

KOGNITÍVNE A KOMUNIKAČNÉ DISPOZÍCIE ŽIAKA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU NA TEXTOVÚ PRODUKCIU

Martin KLIMOVICĎ

Abstrakt:

Príspevok sa zameriava na opis procesu produkcie textu s osobitným dôrazom na kognitívne a komunikačné aspekty hovorenia a písania (etapy produkcie, komunikačný zámer, spôsoby expanzie témy). V druhej časti príspevok charakterizuje textovú produkciu v mladšom školskom veku, naznačené sú aj niektoré znaky detského písaného komunikátu.

Kľúčová slova:

textová produkcia, kognitívne a komunikačné aspekty, proces produkcie, detský komunikát, znaky detskej písomnej produkcie

Textová produkcia (tvorenie textu, komunikátu, generovanie jazykového prejavu, textotvorná činnosť, textotvorba) je zložitá mentálna aktivita jedinca. Akékoľvek snahy exaktne pomenovať procesy produkcie textu sú odkázané iba na skúmanie pozorovateľných prejavov a výstupov človeka pri produkcii. Zvyčajne sa analyzuje produkt, teda výsledok produkcie človeka. S nástupom kognitívnych vied sa však v centre pozornosti ocitá text už nielen ako výsledok aktivity jedinca, ale aj ako proces, ktorý môže odhaliť parciálne kognitívne procesy spojené s tvorbou textu.

Cieľom príspevku je sumarizovať dostupné informácie o kognitívnych a komunikačných aspektoch textovej produkcie a naznačiť, ako tieto aspekty zasahujú do tvorby textu dieťaťa mladšieho školského veku. Teoretickou oporou pri koncipovaní štúdie prirodzene bude psycholingvistika, kognitívna lingvistika, textová lingvistika, teória verbálnej komunikácie, štylistika, ale aj analytické štúdie týkajúce sa verbálnej produkcie detí.

Príspevok je teoretickým vstupom ku kapitole o rozvíjaní produkčnej textovej kompetencie v primárnej škole. Pod produkčnou textovou kompetenciou rozumieme zjednodušene schopnosť človeka dosahovať vo verbálnej interakcii prostredníctvom hovorenia a písania vlastný komunikačný zámer. Kapitola bude súčasťou pripravovanej učebnice integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie, na ktorej sa podieľa viac ako tucet špecialistov na lingvistiku, literárnu vedu, lingvodidaktiku i didaktiku čítania a literárnej výchovy z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.¹

1 Textová produkcia

Procesy produkcie a recepcie textu sú elementárnymi procesmi rečovej komunikácie, teda sú tiež procesmi sociálnej interakcie človeka. Kvalita ľudskej komunikácie sa odráža v schopnosti človeka mentálne sa zmocniť týchto procesov získavania, prijímania, spracúvania a odovzdávania informácií o svete a o sebe. Procesy produkcie a recepcie sú determinované viacerými prvkami komunikačného modelu, tie však z priestorových dôvodov nebudeme uvádzať.

¹ Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu KEGA č. 3/7270/09 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Webová stránka projektu je umiestnená na adrese <http://indi.unipo.sk>.

Pri vysvetľovaní produkcie a recepcie textu vždy ide o isté zjednodušenie, pretože tieto procesy prebiehajú na niekoľkých rovinách súčasne, často aj komplementárne (porov. Nebeská, 1992, s. 11, 52). V tejto súvislosti sa používajú aj termíny kódovanie, resp. dekódovanie (pozri napr. Sternberg, 2002, s. 323; Hoffmannová, 1997, s. 44), lenže viac v technickom význame ako čiastkové fázy vzájomného priradovania zvuku/znaku a významu. Na recepcii a produkcii sa podieľa rad ďalších čiastkových procesov, ktoré sa navzájom prelínajú.² Ich modelovanie nie je jednoduchá záležitosť, preto sa pri ich vysvetľovaní pristupuje k segmentácii. Je paradoxné, že hoci výstup procesu rečovej produkcie je prístupný priamemu pozorovaniu, kognitívna lingvistika má v oblasti recepcie textu viac teoretických aj empirických štúdií (Schwarzová, 2009, s. 147).

