

Helena Horová

Porozumění francouzskému odbornému textu v kurzech pro vysokoškolské studenty (nefilology) na základě využití elementárních znalostí lexikologie

Abstract

The aim of our study is to address the issue of professional reading and comprehension scholarly French text. We ask ourselves, both through knowledge of basic lexicological phenomena and problems enable students of French focus of professional skill of reading scholarly French texts. The study deals with reading comprehension skills. Different types of reading and definition of skills according to the Common European Framework of Reference are introduced. Attention is paid to three main approaches: the overall comprehension the text, understanding the part of the text and comprehension one sentence. The last part presents the phenomena of lexicology French, whose knowledge can facilitate reading and comprehension the scholarly French text.

Key words: text, reading, types of reading, comprehension, French lexicology

1. Úvod

Tématem předkládané studie je problematika četby odborného francouzského textu s porozuměním. Jejím cílem je pak vymezení jevů a problémů z oblasti lexikologie francouzštiny, jejichž znalost by mohla usnadnit studentům nefilologického zaměření porozumění odbornému cizojazyčnému textu. V naší studii se pokusíme zohlednit jak výchozí didaktická, tak lingvistická.

Osvojování cizích jazyků je nedílnou součástí vysokoškolského studia. Cíle a principy výuky cizích jazyků v rámci českého vysokého školství jsou vymezeny v souladu s požadavky cizojazyčného vzdělávání tak, jak je definuje Společný evropský referenční rámec pro země EU. Vedle potřeby všeobecného jazykového vzdělávání je v něm zahrnuta také potřeba výuky odborného cizího jazyka. Pro účely naší studie se zaměříme na studenty humanitních věd, jejichž zaměření je nefilologické. Vysokoškolská nefilologická výuka zaměřená na osvojení odborného cizího jazyka má svá specifika. Většinou se jedná o skupinu studentů s jazykovou úrovní B1 až C2 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky), převážně heterogenní skupinu, jejíž členové nejsou na stejné jazykové úrovni. Cílem výuky v tomto typu kurzu je především osvojení odborné terminologie a specifických stylizačních postupů, porozumění odbornému textu a ústní či písemná komunikace na vyšší odborně orientované úrovni. Cílem cizojazyčné výuky u těchto studentů není pouze osvojení jazyka za účelem komunikace; ve většině případů je cizí jazyk prostředkem k získávání nových poznatků ze studovaného oboru. Proč si vysokoškolští studenti volí (zpravidla jako druhý cizí jazyk) francouzštinu? Odpověď na tuto otázku nabízí O. Challeová ve své knize *Enseigner le français de spécialité* (Challe 2002). Autorka uvádí, že i když je francouzština méně vyučovaná než angličtina (má na mysli jazykovou situaci mimo území Francie), je u studentů velmi oblíbeným jazykem, a to z několika důvodů: francouzští vědci publikují ve svém rodném jazyce na vysoké odborné úrovni, zájem o dovoz francouzských výrobků neklesá a francouzští odborníci stojí v čele mnoha nadnárodních společností.

2. Odborný jazyk, odborný funkční styl, odborný text

Výuka odborného cizího jazyka se realizuje v rámci vysokoškolského studia převážně četbou odborné literatury. Výběr odborného textu určeného pro tento typ posluchačů by měl probíhat na základě několika kritérií, jako je studovaný obor posluchačů, jejich jazykové potřeby a především cíle cizojazyčné odborné výuky (Eurin Balmet a Henao de Legge 1992). Texty, které se ve výuce zpravidla používají, pocházejí z různých zdrojů a různá je také jejich povaha (text v knize, článek ve sborníku či v časopisu, zpráva, recenze aj.). Pro účely naší studie je nezbytné charakterizovat odborný text tak, jak ho obecně vymezuje česká a francouzská stylistika. Francouzská/frankofonní stylistika na rozdíl od stylistiky české nerozlišuje termín „odborný styl“. Termín odborný jazyk (*langue de spécialité*) se ve francouzské lingvistice vyskytuje.

Budeme-li nahlížet na odborný text z hlediska funkčních stylů, zjistíme, že cílem odborného funkčního stylu je podat přesné, jasné a úplné informace o předmětu sdělení. Volba a uspořádání informací v textu by měla u čtenáře vytvořit jednoznačnou představu o dané problematice. Odborné texty plní funkci odborně sdělnou – referenční. Předpokládaný adresát podstatně ovlivňuje pojetí a hloubku zpracování tématu autorem, který utváří odborný text s ohledem na míru znalostí a zkušeností čtenáře. Pro současný odborný funkční styl je typické členění na několik dílčích ob-

lastí komunikace, např. dělení na odborné projevy mluvené a psané. K další diferenciaci dochází podle jednotlivých vědních disciplín: texty společenskovědní jsou formálně méně ustálené než texty věd exaktních. Vedle rozdělení na projevy mluvené a psané jsou podle současné stylistiky odborné projevy zaměřeny buď spíše teoreticky, nebo prakticky. Toto zaměření podstatně ovlivňuje jazykový styl odborného projevu. České prameny z oblasti stylistiky, které vycházejí z pojetí pražské školy, dělí odborný funkční styl na styl vědecký (teoretický), na styl prakticky odborný a dále na styl populárně naučný a styl učební. Toto stylistické členění se dále uplatňuje při diferenciaci odborných textů. Obecně rozlišujeme: styl vědeckých textů (text je určen odborníkovi v dané oblasti, jedná se o interpretaci faktů autorem, úvahový postup je doplněn odborným popisem a volba jazykových prostředků směřuje od neutrálnosti ke knižnosti), styl praktických odborných textů (text se obrací k „poučenému čtenáři“, vyjadřování je méně exaktní, v lexiku se objevují vedle termínů také profesionalismy), učební styl (text zprostředkovává předání určitých informací, aktivizuje zájem o ně), styl populárně naučný (text se obrací k neoborníkovi, forma zpracování má blíže k publicistice a krásné literatuře, terminologie je omezena na nezbytnou míru) a esejistický styl (v textu se vyskytují prvky odborného a uměleckého stylu, vzrůstá význam osobnosti autora) (Čechová a kol. 1997).

