

Recepce – percepce – porozumění – interpretace ve vyučování cizímu jazyku

MARIE FENCLOVÁ

Západočeská univerzita v Plzni

<https://doi.org/10.24132/ZCU.PROFILINGUA.2021.22-30>

Résumé

Článek definuje pojmy *recepce*, *percepce*, *porozumění* a *interpretace* z hlediska didaktiky cizích jazyků.

Abstract

The paper defines the concepts of *reception*, *perception*, *understanding* and *interpretation* from the point of view of the didactics of foreign languages.

Zdá se logické, že v rámci konference věnované porozumění textu, v daném případě textu cizojazyčnému, je vhodné zamyslet se úvodem nad vztahem několika běžně používaných pojmů, které navzájem jistě souvisejí, které se někdy významově překrývají, či které jsou dokonce někdy vzájemně zaměňovány.

Pokusila jsem se seřadit tyto pojmy postupně od přijímání signálů zvnějšku, tedy od recepce, přes jejich vnitřní zpracování až k osobní interpretaci.

Začněme tedy pojmem **recepce**. Ta stojí na rozhraní vnějšího světa a vnitřního světa jednotlivce. Psychologie definuje recepci, neboli „čítí“, jako činnost tělesných čidel (receptorů,

senzorů), čili smyslových orgánů. V případě lidské řeči jsou těmito smysly sluch a zrak. Omezíme-li se v tomto textu na recepci primární mluvené řeči, pak předpokladem recepcce je to, že „slyším“.

Dalším (zvnitřňujícím) pojmem je **percepce** (vnímání). Je to proces, v jehož rámci tok sensorických informací přijatých zvnějšku putuje do mozku, který je třídí a zpracovává. Odfiltruje zvuky nejazykové či v rámci známého jazyka neznámé (jako je hudba, houkání lokomotivy, zvuk vysavače, zpěv slavíka, ale i zvuky neznámého jazyka. Nám tedy odfiltruje čínštinu, maďarštinu, jazyky bantu... To jsou pro nás jen jakési hluky). Při učení cizí řeči percepční dovednosti mají umožnit rozlišovat fonologicky relevantní příznaky fonologického systému této cizí řeči (znělost/neznělost souhlásky, otevřenost/zavřenost samohlásky atd.). Podstatou percepce je to, že v rámci konkrétního jazyka „**rozpoznávám**“/rozlišuji fonémy a prozodémy. V angličtině rozliším např. [n] – [ŋ], ve francouzštině [a] – [ã], ruštině [l] – [lʲ], v němčině [Ø] – [e], apod. V cizí řeči rozpoznám prozodémy oznamovací a tázací intonace: ve francouzštině – *Ils vont au cinéma. x Ils vont au cinéma?*, v ruštině – „*Oni idut v kino.*“ x „*Oni idut v kino?*“. Rozvíjení percepčních dovedností je důležitým úkolem korektivní fonetiky cizího jazyka. Pojmy recepcce a percepce se některými autory zaměňují.

V tomto smyslu se navíc rozcházíme s Františkem Čermákem, který pod pojem řečová percepce zahrnuje spolu s vnímáním dekódování. „*Řečová percepce je proces vizuálního či orálního vnímání a dekódování*“ (ČERMÁK 2007. 49.) Dekódování však znamená vlastně porozumění.

Vzhledem k nejasnostem kolem pojmu percepce se v další části tohoto textu budu věnovat speciálně tomuto jevu.

Další stadium při poslechu cizího jazyka je **porozumění**. Pochopení rozdílů mezi percepcí a porozuměním můžeme jasně založit na rozdílu mezi fonologií a sémantikou. Můžeme zde připomenout Martinetovu teorii první a druhé artikulace (MARTINET, 1960).

