

# Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost

Eva Skopečková

Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Porozumění textu a vlastní čtení můžeme chápat jako určitou souhru celé řady procesů, které čerpají nejen z našich znalostí, ale odráží také naše zkušenosti a mnoho dalších momentů. Otázkou však je, jakých podob nabývá tento proces, vstoupí-li do hry cizí jazyk. Cílem této přehledové studie je představit tuto oblast právě s ohledem na rozdíly, ale i shodné okolnosti týkající se čtení a porozumění textu v mateřském a cizím jazyce a poukázat i na dosud otevřené otázky nacházející svou odezvu jak v teoretické rovině, tak v rámci vzdělávací praxe, tj. především v kontextu didaktiky cizích jazyků.

**Klíčová slova:** cizí jazyk, mateřský jazyk, modely čtení, porozumění textu, přenositelnost

## Reading Comprehension in L1 and L2: Differences, Similarities, Transferability

**Abstract:** Text comprehension and reading itself can be seen as a sort of interplay of several processes drawing not only on our knowledge, but reflecting also our experience and many other aspects. Nevertheless, what impact does L1 exert in L2 reading comprehension context and the other way around? The aim of the study is to present this field with respect to the differences, but also similarities concerning reading and text comprehension in L1 and L2 and to pose questions representing a challenge both in the field of educational theory and practice.

**Keywords:** text comprehension, models of reading, first language (L1), second language (L2), transferability

DOI: 10.14712/23363177.2016.2

Porozumění textu či, jednoduše řečeno, naše schopnost pochopit a správně interpretovat danou informaci v psaném nebo mluveném projevu jsou bezesporu jedněmi ze zásadních předpokladů pro vzdělávání, rozvoj osobnosti, ale i vlastní úspěšné začlenění a fungování každého jednotlivce v rámci celé společnosti. Z hlediska rozvoje komunikativní kompetence jakožto jedné z klíčových kompetencí, avšak nejen v tomto ohledu, je problematika čtení a porozumění textu často diskutována a nahlížena z různých úhlů pohledu. Důraz na rozvoj této dovednosti a jejích dílčích aspektů je také v souladu s principy současné vzdělávací politiky pevně zakotven v jednotlivých kurikulárních dokumentech (viz např. RVP G, 2007; RVP ZV, 2007). Přesto však v oblasti porozumění textu a samotného čtení zůstávají některé nedořešené či dosud nezodpovězené otázky. Zejména pak v souvislosti s problematikou vlivu či vzájemného působení mateřského a cizího jazyka s ohledem na rozvoj čtení

28 zůstávají některé tyto otázky navzdory zvýšenému zájmu a četným výzkumným studiím realizovaným v průběhu 20. století stále otevřené.

Cílem této studie je představit tuto oblast, tj. čtení a porozumění textu, na pozadí rozdílných momentů, ale i možného průniku těchto procesů v rámci mateřského a cizího jazyka, a to zejména se zřetelem na možnosti a meze této problematiky v rámci didaktiky (cizích) jazyků. Studie představí stěžejní teorie a přístupy v této oblasti, zmapuje jejich vývoj a poukáže na současný stav výzkumu. Vycházíme zde ze studia a analýzy našich a především pak zahraničních pramenů<sup>1</sup> sahajících od druhé poloviny 20. století až do současnosti, přičemž sledujeme právě důraz na shodné, ale také odlišné aspekty vyplývající z problematiky čtení v mateřském a cizím jazyce a otázku vzájemného vlivu těchto jazyků s ohledem na rozvoj čtení. Upozorníme také na poněkud diskutovaný moment, tj. souvislost mezi kvalitou osvojení si mateřského jazyka či konkrétně čtenářskou gramotností v mateřském jazyce<sup>2</sup> a rozvojem této gramotnosti v jazyce cizím, což může být v rámci výzkumu v této oblasti poněkud ožehavé téma (Bernhardt, 2005).

## 1 Porozumění textu a otázka čtení v mateřském a v cizím jazyce

### 1.1 Čtení jako proces

Je nesporné, že čtení je nutné chápat jako velice komplexní činnost, či přesněji souhrn několika činností, kterou je možné nahlížet z různých rovin. Z psycholinguvistického hlediska je čtení definováno jako proces, kdy téměř současně dochází k vizuálnímu vnímání písemného textu a k pochopení v něm zakódované informace. Toto pojetí nacházíme v kontextu didaktiky (cizích) jazyků již koncem 20. století, tj. čtení jako „znovupoznání jazykových prostředků“ a následně „pochopení smyslu čteného“ (Hendrich, 1988, s. 224). Také dnes hovoří lingvodidaktici víceméně o dvou krocích se společným cílem, tj. o „technice čtení a technice porozumění psaného (tištěného) textu, které se ve finální fázi podřizují tvořivému myšlení umožňujícímu dobrat se ke smyslu sdělení“ (Choděra, 2006, s. 78). Chápání smyslu textu je tak v tomto duchu nevyhnutelně svázáno se znalostí jazykových prostředků a schopností jejich identifikace, stejně jako se schopností interpretace a porozumění významové stránky textu.

