

SROZUMITELNOST TEXTU V ANALÝZE JEHO DIDAKTICKÉHO POTENCIÁLU

Comprehensibility of the Text in the Analysis of its Didactic Potential

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek se zamýšlí nad jedním bodem tzv. didaktického potenciálu textu, a to zaměřením pozornosti na jazyk textu, resp. na užití jazykové prostředky v něm ovlivňující srozumitelnost textu. Nejde tedy o soustavnou lingvodidaktickou analýzu jazyka textu, ale o identifikaci těch jazykových prostředků, které by porozumění textu mohly komplikovat, nebo dokonce znemožnit.

Klíčová slova: srozumitelnost textu; syntaktické kondenzáty; parcelace; porozumění lexémům

Abstract: The contribution reflects on one point of the text's didactic potential, namely the focus on the language of the text or on the linguistic means used in it, which affects its comprehensibility. Therefore, it is not a systematic linguistic analysis of the language of the text but rather the identification of those language devices that could complicate or even make the understanding of the text impossible.

Keywords: text comprehensibility; syntactic condensates; parcellation; understanding of lexemes

Didaktický potenciál textu chápeme jako jistý druh didaktické interpretace textu. Byl rozpracován v souvislosti s metodami kritického myšlení v oblasti didaktiky literární výchovy jako postup analýzy a interpretace uměleckého textu. Dá se shrnout do 4 kroků, nebo lépe zachytit na 4 rovinách: 1. *Smysl textu a autorský záměr*, 2. *Čtenář a text*, 3. *Žánr textu a způsob autorova podání* a konečně 4. *Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění* (srov. Šlapal a kol., 2012). Z této struktury je jasné, že jde především o odhalení způsobů realizace autorského záměru textu. I když jde zvláště o interpretaci textu z pozice literárněteoretické,

popř. i literárněhistorické, je součástí této interpretace i zájem o užití jazykové prostředky, nikoli ovšem v celé šíři lingvodidaktické analýzy, ale s omezením na ty jazykové prostředky, které se podílejí na srozumitelnosti konkrétního textu.

Porozumění textu je závislé na několika faktorech. Jde jednak o faktory vyplývající z textu samého, jednak o faktory související s osobnostním vybavením jedince text čtoucího. Při posuzování srozumitelnosti textu musíme vzít v úvahu jednak věk jedince, který text čte, vnímá a snaží se mu porozumět, jeho dovednost zvládnout čtenářskou techniku, jeho schopnost soustředit se na čtený text a také jeho aktuální zájem textu porozumět, paměť, vzdělání, osobní životní zkušenosti a celkovou mentální úroveň potřebnou pro zpracování vnímaného textu.

Při čtení textu a po jeho přečtení vytváří jedinec řadu elaborací a inferencí, čili myšlenkových operací, jimiž jedinec vztahuje nové informace z textu k tomu, co již o dané věci ví, co si o ní myslí, o čem se v dané souvislosti dohaduje. Současně klade k danému předmětu úvah různé otázky, na něž si snaží sám odpovědět v souvislosti s přečteným textem a svými vědomostmi a životními zkušenostmi, popř. se s nimi obrací na nějakou autoritu, která by mohla na dané otázky věrohodně odpovědět. Takovou autoritou u dospělých bývá v lepším případě odborná literatura, jinak alespoň Internet, odborníci v daném oboru, u dětí rodiče či jiní dospělí, u žáků učitel.

Faktory vyplývající z textu představují jazykové prostředky, jež mohou jeho srozumitelnost ovlivnit. Jde o jazykové prostředky z roviny lexikální, syntaktické a textové. Právě o ně bychom se měli zajímat, abychom dostáli požadavkům 4. kroku didaktického potenciálu textu.

Dospělí čtenáři sice didaktický potenciál textu neřeší, ale lexikálním jazykovým prostředkům se věnují v případě, že při čtení textu narazí na výrazy, jimž nerozumí. V takovém případě se snaží jejich význam odhalit z kontextu, hledají pomoc ve slovníku, někdy jim pomůže jazyková souvislost, porozumění slovům příbuzným. Žákům pomůže učitel. V závislosti na stupni zvládnutí čtecí techniky žáky učitel před čtením textu pracuje se slovy, která se obtížně čtou, popř. se slovy víceslabičnými. Problém představují mnohdy slova přejatá, jejichž význam žák nemůže odvodit od slov domácích. V takových případech doplní učitel žákům sémantiku slov podobně jako u slov nefrekventovaných, zastaralých, nářečních nebo u profesionalismů, výrazů slangových či neznámých termínů.

