým stavem recipienta, • spojená se recipientovým soustředěním, • spojená s recipientovým přeslechnutím, • spojená s okolím, v němž poslech probíhá, • spojená s poslechovým testem
Chyba objektivní	Chyba subjektivní
Odchylka od systému	Odchylka od vhodnosti
Chyba v čase: krátkodobá	Dlouhodobá
Směřující do minulosti	Směřující do budoucnosti
Odstranitelná	Neodstranitelná, petrifikovaná

Tabulka č. 24 Vlastní návrh binární klasifikace typologie chyby

Ve výše uvedené tabulce jsme sestavili možnou klasifikaci chyb, jež lze dělit nejčastěji podle příčiny jejich vzniku na chyby objektivní a subjektivní nebo systémové a nesystémové. Následující kategorií jsou chyby spojené s nedostatečnou komunikační kompetencí recipienta anebo chyby v myšlenkových operacích (kognitivní/technické), jež byly použity k řešení konkrétního problému.

7.3 Definice neporozumění

Domníváme se, že pro naše účely je možné jelínkovskou opozici chyba (jazyková nesprávnost) – jazyková správnost aplikovat na termíny neporozumění – porozumění. Lingvistka Marie Čechová definuje neporozumění jako „nepochopení smyslu textu, neodhalení záměru autora, neproniknutí k podstatě“ a odlišuje je od nedorozumění, které chápe jako „mylné, posunuté chápání textu, částečně odlišné u autora a příjemce“ (1988, s. 29).

V našem pojetí se termín neporozumění vztahuje k neúspěšnému výsledku recepce sluchem, který představuje odchylku od ideálního porozumění³ v konkrétní komunikační situaci. V kapitole 5 jsme představili vlastní definici porozumění v dovednosti poslech s porozuměním, za niž považujeme co možná nejbližší sjednocení konstruktů v myslích posluchače a mluvčího nebo autora poslechového textu. Tato definice vystihuje podle nás složitost a mnohovrstevnatost aspektů konstrukce porozumění. A stejně jako porozumění, i neporozumění je komplexní proces skládající se z dílčích procesů. Proto navrhujeme chápat neporozumění jako množinu tvořenou souborem chyb. Neporozumění je podle našeho názoru komplexní a dynamické, chyba v neporozumění je jednorázový, statický mylný úkon. Důležité je, že ne každá chyba musí vést k neporozumění.

7.4 Příčiny neporozumění při poslechu s porozuměním

Příčiny neporozumění při recepci sluchem jsou obtížně popsatelné kvůli množství faktorů, které mohou přispět k jeho vzniku, proto je podrobněji klasifikujeme ve spojitosti s činiteli ovlivňujícími proces poslechu s porozuměním (více viz kapitola 2) a soustředíme se na objektivně popsatelné příčiny neporozumění spojené s recipientem, slyšeným textem a prostředím, v němž k recepci dochází. Jednotlivé složky neporozumění, chyby, odpovídají v našem pojetí např. nevhodně použitým poslechovým taktikám a jejich kombinacím, jež svým navrstvením vedou k neporozumění. Při analýze neporozumění při recepci sluchem narážíme jednak na obtíže, jak neporozumění detekovat, a jednak na to, jak je objektivně

³ Domníváme se, že v kontextu ideálu, ideálního porozumění v každé konkrétní komunikační situaci, by bylo možné, samozřejmě s velkou mírou abstrakce, hovořit o jisté „odchylce od normy“ porozumění.

popsat, neboť tento proces je objektivně nezachytitelný a lze jej odvodit pouze z recipientovy reakce⁴.

Jednou z možností přístupu k popisu neporozumění je moment jeho vzniku. K této myšlence nás přivedla Corderova (1967) myšlenka o časovém zakotvení chyby. Příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním lze tak klasifikovat podle toho, ve které ze čtyř fází recepce poslechového textu neporozumění vzniklo.

Ve školním prostředí se to může stát už v didaktické fázi předposlechové při recipientově nesoustředěném čtení zadání k poslechové úloze (to je mimochodem jedna z nejčastějších obtíží recipientů na úrovni B1 podle *SERR*) nebo pokud je např. vynecháno vysvětlení tématu poslechového textu, který bude prezentován. Na začátku poslechu, ale i v jeho průběhu může neporozumění vzniknout v souvislosti s nedostatečnou identifikací slov, s nedostatečnou motivací recipienta k poslechu apod. Po ukončení poslechové úlohy se recipientovi nemusí podařit správně interpretovat sdělení vzhledem ke kontextu či komunikačnímu rámci.

Zamýšlíme-li se nad existencí neporozumění v čase, vede to i k myšlence o jeho směřování v prostoru myslí a textu. Směr neporozumění chápeme jako stav myslí při dekonstrukci a rekonstrukci slyšeného sdělení recipientem (nikoli jako směr komunikátu k uživateli jazyka nebo od něho) a je tedy v našem pojetí určen tím, ve které fázi recepce vznikne. Když je to ve fázi akustické nebo identifikační, je třeba příčinu chyby/neporozumění hledat spíše uvnitř jazyka. Vznikne-li chyba/neporozumění ve fázi porozumění nebo interpretace, jedná se buď o směr dovnitř, do myslí, ale také o směr ven, ke tvořícímu se kontextově vázanému významu úseku textu, celého textu, kulturního rámce apod.

Naše úvahy podporuje tvrzení Kateřiny Pösingerové: „Chyba je prostorově zakotvená, směr působení chyby ovlivňuje mylný závěr zpětně, nebo naopak směřuje do budoucna“ (2001, s. 3). Tato myšlenka se podle nás netýká pouze širšího časového horizontu, např. neporozumění části přednášky, ale také nejbližšího okolí chyby v poslechovém textu, kde chyba způsobí narušení porozumění zpět i dopředu v tzv. okolním textu. Stejnou zkušenost máme s obtížemi v cizím jazyce i s hrou na klasickou kytaru. Pokud při hře uděláme chybu, pak tato chyba zpětně naruší už (dobře) zahráný úsek a samozřejmě naruší i frázi „dopředu“ a také interpretaci celku skladby. Neporozumění/chybu lze popisovat od nižších rovin jazyka k vyšším a také od širšího kontextu ke kontextu konkrétní výpovědi, její části atd. obráceně.

V kontextu školní výuky se také projevuje relativita toho, co je chybou nebo složkou neporozumění. „Chyba je relativní a je spojená s fází učení, protože to, co se v jedné fázi učení považuje za chybu, se v jiné toleruje“ (Kleppinová, 2000,

⁴ Dnes se (ne)porozumění studuje empiricky za pomoci počítačového testu sledujícího recipientovy pohyby očí (Osadová, 2004, Ben-David, 2011).

s. 19). Hodnotitelem chyby je v tomto případě vyučující nebo lektor. Bylo by zajímavé zamyslet se nad tím, zdali lze v souvislosti s poslechovými technikami vymezit konkrétní technické složky ovlivňující výsledek nepochopení při recepci sluchem a rozdělit tyto poslechové taktiky podle míry jejich vlivu na nepochopení na ose: minimálně – částečně – zcela. To by ale vyžadovalo hlubší výzkum.

V kapitole 6 jsme blíže popsali průběh svého výzkumu poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 a B2 podle *SERR*. V kvalitativní části výzkumu jsme získali mimo jiné seznam obtíží vedoucích nepochopení, jež jsme seřadili podle jednotlivých fází poslechu s porozuměním. Nejprve jsme definovali příčiny nepochopení ve fázi akustické a identifikační, následně ve fázi porozumění a interpretace a na základě analýzy získaného materiálu jsme vymezili čtyři oblasti příčin nepochopení v poslechu s porozuměním, které jsme podpořili doklady z nahrávek respondentů.

Nepochopení v řečové dovednosti poslech s porozuměním je podle našeho zjištění skutečně často způsobeno chybou technickou, tj. použitím nevhodných metakognitivních a kognitivních poslechových strategií a taktik. Kromě toho se vyskytují faktory zapříčiňující nepochopení spojené s posluchačem a poslechovým textem. Veškeré příčiny nepochopení extrahované z nahrávek respondentů uvádíme níže v tabulkách seřazené podle frekvence.

V akustické a identifikační fázi poslechu s porozuměním vyplývají obtíže recipientů na nižší úrovni komunikační kompetence (B1 podle *SERR*) především z nerozpoznání slov a z nedostatečné přípravy před poslechem (nesoustředěné přečtení zadání). Dále posluchači uváděli jako problém nezachycení počátku textu⁵ kvůli nesoustředění a také chybnou globální, nebo selektivní predikci obsahu textu. Mezi dalšími příčinami nepochopení spojenými s poslechovým textem uváděli recipienti v akustické a identifikační fázi především tempo textu a neznalost slovní zásoby obsažené v poslechovém textu.

Fáze poslechu: akustická a identifikační
Nedostačující metakognitivní strategie a taktiky:
Nedostatečná příprava v předposlechové fázi
Nerozpoznání slov v proudu řeči
Nerozpoznání počátku úseku textu
Nedostačující kognitivní strategie a taktiky:
Nesprávná predikce globální (obsahu textu)

5 Identifikace počátku textu, jeho úseků nebo i jednotlivých slov je jedna z doložených zásadních obtíží poslechu s porozuměním ve výzkumech angličtiny jako cizího jazyka (např. Osadová, 2004, Gohová, 2002).

Nesprávná predikce selektivní (úseků textu)
Časově zatěžující mentální překlad slov
Nevyvození významu slov
Hlavní faktory ovlivňující míru obtížnosti poslechového textu:
Tempo řeči mluvčího
Neznalost slovní zásoby
Obtíže spojené s posluchačem:
Narušení pozornosti kvůli emocím
Obtížnost propojení dalších činností s poslechem s porozuměním
Narušení vnitřního rytmu poslechu
Neudržení pozornosti

Tabulka č. 25 Nejčastější příčiny nepochopení posluchačů češtiny jako cizího jazyka v akustické a identifikační fázi poslechu s porozuměním

Mezi problematickými kognitivními taktikami jsou v akustické a identifikační fázi opakovaně uváděny nenalezení klíčových slov a nutných informací, což znamená, že posluchači mají obtíže s kontextovým zapojením informací nebo jejich vyvozováním. Dále je často zmiňována nemožnost dotvořit interpretaci sdělení vzhledem ke kontextu slyšeného textu.

Nedostatečně zvládnuté metakognitivní strategie a taktiky vedoucí k nepochopení souvisejí se slabou selektivní pozorností a zahrnují nezachycení počátku nebo úseku textu, nenalezení smyslu textu a nemožnost identifikace slov v proudu řeči nebo specifických úsecích textu. Důraz na poslechové taktiky spojené se selektivní pozorností potvrzuje nutnost vyhledávat při konstrukci porozumění ve slyšeném textu tzv. nutné informace (viz kapitola 5). K uvedeným taktikám lze vztáhnout také problémy s propojením slyšeného textu a externích zdrojů při zhodnocení porozumění po poslechu, souběžné používání několika řečových a kognitivních dovedností.

V akustické fázi hrají významnou roli obtíže, jež jsme blíže představili v kapitole 3. Při fonetickém poslechu češtiny jako cizího jazyka působí obtíže recipientům především rozpoznání kvantity samohlásek, identifikace a rozlišení sykavek, diskriminace samohlásek a likvid (r, l), častá záměna laryngál h a ch, nevnímání asimilace či volného vyznění. Příčinou nepochopení v komunikaci se však mohou stát i suprasegmentální prozodické prvky, především identifikace větých intonací, rozlišení oznamovací věty a otázky. Samotní čeští rodilí mluvčí se odchyľují od intonačních vzorců češtiny, protože podle našeho názoru s nimi nejsou dostatečně obeznámeni (zřejmě se to děje i vlivem reklam, které tvoří fikci dialogu kladením zjišťovacích otázek). V souvislosti s tím recipienti-cizinci interpretují oznamovací větu jako otázku apod. V tomto kontextu nelze opomíjet

ani regionální odchylky v intonaci, např. plzeňské zpívání nebo melodickou linku jihomoravského dialektu.

Příčiny nepochopení objevující se ve spojitosti s identifikační fází poslechu s porozuměním pak vycházejí z neznalosti slyšených jazykových prostředků, a to zejména nižších jazykových plánů, kde šum vzniká často z nerozpoznání slyšených lexémů a gramatických struktur nebo z nepřirazení správného gramatického významu. Uživatel na nižší úrovni komunikační kompetence je schopen slyšet (často pouze) známé jazykové prostředky, proto má omezené možnosti používat synonymii a odstraňovat redundantní informace obsažené v poslechovém textu.

V gramatické rovině češtiny jako cizího jazyka hraje podle našeho názoru nejdůležitější roli při poslechu s porozuměním rozpoznání pádových forem jmen a analytických či reflexivních forem sloves slov v plynulém textu. Problém obecně českých forem slov v rovině gramatické (např. Hrdlička, 2010, Gladkova, 2011, Hádková, 2011) nepovažujeme za podstatný, neboť odchýlné gramatické formy při poslechu posluchač na nižších úrovních komunikační kompetence většinou nezaznamená a na vyšších úrovních komunikační kompetence už buď nečiní recipientům problémy, nebo nebývají podle našich zkušeností vnímány jako stylový prostředek, ale jako gramatická chyba, popř. jako neznámý gramatický jev.

Z hlediska syntaxe je pro recipienty, a to i mluvčí slovanských jazyků, obtížné odlišit větné členy a „rozkódovat“ tak vztahy mezi slovy ve větě. Jestliže posluchač nerozliší např. subjekt a objekt, nemůže postupovat od formy k významu a obráceně. S tím souvisí problematika zdánlivě volného českého slovosledu a postavení autosémantických slov ve větě nebo pozice příklonek v textu na místě, kde už to méně zkušenosti posluchači nečekají, např. ve větě: *Rozhodl se sejít se se mnou*. Tento aspekt považujeme za vlastnost typickou pro češtinu a některé slovanské jazyky a zřejmě by bylo možné stanovit konkrétní poslechové techniky usnadňující syntaktickou rovinu nebo kontextové zapojení porozumění (viz kapitola 6).

Často zmiňovaný je i aspekt mentálního překladu. Slovanští respondenti opakovaně uváděli, že v situaci, kdy neznají české slovo, přecházejí do mateřského jazyka a snaží se je odvodit na základě analogie, ekvivalence, příbuznosti a podobnosti obou jazyků: *Pokud úplně nerozumím celkovému smyslu textu, překládám si každé slovo zvlášť a možná v tu chvíli to má nějaký smysl*.

Zásadní obtíží ve všech fázích poslechu s porozuměním je samotný průběh poslechového textu a nemožnosti vracet se k informacím. Recipienti s nižší úrovní komunikační kompetence (B1 podle *SERR*) mají největší problém s rozpoznáním počátku poslechového textu a poslouchají spíše izolovaná slova než úseky textu. Z toho vyplývá jejich obtíž v nalézání nutné informace a kontextového zapojení informací. Tito posluchači obvykle nedokáží sumarizovat krátké úseky textu a samotný proces poslechu je pro ně natolik absorbuující, že jim nezbývá místo

v pracovní paměti, nedokáží se vracet k určitým pasážím po vyslechnutí celého poslechového textu, a proto mají následně problém s rekonstrukcí slyšeného textu a se zhodnocením porozumění. To vše vysvětluje, proč tito recipienti častěji používají kognitivní poslechové strategie: *Představuji si klíčová slova jako dřív, nevím proč, ale tady nefungují. Tady je nutné zachytit ne slova, ale smysl, a potom z toho vytvořit větu. V procesu tvoření odpovědi mi pak zbytek toho poslechu utíká.*

Obtíže společné všechny posluchače představují jako vnější faktor tempo řeči mluvčího, objem poslechového textu a také jako vnitřní, mentální faktor propojení více činností nebo dovedností při poslechu: *Pro mě je trochu těžké se soustředit na text, český text, když nerozumím všem slovům, pak si to ještě představit a pak ještě zodpovědět ty otázky. To je moc.*

Rozdíly mezi fázemi poslechu s porozuměním mezi méně zkušeným a zkušenějším posluchačem (viz kapitola 6) se projevují v narůstajícím počtu i výběru metakognitivních strategií, jejichž počet stoupá při konstrukci porozumění a ve fázi interpretace. Vyplývá z toho, že pro každou fázi poslechu je nutné používat odlišné poslechové strategie a taktiky a jejich kombinace.

Fáze porozumění a interpretace
Nedostačující metakognitivní strategie a taktiky:
Neznalost struktury textu
Dezinterpretace textu ve vztahu k (okolnímu) kontextu
Nemožnost vizualizace kvůli neznalosti tématu
Neověření interpretace ve vztahu ke kontextu
Nevyhodnocení důležitosti následující části textu
Obtížnost pružného přecházení mezi úseky textu dopředu a dozadu
Nedostačující kognitivní strategie a taktiky:
Nenalezení klíčových slov a nutných informací
Neznalost obsahu textu (znalosti o světě)
Nevytvoření smyslu textu
Neodhalení kontextového zapojení úseků textu
Časově zatěžující mentální překlad úseků textu
Neschopnost rekonstruovat text podle zápisků
Faktory ovlivňující míru obtížnosti poslechového textu:
(Přílišná) Délka textu a úseků textu
Vysoký počet položek v úloze
Mluvní tempo mluvčího
Neznalost slovní zásoby

Míra ekvivalence mezi dotazníkem a poslechovým textem
Obtíže spojené s posluchačem:
Narušení pozornosti kvůli emocím
Obtížnost propojení dalších činností s poslechem s porozuměním
Narušení vnitřního rytmu poslechu
Neudržení pozornosti
Zapomínání úseků textu
Nesourodost v mentálně-sémantickém přechodu

Tabulka č. 26 Nejčastější příčiny neporozumění posluchačů češtiny jako cizího jazyka ve fázi porozumění a interpretace poslechu s porozuměním

Na vyšší úrovni práce s poslechovým textem spočívají obtíže recipientů v nejrůznějších faktorech spojených s porozuměním kontextu ve vztahu ke světu a míře znalosti tématu poslechového textu. Recipienti s nižší úrovní komunikační kompetence se zastaví „níže“, na neporozumění úsekům textu, jejich vztahům mezi sebou a přecházení mezi nimi. Jako další problém uvádějí vnitřní překlad nebo neschopnost rekonstruovat text podle svých zápisků, tedy nemožnost nalézt smysl textu. *Např. ta poslední věta: „Co chce autor pro sebe i pro děti?“ – ta odpověď byla asi na konci věty, ale neuměla bych to zopakovat.*

V poslechových úlohách zaměřených na fázi porozumění a interpretaci slyšeného textu jsou pro tyto recipienty zdrojem obtíží také formální činitele, jako jsou délka poslechového textu, počet položek v poslechové úloze (počet a forma odpovědí), a především míra ekvivalence mezi poslechovým textem a dotazníkem (více viz kapitola 8).

Příčiny neporozumění spojené s posluchačem jsou ve všech fázích poslechu s porozuměním totožné. Jejich příčinou jsou emoce a jiné individuální faktory, ovlivňující zejména pozornost, propojení více kognitivních činností při poslechu s porozuměním a narušení vnitřního rytmu poslechu. Německá lingvodidaktička Barbara Dahlhaus upozorňuje, že pro poslech s porozuměním jsou „stejně důležité jako jazykové znalosti i mimojazykové elementy (zvuky, hudba atd.), znalost kontextu (znalost světa, znalost reálií) a také určité očekávání poslouchat“ (1994, s. 9). Příčina neporozumění na straně recipienta může tedy být i jeho endocept, dovednost predikovat text, nízká míra znalosti tématu nebo struktura předchozích znalostí a myšlenkových schémat a modelů recipientů, které se liší od skutečného obsahu slyšeného textu.

Neporozumění v interpretaci slyšeného textu je ovlivněno mnoha vnějšími i vnitřními faktory, mezi něž patří interference v jazyce i v myšlení. Vnitrojazyková i mezijazyková interference vychází z principu mylné analogie a „pramení z toho, že je obtížné vymanit se z hotových schémat a spojení“ (Garczyński, 1982, s. 127). Posluchačova predikce je spojena s prací s aktivními schématy a možností zařadit informaci na pozadí vlastních (inter)kulturních znalostí. Ja-

ko příklad uvedme situaci v interview s krasobruslařem, které bylo vysíláno ze záznamu, na což moderátor na počátku pořadu upozorňoval. Otázka *Je možné zatelefonovat do studia a mluvit s krasobruslařem živě?* Byla recipienty označena jako problematická, protože správná odpověď zní ne. Posluchači totiž zřejmě zapomněli informaci z počátku poslechového textu, očekávali, že do studia volat lze, a byli překvapeni jinou variantou.

Recipientovo očekávání dokáže zaměřit jeho pozornost na jeden aspekt slyšeného textu a může vést k nesprávné interpretaci. To potvrzuje reakce recipienta, pro nějž byl problematický mluvní projev moderátora Františka Nepila, a to překvapivě kvůli příliš pomalému mluvnímu tempu. *Strážně mi vadil ten monotónní styl mluvení, to jsou takové myšlenky zachycené slovy, trochu se mi to spojuje s kázáním v kostele.* „Vyhrála“ interpretace vycházející z předchozích zkušeností recipienta, neboť jako nerodilý mluvčí neměl nebo dostatečné socio-kulturní znalosti o českých reáliích, nevěděl, kdo byl F. Nepil.