Všeobecne sa za produkciu pokladá prevod zamýšľaného obsahu na výpoveď. Treba však zdôrazniť, že proces produkcie hovoreného komunikátu a proces tvorby písaného komunikátu sa v odbornej literatúre vysvetľujú samostatne.

Proces produkcie hovoreného komunikátu má nasledujúce fázy (Levelt, 1989; Scovel, 1998, s. 26 – 49):

1. konceptualizácia ako etapa tvorenia tzv. preverbálneho obsahu správy,
2. formulácia ako etapa tvorenia lexikálnej a gramatickej stránky zamýšľaného obsahu,
3. artikulácia ako etapa motorickej realizácie reči,
4. selfmonitoring ako priebežná kontrola vnútornej i artikulovanej reči.

Podrobnejšie proces produkcie predstavuje M. Schwarzová (2009, s. 147). Na rozdiel od predošlej schémy viac rozčleňuje fázu formulácie. Fázu selfmonitoringu neuvádza. Produkcia prebieha v týchto etapách:

1. konceptualizácia – vytváranie kognitívnej reprezentácie (predstavy) zamýšľaného obsahu výpovede, vyberajú sa informácie, ktoré chce produktor odoslať recipientovi,
2. lexikalizácia – výber a aktivácia lexikálnych jednotiek, ktoré vyjadria vybrané pojmové obsahy,
3. tvorba syntaktických štruktúr a linearizácia – usporiadanie jazykových jednotiek do určitej jazykovej štruktúry,
4. fonologizácia – špecifikácia fonologickej podoby lexikálnych jednotiek,
5. artikulácia – motorická realizácia reči.

Pri vysvetľovaní procesu produkcie písaného komunikátu sa všeobecne uznáva model, ktorý koncom 70-tych rokov minulého storočia predstavili L. Flower a J. Hayes (podľa Grabe – Kaplan, 1996, s. 91 – 92). Samotný proces tvorenia textu je v ňom rozčlenený do troch etáp:

1. fáza plánovania – tvorba a usporadúvanie myšlienok, stanovovanie cieľov (tzv. *planning*),
2. fáza „prekladania“ myšlienok do jazykových jednotiek (tzv. *translating, language generation*),
3. fáza posudzovania a viacúrovňového prehodnocovania komunikátu (tzv. *reviewing*).³

V uvedenom modeli tvorenia textu má okrem samotného procesu komponovania textu významné postavenie aj povaha zadania (inštrukcie), ktorý iniciuje proces písania, a takisto aj dlhodobá pamäť, v ktorej sú okrem iného uložené aj znalosti o téme, predstava

² V komunikácii (pri recepcii i produkcii) sa aktualizujú isté mentálne stavy komunikantov (znalosti, skúsenosti, citové a vôľové pohnútky) a aktivizuje sa ich jazyková a komunikačná kompetencia (Dolník, 2009, s. 10). O jazykovej a komunikačnej kompetencii sa zmiňujeme inde (pozri Klimovič, 2010).

³ V svetovej textovej lingvistike sa uznáva aj model produkovania textu de Beaugranda a Dresslera (1981). Podľa neho produkcia prebieha vo fázach: 1. plánovanie, stanovenie cieľa a voľba druhu textu, 2. ideácia, 3. rozvinutie, 4. vyjadrenie, 5. gramatická syntéza (viac Dolník – Bajžiková, 1998, s. 83).

o potenciálnom adresátovi alebo textové modely. Všetky tri etapy pomenúvajúce kognitívne procesy pri písaní sprevádza selfmonitoring. Model Flowera a Hayesa sa stal východiskom pre ďalšie precizovanie procesu písania a hľadania odpovedí napríklad aj na to, prečo skúsení pisatelia píšu inak ako začínajúci (resp. prečo skúsení pisatelia využívajú odlišné kognitívne procesy pri písaní ako menej skúsení a ktoré to sú; pozri aj nižšie).

