

Multimodálny štýl a porozumenie textu

Katarína Vužňáková – Eva Gogová – Nikoleta Liptáková

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

katarina.vuznakova@unipo.sk

eva.gogova@unipo.sk

nikoleta.liptakova@smai.unipo.sk

Kľúčové slová: modus, multimodalita, štýl, porozumenie, text, mladší školský vek

Keywords: mode, multimodality, style, reading comprehension, text, junior school age

Úvod

Napriek tomu, že bežne prebieha komunikácia na základe viacerých modov, stylistka bola v minulosti zameraná prevažne logocentricky a o multimodalite sa začalo hovoriť v lingvistike až v 90. rokoch 20. storočia. V umeleckej literatúre pre deti a mládež sa v súčasnosti stále častejšie tvorí obrazovo-textový naratív, resp. špecifické literárne dielo, ktoré je postavené na viacerých semiotických modeloch ovplyvňujúcich význam a zmysel príbehu. Tým nadobúda nové atribúty umelecký štýl, ktorý je predmetom analýz literárnej vedy a kritiky i jazykovedy, osobitne stylistiky ako náuky o spôsobe komunikácie. Digitalizácia a elektronický prenos informácií však spôsobujú, že sa mení kvalita a kvantita použitých modov v komunikácii vo všeobecnosti, teda celkovo sa zvyšuje účasť na multimodálnom spôsobe komunikácie, a to tak z hľadiska recepcie, ako i produkcie komunikačného signálu.

Multimodalita sa pôvodne spájala s prijímaním podnetov a informácií cez rôzne zmysly. Aj keď sa v súčasnosti viaže primárne na semiotické systémy, je závislá aj od rôznych druhov vnemov. Keďže multimodalita je znakom ľudskej komunikácie ako takej, determinuje aj proces vzdelávania. V edukačnom procese sa však dôraz kladie na racionálne, rozumové chápanie. Prioritou nie je zmyslová percepcia sveta, a tak ani rozvoj zmyslov, napr. sluchového alebo zrakového vnímania, ktoré sú imanentnou súčasťou multimodálnej komunikácie a multimodálneho vzdelávania. Aj analýzy jazyka v kognitívnej lingvistike, ktorá odкрýva vzťah tela (teda aj zmyslov) a mysle, ukazujú dôležitosť zmyslovej percepcie pri skúsenosti so svetom, a to predovšetkým v detskom veku, ale i vo vede. A preto by učiteľ nemal byť iba tým, kto odovzdáva myšlienky o svete či o zmysle sveta, ale aj tým, kto zdieľa vnímanie sveta prostredníctvom zmyslov (pozri o tom Slabá, 2012, s. 203–210).

Z týchto dôvodov sa vo výskumne venujeme porozumeniu multimodálneho textu, založeného na kooperácii rozumového a zmyslového, v mladšom školskom veku. V príspevku vymedzujeme termín „multimodalita“, „multimodálny štýl“ v súčasnej umeleckej literatúre a charakterizujeme konkrétne literárne diela, ktoré sa stali východiskom výskumu. Ďalej opisujeme použité výskumné nástroje a čiastkovú analýzu získaných dát z pilotného pozorovania.

1 Multimodalita v historicko-kultúrnych súvislostiach

Po niekoľko storočí mala západná kultúra tendenciu smerovať skôr k „monomodalite“ (van Leeuwen, 2017, s. 4). Kedysi najoceňovanejšie žánre (romány, akademické rozpravy, rôzne oficiálne dokumenty a pod.) sa v minulosti vyznačovali grafickou uniformitou, husto zapísanými stranami bez ilustrácií a obrázkov. Pri maľbách sa používalo jednotné plátno a oleje. Hudobníci sa v rámci koncertných predstavení obliekali viac-menej identicky. Podobne aj v akademickom prostredí sa spôsob vyjadrovania uberal jedným smerom, to znamená, že

jedna disciplína (lingvistika) sa venovala výhradne jazyku, ďalšia výhradne vizuálnemu umeniu (maľbe), iná (muzikológia) zasa hudbe a pod., pričom každá z nich mala vlastné metódy, postupy, terminológiu (van Leeuwen, 2017, s. 4).

Tendencia k multimodalite sa rodila až s príchodom avantgardných experimentov začiatkom 20. storočia. Poézia začala využívať na vyjadrenie nielen slová, ale aj typografiu, v umení sa napríklad začali používať nové materiály. Od 20. rokov 20. storočia boli aj masmédiá čoraz viac multimodálne. Časopisy obsahovali farebné ilustrácie a používali sofistikovanejšie rozloženie textu a typografiu. Multimodálnym umením sa stal aj film, ktorý reč postáv obohatil hudbou a rôznymi zvukmi. Dovtedy strohé žánre, ako učebnicové texty a iné dokumenty produkované univerzitami či parlamentom, sa stali tiež multimodálnymi, a to vďaka digitálnym technológiám (Word, PowerPoint). Multimodálny textový dizajn sa tak stal postupne prístupný pre všetkých (van Leeuwen, 2017, s. 4).

1.1 Multimodalita a súčasnosť

V súčasnosti je multimodalita termín čoraz častejšie sa používajúci a rozširujúci v akademickom prostredí, kde sa stáva predmetom záujmu a skúmania rôznych disciplín.

Pojem *multimodalita* sa objavil po prvýkrát v 20. rokoch 20. storočia v psychológii vnímania na označenie spoluúčasti rôznych zmyslových vnemov (napr. zrakových a sluchových) na celkovej percepcii vrátane výsledku vzájomného ovplyvnenia (van Leeuwen, 2014; podľa Kaderka, 2017). Dnes sa s pojmom *multimodálny* stretávame v rôznych kontextoch predovšetkým vo význame *multisenzorický*. V tomto smere sa multimodálna komunikácia chápe ako komunikácia pomocou signálov prijímaných prostredníctvom viacerých zmyslových kanálov (Partan – Marler, 2005; podľa Kaderka, 2017).

Neskôr sa v rámci terminológie začal čoraz intenzívnejšie uvedomovať rozdiel medzi zmyslovým kanálom a komunikačným (semiotickým) modom¹. Kým rovnaký zmyslový kanál môže byť využívaný niekoľkými komunikačnými modmi (napr. gestika a mimika využívajú zrakový kanál), jeden komunikačný modus môžeme definovať prostredníctvom niekoľkých zmyslových kanálov a rozlíšiť tak napríklad vizuálne, taktilné a auditívne gestá (Liebal et al., 2013²; podľa Kaderka, 2017).

V 90. rokoch 20. storočia sa termín *multimodalita* rozšíril aj v lingvistike a začali vznikať práce v oblasti tzv. sociálnej semiotiky. Multimodalita sa z pohľadu tohto výskumného zamerania spája so semioticky rôznorodými komunikačnými prostriedkami (viac o tom Kaderka, 2017).

Priekopníkmi v oblasti sociálnej semiotiky ako jedného z mnohých prístupov k multimodalite boli G. Kress a B. Hodge. Ešte na začiatku 80. rokov 20. storočia postavili základy tohto prístupu, inšpirujúc sa systémovou funkčnou lingvistikou, semiotikou či sociálnou teóriou (viac o tom Bezemer – Jewitt, 2018). Kľúčovým konceptom sa stal modus, ktorý G. Kress (2010, s. 79) definuje ako sociálne formovaný a kultúrne daný semiotický zdroj slúžiaci na vytváranie významu. Z tohto pohľadu skúma multimodalita možnosti, ako vytvárať významy v špecifických kontextoch s použitím rôznych výrazových prostriedkov a semiotických modov (van Leeuwen, 2017, s. 5).