Při omezeném množství jazykových prostředků bylo pro recipienty někdy obtížné vybrat vhodný, kontextově vázaný význam. Zaznamenali jsme mnoho situací, v nichž posluchači dokázali porozumět jednotlivým slovům, ale nikoli sdělení, protože zřejmě nedokázali dostatečně abstrahovat od významu jednotlivých slov, a tak vnímali určité části sdělení jako nekongruentní. *A taky se mi zdá, že tam bylo několik myšlenek, které byly nějak propleteny a k tomu byly ještě zmateny. Když byla nějaká věta, ten vypravěč přidával několik informací a bylo pro mě těžké, i když jsem znala všechna slova, říct, o co mu jde.*

Ve fázi porozumění a interpretace jsou obtíže spojené často se strukturou textu, kontextovým zapojením textu (viz Danešovy textové operace při interpretaci v kapitole 5) a také s obtížemi při pružném přecházení mezi úseky textu. Posluchači mají problém nalézt nutnou informaci, tj. klíčová slova, jež přímo ovlivňují nemožnost kontextového zapojení úseků textu, brání nalezení smyslu textu a jeho následného zapojení do kontextu znalostí o světě. K tomu přistupuje časově i paměťově zatěžující mentální překlad. Recipienti zmiňují také časté porovnávání svého vnitřního konstruktů se slyšeným sdělením, což jim zabírá část pracovní paměti a často vede k narušení nebo k přerušování poslechu. Pokud posluchač ve fázi interpretace slyšeného textu zjistí, že neporozuměl, musí při poslechu v interakci požádat partnera o reformulaci a při poslechu nahrávek dochází k částečnému nebo celkovému neporozumění.

Posluchači mají v poslechu s porozuměním podobné problémy, příčiny obtíží při poslechu s porozuměním se i přes zlepšení komunikační kompetence recipienta v jazyce nemění, vždy se jedná o faktory spojené s komunikační kompetencí recipienta a vhodným, či nevhodným, výběrem poslechových technik. Se zvyšující se komunikační kompetencí posluchače se však zlepšuje dovednost odstraňování obtíží a kompenzace jazykového deficitu, stoupá úroveň zvládnutí konkrétních kognitivních i metakognitivních poslechových strategií a taktik, a proto jsou recipienti s vyšší úrovní komunikační kompetence úspěšnější.

8. Poslechová cvičení: aspekty jejich výběru a typologie

Učení se a zvládnutí poslechu s porozuměním v cizím jazyce má mnoho společného s mateřštinou, přestože odborné práce je chápou odděleně. Malé dítě si jazyk osvojuje v prostředí, v němž žije, ale teprve ve škole se učí, jak nazvat konkrétní jevy a relace mezi nimi. Podobným procesem musí projít dospělý člověk při studiu cizího jazyka, i když v jeho případě vše probíhá na základě porovnávání konceptů obou jazyků a rozšiřování významu ekvivalentů v cizím a mateřském jazyce, a navíc s využitím technik a dovedností, které si student vytvořil v mateřštině.

Takto osvojování poslechu s porozuměním chápe např. S. Krashen (1983) ve své teorii o přirozeném přístupu k poslechu cizího jazyka. Také autoři *SERR* (2002) si uvědomují, že způsob vytváření konceptů ovlivňuje řazení témat ve výuce i jejich výběr. Studenti cizího jazyka nejprve potřebují rozumět vlastnímu světu a tomu, co se týká jejich osoby, a až později mohou sledovat, co se děje s nimi či s jejich nejbližším okolím a následně mohou přejít k událostem vzdálenějším v prostoru i čase a ke komunikátům s komplikovanější textovou kompozicí.

Při výuce cizího jazyka, a slovanského jazyka zejména, lze velmi dobře využít pozitivní transfer znalostí a dovedností z češtiny jako mateřštiny. Proto bychom chtěli navázat na mnoho českých didaktiků, kteří poukazují na důležitost výuky češtiny jako mateřského jazyka na základní a střední škole. Komunikační výchova v mateřštině by měla zajistit, aby žák nebo student získal kompetenci účinně se dorozumět slovem a písmem v situacích, které jsou přiměřené jeho věku a schopnostem. „Následně jsou tyto komunikační situace obohacovány o varianty a mluvní projevy s funkcí odborně sdělnou, operativní, direktivní, persvazivní a estetickou“ (více viz Höflerová, 2021, s. 11). Tvoří se tak základ pro používání a transfer znalostí světa a (české) jazykové kompetence, tj. znalosti a dovednosti, již lze využít v cizím jazyce – tedy pozitivní transfer mezi nasloucháním a poslechem s porozuměním.

Pro úplnost stručně připomeňme, že proces poslechu s porozuměním zahrnuje (v závislosti na recipientově komunikační kompetenci) práci s fonetickými dovednostmi, mezi něž patří identifikace hlásek, slov, slovních spojení, úseků textu a dále dovednost identifikovat intonaci, melodii, metrum apod. (více viz kapitola 3). Následně je třeba nacvičovat práci s informací, jež zahrnuje např. vyhledávání kontextově vázané nutné informace, příčinně-účelových a časově-prostorových úseků kontextu, identifikaci lexikálně-sémantických jednotek v kontextu, mj. i vrstev slovního významu, a jejich lexikálně-syntaktických vztahů (viz kapitoly 4 a 5). Pokud se posluchači podaří vyhledat vhodné významy a vy-

tvořit smysl textu, zřejmě k tomu použil vhodné poslechové strategie a taktiky (viz kapitola 6). Pro výuku slovanských jazyků je nejvhodnější vyučovat veškeré tyto kompetence komparativně.

Ideálem v každém studovaném jazyce je, abychom byli schopni porozumět konkrétnímu tématu projevu, zapamatovat si jej, vybavit si jej v potřebné situaci a také umět daný jev či konkrétní téma vysvětlit nebo popsat. Proto od momentu zvládnutí vyšší úrovně komunikační kompetence (a podle našeho názoru je to přibližně od dosažení úrovně B2 podle *SERR*) mizí rozdíl mezi vyučovacími cíli v mateřském a cizím jazyce. Lišit se mohou individuální techniky, jak se k tomuto cíli chceme nebo můžeme dostat. Vyšší úroveň komunikační kompetence zahrnuje vysokou míru porozumění komunikátu a umožňuje následnou analýzu, interpretaci a diskusi o tématu.

8.1 Posluchač a praktická výuka poslechu s porozuměním v cizím jazyce

Jak to ale udělat, aby studenti chtěli poslouchat cizí jazyk, aby se od poslechu s porozuměním nedali odradit tím, že v cizím jazyce nerozumějí? Na výsledek recepce poslechového textu mají vliv mnohé individuální faktory vycházející z psychického a fyzického stavu posluchače (viz kapitola 2). Jako jedna z objektivních proměnných ovlivňujících výsledek poslechového textu byl vymezen věk posluchače (In'ami & Koizumi, 2009). Podle našich zkušeností roli hraje i pohlaví posluchače. Na základě výsledků našich nahrávek se totiž lze domnívat, že muži k poslechu častěji přistupují jako k výzvě, již je třeba zvládnout. Silným motivačním faktorem pro všechny studenty je pak splnění poslechové úlohy, tedy dosažení cíle.

Lidský mozek preferuje opakování, a proto je dobré vytvořit si se studenty „poslechovou rutinu“ – ideální je nácvik poslechu s porozuměním zařazovat do výuky pravidelně a systematicky v každé nebo každé druhé výukové hodině. Není už snad třeba psát o tom, že je samozřejmé, že cizojazyčné vyučování by mělo probíhat v maximální možné míře bez zprostředkovacího jazyka¹, neboť tento moment činí z výuky cizího jazyka prostor pro poslech při přirozené komunikaci i v organizačních částech výuky. J. Hendrich tento aspekt nazval průvodním poslechovým cvičením (1988, s. 204–209).

Důležitá je volba tématu poslechového textu, jež by mělo být studentům blízké, aby je bavilo. Taková témata ale ne vždy lze najít v tradičních poslechových materiálech z učebnic češtiny jako cizího jazyka. Výuka poslechu s porozuměním vyžaduje kreativního vyučujícího, ochotného připravovat vlastní poslecho-

¹ Více viz Lukášová, J. (2011). K didaktickým aspektům jednojazyčné výuky češtiny jako cizího jazyka. *Usta ad Albim*, 1, 184–193.

vá cvičení odpovídající úrovni, věku a zájmu vyučovaných studentů (viz níže charakteristika poslechového textu). Tato cvičení by měla pocházet z různých zdrojů a aktivovat různé smysly recipienta (poslech doplňujeme vizuálními materiály, obrázky, ilustracemi, filmy, úryvky divadelních představení, nahrávky z internetu apod.). Následně lze uvedené materiály využít k rozvoji ostatních řečových dovedností. Vždy je však třeba dbát na vyváženost rozvoje všech řečových dovedností, i když vyučovací praxe a vztah češtiny s ostatními slovanskými jazyky ukazuje, že to není úplně snadné. Spojíme-li nácvik poslechu s porozuměním s nácvikem fonetických dovedností nebo pohybem (např. tleskáním) a zpěvem, může se z této receptivní dovednosti podařit odstranit „strašáka“ psychické nespokojenosti a tíhy.

Vybrané faktory motivace recipienta k poslechu s porozuměním:

- vybírat nebo vytvářet poslechová cvičení odpovídající úrovni, věku a zájmu studentů – z toho vyplývá volba vhodného tématu poslechového textu,
- poslech kratších úseků textu a identifikace jazykových prostředků je pro posluchače méně náročný,
- používat zpočátku menší počet otázek vyžadujících stručné odpovědi,
- nezapomínat na důležitost zpětné vazby jak od vyučujícího (motivace), tak od studenta (informace, co ve výuce ponechat a co změnit).

Na základě našeho výzkumu můžeme pro nácvik poslechu s porozuměním v cizím jazyce ve školní praxi doporučit nácvik různých druhů poslechu – zpočátku zejména fonetický poslech a melodickou a intonační strukturu, neboť studentova pozornost je v cizím jazyce zaměřena na zvuky typické pro daný jazyk, které mají pro něho význam, na charakteristické vlastnosti těchto zvuků a jejich typická spojení. Je potřebné propojovat fonetický poslech systematicky s nácvikem výslovnosti.

Ve výzkumu češtiny jako cizího jazyka v návaznosti na výzkumy pro anglický jazyk jako cizí (Harleyová, 2000, Carrier, 2003) bylo prokázáno, že studenti jsou přesvědčeni o tom, že při poslechu je třeba rozumět každému slovu, aby mohli text pochopit. Proto je nutné vyučovat poslech s porozuměním v kontextu, a nikoli na základě porozumění slovům. Je třeba začínat kratšími texty nebo úseky textů, pracovat s predikcí, již si posluchači při poslechu ověřují, a postupně „prostor“ poslechového textu zvětšovat, tedy používat delší poslechové texty. Pro úroveň B1 podle *SERR* lze doporučit nácvik vyhledávání klíčových slov, výrazů času, prostoru nebo příčiny a jejich propojování za účelem získání nutné informace, nácvik usuzování, vyvozování a doplňování chybějících informací

v poslechovém textu v kombinaci s ověřováním jejich vhodnosti v kontextu sdělení.

Následující dovedností, již je nutné rozvíjet, je vytváření konkrétních návyků pozornosti, neboť mají zásadní vliv na percepci. Z vlastní zkušenosti víme, že tyto návyky jsou podstatné pro tlumočení, proto jsme se inspirovali tentokrát v první fázi konsekutivního tlumočení², jež je srovnatelná se školním kontextem, kde si student může dělat při poslechu poznámky, a to jak při poslechovém cvičení v cizím jazyce, tak při poslechu výkladu v mateřštině.

Nizozemský teoretik tlumočení Daniel Gile upozorňuje v tomto kontextu na práci s mentální energií, již je třeba se naučit rozložit. Některé mentální operace vyžadují pozornost, jiné fungují automaticky. Posлуhač se musí naučit sledovat (monitorovat) sám sebe, což je jedna z metakognitivních strategií poslechu s porozuměním. Konsekutivní tlumočení, a také poslech s porozuměním, se zapisováním si poznámek, vyžaduje propojení krátkodobé a dlouhodobé paměti s dovedností zápisu a analýzy (Russelová & Takeda, 2018, s. 98–99) – tyto poddovednosti je třeba natrénovat, aby bylo možné se soustředit na porozumění projevu (viz níže).

Výše uvedená doporučení pro tlumočnický podporují výsledky našeho výzkumu poslechových technik, vyplývá z nich nutnost nácviku metakognitivních poslechových strategií. Považujeme proto za vhodné ukázat recipientům přípravnou, monitorovací a evaluativní fázi poslechu a konkrétní metakognitivní strategie, které posluchačům umožní svůj poslech lépe řídit, uvědomit si, co jsou pro ně problémová místa při poslechu s porozuměním a jak jim předcházet.

Doporučení pro praxi:

- nacvičovat poslech s porozuměním systematicky v každé výukové hodině,
- vyučovat v maximální možné míře bez zprostředkovacího jazyka,
- spojovat nácvik fonetického poslechu s pohybem (např. tleskáním), zpěvem a systematickým nácvikem výslovnosti,
- vyučovat poslech s porozuměním v kontextu, a nikoli na základě porozumění slovům,
- naučit studenty pozorně číst instrukci (+ aktivizovat před poslechem slovní zásobu a predikci),
- vytvářet recipientům konkrétních návyky pozornosti,
- pracovat s rozložením mentální energie posluchačů,
- naučit posluchače sledovat sebe samé,

² Při konsekutivním tlumočení si tlumočnický zapisuje projev mluvčího a následně tlumočí jeho shrnutí, „po blocích“ poté, co mluvčí ukončí svou výpověď.

Doporučení pro praxi:

- ukázat posluchačům monitorovací a evaluativní fázi poslechu s porozuměním a konkrétní metakognitivní strategie,
- poslouchat a dělat jiné činnosti (zapisovat si poznámky), což vyžaduje zaměření pozornosti a propojení pamětních operací s dovedností zápisu a analýzy textu.

Je úlohou vyučujícího, aby své studenty sledoval, vedl je a poskytoval jim zpětnou vazbu.

8.2 Faktory ovlivňující výběr vhodného poslechového textu

Pro vyučovací praxi je podstatné vymezit činitele ovlivňující míru obtížnosti poslechového textu při poslechu s porozuměním³. Mezi proměnné, jimiž lze nastavovat obtížnost poslechového textu patří: 1. charakter poslechového textu, 2. délka poslechového textu, 3. tempo řeči v poslechovém textu, 4. počet jeho opakování, 5. forma instrukcí, 6. formát položky určený typem hodnocení úlohy, 7. forma a délka požadovaných odpovědí, 8. počet požadovaných odpovědí v úloze a 9. míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a požadovanou formou odpovědi. Tyto proměnné v následující části kapitoly stručně charakterizujeme.

8.2.1 Charakter poslechového textu

Už Aristoteles ve své *Rétorice* nebo Jan Ámos Komenský ve *Velké didaktice* upozorňovali na zásadu přiměřenosti a na nutnost výběru informací adekvátně věku recipienta. Aristoteles zdůrazňuje nejdůležitější zásadu při přípravě řečnického vystoupení: myslí na svého posluchače a přizpůsob mu obsah i formu své výpovědi. Totéž platí pro výběr poslechových textů pro naše studenty.

Díky výběru vhodného tématu lze očekávat, že text bude studenty bavit, budou mít chuť poslouchat a splnit úkol, což jsou nejpodstatnější motivační faktory při poslechu s porozuměním v cizím (i mateřském) jazyce. Autenticita pro nás znamená především přirozenost jazykového projevu mluvčího v poslechovém textu, který může být adaptovaný nebo převzatý bez úprav. Pro slovensky mluvící posluchače s úrovní komunikační kompetence B1 podle *SERR* a výše lze používat neupravené, ale pečlivě vybrané nahrávky pořadů z Českého rozhlasu,

³ Např. O'Bryanová & Hegelheimerová (2011), In'nami & Koizumi (2009), Bryndley & Slatyerová (2002).

televizních talk show nebo podcastů, písní⁴ či filmových úryvků z internetu. Pro nižší úroveň si lze vybrat z mnoha nahrávek k učebnicím češtiny jako cizího jazyka, nebo lze prostě klást jednoduché otázky na prvoplánové nutné informace (viz níže).

Charakter vhodného poslechového textu:

- přiměřený věku a znalostem posluchačů,
- obsahově vhodný (recipient rozumí tématu),
- přehledně strukturovaný (recipient rozumí formě),
- přiměřeně náročný pro posluchače,
- obvykle text publicistického nebo populárně-odborného (pokročilí) stylu,
- autentický (pokud adaptovaný, stále je přirozený),
- dobře nahraný, ani tichý, ani moc šumu v pozadí (dobrá technická kvalita záznamu).

Sami jsme v našem výzkumu (viz kapitola 6) použili poslechové texty publicistického stylu z Českého rozhlasu, jež obsahovaly mluvenou podobu současné češtiny. Autentické neupravené poslechové texty prostěsdělovacího stylu jsou vhodnější pro posluchače od úrovně B2 podle *SEERR*. Recipienti na úrovni B1 podle *SEERR* mohou mít s autentickými poslechovými texty obtíže kvůli malé míře promyšlenosti kompozice nebo užití nespisovných jazykových prostředků. Texty administrativního stylu jsou omezeny kompozičně, lexikálně a gramaticky a texty odborného stylu vyžadují znalost specifických jazykových prostředků a témat, proto je lze používat spíše ve výuce pokročilých posluchačů.

Všechny poslechové texty by měly být zřetelně strukturovány, témata textů by měla být relativně obecná a mluvčí na nahrávkách by měli mít ve velké míře standardní českou výslovnost (*Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2. 2005, s. 177*). Známost kompozice textu ulehčuje posluchačům porozumění, mohou predikovat formu a strukturu textu, přejít od formy k obsahu, a od významu ke smyslu textu. Podstatný vliv na porozumění má také umístění tzv. nutných informací v textu. Dále je při výběru poslechového textu přínosné zohlednit požadavek „rozpoznání komunikativního záměru mluvčího“ (ibid.), proto doporučujeme střídat jak poslechové texty obsahující faktické informace, tak texty určené k poslechu pro zábavu.

Pro srovnání: autoři podobných prací věnovaných analýze angličtiny volili často jako téma analyzovaných nahrávek oblast astronomie: většinou text o pla-

⁴ V našem článku *Písněové texty ve výuce češtiny jako cizího jazyka* jsme navrhli seznam písní vhodných pro výuku recipientů s konkrétní úrovní komunikační kompetence. Uvedený seznam se nachází v Příloze 2 této publikace.

netě Zemi, Mléčné dráze nebo vesmíru (např. Kollmannová, 2003, Jeonová, 2007). Naším záměrem ve výzkumu bylo, aby téma textu nebránilo posluchačům ve vytvoření vlastního konstruktů textu, proto jsme vynechali texty, k nimž by byly třeba hlubší znalosti českých reálií nebo kulturního prostředí. Témata textů vycházela z oblasti každodenního života a zahrnovala automobilismus, způsoby konzumace zeleniny, rozhovor se sportovcem a úvahu o lásce k domovu.

8.2.2 Délka poslechového textu

Čím je text delší, tím více zatěžuje mentální mechanismy recipienta, je náročnější na zapamatování a ztěžuje průběh poslechu s porozuměním. V referenčních popisech češtiny není stanovena doporučovaná délka poslechového textu pro úroveň B1 podle *SERR*, pro úroveň B2 už délka poslechového textu není omezena.

Existuje poměrně málo výzkumů zaměřených na míru obtížnosti textu v souvislosti s délkou poslechového textu. Jedním z nich je např. výzkum anglických lingvodidaktiček Anny O'Bryanové a Volker Hegelheimerové (2011), které prokázaly, že poslechový text delší než dvě a půl minuty je pro posluchače s nižší komunikační kompetencí (zřejmě A1-A2 podle *SERR*) z hlediska udržení pozornosti velmi obtížný⁵. Také výsledky dalších výzkumů (např. Osadová, 2004) dokládají, že optimální délka poslechového textu je pro tyto posluchače od třiceti sekund do dvou minut.

Navrhovaná délka poslechových textů (pro vysokoškolské studenty, ověřená v praxi na závěrečných zkouškách):

A1-A2 podle <i>SERR</i> _____	30 sekund – 2 minuty,
B1 podle <i>SERR</i> _____	2 – 4 minuty,
B2 podle <i>SERR</i> _____	4,5 minuty a více.

Naproti tomu tlumočníci doporučují trénovat paměť a porozumění nejčastěji na položkách v poslechových textech, které jsou dlouhé maximálně tři minuty (Gillies, 2004). Zřejmě se tedy nejedná pouze o úroveň komunikační kompetence recipienta, ale především o možnosti (netrénované) lidské pracovní paměti zapamatovat si slyšené sdělení.

⁵ Při kvalitativní analýze pracovaly tyto vědkyně se zadáními v rozsahu třicet sekund až dvě minuty a pro kvantitativní část svého výzkumu vytvořily poslechové texty o délce od tří do pěti minut (např. úryvek přednášky nebo textů z rádia).

Lingvodidaktici Geoff Bryndley a Helen Slatyerová (2002) zkoumali práci recipientů na dvou poslechových úlohách o celkem padesáti devíti položkách, které byly proneseny středním tempem angličtiny. Na jejich základě definovali tzv. střední kognitivní zátěž položky, již vymezují padesáti čtyřmi slovy, což je při pomalém tempu řeči přibližně třicet sekund poslechového textu. Psychologické výzkumy sice potvrzují, že rodilý mluvčí/posluchač je v mateřštině schopen udržet v pracovní paměti sto sedmdesát tři slov (Ruchkin a kol., 2003), což by byla asi minuta a půl slyšeného textu, ale tato informace je relevantní až pro velmi zkušeného uživatele cizího jazyka.

V našem výzkumu (kapitola 6) jsme použili texty v rozsahu od minuty do čtyř a půl minuty a tímto odstíněním se podařilo efektivně rozlišit úroveň kompetencí posluchačů v poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce.

8.2.3 Tempo řeči poslechového textu

V poslechovém textu je často obtížné vymezit např. tzv. střední tempo řeči, neboť tempo řeči v živém rozhovoru je proměnlivé v závislosti na jednotlivých mluvčích, jejich emocích a konkrétní situaci. Výsledky našeho výzkumu v kapitole 6 potvrdily důležitost vhodného tempa řeči, proto doporučujeme používat poslechové texty obsahující střední mluvní tempo češtiny (95–105 slov za minutu).