Procesy hovorenia a písania možno zjednodušene naznačiť aj pomocou troch špecifikácií – obsahovej, sémantickej a syntaktickej. Produktor najprv špecifikuje obsah, vyberá, čo bude verbalizovať, potom vyhľadáva vhodné významy a k nim adekvátne lexikálne jednotky, až nakoniec tieto jednotky usporadúva do jazykovej štruktúry. Mentálna aktivita produktora má selektívnu povahu – produktor volí najideálnejší spôsob vyjadrenia komunikačného zámeru. Zároveň produktor (podľa vlastných znalostí a nadobudnutých komunikačných skúseností) stanovuje optimálny pomer medzi tým, **čo** z psychického obrazu daného výseku skutočnosti vyjadrí (*obsahová špecifikácia*), a tým, **ako** to vyjadrí (aké komunikačné prostriedky použije a ako ich usporiada; *sémantická a syntaktická špecifikácia*) (porov. Schwarzová, 2009, s. 148; Nebeská, 1992, s. 56).

Odosielateľ (produktor, hovoriaci/píšuci) prostredníctvom jazykových jednotiek a pravidiel ich usporiadania prezentuje svoj **komunikačný zámer**. Komunikačný zámer možno (podľa Kořenského a kol., 1987) chápať v nadväznosti na komunikačný cieľ. Komunikačný cieľ je snaha produktora textu zmeniť istý výsek objektívnej reality. Komunikačný zámer je potom spôsob, akým sa produktor pokúša zmenu reality dosiahnuť. Podľa I. Nebeskej (1992, s. 39 – 40) produkcia reči (textu) začína motivovaným zámerom produktora a pokračuje cez výber komunikačných prostriedkov až po ich vyjadrenie zvukovou alebo grafickou formou. Produktor začína tvoriť text vtedy, keď je dostatočne motivovaný vstúpiť do komunikácie, čiže produktor predpokladá, že pomocou komunikácie dosiahne uspokojenie niektorej z aktuálnych komunikačných potrieb (napr. prenos informácie, vyriešenie problému, sebvýjadrenie a i.). Základnou potrebou produktora je zapôsobiť na vedomie recipienta (prijímateľa textu). Konkretizovaním zmeny vo vedomí recipienta produktor naplnia komunikačný cieľ (napr. produktor chce obohatiť znalosti recipienta o nový termín; na splnenie tohto cieľa si zvolí vysvetľovanie).⁴

Komunikačný zámer aktualizuje vo vedomí produktora predstavu príslušného textového vzorca, o ktorý sa potom autor pri tvorbe a realizácii komunikátu opiera (Jaklová, 1991, s. 29). Súčasťou textovej kompetencie človeka je preto aj **repertoár rozličných druhov textov**, ktoré mal jedinec počas svojho života možnosť kognitívne spracovávať. Okrem znalostí o téme sa na produkcii významne podieľajú aj znalosti o textoch a ich funkčnej diferenciacii.⁵

Téma komunikátu pripúšťa rozličné spôsoby jej expanzie (myšlienkového rozvinutia). Analýzou rozličných textov sa dospelo k stanoveniu **4 základných spôsobov expanzie témy**: deskriptívny, naratívny, explikatívny a argumentačný (Dolník – Bajžíková, 1998, s. 56 – 69). V rečovej praxi tieto spôsoby existujú zvyčajne v kombinovanej podobe, a to tak, že jeden je dominujúci a určuje základnú charakteristiku textu.

Tvoriť text znamená zapojiť popri sociálnych a jazykových znalostiach aj interpretačnú schopnosť ako zložku komunikačnej kompetencie. Pri produkcii identifikujeme tému, obsahy, ktoré chceme odoslať, typ textu, ktorý sa ukazuje ako vhodný model na produkciu, no interpretujeme aj reálneho alebo potencionálneho adresáta a komunikačnú situáciu ako kontext tvoreného komunikátu. Produkcia textu je kognitívno-komunikačná aktivita premietnutá do vertikálnej i horizontálnej osi v komunikačnom modeli, pričom pod

⁴ Schopnosť prezentovať svoj komunikačný zámer v ústnej komunikácii výrazne predchádza schopnosť dieťaťa dokázať to isté pomocou písanej reči.

⁵ Bolo by iste zaujímavé venovať sa tu podrobnejšie aj intertextovosti.

kognitívnu zložku (vertikálnou osou) môžeme rozumieť referenčný vzťah medzi textom a výsekom objektívnej reality a pod komunikačnou zložkou (horizontálnou osou) vzťah medzi autorom a adresátom (Dolník – Bajzíkova, 1998, s. 83 – 84).