Na tvorbu významu možno využiť rôzne mody: jazykové (lingválne), vizuálne (obrazové, kompozičné...), zvukové (hudobné, zvukové efekty), pohybové (gestá) či priestorové (New London Group, 1996, s. 80). Semiotické mody sa vyskytujú vždy v kombinácii, napr. v rámci ústnej komunikácie je to kombinácia gest, reči, posturiky a priestoru, v ktorom sa komunikácia

¹ Za semiotický/komunikačný modus sa v hovorenej jazykovej interakcii považuje napr. hovorený jazyk, gestika, mimika, posturika, v písanej jazykovej interakcii je to napr. písaný jazyk, tabuľky, obrázky a i. (Kaderka, 2017).

² Ide o výskum primárne zameraný na komunikáciu zvierat (podobne aj vyššie uvedená štúdia autorov Partan–Marler, 2015).

odohráva, v rámci písomnej komunikácie ide o kombináciu obrazového materiálu, písma, kompozičného usporiadania a pod. (Bezemer –Kress, 2016, s. 7). Na základe toho možno aj každodennú komunikáciu považovať za multimodálnu, keďže zahŕňa nielen jazyk, ale aj iné výrazové prostriedky a semiotické systémy, ktoré sa podieľajú na tvorbe významu, ako napr. farba hlasu, intonácia, mimika, gestá a pod. (van Leeuwen, 2017, s. 5).

Nielen bežná ústna komunikácia je vždy multimodálna. Multimodalita je rovnako prítomná aj v písaných komunikátoch. Text možno označiť za multimodálny vtedy, ak v ňom dochádza ku kombinácii dvoch alebo viacerých modov (pozri napr. New London Group, 1996; Kress, 2012 a i.). Podľa G. Kressa a T. van Leeuwena (2001) možno vnímať všetky texty ako multimodálne, pretože zahŕňajú interakciu a integráciu niekoľkých semiotických modov. Dokonca aj texty, ktoré sa tradične považujú za monomodálne, ako napríklad úradné dokumenty či romány, sú podľa nich v konečnom dôsledku taktiež multimodálne, keďže nemôžu byť realizované bez toho, aby pri ich tvorbe došlo k výberu z repertoáru prostriedkov určitých semiotických systémov (napr. písmo, farba, rozloženie, typografia) (podľa Boeriis – Nørgaard, 2015).

Ak vezmeme do úvahy skutočnosť, že multimodalita bola a je prítomná v rôznych oblastiach nášho života, vynára sa otázka, prečo sa jej v súčasnosti (v porovnaní s minulosťou) dostáva toľkej pozornosti. Bezpochyby je to spôsobené zmenou kvality a kvantity použitých modalít v komunikácii. Človek je zo všetkých strán atakovaný digitalizáciou, internetom. Účasť na multimodálnom spôsobe komunikácie sa zvyšuje vo všetkých vekových kategóriách, v rôznych oblastiach a sférach života. G. Kress (2003, s. 136–139) konštatuje, že multimodalita nadobúda nový význam v ére digitálnych technológií, kde dôležitú úlohu získava obrazovka (napr. webstránka). Uvádza, že jej špecifickosť spočíva v tom, že neexistuje žiaden postup, ktorý by určoval, ako s ňou zaobchádzať, ako ju čítať. Na rozdiel od toho je pri čítaní klasickej stánky v knihe či učebnici zväčša určený smer čítania: začiatok v ľavom hornom rohu, odsek po odseku a ďalej smerom nadol. Ďalšou možnosťou je začať čítanie zameraním sa na obrázky, ktoré majú doplňujúcu funkciu. V prípade obrazovky takáto možnosť neexistuje. Je rozdelená do niekoľkých blokov, je usporiadaná rôznymi spôsobmi, založená na prechodných častiach (kliknutím na jednu časť dôjde k prechodu na inú). G. Kress (2003) hovorí o novom mediálnom veku, v ktorom obrazovka nahradila knihu ako dominantný prostriedok komunikácie a rovnako tak obraz vytláča písmo a presúva sa do centra komunikácie.

1.2 Multimodalita a multigramotnosť a postupy

Edukačný proces a vzdelávacia činnosť predstavujú určitú formu komunikácie, ktorá prebieha medzi učiteľom a žiakom, medzi žiakmi navzájom alebo v rámci samovzdelávacej činnosti, kde žiak prichádza do kontaktu s učebnicou, ale aj s rôznymi digitálnymi technológiami. Ak je multimodalita prítomná v bežnej ústnej komunikácii či v rôznych textoch (pozri podkap. 1.1), je prítomná aj v edukácii. V kontexte vyššie uvedeného možno aj edukačný proces vnímať ako istý druh multimodálnej komunikácie, keďže je kombináciou reči (jazyka), gest, pohybov. Multimodálny charakter výučby sa nevyznačuje len prítomnosťou rôznych semiotických systémov, ale je umocnený aj tým, že do procesu výučby a štúdia sú začleňované informačné technológie a elektronické médiá ako prirodzené učebné nástroje a postupy (viac o tom Hrivíková, 2015).

Ľ. Liptáková (2015) upozorňuje, že na koncept gramotnosti sa dnes v pedagogike či lingvodidaktike nazerá v širšom a komplexnom zmysle. Súvisí to s rozširujúcimi sa diferencovanými potrebami vzdelávania žiaka. Nadobúdanie gramotnosti už neznamena len osvojovanie si čítania a písania ako dvoch základných komunikačných zručností, ale aj osvojovanie si ďalších komunikačných zručností, ako hovorenie, vizuálne stvárňovanie myšlienok a emócií, počúvanie či prezeranie nelineárnych textov (Sampson – Rasinski – Sampson, 2003; podľa Liptáková, 2015). Vymedzenie gramotnosti sa rozširuje aj o tzv. nové

gramotnosti. Príkladom je multimedialná či multimodálna gramotnosť (viac o tom Liptáková, 2015).

Významný prínos v tejto oblasti predstavuje skupina New London Group³ (1996), ktorá navrhla koncepciu multigramotnosti. Autori argumentujú tým, že množstvo komunikačných kanálov a zvyšujúca sa kultúrna a jazyková rôznorodosť si žiadajú oveľa širší pohľad na gramotnosť, než ponúkajú tradičné jazykové prístupy.

Výskum literatúry v edukačnom procese, konkrétne analýza multimodálnych textov pre deti (pozri o tom v ďalšej časti), riešenie otázky integrácie jazyka a literatúry vo výučbe či otázka gramotnosti sa stali predmetom záujmu aj mnohých zahraničných (európskych) autorov, napr. v Španielsku E. A. Rivas a R. D. Benito (2019a, s. 30–31; 2019b, s. 31), v Chorvátsku a Srbsku H. Begonja a D. Prodanović Stankić (2019, s. 56–57) či v Portugalsku M. da Natividade Pires (2019, s. 109). E. A. Rivas a R. D. Benito (2019a, s. 30–31) v súvislosti s multigramotnosťou vymedzili niekoľko typov gramotnosti, a to digitálnu, vizuálnu, kultúrnu, naratívnu a kritickú.

Multigramotnostný prístup si osvojil pedagogiku dizajnu, kde sú učitelia vnímaní ako dizajnéri vyučovacích procesov a učebných prostredí, nie ako tí, ktorí diktujú, čo si majú ostatní myslieť alebo čo majú robiť (New London Group, 1996, s. 73).

