

3 TEXT AKO OBJEKT KREATOLOGICKEJ A LINGVISTICKEJ ANALÝZY

Na pojem text možno nazerať z rozličných strán, ktoré zohľadňujú viaceré aspekty vlastností textu. Napr.: „**Text** je jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“ (Mistrík, 1997, s. 273). Na základe prezentovanej definície textu môžeme ustanoviť prvé dve vlastnosti textu – tematickú a funkčnú jednotu textu a **usporiadanosť** textu. Zamýšľané vyjadrenie autora a previazanosť a logická organizácia prvkov v texte sú vo vzájomnej súhre. Téma vyjadrenia preto determinuje, čo a ako textom autor reálne vyjadří. Ďalšia vlastnosť textu – **komplexnosť** – sa dostáva aj do nasledujúcej definície. Zdôrazňuje sa tu vo väčšej miere komunikačný aspekt textu. Iný aspekt zdôrazňuje táto definícia: „**Text** je relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu“ (Dolník – Bajzíkova, 1998, s. 10). V tejto definícii textu propozičná funkcia znamená predurčenosť textu na to, aby si príjemca skonštruoval zámer autora. Propozičná funkcia vychádza z obsahu textu. Pragmatická funkcia vychádza z ilokučnej štruktúry textu a znamená predurčenosť textu na isté rečové konanie (napr. informovanie, poučanie, presvedčovanie) (Dolník – Bajzíkova, 1998, s. 10).

Text je teda štruktúra menších prvkov, ktoré ak majú spolu skutočne tvoriť celok, musia byť čímsi vnútorne i vonkajškovo spojené. Obsahová, tematická súdržnosť, spojitosť textu sa nazýva **koherencia**, jazykovo-kompozičná nadväznosť menších prvkov textu je **kohézia**. Kohézia sa realizuje konektormi (najčastejšie zámenami a opakovaním) (Dolník – Bajzíkova, 1998, s. 15 – 33; Findra, 2004, s. 126). Nasledujúca definícia prízvukuje práve koherenciu a kohéziu textu ako prvotný charakteristický znak textu: „**Text** je funkčná následnosť obsahovo-tematických segmentov a jazykovo-kompozičných zložiek a prvkov“ (Findra, 2004, s. 15).

3.1 Doterajšie prístupy k analýze textu

Analýza súvislého písaného textu je predmetom viacerých metodologických prístupov v mnohých sférach hodnotenia produktov ľudskej tvorby. Písaný text ako výsledok procesu tvorby je často zdrojom údajov o samotnom tvorcovi, o jeho spôsobe myslenia, o jeho jazyku a štýle, o jeho motivácii písať, postojoch, názoroch, životných aspiráciách atď. Text preto

slúži nielen ako médium, ktorým možno odosielať a prijímať informácie na osi produktor – recipient, ale aj ako informácia samotná, artefakt, ktorého analýzou možno identifikovať zámerne sledované, štandardne sa opakujúce vlastnosti produktu tvorby, alebo aj nesledované, náhodne vzniknuté charakteristiky textu, ktoré pôvodne autor vedome nezamýšľal použiť a výskumník ich najprv tiež neregistroval. V nasledujúcej časti teda prezentujeme doterajšie spôsoby analyzovania textov v dvoch odlišných prístupoch.

Prvý prístup je psychologický a výskumník v ňom pozoruje text ako výsledok tvorivého procesu v kombinácii s inými psychologickými nástrojmi na identifikovanie tvorivosti. Tento spôsob analýzy textu je vlastný psychológii tvorivosti.

Druhý prístup je spätý s lingvistikou textu a širšie štrukturalizmom; text je tu považovaný za výsledok produkčnej komunikačnej aktivity jedinca, ktorá odhaľuje kognitívne, komunikačné, verbálno-interakčné charakteristiky používateľa jazyka (užšie možno hovoriť o analýze jednotlivých elementov textu z hľadiska usporiadania textových prvkov, výrazovosti textu, no i gramatiky, sémantiky, pragmatiky a pod.).

3.1.1 Analýza textu ako súčasť hodnotenia kreativity jedinca

Na testovanie tvorivosti sa používa množstvo prostriedkov. V celej škále merných prostriedkov však možno nájsť bohatú skupinu metód, ktoré identifikujú tvorivosť jedinca prostredníctvom produktu tvorivej činnosti (porov. Hlavsa – Jurčová, 1978, Lokšová – Lokša, 2001, Szobiová, 2004). I. Lokšová a J. Lokša (2001, s. 38) uvádzajú, že ak človek vytvára nejaký objekt, pričom uplatňuje tvorivé schopnosti, tento objekt môže odrážať tvorivosť tvorcu⁴⁵. Preto iste neprekvapí, že analýza produktov sa stala samozrejmom súčasťou testov tvorivosti od samých počiatkov.

Napr. už v roku 1946 L. Welch do *Testu reorganizácie* pre umelcov a študentov (v orig. *Welch Reorganizational Test*) zaradil aj položku s produkčnou textovou úlohou – z dvadsiatich slov napísať v uvedenom poradí poviedku so začiatkom a koncom (podľa Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 125). O niekoľko rokov neskôr (1958) F. Barron v *Testovej batérii pre originalitu* používa subtest rearanžovania slov, v ktorom má respondent z predložených 50 náhodne vybraných slov (substantív, adjektív a adverbii) s použitím maximálneho možného počtu slov zostaviť poviedku (podľa Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 159). R. J. Goldman (1964, *Minnesotská batéria testov tvorivého myslenia*) upravením Torranceho testov

⁴⁵ „Výsledky analýzy tvorivých produktov môžu byť najlepším prediktorom tvorivého potenciálu a výkonu jedinca“ (Nicholls, 1972; podľa Lokšová – Lokša, 2001, s. 38).

tvorivého myslenia pre deti dospel k úlohe napísať krátke poviedky k predloženým titulkom. J. W. Getzels a P. W. Jackson (1962) do svojej testovej batérie vsunuli textovú úlohu, v ktorej mal respondent doplniť 4 poviedky troma druhmi koncov: moralistickým, humorným a smutným. Skórovaná bola vhodnosť a jedinečnosť koncov (podľa Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 161 – 163).

