

# MODELOVANIE TEXTU AKO EXTERNÝ PREJAV MENTÁLNEJ REPREZENTÁCIE

Zuzana KOVÁČOVÁ

## Abstrakt:

V procese komunikácie k porozumeniu dochádza vtedy, ak je čitateľ schopný vytvoriť si mentálny model komunikátu. Pod mentálnym modelom si môžeme predstaviť zvnútornený pracovný model situácie, ktorá je popisovaná v texte v takom zmysle, v akom to čitateľ chápe. Dá sa tiež povedať, že čitateľ si vytvára istý druh mentálnej reprezentácie, ktorá obsahuje hlavné prvky textu tým spôsobom, ktorý je ľahko pochopiteľný, alebo aspoň jednoduchší a konkrétnejší, než je text sám osebe.

## Kľúčová slova:

predprimárna edukácia, kognícia, význam slova, slovná zásoba, mentálne modely

## Vlastní text

K najväznejším požiadavkám kladeným na jednotlivca je jeho komunikačná kompetencia. Spolu s poznaním a porozumením ju môžeme označiť za jeden z megatrendov v špecifikovaní predpokladov napredovania spoločnosti. Reformujúce sa vzdelávacie systémy vyspelých európskych krajín zdôrazňujú determináciu kompetenčné vzdelávanie, pričom kompetenciu charakterizujú ako neuzavretú a neustále sa zdokonaľujúcu zručnosť majúcu kurikulárny charakter. V tejto súvislosti chceme ukázať na hľadanie zákonitostí v prepojení myslenia a reči, resp. myslenia a tvorenia komunikátu v závislosti od typu a náročnosti komunikačnej situácie. Argument, že komunikačné kompetencie nadobúda človek tým, že absolvuje daný typ komunikácie, nemožno absolutizovať, pretože len empirické oboznamovanie sa s typovo rôznymi a variabilnými komunikáciami je nemožné, a to predovšetkým preto, lebo počet variácií a kombinácií, ktorý by pripadal do úvahy a dal by sa aj matematicky kvantifikovať, presahuje možnosti jedinca v časovom úseku zodpovedajúcom istej etape života.

Hypoteticky predpokladajme, že schopnosť jedinca pohotovo produkovať text /jazykový prejav/ komunikát v najširšom zmysle slova, je (môže byť) popri empirickej komunikačnej skúsenosti podmienená mnohonásobnou a neustále sa opakujúcou recepciou prehovoru/ literárneho diela, a to aj preto, resp. práve preto, že umelecký text, presnejšie epické rozprávanie je nositeľom vlastností, ktoré kvalitatívne bližšie opisuje a usúvst'ážňuje výrazová sústava. Epické dielo prináša obraz celého komplexu komunikačných aktov, pri ktorých percipient sleduje nielen samotný akt rozhovoru, ale aj jeho súčasť, a to perlokučný a postlokučný akt (Austin, 1976, s. 153), pričom zanedbateľné nie je ani modelovanie situačného kontextu a kontextu vnútorného prežívania postavy .

Akt percepcie epického diela je oveľa viac než sprostredkovanie estetického zážitku. Nazdávame sa, že z hľadiska teórie komunikácie a kognitívnej psychológie tu ide vždy o parciálne sprostredkovanie mentálnych modelov (Johnson – Laird, 1983, s. 85), ktoré majú veľkú variabilitu, ale ľudský mozog si z nich vyberá len spoločný a opakujúci sa invariant, ktorý ukladá ako schému a podľa už osvojených schém (Miller, 1978, s. 428) sa potom v situáciách, ktoré vyhodnotí ako relevantné a korešpondujúce rozhodne pre

zodpovedajúci model verbálneho správania sa.

Podľa aktuálnych poznatkov kognitívnej psychológie (Sternberg, 2002, s. 243) je možné špecifikovať tieto znaky mentálnych modelov:

1. Mentálny model je ako celok subjektom neuvedomiteľný: človek si uvedomuje len jeho časť, proces jeho vzniku a rozvoja je pre nositeľa takmer nedostupný;

2. Mentálny model uplatňuje mechanizmus mapovania, preto je ovplyvnený ďalšími hlavne podobnými mentálnymi modelmi;

3. Mentálny model je zložkou dlhodobej pamäte a podlieha zákonitostiam pamäťových procesov, nemá pevné hranice;

4. Mentálny model je zvláštnou triedou programu, ktorého pravidlá sú organizované ako siete vzťahov, sústavy programov zaisťujú zmeny v priebehu aktivity systému.

Jedinečnou konfiguráciou výrazových kategórií, ktoré systematizoval a opísal F. Miko (1970, s.84), ktorá vždy dynamizuje istú časť výrazovej sústavy smerujeme k istému modelu mentálnej reprezentácie. Konfigurácia výrazových kategórií je jedinečnou kombináciou vlastností percipovaného textu, ktoré však príjemca očakáva a v istej miere aj predpokladá. Predpoklad je v skutočnosti oveľa širší, než konkrétna konfigurácia, pričom táto šírka spočíva v tom, čo všetko by bolo možné, resp. ako by to mohlo byť.

