
ČTENÍ JAKO DOVEDNOST A METODY ROZVOJE SLOVNÍ ZÁSoby PŘI VÝUCE ČCJ

ILONA STARÝ KOŘÁNOVÁ

READING AS A LANGUAGE SKILL AND METHODS OF VOCABULARY DEVELOPMENT IN CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with some general issues of reading as a language skill and its role in acquiring Czech as a foreign language. While doing so, it focuses on following questions: Is reading a passively receptive skill only?, Why is reading important in the learning/teaching process?, What is the relevance of grammar and lexicon in this process? What are the inference strategies in acquiring new lexical items?, and finally, What are the phases in working with the text from the learners' Czech vocabulary development point of view?

Key words: Reading in Czech, Czech as a foreign language, vocabulary development, inferential strategies, chunks (PSS)

1 CO JE ČTENÍ

Čtení v mateřském i cizím jazyce má nejméně dva významy:

- A) Rozumí se jím správná artikulace jednotlivých znaků, jejich kombinací, interpunkčních znamének, dále přízvuk, intonace a rytmus, jinak řečeno čtení nahlas
- B) Dekódování významové stránky textu, čili porozumění obsahu.⁽¹⁾

1 Přitom platí, že A ani B nejsou nutně vzájemně podmíněny. Např. student, který je spíše introvertní, má malou potřebu sám mluvit a dává přednost zjišťování nových informací z psaných textů před získáváním stejných informací mluvením a poslechem, bude v této oblasti lépe trénován, bude tedy rozumět obsahu textu i bez schopnosti ho správně artikulovat.

Naopak správná artikulace nemusí přímočaře vést k porozumění obsahu textu: Při hlasitém čtení ve třídě se stává, že student se hodně soustředí na správnou výslovnost a fonetickou stránku jazyka a nestačí přitom plně vnímat jeho obsah. Při tichém čtení v cizím jazyce se často zastavujeme, vracíme, na základě získávání nových informací přehodnocujeme interpretaci významů jednotlivých vyjádření předchozích a dopátráváme se tak přesnějšího pochopení významu a smyslu výpovědi i vyšších

1.1 ČTENÍ JAKO RECEPTIVNÍ DOVEDNOST

Čtení je dovednost, při níž jde o recepci, tedy porozumění textu v češtině coby cizím jazyce. Na rozdíl od mluvení a psaní, činností produktivních, se čtení jeví na první pohled jako dovednost pasivní. Avšak pohlédneme-li na proces čtení blíže, vidíme, že při čtení se recipient textu sám neustále táže, klade si otázky a tvoří hypotézy, odhaduje význam slov a výpovědí a dohaduje se významu vyšších celků, pro sebe předpovídá a vytváří si obrazy sdělovaného, které se postupně upravují, opravují a zpřesňují. Významu a smyslu textu se můžeme dopátrat jen tehdy, pokud zapojíme svoje kognitivní schopnosti a budeme se záměrně snažit textu porozumět. V tomto smyslu je čtení dovednost vyžadující značnou míru aktivity.

1.2 JAK ČTEME: TYPOLOGIE ČTENÍ

Grelet (1996: 4) rozlišuje následující způsoby čtení:

- letmé přelétnutí textu očima za účelem získání základní povšechné informace;
- podrobnější rychlé čtení zaměřené na vyhledání určité informace;
- extenzivní čtení dlouhých textů, obvykle na základě obecnějšího záměru, např. studia, nebo pro vlastní potěchu, cílem je celkové porozumění textu;
- intenzivní čtení kratších textů za účelem získání specifické informace, detailní čtení.

V této kapitole se budeme zabývat zejména čtvrtým způsobem, intenzivním čtením.⁽²⁾

celků: souvětí, odstavce nebo např. celého dialogu. Při hlasitém čtení ve třídě však student postupuje stále kupředu a na vracení nemá čas. Proto zvláště na nižších úrovních znalosti jazyka není vhodné zařazovat hlasité čtení jednoho studenta pro ostatní při prvním kontaktu s novým textem.

2 Další typologie čtení uvádí Škodová (2012: 60–63). Autorka rozlišuje vedle tichého a hlasitého čtení dále čtení analytické (které se uplatňuje zejména v cizím jazyce a analyzují se při něm gramatické a lexikální složky jazyka) a syntetické (kdy čtenář chápe smysl přímo bez rozboru a překladu), dále pak čtení orientační, vyhledávací, informativní a studijní.

1.3 PROČ INTENZIVNÍ ČTENÍ?

Při výuce češtiny jako cizího jazyka čelíme její strukturní složitosti dané velkým množstvím sufixů, koncovek i supletivních tvarů. Tento rys nečiní tolik potíží studentům, jejichž mateřština je také flektivní jazyk a má podobnou stavbu, zejména studentům ze slovanského prostředí. Avšak ti, jejichž jazyky mají strukturu odlišnou a kde společných rysů s češtinou je málo nebo nejsou žádné, musí od počátku vynakládat velké úsilí, aby sestavili byť jen jednoduchou větu. Cesta k tomu vede přes osvojování velkého množství formálních pravidel a kromě nich také případů, na které deklarovaná pravidla uplatnit nelze, nebo pro ně ještě nebyla vytvořena. Skutečnost, že většina plnovýznamových slov (snad kromě adverbii) a kromě nich také zájmen a číslovek nemá jednu podobu, ale neustále se mění, a to způsobem, který je pro studenta v řadě případů nepředvídatelný, činí pokus vyjádřit i nejjednodušší myšlenku poměrně obtížným.

Metoda výuky prostřednictvím analytického přístupu k jazyku, tzn. princip skládání z jednotlivých prvků (slov) ve větší celky (výpovědi) způsobuje, že se student při snaze proktestit se všemi změnami tvarů vyčerpá natolik, že ztrácí víru, že nějaký systém, který by ho spolehlivě vedl k cíli, vůbec existuje. Motivace, kterou student v učení má, tzn. snaha komunikovat, vyjadřovat to, co sám chce, postupně ochabuje. To jsou úskalí, která s sebou přinášejí výukové metody s dominujícím sémaziologickým postupem od výrazu k významu, tedy od práce s jednotlivými tvary a od nich zobecnění směrem k významům, které mohou potenciálně vyjadřovat. V takové situaci pak už nezbývá mnoho času ani energie na pozorování jazyka, jak skutečně funguje v řečových komunikátech.

Přitom vystavovat se působení řeči je pro aktivní ovládnutí jazyka naprosto nezbytné. Nejlepší cestou k pozorování komunikátů je právě čtení. Intenzivní čtení umožňuje studentovi nejen vnímat významy tvarů v určitém situačním i řečovém kontextu, ale především dekodovat význam sdělení, všimnout si i jeho pragmatické stránky a pak sledovat, jak bylo vyjádření významu dosaženo. To je cesta od významu k výrazu, čili přístup onomaziologický. Aby se student mohl začít sám česky vyjadřovat, měl by mít možnost nejprve poznat, jak se určitý jev, koncept v češtině vyjadřuje.

1.4 VOLBA TEXTŮ

Naše představy o sobě i o světě jsou tvořeny z příběhů a mýtů, na kterých staví svou existenci každý jedinec i komunita, neboť společná představa o něčem lidi spojuje. Příběhy nás provázejí od nejútlejšího dětství a odvozujeme od nich své názory na sebe i na věci vnějšího světa. V příbězích a mýtech je tedy ukryt klíč k pochopení jedince i komunity, která tyto příběhy tvoří. Prostřednictvím příběhů a mýtů, seznamováním se s nimi, se příslušník jiné jazykové komunity, kterou spojují jiné příběhy a mýty, seznamuje s obsahem toho, co studovanou komunitu spojuje, co je jí vlastní, na čem staví. Volba textů, které učitel studentům češtiny jako cizího jazyka předkládá, by měla tuto skutečnost reflektovat.

Společné příběhy a mýty jsou důležité ještě z jednoho hlediska: přicházejí k nám prostřednictvím jazyka a řeči. Dítě je přítomno událostem, o kterých se mluví, a na základě vnímání těchto událostí a zároveň jejich řečového doprovodu si buduje spojení mezi významem, tedy tím, co se stalo, a výrazem, tedy tím, jakým způsobem to bylo jazykově vyjádřeno.

1.5 POSTUP OD VÝZNAMU K VÝRAZU

Studenti by měli být od začátku studia ČCJ v kontaktu s psanými (respektive mluvenými) texty, bez toho je osvojování jazyka nemožné. Je třeba, aby texty odpovídaly úrovni jejich znalosti jazyka, tzn. aby například pro pokročilejší začátečníky byly vyjádřeny adekvátním jazykem čili jednoduše. Na základě četby textů a práce s nimi by si studenti měli vybudovat spojení mezi prožitkem události či příběhu a jeho řečovým ztvárněním, jinak řečeno vytvořit asociaci, spojení mezi významem a jemu odpovídajícím výrazem.⁽³⁾

Zároveň je nesmírně důležité, aby studenti dostávali úkoly zacílené na význam. Zaměřením na význam studenti jazyk skutečně studují v primárním smyslu slova, tzn. prožívají ho. Touto cestou přicházejí na to, jak jazyk funguje, ať už sami, nebo prostřednictvím úkolů, které jim dáváme, a zároveň si zkoušejí, jak ho reálně používat.

3 Na stejném předpokladu prožitku příběhu vyjádřeného slovy stojí např. koncepce učebnice Česká čítanka (Kořánová 2012).

1.6 VÝBĚR TEXTŮ: ADAPTOVANÝ NEBO AUTENTICKÝ TEXT?

Často se setkáváme s názorem, že autentické texty jsou zajímavější než ty, které byly napsány pro účely výuky jazyka. Pokud tento názor přijmeme, ocitneme se mezi dvěma protikladnými požadavky: na jedné straně maximální autentičnost a poutavost, na druhé straně srozumitelnost textu v raných stádiích studia jazyka. Je zřejmé, že pro začátečníky a mírně pokročilé je řada autentických textů díky své složitosti nepoužitelná.

Sama otázka autentičnosti však není úplně jednoduchá. Na otázku, kdy je text skutečně autentický a co jeho autentičnost narušuje, odpovídá Meinhofová (1987: 40). Podle ní lze za autentické považovat pouze originální části psaného nebo mluveného jazyka, které se vyskytly přirozeně v prostředí rodilých mluvčích a mohou být proto přijaty jako ryzí, nefalšované komunikační akty. Dokonce i tehdy, jsou-li texty vyňaty ze svého autentického zdroje, např. novin, časopisu, románu, kde zcela jistě svou funkci informativní, zábavnou nebo přesvědčovací plní, dilema autentičnosti přetrvává, jelikož se text vyskytl mimo své sociokulturní prostředí, byl přenesen studentům do třídy a tím autenticitu ztratil.⁽⁴⁾

1.7 KDY JE TEXT OBTÍŽNÝ?

Jsou to ty případy, kdy by student obsahu textu nerozuměl ani ve svém mateřském jazyce. Např. odbornému článku o výrobě polymerů plně porozumí jen recipient v daném oboru vzdělaný. Úroveň obtížnosti textu stanovujeme podle schopnosti recepce průměrného rodilého mluvčího. Obtížnost textu souvisí s frekvencí komplikovaných výrazových prostředků při tvorbě textu použitých. Čím větší je míra prostředků neobvyklých, málo užívaných, specializovaných, na okraji slovní zásoby a zvláštních svou gramatickou stavbou, tím je text pro jinojazyčného mluvčího těžší k porozumění. Text by tedy svou obtížností měl odpovídat úrovni znalosti jazyka. Proto se u nižších úrovní znalosti texty adaptují tak, aby jejich jazyk této úrovni odpovídal.