Precízne stanovené kritériá posudzovania písaného textu predložil v manuáli k testom tvorivého myslenia a písania K. Yamamoto (1964). Úlohou respondentov bolo z 10 predložených tém vybrať jednu a napísať poviedku. Kritériá rozdelil do 6 skupín (organizácia, senzitivita, originalita, imaginácia, psychologické kritériá, bohatosť slovníka). V jednotlivých skupinách kritérií však už možno nájsť balansovanie na pomedzí psychológie a lingvistiky (evidentné je to pri subkritériách konzistentnosti, jasnosti, jednoznačnosti, organizácie textu a ďalších).

Obdobným pokusom sa u nás prezentovala M. Jurčová (1986/87), ktorá produkty respondentov testu predložila dvom odlišným skupinám posudzovateľov – psychológom a učiteľom slovenského jazyka⁴⁶. Tí mali za úlohu identifikovať originalnosť v textoch gymnazistov. Kým psychológovia pracovali s originalitou v psychologických intenciách (posudzovanie na škále 1 – 5, t. j. originalnosť – neoriginalnosť), učitelia slovenského jazyka formulovali osem vlastných kritérií pre originalitu⁴⁷.

R. J. Sternberg (1996) pri testovaní vlastnej investičnej teórie tvorivosti použil tiež subtest, pri ktorom má respondent napísať krátky príbeh na tému jedného z predložených titulkov. Porovnaním produktov vo viacerých oblastiach dospel k poznaniu, že tvorivosť nie je ani všeobecná schopnosť, ani doménovo-špecifická schopnosť. Človek teda môže byť nadpriemerne tvorivý v istej oblasti a v inej zas podpriemerný (s. 262). Znamená to, že odhaľovaním tvorivých znakov produktu, ktorým je napísaný text, dostaneme sa k doméne textovej produkcie. Úspešnosť v tejto doméne však automaticky ešte nemusí znamenať, že produktor je tvorivý aj v iných oblastiach.

Osobitú pozornosť si v tejto skupine prístupov k analýze textov zaslúži *Pražská skupina školní etnografie*, ktorá v monografii *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (2005)

⁴⁶ M. Jurčová (1986/87) podľa korelácií hodnotení oboch skupín posudzovateľov uzatvára, že pri posudzovaní produktu by bolo vhodné syntetizovať všeobecnejšie kritériá (skôr psychologického rázu) so špecifickými (napr. výrazovými kvalitami textu) (s. 40).

⁴⁷ Uvádza kritériá učiteľov slovenského jazyka: 1. využitie, uplatnenie vlastnej osobnej skúsenosti, 2. schopnosť vniknúť do problému, 3. schopnosť vidieť problém z viacerých strán, 4. pretvorenie na základe vlastnej invencie, fantázie, 5. originalnosť, svojskosť, prekvapivosť, myšlienková samostatnosť, novosť postrehov, hodnotení, 6. estetická pôsobivosť vyjadrenia myšlienok, metaforické vyjadrovanie, paralely, analógie, 7. formálna správnosť – kompozícia, 8. logickosť, schopnosť abstrakcie, syntézy, záveru (Jurčová, 1986/87, s. 38).

prezentovala výsledky longitudinálneho výskumu ontogenézy psychiky detí v mladšom školskom veku. Za objekt pozorovania si spomínaná skupina zvolila tiež písané produkty detí. Posudzovala jednak texty vznikajúce v škole, jednak tzv. neškolské texty (listy kamarátom, obrázkové texty, pamätníky). Pražská skupina etnografov tu vyčlenila tri etapy v procese zmocňovania sa schopnosti adekvátne využívať písanú reč:

- a) konfúzna etapa v predškolskom veku (dieťa vytvára prvú koncepciu písma, všíma si určité charakteristiky písma – tvar, veľkosť, počet),
- b) koncepčná etapa počas prvého roka školskej dochádzky (dieťa si osvojuje základné princípy konvenčného písania, predovšetkým grafo-fonemickú korešpondenciu),
- c) etapa diferenciacie druhov textov – pozornosť dieťaťa sa presúva na rozdiely medzi textami a ich funkciami v procese komunikácie, je rozčlenená do dvoch odlišných fáz – fáza dominancie formy nad obsahom (2. – 3. ročník základnej školy) a fáza dominancie obsahu na úkor formy (4. – 5. ročník základnej školy) (Viktorová, 2005, s. 435).

Vďaka analýze textov a pozorovaniu vyučovania písania a vplyvu školského prostredia na písomný prejav žiaka v mladšom školskom veku mohli autori monografie definovať tzv. gradienty, diferenciálne operátory, pomocou ktorých pomenúvajú najzásadnejšie zmeny v spôsobe tvorby textov, v preferencii istých žánrov či v adekvátnosti funkcií jednotlivých textov vzhľadom na vek dieťaťa⁴⁸.