Mluvní tempo poslechového textu:

Poslechové texty by měly obsahovat ideálně střední mluvní tempo mluvčích, maximálně ale mluvní tempo 120–130 slov za minutu.

Jedna položka v testu nebo zkoušce by měla „trvat“ kolem třiceti sekund.

Pravidelné rozložení otázek ulehčuje posluchači rozložit si čas a energii a zachovat si „vnitřní rytmus poslechu“.

Tempo řeči ale není jediným faktorem pomáhajícím v úspěšné realizaci poslechu s porozuměním. Díky tématu rozhovoru posluchači našeho výzkumu často lépe rozuměli poslechovému textu o zelenině s rychlejším tempem než interpretačně pojatému monologu pronesenému nižším tempem (mluvený projev Františka Nepila byl ztížen promyšlenou kompozicí a abstraktní myšlenkovou strukturou, ale také instrukcí k této poslechové úloze, v jejichž položkách bylo nutné reformulovat výpovědi a parafrázovat je).

Stálost tempa řeči pomáhá porozumění díky poslechové strategii, kterou jsme na základě výpovědí posluchačů nazvali vnitřním rytmem poslechu. Tímto termínem rozumíme vnitřní nastavení psychiky na stálé tempo řeči mluvčího

v poslechovém textu a také na rozložení otázek v očekávatelných rozestupech, což recipientovi mj. pomáhá v pružném přecházení mezi úseky textu dopředu nebo dozadu. Uvádíme příklad z nahrávky: *Takže si musím trochu víc promýšlet tu každou větu a úsek a stejně jako v předcházejícím cvičení to byl problém, protože jsem se ztratil z toho svého rytmu, i když muž to všechno říkal pomalu* (K35/26).

8.2.4 Počet opakování poslechového textu

Na opakování lze nahlížet ze dvou základních hledisek. První možností je počet vyslechnutí poslechového textu. Pro recipienty s nižší úrovní komunikační kompetence jsou samozřejmě dvě opakování poslechového textu, ale nahrávku lze opakovat i třikrát. Lingvodidaktické výzkumy potvrdily, že už druhé opakování poslechového textu výrazně zvyšuje úspěšnost v poslechu s porozuměním (O'Bryanová & Hegelheimerová, 2011), a to bez ohledu na možnost dělat si poznámky nebo na míru přípravy v předposlechové fázi.

Počet opakování poslechového textu:

Poslechový text je vhodné pouštět dvakrát. Pro studenty s nižší úrovní komunikační kompetence lze i třikrát.

Formou opakování je také opakování informací nebo synonymie uvnitř poslechového textu.

Druhou možností opakování je také „vnitřní opakování“ informací v rámci konkrétního poslechového textu. Při výběru textů je vhodné sledovat míru synonymie nebo opakování informací uvnitř poslechového textu.

8.2.5 Forma instrukcí

Instrukce uvedené před každou poslechovou úlohou musejí být jazykově přizpůsobeny uživatelům na konkrétní úrovni komunikační kompetence. Důležitá je jednoznačnost instrukcí, srozumitelnost a podrobné vysvětlení zadání. Vhod-

Forma instrukcí:

Instrukce musejí být srozumitelné (je-li třeba zjednodušené), srozumitelné a podrobné.

Měly by vždy obsahovat vzorové řešení.

né je, když instrukce obsahuje vzorové řešení. Zjednodušení může vypadat např. takto: místo *zakroužkujte* bylo použito spojení *označte kroužkem*, aby bylo zamezeno nepochopení. V závorkách lze uvést synonyma potenciálně problémových slov (např. *Označte kroužkem vždy JEDNO řešení, které co nejlépe vystihuje*

(popisuje), nad čím jste přemýšlel/a před poslechem poslechové úlohy, při ní a po jejím skončení.)

8.2.6 Formát položky určený typem hodnocení úlohy

Položka je část testu vyžadující od testovaného specifickou odpověď, např. ve formě odpovědi na otázku, napsání krátké odpovědi. Tento aspekt poslechového textu zahrnuje práci s množstvím obsažených kontextově vázaných informací a dovednost vyhledávat v těchto informacích tak, aby to odpovídalo zadání úlohy. Je důležité, aby recipienti měli vždy čas si před začátkem poslechového

Formát položky určený typem hodnocení úlohy:

Recipienti potřebují čas si před začátkem poslechového testu přečíst instrukce a prohlédnout si položky dané poslechové úlohy (odpovídají na zjišťovací či doplňovací otázky, je zadán výběr ze tří nebo je třeba vepisovat chybějící slova apod.).

Vyučující by měl zvážit konkrétnost otázek a míru synonymie v poslechovém textu.

testu přečíst instrukce a prohlédnout si, které typy položek se v dané poslechové úloze vyskytují (viz níže Nejčastější cvičení užívaná tradičně v poslechovém testu v části Typologie poslechových cvičení).

Z hlediska výukové praxe je třeba při tvorbě otázek k poslechovému textu mít na paměti, že posluchači na úrovni B1 podle *SERR* dokáží odpovědět na otázky, k jejichž zodpovězení je třeba minimum synonymie a jež jsou zadané velmi konkrétně. Pro práci s interpretačně pojatými úlohami z toho vyplývá nutnost vybírat tematicky vhodné poslechové texty obsahující slovní zásobu, kterou recipienti dobře znají.

8.2.7 Forma a délka požadovaných odpovědí

Forma a délka požadovaných odpovědí v poslechovém testu souvisí s kapacitou operační paměti a průběhem mentálních procesů recipienta. Je-li formou

Forma a délka požadovaných odpovědí v poslechovém testu:

Krátké verbální vyjádření je jako odpověď snazší, než je-li nutné parafrázovat text nebo myšlenkové sekvence.

Délka úseků poslechového textu vztahujících se k jednotlivým položkám definuje obtížnost poslechové úlohy.

požadované odpovědi krátké verbální vyjádření, je odpověď snazší, než je-li nutné parafrázovat text nebo myšlenkové sekvence. Recipienti se v našem výzkumu opakovaně shodli na tom, že obtížnost textu je určena zaprvé tempem mluvího a zadruhé délkou úseků poslechového textu vztažených k jednotlivým položkám.

8.2.8 Počet požadovaných odpovědí

Tato proměnná zahrnuje nejen počet otázek a požadovaných odpovědí, ale také to, jestli posluchač má před sebou dotazník jako oporu, jestli má možnost dělat si poznámky. Y. In'ami a R. Koizumi (2009, s. 226) to nazývají „ne/přístupem k textu při poslechu.“ Respondenti, které jsme nahrávali při výzkumu, opakovaně potvrdili, že množství otázek u poslechových úloh je přímo úměrné narušení pozornosti.

Pro praxi je důležité sledovat počet otázek v poslechovém testu, a především vědomě pracovat s časovými rozestupy mezi otázkami (viz výše střední kognitivní zátěž položky), aby posluchači měli možnost např. zapsat si svou hypotézu

Počet požadovaných odpovědí:

Vyučující by měl rozhodnout, jestli má student před sebou zadání úlohy jako oporu a jestli má možnost dělat si poznámky.

Množství otázek u poslechových úloh je přímo úměrné narušení pozornosti.

Vyučující by měl zvážit časové rozestupy mezi otázkami, čím jsou kratší, tím je úloha obtížnější.

Doporučujeme asi sedm otázek k jedné poslechové úloze o délce tří minut.

u odpovědi na otázku vyžadující interpretaci nebo měli možnost déle vyhledávat nutnou informaci v okolním textu. Na základě výsledků výzkumu doporučujeme okolo sedmi otázek k jedné poslechové úloze o délce tří minut.

8.2.9 Míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a formátem odpovědi

Je zřejmé, že pokud je v otázce nebo položce použita totožná slovní zásoba jako ve vyžadované odpovědi, výrazně to usnadňuje porozumění. Nutnost pracovat se synonymií při tvorbě odpovědí naopak porozumění ztěžuje. Recipient musí zvládnout konkrétní dovednosti práce s textem, např. znalost slovní zásoby, dovednosti identifikace, selekce apod.

Míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a formátem odpovědi:

Pokud jsou věty v poslechové úloze identické s poslechovým textem, je to záruka úspěchu (lze to využívat jako motivační faktor).

Obtíž poslechové úlohy zvyšujeme, když je k propojení otázek a poslechového textu nutná interpretace a velká míra synonymie nebo když je nutné úseky textu parafrázovat a zapsat vlastními slovy.

V poslechových úlohách obvykle obtížnost nastavujeme právě na základě míry synonymie mezi slovní zásobou obsaženou v poslechovém textu a mezi slovní formou zadání položek úlohy. Jsou-li v položkách poslechové úlohy věty z formuláře identické s tím, co posluchači slyší, přispívá to k vysoké míře úspěšnosti recipientů při plnění této úlohy.

V našem výzkumu tento aspekt potvrdil viditelný pokles v úspěšnosti u poslechové úlohy zaměřené na interpretaci poslechového textu, kde bylo k propojení otázek a poslechového textu nutné použít velkou míru synonymie, identifikované úseky textu bylo nutné parafrázovat, a vše navíc zapsat vlastními slovy.

8.3 Příkladové poslechové úlohy zaměřené na různé druhy poslechových technik

Pro inspiraci prezentujeme příklady zvolených poslechových textů a úloh použitých v našem výzkumu poslechových strategií a taktik (viz kapitola 6). Prezentujeme možný způsob tvoření otázek k poslechovým testům s ohledem na cíl výzkumu nebo výsledek konkrétní úlohy a z výsledků úlohy vyvozujeme doporučení pro praxi. Přepis tří uvedených poslechových textů je součástí Přílohy 1.

8.3.1 Poslechová úloha zaměřená na identifikaci při selektivním poslechu

(Jak konzumovat zeleninu)

Pro výzkum selektivního poslechu jsme zvolili cloze test s vynechanými slovy v textu, který byl konstruován shodně se slyšeným textem. Začátek (téměř každé) věty přesně odpovídá nahrávce, např. položka: *Každý z nás je jedinečný, a tak nám vyhovuje _____ úprava zeleniny.* V případě tohoto poslechového textu posluchačům právě pomáhal výše zmíněný vnitřní rytmus poslechu. Položky poslechového testu se od sebe nacházejí v pevně daných rozestupech, slova byla – podle doporučení pro tvorbu cloze testu – vynechávána v relativně stejných rozestupech, přibližně každé patnácté slovo.

Úspěšnost recipientů v řešení položek zřejmě vychází právě z vhodného nastavení proměnných poslechového textu této poslechové úlohy, podobné délky jednotlivých položek, z vysoké míry ekvivalence položek s poslechovým textem a z ní vyplývající minimální potřeby používat synonymní jazykové prostředky, dále ze známosti tématu a slovní zásoby, tempa mluvčích i rozestupů mezi vynechanými místy v položkách.

Poslech kratších úseků textu a identifikace jazykových prostředků je pro posluchače méně náročný a lze jej podle našeho názoru použít jako motivační nástroj při nácvičování této řečové dovednosti (především u posluchačů na úrovni B1 a nižší podle *SERR*). Podstatné jsou i metakognitivní poslechové strategie a další činnosti spojené s přípravnou fází poslechu s porozuměním, mezi něž patří např. dovednost představit si obsah textu a aktivizovat slovní zásobu spojenou s tématem nebo projít si zadání poslechové úlohy.

V našem výzkumu se několikrát potvrdilo, že recipienti s nižší úrovní komunikační kompetence poslouchají spíše izolovaná slova než úseky textu (kontextové zapojení informací). Pro vyučovací praxi z popisu těchto obtíží vyplývá, že je třeba nacvičovat selektivní poslech s porozuměním: vyhledávat v poslechovém textu konkrétní slovní zásobu, pracovat s krátkými úseky poslechového textu a také nacvičovat vyhledávání nutné informace, která by ovšem měla mít stručnou a krátkou formu. Zásadní proměnné stanovující obtížnost poslechového textu jsou tempo řeči mluvčích v poslechovém textu a délka úseků poslechového textu vztahujících se k jednotlivým položkám poslechové úlohy.

8.3.2 Poslechová úloha zaměřená na kontextové porozumění v selektivním poslechu

(Rozhovor s krasobruslařem)

Pro selektivní poslech jsme vybrali odpovědi na uzavřené otázky, jejichž slovní zásoba neodpovídala konkrétním pasážím poslechového textu. Otázky obsahovaly vždy určité klíčové tázací slovo a byly položeny tak, aby odpovědi na ně byly konkrétní informace z textu. Posluchači museli využít svou dovednost selektivního poslechu, neboť nebylo možné pouze mechanicky doplnit slyšené hlásky nebo konkrétní slova jako v případě výše zmíněné poslechové úlohy, ale bylo nutné porozumět textu a vyhledat v něm přesné úseky významově odpovídající zadané otázce.

Otázky byly také kladeny v určitých časových rozestupech, aby odpověď na ně byla určena vyhledáním nutných informací v přibližně stejném množství okolního textu. Obtížnost textu zajišťovalo proměnlivé mluvní tempo obou mluvčích, některé obecněčeské jazykové prvky v projevu krasobruslaře a terminologie z oblasti krasobruslení (volná jízda).

Z našeho výzkumu vyplynulo, že recipienti na úrovni B1 podle *SEERR* mají obtíže s porozuměním i při hledání stručných konkrétních odpovědí v poslechovém textu. Ta souvisí s obtížemi rozpoznání úseků textu a potřebou nácviku především selektivního poslechu. Doporučujeme proto pro tyto posluchače vytvářet cvičení s menším počtem otázek, které vyžadují stručné odpovědi. Potom lze při stejnoměrných rozestupech odpovědí na otázky v jednotlivých položkách úlohy zvyšovat tempo poslechového textu a úspěch při řešení takto zadané úlohy použít jako motivační nástroj.

8.3.3 Poslechová úloha zaměřená na interpretaci slyšeného textu

(fejeton Františka Nepila *Českomoravská vrchovina*)

Při poslechovém cvičení zaměřeném na interpretaci jsme pracovali se široce zadanými otevřenými otázkami. Posluchači byli nuceni udělat si ke každé otázce určitá „minishrnutí“ textu, vytvořit si vlastní konstrukt textu a porovnat jej s autorovou verzí, neboť všechny otázky se přímo či nepřímo vztahovaly k autorově postoji.

I když většina proměnných tohoto textu je posluchačsky velmi vstřícná (moderátorův hlas, stálé tempo výpovědi, spisovněčeská slovní zásoba, poměrně stejné časové odstupy mezi otázkami), recipienti měli problém s interpretací této poslechové úlohy. Často uváděli, že byli zaskočeni tím, že otázky, jež sice vypadaly jako otázky na konkrétní údaje, nevyžadovaly vyhledání přesné odpovědi a místo toho bylo třeba text reformulovat. Nepilův text je totiž informačně velmi nasycený a jeho poslech vyžaduje použití především metakognitivních poslechových strategií.

8.4 Fáze poslechu s porozuměním ve výuce

Tradiční didaktický přístup akcentuje při práci s poslechem s porozuměním ve výuce jeho jednotlivé fáze, proto je na tomto místě stručně zmiňujeme.

1. Předposlechová fáze

V předposlechové fázi se snažíme aktivizovat známou slovní zásobu, např. vizuálně nebo za pomoci klíčových slov, a také potřebné gramatické struktury. Tím se posuneme k navození kontextu, který pomůže studentům snáze porozumět hlavním myšlenkám textu. Znalost kontextového zapojení textu je zásadní pro následnou techniku poslechu. Student může vycházet ze svých očekávání o tematické výstavbě textu a doplňovat do nich slyšené gramatické a lexikální jazykové struktury. Výrazně se tak posiluje možnost porozumění díky správnému asimilačnímu doplnění a identifikaci správných jazykových struktur. Mu-

síme tedy studenty naučit přečíst si pozorně instrukci, extrahovat z ní slovní zásobu a pracovat s predikcí. V našem výzkumu (kapitola 6) jsme doložili, že posluchači na nižší úrovni komunikační kompetence toto obvykle nedělají.

2. Vlastní poslech

Poslechová cvičení zadávaná během vlastního poslechu je třeba zaměřit na ověřování globálního, selektivního a detailního porozumění. Pro globální porozumění, s nímž se setkáváme nejčastěji a při němž je nejdůležitější porozumění smyslu slyšeného textu (komunikátu), se volí např. následující typy cvičení, jako jsou výběr správné odpovědi ze tří nebo čtyř nabízených možností (multiple-choice); výběr pravdivé a nepravdivé odpovědi; přiřazení správné informace (např. šipkou).

Při cvičeních zaměřených na selektivní porozumění lze vybírat např. z těchto variant: vypisování klíčových slov, jako jsou vlastní jména, čísla, časové a prostorové údaje atd.; vyhledávání slyšených slov v předloženém textu; odpovědi na otázky (Kdo? Co? Kde? Kdy? Jak? Proč?); doplňování vynechaných slov nebo nahrazování chybných slov v předloženém textu.

Německý didaktik Günter Storch upozorňuje na klíčové dovednosti usnadňující studentům práci s poslechovými texty – ty se mimochodem shodují s doporučeními pro tlumočníky. Vyučující by se se studenty v této fázi nácviku měli zaměřovat na dovednost vyhledávat ve slyšeném textu: „zeměpisné termíny, vlastní jména, čísla, internacionalismy, chrématonyma časové údaje, negaci atd. Dále je třeba si všimnout zdůrazněných míst v textu, shrnujících výpovědí, počátků nových obsahových bodů atp. Je nutné všimnout si také konektorů, protože často umožňují vyplnit mezery v porozumění a predikovat informace v textu“ (1999, s. 151).

V Hendrichově *Didaktice cizích jazyků* (1988, s. 204-209) lze pod názvem průpravná poslechová cvičení najít doporučení pro vytváření zvláštních cvičení zaměřených na selektivní poslech, jako jsou nácvik izolovaných komponent podle jednotlivých jazykových rovin – např. cvičení na diskriminaci hlásek/fonémů a intonačních vzorců; cvičení na rozpoznání klíčových slov, k asociaci kolokací, synonym, antonym, slovních polí, slovních čeledí; cvičení na rozpoznání gramatických morfémů a syntaktických struktur; cvičení na rozpoznání struktury textu (dělicí a odkazovací signály); cvičení na identifikaci typů textů, záměrů mluvčího, stylové oblasti. Podle našeho názoru je třeba se všemi výše uvedenými jazykovými prostředky pracovat, ale mohou být přirozenou součástí poslechového textu a stačí na ně upozornit buď v předposlechové, nebo poposlechové fázi.

Definice detailního poslechu s porozuměním se od poslechu selektivního liší především mírou abstrakce a využíváním sémantických dovedností. Cvičení podporující rozvoj detailního porozumění v poslechu vycházejí především ze

znázornění textu poslechu pantomimou; z převyprávění obsahu textu vlastními slovy; z přiřazení slyšeného textu k obrázkům nebo k jiným psaným textům; ze seřazení správného pořadí vět v předloženém textu nebo z vytváření odpovědí na detailní otázky ke slyšenému textu.

3. Fáze opakování

Fáze opakování spočívá ve vědomém rozpoznávání již jednou slyšených a analyzovaných textů. Opakovaně posloucháme text a využíváme slyšené jazykové struktury k vlastní produkci studentů. Připomeňme, že výsledky psychologických výzkumů ukazují, že tiché opakování slyšeného textu je účinnější než opakování nahlas (viz kapitola 5).

Dalším vhodným prostředkem opakování je využití autentických textů po předchozím nácviku dané komunikační situace na adaptovaném (učebnicovém) textu. V této fázi jazykové výuky je vhodné se věnovat práci s chybou, její interpretaci a objevení jejích příčin.

8.5 Typologie poslechových cvičení

Základem níže prezentované typologie poslechových cvičení je patnáct typů poslechových cvičení německých lingvodidaktiků Ulricha Häusermanna a Hanse-Eberharda Piepho (1996, s. 22–46)⁶, jejichž typologii považujeme za nejúplnější. Text těchto autorů jsme přeložili a uvedenou typologii jsme doplnili o vlastní prezentaci variant poslechových úloh vycházejících z analýzy mnoha učebních textů, odborné lingvodidaktické literatury a také subtestů poslech s porozuměním certifikovaných jazykových zkoušek z polského a českého jazyka jako cizího, zejména na úrovních B1 a B2 podle SERR. Každý typ poslechové úlohy je doložen ukázkou.

Některá cvičení jsme také částečně modifikovali či rozšířili o možné varianty a okomentovali jsme je na základě vlastních zkušeností a postřehů z praxe dlouholeté lektorky češtiny jako cizího jazyka, bývalé autorky poslechových textů pro certifikované jazykové zkoušky, hodnotitelky zkoušek *telc* a absolventky školení z testování *Evropského centra pro moderní jazyky (ECML)* v Grazu. Zcela jsme vynechali prezentaci poslechových úloh zaměřených na fonetický poslech, neboť oblasti způsobující obtíže ve fonetickém poslechu češtiny jako cizího jazyka detailněji představujeme v kapitole 3⁷.

⁶ Häusermann, U. & Piepho, H. E. (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

⁷ Případně odkazujeme na publikaci Zdeny Palkové a Jitky Veroňkové (2022). *Výslovnost spisovné češtiny. Cvičení pro cizince*. Praha: Univerzita Karlova.

1. Jednobodové úlohy

Jednobodové úlohy jsou v učebních textech poměrně málo rozšířené. Kvůli propojení poslechu s porozuměním s myšlenkovými operacemi recipienta jsou však poměrně náročné.

1.1 (monology) Jaké mají tito lidé povolání?

1. žena A Studuji už čtyři semestry na univerzitě v Zürichu.“
2. žena B „Specializuji se na právnickou literaturu. Naše knihkupectví je v centru Berlína.“

1.2 (dialog) Co dělají děti?