Grabe a Stollerová (2002) tento dvoufázový charakter procesu čtení dále rozpracovali a popisují ho jako aktivizaci procesů nižší a procesů vyšší úrovně. Procesy

<sup>1</sup> V souvislosti s rozpracovaností tématu v zejména anglofonních zemích (např. Goodman, 1967; Stanovich 1980; Hoover & Gough, 1990; Bernhardtová & Kamil, 1995; aj.).

<sup>2</sup> V anglicky psaných textech se většinou setkáváme s termínem *literacy* či *first/second language literacy*, tj. doslova gramotnost. Ovšem vzhledem ke komplexnosti tohoto pojmu volíme zde již konkrétně čtenářskou gramotnost jakožto „schopnosti porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková, 2002).

nižší úrovně (aniž by tento termín měl implikovat nižší váhu či menší význam těchto procesů) zde odpovídají automatizovaným lingvisticky orientovaným procesům. Konkrétně se jedná o *lexikální zpracování textu*, tj. automatickou identifikaci a rozpoznávání slov, *syntaktický rozbor textu*, tedy zpracovávání textu na větné úrovni (viz pořádek slov ve větě, vztah mezi větami v souvětí atd.), a *vytváření propozic*, tj. logicko-sémantických jednotek na úrovni věty. To vše integrujeme, abychom poznali vztah právě přečteného k předchozímu přečtenému textu (Grabe & Stoller, 2002, s. 19–25). Procesy probíhají (téměř) simultánně, efektivně a bez větší námahy v rámci krátkodobé paměti.<sup>3</sup> Na druhou stranu procesy vyšší úrovně se týkají vlastního porozumění a spočívají spíše na čtenářových znalostech, zkušenostech či interpretačních schopnostech. Zde hovoříme o *modelu porozumění významu textu*, tj. chápeme, které myšlenky jsou hlavní a které vedlejší, vytváříme si představu o sdělení textu. Dále sem patří *situační model čtenářovy interpretace*, tj. vytváříme si určitou představu, jak a kam se text bude dále ubírat. Tato představa či odhad jsou již ovlivňovány našimi znalostmi, zkušenostmi, motivací, postoji vůči textu či jeho autorovi, vlastním textem a jeho obtížností. Spadají sem také naše *schopnosti* integrovat informace z textu, odvozovat význam a *interpretovat nová zjištění na pozadí vlastních čtenářových znalostí a zkušeností* a nakonec také v různé míře efektivní strategie a schopnosti průběžně přehodnocovat své cíle, vypořádávat se s neporozuměním atd., k čemuž slouží určitá *vlastní kontrola* či *monitorování procesu* zpracovávání informací a vlastního porozumění<sup>4</sup> (Grabe & Stoller, 2002, s. 25–30).

Tento víceméně psycholingvisticky orientovaný přístup není ovšem jediným hlediskem, ze kterého je možné proces čtení nahlížet a zkoumat. Uvedme např. multidisciplinární či také sociokognitivní přístupy zahrnující rovinu diskurzu, kognice, ale také společnosti (Dijk & Kintsch, 1983, atd.). Celkově dochází v současné době k rozšiřování samotné definice čtení, aby „mohla zahrnout také širokou škálu sociokulturních, neurobiologických, či dokonce politických perspektiv“ (Eskey, 2005, s. 565). Výše uvedené procesy v sobě již mnohé z těchto momentů zahrnují či se jich dotýkají. Přestože snahu o co nejucelenější vymezení tohoto procesu nelze považovat za ukončenou, s ohledem na rovinu didaktiky cizích jazyků a sledování odlišných a shodných momentů mezi kontextem mateřského a cizího jazyka lze výše uvedené pojetí procesu čtení považovat za velmi dobře uchopitelné.

Právě v této souvislosti je vhodné zmínit, že se dosud zaměřujeme na čtení v jednom, tj. mateřském jazyce. Proces čtení je tak (bez ohledu na obecnost či univerzálnost některých principů tohoto procesu) v rámci jednotlivých rovin a možných hledisek převážně definován v souvislosti s vlastním mateřským jazykem. Avšak tento mateřský jazyk není vždy tentýž. Právě příslušnost daného jazyka k určitému jazykovému typu či také jazykové rodině s vlastním grafickým systémem, tj. písmem, zde však není zcela bezvýznamný faktor, který bezesporu může ovlivnit popis a chápání

<sup>3</sup> Přečtená slova společně s jejich gramatickou informací a významovou stránkou udržujeme aktivní jen krátkou dobu (1–2 vteřiny; MacDonald & Christiansen, 2002).