Vzťah tvorivého myslenia a tvorivých literárnych schopností vo svojom výskume literárne nadaných žiakov pozorovala V. P. Jagunkovová (1968; podľa Hlavsa – Jurčová, 1978). Identifikovala sadu komponentov tvorivých schopností pisateľov, ktorá podporuje Guilfordovu teóriu divergentného myslenia. V záveroch jej výskumu sa nachádzajú tieto komponenty literárnych schopností:

1. asociačné bohatstvo slov, ľahkosť vyjadrovania myšlienok a predstáv (fluencia myslenia);
2. bohatstvo slovnej zásoby, jazykový cit;
3. schopnosť vytvárať nové originálne obrazy a námety (originalita myslenia);
4. ľahkosť vzniku tvorivého stavu;

⁴⁸ Z mnohých inšpiratívnych poznámok v jednotlivých gradientoch vyberáme len niektoré (podľa Viktorová, 2005): napr. na začiatku druhého ročníka sa deti domnievajú, že vedú písať, no náhle zisťujú, že síce vedú zapísať slová a vety písmenami, no nevedia sa písomne vyjadrovať; texty sú v tomto veku krátke a formalizované; tretí ročník (zlatý vek písania) – deti píšú veľa, spontánne, i v mimoškolských aktivitách, o písanie majú veľký záujem, dokonca experimentujú s textami (s. 457); tretiaci pri kompozícii textu najčastejšie používajú stratégiu copy – delete (s. 458); objavuje sa záujem o tajné písma a šifry (s. 459); vo štvrtom ročníku dochádza k obratu v kompozícii textov – obsah získava na dôležitosť (s. 460).

5. dobrá pamäť;
6. básnická vnímavosť (senzitivita, flexibilita myslenia);
7. vysoká emocionalita (otvorenosť dojmom a ich prežívanie) (Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 116 – 117, s. 169 – 170).

Podobne na pomedzí psychologických a lingvistických konštruktov stanovili kritériá na posudzovanie kvality textov aj P. Griffin a A. Nguyet (2005). Analyzovali vyše 2000 esejí vietnamských žiakov na konci primárnej školy (vo Vietname to boli piataci). Sledovali napr. štruktúru eseje (členenie na úvod, jadro a záver), hĺbku charakterizovania postáv, tón eseje, štýl (na škále prijateľný – neprijateľný), osobitne posudzovali rámcové časti textov (úvod a záver), no všímali si aj kvalitu písma detí (veľkosť, sklon) či pravopisné zručnosti. Charakter týchto a ďalších kritérií evidentne osciluje od široko definovaných po úzko vymedzené, no napriek tomu možno považovať tento model za inšpiratívny vďaka snahe autorov o komplexnejšie posúdenie detskej kreativity.

V slovenskom odbornom kontexte sa o texty žiakov primárnej školy zaujímala okrem iných aj B. Šimonová (2000). Pozornosť venovala analýze textov žiakov štvrtého ročníka z pohľadu prítomnosti jednotlivých vlastností tvorivej osobnosti dieťaťa prezentovaných motivickými alebo jazykovo-kompozičnými prostriedkami. Na základe dedukcie dospieva B. Šimonová k záveru, že detské písané komunikáty môžu byť indikátorom jednak vnútorných pisateľských dispozícií žiakov, jednak výslednicou systematického pôsobenia učiteľa a inovatívnosti použitých postupov.

3.1.2 Lingvistická analýza textu

V porovnaní s psychologickou analýzou textov v testoch tvorivosti alebo všeobecne v testoch osobnosti sa lingvistika na text pozerá iným priezorom. Text spolu s menšími textovými celkami až po najmenšiu jednotku jazyka/reči stojí totiž v centre pozornosti lingvistiky. Nie je v našich silách a ani nemáme toľko priestoru, aby sme mohli vyrátať všetky spôsoby textového analyzovania v svetovej i domácej lingvistike. Náš záber zúžime iba na tie lingvistické disciplíny, ktoré najviac otvárajú dvere diskusiám o možnostiach analýzy textov detí v mladšom školskom veku. Hovoriť preto budeme o tých smeroch v jazykovede, ktoré podľa nášho názoru sú pre náš výskum inšpiratívne a najmä relevantné (štylistika, textová lingvistika, psycholingvistika, naratológia).

Analýzou rôznorodých textov, ich vlastnosťami, štýlovou príslušnosťou, funkčnou vhodnosťou, spôsobmi kompozície textov, konfiguráciou komunikačných prostriedkov textu