Vo všeobecnosti plní jazyk predovšetkým sociálne funkcie. Osobitnou podtémou sa ukazuje byť pochopenie a používanie jazyka v súvislosti s jeho textovou podobou. Text predstavuje vyššiu komunikatívnu jednotku jazyka, než sú jednotlivé vety, napr. v rámci prednášok, príbehov, esejí i učebníc. Rovnako, ako sú na základe syntaktických gramatických pravidiel štruktúrované vety, rovnako sú usporiadané aj jednotlivé časti vyšších celkov.

Ak chceme porozumieť určitému textu, tak vychádzame predovšetkým zo širokého fyzikálneho, sociálneho a kultúrneho kontextu, do ktorého sa práve komunikovaný text zaraďuje. Pochopenie akéhokoľvek odseku, ako najmenšej textovej jednotky, je ovplyvnené našimi doterajšími skúsenosťami, poznatkami a súčasne z nich, ale aj zo samotnej témy plynúceho očakávania. V skutočnosti nám predchádzajúca skúsenosť a poznanie pomáhajú tak s lexikálnym spracovaním textu, ako aj s porozumením textu samotnému.

V súvislosti s utváraním základných a dodávame, že párovo združených zručností uvedomované/aktívne počúvanie – uvedomované/riadené rozprávanie; ako aj uvedomované čítanie/čítane s porozumením a tvorivé/autorské písanie dochádza k porozumeniu na istých stupňoch mentálnej úrovne, ale nie náhle, nie len na základe učenia sa, ale postupne, v zmysle tézy postupného približovania sa susednej zóny (Karandašev, 1981, s.52).

Lingvisti i psychológovia hľadajú identifikáciu procesu pochopenia textu. Hovorí sa o týchto súčastiach pochopenia textu: sémantické kódovanie, vývoj slovníka, vytváranie mentálneho modelu textu, porozumenie textu na základe kontextu a uhla pohľadu.

Sémantické kódovanie je proces, kedy informácie získané senzorickým vnímaním premieňame na zmysluplné reprezentácie toho, čo vnímame, a to na základe porozumenia významu slov. Ak by sme absolutizovali lexikálny prístup, tak by sme slová identifikovali na základe kombinácie písmen, čím aktivujeme svoju pamäť vo vzťahu k slovám, zatiaľ čo sémantické kódovanie je kvalitatívne iné. V tomto prípade sa posúvame k významom slov, ktoré sú uložené v pamäti. Pozn. v pamäti máme uložené hlásky, písmená, ale aj ich kombinácie v tzv. lexikóne. Popri tom však sme nositeľmi sémantickej pamäte. Je to funkčný systém, ktorý sa nekryje s lexikónom a fonológiou.

Ak percipient nedokáže sémanticky kódovať slovo, znamená to, že nemá v pamäti

uložený jeho význam, a preto hľadá iný spôsob ako odvodiť význam slova, napríklad zo súvislostí, v ktorých ho číta. Poznanie významu slov má veľký význam pre porozumenie textu. Spoznávanie významu nového slova sa deje s aktívnou pomocou individuálneho lexikónu. Ak teda má človek veľkú slovnú zásobu, rýchlejšie dedukuje význam nového slova. Ľudia s veľkou slovnou zásobou sú dobrí čitateli vo význame porozumenia textu, zatiaľ čo ľudia s malou slovnou zásobou musia hľadať opis významu slova, pretože text nepochopia, kým nerozumejú všetkým slovám. Pochopenie významu textu sa zisťuje reprodukciou sémantického významu textu ( Beck, Perfetti a McKeown, 1982). Ľudia s bohatou slovnou zásobou získavajú prístup k lexikálnej informácii rýchlejšie, než ľudia s obmedzeným slovníkom. Slovná informácia býva prezentovaná rýchlo, a to pri oboch spôsoboch percepcie, čiže pri počúvaní i pri čítaní.. Ak u jednotlivca prebehne prístup k lexikálnej informácii rýchlo, tak potom môže za časovú jednotku spracovať väčšie množstvo informácií než ľudia, ktorí majú k lexikálnym informáciám pomalší prístup.

Vyvodzovanie významu slova z kontextu je jeden zo spôsobov ako porozumieť textu. Ak ešte nemáme slovo uložené v pamäti, resp. v lexikóne, náš mozog hľadá stratégiu, ktorá zabezpečí vyvodenie významu z textu. V konečnom dôsledku význam textu odkrývame pomocou vonkajších zdrojov, napr. slovníkov. Je tu aj druhá možnosť, význam textu dedukovať z informácií, ktoré máme uložené v pamäti, a to aj vďaka podnetom, ktoré máme v pamäti a vďaka podnetom, ktoré vyplývajú z kontextu. Spomenuté kontextové podnety dostali názov kontextové kľúče.