Jak nabývá odborná komunikace ve společnosti na významu, rozvíjí se i odborný styl. Čmejrková a kol. (Čmejrková a kol. 1999) poukazují na nový charakter vědeckého jazyka, který se podstatně liší od vědeckého jazyka popsaného pražskou lingvistickou školou. Vědecký jazyk pražské školy se vyznačoval homogenností a jednotností stylu, kdežto současná vědecká komunikace je „vnitřně diferencovaná a žánrově rozrůzněná“ (Čmejrková a kol. 1999, 17). Za hlavní rys odborného projevu je pokládána promyšlenost, přesnost, jasnost, jednoznačnost, věcnost a zřetelnost výkladu. Toho se dosahuje již textovou výstavbou. Text je explicitní, do popředí se dostává denotát znaku, konotace jsou nežádoucí. Výrazová úplnost je dána charakterem jazykového materiálu a územ v daném typu textů. Základní forma projevu je monologická, dialog se může objevit např. při odborné diskusi. Odborný text je povahy nociónální, zpravidla neobsahuje prvky expresivní. Jazyková výstavba odborného textu vychází z věcné složky sdělení. Psaný odborný text směřuje k přísné spisovnosti, mluvený projev může obsahovat i některé prvky hovorové. Syntaktická stavba odborného textu odpovídá hierarchii myšlenek a vztahů, které autor v textu vyjadřuje. Z hlediska lexikálního je pro tento styl typický výskyt odborných názvů, termínů. Na terminologii je kladen požadavek soustavnosti, jednoznačnosti a ustálenosti. Termíny jsou buď domácího nebo cizího původu, velmi často dochází k přejímání slov z jiných národních jazyků, např. z angličtiny. Tyto výrazy označujeme jako internacionalismy. Některé termíny vznikly doslovným překladem cizího nebo mezinárodního termínu, jsou to tzv. kalky. Pro odborný styl je dále typický výskyt profesionalismů, popř. slangismů. Dalším důležitým rysem odborného funkčního stylu je lexikální synonymie, tedy existence tzv. terminologických synonym. Typickými slohovými útvary odborného

funkčního stylu jsou studie, články, disertace, esej, úvaha, referát, přednáška, posudek, kritika, recenze aj.

Zmiňujeme-li problematiku odborného stylu/odborného jazyka z pohledu francouzské/frankofonní stylistiky a lingvodidaktiky, je nezbytné, abychom uvedli termín *discours scientifique* (vědecký diskurs, odborné pojednání). Tímto termínem je ve francouzštině zpravidla označován ústní/písemný odborný projev. *Discours scientifique* má v rámci výuky francouzštině své místo především ve výuce odbornému jazyku. Je východiskem pro koncipování výuky odbornému jazyku. Nejčastěji je termínem *discours scientifique* označován právě odborný text.

Francouzská lingvodidaktika rozlišuje zpravidla následující typy odborných projevů (Loffler-Laurian 1983):

- *discours scientifique spécialisé* (vědecké pojednání) – autorem tohoto odborného projevu je vědecký pracovník a text ke určen ostatním specialistům daného oboru
- *discours de semi-vulgarisation scientifique* (odborný text) – autorem je vědecký pracovník a text odpovídá úrovni vysokoškolského textu daného oboru
- *discours de vulgarisation scientifique* (populárně-naučný text) – autorem textu je zpravidla novinář – specialista na danou oblast a text je určen široké veřejnosti
- *discours scientifique pédagogique* (didaktický odborný text) – autorem je vyučující daného předmětu a text je určen posluchačům tohoto oboru
- *discours de type mémoire ou thèse* (diplomová nebo doktorská práce).

V průběhu 80. a 90. let dvacátého století se problematikou odborného diskursu jako nedílné součásti francouzské lingvodidaktiky podrobně zabývala autorka Sophie Moirandová. V příspěvku *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles* uveřejněném ve speciálním vydání časopisu *Le français dans le monde* s podtitulem *Publics spécifiques et communication spécialisée* (Moirand 1990) se autorka podrobněji zabývala analýzou odborného diskursu existujícího v rámci dané odborné komunikace. Analýza odborného diskursu je podle autorky velmi důležitým prostředkem vedoucím k poznání jednotlivých komunikačních situací. Domníváme se, že tyto poznatky jsou pro didaktiku cizích jazyků velmi cenné. Lze je považovat za východí pro stanovení cílů cizojazyčné odborné výuky a pro celkovou organizaci jejího obsahu. Moirandová analyzovala dva typy odborného diskursu: *discours du monde des affaires* (odborný projev (diskurs) obchodní francouzštiny) a *discours scientifique* (vědecký diskurs). Z volby těchto diskursů je patrné, že autorka směřovala svůj výběr k analýze nejčastěji se vyskytujících diskursů v rámci výuky odborné francouzštině. Autorka dospěla k následujícím závěrům: Odborný diskurs z oblasti obchodu se podstatně odlišuje od diskursu vědeckého. Hlavními rysy vědeckého diskursu jsou prezentace poznatků, komentování výsledků vědeckého bádání a formulování hypotéz. Diskurs obchodu se opírá o odbornou komunikaci, jejímž jádrem