- dítě A: „Kde jen je ta pumpa? Už zase nemám vzduch.“
dítě B: „Řekni, jak staré je vlastně tvoje kolo?“
dítě A: „Není starší než tvoje.“
dítě B: „Pomůžu ti to napumpovat. Potom pojedeme dál.“

1.3 (dialog) Odkud jdou ženy?

- žena A: „Tedy, Beato, to byl ale hloupý film.“
žena B: „Ano, Nino, a za tohle jsme zaplatily deset euro!“

1.4 výroky

- č. 1 žena: „Bože můj, takový stres, nic než práce! Práce dnem i nocí. Už nemůžu. Jsem vyřízená.“ – Co potřebuje ta žena?
č. 2 muž: „Hrajete karty? Jsme bohužel jen tři.“ – Co potřebují hráči?

2. Povídání s posluchačem

V tomto typu cvičení (může to být nahrávka, nebo role, již hraje vyučující) jsou jednotliví posluchači přímo oslovováni. Jejich odpovědi jsou volné, ale od mluvčího se očekává snaha po jazykové správnosti.

Příklad řízeného dialogu:

„Dobrý den, dámy a pánové! Smím se představit? Jmenuju se Jan Neumann. A jak se jmenujete Vy?

1. posluchačova odpověď:

„Rád bych si s Vámi popovídal. Ostatně: jakou práci děláte?“

2. posluchačova odpověď:

„Ach, to je zajímavé! Můžu vás pozvat? Dneska je u mě párty. Půjdete se mnou?“

3. posluchačova odpověď:

„Perfektní! To bude určitě milé. Tak prosím, pojdte dál! Určitě si přece dáte něco k pití?“

3. Přiřazování obrázku k poslechovému textu

Jedná se obvykle výběr z vícero obrázků a méně slyšených replik nebo monologů. V jedné z analyzovaných jazykových zkoušek byla použita také varianta pěti krátkých reklamních monologů (prodej nábytkové série), k nimž bylo třeba přiřadit pět obrázků z obchodního katalogu.

4. Další varianty přiřazovacích cvičení

Příklady variant přiřazovacích cvičení:

4.1 Uslyšíte šest dialogů. Doplňte do tabulky číslo dialogu, který se týká těchto osob:

vzor: spolužák ze školy	dialog č. 2
student	
kolegova žena	
spolužačka ze studií	
spolužaččin přítel	
kolegyně z práce	

Poslechněte si nahrávky dialogů ještě jednou a запиšte si dobré i špatné stránky charakteru osob, o kterých se mluví. Celkem uslyšíte šest osob.

Kdo?	dobré stránky	špatné stránky
Jana	odpovědná	melancholická
atd.		

4.2 Poslouchejte informace o jednotlivých profesích a seřadte osoby v pořadí, ve kterém se objevily na nahrávce.

4.3.1 Poslouchejte nahrávku ještě jednou a запиšte si znaky, které jsou společné pro profese ze seznamu.

4.3 Poslouchejte poprvé a rozhodněte, kdo mluví.

Pořadí – kolikátý mluví:	Jméno, příjmení, profese	Emoce
	Jan Novák, automechanik	
	Jiřina Veselá, sekretářka	
	Martin Ostrý, veterinář	
	Petra Dvořáková, uklízečka	

Poslechněte si text ještě jednou a rozhodněte, která z předchozích výpovědí vyjadřuje naději, obavy, strach nebo znepokojení.

4.4 Vhodné pro skupinovou práci. Poslechněte si text o městech. Napište si ke každému městu jeho hlavní znaky a památky, které se tam nacházejí. Po poslechu si skupina vymění svoje výsledky s jinou skupinou a studenti je porovnají.

4.5 Poslechněte si text a doplňte do tabulky, co kdo očekává? Správnou odpověď označte křížkem.

Co kdo očekává?	matka	otec	babička	dědeček	sestra
vdát se					
udělat doktorát					
pronajmout si byt					
jet na stáž do Londýna					
zajímat se o politiku					
víc číst					
dívat se na seriály					
chodit cvičit					
porodit dítě					
nechat kouření					

5. Nejčastější cvičení tradičně užívaná v poslechovém testu

V odborné lingvodidaktické literatuře nejčastěji najdeme tři přístupy k testování poslechu s porozuměním – přístup identifikační, integrační a komunikační⁸ (Buck & Tatsuoaka, 1998). V identifikačním přístupu se testuje dovednost roze-

⁸ Komunikační testování se zaměřuje na poslech s porozuměním v interakci, proto mu zde nevěnujeme pozornost.

znat nebo izolovat jazykové prostředky z plynulého proudu řeči a k tomuto účelu se obvykle používají zadání úloh jako výběr pravdivé odpovědi, výběr z několika možností (multiple choice), parafráze výpovědi nebo její doplňování.

Integrační testování je založeno na principu, že jazykové prostředky je třeba nejen rozpoznat, ale také vědět, jak jsou mezi sebou propojeny. Tento druh testování vychází z předpokladu, že jazyk je vysoce redundantní a řečová dovednost poslech s porozuměním je chápána jednak jako proces odbourávání nadbytečných informací, jednak jako schopnost predikovat informace, které budou následovat. Práce s redundancí a predikce poslechového textu jsou důležité kognitivní poslechové strategie. Testovací techniky tohoto přístupu zahrnují nejčastěji úlohy s vynechanými položkami, diktát, shrnutí části textu a její vepsání do vynechaných míst, popř. zopakování vět nebo překlad.

Testování poslechu s porozuměním⁹ přináší důležitou zpětnou vazbu jak pro učitele, tak pro studenty. Pro studenty je tato zpětná vazba motivací k dalšímu úspěchu nebo ke zlepšení, pro vyučujícího je zrcadlem toho, k čemu je třeba se vracet¹⁰. Důležité je uvědomit si, co je cílem konkrétního testu, jestli klademe otázky tak, aby odpovědi měřily to, co chceme. Podstatné je také předem si připravit hodnocení a sledovat, jestli test použitý několikrát za sebou v různých skupinách přináší podobné výsledky.

Mnoho aspektů tvorby testu jsme vymezili už při popisu výběru vhodného poslechového textu a platí i pro testování. Hlavním kritériem je přiměřenost. Úroveň testu lze zvyšovat rychlejším mluvním tempem vybraného projevu, mírou znalosti tématu (obsahem textu), mírou analýzy, počtem položek nebo otázek, které je třeba odpovědět, jejich rozložením v prostoru poslechového textu a také formou zadaných otázek (otázky vyžadují jako odpověď konkrétní údaje, nebo interpretaci a parafrázi).

Aby byl test transparentní, měly by otázky být jasně měřitelné, což obvykle vede k použití zjišťovacích otázek a odpovědí ano, či ne. Problémy vznikají u recipienta i hodnotitele v případě otevřených, doplňovacích otázek, protože posluchač nemůže předem odhadnout odpovědi na tyto otázky a hodnotitel může mít problém s tím, že může existovat více správných odpovědí na zadanou otázku.

⁹ Více k certifikovaným zkouškám poslechu s porozuměním viz Lukášová, J. (2015). Testowanie sprawności językowej rozumienia ze słuchu w Republice Czeskiej. In: Sujecka-Zajac, J. (red.) *Ewaluacja biegłości językowej – od pomiaru do sztuki pomiaru* (ss. 105–118). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

¹⁰ Samotný poslechový test musí samozřejmě splňovat kritéria validity, musí být transparentní a reliabilní. V této publikaci není místo na hloubkovou analýzu poslechových testů, zájemce odkazujeme na webové stránky *Centra moderních evropských jazyků (ECML)*, kde je dostupná literatura např. v angličtině, němčině nebo francouzštině. Není-li poslechový test součástí certifikované jazykové zkoušky, domníváme se, že jeho autoři nepotřebují jeho autoři znát podrobná kritéria tvorby testů.

Kromě toho na rozdíl od otázek zjišťovacích nelze nastavit, kolik informací by měla správná odpověď obsahovat (Buck & Tatsuoka, 1998).

5.1 Výběr ze tří možností (příklad „klasického“ poslechového testu)

Uslyšíte hlášení rozhlasu. Text uslyšíte dvakrát.

Nyní si přečtete tvrzení a.) b.), c.) a vyberte jednu správnou odpověď.

Začínáme. Teď uslyšíte text ještě jednou.

Příklad výběru ze tří možností pro úroveň A1-A2 podle *SERR*:

- a) Ten koncert už trvá 20 minut.
- b) Ten koncert trval 20 minut.
- c) Ten koncert začne za 20 minut.

Výběr ze tří možností je pro recipienta výrazně snazší a časově méně náročný než odpovědi na otázky. Odpovědi při výběru ze tří možností vyžadují minimální mentální kapacitu posluchače a svádějí k tomu, že recipient (procentuálně) stejnoměrně rozkládá své odpovědi, i když textu nerozumí. Upozorňujeme na to, že všechny informace nacházející se ve výběru ze tří možností se musejí v poslechovém textu nacházet a pouze jedna informace je zpracovaná tak, že neodpovídá slyšenému. Tento typ úlohy lze ztížit použitím negace (ale jen v jedné z odpovědí a je nutné tuto odpověď označit např. podtržením) nebo změnou na výběr ze čtyř možností, které se opět všechny v textu nacházejí, ale jedna není správně vzhledem ke kontextu poslechového textu.

Příklad výběru ze čtyř možností pro poslechový text na úrovni B2/C1 podle *SERR*. Které tvrzení o léčivech předepisovaných proti atopické dermatitidě je pravdivé?

- a) Emoliencia promašťují a hydratují pokožku.
- b) Tablety podávané ústně fungují jako dezinfekce.
- c) Masti se steroidy urychlují hojení jizev miminek.
- d) Léčivé dezinfekční prostředky upravují pH pokožky.

5.2 Možnosti, jak zadávat otázky pro odpověď pravda x lež, ano X ne.

5.2.1 Marie byla včera doma. ANO. NE.¹¹

5.2.2 Uslyšíte šest dialogů. Poslechněte si dialogy a vyznačte, jestli se osoby shodují, nebo mají různé názory.

¹¹ Existuje ještě obtížnější varianta této úlohy s odpověďmi ano, ne, informace chybí. Je třeba sledovat, aby se odpověď „informace chybí“ neshodovala s odpovědí „ne“. Toto je varianta vhodná na procvičovací testy a odpovědi se můžou stát východiskem diskuse.

	Shodují se.	Mají různé názory.
Dialog 1	X	
Dialog 2		

5.3 Selekcce: Vyberte tvrzení, které se vyskytlo v poslechovém textu.

Slyšel/a jste toto v textu?	Bylo v textu.	Nebylo v textu.
V Rýnu je dnes velmi mnoho vody.	X	
Silnice na březích Rýna jsou pod vodou.	X	
V Kolíně se dnes nesmí jezdit autem.		X
Lodi musí jezdit rychleji.		X

5.4 Krátké odpovědi. Do tabulky je třeba vepsat stručnou odpověď.

Kolik let pracoval pan Novák v Peru?	5 let
Jak dlouho hledal práci?	Skoro rok

5.5 Doplňování slyšených slov na vynechaná místa poslechového textu.

Příklad: Biatlonisté už formálně ukončili __závody__ Světového poháru.

5.6 Přiřazování – viz výše bod. č. 4.

6. Poslechová hra s fantazií

Pro inspiraci uvádíme jednu z možností sugestopedického přístupu podle Häusermanna a Piepho (1996). Jedná se dialog nerodilého mluvčího-studenta jazyka (S) a mimozemšťana (M). Použití úlohy tohoto typu ale vyžaduje, aby se učitel se skupinou dobře znal.

M: „Je možné vidět čas?“

S: „Ne, ale lidé vidí např. slunce a vědí, že teď je ráno, poledne nebo večer. Lze vidět také roční období, jaro, léto, podzim a zimu.“

M: „Je možné čas slyšet?“

S: „Ano, ale docela potichu! (Hlasité tik tak) Staré hodiny můžeš slyšet, ale moderní ne.“

M: „Co dělají hodiny?“

S: „Ukazují sekundy, minuty, hodiny a některé dny v týdnu a datum.“

M: Můžeš hodiny zastavit?“

S: „Ano, hodiny zastavíš, ale čas ne. Pojď sem a prohlédni si moje hodinky!“

7. Vizuálně-poslechová cvičení¹²

Tato cvičení představují nejrůznější možnosti práce s obrázky. Podobně lze pracovat také s úryvky filmů, nahrávek z médií, divadelních představení apod. Představené aktivity lze použít jednotlivě, nebo je využít v níže navržené posloupnosti:

1. Studenti komentují obrázky bez textu.
2. Studenti zkoušejí seřadit obrázky a říkají (si) své asociace.
3. Studenti poslouchají poslechový text a řadí obrázky podle jeho obsahu.
4. (Studenti si čtou poslechový text.)
6. Studenti dostanou znovu obrázky bez textu a reprodukuje text.

8. Poslech a jiná činnost: pantomima

Vyučující dává studentům pokyny, které studenti ihned ztvárňují pantomimou.

9. Poslech a jiná činnost: malování

Při malovaném diktátu můžeme malovat obrázek společně se studenty na tabuli nebo ploše v počítači, lze ale také domalovávat předpřipravený obrázek. Je možné také hrát hru „na kopírku“, kdy jeden student má obrázek, který popisuje, a druhý student, jenž obrázek neviděl, jej maluje. Úroveň záleží na složitosti a tématu obrázku.

Příklad pro úroveň A1.2–A2 podle *SERR*: Náš dům je pro nás moc malý. Stavíme ateliér. Prosím, nakreslete plán ateliéru. Je přistavěný přímo k domu. Má být směrem na sever. Ateliér není tak vysoký jako starý dům. Je dlouhý přibližně jako polovina starého domu. Má dvě krásná velká okna a francouzské dveře do zahrady na západ. Máte nápad, co dál? Možná zahradní lavičky pod obě okna? Nebo kašna?

10. Kombinovaný poslech s porozuměním

Tento druh cvičení lze podle našich zkušeností použít nejdříve pro úroveň A2 podle *SERR*.

Téma: Rodina Müllerových sleduje večer televizi.

¹² *Poslech v cizím jazyce s využitím multimédií* zpracovala M. Mádlová (2022).

1. Globální poslech a kontrolní otázky k obsahu: Zajímají se pan i paní Müllerovi o stejný program?

2. Otázky k selektivnímu poslechu:

2.1. Začínají pořady ve stejnou dobu?

2.2. Jak poznáte, že pan Müller velmi netrpělivě čeká na fotbal?

2.3. Jaký je stav zápasu? Pro koho?

2.4. Proč se pan Müller rozčiluje?

3. Interpretační otázky:

3.1 Kdo „vládne“ v rodině Müllerových? Co si myslíte?

3.2 Které pořady, seriály, sportovní vysílání mají ve vaší zemi mnoho fanoušků?

3.3 Dokážete pochopit pana Müllera? Vzpomínáte si na nějakou takovou vlastní situaci?

11. Sledování textové sekvence: shrnutí obsahu

Toto cvičení je vhodné pro pokročilé studenty. Nejprve doporučujeme v předposlechové fázi stručně diskutovat o vybraném tématu poslechového textu a aktivizovat slovní zásobu k němu. Následně si při poslechu textu studenti zapisují jednotlivé argumenty. Ve fázi poposlechové představí studenti uslyšené argumenty a poté vlastní názor.

12. Poslechový text bez přípravy

Tento typ poslechového cvičení učí studenta poslouchat analyticky, zaposlouchat se a rekonstruovat slyšené informace.

Průběh cvičení:

1. Poslechněte si celý rozhovor s paní XY. Zapište si pět témat, o kterých paní XY mluví.

2. Poslechněte si rozhovor ještě jednou. Ke každému z témat si zaznamenejte souvislosti. Např. téma č. 1: Praha, švédská novinářka, rodičovský dům, hranice domova

3. Nakonec vyučující se studenty nebo studenty v páru porovnájí své výsledky.

13. Poslech + posuzování + tvoření dalších otázek

Úlohy tohoto typu lze využívat už u začátečníků, u středně pokročilých by měly být součástí každé hodiny.

Varianta a):

Slyšeli jste rozhovor. Kterými z následujících adjektiv je možné podle vašeho názoru charakterizovat atmosféru tohoto interview? Podtrhněte vhodná slova. (Vyučující vám pomůže s vysvětlením významů slov.)

agresivní	vzrušený	podrážděný	klidný
jasný	přátelský	uvolněný	emocionální
laskavý	ironický	věcný	zuřivý

Varianta b):

Mohlo by se textu, který jste slyšeli, říkat diskuse?

Pokud ano, jak se odlišuje taková diskuse od diskuse „Velkoměsto – pro a proti“?

Jak by se dal charakterizovat jazyk?

Které jednotlivé informace jste pochopili z dialogu?

14. (Klasický) Diktát

Diktáty jsou vhodnou formou nácviku poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce. Lze je doporučit už proto, že tato forma cvičení propojuje nejjednodušším způsobem čtyři kompetence: fonetický poslech (rozpoznání a interpretaci hlásek, zvuků, přízvuků), poslech s porozuměním (rozpoznání a pochopení obsahových souvislostí), gramatický poslech (rozpoznání morfologické a syntaktické výstavby) a ortografii. Osobně diktáty svým studentům píšeme „na míru“ – lze psát o jejich hobby, o jejich zážitcích, snech apod. Velký úspěch zaznamenal celosemestrální „diktát na pokračování“ (tehdy se skládal z příběhu s kriminální zápletkou). U diktátu je nejdůležitější fází jeho oprava.

1. možnost: Oprava probíhá v malých skupinkách (asi po třech účastnících). Každý účastník opravuje diktát obou ostatních, každý zápis diktátu je tak opraven dvakrát.

2. možnost: Během diktátu píše jeden ze studentů text na počítači (společná plocha nebo dataprojektor), text je potom společně opraven.

3. možnost: Po diktátu následuje zpětný diktát, tzn. že studenti diktují učiteli nebo jinému studentovi text psaný na tabuli nebo počítači přes dataprojektor.

4. možnost: Vyučující při opravě diktátů vypíše nejčastější chyby a v následující hodině je se studenty opraví.

15. Různé formy diktátu nebo poslechového textu s vynechanými slovy

Tento typ cvičení může být prezentován jako diktát, ale také je často využíván při práci s písňovými texty nebo při poslechu nejrůznějších dialogů apod. Často se objevuje v jazykových zkouškách (viz výše bod č. 4).

1. **možnost:** Studenti dostanou předtištěný diktát nebo poslechový text s vynechanými slovy, která dopisují.

2. **možnost:** V předloze diktátu nebo poslechového textu nejsou žádné viditelné mezery. Chybějí zde však některá slova, která studenti musejí doplnit na správná místa.

3. **možnost:** Předloha diktátu nebo poslechového textu obsahuje o několik slov navíc. Je třeba je najít a vyškrtnat.

4. **možnost:** Předloha diktátu nebo poslechového textu obsahuje nesmyslná slova, na jejichž místo je třeba dosadit skutečně slyšená slova (oprava chyb). Tento typ diktátu nebo poslechového textu se hodí pro studenty s nižší komunikační kompetencí.

16. Diktát z řetězců slov

Toto cvičení je vhodné pro studenty na úrovni B1 podle *SERR* s velmi dobrou gramatickou kompetencí. Studenti nedostanou žádnou předlohu. Poslouchají celý text (kratšího) diktátu a mají za úkol zapsat si: všechna substantiva, všechny číslovky, popř. míry a podobně.

17. Předčítání poslechového textu a dělání si poznámek

Cílem tohoto cvičení je nácvik poslechu přednášky, proto je tento typ úlohy vhodný pro velmi pokročilé studenty, minimálně B2 podle *SERR*. Studenti text slyší jen jednou a zapisují si osnovu, dělají si svoje poznámky. Důležitý v tomto případě je výběr poslechového textu, který by měl mít jasnou kompozici pro recepci poslechem a myšlenky by na sebe měly dobře navazovat. Osvědčily se nám fejetony Karla Čapka, svým rozsahem i tematicky. Studentovy poznámky se potom mohou stát základem psané produkce, kdy studenti píšou resumé slyšeného textu v konkrétním rozsahu – ze zkušenosti doporučujeme rozsah resumé kolem 120 slov.

18. Vybraná cvičení poslechu s porozuměním pro tlumočníky

Rozhodli jsme se mezi poslechová cvičení zařadit i vybrané druhy cvičení a některé praktické rady pro tlumočníky, které lze podle našich zkušeností s úspěchem použít ve vyučovací praxi pro studenty nebo recipienty s vysokou úrovní komunikační kompetence. Některé z těchto rad potvrzují vhodnost výše uvedených metodických doporučení k výuce poslechu s porozuměním, jiné je částečně rozšiřují (více viz např. také Hynková Dingová, 2008). Všechna níže uvedená cvičení a rady jsou vybrány, převzaty a přeloženy z publikace A. Gilliese (2004, s. 91-117).

18.1 Poslouchej denně alespoň dvakrát po půl hodině mluvené projevy v obou jazycích (v mateřštině i v tom, do něhož tlumočíš). Poslouchej nejrůznější, ale kvalitní texty, nejen zprávy, ale také diskuse o nejrůznějších tématech, rozhlasové pořady (podcasty) nebo dokumentární filmy (s. 91). Zajímej se také o nové kulturní události, přednášky, autorská čtení, filmové večery apod. a poslouchej o nich (s. 92).

18.2 Uč se zpaměti dvouminutové úryvky interview, výpovědí a vystoupení komiků a opakuj si je. Uč se jeden úryvek denně a každý den kontroluj, jestli si stále pamatuješ úryvky z předchozích dní (s. 93).

18.3 Uč se zpaměti celé úryvky zpráv, výpovědí nebo rozhovorů v cizím jazyce a opakuj si je (s. 93).

18.4 Nauč se aktivně poslouchat. To vyžaduje vytvořit si dovednost poslouchat celý mluvený projev, aniž bys vynechal jediné slovo. Přitom se soustředíš jednak na to, jaká je kompozice projevu, jednak na to, o čem je řeč a co chce mluvčí říct (s. 109).