<sup>4</sup> Viz *executive control processing* (Grabe & Stoller, 2002, s. 28).

30 celého procesu čtení. Tento aspekt bývá mnohdy poněkud opomíjen. Je ovšem významný zejména při pohledu na tuto problematiku v souvislosti se zkoumáním odlišností a podobností mezi čtením a porozuměním textu v jazyce mateřském a cizím (viz kap. 2.2).

Na druhou stranu lze konstatovat, že proces čtení či vlastní percepce textu je v obecné rovině bezesporu možné definovat v rámci výše uvedených dvou na sebe navazujících rovin a akceptovat toto pojetí procesu čtení také pro účely této studie. Proces čtení tak s ohledem na rovinu didaktiky cizího jazyka a nevyhnutelný lingvistický aspekt chápeme v rámci těchto kroků, tj. vizuálního vnímání a dekodování jazyka, „mj. identifikace, rozpoznávání slov a (syntaktické) analýzy povrchových struktur promluvy“ (Čermák, 1997, s. 65) vedoucího následně k porozumění a interpretaci, přičemž právě tato druhá fáze představuje skutečně složitý proces, kdy čtenář musí zapojit své dosavadní znalosti, zkušenosti, vychází z daného kontextu a situace, odráží se zde jeho motivace, cíle, postoje i aspekty vyplývající ze samotného textu. Tato druhá rovina pak představuje ve spojitosti s výzkumem stále určitou výzvu a otevírá prostor pro mnoho dalších otázek, a to zejména vstoupí-li do této problematiky cizí jazyk.

## 1.2 Čtení v mateřském a v cizím jazyce – vzájemný vztah, rozdíly a podobnosti

Jednou z těchto stále otevřených otázek je tedy vzájemný vztah mezi čtením v mateřském a cizím jazyce či konkrétně rozdíly a podobnosti těchto procesů, míra vlivu čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce na rozvoj čtenářské gramotnosti v jazyce cizím nebo samotná problematika porozumění textu v mateřském a v cizím jazyce. Na jednu stranu je zřejmé, že mezi čtením v mateřském a čtením v cizím jazyce musí existovat určitá analogie. Při obou procesech pracují čtenáři s písemnou formou textu a pro její vnímání, dekodování a nakonec i interpretaci užívají tytéž smyslové orgány a tutéž mysl. Na druhou stranu zde však jednoznačně existují určité rozdíly. Tyto odlišné aspekty je možné shrnout do několika zásadních kategorií.

Tou nejvíce patrnou oblastí postihující vztah mezi čtením v mateřském a cizím jazyce jsou rozdíly jazykové povahy. Je zcela evidentní, že blízkost dvou jazyků, a naopak, tj. příslušnost k jednomu, nebo naopak dvěma odlišným jazykovým typům či určitá genealogická blízkost, zde bude hrát podstatnou roli. Jak jsme již uvedli výše, s ohledem na vnímání procesu čtení se jedná o významný, byť mnohdy ne zcela reflektovaný aspekt. Například čtenáři, jejichž mateřštinou je čeština, tj. flektivní jazyk, jsou zvyklí věnovat větší pozornost sufixům slov, ve kterých je pro ně důležitá gramatická informace. Na rozdíl od např. angličtiny, tj. izolační jazykový typ vyjadřující gramatické vztahy pomocí izolovaných slov, nikoli flexe. Jinými slovy, syntaktický rozbor textu hraje u každého typu (volný versus pevný pořádek slov atd.) zcela jinou roli (Dušková, 1994; Čermák, 1997). O co markantnější jsou pak tyto rozdíly při srovnání jazyků se specifickou ortografickou stránkou. Z výzkumů mimo jiné vyplývá, že čtenáři, jejichž mateřštinou je čínština, tj. logografický systém, využívají pro

zpracování přečteného více vizuální stránku jazyka oproti např. angličtině, tj. alfabetský systém, kde čtenáři věnují ortografické stránce jazyka času méně. U jazyků introflexivních, jako třeba arabština, hebrejštiny, jsou pak slova, vzhledem k jejich gramatické komplexnosti, čtena celkově pomaleji než např. v angličtině (Wang, Perfetti, & Liu, 2003; Shakkour, 2014).

