

Porozumění textu ve škole

Pojem *porozumění textu* dnes zastřešuje velmi širokou problematiku. Zvláště od tzv. obratu k jazyku či lingvistického obratu se porozumění lidské zkušenosti výrazně identifikovalo se světem jazyka, mluvy a textu. Analytická filozofie se přiblížila lingvistice, lingvistika filozofii (Peregrin, 2003). Do tradičního filologického zkoumání vztahu člověka a řeči (Gadamer, 1999) a teorie literatury (Eco, 2009) přinesla nové impulsy především sémiotika či sémiologie (Saussure, 1989). Kromě bouřlivého vývoje v lingvistice samé se konstituovaly nové multidisciplinární obory, které se porozumění textu věnují – psycholingvistika (Nebeská, 1992), kognitivní lingvistika (Schwarzová, 2009), případně také sociolingvistika, neurolingvistika, matematická lingvistika a další. Pozornost věnovaná jazyku jako nástroji myšlení byla ve 20. století mimořádná, v současnosti se stále prohlubuje a reaguje na výzvy spojené s novými prostředky a formami komunikace. Jsme doslova zavaleni ohromným množstvím textů, v tištěné i elektronické podobě, takže je mnohdy nemáme čas číst s dostatečným porozuměním. Jsme tím už nenávratně odsouzeni k povrchnosti, nebo to naopak zvyšuje naši potřebu hlubokého vhledu do textu?

Už když jsme se zamýšleli nad výzvou pro autory, vyjádřili jsme určitou obavu, zda se nám podaří připravit číslo, které bude skutečně monotematické. Vzhledem k tomu, že v českém prostředí se bádá a publikuje především o počátečním čtení a o poruchách učení souvisejících se čtením, nabídli jsme tentokrát prostor výzkumům zaměřeným na čtenáře, kteří počáteční čtení již zvládli, a téma dále zúžili na oblast školního vzdělávání. Právě školní vzdělávání je jednou z mála příležitostí v životě člověka, kdy si může dovolit luxus zabývat se textem slovo od slova, analyzovat jeho strukturu a pronikat do hloubky významu (Starý & Laufková, 2015). Ve škole nesporně sehrávají texty zásadní úlohu – ať už tomu je při interpretaci veršů, v jazykovém rozboru, výchově k občanství nebo v matematické slovní úloze. Jsou předmětem recepce i produkce, prostředkem i cílem, zdrojem zábavy i nudy. Bez porozumění odbornému jazyku nelze porozumět přírodovědným předmětům, bez pochopení záměru autora nelze pochopit publicistický či umělecký text. Porozumění textu je předpokladem učení ve většině školních vzdělávacích oblastí. Učení z textu je významnou složkou učení jako takového (Mareš, 2013) i procesu poznávání obecně (Sternberg, 2002).

Protože porozumění textu je svým charakterem multidisciplinární, byli jsme velmi otevření vůči odborníkům různých oborů. Do monotematického čísla tak přispěli

8 pedagogové, psychologové, lingvisté a literární vědci z České republiky i Slovenska. Podařilo se nám získat také velmi kvalitní recenzenty, jimž tímto děkujeme za odvedenou práci.

Potěšující je, že většina autorů intenzivně čerpala ze zahraničních zdrojů, a přiblížila tak problematiku čtení a porozumění textu i z mezinárodní perspektivy. Z nabídnutých textů, které úspěšně prošly recenzním řízením, je zřetelné, že zájem výzkumníků se posunul od původního chápání čtení, jež ponechávalo čtenáři roli pasivního příjemce významu, který byl do textu „zašifrován“ autorem, k chápání čtení jako procesu aktivního konstruování významu čtenářem.

Obsah čísla se na první pohled může jevit jako poměrně nesourodý. Rozdílnost oborového ukotvení přináší logicky i různost terminologickou, ale snad nikde nebrání pochopení obsahu. Navíc se například v odkazech na zdrojovou literaturu články různých autorů dosti prolínají. Upozorňují tak na teoretické zdroje, z nichž sice mnohé výukové aplikace, metody a strategie vychází, avšak často nereflektovaně. Tím se již dostáváme k charakteristice jednotlivých studií zveřejněných v tomto čísle. Ačkoliv by je bylo možno řadit podle několika hledisek (například porozumění textu odbornému versus uměleckému; porozumění v mateřském a cizím jazyce), uspořádali jsme je podle věku žákovské populace, na které byly dané texty zacíleny, a rozdělili na teoreticko-přehledové na jedné straně a empirické na straně druhé.