Už v roku 1952 ( H. Werner a E.Kaplanová) dokázali, že ľudia sa väčšinu vlastnej slovnej zásoby učia nepriamo, bez použitia vonkajších zdrojov, dedukciou z informácií, ktoré ich obklopujú. Vedecky sa preukázalo, že ľudia s veľkou slovnou zásobou sa učia slovami inak, než ľudia s malou slovnou zásobou. V pokusoch mali tieto dve skupiny určiť význam slov z vetného kontextu. Ľudia s väčšou slovnou zásobou boli schopní dedukovať možný význam slova hlbšie a komplexnejšie, než ľudia s malou slovnou zásobou. Podobne ľudia s väčšou slovnou zásobou boli schopní zmysluplne popísať stratégie, ktoré zvolili pri hľadaní významu slova. Ľudia s malou slovnou zásobou nemali žiadnu stratégiu a ich postup pripomínal tápanie.

Koncom sedemdesiatych rokov bol rozpracovaný model porozumenia textu (von Dick, 1978). Tento model vznikol na identifikácii faktorov, ktoré ovplyvňujú porozumenie textu. Pri porozumení textu v procese čítania s porozumením sa usilujeme porozumieť tomu, čo čítame. V skutočnosti sa snažíme v pracovnej pamäti, t.j. v aktívnej pamäti reprezentovať čo najväčšie množstvo informácií. Pritom však neukladáme percipovaný text doslovne, ale vyberáme základné idey a tie ukladáme v pracovnej pamäti v zjednodušenej podobe. Reprezentáciou týchto základných ideí je výrok, t. j. propozícia. Podľa formálnej logiky je výrok najmenšia jednotka jazyka, o ktorej vieme rozhodnúť, či platí alebo neplatí, resp. vieme určiť jej pravdivostnú hodnotu. Pracovná pamäť narába skôr s výrokmi, než so slovami, jej kapacita je pravdepodobne vyplnená veľkým počtom výrokov. Ak je tento predpoklad správny, potom je význam textu závislý od utvárania výrokov na pozadí textu, ale tomu môže brániť porozumenie na úrovni slova.

Aby sme v praxi dosiahli aplikáciu spomenutých poznatkov a aby sme do procesu tvorenia textu a s tým súvisiacich zručností tak systematicky, ako aj aktívne vstúpili, musíme sa pokúsiť konkretizovať zákonitosti jazykovej výchovy už v predprimárnom vzdelávaní a v procese primárnej edukácie. Na tomto mieste akcentujeme konečný cieľ, ktorý stojí na samom konci všetkých edukačných aktivít a ktorý vyslovíme spolu s I.Gejgušovou (2008, s.12 – 13): *„Uvedomuj si, že individuálna voľba čísta nenastáva u dieťa spontánne, dieťa potrebuje niekoho, kto mu ukáže cestu k čerbě jako ke zdroji obohacujících niterních prožitků, kdo v něm nastartuje potřebu je opakovaně zažívat a stát se na nich v dobrém slova smyslu*

*závislým. Tato čtenářská iniciace se realizuje nejpůsobivěji v prostředí rodiny, při společném vyprávění příběhů a rodičovském předčítání, ale i v prostředí školy se může vytvářet prostor pro obohacující spoluprožívání při četbě ukázek uměleckých textů. A děje se tak v i době, kdy už nejspíš mizí domácí čtení v rodinném týmu vzhledem k věku dětí na 2. stupni základní školy a vzhledem představě, že dozrály pro tiché, individuální čtení.“*

Odbornou argumentáciou opierajúcou sa o poznatky z oblasti kognície, psychológie a lingvistiky by sa mala stať diferenciácia či, presnejšie, typológia textov sformulovaná v závislosti od mentálnej zrelosti a recepčných dispozícií detí.

Pri riešení tejto úlohy sa do centra pozornosti dostáva mechanizmus vývoja reči súvisiaci s prechodom od reaktívneho štádia porozumenia k aktívnemu. Keďže dieťa prechádza do štádia aktívneho porozumenia, spolu s reaktívnym jazykom sa u neho musí objavovať aj aktívny jazyk.