Do této jazykově či lingvisticky orientované kategorie pak spadají zejména rozdíly v oblasti slovní zásoby, gramatiky a pravopisu. Jedná se kupř. o rozdílnou úroveň lexikálních a gramatických znalostí, kterou má čtenář v svém mateřském jazyce v době, kdy se jako děti učíme v tomto jazyce číst, na rozdíl od úrovně těchto znalostí v situaci, kdy začínáme číst v cizím jazyce (Grabe & Stoller, 2002). Jinými slovy, za normálních okolností začínáme se čtením v cizím jazyce v době, kdy se tento jazyk teprve učíme a teprve se seznamujeme s jeho gramatikou, slovní zásobou atd., zatímco se čtením v mateřštině se začíná mnohem později. Svůj vliv zde pak evidentně sehrává také vliv jednotlivých jazyků navzájem, tj. mezijazykový i vnitrojazykový transfer, ať už pozitivní, či negativní, a tedy opět souvislost s příslušností k jazykovému typu<sup>5</sup>. Samozřejmě je zde i otázka pokročilosti samotného čtenáře v rámci daného cizího jazyka (viz kap. 3.3).

Další rozdíly je možné vidět v metalingvistických a metakognitivních aspektech. Jedná se např. o větší uvědomělost v souvislosti s volbou vhodné čtecí strategie při čtení v cizím jazyce či celkově uvědomělá volba vhodné strategie při potížích s porozuměním. Můžeme také mnohdy hovořit o větší znalosti o cizím jazyce z lingvistického hlediska než o mateřském jazyce, jehož znalost je spíše implicitní, zejména v akademickém prostředí atd. (Grabe & Stoller, 2002, s. 44–46). Lze ovšem uvést i rozdíly v množství času stráveného vlastním čtením v cizím jazyce a celkovým kontaktem s cizím jazykem jako takovým, kde za normálních okolností kontakt s mateřským jazykem jasně převažuje. V souvislosti s porozuměním cizojazyčnému textu bývá tato kategorie zmiňována vůbec nejčastěji a věnuje se jí také povětšinou nejvíce výzkumů.

Otázka čtení a porozumění textu v mateřském a cizím jazyce však zasahuje také další roviny. Jak jsme uvedli výše, otázka čtení a porozumění je dnes rozšiřována o další hlediska, tím spíše hovoříme-li o čtení v mateřském a cizím jazyce. Každý z daných jazyků si s sebou přináší vlastní historickou zkušenost, představuje jistý širší sociokulturní rámec, určitým způsobem se vymezuje vůči ostatním jazykům. V naší klasifikaci tak nutně musí být zahrnuto také toto sociokulturní hledisko. V rámci této kategorie můžeme hovořit o rozdílném přístupu dané společnosti k textům, četbě či vlastní gramotnosti. Alderson např. hovoří o proměnlivé podobě přístupu ke gramotnosti v rámci různých kultur a uvádí (2000, s. 25), že

v některých kulturách je tištěné slovo chováno v tak velké úctě, že je nepřímou přímáno jako autorita a nelze je zpochybňovat. Jiní se zase obávají, jaké důsledky by mohlo mít vydat jakékoli myšlenky v tištěné podobě, jelikož čím trvalejší povahu získají takové myšlenky, o to „zodpovědnější“ je za ně jejich majitel.

<sup>5</sup> Tedy přenos struktur z jednoho (zejm. mateřského) do jiného jazyka – např. pořádek slov ve větě, *false friends* – dotýkající se všech jazykových rovin.

Dále je tu také otázka struktury textu, kde právě způsob strukturování textu je ovlivňován určitými společensko-kulturními konvencemi a zvyklostmi (např. formát haiku, sonet či výzkumná zpráva), a čtenáři si tak kromě cizího jazyka musí osvojit také znalost tohoto nového diskurzu (Eskey, 2005).

Kromě výše uvedených dvou kategorií sem bývá mnohdy zařazena také kategorie týkající se rozdílů individuálního rázu (např. Grabe & Stoller, 2002; Eskey, 2005). Tyto rozdíly vycházejí z odlišných zkušeností čtenářů v mateřském a cizím jazyce. Jedná se mimo jiné o rozdíly z hlediska kvality vlastní čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce a možným vlivem na rozvoj této gramotnosti v cizím jazyce. Dále jde o různou motivaci pro čtení, ale také o různé zkušenosti získávané při čtení v mateřském a cizím jazyce, tj. proč, za jakým účelem a jaké žánry a typy textů obvykle čteme v daném jazyce, ale také s jakým úspěchem se v daném jazyce setkáváme. Spadají sem také rozdíly týkající se používání různých zdrojů při čtení, tj. slovníky, glosáře či encyklopedie pro získávání a ověřování informací při čtení v cizím jazyce jako poměrně běžná praxe oproti čtení v mateřském jazyce. Mezi procesem čtení v mateřském a cizím jazyce tedy jednoznačně existují shodné okolnosti stejně jako rozdíly. Právě tyto odlišné, ale i shodné či vzájemně se ovlivňující aspekty byly v průběhu 20. století předmětem četných výzkumů a jsou v podstatě zkoumány dodnes (kupř. Goodman, 1967; Stanovich, 1980; Hoover & Gough, 1990; Bernhardt & Kamil, 1995; Grabe & Stoller, 2002; Bernhardt, 2005; Shakkour, 2014).