Číslo otevírá zásadní přehledový příspěvek O. Zápotočné, který nabízí několik cenných záchytných bodů pro orientaci v dalších textech. Teoretické modely porozumění textu jako procesu poznávání a učení jsou prezentovány s velkým nadhledem a ve vývojové perspektivě. Autorka poukazuje na důsledky tzv. kognitivní revoluce v psychologii a výzkumné přístupy, které postoupily od významů jednotlivých slov k významům větších textových celků. Těžiště zkoumání porozumění textu se tak přesunulo z textu více na čtenáře, což do hry přivedlo i sociokulturní teorie a přístupy ke čtení. Kognitivní a sociokulturní pohledy na porozumění textu podle Zápotočné nejsou nekompatibilní. Autorka rovněž ukazuje, jak se teorie schémat, teorie dvojího kódování a Kintschova teorie promítla do školní praxe a do testování porozumění čtenému v mezinárodních výzkumech.

Článek E. Skopečkové se zabývá odlišnostmi a podobnostmi vybraných teorií na porozumění textu s naznačenými rozdíly mezi čtením v mateřském a cizím jazyce. Ačkoli autorka vychází z podobných zdrojů jako Zápotočná, popisuje i tzv. specifické modely čtení (např. Goodman nebo Stanovich), kde poznáváme implicitní teoretický background mezinárodních učebnic cizích jazyků používaný i v českých školách. I když je v tomto článku mateřský jazyk reflektován přes angličtinu a odkazy na empirické výzkumy specifických modelů zde nenalezneme, přináší text užitečný vhled do dané problematiky a v závěru se zajímavě zamýšlí nad otázkou vztahu úrovně čtenářské gramotnosti v mateřském a cizím jazyce. V podobném duchu pokračuje L. Whitcroft, když popisuje transformaci teorií porozumění textu do výuky čtenářských strategií – modelováním, scaffoldingem, vzájemným sdílením přečteného až po konkrétní programy, jako je Pojmově orientovaná výuka nebo Učíme se navzájem. Za cenné v tomto případě považujeme především odkazy na empirické výzkumy, které účinky

popsaných strategií zkoumaly. Výzkum v oblasti čtenářských strategií považujeme v současné době za stěžejní, protože výsledky výzkumu PISA 2009 potvrdily, že žáci, kteří mají nízké povědomí o účinných čtenářských strategiích, jsou méně zdatnými čtenáři (OECD, 2010). Tyto trendy kladou o to větší požadavky na učitele, kteří by měli vést žáky ve škole k takové práci s textem, aby se jejich čtenářské strategie proměnily ve čtenářské dovednosti, které ústí v porozumění.

V našem vzdělávacím systému je čtení, nepochybně více než v některých jiných zemích (např. UK, USA), spojeno s uměleckými texty. Článek J. Valy s nadhledem směřuje na jednu ze součástí umělecké literatury – lyrickou poezii. V kontextu našeho čísla dobře ukazuje, jak silně obsah textu ovlivňuje i přístupy k jeho porozumění a potřebu specifických teorií porozumění pro různé druhy textů. Autor diskutuje téma poezie jako učební úlohy. Jestliže u odborného textu je cílem jednoznačné porozumění, u uměleckého textu prakticky nikdy neexistuje jediná správná interpretace. Přesto však vždy existuje hranice mezi interpretací a dezinterpretací. Příspěvek tak naznačuje, na jaká úskalí naráží hodnocení porozumění textu.

V empirických studiích převažují jednoznačně výzkumy kvantitativní, které využily jako výzkumný nástroj nestandardizovaný dotazník. A. Kucharská přispěla článkem o porozumění textu u žáků ve 4. ročníku základní školy, kteří již zvládli techniku čtení, což umožňuje soustředit se na hloubku porozumění smyslu textu. Ve výzkumném projektu, jehož je tento článek výstupem, byly vyvinuty originální výzkumné nástroje. Součástí závěrů je i jejich příkladná metodologická reflexe. Představený výzkum je unikátní také v tom, že zkoumá vnímání obsahu nejen při tichém čtení (jak bývá časté v mezinárodních výzkumech PIRLS či PISA¹, či v domácích, např. CLoSE²), ale také při hlasitém čtení a poslechu. Zjištění článku Kucharské poskytují zajímavé informace pro naši školní praxi, kde je hlasité čtení používáno až příliš často³.

Článek V. Radvákové směřuje ke středoškolské mládeži. Ambiciózně si klade otázku, jak se pracuje s textem při výuce literatury. Pomocí žákovských dotazníků zjišťuje nejen to, jaké aktivity při výuce probíhají, ale také pocity a postoje žáků, které tyto aktivity doprovázejí. Výzkum poukázal na problematickou práci s texty. Na těch školách, kde žáci uváděli, že se nudí, či nejvíce kritizovali pojetí práce s textem, se jednalo pouze o uplatňování tzv. *poznávání o díle* (žák se dozvídá poznatky o literárním, historickém, kulturním kontextu, o literárním díle a jeho interpretaci; terminologie dle Hníka, 2014), nikoli o přímé, živé a autentické *poznávání díla*. Lze se domnívat, že vzhledem k charakteru komplexní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, která předpokládá v ústní části analýzu uměleckého i neuměleckého

¹ PIRLS (Progress in International Reading Study, testuje žáky 4. ročníku); PISA (Programme for International Student Assessment, zaměřuje se na patnáctileté).