18.5 Při aktivním poslechu si dělej shrnutí slyšeného mluveného projevu. Kolik hlavních myšlenek obsahoval konkrétní mluvený projev? Resumé dělej vlastními slovy nejprve v témže jazyce, později ve druhém (cizím) jazyce. Začínej krátkým shrnutím a pomalu své texty rozšiřuj (s. 109).

18.6 Nauč se soustředit. Poslouchej mluvený projev nebo zprávy a soustřeď se na uslyšení každého slova, každé slabiky. Nedovol, aby Tvou pozornost rušilo např. přemýšlení o plánech na následující víkend (s. 112).

18.7 Poslouchej mluvený projev, aniž by sis dělal poznámky. Teprve po jeho skončení si udělej poznámky, které ti pomůžou lépe rekonstruovat slyšený text (s. 113).

18.8 Poslouchej zprávy a ke každé zprávě si přiřaď a zapiš si jedno slovo, díky kterému můžeš celou zprávu rekonstruovat (s. 117).

19. Místo pro zapsání dalších typů poslechových cvičení:

Závěr

Americký lingvista Dell Hymes navrhl vytvořit elementární lingvistiku, tedy takovou jazykovědu, která by spojovala výsledky různých lingvistických odvětví. My jsme se v této publikaci rozhodli syntetizovat poznatky několika vědních disciplín, bez nichž nelze proces poslechu s porozuměním pochopit. Jsou to akustika, anatomie, hudební teorie, lingvistika, lingvodidaktika, neurobiologie, psychologie, teorie informace a teorie tlumočení.

Různými způsoby jsme se snažili přiblížit se podstatě slyšení a poslouchání, zpracování informací, konstrukci porozumění, poslechovým technikám (strategiím a taktikám) a vzniku možných neporozumění, které podle nás tvoří univerzália i specifika této řečové dovednosti. Nastínili jsme také faktory ovlivňující výběr vhodného poslechového textu a v souvislosti s tím jsme sestavili typologii poslechových cvičení, skládající se z excerptce cvičení jak pro studenty cizích jazyků, tak pro tlumočníky.

Žijeme v časech kognitivního obratu k jazyku a mysli. Pozornost mnoha humanitních vědců je dnes zaměřena na studium mysli, jež je aktuálním vyústěním vědeckého vývoje v oblasti teorie lingvistiky a neurověd. Studium receptivní řečové dovednosti poslech s porozuměním do tohoto vědeckého paradigmatu výborně zapadá, a přesto v Česku i v Polsku vzniká poměrně málo odborných prací k danému tématu.

Analýze receptivní dovednosti poslech s porozuměním nebyla dříve věnována taková pozornost jako ostatním jazykovým dovednostem. Je to zřejmě proto, že výzkum produktivních řečových dovedností má dlouholetou tradici a např. dovednost čtení s porozuměním je snáze analyzovatelná díky možnosti vracet se k určitému úseku textu. Existuje také zažitá představa, že slyší či poslouchá přece každý.

Poslouchat možná umí (téměř) každý z nás, ale poslouchat s porozuměním nebo naslouchat druhému už umíme méně. Dokonce i v rozhovorech, jež jsme vedli s profesionálními uživateli jazyka, v tom s překladateli, se většina komentářů k poslechu s porozuměním týkala produkce, a nikoli recepce. Příčinou toho je zřejmě fakt, že komunikace je pro uživatele jazyka (vědomě) především sdělování, zřejmě se neumíme při komunikaci zastavit a dívat se dovnitř, do mysli.

Argument, že při poslechu s porozuměním jde přece jen o to, abychom cizímu jazyku prostě rozuměli, a tedy, že teorie této řečové dovednosti vychází jen z lingvistiky nebo lingvodidaktiky, je zdánlivý. Výzkum poslechu s porozuměním je mnohohvrstevnatou záležitostí a jako takový vyžaduje propojení výsledků výzkumu výše zmíněných přírodních i humanitních věd. Přestože takto komplexní přístup s sebou nese riziko, že určitá podstatná informace může být opomenuta, propojení poznatků několika vědních oborů se ukázalo pro analyzovanou problematiku inspirativní a přínosné.

Nesnadným aspektem analýzy této receptivní dovednosti je i základní možná forma výzkumu, jíž je především kvalitativní výzkum, z něhož lze údaje získat pouze sekundárně a který je v první fázi nesnadno měřitelný. V dnešní technicky zaměřené době nemusí být výzkum nepřinášející hned v počáteční fázi matematicky zpracovatelné výsledky ve vědeckých kruzích přijat nejlépe, a to přesto, že z kvalitativního výzkumu poslechu s porozuměním lze získat vědecky zajímavá data. Kromě toho je při výzkumu poslechu s porozuměním třeba striktně oddělovat faktory subjektivní od těch objektivních, tedy klasifikovatelných, popsatečných a měřitelných.

Z výše uvedených důvodů jsme do knihy zařadili úvahy o tom, co je podle nás věda, a detailně jsme představili metodologii vlastního výzkumu této řečové dovednosti (použili jsme metodu studijní, excerpční, metodu komparace, kritické analýzy a také metodu analyticko-srovnávací) spolu s jeho možnostmi a mezemi. Při analýze samotného procesu konstrukce porozumění v poslechu s porozuměním v jazyce spočívá metodologie vědecké práce, obráceně než v přírodních vědách, v analýze subjektivních postřehů a myšlenek recipienta, z nichž jsou následně vyvozeny objektivně platné, popř. měřitelné závěry. V našem kvalitativním výzkumu bylo možné zachytit opakování jistých případů, situací nebo druhu myšlení a ty pak kvantifikovat. Výsledky kvalitativního výzkumu jsme ztvárnili grafickými metodami a poté jsme je ověřili a podpořili výzkumem kvantitativním.

Teorie řečové dovednosti poslech s porozuměním je detailněji zpracovávána v posledních osmdesáti letech, kdy její komplexnost začala být zajímavá pro vědce z nejrůznějších oborů. Lingvodidaktici navrhli a vyzkoušeli celou řadu metod zajišťujících úspěch v poslechu s porozuměním (od metody audioorální, přes behaviorální k metodě komunikační), ale tato receptivní dovednost je natolik specifická množstvím objektivních i subjektivních činitelů účastnících se jejího procesu, jež je nutné zvládnout, že ideální metoda prostě neexistuje. Přibližně posledních dvacet let hraje hlavní roli ve výuce a hodnocení jazyků v Evropské unii dokument *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, který z hlediska metodologického obsahuje tzv. akčně orientovaný přístup k výuce a studiu jazyka a jenž, ačkoli to nebylo záměrem jeho autorů, v praxi v kombinaci s referenčními rámci češtiny jako cizího jazyka často tvoří nepsané „lingvodidaktické preskriptivní příručky“ pro autory učebnic nebo autory poslechových subtestů jazykových zkoušek.

Součástí procesu poslechu s porozuměním jsou zaprvé činitele spojené s komunikační kompetencí posluchače, zadruhé s jeho psychickým a fyzickým stavem a zatřetí se jedná o formu i obsah samotného slyšeného textu. Svou roli hraje také okolní prostředí nebo technická zařízení sloužící k přenosu zvukových signálů. Představíme-li si uvedené složky recepce jako součásti „poslechového koktejlu“, je zřejmé, že pro každého posluchače v konkrétní komunikační situa-

ci existuje určitý vyvážený, avšak vysoce individuální poměr složek zajišťující možné porozumění.

Naše vlastní definice poslechu s porozuměním odráží komplexnost této řečové dovednosti. Chápeme ji jako čtyřfázový, dynamický, lineárně časově zakončený, vícesměrný a segmentární, konstrukčně-integrační soubor procesů umožňující vnímat mluvenou řeč. V průběhu této řečové dovednosti posluchač opakovaně propojuje své akustické a fonetické dovednosti, lingvistické znalosti, individuální předpokladovou bázi a znalosti obsahu při sdílení, přijímání, výběru, vynechávání a interpretaci informací z vyslechnutého sdělení a také při tvoření relevantní odpovědi, která vychází z kritického hodnocení prožívání a užívání sdělení recipientem.

Neurovědcům se dosud nepodařilo zcela objasnit ani průběh procesu porozumění, ani detailní průběh slyšení a poslechu. Aby však bylo proces poslechu s porozuměním vůbec postihnout, je nutné jej rozfázovat a při popisu abstrahovat od veškerých subjektivních obtíží recipienta a vnějších vlivů. Východiskem popisu procesu poslechu s porozuměním v naší publikaci proto zůstalo jeho tradiční lingvodidaktické dělení na fázi akustickou a identifikační a následně fázi porozumění a interpretace, které je v současnosti podloženo výsledky výzkumů kognitivních věd.

V oblasti akustické percepce zvuku lze vysledovat objektivní charakteristické vlastnosti zvuku, např. hranice slyšitelnosti anebo rozsah frekvencí lidského hlasu ve srovnání s hudebními nástroji nebo obecné aspekty vnímání zvuku fungující na principu hudebních intervalů a logaritmů. To se ostatně týká i vnímání hlásek mateřštiny, na jejichž frekvence si lidské ucho zvyká od narození, a proto se nám mateřština „poslouchá příjemně“. Avšak mezi jednotlivými jazyky se rozsahy formantů jednotlivých hlásek liší. Právě nové frekvence, na něž si ucho a mozek musejí zvyknout a také přechodové zvuky mezi hláskami, tvoří obtíže v percepční vrstvě poslechu cizího jazyka a současně ztěžují nácvik výslovnosti. Tato specifika jsme představili ve srovnávacím aspektu na příkladu obtíží polských bohemistů v češtině jako cizím jazyce.

Vlastní zkušenost se studiem několika cizích jazyků (angličtiny, němčiny, ruštiny, polštiny a srbštiny) v kombinaci s hrou na klasickou kytaru nás přivedla na myšlenku podobnosti vnímání hudby a jazyka a toto srovnání nám umožnilo jasněji představit jednotlivé aspekty zvukových kvalit v jazyce, které jsme doplnili o vlastní konkrétní doporučení pro výuku vycházející z naší zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka. Srovnávací aspekty hudby a jazyka budí v posledních letech také pozornost kognitivních vědců.

Snad by se Miloš Weingart pousmál, kdyby po téměř sto letech od vydání své studie *Zvuková kultura českého jazyka* (1932) znovu četl, že ve výuce každého jazyka hraje velmi důležitou roli nácvik fonetického poslechu společně s výslovností a nácvikem zvukových kvalit češtiny na nejrůznějších říkankách, básnických

a písňových textech, a zejména nácivkem na zpěvu, díky němuž se rozvíjí nejen vnímavost ucha na cizí jazyk, ale také artikulační ústrojí posluchače, které podle nejnovějších výzkumu neurovědců zrcadlí slyšený zvuk. Aktuálně platná vědecká pojetí zpracování informace totiž dokazují, že k analýze řeči a hudby jsou využívány částečně totožné neuronové struktury, a také, že mnoho center mozku je aktivních bez ohledu na to, jestli danou činnost realizujeme, nebo jestli si ji jen představujeme. V tomto kontextu znovu vyniká důležitost kvality mluvních vzorů, jimiž jsou pro studenty zejména vyučující a lektori jazyků nebo např. internetoví vložeři.

Výzkumy z oblasti teorie informace mohou být pro vyučující jazyků inspirační mnohovrstevnatostí faktorů ovlivňujících přetváření informace na poznatky v procesu myšlení, a navíc potvrzují důležitost průniku společného zkušenostního prostoru, studenta a vyučujícího. Bylo prokázáno, že mozek upřednostňuje tendenci k opakování nebo k vytváření modelů. Ta vysvětluje nejen „vzorcovost“ některých stereotypních myšlenkových procesů či chování, ale i nutnost opakovat učivo ve školním prostředí. Potřeba lidského endoceptu spočívající ve vyhledávání informací shodných s těmi, které už jsme zažili, ovlivňuje při poslechu s porozuměním posluchačovo zaměření pozornosti. Dokazuje to, že recipient poslouchá poslechový text do chvíle, než si vytvoří vlastní koncept komunikační situace, a doplní jej podle vlastního uvážení, a nikoli podle toho, co skutečně slyšel.

Mnoho myšlenek z výzkumů psychologických koncepcí typů mentální reprezentace a paměťových procesů může obohatit didaktiku cizího jazyka anebo modifikovat či znovu potvrdit správnost existujících didaktických přístupů k prezentaci učiva. Jako vyučující můžeme vědomě ovlivňovat svoje studenty při práci s jazykem a vybírat cvičení na rozvíjení jednotlivých druhů paměti, spirálovitě opakovat učivo a snažit se o průnik vlastních znalostí se znalostmi našich studentů. Tomu ve školním prostředí pomáhá existence kulturního, literárního a jazykového kánonu v mateřském i cizím jazyce. Pro poslech s porozuměním se navíc jako podstatné jeví rozvíjení sluchové paměti a vytváření více či méně modelových komunikačních situací se zřejmým kontextem, neboť právě kontextově zapojenou informaci si posluchač nejlépe zapamatuje.

Dalším psychologickým aspektem je proces interiorizace jazyka. Při delším studiu cizího jazyka dochází k jeho „zvnitřnění“, a postupně ke stírání rozdílu mezi mateřštinou a cizím jazykem. Osobně máme zkušenost, že existuje také návaznost zapamatované informace na jazykové prostředí, v němž jsme si danou informaci osvojili, protože si pamatujeme informace v konkrétním jazyce nebo jazycích, ve kterých jsme se učili. Máme-li možnost vybírat si jazykové prostředky z několika cizích jazyků, začínáme se na jazyk dívat „shora“, vnímat jej jako jednu ze složek porozumění a v tomto kontextu pak konstrukci porozumění sledujeme obecněji jako vztah jazyka a mysli.

Konstrukce porozumění i interpretace při poslechu s porozuměním je komplexním procesem, který vyžaduje od recipienta vysokou míru komunikační kompetence, znalost obsahu textu zasazeného do kulturního a komunikačního rámce, a navíc použití vhodných poslechových technik. Popis procesu konstrukce porozumění vyžaduje využití jak strukturalistických, tak kognitivně-lingvistických i psycholingvistických teorií, protože hranice jednoho lingvistického přístupu otevírají dveře druhému. Strukturalistický přístup k jazyku umožňuje vymežit a popsat nižší a vyšší jednotky, z nichž se porozumění (a interpretace) tvoří, hlouběji analyzovat slovní i větný význam a také smysl textu a jejich zapojení do kontextu. Bez strukturalistické teorie jazyka by bylo obtížné popsat jak proces samotného poslechu s porozuměním, tak činitele, jež se ho účastní, i jednotlivé „složky“ porozumění.

Právě strukturalistické myšlení, lexikálně-syntaktická analýza porozumění a znalost několika cizích jazyků nás přivedla na myšlenku, že určité formální aspekty procesu poslechu s porozuměním se v různých jazykových skupinách liší. Díky znalosti níže uvedených jazyků se domníváme, že germánské jazyky, konkrétně angličtinu a němčinu, lze díky pevným syntaktickým pravidlům poslouchat stále „dopředu“ a „rámcově“. Naproti tomu ve slovanských jazycích, v našem případě jsou to čeština, polština, ruština a srbština, podle našeho názoru konstruujeme porozumění spíše na základě segmentární analýzy, „posloucháme“ po úsecích, které vícesměrně propojujeme. Tuto naši hypotézu pro češtinu potvrdily výsledky výzkumu poslechových strategií a taktik.

Blíže jsme prezentovali jeden formální aspektem sluchově vnímaného textu, a to vymezení nejmenší jazykové jednotky při konstrukci porozumění. Podle našeho názoru je takovou jednotkou formálně lexém a funkčně fungování lexému v kontextu, tedy úsek poslechového textu, neboť právě lexém je identifikován s konkrétním významem, jeho výběr je ovlivněn vyvolaným aktivním slovníkem a při propojení s interpretací dochází k volbě vhodného, kontextově vázaného smyslu výpovědi. Z hlediska funkce a konstrukce významu a smyslu textu z kontextu se jeví jako nejdůležitější jednotka úsek textu, popř. výpověď. Tuto jednotku poslechu s porozuměním jsme nazvali v souladu s anglojazyčnou terminologií nutná informace.

S oporou o českou strukturalistickou tradici jsme se pokusili stanovit definici porozumění v řečové dovednosti poslech s porozuměním. Podle našeho názoru porozumění představuje co možná nejbližší sjednocení, tj. co největší průnik, konstruktů vzniklých na základě slyšeného/produkovaného textu v myslích recipienta a mluvčího, které jsou kontextově a časově zakotveny v konkrétní komunikační situaci.

Popisy dovednosti poslech s porozuměním v *SERR* a referenčních popisech češtiny jako cizího jazyka umožňují popsat rozvoj této řečové dovednosti konkrétního recipienta, proto je – s jistou mírou nadsázky – chápeme jako závazné, jako druh preskripce pro dovednost poslech s porozuměním, neboť díky nim

lze „odstupňovat“, co recipient umí, lze se jimi řídit při výběru vhodných autentických textů a žánrů pro konkrétní úroveň komunikační kompetence.

Kognitivně-lingvistické myšlení nejen obohatilo proces denotace o konotaci, ale postupně ji rozšířilo, např. díky teorii „jazyka myslí“ (mentalíze), o jazykový obraz světa. Porozumění proto v tomto přístupu vzniká v mysli. Autoři teorie mentalízy chápou porozumění jako proces vyhledání významu ve dvoujazyčném slovníku, kde si recipient vyhledává ke slovnímu znaku mentální znak. Tvůrci novějšího psychologického konceptu porozumění, teorie ztělesnění, tvrdí, že porozumění vzniká simulací toho, co jsme prožili, nebo toho, co si dokážeme představit, že prožíváme.

Pro teorii vzniku porozumění je rovněž podstatný Kintschův konstrukčně-integrační model porozumění, v němž se porozumění skládá ze dvou různých úrovní, znalostí obsahu textu a úrovní komunikační kompetence uživatele jazyka. Tyto dva druhy porozumění ovlivňují výběr vhodného, kontextově vázaného významu z aktivního slovníku, přičemž právě kontext představuje filtr pro interpretaci.

Málokdo ví o konstrukci porozumění z poslechového textu více než profesionální tlumočníci, proto jsme se částečně inspirovali v teorii tlumočení ze strany poslechu a konstrukce či spolukonstrukce významu a příkladu psycholingvistického modelu založeného na porozumění. Na absolvovaných školeních pro tlumočnický nás školitelé upozorňovali na nutnost sledovat participanty, objekty, místa a události popisované ve sdělení, časově a logicky je propojovat, a především, umět pracovat s redundancí, ihned „odhazovat“ nepotřebný slovní balast.

Náš osobní názor na proces vzniku porozumění a následné interpretace propojuje strukturalistický a kognitivně-lingvistický přístup k dané problematice. V naší disertační práci (Lukášová, 2012) jsme představili vlastní teorii, k níž jsme došli na základě odborné lingvistické literatury, ale především na základě sebezpozorování při studiu několika jazyků a také dlouhodobým sledováním našich studentů. Tuto situaci jsme nazvali mentálně-sémantický přechod.

Jsme přesvědčeni, že při konstrukci porozumění vznikají současně dva druhy vnitřních myšlenkových konstruktů posluchače. Na jedné straně v naší mysli vzniká prostorový obraz/film, tj. konstrukt vizuální, který se skládá z reprezentace slyšeného, recipientovy vlastní představy, ze zhmotněného významu textu skrze vnitřní vizualizaci slyšeného, která vzniká na základě recipientových životních zkušeností. Na druhé straně se tvoří verbalizovaný konstrukt, jenž může být konstruován v jednom či více jazycích najednou – potom mysl vybírá nejadekvátnější slovní zásobu, která se aktivuje v kterémkoliv z recipientových jazyků.

Mentálně-sémantický přechod si lze představit jako dva synchronně se skládající prostorové obrazy/filmy složené z dílků puzzle nebo mozaiky. Oba kon-

cepty, vizuální i jazykový, se tvoří zřejmě spíše od menších jednotek k vyšším, ale i obráceně, a jejich utváření se účastní nejrůznější poslechové strategie a taktiky. Konstrukce významu a smyslu poslechového textu probíhá podle nás jako proces přiřazování významů lexémů, úseků textu a pak celého textu k významům měnícího se „vnitřního obrazu“, jenž v důsledku vede k nalezení smyslu a celkové interpretaci výpovědi.

Průběžné výsledky obou prostorových obrazů/filmů složených z dílků puzzle/ mozaiky se mohou lišit a jejich chybějící části se mohou doplňovat jedna díky druhé – obraz doplňuje či dotváří lexém/výpověď, a naopak lexémy/výpovědi, které navíc mohou pocházet z různých jazyků, vyplní chybějící část obrazového konstruktů. Tyto tvořící se objekty jsou při tom neustále analyzovány, aktualizovány a vztahovány ke kontextu poslechového textu, což umožňuje nalezení smyslu slyšeného textu a jeho interpretaci. Posluchačův vnitřní obraz vzniká jako otisk jeho prožitého světa, nakládají se na něj vzpomínky a zkušenosti, které potom promítá do porozumění slovního významu v různých jazycích.

Domníváme se také, že ve fázi postverbální může probíhat také několik možných druhů tlumočení a překladu. Zprv je to zpětné mezijazykové tlumočení sloužící obohacení slovní zásoby v konkrétním jazyce. Zadruhé apercepce, překlad do myšlenkového konceptu obecně, kdy recipient analyzuje hlouběji význam sdělení, a zatřetí tlumočení vnitrojazykové, do vnitřní řeči. Průběh takového tlumočení do vnitřní řeči je ale neměřitelný, objektivně nezachytitelný.

V posledních pětadvaceti letech je pozornost lingvistů a lingvodidaktiků věnována technikám poslechu s porozuměním, proto v naší monografii prezentujeme seznam kognitivních a metakognitivních poslechových strategií, který jsme přeložili z anglických odborných statí, přizpůsobili českému jazykovému prostředí, rozšířili jej a podpořili doklady z vlastního výzkumu poslechových technik recipientů na úrovni B1 a B2 podle *SERR* pro češtinu jako cizí jazyk (2012), popř. dalšími doklady, které jsme získali od té doby, neboť problematice poslechu s porozuměním se věnujeme stále.