## 2 Výzkum v oblasti čtení a porozumění textu v mateřském a cizím jazyce – klasifikace a vývoj modelů čtení

Konec 19. a počátek 20. století jsou spojeny s prvními významnějšími výzkumy pokoušejícími se proniknout do této oblasti a zmapovat, jak vlastně samotný proces čtení probíhá (Goodman & Paulson, 1999)<sup>6</sup>. Výstupy z těchto prvních pokusů sice pomohly přiblížit proces čtení jako takový, avšak z hlediska čtení v mateřském a cizím jazyce vedly spíše k přesvědčení, že mezi čtením v mateřském a cizím jazyce není větší rozdíl, což do určité míry způsobilo jistou stagnaci v této sféře (Bernhardt, 2005).

V druhé polovině a zejména pak koncem 20. století dochází na tomto poli k další vlně výzkumů, které se navzdory komplexnosti samotného čtení a porozumění textu, ať už v mateřském, nebo také cizím jazyce, snaží tento proces zachytit pomocí jednoduchého vzorce či modelu. Tyto modely pak většinou představují určitý názorný výklad a souhrn procesů zahrnutých do čtení a jsou spojené s výsledky konkrétních výzkumů a teoretických konceptů zabývajících se touto oblastí.

<sup>6</sup> Konec 19. století a snaha o zachycení pohybu oka při čtení a zmapování celého procesu – pohyb oka při čtení ve skocích či kmitech, tzv. *saccades* (Javal, 1879), v českém jazyce používán pojem „sakády“. Na začátku 20. století navazující výzkumy – Judd a Buswell (1922) fotografují pohyby oka při čtení, snaha o zachycení jednotlivých fixačních fází při čtení, tj. ne každý čtenář čte stejně rychle atd. (Goodman & Paulson, 1999).

## 2.1 Obrazné modely čtení

Patří sem modely popisující proces čtení obrazně v rámci určité generalizace<sup>7</sup>. Konkrétně sem spadá model čtení probíhající zdola nahoru, tj. *bottom-up*. Vychází z předpokladu, že čtení probíhá téměř až mechanickým způsobem založeným v první řadě na čtenářově znalosti jazyka a jeho schopnosti identifikovat jednotlivé jazykové prostředky, ovšem bez nutného zapojení dalších čtenářových zkušeností a znalostí. Druhá polovina 20. století je však spojena také se zcela opačným přístupem. Jde o modely představující čtení obrazně jako postup shora dolů, tj. *top-down*. Tento model staví do popředí naopak čtenářovy znalosti, zkušenosti i schopnost interpretace. Při čtení shora dolů přistupuje čtenář k textu s řadou různých očekávání, která jsou na základě informací získaných z textu potvrzována nebo zavržována. Bernhardtová (2005) poukazuje na fakt, že protichůdnost těchto dvou rovin výzkumu vedla v této době k přesvědčení, že čtení tak musí být nutně buďto záležitostí gramatickou, nebo naopak dovedností založenou spíše na předchozích zkušenostech a znalostech.

Za určitý kompromis mezi těmito dvěma protichůdnými přístupy lze považovat model interaktivní, kdy při porozumění čtenému textu dochází k *interakci* mezi znalostí jazyka a jeho systémem, ale i našimi očekáváními a zkušenostmi (tj. jsme schopni odvozovat význam a odhadovat, jak se bude text dále vyvíjet, na základě našich zkušeností a dalších jazykových i mimojazykových znalostí). Jedná se však opět pouze o zobecňující obrazné znázornění procesu čtení. Kombinace čtení shora dolů a zdola nahoru je totiž – pokud bychom oba procesy propojili doslova – v mnoha ohledech velmi protichůdná, proto je zde přesněji hovořit spíše o „modifikovaném interaktivním modelu“ či o „hybridním modelu zdola nahoru/shora dolů“ (Grabe & Stoller, 2002, s. 33–34), kde ovšem svou úlohu bude vždy hrát i konkrétní čtecí strategie a cíl, který při čtení sledujeme. Navzdory kritickým hlasům vůči těmto metaforicky založeným modelům čtení, jsou to právě tyto tři koncepce, které bývají v kontextu didaktiky cizích jazyků dodnes nejčastěji zmiňovány.

## 2.2 Specifické modely čtení

Specifické modely čtení představují určitou alternativu vůči již zmíněným zobecňujícím obrazným modelům. Tyto modely vycházejí z konkrétních výzkumů a přístupů k problematice porozumění čtenému textu. Mezi ty významné patří bezpochyby tzv. *Psycholinguistic Guessing Game Model* (Goodman, 1967, 1999, 2005). Goodman odmítá považovat čtení za nějaký přesný proces zahrnující „exaktní, detailní, postupnou perцепci a identifikaci písmen, slov, výslovnostních a jazykových jednotek“ (Goodman, 1967, s. 126). Přestože čtení chápe jako určitý opakující se proces, je spíše založeno na vytváření hypotézy, výběru a ověřování informací na základě čtenářových základních znalostí, očekávání a informací o daném kontextu, což je vlastně ukáзка přístupu čtení shora dolů. Tento přístup však bývá v současnosti kri-

<sup>7</sup> Bernhardtová (2005) nazývá toto období jako dobu *top-down/bottom-up period/interactive*.



