

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Diplomová práce

Bc. Kateřina Lundáková

Čtecí kompetence nerodilých mluvčích češtiny

Reading comprehension of non-native Czech speakers

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, Csc.

## Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, Csc. za jeho odbornou pomoc, pozitivní přístup a podporu při výběru tématu a konzultování práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/diplomovou/rigorózní/dizertační práci vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

podpis.....

Klíčová slova (česky):

čtení, text, čtecí strategie, kompetence, aktivita, cvičení, dovednost, čtenář, úroveň čtení, výběr textu, osvojování jazyka, slovní zásoba

Key words (in English):

reading, text, reading strategie, comprehension, activity, excercise, cometenace, reader, level of reading, choice of text, language aquisition, vocabulary



### Abstrakt (česky)

Předkládaná diplomová práce se zabývá metodikou výuky čtecí kompetence a práce s textem ve vyučování češtiny pro cizince. Na základě soudobé didaktické literatury formulujeme určité pojetí práce se čtením v jazykové třídě, a nabízíme utříděný a komentovaný repertoár cvičení, kterých je možné při rozvíjení dovednosti číst využít.

V teoretické části práce komplexně analyzujeme problematiku čtení, jeho dnešní pojetí, přístup k textu a k rozvíjení čtecí kompetence v procesu vyučování. Praktická část práce s názvem *Cvičení a aktivity* ilustruje, na základě druhů čtení a čtecích strategií popsanych již v části teoreticko-metodologické, na vybraných příkladech cvičení a aktivit problematiku výuky klíčových aspektů čtecí kompetence.

### Abstract (in English)

This thesis discusses the methodology of teaching reading comprehension and using text in the process of teaching Czech for foreigners. It is aimed at developing an approach to teaching reading skills in language classes on the basis of contemporary literature on the subject and in offering structured exercises for utilizing this approach.

The theoretical section of this thesis offers a complex analysis of the topic, approaches to evaluating text and developing reading competence in the process of teaching. The practical chapter *Cvičení a aktivity* (Exercises and Activities) illustrates, through example exercises and activities, how to teach particular aspects of reading competence on the basis of types of reading and reading strategies described in the theoretical and methodological framework of the thesis.

## OBSAH

1	Úvod .....	1
2	Čtení .....	3
2.1	Čtecí řečová dovednost .....	3
2.2	Čtení ve vztahu k ostatním řečovým dovednostem.....	4
2.3	Úrovně čtení .....	4
2.4	Proces čtení .....	6
2.5	Druhy čtení a čtecích strategií .....	7
2.6	Důvody pro čtení .....	13
2.7	Předvídaní .....	14
2.8	Inference .....	15
3	Text .....	17
3.1	Výběr vhodného textu .....	18
3.2	Pochopení významu .....	22
3.3	Odhalení cílů a obsahu textu .....	23
3.4	Problematika slovní zásoby .....	23
4	Proces vyučování .....	26
4.1	Plánování a příprava hodiny .....	26
4.2	Aktivity před čtením .....	30
4.3	Aktivity během čtení .....	31
4.4	Aktivity po čtení .....	32
4.5	Hodnocení .....	33
5	Cvičení a aktivity .....	35
5.1	Cvičení zabývající se úrovní řečové kompetence.....	36
5.2	Cvičení týkající se druhů čtení podle kvalitativního hlediska .....	37
5.3	Cvičení podle funkčního hlediska .....	59
6	Závěry .....	62
7	Seznam použité literatury a zdrojů .....	66
7.1	Odborná literatura .....	66
7.2	Učebnice a metodické materiály .....	68
8	Příloha .....	70



## 1. ÚVOD

Podnětem k výběru tématu diplomové práce se staly mé zkušenosti z tříleté učitelské praxe. Poznala jsem z vlastní zkušenosti, že rozvíjení řečové kompetence čtení, i když jde o dovednost, která významně usnadňuje osvojování jazyka, nedostává často při výuce dostatečný prostor. Zároveň se učitelé v některých případech dopouštějí chyb, které mají za následek pokles efektivity nácvičku čtení. Jinými slovy: výuka často postrádá náležité využití potenciálu textů a čtecích cvičení. K tomu přistupuje ještě často nedostatečná kvalita textů a aktivit v učebnicích češtiny pro cizince. K dané problematice je zároveň obtížné nalézt sekundární literaturu, a tak se vyučující musí všechno naučit buď od zkušenějších kolegů, nebo na základě vlastní praxe. Cílem práce je proto komplexně představit dnešní pojetí čtení a rozvíjení čtecí kompetence ve vyučování cizímu jazyku, zvláště dnes uplatňované didaktické přístupy, a to na základě zahraniční i domácí odborné literatury v oboru, a typy cvičení užívaná ve výuce čtení a při práci s textem v cizojazyčné výuce, mj. se zřetelem ke zpracování čtení v současných učebnicích češtiny jako cizího jazyka.

První teoretická část se zabývá definováním pojmu čtení, jeho charakteristikou jako řečové dovednosti a stejně jako publikace Catherine Wallaceové (1992) se zamýšlíme nad jeho vztahem k ostatním řečovým dovednostem. U čtecího procesu nás mimo jiné zajímají jeho fáze, tedy především jak je možné fáze čtecího procesu chápat a vydělovat. Dále probíráme jednotlivé úrovně čtecí dovednosti studentů, a to především podle *Společného evropského referenčního rámce* (SERR)<sup>1</sup>. Ze Šebestovy (1999) a Hendrichovy a kol. (1998) publikace vycházíme při kategorizaci jednotlivých druhů čtení, a doplňujeme ji o další typy, které nacházíme v anglosaské literatuře. Pak přecházíme k důvodům pro čtení spojeným a motivaci studentů ke čtení textů, k problematice předvídání a jazykové inference. Na konci této kapitoly se věnujeme rychlosti a plynulosti čtení.

Druhým teoretickým okruhem diplomové práce jsou otázky týkající se textu. V této kapitole definujeme text, rozebereme způsoby, jakými bychom měli vybírat vhodný text pro výuku rozvoje čtecí kompetence, což zahrnuje taktéž typy textů vhodných k použití. Jako samostatné téma také vydělujeme problematiku slovní zásoby v textu. Zároveň se teoretické zpracování tématu zaměří na organizaci a cíle textu a globální přístup k němu.

Teoretická část se dále zabývá procesem výuky čtecí kompetence. Dělíme tento proces na fázi před čtením, během něj a po něm a zároveň se věnujeme hodnocení čtení a

1 SERR staženo 02/2013: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

problematicke efektivní výuky.

Druhá část diplomové práce se věnuje uplatnění těchto poznatků v praxi. Uvádíme zde některé možné typy aktivit, postupů a cvičení, zaměřujících se na procvičování různých typů čtení a čtecích strategií. Tato cvičení ilustrují problematiku uvedenou v teoretické části práce, jednotlivá cvičení jsou zaměřena na rozvoj určitého typu čtení, a jsou tedy rozdělena podle tří hledisek, která odpovídají kategoriím jednotlivých druhů čtení.

Na tato cvičení se u teoretických východisek v první části práce odkazuje a v příloze jsou zmiňované uvedené texty. Kategorizace cvičení vychází z diferenciací čtení, kterou uvádíme v kapitole *Druhy čtení a čtecích strategií*. Definujeme zde cvičení také z hlediska úrovně řečové kompetence, uvádíme cvičení týkající se základního čtení a ilustrujeme na něm diskrepanci užití tzv. textů pro čtení a textů blízkých reálnému použití čtecí dovednosti.

Z kvalitativního hlediska se věnujeme cvičením rozvíjejícím rychlé a plynulé čtení, užití hlasitého čtení ve školní třídě a rozvíjejícím schopnosti vypořádat se s neznámými slovy během četby, dále cvičením pro rozvoj intenzivního čtení. V souvislosti s ním uvádíme cvičení rozvíjející schopnost inference, předvídání, předběžného náhledu, anticipace, užití vizualizace textu a dalších aspektů čtecích strategií, které napomáhají důkladnějšímu pochopení textu. Zároveň uvádíme cvičení věnující se aktivnímu čtení a extenzivnímu čtení. V souvislosti s extenzivním čtením uvádíme cvičení posilující motivaci studentů ke čtení nejen během čtecí hodiny, ale i ve volném čase.

Z hlediska funkčního se zaměřujeme na cvičení rozvíjející orientační čtení a čtení vyhledávací a uvádíme také typy aktivit vhodné pro rozvoj kritického čtení.

Pro ukázky čtecích aktivit používáme příklady z teoretické literatury, nebo uvádíme vlastní návrhy cvičení a textů, které vznikly během pracovní stáže na katedře Slavonic Studies na Univerzitě v Glasgow pro virtuální výukový program češtiny pro cizince na webovém portálu *Moodle*, ale také vycházíme ze zkušeností získaných během vyučování kurzů českého jazyka pro zahraniční studenty programu Erasmus. Dále používáme pro ilustraci aktivity a texty z učebnic obecných kurzů češtiny pro cizince, testů zkoušky z češtiny pro získání trvalého pobytu v ČR, adaptované četby a dalších metodických materiálů.

Při zpracování teoretické části se snažíme zajít do co největší šíře problematiky všech tří oblastí, týkajících se dovednosti čtení. V praktické části jsou uvedena cvičení, s ohledem na rozsah práce a v zájmu její přehlednosti, vybírána selektivně. Z praktických důvodů proběhl tedy výběr typů cvičení, a to tak, aby byla zachována co nejvyšší diverzita, aby byla představena různorodost jednotlivých přístupů, a to s ohledem na rozvíjení všech druhů čtení.

## 2. ČTENÍ

### 2.1 Čtecí řečová dovednost

Význam čtení je v dnešní společnosti, kde jednu z nejdůležitějších rolí hrají informace, mimořádný. Při pobytu v cizí zemi je čtení důležitou řečovou dovedností, neboť je rychle třeba rozumět různým nápisům, výstrahám apod. Příležitost k četbě v cizím jazyce je o mnoho větší než příležitost ke konverzaci (Hendrich a kol., 1998, s. 221). Studenty žijící v ČR (a nejen ty) je vhodné na tento fakt upozornit. Sami si mohou uvědomit, kolik českého textu kolem sebe denně vidají a kolik ho sami také pochopí.<sup>2</sup>

Šebesta uvádí definici toho, co znamená čtecí dovednost. „Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem, a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.“ (Šebesta, 1999, s. 81)

Můžeme vycházet z této obecné definice, která odpovídá jak čtení v cizím, tak v mateřském jazyce. U čtení v cizím jazyce je však nutné zdůraznit ještě aspekt ovládnutí jazykového kódu. „Čtení (spolu s poslechem) je dovedností receptivní, tj. předpokládá nikoli aktivní znalost jazykových prostředků (jako je tomu u ústního a písemného vyjadřování), nýbrž jen schopnost znovupoznávat tyto prostředky a chápat smysl grafického textu. Pro hlasité čtení je ovšem nutné aktivně ovládat zvukovou stránku jazyka.“ (Hendrich a kol., 1988, s. 222)<sup>3</sup>

„Hojné čtení nesporně působí velmi pozitivně na poznávání, osvojování a fixaci jazykových prostředků.“ (Hendrich a kol., 1988, s. 222) Je tedy důležité, abychom chápali čtení nejen jako dílčí cíl výuky, ale také jako prostředek k osvojování jazyka. Zároveň texty, používané na hodinách českého jazyka, mohou obsahovat informace o reáliích českých zemí, a tak čtení pomáhá k získávání informací o České republice. Čtení pak plní ve vyučování a osvojování cizího jazyka trojí funkci: především slouží přímo rozvíjení čtecí kompetence žáků, v druhé řadě přispívá k osvojování či rozvíjení jejich kompetence jazykové, za třetí slouží k zprostředkování relevantních věcných informací; při výuce cizího jazyka máme na

---

2 Pro příklad aktivit viz *Cvičení: Důležitost čtecí kompetence*.

3 Definice čtení v zahraniční odborné literatuře vymezují čtení především jako vyvozování významu z textu: „Reading is the process of constructing meaning through the dynamic interaction among the reader's existing knowledge, the information suggested by the written language, and the context of the reading situation.“ (Anthony, Pearson, Raphael, 1993: 284).

mysli především informace z okruhu tzv. reálií.<sup>4</sup>

## 2.2 Čtení ve vztahu k ostatním řečovým dovednostem

Čtení je nutné chápat ve vztahu k ostatním řečovým dovednostem. Hendrich a kol. (1988, s. 222) označuje čtení za nejsnazší ze všech čtyř řečových dovedností, a to proto, že probíhá v relativně příznivých podmínkách, čtenář si může sám udávat tempo čtení, může se kdykoli zastavit a vrátit, zabíhat vpřed a percipovat pokračování textu. Další výhodou je, že text bývá, na rozdíl od mluveného projevu, obvykle vnímán čtenářem ve zřetelné podobě. Čtenář obvykle vidí text před sebou v kvalitní podobě a nemusí se potýkat s různými rušivými elementy, jako např. s šumy, jimž je vystaven posluchač.

„*Psycholinguvistika zdůrazňuje, že všechny druhy řečové činnosti tvoří jednotnou funkční strukturu, jejíž složky se navzájem podporují.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 222) Čtení se tedy ve výuce nevyskytuje izolovaně. Vždy jej musíme chápat jako součást celkové jazykové kompetence mluvčího, v souvislosti s ostatními jazykovými dovednostmi: poslechem, mluvením i psaním. Práce vychází z tvrzení Wallaceové (1992, s. 2, 62), že materiály pro čtenáře, ať už v prvním nebo druhém jazyce, by se měly zaměřovat na všechny jazykové schopnosti.<sup>5</sup> To, že se studenti procvičují ve schopnosti číst nepřímou, ovlivňuje i jejich schopnost poslechu a ústního a písemného projevu, a přirozeně to platí i v opačném směru.

## 2.3 Úrovně čtení

Dovednost číst můžeme rozlišit do různých úrovní. V současné době se u nás uplatňuje klasifikace úrovní podle *Společného evropského referenčního rámce* (SERR), z níž nyní budeme vycházet. Úrovně čtení jsou v této klasifikaci spojeny s úrovněmi ovládnání cílového jazyka a dalších komunikačních dovedností.

4 Čtení přirozeně může plnit i funkce další, především obecně výchovné, můžeme ho využít k ovlivňování postojů žáka k výuce, k vyučování jazyku apod., tyto funkce však ponecháváme v této práci stranou.

5 Wallace např. uvádí jazykové oblasti jako výslovnost, lexikum, gramatiku a zároveň diskurz, které nemůžeme opomenout. Zvláštní pozornost by měla být věnována trénování výslovnosti. Při hlasitém čtení totiž někdy dochází k tomu, že nácvik často nezahrnuje pochopení významu textu. Student čtoucí nahlas často vypouští význam.

Dále Grellet píše o propojování jednotlivých kompetencí s kompetencí čtecí: „1. *reading and writing, e. g. summarizing, mentioning what you have read in letter, note-making, etc.* 2. *reading and listening, e. g. comparing an article and a news-bulletin, using recorded information to solve a written problem, matching options and texts, etc.* 3. *reading and speaking, e. g. discussions, debates, appreciation, etc.*“ (Grellet, 198: 8.)

Na úrovni A1, tedy nejnižší úrovni ovládnutí základů jazyka, je čtenář schopen rozumět „známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“<sup>6</sup> Je tedy zřejmé, že pro studenty na této úrovni je třeba vybírat texty speciálně připravené pro výuku, nebo alespoň upravené tak, aby neobsahovaly zbytečně složité jazykové jevy. Studenti na této úrovni si osvojují chápání nápisů a upozornění, tzv. dokumentů „pro přežití“. To je vhodné zejména tehdy, pokud žijí v České republice. Např. může jít o nápisy v dopravních prostředcích nebo na úřadech. Porozumění těmto textům výrazně usnadní pobyt takového cizince na území ČR. Rozumí tedy známým slovům, jménům a velice jednoduchým větám, např. plakátům, vývěskám apod.<sup>7</sup>

Na úrovni A2 již student dokáže porozumět textům, které obsahují základní slovní zásobu a jednoduché větné konstrukce. Např. může jít o texty o rodině, zálibách apod. Umí tedy číst krátké jednoduché texty, jako jsou jednoduché osobní dopisy, a porozumět jim, vyhledat „konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech“ (tamtéž, s. 26).<sup>8</sup>

Na úrovni B1, tedy na nižší úrovni samostatného uživatele, rozumí mluvčí hlavní myšlenky běžných témat, s nimiž se setkává pravidelně v práci, ve škole, ve volném čase apod., pokud je mu text předkládán ve spisovné, srozumitelné formě. Rozumí „textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k vlastní práci (...), popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech“ (tamtéž, s. 26).<sup>9</sup>

Vyšší úroveň samostatného čtenáře, tedy úroveň B2, předpokládá schopnost porozumění hlavním myšlenkám složitějších textů s konkrétními i abstraktními tématy. Může jít i o odborná témata z vlastního oboru. Rozumí tedy „článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska (...), textům současné prózy“ (tamtéž, s. 27).<sup>10</sup>

Zkušený uživatel úrovně C1 „rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů“ (tamtéž, s. 24). Rozumí dlouhým složitým textům, a to jak

---

6 SERR. Kpt. 3, s. 24.

7 Viz Cvičení: čtení na úrovni A1.

8 Viz Cvičení: zvyšování motivace studentů samotným obsahem textu.

9 Viz Cvičení rozvíjející aktivní čtení pomocí hraní rolí.

10 Viz Cvičení: Zdeněk Svěrák.



faktografickým, tak beletristickým, a je schopen ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumí odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k jeho oboru (viz tamtéž, s. 27).<sup>11</sup>

Na úrovni C2 „*snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte*“ (tamtéž s. 24). Bez větších problémů čte „*všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura*“ (tamtéž s. 27).

## 2.4 Proces čtení

Na proces čtení se můžeme dívat ze dvou různých hledisek. První spočívá v tom, že chápeme proces čtení jako schopnost vyslovit a rozlišit v textu jednotlivé znaky (Wallace, 1992, s. 61). Druhý přístup se více zaměřuje na kontext, na použití celého textu a znalosti celkového kontextu, resp. situace.<sup>12</sup> Jak tvrdí Wallaceová (tamtéž, s. 39), rozdíl je v podstatě v tom, že se při druhém přístupu na text pohlíží jako na proces, ne jako na produkt.

Čtení může probíhat ve dvou fázích. Nejprve si student osvojí tzv. techniku čtení. To znamená, že se naučí „*asociovat grafickou podobu slov (resp. textů) s jejich realizací zvukovou.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 224). Druhou fází je porozumění textu. „*Učitel musí usilovat o to, aby technika čtení byla organicky spjata s chápáním obsahu textu. Pochopení písemné informace je vlastním cílem čtení. Pro porozumění smyslu je nezbytná znalost jazykových prostředků. Čím větší slovní zásobou v cizím jazyce čtenář disponuje (alespoň receptivně), tím zpravidla rychleji a snadněji čte. Na druhé straně (...) v procesu čtení se upevňuje znalost již známých jazykových prostředků. Při nácviu čtecí dovednosti je třeba postupně zvyšovat náročnost v duchu požadavků úrovně řečové dovednosti podle SERR. Je samozřejmé, že pokroky ve čtení jsou těsně spjaty s rozšiřováním a prohlubováním celkových jazykových i věcných znalostí žáků.*“ (Tamtéž, s. 224)

Veselý (1981–1982) rozlišuje v procesu čtení čtyři fáze:

1. percepci textu
2. asimilování, doplňování
3. identifikace jazykových prostředků
4. interpretaci, pochopení smyslu

<sup>11</sup> Viz Cvičení: Česká architektura.

<sup>12</sup> Ve Spojených státech se mu říká „celojazykový“ (whole language) pohled na jazyk.

Leedy (1968, s. 75) uvádí, že percepce zahrnuje vizuální vnímání textu; jde o fázi, kdy čtenář upře svůj zrak na určitý úsek textu a zachytí určité množství grafických signálů. Čím je čtenář zkušenější, tím větší část textu zachytí jedním pohledem, tedy má větší čtecí pole. Pokud má čtenář s četbou potíže, může docházet k tzv. regresivním pohybům očí, při nichž se čtenář zastavuje a vrací k nepochopeným částem textu, nebo k tzv. skryté artikulaci, tj. k vnitřnímu přeřikávání čteného textu.

Druhá fáze vnímání textu je založená na tom, že zkušený čtenář vnímá text globálně. Jde tedy o tzv. vnímání integrativní, čtenář při něm nevnímá každý jednotlivý grafém, ale jen části slov, která si doplňuje na základě předchozí znalosti jazyka (tzv. asimilační doplňování). Stejným způsobem je zkušený čtenář schopen odvodit chybně vytištěná nebo napsaná slova. K takovému odvozování mu napomáhá kontext, znalost jazyka a věcné znalosti o tématu, kterému se text věnuje.

Třetí fáze, tedy identifikace, spočívá v tom, že čtenář poznává a identifikuje jazykové prostředky, a to jak lexémy, tak strukturu vyšších jednotek textu.

Poslední fáze, interpretace, je založena na pochopení smyslu toho, o čem čteme (Hendrich a kol., 1988, s. 225). Nyní jsme samozřejmě popsali ideální představu o procesu čtení. Často se stává, že čtenář je schopen vnímat jazykové jednotky, ale celkový smysl textu mu uniká např. z důvodu přílišné obtížnosti obsahu textu.

Ze čtecího procesu můžeme vyčlenit ještě jednu samostatnou fázi, tou je predikabilita. To je „*možnost předvídání toho, jak bude text pokračovat*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 226), která prostupuje celý proces čtení.<sup>13</sup>

## 2.5 Druhy čtení a čtecích strategií

Čtení není dovednost jednolitá, můžeme rozlišit několik jeho typů. Šebesta (1999, 84–96) uvádí diferenciaci čtení podle tří různých hledisek.

První kategorizuje čtení na základní a pokročilé, a to podle různé úrovně čtení. Úrovněmi čtení se zabýváme výše. Při základním čtení jde o dešifrování grafického záznamu a základní porozumění významu textu. Naopak čtení pokročilé se věnuje již vyšším úrovním procesu čtení, jako je čtení s porozuměním, čtení analytické a zhodnocení textu.

Jako podkategorie diferenciaci typů čtení podle úrovně bychom mohli ještě zařadit Hendrichovo čtení překladové a bezpřekladové. Překladové využívají čtenáři s menší znalostí

---

<sup>13</sup> Viz *Cvičení: odhad pokračování textu*.

jazyka, kteří si při četbě v duchu překládají text do mateřštiny, při čtení bezpřekladovém čtenář chápe text bezprostředně, obejde se bez překladu do mateřštiny.

Druhé hledisko podle Šebesty (1999, 88) je rozlišení kvalitativní, kam spadá čtení pozorné, aktivní a rychlé.

Pro efektivitu čtení i úspěšnost rozvíjení čtecí kompetence je podstatné, aby žáci dovedli číst dostatečně rychle a plynule. Žáci, kteří čtou pomaleji, se často zastavují nad slovy, která neznají a obtížněji pochopí obecný význam dané pasáže. Proto je rychlost čtení dovednost, kterou je důležité procvičovat. Pokud je student na nižší úrovni řečové dovednosti, než jakou vyžaduje daný text, nemůžeme od něj očekávat rychlé a plynulé čtení. Z toho vyplývá, že rychlost čtení je úzce spojená s úrovní znalosti jazyka.

Rychlost čtení může být procvičována s pomocí mnoha příruček a mnoho vědců se jí zabývá.<sup>14</sup> Dnes víme, že dobrý čtenář dělá méně pohybů očima. Jeho oko pojme v jednom pohledu více slov než oko špatného čtenáře. Dokáže rozdělit text na významové celky, z nichž každý obsahuje několik slov a každý tento celek obsáhne dobrý čtenář jedním pohledem. Samozřejmě čím větší tyto celky jsou, tím rychleji čtenář vytvoří koherentní celek z přečteného textu.

Studenti by také měli být schopni flexibilně měnit rychlost čtení podle daného textu a účelu čtení. Čas pro četbu textu závisí na jazykové obtížnosti textu a na hustotě informací.<sup>15</sup>

Pro analyzování rychlosti, kterou by měli studenti číst, je nutné zkontrolovat, jakou rychlostí studenti čtou nyní a z této rychlosti při tréninku vycházet. V praxi je realizace takového testu relativně snadná, popisuje ho Nuttallová (1983: 33–37). Studenti čtou text bez neznámých slov. Důležitým faktorem je při tomto testu motivace, a proto je důležité, aby studenti věděli, že jde o test na zjištění rychlosti čtení a že tato aktivita není soutěžní, takže nikdo nemá podvádět, protože by to zkreslilo informace o tom, jaká rychlost jednotlivým studentům vyhovuje. Vyhodnocení tohoto testu probíhá na základě zápisu nejrychlejšího a nejpomalejšího studenta, nebo tabulky na tabuli v níž budou rozepsány minuty po desítkách vteřin. Jakmile student dopíše test, podívá se na tabuli a napíše svůj čas na test. Pak vydělí počet slov v textu dobou, kterou mu čtení zabralo, a zjistí, kolik slov je schopen číst za minutu.

Rychlost čtení je ale zbytečná, pokud student nepochopil, o čem četl. Proto bychom měli zapojit i cvičení s otázkami na porozumění a navázat diskuzí o odpovědích. Jak uvádí Nuttallová (tamtéž), při hodnocení záleží na obtížnosti textu, ale obecně je možné přijmout, že

14 Např. Banton-Smith 1966. De Leeuw, 1965. Fry, 1963. (Nuttall, 1983, s. 41)

15 „Hustý“ je text, v němž minimum slov obsahuje maximum informací.

70% by mělo stačit. Nejdůležitější však je, aby rychlost čtení nebyla natolik přeceňována, aby bylo zapomínáno na porozumění.

Rychlost čtení může být snižována různými návyky. Často se objevuje např. tzv. doplňková výslovnost. Jde o to, že si student při četbě tiše předříkává slova. Podobně zpomaluje čtení také ukazování prstem nebo návratné pohyby očima.<sup>16</sup>

Mezi typy čtení diferenciované podle kvalitativního hlediska bychom mohli zároveň zařadit čtení hlasité a tiché, které uvádí ve své typologii Hendrich a kol. (1988, s. 226–232). Hlasité čtení považuje za přípravu pro čtení tiché. Je to také zároveň prostředek k nácvičku artiklace, akcentace a intonace.<sup>17</sup> Čím zkušenější studenti jsou, tím se podíl hlasitého čtení při výuce a osvojování jazyka zmenšuje.

K tomuto členění náleží ještě čtení školní, probíhající za dozoru učitele, předchází mu většinou určitá příprava a umožňuje další využití textů pro vyučování češtiny, a čtení domácí, které je důležitým doplňkem čtení školního, a zároveň čtení individuální versus sborové (Hendrich a kol. 1988, s. 226–232). První z nich při výuce češtiny pro cizince (stejně tak jako obecně při výuce cizích jazyků) převládá. Při něm čtou jednotliví žáci postupně a učitel zjišťuje úroveň jejich dovednosti. Sborové čtení je podle Hendricha (tamtéž) vhodným prostředkem pro aktivizaci všech studentů, zintenzívnění výuky a primárního nácvičku. Sborově je vhodné číst např. lexikální jednotky nebo gramatické jevy. Je nutné, aby učitel kontroloval správnost a dbal na to, aby skutečně všichni studenti vynakládali co největší úsilí. Je velmi vhodné studenty obeznámit s tím, že sborové čtení je přípravou na čtení individuální, které bude následovat. Žáci také mohou sborově opakovat úryvky textů po učiteli.

Podle kvalitativního hlediska je Hendrichem a kol. (1988, s. 226–232) členěno čtení ještě na analytické a kurzorické. Termíny odpovídají termínům Nuttallové (1983, s. 23), tedy čtení intenzívnímu a extenzívnímu. Čtecí proces je pod přímým dohledem učitele a vyžaduje velkou a detailní pozornost studenta k textu. Cílem je pochopení textu. Brumfitovy (1977) termíny jsou čtení pro přesnost a čtení pro plynulost a významově odpovídají termínům Nuttallové.

Analytické nebo intenzívní čtení (někdy označované jako statarické, podrobné nebo diskurzívní) uplatňuje výběrovou jazykovou analýzu a jazykový výběr. Podle Nuttallové je to čtení, při němž si studenti osvojují určité schopnosti na krátkých textech.

Při extenzívním čtení jsou na delších textech osvojovány čtecí strategie jako je např.

---

<sup>16</sup> Viz *Cvičení pro rozvoj rychlosti a plynulosti čtení*.

<sup>17</sup> Viz *Cvičení s užitím hlasitého čtení*.

„skimming“, „scanning“, použití seznamu, obsahu atd.<sup>18</sup> Extenzivní čtení (neboli USSR = uninterrupted sustained silent reading; DEAR = drop everything and read. Farrel, 2007, s. 83) je druh čtení, a zároveň vysoce motivační učební strategie, při níž student čte samostatně pro zábavu.<sup>19</sup> Jedná se o četbu s minimálními zásahy učitele; podle Carrella a Carsona (1997) zahrnuje rychlé čtení rozsáhlého materiálu pro obecnější pochopení a s obecným zaměřením na význam toho, co čteme, spíše než na jazyk. Toto čtení je zábavnou aktivitou a významně podporuje osvojování jazyka. Zlepšuje schopnost psaní, rozšiřuje slovní zásobu, znalost gramatiky a struktury textu, obecně rozvíjí čtecí a psací schopnosti, zajišťuje větší potěšení z četby, pozitivní postoj ke čtení a nabízí větší možnost rozvoje čtecího návyku. Učitel by měl do tohoto procesu zasahovat minimálně. Pouze by měl studenty podporovat, poskytnout jim čas a materiály, a případně konzultaci.

Grellet (tamtéž) uvádí také extenzivní a intenzivní čtení a tyto termíny užívá stejným způsobem, jako Nuttallová (viz výše).<sup>20</sup> Zde tedy jen shrneme, že při užití extenzivního čtení (viz výše) jde o čtení delších textů především pro zábavu. Jde o plynulou aktivitu, která často zahrnuje globální porozumění. Intenzivní čtení je čtení kratších textů za účelem výběru určité informace. Jde spíše o přesnost aktivity, která zahrnuje čtení detailů.

Extenzivním čtením a jeho metodikou se podrobněji zabývali Day a Bamford (1998), kteří doporučují několik metodických zásad důležitých pro vytváření extenzivního čtecího programu:

1. Jednoduchý materiál – nesmí být ale příliš jednoduchý, aby o něj studenti neztratili zájem. Pro rozvoj plynulosti čtení by téměř všechna slova měla být známá. Pokud jde ale o rozvoj slovní zásoby, mělo by být známých asi 95% slov.
2. Student si sám vybere z různých předložených materiálů. Osobní zodpovědnost za četbu zvyšuje motivaci.
3. Rychlost čtení je většinou vyšší. Učitel zváží, zda užije nějaký časový limit. Jinak by totiž někteří studenti mohli číst příliš pomalu. Základem je příliš nezatížit začátečníky měřením času, protože hlavním cílem extenzivního čtení je čtení pro radost.
4. Je to čtení individuální a tiché (SSR = sustained silent reading practice).
5. Učitelova role při extenzivním čtení je být vzorem. To znamená, že když studenti čtou extenzivně ve třídě, měl by učitel číst také. Studenti se mohou začít zajímat o to, co čte učitel.

---

18 Viz kpt. *Druhy čtecích strategií*.

19 Viz *Cvičení: motivace k extenzivnímu čtení*.

20 Viz kpt. *Druhy čtení*.

Po čtení by měla následovat nějaká aktivita studenta. Často je obtížné rozlišit, kdy se jedná o aktivitu, a kdy už o testování. Testování po četbě může zničit zábavu a radost ze čtení. Jiné aktivity než test podpoří hlubší pochopení textu.<sup>21</sup>

Kurzorické čtení (také tzv. extenzivní, syntetické) je tedy čtení tiché, při němž student nepoužívá rozbor a překlad, ale snaží se textu porozumět bez pomoci. Proto by texty pro kurzorické čtení měly být snazší, než pro čtení analytické. Je to dovednost, která je cílem čtecího výcviku. Kurzorické čtení je zaměřeno na obsah textu.

Třetím hlediskem diferenciací čtení podle Šebesty (1999, 91) je diferenciací funkční, kde Šebesta vyčleňuje čtyři typy čtení: praktické, věcné, kritické a zážitkové.

K praktickému čtení náleží čtení instrukcí a pravidel, vyhledávací čtení<sup>22</sup> a čtení orientační<sup>23</sup>. Hendrichova klasifikace (1988, s. 226–232) rozlišuje čtení orientační, informativní a studijní (tamtéž). Orientační čtení odpovídá termínu Šebesty (viz výše) a užívá se pro co nejrychlejší prohlédnutí určitého textu za účelem zjištění, zda pro nás má nějaký význam. Jde o nejběžnější typ čtení. Informativní čtení je naopak zaměřeno na postžení hlavní informace, kterou text přináší. Studijní čtení využíváme zejména pro získání přesné, úplné informace z textu, nebo pokud chceme nějaký text překládat. Mohlo by tedy odpovídat spíše Šebestovu termínu věcného čtení (tamtéž).