4 Meinhofová místo toho navrhuje, aby vyučující přinesli do třídy časopisy nejrozličnějšího druhu a studenti si sami zvolili, co budou číst.

Někdy se obtížnost textu označuje termínem hustota textu.⁽⁵⁾ Je to poměr jazykových prostředků pro studenta v okamžiku vnímání textu neznámých, resp. těch významů, které z textu nedokáže inferovat, vůči známým.⁽⁶⁾

1.8 ADAPTACE TEXTŮ

Studenti by měli mít z čtení především radost. Recepce psaného textu by měla studenta bavit a motivovat ho svým obsahem k tomu, aby si touto cestou rozšiřoval svou schopnost porozumění textu. Jednou z podmínek pro to je, aby text svým ustrojením odpovídal úrovni znalosti jazyka studenta, resp. mírným způsobem ho převyšoval tak, aby student získával nové poznatky, ale aby zároveň byl schopen inferovat význam použitých jazykových prostředků a rozuměl textu více než z poloviny bez použití slovníku a frazeologických a gramatických příruček.

Adaptované texty tedy kromě prostředků základních, které už se nedají dále sémanticky simplifikovat a zjednotřit, obsahují i prostředky nové, komplikovanější. Cílem je především postupnost: studenti by měli číst texty (s ohledem na jejich ustrojení) postupně stále složitější. Jde tedy vždy a především o míru dávkování nových poznatků.

2 SÉMANTICKÁ STRÁNKA TEXTU: VÝZNAM VÝRAZU

Skutečnost, že výrazy zpravidla nemají pouze jeden význam, je všeobecně známá. Jednotlivé významy se student učí z kontextu: např. když si jedna postava příběhu koupí paštiku a pak říká, že *ta paštika byla drahá*, dá se z této situace odvodit význam výrazu *drahý* ve smyslu *finančně nákladný*, angl. *expensive*. V jiném kontextu může student číst úvodní formulaci přání *Drahá teto, přeju ti všechno nejlepší*, ze které odhadne, že tu musí jít o jiný význam slova *drahý*, nikoli *finančně nákladný*, ale *respektovaný, ctěný, vážený*, ang. *dear*.

5 S tímto termínem pracuje např. Ch. Nuttallová (srov. 2005: 76).

6 Výraz hustota textu zde používáme v jiném významu než v informatice, kde znamená četnost výskytu hledaného klíčového slova v daném textu ve vztahu k délce tohoto textu.

Tento význam může být pro studenta nový, dosud nepoznaný. Tak postupně přichází na to, že ačkoli některé výrazy mohou být velmi pevně asociovány jen s jedním významem, který je z hlediska užívání velmi častý, neznamená to, že je význam slov a výrazů v našem vědomí pevně ohraničený jednou pro vždy. Kolem každého výrazu si totiž budujeme jeho význam při každém dalším styku s ním v novém užití, kontextu. Význam výrazu tudíž znamená souhrn jeho kontextových užití. Tato užití, pokud se jednotlivé kontexty od sebe dost výrazně liší, se pak považují za samostatné významy daného výrazu. Každé pojmenování má tedy kolem sebe „nastřádaný“ okruh významů, který si student postupně tvoří a modifikuje při každém dalším styku s tímto pojmenováním v kontextu.

Vedle toho je pro studium cizího jazyka důležitá ještě jedna skutečnost: Nemůžeme spoléhat na to, že mezi významy kolem jednoho výrazu existuje v osvojovaném i mateřském jazyce paralelní vztah. A tak zatímco v češtině jsou spojení *drahá paštika* i *drahá teto* úplně přijatelná a každému srozumitelná, bude v angličtině spojení *expensive paté* v pořádku, zatímco spojení *expensive aunt* se jako oslovení použít nedá, stejně jako bude při pohledu na zakoupenou paštiku budit rozpaky věta *the paté was dear*. Uvedené příklady jsou případy interference, tedy přenesení významů spojovaných v modelovém jazyce (v tomto případě v češtině) do jazyka replikujícího (do angličtiny), což je situace rodilého českého mluvčího, který se učí anglicky. Pro vyučujícího češtiny jako cizího jazyka z toho plyne poznatek, který je třeba mít na paměti: student jako cizojazyčný mluvčí disponuje jinými významovými okruhy kolem konceptů, které si osvojuje, než rodilý mluvčí. A tak zatímco v jednom významu daného konceptu může být mezi výrazy v modelovém a replikujícím jazyce paralela, v jiném tato shoda nepanuje.

V tom také spočívá příčina nejčastějších chyb při recepci jinojazyčného textu: vyplývá právě z nedostatku znalosti těchto kontextů. Nová slova a nové významy už známých výrazových forem se tedy student učí z kontextu, a psaného kontextu především, neboť psaný text je lépe organizovaný a strukturovaný. Student se učí nová slova a nové významy *čtením*, jeho prostřednictvím, v procesu čtení, nikoli naopak: neučíme se nové výrazy, abychom četli.

2.1 ZÁKLADNÍ SLOVNÍ ZÁSObA TEXTŮ

Při studiu cizího jazyka by se student měl setkat v první řadě s výrazy označujícími primární koncepty každodenního života, například základní výrazy pro konkrétní předměty, které nás obklopují – *dům, ulice, auto... hlava, ruka* – a na jejich základě si postupně rozšiřovat repertoár významů dalších.

K primární slovní zásobě patří názvy částí lidského těla. Na základě znalosti těchto výrazů se posléze student seznamuje s významy abstraktními a přenesenými. Výraz *krk* označuje část těla spojující hlavu s trupem. Díky této znalosti je pak možné dešifrovat metaforický a metonymický význam tohoto výrazu. Na základě metaforické souvislosti dospěje k významu kolokace *krk basy*: *krkem* se označuje část věci, která *krk svým tvarem (zúžením, štíhlostí) připomíná*. Metonymický způsob přenesení základního významu slova *krk* se projevuje např. v idiomu *živit pět krků*: pod označením *krk* se rozumí osoba, již je nutno živit. Pro pochopení idiomu *mít někoho na krku* pomůže rozklíčování elipsy pomocí základního vyjádření *pověsit něco na krk* a odtud *být pověšený na krku*, k čemuž se přidružuje metaforický obraz *pověšený jako tíha, závaží*.

Tímto způsobem si student rozšiřuje repertoár významů kolem výrazu *krk*: od významů primárních a konkrétních se postupně dostává k pochopení významů abstraktních a komplexních. Stejným pravidlem by se také měl řídit výběr textů a slovní zásoba v nich obsažená: texty pro začátečníky by měly obsahovat primární slovní zásobu a konkrétní významy, často užívané „všední“ výrazy každodenního života.

2.2 VZTAH LEXIKONU A GRAMATIKY

Každý, kdo učí češtinu jako cizí jazyk, si asi někdy položí otázku: Co učit víc, gramatiku, nebo lexikon?

Začněme samotnými pojmy lexikon a gramatika. Čermák (2010: 11) se jimi zabývá hned v úvodu své monografie a poukazuje na fakt, že takové dichotomní dělení jazykových složek je sice tradiční, avšak z hlediska současného pohledu na jazyk spíše *umělé*. Současná lingvistická teorie pracuje s pojetím škály, neboť jazyk je kontinuum, na jehož jednom konci jsou vý-

raznější, ne však primární pravidla gramatická, zatímco na jeho druhém konci naopak převažují pravidla sémantická. Sémantická pravidla se projevují hlavně ve specifické kolokabilitě (spojovatelnosti) lexémů: *kyselina sírová, nechat na holičkách*. Pokud však rozlišování jazykových složek na lexikon a sémantiku přijmeme, je třeba si uvědomovat, že kvantitativně tvoří lexikon 99,9 % všech výrazových jazykových jednotek.

Popisem procesu, jak se z textu vynořuje význam, se ke struktuře jazyka vyslovuje také např. Sinclair (1991). Autor rozlišuje dva způsoby interpretace významu: prvním z nich je princip otevřené volby a druhým je princip idiomu v širokém slova smyslu, jehož základem je kolokace. Podle autora každý text sestává z velkého množství takových „prefabrikovaných shluků“ více slov, které zdánlivě lze analyzovat na jednotlivé segmenty, avšak *ve skutečnosti se tomu jejich idiomatický princip vzpírá*.

Těto skutečnosti si všímá např. Lewis (1993, 1997), který metodiku výuky jazyka přizpůsobuje pojetí, jež nestaví na tradičně chápaných pojmech gramatika a slovník. Autor zdůrazňuje, že je třeba si v psaných i mluvených textech všimát právě těchto „prefabrikovaných shluků“, tradičně považovaných za kolokace, fráze a idiomy, jinak řečeno fixovaných a částečně fixovaných spojení, která tvoří velmi významnou součást jazyka.

Otázkou zatím zůstává, jak – tedy na základě jakého kritéria – tyto celky identifikovat. Je zřejmé, že „prefabrikovaný sémantický shluk“ (dále PSS)⁽⁷⁾ tvoří spojení nejrůznější povahy: patří sem víceslovná pojmenování (*bílý plášť*), víceslovné předložky (*bez ohledu na něco, co se týče*) spojky (*jen aby*) a částice (*co když, kdyby tak*) monokolokabilní lexémy (*vzít v potaz*), rčení, frazémy a idiomy (*To je do nebe volající, Dejte mi pokoj, Trval na svém*) ustálená přirovnání (*Je tam jako v nebi*) lidová rčení (*Tys to teda podělal*) i okřídlené obraty kulturně historického rázu (*země mléka a strdí nebo země tisíce jezer*).⁽⁸⁾ Jak je z příkladů patrné, shluky jsou velice roz-

7 V angličtině se u řady autorů objevuje výraz *chunks*. Tomuto termínu se záměrně vyhýbáme, neboť ho vedle teoretiků výuky cizích jazyků především v anglosaském prostředí (ESL) užívají rovněž kongnitivní lingvisté. Potíž spočívá v tom, že se pojetí *chunks* v obou výzkumných oblastech, ale i u jednotlivých autorů do značné míry liší, proto by si zasloužily samostatnou kapitolu.