je především obchodní jednání a aktivity s ním spojené. Tento diskurs označuje Moirandová jako *discours d'action* (diskurs zaměřený na jednání, na činnost). Jedná se o typ diskursu, který je cílený, který vychází z reálných skutečností a má určitou lokální platnost. V tom se odlišuje od diskursu vědeckého, jehož platnost je obecná. Analýza vědeckého diskursu přinesla podle autorky na pole lingvodidaktiky mnoho otázek: Je vědecký diskurs objektivní? Jedná se pouze o druh informativního diskursu, nebo s sebou nese tento diskurs i prvky komunikační? O povaze vědeckého diskursu jako diskursu informativního, jehož cílem je pouze prezentovat nové poznatky, hovoří Moirandová v souvislosti s diskursem vědeckého výzkumu (*discours de recherche*). Autorem tohoto diskursu je vědec, který prezentuje výsledky svého výzkumu. Pro účely didaktiky cizích jazyků se ovšem tento diskurs může jevit jako příliš náročný co do obsahu a formy a je tedy nezbytné, aby byl upraven do podoby odpovídající požadavkům kladeným na cizojazyčnou výuku. Tím se dostáváme k tzv. didaktickému vědeckému diskursu (*discours scientifique didactique*). Autorem takového diskursu nemusí být nutně vědec, ale např. autor učebnice/výukových materiálů, který hraje roli zprostředkovatele poznání. Didaktický vědecký diskurs nemusí být pouze informativní, ale může rovněž obsahovat prvky komunikace.

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, cizojazyčná odborná výuka se opírá zpravidla o odborný text. Moirandová na základě analýzy různých typů odborných textů vytvořila následující kategorie, na základě kterých je možné odborný text charakterizovat: První kategorie posuzuje text z hlediska jeho povahy (např. popis, explikace,...). Druhou kategorií je typ diskursu (vědecký, didaktický, populárně-naučný,...). Další kategorií je pragmatický záměr diskursu (co je jeho cílem, např. vysvětlit, oznámit, naučit, ukázat, dát impuls k činnosti,...). Následující kategorie se zabývá formou diskursu (rozhovor, debata, dopis,...). Poslední kategorie pracuje s objekty diskursu, kterými mohou být jak hlavní aktéři, tak prezentované skutečnosti. Uvedený výčet kategorií nepovažuje Moirandová za vyčerpávající, jejím cílem je ukázat možnosti didaktického využití odborného diskursu. Podrobná analýza odborného diskursu je podle autorky nezbytná pro vytvoření takového lingvodidaktického materiálu, který bude reagovat na potřeby posluchačů a cíle odborné cizojazyčné výuky. Domníváme se, že uvedené závěry autorky jsou velmi cennými poznatky pro didaktiku cizích jazyků s ohledem na výuku odbornému jazyku.

3. Čtení s porozuměním

Poté, co jsme vysvětlili povahu odborného textu/odborného diskursu nahlíženého z hlediska české a frankofonní stylistiky, zaměříme se na problematiku četby odborného francouzského textu s porozuměním. Čtení je spolu s poslechem receptivní řečovou dovedností. Didaktika cizích jazyků v souvislosti s receptivními řečovými dovednostmi poukazuje na skutečnost, že zvládnutí jak poslechu (porozumění slyšenému), tak čtení (porozumění psanému) vyžaduje osvojení celé řady dovedností a znalostí – např. znalosti fonologického a grafického systému jazyka, funkčního a sémantického užití jednotlivých lingvistických struktur a v neposlední řadě také znalosti sociálně kulturního prostředí,

ve kterém se daný komunikační akt odehrává. (Cuq a Gruca 2002, 151). Jak uvádí Hendrich, dosažení určité úrovně čtecí dovednosti je jedním z dílčích komunikativních cílů v rámci cizojazyčného vyučování (Hendrich a kol. 1988, 222).

Pokud se podíváme na didaktiku čtení z diachronního hlediska, zjistíme, že tato dovednost nezaujímal v rámci jednotlivých metodických směrů stejné postavení. Zapojení cizojazyčného textu a aktivit s ním spojených do výuky se logicky lišilo vzhledem k povaze v té chvíli upřednostňovaného metodického směru. Jako příklad můžeme uvést metodu gramatickou-překladovou, která zvláště v 19. století rozvinula metodu receptivního učení cizím jazykům s oporou v cizojazyčném textu a metody audio-orální a audiovizuální strukturně-globální (ve francouzštině známé pod pojmem „*méthode audio orale*“ a „*méthode structuro globale audio visuelle*“ – zkratka SGAV), které se těšily v zemích západní Evropy velké oblibě v období po 2. světové válce. Tyto metody upřednostňovaly dovednosti poslechu a mluvení před čtením a psaním. Zájem o didaktiku čtení byl obnoven s nástupem komunikativního přístupu v 80. letech 20. století, neboť, jak ukázala praxe, audio orální přístup nebyl pro některé cílové skupiny nejvhodnější. 80. léta 20. století jsou v didaktice francouzštiny jako jazyka cizího spojena s rozvojem zájmu o výuku odborného jazyka. Jazyková politika Francie se v tomto období zaměřovala (mimo jiné) na publikum vědeckých pracovníků, kteří přijížděli do Francie na studijní pobyty, a pro které byla četba odborného textu ve francouzštině jedním z nejdůležitějších cílů výuky. Audio-orální metoda a metoda SGAV tak byla postupně nahrazena metodou funkční, která byla také označována jako metoda instrumentální. Funkční přístup kladl požadavek komunikativnosti na první místo. Uplatňování komunikativního přístupu ve výuce s sebou přineslo zapojování autentických dokumentů do výuky a metodologie čtení se tak na konci 80. let a začátku 90. let 20. století dostává do popředí zájmu lingvo-didaktického výzkumu.