34 tizován, protože příliš zdůrazňuje schopnost odhadu při čtení a význam kontextu. Postrádá také dostatek důkazů pro univerzálnost svých tvrzení (Kozloff, 2002). Zároveň představa, že čtení lze rozvíjet vždy stejným a univerzálně platným způsobem u všech jazyků a že čtení v mateřském a cizím jazyce bude probíhat zcela obdobně, je dnes spíše obecně odmítána.

Na druhou stranu dodnes uznávaný je model Keitha Stanoviche (1980, 1986, 2000) *Interactive Compensatory Model*. Stanovich (1980) nabízí v tomto modelu určité spojení interaktivního přístupu a kompenzace při procesu čtení. Tento přístup je založen na předpokladu, že si čtenáři při čtení vytvářejí určité efektivní strategie či procesy, které na sebe vzájemně působí, a při problémech s porozuměním a jiných obtížích při čtení dovedou využívat „interaktivní a kompenzační postupy“ (tamtéž, s. 64). Jinými slovy, při čtení jsme schopni využít kontextu pro pochopení textu či jednoho konkrétního slova, a využíváme tak vlastně kompenzační strategii v situaci, kdy jiné naše strategie či postupy selhaly nebo nebyly dostatečně rozvinuty.

Dalším tématem či východiskem pro mnohé koncepce a modely mapující proces čtení je schopnost čtenáře rozpoznat či „znovupoznat“ jednotlivá slova (tj. *word recognition models*). Tyto modely jsou většinou založené na přístupu zdola nahoru (*bottom-up*) a zaměřují se spíše na procesy nižší úrovně. Současná pojetí těchto modelů jsou ovlivněna konekcionistickými teoriemi (Plaut, 1998; Thomas & McClelland, 2008) zabývajícími se mentálními procesy a zpracováním informací.

Mezi přínosné a zajímavé přístupy k problematice čtení patří bezesporu také model s názvem *Simple View of Reading Model* (Hoover & Gough, 1990), tedy doslova model spočívající v „jednoduchém pohledu na čtení“. Tento model vidí porozumění čtenému textu jako kombinaci „dvou procesů, schopnosti dekodovat [či znovupoznat slova] a schopnosti porozumění“ (tamtéž, s. 127). Tento přístup ke čtení, společně s modely založenými na schopnosti rozpoznávání slov a modelem vysvětlujícím čtení pomocí interakčních a kompenzačních procesů, se zejména koncem 20. století stal předmětem častých diskusí a také dalšího výzkumu v oblasti porozumění čtenému textu.

Ve výčtu specifických modelů čtení a porozumění bychom neměli opomenout také diskurzivně orientovaný přístup Dijka a Kintsche (Dijk & Kintsch, 1983), kteří se snaží o tvorbu „komplexně orientovaného, strategického modelu porozumění“ (tamtéž, s. 10). Diskurz či jednoduše text jsou prezentovány ve třech na sebe navazujících rovinách, tj. povrchová rovina odpovídající slovní formulaci, *textbase* neboli textová báze reprezentující význam textu a nakonec situační model spojující tyto roviny s čtenářovými znalostmi a zkušenostmi. Bezpochyby je zde možné vidět souvislost mezi tímto přístupem a mnoha navazujícími modely, včetně přístupu Grabeho a Stollerové (2002); viz kap. 2.1.

Každý z těchto modelů, ať už obrazných, či specifických, spojených s konkrétním výzkumem a přístupem, se pokouší přiblížit proces čtení a vysvětlit vlastní porozumění čtenému textu. Přes určitou protichůdnost těchto modelů vyplývající z různosti pohledů, které stály u jejich zrodu, lze společně s Bernhardtovou (2005) konstatovat, že všechny tyto výzkumy a koncepce čtení byly v různé míře schopny zohlednit



jak gramatickou povahu jazyka, tak i určitý proměnlivý faktor vyplývající z faktu, že při čtení do hry vstupují také dané sociokulturní aspekty textu a čtenář vybavený určitými znalostmi, zkušenostmi, ale též určitou motivací a cíli.