8 Více o tom především v pracích F. Čermáka, srov. Čermák (2007) a dále např. Čermák (2016).

manité, svou povahou značně různorodé, a z hlediska lingvodidaktického je snad spojuje jedině fakt, že význam takového shluku *není zřejmým způsobem odvoditelný z jeho jednotlivých komponentů*. To je také jejich hlavní vymezující sémantický znak. Učitel musí hledat cesty, jak na tyto shluky studenty upozorňovat, stavět je do popředí jejich pozornosti a účinně jim pomáhat si je osvojovat. Pro studenta je schopnost tyto jednotky zaznamenávat, všimnout si jich a stavět na nich tou nejdůležitější studijní strategií, kterou by si měl pod vedením učitele osvojit.

2.3 ZPŮSOB PRÁCE S PSS

Způsob práce s idiomatickými strukturami (PSS) na úrovni A2 si ukážeme na dvou cvičeních, která pracují s idiomy obsahujícími sloveso *jít*.

PŘÍKLAD 1

Téma, oblast použití: Práce s kolokacemi a frazémy pro úroveň A1 až A2.

Cíl: Osvojení významu idiomatických vyjádření obsahujících sloveso *jít*

Úkol: Najděte synonymní vyjádření. Pokuste se odhadnout význam výpovědí v levém sloupci a spojte čísla a písmena.⁽⁹⁾

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| A. Jak jde život? _____ | 1. Nefunguje. |
| B. Jak ti jde čeština? _____ | 2. Kdo je ten člověk? |
| C. To nejde. _____ | 3. Jak studuješ? |
| D. O co jde? _____ | 4. Jak se máš? |
| E. Tiskárna nejde. _____ | 5. To není možné. |
| F. O koho jde? _____ | 6. Co je důležité? |

Po tomto cvičení následuje úkol najít pro uvedené idiomy vhodný kontext, jinými slovy tvořit minidialogy.

PŘÍKLAD 2

Téma, oblast použití: Práce s kolokacemi a frazémy pro úroveň A1 až A2

9 Příklad 1 je z učebnice Kořánová, I.: Česká čítanka. Praha: Akropolis, 2012. (dále jen ČČ), s. 50.

Cíl: Osvojení významu idiomatických vyjádření obsahujících sloveso jít.

Úkol: Spojte čísla a písmena, tvořte minialogy.⁽¹⁰⁾

1. – Tak jak jde život?
 2. – Jídlo v ledničce je teplé!
 3. – Nechceš jít zítra do kina?
 4. – Naše profesorka je moc hezká.
 5. – Učím se malovat.
 6. – Brzy budeme mít nového kolegu.
- A. – Bohužel to nejde, musím doma uklízet.
 B. – Díky, ujde to.
 C. – Vidím, že ti to jde výborně. To je krásný obraz.
 D. – Protože nejde elektrický proud.
 E. – A už víš, o koho jde? Znáš jeho jméno?
 F. – Ale o to přece nejde. Důležité je, že dobře učí.

Zatímco v prvním úkolu si má student uvědomit samotnou existenci daných kolokací a vytvořit si hrubou představu o jejich významu, příklad 2 ukazuje na způsob jejich užití. V dalším úkolu může učitel např. vyzvat studenty, aby ve dvojicích tvořili dialogy, kde idiomy z levé části příkladu 1 použijí, a předvedli je ve třídě.

2.4 PRIORITA SÉMANTICKÉ STRÁNKY

Z předchozího vyplývá, že pokud bychom na jazyk pohlíželi pouze jako na soubor gramatických pravidel, na základě kterých se jednotlivé lexikální elementy libovolně volí a kombinují, neshledali bychom nic divného ani na následujícím souvětí z diplomové práce studentky, jejíž mateřštinou je čínština:

Doma už bylo málo lidí, kvůli vnukovi se svá snacha ještě nezřekla.

¹⁰ Srov. ČČ, s. 50.

Této formulaci se z hlediska gramatického nedá nic vytknout: autorka užila správné koncovky pro shodu mezi subjektem a predikátem (*snacha nezřekla*), v případě první věty zvládla bezchybně jak obtížnou shodu se subjektem obsahujícím kvantifikátor (*bylo málo lidí*), tak mezi substantivem a zájmenem (*svá snacha*), správně použila partitivní genitiv (*málo lidí*) i dativní tvar maskulina animata po předložce (*kvůli vnukovi*). Přesto je uvedené souvětí zcela nesrozumitelné, neboť kombinace zvolených pojménování nedává dohromady žádný smysl.

Student tedy nemůže spoléhat jen na gramatická pravidla. Jak bylo naznačeno výše v souvislosti s odkazy na práce Čermáka, Sinclaira či Lewise, zásadní význam pro konstrukci smysluplných výpovědí mají principy sémantické kolokability. Texty se více než z izolovaných slov skládají ze shluků vnitřně spojených. Tyto shluky, jejich funkci a význam je možné dobře pozorovat a studovat právě při četbě.

2.5 ZÁSADY PRÁCE S JAZYKEM

Na základě výše uvedeného formulujeme společně s Harmerem⁽¹¹⁾ šest zásad, na které bychom při výuce češtiny jako cizího jazyka neměli zapomínat:

1. Expozice: Studenti potřebují být jazyku neustále vystavováni ve formě jednotlivých kontaktů s texty (mluvenými i psanými), jinak se nenaučí, jak ho používat. Kontakt s psaným textem představuje četba. Přitom nestačí jen, aby byl text studentům srozumitelný, je třeba ho pozorovat a studovat.
2. Kognitivní zaangažovanost: Studenti by měli dostávat podněty k tomu, aby o jazyce sami přemýšleli, neboť to pomáhá udržet si poznatky v paměti. Tam, kde je to vhodné, měli bychom studenty podněcovat k samostatnému objevování toho, jak jazyk funguje, a předkládat jim pouze hotová fakta ve formě pravidel.

11 Srov. Harmer 2007: 79.

3. Produkce: Prostřednictvím úkolů zacílených na významovou stránku jazyka musí studenti dostávat příležitosti své jazykové znalosti aktivovat.
4. Gramatika a lexikon: Jakkoli je těžké tyto dva koncepty od sebe oddělovat, je třeba mít na paměti, že lexikálně sémantická stránka je stejně důležitá jako gramatika. Za klíčovou oblast výuky jazyka považujeme úkol seznamovat studenty s valenčními strukturami, kolokacemi a frazémy, a to v pořadí od těch v běžné komunikaci nejfrekventovanějších směrem k méně častým až ojedinělým.
5. Vnitřní zaujetí: studenti se učí lépe, když jsou zapojení, nějakým způsobem zainteresovaní na tom, co se děje. Jejich pocity a postoje jsou důležité nejen při kontaktu s jazykem, ale i v procesu učení.
6. Jak, proč a kde: aktuální způsob, jak učíme, nezáleží na volbě metody, ale spíše na tom, proč a kde učíme. Čeho chceme dosáhnout, s kým a v jakém prostředí? Tyto otázky je třeba analyzovat a pak si vybrat z toho, co máme k dispozici, co bude v dané situaci nejlépe vyhovovat. Na každé úrovni výuky jazyka a v každé její fázi bychom měli být schopni jasně říct, proč děláme to, co děláme.

3 FÁZE PRÁCE S TEXTEM

Další část této stati bude pojednávat o konkrétních způsobech četby a práce s textem. Tyto aktivity můžeme rozdělit do tří fází:

- I. Recepce: Seznámení se s obsahem textu – porozumění tomu, co se sděluje – té se věnuje oddíl 4 této stati.
- II. Analýza: Způsob vyjádření obsahu: jakými strukturami byl daný obsah vyjádřen (onomaziologický postup od významu k výrazu), o ní pojednává oddíl 5 této stati.
- III. Produkce: Sémaziologický postup od výrazu k významu: na základě pozorování jednotlivých struktur studenti samostatně tvoří jejich variace, viz oddíl 6 této stati.

Tyto fáze pochopitelně nejsou nijak mechanicky odděleny: způsob vyjádření obsahu se ozřejmuje už v průběhu čtení a stejně tak se už v procesu poznávání určité jazykové struktury mohou aktivovat produktivní činnosti.

4 RECEPCE

První fáze práce s textem představuje seznámení se s jeho obsahem, tzn. porozumění tomu, co se sděluje. V rámci této fáze se budeme zabývat motivací, rychlým čtením a pomalým čtením.

4.1 MOTIVACE: UVEDENÍ TÉMATU

Samotnému čtení předchází uvedení tématu příběhu, situace, z níž příběh vyvstává, problému, kterého se text týká. Učitel si vybere konkrétní stimul, jako např. obrázek týkající se tématu, ať už přímo v knize, nebo připravený zvlášť, a ptá se studentů. Studenti na nižších úrovních dokáží slovně reagovat spíše na konkrétní otázky např. *Je lepší mít doma kočku, nebo psa? Proč si to myslíte?* než na otázky příliš obecné a komplexnější.

Často se využívá také titulu textu, studenti mohou nahlas uvažovat o tom, čeho se bude text týkat, popřípadě vztahu titulu a obrazového doprovodu (obrázku, fotografie): *Co dělá ten pán na obrázku? Je spokojený?* V každé skupině se najdou studenti, kteří se neradi sami projevují, buď si málo věří, nebo jsou plaší. Tito studenti se lépe aktivují formou konkrétního úkolu než otevřené otázky.

Pokud četba textu vyžaduje určité kulturně-historické znalosti, které studenti potřebují, aby obsahu rozuměli, lze využít např. znalostního kvízu, který není primárně určen k tomu, aby testoval faktické znalosti, ale spíše dal podněty k rozhovoru. Příkladem takového motivačního kvízu je úvod k četbě příběhu o kněžně Libuši.

PŘÍKLAD 3

Téma, oblast použití: Rozhovor před četbou textu po úroveň A2

Cíl: Vytvořit rámcovou představu kontextu doby příběhu o kněžně Libuši

Úkol: Co víte? Diskutujte.⁽¹²⁾

- | | |
|---------------------------|---------------------------------|
| 1. Libuše byla postava | 2. Libuše byla ze stejného rodu |
| A) historická | A) jako princezna Diana |
| B) mytologická | B) jako Albert Einstein |
| C) ze sci-fi seriálu | C) jako praotec Čech |
| 3. Přemysl byl | 4. Libuše věděla |
| A) architekt | A) jaký má Přemysl telefon |
| B) oráč (farmář) | B) kde je Amerika |
| C) režisér | C) co bude v budoucnosti |
| 5. Její kůň věděl | 6. Libuše a Přemysl žili |
| A) kolik je 5+7 | A) na Vyšehradě |
| B) jak půjde k Přemyslovi | B) na Václavském náměstí |
| C) kolik je hodin | C) na Pražském hradě |

I kdyby studenti o kněžně Libuši nevěděli zhora nic, mají se k odpovědím A), B), C) nějak vyjádřit. Mají třeba zdůvodnit, proč si myslí, že jejich volba může být správná: např. ad 2: *Princezna Diana nebyla Češka, Albert Einstein nebyl Čech, Libuše asi byla Češka* apod. V některých případech spočívá aktivita před čtením kromě rozhovoru také v přípravě na pravděpodobné jazykové obtíže, které bude text přinášet. Studenti mají např. k dispozici tabulku s determinovanými a indeterminovanými slovesy pohybu, která se objeví v textu.