a ich slohovou hodnotou a ďalšími špecifickými otázkami sa zaoberá **štylistika**. V slovenskej štylistike (Miko, Mistrík, Findra, Slančová) je preto ústredným pojmom **štýl** ako spôsob výberu, usporiadania a využitia komunikačných prostriedkov s rešpektovaním objektívnych komunikačných činiteľov i autorovho zámeru (Mistrík, 1997) alebo ako modelová štruktúra povrchovej, jazykovo-kompozičnej organizácie textu (Findra, 2004) alebo ako konfigurácia výrazových kvalít textu (Miko, 1970). **Slohový postup** má tiež niekoľko definičných vymedzení; možno ho chápať ako usporiadanie tematických a jazykových zložiek textu s cieľom určiť základnú kompozičnú líniu textu (Slančová, 1996) alebo ako modelovú štruktúru hĺbkovej, obsahovo-tematickej organizácie textu (Findra, 2004), **slohový útvar** (niekedy sa ako synonymum používa aj **žáner**, inokedy sú slohový postup a žáner dva rozlične vysvetľované pojmy; pozri napr. Findra, 2004) ako výsledok textovej produkcie⁴⁹. Štylistická analýza textu tak spočíva v určení základných i špecifických vlastností textu počnúc štýlom a končiac analýzou jednotlivých štýlém. Súčasná slovenská štylistika si pojem **štyléma** všima veľmi pozorne. J. Findra (2004) v chápaní štýlémy nadväzuje na Mikovo predstavenie štýlu ako konfigurácie výrazových kvalít textu (Miko, 1970). Diferenciácia štýlém ako prostriedku zabezpečujúceho štýlový profil textu tvorí podstatnú zložku súčasnej Findrovej štylistiky. D. Slančová (2003, 2006) chápe štýlému ako súčasť axiologického subsystému v jazykovom vedomí používateľa jazyka, čím rozvíja Horeckého systém verbálneho správania. „Štyléma je jednotka štylistickej a štýlovej kvality, ktorá má svoj obsah, formu a funkciu“ (Slančová, 2006, s. 14). Obsah štýlémy tvorí kvalita výrazového prostriedku (v chápaní F. Miko), formu štýlémy vedomie usporiadaných konceptuálnych, jazykových a interakčných prostriedkov a ich konkrétna realizácia, funkciou štýlémy je vyvolať zamýšľaný štylistický účinok (pozri Slančová, 2003, 2006).

Štylistickej analýze je vystavený tzv. aktuálny text (výsledok konkrétnej rečovej aktivity, Findra, 2004, s. 125). Na základe zovšeobecnenia charakteristík aktuálnych textov vykazujúcich podobné, resp. totožné vlastnosti, možno potom hovoriť o tzv. potenciálnom texte (ako o základe istého textového modelu). Vymedzením pravidiel, zákonitostí a mechanizmov potenciálnych textov pripravuje štylistika funkčnú bázu na výstavbu konkrétnych textov (Findra, 2004, s. 125). Štylistika sa však uplatňuje aj v širšom rámci textovej analýzy; je totiž pomocnou vedou literárnej teórie pri identifikovaní štýlových kvalít umeleckého textu i štylistickej hodnoty použitých jazykových prostriedkov.

⁴⁹ Štylistika si okrem týchto pojmov všima aj ďalšie, napr. jazykový prejav, prehovor, text, kontext, štýléma, komunikačný akt, komunikačný zámer, komunikačné činitele. V tejto časti im však pozornosť nevenujeme, niektoré vysvetľujeme v iných častiach práce.

Textová lingvistika⁵⁰ si získala v posledných dvoch desaťročiach aj na Slovensku značnú pozornosť. Predmetom textovej lingvistiky je text (komunikát, diskurz) ako proces i produkt. Analyzovanie textu ako procesu znamená pohľad na produkciu a recepciu textu, čiže spôsob kódovania a dekodovania komunikantov v procese konkrétnej komunikácie. Text ako produkt ponúka zas priestor na systémový opis jeho gramatickej, obsahovo-tematickej či ilokučnej štruktúry (pozri Dolník – Bajžíková, 1998, s. 11 – 12). Ďalšou zo zásadných otázok textovej lingvistiky je, aké vlastnosti by mal mať text, aby vôbec mohol byť za text považovaný. Priekopnícke v tomto ohľade sú práce R. de Beaugranda (1980; viac Daneš, 1981, s. 306 – 313) a R. de Beaugranda s W. U. Dresslerom (1986; viac Dolník – Bajžíková, 1998). Textovosť je v týchto prácach definovaná ako súhrn siedmich kritérií⁵¹. Okrem textu a kritérií textovosti si lingvistika textu všíma aj spôsoby rozvíjania témy a vymedzuje štyri základné – naratívny, deskriptívny, argumentačný a explikatívny spôsob (Dolník, 1999, s. 96), no tiež sem možno čiastočne zahrnúť aj teóriu rečových aktov, ktorá klasifikuje texty z pragmatického hľadiska na fatické, informačné, apelatívne, komisívne a deklaračné. Textová lingvistika šírkou svojho predmetného záberu otvára možnosti textovej analýzy dokorán. Pomocou metód lingvistickej analýzy v rámci textovej lingvistiky a štylistiky bolo by možné dospieť k typológii textov (v našej výskumnej vzorke by mohlo ísť o typológiu naratívnych písaných textov v mladšom školskom veku).

Úzke prepojenie medzi recepciou textov, produkciou textov a psychickými procesmi prebiehajúcimi popri týchto činnostiach analyzuje **psycholingvistika**⁵². Vplyvom najmä kognitívnej psychológie presúva aj psycholingvistika svoju pozornosť na procesuálnu stránku tvorby a prijímania textu, vďaka čomu sa tento smer lingvistiky označuje tiež psychoštylistika (Hoffmannová, 1997, s. 103). Pri analýze textov môže psychoštylistika výrazne pomôcť svojím predmetom záujmu, ktorým okrem iného sú aj „mentálne procesy a psychická identita autora a ich odraz v štýlových a štylistických kvalitách textu“ (Slančová, 2004, s. 21). V centre pozornosti psycholingvistiky i psychoštylistiky stojí pojem predpokladová báza, resp. mentálna reprezentácia (porov. Nebeská, 1992, s. 22n), ktorý znamená súbor znalostí a zručností jedinca aktivizovaný pri procesoch recepcie a produkcie textu. Dnešná psycholingvistika ponúka preto významné tézy o vzťahu medzi (1) mentálnymi dispozíciami

⁵⁰ Akousi predchodkyňou textovej lingvistiky bola tzv. textová syntax (hypersyntax). Tá vychádzala zo zistenia, že najvyššou výpovednou jednotkou jazyka nie je veta, ale text. Textová syntax operuje pojmom konektor, spájací prostriedok medzi vetami (Ondruš – Sabol, 1981, s. 210). Dnes je textová syntax integrálnou súčasťou textovej lingvistiky a predmetom jej skúmania sú najmä koherencia a kohézia – najznámejším dielom textovej syntaxe je práca M. A. K. Hallidaya a R. Hasanovej *Cohesion in English* (pozri Hoffmannová, 1997, s. 147, 154).