K Šebestovu členění (viz výše) náležejí také funkčně vymezené čtecí strategie, tedy „*záměrné akty, které čtenář užívá, aby dosáhl určitého cíle*“ (Farrel, 2009, s. 27–28). Orientační čtení odpovídá Grelletovu (1981, s. 4) termínu skimming, který používá pro určitý typ čtecí strategie.<sup>24</sup> Jde o rychlé prohlédnutí textu za účelem zjištění jeho hlavní podstaty, např. abychom se rozhodli, jestli je daný článek relevantní pro naši práci. Nečteme každou větu. Soustředíme pozornost jen na klíčová slova a výrazy. Tento typ čtecí strategie odpovídá orientačnímu druhu čtení. Studenti musí být schopni identifikovat hlavní bod a důležitou informaci, odlišit hlavní myšlenku od detailů. Je třeba trénovat rozpoznávání klíčových vět v textu. To, že student pochopí, že jedna věta většinou shrnuje hlavní myšlenku odstavce a je většinou v úvodu dané pasáže, mu usnadní chápání významu textu.

Čtení vyhledávací, které uvádí Šebesta, odpovídá Grelletově čtecí strategii nazvané „scanning“. Jde o rychlé prohlédnutí textu za účelem nalezení hledané informace, ale může jít i o nabytí základního dojmu z textu, např. zda je text vhodný pro daný účel. Tato strategie

---

21 Více viz *Cvičení rozvíjející extenzivní čtení*.

22 Více viz *Cvičení rozvíjející vyhledávací čtení, Cvičení – Scanning – Česká architektura*.

23 Více viz *Cvičení rozvíjející orientační čtení*.

24 Seznam strategií uvádí např. Grabe a Stoller (2002). Viz *Příloha*.

spadá pod čtení informativní.

Rozdíl mezi scanningem a skimmingem není velký. Jak zdůrazňuje Nuttallová (1983, s. 34), v obou případech čtenář nečte každé slovo textu, ale pouze důležitá místa jako začátky a konce určitých částí textu. Obecně je možné říci, že při skimmingu se student primárně snaží pochopit hlavní myšlenku textu, zatímco při scanningu jde především o nalezení určité informace. Obecně při osvojování čtecí strategie je důležité nejdříve pochopit, co daná strategie znamená, proč by se ji měli naučit, tedy jaké má výhody a přínos. Druhou fází procesu osvojování čtecích strategií je předvedení, jak strategii efektivně použít. Poté už může následovat trénink dané strategie.<sup>25</sup>

Wallaceová (1992, s. 103), stejně jako Šebesta, vymezuje samostatně ještě kritické čtení<sup>26</sup> a zdůrazňuje přínos postupu, kdy studenti vybírají texty a úkoly sami nebo dokonce texty samostatně produkují. Studenti si musí být vědomi vlastních strategií a čtenářských rolí i toho, jak jsou tyto strategie a role sociokulturně ovlivněny.

Kritickému čtení ve škole se věnuje rovněž Kress (1985), který uvádí jako východiska kritického čtení tři otázky: 1. Proč se o tématu píše? 2. Jak se o tématu píše? 3. Jaké další způsoby psaní o tématu jsou? Wallaceová (1992, s. 123) k nim ještě přidává otázku čtvrtou: Kdo je modelovým čtenářem? Kritické čtení je zároveň možné podpořit tak, že dostanou na výběr nějaké alternativní čtení.

Výuka ke kritickému čtení směřuje především k tomu, aby se žáci naučili rozlišovat mezi fakty a názory. Podrobněji rozebírá zaměření a metodiku kritického čtení např. Grellet (1981, s. 239–241).

K věcnému čtení zařazujeme studijní čtení, ke kterému náleží učební strategie Wallaceové (1992, s. 111). Je základem pro všechny studenty cizího jazyka. Je pro ně nepostradatelné umět reflektovat učební proces, vlastní čtenářské chování, svou čtenářskou sociální roli (např. jakým způsobem je jako čtenář oslovován, jaké skupiny se stává členem, jak je tato skupina charakterizována, což může být např. podle pohlaví, genderu, třídy, národnosti atd.)

Hlavní dvě oblasti studijních dovedností pro práci s textem, které uvádí Grellet (1981, s. 23), jsou:

1. vytváření poznámek, které užíváme pro zapamatování obsahu textu, a to především struktury textu a klíčové myšlenky;
2. shrnutí, tj. vyjádření obsahu textu vlastními slovy. Nemusíme zachytit danou strukturu

<sup>25</sup> Viz *Cvičení rozvíjející reflexi užití čtecí strategie*.

<sup>26</sup> Viz *Cvičení: kritické čtení*.

přečtené pasáže, ale shrnutí by mělo být objektivní, tedy neobsahovat subjektivní názor na text.

## 2.6 Důvody pro čtení

Důvody pro čtení mají prioritní význam pro motivaci studentů. Čtení je součástí každodenního života a je silně selektivní. Vyberáme si neustále, co chceme a co nechceme číst. Je důležité znát sociální roli čtení danou sociální a kulturní situací, osobností studenta, jeho předchozí zkušeností, zázemím, prvním jazykem (např. zda se jedná o slovanský jazyk) atd. Zároveň tento kontext, ale i obsah textu, jsou sociálně podmíněné a mělo by to v procesu vyučování být zohledněno a zdůrazněno, neboť tento aspekt ovlivňuje naši interpretaci.

Grellet (1981, s. 4) uvádí dva základní obecné důvody toho, proč čteme. Prvním je čtení pro potěšení, druhým čtení informativní, tedy čtení za účelem zjistit určité informace. Wallaceová (1992, s. 5) užívá klasifikaci podobnou, místo čtení pro potěšení však uvádí čtení pro zábavu a čtení informativní dělí do dvou typů: čtení pro přežití (sem můžeme zařadit např. každodenní setkávání se s nápisy na ulici apod.) a čtení studijní.

Podle Nuttallové (1983, s. 3–4) můžeme rozlišovat autentické důvody pro čtení, tedy ty, které nezahrnují učení se jazyku, ale situace denního života mimo školní třídu. Proti těmto stojí důvody neautentické. V denním životě nečteme proto, abychom si osvojili jazyk. Čteme hlavně proto, že nás zajímá obsah čteného textu, je pro nás nějak důležitý. Pokud budeme studentům předkládat materiál, který se shoduje s tím, který používáme v každodenním životě, pochopí důležitost čtení v českém jazyce, a zvýší se tak jejich motivace pro studium češtiny.

Přirozený účel čtení je u studentů cizího jazyka často odsouván účelem osvojení si daného cizího jazyka. Texty v učebnicích jsou často velmi odlišné od textů, s nimiž se setkáváme mimo třídu. Autentické texty jsou při výuce často nahrazovány texty vytvořenými uměle za pedagogickým účelem. Takové texty jsou obvykle nepřirozené, protože se snaží na mnoha příkladech prezentovat daný jazykový jev. Musíme brát ovšem v úvahu to, že takové texty jsou velmi vhodné pro užití v hodinách studentů na úrovni A1 až B1, neboť na těchto úrovních je pro studenty ještě prioritní osvojit si řečové dovednosti.

S důvodem čtení souvisí velmi významně výběr tématu textu. V učebnicích se témata textů často opakují, takže je čtenář velice dobře zná, a text pak pro něj není informativně zajímavý. Není proto ani dostatečně motivován text číst. Jde například o témata oblečení,



jídlo, rodina apod. Účel takového textu není předání informace, ale prezentace vyjádření v cizím jazyce. Autor takového textu se tolik soustředí na užití určitých jazykových jevů, že zapomíná na to, aby text nesl nějaká zajímavá sdělení. Pokud texty obsahují pouze informace, se kterými se studenti setkávají během svého studia běžně, budou pro ně předvídatelné a nezajímavé.<sup>27</sup> Často jsou tyto texty příliš explicitní, obsahují mnoho detailů, takže nenechávají dostatečný prostor pro inferenci, kterou si pak čtenář nemůže procvičit a zároveň to způsobuje ochabnutí pozornosti čtenáře.

Podle Nuttalové (1983, s. 19–22) jsou vhodné texty vytvořené za jiným účelem, než je vyučování daného jazyka (např. za účelem informovat, pobavit apod.) Studenti musí číst texty sami, učitel jim má pomáhat co nejméně. Musí být schopni vypořádat se s textem, který nikdy předtím neviděli, a mělo by jim být umožněno číst autentické texty. S autorčinými slovy souhlasíme, ale zároveň si musíme být jisti, že studenti zvládnou úroveň jazyka takového textu. V hodinách češtiny pro cizince na úrovni A1 či A2 je naopak vhodné používat texty vzniklé právě pro účely výuky a procvičování jazykových jevů. Na úrovni B1 jsou obvykle vhodné texty adaptované (viz kpt. *Text*).

## 2.8 Předvídání

Čtenářovo pochopení významu textu může být výrazně usnadněno, jestliže je čtenář schopen předvídat následující text. Schopnost předvídání následujícího textu předpokládá, že se student naučil identifikovat, které části textu je nezbytné pochopit.

Grellet (1981, s. 56–58) od schopnosti předvídat (predicting)<sup>28</sup> odlišuje schopnost předběžného náhledu (previewing)<sup>29</sup>, tj. užívání titulku, obsahových tabulek a podobných zdrojů k získání představy o dané pasáži.

Grellet (1981, s. 61–67) ze schopnosti předvídání vyčleňuje ještě anticipaci, která spočívá v tom, že určitými druhy cvičení získají studenti odvahu k tomu, aby uvažovali o tématu a obsahu pasáže, odpovídali na otázky učitele atd., ještě předtím, než daný text začnou číst. Např. může jít o obyčejné otázky na význam slov v titulku nebo pokyn, aby řekli, zda jde o pravdivou nebo nepravdivou výpověď. Testové otázky nebo otázky na pravdivost či nepravdivost určitého tvrzení studenty motivují, aby se sami otestovali. To vede k pozornému

---

27 Viz *Cvičení: zvyšování motivace studentů samotným obsahem textu*

28 Více viz *Cvičení rozvíjející schopnost předvídat*.

29 Více viz *Cvičení rozvíjející schopnost předběžného náhledu*.

čtení.<sup>30</sup>

## 2.9 Inference

Abychom efektivně četli, je třeba si osvojit schopnost inference. Jde o dedukci významu neznámých slov,<sup>31</sup> resp. (podle Grelleta 1981, s. 14–15) používání syntaktických, logických a kulturních znalostí k odhalení významu neznámých prvků, což je další nepostradatelnou schopností úspěšného čtenáře v cizím jazyce. Dovednost jazykového odhadu při čtení neboli inference je velmi důležitá, neboť vyhledávání významů lexémů ve slovníku čtenáře zdržuje a snižuje jeho zájem o text.

Jazykový odhad je ovlivněn řadou faktorů. Podrobně se jimi zabývá např. Hendrich a kol. (1988, s. 232–234). Jako první uvádí mezijazykový faktor. V podstatě jde o to, že pokud již známe jazyk příbuzný českému jazyku, bude inference probíhat snáze. Studenti češtiny, kteří již znají např. jiný slovanský jazyk, budou číst s menšími obtížemi, neboť budou snadno odhadovat význam některých slov. Problémy můžou nastat u tzv. falešných přátel, slov, která jsou na první pohled podobná, ale znamenají něco jiného (např. *krásný* v češtině a *krasnyj* v ruštině).

Druhým faktorem je faktor vnitrojazykový. O něm se mluví tehdy, když „čtenář zná kořenné slovo a je obeznámen s pravidly tvoření slov v daném cizím jazyce“ (Hendrich a kol., 1988, s. 233). Student odhaduje význam slova z jeho formy. Je důležité, aby student znal odvozování (např. význam sufixů).

Posledním faktorem, který Hendrich (a kol.) uvádí je faktor kontextový. „*Při něm se dešifrace neznámé lexikální jednotky uskutečňuje na základě kontextu a navíc na základě znalosti tématu, o němž se v textu píše. Kontext může v různém stupni pomáhat odhadu; proto mluvíme o kontextu příznivém a nepříznivém.*“ (Tamtéž.)

Je vhodné si uvědomit, že schopnost inference zároveň zahrnuje rozpoznávání synonym a antonym, identifikaci vztahů mezi částmi textu, použití hyperonym, pochopení vztahů ve větě.<sup>32</sup>

Speciální druh inference je odhad z netextových informací. Obecně se o knize můžeme dovědět mnoho, ještě než ji začneme číst např. z odkazovacího aparátu, poznámek, obálky apod. Podle Nuttallové (1983, s. 42) můžeme rozlišovat tři typy netextových

---

30 Více viz *Cvičení rozvíjející anticipaci*.

31 Více viz *Cvičení rozvíjející slovní zásobu*.

32 Více viz *Cvičení pro rozvoj inference*.

informací:

1. grafické zvyklosti (rozvržení, interpunkce, typ písma, používání značek);
2. odkazovací aparát (všechno, co pomáhá čtenáři lokalizovat informace nebo určit, o čem text pojednává jako např. název, rejstřík, text na přebalu knihy apod.);
3. neverbální informace (mapy, diagramy, ilustrace, tabulky apod., které zahrnují i slova).

Je třeba studentům objasnit i grafické zvyklosti, které by mohly dělat při čtení potíže, a to především tehdy, pokud student pochází z takového kulturního prostředí, kde není čtení běžnou aktivitou.<sup>33</sup> V takovém případě je vhodné zmínit i základní informace, ale zároveň není produktivní předkládat celý seznam takových netextových jevů. Přílišné množství informací může především studenty nižší jazykové úrovně odradit. Spíše je vhodné tyto informace zmiňovat flexibilně v situacích, kdy se s nimi studenti v textech setkávají a prakticky je ukazovat. Problém je, že v učebnicích o nich často chybí poznámky, takže musí učitel sám vyvinout aktivitu a kreativitu při přípravě takového materiálu.

Samozřejmě se tato problematika týká studentů, kteří jsou již na takové jazykové úrovni, kdy čtou jakékoli autentické materiály, jako časopisy, noviny, knihy apod. Můžeme takovou práci doporučit pro kurzy od úrovně B1 výše.

Přehled zmiňovaných typů čtení a čtecích strategií

Dle úrovní řečové dovednosti	Kvalitativní členění	Funkční členění
základní X pokročilé	pozorné X aktivní X rychlé	praktické - čtení instrukcí a pravidel - vyhledávací čtení - orientační čtení
překladové X bezpřekladové	hlasité X tiché	věcné čtení - studijní čtení
	individuální X sborové	kritické čtení
	analytické/intenzivní/čtení pro přesnost X kurzorické/extenzivní/čtení pro plynulost	zážitkové čtení

33 Může jít o mezery mezi písmeny, mezi řádky, odsazení odstavce (první řádka odstavce, citace); výběr písma: typ písma, proložení, bold a standardní (Roman) typ, velikost písma, velká a malá písmena; funkce písma: ulehčují nám v hledání slov, vyznačují cizí slova, citace názvů knih, filmů apod., citace, důraz; interpunkce: tři tečky značí nedokončenost věty, zaváhání, vypuštění z výpovědi; pomlčka navíc znamená doplnění k hlavní myšlence a dvojice pomlček znamená vložení; uvozovky značí mluvené slovo, citaci; dvojtečka určitý vztah, kdy druhý v pořadí je vysvětlením prvního, symboly odkazující k poznámkám pod čarou říkají něco o kontinuitě textu (šipka, kostička, hvězdička, kulička) (Nuttall, 1983, s. 42–47).

### 3. TEXT

Podle Wallaceové (1992, s. 8) můžeme text definovat ze dvou různých hledisek. Z prvního hlediska je textem jednoduše výstup pisatele (nebo mluvčího), který může být zaznamenán a studován. Druhé hledisko představuje diskurzívní přístup, který se méně zaměřuje na text jako produkt a více na čtenářovo odvozování významu z textu.

Hendrich a kol. (1988, s. 228–230) uvádí pět základních typů členění textů. K typu prvnímu patří rozlišení textů výchozích a doplňkových. Výchozí texty jsou obvykle v učebnici na začátku lekce a jsou východiskem pro výklad jazykových jevů. Jsou určeny pro práci ve škole, výcvik všech řečových dovedností a osvojování nových jazykových jevů. Texty doplňkové jsou určené pro výcvik tichého kurzorického čtení a často jejich výběr zajišťuje učitel. Může jít např. o populární časopisecké články.

Druhé členění textů rozlišuje texty dialogické, obsahující typické výrazy pro mluvený jazyk, a texty monologické, které by měly být zdrojem informací. Velmi vhodné je užívat texty obsahující zajímavé české reálie.<sup>34</sup>

Třetí členění je založeno na rozlišení textů fabulovitých, tedy vyprávění, které bývá pro studenty zajímavé, a textů popisných, které opět mohou obsahovat informace o českých reáliích (může jít např. o reportáž apod.)

Z hlediska určení textu pro výuku češtiny pro cizince se setkáváme s texty uměle vytvořenými, které jsou vhodnější pro studenty na nižším stupni pokročilosti. Jsou kratší a jsou určeny pro prezentaci a nácvik jazykových jevů.

V dalších fázích jazykového výcviku je vhodné užívat upravených (adaptovaných textů), tedy zkrácených a zjednodušených verzí textů původních. Neupravené (originální) texty jsou vhodné pro zkušené studenty, neboť nezkráceně prezentují český jazyk tak, jak se reálně užívá. Takové texty musí být ale pečlivě vybírány. Speciálním typem originálních textů jsou texty autentické, tedy předkládané studentům na autentickém materiálu (např. různé prospekty, letenky, jízdenky apod.)

Texty můžeme dělit i podle funkce, např. na populárně vědecké, odborné a umělecké. Umělecké texty, především v originální formě, jsou vhodné pro studenty, kteří jsou na nejvyšší úrovni řečové dovednosti (C1, C2).

---

<sup>34</sup> Viz *Cvičení: české reálie*.

### 3.1 Výběr vhodného textu

Základem pro efektivní výuku českého jazyka pro cizince je výběr vhodného výchozího textu. Hendrich a kol. (1988, s. 230) uvádí, že text má být zajímavý, po obsahové stránce cenný (má obsahovat zeměvědnou tematiku) a má být přiměřený intelektuální úrovni studentů. Dále klade na text požadavek jazykové přiměřenosti a žánrové a obsahové pestrosti. Pro výběr textů je také nutné mít na paměti přirozenou gradaci obtížnosti.

Podle Nuttallové (1983, s. 25–31) probíhá výběr textu ideálně podle 3 různých kritérií: čitelnost, vhodný obsah a využitelnost. Čitelností myslíme správnou obtížnost z hlediska struktury a lexika. Učitel může vypsát všechna neznámá slova a zahrnout nová užití (např. idiomatická) slov již známých. V textu je ale důležité upozorňovat pouze na tolik nových slov, do jaké hloubky je nutné text probírat. Pokud text obsahuje pouze známá slova, je možné vyžadovat detailnější pochopení.

Je vhodné znát úroveň studentů. Co se týče úrovně řečových dovedností i zájmového zaměření, nejsou školní třídy většinou úplně vyrovnané a obvykle není možné z praktických důvodů každému studentovi připravovat text na míru, jak po stránce čitelnosti, tak po stránce obsahové. Je tedy nutné vybrat text, který vyhovuje většině.

Využitelností myslíme možnost použití textu pro zjednodušení učení. Když tedy „využíváme“ text, rozvíjíme čtenářské schopnosti studenta.

Pro efektivní rozvoj čtecích dovedností je nevyhnutelné, mít text, který má co říci, je koherentní a strukturovaný. Je proto důležité znát a pečlivě následovat instrukce pro výběr textu.<sup>35</sup>

Wallaceová (1992, s. 71) uvádí tato kritéria vhodného textu:

---

35 „A) Will the text do one or more of these things? 1. Tell the students things they don't already know. 2. Introduce them to new and relevant ideas, make them think about things they haven't thought about before. 3. Help them to understand the way other people feel or think (e.g. people with different backgrounds, problems or attitudes from their own). 4. Make them want to read for themselves (to continue a story, find out more about a subject and so on).

(Take a critical look at your current comprehension passages. It is astonishing how many do not fulfil any of these criteria.)

B) Does the text challenge the students' intelligence without making unreasonable demands on their knowledge of the FL? (It is not necessary to express trivial thoughts just because you are restricted to simple language.

C) If there are new lexical items, are they worth learning at this stage and not too numerous? (If not worth learning, or if there are too many, consider replacing them with words already known.) Are some of them understandable by means of inference from the context? (If not, can you build in some additional clues to make this possible?)

D) Does the text lend itself to intensive study? Does it enable you to ask good questions or advise other forms of exploitation? For example: 1. Making a map, diagram, graph etc. Based on information in the text. 2.

Reprocessing of information from the text, e.g. functional summary („Write up the incident for the local newspaper.“), dramatization“. 3. Debate, discussion, role play.“ (Nuttall, 1983, s. 30)

- a) text by měl být nástrojem pro vyučování zvláštní jazykové struktury a slovní zásoby;
- b) měl by nabízet příležitost k rozvoji klíčových čtecích strategií;
- c) obsah textu by měl být známý a měl by pro čtenáře být zajímavý;
- d) měl by být na vhodné jazykové úrovni;
- e) měl by být autentický, tzn. vznikl a objevuje se přirozeně (neměl by tedy vzniknout speciálně pro pedagogické účely);
- f) měl by být pro vyučování ve třídě nosný (tedy měl by vést k řadě aktivit ve třídě).

Samozřejmě se při výběru textu setkáme s více než jedním z těchto kritérií u jednoho textu. A navíc je např. bod e) diskutabilní, neboť např. pro nižší úrovně nejsou autentické texty vždy nejvýhodnější.

Text je zároveň třeba chápat jako nástroj pro vyučování jazykové struktury a slovní zásoby. Wallaceová (1992, s. 72) toto nazývá „language focused text“, tedy text, zaměřený na jazyk.

Tyto texty jsou často hlavně ukázkou jazykových struktur. Většina je napsána právě pro jazykovou výuku a často se v nich plánovitě opakuje určitý jazykový jev. Často se jim říká tzv. texty pro čtení. Nejsou to texty, které běžně čteme, ale jsou určeny speciálně pro osvojování jazykových jevů.

Z praxe je zřejmé, že pro začátečníky může být takový text efektivní pomůckou pro osvojování jazykové struktury a slovní zásoby, ale pro pokročilé už může být nevhodný, neboť zkresluje přirozenou podobu jazyka.<sup>36</sup>

Pokud jde o výcvik čtecích strategií, přestáváme na text nahlížet jako na prostředek výuky jazykové struktury, ale jedná se o výuku čtecí kompetence pomocí čtení. „Jazykově zaměřený text“, který nebude mít zajímavý obsah a k tomu bude mít nižší úroveň, než je úroveň studentů, může to vést v lekcích pokročilých úrovní k poklesu motivace studenta ke čtení textu, a proto i obecně ke studiu češtiny.

Český jazyk se mimo jiné vyznačuje poměrně složitým gramatickým systémem a student si brzy uvědomí, že se musí učit mnoho gramatických pravidel, pouček a tabulek z paměti ještě před tím, než začne konverzovat. Proto je motivace a důraz na to, aby alespoň texty a další materiály byly pro studenta přitažlivé, poměrně hodně důležité. Především v počátečních fázích osvojování jazyka. Samozřejmě je výběr toho, co je pro nás zajímavé, individuální, ale existují texty, které jsou obecně motivační.

Souhlasíme s názorem Wallaceové (1992, s. 75), že obecně jsou zajímavější

---

<sup>36</sup> Viz Příloha: *Můj pokoj*.

vyprávění, tzv. pravdivé příběhy a texty, které odkazují přímo na čtenáře. Dále autentické texty jsou obecně zajímavější, než texty napsané za pedagogickým účelem. Zároveň jsou ale často příliš obtížné, aby je studenti na dané jazykové úrovni byli schopni číst. Autentičnost versus jednoduchost nebo srozumitelnost textu je základním problémem při výběru vhodného textu.<sup>37</sup> Obecně je možné říci, že je důležité používat autentické texty, kde je to jen možné. Ovšem pro lekce nižších úrovní řečových dovedností nejsou autentické texty vždy vhodné.

Grellet (1981, s. 7–8) zdůrazňuje, že autenticita znamená zároveň i zachování původní organizace textu (např. u novinových článků by měl být zachován typ písma). Pokud se všechny možné typy textů prezentují v učebnici vizuálně stejným způsobem, snižuje to pozornost, zaujetí, motivaci a čtení je náročnější.

Pokud je obtížné objevit autentický text, který by vyhovoval úrovni studentů, můžeme zjednodušit autentický text, který vyhovuje v ostatních ohledech. Podle Grelleta (tamtéž) znamená zjednodušení<sup>38</sup> vždy změnu v organizaci vyjádření. Čtení autentických textů hned od počátku studia není pro studenty nutně složitější úkol. Grelletův (tamtéž) názor je, že náročnost spočívá spíše v aktivitě, která je po studentech vyžadována během četby, ne v samotném textu. Náročnost čtecí kompetence tedy závisí spíše na náročnosti aktivit, ne textu.

Pokud zjednodušujeme, je důležité následovat doporučení Nuttallové (1983, s. 32): Zprvce není vhodné zajít při zjednodušování příliš daleko, neboť příliš explicitní text nerozvíjí schopnost inference.<sup>39</sup> Dále je třeba v originále textu zachovat vše, co může stimulovat inteligenci studentů, ale zároveň odstranit elementy (jako nová slova, složitá souvětí), s nimiž si samotná inteligence nedokáže poradit.

Podle obtížnosti může být text rozdělen do určitých typů. Setkáme se s autentickým textem, který je zpravidla nejobtížnější, zjednodušeným materiálem pro vyučování v jazykové třídě (který byl speciálně připraven učitelem z autentického textu nebo vychází z tištěného učebního materiálu) nebo textem, který byl napsán pouze pro účely výuky. Při hodnocení obtížnosti je nutné se ptát, jaké faktory dělají texty složitými. Na tomto místě budeme vycházet z kritérií, která uvádí Wallaceová (1992, s. 76):

Každý text může být pro někoho obtížný a pro jiného čtenáře jednoduchý. Neplatí tedy model, který tvrdí, že se z textu přesunou všechny informace do mozku jakéhokoli čtenáře.

---

37 Viz kpt. *Důvody pro čtení*.

38 „*Simplifying a text may mean: replacing difficult words or structures by those already familiar to the students, rewriting the passage in order to make its rhetorical organization more explicit, giving a ‘simplified account’, that is to say conveying the information contained in the text in one’s own words.*“ (Grellet, 1981, s. 8)

39 Viz kpt. *Inference*.

Důležité je brát v úvahu společné předpoklady čtenáře a pisatele. Nejsme schopní pochopit myšlenky druhého dokonale, neboť každý máme jiné zkušenosti. Čtenář dosahuje pochopení významu aktivně a individuálně, a tak jednomu čtenáři může dosahování cíle činit velké potíže, a na druhou stranu jinému čtenáři může četba připadat snadná. Abychom se stali kompetentními čtenáři, je velice důležité uvědomění, že danému textu nerozumíme. To může být prvním krokem ke zlepšení.

Text se stává čtenářsky obtížným, pokud (do určité míry) neznáme jazykový kód nebo pokud je text příliš odborný. Další problém nastává u textu, který sice neobsahuje příliš složitou slovní zásobu, ale je těžké pochopit jeho hlavní myšlenku. Obecně jsou texty také složité, pokud obsahují určité množství neznámých slov nebo významů slov. Může jít o řídká užití, nebo to může být slovo, které si asociujeme právě s tímto jedním významem. Wallaceová (1992, s. 77) proto navrhuje vyučovat slovní zásobu co nejvíce zapojenou do kontextu. Dále se za obtížnější považuje text, který obsahuje větší množství dlouhých slov a složitých souvětí.

Výběrem textu se zabýval také Freire (1976), který popsal tzv. přístup řešení problémů. Tento princip výcviku čtecí kompetence je už zaměřen na zkušené mluvčí českého jazyka. Text by měl vznášet otázky a potenciální problémy, které student nejprve identifikuje, a pak řeší. Freire používal k výuce obrázky, vyvolávající slovní zásobu, která měla pro studenty velkou rezonanci. (Šlo o slova jako např. vláda.) Obrázky často mohou vyvolávat afektivní reakce, a s tím i obecnou diskusi. Proto jsou vhodné pro aktivity před čtením.<sup>40</sup> Mohou se týkat např. nějakého sociopolitického problému. Pak mají charakter vznesení problému, spíše než aby nutily studenta takový problém řešit. Tyto obrázky vyvolávají pocity nebo např. ukazují linku příběhu. Mohou prezentovat nějaké dilema nebo paradox.

Auerbach a Wallerstein (1987) popsali přístup, při němž v praxi používají krátké texty, hlavně krátké dialogy, ale i vyprávění, kterými studenty směřují k identifikaci problémů. Studenti mohou udělat jakoukoli interpretaci, zapojují vlastní sociálně relevantní zkušenosti a vlastní osobnost do diskuse. Velmi vhodné jsou pro takový typ aktivit správně vybrané tzv. pravdivé příběhy, např. z novin. Toto je ale také prostor pro vlastní materiály studentů, které přinesou sami na lekci. Je vhodné použít velké množství žánrů a námětů.<sup>41</sup> Často jsou vhodné literární texty, které vyvolávají u studentů vzpomínky na vlastní zkušenosti. Takové texty jsou dnes vydávány i v upravené verzi pro cizince. Zajímavá je pak práce v multikulturní třídě s kulturně specifickými texty. Jak ale správně podotýká Wallaceová (1992, s. 103–109), nesmí

<sup>40</sup> Viz kpt. *Aktivity před čtením*.

<sup>41</sup> Viz *Příloha: Typy textů v běžném užití*.



docházet ke stereotypizování životních stylů a postojů.

### 3.2 Pochopení významu textu

Aby čtenář správně chápal význam textu, je nutné, aby si osvojil určité kompetence. Kromě nich následující kapitola rozebere typy významů a pomůcky, které mohou našim studentům při vyvozování významu textu pomoci.

Nuttallová (1983, s. 123–125) uvádí, že proto, aby student adekvátně chápal text, musí rozlišovat:

1. důležité a nedůležité body, a zároveň podpůrné informace;
2. fakta a názory;
3. relevantnost a irrelevantnost;
4. vyřčené a nevyřčené závěry; adekvátní a neadekvátní důkazy; opodstatnělé a neopodstatněné předpoklady;
5. hypotézy, evidence, inference a závěry;
6. co je obecné, omezené a určité;
7. jistotu, pravděpodobnost, možnost, nutnost a jejich absenci;
8. výsledky, následky, účely a podmínky.<sup>42</sup>

Nuttallová (tamtéž, s. 80–81) zároveň uvádí čtyři typy významů, kterých si musí čtenář pro správné pochopení textu všimnout:

1. Konceptuální význam, tj. význam, který má slovo samo o sobě.
2. Propoziční význam, tj. význam, který má věta sama o sobě.
3. Kontextuální význam, tj. význam, který věta nabývá pouze v kontextu. Jakmile je věta užitá v určitém kontextu, nabývá funkce odvozené z toho, jaký byl důvod autora k užití této věty a jaký je vztah mezi touto větou (výpovědí) a dalšími větami v textu.
4. Pragmatický význam, tj. význam, který věta nese pouze, pokud je součástí interakce mezi pisatelem a čtenářem. Tento význam reflektuje pisatelovy pocity a postoje, jeho záměr, aby čtenář text pochopil. Zahrnuje tedy efekt výpovědi na čtenáře a interakci. Může být viděn převážně v konverzaci, ale vyskytuje se i v textu.

Když je věta užitá v textu, má všechny tyto významy, a abychom o ní měli úplné povědomí, musíme ji také v těchto všech významech pochopit. Zároveň ale můžeme významy dané části textu odvozovat z částí ostatních a z kohezních pout, která se v textu nachází. K

---

<sup>42</sup> Viz kpt. *Druhy čtení*.

vyvozování významu samozřejmě patří i pochopení organizace textu a jeho struktury, tedy jaké části text obsahuje, jaké je jeho téma, hlavní myšlenka, podpůrné body atp.<sup>43</sup>

Mnoho materiálů se v současné době soustředí na jednotlivé věty nebo jejich části. Pokud ale chceme text opravdu pochopit, musíme se zaměřit na větší celky, jako jsou odstavce nebo celý text. Pokud bychom se soustředili jen na jednotlivé věty, nebyli bychom schopni odhalit celek významu textu, byli bychom závislí na pochopení významu každé věty nebo každého slova, četli bychom všechny texty stejnou rychlostí atd. Musíme se tedy zabývat globálním přístupem k textu, tedy pochopením jeho celku.

### 3.3 Odhalení cílů obsahu textu

Pochopení textu je podmíněno porozuměním jeho hlavnímu cíli, a proto se zde budeme zabývat strategiemi, jejichž osvojení nám odhalení cíle sdělení usnadní.