Dizajnovanie multimodálneho učebného prostredia je proces, v rámci ktorého sa dáva do súvislosti niekoľko faktorov: účel (cieľ), záujmy dizajnéra, semiotické zdroje a charakteristiky príjemcu. Na vytvorenie učebného prostredia sa môže použiť množstvo semiotických zdrojov, pričom multimodálny dizajn umožňuje prelomiť tradičné a stále rozšírené poňatie reči a písma ako hlavných prostriedkov výučby (Bezemer – Kress, 2016, s. 64–65).

Multimodálne učebné prostredie ponúka vďaka rozmanitosti a bohatosti prostriedkov z repertoára niekoľkých semiotických systémov priestor pre tých žiakov, ktorých učebný štýl nie je založený len na jednej modalite. Na základe zmyslovej preferencie pri učení sa možno vymedziť niekoľko učebných štýlov, napr. vizuálno-neverbálny, auditívny, vizuálno-verbálny či kinestetický. Autorom spomínanej koncepcie (VARK) je N. D. Fleming (pozri napr. 2001), ktorý svoj model neskôr rozšíril o multimodálny učebný štýl, ktorého podstatou je prijímanie a osvojovanie si informácií prostredníctvom viacerých zmyslových modalít (podľa Vašašová – Kaliská – Žitniaková Gurgová – Petrík, 2016, s. 34–36).

2 Multimodalita a štylistika

Štylistický prístup bol donedávna prevažne logocentrický. Na Slovensku vychádza štylistika tradične z teórie tzv. funkčných štýlov, na ktorej sú založené práce popredných odborníkov, ako je M. Ivanová-Šalingová (Štylistika, 1965), J. Mistrík (Štylistika, 1985), J. Findra (Slovenská štylistika, 2004; Štylistika súčasnej slovenčiny, 2013), D. Slančová (Praktická štylistika, 1994). Pravda, s variabilitou spoločnosti vzniká aj variabilita spôsobov komunikácie. Preto už J. Mistrík vymedzil okrem základných funkčných štýlov aj desiatky ďalších. Zásluhou D. Slančovej sa v tomto kontexte v slovenskej štylistike v posledných desaťročiach etabloval aj termín „register“, ktorým sa označuje spôsob prejavu medzi individuálnym a funkčným štýlom (prvýkrát použitý v práci Reč autority a lásky, 1999). Sledovanie neustále sa zväčšujúcej variability verbálnej interakcie však neprekonal logocentrický prístup. Až nápadné experimentovanie s obrázkami, typografiou, farbou, rozložením atď. (ktoré bolo umožnené vývojom technológií a digitalizáciou) vyvolalo potrebu rozšíriť logocentricky zameranú štylistickú analýzu o multimodálne texty/diela (film, komiks, grafický román, umelecká kniha). Umelecká tvorba a koncept multimodality z perspektívy sociálnej semiotiky sa tak stali základom multimodálnej štylistiky.

³ New London Group je označenie pre skupinu desiatich pedagógov (akademikov), ktorí sa stretli v septembri 1994 v americkom štáte New Hampshire v meste New London, aby riešili otázku stavu gramotnosti.

Vznik záujmu o multimodálnu komunikáciu opísala v práci *The Routledge Handbook of Stylistics* (2014) dánska lingvistka N. Nørgaard, ktorá sa špecializuje na multimodálnu štylistiku ako riaditeľka Centra pre multimodálnu komunikáciu, osobitne analýzu multimodálneho románu. Okrem iného vymedzuje dve smerovania multimodálnej štylistiky:

1. kognitívny prístup – kognitívny vplyv multimodálnej literatúry;
2. sociálno-semiotický prístup – skúmanie semiotických systémov zapojených do tvorby významov, ktorý sme opísali v 1. časti tohto príspevku.

V našom výskume zohľadňujeme oba prístupy:

Východiskom výskumných nástrojov pre sledovanie porozumenia textu sú multimodálne diela z oblasti literatúry pre deti (pozri o tom napr. prácu Kümmerling-Meibauer, 2018). Samotné porozumenie textu je kognitívnou a metakognitívnou záležitosťou (pozri o tom viac v časti 3), a preto sledovanie miery porozumenia je založené jednak na skúmaní kognitívnych schopností determinujúcich porozumenie (existujú o tom mnohé zahraničné výskumy, napr. Clarke – Truelove – Humle – Snowling, 2014; Kintsch, 1998; Oakhill – Cain – Elbro, 2015; Tennent, 2015), jednak vplyv textu (v našom prípade multimodálneho) na kogníciu dieťaťa (na vytváranie modelu konkrétneho textu, modelu textu ako takého a konceptu o svete).

Porozumenie multimodálneho textu vyžaduje skúmanie porozumenia viacerým semiotickým systémom naraz. Zároveň sú texty predkladané respondentom v digitalizovanej podobe (pozri o tom viac v časti 4). Digitalizácia determinuje a ovláda sociálny život človeka stále vo väčšej miere a stále viac už v detskom veku. V posledných rokoch bolo použitie digitalizácie a elektronizácie vo výučbe v oveľa vyššej miere ako v minulosti vynútené pandémie. Vzhľadom na tieto skutočnosti je výskum porozumenia multimodálneho textu aj sociálno-semiotickým problémom.

V tejto časti príspevku sa budeme venovať najprv prvému prístupu, t. j. súčasnej tvorbe a recepcii multimodálnej literatúry pre deti. Multimodálna štylistika sa totiž v slovenskom prostredí rozvíja implicitne v rámci literárnej vedy, ktorá prostredníctvom štúdií analyzuje práce označované ako obrazovo-textový naratív (Gal Drzewiecka – Lešková, 2018; Gal Drzewiecka, 2019, 2021). Teda z hľadiska multimodálnej štylistiky sú predmetom záujmu bimodálne diela, v ktorých sa experimentuje s kooperáciou dvoch semiotických systémov a ich vplyvom na význam, ktorý si tvorí recipient. Ide prevažne o prekladovú literatúru. Z nej vyberáme niektoré obrazovo-textové diela ako ukážku bimodality, resp. trimodality. Multimodálny charakter kníh sa demonštruje aj uvádzaním mien autorov na obálke. Kým tradične sa ako hlavný autor uvádza tvorca textu, v týchto prípadoch je ilustrátor rovnocenným spoluprotvorcom, čoho znakom je výskyt mien autora textu i obrazu na obálke knihy vedľa seba.

Severská literatúra (švédska a nórska) prichádza s unikátnymi dielami, ktoré nie sú naratívom, ale majú filozofický charakter⁴ (Vužňáková, 2017, 2021). Nejde však o filozofiu ako pohľad na svet, resp. o životnú filozofiu autora. Z tohto aspektu totiž môže byť každé umelecké literárne dielo viac alebo menej filozofické. Filozofia pôvodne vznikla ako svojrázny spôsob pýtania sa na svet, ktorý prichádza so stratou každodennej samozrejmosti. Zároveň nepredpokladá vedecký výklad sveta, ale vychádza z predvedeckej skúsenosti, ktorá je odrazom pýtania sa a odpovedania na vzniknuté otázky vedúce k poznaniu presahujúcemu každodennú skúsenosť. Na rozdiel od empirických vied je vo filozofii často cesta dôležitejšia ako cieľ, resp. kladenie otázok a hľadanie odpovedí rozhodujúcejšie ako samotná odpoveď. Takýto spôsob filozofovania je prítomný v literárnych dielach⁵ J. Gaardera a Akina Düzakina *Knižka otázok* (2013) a Evy Saussovej a Anny Höglundovej *Všetci sa pýtajú prečo* (2020). Spisovatelia týmito

⁴ V štúdiu *Filozofia ako údiv a pochybovanie v prekladovej literatúre pre deti* (Vužňáková, 2017) sme vymedzili tri spôsoby prítomnosti filozofie v literatúre, resp. vzťahu medzi filozofiou a umeleckým textom, z ktorých vychádzame aj v tomto prípade.