⁵¹ O kritériách textovosti hovoríme na inom mieste tejto práce.

⁵² V zárodkoch psycholingvistikého uvažovania stojí viackrát zmienený generativista N. Chomsky.

jedinca ako kognitívnymi procesmi, (2) vnútornými schémami ako reprezentantmi textových modelov v skúsenostnom komplexe jedinca a (3) prezentovanými textovými štruktúrami v procese produkcie.

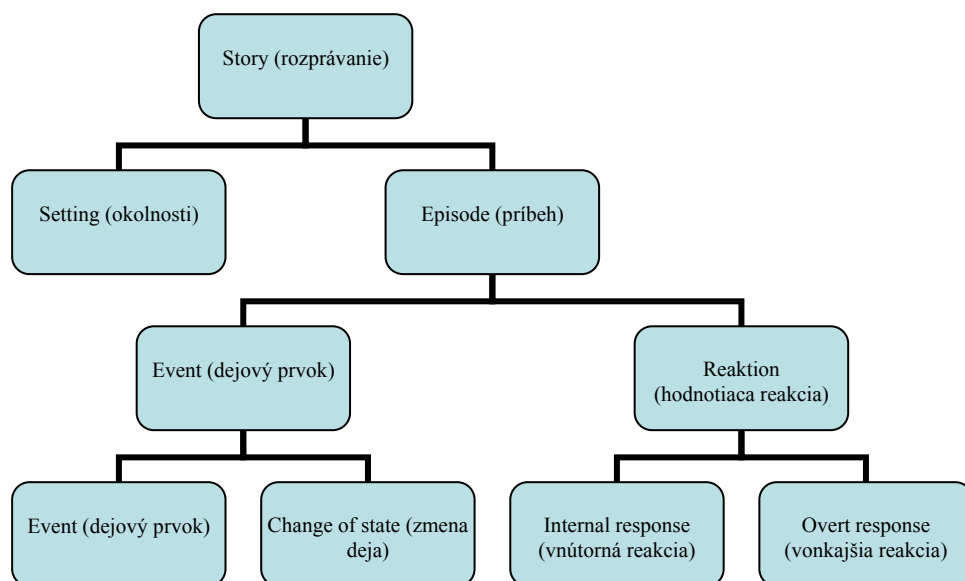
Inšpiratívna je aj u nás nová lingvistická disciplína **naratológia**, ktorá sa zaoberá teóriou a analýzou naratívnych štruktúr – tzv. naratív (Hoffmannová, 1997, s. 88). **Naratíva** sú dve nezávislé výpovede produkované vo vzťahu k jednej udalosti (McLaughlin, 2006, s. 283). Existujú štyri základné typy naratív – rozprávanie prežitej skúsenosti, plánovanie udalosti, objasňovanie udalosti, rozprávanie príbehu (Owens, 2008, s. 318 – 319; McLaughlin, 2006, s. 283 – 284; u nás Zajacová, 2005, s. 74 – 76; Harčariková, 2007, s. 73 – 74). Táto typológia je však obohatená aj o ontogenetický aspekt. Vo vývine naratívnych schopností detí od mladšieho školského veku po adolescenciu⁵³ možno rozpoznať 4 stupne pravých naratív. Podľa S. McLaughlina (2006, s. 375 – 376) sa u 5-ročného dieťaťa vyskytujú pravé naratíva, ktoré nazýva neorganizované reťazce (*unfocused chains*) a sú charakterizované slabou konzistenciou vo vzťahu k téme, hoci logicky sú usporiadané relatívne dobre. U 9-ročného dieťaťa môžeme očakávať ďalší stupeň naratív, a to reťazce výpovedí centrovane na protagonistu príbehu (*focused chains*). Autor príbehu na tomto stupni naratív organizuje a radí udalosti okolo hlavnej postavy príbehu, no nezdôvodňuje jej konanie. Tretím stupňom naratív sú tzv. kompletne naratíva (*complete narratives*), pre ktoré je príznačná vysoká miera vzájomnej súvislosti medzi udalosťami, postavou a jej konaním, ktoré je aj zdôvodnené. Tieto naratíva už majú znaky zrejších naratív. Posledným stupňom naratív sú komplexné naratíva u adolescentov, pre ktoré je typické mnohonásobné kombinovanie udalostí a postáv bez ohrozenia logiky naratíva, pričom základná téma sa často člení na viaceré subtémy. Vďaka týmto v teórii ukotveným znakom naratív možno bližšie určiť typ textu, ktorý dieťa pri istej príležitosti produkuje. Zoskupením naratívnych textov podobnej povahy potom možno pri dôslednej kvalitatívnej analýze dospieť k stanoveniu typických vlastností naratív v slovenskej populácii, ako aj odhadovať možný rozvoj v tejto oblasti verbálnej produkcie dieťaťa.