Výzkum se skládal z části kvalitativní, jíž se účastnilo třicet respondentů, a části kvantitativní, na níž se podílelo sto čtyři respondentů. Nejdůležitější data jsme získali analýzou kvalitativní části výzkumu, při níž byla využita metoda verbálních výpovědí recipientů, tzv. myšlení nahlas při práci na poslechových úlohách. Kvantitativní část výzkumu vycházela z metody dotazníkového šetření. Frekvence analyzovaných poslechových strategií a taktik byla následně vyhodnocena pomocí matematicko-statistických metod.

Preferovanými kognitivními poslechovými strategiemi obou skupin recipientů jsou vyhledání tzv. nutné informace v kontextu, vyhledávání klíčových slov a orientátorů a také lingvistická inference. To mimochodem potvrzuje, že důležitost tzv. nutné informace pro konstrukci porozumění. Recipienti s nižší úrovní komunikační kompetence obecně upřednostňují používání kognitivních

poslechových taktik, což znamená, že tito posluchači pracují s jednotkami nižších jazykových plánů a při analýze textu směřují spíše od detailu k celku, zdola nahoru.

Recipienti s vyšší úrovní komunikační kompetence naopak používají více metakognitivních poslechových strategií a taktik, vycházejí ze znalosti průběhu a fází poslechu s porozuměním. Tito posluchači kontrolují své porozumění v průběhu poslechu, spoléhají se na znalost struktury textu, identifikaci jádra textu a na nepřenesený význam slyšených slov a při tvoření významu a smyslu textu směřují spíše od celku k detailu, shora dolů. Identifikované informace zasazují při poslechu do svých předchozích znalostí, umějí vědomě pracovat s pozorností jak při porozumění, tak při překonávání neporozumění, a vždy se po ukončení poslechu vrací k vysechnutému textu a hodnotí průběh celého procesu.

Z výzkumu vyplynulo, že posluchači přistupují k poslechu s porozuměním jako k výzvě, kterou je třeba splnit. Moment „soutěžení“ s poslechovým textem lze dobře využít jako motivační faktor při nácviku poslechu s porozuměním. To však vyžaduje volbu vhodného poslechového textu, jenž tematicky, obsahově i jazykově odpovídá komunikační kompetenci recipientů.

S výše uvedenými poslechovými technikami souvisí doložená tendence k upořádání gramatického významu jazykových prostředků poslechového textu, jež je způsobena buď příbuzností slovanských jazyků účastníků výzkumu, anebo tím, že recipienti na vyšší úrovní komunikační kompetence se na gramatické jazykové prostředky už nemusejí soustředit. K potvrzení této domněnky by ale bylo třeba tuto tendenci dále zkoumat.

Závěry našeho výzkumu přinášejí potvrzení univerzálií v poslechu s porozuměním, neboť jsou koherentní s výsledky předchozích výzkumů provedených v jiných jazycích, např. v angličtině jako cizím jazyce. Kromě toho výsledky výzkumu prokázaly, že uživatelé češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 a B2 podle *SERR* používají odlišné kognitivní a metakognitivní poslechové strategie a taktiky, které mají významný vliv na míru porozumění či neporozumění při poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce.

Aby bylo možné definovat neporozumění z lingvistického a lingvodidaktického pohledu, nestačí jednoduše „obrátit naruby“ konstrukci porozumění. Takovému zjednodušení brání fakt, že konstrukce porozumění je velmi komplexní činností, a proto i vznik neporozumění je složitým a nesnadno definovatelným procesem.

Ve školním kontextu bývá synonymem k termínu neporozumění chyba. Objektívni chyba je definována jako odchylka od systému, tedy nejčastěji odchylka od normy, v případě studia cizího jazyka spíše jako odchylka od kodifikace. V tomto kontextu stručně prezentujeme českou strukturalistickou teorii normy a změnu v pohledu na chybu od dichotomie dobře – špatně k vymezení chyby na ose vhodnost–nevhodnost. Tím, kdo určuje normu pro studenty jazyka, je

ve škole vyučující, a ve volném čase recipientů jsou to internetové celebrity, influenceri nebo autoři podcastů, kteří si však své normotvůrné role často nejsou vědomi.

V rámci analyzované problematiky vymezujeme neporozumění jako mylný úkon, nedoplnění kterékoli části poslechového textu, a to jak na úrovni jazyka, tak mysli. Neporozumění pro nás představuje odchylku od ideálního porozumění recipovaného textu. Tuto odchylku nazýváme v souladu s českou lingvodidaktickou tradicí chybou. Samo neporozumění v poslechu s porozuměním může podle našeho názoru být tvořeno jednotlivou chybou nebo také souborem chyb. Neporozumění je prostorově a časově zakotvené. V prostoru může směřovat „dovnitř“ do mysli a „ven“ do světa, dále může směřovat v čase „dozadu“ a narušit zpětně už vytvořené porozumění nebo interpretaci, avšak může směřovat i „dopředu“, narušit celek porozumění a způsobit přerušeni poslechu.

Ve výše zmiňovaném výzkumu poslechových strategií a taktik jsme mimo jiné získali také přehled příčin neporozumění, z něhož vyplynuly čtyři základní problémové oblasti, které bývají nejčastějšími příčinami vzniku neporozumění. Jsou to nevhodně užitá kognitivní a metakognitivní poslechové strategie a taktiky, dále obtíže spojené s poslechovým textem a nakonec subjektivní problémy recipienta.

Častými příčinami neporozumění v poslechu s porozuměním jsou nedostatečně zvládnuté kognitivní poslechové strategie a taktiky, mezi nimiž jsou pro posluchače na nižší úrovni komunikační kompetence nejfrekventovanějšími obtížemi nenalezení klíčových slov a nutné informace, neznalost obsahu textu a s tím spojená nemožnost vizualizace textu. Dále jsou to nenalezení smyslu textu, neodhalení kontextového zapojení úseků textu, časově zatěžující mentální překlad úseků textu a také neschopnost rekonstruovat text podle vlastních poznámek. Uvedené poslechové strategie a taktiky lze chápat jako specifika, jejichž zvládnutí je nutné k recepci nejen češtiny jako cizího jazyka.

Recipienti na vyšší úrovni komunikační kompetence převážně uvádějí jako příčinu neporozumění spíše nerozpoznání úseků textu, jejich usouvztážnění, dále nevytvoření si struktury textu, nevyhodnocení důležitosti následující části textu a neověření informací ve vztahu ke kontextu, tedy nepropojení vlastního konstruktů s kontextem komunikační situace.

Ve všech fázích poslechu s porozuměním hrají důležitou roli i subjektivní psychické činitele. Recipienti uváděli nejčastěji narušení pozornosti kvůli emocím a demotivaci, obtížnost propojení poslechu s porozuměním s dalšími činnostmi (např. zápis poznámek), narušení tzv. „vnitřního rytmu poslechu“ a zapomínání úseků textu.

Za významné považujeme zjištění, že samotné příčiny neporozumění se při poslechu s porozuměním s nárůstem komunikační kompetence recipienta nemění, protože pro nerodilé posluchače je problematická percepce stále stejných

hlásek a prozodických struktur, ale na vyšší úrovni komunikační kompetence už tyto problémy nenarušují porozumění textu. Mění se také dovednost odstraňování příčin neporozumění, zvyšuje se míra zvládnutí kompenzačních strategií i míra zvládnutí konkrétních kognitivních a metakognitivních poslechových strategií, a proto jsou posluchači s vyšší úrovni komunikační kompetence v řešení poslechových úloh úspěšnější.

Aplikace teorie poslechu s porozuměním v praxi vyžaduje od vyučujícího dovednost vybrat vhodný poslechový text. Z toho důvodu prezentujeme vybrané teoretické aspekty, jež je třeba zohlednit při výběru vhodného poslechového textu a které umožňují nastavit jeho obtížnost pro konkrétní vyučovanou skupinu, jako jsou např. délka textu, počet položek v poslechové úloze, tempo mluvčího, míra ekvivalence mezi zadáním úlohy a poslechovým textem. Aspekty zohledňované při výběru poslechového textu jsme doložili výsledky existujících výzkumů.

V prakticky orientované kapitole jsme shrnuli vybrané univerzální metodické postupy vhodné k nácvičku poslechu s porozuměním a s oporou o odbornou lingvodidaktickou a také tlumočnickou literaturu jsme vypracovali vlastní typologii poslechových cvičení s příkladovými cvičeními, které jsme doplnili komentáři vycházející z naší vlastní praxe.

Poukážeme zejména na to, že je třeba nacvičovat selektivní poslech s porozuměním, vyhledávat v poslechovém textu konkrétní slova, krátké úseky textu a také nacvičovat vyhledávání nutné informace. Jako zásadní proměnné stanovující obtížnost poslechového textu se podle našeho výzkumu jeví tempo řeči mluvčích v poslechovém textu a délka úseků poslechového textu vztahujících se k jednotlivým položkám poslechové úlohy.

Považujeme též za vhodné ukázat recipientům přípravnou, monitorovací a evaluativní fázi poslechu a blíže je seznámit poslechovými strategiemi a taktikami, jež jim umožní lépe řídit jejich vlastní proces poslechu s porozuměním, uvědomit si problémová místa a najít způsoby, jak předcházet obtížím při této řečové dovednosti.

Poslech s porozuměním je podle našeho názoru základní dovednost při studiu a výuce (nejen cizího) jazyka. Přináší radost z porozumění jazyku i světu, z potěšení objevovat hudebnost a zvukomalebnost jazyků, rozšiřuje naše obzory a umožňuje vydat se na nekonečnou dobrodružnou výpravu za hlubším porozuměním jazyku a mysli. Věříme, že takto interdisciplinárně pojatá teorie poslechu s porozuměním syntetizující současné poznatky lingvistiky a neurovědy spolu s poslechovými technikami a prezentovanou typologií poslechových cvičení mohou obohatit výuku češtiny jak jako cizího, tak i mateřského jazyka.

Seznam použité literatury a zdrojů

Literatura v češtině

- Bachmannová, J. (red.) (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- Beneš, E. (1964). *Prostředky k překonávání zábran při mluvení cizím jazykem*. Předneseno na semináři Ústavu pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků na Pedagogickém institutu v Ústí nad Labem. Ústí nad Labem: Severočeské krajské nakladatelství.
- Bieleń, J. (2023). Písňové texty ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: M. Falski (red.) *Czechy – przez naukę języka do rozumienia kultury* (ss. 45–58). Kraków: Libron.
- Blážková Sršňová, Š. (2005). Poslech s porozuměním jako cílová dovednost ve výuce nematěřského jazyka (metodické postupy, učební strategie a poslechové návyky) - seminář pro učitele češtiny jako cizího a druhého jazyka. In: Čemusová, J. (red.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (ss. 131–140). Vimperk: Akcent.
- Cejpek, J. (2008). *Informace, komunikace a myšlení... Úvod do informační vědy*. Praha: Karolinum.
- Cícha, V. (1972). *Metodika ruského jazyka*. Praha: SPN.
- Cvejnová, J., Geppert, O., Golková, D., Hajičková, Z., Honzáková, P., Chvojková, P., Kubíčková, J., Lukášová, J., Romaševská, K., Šormová, K. (2016). *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha: NÚV. Dostupné z https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/referencni_popis_08122016.pdf
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechová, M. (1988). K procesu přijímání textu. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 25–33). Praha: Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (2011). *Čeština, řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Krčmová, M., Minářová, E. (2008). *Současná česká stylistika*. Praha: NLN.
- Čechová, M., Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Styblík, V. (1989). *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Čmejrková, S. (1997). Jazyk pro druhé pohlaví. In: Daneš, F. (red.) *Český jazyk na přelomu tisíciletí* (ss. 146–158). Praha: Academia.
- Daneš, F. (1979). O identifikaci známé (kontextově zapojené) informace v textu. *Slovo a slovesnost*, 40(4), 257–270.

- Daneš, F. (2012). *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Karolinum.
- Daneš, F. (1988). Předpoklady a meze interpretace textu. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 85–102). Praha: Univerzita Karlova.
- Ertl, V. (2011). *Dobry autor: výbor z jazykovědného díla*. Praha: Akropolis.
- Gal'perin, P. J. (1984). *Úvod do psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Garczyński, S. (1982). *Omyly a chyby*. Praha: Mladá fronta.
- Gladkova, H. (2011). Co je (ne)příznakové v současné české jazykové situaci? Dynamika pohybu mezi substandardními útvary a standardním útvarem jazyka. In: Čemusová, J. (red.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (ss. 15–32). Praha: Akropolis.
- Hádková, M. (2011). Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li učit cizince česky? In: Čemusová, J. (red.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (ss. 33–40). Praha: Akropolis.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle : z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hánková, D. (2010). Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu student češtiny jako cizího jazyka. In: Čemusová, J. (red.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (ss. 51–60). Praha: Akropolis.
- Hausenblas, K. (1988). Interpretace textu a její druhy v současné komunikaci. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 13–24). Praha: Univerzita Karlova.
- Havlíčková, H. (2011). Učební pomůckou motivujeme k poslechu s porozuměním i k mluvení. In: (redaktor neuveden) *RVP: metodický portál: články*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9605/UCEBNI-POMUCKOU-MOTIVUJEME-K-POSLECHU-S-POROZUMENIM-I-K-MLUVENI.html>
- Havlík, R. (2010). *Vliv binaurálního slyšení na srozumitelnost řeči při použití kompetitivního zvukového signálu* (nevydaná disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/33028/lf_d/HavlikDIS.doc
- Hendrich, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Hendrich, J. (1992). Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. *Cizí jazyky*, 322–329.
- Hoffmannová, J. (1988). Komunikační charakteristiky textu a interpretace smyslu. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 149–158). Praha: Univerzita Karlova.
- Hrabák, J. & Jelínek, M. (1960). *Jak kulturně číst a mluvit*. Praha: Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí.
- Hrdlička, M. (2002). *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV.

- Hrdlička, M. (2004). Komunikační metoda a komunikativnost. *Český jazyk a literatura*, 55(3), 118–125.
- Hrdlička, M. (2010). *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Hrubínová, M. (2011). Jak v mateřské škole rozvíjet dětskou řeč. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*, 18(6), 20–21.
- Hudáková, A. (2018). Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Konceptce. In *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 7–20.
- Hynková Dingová, N. (2008). *Paměťová a jazyková cvičení pro tlumočníky*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Choděra, R. a kol. (2001). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače*. Rudná u Prahy: Editpress.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Choděra, R., Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Janíková, M., Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Jelínek, M. (2001). Co je to jazyková chyba? *Profesor Hauser jubilující*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, S. (1993). Písemný projev v komplexnosti vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 36, 242–247.
- Jílek, F. (1956). *Česká sémantika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kol. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kollmannová, L. (2003). *Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině*. Leda.
- Korčáková, J. (2005). *Chyba a učení se cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kořenský, J. (1988). Procesuální modelování řečové činnosti a interpretace. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 148–163). Praha: Univerzita Karlova.
- Koukolík, F. (2022). *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha: Portál.
- Kraus, J. (1988). K typologii situací porozumění. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 137–147). Praha: Univerzita Karlova.
- Kraus, J. (2008). *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum.

- Kraus, J. (2010). *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum.
- Kraus, J. (2011). *Člověk mluvící*. Voznice: Leda.
- Křčmová, M. (2008). *Fonetika a fonologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krykorková, H. (2010). Autoregulace a metakognice v kontextu psychologie školního učení. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace studentů*. Brno: Paido.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha. SPN.
- Little, D. G., Perclová, R. (2005). *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Lukášová (Bielen), J. (2015). Testowanie sprawności językowej rozumienia ze słuchu w Republice Czeskiej. In: Sujecka-Zajac, J. (red.) *Ewaluacja biegłości językowej – od pomiaru do sztuki pomiaru* (ss. 105–118). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lukášová (Bielen), J. (2012). *Analýza příčin nepochopení v řečové dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyku* (nevydaná disertační práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Lukášová (Bielen), J. (2011). K didaktickým aspektům jednojazyčné výuky češtiny jako cizího jazyka, *Usta ad Albim*, 1, 184–193.
- Lukášová, J. (2009). K problematice poslechu ve výuce češtiny pro cizince. In: Hrdlička, M., Lukášová, J. (eds.) *Vybrané problémy výuky češtiny jako cizího jazyka : sborník příspěvků z konference pořádané dne 14. 5. 2008*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Malinovský, M. (1996). Poslechová učebnice češtiny s minimální gramatikou. *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory: k problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- Mistrík, J. (1988). Mimojazykové prvky v komunikácii. In: Prosser, V. (red.) *Slavica pragensia XXXII* (ss. 110–36). Praha: Univerzita Karlova.
- Novotná, R. (2017). Lexikální význam. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/LEXIKÁLNÍ_VÝZNAM
- Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Palenčárová, J., Šebesta, K. (2006). *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál.
- Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- Palková, Z. (2004). Přízvukový takt ve struktuře češtiny. In: *Č-US*, 5, 399–408.

- Papoušek, V. (2021). Jak byla stvořena věda. In: *Jak se dělá věda na FF Jihočeské univerzity* (ss. 13–20). České Budějovice: Nakladatelství Jihočeské univerzity.
- Perclová, H. (1997). Poslech s porozuměním – aktivní, tvořivá činnost. *Cizí jazyky*, 40, 3–5.
- Petkevič, V., Štindlová, B. (2011). Chybová anotace žákovského korpusu CZESL. In: Čemusová, J. (red.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (ss. 99–114). Praha: Akropolis.
- Pösingerová, K. (2001). *Problematika negativního transferu při výuce polského jazyka*. Praha: Karolinum.
- Pstružina, K. (1994). *Etudy o mozku a myšlení*. Praha: VŠE.
- Purm, R. (1994). Čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 37(5–6), 163–169.
- Romportl, M. (1981). Kadence, intoném, melodém. *Slovo a slovesnost*, 42(4), 257–261.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- Šebesta, K. (1995). Učíme žáky naslouchat. *Český jazyk a literatura*, 44(3–4), 67–71.
- Štanclová, E. (2009). *Šimonovy pracovní listy. 15, Rozvoj sluchového vnímání*. Praha: Portál.
- Štefánková, H. (1996). Poslech na základní škole. *Cizí jazyky*, 39, 93–102.
- Uhlířová, V. (2012). *Nácvik psaní v češtině pro zahraniční studenty*. Praha: Karolinum.
- Vaňková, I., Nebeská, I., Pacovská, J., Saicová Římalová, L. (2005). *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- Veroníková, J. (2012). Nahrávání – nedoceněný pomocník při výuce češtiny pro cizince. *Nová Čeština doma & ve světě*, 1, 75–91.
- Veroníková, J. (2009). *Rozdíly v průběhu základního tónu relevantní pro percepční rozlišování melodémů v češtině* (nevydaná disertační práce). Praha: Fonetický ústav FF UK. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/7717>
- Vlčková, K. (2009). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Vlčková, K., Příkrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Weingart, M. (1932). *Zvuková kultura českého jazyka. Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich.

Weingart, M. (1938). *O zvukově sémantickém studiu mluvené řeči, zvláště české: Úvod ke knize Dr. Stanislava Petříka O hudební stránce středočeské věty*. Praha: nákladem Filozofické fakulty University Karlovy.

Wiener, N. (1963). *Kybernetika a společnost*. Praha: ČSAV.

Zajícová, P. (1995). Poslech rozhlasu a budování autonomních učebních strategií. *Cizí jazyky*, 38, 7–12.

Zima, P. (1959). K otázce klasifikace mluvního tempa. *Slovo a slovesnost*, 20(2), 96–117.

Odkazy na média:

Bratříček, T. *A Země ztichla. Pandemie planetu o polovinu ztlumila*. In: idnes.cz. Poslední aktualizace 20.08.2020. [poslední přístup 10.11.2023]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/xman/styl/hluk-planeta-zeme-otresy-seismicke-vlny-lockdown-pandemie-omezeni-vychazeni-ekologie.A200817_154631_xman-styl_fro

Bauman, M. *Technologie maskování okolního hluku pomáhá s usínáním*. In: technickytydenik.cz. Poslední aktualizace 08.11.2020. [poslední přístup 10.11.2023]. Dostupné z: https://www.technickytydenik.cz/rubriky/poutaky/technologie-maskovani-okolniho-hluku-napomaha-s-usinanim_51466.html

Fišer, M. *Umělá inteligence umožní čtení myšlenek*. In: novinky.cz. Poslední aktualizace 08.05.2023. [poslední přístup 10.11.2023]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/internet-a-pc-software-umela-inteligence-umozni-cteni-myslenek-40430554>

Hájek, P. *Kariérní sebevražda prostřednictvím Teorie integrované informace*. In: profinit.eu. Poslední aktualizace 12.09.2020. [poslední přístup 10.11.2023]. Dostupné z: <https://profinit.eu/blog/karierni-sebevrazda-prostrednictvim-teorie-integrované-informace/>

Horáček, J. (2021). Naprostou většinu znalostí získáme do puberty. In: *Blízká setkání*, moderuje Adéla Gondíková. Poslední aktualizace 25. února 2021. [poslední přístup 10.11.2023]. Dostupné z: <https://talk.youradio.cz/porady/rozhovory/blizka-setkani-naprostou-vetsinu-znalosti-ziskame-do-puberty-uvadi-psihiatr-jiri-horacek-0>

Cizojazyčná literatura

Altmann, G. (1997). *The ascent of Babel: An exploration of language, mind and understanding*. Oxford: Oxford University Press.

Anderson, J. R., Reder, L. M.; Lebiere, Ch. (1996). Working Memory: Activation Limitations on Retrieval. *Cognitive Psychology*, 30, 221–256. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1996.0007>

Azimov, J. G., Šukin, A. N. (1999). *Словарь методических терминов*. Санкт Петербург: Златоуст.