Touto teorií André Martinet prohloubil Saussurovskou znakovou povahu jazyka, když uvnitř slov rozlišil monémy – potažmo lexémy a morfémy. Anglické slovíčko *quick* je podle této teorie lexémem tedy monémem nesoucím lexikální obsah. Jeho odvozenina *quickly* sestává ze dvou monémů, z nichž první je lexém a druhý je morfém, zařazující slovo do kategorie adverbíí. Podle Martinetova konceptu tedy porozumění předpokládá v první artikulaci/prvním článkování lineární členění mluvního řetězce na monémy (někteří autoři monémy pojmenovávají morfémy) tedy znaky usouvztažňující význam a formu.

Zatímco výše pojednaný pojem *percepce*, souvisí s tzv. druhou artikulací, členící promluvu na fonémy, které pochopitelně nositeli významu nejsou a nesměřují tudíž do roviny porozumění, porozumění se začíná odvíjet až v rovině znaků/monémů. Ty jsou v rámci *langue* mentálním otiskem v mozkovém inventáři jedince.

V anglické větě „*Shi/ never/ goe/s any/where withhout/ him.*“ je každý z monémů oddělených svislící nositelem nějakého významu – lexikálního nebo gramatického. Kombinace významů jednotlivých znaků/monémů v řečových projevech je pak nositelem smyslu výpovědi.

Na rozhraní smyslu výpovědi a smyslu ucelených textů sestavených z těchto výpovědí lze sledovat rozmanité **interpretace** mluveného textu. Tyto interpretace nesou otisk autentického – intelektuálního a emocionálního – zpracování vyslechnutého textu jednotlivcem. Každý jednotlivec může vyslechnutý text interpretovat samostatně autenticky. Interpretace je tedy jinak řečeno chápáním, způsobem chápání textu. Feuchtvangerův román *Židovka z Toleda* může být někým primárně interpretován jako úchvatný příběh lásky, někým jako pozoruhodný nástin složitých vztahů mezi křesťanským, židovským a muslimským světem ve středověkém Španělsku. Tentýž projev prezidenta republiky může být částí posluchačů interpretován/chápán jako více méně objektivní analýza stavu země, jinou částí posluchačů jako útok na opozici, jinou částí jako skrytá provokace.

Tolik tedy stručně úvodem jako přehled pojmů, souvisejících s poslechem. Ovšem toto obecné a stručné zřehlednění lze rozmanitě rozvíjet a bohužel i komplikovat (znehledňovat).

Všichni, kdo absolvovali učitelskou přípravu v cizích jazycích vědí, že didaktika cizích jazyků (DCJ) rozlišuje čtyři základní komunikativní kompetence: receptivní (poslech s porozumění a četbu s porozuměním) a produktivní (mluvení a psaní) (CUQ, M.P. et all. *Dictionnaire de didactique du FLE*) / v českých pramenech se používají též pojmy „řečové dovednosti (HENDRICH et all. 1988). Nás v rámci naší konference zajímají kompetence receptivní. A zde narážíme na komplikaci. V úvodním výkladu jsme proti sobě postavili recepci a percepce (tedy slyšení proti vnímání). Toto rozlišení platí v rámci psycholingvistiky a také v rámci obecné fonetiky. V rámci didaktiky CJ (tedy lingvodidaktiky) se ale staví proti sobě receptivní dovednosti proti produktivním dovednostem. V DCJ tedy recepcí zaujímá širší pole: recepci v užším slova smyslu (slyšení), percepce (vnímání/rozlišování) a porozumění (výsledek kognitivního procesu směřujícího od významu slov přes syntaktické struktury ke smyslu výpovědi). To všechno je tedy pro DCJ recepcí, v opozici k produkci.

Další nedořešené teoretické otázky přetrvávají na hranici *mezi porozuměním a interpretací*. DCJ pracuje vesměs s pojmem *porozumění*. *Interpretace* se vyskytuje především od 19. stol. v literární vědě jako metodický výklad struktury a sémantiky literárního díla (SPREE 2007). Tyto otázky ponechme k zamyšlení literární sekci této konference. *Interpretace*, jakožto výklad textu se však netýká jen textů literárních. *Interpretovány/vykládány* jsou i texty právnícké, filozofické, náboženské. Tam se však častěji používá místo výrazu *interpretace* výraz *hermeneutika*.