PŘÍKLAD 4

Téma, oblast použití: Příprava před četbou textu pro úroveň A2

Cíl: První seznámení s dvojicemi sloves pohybu

Úkol: Pracujte ve skupině, doplňte tabulku.⁽¹³⁾

¹² Srov. ČČ, s. 72.

¹³ Srov. ČČ, s. 42.

KAM? JENOM TAM; JEDNOU →		KAM? SEM TAM; POŘÁD ↔		poznámka
infinitiv	on	infinitiv	on	
jít		chodit		
jet		jezdit		
nést		nosit		
vézt		vozt		
letět		létat		

V další fázi, tzn. během detailního čtení, mají studenti tvary sloves z tabulky v textu podtrhávat, tabulku si doplnit a ve sloupci *poznámka* mají prostor pro vlastní postřehy nebo pro překlad.

4.2 RYCHLÉ ČTENÍ

Rychlé čtení nebo také povšechné čtení slouží k první orientaci v textu a bývá zaměřeno na vyhledání určité faktické informace. Tím, že učitel zadá studentovi úkol takovou informaci zjistit, pomáhá mu zároveň zaměřit se na to, co bude pro pochopení celkového smyslu textu (na základě detailního čtení) podstatné. Pro takovou úlohu je vhodný např. výběr z možností, který samotné četbě předchází: student předem ví, na co se má v textu soustředit. Odpověď nemusí sám formulovat, jednoduše ji vybere.

PŘÍKLAD 5

Téma, oblast použití: Rychlé orientační čtení pro A2

Cíl: Vyhledat základní informaci

Úkol: Vyberte správnou odpověď⁽¹⁴⁾

¹⁴ Výběr z možností formulovaný jako jedna větná struktura v obměnách má pro studenta význam i kvůli upevnění podoby této struktury. Student vidí jednotlivé varianty jako příklady, jak se dá obměňovat, což rozšiřuje jeho představy o možnostech této struktury s ohledem na vyjadřovací potřeby. Vidět ji v jednotlivých variantách mu pomáhá ji lépe poznat.

- | | | |
|---------------------|--------------------|------------------------|
| 1. V ukázce | 2. Švejk má koupit | 3. Prodávát koňak bylo |
| A) je jedna postava | A) vodu | A) dovolené |
| B) jsou dvě postavy | B) koňak | B) zakázané |
| C) jsou tři postavy | C) mléko | |

Švejk pracoval pro nadporučíka Lukáše jako vojenský sluha.
 „Švejk, potřebuju láhev koňaku. Není mi dobře,“ řekl Lukáš.
 „Pane Oberleutnant, tak já vám nějaký koňak přinesu,“ řekl Švejk.
 „Koňak prodávají za nádražím tajně. Ale nesmíte nikomu říkat, že koňak je pro mě, protože je to zakázaná věc,“ řekl nadporučík Lukáš.
 „Všechno je v pořádku, pane Oberleutnant, protože já mám moc rád zakázané věci.“
 Švejk dostal 15 korun a odešel. Šel za nádraží a opakoval si, co má udělat: Že koňak musí být dobrý, proto ho má nejdřív ochutnat a že je to zakázané, proto musí být opatrný.⁽¹⁵⁾

4.3 POMALÉ ČTENÍ ZAMĚŘENÉ NA DETAIL

Důkladné čtení by mělo probíhat potichu. Tiché čtení se od hlasitého liší tím, že při něm skáče očíma po řádku, vracíme se, abychom si něco ověřili nebo zjistili, nebo poskočíme dopředu, abychom si potvrdili nějakou hypotézu. Taková strategie je při hlasitém čtení nemožná.

Při důkladném čtení by měli studenti textu plně porozumět, tzn. u výrazů a prostředků dosud neznámých dokázat odhadnout jejich význam. Škodová (2012: 59) s odvoláním na Hendricha (1988) v této souvislosti vymezuje tři faktory, které se při jazykovém odhadu uplatňují: odhad na bázi mezijazykové (tzn. mezinárodní slova a slova s blízkým významem v češtině blízkých jazycích), odhad na bázi vnitrojazykové (čeština oplývá derivačními prostředky, jako jsou prefixy a sufixy, jejich znalost při odhadu pomáhá)⁽¹⁶⁾ a odhad kontextový, při němž se odhad neznámé lexikální jednotky uskutečňuje na základě kontextu.

¹⁵ Srov. ČČ, s. 102.

¹⁶ Práci s prefixy a sufixy na úrovni A1 – A2 viz bod 3. *Produkční fáze této stati.*

Na posledně jmenovaný faktor kontextový nyní navážeme a budeme se věnovat inferencím, jinak řečeno vyvozování významu neznámé pojmenovávací jednotky na základě vnitrotextového (tedy nikoli situačního) kontextu. V podstatě to znamená, že student z kontextu tvořeného vyjádřeními známými dokáže na základě kontextové nápovědy (a pochopitelně i vlastních vědomostí a znalostí) inferovat význam nový, dosud neznámý. Předpokladem pro to je zvládnutí inferenčních strategií, které si nyní ve stručnosti přiblížíme.

5 ANALÝZA STRUKTUR UŽITÝCH PRO VYJÁDŘENÍ OBSAHU

Prostřednictvím bližšího pozorování vztahů uvnitř i vně sémantických struktur studenti použité výrazové prostředky lépe poznávají. Jde tu zejména o 5.1 využití inferenčních strategií, 5.2 poznání koheze textu, 5.3 zpřesňování porozumění, 5.4 další způsoby obohacování slovní zásoby, 5.5 práci s tematickou rovinou textu

5.1 INFERENČNÍ STRATEGIE⁽¹⁷⁾

Mezi výrazem a jeho kontextem existují jisté vztahy, na základě kterých je význam neznámého slova nebo pojmenování možné odhadovat. Jedná se o následující typy především logických vztahů:

1. *Vysvětlení*, ilustrační příklad: význam výrazu je vysvětlen, nebo je podán příklad.
2. *Zobecnění*: neznámý výraz vyjadřuje zobecnění několika jednotlivých případů popsaných v kontextu.
3. *Specifikace* (opak *zobecnění*): daný výraz představuje pouze jeden specifický případ obecnějšího pojmu nebo věci v textu zmíněného.
4. *Synonymie*: kontext výrazu obsahuje sémantický ekvivalent.

17 Obecně k inferencím srov. Čapková (1998), konkrétní strategie lze odvodit z Halliday, M. A. K., Hasan R (1976).

5. *Referenční ekvivalence*: fráze nebo pojmenování ukazují ke stejnému objektu, např. *Něco jsem ti koupil*, kde zájmeno *ti* odkazuje k adresátovi výpovědi.
6. *Kontrast*, jehož případem může být *antonymie* (kontrast je širší pojem): kontext výrazu obsahuje sémantický protiklad, v případě kontrastu dva ze skupiny sémantických protikladů, např. dva z trojice výrazů *loni – letos – napřesrok*.
7. *Účel*: význam výrazu lze odhadnout na základě popisu jeho účelu, k čemu to je.
8. *Příčina*: význam výrazu lze odhadnout z toho, že zapříčinil jiný jev nebo skutečnost známou z kontextu.
9. *Důsledek*: význam výrazu lze odhadnout z toho, že předchozí jev nebo událost v něj vyústily, je jejich logickým důsledkem.
10. *Obecně metonymická* čili věcná souvislost: význam předmětu „y“ lze odhadnout z kombinace věcných souvislostí mezi předmětem nebo jevem „x“ známým z kontextu a neznámým „y“.
11. *Metaforická* souvislost neboli vztah podobnosti: význam výrazu lze odhadnout na základě podobnosti s jiným předmětem či jevem.

5.1.1 ILUSTRACE VYUŽITÍ INFERENČNÍCH STRATEGIÍ

PŘÍKLAD 6

Téma, oblast použití: Vyvozování významu neznámých lexikálních jednotek na základě kontextové nápovědy, úroveň A2

Cíl: Nácvik inferenčních strategií a analýza tohoto procesu

Úkol: Pozorně si přečtete celý text a pak se zaměřte na slova tištěná kurzívou. Na základě kontextu každého výrazu se pokuste odhadnout jeho význam a rozhodněte, o který případ vztahu 1) až 11) mezi výrazem a jeho kontextem se jedná.

Od roku 1968 do roku 1991 sovětská armáda okupovala Československo. Komunistická vláda říkala, že to je „bratrská pomoc“ a že Češi jsou moc rádi, že mají doma ruskou armádu, ale nebyla to pravda. Když byl v Československu nějaký státní svátek, například výročí „Velké říjnové socialistické revoluce“ v Rusku, museli lidé ve městě dávat na okno prapory. Kdo neměl na okně prapory, měl problémy.

František Louka jde domů a Kolja jde s ním. Na chodbě stojí domovnice:

„Pane Louko, jenom vy nemáte na okně prapory. Všichni ostatní je tam mají. A říkal jste, že tam ty prapory dáte. Děláte si problémy.“

„Nemohl jsem, mám koncerty,“ říká František.

„Ty jsi hezký chlapec,“ říká domovnice Koljovi. „To je váš syn?“ ptá se Františka.

„Kdepak, to je synovec, od bratra,“ říká František.

„Aha, tak vy jste strýček. Jak se jmenuje?“ chce vědět domovnice.

„On se stydí, nic vám neřekne,“ říká František. Ví, že Kolja rozumí jenom rusky. Ale domovnice to vědět nemusí. Proto jde František rychle.

„Mně je to jedno, ale jste jediný, kdo nedal na okno prapory. Budou to kontrolovat a budete mít problémy,“ říká domovnice.

Ale František není takový hrdina, jak se před chvílí dělal. Doma vezme ze skříně papírové prapory a říká:

„Jsem srab. Loni jsem je na okno nedal, vykašlal jsem se na to a nic se nestalo. Ale letos je tam dám.“

František dává prapory na okno.

„Naš – vaš,“ říká Kolja. To jsou první slova, která Františkovi řekl.

„Co říkáš?“ ptá se František překvapeně.