² Výzkum realizovaný v rámci projektu GA ČR Centrum excellence: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie*. Jeho cílem je zjistit, jak školní vzdělávání přispívá k rozvoji znalostí a dovedností v různých typech škol podle tzv. teorie přidané hodnoty.

³ Podle dat z výzkumu PIRLS 2011 až 80 % jedenáctiletých českých žáků čte ve škole denně nahlas, zatímco mezinárodní průměr byl 70 % (Kramplová et al., 2012). Vzniká obava, zda tolik prostoru věnovaného hlasitému čtení není na úkor dalších aktivit spojených se čtením – čtení potichu, dekodování textu atd.

10 textu včetně prokázání porozumění textu, se situace na vyšším sekundárním stupni vzdělávání proměňuje a obdobný výzkum na toto téma by dnes již mohl dospět ke kvalitativnímu posunu aktivit, které při výuce probíhají.

Do populace studentů učitelství byl zaměřen výzkum představený J. Doležalovou. Ta rovněž formou dotazníku oslovila české a polské studenty s otázkami, jaké strategie porozumění textu při učení používají. Výsledky jsou prezentovány komparativně a vývojově (u českých studentů). Zajímavé jsou změny zaznamenané mezi lety 2007 a 2014, například výrazná redukce poznámek psaných na okraj textu. Rozdíly jsou také ve způsobu vyhledávání informací potřebných pro porozumění textu.

Poslední empirický příspěvek se svým tématem od ostatních odlišuje. Není totiž zaměřen na čtenářskou gramotnost a čtení jako takové, ale má úzký vztah k porozumění, a to nejen textu. Pojednává o percepčním česko-slovenském bilingvismu a vychází ze zkušenosti, že pokud jsou ve třídě žáci s odlišným mateřským jazykem (např. vietnamským, ukrajinským, ruským apod.), jsou školy i učitelé připraveni žákovi pomoci a individuálně s ním pracovat. Text tří spoluautorů – D. Tučkové, J. Králové a M. Klugara – vychází z předpokladu, že od rozdělení Československa uběhly více jak dvě desítky let a nemusí být samozřejmostí, že žáci českému/slovenskému jazyku rozumí, i když není jejich mateřský. Výzkumným nástrojem byl opět dotazník, tentokrát pro učitele v České republice i na Slovensku, vyučující v bilingvních i nebilingvních třídách. Ukázalo se například, že v bilingvních třídách učitelé více používají dialog jako výukovou metodu; slovenští učitelé častěji strukturují učivo s ohledem na žáka s odlišným mateřským jazykem, stejně jako častěji vytvářejí speciální vyučovací texty a pomůcky, které by těmto žákům porozumění usnadnily.

Závěrem přinášíme čtyři nerecenzované texty, které přibližují konferenční aktivity začínajících i zkušených výzkumníků a současnou monografickou tvorbu. Upozorníme zejména na dvě kvalitní recenze, které nás samé motivovaly k podrobnějšímu studiu. B. Pravdová přináší pohled na knihu širšího autorského kolektivu *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Druhá recenzovaná monografie je velmi úzce spojena s tématem monotematického čísla a dokresluje jeho multidisciplinaritu. D. Kučera, jehož profesním zájmem je obecná a pedagogická psychologie, upozorňuje na nejnovější přeloženou publikaci z oblasti psycholingvistiky od E. M. Fernándezové a H. S. Cairnsové (2014).

Jako editoři považujeme za silné stránky čísla především dobrou ukotvenost v mezinárodním kontextu a původní výzkumná zjištění. Byli jsme potěšeni množstvím i pestrostí obdržených příspěvků. Věříme, že obsah čísla přispěje k rozvoji diskurzu o porozumění textu ve školním vzdělávání a v dalších číslech *Orbis scholae* rádi uvítáme texty, které budou na publikované články reagovat.

Karel Starý, Veronika Laufková
editoři čísla

Literatura

- Eco, U. (2009). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Fernándezová, E. M., & Cairnssová, H. S. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Gadamer, H. G. (1999). *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenh.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Kramplová, I., et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Peregrin, J. (2003). *Filosofie a jazyk. Eseje a úvahy*. Praha: Triton.
- Saussure, F. (1989). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Odeon.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Starý, K., & Laufková, V. (2015). Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. *Pedagogika*, 65(4), 392–412.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.