3.1. Čtení s porozuměním jako receptivní řečová dovednost

V rámci studia odborného jazyka přistupuje čtenář k četbě textu z oboru, který je mu blízký. Tento obor je v textu zastoupen prostřednictvím odborné terminologie a intertextových prvků, jako jsou citace a odkazy na další zdroje. Při čtení odborného textu se setkávají dvě základní kompetence: kompetence referenční (znalost tématu/oboru) a kompetence lingvistická. Nedostatečná lingvistická kompetence může být částečně kompenzována kompetencí referenční a k porozumění smyslu textu může přesto dojít, v opačném případě to ale není možné. Cicurel (1991, 31) zdůrazňuje, že porozumění textu ovlivňuje několik faktorů, mezi nejdůležitější patří jazykové znalosti čtenáře, znalost oboru a znalosti týkající se povahy čteného textu – jeho struktury a organizace.

Aktuální publikace didaktiky cizích jazyků s odvoláním na výzkum na poli psycholingvistiky uvádějí, že porozumění čtenému v cizím jazyce je především komplexním procesem, a že existuje více způsobů, jak tento proces objasnit. Nejčastěji citovanými přístupy jsou bezesporu *model sémaziologický* a *model onomaziologický*. Jsou zmiňovány

jak v publikacích francouzských, např. v *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq a Gruca 2002), tak v českých, např. v *Didaktice cizích jazyků* (Hendrich a kol. 1988).¹

Model sémaziologický chápeme jako model „zdola nahoru“, model od formy ke smyslu. *Model onomaziologický* pak jako model „shora dolů“, od smyslu k formě. Zjednodušeně vyjádřeno, první model předpokládá odhalení významu výpovědi na základě porozumění jednotlivých slov, druhý model vyžaduje k pochopení informace znalost tématu.

Sémaziologický model klade důraz na formu výpovědi. Příjemce analyzuje zprávu, kterou obdržel a přistupuje k rozlišení jednotlivých slov a vět. K tomu využívá celou řadu klíčů povahy fonologické, lexikologické a gramatické, a to za účelem dekodování informace a přiřazení patřičného významu k výpovědi. Model sémaziologický rozlišuje čtyři základní fáze porozumění: 1. identifikaci hlásek a grafických znaků, 2. segmentaci – určení/rozlišení jednotlivých slov, skupin slov a vět, 3. interpretaci – přiřazení smyslu/významu k těmto slovům a větám a 4. syntézu – na základě porozumění jednotlivých slov a vět dochází k porozumění celku.

Při zapojení onomaziologického modelu odhaduje příjemce smysl výpovědi na základě formulace četných hypotéz, které dále zpracovává a ověřuje. Proces porozumění je tak výsledkem série mnoha operací, které se tohoto procesu účastní. Tento model vychází ze znalosti okolního světa, z předcházejících zkušeností čtenáře, z jeho znalostí sociolingvistických, diskursivních a kulturních. V rámci modelu onomaziologického rozlišujeme tři fáze porozumění: 1. formulace prvních hypotéz, které jsou sémantického typu, a které se soustřeďují především na obsah výpovědi, 2. fáze ověřování hypotéz vedoucí k jejich potvrzení či vyvrácení a 3. konečné potvrzení/vyvrácení hypotéz, případně formulace hypotéz nových. Onomaziologický přístup je tedy založen na vytváření a ověřování hypotéz. Tato skutečnost vyžaduje zkušeného příjemce s určitým stupněm komunikačních dovedností, bez kterých by k porozumění nemohlo dojít.

Při dovednosti čtení dochází střídavě k zapojování obou modelů. Nelze říci, že jeden model je více užívaný než ten druhý. K odhalení smyslu výpovědi přispívá jejich vzájemná interakce (Cuq a Gruca 2002, 152–154).

3.2. Druhy dovednosti čtení s porozuměním

Po vymezení modelu sémaziologického a onomaziologického je nezbytné zaměřit se na samotný proces čtení s porozuměním a na jeho druhy. Budeme opět vycházet z lingvo-didaktických pramenů českých i francouzských. Již jsme uvedli, že didaktika cizích jazyků řadí čtení mezi receptivní řečové dovednosti. V praxi to znamená, že dovednost čtení využívá především pasivní znalosti jazykových prostředků a díky této znalosti dochází

1) Hendrich tyto dva přístupy uvádí v souvislosti s druhy čtení analytickým a syntetickým.

k pochopení významu textu. Čtení působí velmi pozitivně na osvojování a upevňování jazykových prostředků. Prostřednictvím čtení dochází k porovnávání plánu cizí jazyk a mateřský jazyk a v neposlední řadě dochází prostřednictvím čtení také k upevňování návyků pravopisných (Hendrich a kol. 1988, 222).