Produkcia textu je viackanálová; produktor odovzdáva určité obsahy, vyjadruje svoj postoj k týmto obsahom, vyjadruje svoj postoj k recipientovi, prezentuje vlastné sebaponímanie, vyjadruje, ako odovzdávané obsahy chápať (tvorí kľúče k porozumeniu, napr. textové orientátory), prezentuje tiež predstavu, ako by mala ďalšia komunikácia prebiehať (porov. Nebeská, 1992).

2 Textová produkcia v mladšom školskom veku⁶

Pri výpočte kognitívnych predpokladov na textovú produkciu nemožno obísť všeobecné kognitívne charakteristiky mladšieho školského veku. Spomenúť treba najmä typické vlastnosti myslenia dieťaťa ako konkrétizmus, dynamizmus, ďalej typické kognitívne štruktúry (mechanizmy usporadúvania skúseností o svete) grupovania a seriácie, doznievajúci egocentrizmus. Tieto charakteristiky sú veľmi detailne opísané v početných psychologických publikáciách (Fontana, 1997; Piaget – Inhelder, 1997; Vágnerová, 2005); niektoré z nich neskôr naznačíme aj v súvislosti s textotvorbou. Prejdime teda k nej.

Ak chceme vysvetliť charakter textovej produkcie dieťaťa mladšieho školského veku, musíme najprv upozorniť na univerzálne princípy, ktoré procesy tvorenia determinujú. V prvom rade je to prijatie tézy o tom, že **písanie** (podobne ako iné mentálne činnosti človeka) **podlieha ontogenéze**. Vo vývine schopnosti tvoriť text možno určiť tri základné etapy (Bereiter – Scardamalia, 1987; Kellog, 2008), pričom dieťa mladšieho školského veku sa zvyčajne nachádza iba v prvej z nich:

1. začiatková etapa využívania písania na vyjadrenie toho, čo pisateľ vie (tzv. *knowledge-telling stage*, pozri Príloha A),
2. etapa premeny toho, čo pisateľ vie, v prospech samotného pisateľa (tzv. *knowledge-transforming stage*),
3. konečná etapa využívania písania na vyjadrenie toho, čo pisateľ vie, v prospech čitateľa (tzv. *knowledge-crafting stage*).

Každá z uvedených etáp trvá približne jednu dekádu, v ktorej je písanie ako komunikačná zručnosť rozvíjané zámerne (školskou edukáciou) i nezámerne (vplyvom prostredia). Prvá etapa sa začína po rozvinutí minimálnych psychomotorických dispozícií na písanie. Poslednú etapu dosiahnu zvyčajne iba ľudia s profesionálnou expertízou v jazyku (vedeckí pracovníci, spisovatelia, žurnalisti, redaktori).

Jednotlivé etapy sa od seba odlišujú vo využívaní procesov produkcie (tzv. *planning*, *translating*, *reviewing*; pozri vyššie). V prvej etape je plánovanie dieťaťa obmedzené iba na vyhľadávanie myšlienok, dieťa nie je schopné prepojiť procesy plánovania s tvorením a posudzovaním textu. Dieťa si nestanovuje ciele pred písaním, iba sa spolieha na informácie, ktoré vyhľadáva vo svojom vedomí pomocou tematických a žánrových identifikátorov (v dlhodobej pamäti má uložené skúsenosti s rozličnými obsahmi a tiež skúsenosti s textovými modelmi; pozri aj Príloha A). Ak sa nájdené informácie dieťaťu ukážu ako relevantné, postupuje k fáze samotného písania. Ak sa vybrané informácie ukážu ako nevhodné, dieťa sa vráti k hľadaniu lepších obsahov pomocou tvorenia nových pamäťových sond.