Významnou roli v porozumění textu představuje jeho rovina syntaktická. Její komplikovanost nebo naopak jednoduchost ovlivňuje tzv. obtížnost textu, jak o ní uvažovali např. posuzovatelé učebnic. Teorie učebnic byla u nás rozvíjena v 2. polovině 20. století pod vlivem tehdejší sovětské vědy (srov. zvl. Průcha, 1998) a bylo prokázáno, že na zmíněné obtížnosti textu má jeho syntaktická stavba podstatný podíl. Už délka vět zvyšuje náročnost textu, natož pak kondenzovanost větné a sou-

větné stavby. Kondenzovaností máme na mysli např. frekvenci jmenných vazeb a zvl. polovětných konstrukcí, jimiž můžeme např. ze souvětí o 5 větách vyrobit větu jednoduchou. Výmluvným příkladem jsou třeba následující formulace:

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán a bude muset nahradit škodu, kterou způsobil.

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán a bude postižen za škodu, která jeho vinou vznikla.

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán a bude postižen za vzniklou škodu.

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán s postihem za vzniklou škodu.

Kdo bude přistižen při nevhodném chování, bude vykázán s postihem za vzniklou škodu.

Přistižený při nevhodném chování bude vykázán s postihem za vzniklou škodu.

Jak vnímá takový kondenzovaný text žák mladšího školního věku, jsme sledovali v dílčím šetření již před časem dotazem na porozumění klasické formulaci Archimédova zákona¹ (podrobně srov. Hájková, 2015). Ze 4 výroků, které lze z uvedeného zákona vyvodit, pojme tento žák max. výroky dva, a to 1. že těleso je ponořeno do „vody“ a 2. že takové těleso plave. Ojediněle žáci zaregistrovali, že „nějaká voda přeteče“, ale zase nezaznamenali, že těleso plave. Kondenzovanost textu proto hodnotíme jako faktor srozumitelnost textu zásadně podmiňující.

V jiném šetření jsme naopak sledovali, jak jeho srozumitelnost podmíní tzv. parcelace větné struktury, při níž je text segmentován do velice krátkých úseků. Zjišťovali jsme při tom i postojovou záležitost, tj. jak žáci parcelované a neparcelované texty subjektivně hodnotí, přijímají. Pro šetření jsme vybrali text z dětské beletrie, běžně ve školách čtený.

Jeník se popáté podíval na školní fotografii. A popáté dostal vztek. I tady. I tady musí stát daleko od něj. Musí stát vedle Petra. A ještě ke všemu jí to tolik sluší! Má nové brýle a usmívá se. Nejlepší kamarádka na světě. Sylva. Už vůbec nevypadá na svoje jméno – Kyselá.

1 Máme na mysli formulaci: Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené.

O přejmenování (na Veselý nebo Novák) nechtěl tatínek ani slyšet. „Mnoho Placků bylo slavných!“ těšil Jendu. „Třeba strýc Eda. Nebo dědeček.“ To je pravda. Strýc Eda byl malíř. Maloval obrázky a vůbec mu nevadilo, že je Placka. Ještě lepší to měl dědeček. Jmenoval se Josef Placka a byl kapitán. Na lodi. Měl své plavčíky...

Prázdniny utíkaly. Jeník se chodil koupat. Do rybníka Ječmeňáku. Na staré veslici se přeplavil na ostrůvek a hrál si tam s Vojtou Nováčků. To je kluk od sousedů. Je mu osm. Hráli si na lupiče. Vojta byl lupič a Jenda královská stráž. Stráž lupiče honila, až ho dohonila.

„Vzdej se! Jsi dopaden!“

Šermování klackem trvalo dlouho a pak měl být lupič poražen. Ale Vojta nechtěl padnout v boji. Ječel. Že už ho to nebaví a že chce hrát na něco jiného.

Tak se z kluků stali cestovatelé a dali se do hledání pokladu.

(Martina Dříjverová. Síska Kyselá a ušmudlaný rytíř. Praha: Albatros, 2002.)

Vzorek žáků pro pilotní šetření jsme získali na jedné pražské ZŠ, šlo o žáky 2. ročníku, kteří zatím uvedenou knížku nečetli, ale věkem odpovídají předpokládaným čtenářům uvedených textů.

Z testování, jak žáci textu porozuměli, vyšel uvedený text jako zcela neproblémový. Žáci neměli větší problémy zaregistrovat věcné informace, které text přinesl. Věděli, že jich bylo hodně, a byli přesvědčeni, že si všechny pamatují, neboť texty byly podle nich zcela přehledné. Některé věcné informace jim však unikly, resp. při odpovědích si na ně prostě nevzpomněli. Na dotaz, zda je text něčím jiný než texty třeba z čítanky, odpovídali žáci rozpačitě, ničeho zvláštního si nevšimli. Jejich subjektivní hodnocení textu též neukázalo, že by mohly vzniknout nějaké potíže, text se prý dobře četl. Jistý problém nastal až ve chvíli, kdy žáci měli obsah ukázek reprodukovat. Podat výčet jednotlivin problém nebyl, vytvořit však souvislý text trochu ano. Nicméně parcelace věty evidentně porozumění textu neztížila. Zatím jsme pracovali s velmi malým vzorkem žáků, pro validní výsledky by bylo třeba šetření výrazně rozšířit.