Porozumění čtenému vyžaduje uplatnění celé řady specifických forem a metod. V tomto procesu se střetávají dosavadní znalosti a dovednosti čtenáře s novými poznatky. Jak připomínají Cuq a Grucaová, pouhá znalost lingvistického významu slov nestačí k porozumění textu a čtení není pouze dekodováním znaků a grafických jednotek. Jedná se o komplexní proces, který předchází definitivní stavbě významu výpovědi: „*Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation des hypothèses de signification [...]*“ (Cuq a Gruca 2002, 160).

Jak jsme již zmínili v úvodní části naší kapitoly, komunikativní přístup v 80 letech 20. století posunul dovednost čtení s porozuměním do popředí zájmu didaktiky cizích jazyků. Pozornost se věnovala především samotnému procesu čtení a typologii čtení nahlížených z hlediska komunikativního a kognitivního přístupu. Jak uvádí Cuq, velmi rozšířenou aktivitou bylo v té době tzv. souhrnné čtení (*lecture globale*), kdy při čtení v cizím jazyce používá čtenář stejných strategií jako při četbě v mateřském jazyce. K porozumění textu dochází na základě lingvistické stavby textu, identifikaci klíčových slov, anaforických vztahů a předchozí zkušenosti čtenáře (Cuq a Gruca 2002, 161). Cicurel v souvislosti s termínem *souhrnné čtení* používá termín *approche globale des textes écrits*, tedy „globální přístup k textu“ a zmiňuje francouzské lingvisty a didaktiky Lehmana a Moirandovou, kteří se problematice čtení zevrubně věnovali. Moirandová ve své publikaci *Situations d'écrit* z roku 1979 uvádí jednotlivé fáze globálního přístupu k četbě textu. Jako příklad uvádíme: a) první seznámení s textem – pozornost je věnována jeho uspořádání, stylu, autorovi apod., b) druhá fáze napomáhající porozumění – klademe otázky *kdo? jak? kdy? kde? proč?*, pozornost je zaměřena na kontext, logické konektory a provázanost textu, c) vycházíme z toho, co je známé, a jdeme směrem k neznámému, d) přesná formulace pokynů vedoucích čtenáře k odhalení významu a porozumění (Moirand 1979).

V souvislosti s četbou je nezbytné definovat nejdůležitější strategie čtení, tedy způsoby, jak číst text. Francouzská lingvodidaktika vymezuje zpravidla tyto typy čtení:

- a) *lecture studieuse/intensive* – jedná se o studijní (také intenzivní) čtení, jehož cílem je získat co nejvíce informací obsažených v textu
- b) *lecture balayage* – informativní, rychlé čtení, během kterého dochází k výběru požadovaných informací a k eliminování informací nepotřebných (Pozn. *balayage* překládáme do češtiny jako 1. zametání, 2. bodové ohmatání, 3. proplachování)
- c) *lecture de sélection* – jedná se o *selektivní* čtení, výběrovou četbu za účelem nalezení konkrétní informace

- d) *lecture critique* – kritické čtení, na které navazuje zpravidla vlastní komentář
- e) *lecture-action* – souvisí s četbou textů, jako jsou např. návody k použití: text obsahuje pokyny, které vyžadují provedení konkrétní činnosti
- f) *lecture oralisée* – četba nahlas buď celého textu, nebo jeho části (Cicurel 1991, 16–17; Cuq a Gruca 2002, 163).

Hendrich ve své *Didaktice cizích jazyků* z roku 1988 rozlišuje tyto druhy čtení:

- a) čtení hlasité a tiché
- b) čtení orientační, informativní a studijní
- c) čtení překladové a bezpřekladové
- d) čtení individuální a sborové
- e) čtení analytické a syntetické (kurzorické)
- f) čtení školní a domácí (Hendrich a kol. 1988, 226–231).

3.3. Čtení s porozuměním podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Po vymezení druhů čtení se ještě zaměříme na dovednost „čtení s porozuměním“ definovanou podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Omezíme se na jazykové úrovně námi zvoleného typu vysokoškolských studentů, tedy úrovně B1 až C2. SERR uvádí, že: „*Při činnostech spojených se zrakovou recepcí (čtením) uživatel jako čtenář přijímá a zpracovává psané texty, které pocházejí od jednoho nebo více pisatelů. Příklady činností spojených se čtením zahrnují čtení za účelem celkové orientace v textu; informativní čtení, např. užívání referenčních příruček; čtení a plnění pokynů či čtení pro zábavu.*“² Cílem aktivity čtení je pochopení jádra věci, získání specifické informace, anebo zevrubné porozumění textu. Učitel by pak měl zapojit aktivitu čtení s porozuměním s ohledem na povahu textu a cíl četby. Tomu by měl přizpůsobit způsob práce s textem a předem odhadnout, jaké techniky čtení bude student potřebovat.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky uvádí modelové stupnice pro čtení, jsou to:

- a) čtení s porozuměním
- b) orientační čtení
- c) čtení pro informaci a pro pochopení argumentace
- d) čtení pokynů
- e) čtení korespondence

2) MŠMT: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?highlightWords=Spole%4C%8Dn%C3%BD+evropsk%C3%BD+referen%C4%8Dn%C3%AD+r%C3%A-1mec+pro+jazyky>, 14. 9. 2013.