⁶ V tejto časti sa budeme sústrediť výlučne na písomnú produkciu detí. Ústna produkcia detí je v súčasnosti predmetom viacerých lingvistických odvetví, ktoré poskytujú množstvo podnetov pre výskum i edukačnú prax. Máme na mysli najmä analýzu diskurzu (Cook, 1989; Coulthard, 1985; McCarthy, 2006; Hoffmannová, 1997), analýzu naratív (Herman – Jahn – Ryan, 2008; Harčariková, 2008), analýzu spontánnej dialogickej komunikácie detí (Kesselová, 2001) a iné. Hovorenou produkciou dieťaťa sa budeme zaoberať v ďalšom výskume.

V druhej a tretej etape je už pisateľ schopný profitovať z interakcie procesov plánovania, generovania textu a jeho posudzovania, no v druhej etape posudzuje a prehodnocuje text iba z hľadiska svojho komunikačného zámeru. Až v tretej vývinovej etape (už dospelý) pisateľ reflektuje aj čitateľove očakávania od textu (Kellog, 2008, s. 4). Inými slovami, kapacita dlhodobej pamäti nedovoľuje dieťaťu mladšieho školského veku udržať v aktívnom móde mentálne reprezentácie predstavujúce vlastný autorský zámer, porozumenie toho, o čom tvorený text aktuálne vypovedá, a predstavu potenciálneho čitateľa.⁷

2.1 Niektoré znaky písomnej produkcie v mladšom školskom veku

Dôkladné poznanie dispozícií žiaka na tvorbu textu má pre edukačnú prax veľký význam. Byť dobrým učiteľom totiž znamená aj do istej miery predpovedať, ako sa určité dispozície žiaka môžu rozvinúť. Kompetencia hodnotiť detský text preto v sebe ukrýva požiadavku opustiť číro subjektívne kritériá⁸ a nahradiť ich objektivitou v prospech samotného tvorca textu. Učiteľ primárnej školy by mal nielen poznať kritériá vychádzajúce z reálneho stavu produkcie dieťaťa, ale ďalej tieto kritériá vzhľadom na jemu zverené deti špecifikovať.⁹ V nasledujúcej časti naznačíme niekoľko znakov detskej písomnej produkcie, ku ktorým sme dospeli analýzou rozličných textov detí. Pri ich výpočte si nenárokujeme na úplnosť, iba sa pokúšame ukázať, s čím býva učiteľ primárnej školy pri snahe posúdiť detský text konfrontovaný. Pomôžeme si autentickým prepisom príbehu vytvoreného podľa obrázka, ktorého autorom je tretiak Jakub:

Raz vyšla mačka na veľkú budovu. Donesla si padák aby sa mohla zahrať, a potom skočila, letí, letí a nakoniec padla na prezidentove otvorené okno. Potom sa zdvihla a padá ďalej. Pritom si pospevuje Letím, letím ja naozaj letím, potom zasa pristala na vrátnici. Zasa sa zdvihla a už letí a padá na zem. A už som dole povedala, Hurá!!!

V Jakubovom texte si nemožno nevšimnúť **syntaktickú monotónnosť** sprevádzanú **opakovaním rovnakých prostriedkov kohézie** (*potom, a potom*). Podmet je vyjadrený iba v prvej vete textu, ďalej Jakub využíva iba tvar slovesa v tretej osobe. Prejavom grupovania ako dominantnej kognitívnej štruktúry je skutočnosť, že **všetky motívy v príbehu sú centrovane na protagonistu príbehu**.¹⁰

Dejovosť príbehu nemožno uprieť, aj keď **príbehu chýba výraznejší konflikt**. Jakubov príbeh celkom uspokojivo **zachováva logiku priestoru a času**, v ktorom sa odohráva (mačka

⁷ Takisto si pripomeňme, že istú kapacitu výkonu odoberá aj aktivovanie znalostí o téme, aktivovanie jazykových znalostí a hľadanie vhodného textového modelu.

⁸ Často sa stretávame s názorom učiteľom, že texty ich žiakov sú tvorivé, nápadité. Ak však položíme otázku kritérií tohto posudzovania, zvyčajne sa učitelia utiekajú k tematickej invencii dieťaťa. Text však nie je iba nositeľom témy (čo chce autor textom vyjadriť), ale aj prejavom uchopenia jazykovo-komunikačných prostriedkov na dosiahnutie komunikačného zámeru (aké prostriedky na vyjadrenie zamýšľaného obsahu vyberá).