⁵ Termíny *literárne dielo* a *literatúra* tu používame v širšom zmysle, t. j. ako súbor všetkých slovesných diel, nielen na pomenovanie umeleckej literatúry.

textami privádzajú čitateľa k samotnej podstate filozofovania, t. j. podsúvajú mu otázky, ktoré ho vytrhávajú zo všednosti a provokujú k pochybnostiam o svete, jeho i svojom bytí v ňom. Narácia je v úzadí alebo absentuje a v prvom pláne je túžba po poznaní a hľadanie pravdy, ktoré nemá a ani nechce mať jasný cieľ a hranice. *Knižka otázok* je ukážkou bimodálneho obrazovo-textového (filozofického) semiotického systému. Aj obraz, aj text majú polysémický charakter, resp. sú z hľadiska významu otvorené, keďže každý môže viesť k inej odpovedi, prípadne k tej istej odpovedi inou cestou, napríklad aj vlastným životným príbehom. Jednou z možností je práve kooperácia semiotických systémov. Ilustrácia môže pomáhať riešiť nastolené otázky, prípadne vyvolávať ďalšie, alebo naopak, otázka môže otvárať cestu k interpretácii ilustrácie.

Aj kniha *Všetci sa pýtajú prečo* je prípadom literárneho textu, v ktorom nejde len o životný filozofický pohľad na svet, ale o filozofiu v pôvodnom význame, teda v podobe nesamozrejmeho vnímania sveta a pýtania sa na najvšeobecnejšie otázky týkajúce sa bytia človeka vo svete a so svetom, o filozofiu ako údiv a pochybovanie. No zároveň je kniha aj filozofiou ako vedou, keď podáva myšlienky konkrétnych filozofov a ďalšie informácie o ich myslení a živote. V diele *Všetci sa pýtajú prečo* sa čitateľ môže dostávať k poznaniu autora z dvoch, ak vezme do úvahy aj výtvarné zobrazenie, z pozície troch symbolických foriem. Umelecký text, resp. umenie (literárne i výtvarné) pomáha odkrývať súvislosti filozofickej tézy a naopak, filozofická myšlienka môže podporiť súvislosti z individuálnej skúsenosti autora. Akékoľvek problémy súvisiace s človekom a jeho prežívaním vo svete sa znovu objavujú v literárnom texte. A tak je prirodzené, že existenčné problémy súčasného človeka sa stávajú bežne predmetom zobrazovania v umeleckej literatúre. Bežným však nie je výskyt umeleckého (literárneho a obrazového) a filozofického vedľa seba v jednej knihe na jednej dvojstrane (Vužňáková, 2021). Ide tak o špecifické filozoficko-literárno-obrazové dielo. Z hľadiska vzťahu filozofie, vedy a umenia (literárne a výtvarné) (o diferenciách v spôsobe komunikácie vo filozofii a literatúre, filozofii a vede pozri Vužňáková, 2017, 2018, 2021) tu možno uvažovať o trimodalite až štvormodalite semiotických systémov.

Uvedené knihy sú síce určené detskému čitateľovi, ale v skutočnosti ide o tzv. all age literatúru. Univerzalita týchto kníh sa nespája len s vekom adresáta, ale aj s témou a látkou, literárnym priestorom a časom, čo vyplýva z ich filozofického zamerania. K takémuto typu multimodálnej allage literatúry patrí napríklad aj kniha izraelského skladateľa, dramatika a režiséra Orena Lavie a nemeckého ilustrátora a autora detských kníh Wolfa Erlbrucha *Medveď, ktorý tam nebol* (2017).

Pochybnosti o veku recipienta však už nevznikajú pri knižkách Romany Romanyšyn a Andrija Lesiva. Ilustrátori z Ľvova vytvorili niekoľko vizuálnych kníh pre deti, napr. *Takto vidím* (2018) a *Takto počujem* (2017). Napriek tomu, že sa diela označujú ako vizuálne knižky, ide tu o spolupôsobenie obrazu a textu na vytváranie poznania a zmyslového zážitku. Preto práve tieto knihy sa z hľadiska využívania bimodalít a veku adresáta stali pre nás východiskom pri skúmaní porozumenia multimodálneho textu v mladšom školskom veku. Ide o tretí typ obrazovo-textovej knihy. V predchádzajúcej časti sme spomínali obrazovo-textový naratív a obrazovo-textové filozofické práce. V tomto prípade ide o obrazovo-textové diela, ktoré majú blízko k vecnému textu. Niekedy sa tieto diela považujú za encyklopédie o oku a uchu, t. j. o tom, ako vidíme, ako počujeme. Nejde však o čisto vecné texty. Textovým a obrazovým modom sa totiž vyjadrujú významy slovom i obrazom aj metaforicky, napr. *vidieť nemusíme len očami, ale aj našou myslou; na svet sa niekedy pozeráme cez ružové okuliare, hoci žiadne okuliare nepožívame* alebo *Od momentu, keď prídeme na svet, hľadáme svoj neopakovateľný hlas a učíme sa počúvať a načúvať svetu*. Týmto spôsobom vyjadrovania vytvárajú tieto knižky možnosť sledovať porozumenie či neporozumenie priamej, ale i nepriamej komunikácii.

Uvedené knihy boli vzhľadom na tieto skutočnosti bázou pre zostavenie výskumných nástrojov (pozri texty v časti 4), prostredníctvom ktorých skúmame porozumenie multimodálneho textu. V oboch prípadoch ide o obrazovo-textové knihy, no svojím obsahom

a zámerom poznávať spôsob zmyslového vnímania dávajú podnet na využívanie viacerých zmyslov pri ich recepcii. Keďže predmetom nášho skúmania je zároveň komparácia schopnosti porozumieť počúvanému a čítanému textu (z výskumov vyplýva, že porozumenie počúvanému textu v predškolskom veku je prediktorom porozumenia čítaného textu v mladšom školskom veku, porov. Oakhill – Cain – Elbro, 2015) a multimodalita a digitalizácia využívajú recepciu prostredníctvom viacerých zmyslov, tieto knihy sa stali základom pre vytvorenie zvukového textu s témou sluchového vnímania a obrazovej prezentácie s témou poznávania zrakovej percepcie.

3 Východiská skúmania porozumenia multimodálneho textu

Problematika porozumenia textu je v poslednom období predmetom širšieho spoločenského a výskumného záujmu. Dôvodom sú dlhodobo neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti (štúdie PISA, PIRLS). Ako kľúčové sa pri rozvíjaní porozumenia textu ukazuje poznanie vnútorných mechanizmov recipienta pri konštruovaní lokálneho a dosahovaní globálneho porozumenia (pozri Kintsch, 1988). Na Slovensku nie je v tomto smere dostatok empirických výskumov, na čo reaguje Ľ. Liptáková a jej výskumný tím riešením grantového projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu*⁶. Jeho cieľom je na základe empirických výsledkov prispieť k formovaniu efektívnych postupov pri rozvíjaní porozumenia textu v mladšom školskom veku.