Pro účely naší práce se zaměříme na body a) – d) s ohledem na jazykovou úroveň B1 až C2:

a) čtení s porozuměním

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho oboru a zájmu. Student s jazykovou úrovní B2 dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními. Student s jazykovou úrovní C1 rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže. Student s jazykovou úrovní C2 rozumí a kriticky interpretuje všechny formy písemného projevu včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, nebo velmi hovorových uměleckých i ostatních textů. Rozumí širokému rejstříku dlouhých a složitých textů, oceňuje jemné stylistické rozdíly a jak implicitní, tak explicitní významy textů.³

b) orientační čtení

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže přehlédnout delší text, najít potřebné informace a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů, aby splnil určitou úlohu. Dokáže najít důležité informace v materiálech každodenního života, jakými jsou dopisy, brožury a krátké úřední dokumenty, a porozumět jim. Student s jazykovou úrovní B2, C1 a C2 dokáže rychle přehlédnout dlouhý, složitý text a najít důležité podrobnosti. Dokáže rychle určit obsah a důležitost novinových zpráv, článků a hlášení týkajících se širokého okruhu profesních témat a umí se rozhodnout, zda má smysl je podrobněji prostudovat.⁴

c) čtení pro informaci a pro pochopení argumentace

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže rozpoznat hlavní závěry v jasně uspořádaných argumentativních textech. Dokáže rozpoznat linii argumentace ve zpracování prezentovaného problému, i když ne vždy do podrobností. Dokáže rozpoznat významné myšlenky v jednoduchých novinových článcích týkajících se běžných témat. Student s jazykovou úrovní B2 si dokáže najít informace, myšlenky a názory ve vysoce odborných zdrojích v rámci svého oboru. Dokáže porozumět odborným článkům mimo svůj obor za předpokladu, že občas může nahlédnout do slovníku, aby se utvrdil, že jeho

pochopení termínů je správné. Dokáže porozumět článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Student s jazykovou úrovní C1 a C2 dokáže dopodrobna porozumět širokému okruhu dlouhých, složitých textů, se kterými se může setkat ve společenském, profesním nebo akademickém životě, a rozpoznat jemné významové odstíny postojů a vyřčených i nevyřčených názorů.⁵

d) čtení pokynů

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže porozumět jasně napsaným, jednoduše formulovaným návodům týkajícím se nějakého zařízení. Student s jazykovou úrovní B2 dokáže porozumět dlouhým, složitým návodům ve svém oboru, včetně podrobností týkajících se podmínek a varování, a to za předpokladu, že si může znovu přečíst obtížné pasáže. Student s jazykovou úrovní C1 a C2 dokáže detailně porozumět dlouhým, složitým návodům týkajícím se nového zařízení nebo postupu bez ohledu na to, zda se vztahují k oblasti jeho specializace nebo ne, a to za předpokladu, že si může znovu přečíst obtížné pasáže.⁶

Společný evropský referenční rámec zmiňuje rovněž strategie, které jsou spojené s recepcí. Mezi nejdůležitější z nich řadí rozpoznávání kontextu a znalostí okolního světa, dále zasazení do rámce, strategie indukce a dedukce, formulace hypotézy a její ověřování aj. Obecně můžeme říci, že SERR formuluje kompetence s ohledem na dosažitelné výstupy, např. student dokáže: porozumět..., najít informace..., rozpoznat závěry..., kriticky interpretovat ... apod. Toto pojetí SERR odpovídá spíše modelu „shora dolů“, než modelu „zdola nahoru“. Uplatnění modelu „shora dolů“ se neomezuje pouze na interakci mezi textem a čtenářem, ale vede čtenáře k osvojení celé řady dalších dovedností, nezbytných pro získání komunikativní kompetence. Jak uvádí Beacco ve své publikaci *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues* z roku 2007, vymezení dosažitelných znalostí a dovedností v SERR vychází z definice komunikativní kompetence, která předpokládá získání znalostí a dovedností referenčních, vztahových a situačních (*maîtrise référentielle, relationnelle et situationnelle*). Aby však k porozumění textu došlo, uvedené znalosti a dovednosti musí být doplněny ještě znalostmi a dovednostmi lingvistickými a textovými (*maîtrise linguistique et textuelle*) (Beacco 2007, 175–176). Beacco ve své publikaci vychází z SERR a dělí dovednost porozumění (čtení i poslech) do tří fází: *compréhension globale, compréhension médiane, compréhension locale*, tedy porozumění celému textu, porozumění jeho části a porozumění větě/větnému celku. Tyto fáze mohou

3) Viz tamtéž.

4) Viz tamtéž.

5) Viz tamtéž.