Nutné je, aby student dokázal rozpoznávat, jakou techniku autor textu používá při sdělování informací. Grellet (1981, s. 93–125) dále zdůrazňuje, že je důležité, aby studenti dokázali rozeznat tematicky nejdůležitější věty a vztahy, v nichž s nimi jsou věty ostatní. Rozlišování mezi obecnými a specifickými sděleními může pomoci rychleji hlavní myšlenku najít. Další schopností je rozpoznávání chronologické posloupnosti textu, musí rozeznat popis, analogii, kontrast a klasifikaci, musí si umět vytvořit představu o základních bodech textu a jejich vzájemných vztazích. Dále je třeba, aby pochopili argumentační a logickou strukturu, organizaci textu. Musí rozpoznávat argumenty pro a proti, pochopit komunikační hodnotu informací a do různé míry dané informace.<sup>44</sup>

### 3.4 Problematika slovní zásoby

Předchozí kapitoly se zabývaly pochopením významu textu obecně, jeho jednotlivých částí a také obecným pochopením cíle textu a jeho globálním porozuměním. To, co přímo podmiňuje toto chápání, je porozumění slovní zásobě v textu. Rozebereme dopad, jaký má slovní zásoba, a především její obtížnost, na charakter textu a na porozumění čtenáře. Nedílnou součástí následující kapitoly bude i charakteristika toho, jakým způsobem by student měl přistupovat k osvojování slovní zásoby a k neznámým slovům v textu.

---

43 Více viz *Cvičení rozvíjející pochopení významu textu*.

44 Více viz *Cvičení rozvíjející odhalování cílů obsahu textu*.

Základem je, aby texty neobsahovaly mnoho neznámých slov.<sup>45</sup> Dále je vhodné si uvědomit, že čtenář nebude rozumět všem slovům, a není to ani třeba, protože pouze některá brání studentovi v porozumění textu. Je důležité se zaměřit na to, jak se vypořádat právě s těmi slovy, která porozumění brání.

Přílišná pozornost ke slovní zásobě může mít špatný vliv na studentovy čtecí návyky. Podle Grelleta (1981, s. 69–70) narušuje příliš časté zastavování pro vyhledání slova ve slovníku proud myšlenek a čtení je méně efektivní. Pro odvykání si od používání slovníku tedy rozvíjíme extenzivní čtení a schopnost inference neboli odvození významu slova.<sup>46</sup> Grellet (1981, s. 73–75) zároveň zdůrazňuje, že pokud studenti ví, že je přirozené mít aktivní slovní zásobu (slova, která znají natolik dobře, aby je sami používali) a zároveň receptivní slovní zásobu (slova, která chápeme částečně, když se s nimi setkáme, ale nepoužíváme je), je jejich postoj k nové slovní zásobě uvolněnější. Obecnou zásadou je podle Nuttallové (1983, s. 75–76) to, aby studenti pochopili, že je zcela legitimní vyhýbat se obtížným nebo neznámým slovům. Že je to přístup zcela respektovaný a přípustný.

Nuttallová (1983, s. 76–79) se zároveň zabývá obecně problémovou oblastí lexika, kterou jsou v první řadě idiomy, a také metafory, metonymie, slova nadřazená, synonyma, antonyma a ironie. Student může znát významy všech slov obsažených v idiomu, ale nezná význam celku idiomu. Měl by alespoň být schopen identifikovat idiom, když se s ním v textu setká. Procvičení nabízí otázky, na které je možné odpovědět pouze na základě pochopení idiomu, který se nachází v textu.

Nation a Coady (1988) navrhli 5 kroků, jak si osvojit schopnost analýzy slovního kontextu, tedy umět uhádnout význam slova z kontextu:

- a) určit část výpovědi s neznámým slovem;
- b) podívat se na nejbližší kontext a pokud je to nutné, zjednodušit ho;
- c) podívat se na širší kontext (vztah neznámé části k ostatním větám);
- d) zkusit uhádnout význam neznámého slova;
- e) kontrola.

Pro osvojování neznámých slov existují nejrůznější techniky pro zapamatování.<sup>47</sup> Hunt a Beglar (2002) uvádí principy efektivního učení neznámých slov. Student musí vidět tvar slova, slyšet jeho výslovnost a nahlas si ho nacvičit říkat, aby si ho dobře zapamatoval. Slovní zásoba by měla být prezentována systematicky tak, aby slova, která nejsou příbuzná nebo

---

45 Viz kpt. *Výběr vhodného textu*.

46 Viz kpt. *Inference*.

47 Viz *Cvičení: rozšiřování slovní zásoby I, II. Cvičení: chápání významu lexémů*.

podobná byla studentům představena ve stejnou dobu. Dále se podle Nationa a Coadyho (tamtéž) studenti musí učit slovní zásobu pravidelně v kratších časových úsecích, do nichž zařazují i opakování. Efektivitu také zvyšuje, pokud se učí pouze 5–7 slov za jednu časovou periodu.

Když vytváříme text, musíme si být jisti, že:

- a) obsahuje dostatek vodítek potřebných k inferenci;
- b) obsahuje několik nových slov v kontextu, z něhož budou studenti moci odvozovat.

Nation (Moir, Nation, 2002, s. 30) uvádí strategie pro upoutání pozornosti ke kontextu neznámých slov.<sup>48</sup> Jeho postup je následující: student se podívá na slovo a rozhodne, o jakou část promluvy se jedná (např. o jaký slovní druh nebo větný člen). Pak se podívá na nejbližší kontext, jak je spojen s neznámým slovem, jaký je vztah věty, v níž se neznámé slovo vyskytuje, k ostatním větám daného úseku, a snaží se pak uhádnout význam slova. Poté si význam překontroluje ve slovníkové příručce.

---

48 Viz Cvičení: *identifikace neznámých slov*.

## 4. PROCES VYUČOVÁNÍ

### 4.1 Plánování a příprava hodiny

Efektivita vyučování by se měla zaměřovat na sblížení čtení v hodinách s účely čtení v běžném životě. Základem je si uvědomit, že hlasité čtení je vhodné pro nácvik výslovnosti a osvojování jazyka, ale čtenář v přirozeném prostředí příliš nepotřebuje čtení nahlas, takže čtení potichu pro sebe je přínosné z výuky nevynechávat.

Pokud nemáme dostatečnou hodinovou dotaci proto, abychom nechali studenty číst potichu v hodinách, můžeme trénovat na kratších textech a delší text zadat jako domácí úkol. Nuttallová (1983, s. 19–22) k takové samostatné práci podotýká, že lektor musí explicitně vysvětlit postup, jaký musí student následovat při samostatném čtení. Postup je třeba nacvičit na kratším textu v hodině. Pak bude student vědět lépe, jak má postupovat při čtení doma. Na další hodině studenti dohromady diskutují o jejich odpovědích na otázky a vyučující dohlíží na to, aby všichni porozuměli, proč odpověděli chybně nebo správně. Pokud už jsou studenti zvyklí na samostatnou četbu za domácí úkol, můžou pak domů dostat pouze odpovědi na otázky. V hodině je pak ale třeba nechat prostor na dotazy pro případ, že by si někdo nebyl jist, proč odpověděl špatně. Nejprínosnější ale je rozvinout debatu o odpovědích. Nuttallová také nabádá, že je nutné si uvědomovat, že nelze očekávat úplné pochopení každého slova nebo slovního spojení z textu. Nevedeme studenty ke stoprocentnímu, ale k adekvátnímu pochopení textu.

Čtení zahrnuje schopnosti, které se musí student naučit sám. To zároveň definuje roli učitele. U této problematiky opět vycházíme z pojetí Nuttallové (1983, např. s. 22). Míra učitelova úspěchu je dána tím, do jaké míry je student schopen číst bez učitelovy pomoci. Problémy vznikají kvůli tenké hranici mezi efektivními zásahy učitele do čtecího procesu a přílišnou nebo chybnou pomocí. Při takové totiž student přestane být schopen sám projít textem bez pomoci. Co je tedy efektivní role učitele? Podle Nuttallové by měl poskytnout vhodné a pro studenta motivující texty a aktivity, nabídnout techniku k přiblížení se textům různých druhů a účelů, s nimiž se pak budou setkávat v denním životě.<sup>49</sup> Schopnosti si už student bude rozvíjet sám. Další povinností učitele podle Nuttallové (1983, s. 148) je zjistit, co studenti umí a co ne, a pak vytvořit vhodný učební program. Učitel musí vybrat vhodné texty, otázky a aktivity, které budou vytvářet požadované schopnosti. Poté připravit třídu na

---

<sup>49</sup> Viz kpt. *Čtecí strategie*.

to, aby se ujala svých úkolů, povzbuzováním docílit toho, že všichni ve třídě pracují produktivně a vyvíjí maximální úsilí pro dosažení nejlepších možných výsledků, pokusy a pobízení docílit toho, aby sám student odpověděl na otázku, neřící mu odpověď rovnou. Obecně se učitel snaží o to, aby se každý ve třídě plynule rozvíjel podle vlastních možností.

Při plánování efektivní čtecí hodiny hraje roli mimojiné studijní zázemí studentů, jejich první jazyk, schémata obou jazyků a především učební styly studenta. Ty se mohou velice odlišovat (např. co se týká motivace, individuálních studijních potřeb atp.) Zároveň je třeba zohlednit cíl čtecího kurzu, a to především při výběru materiálu, který se chystáme v hodině použít.

Farrel (2007, s. 74–78) uvádí principy pro vytváření plánu čtecí hodiny. Základem je používat zajímavý (autentický) čtecí materiál.<sup>50</sup> Úkolem učitele je udělat čtení hlavní aktivitou a nevěnovat čas přednášení o čtení. Dále by učitel měl mít specifický záměr pro každou lekci, používat aktivity, které studentům umožňují použít vlastní zkušenosti pro čtení.

Další učební strategií, kterou Farrel uvádí, je KWL (*What do I Know? What do I Want to know? What have I Learned?*). Otázkami *Co už znám? Co se chci dozvědět? Co už jsem se naučil?* student rekapituluje svou předchozí znalost tématu. Otázky ho motivují k hledání odpovědí. Student rychle napíše vše, co ví o tématu, a sestaví seznam otázek, které by chtěl o tématu zodpovědět. Tak se bude soustředit na určité aspekty textu při čtení. Pak zhodnotí, co se z textu dověděl.

Čtecí hodině předchází ještě výběr textu,<sup>51</sup> při němž hrají roli faktory, které uvádí Farrel (2007, s. 76–78): pomůže materiál naplnit cíle kurzu a dané čtecí hodiny, jaká je úroveň dovedností a znalostí studentů, jaký má učebnice obsah (jestli je autentický, vhodný pro potřeby studentů a kurikula), jaké druhy cvičení jsou obsaženy v každé kapitole, jsou zahrnuta cvičení před, během a po čtení, je slovní zásoba vhodná a relevantní, když zvážíme úroveň zdatnosti studentů, vyskytují se tu cvičení, která umožní studentům naučit se slovní zásobu i jinak než memorováním (např. hádáním významu slov), je formát a rozvržení jasné a jednoduché pro pochopení? Dalšími vhodnými otázkami při výběru textu jsou: Jaké typy jazyka text obsahuje? Poskytuje materiál efektivní modely jazyka? Je materiál vhodný pro danou úroveň znalostí a je správně nastaven? Je materiál vizuálně přitažlivý? Jaká je role materiálů při hodině. Můžeme materiál nějak adaptovat, aby víc vyhovoval potřebám

---

50 Nuttallová (1996, s. 29) zdůrazňuje, aby text řekl studentům věci, které dosud nevěděli, uvedl pro ně nové a relevantní myšlenky, nebo je přiměl přemýšlet nad věcmi, nad kterými dosud nepřemýšleli, pomohl jim pochopit, jakým způsobem různí lidé myslí nebo cítí, přiměl je, aby chtěli číst sami pro sebe (aby chtěli sami zjistit víc o nějakém tématu, dočíst příběh až do konce atp.)

51 Více viz kpt. *Výběr vhodného textu*.

studenta, a jak? Přidáním, odebráním nebo přeorganizováním částí textu? Hodí se materiál k záměru lekce? Hodí se ke stylu studia studentů? Jsou dobře propojené čtecí materiály a další technické materiály, jako např. CD, video apod.?

Daný text je nutné před lekcí prostudovat a pochopit záměr jeho autora, pak naplánovat, jak studentům pomoci, aby text pochopili stejně dobře. Zjistíme, v čem může být text přínosný, pokud vytvoříme plán toho, co z textu bude na lekci možné získat a jakým způsobem.

Učitel by lekci měl připravovat ve třech fázích: před, během a po čtení. Na začátku je vhodné uvést záměr lekce a motivovat studenty k tomu, aby zapojili své předchozí znalosti tématu a řečové dovednosti v českém jazyce. Záměr výuky je obecně učení čtecí strategie a procvičení už odučené strategie. To by mělo zabrat většinu lekce. Je také důležité nějak hodinu uzavřít. Učitel může na závěr zhodnotit, zda lekce byla efektivní nebo je ještě třeba další procvičování (např. ve formě domácí práce).

Jak připomíná Wallaceová (1992, s. 82), na počátku čtecí hodiny nesmí chybět obeznámení studenta s tím, jaký je čtecí proces ve třídě, co je jeho součástí a jaké jsou vhodné čtecí strategie, které během dané hodiny bude student používat. Je vhodné poskytnout studentovi přístup k informacím o kontextu daného textu, v ideálním případě ho přivést k dedukci těchto informací ze samotného textu. Tím se zabýváme v konkrétních cvičeních v praktické části práce.

Pro popis postupu úvodu hodiny budeme vycházet z Nuttallové (1983, s. 149–158). Podotýká, že hodinu je dobré začít motivačně. Proto studentům sdělíme důvod pro čtení. Zvýšíme tak nejen motivaci, ale i preciznost a pozornost při čtení. Pak je nutné zvážit, jestli je nějaký důvod k tomu, aby byl text nějakým způsobem učitelem uveden, nebo by to bylo redundantní. Tento úvod textu ve formě monologu učitele není vždy pro čtecí hodinu nutný a přínosný. V úvodu zároveň nesmí být prozrazeno to, na co by student mohl přijít sám z textu. Tak by učitel dělal práci za studenty. Nejlepší je podle Nuttallové (tamtéž) takový úvod, do kterého dokážeme zapojit celou třídu (např. se může jednat o diskusi nebo hraní rolí, při němž přijmou studenti téma daného textu). Dále je vhodné text rozdělit (pokud by byl příliš dlouhý, mohl by studenta demotivovat, a také budou výrazné rozdíly v dokončení četby u pomalejších a rychlejších čtenářů) a číst se studenty text po částech. Při přípravě těchto částí je nutné vědět, co je v textu nejdůležitější, co by se z něj měli studenti naučit, co je v dané části důležité, co je třeba zdůraznit, a co naopak přejít. Také je dobré anticipovat, s čím by mohli mít studenti problémy.

Souhlasíme s Nuttallovou, že je na začátku lekce vhodné se studenty provést na základě nějaké aktivity skimming nebo scanning (nebo obě strategie). Poté, co jsou přečteny všechny části, je možné zařadit diskusi o významu celého textu. V průběhu četby se studenti vyrovnávají s novými prvky jazyka a odpovídají na návodné otázky učitele (před četbou – studentům tyto otázky ozřejmý důvod pro četbu, pokud čteme potichu – nebo během četby).

V hodině může jít také o různé typy práce. Nuttallová (1983, s. 159–161) uvádí tři:

a) Samostatná práce každého studenta, která zabírá většinu hodiny. Je to velmi vhodný přístup pro čtecí hodinu, neboť každý čtenář musí přijít na význam textu sám. Pro tento případ je třeba vytvořit ve třídě variabilní prostředí pomocí velkého množství různých materiálů. Každý student by měl pracovat na jiném textu, který nejvíce vyhovuje jeho studijním požadavkům, úrovni znalostí atd. Pokud je od studenta očekávána samostatná práce, je text právě tou jedinou pomocí, kterou by měl mít. Bude tedy velice důležité, jak budeme text vybírat. Pro tuto práci budeme potřebovat mnoho textů.

b) Při práci kontrolované učitelem pracují studenti na stejném textu. Učitel připravil text, kontroluje učení a to, že jsou všichni studenti aktivně zapojeni v procesu získávání významu z textu. Nevýhodou je, že celá třída pracuje jedním způsobem a stejnou rychlostí, ale na druhou stranu to může učitel velmi dobře kontrolovat, a tak i poznat problémy a slabé stránky svých studentů. Nesrovnatelně jednodušší oproti výše zmíněné samostatné práci je příprava hodiny i materiálů.

c) Skupinová práce je v ideálním případě vedena tak, že pomoc přichází od spolužáků spíše než od učitele. Diskutují se individuální objevy s cílem dojít ke společné a co nejpřesnější interpretaci. Nevýhoda přístupu je, že někteří nemusí pracovat nebo ztrácejí čas následováním špatné teorie. Výhodou je vyšší míra motivace, která pramení z větší zajímavosti a zábavnosti metody. Vytváří výzvu, diskusi, chuť ke spolupráci.

Často je vhodné tyto tři typy kombinovat, např. začít s individuálním čtením, pak se přesunout k práci ve skupině a zakončit čtení fází, kdy je ve středu dění učitel. Studenti si tímto způsobem mohou pomáhat. Zatímco skupina pracuje, je učitel připraven konzultovat, ale ne řešit samotné otázky. Učitel musí zároveň dávat pozor na všechny skupiny a před zahájením musí udat velmi jasné pokyny, aby pak už skupiny mohly pracovat samostatně.

Aktivity, které se v procesu čtecí hodiny objeví, je možné dělit (jak už jsme zmínili výše stejně jako Wallaceová), na aktivity před čtením, které obsahují prezentaci textu, během čtení aktivity provázející text, a po čtení takové, které text následují. Při tvorbě všech těchto aktivit se vyplatí přemýšlet nad důvody, proč čtenář bude číst určitý žánr v dané reálné životní



situaci.

## 4.2 Aktivity před čtením

Aktivity před čtením<sup>52</sup> jsou nejčastěji otázky, na které má čtenář najít odpovědi v textu. Často taková aktivita vyžaduje jen scanning, aby čtenář našel příslušné informace. Podle Wallaceové (1992, s. 86) je u aktivit před čtením důležité, aby připravily čtenáře na jazykové jevy v textu, konceptuální a kulturní obtížnosti, které z textu mohou plynout, a konečně aby ho dovedly k využití předešlých znalostí a zkušeností.

Při tvorbě takových cvičení se tedy jako učitelé či tvůrci jazykové učebnice musíme zaměřit na to, co může pravděpodobně činit čtenáři jazykové obtíže. Často se takové cvičení věnuje nové slovní zásobě a už o něco méně často předvídání problematických vazeb. Někdy se před textem procvičují i gramatické vazby, ale moderní přístupy radí, aby text byl spíše východiskem proto, aby si studenti po jeho přečtení sami gramatické pravidlo odvozovali a nedostali jej ve výkladu nebo předešlém procvičování. Tak si pravidlo pevněji uloží a osvojí.

K aktivitám před čtením textu slouží zároveň použití slovníku.<sup>53</sup> Barr, Clegg a Wallaceová (1990) nabádají, aby se slovník používal jako poslední možnost, pokud není možné význam slova uhodnout z kontextu.

Wallaceová (1992, s. 91) uvádí aktivity k textům popisným nebo faktografickým. Jde o texty, které nemusejí být čtenářsky příliš přitažlivé. Zájem o četbu podpoří otázky ve formě kvízu před přečtením samotného textu.<sup>54</sup> K úvahovému textu se spíše hodí aktivita nebo cvičení, v němž si studenti musí utřídit vlastní myšlenky a nápady k danému tématu (např. to může být žebříček, kde budou vyplňovat od nejrelevantnějších pojmů k méně důležitým).<sup>55</sup> Můžeme texty a aktivity před čtením dělit jako Wallaceová (tamtéž) podle jejich povahy na "faktická" a "úvahová".

Zmíněná autorka (1992, s. 92) nezapomíná ani na metodu "brainstormingu", při níž studenti vykřikují slova a nápady, které si osobně spojují s určitým klíčovým slovem (může to být např. název článku). Výhoda aktivity je, že není třeba příliš časově náročná příprava, studenti mají svobodu vymýšlet vlastní nápady a je zapojena celá třída. To, co studenti vymyslí, může být jimi nebo učitelem kategorizováno na tabuli. Tomuto způsobu se říká

---

52 Viz *Cvičení pro rozvoj aktivního čtení*.

53 Viz kpt. *Problém slovní zásoby*.

54 Viz *Cvičení: motivace ke čtení textu o českých reáliích*.

55 Pro příklad *Cvičení: motivace vlastní zkušeností*.

sémantické mapování.

Při aktivitách před čtením je zároveň velice přínosné, když nastavíme práci v hodině tak, že studenti připravují vlastní otázky, tvrzení, hypotézy. Hlavním účelem není odpovědět na otázku, ale hlavně ji položit, přednést problém.<sup>56</sup>

### 4.3 Aktivity během čtení

Wallaceová podotýká (1992, s. 93–95), že cílem aktivit během čtení, neboli průběžných aktivit, je podpořit studenta, aby četl flexibilně, aktivně a během čtení nad textem přemýšlel. Snažíme se docílit toho, aby byl text čten způsobem vhodným pro jeho daný typ. Aktivity během čtení mají za úkol rozvíjet dialog mezi čtenářem a pisatelem. Zabývá se zároveň různými žánry, které jsou příležitostí k různým typům průběžných aktivit. Například úvahové texty typicky představují nějaký problém, u kterého je více možných řešení. V procesu čtení ve třídě může učitel přerušit čtení textu ve chvíli, která výrazně vybízí k příspěví čtenáře. Narativní prózy mohou být rozděleny do částí, z nichž každá bude doplněna otázkami, které čtenáře podporují v předvídání následujících událostí příběhu.<sup>57</sup> Tímto způsobem se procvičí předvídání pokračování textu, což usnadní čtení. Studenti pak mohou zhodnotit, do jaké míry předpověděli text správně. Vytvořit si takovou schopnost je výhodnou strategií. U zkušených čtenářů už to bývá automatická schopnost.

Průběžné aktivity také rozvíjí aktivní zapojení a interakci mezi studenty ve třídě. Davies (1982) navrhuje aktivitu, při níž studenti vyberou klíčovou větu z počátku textu, která předjímá příběh. Nemusí jít pouze o větu, ale i výpověď, nebo může jít o výběr jakkoli dlouhého úseku textu, například souvětí nebo několika vět za sebou.

Další aktivita, kterou navrhuje Wallaceová (1992, s. 95), spočívá v tom, že účastníci tvoří koherentní celek z rozházených papírků s rozmíchanými větami (text s přeházenými větami či delšími částmi textu). Aktivita bude efektivní, pokud studenti budou udávat důvody k tomu, proč daným způsobem vyřešili tento úkol. Není důležitý vyřešený úkol, ale proces jeho řešení. To povede v hodině k zajímavé diskusi a porovnávání nápadů a myšlenek.

Pozor ale na problém s diskusními úkoly: méně výřeční nebo sebevědomí studenti se nemusí do diskuse zapojovat. Doughty a Pica (1986) navrhnou techniku „information-gap“,

---

56 Např. jak si myslíte, že ve vaší zemi lidé hodnotí sociální třídu? Seřad'te podle důležitosti a můžete přidat jakékoli faktory, které vám přijdou důležité: kolik vyděláváte, jakou práci děláte, jak mluvíte, jak myslíte, jak jste vychovaný, jak jste vzdělaný... (Wallace, 1992: 114).

57 Pro příklad textu viz *Cvičení: sekvence událostí*.

kdy student nedostane všechny informace naráz, ale každému jsou známe jiné a vzájemně musí tyto informace od sebe získávat. Je zde tedy nutné přispění všech účastníků. Studenti mohou zanášet informace, na které přijdou, do tabulky. Tato doporučení jsou sice poměrně náročná na přípravu, ale fungují na všech jazykových úrovních, a proto je velmi dobré si osvojit tento způsob vyučování.

Ať už pro předvídání pokračování textu nebo pro zjišťování informací v textu může být použito techniky „multiple choice“, tedy výběru z více možností.<sup>58</sup> Podle Wallaceové (1992, s. 99) by tyto otázky, při nichž si student vybírá z několika uvedených odpovědí, neměly být používány a chápány jako prostředek pro testování. Jejich hlavním účelem by mělo být, aby byl student textem proveden, naučil se používat nápovědy a klíče, které text obsahuje, a číst význam, který text nese.

#### 4.4 Aktivity po čtení

Cvičení po čtení v učebnicích češtiny pro cizince převažují nad cvičeními před a během čtení a mohou být velmi variabilního rázu. Jejich typy, stejně jako typy aktivit před a po čtení, uvádíme v části *Cvičení a aktivity*.

Pro stručné představení jejich typů vycházíme opět z Wallaceové (1992, s. 101–102). Tradičně se jedná o otázky, které následují text. Jedno z hlavních kritérií otázek je, že jsou jednoznačně zodpověditelné. Může jít např. o zjišťovací otázky<sup>59</sup> nebo techniku "multiple choice".<sup>60</sup> Aktivity po čtení mohou ale být i širší úvahové otázky, nebo celá témata, vyžadující následnou psanou nebo mluvenou aktivitu studenta. Nebo může jít o tzv. hraní rolí, pro které je vhodné vybrat nějaké kontroverzní téma, které je obsaženo v přečteném textu. Může jít o text, jehož hlavní téma je obecně rozporuplné, nebo je možné užít jinou otázku, která je v rozporu s myšlenkami v textu. Při hraní rolí si pak student vybere nebo vylosuje kartičku s danou postavou, která bude obsahovat i podrobný popis jejího charakteru, postojů atp. (může se samozřejmě jednat i o postavy z textu), a následně prezentuje „své“ postoje ostatním, hraje danou postavu.<sup>61</sup>

---

58 Viz *Cvičení: Čtení na úrovni A1; Cvičení: Pražské jaro*.

59 Viz *Cvičení: Pražské jaro*.

60 Viz *Cvičení: Čtení na úrovni A1*.

61 Pro aktivity viz *Cvičení rozvíjející aktivní čtení pomocí hraní rolí*.

#### 4.5 Hodnocení čtecí kompetence

Nuttalová (1983, s. 125–129) uvádí, že tradiční typy cvičení pro čtecí kompetenci obsahovaly vždy pasáž určitého textu, a pak následovaly otázky. Těmito otázkami se učitel snažil přijít na to, zda student text pochopil, ale nesnažil se o to, aby studentovi poskytl návod na to, jak význam textu pochopit samostatně. Tyto otázky byly tedy nastavené spíše pro testování, než pro vyučování. Později se postoj změnil: učitelé by měli jednoznačně trávit více času vyučováním a méně času testováním, neměly by jim stačit jen správné odpovědi, ale měli by se vždy ptát i proč student určitým způsobem odpovídá.

Je třeba vytvořit takovou atmosféru, v níž by studenti rádi komunikovali a odpovídali. Základem je, aby se student nebál odpovědět špatně. Každá špatná odpověď musí být chápána jako příležitost k tomu něco studenty naučit, posunout se vpřed. Grellet uvádí 25 typů otázek, které je možné k aktivitám použít. Nuttallová uvádí pouze 5 obecných typů.<sup>62</sup>

Již výše zmíněné „multiple choice“ otázky, tedy takové při nichž dochází k výběru z více možných odpovědí, mohou být velmi efektivní, pokud vyučující, dodrží zásady správné práce s takovými cvičeními. Nuttallová navrhuje tento postup:

- a) studenti si přečtou potichu individuálně text;
- b) zkusí odpovědět na otázky (je výhodné to provádět ve skupinách, protože se rozvine diskuse, při níž studenti budou obhajovat vlastní výběr a důvod, který k němu měli);
- c) když jsou skupiny připraveny, učitel si vyslechne jejich řešení a bez toho, aby prozradil správnou odpověď, podnítl debatu mezi skupinami. Nejčastěji takto studenti sami odpoví správně, i když nejprve volili špatně.

Hlavní hodnota tohoto přístupu neleží v samotných otázkách, ale ve způsobu, jakým jsou použity pro diskusi. I když ve druhé fázi se diskuse nerozvine, třetí by ji obsahovat měla. Učitel pouze vede diskusi, udržuje ji v chodu, může občas pokládat otázky v případě, že diskuse stagnuje. Studenti v tomto procesu obhajují a naopak odmítají určité otázky. Učitel také bude zajišťovat, že se všichni studenti zapojí do diskuse, a bude dodávat odvalu studentům, kteří se např. ostýchají, a to tak že bude kladně hodnotit, když nějaký student diskusi podněcuje a nebo do ní jakkoli přispěje.

Nuttallová (tamtéž) se přiklání k tomu, že diskuse může být i v prvním jazyce, pokud slabší studenti nezvládají diskutovat v jazyce cizím. V takovém případě ale cvičení nenapomáhá přímo v osvojování a procvičování cizího jazyka, ale pouze zvyšuje motivaci ke

---

<sup>62</sup> Viz Příloha: *Typy otázek*.

čtení a učení. Pokud je však studentovi umožněno odpovídat na otázky a diskutovat v mateřském jazyce, je možné, že porozumí textu přesněji a bude ho přesněji reprodukovat.

Formy otázek jsou různé a ovlivňují studentovo chápání textu. Existují otázky, které vyžadují pouze odpověď ano nebo ne. Zde student nemusí skládat větu, pokud sám nechce. Další jsou otázky formou alternativy (např. *Je to ryba nebo pták?*) a otázky zjišťovací a doplňovací, na které je nutná odpověď jedním slovem nebo delší konstrukcí, celou větou, nebo souvětím. Podle toho, jakého druhu jsou, se otázky pokládají v psané nebo mluvené formě. Některé otázky je téměř nemožné připravit dopředu, protože závisejí na předešlých odpovědích. Připravené otázky zároveň nikdy nestačí samy o sobě, vždy je vhodné se ptát ještě aktuálně podle toho, jaké byly předchozí odpovědi. Napsané otázky tvoří kostru hodiny, ale většina důležitějších věcí je odhalena pokládáním otázek ústně.

## 5. CVIČENÍ A AKTIVITY

Tato kapitola uvádí některé možné typy cvičení, která se zaměřují na procvičování různých typů čtení a čtecích strategií. Jde tedy o ilustraci problematiky uvedené v teoreticko-metodologické části práce.

Zároveň nejde o postizení co nejširšího penza možných aktivit, ale o výběr cvičení, které mají ilustrovat některé vhodné přístupy. Výběr cvičení proběhl podle typů čtení a strategií uváděných v teoretické části. Každé cvičení se tedy zabývá rozvojem určitého typu čtení nebo čtecí strategie. Zároveň uvádíme k jednotlivým cvičením komentáře o tom, pro jakou úroveň řečové kompetence jsou vhodná. Toto určení je ovšem pouze orientační, neboť to závisí na mnoha faktorech, např. na individuálním studentovi, typu textu a konkrétní situaci v jazykové třídě. Uvádíme postupy, které jsou vhodné pro efektivní práci s těmito cvičeními, hodnotíme jejich přínos pro rozvoj daného typu čtení ale i ostatních aspektů, kterých si cvičení všimá a pro něž je vhodné, a v některých případech hodnotíme také nevhodné aspekty určitých postupů. Texty a cvičení z učebnic a dalších metodických materiálů jsou uvedeny v naskenované nebo přepsané podobě v *Příloze*.

Vycházíme především z aktivit, které uvádí Farrel, Wallaceová a další autoři teoretických publikací (viz níže), z učebnic a dalších metodických materiálů češtiny pro cizince. Dále z testů zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt v ČR a z textů a cvičení, které byly vytvořeny během pracovní stáže autorky diplomové práce na katedře Slavonic Studies na Univerzitě v Glasgow pro virtuální výukový program češtiny pro cizince na webovém portálu *Moodle*.

Cvičení pro osvojování čtecí kompetence mají mnoho výhod, mezi nimi i značnou variabilitu, tedy široký výběr, z něhož můžou vyučující češtiny pro cizince čerpat. Musíme si proto také uvědomit, že penzum typů cvičení, které uvádíme není zdaleka vyčerpávající, ale reaguje na problematiku uvedenou v teoreticko-metodologické části.

Nevýhoda cvičení pro rozvoj čtecí kompetence je značná časová náročnost při jejich přípravě a zároveň individuální rozdíly mezi čtenáři, které mohou způsobovat odlišnosti v tom, který text je zajímavý nebo motivující.

Vybraná cvičení kategorizujeme do tří skupin podle tří variant členění na různé typy čtení, jež uvádí Šebesta (1999, 84–96; viz výše). Do každé skupiny řadíme cvičení, která se zabývají rozvojem typu čtení, který k této skupině náleží. Dále hodnotíme jejich použití v procesu výuky, tedy např. zda je vhodné je užívat před čtením, během čtení nebo po čtení.

Samozřejmě mají cvičení a aktivity většinou více než jedno zaměření, my se ale budeme zabývat vždy jejich hlavním zaměřením. Každé cvičení rozvíjí určitý druh čtení, ale na úvod uvedeme první cvičení, které je vhodné použít, abychom osvětlili studentům, jaký druh čtení mají u daného textu použít, tedy aby byli schopni reflektovat čtecí strategii, kterou pro četbu používají, případně ji změnit, aby byla pro čtení vhodnější. Jednoduše řečeno, studenti se naučí vybrat si vhodný typ čtení, který použijí pro danou četbu.

Cvičení rozvíjející reflexi užití čtecích strategií (Wallace, 1992, s. 132)

Cílem je, aby se studenti naučili reflektovat své čtecí strategie ve druhém jazyce a zvážit, jak je rozvinout. Naučí se vědomě rozhodovat, která čtecí strategie je vhodná pro daný text a důvod četby.