### 2.3 Současná pojetí modelu čtení a otázka přenositelnosti

Stále tu však chybělo výraznější zastoupení jednoho velmi významného hlediska, tj. objasnění míry vlivu či vůbec samotné zjištění souvislosti mezi kvalitou čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce a rozvojem této gramotnosti v jazyce cizím. Otázka vzájemného vlivu těchto dvou rovin či – s ohledem na diskurz didaktiky (cizích) jazyků – jednoduše dovedností a v neposlední řadě možnost přenositelnosti některých jejích aspektů z jednoho jazyka do druhého tak stále jako by zůstávaly otevřené. Alderson (1986) tuto situaci shrnul a snad jako vůbec první se zeptal, jestli se problematika čtení v cizím jazyce týká spíše čtenářské gramotnosti jako takové či je spojena více se znalostí samotného (cizího) jazyka<sup>8</sup>. Jinými slovy, na sklonku devadesátých let 20. století se do popředí zájmu dostává zásadní otázka, nakolik je kvalita čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce odpovědná za rozvoj této gramotnosti v jazyce cizím, a zároveň se odborníci začínají ptát, do jaké míry je potřeba daný cizí jazyk znát (tj. zejména znalost gramatiky, ale i slovní zásoby), aby v něm bylo možné číst. Jedná se vlastně o konflikt dvou hypotéz: *Linguistic Threshold Hypothesis* (LTH), tj. hypotéza zdůrazňující kvalitní osvojení si cizího jazyka pro rozvoj čtení v tomto jazyce, podle níž musí čtenáři nejprve dosáhnout určité úrovně – doslova „prahu“ – daného cizího jazyka, aby byli schopni přenést strategie a dovednosti ze svého mateřského jazyka do čtení a porozumění textu v jazyce cizím, versus *Linguistic Interdependence Hypothesis* (LIH), tj. hypotéza stavící do popředí kvalitní osvojení si čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce jakožto předpokladu pro rozvoj této gramotnosti v cizím jazyce. Podle této hypotézy existují mezi čtenářskou gramotností v mateřském a cizím jazyce značné podobnosti a jsou vzájemně propojené. Jazykové operace a dovednosti by tak měly být přenositelné napříč jazyky (Bernhardt & Kamil, 1995).

Bernhardtová a Kamil (1995) došli ve svém výzkumu k závěru, že se ve své podstatě nejedná ani o jednoznačnou převahu na straně čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce (tj. více než 20 %), ani na straně osvojení si či znalosti daného cizího jazyka (přestože zde byla zjištěna mírná převaha, tj. přibližně více než 30 %). Je tedy spíše důležité hypotézy LIH a LTH konsolidovat a ptát se víc konkrétně, tj. do jaké míry či jak kvalitně má být rozvinutá čtenářská gramotnost v mateřském jazyce, aby ji bylo možné využít při čtení v cizím jazyce, a do jaké míry je potřeba osvojit si cizí jazyk či kolik je toho potřeba z cizího jazyka znát, abychom mohli zapojit své dovednosti z mateřského jazyka. Místo jednoznačné odpovědi tak tento výzkum spíše více specifikoval a rozšířil původní otázku o úvahy nad konkrétní mírou tohoto vzájemného vlivu, aby byl sledovatelný a otevřel prostor pro další výzkum v této oblasti.

<sup>8</sup> Alderson (1984): „Is it a reading problem or a second-language problem?“ (tj. jedná se o problém se čtením nebo s jazykem).

Ze současného hlediska lze tedy zatím pouze konstatovat, že rozvoj čtení a porozumění textu v cizím jazyce je bezesporu ovlivňován jak kvalitou čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce, tak i znalostmi daného cizího jazyka. Ovšem pro stanovení míry tohoto vlivu a obecnější platnost podobných tvrzení, bohužel, chybí potřebná data z oblasti všech jazykových typů a různých grafických systémů. Mezi určité slabiny dosavadních výzkumů patří rovněž fakt, že většina výzkumných pracovníků a odborníků v této oblasti vlastně sama nemluví jiným jazykem než angličtinou a jejich výzkumy, a tedy i modely čtení jsou vlastně založeny na anglickém jazyce jako určitém vzoru, a jsou tak vlastně značně povrchní<sup>9</sup>. Také samotná otázka zjišťování (čtenářské) gramotnosti v daném jazyce se v mnoha ohledech jeví jako citlivé téma a znesnadňuje její zkoumání (zejména v určitých národních kontextech; Bernhardt, 2005). O určité možnosti obohacení a přenosu je však bezesporu možné hovořit také směrem opačným, tj. z cizího jazyka do mateřského. Nejen v souvislosti s hypotézou LIH, tj. přesvědčením o podobnosti a propojenosti pochodů spojených s čtenářskou gramotností, a tedy přenositelnosti těchto operací napříč jazyky, ale i v případě průniku LIH a LTH je patrná jistá analogie těchto procesů v obou jazycích. Je nesporné, že každý nácvik porozumění a interpretace cizojazyčného textu představuje pro čtenáře jednoznačně obohacení, a to i pro kontext jeho mateřského jazyka. Cenné jsou bezesporu i zkušenosti získané při práci s různými zdroji (viz kap. 2.2), které při čtení cizojazyčného textu běžně napomáhají porozumění, ale i snaha o uvědomění si vlastních strategií čtení a jejich změny v souladu se změnou cíle či uvědomělý nácvik a aplikace aspektů některých z modelů čtení při práci s cizojazyčným textem v porovnání s obdobnou zkušeností při práci s textem v mateřském jazyce.