- Baddeley, A. (2021). Developing the Concept of Working Memory: The Role of Neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 36(6), 861–873. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/arclin/acab060>
- Baddeley, A., Hitch, G. (2019). The phonological loop as a buffer store: An update. *Cortex*, 112, 91–106. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.05.015>
- Bartmiński, Jerzy (ed.) (2004). *Językowy obraz świata*. Lublin: UMCS.
- Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Ben-David, B. M., Chambers, C., Daneman, M., Pitchora-Fuller, K. M., Reingold, E. M., Schneider, B. A. (2011). Effects of Aging and Noise on Real-Time Spoken Word Recognition: Evidence From Eye Movements. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(1), 243–262. American Speech-Language-Hearing Association. Dostupné z: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/54/1/243>
- Bergen, B. K. (2019). *Latające świnie. Jak umysł tworzy znaczenie*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Berne, J. E. (2008). Examining the relationship between the L2 listening research, pedagogical theory and practice. *Foreign Language Annals*, 31(2), 169–190. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00566.x>
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521–531. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02419.x>
- Bonilha, L., Hiliis, A., Hickok, G., den Ouden, D., Rorden, Ch., Fridriksson, J. (2017). Temporal lobe networks supporting the comprehension of spoken words. *Brain*, 140(9), 2370–2380. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/brain/awx169>
- Borucki, H. (1993). *Einführung in die Akustik*. Mannheim: Wissenschaftsverlag.
- Bouton, S., Chambon, V., Tyrand, R., Giraud, A.-L. (2018). Focal versus distributed temporal cortex activity for speech sound category assignment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America*, 115(6), 1299–1308. Boston. Dostupné z: <https://doi.org/10.1073/pnas.1714279115>
- Brindley, G., Slatyer, H. (2002). Exploring Task Difficulty in ESL Listening Assessment. *Language Testing*, 19(4), 369–394. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1191/0265532202lt236oa>
- Buck, G., Tatsuoka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing*, 15(2), 119–157. Sage Publications. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1177/026553229801500201>
- Carrier, K. A. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 383–408.

Taylor & Francis Online. Dostupné z: <http://faculty.uscupstate.edu/dmarlow/718/Listening%20Strategy%20Research.pdf>

Conrad, L. (1985). Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 59–72. Cambridge Journals Online. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100005155>

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 5, 161–170.

Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Da Costa, S., Gruetter, R., Crottaz-Herbette, S., Clarke, S. (2017). Keeping track of sound objects in space. Předneseno na konferenci: *Internation Conference on Auditory Cortex*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/320021403_Keeping_track_of_sound_objects_in_space

Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. München: Langenscheidt.

Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. (2006). *Studies in Language Testing 7. Dictionary of language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

El-Dali, M. (2017). L2 listening comprehension: is it a language problem or listening problem? *English Linguistic Research*, 6(1), 14–37. Dostupné z: <https://doi.org/10.5430/elr.v6n1p14>

Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32(3), 363–377. Elsevier. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.05.002>

Garrod, S., O'Brien, E., Morris, R., Rayner, K. (1990). Elaborative Inferencing as an Active or Passive Process. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. American Psychological Association, 16(2), 250–257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.2.250>

Ghafar, Z. N., Sawalmeh, M. H., Mohameamin, A. A. (2023). Students' Strategies for Improving Their Listening Comprehension: A review of Literature. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 5(1), 65–71. Dostupné z: <https://doi.org/10.32996/jhsss.2023.5.1.9>

Gillies, A. (2004). *Conference Interpreting. Tlumaczenie ustne*. Kraków: Cracow Tertium Society for the Promotion of Language Studies.

Goh, Ch. (1997). Metacognitive awareness of second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 61–369. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/4/361.full.pdf+html>

Goh, Ch. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 58–75. Elsevier. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

Goh, Ch. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185–206. Elsevier. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0)

Harley, B. (2000). Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? *TESOL Quarterly*, 34(4), 769–776. Teachers of English to Speakers of Other Languages. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3587790>

Harrod, L. M. (1990). *Harrod's Librarians' Glossary of Terms Used in Librarianship, Documentation and the Book Crafts and Reference Books*. Sebral Ray Prytherch. Aldershot: Gower.

Hasan, A. (2010). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137–153. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/07908310008666595>

Havranek, G. (2002). *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Häusermann, U., Piepho, H. E. (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Hofstaedter, D. R. (1980). *Gödel, Escher, Bach. An Eternel Golden Braid*. New York: Vintage Press.

Cherubim, D. (ed.). (1980). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer.

Imhof, M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

In'nami, Yo, Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing - LANG TEST*, 26, 219–244. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0265532208101006>

Jakobson, R. (1959). On linguistic Aspect of Translation. In: Brower, R. A. (ed). *On Translation* (ss. 232–239). New York: Harvard University Press.

Keren-Portnoy, T., Depaulis, R., Vihman, M., Whitaker, Ch., Williams, N. (2010). The Role of Vocal Practice in Constructing Phonological Working Memory. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1280–1293. Dostupné z: American Speech-Language-Hearing Association: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/53/5/1280>

Kiklewicz, A. (2012). *Znaczenie w języku – znaczenie w umyśle. Krytyczna analiza współczesnych teorii semantyki lingwistycznej*. Olsztyn: Centrum badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A construction-Intergration Model. *Psychological Review*, 2, 163–182. APA PsycNET. Dostępne z: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

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

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Laird-Johnson, P. (1983). *Mental Models*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Leech, G. (1974). *Semantics: The Study of Meaning*. Harmondsworth: Penguin Books.

Levitin, D. (2016). *Zastuchany mózg. Co się dzieje w głowie, gdy słuchasz muzyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Martin, T. (1982). *Introspection and the Listening Process*. (nevydaná diplomová práce) Los Angeles: University of California.

Mendelsohn, D. (1995). *Learning to Listen. A strategy-based approach for the second language listening*. San Diego: Dominic Press.

Michalik, M., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K., Solak, A. (2019). Tempo wypowiedzi osób starzejących się fizjologicznie na tle tempa wypowiedzi dziecięcych – analiza porównawcza. *Poradnik Językowy*, 761(2), 7–23. Warszawa: Towarzystwo Kultury Języka. Dostępne z: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-0551-5343-year-2019-volume-761-issue-2-article-62f48720-028a-3043-b881-911e47f4cede>

Milewski, S. (2017). *Tempo mówienia*. Dostępne z: <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki-index.php?page=TEMPO+M%C3%93WIENIA>.

Miller, G. (2003). Sexual Selection for Indicators of Intelligence. In Bock, G., Goode, J., Webb, K. (eds.), *The Nature of Intelligence*. London: Novartis Foundation, 260–275. Dostępne z: https://www.researchgate.net/publication/313052315_Sexual_selection_for_indicators_of_intelligence

Montagu, J. (2017). How Music and Instruments Began: A Brief Overview of the Origin and Entire Development of Music, from Its Earliest Stages. *Frontiers in Sociology*, 2. Dostępne z: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2017.00008>

Nęcka, E., Orzechowski, J., Syzmura, B., Wichary, Sz. (2020). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

O'Bryan, A., Hegelheimer, V. (2009). Using a Mixed Methods Approach to Explore Strategies, Metacognitive Awareness and the Effects of Task Design on Listening Development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 9–38. Dostępne z: http://www.acla-caal.org/Revue/vol-12-1_art-obryan-hegelheimer.pdf

O'Malley, M. (2012). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 3, 557–584. Dostępne z: <http://dx.doi.org/10.2307/3586278>

O'Malley, M., Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Overview in last 30 years. *Dialogue*, 3, 53–66. Dostupné z: http://talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf

Osten, M. (2006). *Die Kunst, Fehler zu machen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Palladino, P., Ferrari, M. (2008). Phonological sensitivity and memory in children with a foreign language learning difficulty. *Memory*, 16(6), 604–625. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658210802083072>

Rosen, M., Stern, Ch., Devaney, K., Somers, D. (2018). Cortical and Subcortical Contributions to Long-Term Memory-Guided Visuospatial Attention. *Cerebral Cortex*, 28(8), 2935–2947. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx172>

Rost, M. (2000). *Teaching and researching listening*. New York: Pearson.

Russel, D. (2000). *Interpreting in Legal Context: Consecutive and Simultaneous Interpreting* (nevydaná doktorská disertace). Calgary/Alberta: University of Calgary.

Russel, D., Takeda, K. (2018). Consecutive Interpreting. In: Mikkelsen, H., Jourdenais, R. (eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting* (ss. 79–95). London, New York.

Seretny, A., Lipińska, E. (2006). *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN Universitas.

Seretny, A., Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN Universitas.

Schaff, A. (1967). *Język a poznanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Sikorski, K. (1976). *Harmonia. cz. I*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Sparks, R., Ganschow, L., Humbach, N., Paton, J. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30, 725–755. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990099>

Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Škoch, A., Reháková, B., Mareš, J. (2022). Human brain structural connectivity matrices—ready for modelling. *Sci Data* 9, 486. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/s41597-022-01596-9>

Šukin, A. N. (2004). *Обучение иностранным языкам*. Москва: Филоматис.

- Thompson, I. (1995). Assessment of second/foreign language listening comprehension. In: Mendelsohn, D., Rubin, J. (eds.). *A guide for the teaching of second language listening* (ss. 31–58). San Diego: Dominic Press.
- Thompson, I., Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331–342. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00566.x>.
- Tokarski, R. (1987). *Znaczenie słowa i jego modyfikacja w tekście*. Lublin: Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej.
- Tononi, G., Boly, M., Massimini, M. (2016). Integrated information theory: from consciousness to its physical substrate. *Nat Rev Neurosci*, 17, 450–461. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.44>
- Tuan, L., Loan, B. T. K. (2010). Schema-building and Listening. *Studies in Literature and Language*, 5(1), 53–65. Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture. Dostupné z: <http://cscanada.net/index.php/sll/article/view/j.sll.1923156320100105.006/1443>
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1997a). The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *The Modern Language Journal*, 81, 494–505. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05517.x>
- Vandergrift, L. (1997b). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387–409. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362>
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168–176. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/53/3/168.full.pdf+html>
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, 2003, 53(3), 463–496. Language Learning Research Club, University of Michigan. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>
- Vandergrift, L., Goh, Ch., Mareschal, C., Tafaghodtari, M. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 53(6), 431–462. Language Learning Research Club, University of Michigan. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Vihman, M. (2015). Perception and Production in Phonological Development. In *The Handbook of Language Emergence* (ss. 437–457). York. Dostupné z: DOI:10.1002/9781118346136.ch20
- Vogely, A. (2008). Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67–80. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>

- Wahrig, G. (1997). *Deutsches Wörterbuch mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Wierzbicka, A. (1999). *Język – umysł – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A. (1969). *Dociekania semantyczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Young, M. Y. Cc. (1997). A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35–53.
- Yu, M., Xu, M., Li X., Chen, Z., Song, Y., Liu, J. (2017). The shared neural basis of music and language. *Neuroscience*, 357, 208–219. Dostupné z: DOI: 10.1016/j.neuroscience.2017.06.003
- Zwaan, R. (1999). Situation models: The Mental Leap into Imagined Wolds. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 15–18. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.000>
- Zwaan, R. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. In: B. H. Ross (ed.). *The psychology of learning and motivation*, 44, 35–62. New York: Academic Press.
- Zwaan, R., Madden, C., Yaxley, R., Aveyard, M. (2004). Mowing words: dynamic representation in language comprehension. *Cognitive Science*, 28(4), 611–619. Tallahassee: Florida State University.
- Žinkin, N. I. (1964). O kodovych perechodach vo vnutrennej reči. *Voprosy jazykoznanja*, 6, 26–38.

Příloha 1

Přepisy poslechových textů k poslechovým úlohám v kapitole Aplikace

Text č. 1: *Jak správně konzumovat zeleninu?*

Děkujeme za dotaz. Názorů, jak konzumovat zeleninu je mnoho. Ne náhodou také vznikla řada výživových směrů. Každý vám bude tvrdit něco jiného. Každý z nás je totiž jedinečný, a tak máme jiné trávení a každému tak vyhovuje jiná úprava zeleniny. Například vitarián jí vše v syrovém stavu. Naopak makrobiotická kuchyně, ta vyzdvihuje tepelnou úpravu. Jak zeleniny, tak ovoce. A klasická česká kuchyně, tak ta začala k hlavnímu chodu přidávat oblohu z čerstvé zeleniny. Určité základní body, jak zeleninu upravovat a jíst, se dají vyzdvihnout. Ale je důležité, aby s tím vaše trávení souhlasilo. Případně navštivte některého z odborníků na čínskou medicínu, ajurvědu nebo makrobiotiku. A ti odborníci vám určí, jaký jste metabolický typ, neboli: jaké máte trávení. A podle toho se dá ve výběru a druzích přípravy orientovat. Nejlepší však je, učit se komunikovat a naslouchat svému tělu. Správná konzumace zeleniny už začíná při jejím výběru. Ano, sladte se s přírodou a ročním obdobím. Ne náhodou nám matka příroda chystá stále jiné plodiny. V dnešní době supermarketů, kdy máme na výběr stále to samé, jsme na to lehce zapomněli. Vybírejte zeleninu, která neobletěla celou planetu, přispějete tak k čistějšímu ovzduší. Nejlépe českou a pokud možno s co nejšetrnějším způsobem při pěstování. Tak a když už máme doma sezonní českou zeleninu, tak se můžeme pustit do vaření.

Text č. 2: Interview s krasobruslařem Michalem Březinou

Moderátor: „Dobré dopoledne, pozvání k našemu mikrofonu přijal český reprezentant v krasobruslení Michal Březina. Dobrý den, Michale.“

M. Březina: „Dobrý den.“

Moderátor: „Co všechno už jste stihl po světovém šampionátu z minulého týdne? Už jste si stihl odpočinout?“

M. Březina: „Tak já jsem stihl přijet domů, stihl jsem, stihl jsem odjet jednu benefiční akci tady v Brně, Velikonoce na ledě, a zatím pořád odpočívám ještě a příští týden začínám trénovat už pořádně.“

Moderátor: „Odpočíváte exhibicí?“

M. Březina: „Odpočívám exhibicí, ano.“

Moderátor: „Dvaadvacáté narozeniny jste oslavil v pátek v Nice anebo až doma, opožděně, po návratu?“

M. Březina: „Tak já jsem to trošku – dá se říct – oslavil už tím krátkým programem, už v pátek, takže...“

Moderátor: „Druhé místo je báječné.“

M. Březina: „Takže tam se myslím nedalo už ani víc co oslavovat, tam ta oslava byla tak nějak adekvátní, dá se říct.“

Moderátor: „Tak opožděně ještě všechno nejlepší ještě ode mě.“

M. Březina: „Děkuju.“

Moderátor: „Právě o mistrovství světa, které se Michalovi Březinovi nejprve povedlo a pak nepovedlo tak, jak chtěl, budeme mluvit už za chvíli. Povídat si dál budeme prostřednictvím rozhlasových linek mezi Prahou a Brnem. A protože náš rozhovor předtácíme, neposílejte nám prosím dotazy. Neuměli bychom na ně odpovědět. Ale i tak, zůstaňte s Radiožurnálem.“

Víkendový Radiožurnál s Václavem Šmolíkem

Moderátor: „Pražský krasobruslař Michal Březina na medaili ze světového šampionátu v Nice nakonec nedosáhl. Po nevydařené volné jízdě klesl z druhého místa na konečné šesté. A protože Michala teď máme ve vysílání Radiožurnálu, můžeme si povídat, jak šampionát prožíval. Kolikrát jste si od té doby všechno přehrál v hlavě? Rozjíždky, krátký program, volnou jízdu, Michale?“

M. Březina: „Tak, já abych řekl pravdu, ten krátký program si už ani moc nepamatuju a tu volnou jízdu si sem tam sem tam v hlavě ještě promítnu a ono to tak bývá u mě většinou vždycky, že když zajedu dobrou jízdu, tak tak je to většinou proto, že mám v hlavě úplně prázdnou. A že to jedu, že to jedu automaticky, já si pak z té jízdy nic nepamatuju. Od toho pak poznám, jestli jsem zajel dobře, nebo ne. A to se mi v krátkém programu povedlo a v té volné ani tak moc ne, ale snažím se na to nemyslet a snažím se pokračovat dál, protože i tak to šestý místo je dost dobrý výsledek, takže se snažím na to nemyslet, že se to tak nepovedlo, a prostě trénovat dál a aby to příští rok vyšlo, konečně.“

Moderátor: „No, říkám si, být v první šestce na mistrovství světa, to je dost dobré.“

M. Březina: „Já si myslím, že to je dobrý výsledek a dá se říct, že ta první šestka, vlastně jsem tam tři roky za sebou, takže si myslím, že to taky něco znamená.“

Moderátor: „Že to až tak úplně neúspěch nebyl. S jakými pocity a jak namotivovaný jste vůbec do Nice odjížděl?“

M. Březina: „No, já jsem byl namotivovaný dobře, já jsem měl docela dobře natrénovaný, hlavně v tom krátkém programu, to bylo vidět, že ten trénink, co jsme měli, tak se vlastně vyplatil, a že se mi to povedlo, takže já jsem se těšil do Nice. Je pravda, že to byl asi první závod, na kterej jsem se těšil jet závodit, takže...“

Moderátor: „Aha, a čím to bylo?“

M. Březina: „Takže se musím přiznat, ani nevím proč, možná tím, že jsem poprvé závodil někde u moře.“

Moderátor: „Hm. Palmy, pláže a tak?“

M. Březina: „Palmy, pláže, sice se ještě nedalo koupat, ale bylo to tam hezký.“

Moderátor: „Ostatně na to byste asi ani neměli čas, že?“

M. Březina: „Asi ne, já jsem sice závodil až na konci týdne, ale vlastně jsem tam přijel v neděli a od neděle až do pátku jsem měl každý den tréninky. Takže toho času moc nebylo.“

Text č. 3: František Nepil: *Českomoravská vrchovina*

Mám rád lidi, kteří to mají rádi tam u nich doma. Je mi mezi nimi pěkně, když mě vodí po starých i nejnovějších ulicích, po věžích, po muzeíčku a vůbec po místech, která stojí za podívání. Mám prostě rád města a městečka, vesnice a samoty, kde žijí lidé s chutí a pýchou. A nevzdychají po té Praze, tak jako mám rád Pražany, kteří nevzdychají třeba po Paříži, a Pařížany kteří nevzdychají po já nevím čem.

A pak jsem taky rád tam, kde tu lásku k domovu třeba neslyším, ale cítím. Všude člověk nemůže zastavit, někde to jenom projíždí, ale nemyslete si, že pouhá jízda není také rozmlouvání s krajem. Stejně jako vy, nezřídka z pouhé jízdy cizího vozu poznáte, zda u vás zrovna projíždí slušný člověk, nebo naopak nějaký náfuka, chuligoš, či křupan, tak člověk za volantem vnímá doteky lásky, úcty a citu lidí ke svému kraji, i když má v pedálu sedmdesátku.

Tu lásku a úctu vnímám například vždycky, když jedu nádhernými alejemi po Českomoravské vrchovině. Já si je teda i prošel, jenže tenkrát jsem byl přeci jenom o třicet kilo mladší. Nemluvě o tom, že aleje byly u všech silnic. Ale zatím co v okolí Prahy opižlali kde co, je jízda z Humpolce do Poličky pořád ještě jízdou snů. A když jsem tam tudy jel posledně, uvědomil jsem si, že cesta starou alejí je zrovna takovým zážitkem, jako třeba procházka po břehu moře. Už proto, že každá alej vždy vede k něčemu krásnému. Zámecká alej k zámku, kostelní alej k nějakému kostýlku, kde si náš dědeček babičku bral, a silniční alej vede od města k vesnici nebo od dědiny k městu a jejich součet, dělá náš domov.

A proto jsem se počal po svém návratu bát, že je třeba i na Vysočině něco popadné nebo že se nějak pomátnou a vezmou pily a že moje příští cesta tamtudy bude vypadat zrovna tak, jako ty cesty za Prahou. Kilometr stromořadí se dá, při dnešní technice, porazit dřív, než se rozkoukáte, ale nevím, jestli jste si všimli, že čím výkonnější jsou teď pily, tím pomaleji rostou stromy.

My dospělí, často říkáme, že děláme všechno pro děti. A to pravda je, to říkám o své práci i já, i když ode mne je to vždycky zároveň jakési upozornění, že mi to bude prostě dlouho trvat. Jenomže i když si tedy namlouvám, že pro děti dělám, co mohu, chtěl bych na rozdíl od ostatních lidí přece jenom něco pro sebe. Ježe teď už ne kde co, ale ty aleje na Českomoravské vrchovině, ty bych teda chtěl.

Tak vás, děti, prosím, abyste je nám, dospělým, zachovaly, a z duše vám přeju, aby k domovu vašich dětí aleje vedly a aby vám je záviděl každý tak, jako já je závidím těm vysočinským horákům.