Kolja ukazuje na levý a pravý prapor:

„Naš – vaš.“

„Správně, náš – váš, no vidíš, že rozumíš česky, když chceš. Ale ten váš prapor tam dáváme jen proto, že musíme, víš? Dřív jsme ho tam dávali, protože jsme vám byli vděční, ale potom jsme poznali, že jste převíti, vy Rusové. Rozumíš? Nerozumíš. Expanzivní jste! Ale to není tvůj případ. Ty půjdeš zpátky domů. Až bude tvoje ruská babička zdravá, vezmeš si čemodan a půjdeš,“ říká František.

„Čemodan,“ říká Kolja a ukazuje na kufr.

„Nó, to je jediné ruské slovo, které znám, protože mi ho v Moskvě na nádraží ukradli. Kradete kufry a cizí území,“ říká František.

„Naš krasnyj,“ říká Kolja a myslí tím: Naš prapor je červený.

„Ale prosím tě, krásný říkáš? Vždyť je celý červený. Naš je krásný,“ říká František.

„Naš krasnyj.“

„Ale jdi, vůbec tomu nerozumíš.“ V té chvíli nerozumí ani František Koljovi, protože neví, že rusky „krasnyj“ znamená česky „červený“.

František nese na stůl jídlo. „Něco jsem ti koupil. Ruské vejce.“

„Russkoje?“

„Ano, některé české slepice snášejí ruská vejce, ale ty slepice to vůbec nevědí.“

Řešení:

1. Vysvětlení, ilustrační příklad: *státní svátek je např. výročí revoluce; čemodan – ukazuje na kufř*
2. Zobecnění několika jednotlivých případů např. prostřednictvím imperfektivního slovesa: *kradete jednak kufry, jednak cizí území*
3. Specifikace prostřednictvím perfektivního slovesa: *že mu ukradli kufř, je jeden specifický případ obecného tvrzení, že kradou*
4. Synonymie, sémantický ekvivalent: *ruské vejce je název jídla*
5. Referenční ekvivalence, pojmenování ukazují ke stejnému objektu: *synovec – dítě od vašeho bratra, vy jste jeho strýček*
6. Kontrast a antonymie: kontrast: *loni – letos*; antonymie: *hrdina – srah; levý – pravý*
7. Účel, k čemu to je: *být za něco vděčný: dávali prapory na okno, aby vyjádřili vděk*
8. Příčina: *dítě se studí, proto nic neřekne; ukradli mu kufř, proto si to slovo pamatuje*
9. Důsledek: *jste expanzivní, na základě toho jste převítí; nechce mluvit s domovnicí, proto jde rychle; Kolja poprvé promluví, proto František reaguje překvapeně*
10. Metonymická čili věcná souvislost: Student tuší, že množství předmětů, které jednak můžeme dávat na okno a jednak souvisejí s politickou oslavou výročí v autoritářsky řízené zemi, je omezené. Kombinací těchto dvou věcných souvislostí mezi oknem a předmětem „x“ odhadne význam slova *prapor*. Podobný vztah je i mezi pojmy *slepice* a *vejce*: *slepice produkují vejce*, tak lze odhadnout význam slova *snášejí*.
11. Metaforická souvislost: *bratrská pomoc – rodinný vztah se přenáší na vztah mezi státy*.

Tato explicitní analýza je vhodná především pro učitele a pro teoretiky jazykové výuky, neboť díky povědomí o způsobech vyvozování významu neznámých lexikálních jednotek učitel studentovi pomůže rychleji nový význam pochopit. V kurzu A2 se spokojíme s tím, že si studenti výše naznačené typy sémantických vztahů mezi výrazem a jeho kontextem uvě-

domují, i když ho vždy nedokážou přesně pojmenovat, a umějí s nimi v praxi pracovat.

V akademicky orientovaných kurzech a ve vyšších úrovních, než je A2, kde očekáváme také schopnost samotnou práci s významem explicitně popsat, můžeme s uvedenými typy sémantických vztahů v textu studenty seznámit přímo, explicitně tak, že je vyzveme, aby pro zvýraznění pojmenování v textu našli odpovídající typ kontextového vztahu, tedy podobně, jak jsme si ukázali na příkladu výše, a zapsali je do tabulky. V tabulce jsou v levém sloupci pod sebou uvedeny jednotlivé typy kontextových vztahů (= osa y) a v řádku nahoře výrazy z textu (= osa x). Studenti mají pro každý výraz najít odpovídající typ vztahu a zapsat ho do tabulky tam, kde se pro daný výraz a jemu odpovídající typ vztahu obě osy protínají. Přitom je třeba v každém analyzovaném případě ponechat studentům jistou interpretační volnost a nelpět na jediné správné odpovědi.

5.1.2 VYUŽITÍ INFERENČNÍCH STRATEGIÍ VE CVIČENÍCH

Následující dva příklady ilustrují využití konkrétní inferenční strategie ve cvičení.

První cvičení (příklad 7) představuje typický případ vyvozování významu nových slov prostřednictvím příkladu nebo synonyma a svým charakterem tedy patří do fáze analýzy textu.

PŘÍKLAD 7

Téma, oblast použití: Vyvozování významu neznámých lexikálních jednotek

Cíl: Seznámení s verby dicendi, úroveň A2

Úkol: Spojte čísla s písmeny⁽¹⁸⁾

1. plakat: Šůra pláče,
2. smát se: Hašek se směje,
3. ptát se/zeptat se (pf.): Ptám se,
4. odpovídat/odpovědět (pf.): Odpovídám,

18 Cvičení se vztahuje k textu v ČČ. s. 119–120.

5. stěžovat si: Šůra si stěžuje na manžela,
6. křičet: Hosté v hospodě křičí,
7. mlčet: Mlčím.

- A. když je veselý, má kamarády a legraci.
- B. když jsou opilí nebo rozzlobení.
- C. když je smutná, neví, kde je Jaroušek.
- D. když nechci nebo nemůžu mluvit.
- E. když mám nějakou otázku.
- F. když je nespokojená, protože nepřinesl lék.
- G. když mi někdo dává otázku.

Po prvním seznámení s verby dicendi je vhodné je dál procvičit, např. dát pokyn, aby studenti sami tvořili věty se slovesy ve sloupci A v libovolné osobě: *Stěžuju si na počasí, když venku prší.*⁽¹⁹⁾

Druhé cvičení (příklad 8) ilustruje případ využití inferenční strategie účelu konání při objasňování jedné ze sémantických funkcí vidu.

PŘÍKLAD 8

Téma, oblast použití: Vyvozování významu lexikálních jednotek, úroveň A2

Cíl: Osvojení jedné ze sémantických funkcí vidu.

Úkol: Odpovězte na otázky perfektivem. Doplňte synonymní vyjádření podle vzoru.⁽²⁰⁾

Příklad: Proč se učíme nová slova? Abychom se je naučili (a mohli je používat.)

19 Zároveň dané cvičení slouží jako příklad, jak se uplatňuje lexikální a gramatická složka výrazu při dešifrování významu: Student se má seznámit se základními slovesy, která popisují, jak se řečově projevujeme a jak řečově reagujeme. Čte vyjádření obsahující synonyma nebo příklady, kde mu pro usnadnění porozumění jako gramatický prostředek napomáhá gramatická shoda: Subjekt ve sloupci A se shoduje s osobou slovesa nebo rodem adjektiva ve sloupci B. Na to nejsou studenti přímo upozorněni, relevanci gramatické shody pro konstrukci výpovědi si mají uvědomit během cvičení. Shoda je gramatický prostředek, který v rodném jazyce studenta nemusí mít stejnou závažnost, ale v češtině je podstatný. Proto je potřeba na něm stavět i při pasivní recepci a vytvářet tím pevné základy pro aktivní produkci při mluvení a psaní.

20 Srov. ČČ, s. 190.

Proč jíme? _____ (a neměli hlad)
Proč pijeme? _____
Proč spíme? _____
Proč odpočíváme? _____
Proč studenti studují? _____
Proč hokejisté hrajou zápas? _____

Imperfektiva použitá v otázce označují prostý neaktuální děj směřující k naplnění účelu: *učíme se je, abychom...* Vyjádření účelu spočívá právě v sémanticky příbuzném perfektivu: *... se je naučili*. Doplnění perfektivem zde znamená jednak vyjádření samotného naplnění tohoto děje, v tomto případě uspokojení nějaké potřeby: *naučit se nová slova*, jednak hranice, která znamená nastolení nového stavu: „*byli naučení*“ čili *znali je, uměli je a mohli je používat*.⁽²¹⁾ Svou povahou se toto cvičení řadí do fáze produkční.

5.2 KOHEZE TEXTU

Vedle inferenčních strategií je pro plné porozumění textu pro studenty důležité postupně se seznamovat také se způsoby koheze, jinak řečeno vnitřního propojení textu. Jedním z nich je používání odkazovacích prostředků, nejčastěji zájmen a adverbii jako *ten, jeden, všechno, tady, tam* apod. V následující ukázce tyto výrazy odkazují k různým částem textu (tzn. informacím), které buď již byly zmíněny (anafora), nebo teprve budou uvedeny (katafora). Studenti se musí naučit pomocí těchto výrazů v textu orientovat a posléze s nimi umět pracovat, neboť neschopnost porozumění těmto způsobům odkazování a potažmo problémy s jejich užíváním vedou k nepochopení textu a k nedorozumění v komunikaci. Příklad 17 uvádí část textu pro úroveň A1 až A2, kde jsou zmíněné odkazovací výrazy zvýrazněny.

Příklad 17

Téma, oblast použití: Orientace v textu, odkazování, úroveň A1 až A2

21 K tomu více Kořánová (2014).

Cíl: Porozumění vztahům mezi jednotlivými částmi textu

Úkol na rozmyšlenou: V následující ukázce jsou zvýrazněna slova, která odkazují zpět k něčemu, co už bylo řečeno, nebo dopředu k tomu, co řečeno teprve bude. Přečtěte si úryvek a doplňte tabulku.

Náš přítel Matěj sedí *tady* v mém modrém pokoji, pije koňak a je smutný. Má *jeden* problém: Má rád žlutou barvu. Už dlouho chce mít žlutý pokoj, ale nemůže, protože bydlí s matkou a *ta* vůbec nemá ráda žlutou barvu. *To* je *ten* problém. „Moje matka není tolerantní,“ říká Matěj, „chce mít všechno bílé. Můj pokoj je celý bílý. *Všechno* je *tam* bílé. Mám bílou skříň, bílou postel, bílé stěny, bílý strop a bílý koberec. Když přijdu večer domů, mám strach. Bojím se, že nejsem doma, ale v nemocnici.“ Chudák Matěj!

	ODKAZUJE V TEXTU		
	zpět	dopředu	
tady		X	<i>v mém modrém pokoji</i>
jeden		X	<i>Má rád žlutou barvu</i>
ta	X		<i>matka</i>
to			
ten			
všechn			
tam			

Funkce odkazovacích výrazů v textu je důležitá, neboť souvisí s organizací informací v textu jako celku.