Výskumný postup je založený na kvalitatívnej metodológii. Respondentmi výskumu sú žiaci 3. ročníka základnej školy. Pri tvorbe výskumných nástrojov sa v rámci žánrov pracuje s informačným, naratívny a multimodálnym textom. Ku každému z uvedených žánrov boli zostavené dva texty, pričom jeden je administrovaný ako počúvaný, druhý ako čítaný. Texty sa stali východiskom pre tvorbu výskumných nástrojov, ktoré obsahujú rôzne úlohy a podnety na odkrývanie procesov porozumenia textu a inferenčného myslenia. Modely porozumenia textu (napr. Kintsch, 1988; Tennent, 2015 a i.) a teória inferencií (napr. Tennent, 2015) sa stali významným teoretickým východiskom. Inferencie sú, navyše, považované za významný prediktor porozumenia textu (Oakhill – Cain – Bryant, 2003). Na rozdiel od Slovenska sa v tejto oblasti v zahraničnom kontexte objavujú mnohé výskumy a práce zamerané na diagnostiku a intervenciu, ktoré sa pre nás stali inšpiráciou a zdrojom použitých a overených postupov. V uvedenom projekte je pozornosť venovaná predovšetkým diagnostike vnútorných mechanizmov u recipientov pri dosahovaní porozumenia, na základe ktorej možno priniesť užitočné informácie v oblasti rozvíjania ich recepčných schopností.

V našom výskume sa opierame o vyššie uvedené publikácie, ktoré zhrňajú výsledky zahraničných výskumov o faktoroch ovplyvňujúcich porozumenie textu a o úspešnosti intervenčných zásahov a prostriedkov intervencie do rozvoja porozumenia textu. Problémy s porozumením textu môžu byť u každého čitateľa odlišné. Na základe doterajších skúmaní sa však ukazuje, že porozumenie textu determinuje predovšetkým bohatosť slovnej zásoby, slovotvorba a pamäťové schopnosti. Slovná zásoba silne predpovedá schopnosť čítania s porozumením v prvých rokoch školy a ovplyvňuje čítanie počas celého života. Rozhodujúca je rovnako kvalita i kvantita slovnej zásoby. Dôležitá je bohatá sieť asociácií medzi významami, napr. vzťah nadržanosti a poddržanosti kategórií, skúsenosti s polysémiou. Myšlienkové procesy ľudí sa líšia a niekto bude mať z istých stratégií väčší úžitok ako iný. No aplikovaním troch typov intervenčných programov (Clark – Truelove – Hulme – Snowling, 2014), 1.

⁶ Vedeckovýskumný projekt je realizovaný v období rokov 2021 – 2023. Vedúcou projektu je prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. Spoluriešiteľmi projektu sú doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD., doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD., PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., Mgr. Tatiana Hrušovská, PhD., Mgr. Nikoleta Liptáková.

program na rozvoj ústnej komunikácie (rozvoj slovnej zásoby, rozvoj porozumenia obraznosti, frazémam, vtipu), 2. tréning práce s textom, 3. kombinácia oboch, sa ako najefektívnejší ukázal prvý z nich, čo ešte viac dokazuje, že slovná zásoba je závažný faktor pri porozumení. O vplyve slovotvorby na porozumenie textu máme aj v slovenskom prostredí výskumy, ktoré podobne ako zahraničné šetrenia potvrdzujú význam slovotvornej motivácie (Gogová, 2017). Na pracovnej pamäti je založená schopnosť vyvodzovať závery, teda schopnosť inferencií a interpretácie. Od dlhodobej pamäti závisí poznanie a ukladanie významov slov i znalosti o modeli textu (o štýle, žánri). Pamäť zohráva relevantnú úlohu pri vnímaní kohéznosti textu i jeho štruktúry.

Ako nemenej podstatné sa javia schopnosť integrovať informácie z textu so svojimi znalosťami o svete a schopnosť monitorovať vlastné porozumenie, ktoré sa viažu na metastratégie. Za úspešnosť pri porozumení textu môžu výrazne aj metakognitivita a heterometakognitivita. Premýšľanie o vlastnom myslení, teda uvedomovanie si toho, ktoré stratégie mi vyhovujú, pomáha čitateľovi uvedomiť si to, čo mi bráni v porozumení, a následne to kompenzovať na základe skúsenosti s rôznymi stratégiami. Heterometakognitivita je premýšľanie o myslení druhých. Vychádza z tzv. „theory of mind“ (skratka TOM). Základom je mind reading instinct, čo sa prekladá ako „čítanie mysle“ (Bloom, 2015). Teória vznikla v oblasti psychológie ako prostriedok vysvetlenia deficitov v komunikácii u autistov, ktorí nerozumejú polysémii, obraznosti, vtipu a slová používajú ako značky (Thorová, 2006). Aj keď najviac sa o tejto teórii diskutuje práve v psychológii (Baron-Cohen, 1985) a v súčasnosti aj vo filozofii (Bánovský, 2016), touto teóriou sa objašňuje aj čítanie tvárí v neurológii (Komárek, 2018) a osvojovanie si významov slov u detí (Bloom, 2015). Podobne táto teória môže pomáhať ozrejmiť problémy s porozumením čítaného textu. Keďže teória mysle hrá dôležitú úlohu pri metaforickej komunikácii, schopnosti empatie, pri vytváraní morálneho úsudku, pri „čítaní“ emócie na základe výrazu tváre, je nevyhnutná aj pri odkrývaní implicitného a globálneho významu textu, teda pri „čítaní“ komunikačného zámeru autora.

Ďalším nemenej závažným faktorom sú skúsenosti čitateľa, t. j. jeho poznanie o svete a interpretácia sveta, ktorú čitateľ vždy vkladá do textu a ktorá determinuje jeho interpretáciu. Na porozumenie textu vplýva takpovediac celý vnútorný svet človeka. K. Ihringová v diele *Ilúzia, obraz ako metafora ľudskej mysle* (2019) hovorí, že pri vnímaní obrazu dochádza k prepisu ľudského vnútra. Zároveň s odkazom na starovekého mysliteľa Gorgiasa naznačuje, že aj slová, nielen obrazy, vytvárajú ilúziu. No z hľadiska multimodality to platí o všetkých semiotických prostriedkoch komunikácie. Teda porozumenie textu možno v tomto zmysle chápať ako transkripciu vnútorného sveta človeka, ktorej imanentnou vlastnosťou je subjektívnosť a klam. Intersubjektívne sa premieta v podobe kognitívnych a socio-kultúrnych skúseností čitateľov do textu. Text sa teda stáva odrazom našej mysle a našich zažitých skúseností. Je prepisom multimodálnej kognície a multimodálnej percepcie – reči a zmyslovej skúsenosti.