Trojročné dieťa disponuje schopnosťou aktívne komunikovať. V intenciách ďalej opísaného upevňovania predchádzajúcej fázy porozumenia a jazyka (t.j. tej, ktorá je už sformovaná) je v predpriárnej edukácii vhodné pracovať s textom – básňou (pretože v zmysle poznania a upevňovania prirodzených vlastností reči preferujeme viazanú reč), ktorú sme (pracovne) nazvali báseň – hračka a ktorá je svojou podstatou zvukovým gestom a z hľadiska štádií porozumenia predstavuje fázu porozumenia a reči orientovanej na objekt. Ide o imitácie zvukov, ktoré majú pôvod v mimojazykovej objektívnej realite; príkladom je báseň L. Feldeka *Hlasy dvora*

*Čimčarara!*

*Bé – é – é*

*Kikiriki!*

*Mé – é – é!*

Reaktívny jazyk – jeho pravidlá sú ustanovené pravidlami zviazanosti medzi osloveniami a odpoveďami; aktívny jazyk smeruje od odpovedí vždy k novým a novým verbálnym kontaktom, apelom. Ak reaktívny jazyk plní úlohu rekonštrukcie počutého – prijatého – minulého, potom aktívny jazyk je nasmerovaný na riešenie úlohy konštruovania nového, novej výzvy, repliky – budúceho. Z toho vyplýva, že prechod od reaktívneho porozumenia k aktívnemu porozumeniu a následne aj k rečovému prejavu je prechod od rozumového vyhodnotenia k plánovaniu.

Ak by sme toto tvrdenie premietli do vektorového znázornenia, tak dostaneme vektory opačnej orientácie:

reaktívne porozumenie ←

aktívne porozumenie: →

Na tomto mieste možno nájsť opäť typologicky podobné veršované komunikáty, ktoré sú obrazom reči v texte a čo je mimoriadne dôležité, simulujú reálnu konverzáciu v reálnom útvare, zo sociologického aspektu učia dieťa rešpektovať partnera v rozhovore, príkladom je báseň Daniela Heviera

*Ktosi telefonuje*

*Tu je teta Alžbeta*

*Odkiaľ volám? Zo sveta.*

*Ako sa mám?*

*Ako – tak.  
Tu a tam ma hnevá tlak.  
To je všetko, Paulína,  
Od tetušky z Tetína.*

Pre ďalšie úvahy je dôležitá otázka, ako dôjde k transformovaniu reaktívneho jazyka na aktívny? Pravdepodobne (Tu nás na pravdepodobnosť oprávňuje skúsenosť a jednoduchá analógia podľa doterajšieho kontextu.) toto pretransformovanie je spojené:

A. so stabilizáciou reaktívneho jazyka, podmienenou jeho efektívnosťou v procese adaptácie dieťaťa v okolitom prostredí;

B. s pokusmi dieťaťa konštruovať odpovede v závislosti od iniciujúcich výziev, ktoré, ak budú dostatočne efektívne, prerastú k formovaniu a upevneniu aktívneho jazyka. Transformácia porozumenia i samotného jazyka od reaktívneho k aktívnemu je založená na iniciatíve a schopnosti využiť tie odpovede, ktoré boli závislé a podmienené osloveniami. Povediac jazykom J. Pjaže, nahrádza sa akomodácia asimiláciou.

Transformovanie reaktívneho podmieneného jazyka v etape objektovo orientovanej epoche situačného kontaktu a činnosti na podmienený aktívny jazyk je zviazané:

1. So stabilizáciou návykov súvisiacich s reaktívnym jazykom;

2. S požiadavkou dieťaťa použiť kontaktné oslovenia na to, aby si vyskúšal tú úlohu, ktorú má dospelý. Nemôžeme ešte hovoriť o roli, dieťa len imituje vzor, napodobňuje. Etapa objektovej orientovanosti/zameranosti uzatvára rozvíjanie situačných foriem porozumenia, nevyžadujúcich od dieťaťa uvedomenie si svojej pozície.

Nasledujúca fáza prechodu od reaktívnej situačnosti k aktívnej pozičnosti (Dieťa zaujíma pozíciu subjektu iniciujúceho verbálnu komunikáciu.) má prelomový charakter a uzatvára hierarchiu rozvoja porozumenia deťmi. Príkladom tejto fázy jazyka stvárnenej v umeleckých textoch pre deti sú všetky tie útvary, ktoré obsahujú krátky príbeh v básni obsahovo sa dotýkajúci spoločensky konvenčných vzorcov správania. Dieťa ako percipient sa stotožňuje s epickým hrdinom, pretože tento reaguje na tie isté potreby ako dieťa, uplatňuje sa jednoduchá analógia; príkladom je báseň

*Môj macík*

*Šijem, šijem pomaličky  
Košielku i nohavičky  
a ty, macko, ticho sed',  
oblečiem ťa hned'!*

*Teraz pekne po poriadku  
Uvaríme kašu sladkú.  
Staň si sem na samý kraj,  
na mliečko mi pozor daj!....*

(M.Rázusová – Martáková)

Nepodmienenosť porozumenia je založená na objektovej orientácii samotnej komunikácie a následného porozumenia. Objekt porozumenia vystupuje pre dieťa ako reálny objekt v jeho nepodmienenom význame. Ide o epochu situačnosti, kedy sa vzniknutá komunikačná situácia nejakým spôsobom dotýka dieťaťa, t.j. neverbálna či verbálna aktivita dieťaťa súvisí so spomenutou situáciou..