6) Viz tamtéž.

být na sobě nezávislé, nebo mohou na sebe navazovat. To záleží na způsobu práce s textem a na volbě didaktických aktivit (Beacco 2007, 189).

a) compréhension globale

Tato fáze je především založena na vytváření hypotéz vedoucích k odhalení smyslu výpovědi, tedy k porozumění celému textu. Didaktické aktivity spojené s uplatněním globálního přístupu hledají oporu v kontextu, znalosti světa, povaze textu, jeho nadpisu, klíčových slovech, zkratkách, mezinárodních slovech, výpůjčkách z jiných jazyků aj.

b) compréhension médiane

Na rozdíl od předchozí fáze, jejímž cílem je porozumění celému textu, je *compréhension médiane* zaměřena pouze na porozumění některé z jeho částí – např. odstavce. Aktivity spojené s uplatněním tohoto přístupu se opírají o formální stránku daného textu, o jednotky, které strukturují text, ale také o slova, která text nebo jeho části tvoří. V hodině cizího jazyka lze pracovat s resumé textu, s odstavcem, s úvodní částí textu, s podtitulkem apod. a zaměřit se např. na logické konektory a na slovní zásobu.

c) compréhension locale

Tato fáze představuje zpravidla nejpoužívanější fázi porozumění, a to porozumění větě nebo větnému celku. Fáze porozumění větě/větnému celku může plynule navazovat na obě předchozí fáze. Didaktické aktivity spojené s touto fází mohou být zaměřeny na potvrzení/vyvrácení hypotéz formulovaných v průběhu předchozích fází. Mohou rovněž vést čtenáře k odhalení významu pro něj doposud neznámé slovní zásoby, a to prostřednictvím kontextu, výskytu internacionalismů, podobnosti příbuzných jazyků a také znalosti některých lexikologických jevů (např. tvoření slov odvozováním příponami a předponami). Dalšími signály pro porozumění může být interpunkce, užití logických konektorů, výskyt nominálních a verbonominálních konstrukcí aj. (Beacco 2007, 187–204).

4. Lexikologie francouzštiny a dovednost čtení s porozuměním

Cílem závěrečné části naší studie je vymezení konkrétních jevů a problémů z lexikologie francouzštiny, jejichž znalost, jak se domníváme, může usnadnit námi zvolenému typu vysokoškolských studentů dovednost čtení s porozuměním. Při sestavování této kapitoly budeme vycházet z přístupů, které jsme v návaznosti na dílo Beacca (Beacco 2007) představili v předchozí kapitole. Naším cílem je stanovit, jaké jevy z oblasti lexikologie francouzštiny je možné usouvztažnit ke zmiňovaným přístupům čtení s porozuměním, tedy k *approche globale, médiane et locale*. Pokusíme se navrhnout ke každému přístupu konkrétní témata z lexikologie francouzštiny, jejichž zapojení do výuky by mělo předcházet před samotnou četbou odborného textu. Témata budeme volit z aktuálních děl lexikologie francouzštiny autorů Niklas-Salminena (1997), Picocheové (1993), Polguéra (2008)

a Lehmannové a Martin-Berthetové (1998). Cílem navrhovaných témat není v žádném případě zahltit studenta nefilologického zaměření vědomostmi z lexikologie francouzštiny, ale navést ho k tomu, aby si sám kladl otázky, jaké existují vztahy mezi slovní zásobou výchozího a cílového jazyka (případně dalších jazyků), a tak u něj vzbudit zájem o hlubší studium jazyka a vést ho k samostatnému vědomému přístupu při jeho osvojování.

Tabulka 1: Approche globale – globální přístup – souhrnné porozumění celému textu (vymezení lexikologických jevů vhodných pro tento přístup)

Téma	Obsah
1. Charakteristika francouzské slovní zásoby	
Základní slovní fond	– slova pocházející z latiny, keltštiny, germánských dialektů
Výpůjčky a kalky	– výpůjčky z latiny a řečtiny – moderní výpůjčky z angličtiny, italštiny, španělštiny, portugalsštiny, arabštiny, němčiny, ruštiny
„Francouzská“ slovní zásoba	– tvoření slov skládáním a odvozováním
Internacionalismy	– slova pocházející z latiny a řečtiny a také ze živých jazyků
Zkratky	– rozdíl mezi abréviation (zkratka), sigle (zkratka ze začátečních písmen), acronyme (akronym)
Ustálená spojení, frazeologismy	– slovní spojení analyticko-syntetická (povahy verbální, nominální, adjektivální, adverbiální, předložkové, spojkové a citoslovné)
Neologismy	– výpůjčky z jiných jazyků – nově vytvořená slova na základě principů slovo tvorby
2. Vymezení lexikálních vztahů	– synonymie a antonymie – hyperonymie a hyponymie – homonymie, polysémie, paronymie, autonomie
3. Definice	– definice inkluzí – definice lingvistická a encyklopedická
4. Koheze a koherence	Pozn.: toto téma nespadá již do oblasti lexikologie, ale textové analýzy

Tabulka 2: Approche médiane – porozumění části textu (vymezení lexikologických jevů vhodných pro tento přístup)

Téma	Obsah
Působení koreferenční sítě	– koreference, anafora, katafora, deixis, elipsa, lexikální koheze, textový konektor

Tabulka 3: Approche locale – porozumění větě/větnému celku (vymezení lexikologických jevů vhodných pro tento přístup)

Téma	Obsah
Slovotvorba	<ul style="list-style-type: none"> – derivace pravá (sufixace, prefixace) – derivace parasynthetická – derivace regresivní – nepravá derivace (konverze) – kompozice

5. Závěr

Problematika porozumění odbornému textu ve francouzštině patří mezi poměrně často zpracovávaná témata (viz články v časopisu *Cizí jazyky a Français dans le monde*). Cílem naší kapitoly bylo zpracovat tuto tematiku z odlišného pohledu, totiž vymezit konkrétní jevy z lexikologie francouzštiny, jejichž znalost by mohla studentům nefilologického zaměření usnadnit četbu odborných textů s porozuměním.