Uvedené skutočnosti sú záväzné z hľadiska porozumenia čítanému textu, a teda musia byť záväzné aj z hľadiska skúmania problémov s porozumením textu. Preto sa stávajú súčasťou výskumných nástrojov i prostriedkov intervencie. V našom výskume sledujeme mieru porozumenia textu a faktory ovplyvňujúce recepciu multimodálneho textu na základe vyvodzovania záverov, teda inferencií, ktoré recipient robí pri čítaní textu. Vychádzame pritom z inferencií podľa klasifikácie W. Tennenta (2015). Faktory ovplyvňujúce porozumenie textu sa sledujú dvojako: online a offline, teda pozorujú sa koherentné, automatické inferencie počas čítania textu a interogatívne inferencie po prečítaní textu. Koherentné inferencie, konkrétne anaforické, premostovanie (medzi vetami a tvrdeniami) a prediktívne (na základe predchádzajúcich znalostí predpovedajú o budúcich udalostiach počas čítania) sú odrazom schopnosti vnímať lokálnu a globálnu kohéziu potrebnú na porozumenie zmyslu textu. Interogatívne inferencie, teda elaboratívne (obohacujú porozumenie textu, napr. o ďalšie

asociácie, nie sú nevyhnutné pre porozumenie textu, môžu napr. vytvárať súvislosť s emocionálnym prežívaním), deduktívne (ide o logický záver, nevyžaduje sa použitie predchádzajúcich skúseností, postupuje sa od všeobecného ku konkrétnemu) a induktívne inferencie (vyžadujú základné znalosti, ale nevyžadujú explicitné uvedenie všetkých premís v texte) ukazujú schopnosť čitateľa integrovať vlastnú skúsenosť a poznanie sveta s informáciami v texte a schopnosť vyvodzovať závery, ktoré sú výsledkom hlbšej interpretácie celku i jednotlivých častí textu. V našom výskume používame všetky typy uvedených inferencií v poradí: 1. online inferencie pomocou metódy stopping and asking počas počúvania a čítania, 2. retelling, 3. offline inferencie po prečítaní textu (ukážky pozri v ďalšej časti).

4 Výskumné nástroje na sledovanie porozumenia multimodálneho textu v mladšom školskom veku

Na sledovanie úrovne porozumenia multimodálneho textu v mladšom školskom veku boli vytvorené dva výskumné nástroje. Každý pozostáva z multimodálneho textu obsahujúceho verbálnu modalitu a neverbálnu modalitu (sluchovú alebo obrazovú) a súboru výzvovo-otázkových podnetov odkrývajúcich a hodnotiacich tvorbu inferencií.

Ako sme uviedli v časti 2, pri koncipovaní multimodálnych textov sme vychádzali z obrazovo-textových naratívov *Takto vidím* (Romana Romanyšyn – Andrij Lesiv, 2018) a *Takto počujem* (Romana Romanyšyn – Andrij Lesiv, 2019). Vybrané texty majú multimodálny (obrazovo-textový) charakter, resp. implicitne odkazujú na textovo-sluchovú modalitu. Zároveň sú z hľadiska tematiky a spôsobu jej spracovania vhodné pre čitateľa v mladšom školskom veku. Pre potreby výskumu boli na základe spomenutých knižných titulov vytvorené dva multimodálne texty určené pre detského recipienta vo veku 8 – 9 rokov. Pramenné texty boli upravené redukovaním počtu slov a s cieľom zaistenia kohézie jednotlivých výpovedí. Vytvorené texty boli doplnené o obrázky a zvuky tak, aby texty mali atribúty multimodálneho štýlu (ukážky pozri nižšie).

Jazyková náročnosť textov bola overovaná použitím metódy *quick ready reckoner* (Tennent, 2015). Týmto nástrojom sa určuje „čitateľnosť“ textu na základe frekvencie a analýzy slov a slovných spojení, ktoré by mohli dieťaťu sťažiť porozumenie textu. Počet a charakter náročných prvkov v texte závisí od vývinovo podmienených, ale aj individuálnych kognitívnych a jazykovo-komunikačných kompetencií detí. Miera náročnosti textu sa určuje na základe jazykových javov v texte: slová alebo slovné spojenia ťažké na dekodovanie, t. j. na presné identifikovanie a plynulé prečítanie slova (napr. dlhé slová alebo slová s nakopením spoluhlások); jazykové javy ako obrazné pomenovania, metafory alebo prirovnania a tiež pojmy, ktorých konceptualizácia môže byť pre dieťa náročná (podľa Tennent, 2015).

Každý text vo výskumnom nástroji obsahuje okolo 13 slov alebo slovných spojení (5 slov ťažkých na dekodovanie; 3 jazykové javy súvisiace s nepriamosťou a obraznosťou; 5 pojmov), pri ktorých možno predpokladať vyššiu mieru náročnosti z hľadiska porozumenia textu. Rozsah každého textu je približne 270 znakov/signálov (jazykových – počet lexikálnych jednotiek + nejazykových – počet zvukov alebo obrázkov). Vzhľadom na pomer náročných jazykových javov v textoch a celkový počet slov na základe nástroja *quick ready reckoner* sú nami vytvorené texty pre dieťa vo veku 8 – 9 rokov relatívne nenáročné na pochopenie (vyznačujú sa dobrou čitateľnosťou), zároveň však dieťaťu ponúkajú aj výzvu pri ich recepcii a interpretácii.

Súčasťou tvorby výskumných nástrojov bol aj proces prepracovania textov do digitálnej podoby. Digitalizácia textu *Takto počujem* pozostáva z vytvorenia zvukovej nahrávky – prerozprávania písanej podoby textu. Následne boli použitím strihu v programe Audacity na úpravu audia do nahrávky vložené krátke sekvencie zvolených zvukov získaných z terénnych nahrávok či voľne dostupných online databáz (napr. Freesound.org).

Text *Takto vidím* bol digitalizovaný využitím prezentácie v online multimediálnom prezentačnom nástroji PREZI. Dôležitým kritériom výberu programu pre digitalizáciu textu *Takto vidím* bola najmä možnosť tvorby nelineárnej prezentácie, ktorá by sa približovala sledovaniu textu a obrazu, resp. hypertextu na internete. Nástroj PREZI je možné použiť ako alternatívu k tradičným prezentačným prostriedkom, napríklad Microsoft PowerPoint, ktoré často ponúkajú tvorbu prezentácie iba formou za sebou nasledujúcich snímok – *slajdov*. Namiesto snímok však PREZI používa veľké plátno. Posúvaním a približovaním na rôzne časti plátna je možné vetviť obsah prezentácie viacerými smermi, vracat' sa späť k zvoleným začiatočným bodom a dynamickým, ale zároveň názorným spôsobom tak podporovať demonštráciu vzťahov medzi prvkami prezentácie. V prezentácii boli použité upravené ilustrácie z knihy *Takto vidím* (Romana Romanyšyn – Andrij Lesiv, 2018) a tiež obrázky z voľne dostupných online databáz.

Ukážky použitých textov:

TAKTO POČUJEM

(podľa Romana Romanyšyn a Andrija Lesiv, *Takto počujem*, 2019)

Na počiatku bolo ticho. Potom sa vesmír rozoznel a naplnil zvukmi. 🗣️ (*prírodné zvuky, človek – smiech, komunikácia*) Zvuk nevidieť. No upútava našu pozornosť, načúvame a počujeme. Obklopuje nás množstvo zvukov: hlasných aj tichých, vysokých aj nízkych, známych aj neznámych. V mori neznámych a známych zvukov hľadáme poriadok a harmóniu, tak vzniká hudba. 🗣️ (*disonancia, tóny, hudba*)

Hudbu môžeme tvoriť pomocou množstva nástrojov – jednoduchých, ako bubon, alebo zložitých, ako organ. Môžeme hrať sólovo alebo muzicírovať spolu s inými. Zvuk každého z nás je výnimočný. Hovoríme mu hlas. Vďaka hlasu môžeme komunikovať a rozoznať našich blízkych. 🗣️ (*hlasy rôznych ľudí*) No a hlasom sa dá vytvoriť aj zázrak menom spev!