⁹ W. Grabe a R. B. Kaplan (2006, s. 268) uvádzajú, že mladšie deti nepovažujú písanie za frustrujúcu a neužitočnú zručnosť. Podobne o vzťahu detí k písaniu hovorí aj I. Viktorová (2005, s. 442, 448), keď označuje tretí ročník základnej školy doslova ako zlatý vek písania, ako obdobie, v ktorom deti rady experimentujú s formálnou stránkou textu, v ktorom je písanie podporované aj neškolskými aktivitami, rovesníkmi a i. Vo štvrtom ročníku dochádza podľa I. Viktorovej k obratu záujmu od formy textu k obsahu. Tieto závery dlhodobých pozorovaní písomnej produkcie detí stanovujú jeden zo základných psychologických javov v detskej textotvorbe: deti v tomto veku vnímajú písanie pozitívne. Písanie je spočiatku zručnosťou, ktorá otvára možnosti interakcie so svetom v oveľa širšom kontexte. Necitlivé redukovanie kritérií posudzovania detského textu na také, ktoré vyhovujú očakávaniam učiteľa od istého typu textu, však občas môže zabrzdiť rozvoj písania. Túto anomáliu vo vyučovaní písania (v slohovej zložke) M. Vondráček (2001, s. 7) označuje ako diskrepanciu komunikačného cieľa žiaka a didaktického cieľa učiteľa.

¹⁰ Tvorba príčinných reťazcov centrovane na protagonistu príbehu je vývinový stupeň naratív v mladšom školskom veku (porov. McLaughlin, 2006).

padá zo strechy budovy do okna, z okna na vrátnicu, z vrátnice na zem). **Text je presýtený spojkou a**, vďaka čomu prevažujú parataktické súvetia, resp. jednotlivé motívy sú k sebe radené aditívne (*Zasa sa zdvihla a už letí a padá na zem*). Trvanie deja Jakub naznačuje aj bezprostredným **doslovným opakovaním** slovesa (*letí, letí*). Text pôsobí nesúrodo aj pre **nejednotnosť slovesného času**¹¹ (raz je sloveso v minulom, raz v prítomnom čase). Na druhej strane, text je ozvláštnený popevkom mačky (*Pritom si pospevuje...*) a tiež v závere je opis deja nahradený priamou rečou protagonistky príbehu (*A už som dole*), ktorá je posilnená emotívnym zvolaním (*Hurá!!!*).

Ako sme naznačili vyššie, Jakubov text obsahuje niektoré typické črty písaného komunikátu dieťaťa mladšieho školského veku. Z ďalších frekventovaných javov v detských textoch z hľadiska textovej koherencie a kohézie spomenieme **objektívne členenie výpovede** (tematicko-rematické nadväzovanie). Príkladom na tento jav je začiatok príbehu tretiačky Nikoly:

Bolo raz jedno dievčatko. A to dievčatko malo mačiatko. Tomu mačiatku dali meno Macko lebo bol huňatý ako zahlavček. Dievčatko sa volalo Katka. Katku a Macka brala Katkina mamka na cesty lietadlom. Katkina mamka mala veľa peňazí. Mamka kúpila malé lietadlo na diaľkové ovládanie. Katka vedela že Macko má rád lietanie raz sa pokazilo ovládanie. Macko bol v malom lietadle. Macko viskočil z padakom a našiel cestu domov. A všetci boli šťastní. Koniec

Spontánna detská písomná produkcia v sebe občas nesie znaky spontánnej hovorenej komunikácie detí. V Nikolinom texte možno vidieť **nefunkčnú (redundantnú) pronominalizáciu** (*to dievčatko, tomu mačiatku*) ako dôsledok snahy zachytiť čo najviac z „prúdu vedomia“, ktorý sprevádza dieťa pri formulovaní myšlienok na papier, a zároveň ako dôsledok neschopnosti revidovať vlastný text. Spontánnosť sa prejavuje aj vo **vetoslede a slovoslede**. Autorka rozšíri v texte opis postavy vtedy, keď takýto podnet vlastnej invencie spracuje (pozri v príbehu vetu *Katkina mamka mala veľa peňazí.*). Nereflektuje však dovtedy utvorený text.