Postup je takový, že se studenti rozhodnou, jaký text budou číst ve třídě a také jaké strategie budou pro čtení používány. Čtou text, a pak doplní tabulku, kdy budou hodnotit, jak svých cílů dosáhly. Tento postup můžou opakovat při čtení doma. Po aktivitě je třeba, aby vyučující zhodnotil, do jaké míry jsou si studenti vědomi možných strategií a jaké jsou jejich silné a slabé stránky jako čtenářů.

Cvičení je vhodné pro úroveň B2, C1 a C2 podle SERR. Modifikace tohoto cvičení ale umožňuje práci se studenty s nižší úrovní řečových dovedností. V takovém případě je ale nutné použít jednodušší texty a při hodině probírat a připomínat, které čtecí strategie existují, a které jsou vhodné použít v mediačním jazyce, aby porozuměli všichni studenti.

### 5.1 První hledisko: cvičení zabývající se úrovní řečové kompetence

Cvičení: čtení na úrovni A1<sup>63</sup>

Praktický účel tohoto cvičení je otestovat jazykovou úroveň cizince. Uvádíme ho nejen kvůli demonstraci jazykové úrovně A1, ale hlavně proto, abychom ukázali, do jaké míry je při hodnocení úrovně znalostí pro trvalý pobyt v ČR požadováno praktické využití řečových dovedností.

Postupně jsou studentovi předkládány texty různého charakteru se cvičeními, které ověřují pochopení významu daných textů. Nejprve dostane krátký úryvek a odpovídá na

---

63 Viz Příloha. [http://cestina-pro-cizince.cz/?p=zkouska-nanecisto&hl=cs\\_CZ](http://cestina-pro-cizince.cz/?p=zkouska-nanecisto&hl=cs_CZ) (Staženo 20.2. 2013)

otázky „multiple choice“, kde dostane na výběr ze čtyř možností. Tato cvičení jsou v učebnicích češtiny pro cizince frekventovaná. Pak studenti musí analyzovat nápisy, vybrat ze čtyř jednu správnou odpověď, týkající se významu daného nápisu. To testuje kompetenci vypořádávání se s krátkými texty, které bývají užívány v běžném životě poměrně často. Stejně je zaměřeno další cvičení, kde dotazovaný musí odhadovat význam reklam a krátkých zpráv a přiřazovat je podle jejich významu k obrázkům pod nimi. V posledním cvičení vybíráme vždy jedno slovo, které se nejlépe hodí do textu.

První skupina cvičení v této kategorii, převzaté z testů pro získání trvalého pobytu v ČR, jsou uvedeny nejen proto, abychom ilustrovali úroveň A1, o níž hovoříme v teoreticko-metodologické části. Snažíme se na tomto příkladu doložit jiné aspekty, které také řeší předešlá kapitola práce, a to důležitost autentičnosti textu a jeho praktické využití.

Cvičení, která se přímo týkají textů, s nimiž se běžně setkáváme během života jsou v učebnicích spíše výjimkou, i když podle teoretických východisek práce zastáváme stanovisko, že autentické materiály a neupravené texty jsou vhodné používat kdykoli je to jen možné. Nedostatek takových materiálů v učebnicích má za následek větší obtížnost při přípravě studentů na tuto zkoušku, pokud se sám vyučující nezabývá přípravou vlastních cvičení.

Toto cvičení ilustruje spojitost čtení ve školní třídě a textů, s nimiž se student češtiny pro cizince setkává v běžném životě v České republice (pokud zde pobývá). Zkouška pro trvalý pobyt v České republice, která prověřuje úroveň znalostí A1, se při čtení, výrazně zaměřuje na nápisy a krátké texty, s nimiž se student setkává denně. Zde bychom chtěli zdůraznit, že učebnice češtiny pro cizince obvykle takové typy cvičení obsahují pouze sporadicky. Zkouška A1 tedy obsahuje typy cvičení, která v učebnicích téměř nenajdeme. Je tedy obtížné studenty připravovat, pokud nevytváříme vlastní cvičení.

## 5.2 Druhé hledisko: cvičení týkající se druhů čtení podle kvalitativního hlediska

Tento oddíl se bude soustředit na rychlé čtení, čtení extenzivní a intenzivní, a dále cvičení na rozvoj slovní zásoby, jejíž znalost je rozvíjena velmi často v souvislosti s intenzivním čtením. Při čtení intenzivním neboli analytickém je téměř ve všech případech nutné používat také další strategie jako: předvídání, inference, předběžného náhledu, anticipace, cvičení rozvíjející pochopení významu textu, vizualizaci textu a odhalování cílů obsahu textu. Proto uvádíme tato cvičení také v tomto oddíle.



## Cvičení rozvíjející rychlé čtení

Pro odstranění špatných čtecích návyků zpomalujících čtení a pro rozvoj rychlosti čtení je možné využívat nejrůznější technicky složitě mechanizované metody, ale stejně poslouží i technika, kterou nabízí Nuttalová (1983: 33–37). Obdelníčkem, který je vystřižený v pevném papíru tmavé barvy, posunuje učitel po textu, a čtenář se tak snaží jedním pohledem obsáhnout celý viditelný text. Projektor zároveň umožní odstranit všechny špatné návyky a při jeho použití má vyučující kontrolu nad rychlostí objevujících se úseků textu.

## Cvičení s užitím hlasitého čtení

Cílem cvičení, které uvádí Wallaceová (1992, s. 2, 54) je procvičení hlasitého čtení a výslovnosti. Výhodou je, že toto cvičení je vhodné pro jakoukoli úroveň řečové dovednosti. Nejdříve čte text nahlas učitel a studenti zatím pouze poslouchají. Poté čte znovu učitel a studenti očima s ním. Potřetí čtou sami studenti postupně po odstavcích nebo větách.

Učitel má poté zjistit, zda studentům několikeré přečtení pomohlo, a pokud ano, zda je motivovalo k opětovnému čtení. Shledáváme to jako nosné cvičení pro naučení hlasitého čtení, ale nevýhoda je, že neaktivizuje studenty dostatečně. Modernější přístupy se dají objevit např. v učebnici Lídy Holé<sup>64</sup>: studenti poslouchají text s vynechanými slovy, která musí doplnit. Jsou více zaujati textem, aktivizováni a cvičení se z poslechového a čtecího rozšíří ještě o psací složku.<sup>65</sup> Pro cvičení výslovnosti pak studenti text ještě hlasitě přečtou.

Výslovnost zároveň není vždy vhodná (snad kromě prvních úvodních hodin pro začátečníky) učit odděleně. Od chvíle, kdy si studenti osvojí hlavní výslovnostní pravidla, je možné zařazovat korekci výslovnosti a objasňování ortoepických pravidel kdykoli během mluvních nebo čtecích aktivit ve třídě, není třeba jí věnovat zvláštní čas. Tím se celkově zvýší efektivitu práce.

## Cvičení rozvíjející slovní zásobu

Tato cvičení zařazujeme z důvodu, že neznalost slovní zásoby nebo neschopnost vypořádat se s neznámými slovy jsou jedny z hlavních příčin zpomalování čtení a vytváření si

---

64 Viz Příloha: *Jaký je Petr? Jaká je Eva? + Schéma S2F In: New Czech Step By Step Manuál pro učitele: [http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/s2f.htm](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/s2f.htm) (Staženo 18.1. 2013).*

65 Více k tomu to postupu viz *Cvičení pro rozvoj aktivního čtení*.

nevhodných návyků. Zároveň je v praxi osvojování slovní zásoby nedílně spojeno s intenzivním čtením, které v tomto oddíle také probíráme.

Např. můžeme se studenty trénovat zadáváním úkolů jako: uhadněte význam označených slov v textu, doplňte chybějící slova, která jsou všechna odvozená ze stejného kořene, doplňte slova v textu, z něhož byla vytržena (snazší varianta je, pokud uvedeme volbu např. ze čtyř slov ke každému chybějícímu místu). Student se naučí domýšlet si význam neznámého slova také cvičením v jeho mateřském jazyce předtím, než dostane cvičení v češtině. Studenti mohou posuzovat význam necelých slov, čist text, který je nějakým způsobem poškozený, slova jsou rozpitá vodou atp. (Grellet, 1981: 28–38) Studenti mohou například řadit slova s různými sufixy a prefixy ke slovním druhům.<sup>66</sup>

Velmi užitečné cvičení zaměřené na rozvíjení odhadu za pomoci vnitrojazykového činitele uvádí Grellet (1981: 42): studenti označí slova, kterým nerozumí. Pak třída společně zvažuje, co může o těchto slovech říci nebo uhádnout. Učitel se snaží studentům klást návodné otázky: *Co můžete uhádnout ze samotného slova: jde např. o substantivum, adjektivum, adverbium? Podívejte se na kontext: opakuje se to slovo ještě někde, je tu nějaký kontrast nebo analogie, která by nám mohla pomoci ten význam odvodit? Zkuste hádat, i když si vůbec nejste jistí.*

Cvičení: rozšiřování slovní zásoby I.

Cílem cvičení Wallaceové (1992, s. 57) je, aby si studenti osvojili metodu, která jim pomůže při zapamatování nové slovní zásoby. Je vhodné pro všechny úrovně.

Po přečtení textu dostanou studenti kartičky se slovní zásobou z příslušného textu. Na některých kartičkách budou slova a některé budou naopak prázdné. Studenti doplní slova na prázdné kartičky tak, aby sami vytvořili věty. Během práce i po cvičení je vhodné, aby vyučující zhodnotil, zda byli studenti schopni vytvořit vlastní věty a jestli jim pomohla aktivita i např. v pochopení pořádku slov ve větě.

Cvičení: rozšiřování slovní zásoby II.

Studenti si zopakují a zapamatují nová slova a zapojí je do jazykového kontextu. Farrel (2009, s. 27–28) uvádí, že toto cvičení je vhodné pro všechny úrovně řečové

---

66 Viz Cvičení umožňující hlubší pochopení významu textu.

kompetence. Student si vytvoří slovní kartičky a dvě krabičky, kde bude kartičky uchovávat. Na přední straně bude neznámé slovo s výslovností. V dolní části přední strany bude věta, v níž se slovo vyskytovalo a slova odvozená, příbuzná. Na druhou stranu napíše student definici daného slova a synonyma. Pracovat s tím budou pak následovně:

1. krok: studenti se podívají na slovo a výslovnost a zkusí, zda si zapamatovali výslovnost.
2. krok: pokud si studenti myslí, že definici znají, otočí kartičku a zkontrolují svou teorii.
3. krok: pokud si definici nepamatují, podívají se na větu, v níž se slovo vyskytovalo. Pokud už může slovo definovat, otočí kartičku a definici zkontroluje.
4. krok: pokud definici stále student nezná, definici si přečte a zároveň i větu, kterou sám dal dohromady s daným slovem na druhé straně kartičky.
5. krok: poté, co se student slovo naučí, může být kartička odstraněna z krabičky „naučit se“ do krabičky „čas od času zopakovat“.

Pokud se chtějí studenti otestovat, zjistí jak oni, tak učitel, kolik nových slov si tímto způsobem osvojili. Zároveň doporučujeme tento způsob osvojování slovní zásoby doplňovat jinými opakovacími cvičeními na slovní zásobu, která zajistí schopnost vybavování nových slov. Např. můžeme studentům dát pouze vysvětlení daného lexému v českém jazyce a oni budou muset hádat, o které slovo se jedná. V takovém případě mohou být použity definice z kartiček, které si studenti vytvořili.

Cvičení: identifikace neznámých slov

Cílem cvičení Farrela (2009, s. 64) je osvojování slovní zásoby a schopnosti identifikovat neznámá slova. Autor uvádí, že je vhodné pro všechny úrovně kromě úplných začátečníků a nejvhodnější je pro pokročilé a zkušené studenty, tedy úrovně B2, C1, C2.

1. Studenti rozdělí určité slovo na části. Podívají se na známé prefixy, slovní základy a sufixy.
2. Vyučující se zeptá studentů, co je základ slova a co znamená.
3. Pokud se ve slově vyskytuje prefix, zeptá se, co znamená.
4. Pokud se ve slově vyskytuje sufix, zeptá se na jeho gramatický význam.
5. Pak student kontroluje význam, který si odvodil, s kontextem věty, v níž se vyskytuje. Může pak zkusit přijít na synonymum se stejným významem.

Po cvičení je vhodné zhodnotit, zda byli studenti schopni rozpoznat afíxy a kořen

slova a zda bylo pro ně pak jednodušší odvodit slovní význam. Co se týká materiálu, může jít i krátký úryvek o jedné nebo dvou větách, ale vhodné je, aby se analyzované slovo objevovalo v kontextu.

#### Cvičení rozvíjející intenzivního čtení

Hendrich a kol. (1988, s. 226–232) navrhuje možný postup při rozvíjení analytického neboli intenzivního čtení ve třídě: nejprve učitel vzbudí zájem studentů o čtení textu v krátké rozpravě před započatím čtení. Může seznámit studenty s autorem textu, jeho tvorbou (pokud se jedná o umělecký text), zařazením úryvku do určitého kontextu (dějového, dobového). Pak následuje jazyková příprava, v níž jsou studenti upozorněni na neznámá slova, gramatické jevy apod. To lze vysvětlit i během čtení, kdy mohou význam jazykových jednotek studenti odhadovat z kontextu. Poté následuje poslechové cvičení, kdy učitel čte text nahlas žákům. Po něm mohou následovat cvičení po poslechu (jako např. reprodukce obsahu textu). Pak čtou text studenti. Každý čte jeden úsek textu, pokud jde o nižší úroveň, může jít pouze o jednu větu. Může to být doprovázeno výběrovým překladem, upozorňováním na obtížná místa apod. Následují další cvičení pro rozvoj jazykových dovedností (např. odpovědi na otázky, písemné shrnutí textu apod.) Text může být jako domácí příprava přeložen studenty do jejich mateřštiny.

#### Cvičení: chápání významu lexémů

Cvičení, která se týkají chápání významu textu, jsou úzce propojena s intenzivním neboli analytickým čtením. Proto je na tomto místě uvedeme. Cvičení Wallaceové (1992) rozvíjí schopnost rychle se soustředit na slova, a tak je i rychle chápat a rozpoznávat. Je vhodné pro všechny úrovně kromě úplných začátečníků a nejvhodnější je pro pokročilé a zkušené studenty, od úrovně B1 výše. Má mnoho variant a možných obměn. Postup je takový, že v řadě slov musí student rychle zaškrtnout dvě stejná slova, synonyma, antonyma nebo slova, která nejsou nijak ve vztahu k ostatním. Toto cvičení se dá hrát jako slovní hra jak v jednotlivcích, tak v soupeřících skupinkách.

Po aktivitě je možné zhodnotit, zda studentům hra připadala zábavná, zda se dařilo strhnout je k soutěžení. To většinou záleží na charakteru skupiny.

## Cvičení: české reálie

Studenti se na základě pochopení významu textu dozvídají zajímavé informace o České republice. Text a cvičení jsou určené především pro úroveň B1 a B2. Text *Pražské jaro*<sup>67</sup> (Rešková; Pintarová, 2004: 22) vznikl pro účely výuky jazyka. Autorky k němu uvádějí malý slovníček nových slov a dále aktivity po čtení. První jsou tzv. „open cloze“ otázky, tzn. takové, na které odpovídáme celou větou a nemáme na výběr z více možností. Týkají se informací, které můžeme vyčíst z textu. Studenti tedy používají scanning, aby objevili požadovaná fakta.

Další otázky se ale týkají osobních zkušeností studenta, jeho vlastních názorů a díky své motivační povaze mohou podnítit delší monologický projev. Další cvičení se týká slovní zásoby, kdy podle vysvětlení významu student doplňuje jeden lexém v textu. Aktivita vyžaduje strategii scanning. Nejde o primárně testovací cvičení, ale pomáhá studentům s pochopením významů slov. K textu je přiložena nahrávka, ale bohužel autorky nevyužívají text k poslechovému cvičení s doplňkovými aktivitami. Zároveň chybí aktivity před čtením, které by zvyšovaly zájem studenta o čtení textu.

## Cvičení rozvíjející schopnost předvídat

Grellet (1981, s. 56–58) uvádí cvičení, v němž musí žáci odhadnout, jaká pasáž následuje. Mohou dostat na výběr ze tří možností, nedokončenou pasáž, u níž musí navrhnout konec, nebo text, který rozčlení na jednotlivé výpovědi, nebo zařazovat různé části textu. To studenty naučí pochopit, jakým způsobem se text může přirozeně rozvíjet.

## Cvičení: odhad pokračování textu

Cílem cvičení Wallaceové (1992, s. 137) je, aby si studenti osvojili předvídaní pokračování vyprávění pomocí čerpání ze schematických znalostí žánru. Je použitelné pro všechny úrovně řečových dovedností kromě A1.

Studenti vyberou klíčovou frázi nebo větu ze začátku textu, která anticipuje průběh příběhu. Pak proběhne diskuse o různých názorech na dějovou linii a obsah vypravování. Pak studenti čtou příběh a zjistí, do jaké míry se jejich očekávání naplnilo. Návrh takového

---

67 Viz Příloha.

cvičení se v učebnicích češtiny pro cizince nevyskytuje často. Učitel by tuto aktivitu ale měl zařazovat. Výhodná je především proto, že nejsou kromě textu vyžadovány žádné další pomůcky. Náročnost přípravy je ve výběru vhodného textu a znalosti obsahu textu.

Vyučující může po aktivitě zhodnotit, zda bylo možné rozhodnout, která fráze je klíčová, zda se podařilo díky této aktivitě podpořit studenty v tom, aby použili své schematické znalosti daného žánru, a tak předpovědět následující průběh příběhu.

### Cvičení rozvíjející schopnost předběžného náhledu

Mezi cvičení rozvíjející schopnost předběžného náhledu patří např. použití informací z obsahu novin (např. na které straně novin najdeme odpovědi na určité otázky), použití informací na obalu knihy, informací z obsahu apod., ilustruje, co všechno je možné zjistit o obsahu textu.<sup>68</sup>

S pokročilými studenty (nejvhodněji na úrovni B2 a výše), jak navrhuje Grellet (1981, s. 58–60), se tato schopnost nejlépe nacvičí tak, že si student v omezeném čase prohlédne popis svrchního a zadního obalu nějaké knihy, např. románu, tedy autentického textu. Pak studenti o knize povídají, odpovídají na určité otázky, na které také mohou (ale nemusí) mít na výběr ze tří možných odpovědí. Toto cvičení však není vhodné pro začátečnické úrovně studentů češtiny pro cizince.

### Cvičení rozvíjející anticipaci

Cvičení na anticipaci použitá před čtením<sup>69</sup> jsou významná především svou schopností studenty motivovat a připravit je na pojmy a myšlenky, které se v textu objevují. Studenti se naučí užívat titulek, obrázků a své dosavadní znalosti k předvídání obsahu textu. Pokud toho dosáhnou, budou si sami moci klást otázky, na něž budou očekávat odpovědi v textu. To usnadní celý proces čtení. Možným procvičením je přiřazení názvu k jednotlivým odstavcům. Student musí vybrat ten, který nejlépe vystihuje danou pasáž.<sup>70</sup>

Zároveň je třeba rozvíjet schopnost vnímání klíčových slov a myšlenek. Podle slov, která se nemusí nutně vyskytovat v textu, ale vystihují hlavní události nebo myšlenky pasáže, může student usuzovat, o čem by mohl text být. I když studentovy domněnky jsou případně

---

68 Viz *Cvičení: Zdeněk Svěrák*.

69 Viz kpt. *Aktivity před čtením*.

70 Viz *Cvičení: Zdeněk Svěrák*.

zcela odlišné od reálného obsahu textu, zvýší to motivaci ke čtení. Podobně můžou studenti trénovat usuzování z fotografií, obrázků nebo textu s vynechanými slovy a delší pasáže, které musí domýšlet. Tato cvičení můžeme dělat i se studenty, kteří jsou na nižších jazykových úrovních (např. A1, A2, B1). Můžeme je s nimi provádět v jejich mateřském jazyce (u smíšených skupin v mediačním jazyce).

### Cvičení pro rozvoj inference

Hendrich a kol. (1988) zároveň uvádí možné způsoby procvičování této dovednosti: výhodné je využít textů s určitým množstvím neznámých, ale odhadnutelných slov. Učebnice češtiny by měla v ideálním případě také obsahovat speciální cvičení na jednotlivé typy odhadu.

Tuto schopnost lze trénovat vyznačováním základních částí věty, např. podmětu a přísudku. Navíc můžou studenti rozdělovat pasáže po významových celcích apod. (Grellet, 1981, s. 15) Vhodné je zařadit cvičení na spojování vět a pojmů, na kterém si studenti osvojí chápání textu jako koherentního celku. Existují cvičení, která mohou tuto schopnost podporovat. „Recognizing the function of the connectors and finding equivalents. Completing texts with the missing link-words. Transforming a series of statements and propositions into a coherent text by joining sentences and adding connectors.“ (Grellet, 1981, s. 10–11)

Další příklad cvičení na rozvíjení této kompetence: „a) Two words with the suffix “-ible” appear in the text. What are they? What effect does the suffix have on the meaning of the word? Can you think of other words formed in the same way? b) Underline the suffixes in the following words: hypnotist, predictable, beautiful, apparently, observation. Can you guess the meaning of each of the suffixes? Can you think of other words formed with the same suffixes? c) Find two words with a prefix in the text.“ (Grellet, 1981: 41)

Studenti mohou dostat např. úkol: najděte 2 slova, která znamenají přibližně to samé; najděte ekvivalent k uvedenému slovu; řekněte, které adjektivum má opačný význam; pospojujte slova do dvojic apod.

Př. procvičování: vymyšlení hyponyma, ekvivalence, např. která slova jsou jinou formulací určitého vyjádření.

Titulek vypovídá hodně o obsahu, je to tedy dobrý začátek pro procvičování inference. Při procvičování můžeme zařadit i několik zavádějících titulků, abychom ukázali variabilitu. Cvičení se jednoduše může sestávat z textu, k němuž dáme studentům vybrat z více titulků.

Další aspekt je přebal knihy, na němž můžeme se studenty studovat tiskový komentář spisovatele, vydavatele apod. Dovídají se zde informace o obsahu, účelu, důležité body, principy. Při procvičování studenti mohou např. spojovat titulek s textem na obalu. Mimo hlavní text se v knize (u článku) často nachází i bibliografické údaje o autorovi, jako je autorovo zázemí, pozice, kvalifikace pro práci. Možným cvičením může opět být spojování bibliografických údajů s informacemi na přebalu. Dále je dobré zmínit studentům shrnutí a obsah. Můžeme trénovat například na školním časopise, člancích, kaptitolách knih, seznamech v podobě titulků pod názvem kapitoly atd. Orientaci v textu usnadňují také tzv. running title, neboli běžící titulky, hlava a další prvky textu jako předmluva, tedy krátká informace nebo poznámka o hlavním účelu knihy, úvodní slovo, které je velice podobné předmluvě jak formálně tak obsahově, úvod, který je většinou obsahově také podobný, často však delší. Dalšími prvky vhodnými zmínit, jsou appendix, poznámky, bibliografie, bibliografické odkazy, seznamy symbolů, seznamy zkratk, seznamy speciálních termínů atd. (Nuttall, 1983, s. 48–52)

Grellet (1981, s. 22) uvádí příklady možných procvičování. Např. porovnávání textů a obrázků, spojování pasáží textu a diagramů, přepis informací do diagramu, vytváření nadpisů, doplňování nějakého dokumentu, použití informací v pasáži k tomu, abychom našli řešení, udělali rozhodnutí nebo vyřešili nějaký problém. Při cvičení na přeskupení informací student prezentuje informace vlastním způsobem, např. doplňuje do tabulky, vytváří chronologický list apod. Naučí se tím, že lze informace sdělit a prezentovat různými způsoby. Při porovnávání několika textů (např. vybereme texty se stejným tématem v různém denním tisku) student pozoruje opět jiný úhel pohledu.

Můžeme dát studentům text, který obsahuje označená odkazovací slova. K těmto slovům pak student uvede, jestli jsou kataforická nebo anaforická a zároveň konkrétní výrazy, k nimž dané slovo odkazuje. Mohou také sami kroužkovat odkazovací slova a dělat šipky (dopředu nebo vzad) k části věty, k níž dané slovo odkazuje. Takové cvičení jim umožní udělat si vizuální představu o koherenci textu. Může být připraveno i takovým způsobem, aby se vyskytovaly katafory a anafory odkazující k celým odstavcům nebo dokonce k předešlým textům. Studenti si procvičí vnímání těchto slov také tak, že v textu označíme tato slova a studenti budou je muset nahradit jinými spojovacími výrazy. Dále mohou rozdělit spojovací výrazy podle toho, jaká je jejich funkce (důvod, výsledek, časová sekvence, dovolení, opozice). Pro taková cvičení je lepší použít text, kde se vyskytuje více spojovacích slov. Dále můžeme z textu spojovací slova odstranit a studenti je musí doplnit (nejprve je lepší uvést



např. výber ze 4 možností). Nejtěžší varianta je, když studenti dostanou text, který musí přepsat tak, že do něj doplní spojovací slova a propojí s nimi některé věty. Musí si přitom ale dávat také pozor na to, že struktura vět musí být často změněna. (Grellet, 1981, s. 46–51)

### Cvičení rozvíjející pochopení významu textu

Grellet (1981, s. 132–215) uvádí mnoho typů na to, jak si studenti vyvozování významu osvojí pomocí vizualizace textu.<sup>71</sup> Pomocí těchto cvičení studenti pochopí význam hlouběji, začnou chápat chronologickou sekvenci částí textu tím, že budou srovnávat fotografie poté, co si přečtou text. Toto cvičení ukáže studentům, jak je vizualizace v souvislosti s textem důležitá. Studenti mohou seřazovat zpřeházené odstavce podle obrázkového návodu, spojovat nadpisy a odstavce, jednotlivé krátké texty a obrázky, používat ilustrace (pokud jde o spojování, můžeme studentům říci, aby informace, které získaly, srovnávaly do různých útvarů, jako je např. diagram nebo tabulka), může jít o srovnávání částí textu a časy nebo data uváděných událostí apod.

Stejným způsobem mohou studenti porovnávat informace v textu s přiloženým diagramem, s přiloženou mapou a cestou, která je na ní vyznačena. Mohou dostat za úkol vybrat obrázek (z určité množiny obrázků), který k textu patří (může jít o mapu, diagram). Dále mohou přiřazovat postavy z textu k přiloženým portrétům nebo fotografiím lidí, nebo jednoduše spojovat pasáže a přiložené obrázky. (Např. text o zvláštních signálech může být doprovázen portréty různě gestikulujících osob. V takovém případě se dostanou do výuky i české realie, týkající se neverbálně nevkální komunikace.)

Dále studentům v chápání významu pomůže, když je z přiloženého obrázku možné vyčíst, o čem text je. Naučí se tak pochopit vztah mezi ilustrací a textem. Může jít i o složitější ilustraci mapy, na níž podle textu student musí vyznačit určitá místa. Studenti mohou také doplňovat sociogram. Tím student pochopí vztahy mezi osobami, a pak dostane sociogram, kde jsou bílá místa spojená různými šipkami (např. závist, žárlivost, hněv, láska apod.) a student musí doplnit jména. Vyznačováním cesty na mapě<sup>72</sup> nebo v diagramu pochopí hlavní informaci (nebo detaily) textu. Naučí se vidět text jako scénu z divadelní hry, pokud si vizualizovují příchody a odchody osob. Jednoduše mohou podtrhávat výrazy, které vypovídají o nějakém pohybu postav, zachytit, kolik různých prostředí je vystřídáno, a vyplnit obrázek scény podle toho, jak se postavy pohybovaly. Student např. musí sám nakreslit obrázek

<sup>71</sup> Viz Cvičení: *Vizualizace*; Cvičení: *Čtení na úrovni A1*.

<sup>72</sup> Viz Cvičení: *Dovolená*.

pokoje, ve kterém se příběh odehrává. Tak zjistíme, jestli studenti zvládnou sledovat detaily textu.<sup>73</sup>

Tato cvičení jsou vhodná pro téměř jakékoli úroveň komunikační kompetence. Záleží na učiteli, jaký text, cvičení a aktivity zvolí a zda nastaví vhodně jejich obtížnost. U zkušenějších mluvčích může porovnávání diagramů a ostatních výstupů z četby vést k zajímavé diskusi.

Další druh cvičení je vysoce motivující, protože vychází z osobní zkušenosti každého čtenáře daného textu. Studentům je předložen nějaký text, podle kterého oznámkuje určitý aspekt vlastní osobnosti. Jde o dotazník, v němž student vybírá danou možnost. V podobném smyslu můžeme použít např. recepty, instrukce na origami nebo pravidla her.

Cvičení se skládkou pomůže studentům pochopit vztahy mezi částmi textu. Každá skupinka studentů dostane jen určitou část textu. Poté se ptají mezi sebou a přicházejí diskusí na to, jak se text může vyvíjet. Navíc se naučí vybírat pro koherenci textu důležité informace.

Studenty je třeba upozornit na chronologickou posloupnost v pasáži. Seskupování jednotlivých částí textu tak, aby byl příběh chronologicky seřazen, vyžaduje konstantní práci s textem (odkazování k němu). Studenti mohou také vyplňovat tabulku. Takové cvičení studenty dovede nejprve k tomu, aby text zhodnotili globálně (viz globální přístup k textu), a pak teprve seřadili jednotlivé informace. Zároveň se naučí vynechávat irelevantní detaily a soustředit se na důležitější informace.

Studenti také mohou přicházet na nadpisy (výchozí položky) v tabulce, pokud dostanou tabulku vyplněnou informacemi z textu a musí je generalizovat vyplněním nadpisů. Naučí se tak, jakým způsobem je možné si dělat poznámky v textu.

Díky porovnání několika textů nebo pasáží mohou studenti pochopit a ohodnotit informace, které se dočetli.<sup>74</sup> Pokud čteme text, je přirozené ho porovnávat s vlastními zkušenostmi, takže zároveň i rozlišujeme informace, které již známe a informace, které jsou nové. Některé texty mohou také obsahovat chyby, které student musí při porovnávání odhalit. Např. mohou být porovnávány tyto texty: reklama a dopis editorovi nebo dopis kamarádovi, v němž kdosi popisuje, co se opravdu stalo poté, co si koupil ten daný produkt, cestovatelská brožura, výtah z průvodcovské knihy a dopis někoho z prázdnin.

V každodenním životě vede čtení k vytvoření dalšího textu, např. napsání dopisu editorovi po přečtení článku. Studenti pochopí text proto, aby mohli doplnit jiný text (např. vytvořit odpověď na dopis, podle textu vyplnit za jeho autora identifikační kartu, doklady,

<sup>73</sup> Viz Cvičení: můj pokoj.

<sup>74</sup> Viz Cvičení umožňující hlubší pochopení významu textu.

doplnit postup nějaké činnosti poté, co si přečtou určitý text, doplnit telefonní konverzaci potom, co si přečtou text dopisu, který k ní odkazuje nebo poznámky člověka, který telefonoval).<sup>75</sup>

Podle Grelleta (1981, s. 6–7) by měl čtenář začít s celkovým pochopením textu a pokračovat k detailnímu. Na začátku by tedy měly být zadávány úkoly nebo otázky, které vyžadují obecnější pohled čtenáře na text. Po získání větší praxe mohou být pokládány čím dál tím detailnější otázky nebo úlohy k textu. Začíná se tedy s otázkami na funkci a cíl textu.<sup>76</sup> Pak pokračujeme k detailnějším otázkám až k práci s jednotlivými slovy. Tento postupný přístup k textu posiluje studentovo sebevědomí, vytvoří studentovi představu o tom, jaká je struktura textu, umožní, aby student mohl předpokládat, co se v textu vyskytuje za informace, rozvíjí se tak jeho schopnost dedukce.

Globální přístup k textu tedy předpokládá tento postup: studium rozvržení textu, tvoření úsudků o obsahu a funkci textu a zároveň vytváření představ o tom, kde se nám v textu tyto hypotézy potvrdí, dále skimming (rychlé prohlédnutí textu), potvrzení nebo pozměnění domněnek, další predikce, druhé detailní čtení.

#### Cvičení umožňující hlubší pochopení významu textu

Cílem cvičení, vhodného pro úroveň řečové dovednosti podle SERR B2, C1, C2, je hlubší pochopení významu textu na základě jazykové analýzy. Studenti si nejprve přečtou text *17. listopad* (Hronová; Turzíkova, 1993: 150, 159).<sup>77</sup> Pak následuje vysvětlování a procvičování nejrůznějších jazykových jevů. Tato jazyková část výrazně převažuje na úkor aktivit týkajících se pochopení významu textu. Za vhodné považujeme cvičení deváté, zdůrazňující odvozování slov. Studenti tvoří adjektiva ze substantiv a naopak. Uvědomí si tak, že i když neznají dané slovo v textu, mohou jeho význam odvodit z jeho formy. Bohužel se ale cvičení opět nevyskytuje v učebnici jako aktivita před čtením, která by mohla studenty připravit na slovní zásobu, vyskytující se v textu, ale opět jako aktivita po čtení.