Příloha 2

Seznam doporučených písní vhodných k didaktickému využití

Narodil se Kristus Pán

Aj, dnes v Betlémě

Chvála na nebi Bohu

Maličký Ježíšek

Nesem vám noviny

Vondráši, Matóši

Chtíc, aby spal (A. Michna; skupina Klíč)

Tichá noc (Franz Xaver Gruber)

Vánoce Vánoce (Jaromír Vomáčka, Zdeněk Borovec)

Vracaja sa dom (Vlasta Redl)

Tabulka č. 1 Výběr vánočních koled

Holka modrooká

Plzeňská věž

Na tom pražském mostě

Ach, synku synku

Okolo Hradce

Na rozloučení mý potěšení

Vínečko bílé

Eště si já pohár vína

Nepij, Jano, nepij vodu

Jaromír Vejvoda: Škoda lásky

Tabulka č. 2 Výběr lidových písní

Téma	Název písně	Interpret	Žánr	Doporučená úroveň jazykové kompetence (polských) studentů
Barvy, adjektiva	Modrá je dobrá	Žlutý pes	pop rock	A1, A2
Měsíce, adjektiva	Den je krásný	Karel Gott a Jana Petřů	pop	A1, A2
VV s až; budoucí čas	Starý muž	Jaromír Nohavica	folk	A2, B1
Kondicionál	Těšínská	Jaromír Nohavica	folk	A2, B1
Nábytek	Dáme si do bytu	Josef Bek	pop	A2, B1
Jídlo, restaurace	Představte si, co jsem měl dnes k obědu	Jiří Šlitr	pop	B1, B2
Práce	Vedoucí	Chinaski	rock	B1 a vyš
Práce	Píseň práce	Buty	rock	B1 a vyš
Stížnost	Pane prezidente	Jaromír Nohavica	folk	B1, B2
Nemoci	Pochod marodů	Jaromír Nohavica	folk	B1, B2
Sport	Fotbal	Jaromír Nohavica	folk	B1, B2
ČR	Já tu zemi znám	Ladislav Vodička	country	B1, B2
Části automobilu	Řidič, ten tvrděj chleba má	Ladislav Vodička	country	B1, B2
Obecná čeština	Jednou mi fotr povídá	Ivan Hlas	rock'n'roll	B2, C1
Obecná čeština	Řiditel autobusu	The Tap Tap	pop	B1, B2
Obecná čeština	Barák na vodstřel	Aleš Brychta	rock	B1 a vyš
Pivní rock	Jarošovský pivovar	Argema	rock	B1 a vyš
Pivní rock	Šel pes do lesa	Brutus	rock	B1 a vyš
České disco	Nonstop	Michal David	disco	A2 a vyš
České disco	Dlouhá noc	Helena Vondráčková	disco	A2 a vyš
Jaroslav Vrchlický	Lásko má, já stůňu	Helena Vondráčková	pop	B1 a vyš
České cover verze hitů	A Ty se ptáš, co já	Helena Vondráčková	disco	B1 a vyš
České parodie	A Ty se ptáš, co já	Kaiser a Lábus	kabaret, disco	B1 a vyš
Deminutiva; práce s kýčem	Maluj zase obrázky	Hana Zagorová	šanson	B1
Doprava; tradiční české firmy	Jawa 350	Věra Špinarová	rock	B1 a vyš
Problémy české společnosti	Pánu bohu do oken	Tomáš Klus	folk	B1 a vyš
Sexualita	Křídla motýlí	Aneta Langerová	pop	B1 a vyš

Meditační, niterné	Andělská	Zuzana Navarová	folk	B1 a výš
Mezilidské vztahy	Papierosy	Radůza	folk	B1 a výš
Politika, přelomové události	Modlitba pro Martu	Marta Kubišová	pop	B1 a výš
Operace Anthropoid	Battledress	Robert Křesťan	country	B2, C1
Tramping	Stánky	Jan Nedvěd	folk	B2
Tramping; práce s kýčem	Podvod	Jan Nedvěd	folk	B2
Češi ve světě; Gott jako hvězda	Lady Carneval	Karel Gott	latino	B1
Češi ve světě	Včelka Mája	Karel Gott	pop	A1, A2
Osvobozené divadlo	Ezop a Brabenec	Voskovec a Werich	jazz	B2 a výš
Semafor	Láska nebeská	Suchý a Šlitr	jazz, pop	B1
Člověk v historickém kontextu	Reklama auta Praga	Lída Baarová	reklama	B2
Tradice; ekologie; reklama; Skácel	Voda má	Hradišťan	folk	B1 a výš

Tabulka č. 3 Výběr populárních písní

Věcný rejstřík

A

Adamův jazyk — 11
akustický poslech — 16
anatomie lidského ucha — 37, 38
antikadence — 56
apercepce — 94, 170
argumentace — 11
auditivní vstup — 16

B

barva zvuku — 39, 51, 53
barva řeči — 50, 51, 53
Broccovo centrum — 50, 62

C

certifikovaná zkouška — 30, 152, 156
centrální výkonná jednotka — 71, 72
close test — 158
cvičení — 22, 75, 137
corpus geniculatum mediale — 61
Cortiho ústrojí — 38, 39, 61

Č

čtení s porozuměním — 22, 86, 164

D

denotace — 81, 169
deskriptory — 30, 32, 33
didaktika — 25
distinktivní jednotka — 88, 89
dotazník — 15, 16, 18, 104, 106, 108, 113
dozvuk — 51, 53
druhy poslechu — 31, 33

E

ekvivalence lexikální — 113, 133
emfáze — 54
endocept — 60, 63–65, 70, 75–79, 83, 94, 95, 135, 167

epizodický nárazník — 71, 73
expektace — 86

F

faktory limitující výzkum — 13, 14
faktory ovlivňující poslech
s porozuměním — 34–36
 fáze poslechu s porozuměním:
– akustická — 20, 45–48, 53, 63, 80
– identifikační — 20, 22, 62, 80
– porozumění — 21, 62, 134
– interpretace — 21, 62, 134
– výuková — 25, 150, 151
fonetický poslech — 16, 152, 161
fonologická smyčka — 71, 72
formát testu — 18
frekvence zvuku — 39, 41, 42, 46

G

generalizace — 125

H

harmonie — 50, 54
heliocentrismus — 16
hláska — 23, 42, 81, 149, 166
hlasitost — 40, 41, 51, 54, 57
hlasitost řeči — 51
hlasivky — 39, 43, 79
hrtanová dutina — 43, 46
hudba — 49, 50, 54, 55, 135
hudební nástroj — 43, 51, 53, 85, 166
hudební věda — 14, 40, 49

CH

chyba:
– definice — 125
– klasifikace — 128, 129
– příčiny — 129–136
chyba:
– hloupá — 128
– nesystémová — 128, 129
– petrifikovaná — 128
– příležitostná — 128
– systémová — 128, 129

I

inference — 14, 23, 25, 33, 69, 87, 99, 110, 111, 115, 120, 121, 170
informace:
– sémantická — 59
– strukturní — 59
instrukce — 18, 107, 145, 146
intenzita zvuku. — 39, 40–42, 49
interference — 46, 47, 51, 135
interpretace — 13, 15–17, 21, 24, 25, 30, 36, 52, 59, 83, 87–89, 93, 103, 112, 114, 117, 118, 128, 130, 131, 132–136, 144, 146–148, 1150, 152, 156, 159, 161, 166–170, 172
intonace — 15, 20, 43, 50, 51, 54, 56, 57, 62, 99, 103, 113, 117, 122, 123, 132, 133, 137, 139, 151
intonační kadence — 54, 56
intonační vzorec — 55
invarianta — 84

K

kódování:
– analogové — 15
– digitální — 15
kognice — 63
kognitivní psychologie — 13, 14, 22, 68
kolokace — 80, 81, 83
komunikační:
– normy — 127
– rámec — 87
konkluzivní kadence — 56
konotace — 21, 35, 36, 39, 66, 80–82
konsolidace — 69
konstrukce epizod — 87, 88
konstrukce porozumění — 13, 68, 77–87, 89–91, 165, 168, 169
konstrukčně-integrační model — 84, 87, 166, 169
kontextové zapojení — 21, 54, 59, 83, 84, 96, 97, 100, 110–112, 115–117, 120, 125, 128, 132–134, 136, 149, 150, 168, 172
kontura — 51, 53, 55
koperníkovský obrat — 14
kulturní rámec — 94

kvalitativní výzkum — 13, 15, 95, 99, 105, 108, 111, 118, 121, 123, 131, 143, 165, 170
kvantitativní výzkum — 105, 118, 120, 121, 143, 165, 170

L

lexikální význam — 84
lexém — 47, 81, 83, 84, 88, 89, 91, 92, 94, 133, 168, 170
lidská řeč — 43, 51
lingvistika — 59, 65, 69, 78, 82, 164
LOTH — 82

M

MALQ — 104

N

naslouchání — 16, 22, 27, 50, 137
natural approach — 24
neporozumění — 94, 107, 109, 118, 121–125, 129–136, 145, 164
neslyšící — 20, 79
neurony — 41, 49, 57, 60–62, 65, 67, 68
neuroplasticita mozku — 39
neurověda — 59, 63, 65, 93
norma — 15, 25, 127
nutná informace — 16, 89, 120, 168

O

očekávání — 21, 49, 54, 56, 60, 86, 98, 135–136, 150
okolní:
– text — 16, 80, 81, 89, 130, 147, 149
– svět — 5, 11, 13, 21, 27, 165
opičení se — 67
osvojování jazyka — 19, 24, 26, 30, 33, 126, 137
otevřená otázka — 150, 156

P

paměť:
– autobiografická — 74
– deklarativní — 73, 74
– dlouhodobá — 69, 71, 73, 74, 80, 84, 87, 140

R

recepce — 15–17, 19, 21, 26, 28, 35, 46, 69, 83, 89, 90, 129, 130, 138, 164, 165
recipient — 16, 17, 20, 22, 33, 34, 46, 71, 72, 74, 80, 88, 91, 94, 102, 142, 147, 157, 167, 169, 107
redundance — 48
regularizace — 125
rekonstrukce — 99, 101, 111, 112, 116
reminiscence — 70
rezonanční jev — 43
rozpracování — 96, 99, 110, 112, 115, 116, 120, 121
rytmus — 51, 52, 53, 62, 144, 148

Ř

řečová dovednost — 5, 15, 19, 24, 108

S

samohláska — 43–47
selektivní pozornost — 99, 102, 109, 112, 113, 117, 122, 123, 132
sémantický trojúhelník — 82
simplifikace — 125
simulace — 69, 75, 78, 85, 864
sledování porozumění — 103, 112, 113, 117, 122, 123
slovní význam — 66, 82, 83, 137, 170
složky porozumění — 168
sluchový aparát — 16, 57
sluchová dráha — 60
sluchová únava — 49
slyšení — 12, 19, 20, 37, 41, 47, 66, 85, 164
smysl textu — 21, 80, 87, 135, 138, 168
socioafektivní strategie — 96, 97, 123
souhláska — 46, 47
specifika — 91, 164, 166, 172
spektrogram — 44, 45
spisovatel akustický — 57
Sylviova rýha — 62

Š

šum — 133, 142

T

taktiky poslechové — 13–17, 24, 27, 34, 91, 95–99, 104, 108–123, 129, 131–135
tempo — 51, 52, 53, 56, 131, 144, 149, 150, 173
tempo řeči — 51, 53, 107, 132, 134, 141, 144, 149, 173
teorie:
– dvojího kódování — 69
– informace — 14, 59, 164, 167
– integrované informace — 65, 67, 68, 86
– ztělesnění — 66, 84, 85, 95, 169
– zvukových obrazů — 81
testová položka — 18, 144, 145, 156
testovací technika — 18, 156
textová operace — 88
thalamus — 61
tlumočení — 14, 78, 85, 89, 90, 92, 94, 140, 164, 169, 170
tlumočnický — 89, 90, 141, 151, 162, 164, 169
tón — 33, 39, 41, 42, 53, 119
tónina — 54–56
tonotopická mapa — 41, 61
typologie cvičení — 137, 146, 152

U

uchování — 70
učební strategie — 96, 106
úkol — 18, 33, 57, 86, 96, 123, 141, 162
úloha — 18, 50, 105, 106, 109, 110, 114, 118, 135, 143, 146–150, 170, 190
upevnění — 70, 100, 111, 116
úroveň textu — 88
univerzália — 50, 164
uzavřená otázka — 149

V

varianta — 42, 84, 153, 157, 160
věda — 11–15, 50, 59, 61, 63, 65, 93, 165, 169, 172
vizualizace — 70, 75, 93, 101, 110–112, 115, 116, 121, 134
vizuospeciální náčrtník — 71, 72

vnímání — 12, 37–39, 42, 48, 49, 51, 52, 54,
57, 65, 70, 71, 76, 79, 97, 126, 166
vstípení — 68, 70, 71
vybavování — 66, 68, 70, 74–76
vyhodnocení textu v reálném čase — 103
výška zvuku — 39, 42
význam textu — 20, 93, 111
vzpomínání — 70

W

Wernickeova rýha — 62

Z

zadání testu — 18, 143, 145
zaměření pozornosti — 49, 70, 73–76, 103,
109, 110, 113, 116, 117, 122, 141, 167
zapamatování — 62, 68, 70, 71, 75, 76, 85,
96, 100, 143
znovupoznání — 70
zrcadlové neurony — 66, 79
zhodnocení porozumění — 102, 110,
112–114, 122, 132, 152
zvládnutí jazyka — 24, 28
zvukový obraz — 20, 35, 81

Jmenný rejstřík

A

AJDUKIEWICZ Kazimierz — 12
ALTMANN Gerry — 19
ANDERSON John — 25, 69, 90
ARISTOTELES — 11, 141
AZIMOV J. G — 17, 18

B

BADDELEY Alan — 71
BACHMANNOVÁ Jarmila — 17, 87
BARTMIŃSKI Jerzy — 21, 65
BÉKÉSY György — 38
BENEŠ Eduard — 22
BERGEN Benjamin — 65, 70, 72, 75, 85
BERNE Jane — 98
BLÁHA Ondřej — 50
BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ Šárka — 27
BONILHA Leonardo — 62
BORUCKI Hans — 39, 48
BOUTON Sophie — 62
BRYNDLEY Geoff — 18, 141, 143
BUCK Gary — 16, 89, 155, 156
BÜHLER Karl — 82

C

CEJPEK Jiří — 60, 64
CÍCHA Václav — 21, 24
CIXOUS Hélène — 85
CONRAD Linda — 97
CORDER Stephen Pit — 83, 126, 128, 130
COSERIU Eugenio — 126, 127
COURTENEY de Baudoin — 81
CVEJNOVÁ Jitka — 30

Č

ČAPEK Karel — 70, 78
ČECHOVÁ Marie — 16, 17, 25, 27, 34, 80,
127, 129
ČEPIČKOVÁ Jana — 20
ČMEJRKOVÁ Světla — 50
ČERMÁK František — 84
ČERNÝ Jiří — 23

D

DA COSTA Sandra — 62
DAHLHAUS Barbara — 135
DANEŠ František — 15, 35, 51, 56, 84–89,
127, 136
DESCARTES René — 11, 81
DIJK van Teun — 84, 89
DŹWIERZYŃSKA Ewa — 27

E

EK van Jan Ate — 24, 26
EL-DALI Mostafa — 98
ERTL Václav — 126

F

FERRARI Marcela — 24
FIELD John — 25
FODOR Jerry — 65, 82, 84
FREGE Gottlob — 12

G

GAL'PERIN Piotr Jakovlevič — 76
GARCZYŃSKI Stefan — 135
GHAFAR Zaniar Nathir — 98
GILE Daniel — 140
GILLIES Andrew — 143, 162
GLADKOVA Hana — 133
GOH, Christine — 17, 25, 26, 35, 63
96–101, 104, 105, 114, 118, 131

H

- HÁDKOVÁ Marie — 30, 133
HÁJKOVÁ Eva — 27
HÁNKOVÁ Dana — 125
HARLEY Birgit — 26, 97, 139
HARROD Leonard — 89
HASAN Ali — 117, 118
HAUSENBLAS Karel — 87, 88
HÄUSERMANN Ulrich — 152, 158
HAVLÍČKOVÁ Helena — 27
HAVLÍK Radan — 44, 47, 48
HEGELHEIMER Volker — 26, 98, 105, 141, 143, 145
HITCH Graham — 71
HEYD Gertraude — 45
HELMHOLTZ Hermann — 38
HENDRICH Josef — 17, 18, 21, 25, 26, 31, 33
35, 125, 128, 138, 151
HOFFMANNOVÁ Jana — 80, 87
HÖFLEROVÁ Eva — 137
HOFSTADTE Douglas — 59
HOLUB Jan — 97
HRABÁK Josef — 22
HRDLIČKA Milan — 23, 25, 133
HUBEL David — 65
HUDÁKOVÁ Andrea — 20
HUMBOLDT von Wilhelm — 81
HYMES Dell — 24, 164
HYNKOVÁ DINGOVÁ Naďa — 162

CH

- CHAMOT Anna Uhl — 94
CHERUBIM Dieter — 125
CHODĚRA Radomír — 18, 27, 33, 35
CHOMSKY Noam — 18, 23, 82, 84

I

- IN'AMI Yo — 138, 141, 147

J

- JAKOBSON Roman — 81, 82
JELÍNEK Milan — 22, 125–127
JELÍNEK Stanislav — 26
JÍLEK František — 81

K

- KIKLEWICZ Aleksander — 82
KINTSCH Walter — 25, 84, 87, 89, 169
KEIDEL Wolf Dieter — 59
KLEPPIN Karin — 125, 127, 131
KOIZUMI, Rie — 135, 141, 147
KOCH Christof — 14, 67
KOLLMANNOVÁ, Ludmila — 27, 106, 142
KOLUMBUS Kryštof — 11
KOMENSKÝ Jan Ámos — 81, 141
KOPERNÍK Mikuláš — 14, 16
KORČÁKOVÁ Jana — 125, 128
KOŘENSKÝ Jan — 27
KOUKOLÍK František — 19, 49, 50, 61, 62, 63–76
KRASHEN Stephen — 24, 126, 137
KRAUS Jiří — 25, 87, 127
KRČMOVÁ Marie — 38, 42, 43, 53, 55, 80
KRYKORKOVÁ Hana — 63
KULIČ Václav — 125, 127
KUHN Thomas — 12

L

- LAIRD-JOHNSON Philip — 69, 73, 89
LEECH Geoffrey — 83
LEIBNITZ Gotthold Wilhelm — 12
LEVITIN Daniel — 40, 41, 43, 51, 61, 67
LIPÍŇSKA Ewa — 19, 27, 34, 35
LITTLE David — 30
LOJOVÁ Gabriela — 96
LUKÁŠOVÁ (BIELEŇ) Jitka — 20, 27, 32, 93, 98
109, 138, 159, 169

M

MÁDLOVÁ Michaela — 27, 34, 158

MALINOVSKÝ Milan — 26

MALÍŘ František — 24

MARTIN Theresa — 25

McCLELLAND James — 70

MENDELSON David — 22, 25, 98

MICHALIK Mirosław — 52

MILEWSKI Stanisław — 52

MISTRÍK Josef — 20

MONTAGU Jeremy — 49

N

NEČKA Edward — 68

NEISSER Ulrich — 68, 83, 87, 127

NEPIL František — 107, 123, 136, 144, 150, 192

NOVOTNÁ Renata — 84

O

O'BRYAN Anne — 26, 98, 105, 141, 143, 145

OGDEN Charles — 82

O'MALLEY Michael — 96, 106

ONDRÁKOVÁ Jana — 125

ORZECOWSKI Jarosław — 68

OSADA Nobuko — 130, 131, 143

P

PAIVIO Allan — 69

PALLADINO Paola — 26

PALENČÁROVÁ Jana — 22, 27

PALKOVÁ Zdena — 52, 88, 152

PAPOUŠEK Vladimír — 11

PEIRCE Charles — 81

PENFIELD Wilder — 65, 66, 70

PERCLOVÁ Hana — 26

PERCLOVÁ Radka — 30

PERKY Mary — 65

PETKEVIČ Vladimír — 125

PIAGET Jean — 63

PIEPHO Hans-Eberhard — 35, 152, 158

PLATON — 11

PÖSINGEROVÁ Kateřina — 130

PRIBRAM Karl — 65

PRIZEL-KANIA Adriana — 27

PŘIKRYLOVÁ Jana — 27

PSTRUŽINA Karel — 61

PURM Radko — 22

R

RIES Lumír — 18

RICHARDS Ivor — 82

ROMPORTL Milan — 56

ROSEN Maya — 73

ROST Michael — 96, 98

RUBIN Joan — 25, 96

RUCHKIN Daniel — 72, 143

RUSSEL Bertrand — 65

RUSSEL Debra — 90, 140

S

SAUSSURE de Ferdinand — 81

SEDLÁKOVÁ Miluše — 68, 69

SEEBER Kilian — 90

SELINKER Larry — 126

SELZ Otto — 128

SERETNY Anna — 19, 27, 34, 35

SCHAFF Adam — 76

SIKORSKI Kazimierz — 51

SLATYER Helen — 16, 141, 143

STORCH Günther — 151

SZYMURA Błażej — 68

Š

ŠÁRA Milan — 30

ŠEBESTA Karel — 22, 25–27, 127

ŠMAJS Josef — 58

ŠTANCLOVÁ Eva — 27

ŠTEFÁNKOVÁ Hana — 26

ŠTINDLOVÁ Barbora — 125

ŠUKIN A. N — 17, 18

T

TAKEDA Kayoko — 90, 140

TERREL Tracy — 24

TATSUOKA Kikumi — 16, 89

THOMPSON, Irene — 27

TOKARSKI Ryszard — 84

TONONI Giulio — 14, 65, 66, 67

TRIM John Leslie — 24, 26

TRUBECKOJ Nikolaj — 23

THOMPSON Irene — 25

U

UHLÍŘOVÁ Vladimíra — 22

UR Penny — 31

V

VANDERGRIFT Laurens — 25, 26, 35, 96,
98,

99, 101, 104, 105, 114, 117, 118

VEROŇKOVÁ Jitka — 27, 152

VIHMAN Marilyn — 26

VLČKOVÁ Kateřina — 27, 96, 97, 105, 106

VOGELY Anita — 25

VYGOTSKIJ Lev Semjonovič — 94

VYMAZAL František — 23

W

WIENER Norbert — 58

WIERZBICKA Anna — 65, 82, 88

WEINGART Miloš — 44, 51, 53, 57, 166

WICHARY Szymon — 68

WITTGENSTEIN Ludwig — 12

Y

YOUNG Ming Yee — 97

YU Mengxia — 50

Z

ZAJÍCOVÁ Pavla — 26

ZIMA Petr — 52

ZWAAN Rolf — 57, 66, 85

Ž

ŽINKIN Nikolaj Ivanovič — 82