Naratológia so sebou okrem tejto typologizácie textov prináša aj gramatiku príbehu (tzv. **story grammars**), čím možno vniknúť do štruktúry textu nielen cez prizmu témy, udalosti či postavy a jej konania, ale najmä cez súvislosti, ktoré autor príbehu sám ustanoví. J. Hoffmannová (1997) a B. Johnstone (2008) spomínajú najmä práce Labova a Waletzského

⁵³ Naratívami detí predškolského veku sa vo svojich výskumoch zaoberajú najmä S. Zajacová (2005) a P. Harčariková (2007). Pre dieťa na začiatku predškolského veku (približne od dvoch rokov) sú typické najprv tzv. protonaratíva („nakopenie“ a „reťazenie“), neskôr približne u štvorročného dieťaťa možno badať výskyt tzv. jednoduchých naratív, po piatom roku je dieťa schopné tvoriť tzv. pravé naratíva.

(1967), ktorí definovali základné komponenty príbehu⁵⁴. Podľa tejto i iných prác (pozri Rumelhart, 1975) človek disponuje základnými príbehovými schémami a podľa potreby ich pri produkcii a recepcii aktivuje. Schémy majú potom podobu stromových grafov (Rumelhart, 1975; podľa Hubáček, 1991/1992, s. 58 – 59):

Schéma 8: Model jednoduchého rozprávania (story grammar).



„Text vzniká konštrukciou z nelineárneho poznania, ktoré sa vysloví lineárne. (...) Z tohto hľadiska možno text považovať za lineárny prostriedok (nelineárneho) poznania“ (Wimmer a kol., 2003, s. 34). Analýza tohto lineárneho produktu ľudskej mysle nemôže úplne a hodnoverne odhaliť všetky aspekty textotvorby, určite však môže ponúknuť zaujímavé detaily „mentálnej linearizácie“, ku ktorej pri tvorbe textu vždy nevyhnutne dochádza. Takéto kognitivistické prístupy k skúmaniu textovej produkcie a príslušných mentálnych procesov sa začínajú aj u nás dostávať do pozornosti vied (pozri napr. aj zborník *Jazyk a kognícia*, 2005), no ich hlbším analyzovaním by sme prekročili rámec našej témy. V tejto časti práce sme len chceli poukázať na to, že problematika skúmania vlastností textu ako tvorivého produktu vyžaduje transdisciplinárny prístup a súčinnosť mnohých expertíz v jazykovede i mimo nej.

3.1.2.1 Koncepcia výrazových kvalít textu

Na záver nášho predstavovania možností lingvistickej analýzy textov sme si ponechali väčší priestor pre tie odborné diskusie a námety, ktoré štýl definujú čiastočne odlišným

⁵⁴ Abstrakt – orientácia – komplikácia – hodnotenie – rozuzlenie – tzv. coda (záverečná pasáž).

spôsobom ako tradičná slovenská štylistika. Ide o štrukturalistické tendencie v jazykovede a literárnej vede, ktoré viedli u nás najmä F. Miko k postupnému rozvíjaniu výrazovej koncepcie štýlu a súčasne k pomenovaniu a vymedzeniu výrazových vlastností jednotlivých textov (1969, 1970, 1978 s Popovičom, 1980, 1989). Vzhľadom na rozsiahlosť a komplikovanosť tejto problematiky v nasledujúcich riadkoch spomenieme len najpodstatnejšie fakty, ktoré nás pri skúmaní textovej produkcie detí mladšieho školského veku najviac inšpirovali. Vo výskumnej časti práce potom podrobnejšie uvedieme tie konkrétne aplikácie tejto výrazovej koncepcie textu, ktoré sa ukázali v súčinnosti s našimi vlastnými upraveniami a doplneniami z pohľadu cieľovej skupiny a celkovej metodológie ako priechodné⁵⁵.

F. Miko pri rozpracúvaní svojej koncepcie štýlu oveľa opatrnejšie narába s pojmami štylistický príznak, štylistický funkčný jazykový prostriedok. Proti vtedajšej tradičnej štylistike namieťa, že jazykové prostriedky predsa nemajú rovnakú štylistickú funkciu, hoci sú štylisticky funkčné, a tiež že štylistický príznak istého jazykového prostriedku ešte a priori neznamená, že jeho hodnota bude vždy rovnaká (podrobnejšie Miko, 1970, s. 37 – 38). Na tomto mieste štylistiky stavia precízne konštituovanú, aj keď – ako sám priznáva – hypotetickú teóriu výrazových kvalít textu⁵⁶. V ponúkanej teórii textu pracuje s pojmom skúsenostný komplex jedinca⁵⁷, ktorý je možné z pohľadu psycholingvistiky chápať ako predpokladovú bázu, východisko človeka, z ktorého ako účastník komunikácie čerpá potrebné informácie. Pri generovaní textu sa skúsenostný komplex najprv tematizuje, čiže produktor vymedzuje tú časť objektívnej reality, o ktorej chce (môže) hovoriť (písať). Už tento prvý krok však vo vedomí človeka podlieha prvotnej diferenciacii – autor vzhľadom na komunikačnú udalosť a všetky súvisiace zložky komunikácie (najmä vlastný komunikačný cieľ, komunikačný zámer, komunikačný postoj a adresáta) rozhoduje o tom, či produkováný text bude mať primárne komunikačnú funkciu alebo vyjadrovaciu funkciu⁵⁸. Komunikačný a vyjadrovací aspekt F. Miko označuje inklúziou operatívnoš – ikonickosť⁵⁹.