Jako aktivity po čtení zařazují autorky dvě cvičení: v prvním studenti odpovídají na

---

75 Pro příklad textu viz *Cvičení rozvíjející aktivní čtení pomocí hraní rolí*.

76 Podle Grelleta (1981, s. 21) si student musí uvědomovat, jaký je cíl textu (např. přesvědčení čtenáře, předání informace, dotaz atd.) Často cíl pochopíme i z toho, jak text typologicky vypadá. Studenti by tedy měli umět těžit z nelingvistických prvků textu, najít hlavní význam textu (je to jednoduché nacvičit na publicistických textech, novinový článek často shrnuje hlavní téma v titulku nebo podtitulku), vyloučit nerelevantní informace, najít tematické věty a určit jejich vztah k ostatním částem textu, rozlišovat mezi obecnými a specifickými údaji, vytvořit náskres struktury textu.

77 Viz *Příloha*.

zjišťovací otázky k textu, týkající se znalostí druhé světové války a českých reálií, v druhém cvičení studenti poslouchají druhý text, který je kratší a skládá se z informací, které studenti většinou již četli v úvodním textu. Jejich úkolem je říci, které informace byly v poslechu nové, tedy které se v úvodním přečtení textu neobjevovaly.

Porovnávání dvou textů, v tomto případě informací v nich, je přínosné, neboť se studenti soustředí na hlavní význam jednotlivých částí textu a učí se je srovnávat. První cvičení bychom ale doporučovali uvést před a ne po čtení, jak to dělají autoři knihy. Jednalo by se v tom případě o jakési kvízové otázky o reáliích, na jejichž základě je zvýšen zájem studentů o obsah textu.<sup>78</sup> Pokud se rozhodneme uvést první cvičení ještě před přečtením textu, budeme po lekci hodnotit, zda byli studenti motivováni ke čtení více poté, co jim byly položeny kvízové otázky, a také jestli nebyly faktografické otázky pro studenty příliš obtížné a zda na ně znali odpověď rovnou, nebo až potom, co si přečetli text, nebo zda nedokázali odpovědět vůbec.

#### Cvičení rozvíjející odhalování cílů obsahu textu

Možné procvičování toho, jakou techniku při sdělování textu autor užívá, uvádí Grellet (1981, s. 93–125): Studenti řadí jednotlivé části textu do určitých skupin, jako je např. shrnutí hlavní myšlenky, otázka k udržení čtenářovy pozornosti, příklad, anekdota, porovnávání apod. Při podtrhávání vět, které se do textu nehodí, rozvíjíme schopnost povšimnutí si logických a přirozených zákonitostí textu, koherence atd. Takové cvičení je samozřejmě vhodné pro vyšší úroveň řečové dovednosti (minimálně B1), ale i zde záleží na obtížnosti textu.

Pro rozeznání tematicky nejdůležitějších částí textu musí např. studenti najít větu, která shrnuje daný odstavec, obsahuje hlavní myšlenku atd. Např. aby se naučili rozlišovat mezi obecnými a specifickými informacemi, mohou řadit jednotlivé věty podle obecnosti jejich významu nebo přiřazovat hlavní témata ke správným odstavcům. Pro získání schopnosti rozpoznat chronologickou posloupnost textu mohou studenti seřazovat jednotlivé bubliny v komiksovém příběhu. Aby dokázali rozpoznat popis, analogii, kontrast a klasifikaci, mohou kreslit diagram, který jim pomůže ve vizualizaci obsahu textu. Můžou do předem připraveného diagramu (např. v podobě rodokmenu) doplňovat informace. Některé části diagramu už mohou být doplněny. Taková cvičení se hodí převážně k textům odborným při výcviku čtecí kompetence u pokročilých studentů, kteří se připravují na čtení pro akademické

---

<sup>78</sup> Viz *Cvičení: motivace ke čtení textu o českých reáliích*.

účely. Cvičení s rodokmenem je ale vhodné i pro studenty na úrovni řečové dovednosti A. Záleží zde na obtížnosti textu a jeho tématu.

Diagram, který bude vyplněný jen částečně a který studenti budou muset doplnit, může usnadnit pochopení pasáže, která je rozvláčná nebo odbíhá od tématu. Tento diagram vizualizuje organizaci textu, obsahuje spojovací slova a rozdělení jednotlivých pasáží, argumentů apod. Můžeme také zvolit takový postup, že studenti vytváří diagram, a pak je můžeme požádat, aby vytvořili text znovu, zatímco se dívají na diagram. Pro takové cvičení je ale vhodné zvolit kratší text.

### Cvičení rozvíjející vizualizaci textu

V prostudovaných učebnicích jsme neobjevili příliš mnoho příkladů čtecích aktivit pro procvičování vizualizace, a proto uvádíme jako příklad text s názvem *Zdeněk Svěrák*<sup>79</sup>, který vznikl pro virtuální program Moodle, používaný na glasgowské univerzitě pro výuku češtiny pro cizince.

Cílem je procvičit vizualizaci pomocí obrázků a titulků. Studenti si uvědomí, jakým způsobem jim obrazový aparát a aspekty textu, jako jsou např. nadpisy, mohou pomoci při pochopení významu textu.

Studenti, doporučená úroveň je B2 nebo C1, si nejprve prohlédnou nadpis textu a neznámé obrázky pod textem. Poté diskutují o přiložených obrázcích. Tato diskuse rozvíjí studentovu představivost a připravuje ho na to, co se v textu asi může objevit. Studenti si přečtou níže uvedené nadpisy jednotlivých odstavců a budou přiřazovat tyto nadpisy. Pak si rychle přečtou text, a podle jeho významu se budou snažit přiřadit ke každému odstavci jeden obrázek, přičemž jeden z odstavců zůstane bez obrázku. Vyučující po aktivitě hodnotí, zda měli studenti při úvodní diskusi potíže rozluštit, co je na obrázcích, a do jaké míry se shodovala jejich očekávání s tím, co na fotografiích opravdu je?

### Cvičení: sekvence událostí

Cílem tohoto cvičení je také vizualizace a hlubší pochopení významu textu. Jde o cvičení, které je vhodné především pro úroveň B1. Text *Dovolená* (Čechová; Trabelsiová;

---

<sup>79</sup> Viz *Příloha*. Lundáková, K.: Zdeněk Svěrák. 2012. The University of Glasgow. Zdroj pro vytvoření textu: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Zden%C4%9Bk\\_Sv%C4%9Br%C3%A1k](http://cs.wikipedia.org/wiki/Zden%C4%9Bk_Sv%C4%9Br%C3%A1k)

Putz, 1997. Hasilová; Hasil, 2007)<sup>80</sup> zde krátce uvádíme jako příklad vhodného vyprávění o prázdninové cestě hlavní postavy, ale autoři se bohužel nevěnují vizualizaci. Dostatečně nevyužili potenciál textu k zanášení informací o cestě, kterou podnikla hlavní postava, do přiložené mapy. Dokonce na stránce s textem se vyskytuje mapa, autoři ji ale nepoužili jako nástroj k vizualizaci, ale pouze pro ilustraci. Chceme tímto příkladem ilustrovat problém, který se vyskytuje v mnoha dalších učebnicích.

Rozhodneme-li se, že během čtení textu budou studenti zakreslovat do přiložené slepé mapy šipky podle toho, kam cestovala hlavní postava, zvýšíme jejich pozornost k významu textu. Po přečtení a zakreslení informací do mapy může následovat ústní prezentace toho, kam hlavní postava cestovala během dovolené pouze s použitím mapy. Vyučující by následně měl zhodnotit, zda bylo pro studenty příliš obtížné zakreslit cestu do mapy nebo převyprávět po čtení cestu bez použití textu.

V učebnicích češtiny pro cizince je vizualizace obvykle zanedbávána na úkor textu.<sup>81</sup> Učební materiály obsahují obrázky, které slouží pouze jako ilustrace. V některých případech jsou použité fotografie nebo obrázky k nácviku konverzace (např. pro popis obrázku). Kniha *Čeština pro život* obsahuje mnoho obrázků a ilustrací k textům a čtecím cvičením. Bohužel je ale nepoužívá k nácviku vnímání vizualizace textu. Např. se nesetkáme s přiřazováním částí textů k obrázkům. Obrázky k textům jsou pouze doprovodným nástrojem k textům, ale neslouží přímo jako součást cvičení.

### Cvičení pro rozvoj aktivního čtení

Cílem cvičení je, aby si studenti při čtení textu *Tom je v České republice* (Holá, 2004, s. 46)<sup>82</sup> a aktivitách před čtením osvojili užití jednoduchých modelů pro lokál, i když ještě tento pád podrobně neprobírali, a dosáhnout tohoto cíle maximálním zapojením studenta do procesu vyučování. Vhodná úroveň pro tento text je A1 a A2.

Na tomto cvičení chceme demonstrovat, že existuje mnoho způsobů, jak využít např. i velmi krátký text a aktivizovat přitom maximálně studenta. Vytvořit text vhodný pro výuku češtiny pro cizince je náročný proces. Pokud je tedy text už vytvořen, měli bychom z něj vytěžit co nejvíce.

---

80 Viz Příloha.

81 Např. Čechová; Trabelsiová; Putz, 1997: 396. Hasilová; Hasil, 2007. Holub; Confortiová, 1996. Adamovičová: 2005. Adamovičová; Hrdlička: 2010.

82 Viz Příloha.

*New Czech Step by Step* je velmi nápaditá učebnice, obsahující velké množství různých typů aktivit a cvičení. Je vhodná pro začínající učitele češtiny pro cizince, ale také pro učitele, kteří se chtějí seznámit s novými moderními přístupy k vyučování. Autorka uvádí konkrétní popisy postupu práce s jednotlivými cvičeními a systematicky je v manuálu čísluje podle stran v učebnici. Ukazuje tak učiteli nejefektivnější způsob práce s knihou. Pro příklad uvádíme postup práce s textem *Tom je v České republice*:

*„Uvádí se zde modely pro lokál sg. (v Praze, v práci, v kanceláři...). Zjednodušená pravidla pro použití lokálu sg. z lekce 14 učitel podle vlastního uvážení může nebo nemusí vysvětlit. Trváme však na tom, aby si student osvojil modely pro lokál sg. uvedené na této straně. Zapamatované tvary mohou totiž později velmi dobře posloužit jako "modely" pro koncovky lokálu a měkčení. Poznámka: Již na této stránce může učitel podle svého uvážení upozornit na velmi důležitou tabulku směr versus lokace na str. 230, se kterým se budou studenti setkávat v mnoha dalších lekcích. Není to však nutné. Tabulka vyhlíží hrozivě, ale studenti si ji samozřejmě osvojují postupně, vskutku krok za krokem. Lze tu žertem upozornit na skutečnost, že česká hlava je "schizofrenní", tedy že důsledně rozlišuje lokaci a směr; orientovanost a neorientovanost. V angličtině se na úrovni adverbii tyto kategorie tak důsledně nerozlišují (he goes up - he is up). Stará angličtina ovšem používala tvary whither - kam a whence - odkud. Němčina má tyto kategorie plně rozvinuté a podobné češtině. Tím, že upozorníme na tabulku již v této lekci a ukážeme jim, kde se statická adverbia nahoře, dole atd. nalézají, představíme studentům celý jev systémově a později do něj budeme zasazovat další dílky.)“<sup>83</sup>*

Před čtením uvádí autorka často poslechové aktivity: *„První poslech textu je pro studenty vždy velmi obtížný. Úkol k prvnímu poslechu má proto být velmi jednoduchý! Tomu odpovídá i kvíz ve Schématu S4A.<sup>84</sup> Pak studenti poslouchají podruhé a dostanou handout se Schématem S4B.<sup>85</sup> Studenti doplňují, kdy je Tom v centru, ve škole. Autorka ale zároveň uvádí další variantu postupu: Učitel si předem připraví kartičky s lokály z daného cvičení: v Anglii, v České republice, v Praze v malém penzionu... atd.<sup>86</sup> Studenti pracují v páru. Poslouchají text a řadí kartičky v pořadí, v jakém je slyší. (...) Učitel čte text sám, ale každý lokativ vynechá a řekne místo něj třeba hmmm nebo blabla. Studenti podle kontextu uhadují, jaký lokál na*

83 Holá: *New Czech Step by Step - Manuál pro učitele*  
[http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/ucitele\\_ncsbs\\_tsfs\\_4.html](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/ucitele_ncsbs_tsfs_4.html) (Staženo 20.2. 2013)

84 Viz *Příloha*. Schéma S4A, Holá: *New Czech Step by Step - Manuál pro učitele*  
[http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/s4a.htm](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/s4a.htm) (Staženo 20.2. 2013)

85 [http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/s4b.htm](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/s4b.htm) (Staženo 20.2. 2013)

86 Viz *Příloha*. Schéma S4K, Holá: *New Czech Step by Step - Manuál pro učitele*  
[http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/s4k.htm](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/s4k.htm) (Staženo 20.2. 2013)

*vynechané místo patří, a řadí kartičky v tomto pořadí. (...) Následuje přečtení textu, vysvětlení neznámých slov a zodpovězení otázky Jaký je jeho oblíbený den?“*

Autorka uvádí i cvičení po přečtení textu, které opět pro úplnost zmíníme. Jedním z nich je zodpovězení jednoduché otázky pro hlubší pochopení významu textu, další se v tomto případě týkají procvičení mluvení a konverzace, kdy student podle obrázků říká, co člověk na obrázku dělá a používá slovní zásobu, kterou vidí před sebou v textu. Učebnice tedy propojuje čtecí kompetenci bezprostředně s ostatními řečovými dovednostmi a zároveň používá krátká cvičení, v nichž se střídají různé aktivity. To přispívá nejen k hlubšímu pochopení textu, odhalení významu slov a osvojení nových jazykových jevů, ale také k udržení pozornosti studentů.

Velmi vhodné je po aktivitách zhodnotit, zda bylo pro studenty jednoduché používat slovní zásobu, kterou si přečetli v textu, a jestli by bylo vhodné po mluvní aktivitě provést ještě jednou přečtení textu, aby si studenti vzpoměli na slovní zásobu, kterou při mluvení vynechali.

#### Cvičení rozvíjející aktivní čtení pomocí hraní rolí

Cílem cvičení Wallaceové (1992, s. 140–141) je prohloubit osvojení jazykových jevů z textu pomocí hraní rolí. Je vhodné pro úroveň řečové dovednosti B1, B2, ale tato technika se dá užít pro všechny úrovně.

Jde o aktivitu po přečtení textu. Studentům dáme kartičky s rolemi, kde bude jejich jméno, charakteristika, postoje. Studenti si připraví poznámky ke své roli a prezentují své postoje třídě.

Jako nejbližší příklad, který jsme objevili v učebnicích češtiny pro cizince, můžeme uvést text z učebnice *Czech Elementary* s názvem *Dopis* (Rešková, Pintarová. 2004: 26, 27)<sup>87</sup>. Zde je ale hraní rolí použito jako aktivita před čtením.

Studenti na úrovni A2 se naučí vytvořit pozvání, jak písemnou, tak mluvenou formou. Student má za úkol zahrát telefonickou konverzaci s kamarádem, kterého zve na nějakou událost (má na výběr z filmu, divadelní hry nebo diskotéky). Textu předchází konverzační cvičení ve formě hraní rolí.

Student má v aktivitě před čtením za úkol zatelefonovat kamarádovi a pozvat ho na kulturní akci. Pak čte text písemného pozvání a po něm sám formuluje text dopisu

---

<sup>87</sup> Viz Příloha.



kamarádovi. Student má za úkol přečíst si text dopisu, kde Kristýna zve Petra na operu. Doporučujeme hraní rolí zařadit ještě jako aktivitu po čtení,<sup>88</sup> neboť budou mít studenti možnost používat nové výrazy a vazby z textu. Můžeme pouze obměnit role jednotlivých studentů nebo změnit zadání. Studenti se mohou např. zvat na jinou událost. Na základě těchto variací si vyzkouší konverzaci a budou moci sami zhodnotit, zda po přečtení textu bylo hraní rolí jazykově jednodušší.

Vyučující po aktivitě hodnotí různé aspekty: Která aktivita dělala studentům největší potíže? Pomohlo studentům ve vytváření vlastního textu, že si nejprve přečetli text? Přijali studenti aktivitu dobře? Které další žánry jsou vhodné pro hraní rolí? Bylo pro studenty jednodušší hrát role jako aktivitu před čtením nebo aktivitu po čtení?

Text dopisu s aktivitami před a po čtení, které uvádíme jako poslední v této kategorii, jsme vybrali jako příklad vhodného zapojení čtecí dovednosti do reálného kontextu běžného života. Student si osvojí praktické schopnosti, a stejně jako cvičení předchozí, které jsme použili se studenty programu Erasmus vhodně propojuje čtecí dovednost s dalšími řečovými dovednostmi.

#### Cvičení rozvíjející extenzivní čtení

I u cvičení rozvíjející extenzivní neboli kurzorické čtení je vhodné, aby učitel začal krátkou motivací studentů. Neznámá slova mohou být vysvětlena za textem, a studenti tak mohou číst potichu sami pro sebe a neznámá slova najít níže. Pak proběhne kontrola celkového porozumění textu, při níž není příliš vhodné zabíhat do detailů. Studenti pro tyto účely text zrekapitulují, převypráví, mohou odpovídat na otázky k textu apod.

Rozdílné skupiny mohou číst různé knihy, a tak dostanou i rozdílné úkoly k plnění. Výsledky práce mohou být pak porovnány. Studenti mohou diskutovat o různých aspektech knih, které přečetli. Každý může pracovat samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách a pracovat na úkolech jako: napište dopis autorovi, zeptejte se na otázky o knize a okomentujte ji (co se vám líbilo a co ne), vymyslete scénář k filmu, udělejte plakát k filmu, navrhnete nový obal pro knihu, natočte rozhlasovou hru, atd. Tato cvičení jsou vhodná pro studenty s úrovní řečové dovednosti B1 a výše.

---

<sup>88</sup> Viz *Aktivity po čtení*.

## Cvičení: význam čtecí kompetence

Nyní je vhodné zařadit cvičení, která podporují motivaci ke čtení, neboť považujeme motivaci za základ jak pro čtení vůbec, tak velmi výrazně pro čtení extenzivní, které student používá v běžném životě velmi často. Je nutné studenta motivovat ke čtení pro zábavu a nejen k němu. Musí si uvědomit význam toho, proč se v hodinách učí číst, a pak zjistí, jak moc je to pro něj důležité. Čtení se alespoň do určité míry věnuje každá učebnice určená pro obecný kurz češtiny pro cizince, ale obvykle neřeší otázku toho, jak upozornit studenty na důležitost této řečové kompetence.

Studenti by si měli uvědomit, kolik materiálů obvykle denně přečtou, a jak tedy čtení v českém jazyce mohou využít v praktickém životě. Protože jsme takových cvičení nenašli v učebnicích češtiny pro cizince mnoho, uvedeme jako příklad cvičení Wallaceové (1992, s. 127–128):

Cílem tohoto cvičení je zachytit všechno, co se vyskytuje v každodenní čtecí zkušenosti studenta, a je vhodné pro všechny úrovně. Nejprve si studenti vzpomenou a zapíší vše, co si pamatují, že četli předchozí den. Může jít o jakýkoli text, jak knihu, tak i nápis na obchodním domě. Můžeme to provést nejprve formou brainstormingu (studenti budou vykřikovat jednotlivé věci, které četli a teprve potom všem dáme čas, aby je zapsali). U úrovně A1 se doporučuje na úvodní hodině kurzu motivovat tímto cvičením účastníky otázkou, co už znají z českého jazyka a po této otázce je vyzvat, aby si vzpoměli, kterým nápisům na ulici rozumí. Tak si nejen uvědomí, že již umí číst české nápisy, ale také že se kolem nich neustále vyskytují.

Ve druhé fázi studenti své čtení (individuálně nebo ve skupinách) zařadí pod tyto názvy:

1. čtení pro přežití (např. nápisy na ulici)
2. studijní čtení (např. gramatika)
3. čtení pro zábavu (např. komiks)
4. další důvody

Wallaceová (tamtéž) neuvádí konkrétní materiál, ale pro případ, že by studenti zapoměli na nějaké texty je vhodné připravit seznam důležitých textů, které studenti s největší pravděpodobností znají. Může jít např. o elektronickou prezentaci s fotografiemi nápisů na ulici nebo ve veřejných institucích a obchodech. Po dokončení cvičení je vhodné zhodnotit, jaké byly největší rozdíly a shody mezi jednotlivci nebo skupinami a jaké jsou shody mezi

každodenním čtením v prvním jazyce a v češtině?

Cvičení: motivace k extenzivnímu čtení

Cílem cvičení Catherine Wallaceové (1992, s. 133) je studenty motivovat pro četbu natolik, aby četli pro vlastní potěšení. Toto cvičení je vhodné použít pro všechny úrovně řečové kompetence v češtině, kromě začátečníků (A1). U nižších úrovní komunikační kompetence je vhodné studentům s výběrem četby pomoci. Často je možné jim doporučit adaptované knihy.<sup>89</sup>

Každý student referuje o knize v češtině, kterou v tuto chvíli čte. Může jít jak o zjednodušenou, tak o originální verzi. Studenti se vyjádří k žánru, tématu, obsahu, čtenářském publiku, na jakou příležitost by knihu doporučili (např. na prázdniny). Mohou pak vytvořit kartičky, které budou vyplňovat ostatní studenti (název, žánr, téma, čtenářské publikum, příležitost). Učitel si může dělat poznámky o čtenářských návycích a zkušenostech studentů. Je vhodné použít knihy, které si studenti přinesou sami, nebo které jsou ve třídní knihovně a studenti si z nich mohou vybrat. U nižších úrovní doporučujeme používat adaptovanou četbu.

Cvičení: motivace ke čtení textu o českých reáliích

Cílem je seznámit studenty s osobou Karla IV. na základě textu *Slavní lidé* (Holá 2004: 66)<sup>90</sup> a zajímavými informacemi v textu upoutat pozornost studentů, aby se příliš nesoustředili na náročnost slovní zásoby, kterou budou přirozeně odvozovat z kontextu přečteného. Studenti si tak osvojí jazykové dovednosti natolik, že budou schopni představovat slavné osobnosti, které sami znají. Ideální úrovní pro toto cvičení je A2 a B1.

Před čtením doporučujeme, stejně jako autorka, udělat se studenty kvíz: *Kvíz o Karlu IV. je možné udělat před čtením textu – a je to dokonce mnohem zábavnější. Studenti odpovědi nejdřív hádají a pak v textu hledají správné odpovědi.* (Aktivita Pavly Hanzlové.) Tento kvíz je právě největší motivací před vlastním započítím četby k tomu, aby zjistili nějaké informace z textu. Přestane pro ně být motivací samotné studium jazyka, ale zároveň samotný text.

Po kvízu čtou studenti z handoutu<sup>91</sup> poprvé text a doplňují chybějící slova z tabulky

---

89 Je vhodné využít tituly z edice *Adaptovaná česká próza* jako jsou např.: Holá, 2013a,b,c,d.

90 Viz Příloha.

91 Viz Příloha. Schéma S6B. Holá: New Czech Step by Step - Manuál pro učitele [http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/s6b.htm](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/s6b.htm) (Staženo 20.2. 2013)

nad textem. *Lze psát i bez tabulky jako "memory test", test paměti. V tomto případě studenti doplňují to, co si pamatují z předchozího poslechu a četby.* Mohou si pak podle textu zkusit překontrolovat svoje odpovědi z kvízu. Následuje další kvíz o tom, co si studenti o Karlu IV. zapamatovali z textu a vyplňování prvního kvízu.

Tentokrát už ale nedostanou kvíz jako tzv. multiple choice, ale naopak zjišťovací otázky.<sup>92</sup> Nyní může následovat znovu přečtení tentokrát už kompletního textu pro důkladnou kontrolu odpovědí v kvízu. Autorka uvádí další aktivity po přečtení textu, které se většinou zabývají mluvením a psaním. Nakonec je vhodné zhodnotit, zda byl kvíz pro studenty těžký, zda byli schopni po přečtení textu a doplnění chybějících slov opravit svoje chyby v prvním kvízu nebo potřebovali ještě přečíst text důkladněji a zároveň zda měli chuť do opakovaného čtení textu za účelem objevení informací.

Cvičení: zvyšování motivace studentů samotným obsahem textu

Oba texty, které zde uvádíme, jsou podobné svou náročností. Týkají se úrovně A2 a B1. Text *Taková normální rodina* (Nekovářová, 2006)<sup>93</sup> je popis, který přináší informace o rodině Petra. Popisuje všechny členy jeho rodiny, jejich vzhled a vlastnosti. Přínos tohoto textu je v tom, že je dobrou instrukcí k tomu, aby student uměl popsat vlastní rodinu a obsahuje vhodnou slovní zásobu. Bohužel ale není ničím příliš zajímavý nebo odlišný od mnoha dalších textů podobného tématu, se kterými se studenti už mohli setkat při studiu jazyků v minulosti. V textu nenajdeme žádnou překvapivou informaci, která by obnovila pozornost studenta.

Na rozdíl od toho text *Honzova rodina* (Adamovičová; Ivanovová; Hrdlička, 2010: 142–143)<sup>94</sup> je zasazen do životní situace, kdy si Honza chce přivést rodinu své přítelkyně na oběd k jeho rodičům. Autor textu se snaží (a tento úsudek samozřejmě závisí na osobním vkusu) o humorný popis členů rodiny. Text také obsahuje popis Honzovy rodiny, ale zároveň dostává vtipný náboj, a proto zvyšuje motivaci k jeho přečtení.

---

92 Viz Příloha. Schéma S6C. Holá: New Czech Step by Step - Manuál pro učitele [http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/s6c.htm](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/s6c.htm) (Staženo 20.2. 2013)

93 Viz Příloha.

94 Viz Příloha.

Cvičení: motivace díky osobní zkušenosti

Toto cvičení má za úkol motivovat studenty k danému tématu četby a procvičit s nimi možnou slovní zásobu. Autorka uvádí jako vhodnou úroveň A2, ale text *O perníkové chaloupce* (Holá, 2013b: 15, 53)<sup>95</sup> a cvičení k němu jsou možné použít i pro studenty B1.

Uvádíme toto cvičení, abychom ukázali, že je důležité, aby měl student osobní vztah k tématu četby. Studentům jsou před čtením textu položeny otázky týkající se jejich vlastní zkušenosti (např. *Máte rádi sladkosti?*). Poté vidí obrázky slovní zásoby, která se vyskytuje v textu a studenti přiřazují odpovídající lexémy.

Podobné aktivity mohou být připraveny i pro začátečníky. Bartošová (2012, 7) uvádí cvičení, v němž studenti odpovídají na základě obrázků, které u textu vidí, na otázky o příběhu ještě před jeho vlastním přečtením. Po cvičení je vhodné zhodnotit, zda byla úspěšná volba textu z hlediska úrovně řečové dovednosti a zda studenti znali slovní zásobu již před přečtením textu? Pokud ne, nebyl pro ně text příliš náročný? A pokud ano, nebyl pro ně naopak příliš jednoduchý?

Cvičení: zkreslování přirozeného jazyka

Cílem je osvojení základní slovní zásoby a gramatických vazeb v českém jazyce na úrovni A1. Studenti nejdříve čtou text *Můj pokoj* (Adamovičová; Ivanovová, 2010: 36)<sup>96</sup>, a pak odpovídají na zjišťovací otázky k textu. Základní překážkou motivace studentů může být nevhodný obsah textu, proto sem cvičení zařazujeme.<sup>97</sup> Jde o ukázkou textu vytvořeného primárně pro účely výuky jazykových jevů. Jde o velmi jednoduchý popis pokoje. Bohužel neobsahuje žádné zajímavé informace, ale spíše se snaží demonstrovat jednoduchá substantiva a tvary adjektiv. Proto také značně deformuje spontánní, přirozený projev. Pro studenty na úrovni A1, kterým je tento text určený je přínosem, ale zároveň k němu není žádné aktivizující cvičení před čtením nebo po čtení. Učitel by měl zařadit cvičení před čtením. Nabízí se použít obrázky nábytku apod. Zároveň je možné text použít nejprve pro poslech, aby se studenti seznámili se slovní zásobou formou aktivního doplňování chybějících slov, která uslyší apod.<sup>98</sup>

---

<sup>95</sup> Viz Příloha.

<sup>96</sup> Viz Příloha.

<sup>97</sup> Viz Cvičení: zvyšování motivace studentů samotným obsahem textu.

<sup>98</sup> Viz Cvičení pro rozvoj aktivního čtení.

V kurzech českého jazyka pro studenty Erasmu jsme měli během několika let možnost text použít třikrát a jako nejvhodnější se ukázala aktivita, při níž studenti dostali jako zadání nakreslit pokoj, o kterém byla řeč v textu. Zadání v jednotlivých třídách variovalo. Nejjednodušší varianta je číst text, vidět ho před sebou, ale na přiložený obrázek se podívat jen krátce. Další varianta je, že jeden student čte, co je uvedeno v textu a druhý student kreslí obrázek. Pokud je tato aktivita pro studenty příliš náročná, může jeden student dostat text a druhý obrázek, na kterém zaškrťává věci, o nichž je v pokoji řeč. Po přečtení tohoto textu si každý student připraví prezentaci vlastního pokoje. Napíše o něm text a doplní ho barevným obrázkem. Pak svou prezentaci odvykládá před celou třídou, zatímco si ostatní studenti malují obrázek studentova pokoje podle toho, co slyší. Jeden student také může vytvářet náskres pokojů na tabuli, ale pokud zadáme celé třídě malovat pokoj, je práce efektivnější, neboť jsou všichni zapojeni.

Po dokončení prezentace si studenti porovnají své nákresy s reálným obrázkem a zhodnotí, zda mají ve svém nákresu nějaké odlišnosti, a jestli je to z důvodu toho, že neporozuměli nějaké části textu. Tato aktivita formou prezentací nemusí probíhat na úrovni celé třídy, ale pokud je třída příliš početná, můžou studenti pracovat ve dvojicích nebo skupinách.

Aktivita, kterou jsme prováděli v různých třídách se studenty mezinárodního programu Erasmus na FF UK se ukázala jako vhodná z důvodu jak správné náročnosti, tak zaujetí studentů vytvářením vlastních obrázků. Navíc studenti používali při hodině vlastnoručně vytvořených textů nikoli předtištěných materiálů v učebnici, což značně zvýšilo jejich zaujetí a motivaci k práci.

Text *Můj pokoj* také uvádíme pro ilustraci kontrastu poměrně autentického materiálu v testech pro trvalý pobyt<sup>99</sup> a tohoto textu, který byl vytvořen pouze pro účely osvojování jazykových jevů. Na takovém textu se studenti seznámí s novou slovní zásobou, ale text se velmi odlišuje od reálných textů, s nimiž se během života setkají.

### 5.3 Třetí hledisko: cvičení podle funkčního hlediska

#### Cvičení rozvíjející orientačního čtení

Strategie skimming odpovídá orientačnímu čtení a je možné ji procvičit např. na

---

<sup>99</sup> Viz Cvičení: Čtení na úrovni A1.

začátku nějaké povídky. Studenti se naučí hledat věty nebo slova, shrnující hlavní myšlenku každého odstavce. To je samozřejmě cvičení vhodné pro jazykové úrovně B1 a vyšší. Na úrovni B1 by taková povídka měla ještě být napsána speciálně pro účely výuky nebo adaptována s ohledem na tuto úroveň. Na úrovni B2 je většinou vhodné text také adaptovat.

Studenti mohou usuzovat, o čem jsou jednotlivé odstavce u textu, v němž jsou vynechané všechny pasáže kromě titulku, první věty a prvních slov jednotlivých odstavců. Studenti pak mohou usuzovat, o čem jednotlivé odstavce jsou a mohou o tom diskutovat. Pak dostanou text celý a zjistí, že značné procento obsahu textu pochopili pouze z prvních slov.

Dalším typem cvičení je vynechání každého druhého odstavce a místo nich obsahuje text výběr ze 4 možností, o čem by asi vynechaný odstavec mohl být. Obtížnější varianta je neuvádět žádné možnosti. V tom případě navrhnou vlastní interpretaci studenti.

Použití takových cvičení závisí na úrovni složitosti textu, ale opět se přikláníme k použití takového cvičení se studenty, jejichž znalost jazyka je na vyšší úrovni, než na úrovni uživatele základů jazyka.

Další možné cvičení, které opět najdeme u Grelleta (1981, s. 68–81), je přiřazování hlavní myšlenky knihy, kdy student zná pouze titulek. Také můžou studenti zjišťovat co nejvíce informací o neznámé knize např. za minutu. (Podobné cvičení uvádíme už výše u strategie odhadu při čtení.)

Skimming se procvičí také např. tak, že studenti musí lokalizovat fakta vyjádřená ve větách spíše než ve slovech.

Vhodnější je ovšem nepochvičovat tuto dovednost na rychlost, neboť celek textu pak často studentům uniká. Souhlasíme ale s Nuttallovou (1983, s. 37–41), že na druhou stranu by ale studenti měli být motivováni k tomu, aby překonali vlastní rekord. Se studenty nižších jazykových úrovní je možné provádět toto cvičení v jejich mateřském jazyce.