Zvukové gestá, príkladom môže byť vyššie uvedený básnický text Ľ. Feldeka, sú charakteristickou zvláštnosťou živej nenútejnej reči. Tvorí sa tými istými ústrojmi, ktoré sa používajú pri tvorení reči. Často obsahujú nejazykové prvky. V niektorých je dôležitá intonácia. V skutočnosti ide o segmentové jednotky reči. Nepatria medzi ne rytmické gestá v takom zmysle, ako sa o nich hovorí v kinetických gestách, ktoré zdôrazňujú rytmus frázy.

U detí vo veku 4,5 až 5 rokov môžeme postupne prechádzať k jazykovej výchove, ktorá už má charakter suverénnych rečových aktivít, eliminujú sa podporné zvukové prvky, obmedzuje sa spolupráca s inými druhmi výchov. U detí by sa mala cielene formovať zručnosť uvedomované/riadené počúvanie, ktorá je základným predpokladom ďalšej činnosti, a tou je uvedomované / riadené rozprávanie. Spomenuté zručnosti sa navzájom determinujú tak, ako sa v prvopočiatkoch reči jednotlivca podmieňuje sluchový vnem a artikulovaná reč. Dieťa postupne naučíme počúvať súvislý text (či už veršovaný alebo neveršovaný), ktorý má epický dej, teda je fabulovaný, má časovú a kauzálnu následnosť, vystupujú v ňom epické postavy, ktoré sa viac-menej podobajú ľuďom. Takýto súvislý text musí mať adekvátnu formu zvukovej realizácie: môže ísť o magnetofónovú nahrávku, gramofónovú platňu, ale aj o výrazné čítanie učiteľom. Výber textu je dôležitou súčasťou prípravy celej aktivity jazykovej výchovy. Text musí byť primeraný rozsahom i samotným obsahom. Typickým príkladom veršovaného, ale rozsiahleho rozprávania príbehu je báseň Kristy Bendovej *Ako Jožko Pletko poplietol si všetko*. Striedanie dejov a situácií vyžaduje pozornosť dieťaťa, no pravidelný rým a rytmus uľahčujú zapamätanie aj rozsiahlejšieho celku. Vo vývoji deja je časová následnosť a kauzalita, čo bude prítomné v rozsiahlejších prozaických textoch. Popri replikách priamej reči je prítomná aj vnútorná reč postavy, exponujú sa už nielen dejové slovesá, ale i slovesá dicendi a sentiendi, a to aj so svojimi synonymami. Približne pre štvorročné dieťa je dôležitá aj reálnosť príbehu a komunikácia zasadená do situácie:

*Ako Jožko Pletko poplietol si všetko*

*Jožko dobrú tetu má, čo mu dala, to mu dala,*

*nebola to minca malá, ale celá koruna.*

*Čo si kúpm za korunku? Rožtek? Cukrik? A či šunku?*

*Rozhodne sa zakrátko, že si kúpi lízatko.*

*Hneď to bude. Žiadne strachy. Ajhľa, tu je obchod dáky.*

*Kupujú tu ľudia čosi: „Teta, lízatko si prosím.“*

*Kukne teta v bielom plášti, hladké čielko vážne zmraští:*

*„To je omyl, mladý pane, my tu mlieko predávame.“*

*Pokloní sa Jožko k zemi: „Viem, že mliečko zdravšie je mi.“*

*No ja, prosím, akurát, lízatko by lízať rád.“*

*Beží ďalej, hopsarasa, tu je iný obchod zasa.*

*„Tetulienska, dobrý deň, lízatko si kúpiť chcem.“*

„Všeličo sa v svete stane, lízatká sú vypredané.

Ale múku, cukor, krúpy, to si môžeš u nás kúpiť...“

(K.Bendová *Ako Jožko Pletko poplietol si všetko*)

Už viazaná (veršovaná) reč prináša obraz dialógu, deťom sa prirodzene takto sprostredkúva ďalší slohový postup – dialogický slohový postup, ktorý je prirodzený pre hovorenú podobu reči. Dialogický slohový postup sa vyznačuje striedaním replík v rozhovore, do ktorého najčastejšie vstupujú dve osoby (diadický dialóg). Živý dialóg sa vyznačuje prítomnosťou gest, ktoré často nahrádzajú slová i slovné spojenia, obraz dialógu v umeleckom texte – simulovanie dialógu býva sprevádzané vnútornou rečou postáv. Texty bohaté na dialógy sú vhodné na dramatizované čítanie, v prípade ukážky *Jožko Pletko* na dramatizovaný prednes spamäti. Z hľadiska komunikácie je zaujímavé rešpektovanie partnera v dialógu.