Zájmena *jeden* – *ten* a jejich užití v příkladu 17 slouží jako ilustrace ještě jedné jejich funkce v češtině a tou je signalizace určitosti: jak je z ukázky patrné, *jeden* (stejně jako *nějaký*) uvádí na scénu informaci novou, zatímco *ten* signalizuje, že se pojmenování vztahuje k informaci již uvedené. V následujícím příkladu 18 studenti v tomto duchu pracují se zájmeny *jeden*/ *nějaký* – *ten*.

PŘÍKLAD 18

Téma, oblast použití: Orientace v textu, odkazování, úroveň A2

Cíl: Porozumění vztahům mezi jednotlivými částmi textu

Úkol: Seřad'te věty za sebou, utvořte minipříběh. ⁽²²⁾

A.

___ Ale ta slečna nechce mluvit s tím pánem.

1. V parku na lavičce sedí nějaký pán.

___ Vedle toho pána s knihou sedí nějaká slečna.

___ Ten pán si čte knihu.

___ Ten pán chce mluvit s tou slečnou.

B.

___ Zuzana měla ráda jednoho pána.

1. Byl jednou jeden park.

___ Ta slečna se jmenovala Zuzana.

___ Na té lavičce v parku seděla jedna slečna.

___ V tom parku byla jedna lavička.

___ Ale ten pán v tom parku nebyl.

Dalšími prostředky odkazování uvnitř textu jsou kromě těch výše uvedených také ostatní druhy zájmen, zejména zájmena osobní a přivlastňovací. Jelikož se tvary těchto zájmen od sebe v jednotlivých pádech značně odlišují, identifikovat jejich supletivní tvary a přiřadit je k paradigmatu činí studentům v raných stádiích studia jazyka velké potíže. Ani pro mírně pokročilého studenta neexistuje žádná přímá cesta, jak je v textu rozpoznat. Určit, který z tvarů *mu, mi, ji, ho, něj, ni, mě* apod. se vztahuje v předchozí větě k maskulinu *on*, který k femininu *ona* a který k osobě mluvčího, produktora textu (*já*), je takřka nemožné. Navíc tyto tvary nejsou jednotlivě uvedeny ani ve slovnících. Z toho důvodu je užívání jiných než nomi-

nativních tvarů osobních zájmen pro odkazování v textech na začátečnické úrovni dost omezené.

5.3 OVĚŘOVÁNÍ POROZUMĚNÍ TEXTU

Cvičení na ověření porozumění zpravidla následují hned po důkladném přečtení.

Patří k nim:

- 5.3.1 VOLBA Z VÍCE MOŽNOSTÍ: Je to úloha již naznačená v příkladu 5 pro rychlé čtení. Mezi úlohami testujícími porozumění je nejsnazší, proto ji používáme zejména u textů, které jsou delší (zde můžeme testovat porozumění i po jednotlivých úsecích)⁽²³⁾ a pro studenty složitější.
- 5.3.2 ODPOVĚZTE NA OTÁZKY
- 5.3.3 JE TO PRAVDA?

Případy 5.3.2 a 5.3.3 si rozebereme na příkladu textu pro úroveň A1–A2.

Příklad 9

Téma, oblast použití: Detailní čtení

Cíl: Osvojování modálních sloves, úroveň A1–A2

Úkol: Přečtěte si následující text a odpovězte na otázky.⁽²⁴⁾

23 Jako např. v textu o Švejkovi, ČČ, s. 102–106.

24 Srov. ČČ, s. 33–34.

Mám žít doma, nebo v lese? V lese!

Jsem normální člověk. Chci žít zdravý a veselý život. Chci dýchat čistý vzduch, chci jíst zdravé jídlo a nechci pít špatnou vodu.

Čtu noviny. Jeden expert tam píše: „Chcete být zdravý? Pak nesmíte používat televizi ani počítač, protože mají nebezpečné emise!“ Ano, chci být zdravý, ale taky musím používat počítač, protože musím pracovat. A taky se chci někdy dívat na televizi.

„Pozor, nesmíte používat parfémy,“ píše expert. „Je tam nebezpečný izobutyl nitrid a ten je karcinogenní. A nesmíte se často mýt. Kdo se moc myje, má alergie.“ Ale já se musím mýt, protože chci být čistý. Taky chci používat parfém.

Už nechci číst noviny, je to nebezpečné.

Můj doktor říká, že nemám jíst vejce. Je tam cholesterol a ten je nebezpečný. A nemám kouřit. Nemám pít ani kávu, káva není zdravá. Prý můžu pít vodu!

A moje kamarádka říká, že nemám jíst maso. Není to dobré pro zvířata.

Mám být vegetarián!

Jenže já nemůžu být vegetarián. Proč? Protože nemůžu jíst ovoce ani zeleninu. Jsou tam nezdravé pesticidy a herbicidy. A nemůžu pít ani vodu. Voda doma má chlór, ten je karcinogenní, a voda v plastu není dobrá.

Ach jo! Nemůžu dělat nic, všechno je nebezpečné.

Ale já chci žít. Když chci žít, musím pít vodu, musím jíst zdravé jídlo a musím dýchat čistý vzduch! Nechci mít pořád starosti. Chci žít veselý život. Co mám dělat? Kde mám bydlet?

Mám nápad! Můžu bydlet v lese. Je tam dobrý vzduch. Můžu tam pít vodu.

Voda v lese nemá chlór a není v plastu. V lese můžu jíst jenom trochu, nemůžu být tlustý. Ale to skromné jídlo nemá pesticidy ani herbicidy.

Nemůžu tam používat počítač ani televizi, ale můžu zůstat zdravý. A konečně můžu být veselý!

Žít v lese je zdravé.

Prvním typem úlohy po přečtení textu jsou odpovědi na otázky, např. *Co chci dělat? Co říká expert, že nesmím dělat?*, kde úkolem studenta je vyhledat relevantní informaci a zároveň ji správně formulovat ve tvaru *konjugované modální sloveso a infinitiv*. Formulacemi odpovědí si tedy zároveň upevňuje užité správné formy modálního predikátu. Druhý typ úkolu je uveden v příkladu 10.

PŘÍKLAD 10

Téma, oblast použití: Ověřování porozumění

Cíl: Osvojování modálních sloves, úroveň A1–A2

Úkol: Je to pravda? Opravte, co není pravda.⁽²⁵⁾

1. Expert píše, že musím používat televizi a počítač. ANO/NE
2. Já musím pracovat, a proto musím používat počítač. ANO/NE
3. Expert píše, že smím používat parfémy, že je to bezpečné. ANO/NE
4. Expert píše, že kdo se často myje, je zdravý. ANO/NE
5. Chci číst noviny, je to zajímavé. ANO/NE
6. Doktor říká, že jíst vejce je zdravé, že mám jíst vejce. ANO/NE
7. Moje kamarádka říká, že nemám jíst zeleninu, že mám jíst maso. ANO/NE
8. Já můžu být vegetarián, protože pesticidy a herbicidy jsou zdravé. ANO/NE
9. Není možné pít vodu doma, voda není zdravá. ANO/NE
10. Když chci žít, není nutné pít, jíst a dýchat. ANO/NE
11. V lese můžu jíst hodně a můžu být obézní. ANO/NE
12. Žít v lese není zdravá alternativa. ANO/NE

Tento typ cvičení sloužící k ověření porozumění má několik nesporných výhod:

- Každé tvrzení se vztahuje k určité výpovědi nebo k informaci vyvozené z textu, která je snadno vyhledatelná nebo zjistitelná. Úkolem studenta je posoudit, zda se informace v textu s výpovědí ve cvičení významově shoduje, nebo neshoduje.
- Testovací věty často obsahují vyjádření synonymní s těmi, která obsahuje text, nebo naopak významy protikladné, antonyma a výrazy kontrastní. A to je účinný způsob, jak si student ověřováním významů v jasně vymezeném kontextu rozšiřuje slovní zásobu a obohacuje rejstřík výrazů v daném kontextu použitelných.

²⁵ Srov. ČČ, s. 35.

- Na kontrastních větách student vidí některé obtížnější významové rozdíly. V našem příkladu se to týká zejména modálních sloves *musím* – *smím* – *nemusím* – *nesmím*.
- Krom toho mohou testovací věty obsahovat i hyponyma a hyperonyma, „doslovný“, tedy chybný výklad idiomů (a tím vlastně na idiomatický význam upozornit), chyby logického rázu apod.
- Z didaktického hlediska jsou výhodnější testovací věty obsahující chybnou informaci, na kterou student odpoví *ne*, protože v tom případě je jeho dalším úkolem tvrzení opravit tak, aby bylo v souladu se sdělením textu, což podněcuje k samostatné řečové aktivitě.

Další možnost práce s textem *Mám žít doma, nebo v lese?*:

Na úkoly ověřující porozumění navazuje třetí cvičení, které svou náplní již realizuje fázi samostatné řečové produkce v dialogu. Obsahem textu je vlastně určitý soubor pravidel, jak se chovat. Učitel rozdává studentům obrázky, popř. verbální popis činností jako:

Piju čaj. Jím svíčkovou. Doma myju nádobí.

Studenti dostanou následující úkol: Řekněte, co dělají lidé na obrázku. Představte si, že vidíte, jak to někdo dělá, a rozhodněte, jestli to může dělat, nebo ne. Úkolem studentů je vyjádřit se, zda je taková činnost v souladu s pravidly nebo není (např. mají říct *Můžu/Nemůžu pít čaj.*)

5.4 DALŠÍ ZPŮSOBY OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY

5.4.1 SYNONYMA, ANTONYMA, HYPONYMA A HYPERONYMA

V sekci 5.3 týkající se ověřování porozumění jsme si rozebrali přínos cvičení typu *Je to pravda?* pro rozvoj slovníku, především pak *synonymie* a *antonymie*, u nichž jsou mezi významy vztahy horizontální. Následující příklad cvičení se orientuje především na kategorie, mezi nimiž je vertikální vztah. Dříve se považovaly za součást synonymie, ale dnes se již chápou samostatně: jde o *hyponyma* a *hyperonyma*. Základní typ úlohy ilustruje příklad 11. První dvě skupiny výrazů jsou označeny skutečnými hypero-

nymy, u ostatních jsou kritéria, podle nichž byly výrazy seskupeny, různá: podle doby vzniku, umístění, podle funkce či typické činnosti.

PŘÍKLAD 11

Téma, oblast použití: Rozvoj slovníku: Procvičování hyperonym a hyponym, úroveň A1–A2

Cíl: Kategorizace pojmů

Úkol: Označte, co není ⁽²⁶⁾

A/ Nábytek

- psací stůl, židle, gauč, skříň, hrnek, postel

B/ Barva

- modrá, žlutá, bílá, smutná, červená, černá, hnědá, zelená

C/ Moderní věc

- monitor, počítač, tiskárna, hodiny, telefon, fax, mobil

D/ V pokoji

- strop, koberec, stěna, okno, závěs, záchod, obraz

E/ Co spisovatel nepotřebuje pro práci?