#### Cvičení rozvíjející vyhledávací čtení I.

Vhodným cvičením může být např. článek o prázdninách na horách: studenti musí objevit specifické informace, aby se mohli rozhodnout, zda na výlet jet. Další příklad aktivity podle Grelleta (1981, s. 83–89) je vybírání chaty na inzerát. Podle daných parametrů musí student objevit vhodnou chatu ke koupi, nebo nalézt vhodný program v rádiu, vhodné vysvětlení nějakého gramatického výrazu ve slovníku, najít určité informace v jízdním řádu atd. Je dobré stanovit odpovídající časový limit pro daná cvičení a zařadit sem diskusi.

Scanning, tedy vyhledávací čtení, procvičíme i tak, že studentům zadáme, aby hledali jedno slovo nebo určitý fakt. Další možné cvičení je zjistit, kolikrát se dané slovo objevilo v textu, na které straně je zmíněn určitý fakt, jako např. telefonní číslo, nebo zda článek zmiňuje určitou informaci a kde.

#### Cvičení rozvíjející vyhledávací čtení II.

Studenti si tímto cvičením osvojí čtecí strategii scanningu, která odpovídá čtení vyhledávacímu. Je vhodné především pro pokročilé studenty, podle SERR úrovně B2, C1, C2.

Studenti si nejprve bez slovníku přečtou celý text *Česká architektura*<sup>100</sup> (Hasilová; Hasil, 2007), a potom se pokusí doplňovat informace do následujícího cvičení. Text je poměrně rozsáhlý, a proto ho budou muset pouze rychle přehlédnout očima, aby lokalizovali potřebné informace.

#### Cvičení pro rozvoj kritického čtení

*Cíl:* Studenti se ve cvičení Wallaceové (1992, s. 143–144) naučí kriticky přistupovat k obsahu krátkých propagačních materiálů. Autorka nabízí cvičení, které je vhodné především pro studenty na vyšších úrovních řečové dovednosti (podle SERR: B2, C1, C2).

Studenti postupně odpovídají na otázky: *1. Proč se píše o tomto tématu? 2. Jak se o něm píše? 3. Jakými dalšími způsoby by se o něm mohlo psát? 4. Kdo je modelový čtenář tohoto textu?* Pak použijí tyto otázky k tomu, aby přišli na obecnou funkci textu, prodiskutovali, které výpovědi a užší témata jsou v textu nejdůležitější a zdůrazněná, a proto, aby určili, jakému publiku je text adresován. Vyučující na konci aktivity zhodnotí, co tato aktivita nabízí studentům druhého jazyka.

---

100 Viz Příloha.



## 6. ZÁVĚRY

Práce ukázala, že rozvoj znalosti cizího jazyka není prvním účelem čtení během lekcí češtiny pro cizince. Jak zdůrazňuje Nuttallová (1983: 126–127), nemělo by jít primárně o vyučování jazyka, ale o pochopení, které je výsledkem čtení. To je zároveň známka úspěšného přečtení textu. Jde tedy nejen o jazyk, ale také o obsah, a proto je důležité rozvinout schopnosti, které jsou potřebné k pochopení obsahu textu.

Zároveň se čtení jeví jako výrazně individuální aktivita, a proto vyžaduje především studentovu pozornost s minimálními zásahy vyučujícího. Při výuce čtecí kompetence je třeba klást důraz na studentovu reflexi čtecích aktivit, užívání různých typů čtení a čtecích strategií, jeho vlastní invenci při výběru čtecího materiálu a zaujetí tématem a aktivitami. K tomu vyučující zajišťuje vhodné podmínky a dohlíží na naplňování tohoto cíle.

Vhodný postup při výuce čtení je, jak osvětlila diplomová práce, založen na snaze motivovat studenty ke čtení, a tedy předložit jim k němu dobré důvody. Práce ukázala, že základní dva důvody pro čtení, tedy čtení pro potěšení a čtení informativní, jsou podporovány mimo jiné výběrem textu podle úrovně, tématu apod., důrazem na přirozený účel textu a na invenci a aktivitu studentů na úkor aktivity vyučujícího atd.

Jako mimořádně důležitý pro efektivní čtení ve třídě se ukázal výběr vhodného textu. Kritéria, která se objevují v odborné literatuře, zdůrazňují především obsahovou zajímavost a obsahový přínos, přiměřenou intelektuální a jazykovou náročnost, žánrovou pestrost a tzv. využitelnost pro výuku jazyka (viz výše). Dále se setkáváme s důrazem na koherenci a strukturovanost textu. Jako diskutabilní se ukázala otázka autentičnosti textu, která je z hlediska osvojování čtecí dovednosti obecně vítána, ale pro nižší úroveň nebývá vhodná v případě, že by měla autentičnost textu za následek přílišnou náročnost textu.

Základem pro úspěšné čtení je, jak práce dokládá, pochopení významu obsahu textu. Jak se ukázalo, není nutné chápat pouze význam jednotlivých vět a slov, ale pro úplné pochopení je třeba se zaměřit na větší celky textu, a to především proto, že nerodilý mluvčí často nerozumí všem lexémům nebo větám, s nimiž se v textu setká, ale je pro něj podstatné porozumět celku a přistupovat k němu globálně. Z analýzy Nuttallové (1983, např. s. 80–81, 123–125) vyplývá, že je nutné znát jednotlivé aspekty textu (např. hlavní téma, hypotézy, fakta a názory, důležité a nedůležité body) a všimnout si jednotlivých typů významů, a tyto významy zároveň odvozovat z kontextu pomocí kohezních pout, znalosti organizace, struktury textu atp.

Během zpracování diplomové práce se ukázala jako důležitá otázka slovní zásoby textu. V oblasti vypořádávání se s neznámými slovy přicházíme k závěru, že ne vždy je vhodné používat při četbě slovníkové příručky. Místo toho je vhodnější rozvíjet schopnosti odvozování významu slov z kontextu nebo z jejich formy. Zároveň je vhodné si uvědomit, že neznalost některých slov je při četbě neznámého textu obvyklá a ve většině případů není třeba význam slov dohledávat, neboť nejsou stěžejní pro celkové pochopení významu dané pasáže textu. Jde tedy o osvojení schopnosti vyhýbat se neznámým slovům, která má přínos především v tom, že studentova pozornost nebude konstantně narušována slovy, která nezná, a nebude příliš často hledat jejich význam ve slovníku.

Z hlediska plánování efektivního vyučování čtecí kompetence se ukázalo jako vhodné, aby si vyučující práci při hodině předem promyslel a připravil do co největších detailů, zvolil vhodný text a seznámil se předem se všemi jeho aspekty (viz výše), případně ho upravil, vzal v úvahu časovou dotaci lekce a s tím spojenou možnost zadání určité části práce studentům jako domácí přípravu a připravil si explicitně podané zadání postupu práce s textem a aktivitami k němu.

Dále je třeba, jak se ukázalo při popisu postupů práce při čtení ve vyučování, vymezit při hodině prostor na případné dotazy a odstraňování individuálních nejasností, naplánovat, jaký je cíl lekce, jaké čtecí strategie si studenti budou osvojovat, jaké typy čtení bude nejvhodnější pro přečtení daného textu a splnění cvičení použít. I zde je nutné zdůraznit důležitost role učitele, která by měla být spíše pomocná v kontrastu k aktivní roli studenta. Dále je nutné si uvědomovat studijní zázemí studentů a jejich individuální charakteristiky, vždy používat učební strategii KVL (viz výše).

Jako nedílná součást přípravy efektivní lekce se ukázala příprava cvičení a aktivit před čtením, během čtení i po čtení. Je také přínosné vhodným způsobem čtecí lekci započít a uzavřít. Tedy nejprve obeznámit studenta se čtecím procesem již na počátku hodiny (přínosné je pojmut tento úvod motivačně) a na jejím konci zhodnotit přínos, efektivitu a obsah čtecí lekce, nebo se zároveň věnovat souhrnnému opakování.

Obecnou zásadou je, že většinu lekce by mělo zabrat osvojování určité čtecí strategie a procvičování už dříve naučené strategie. Není tedy vhodné, aby se vyučující při vyučovacích hodinách věnoval přednášení o čtení, ale naopak by měl podporovat čtecí aktivitu studentů.

Diplomová práce ukázala, že v procesu čtení při vyučovací hodině lze rozdělovat čtecí aktivity podle mnoha hledisek. My se věnujeme třem z nich. U prvního hlediska se jedná o rozdělení cvičení podle typů čtení a čtecích strategií, která mají za cíl tato cvičení rozvíjet,

tedy podle úrovně, kvality a funkce typu čtení. Druhým hlediskem je praktické použití cvičení před čtením, během něho nebo po čtení. Třetím typem je rozdělení podle typů práce s textem, které zmiňuje Nuttallová (1983, s. 159–161), a jedná se o práci tzv. samostatnou, skupinovou a práci kontrolovanou učitelem, a tyto typy je nejvhodnější v procesu čtení kombinovat, neboť se tím zvyšuje variabilita práce při čtecí hodině, a tak i pozornost studentů.

Co se týče hlediska druhého, ukázalo se, že ať už je rozvíjena jakákoli čtecí dovednost, je z hlediska efektivity výuky čtení obecně vhodné zařazovat aktivity před, během i po čtení. Aktivity před čtením většinou sledují dvě základní linie: mají motivovat studenta k přečtení textu, ty jsou vhodné zařazovat např. formou kvízových otázek na dané téma nebo brainstormingu, nebo se mohou týkat seznámení studentů s lexikem a gramatickými jevy a mohou nabývat variabilních podob jazykových cvičení. Aktivity během čtení podporují především aktivní, plynulé čtení a vhodný výběr čtecí strategie pro práci s daným textem. Mohou nabývat všech podob cvičení podle třetího hlediska, tedy může se jednat o práci jak samostatnou, tak kontrolovanou učitelem či práci skupinovou. Aktivity, které následují po přečtení textu, se při čtecích hodinách zdají být zastoupené ve většině, ale naše práce navrhuje, aby jim nebyl dáván prostor příliš na úkor aktivit během čtení a po čtení.

První hledisko členění aktivit a cvičení se pro svou komplexitu ukázalo jako vhodné pro kategorizaci praktických ukázek cvičení a postupů, a používáme jej tedy v praktické kapitole diplomové práce. Teoreticko-metodologická analýza čtení ukázala, že můžeme rozlišovat základní druhy čtení podle tří hlavních hledisek. Prvním je hledisko úrovně čtení, tedy i úrovně komunikační a řečové kompetence, zadruhé se na typy čtení můžeme dívat z hlediska kvalitativního a zatřetí z hlediska funkčního. Díky těmto třem přístupům ke druhům čtení můžeme analyzovat, které typy čtení jsou při výuce čtení rozvíjeny. Přitom zároveň docházíme k závěru, že cvičení a aktivity se zaměřují na popsání typy čtení, a je tedy možné je systematicky kategorizovat s ohledem na to, který druh čtení je vhodné v daném období studia rozvíjet.

Při srovnání českých a zahraničních přístupů jsme u kategorizace čtení zjistili některé shodné tendence při definování extenzivního, tedy kurzorického, a intenzivního, tedy analytického, čtení. Jako shodné hodnotíme přístupy Hendricha a kol. (1988), Nuttallové (1983) i Grelleta (1981).

Zároveň Šebestovy (1999) definice čtení vyhledávacího a orientačního odpovídají pojetí scanningu a skimmingu Nuttallové (1983) a Grelleta (1981). Od těchto pojetí se částečně odchyľuje Hendrich a kol. (1988), který rozlišuje čtení orientační, informativní a

studijní, přičemž orientační čtení odpovídá Šebestovu pojmu, ale ostatní dvě čtení je možné chápat spíše jako podkategorie věcného čtení, které uvádí Šebesta. Kritické čtení najdeme definované podobným způsobem jak v české (Šebesta, tamtéž), tak v zahraniční odborné literatuře (Wallaceová 1992, Kress 1985, Grellet 1981).

Při zpracovávání tématu se ukázalo, že jednotlivá hlediska spolu souvisejí a vzájemně se podmiňují. Je nezbytné přihlížet k úrovni čtení při výběru typu čtení, který budeme používat. První hledisko, tedy hledisko členění typů čtení podle úrovně, souvisí se schopností rychle, plynule a přirozeně číst, což je přirozeně jedno z východisek pro efektivní čtení. Např. úroveň čtení je ovlivňována kvalitou čtení, úroveň čtecích dovedností ovlivňuje rychlost čtení a zároveň rychlost, plynulost a správné návyky při čtení ovlivňují úroveň čtecí kompetence.

Z práce vyplývá, že různé typy čtení se vzájemně ovlivňují, že tedy nelze ani konkrétní cvičení a aktivity omezovat pouze na rozvoj jednoho druhu čtení, ba ani jedné řečové dovednosti. Naopak, praktická část práce, tedy analýza konkrétních příkladů cvičení, ukázala, že čtecí řečová dovednost je nutná chápat v kontextu ostatních řečových dovedností a zároveň i určité cvičení rozvíjí více druhů čtení, typů čtecích strategií a obecně různých aspektů čtení zároveň, a to např. pozorné čtení, motivaci k extenzivnímu čtení a užívání vizualizace textu při odhalování významu textu a předvídání jeho obsahu.

## 7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

### 7.1 Odborná literatura

- ANTHONY, H. M.; PEARSON, P. D.; RAPHAEL, T. E.: Reading comprehension: A selected review. In: L. M. Cleary & M. D. Linn (Eds.) *Linguistics for teachers* (s. 250–298). New York: McGraw-Hill 1993.
- AUERBACH, E.; WALLERSTEIN, N.: *English for the Workplace. ESL for Action: Problem Posing at Work*. Workingham: Addison Wesley 1987.
- BANTON-SMITH: Speed reading: benefits and dangers. In: Downing, J. (Ed.) *The First International Reading Symposium*, Oxford: London Cassell 1966. s. 211–234.
- BRUMFIT, C. J.: The teaching of advanced reading skills in foreign languages with particular reference to English as a foreign language. In: *Language Teaching and Linguistic Abstracts*. Cambridge: Cambridge University Press 1977, s. 73–84.
- CARRELL, P. L.; CARSON, J. G.: Extensive and intensive reading in an EAP setting. In: *English for Specific Purposes*, 16, 1997, s. 47–60.
- DAVIES, F.: *Workshop at a conference entitled "The Effective use of Reading"*. National Association for Remedial Education: Chester College of Higher Education 1982.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J.: *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 1998.
- DE LEEUW, E.: M. *Read Better, Read Faster*. Harmondsworth: Penguin 1965.
- DOUGHTY, C.; PICA T.: Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition? In: *TESOL Quarterly*. 1986. 20/2: 305–324.
- EDIGER, A. M.: Developing strategic L2 readers... by reading for authentic purposes. In: *Current Trends in the Development and teaching of the Four Language Skills. Studies on Language Acquisition*. Esther Usó-Juan, Alicia Martínez-Flor (Eds.), Berlin: Die Deutsche Bibliothek 2006, s. 303 – 328.
- FARREL, T. S. C.: *Teaching Reading to English Language Learners. A reflective guide*. California: Corwin Press 2009.
- FIELD, M. L.: Finding a path to fluent academic and workplace reading. In: *Current Trends in the Development and teaching of the Four Language Skills. Studies on Language Acquisition*. Esther Usó-Juan, Alicia Martínez-Flor (Eds.), Berlin: Die Deutsche Bibliothek 2006, s. 329–353.

- FREIRE, P.: *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative 1976.
- FRY, E.: *Teaching Faster Reading*. Cambridge: Cambridge University Press 1963.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L.: *Teaching and Researching: Reading*. London: Pearson Education Longman 2002.
- GRABE, W.: Areas of research that influence L2 reading instruction. In: *Current Trends in the Development and teaching of the Four Language Skills. Studies on Language Acquisition*. Esther Usó-Juan, Alicia Martínez-Flor (Eds.), Berlin: Die Deutsche Bibliothek 2006, s. 277 – 301.
- GRELLET, F.: *Developing reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- HENDRICH, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988.
- HILL, J. K.: Effective reading in a foreign language. In: *English Language Teaching Journal*. 35, 1981, s. 270–281.
- HUNT, A.; BEGLAR, D.: Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In: Richards, Jack C. and Willy A. Renandya, eds. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press 2002, s. 258–266.
- JELÍNEK, S.; FROLÍKOVÁ, Z.; HENDRICH, J.; KŘENKOVÁ, L.; MAROUŠKOVÁ, M.; MENHARD, Z.; OLIVERIUS Z. F.; PORÁKOVÁ, S.: *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1976.
- KRESS, G.: *Linguistic Process in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press 1985.
- LEEDY, P. D.: *A key to better reading*. New York: McGraw-Hill 1968.
- Longman Group UK for extracts from *The Whole Story* (1988) by R. Rossner. *Advanced Reading Skills* (1981) by Barr, Clegg, Wallace, *Contracts: Developing Text Awareness* (1990) by Foll *Widely Read* and *Beneth the Surface* (1989) by Eckstut, Lubelska.
- MOIR, J.; NATION, I. S. P.: Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. In: *Prospect*. 2002. 17, 1., s. 15–35.
- NATION, P.; COADY, J.: Vocabulary and Reading. In: Ronald Carter; Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman 1988, s. 97–110.
- NUTTALL, C.: *Teaching reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann 1982.
- SERR staženo 02/2013: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky->

[referencni-ramec-pro-jazyky](#).

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka je komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum 1999.

*The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Volume VIII, Carol A. Chapelle (Ed.), 2013: Blackwell Publishing Ltd.

USÓ-JUAN, E.; MARTÍNEZ-FLOR, A.: Towards acquiring communicative competence through reading. In: *Current Trends in the Development and teaching of the Four Language Skills. Studies on Language Acquisition*. Esther Usó-Juan, Alicia Martínez-Flor (Eds.), Berlin: Die Deutsche Bibliothek 2006, s. 261–277.

VESELÝ, J.: Psycholingvistický aspekt čtení v cizím jazyce. In: *Cizí jazyk ve škole*, 25, 1981–1982, č. 2, s. 52–62.

WALLACE, C.: *Reading*. Oxford: Oxford University Press 1992.

WILLIAMS, E.: Teaching reading: Individual and social perspectives. In: *Current Trends in the Development and teaching of the Four Language Skills. Studies on Language Acquisition*. Esther Usó-Juan, Alicia Martínez-Flor (Eds.), Berlin: Die Deutsche Bibliothek 2006, s. 355–380.

## 7.2 Učebnice a metodické materiály

ADAMOVIČOVÁ, A.; HRDLIČKA, M.: *Basic Czech III*. Praha: Karolinum 2010.

ADAMOVIČOVÁ, A.; IVANOVÁ, D.; HRDLIČKA, M.: *Basic Czech II*. Praha: Karolinum 2010.

ADAMOVIČOVÁ, A.; IVANOVÁ, D.: *Basic Czech I*. Praha: Karolinum 2010.

ADAMOVIČOVÁ, A.: *Nebojte se češtiny. Konverzace pro středně pokročilé*. Praha: Karolinum 2005.

BARTOŠOVÁ, J.: *Perný den*. Praha: ASA 2012.

CONFORTIOVÁ, H.; CVEJNOVÁ, J.; ČADSKÁ, M.: *Učebnice češtiny pro výuku v zahraničí. II. Díl*. Praha: Karolinum 2002.

ČECHOVÁ, E.; TRABELSIOVÁ, H.; PUTZ, H.: *Do you want to speak Czech? I. Chcete mluvit česky? I. díl. (Czech for beginners.)* Liberec: Pantype 1997.

HASILOVÁ, H.; HASIL J.: *Brána jazyka českého otevřená. Cvičebnice II*. Praha: Karolinum 2007.

HOLÁ, L.; NERUDA, J.: *Povídky malostranské*. Praha: Akropolis 2003a.

- HOLÁ, L.: *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis 2004.
- HOLÁ, L.: *Pohádky*. Praha: Akropolis 2013b.
- HOLÁ, L.: *Pražské legendy*. Praha: Akropolis 2013c.
- HOLÁ, L.: *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis. 2013d.
- HOLUB, J.; Confortiová, H.: *Čeština pro mírně pokročilé*. Praha: Karolinum 1996.
- HRONOVÁ, K.; Turzíková, M.: *Čeština pro cizince*. Plzeň: Fraus 1993.
- KRESIN, S.; KOŘÁNOVÁ, I.: *Čeština hrou. Czech for fun*. New York: McGraw 1999.
- NEKOVÁŘOVÁ, A.: *Čeština pro život. Czech for life. Tschechisch fürst Leben. 15 moderních konverzačních témat*. Praha: Akropolis 2006.
- REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M.: *Communicative Czech. Elementary Czech*. Jihlava: EKON 2000.
- REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M.: *Communicative Czech. Intermediate Czech*. Jihlava: EKON 2004.
- ŠTINDL, O.: *Easy Czech. Elementary*. Praha: Akronym 2008.
- Textová cvičebnice českého jazyka*. Díl I. Alena Trnková (Ed.). Praha: ISV nakladatelství 1994.
- TRNKOVÁ, A.: *Cvičení z české mluvnice pro cizince*. Praha: ISV nakladatelství 2003.



## 8. PŘÍLOHA

### 8.1 Čtecí strategie – Grabe a Stoller (2002)

- a) předvídání
- b) užití žánru – známe povahu textu a můžeme tuto znalost použít k předpovídání formy nebo obsahu
- c) dotazování
- d) skimming – pro základ nebo shrnutí textu
- e) scanning – rychlé hledání specifické informace
- f) rozpoznávání tématu v textu
- g) rozdělení myšlenek na hlavní téma a podpůrné detaily
- h) generalizace – určení tematických vět (vět shrnujících téma)
- i) vyjádření hlavní myšlenky věty, odstavce, pasáže nebo vyjádření tématu
- j) rozpoznání schématu vztahů nebo myšlenek
- k) identifikace signálních slov jako např. zaprvé, zadruhé, následně atp.
- l) inference (usuzování) hlavní myšlenky
- m) rozpoznání a užití zájmen a odkazů – klíče ke kohezi
- n) uhodnutí významu neznámých slov z jejich kontextu
- o) parafráze
- p) shrnutí
- q) výtah závěrů
- r) vyjádření inferencí a čtení mezi řádky
- s) vizualizace toho, co je popsáno v textu
- t) kritické čtení – rozlišení faktů od názorů

### 8.2 Typy otázek podle Grelleta (1981: 218–232)

1. Multiple choice questions (výběr správné odpovědi)
  - a. Cíl těchto otázek může být různý: zaprvé tak testujeme, zda studenti pochopili text. Zadruhé pomáhají studentům v pochopení toho, co by jinak bylo příliš těžké pochopit. Zatřetí pomáhají studentům začít přemýšlet o významu daného slova a odvodit jeho význam. Pozornost studenta může být směřována

- k myšlence, kterou by jinak nezaregistroval a nepochopil.
- b. Funkce se také mohou lišit: základem je zjistit, zda student porozuměl textu. Někdy je po studentech vyžadováno číst mezi řádky.
  - c. Tyto otázky se mohou soustředit na jedno slovo v textu, výraz, větu nebo výpověď, určitý odstavec nebo celý text.
  - d. Je důležité, aby student tyto otázky pouze netypoval. Musíme třídu přimět, aby vylučovací metodou vybírali správnou odpověď, soustředili se na vylučování těch špatných. Toho můžeme také docílit tak, že studenti budou na odpovědích pracovat se skupině. To vede k diskusi. Motivaci k diskusi posílíme tak, že každá skupina musí po dokončení své odpovědi vysvětlit.
2. Určení pravdivé či nepravdivé / zprávné či chybné odpovědi
- a. Věta může být buď pravdivá nebo nepravdivá. Odpověď najdou studenti v textu.
  - b. Student musí přidat vysvětlení, proč zvolil danou možnost. Např. může citovat text.
  - c. Student musí přepsat, opravit tvrzení, která jsou chybná.
  - d. Můžeme zařadit věty, které nejsou ani správně ani špatně. Nemůžeme je potvrdit ani vyvrátit, protože v textu není dostatek informací. Pak student napíše např. *Že není možné odpovědět.*
  - e. Můžeme zařadit správná tvrzení, která ale neodkazují k jednotlivé výpovědi, ale k více různým pasážím textu.
  - f. Widdowson v knize *Teaching Language as Communication* navrhuje zařadit výpovědi, které budou muset studenti sami vymyslet tak, že doplní ten daný výraz.
3. *Můžete odpovědět...?* Student musí zjistit, zda se v textu nachází odpověď na otázku nebo ne. Pokud ano, tak odpoví.
4. *Najděte důvod.* Studentům dáme věty, které popisují nějakou situaci v textu, a oni musí vysvětlit, jak se ta událost stala. Nebo studenti dostanou adjektiva, která musí přiřazovat k osobám, událostem apod.
5. *Rozšiřování tvrzení.* Student musí nahradit jedno adjektivum delším popisem, který najde v textu.
6. *Najděte spojovací výraz.* Studenti doplňují nebo vyznačují spojovací slova.
7. *Doplňte shrnutí.* Studenti dostanou shrnutí, v němž jsou vynechané některé části.

Cvičení je zajímavější, pokud shrnutí obsahuje širší kontext textu a vyžaduje tak i širší pochopení

8. *Doplňte věty.* Studenti musí např. doplnit v textu výpovědi, které by mohly vyslovit postavy příběhu. Mohou také doplnit jednostrannou konverzaci. Musíme ale studentům dát výběr např. ze 3 možností.
9. *Najděte chyby.* Studenti dostanou shrnutí textu a v něm jsou chyby o určitém počtu. Studenti pak musí přepsat shrnutí bez chyb.
10. *Tvoření vět.* Studenti seřazují zpřeházené části věty. Můžou dostat také jen klíčové výrazy. Mohou také spojovat výrazy z různých sloupečků a stejné cvičení může být vytvořeno i s více sloupečky. Studenti pak mohou nejen spojovat, ale i srovnávat části souvětí podle významu.
11. *Přijďte na to, co se stalo předtím.* Studenti v takovém cvičení musí odvozovat informace, která nejsou úplně v textu řečena.
12. *Mohly to říci?* Studenti musí usoudit, zda by určitá postava v textu mohla souhlasit s daným názorem nebo ne. V některých případech mohou rozhodnout, že není možné se rozmyslet.
13. *Open questions (Otevřené otázky).* Pomáhají studentům soustředit se na určitou část textu, ale nenutí tolik studenta přemýšlet o textu a klást si otázky. Je plodnější klást takové otázky, na něž není jasná odpověď.
14. *Vypracování seznamu.* Může jít o seznam substantiv, sloves, slov, vět, myšlenek, postav, argumentů pro a proti atp. Mohou slova také jen podtrhávat nebo kroužkovat.
15. *Klasifikování.* Studenti mohou dostat seznam vytvořený ze slov v textu a musí jej podle určitého kritéria seřadit.
16. *Výběr slov ze seznamu.*
17. *Najděte větu se stejným významem.*
18. *Najděte ekvivalent.*
19. *Najděte správné slovo.* Studenti dostanou definici slova a musí tento výraz najít v textu.
20. *Najděte opozitum.*
21. *Výberte správné adverbium.*
22. *Spojování.*
23. *Najděte odkaz.* Zájmena a adverbia, která k něčemu odkazují.
24. *Používání sémantických tabulek.*

## 25. Cvičení na slovtvorbu a odvozování.

### 8.3 Typy otázek podle Nuttallové (1983: 132–134)

1. Doslovné – odpovědi na ně jsou přímo a explicitně dané v textu, a proto na ně může být často odpovězeno přesnou citací z textu.
2. Zahrnující reorganizaci a reinterpretaci – student musí spojit různé informace z různých částí textu nebo informace reinterpretovat. Nutí studenty uvažovat nad textem více jako nad celkem, než jen nad jednotlivými větami, nebo více pochopit a přizpůsobit si informaci, kterou z textu získal.
3. Inferenční – student musí „číst mezi řádky“, zvážit, co není explicitně vyřčeno. Je to těžší, než předešlé, protože student musí porozumět textu natolik, aby byl schopen rozeznat implikace.
4. Hodnotící – čtenář vynáší soud o textu, o tom, co pisatel zamýšlel a chtěl textem dokázat (např. hodnotí sílu argumentů). Otázky po tomto porozumění jsou nejslofistikovanější a mnoho studentů s nimi nepřijde do styku vůbec.
5. Osobní odpověď – závisí hlavně na čtenáři, ne na autorovi. Čtenář uvádí svou reakci na text. Jsou pokládány především v návaznosti na kreativní psaní. Učitel se musí přesvědčit, že studentova odpověď je založena na porozumění textu.

### 8.4 Pět typů čtecích aktivit podle Nuttall (1983: 137–144)

1. úkoly, které většinou nevyžadují použití jazyka
  - vytváření, sestavování, doplňování, kontrolování nebo označování neverbálních informací
  - sestavování nebo vyznačování diagramu
  - text může obsahovat instrukce, které pak student musí následovat (např. pravidla hry apod.). Nejefektivnějším výstupem je pak pozorovat, jak úspěšně student instrukce plní.
2. výstupy, které zahrnují mluvený jazyk
  - dramatizace a hraní rolí – hodnota je v přípravě, ne v samotném vystoupení. Student hraje určitou roli a musí pochopit z textu, jaký charakter ta postava má, jak se má tvářit apod. Vyžaduje to tedy velmi pečlivou četbu a plné pochopení. Příprava musí

zahrnovat neustálé přerušování a odkazy k textu, které podpoří danou interpretaci. Pokud je dobře vedená, je tato metoda zábavná a zároveň efektivní, stejně tak je však časově náročná. Vystává zde také problém, jak daleko bychom měli nechat studenty zajít ve vytváření vlastních argumentů. To záleží na učiteli a na textu, ale pokud necháme studenty takto postupovat, měli bychom pozornost třídy obracet k rozdílnosti jejich osobního názoru a daného textu. Studenti by měli být aktivně zapojeni do návrhů, diskuse o interpretacích atd. Jakmile je třída na tento způsob práce zvyklá, můžeme začít používat skupinovou metodu. Hlavní je mít stále na paměti, že je důležitý samotný proces, ne produkt.

- debata a diskuse – hraní rolí je založené hodně na tom, co je dáno v textu. Debata/diskuse jde mnohem dál a může text užívat pouze jako výchozí bod. Nicméně, i když debata nemusí vždy přímo odkazovat na text, pomůže studentům text interpretovat. Je to cesta k tomu, jak studenty zaujmout pro téma a ukázat jim různé úhly pohledu. Student se soustředí na téma a bude číst mnohem efektivněji.
- hlasité čtení – čtení nahlas je ve třídách příliš používáno na úkor čtení pro sebe. Při čtení nahlas se zbytek studentů nesoustředí na text, zatímco jeden čte. Zároveň je čtení nahlas výrazně pomalejší. Pokud budeme studenty hlasitému čtení vystavovat příliš často, nebudou pak schopni pořádně číst v duchu. Hlasité cvičení může být užito při zvyšování intenzity práce s textem a zároveň jako metoda při pomáhání začátečníkům, ale lepší je stále číst nahlas ve skupinách. Navíc můžeme text rozdělit přibližně po pěti slovech a studenti musí číst postupně tak, že si pro sebe přečtou pět slov a pak vzhlednou a řeknou těch daných pět slov z paměti nahlas už bez odkazu na text. To je přinutí se textu věnovat více, zapamatovat si jeho části a navíc vzájemně kontrolovat, jestli si ostatní spolužáci zvládají zapamatovat své části. Navíc to prohlubuje dovednost číst smysluplné skupiny slov, takže student začne chápat vazby uvnitř věty atd. a nebude číst pouze slovo po slovu odděleně. To zvyšuje jeho čtecí kompetenci a rychlost čtení. Při tomto cvičení bychom si neměli dělat starosti s tím, že se student odchýlí od originálu, pokud dokáže říci význam svými slovy, protože to je důkaz toho, že chápe text a není závislý na papouškování toho, co si přečetl. Čtení nahlas je odsuzováno, jako nepříliš vhodná metoda, ale pokud se jí přesto rozhodneme použít, je dobré ji užít až poté, co proběhla interpretace textu, a zároveň použít techniku přečtení a vzhlednutí.
- poslech s textem – někdy zjistíme, že pokud student při poslechu nemá text před

očima, je pro něj příliš těžké sledovat rychlé čtení lepšího čtenáře. Poslech nahrávky zároveň s čtením nahraného textu na papíře pomůže čtenáři zrychlit vlastní četbu.

### 3. výstupy zahrnující psaní

a) Znovu složit a použít informace – Když vytvoříme psací cvičení, jednoduše poznáme, zda student pochopil text. (Např. maplánovat turistickou brožuru pro určité místo, které je popsáno v textu. Naplánovat scénář pro dokumentární film, který by zachycoval to, co je v textu. Připravit reklamu pro program, který odstraňuje problém popsáný v textu. Napsat pravidla hry popsané v textu. Vypsát lišící se body ve výpovědích svědků o nějaké nehodě, atd.) Psanému a zároveň čtenému slovu se z výukového hlediska věnují White (1980) a Johnson (1981).

b) Používání diagramů – můžeme studentům vzít text a nechat jim jen diagram. Jeho úkolem je pak dát dohromady znovu text vlastními slovy. (142) Student také může dostat diagram jiného textu s velice podobným tématem a úkol je pak o něco těžší.

c) Shrnutí a vytváření poznámek – Student může psát shrnutí sám nebo mu můžeme předložit shrnutí s vynechanými částmi, které pak doplňuje. Pro toto cvičení se ale student musí být schopen pořádně vyjádřit. Ale tato technika trénuje také schopnost děláním poznámek, neboť pokud student musí shrnout nějaký odbornější text, nemá často jinou možnost, než si vytvořit vlastní poznámky.

d) Překlad – vyžaduje pochopení textu, schopnost na něj reagovat a také vysokou úroveň znalosti obou jazyků.