⁵⁵ Komplexný pohľad na Mikovu systemizáciu a charakteristiku výrazových kvalít textu ponúka najnovšia publikácia s názvom *Tezaurus estetických výrazových kvalít* (Plesník a kol., 2008).

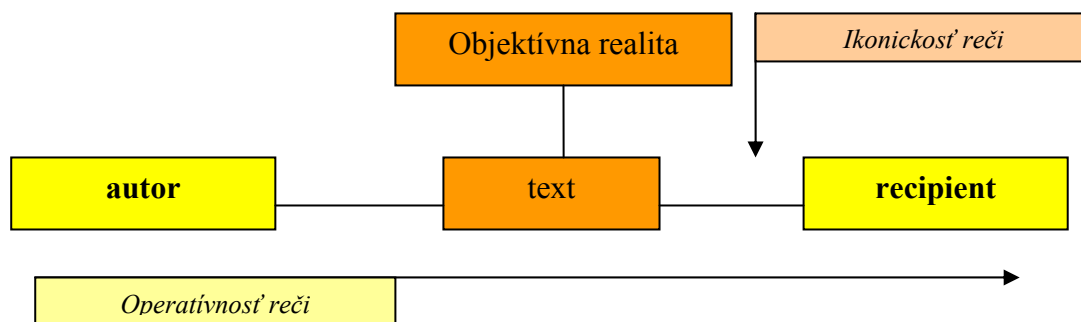
⁵⁶ „Úlohou štylistiky (...) je zistiť inventár parciálnych štylistických funkcií jazykových prostriedkov“ (Miko, 1970, s. 38).

⁵⁷ Skúsenostný komplex Miko chápe ako súhrn skúseností, predstáv, myšlienok, citov, záujmov a podnetov, ktoré tvoria vo vedomí človeka istý celok a ktoré sú podkladom pre komunikáciu, podkladom pre vytvorenie textu. Skúsenostný komplex determinuje rozsah, v ktorom sa môže daný text realizovať (1970, s. 14).

⁵⁸ Otázky funkcie textu primáli F. Miko podrobne rozlišovať tie textové jednotky, ktoré vytvárajú istú kvalitatívnu rovinu textu a ktoré daný text od iných práve týmito prvkami odlišujú.

⁵⁹ Pojem inklúzia v tomto kontexte znamená nadradenosť operatívnoš („Reč je ontogeneticky i fylogeneticky vždy operatívna“ (Miko, 1969, s. 19)). Text môže byť operatívny, alebo operatívny s oslabenou ikonickosťou, alebo „čisto“ ikonický (Miko, 1970, s. 65).

Schéma 9: Vzťah operatívnosť – ikonickosť s vyznačením horizontálnej (komunikačnej) a vertikálnej (vyjadrovacej) osi.



Zdôraznením horizontálnej dimenzie v komunikačnom procese dosahujeme operatívnosť textu, zdôraznením vertikálnej dimenzie ikonickosť textu. Operatívnosť a ikonickosť považuje Miko za zakladajúci protiklad textu, za základné výrazové kategórie textu. K ikonickosti na základe vlastného štylistického skúmania ustanovuje ďalšie dve podkategórie textu – zážitkovosť a pojmovosť⁶⁰. Medzi týmito dvoma kategóriami je rozdiel v prísnejšom chápaní významu v pojmovej platnosti (Miko, 1970, s. 61). Pojmovosť výrazu znamená snahu o presnosť, vecný opis pre poznanie vecí, je to tendencia používať oporné slová textu pokiaľ možno v presne vymedzenom význame. Zážitkovosť výrazu je hlboko automatizovaná, pretože o zážitkovosti možno hovoriť vtedy, ak existuje v pozorovanom texte antropologická súvislosť, ak prvky tohto textu (slová, syntagmy, vety) vytvárajú pôsobivú antropologickú súvislosť (Miko, 1970, s. 55 – 62). Zážitkovosť je najviac vypuklá vtedy, ak text konfrontujeme s textom protikladného výrazového charakteru.

Dvojice operatívnosť – ikonickosť, zážitkovosť – pojmovosť tvoria základnú bázu výrazovej koncepcie F. Miko, pretože zahŕňajú pod seba celý systém kvalít a funkcií textov⁶¹. Napríklad zážitkovosť pod sebou združuje kategórie ako aktuálnosť, dejovosť, markantnosť,

⁶⁰ Tieto dve dvojice kategórií postačili Mikovi na vymedzenie štyroch základných štýlov (podľa Miko, 1969, s. 33):

	zážitkovosť	pojmovosť
ikonickosť	umelecký štýl	vedecký štýl
operatívnosť	hovorový štýl	administratívny štýl

Ostatné štýly považuje Miko za sekundárne.

⁶¹ V Prílohe D uvádzame jednu z verzií sústavy výrazových kategórií, ktorá sa stala východiskom pre naše diagnostikovanie kvalít detských textov v realizovanom pedagogickom experimente. Nie je to však posledná nám dostupná verzia z roku 1989, ale jej predchodkyňa z roku 1970. Pre túto sústavu sme sa rozhodli preto, že poskytuje čitateľovi prehľadný vzťahový rámec osobitostí textu, kým v poslednej verzii sa k výrazovej sústave pridáva procesuálna stránka textotvorby, čo podľa nášho názoru trochu zahmlieva rozdielne znaky jednotlivých štruktúrnych kvalít textu. Tento zásah spôsobuje, že ju považujeme za viacdimenzionálnu, čím sa komplikujú vzťahy medzi uvádzanými výrazovými kategóriami.

kontrast. Existencia týchto kategórií v texte znamená, že text je zážitkový. V ďalšej fáze analýzy je potom potrebné sústrediť pozornosť na odhalenie miery danej kategórie⁶².