- papír, pyžamo, pero, tiskárnu, počítač, slovník, noviny

F/ Co spisovatel Ondřej nedělá?

- píše povídky, pracuje doma, pije modrý likér Curacao, sedí v modrém pokoji, učí jazyky, studuje český slovník.

5.4.2 ZKUŠENOSTNÍ INFERENCE – VÝKLAD ABSTRAKT U MÍRNĚ POKROČILÝCH

Na začátečnické úrovni znalosti jazyka je obtížný výklad významu především abstrakt, a to z několika důvodů:

- použití obrázku, ilustrace zpravidla nefunguje, protože k abstraktu nevede určitá a jednoznačná vazba

26 Srov. ČČ, s. 24.

- nemůžeme použít ani synonymní výraz v češtině, protože ho student nezná: např. pro pochopení významu adjektiva *zklamaný* nepomůže jiné synonymum (*neuspokojený*)
- chceme se vyhnout třetímu zprostředkujícímu jazyku, tedy k výkladu použít dalšího jazyka, který není mateřským jazykem studenta (např. angličtina pro Číňana)

V takových případech se pro pochopení významu abstrakt osvědčují zkušenostní inference. Přiblížme si to na příkladu kontextu, v němž se výraz *zklamaný* vyskytuje. Student čte krátký příběh, jehož součástí je následující úryvek:⁽²⁷⁾

... (Velbloud) Šetří si peníze na cestování, nekupuje si žvýkačky. A pak konečně jednou jde na nádraží, v batohu si nese fotoaparát, koupí si jízdenku a jede vlakem na dovolenou do ciziny.

Vlak veze velblouda do cizí země a velbloud se těší, že uvidí to, co nikdy neviděl. Těší se na cizí země a na cizí města.

Ale tam bohužel vůbec není nadšený. Jede do nějakého cizího města, jde do restaurace a co vidí: Všichni tam žvýkají a žvýkají!!! Velbloud je šokovaný a říká si: „Ach já velbloud, na tohle tak dlouho šetřím, nekupuju si žvýkačky! Vždyť tady je to stejné jako doma!“ Je *zklamaný* a hned jede zpátky domů. ...

Význam výrazu *zklamaný* lze z kontextu vyvodit jako důsledek předchozích událostí: je to reakce na očekávání, které se nesplnilo.

V následujícím cvičení je úkolem studenta vybrat vhodnou výpověď, kterou hrdina příběhu v dané situaci, kdy zklamání zažije, vysloví. Přitom je třeba vžít se do situace, kterou příběh vykresluje, identifikovat se v ní s postavou a posoudit, které řečové chování prožitku postavy nejspíš odpovídá.

27 Srov. ČČ, s. 43.

PŘÍKLAD 12

Téma, oblast použití: Využití zkušenostních inferencí při objasňování významu abstraktních výrazů, úroveň A2

Cíl: Seznámení s adjektivy označujícími pocity a nálady.

Úkol: Vyberte vhodnou reakci. Co říká člověk nebo velbloud, když je...⁽²⁸⁾

A) zklamaný	1) V cizí zemi je to zajímavé. 2) Mám radost 3) To je škoda, že je to tady stejné jako doma!
B) nadšený	1) Ach jo, škoda, že to tady není lepší. 2) Tady je to skvělé! 3) Panebože, vždyť tady je to stejné jako doma!
C) šokovaný	1) To je možné. 2) Mám žízeň. 3) To je šok, to není možné!

Student vlastně porovnává kontextovou situaci adjektiva *zklamaný* s případy řečového chování, které rovněž vyjadřují pocity a které mu již jsou známy.

Zapojení zkušenostních inferencí tedy napomáhá studentovi k dalšímu upevnění významu adjektiv *zklamaný*, *nadšený* a *šokovaný*. Po společné kontrole cvičení, které si studenti udělali sami, jim učitel může klást otázky typu: *Vzpomínáte si, kdy jste byl nadšený? V jaké situaci? Co se stalo?*

5.4.3 DOPLŇOVÁNÍ CHYBĚJÍCÍCH SLOV

Oblíbenou pomůckou k rozvoji slovní zásoby i k upevňování nových struktur je doplňování chybějících slov. Studenti měli možnost si text detailně prostudovat a nyní se mají pokusit doplnit chybějící slova podle kontextu bez nápovědy. Učitel se může rozhodnout, zda se zaměří na text jako celek a vynechá např. každé osmé slovo v textu, nebo obrátí pozornost studentů na určitý slovní druh, např. vynechá většinu sloves, jindy zase jmen. Student odpoví správně i tehdy, pokud doplní tvar slova, které sice v originálním textu není, ale svým tvarem i významem kontextu vyhovuje.

28 Srov. ČČ, s. 45.

V případě, že šlo o text pro studenty dosti složitý, může být seznam slov v základním tvaru v instrukci ke cvičení uveden.

5.5 PRÁCE S TEMATICKOU ROVINOU TEXTU

Další sada úkolů se věnuje práci s tematickou složkou textu a práci s informacemi derivovanými z textu. V této fázi jde zejména o hlubší pochopení významových souvislostí uvnitř textu. Patří sem tyto úkoly: 5.5.1 Uspořádejte osnovu textu, 5.5.2 Která věta text vystihuje?, 5.5.3 Dejte textu nový název a varianta tohoto úkolu s příslovím, 5.5.4 Kdo to říká?

5.5.1 USPOŘÁDEJTE OSNOVU TEXTU

Cvičení tohoto typu napomáhají studentům zjistit, jak je text organizovaný, pochopit vztahy mezi jednotlivými částmi textu nebo chronologický sled událostí příběhu.

A) Příklad 13 ilustruje nácvik chronologického uspořádání událostí.

PŘÍKLAD 13

Téma, oblast použití: Organizace textu (úroveň A2)

Cíl: Pochopení chronologické organizace textu na příběhu Cesta jinam⁽²⁹⁾

Úkol: Uspořádejte příběh chronologicky, jednotlivým řádkům přiřaďte čísla

- ___ Aleš tam však nemůže skočit a pláče.
- ___ Aleš touží po něčem jiném, lepším a krásnějším.
- ___ Ale za nějakou dobu si Aleš zase myslí, že jinde může získat víc.
- ___ Aleš znovu vyrazí na cestu.
- ___ Aleše inspirují starci, když mluví o jiném světě. Aleš tam skočí.
- 1. Jednoho chlapce jménem Aleš to nikde nebaví.
- ___ Opravdu je tam všechno mnohem zářivější.
- ___ Přijde na stejné místo, kde se dozví, jak se dostane jinam.⁽³⁰⁾

29 Úkol přichází poté, kdy studenti již mají detailně přečtený text, srov. ČČ, s. 173.

30 Srov. ČČ, s. 174.

- B) Pochopení organizace textu lze trénovat též tak, že studenti mají za úkol příběh rekonstruovat. Příklad 14 představuje dva krátké texty, anekdoty, v nichž každá výpověď znamená samostatnou textovou část. Úkolem studentů je anekdoty rekonstruovat.

PŘÍKLAD 14

Téma, oblast použití: Organizace textu.

Cíl: Konstrukce krátkého příběhu, resp. anekdoty, úroveň A2

Úkol: Dvě anekdoty se pomíchaly. Poskládejte je znovu dohromady.

- a) A ten pán chce s tou slečnou začít mluvit, tak se ptá té slečny:
 - b) Prosím vás, můžete mi říct, co dělá v té mojí polévce ta moucha?
 - c) A ona říká: Ne, vy něco slyšíte?
 - d) V parku na lavičce sedí pán se slečnou.
 - e) Plave kraula, prosím.
 - f) Nespokojený host v restauraci říká číšníkovi:
 - g) Pardon, slečno, hrajete na piano?
- C) Práce s komiksem: Komiks je rozstříhaný na jednotlivé panely a studenti mají za úkol je uspořádat.
- D) Práce s textem a obrázky: Příběh je ilustrován obrázky. Studenti dostanou soubor obrázků a k nim soubor krátkých částí textu. Úkolem je přiřadit texty k obrázkům a smysluplně je uspořádat. Takový úkol se hodí např. pro rekonstrukci příběhu, kde události probíhají zřetelně chronologicky.

Úkoly 5.5.2 a 5.5.3 dávají podněty k zamyšlení nad hlavními tématy textu.

5.5.2 KTERÁ VĚTA VYSTIHUJE PŘÍBĚH?

Vyberte z textu jednu větu, nebo její část, která příběh nejlépe vystihuje.

5.5.3 DEJTE TEXTU NOVÝ NÁZEV

Studenti generují nápady, učitel je zapisuje na tabuli a pak je společně komentují.

Pokud má příběh poučení, lze obrátit pozornost např. k příslovím a vyzvat studenty, aby našli to, které sdělení příběhu nejlépe odpovídá, jak ukazuje příklad 15.

PŘÍKLAD 15

Téma, oblast použití: Trénink schopnosti selektivního výběru informací, úroveň A2

Cíl: Diskuse o smyslu příběhu

Úkol: Dejte příběhu nový název. Vyberte jedno přísloví a zdůvodněte, proč jste ho vybrali.⁽³¹⁾

1. Všude dobře, doma nejlíp.
2. Každý začátek je těžký.
3. Starý přítel lepší než dva noví.
4. Krávě se vždycky zdá, že za řekou je tráva zelenější a šťavnatější.
5. Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše.
6. Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš.

Studenti dávají návrhy a společně hledají to přísloví, které danou situaci nejlépe vystihuje.

5.5.4 KDO TO ŘÍKÁ?

Podstatnou součástí textu jsou dialogy, jinak řečeno záznamy řečového chování postav. Na jednotlivých výpovědích v dialogu mohou studenti pozorovat přímo, jak mluvčí vyjadřují své potřeby, tužby, záměry, soudy apod. To je sémantická rovina výpovědi. V kontextu příběhu je pak možné sledovat i proměnu významu téže výpovědi s ohledem na to, kdo ji vysloví, a za jakých okolností, tzn. pragmatiku řeči postav. Např. samostatnou pro-

31 Srov. ČČ, s. 175.

mluvu pána ke svému kocourovi „*Ty jsi můj jediný přítel. Na, vezmi si tu paštiku, byla drahá*“ bude student interpretovat tak, že ten, kdo mluví (pan Michl),⁽³²⁾ si váží svého kocoura, má ho rád a dává mu k jídlu to nejlepší, co má. Na první pohled se tedy zdá, že kocour dostává stejně dobrou krmi jako jeho pán, jak vyplývá z uvedeného minimálního kontextu.

Avšak pravý význam jeho promluvy je jiný: Důvod, proč mu paštiku dává, není zájem pana Michla na prospěchu jeho kocoura, nýbrž jeho obava z toho, že paštika už není dobrá, strach z otravy botulinem. Tato skutečnost vyplyne díky znalosti předchozího děje příběhu. Záměrem pana Michla je tedy především paštiky se zbavit. Jakmile si student uvědomí tuto skutečnou intenci mluvčího, význam výpovědi se změní: pragmatická rovina výpovědi odhaluje ironii a komično.