Aj naše telo vytvára svoju vlastnú hudbu. Vydáva zo seba toľko rôznych zvukov! 🗣️ (*dýchanie, chrápanie, prdnutie*) Naše telo je veľmi hlasné! Aj náš dom občas vydáva zvuky ako hudobný nástroj. 🗣️ (*zvonenie, budík, spláchnutie*)

Keď vyjdeme von, počujeme rušný život mesta. Zvuky sa v ňom vrstvia, množia a vzájomne prekrývajú, vytvárajú hluk. 🗣️ (*auto, autobus, chôdza, sanitka, trúbenie, rozhovor*) Hlas prírody sa nezmenil, počujeme ho rovnako, ako ho počuli naše prababky a pradedovia. 🗣️ (*vtáčí spev, šum lístia, vietor, dážď, hrom, rieka*)

Existuje veľké množstvo zvukov, ktoré nepočujeme. 🗣️ (*ticho*) No počujú ich iné uši. Niektoré zvieratá, napríklad pes, delfín, netopier, počujú zvuky v oveľa širšom rozsahu ako ľudia.

Ľudia vydávajú rôzne zvuky, keď hovoria. Každý jazyk znie inak. 🗣️ (*ukážky rôznych jazykov*) Občas je ťažké si porozumieť a vtedy sa cítime osamelo. No niekedy sa vieme pochopiť aj bez slov.


Občas treba pobudnúť v tichu a celkom vypnúť zvuk, aby sme počuli aj tie najjemnejšie zvuky. 🗣️ (*srdce*) Prvé zvuky počujeme ešte pred narodením. Od momentu, keď prídeme na svet, hľadáme svoj neopakovateľný hlas 🗣️ (*plač dieťaťa*) a učíme sa počúvať a načúvať svetu.


TAKTO VIDÍM

(podľa Romana Romanyšyn a Andrij Lesiv, *Takto vidím*, 2018)



Na počiatku bola tma a nebolo vidieť vôbec nič. A potom sa objavilo svetlo. To nám umožnilo vidieť. Keď sa začína nový deň, otvárame oči a vidíme. Naše oči sú jemný a zložitý


orgán.  (*oko*) Všímajú si aj tie najmenšie detaily a ukazujú nám veľký obraz sveta.




Zrakové vnemy náš mozog prijíma oveľa rýchlejšie ako slovo alebo zvuk. Znaký a symboly sa nám prihovárajú aj bez slov.  (*symbol napájania – zapnutie/vypnutie, WC, kôš*


na smeti) Keď ľudia ešte nepoznali písmená, komunikovali len obrázkami.  (*symbol cesty, hory, hviezdy*)

Písmená môžu byť niekedy veľmi malé a naše oči občas potrebujú pomoc. (*obrázok okuliarov*) Preto si nasadzujeme okuliare. Okuliare môžu mať rôznu farbu. Ale niekedy

hovoríme, že niekto sa na svet pozerá cez ružové okuliare.  (*obrázok ružových okuliarov, videnie sveta bez ružových okuliarov, s ružovými okuliarmi*) A to aj vtedy, keď žiadne okuliare nepoužíva. V súčasnosti už máme aj také okuliare, cez ktoré vidíme virtuálnu realitu, teda to, čo nevidíme, ale chceli by sme vidieť.  (*obrázok sledovania virtuálnej reality*)

Niekedy chceme vidieť a pochopiť aj to, čo nie je možné vidieť očami. Pomocou prístrojov sa nám aj tie najmenšie veci zdajú obdivuhodne veľké a aj veci nesmierne vzdialené výnimočne blízke.  (*mikroskop + zväčšený mikroskopický svet, ďalekohľad + vesmírne objekty*) No niektoré veci sú neviditeľné, napríklad vzduch alebo myšlienky. Ani duša sa nedá vidieť. Dá sa v ňu len veriť. A preto pre naše oči stále existuje mnoho tajomstiev.

Zrak nás občas aj klame.  (*obrázok s optickou ilúziou*) Jeden z najznámejších iluzionistických obrázkov je Kačka a králik. (*obrázok s optickou ilúziou Kačka a králik*) Nie všetci máme rovnaké oči. Napríklad mucha vidí, akoby bol obraz poskladaný zo samostatných kúskov.  (*ako vidí mucha*) Sova skvelo vidí v tme, ale rozpoznáva menej farieb.  (*ako vidí mucha*) A dokonca ani ľudia nevidia rovnako. Je zaujímavé pozeráť sa na svet inými očami.

 (*ako pozerajú na to isté sova, mucha, človek a ďalšie zvieratá*)

Ku každému z textov vo výskumnom nástroji bol vytvorený súbor výzvovo-otázkových podnetov (Svobodová, 2000, s. 38), ktoré administrátor uplatňuje počas čítania alebo počúvania textu a po prečítaní či vypočutí textu. Administrátor sa zameriava na sledovanie úrovne porozumenia textu dieťaťom prostredníctvom kladenia otázok, monitorujúcich napr. jazykovú skúsenosť dieťaťa, schopnosť reprodukovať implicitné a explicitné informácie z obsahu textu, mieru porozumenia komunikačného zámeru autora, schopnosť deduktívne a induktívne usudzovať vzhľadom na obsah textu a i. Výzvovo-otázkové podnety (ďalej len VOP) sú zamerané tiež na sledovanie tvorby viacerých typov inferencií u dieťaťa v mladšom školskom veku. VOP majú rôzne formy: otvorené otázky, cloze úlohy, úlohy využívajúce signálne slová, vizuálne stimuly, distraktory a grafické organizéry atď.

Metodologický prístup k administrovaniu výskumu spočíva najmä v dynamickom prístupe k VOP (vetvenie VOP; poskytovanie nápodvedí; vedenie dialógu s dieťaťom; otázka

Prečo?; a pod.). Výskumník poskytuje dieťaťu primeraný čas na reakciu. Pri administrovaní VOP počas čítania alebo počas počúvania výskumník neposkytuje dieťaťu náповede, pretože takýto postup by mohol ovplyvniť následné monitorovanie retellingu (pozri o tom v časti 5).

Ak po prečítaní či vypočutí textu dieťa na VOP nereaguje, je vyzvané, aby si prečítalo alebo vypočulo potrebnú časť textu ešte raz. Následne administrátor dieťaťu položí VOP ešte raz; podľa potreby otázku konkretizuje. Ak ani v takomto prípade dieťa nereaguje, výskumník použije konkrétnu náповeď. Odpoveď dieťaťa je tak skórovaná aj na základe rozsahu náповede, ktorú pri odpovedi na otázku vyžaduje.

Príklad využitia VOP počas tichého čítania (text *Takto vidím*)

VOP sleduje tvorbu online koherentných a prediktívnych inferencií a tiež referuje na mieru zapamätania si obsahu textu. Administrátor zastaví dieťa pri čítaní textu po 2. odseku (3. snímka).

„O čom sa asi bude písať v ďalšej časti textu?“

VOP sleduje tvorbu online koherentných a prediktívnych inferencií, mieru zapamätania si obsahu textu a premostovanie textu a obrazu. Administrátor zastaví dieťa pri čítaní textu po 1. vete 4. odseku.

„O čom sa dozvieš v ďalšej časti textu? Ako to vieš?“

Príklady využitia VOP počas počúvania textu (text *Takto počujem*)

VOP sleduje tvorbu online koherentných a prediktívnych inferencií a tiež referuje k miere zapamätania si obsahu textu. Administrátor zastaví nahrávku po 1. vete 3. odseku.