Položme si my, jako učitelé cizích jazyků, otázku: Mohou žáci a studenti cizího jazyka směřovat k interpretaci textů, či se mají omezit jen na úroveň porozumění? Bylo by zajímavé v diskuzi zobecnit zkušenosti, kterých jsme v tomto smyslu nabyly ve výuce.

Nyní se pokusím jasněji připomenout, jaké jsou problémy percepce při učení cizím jazykům, tak jak jsem se s nimi setkala

v praxi a také v jednom svém výzkumu, který jsem zaměřila na percepci ve francouzštině.

Jak řečeno výše, podstatou percepcce je to, že v rámci konkrétního jazyka „**rozpoznávám**“/rozlišuji fonémy (případně prozodémy). Pro českého žáka není problém rozlišit ve francouzštině, němčině, angličtině, ruštině (tedy v jazycích vyučovaných a studovaných na naší plzeňské fakultě) fonémy /d/ a /m/, protože tato fonologická opozice existuje i v češtině. *Aidons-les* a *Aimons-les* jsou zvukové figury podobné, ale nikoli totožné vzhledem k odlišnosti dvou zařazených fonémů /d/ a /m/. Díky těmto fonémům výroky znamenající *Pomozme jim* a *Mějme je rádi* vyjadřují dva různé obsahy. Z hlediska korektivní fonetiky to není problém, žáci dovedou realizovat i [d] i [m]. Problém nastane tam, kde žák konkrétní foném z mateřštiny nezná. Tak např. v němčině neumí každý český žák přijmout rozdíl mezi /i/, /y/: die Biene – die Bühne. Je třeba ho „přemluvit“, že tento rozdíl je v němčině důležitý, nebo jak říkáme, že je „fonologicky relevantní“.

Základem problému je to, že cizinec (nenositel jazyka jako mateřského), v našem případě Čech, určitou vlastnost zvuku, která je v cizím jazyce relevantní, nevnímá, poněvadž v jeho mateřštině tyto vlastnosti hlásky (její distinktivní rysy) relevantní nejsou. Z artikulačního hlediska je distinktivním rysem fonémů /e/ a /ø/ labializace: To se týká jak francouzštiny, tak němčiny: *dé – deux, kennen – können* ... Artikulačním důsledkem labializace je temnější zvukový dojem druhého z uvedených vokálů. Řízené experimenty i běžná pozorování ukazují, že Čech tento a jiné podobné rozdíly často „neslyší“. Přesněji řečeno nevnímá je. Tehdy se mluví o působení „fonologické hluchoty“.

Rozdíly zvukové kvality samohlásek souvisejí i s rozdílným počtem fonémů ve srovnávaných jazykových systémech. Ve standardní češtině rozlišuju jen 5 samohlásek (a to krátkých i dlouhých), kdežto např. francouzština disponuje 16 vokalickými fonémy, v němčině se uvádí u většiny autorů rovněž 16 vokalických fonémů, v angličtině 12, ale americká angličtina využívá menšího počtu vokalických fonémů. Z přehledu vyplývá, že

zvuková vnímavost uživatele češtiny je nastavená na rozlišování pouze 2 x 5 (krátkých a dlouhých) samohláskových zvuků, kdežto např. francouzština na 16, jejichž délka není (až na jednu výjimku) fonologicky relevantní. Příznačným fonologicky distinktivním rysem českých samohlásek je tedy, jak známo, opozice krátká – dlouhá (např. *laská* – *láska*, nebo také *volí* – *voli*). Příznačné je nedodržování tohoto protikladu v řeči imigrantů v ČR, zejména ze sféry slovanských jazyků Poláků, Ukrajinců, Rusů..., kteří často zaměňují ve své češtině délku a přízvuk.

Užívá-li se v souvislosti s neschopností rozlišit fonémy v rámci systému určitého jazyka výrazu fonologická hluchota, jde o metaforickou nadsázku. Nejedná se o hluchotu traumatickou, která by byla dána fyziologickou nedostatečností při přenosu nebo vnímání zvuku jako takového (GRIBENSKI, 1961). Fonologická hluchota je relativní k určitému fonologickému systému v důsledku vypěstované citlivosti k fonologickému systému odlišného, dříve osvojeného jazyka, zpravidla jazyka mateřského. Tato hluchota je většinou didakticky napravitelná v rámci korektivní fonetiky.