Práca F. Mika trvajúca na tomto odbornom poli takmer 40 rokov priniesla niekoľko verzií postupne dopĺňanej a spresňovanej výrazovej sústavy. Dôležitejšia ako počet verzií je však skutočnosť, že štruktúrnou analýzou textu možno dospieť k rozlišujúcim charakteristikám textu, čo považujeme za dobrý predpoklad kvalitatívne exaktnejšej deskripcie indikátorov štýlu konkrétneho textu⁶³. Sám Miko totiž v jednej z posledných monografií venovaných tejto problematike (1989) pomenúva svoj systém výrazových kvalít textu modelom, ktorý je „*karteziánskym prienikom výrazových štruktúr všetkých reálnych a možných textov, a to z hľadiska rôzneho zastúpenia funkčných aspektov reči v nich*“ (s. 43).

Mikova koncepcia výrazových kvalít textu priniesla niekoľko inšpirácií aj v didaktike slohu, o čom sa možno presvedčiť v práci V. Betákovej a Ž. Tarcalovej (1984) a práci trojice V. Betáková – J. Jacko – K. Zelinková (1984). V oboch prácach sa výrazová sústava používa v procese hodnotenia žiackeho textu, čím sa zvyšuje objektivita posudzovateľa a tiež zovšeobecňuje hodnotiaci rámec, podľa ktorého možno s oveľa väčšou presnosťou určovať základné charakteristiky žiackeho textu v procese ontogenézy⁶⁴.

Systém výrazových kategórií textu môže podľa nášho názoru slúžiť aj ako ukazovateľ latentných, intuitívnych štylistických schopností detí. Dôkazom je aj snaha samotného tvorca systému výrazových kvalít textu ponúknuť upravenú verziu. F. Miko v štúdiu uverejnenej v časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (1968/69, s. 299 – 302) ponúka niekoľko možností vyžitia systému výrazových kvalít pri hodnotení detských textov, pričom operuje s pojmom komunikačný postoj. V tomto potom analyzuje texty tretiakov základnej školy a výberovo hodnotí len niektoré kategórie zo svojho systému. V jeho analýze sa ukazuje potreba diferencovane pristupovať k textu dieťaťa⁶⁵.

⁶² V práci *Aspekty literárneho textu* (1989) Miko delí model výrazových kategórií na dve dimenzie – hovorí o *modeli textu*, ktorý predstavuje funkčný variant a funkčné aspekty v ňom sa vyskytujú „vôbec“, a hovorí o *modeli štýlu*, čiže štylistickom variante, v ktorom sa funkčné aspekty vyskytujú „viac alebo menej“ (s. 42n). Znamená to, že až štylistickým pozorovaním a posudzovaním jazykového prostriedku môžeme odhaľovať mieru, pôsobnosť sledovanej výrazovej kategórie.

⁶³ Indikátormi výrazových kategórií sú jednak samotné jazykové prostriedky a ich distribúcia v texte (pričom ale tiež platí, že výrazová kategória reprezentovaná v texte má dosah na celý text), jednak kontext jazykových prostriedkov, ktorý vytvára predpoklad na to, aby sa hodnota jazykového prostriedku mohla výraznejšie prejaviť (porov. Miko, 1969, 1970).

⁶⁴ V *Teórii vyučovania slovenského jazyka* autorov Betáková – Jacko – Zelinková (1984) určenej pre učiteľov 2. stupňa ZŠ a stredných škôl sa na s. 167 – 169 čitateľ stretne s ojedinelým pokusom určovania výrazových kvalít žiackeho textu. Zvyčajne totiž nie je problém v dostupnej literatúre nájsť ukážky analýzy literárnych (umeleckých) textov, no s analýzou detských textov sa inde podľa našich zistení stretnúť nemožno.

⁶⁵ V *Didaktike materinského jazyka* autoriek Betákovej a Zelinkovej (1984) určenej pre učiteľov 1. stupňa ZŠ sa systém výrazových kvalít textu predstavuje slovami F. Mika v didaktickej aplikácii, ktorá vyratúva tri najdôležitejšie výrazové vlastnosti u detí mladšieho školského veku (súvislosť, šírka výrazu, vecnosť) a uvádza

3.2 Zhrnutie

V kapitole o prístupoch k analýze textu sme chceli najprv termín text definovať, aby sme v nasledujúcich častiach predstavili dve východiskové línie posudzovania textu – z pohľadu kreatológie a z pohľadu lingvistiky. Tieto línie sme nezvolili náhodne; v prepojení oboch prístupov vidíme široké spektrum metodologických inovácií pre obe zdanlivo nesúvisiace oblasti vedy. Navyše, aj vlastný pokus o systematickú analýzu verbálnej kreativity a produkcie detí v mladšom školskom veku prezentovaný v ďalšej kapitole vychádza z naznačených prístupov. Osobitné miesto v posudzovaní vlastností textov bude patriť výrazovej sústave F. Mika, ktorá sa doposiaľ využívala najmä pri posudzovaní literárnych textov, no sám autor tejto kategorizácie vlastností textu viackrát naznačil jej didaktické využitie pri hodnotení detských verbálnych produktov.

d ďalšie s poznámkou, že ich existencia v texte bude znamenať slohovú vyspelosť detského autora (ide o zomknutosť výrazu, zážitkovosť, aktuálnosť a kontrast) (s. 229 – 231).