Není bez zajímavosti sledovat, jak porozumění textu ovlivní některé lexémy. Pokud jde o žáky, a to zvláště žáky mladšího školního věku, bude naprosto rozhodující druh textu, který jim ke čtení nabídneme. Pokud půjde o text věcný, zvláště odborný, je zcela jasné, že v něm může být celá řada lexémů, především odborných termínů, které tito žáci neznají. Proto sledování míry porozumění čtenému textu v závislosti na užitých lexémech má smysl jen tehdy, pokud je text přiměřený věku a vzdělání

subjektu, který text vnímá. To pochopitelně platí i o syntaktické složitosti textu. Zvolili jsme text umělecký, nářeční, pro nějž není vzdělání potencionálních čtenářů zásadně limitující. Žáci se s nářečním textem možná ještě nesetkali a mohlo by jim dělat potíže text vůbec přečíst. Toto je navíc ještě nářeční text starší, takže ani žák žijící v odpovídající nářeční oblasti se nemusí se všemi použitými jevy v současné podobě daného nářečí setkat. Je tudíž třeba, aby učitel přípravu čtení takového textu nepodcenil. Nemusíme se sice uchylovat k výkladu českých a moravských dialektů, ale odkaz na způsob, jak se mluvilo a mluví v některých regionech naší vlasti a jak se může lišit řeč různých generací je zcela na místě. Podstatné je, aby žáci čtenému textu rozuměli.

*...Vařilo se to, bublalo to, voňalo to a těm, co čekali u plotu zahrádky, se už vod
tý vůně událo dobře a byli uzdravený.*

*Tak to dělá Krakonoš posavad. Vaří tam někde v Obřím dole koření pro ušecky lidi
najennou, aby se to po kornoutech daremně nerozmerhalo, a rozfoukává tu vůni
po horách na ušecky strany. To je to naše čerstvý poujetří, co uzdravuje, nestojí
to nic a je toho pro ušecky dost.*

*A tak se tu lidi na tom poujetří i při tý dřině a při bandorách deržej trá do vosma-
vosumdesáti. Ale voni na to juž taky přišli lidi z kraje, jezděj sem za tím pou-
jetřím jako diví a máte vidět ten tumel, když se to ušECKO vyherne s prkýnkama
ve Verchlábi z vlaku!*

(Marie Kubátová, Vo tom Krakonošovym čarounym koření.)

Šetření jsme provedli u stejných respondentů jako předchozí šetření syntaktické. Ukázalo se, že nářeční text nepřinesl žákům větší problémy. Vlastní čtení textu předcházela kratší diskuse o tom, že ačkoli mluvíme všichni česky, náš jazyk se u jednotlivců může trochu lišit. Využili jsme k tomu aktuální situace, neboť do pražské třídy, kterou jsme měli k šetření k dispozici, přibyla od září dívka z Moravy a žáci ji zaregistrovali, že mluví „trochu jinak“ než oni. Učitelka s žáky již hovořila o nářečích (bez lingvistických charakteristik), takže náš text nebyl úplně první setkání žáků s nářečním textem. Žáci označili zcela podle očekávání jako pro ně sémanticky problematické lexémy a jejich tvary *poujetří*, *daremně*, *nerozmerhalo*, *juž*, *tumel*, *bandorách*, přičemž ovšem jejich význam kromě výrazů *nerozmerhalo* a *tumel* odhadli z kontextu. Výsledek šetření tak doložil, že nepochopení uvedených slovům celkové porozumění textu v zásadě neovlivnilo.

I když naše šetření bylo v podstatě jen orientační, dá se předpokládat, že pro celkové porozumění uměleckému textu, který nebude obsahovat výrazy a termíny specifické pro konkrétní oblast, bude patrně rozhodující případná komplikovanost roviny syntaktické.

Literatura

- DRIJVEROVÁ, M. (2002): *Sísa Kyselá a ušmudlaný rytíř*. Praha: Albatros.
- HÁJKOVÁ, E. (2015): Porozumění kondenzovanému sdělení. *Didaktické studie*, roč. 7, č. 2, s. 49–57, PedF UK Praha, ISSN 1804-1221 (ERIHPlus)
- KLUMPAROVÁ, Š. (2014): Didaktický potenciál textu a jeho využití při plánování výuky hodiny literatury. In: *Jazyk – Literatura – Komunikace* (online), roč. 3, č. 1, s. 1, <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>
- KUBÁTOVÁ, M. (1972): Vo tom Krakonošovym čarounym koření. In: *Krakonošův hernec*, Praha: Československý spisovatel, s. 9–10.
- LIPTÁKOVÁ, L. (ed) (2023): *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- ŠLAPAL, M. – KOŠTÁLOVÁ, H. – HAUSENBLAS, O. a kol. (2012): *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC, dostupné z [www: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

Eva.hajkova@pedf.cuni.cz

ORCID: 0000-0003-4949-1368

APLIKACE APPLICATIONS