Práca s textom rozvíja viaceré stánky osobnosti dieťaťa, svojou podstatou vplýva na rozvíjanie intelektu dieťaťa, pretože toto si sledovaním príbehu utvára kauzalitu jednotlivých dejov vo vlastných predstavách tak, že ich dokáže jednoducho zopakovať. Schopnosť sledovať príčiny a následky tak, ako sa v príbehu opisujú, je dôležitým indikátorom optimálnosti logického uvažovania dieťaťa. Súčasne s kauzalitou príbehu dieťa prijíma a spontánne vyhodnocuje a reprodukuje časovú následnosť a s ňou spojenú viacnásobnú determinovanosť. Neschopnosť dieťaťa prerozprávať kratšie úseky deja môže indikovať poruchu v jeho myslení resp. v prepojení myslenia a verbálneho prejavu.

Text svojou povahou ovplyvňuje emocionálne dozrievanie. V príbehu spravidla vystupujú postavy dobré a zlé, príbeh sa vyvíja tak, že dobro víťazí nad zlom. Vo vývine zúčastnených postáv dochádza často k prehodnocovaniu ich konania, vytvára sa obrovský priestor na formovanie empatie dieťaťa s konkrétnou rozprávkovou bytosťou či literárnou postavou.

Percepcia súvislého textu interpretovaného má veľký význam pre utvárajúcu sa jazykovú kompetenciu dieťaťa. Dieťa sa stretáva so slovami, ktorých význam dovtedy nepoznalo, ale k ich sémantizácii dochádza rýchlo a bezprostredne, pretože táto vyplýva z okolitého jazykového kontextu alebo z opísaného situačného kontextu. Takýmto spôsobom dieťa preberá či už do svojej aktívnej alebo pasívnej slovnéj zásoby mnohé okazionalizmy (*Valibuk, Miesiželezo*), historizmy (*čeladník, pastorkyňa, ohreblo, groše, dukáty*), archaizmy (*spanilá, udatný, grošovaný, vraník, vrátka*) ale i poetizmy (*luna, ebenové vlasy, junák*), laudatíva (*macocha, ňaňo*), eufemizmy, prirodzene vycítené negatívne zafarbenie augmentatív (*nosisko, očiská, zubiská*) vulgarizmov (*strigôň, čarodejnica*) a iných dysfemizmov.

V súvislosti s verbálnym správaním treba pri práci s textom vyzdvihnúť fakt rozširovania slovnéj zásoby na úrovni synonymie (*uteká; beží, čo mu nohy stačia; berie nohy na plecia*), antonymie (*dobrá a pracovitá Maruška – zlá a lenivá Holena*) ale aj na úrovni metaforického prenášania (*Zlatovláska*) významu slova a podobne prenášania významu na úrovni metonymie (*Meduška*) a animácie (*vajce sa vyberie na vandrovku*).

Práca s textom znamená kontextové poznávanie frazémy. Frazéma ako taká sa vyznačuje predovšetkým značným stupňom obraznosti, ale súčasne aj situačnosťou a hodnotiacim aspektom. Toto všetko dieťa akceptuje ako percipient textu a dokáže to použiť ako autor vlastnej výpovede. Samotný text je teda predlohou aj na úrovni vety ako istého stereotypu štruktúrovania myšlienky. Pri jazykovom stvárňovaní textov pre deti sa často pracuje so stereotypom: napríklad sa opakovane používa tá istá formula (*kde bolo, tam bolo*;

za horami, za dolami), ten istý pozdrav (*Pánboh daj šťastu, lavička!*), ale ja tá istá resp. podobná situácia (*boj s drakom jednohlavým, drak s dvomi hlavami, víťaziť v boji s trojhlavým drakom*). Je logické, že situačný stereotyp podmieňuje verbálny stereotyp, ale nie ako negatívny faktor, ale naopak ako faktor pomáhajúci, učiaci.

Pri práci s textom môžeme u detí predškolského veku dospieť k optimu, a to k aktivite, výsledkom ktorej je prerozprávanie počutého príbehu (niekoľkonásobne opakovaného) dieťaťom za pomoci obrázkovej osnovy, prípadne za pomoci vhodných ilustrácií. Najčastejšie túto úlohu zvládnu deti, ktoré sú schopné logicky myslieť, pamätať si sled udalostí a reprodukovať príčiny a následky dejov. Dieťa v procese prerozprávania sleduje vlastnú vnútornú predstavu, ktorá v jeho mysli vznikala v procese počúvania a uložila sa do jeho pamäte. Nachádzame istú analógiu medzi slovom ako symbolom a iniciátorom vytvorenia predstavy v čase utvárania artikulovanej reči a medzi textom, opäť ako iniciátorom utvárania predstavy, ale oveľa širšej a komplexnejšej, pričom táto predstava je vedúcou niťou následného verbálneho prejavu. Dieťa svoj individuálny rečový prejav utvára s oporou o počutý text, o jeho štruktúrovanie, lexikálne a syntaktické stvárnenie, ako aj s oporou o vonkajšie formálne znaky, akými sú napríklad melódia vety, dôraz, pauza a podobne. V procese čítania s porozumením k porozumeniu dochádza vtedy, ak je čitateľ schopný vytvoriť si mentálny model prečítaného textu. Pod mentálnym modelom si môžeme predstaviť zvnútornený pracovný model situácie, ktorá je popisovaná v texte v takom zmysle, v akom to čitateľ chápe. Dá sa tiež povedať, že čitateľ si vytvára istý druh mentálnej reprezentácie, ktorá obsahuje hlavné prvky textu tým spôsobom, ktorý je ľahko pochopiteľný, alebo aspoň jednoduchší a konkrétnejší, než je text sám osebe.