### 4. Doplnování jako vyučovací process

Vynechaná místa v textu doplňují studenti buď samostatně, nebo jim můžeme poskytnout varianty, ze kterých vybírají vhodná slova pro vynechaná místa. Připravíme text s vynechanými místy. Pak dáme studentům čas, aby si celý text přečetli. To je důležité, nemůžeme doplňovat, dokud nemáme představu o úplném textu. Učení začíná ve chvíli, kdy začneme se studenty uvažovat o vyplnění prázdného místa. Měli bychom zvážít nejen ty správné, ale zároveň i chybné odpovědi. Vždy bychom měli vyžadovat důvody toho, proč některé odpovědi studenti odmítají a jiné přijímají jako správné. Tato technika také poutá pozornost ke specifickým částem textu.

### 5. Práce ve skupině

Dobře funguje seřazování jednotlivých částí textu ve skupině. S pokročilejšími studenty, s nimiž je možné rozvíjet debaty, můžeme použít techniku doplňování. Poté, co každá skupina doplní text, celá třída může postup prodiskutovat.

## 8.5 Čtecí schopnosti studenta podle Nuttall (1983: 146)

Po absolvování kurzu bude student schopen:

- a) používat skimming;
- b) používat netextové informace;
- c) číst různým způsobem podle typu daného textu;
- d) dokáže přeskočit slova, kterým nerozumí, a nejsou esenciální pro pochopení významu textu;
- e) rozpozná, že dobrý autor si vybírá slova pečlivě a pokud by použil jiné slovo, myslel by tím něco jiného;
- f) použít systém odkazů;
- g) pochopí, že věta se stejným významem může mít jinou hodnotu v jiném kontextu a bude schopen identifikovat danou hodnotu;
- h) bude schopen užít řečnickou organizaci textu k pochopení složitějšího významu;
- i) domýšlet inference;
- j) bude chápat, že jeho vlastní předpoklad může ovlivnit jeho interpretaci a rozpozná situace, v nichž se autorův úsudek liší od jeho;
- k) poznat, když nepochopí text, najde zdroj nepochopení a vypořádá se s ním;
- l) reagovat plně na text jakýmkoli možným způsobem;

## 8.6 Typy textů v běžném užití podle Grelleta (1981: 3–4)

U Grelleta najdeme výpis možných typů textů, ze kterých se jako vyučující můžeme inspirovat při výběru pro vyučovací hodinu:

- romány, povídky, příběhy; další literární texty a pasáže (eseje, deníky, anekdoty, biografie)
- divadelní hry
- básně
- dopisy, pohledy, telegramy, poznámky
- noviny a časopisy (titulky, články, editoriały, předpovědi počasí, televizní programy)
- specializované články, reportáže, reklamy

- příručky, učebnice, průvodci
- recepty
- reklamy, cestovatelské brožury, katalogy
- instrukce
- komiks, karikatury, legendy (mapy, obrázky)
- statistiky, diagramy, mapy, rozvrhy
- telefonní seznam, slovník

## 8.7 Použité texty

### Zdeněk Svěrák

1.

Zdeněk Svěrák je český humorista, dramatik, scenárista, textař a herec. Úzce spolupracoval s dramatikem, scénáristou, režisérem a hercem [Ladislavem Smoljakem](#) (narozen 9. prosince 1931, zemřel 6. června 2010) v Divadle Járy Cimrmana. Od 90. let spolupracoval ve filmu se svým synem, režisérem Janem Svěrákem. A spolupracoval i s hudebním skladatelem Jaroslavem Uhlířem na písničkách pro děti a hudbě ke svým filmům. V 70. letech psal pod pseudonymem Emil Synek i texty k populárním písním; nejznámější je Holubí dům Jiřího Schelingera (rovněž na Uhlířovu hudbu). Od roku 1988 připravoval spolu s Jaroslavem Uhlířem pořad pro děti Hodina zpěvu. Své písně i neškoleně zpívá.

2.

Narodil se 28. března [1936](#) v Praze. V roce 1958 vystudoval Vysokou školu pedagogickou, obor Český jazyk, literatura a stal se učitelem v základní škole. Poté byl redaktorem Československého rozhlasu a později scénáristou ve Filmovém studiu Barrandov. V letech 1961–1969 byl členem Komunistické strany Československa (KSČ). V roce 2005 byl 25. v divácké anketě Největší Čech. Opakovaně se objevoval i mezi osobnostmi, které by lidé chtěli za prezidenta.

3.

Společně s Ladislavem Smoljakem a Jiřím Šebánkem vymyslel postavu fiktivního českého génia Járy Cimrmana. S Ladislavem Smoljakem napsali pro Divadlo Járy Cimrmana řadu divadelních her. Jára Cimrman je uváděn jako jejich autor.

4.

Jako scenárista se Zdeněk Svěrák podílel na řadě celovečerních filmů. Ztvárnil hlavní roli ve filmu Kolja. Zdeněk Svěrák ke Koljovi napsal scénář a zrežiroval ho jeho syn Jan Svěrák. Kolja získal nejen sedm ocenění Český lev, ale i dvě prestižní světová ocenění Oscar a [Zlatý glóbus](#) za nejlepší zahraniční film. Kromě toho byly na Oscara nominovány i Svěrákovy filmy Obecná škola (1991, režie Jan Svěrák) a Vesničko má středisková (1985, režie Jiří Menzel), ve kterých hrál vedlejší role.

5.

Do podvědomí lidu se také dostal díky své charitativní činnosti. V roce 1994 totiž zejména díky němu vzniklo centrum pro pomoc lidem s poškozením míchy a tím pádem ochrnutím, tzv. paraplegikům, nesoucí název Centrum Paraple. K tomu ho vedl úraz jeho přítele a divadelního kolegy Jana Kašpara, který se po pádu ze stromu dostal nenávratně na vozík. Zdeněk Svěrák se tomuto ústavu stále věnuje.

A co říká pan Svěrák v rozhovoru?

Pane Svěráku, troufnul byste si i dnes učit děti ve škole ?

Kdybych byl mladej, tak bych to asi zkusil tak, jako kdysi. Ale hrát divadlo mě baví víc než hrát učitele. V době učitelování jsem přišel na to, že učitel musí být aspoň trochu herec a podat ten výkon podobně jako na jevišti.

Blíží se volba nového českého prezidenta, do novin se dostávají jména prvních kandidátů. Podle průzkumů a anket je zřejmé, že hodně Čechů by na Hradě viděli vás...



Na to už jsem několikrát odpověděl záporně. Na takovou funkci musí mít člověk vlastnosti a já je nemám. Myslím, že jsem prospěšnější tím, že hraju divadlo a píšu povídky, které jsou pro zasmání.

Na čem teď pracujete ? Asi vás nejvíc zaměstnává divadlo, zvláště teď, když Ladislav Smoljak už není.

Ano, divadlo mě zaměstnává opravdu hodně, ale dělám to rád. A momentálně pracuju na vzpomínkovém textu Ladislavu Smoljakovi. Chceme vydat knížku, kde budou na Láďu vzpomínat jeho děti, spolupracovníci a všichni, kdo ho znali. A já jsem z těch, kteří ho znali dost dlouho a dost dobře.

Co by Jára Cimrman prohlásil k Čechům prostřednictvím Českého rozhlasu Plzeň v den státního svátku?

Slavte, slavte! Ale taky pracujte. A opovažte se krást, vy Češi!

Add the titles to each paragraph. One paragraph will remain without a title.

Přiřaďte názvy k jednotlivým odstavcům.

DIVADLO

FILM

PARAPLE

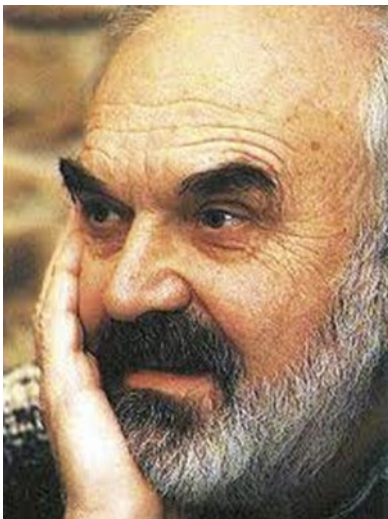
ŽIVOT

Add the pictures to each paragraph (1.-5.). One paragraph will remain without a picture.

a)



b)



c)



d)





**10/ a) Přečtěte text bez slovníku a pokuste se doplnit informace v 11. cvičení.**

Lesen Sie den Text ohne Wörterbuch und versuchen Sie Angaben in der Übung 11. zu ergänzen.

**b) Vyhledejte ve slovníku neznámá slova a text přeložte.**

Finden Sie im Wörterbuch unbekannte Wörter und übersetzen Sie den Text.

### Česká architektura

Česká republika může zahraničním návštěvníkům sloužit jako zajímavá učebnice vývoje evropské architektury. Najdeme zde hodnotné památky z doby románské, gotické i barokní. Cenná jsou i díla moderní architektury druhé poloviny 19. a 20. století.

Velkého rozvoje dosáhla česká architektura v době lucemburské. V době panování Karla IV. se Praha stala významnou evropskou kulturní metropolí, v té době zde působila řada významných architektů a výtvarných umělců celoevropského významu, například stavitelé Matyáš z Arrasu a Petr Parléř či malíř Mistr Theodorik. Tehdy vzniklo mnoho významných památek. Chrám sv. Víta, Karlův

most, Nové Město pražské, hrad Karlštejn jsou toho přesvědčivým důkazem. Český stát byl tehdy součástí římské říše a české výtvarné umění pronikalo svými vlivy daleko za hranice.

V době renesance byla Praha ozdobena jednou z nejkrásnějších renesančních staveb, které můžeme vidět na sever od Alp. Je jí letohrádek královny Anny – Belveder na Pražském hradě. Hodnotné renesanční památky ale najdeme především mimo Prahu. Města jako Český Krumlov, Telč, Slavonice, Nové Město nad Metují a zámky Velké Losiny, Hrubý Rohozec, Kratochvíle, Bechyně, Přerov nad Labem a další jsou toho důkazem. Města Český Krumlov a Telč jsou právem zapsána na seznamu kulturních památek UNESCO.

České baroko je všeobecně uznáváno jako svébytný pojem. Je jiné než baroko vídeňské či římské. V Praze máme jeho četné vrcholné památky. Pražskými měšťany byla většina předních architektů (Jan B. Mathey, otec a syn Dienzenhoferové, František M. Kaňka, Jan Blažej Santini), sochařů (Matyáš B. Braun, Ferdinand M. Brokof, Ignác F. Platzer), malířů (Karel Škréta, Petr Brandl, Václav V. Reiner) a řada dalších umělců. Svá díla tvořili téměř po celém území Čech a pracovali i na Moravě a ve Slezsku. Jejich zásluhou se gotická Praha proměnila v město baroka, v město obdivuhodné syntézy všech uměleckých druhů. Světovou proslulost si svým dílem zajistil Jan Blažej Santini, který ve svých vrcholných dílech vytvořil zcela unikátní stavební styl – barokní gotiku, v němž s úžasnou uměleckou invencí spojil výrazové prostředky gotické a barokní architektury s novými moderními technologickými stavebními postupy. Je autorem přestaveb klášterních kostelů v Sedlci u Kutné Hory, v Rajhradu a Štábla, v Želivi a v Kladrubech u Stříbra, novostaveb kostelů v Panenských Břežanech, Křtinách i jinde. Nejvýznamnějším jeho dílem je ale kostel sv. Jana Nepomuckého na Zelené Hoře u Žďáru nad Sázavou, dnes zapsaný na seznamu kulturních památek UNESCO. Kromě toho je Santini autorem řady pražských barokních paláců a dalších barokních staveb, například zámku Karlova Koruna v Chlumci nad Cidlinou.

19. století bylo pro Prahu a další česká a moravská města obdobím dalšího růstu, reprezentovaného důstojnými díly historizujících slohů (Národní divadlo, Národní muzeum či Rudolfinum v Praze...). Konec 19. století je poznamenán nástupem secesního stylu, který v české architektuře reprezentují především architekti Josef Fanta, Antonín Balšánek a další a v oblasti výtvarného umění především Alfons Mucha.

První polovina 20. století v české architektuře představuje velice zajímavé období, charakterizované hledáním nových moderních výrazových prostředků. Přes vlivy purismu a tzv. moderny dospěla česká architektura už před první světovou válkou ke zcela ojedinělému stavebnímu stylu, ke kubismu (především díla Josefa Gočára – Dům U Černé matky Boží v Praze, domy pod Vyšehradem, lázeň Bohdaneč – zasluhují i dnes naši pozornost). Český architektonický kubismus vycházel z principů kubismu v malířství a sochařství, ale nechal se inspirovat i dílem Jana B. Santiniho.

Po první světové válce dospěla česká architektura k progresivním stylům, především k funkcionalismu. Český funkcionalismus se vyvíjel v četných kontaktech s moderní evropskou architekturou, ale projevoval se zcela svébytně, jak dokládají díla Pavla Janáka, Josefa Gočára a dalších. Památkou evropského významu je kupříkladu pražský Veletržní palác O. Tyla a J. Fuchse z let 1925–1930.



## Dopis – pozvání

**4** Čtete dopis - pozvání:

Praha, 1.4.1998

*Milý Petře,  
koupila jsem dva lístky na operu NABUCCO ve Veroně.  
Autobus odjíždí v pátek 15.4. v 10 hodin dopoledne od  
Hlavního nádraží. Máš čas? Chtěl bys jet se mnou?  
Říkají, že ta opera je moc hezká. Prosim, zavolej mi nebo napiš.*

Tvoje  
Kristýna

a) Napište odpověď Petra na Kristýnin dopis (Respond to Kristýna's letter):

.....

.....

.....

b) Pracujte ve dvojicích. Zavolejte jako Petr Kristýně.  
(Work in pairs. Call Kristýna pretending that you are Petr):

P: Ahoj. Tady je Petr.  
K: Ahoj Petře. Jak se máš? Dostal jsi můj dopis?  
P: .....

c) Napište dopis - pozvání svému příteli (Now write a letter like Kristýna's to one of your friends and invite him/her):

Divadlo Spirála  
u v á d í  
muzikál

**EVITA**

Andrew Lloyd Webber/Tim Rice

denně kromě pondělí od 19.00 hodin  
sobota od 15.00 a 19.00 hodin

Předprodej: pokladna na Vystavišti, TICKETPRO, CK Čedok a CK Fischer

**5** Čtete dopis - poděkování (Read the thank you letter):

Brno, 20.4.1998

*Milá Kristýno,  
děkuji Ti moc za krásný večer ve Veroně. Opera se mi líbila. Jsou rád,  
že jsem přijal Tvoje pozvání.  
Co budeš dělat příští víkend? Chtěl bych Tě pozvat na výlet. Ptáš  
se, kam? To bude překvapení. Zavolám Ti ve čtvrtek a domluvíme se.*

Zdraví Tě  
Petr

Praha, .....

Milý/á .....,  
Milí přátelé,  
děkuji Ti za hezký víkend.  
Vám krásný večer.  
vám pozvání na ....., do.....  
hezký dárek/ květiny.

Moc se mi líbil/a/y. Moc mi chutnal/a.  
Rád/a bych Tě pozval/a na návštěvu.  
Vás oběd (do .....).  
vám víkend, ..... ke mně /k nám.

Brzy Ti zavolám a domluvíme se.  
Vám  
vám

Doufám, že se brzy uvidíme.  
S pozdravem  
Zdraví Tě /Vás /vás  
Tvůj /Tvoje  
Váš /Vaše

**Jak píšeme poděkování**

**6** Váš přítel (vaše přítelkyně) vás pozval/a na výlet do ..... Po návratu napište poděkování. (Your friend invited you for a trip to .... After your return, write a thank you letter to him/her.)

.....

.....

.....

.....



# L12



## DOVOLENÁ

Paní Dvořáková potká v kavárně paní Černou. Začíná léto a tak spolu mluví o dovolené.

„Kam letos pojedete na dovolenou?“ zeptá se jako první paní Dvořáková.

„Letos to vůbec není jednoduché. Už příští týden začne manželovi dovolená a včera se nám rozbilo auto. Manžel měl malou havárii, ale nic se mu nestalo. Musíme změnit plány na dovolenou.“

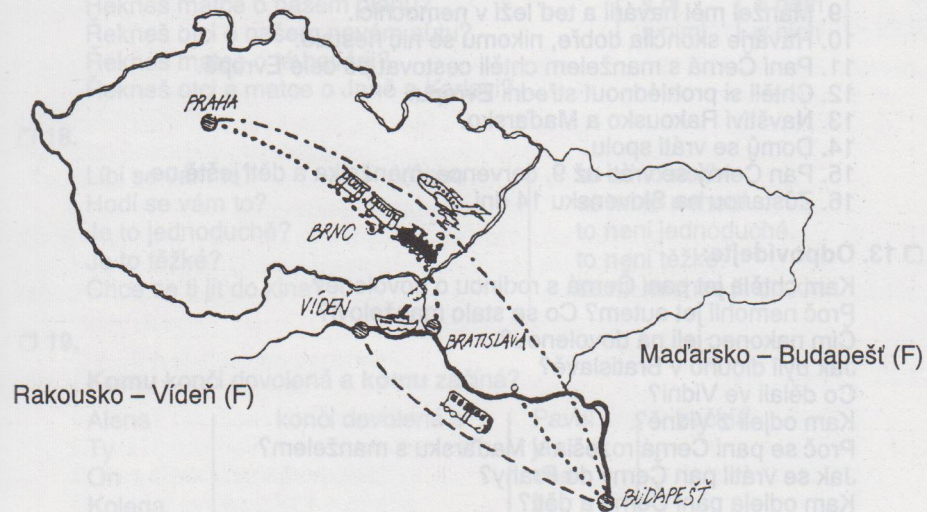
„Kam jste chtěli jet?“

„Chtěli jsme cestovat po střední Evropě, ale nakonec pojedeme jen do Rakouska a Maďarska. V sobotu odjedeme rychlíkem do Bratislavy, tam přespíme v hotelu a hned další den pojedeme lodí po Dunaji do Vídně. Tam chceme strávit několik dní, vyjedeme si i ven za město podívat se na okolí, obejdeme kulturní památky. Z Vídně odjedeme autobusem do Maďarska. Manželovi potom už končí dovolená, 10. července už musí být v kanceláři. Já a děti se s manželem rozejdeme – on odletí zpátky do Prahy a já a děti pojedeme na jižní Slovensko k jedné mé kamarádce. Na jižním Slovensku zůstaneme asi týden.“

Na konci července se obě paní zase setkají. O čem si asi budou vyprávět?

„Dobrý den, paní Černá. Tak jaká byla dovolená? A jaké jste měli počasí?“

A teď pokračujte vy, co vyprávěla paní Černá o své dovolené.





## Honzova rodina

### HONZOVA RODINA

- Honza: Hanko, **naši** vás pozvali k nám na návštěvu!  
Hana: To má být vtip nebo co?  
Honza: Ale vůbec ne! Říkali, že spolu chodíme už skoro dva roky a ještě neznají tvoji rodinu.  
Hana: Moje rodina... To není nic zajímavého... A co tvoje rodina? Jaká je?  
Honza: Moje rodina... No, moje rodina je docela srandovná. Asi je to tím, že je velká. Můj táta se jmenuje Jirka. Je inženýr. Podniká, má malou stavební firmu. Pořád má moc práce. Od rána do večera. Skoro vůbec ho nevidím. Neustále opakuje: „Nevím, co dřív.“ Já vlastně nevím, proč tolik dělá. Možná že práce je jeho koníček. Aspoň doufám. Když jsme spolu, taky se bavíme o práci, občas o sportu. Má rád dobré jídlo a chodí rád na ryby. Nikdo neví proč, protože ryby nejl ani na Vánoce.  
Moje maminka se jmenuje Anna. Učí angličtinu a francouzštinu na jazykové škole. Dřív taky trochu překládala, ale teď se hlavně stará o děti mojí starší sestry Kateřiny. Má ráda hudbu a často chodí na koncerty. Máma půjde brzo do penze. Doma pořád uklízí a strašně se zlobí, když je nepořádek. Celou rodinu vlastně tak trochu terorizuje. „Co dělají ty boty v předsíni, když mají být v botníku, proč je ten svetr na židli, když má být ve skříni, jak to, že jsou ponožky u postele a ne v pračce...“ a tak dále. No, dokážeš si to představit. Jinak je moc fajn, jen je často ve stresu. Moje starší sestra Katka už má dvě děti. Vdala se před třemi roky. To byl tenkrát skandál v rodině, to jsi měla vidět, všichni byli v šoku: co řeknou **tety**, co řeknou **středové**, co **sousedí**... Katka se totiž musela po maturitě vdát a rodiče si mysleli, že bude studovat. Teď jsou **všichni rádi**: Davídek a Janička jsou **miláčkové** celé rodiny. Její muž Robert je ekonom. Pracuje v jedné zahraniční bance.  
Můj nejstarší bratr...  
Hana: Jak to tvůj nejstarší bratr? Snad starší...  
Honza: Mhm, oba **moji bratři** jsou v pohodě...  
Hana: Cože! Ty máš dva bratry?  
Honza: No, Mirka znáš, ten je nejstarší, žije v Německu, pracuje jako počítačový expert... Je ještě svobodný...  
Hana: To já vím. Ale říkal jsi **bratři**!  
Honza: Ano, mám ještě jednoho bratra, Pavla. To je můj starší bratr. O pět minut.  
Hana: O pět minut starší? To není možné! Nikdy jsi mi to neřekl! Jste úplně **stejní**?

- Honza: Podobáme se jako vejce vejci.  
Hana: No, počkej, počkej... Určitě neznám tvého staršího bratra? Teď si nemůžu být jistá.  
Honza: Buď klidná, opravdu ho neznáš! Když jsme byli **malí**, někdy jsme si z toho dělali legraci... On byl já, já jsem byl on. Pavel ale teď nebydlí v Praze, studuje na Masarykově univerzitě v Brně. Chce být novinářem. Má přítelkyni Alenu, studuje medicínu.  
Hana: A proč jsi mi o Pavlovi nikdy nic neřekl?  
Honza: To mělo být překvapení.  
Hana: To tedy bylo. Ty ale máš smysl pro humor! Kdy ho uvidím? Zajímá mě, jestli já poznám, kdo je kdo.  
Honza: Asi ano, protože mě dobře znáš. Pavel má dioptrii, ale nenosí brýle, takže trochu víc mrká než já...  
Hana: A máš ještě prarodiče?  
Honza: **Všichni** prarodiče už bohužel zemřeli.

- ▲ **naši** – my parents; **k nám** – to our place  
**chodit spolu** – to go out with sb.; to date sb.  
**je to tím, že** – that's because; **Čím to je?** – Where does that come from? Why is that?  
**Nevím, co dřív** – I don't know where to start  
**dřív** – before, earlier  
**stará se o** + Acc. – she takes care of  
**starší** – nejstarší bratr/sestra; mladší – nejmladší: **O kolik je starší?**  
**a tak dále** – and so on  
**muset se vdát** → čekat dítě/miminko → **být v jiném stavu**  
**dokážeš si to představit** – you can imagine it  
**miláček; miláčkové rodiny** – sweetheart, love; favorite children  
**jsou v pohodě** – they are cool  
**podobáme se jako vejce vejci** – be as similar as two eggs, e.g. be alike as two peas  
**počkej!** – wait a moment!  
**poznat** – to recognise  
**nemůžu si být jistá** – I can't be sure  
**buď klidná** – be quiet  
**víc než já** – more than me
- ▲ **stavět dům, postavit dům** – to build, construct;  
stavba → stavební firma, inženýr  
**představit někoho** – to introduce: **Chci tě představit naší rodině.**  
**představit se** – to introduce oneself: **Můžu se představit? Jsem Honza.**  
! **představit si** – to imagine: **Neumíš si to představit!**



## Jedeme na dovolenou

### 6. LEKCE

## Jedeme na dovolenou

### 1. Vypravujte, jak a kde trávíte obvykle svoji dovolenou.

- Kam jezdíte na dovolenou?
- Jaké jsou typické aktivity o dovolené?
- Jaká byla vaše nejhezčí dovolená?
- Jezdíte s cestovní kanceláří, nebo sami?
- Plánujete dovolenou předem, nebo se rozhodujete na poslední chvíli?

### 2. Čtete text.

*Otec:* Kam letos pojedeme na dovolenou?

*Matka:* To kdybych věděla! Pořád o tom mluvíme, ale nikdy se nedokážeme na ničem dohodnout. Za měsíc budu mít dovolenou a dětem začínají prázdniny, proto se musíme už konečně rozhodnout. Má někdo nějaký zajímavý nápad?

*Petr:* Můžeme jet na hory, do Krkonoš nebo na Šumavu.

*Jana:* V létě, a na hory? Kde budeme bydlet? A co tam budeme dělat? Na horách je většinou zima a prší.

*Petr:* Ubytování zajistíme bez problému v nějaké horské chatě. Stačí zavolat nebo napsat e-mail. Jak dobře víš, počasí se mění na horách každou minutu. Jednou je hezky, podruhé zataženo, s tím se zkrátka musíš smířit. Když bude pršet, budeme si čistit nebo poslouchat hudbu. Myslím si ale, že většinu času budeme venku. Na horách je krásná příroda. Budeš celý den na čerstvém vzduchu, budeš chodit na výlety a na pěší túry. Když budeš chtít, můžeš si půjčit horské kolo nebo se můžeš učít jezdit na koni.

*Jana:* To bude teda zábava chodit celé prázdniny po horách, to můžeš dělat i na podzim. Pojedme raději k moři do Itálie nebo do Řecka. Mám ráda teplo a slunce. Už to vidím! Budu se celý den vyvalovat na pláži a chytat bronz, plavat v teplém moři a večer určitě nebudu sedět jako pecka v hotelu, ale vyrazím do centra. To bude nádhera!

*Petr:* Blázníš? Větší nudu si nedokážu představit. U moře svítí slunce celý den a je tam hrozné vedro. Na pláži bude hlava na hlavě. Nebudeš mít vůbec žádné soukromí. A bydlet v hotelu mě vůbec neláká.

*Jana:* Nepřeháněj! Když budeš chtít, stín vždycky najdeš nebo si půjčíš slunečník. O prázdninách nepotřebuju mít soukromí, chci se s někým seznámit. Dovolená u moře bude lepší i pro rodiče, protože si potřebujou taky odpočinout. Dopoledne budou chodit na pláž, koupat se a opalovat. Odpoledne pojedou na výlet parníkem a večer si dají místní speciality v nějaké restauraci. No řekni, mamí, mám pravdu nebo ne?



*Matka:* Ale děti, musíte se pořád hádat. Když půjdete o prázdninách na brigádu a vyděláte si nějaké peníze, můžeme jet jak k moři, tak na hory.

*Otec:* S tím absolutně nesouhlasím. Dovolená bude stát hodně peněz, a to si nemůžeme dovolit. Letos pojedeme na chalupu, budeme chodit každý den na houby a na borůvky. Dovedete si představit tu vůni smažených hub a borůvkového koláče?

### 3. Co znamená, když se řekne:

1. Bude chytat bronz.
  - a) Bude chytat ryby.
  - b) Bude se opalovat.
  - c) Bude sbírat mušle.
2. Bude sedět jako pecka.
  - a) Nebude nikam chodit.
  - b) Bude sedět celý den u stolů.
  - c) Nebude se s nikým bavit.
3. Na pláži bude hlava na hlavě.
  - a) Na pláži bude hodně slunečníků.
  - b) Na pláži bude hodně cizinců.
  - c) Na pláži bude hodně lidí.



## Pražské jaro

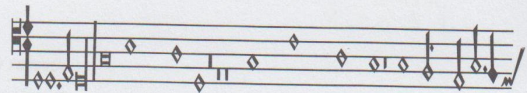
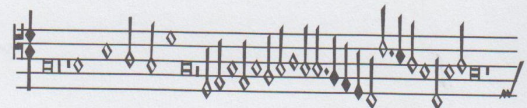
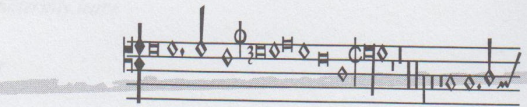
### Pražské jaro

Mezinárodní hudební festival *Pražské jaro* se koná každý rok v květnu a červnu už od roku 1946. Začíná 12.května, protože ten den zemřel známý český skladatel *Bedřich Smetana*. Na prvním koncertě orchestr hraje jeho cyklus symfonických básní *Má vlast*. Festival končí *Devátou symfonií* Ludwiga van Beethovena.

O Pražské jaro je vždycky obrovský zájem. Vstupenky si zájemci můžou koupit v předprodeji v Praze i v cizině a vybrat si z bohaté nabídky koncertů. Ty se konají nejen v Rudolfinu, ale také ve Španělském sále Pražského hradu nebo v některém z pražských kostelů. Během festivalu se návštěvníci můžou zúčastnit i různých společenských akcí, např. recepčí a setkání s umělci.



báseň, básně F *poem*  
festival, -u M *festival*  
konat se impf *to take place*  
mezinárodní adj *international*  
obrovský adj *colossal*  
orchestr, -u M *orchestra*  
předprodej, -e M *advance booking, booking office*  
skladatel, -e M *composer*  
umělec, -lce M *artist*  
vlast, -i F *one's native country*  
vstupenka, -y F *ticket*  
vybírat si/vybrat si z+G *to choose*  
zájemce, -e M *interested, concerned (person)*  
zemřít, zemřu pf *to die*  
zúčastnit se pf, G *to take part*



### CVIČENÍ 1

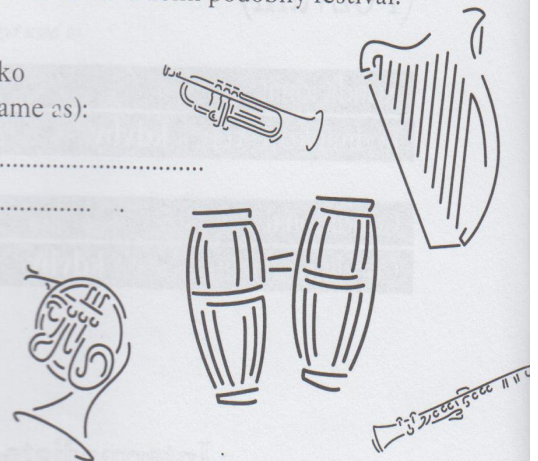


1 Odpovězte na otázky (Answer the following questions):

1. Kdy a kde se koná Pražské jaro?
2. Čím festival začíná a končí?
3. Kde se kupují vstupenky?
4. Zajímáš se o hudbu? O kterou?
5. Byl jsi v ČR už na koncertě?
6. Koná se v tvé zemi podobný festival?

2 Najděte v textu výrazy, které mají stejný význam jako (Find words or phrases in the article which mean the same as):

- místo, kde si můžu koupit lístky předem .....
- lístek do divadla, kina, na koncert .....
- velmi velký .....
- ten, kdo píše hudbu .....
- ten, kdo se o něco zajímá .....
- jiné země, než moje .....
- být někde .....





# 17. listopad

## LEKCE JEDENÁCT JEDENÁCTÁ LEKCE

### 17. listopad

Všichni známe a pamatujeme si události 17. listopadu 1989. Když se však podíváme do historie, najdeme tam ještě jeden 17. listopad a na něj taky nechceme zapomenout.

V roce 1933 začalo v Německu období fašistického režimu. Jeho existence způsobila mnoho zlého nejen v Německu, ale i v celé Evropě.

V roce 1939 začala druhá světová válka. Československo ztratilo svou samostatnost a přestalo existovat jako stát. Je samozřejmé, že Češi a Slováci demonstrovali, organizovali protestní akce a bojovali za svobodu. Velké demonstrace byly na podzim roku 1939. Zúčastnilo se jich mnoho lidí, především mládeže a vysokoškolských studentů. Fašisté na tyto akce odpověděli tak, jak odpovídá fašismus vždycky. Dne 17. listopadu brzy ráno obsadili studentské koleje, devět studentů zastřelili a ostatní odvezli do koncentračních táborů. České vysoké školy fašisté zrušili, ale odpor Čechů a Slováků zlikvidovat nemohli.

Již během války se svět dozvěděl, co se stalo 17. listopadu v Čechách, a mládež a studenti zvolili tento den za svůj svátek – Mezinárodní den studentstva.

Jestliže vzpomínáme na tyto události, nesmíme zapomenout ani na to, že fašismus ještě existuje a že jeho existence vždycky vážně ohrožuje mír.

#### PAMATUJTE:

**svět – světový ; existence – existovat ; demonstrace – demonstrovat ;**

**protest – protestní – protestovat ; fašismus – fašistický – fašista (MŽ) ;**

demonstrace – manifestace; mládež – F, sg.

**POZOR!** odpovídat na akce, vzpomínat – zapomínat na události  
bojovat za svobodu (× bojovat proti + D)

17. listopad } ALE: **Kdy?** – sedmnáctého listopadu  
(= sedmnáctý listopad)

#### Víte, že...?

První světová válka trvala čtyři roky a své životy tam ztratilo „jenom“ 6 milionů vojáků. Druhá světová válka trvala šest let a počet mrtvých vojáků už dosáhl 14 milionů. Přitom další mrtvé, tj. civilní obyvatele (nevojáky), už nelze přesně spočítat.