Je to v souladu se známou Vigotského teorií intelektuálního vývoje dítěte. (VIGOTSKI, 2004). Poslechem řeči z nejbližšího okolí si dítě vypěstuje citlivost k určitým zvukům, které, jak zjistí, jsou pro ně důležité. Tyto zvuky mají určitou (fonetickou) podobu, která je vybavena určitou (fonologickou) funkcí. V různých jazycích se však liší jak podoba filogeneticky ustálených artikulovaných zvuků řeči, tak i jejich funkce. Např. podoba české samohlásky /O/ neodpovídá ani francouzskému [o] zavřenému ani francouzskému [ɔ] otevřenému. Pro Francouze učícího se češtině není snadné vyslovit ve větě – *Co to je?* české „střední“ [O], protože v otevřených slabikách vyslovuje zavřený timbre jako ve francouzštině.

Petar Guberina mluví o univerzálnosti lidského mozku, který v raném dětském věku umožňuje zvukově ovládnout libovolný jazyk jako mateřský (GUBERINA,1987). Každý pak většinou vnímá fonologický systém svého mateřského jazyka jako ideální, protože (pro jeho potřeby v mateřštině) dostatečný. Neobvyklé

zvuky cizích jazyků jsou pak žákem pojímány jako cosi nejen neobvyklého, ale i nadbytečného, cizího, „nenormálního“.

Ovládnutí mateřštiny z fonologického hlediska znamená, že mozek zařadil naučené hlásky do strukturované soustavy. Přijal zvukové formy a spojil s nimi funkce, které odpovídají tomuto jazyku. Struktura vztahů těchto forem (zvuků) vytváří ve vědomí rozlišovací schéma. Můžeme si ho představit jako jakýsi děrný štítek, podle kterého se každá slyšená hláska přiřadí (nebo nepřijadí) k určitému již ovládnutému fonému. Tomuto rozpoznávacímu systému se říká „fonologický filtr“, „fonologické síto“ (což je termín používaný poprvé Trubeckým). Tímto filtrem rozpoznávací systém „propouští“ veškeré slyšené řečové zvuky a v případě poslechu jiné řeči než mateřské připodobňuje zvuky cizí řeči zvukům známým.

Fonologické síto tedy limituje každého žáka ve zvukové percepci řeči neznámé nebo ne dostatečně známé. Když začátečník slyší hlásku jiného jazyka, vnímá/rozpoznává ji prostřednictvím fonologického systému jazyka vlastního. Velmi snadno tedy prochází fonologickým filtrem českého žáka německé, anglické, francouzské, ruské /A/. Jejich distinktivní rysy jsou téměř totožné jako v češtině, jejich umístění ve formantovém poli prakticky odpovídá stejnému otvoru ve fonologickém filtru. /A /ve všech uvedených jazycích prochází fonologickým filtrem mateřské češtiny hladce.

Pro jiné hlásky však v českém fonologickém filtru otvor chybí. Žák stojí při recepci před otázkou, jak tuto hlásku vtěsnat do fonologického filtru konfrontovaného jazyka. Jak známo, čeština postrádá přední zaokrouhlené /y/, a proto je prosune filtrem v podobě /i/: odtud srovnajme českou výslovnostní podobu jmen Viktor Hugo, Marie Curie. Fonologické síto ruštiny použije u těchto vlastních jmen otvor pro /ю/ – Гюго, Кюри. Ale fonologické síto španělštiny způsobí, že jsou tato jména čtena s /u/.

Otázky percepce mne opakovaně zaujaly, proto jsem asi před 18 lety provedla experiment vnímání některých francouzských samohlásek českými žáky a studenty (FENCLOVÁ, M. 2004).