Nikolin príbeh naznačuje aj ďalšiu podstatnú charakteristiku detskej produkcie. Kým niektorým detailom Nikola necháva v texte väčší priestor (zdôvodnenie mena mačky, vzťah mačky k lietaniu), pri iných je verbálne skúpejšia, a pritom ide o kľúčové prvky príbehu (čitateľ sa napríklad nedozvie, ako sa mačka dostala k padáku, ako sa potom dostala domov a podobne). Túto **osciláciu medzi detailnosťou a strohosťou** výrazu (aj v tom istom texte) možno vysvetliť **subjektívnym vnímaním témy** a jej subtém, čo sa zákonite premieta aj do tematickej úplnosti textu. Tu sa zrejme rysuje aj hranica medzi prostým vyratúvaním obsahov a schopnosťou detailizovaním obsahov posúvať text kvalitatívne vyššie (porov. Andričíková, 2010, s. 147 – 148).

Po analýze približne päťsto detských textov dospievame ku generalizácii a v nej k presvedčeniu, že písomná produkcia dieťaťa je často limitovaná **perseveráciou** myslenia.¹² Perseveráciu možno zreteľne pozorovať pri tvorbe konceptu príbehu u dieťaťa v mladšom školskom veku – dieťa si na začiatku zvolí istý moment, nápad ako východisko, podľa ktorého ďalej rozvíja tému, niekedy však aj na úkor logiky a svojho pôvodného zámeru. Dieťa v mladšom školskom veku sa zvyčajne striktnie drží už vytvorenej predošlej časti textu, aj keď si zrejme uvedomuje, že by sa príbeh mohol (a aj mal) uberať celkom inak.

¹¹ Ťažko tu uvažovať o historickom prezente a tomto zámere autora, pretože ide o časté striedanie týchto pasáží.

¹² Perseverácia znamená tendenciu myšlienkovú činnosť pohybovať sa v časovom priebehu jedným smerom až do vyčerpania alebo prerušenia nejakým vyrušujúcim vplyvom (Guilford, 1967).

3 Namiesto záveru

Identifikovanie typických znakov detskej produkcie vyjadrených používaním určitých jazykových prostriedkov nám slúži nie ako nástroj označovania slohových nedostatkov dieťaťa, ale naopak, ako prejav jeho individuálnych možností, ktorými je schopné verbalizovať vlastný komunikačný zámer v produkovanom texte. Dva detské texty uvedené vyššie ilustrujú, no nevyčerpávajú problematiku textovej produkcie. Uvedomujeme si, že prevažnú časť analyzovanej vzorky tvoria texty s preferenciou naratívnej expanzie témy, z čoho vyplýva nemožnosť všeobecnejších záverov pre ostatné typy textov. Pokúšame sa však ukázať jeden z možných spôsobov monitoringu detskej produkcie, aby sme objektivizovali vlastnú empiriu.

Príspevok je krátkym teoreticko-praktickým resumé, ktorým chceme vysvetliť procesy produkcie a podčiarknuť potrebu diferencovaného prístupu jednak k posudzovaniu detských textov, no jednak ku koncipovaniu výučby materinského jazyka, osobitne k stanovovaniu optimálnych cieľov pri rozvíjaní vlastnej produkcie dieťaťa.

Literatura:

- ANDRIČÍKOVÁ, M. Zobrazovanie sveta v prozaických prácach detí mladšieho školského veku. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU v Prešove*. Prešov: PF PU, 2010, s. 140 – 157.
- BEREITER, C. – SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Hillsdale, 1987.
- BEAUGRANDE, R. de – DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, 1981.
- COOK, G. *Discourse*. Oxford University Press, 1989.
- COULTHARD, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, 1985.
- DOLNÍK, J. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda, 2009.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul, 1998.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.
- GRABE, W. – KAPLAN, R. B. *Theory & Practice of Writing*. London: Longman, 1996.
- GUILFORD, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw Hill, 1967.
- HARČARÍKOVÁ, P. Vývin naratívnych textových u slovensky hovoriacich detí. In *3. študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov*. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2008, s. 306 – 314.
- HERMAN, D. – JAHN, M. – RYAN, M. L. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge, 2008.
- HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a...* Praha: Trizonia, 1997.
- JAKLOVÁ, A. *Úvod do textové lingvistiky*. České Budějovice: PF JU, 1991.
- KELLOG, R. T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In *Journal of Writing Research*, 2008, Vol. 1, Nr. 1, pp. 1 – 26.
- KESSELOVÁ, J. *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka, 2001.
- KLIMOVICĎ, M. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta PU,