Použité zdroje

Literatura

- BEACCO, Jean-Claude (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- ČECHOVÁ a kol. (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství.
- CHALLE, Odile (2002): *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- CICUREL, Francine (1991): *Lecture interactive*. Paris: Hachette Livre.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá a kol. (1999): *Jak napsat odborný text*. Praha: LEDA.
- CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- EURIN BALMET, Simone a HENAO DE LEGGE, Martine (1992): *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette/AUPELF.
- HENDRICH, Josef a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- LEHMANN, Alise a MARTIN-BERTHET, Françoise (1998): *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1983): *Typologie des discours scientifiques: 2 approches*. Paris: dans Etudes de Linguistique appliquée n. 51.
- MOIRAND, Sophie (1979): *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: CLE international
- MOIRAND, Sophie (1990): *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles*. Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Paris: EDICEF.
- NIKLAS-SALMINEN, Aino (1997): *La lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1993): *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.
- POLGUERE, Alain (2008): *Lexicologie et sémantique lexicale*. Les presses de l'Université de Montréal.

Internetové zdroje

MŠMT: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?highlightWords=Spole%C4%8Dn%C3%BD+evropsk%C3%B-D+referen%C4%8Dn%C3%AD+r%C3%A1mec+pro+jazyky>, 14. 9. 2013.

Résumé

La compréhension dans une langue étrangère est loin d'être une activité passive, une simple activité de réception. Au cours de la compréhension orale ou écrite on arrive à reconnaître la signification de la phrase, du paragraphe ou du texte entier et d'identifier leur fonction communicative. Car comme le précisent Cuq et Gruca: "La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles [...]"(Cuq et Gruca 2002, 151).

L'objectif principal de notre communication vise à répondre à la question suivante: "Quels sont les éléments de la lexicologie française dont la connaissance pourrait faciliter la compréhension écrite des textes du français de spécialité?"

La première partie de notre texte présente le texte à l'aide des concepts différents comme "langue de spécialité, discours de spécialité, style". La problématique est vue grâce aux publications de la linguistique tchèque et francophone. Une grande attention est portée sur l'apport de Sophie Moirand et sa classification des discours aux discours du monde des affaires et discours scientifique.

La partie principale de notre texte s'occupe de la compréhension écrite d'un point de vue didactique: le thème est abordé à partir des données partant des sources tchèques et francophones. Deux modèles de compréhension sont présentés: le modèle "de haut en bas" (onomasiologique) et "de bas en haut" (sémasiologique). Le premier modèle résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message. On formule des hypothèses et on les vérifie. Le deuxième modèle est orienté vers la perception des formes du message et le processus de compréhension comporte plusieurs phases: identification, segmentation, interprétation et synthèse. Après avoir présenté ces modèles, on a mentionné les types de lecture: lecture studieuse, balayage, lecture de sélection, lecture critique, lecture-action, lecture oralisée et d'autres. La partie suivante est dédiée à la compétence de lecture d'après les recommandations du Cadre Commun de Références pour les langues. L'attention est portée surtout sur les niveaux de B1 à C2. Le chapitre suivant traite des approches de compréhension selon Beacco: approche globale, médiane et locale. La dernière partie essaie de délimiter les thèmes de lexicologie française dont la connaissance pourrait faciliter la compréhension écrite. La proposition des thèmes est répartie d'après les trois approches citées. L'approche globale est liée avec les thèmes du lexique français: le fonds primitif, les emprunts classiques et modernes, les internationalismes, la néologie, l'abréviation, la siglaison, les acronymes. L'approche médiane est liée avec les thèmes de co-référence et articulateurs textuels et logiques. L'approche locale est liée avec les thèmes de créativité lexicale; de dérivation

et composition. L'acquisition des thèmes proposés devrait s'effectuer en classe de langue avant la lecture des textes de spécialité. On ne veut pas surmener les étudiants avec les données théoriques de lexicologie ; on voudrait les inciter à une réflexion complexe portant sur la comparaison au moins de deux systèmes linguistiques différents et de les pousser vers une acquisition autonome d'une langue étrangère étudiée.

Elena Zelenická

Jazyk – súčasť a odraz kultúry

Abstract

Mutual understanding between the peoples and their cultures is becoming a central requirement of all human activities since they have crossed the boundaries of their own language and culture. The language thus acquires a new form, it is no longer a mere object for learning but at the same time it is becoming a subject of the culture holder of the language as well as his/her representative. Through language we get to know not only the world around us, but also we learn about ourselves, our nation, our ethnic group. The language allows to explore specific ethnic groups of other nations as well, and this can be done through language facts incorporated, for example, in the texts aimed at cultural specifics. Deeper insight into the "cultural world" of the foreign language holders, his/ her culture, way of life or national mentality is significantly determined by exploring the social and cultural attributes of the speech ethnic group.

Key words: language, culture, intercultural communication, text, foreign language teaching

1. Úvod

Vzájomné porozumenie medzi národmi a ich kultúrou sa stáva centrálnou požiadavkou všetkých ľudských činností, pretože presiahli hranice vlastného jazyka a kultúry. Jazyk tak získava novú formu, je nielen objektom pre učenie sa, ale zároveň sa stáva subjektom nositeľa kultúry tohto jazyka a je jeho reprezentantom. Prostredníctvom jazyka