#### Víte, že...?

Ještě dnes se některé státy připravují na válku. To znamená, že se ostatní státy musí připravovat na obranu. To všechno stojí peníze. A těch peněz je za jeden rok tolik, kolik stojí chléb pro všechny lidi na světě na dobu asi 10 let.

**POZOR!** šest milionů, čtrnáct milionů  
Je však: dosáhl čtrnácti milionů | čtrnácti, deseti  
na dobu deseti let = genitiv.

#### A Zeptám se našich českých profesorů.

(Genitiv plurálu – forma M, F, N)

#### POZORUJTE:

sešity našich nových kamarádů, mých přátel; fotografie pražských domů, ulic a náměstí; dopisy od tvých mladších sester; ze všech našich knih; mnoho aut, tramvají a autobusů; z velkých oken moderních restaurací

#### Genitiv plurálu

MŽ Mn F N	těch našich	nových moderních	studentů – mužů
			sešitů – pokojů
			žen – židlí, věcí
			měst – moří
			náměstí

těch – všech (← všichni, všechny, všechna; sg. každý, -á, -ě)  
našich – vašich; nových – mých, tvých, svých, vrátných  
moderních – jejich, průvodcích; jeho, jejich

#### POZOR!

- M:** studentů, mužů, sešitů, pokojů, učitelů, .....  
ALE: **přátel, peněz, tisíc;** obyvatelů = **obyvatel**
- F:** židlí, skříní, věcí – místností; restaurací  
ALE: -ice → -ic; několik úřednic, ulic, sklenic; do Budějovic  
Podobně N: -iště → -išť; vedle sídliště, hřiště, .....
- žena** → žen, město → měst ALE: { sester, profesorek,  
Je také: pošt, lamp umyvadel, oken, .....

#### 4. Doplňte správný tvar zájmena.

genitiv on, ona, .....

Vzor: Na fotografii vidíš mého bratra.  
Vedle něho stojí jeho malý syn.

1. Náš oddíl zajišťuje různé akce. Chci se ..... taky zúčastnit. 2. Máte už české učebnice? Bez ..... nemůžete studovat. 3. Našeho lékaře dobře znám. Často jsem byl u ..... v ordinaci. 4. Tvůj kamarád je velmi zajímavý člověk, ale někdy se ..... trochu bojím. 5. Marta už je ve třídě. Ty sis ..... nevším? 6. Organizovali jsme zajímavou soutěž. Všichni se ..... zúčastnili. 7. Druhá světová válka byla dlouhá. 14. milionů vojáků se z ..... nevrátilo. 8. Na náměstí je velká historická budova. Vedle ..... je ještě divadlo. 9. Chodíte někdy do kina? Blízko ..... je malá restaurace. 10. V pokoji jsou velké dveře. Vedle ..... mám skřín. 11. Znáš tu novou studentku? Zeptej se ..... , odkud je. 12. Pozveme na výlet Petra a Martu. Kromě ..... pojedí i Luboš.

#### 5. Doplňte správný tvar zájmena podle smyslu věty.

genitiv já, ty, my, vy

Vzor: Budu rád, když si sedneš vedle mě.

1. Chci se ..... zeptat, kdy pojedeme na výlet, ale ty to asi taky nevíš. 2. Musíme tam být také, bez ..... nemůžete začít. 3. Můžete taky přijít, ale i bez ..... tam bude hodně lidí. 4. Až se ..... bude někdo ptát, budu odpovídat. 5. Rádio u ..... hraje skoro celou noc. Kdy chodíte spát? 6. Navštívil mě kamarád. Odcházel ode ..... asi ve čtyři hodiny. 7. Když nebudu něco vědět, zeptám se ..... , protože ty víš všechno. 8. Vy bydlíte tady? A kdo bydlí vedle .....? 9. Nejsme tady ještě všichni. Kdo z ..... chybí?

#### 6. Řekněte ve futuro.

pf. × impf. futurum

(Pozor na rozdíl mezi perfektivními a imperfektivními slovesy!)

Vzor: Navštívil jsem svého přítele. Měl jsem těžkou práci.  
Navštívím svého přítele. Budu mít těžkou práci.

1. Dívání jsme se na televizi. 2. Už jsem tě dlouho neviděl. 3. Petr zase přišel pozdě. 4. Taky jste si prohlédli tu novou továrnu? 5. Jak dlouho jste spali? 6. V neděli jsme se zúčastnili zajímavé soutěže. 7. Za mír bojovali mladí lidé celého světa. 8. Pravidelná práce vždycky přinesla úspěch. 9. Nezapomněli jsme, že fašismus ještě existuje. 10. Taky jsi myslel na zkoušku? 11. Na české jídlo jsem si

#### 7. Čtete.

číslovky, datum

6. 7. 1415, 21. 6. 1621, 7. 9. 1848, 28. 10. 1918, 15. 3. 1939, 8. 5. 1945,  
25. 2. 1948, 21. 8. 1968, 17. 11. 1989, 31. 12. 1992, 1. 1. 1993, 5. 4. 2055

#### 8. Odpovídejte.

Kdy jste začal chodit do školy? Kdy jste skončil základní školu? Kdy jste přijel do České republiky? Kdy půjdete na vysokou školu? Kdy skončíte studium?

#### 9. Utvořte substantiva od adjektiv a naopak.

suffix -ost

rychlý – ..... auta, veliký – ..... bot, modernost – ..... domy, chytrost – ..... dítě, schopnost – ..... člověk, samostatný – ..... státu, vytrvalost – ..... studentka

#### 10. Odpovídejte.

Co způsobil německý fašismus? Kdy začala druhá světová válka? Který den je Mezinárodní den studentstva? Co se stalo 17. listopadu 1939? Jak odpověděli fašisté na akce studentů? Proč zrušili české vysoké školy?

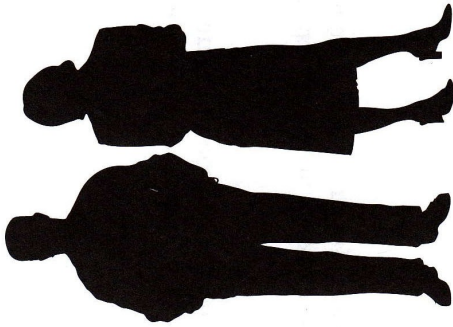
#### 11. Poslouchejte a zapisujte si důležité údaje.

15. března obsadili němečtí fašisté Československo, které se tak ztratilo z mapy světa a přestalo existovat jako stát. Čeští lidé, hlavně studenti, nepřestali však dál bojovat za samostatnost naší republiky. Jedna z velkých demonstrací byla 28. října 1939. Fašisté chtěli odpor zlikvidovat, proto 17. listopadu obsadili studentské koleje, devět studentů zastřelili, ostatní odvezli do koncentračního tábora a zrušili české vysoké školy. 8. května 1945 druhá světová válka skončila. Trvala šest let a své životy tam ztratily miliony lidí. Nesmíme na tyto mrtvé zapomenout.

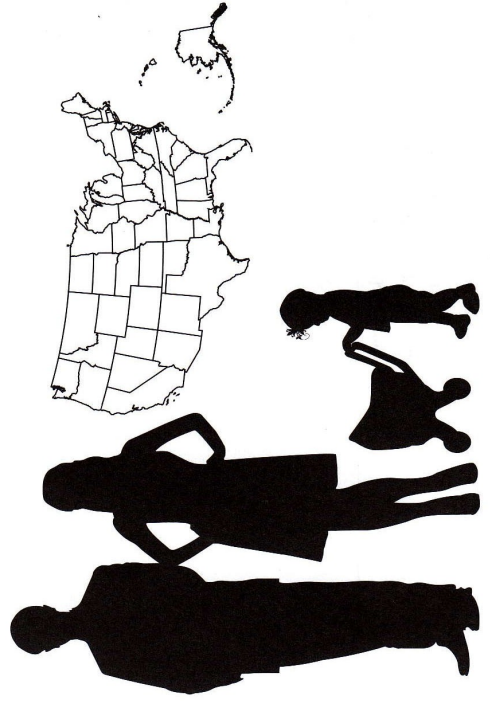
Porovnejte text lekce 11 a tohoto cvičení a řekněte, který údaj v textu lekce není.

## KAPITOLA 1 | Představování

To je Jana Nováčková a to je její manžel Evžen Nováček.



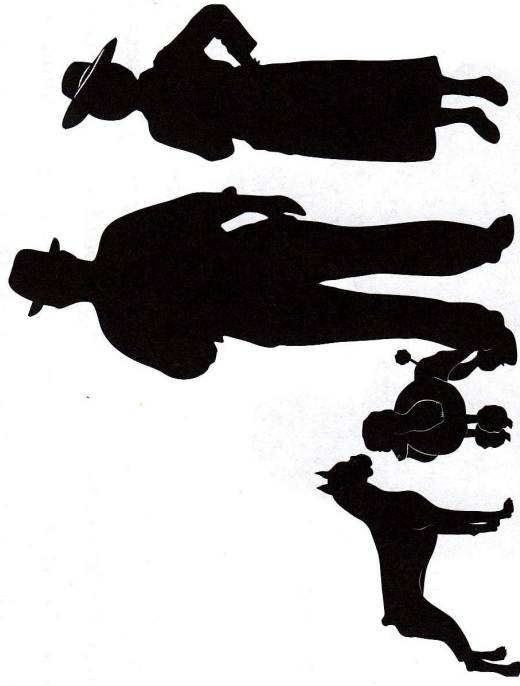
To je jejich dcera Eva a její manžel Petr. To je jejich vnučka Alenka. Eva, Petr a Alenka teď bydlí v Americe.



Perný den

Eva má kamarádku Věru.

To je Věra Rozová a to je její známý pan Ivan Vrána.



**NEŽ BUDETE ČÍST:**

Podívejte se na obrázky v kapitole 2. Odpovězte na otázky.

Co si myslíte?

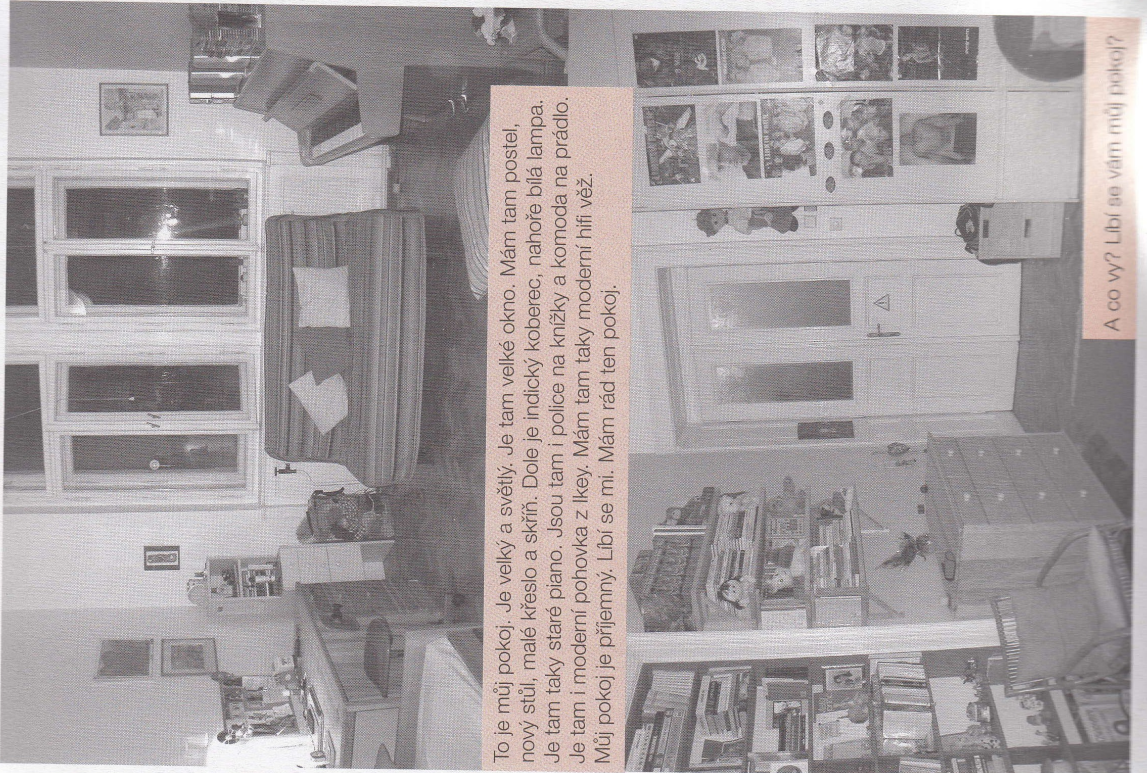
1. Pracuje Jana?

2. Má Jana ráda zmrzlinu?



# Můj pokoj

## MŮJ POKOJ – MY ROOM



To je můj pokoj. Je velký a světlý. Je tam velké okno. Mám tam postel, nový stůl, malé křeslo a skříň. Dole je indický koberec, nahoře bílá lampa. Je tam taky staré piano. Jsou i tam i police na knížky a komoda na prádlo. Je tam i moderní pohovka z Ikea. Mám tam taky moderní hifi věž. Můj pokoj je příjemný. Líbí se mi. Mám rád ten pokoj.

A co vy? Líbí se vám můj pokoj?

» In Czech we use „to je“ only if a noun follows: (Co to je? To je pokoj. Kdo to je? To je můj kamarád.), or if we are qualifying something: (To je dobré. To je špatné. → That's good. That's bad). But if we are saying what something looks like, the sentence just begins with „Je“: To je pokoj → That's the room. Je velký. → It is big. The difference between: (Je tam piano.) and (Je tam piano?) is that in the first, your intonation goes down at the end of the sentence, while in the second, it goes up.

### 1. Respond:

- Co to je?
- Či je ten pokoj?
- Jaký je pokoj?
- Jaké je okno?
- Jaký je stůl?
- Jaké je křeslo?
- Co tam mám?
- Co je dole?
- Jaký je koberec?
- Kde je lampa?
- Jaká je lampa?
- Jsou tam police na knížky?
- Je tam piano?
- Jaké je piano?
- Je tam komoda?
- Odkud je pohovka?
- Co je Ikea?
- Jaký je tam nábytek?
- Je hifi věž moderní?
- Co tam není?
- Je ten pokoj moderní?
- Líbí se vám můj pokoj?



Tom je v České republice

# Tom je v České republice. Bydlí v Praze.

*Models for the locative singular*

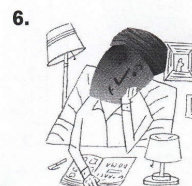
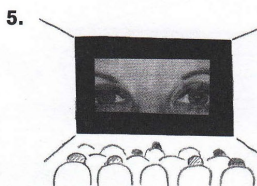
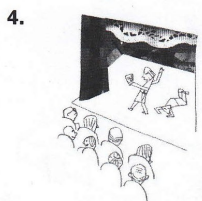
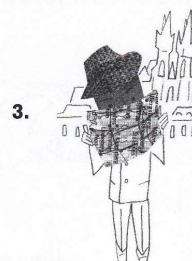
## 4. Čtete nebo posloucháte. Kde je Tom každý den? Napište to.

Tom a jeho týden

Tom Reed je Angličan, ale teď není **v Anglii**. Je **v České republice**. Bydlí **v Praze v malém penzionu** a studuje češtinu. V pondělí a ve středu dopoledne je **ve škole**. Píše testy, čte texty a mluví česky. V úterý a v pátek je celý den **v práci**. Ve čtvrtek je doma. Tom je fotograf a pracuje **v kanceláři v centru**. V sobotu večer je **v kině** nebo **v divadle**, večerí **v restauraci** nebo hraje karty **v hospodě**. V neděli večer je **doma**, studuje a píše domácí úkoly. Co myslíte, jaký je jeho oblíbený den?

## 5. Řekněte, kde ten člověk je.

Kde je? Co tam dělá?



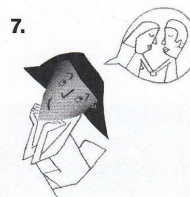
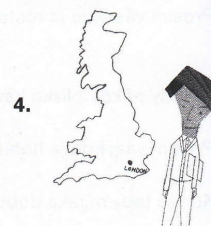
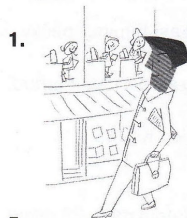
### Pozorujte:

hotel – **v hotelu**, restaurace – **v restauraci**, škola – **ve škole**

For more about these forms (the locative singular) see lesson 14.

## 6. Posloucháte. Pak reprodukuje text podle obrázků.

Odpoledne v kanceláři



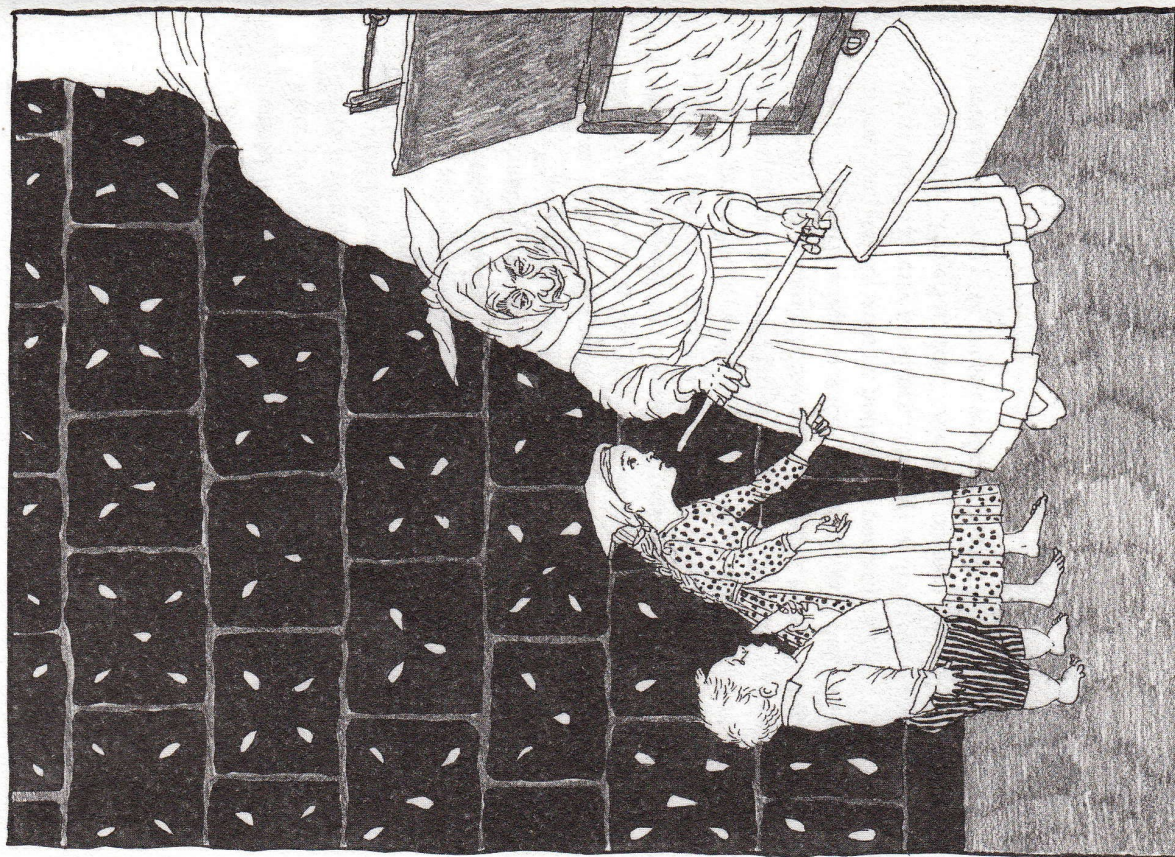


## O perníkové chaloupce

V malé chaloupce blízko lesa žili s rodiči chlapec a holčička, jmenovali se Jeníček a Mařenka. Jednou šli spolu do lesa na jahody. „Podívej se, tady jsou velké a červené,“ volala Mařenka. „A tamhle v lese jsou ještě větší a červenější!“ ukazoval Jeníček. Děti šly dál a dál a najednou nevěděly, kde jsou. Ztratily se. Byl už večer a děti měly strach, že nenajdou cestu domů. Jeníček vyšel na strom a v dálce uviděl nějaké světlo. Děti šly tím směrem a uviděly chaloupku. Chaloupka ale nebyla obyčejná! Byla z perníku, měla střechu z čokolády a dveře a okna z marcipánu.

Děti měly hlad, a tak začaly perník loupat a jíst. Najednou někdo volá: „Kdo mi to tady loupe perníček?“ Byla to zlá ježibaba, která v chaloupce bydlela. „To nic, to jen větríček!“ odpověděly děti a jedly dál. Ježibaba ale děti chytila. Jeníčka dala do chlívků, protože ho chtěla vykrmit a sníst, a Mařenka jí musela pomáhat vařit a uklízet.

Když byl Jeníček dost tlustý, ježibaba se rozhodla, že ho strčí do pece, upeče ho a sní. Řekla mu, že musí vyskočit na lopatu. Jeníček ale předstíral, že to neumí. „Musíš mu to ukázat, babičko,“ řekla Mařenka ježibabě. Ježibaba vyskočila na lopatu a děti šup – strčily ji do pece! A pak honem utikaly domů k mamince a tatínkovi.





8. Naštěstí se dívka vrátila \_\_\_\_\_ města a vykřikla: „Hrnečku, dost!“
9. Ale kaše už bylo tolik, že když se sousedi vraceli \_\_\_\_\_ pole, museli se domů projít!

**9. Spojte slovesa v infinitivu a v minulém čase.**

- |               |              |
|---------------|--------------|
| 1. jít        | A. vrátil se |
| 2. potkat     | B. šel       |
| 3. říct       | C. musel     |
| 4. začít      | D. přestal   |
| 5. přestat    | E. potkal    |
| 6. zapomenout | F. řekl      |
| 7. téct       | G. tekli     |
| 8. vrátit se  | H. začal     |
| 9. muset      | I. zapomněl  |

**10. Vyprávějte pohádku. Používejte následující klíčová slova a výrazy.**

1. chudá dívka
2. jít na jahody
3. potkat babičku
4. dát chleba a jahody
5. dát kouzelný hrneček
6. říct „Hrnečku, vař!“
7. začít vařit kaši
8. říct „Hrnečku, dost!“
9. přestat vařit kaši
10. jít na trh
11. mít zase hlad
12. zapomenout, co musí říct
13. téct z hrnečku
14. vrátit se z trhu
15. muset se projít domů

**11. Co asi řekla dívka matce, když kaše přestala téct? Napište jejich dialog.**

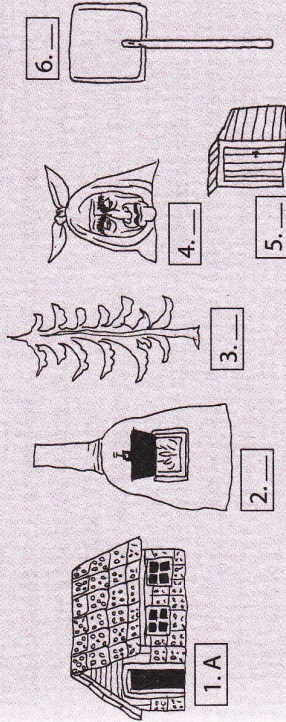
## O perníkové chaloupce

**1. Povídejte si před čtením.**

1. Máte rádi sladkosti? Jaké? Jak často je jíte?
2. V textu se píše o perníku, čokoládě a marcipánu. Jaké další sladkosti znáte?

**2. Co je to?**

- A. perníková chaloupka – B. chlivek – C. ježibaba – D. lopata  
E. pec – F. strom



**3. Jaké sladkosti to jsou?**

1. ODRT – \_\_\_\_\_
2. AZRZMLIN – \_\_\_\_\_
3. RMAPCIÁN – \_\_\_\_\_
4. BBOONNY – \_\_\_\_\_
5. RPEKNI – \_\_\_\_\_
6. USŠNKEY – \_\_\_\_\_
7. KOOČALÁD – \_\_\_\_\_

**4. Jaký je rozdíl mezi těmito slovy?**

- vitr – větríček  
velký – větší  
červený – červenější

**5. Označte, co je správně.**

1. Jeníček a Mařenka žili s rodiči v lese/u lesa/daleko od lesa.
2. Šli do lesa na jablka/na kávu/na jahody.
3. Jeníček vylezl na střechu/na strom/na kámen a uviděl světlo.



Slavní lidé

# Slavní lidé

*Famous people*

## 4. Čtete nebo poslouchajte. Podtrhněte I-formy.

**Karel IV.** (= čtvrtý)

Turista, který je v Praze, často slyší: Karlův most, Karlova univerzita, Karlštejn... Ale kdo ten Karel byl?

Karel IV. byl český král. Narodil se v roce 1316 a umřel v roce 1378. Jeho otec byl z Lucemburska a jeho matka byla Češka. Karel studoval ve Francii a do Prahy přišel v roce 1333.

Karel IV. byl velmi energický a inteligentní. Byl štíhlý a vysoký – měřil 175 centimetrů. To bylo neobvyklé, protože lidé byli malí. Byl dobrý politik a organizátor, ale byl taky religiózní a pověřčivý. Když plánoval most, hledal spolu s astrology speciální čas a den. Začínal stavět most 9. 7. 1357 v 5 hodin 31 minut. Proč? Protože to datum dělá „most“ – 1 3 5 7 9 7 5 3 1.

Karel IV. měl čtyři manželky. Poslední z nich, krásnou Elišku Pomořanskou, která byla silná jako muž, můžete vidět ve filmu Noc na Karlštejně. Karel měl rád Prahu a hodně pro město a pro celou zemi dělal. Byl to dobrý král.



## 5. Najděte správnou odpověď.

### 1. Karel IV. se narodil

- a) v roce 1316
- b) v roce 1416
- c) v roce 1516

### 2. Jeho otec byl

- a) z Anglie
- b) z Lucemburska
- c) z Česka

### 3. Jeho matka byla

- a) Češka
- b) Francouzka
- c) Angličanka

### 4. Karel IV. studoval

- a) ve Francii
- b) v Anglii
- c) v Praze

### 5. Karel IV. byl

- a) malý a tlustý
- b) štíhlý a vysoký
- c) tlustý a vysoký

### 6. Karel IV. hledal pro most

- a) speciální čas
- b) speciální místo
- c) speciální jméno

### 7. Karel IV. byl

- a) dobrý politik a špatný organizátor
- b) špatný politik a dobrý organizátor
- c) dobrý politik a dobrý organizátor

### 8. Karel IV. měl

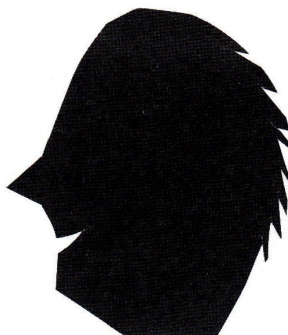
- a) dvě manželky
- b) čtyři manželky
- c) tři manželky

### 9. Eliška Pomořanská byla

- a) krásná a slabá
- b) silná a ošklivá
- c) krásná a silná

## 6. Napište text o nějakém slavném člověku. Odpovídejte na otázky.

Kdo je to?  
Kdy žil / žila?  
Kdy se narodil / narodila?  
Co dělal / dělala?



Proč je slavný / slavná?  
Jaký byl / jaká byla?  
Kdy umřel / umřela?  
Jaký měl / měla život?

## Zkouška z ČJ pro získání trvalého pobytu

Čtete texty a vyberte 1 správné řešení pro úkoly 7 – 11. Číslo 0 je příklad.

**PŘÍKLAD: 0. Která informace je správná?**

- A) Do té ordinace můžete jít k zubaři.
- B) V tom obchodě můžete nakupovat jídlo.
- C) Do té lékárny můžete jít v neděli dopoledne.
- D) Do té lékárny můžete jít v pondělí dopoledne.

### Lékárna U Apolináře

Pondělí – pátek: 9:00 – 18:00  
Sobota: 10:00 – 12:00  
Neděle: zavřeno

**7. Která informace je správná?**

- A) V obchodě Bílý kůň je třicet procent sleva.
- B) V obchodě Bílý kůň máte 25. května slevu.
- C) V obchodě Bílý kůň si můžete koupit knihy.
- D) V obchodě Bílý kůň neprodávají knihy pro děti.

### Knihkupectví Bílý kůň

Knihy a časopisy pro děti a pro dospělé!  
Od 25. 6. do 28. 6. sleva 20 %  
na všechny knihy.

**8. Která informace je správná?**

- A) Můžete mít kurz na pět týdnů.
- B) Do té autoškoly můžete chodit v zimě.
- C) Do té autoškoly můžete chodit v červnu.
- D) Do té autoškoly můžete volat pro informace.

### Autoškola Prošek & syn

Intenzivní kurzy – řídičské průkazy  
pro osobní auta. Kurzy na 2, 3 nebo  
4 týdny v červenci, srpnu a v září.

Informace na [www.autoskola-prosek.cz](http://www.autoskola-prosek.cz) nebo  
na telefonu 775 916 748

**9. Která informace je správná?**

- A) Dana nemá e-mail.
- B) Dana pracuje v Praze.
- C) Dana učí němčinu v Ostravě.
- D) Dana je učitelka cizích jazyků.

### Mgr. Dana Šovanová

*učitelka angličtiny a češtiny pro cizince*

Telefon: +420 596 369 854      Adresa do práce:  
Mobil: +420 777 568 231      Pražská 265/5  
E-mail: [dana.sovanova@volny.cz](mailto:dana.sovanova@volny.cz)      359 01 Ostrava 2

**10. Která informace je správná?**

- A) Jana dostala slevu do sportovního centra v Karlových Varech.
- B) Jana dostala slevu do sportovního centra v Karlovarské ulici.
- C) Jana dostala slevu do každého sportovního centra v Praze.
- D) Jana dostala 20 % slevu na saunu, solárium a bazén.

### Dárkový kupon pro Janu Veroňkovou

sleva 20 % na sportovní oblečení

Sportovní centrum SC,  
Karlovarská 2, Praha 5  
V centru nově otevřeno:  
sauna, solárium a bazén.

Telefon: +420 222 431 330, [www.sc.cz](http://www.sc.cz)

**11. Která informace je správná?**

- A) V obchodě Tatak můžete nakupovat od pondělí do soboty.
- B) V obchodě Tatak můžete nakupovat o víkendy dopoledne.
- C) V obchodě Tatak můžete nakupovat 21. června.
- D) V obchodě Tatak můžete nakupovat každý den.

### POTRAVINY TATAK

Pondělí – pátek: 8.00 – 12.00, 13.00 – 19.00  
Sobota: 9.00 – 11.30  
Neděle: zavřeno  
Od 20. 6. do 27. 6. zavřeno – dovolená.



Čtete texty 12 – 15 a pak vyberte správný obrázek A – E pro každý text. Pozor, máte 4 texty, ale máte 5 obrázků. Nebudete potřebovat 1 obrázek. Text 0 a obrázek F jsou příklad.

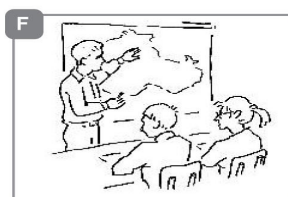
**0**  
**Univerzita Karlova**  
 nabízí nové jazykové kurzy češtiny pro cizince, obchodní angličtiny a dalších 10 jazyků. První hodina zdarma! Volejte 222 909 557.

**12**  
 Dostavte se na kontrolu k zubní lékařce  
**MUDr. Pavelkové**  
 v úterý 27. 5. v 10:15.

**13**  
**POZOR!**  
 Ve dnech 24. – 28. 10. **NEBUDOU** osobní vlaky z Prahy do Kolína zastavovat v Čelákovících. Stanice Čelákovice bude uzavřena.

**14** Komu: Vážení rodiče,  
 Kopie: v pondělí 4. 9. pojedou třídy 1.A a 1.B na výlet do Prahy. Cena: 100 Kč. Odjezd v 8:30 od školy.  
 Děkuji.  
 Jiří Brabec  
 Ředitel

**15**  
**ALFRÉD**  
 Obchodní dům Alfréd nabízí o víkendu 25. – 26. 7. slevu na všechno letní oblečení (trička, sukně, šaty, šortky a další).  
 Otevřeno: 8:00 – 18:00.

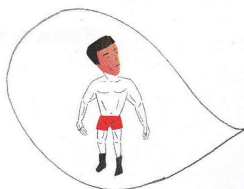


Jaký je Petr? Jaká je Eva?

## Jaký je Petr? Jaká je Eva?

*What is Petr like? What is Eva like?*

9. Čtete nebo poslouchajte.



**Eva je krásná a Petr je silný**

Petr je mladý, vysoký, štíhlý a silný. Je moc inteligentní a energický. Eva je mladá, krásná, štíhlá a elegantní. Je taky moc inteligentní a energická. Myslíte, že to všechno je pravda?

Ne, to je nesmysl. Eva je úplně normální holka. Je hezká, ale není žádná modelka. Petr je fajn, ale není žádný superman – je úplně normální kluk. Eva a Petr nejsou ideální. Ale Eva je zamilovaná a Petr je taky zamilovaný. To víte, láska je slepá...