2010. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>

KOŘENSKÝ, J. – HOFFMANNOVÁ, J. – JAKLOVÁ, A. – MÜLLEROVÁ, O. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice, 1987.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Massachusetts Institute of Technology, 1989.

McCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, 2006.

McLAUGHLIN, S. *Introduction to Language Development*. Thomson, Delmar Learning, 2006.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.

PIAGET, J. – INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.

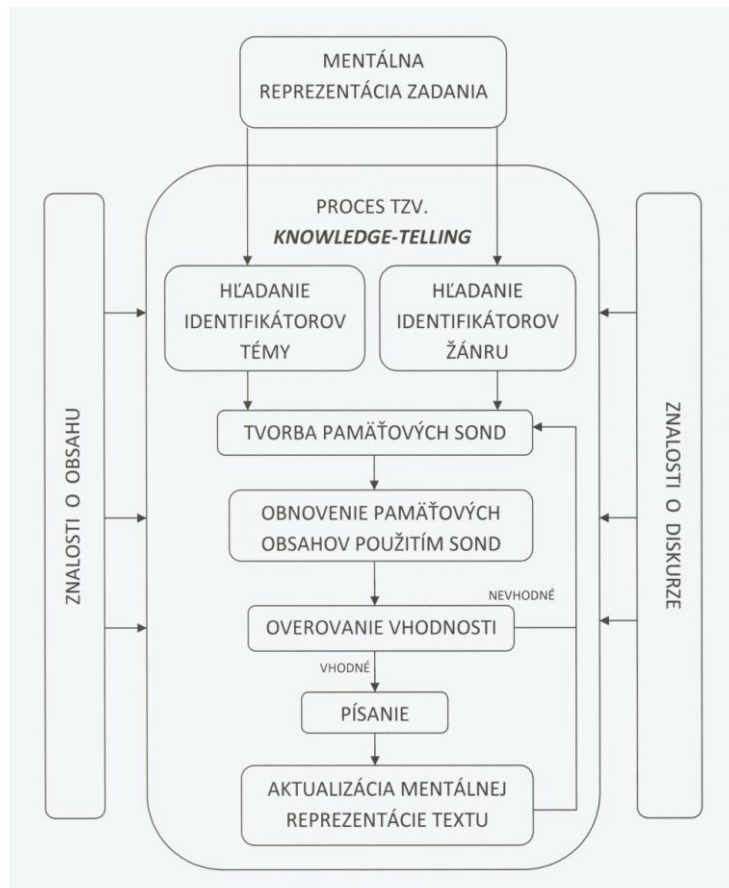
SCHWARZOVÁ, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009.

SCOVEL, T. *Psycholinguistics*. Oxford University Press, 1998.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.

VIKTOROVÁ, I. Psaní (kompozice) textů. In *Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 434 – 461.

Príloha A: Štruktúra tzv. knowledge-telling modelu (podľa Bereiter – Scardamalia, 1987, s. 8):



COGNITIVE AND COMMUNICATIVE DISPOSITIONS ON TEXT PRODUCTION IN YOUNG SCHOOL AGE

Summary:

The paper focuses on description of text production with special accent to cognitive and communicative aspects of speaking and writing. The aim of the paper is associated with the formation of the new view on current didactics in mother tongue education and literary education. Research in language acquisition and cognitive development shows several important indicators in which way should be education in primary school more appropriate for teacher's goals and pupil's dispositions. Next paper presents some characteristics of written composition in young school age respecting knowledge-telling model of writing by Bereiter and Scardamalia (1987).

Key words:

text production, cognitive and communicative aspects, process of production, children's text, characters of the children's written production

Kontaktní adresa:

*PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Ul.
17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika, klimovic@unipo.sk, 0042151/7470531*