Svémi promluvami se tedy jejich mluvčí charakterizují: na základě toho, co postava v určité situaci říká a jakým způsobem to říká, nám dává poznat, jaká je.

PŘÍKLAD 16

Téma, oblast použití: Analýza vztahu sémantické a pragmatické roviny výpovědi (A2)

Cíl: Analýza řeči postavy a její záměr

Úkol: Určete, kdo to říká: Nadporučík Lukáš, poručík Dub, nebo Švejka?⁽³³⁾

1. Všechno je v pořádku.
2. Není mi dobře.
3. Odejdi, bestie.
4. Vy mě neznáte, ale až mě poznáte!
5. Já mám moc rád zakázané věci.
6. Co to neseš, mizero?

³² Srov. ČČ, s. 8–11.

³³ Srov. ČČ, s. 107.

Student vidí izolovanou výpověď, přemýšlí o jejím významu. Na otázku, kdo ji vyslovil, si vzpomene také na to, v jaké situaci ji použil, čímž se vyjevuje konkrétní pragmatický význam výpovědi. Otázka učitele *Proč to říká?* přivede studenta k úvaze, co tím chtěla postava říct, jinak řečeno, jakou strategii využívá, a jaká tedy vlastně je.

6 PRODUKCE

Četbou příběhů v češtině jako cizím jazyce a jejich analýzou student postupně proniká do nového prostředí, do nové události příběhem zachycené. Seznamuje se s mluvčími dialogů či postavami příběhu a detailně poznává situace, v nichž se ocitají: Můžeme také říct, že situace zprostředkované v cizím jazyce začíná prožívat. S postavou příběhu či mluvčím dialogu se může identifikovat v tom smyslu, že si umí představit jeho problém a z něj odvodit komunikační strategie, které jsou v jeho řečovém projevu použity. Jinak řečeno, pozoruje způsoby vyjadřování nyní známých obsahů a pragmatických záměrů v cizím jazyce, v češtině.

V kontextu příběhu nejsou gramatické jevy ani PSS předkládány studentům v izolovaných větách bez kontextu, jsou plně srozumitelné, a proto plně osvojitelné. A o to právě v produkční fázi jde: Produkční fáze umožňuje studentům aplikovat svá pozorování a poznatky v samostatných řečových projevech: výpovědích, replikách či větších promluvách. Jednotlivé struktury jim mají posloužit jako modely či příklady vyjadřování těchto obsahů a zároveň pro tvorbu jejich dalších variací. V produkční fázi si studenti zkouší a testují rozsah použití daného výrazu nebo struktury.

Toto praktické osahávání materiálu se pochopitelně neobejde bez pomoci učitele. Ten vede studenty především pomocí *návodných otázek*, které jako ukazatele u cesty směřují pozornost studenta a mají ho přivést k identifikaci zásadních distinktivních rysů určitého prostředku, aby sám dokázal přijít na způsob jeho užití.

Ukažme si to na příkladu otázek zacílených na rozdíly, které odlišují užití determinovaných a indeterminovaných sloves pohybu: Zatímco děj determinovaného slovesa je zpravidla vnímán jako jedinečný (*Kolikrát*

chce velbloud jet na dovolenou do ciziny? Předpokládaná odpověď je: *Je-nom jednou.*) a aktuální (*Kdy jde velbloud do obchodu pro žvýkačku? – Večer.*), děj indeterminovaného slovesa vyjadřuje pohyb různými směry (velbloud chodí sem tam), je vnímán jako opakovaný (*Jak dlouho chodí velbloud sem a tam? – Celý den*) a neaktuální (*Jak dlouho nosí velbloud bedny? – Celý život.*).⁽³⁴⁾

V produkční fázi se rovněž systemizují a zobecňují dílčí poznatky získané pozorováním jednotek textu. Pro úroveň A2 nám může za příklad posloužit poučení o sufixech.⁽³⁵⁾

V produkční fázi je třeba upevňovat užití idiomů a dalších PSS a pochopitelně se uplatňují i cvičení zacílená na určitý gramatický jev. Komplexnější úkoly, v nichž se nesleduje pouze jeden jev, představuje převod monologického vyprávění na dialog a následná dramatizace textu, kterou připomíná i Škodová (2012). Stejná autorka uvádí i další možnost, kterou je dotváření příběhu, vymýšlení jeho vyústění či konce.

Produkční fáze využívá především aktivit, které již do oblasti čtení nespádají, jejich doménou jsou produkční dovednosti mluvení a psaní. Touto stručnou charakteristikou produkční fáze tedy můžeme pojednání o čtení jako dovednosti uzavřít.

34 Srov. ČČ, s. 45.

35 Čeština patří mezi jazyky, kde jména vyjadřují gramatický rod. Řídící jsou přitom substantiva a ostatní jména, která s nimi dohromady tvoří pojmenovovací jednotku, se s nimi v rodě shodují. Znáť rod jména je proto pro celou jednotku zásadní. Přitom určit jmenný rod neznámého substantiva podle jeho koncovky lze se stoprocentní jistotou, jak uvádí Bartoň et al. (2009), pouze u malého počtu jmen, pouze u asi 13 % tokenů (jsou to substantiva zakončená na -o a -l), zbytek je nejednoznačný: Zakončení na konsonant najdeme u maskulin i feminin, koncovku -a mohou být feminina i maskulina, jména zakončená na -e najdeme dokonce ve všech třech rodech. Samotné zakončení tedy ve většině případů k jednoznačnému určení rodu jména nestačí. Směrodatnější bývá celý koncový sufix. Na úrovni A 1 až A 2 by se měl student seznámit se sufixy, které mu pomohou rod (resp. deklinační typ) jednoznačně identifikovat. Jde zejména o sufixy -*tel*, -*ost*, -*árna*, -*ista*, -*ice*, -*ie* a -*iště*. Navíc některé z těchto přípon jsou důležité také proto, že reprezentují skupinu jmen morfolologicky specifických, s určitou deklinační zvláštností, i proto má smysl na ně studenty explicitně upozorňovat.

7 ZÁVĚR

Čtení je dovednost receptivní, což však nepředpokládá jen pasivní účast recipienta textu čili studenta ČCJ, naopak vyžaduje značnou míru jeho aktivity. Při čtení a práci s textem by se měl aktivovat především postup od významu k výrazu, kdy si student na základě prožitku události či příběhu vytváří asociaci, spojení mezi významem a jemu odpovídajícím výrazem.

Při čtení se student učí nová slova a nové významy a zároveň platí, že význam slov a výrazů v něm v našem vědomí pevně ohraničený jednou pro vždy, je otevřený a znamená souhrn jednotlivých kontextových užití daného výrazu. Osvojování slovní zásoby by mělo probíhat od znalosti konkrétních označení pro základní a primární koncepty každodenního života k výrazům specifickým a specializovaným. Pozornost je třeba věnovat kolokacím nejrůznější povahy, pro které volíme pracovní název PSS. Pro studenta je tyto jednotky zaznamenávat, všimnout si jich a stavět na nich ta nejdůležitější studijní strategie, kterou by si měl pod vedením učitele osvojit.

Práce s textem je ilustrována na materiálech pro úroveň A2 podle SERR. Dělíme ji do tří fází na recepci, analýzu a produkci, přičemž tyto fáze nelze chápat odděleně. Nejvíce pozornosti jsme věnovali fázi analýzy. V rámci ní jsme se zaměřili na inferenční strategie, díky nimž se význam neznámého slova nebo pojmenování odhaduje, a dalším důležitým dovednostem, které čtení vyžaduje: schopnost základní orientace v textu (jeho koheze a koherence), ověřování porozumění textu, které napomáhá upřesňování významů dílčích struktur, patří sem rovněž práce se synonymy, antonymy, hyponymy a hyperonymy a zkušenostní inference pro odhadování významu abstrakt. Práci s tematickou rovinou textu zastupují aktivity týkající se tvorby osnovy textu a formulace hlavního tématu buď výběrem z možností, samostatnou formulací, nebo např. použitím jednoho z nabízených přísloví. Aktivita, při níž studenti odhalují charakteristiku postav a jejich řečové strategie, se skrývá za otázkou *Kdo to říká?*, resp. *Proč to říká?*. Fáze produkční využívá především aktivit, jejichž doménou jsou produkční dovednosti mluvení a psaní.

Rozsah článku neumožňuje uchopit problematiku čtení ve výuce ČCJ v celé komplexnosti, proto jsme se zaměřili úžeji především na otázky osvojování nových významů a rozšiřování slovní zásoby.

PaedDr. Ilona Starý Kořánová, Ph.D.
Ústav bohemistických studií
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. Jana Palacha 1/2
116 38 Praha 1
ilona.koranova@ff.cuni.cz

LITERATURA

BARTOŇ, Tomáš et al.

2009 *Statistiky češtiny* (Praha: NLN)

ČAPKOVÁ, Dagmar

1998 „Inference z hlediska psychologie a lingvistiky“; *ČMF* 80, č. 1, s. 26–34

ČERMÁK, František

2007 *Frazeologie a idiomatika – česká a obecná* (Praha: Karolinum)

2010 *Lexikon a sémantika* (Praha: NLN)

2016 *Úvod k Onomaziologickému slovníku české frazeologie a idiomatiky* (Praha: Leda)

GRELLET, Françoise

1996 *Developing reading skills* (Cambridge: Cambridge University Press)

HALLIDAY, Michael, HASAN Ruqaiya

1976 *Cohesion in English* (London: Longman Group Limited)

HARMER, Jeremy

2007 *The practice of English language teaching* (Harlow: Pearson Education Limited)

HENDRICH, Josef

1988 *Didaktika cizích jazyků* (Praha: SPN)

KOŘÁNOVÁ, Ilona

2014 „Vyjadřování přechodu mezi dvěma stavy v češtině s ohledem na výuku cizinců“; *Sali* 5, č. 1, s. 83–91

2012 *Česká čítanka* (Praha: Akropolis)

LEWIS, Michael

1993 *The lexical approach* (Language Teaching Publications)

1997 *Implementing the lexical approach* (Language Teaching Publications)

MEINHOF, Ulrike Hanna

1987 „Predicting aspects of a strategic model of text comprehension“; in T. Bloor and J. Norrish (eds.) *Written language* (London: CILT)

NUTTALL, Christine

2005 *Teaching reading skills* (Oxford: Macmillian education)

SINCLAIR, John

1991 *Corpus, concordance, collocation* (Oxford: Oxford university press)

ŠKODOVÁ, Svatava

2012 *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka* (Liberec: Technická univerzita v Liberci)

WALLACE, Catherine

1996 *Reading* (Oxford, New York: Oxford University Press)