Při jednotlivých konstrukcích modelu procesu čtení zahrnujícího v sobě všechny roviny textu a vlivy přispívající k porozumění tak zatím stále chybí větší zohlednění vzájemných shod stejně jako odlišností napříč jazyky (tj. výše uvedená specifika vyplývající z příslušnosti k určitému jazykovému typu, danost grafického systému a s tím související rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce). Chybí tak i konkrétnější odpovědi na otázku přenositelnosti čtenářské gramotnosti či jejich operací mezi mateřským a cizím jazykem. Jasnější vymezení míry tohoto vzájemného vlivu by jistě bylo nedocenitelné jak v rámci rozvoje čtení a porozumění textu v cizím, tak rovněž v mateřském jazyce. Tato oblast však i nadále představuje velikou výzvu na polích teoretickém i výzkumném.

### 3 Závěrem

V rámci této studie jsme se nejprve zaměřili na samotný proces čtení opět s ohledem na shodné, ale také odlišné momenty ve spojitosti se čtením v mateřském a cizím jazyce. Tyto odlišné aspekty jsme pak představili v rámci jednotlivých kategorií a otevřeli otázku vzájemného vztahu mezi těmito jazyky. Pozornost byla následně věno-

<sup>9</sup> Bernhardtová (2005) zde doslova hovoří o „neobjektivním pohledu“ (Bernhardt, 2005, s. 11).

vána popisu a klasifikaci jednotlivých modelů čtení a koncepcím stojícím za těmito přístupy k problematice čtení a porozumění textu, přičemž jsme sledovali jejich vývoj a současně situaci na poli výzkumu v této oblasti až do současnosti. Navzdory určitým úskalím a limitům uvedených modelů a jejich teoretických rámců existuje mezi čtením a porozuměním textu v mateřském a cizím jazyce bezesporu souvislost a dochází zde v různé míře k přenosům a obohacení. Jsou tu však také stále otevřené otázky o konkrétní podobě tohoto vzájemného vztahu a vlivu obou jazyků, které je nutné brát v úvahu a snažit se s nimi dále pracovat nejen z hlediska teorie, ale také vzdělávací praxe. Již existující modely a studie však již dnes poskytují významný zdroj inspirace a zamyšlení nad samotným procesem čtení a porozumění textu, které je možné zprostředkovat při výuce – at' už mateřského, nebo cizího jazyka.

### Literatura

- Alderson, J. C. (1986). Reading in a foreign language. *TESOL Quarterly*, 20(4), 747–751.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York: CUP.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (Eds.). (1984). *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second-language reading research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(2), 133–150.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between first language and second language reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15–34.
- Čermák, F. (1997). *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace.
- Dijk, T. A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dušková, L. (1994). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 563–579). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
- Goodman, K. S. (2005). Making sense of written language: A lifelong journey. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 1–24.
- Goodman, K. S., & Paulson, E. J. (1999). *Influential studies in eye-movement research*. Dostupné z <http://www.readingonline.org/research/eyemove.html>.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Kozloff, M. (2002). Rhetoric and revolution: Kenneth Goodman's "Psycholinguistic Guessing Game". *Direct Instruction News*, 2(2), 34–41.
- MacDonald, M. C., & Christiansen, M. H. (2002). Reassessing working memory: Comment on just and carpenter (1992) and waters and caplan (1996). *Psychological Review by the American Psychological Association*, 109(1), 35–54.
- Plaut, D. S. (1998). Connectionist Modeling of Language: Examples and Implications. In M. T. Banich & M. Mack (Eds.), *Mind, brain, and language* (s. 143–167). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- 38 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Shakkour, W. (2014). Cognitive skill transfer in English reading acquisition: Alphabetic and logographic languages compared. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 544–562. Dostupné z <http://www.scirp.org/journal/ojml>.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71.
- Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV.
- Thomas, M. S. C., & McClelland, J. L. (2008). Connectionist models of cognition. In R. Sun (Ed.), *Cambridge handbook of computational psychology* (s. 23–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, M., Perfetti, C. A., & Liu, Y. (2003). Alphabetic readers quickly acquire orthographic structure in learning to read Chinese. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 183–208.

PhDr. Eva Skopečková, Ph.D., Katedra anglického jazyka a literatury  
Filozofická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni  
Sedláčkova 15, 306 14 Plzeň  
skopeco@kaj.zcu.cz