Ve francouzštině jsou si percepčně velmi blízké zavřené [o] a [u] (*trôp – trou* = příliš – otvor). Percepčně velmi blízké z hlediska Čecha jsou rovněž samohlásky [i] a [e] (*assis – assez*). Chtěla jsem zjistit, jak se rozvíjí percepční schopnost českých žáků vůči francouzskému fonologickému sítu v průběhu učení. Žáci měli v nahrávce namluvené rodilou mluvčí rozlišovat, zda na konci slova slyší [o] nebo [u], respektive [i] nebo [e]. Aby experiment na percepci proběhl zdárně a nebyl ovlivněn porozuměním, musela jsem předložit k poslechu sekvence (slova), které žáci dříve při učení francouzštině neslyšeli, které neznali, tj. aby percepci nesuplovali porozuměním. Proto jsem vytvořila soubor vlastních jmen francouzských osobností, které nejsou notoricky známé a žáci je s vysokou pravděpodobností neznají. Žák si totiž často myslí, že slyší to, čemu rozumí (ač chybně). Nebezpečí záměny percepcí a porozumění bylo v případě následujících vlastních jmen vyloučeno: François Guizot, Louis Guilloux, Joseph de Gobineaux ... respektive Henri Muger, Jacques Vaché, François Copée ...

Z experimentu vyplynulo, že percepcí se rozvíjí dosti komplikovaně, citlivost k rozlišování podobných zvuků neprobíhá rovnoměrně, někde bylo zjištěno, že žáci na konci jednoho roku učení vykazovali lepší výsledek, než žáci na konci třetího ročníku.

Pro poslech s porozuměním, což je dovednost pokládána současnou DCJ obecně za velmi důležitou, je vhodné upozornit ještě na jednu okolnost zdůrazňovanou **kognitivní psychologii**. Sternberg píše: „... řeč dokážeme vnímat s překvapující rychlostí. V jazyce, jímž plyně mluvíme, jsme s to vnímat až 50 fonémů za sekundu..., naproti tomu umíme přijmout v téže době jen asi dvě třetiny ekvivalentu hlásky neřečových zvuků“ (Sternberg, 326). To znamená, že za tutéž dobu člověk rozpozná 50 fonému jím ovládaného jazyka, ale jen jeden analogický neřečový zvuk. Z toho dovodíme, že čím více se při učení fonémy cizího jazyka liší od mateřštiny žáka, tím spíše na něj tyto nové fonémy působí jako „neřečové zvuky“. Jejich vnímání je tedy neúměrně obtížnější, jejich rozpoznání vyžaduje více času. Není mi známo, že postupně zrychlování percepcí fonémů učeného cizího jazyka

by bylo někdy podrobena výzkumu. Takový výzkum by byl jistě cenný v souvislosti s užíváním autentických zvukových nahrávek.

Kladu si opakovaně otázku, zda a případně v jaké fázi učení cizímu jazyku u začátečníků, je vhodné začít zařazovat autentické nahrávky.

V každém případě soudím, že téma této konference – „Cesty k porozumění textu: mezi percepcí a interpretací“ – otevírá řadu dalších otázek, na něž musíme v didaktice námi pěstovaných cizích jazyků věnovat pozornost.

Literatura

CUQ, J.P. et all. *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris, CLE, 2003.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha, Karolinum, 2007.

FENCLOVÁ, M. *Peut-on en croire ses oreilles? De la perception des voyelles françaises par les débutants tchèques?* Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg TIPS 34.2004, 69–79.

FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha, FF PF, 2003.

GRIBENSKI, A. *L'Audition*. Paris, PUF, 1964.

GUBERINA, P. *Fonctionnement universel du cerveau: Facilitation et difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde*. Revue de phonétique appliquée (Université de Mons-Hainat – Belgique) 1987, 82–84, 1987, 135–148.

HENDRIH, J. et all. *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN, 1988.

MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin, 1960.

SPREE, A. *Interpretation*. In Braungart, G. & H. Fricke ad. (eds.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* 2, 2007, 168–172.

STERNER, J.S. *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál, 2002.

VIGOTSKI, L. *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla, uspořádal J. Průcha. 1. vyd. Praha: Portál, 2004.