Ak chceme vytvárať mentálne modely, musíme vytvárať aj skusmé úsudky o tom, čo bolo mienené, ale ešte nie povedané. Mentálne modely sú potvrdením toho, že pri porozumení textu musíme porozumieť nielen významu slov, ale musíme porozumieť aj kombinácii slov, ktoré sú integrované do reprezentácií rozprávania či expozícií. Jednoznačné textové časti vedúce k jedinému mentálnemu modelu sú ľahšie pochopiteľné než pasáže vedúce k viacnásobným mentálnym modelom.

Text je najkomunikovanejší útvar v období tretieho tisícročia. V snahe zabezpečiť rozumovú aktivitu jednotlivca v procese vzdelávania, je text považovaný nielen za komplexný zdroj informácií a je označovaný aj ako najefektívnejší sprostredkovateľ vzťahov, ale súčasne je považovaný za prirodzený komunikát, v ktorom autor špecifikuje svoj pohľad na svet a exponuje svoje znalosti.

Text na rozdiel od iných komunikátov, napr. na rozdiel od rozhovoru, ktorý plní predovšetkým pragmatickú funkciu podľa zámeru aspoň jednej komunikujúcej strany, sa vyznačuje spojením vrodeneho nadania a získaných zručností, tvorivosti, vedomostí, osobnosti, prostredia. Existujú názorovo rozdielne skupiny vedcov, ktoré pripisujú vrodenej nadaniu rôznu váhu. Ukazuje sa, že genetické dedičstvo spôsobuje rozdiely v nadobúdaní niektorých druhov odborných znalostí. Bol preukázaný vplyv genetických činiteľov na výskyt poruchy čítania. Dajú sa pozorovať rozdiely vo fonematickom uvedomovaní, ktoré podmieňuje schopnosť čítať a kedy ťažko a pomaly dochádza k premene ortografického kódu na fonematický. Precvičovanie môže tento proces urýchľovať a dosiahnuť až automatizáciu spomenutej premeny. Samotné fonematické schopnosti nie sú však nácvikom zasiahnuteľné a sú ovplyvnené genetickým faktorom. Nadanie na čítanie je teda geneticky determinovaná zložka fonematického uvedomovania.

V procese tvorenia textu dochádza k riešeniu problému, ktorým je zvládnutie témy v predpísanom útvare /žánri/, a to tak, že ide o voľbu v uzavretej množine správnych riešení, ktorá je značne limitovaná v porovnaní s rozsiahlosťou všetkých iných dovtedy



nepreskúmaných možností. Text tvoriaci autor v skutočnosti rieši problém, ale i ďalšie sprievodné problémy tak, že vymýšľa a objavuje vlastnú stratégiu spolu s rešpektovaním štandardizovaných požiadaviek / vlastností.

Spomenuté stratégie, pre ktoré sa jedinec rozhodne, sú podmienené tvorivosťou. Tvorivé zvládnutie úlohy znamená nachádzať divergentné riešenia, divergentnú produkciu, čo je vytváranie rozmanitých odpovedí, ktoré sú primerané zadaniu. Tvorivosť v istom zmysle znamená aj tvoriť viac. V testoch tvorivosti sa meria rozmanitosť, početnosť a vhodnosť odpovedí na otázky s otvoreným koncom.

Vedomosti súvisiace s tvorbou textu znamenajú nielen vedomosti o slohovom postupe či útvare, ale ide predovšetkým o vedomosti o komunikovanej téme, čo môžeme stotožniť s invenciou. Sem presahujú úvahy niektorých odborníkov o tvorivosti. Hovoria, že tvorivosť nie je nič zvláštne, že ju používame pri riešení bežných problémov. Objavuje sa názor (1995), podľa ktorého vysoko tvorivé osoby sa líšia od menej tvorivých svojou odbornosťou, čo by sme v prípade detí mohli označiť ako mieru vedomostí o svete okolo nich, a predovšetkým angažovanosťou v tvorivom úsilí. Tvoriví ľudia vytvorili v minulosti pozoruhodné diela. Vzniká otázka, čím sa líši pozoruhodné od triviálneho? Tvoriví ľudia pracujú veľmi vytrvalo, študujú práce svojich predchodcov. Veľký podiel sa pripisuje schopnosti analogicky uvažovať a konať. V súvislosti so školskou produkciou textu treba poukázať na demonštrovanie textov takého druhu a s prítomnosťou takých znakov, ako od žiaka vyžadujeme.

Tvoriť text teda začína autor vždy od perspektívy celku, ktorá je primárne podmienená témou. Vzniká predstava makroštruktúry, v ktorej sa efektívne ako funkčná stratégia uplatnia vedomosti o svete, názory individua, ale i znalosť normatívnych limit, ako výberových obmedzení. Makroštruktúra sa zhmotňuje do podoby osnovy, kde autor prvotnú stratégiu prehodnocuje a zdokonaľuje. Čím je autor vyspelejší, tým je miera jeho originálnej tvorby osnovy i samotného textu väčšia. Osnova je odrazom myslenia a prepozíciou organizovania textu. Dominantná myšlienka textu sa utvorí ako suma čiastkových motívov, ktoré autor vyberá a radí tak, ako to jeho predstava celku vyžaduje.

Pri hľadaní zákonitostí textotvorby musíme za riadiaci element považovať tému. Akt tvorby prehovoru – reči - textu môžeme v kontexte predchádzajúceho charakterizovať ako schopnosť štruktúrovať vlastné myšlienky do podoby vety (súvetia) a súčasne ako schopnosť nadväzovať na jadro predchádzajúcej vety v zmysle logických dôsledkov, asociácií či komunikačného zámeru. Z témy (mikrotémy) jednej vety vyrastá iná veta, ktorá ju alebo rozvíja, alebo nastolí v čiastkovej podobe nový motív, ktorý je v istom logickom vzťahu k predchádzajúcej vete, ale i ostatnému celku.

Štandardné školské zvládnutie témy je dané istými konvenčnými očakávaniami v komunikovaní danej témy. Neštandardné zvládnutie je alebo nenaplnenie triviálnych modelov riešenia, alebo naopak, je to také zvládnutie obsahu a formy, ktoré predstavuje nové videnie, intuíciu, uvedomovanie si príležitosti, nezávislosť úsudku, ochota podstúpiť riziká, nekonvenčnosť myslenia, čo prináša nachádzanie nových významov.

## **Literatura:**

AUSTIN, J. L. : *How to do thinks with words*. Oxford : Oxpord University Press, 1976.

BECK, I. L. – PERFETTI, C. A. – McKEOWN, M. G. : Effects of long – term vocabulary instuctions on lexical Access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1988.

GEJGUŠOVÁ, I. : O jedné odrážce v rámcovém vzdělávácím programu pro základní

- vzdělávání. In: *Čeština – jazyk slovanský 3*. Ostravská univerzita, Ostrava 2009.
- HALA, B.: *Slabika: Její podstata a vývoj*. Praha, Nakladatelství ČSAV 1956.
- JOHNSON-Laird, P.N. : *Mental models*. MA: Harvard University Press, Cambridge 1983.
- KAPLÁN, E. : The acquisition of word meanings : a developmental study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1985.
- KARANDAŠEV, J. : *Kak deti ponimajut vzrostlych*. Minsk, BGU V. I. Lenina 1981.
- KINTSCH, W. – van DIJK, T. A. : Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 1978.
- KRÁL, A. – KRÁL, Á. : Nervový systém a jazyk. In : *Jazyk a kognícia*. Kalligram, Bratislava 2005. s. 188 – 223.
- MIKO, F. : *Text a štýl*. Bratislava 1970.
- MILLER, G. A. : Semantic relations among words. In: M. Halle, J. Bresnan, & G.A. Miller (eds.), *Linguistic Theory and psychological reality* ( 60 – 80). Cambridge, 1978.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. : *Psychologie dítěte*. Praha, Portál 2007.
- STERNBERG, R. J. : *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha 2002.
- WERNER, H. – KAPLÁN, E. : The acquisition of word meanings : a developmental study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51. s. 185.

## **TEXT MODELING AS AN EXTERNAL DEMONSTRATION OF MENTAL REPRESENTATION**

### **Summary:**

Activities that we denominate lingual education in elementary education are not random but they must come out of pieces of knowledge about human thinking relations and speech expressions. Knowledge of natural process at the level of cognition and respect for their patterns brings us to those methods which are natural and therefore effective. Lingual education must include basic knowledge of psychology and linguistic sciences, in the context of professional preparation of elementary education mostly from lexicology and stylistics. Meanwhile the methods of developing communication activities in the conditions of the primary school are semi-finished, although they are constantly in reevaluate process, the lingual education methods in elementary education are not systematically described and evaluate.

Lingual education based on multiple perception of short verse formations with mental models repetition of a concrete age group carries to the spontaneous reproduction of introduced texts. In the point of individual vocabulary developing, that is active adoption of a word which is put into individual lexicon after assigning denotation to the perceived form, that is after the basic semantics.

### **Key words:**

elementary education, cognition, denotation, vocabulary, mental models

**Kontaktní adresa:**

PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Katedra slovenského jazyka Filozofická fakulta UKF v Nitre

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

[zkovacova@ukf.sk](mailto:zkovacova@ukf.sk)