„Ako vytvára hudbu naše telo?“

VOP sleduje tvorbu online koherentných a prediktívnych inferencií a tiež referuje na mieru zapamätania si obsahu textu. Administrátor zastaví nahrávku po 2. vete 5. odseku.

„Čo si myslíš, o čom sa bude v texte ďalej hovoriť?“

Príklady využitia VOP po prečítaní textu (text *Takto vidím*)

VOP sleduje tvorbu interogatívnych a induktívnych inferencií.

„Vieš vysvetliť, prečo sú naše oči jemný a zložitý orgán? Na základe čoho to vieš?“

Skórovanie náповede:

0 – žiadna

1 – upriamenie pozornosti: *Ak si nepamätáš, prečítaj si text a pozri obrázok ešte raz.* (1. odsek, 3. snímka)

2 – konkretizovanie, vysvetlenie otázky, úlohy: *Čo je znázornené na obrázku? Čo z neho vieš zistiť o našom oku? Ako vyzerá a funguje?*

3 – konkrétna náповeď, navedenie žiaka na správnu odpoveď: *Na čo sa niekto týmto okom pozerá? Aký obraz vzniká v oku? Skladá sa oko z nejakých častí? Vieš, z akých?*

VOP sleduje tvorbu interogatívnych a deduktívnych inferencií.

„V texte sa píše, že niektoré veci sú neviditeľné. A preto pre naše oči stále existuje mnoho tajomstiev. Čo je pre nás tajomstvom? Vysvetli.“

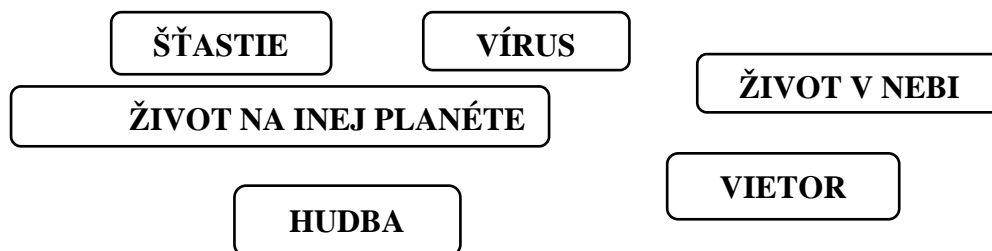
Skórovanie náповede:

0 – žiadna

1 – upriamenie pozornosti (administrátor vyzve dieťa, aby si prečítalo príslušnú časť ešte raz. – 4. odsek, 18. snímka)

2 – konkretizovanie otázky: *Čo je pre nás neviditeľné? Čo je pre nás tajomstvom?*

3 – konkrétna nápo ved': Čo sa nedá vidieť očami, to je pre nás tajomstvom. Vyber z kartičiek, čo to je.



Príklady využitia VOP po vypočutí textu (text *Takto počujem*)

VOP sleduje tvorbu interogatívnych a induktívnych inferencií a tiež skúma jazykovú skúsenosť dieťaťa.

„Prečo je spev zázrak?“

Skórovanie nápo vede:

0 – žiadna

1 – upriamenie pozornosti (administrátor prehrá dieťaťu časť textu ešte raz – 2. odsek)

2 – konkretizovanie otázky: Čím je spev zvláštny, iný ako napr. reč?

3 – konkrétna nápo ved': Vyber z možností (na kartičkách):

Spev je zázrak, lebo: a) spievať sa musíme dlho učiť; b) nevieme, ako vzniká; c) keď niekto pekne spieva, máme príjemný zážitok; d) spev je umenie; e) veľmi dobre spievať dokážu len niektorí ľudia; f) zvuk pri speve nevidíme.

VOP sleduje tvorbu koherentných inferencií a mieru schopnosti dieťaťa určiť komunikačný zámer autora textu.

„Prečo dal autor do textu aj zvuky?“

Skórovanie nápo vede:

0 – žiadna

1 – upriamenie pozornosti (Administrátor prehrá dieťaťu časť textu ešte raz – 1. odsek)

2 – konkretizovanie otázky: Na čo slúžia v texte zvuky? Pomáhajú ti? Ak áno, ako?

3 – konkrétna nápo ved': Ako by sa zmenil text, ak by tam neboli zvuky? Bol by pre teba zrozumiteľnejší, zaujímavejší?

5 Čiastkové výskumné zistenia

Každému respondentovi bolo adresovaných 20 VOP pri počúvaní a 20 VOP pri čítaní:

Počúvanie: nadviazanie kontaktu, 3 VOP počas počúvania, retelling, 13 VOP po počúvaní, 2 VOP v závere súvisiace so zhrnutím a monitorovaním porozumenia;

Čítanie: nadviazanie kontaktu, 3 VOP počas tichého čítania, retelling, 3 VOP počas hlasného čítania, 10 VOP po čítaní, 2 VOP v závere súvisiace so zhrnutím a monitorovaním porozumenia.

Zatiaľ ide o pilotné hodnotenie, na ktorom sa zúčastnilo 15 žiakov na konci 3. ročníka. Administrácia celého výskumného nástroja bola realizovaná s každým žiakom individuálne v priebehu približne 30 – 40 minút. Každý respondent bol podrobený porozumeniu počúvaného i čítaného textu, pričom počúvanie vždy prebiehalo ako prvé a rozdiel medzi participáciou na hodnotení porozumenia počúvanému a čítanému textu bol minimálne jeden týždeň.

V tejto štúdii prezentujeme výsledky analýzy tzv. retellingu, t. j. časti výskumného nástroja, ktorý sme realizovali po prvotnom počúvaní alebo čítaní textu. Ide o hodnotenie

reakcie respondentov na výzvu *Čo si si z počutého/čítaného zapamätal?*. V odpovediach sledujeme 10 kategórií: 1. informácie, ktoré v texte neboli obsiahnuté, 2. absenciu jazykovej alebo kognitívnej skúsenosti respondenta, 3. približnosť významu a asociačnosť, 4. falošnú interpretáciu a doslovné chápanie nepriamej výpovede, 5. vecnosť informácie, 6. interpretáciu a obraznosť, 7. lokálnosť a globálnosť reprezentácie, 8. jazykový/textový modus, 9. obrazový/sluchový modus, 10. sekvencie textu/snímky prezentácie.

Zistenia, ktoré tu uvádzame, majú limity z viacerých aspektov. Do istej miery môžu byť čiastočne niektoré reakcie ovplyvnené metódou *stopping and asking*, teda otázkami na koherentné inferencie počas počúvania alebo čítania textu. Respondenti si nemuseli vybaviť v momente polozenia otázky všetky významy, no pri sledovaní interogatívnych inferencií sa ukázalo, že respondenti dané významy sprostredkované jazykom, zvukom alebo obrazom vnímali a rozumeli im. Preto výsledky bude potrebné dávať do vzťahu s analýzou inferencií po prečítaní textu. Zároveň niektoré odpovede boli vyvolávané nápovedami (2, max. 3 vopred pripravené otázky, ak respondent nereagoval alebo odpoveď bola veľmi krátka), teda nie všetky reakcie, ktoré hodnotíme, respondenti uvádzali bez vonkajšieho zásahu.

Hodnotenie retellingu pri počúvaní a čítaní multimodálneho textu

1. Informácie, ktoré v texte neboli obsiahnuté

Pri výzve *Čo si si z počutého/čítaného zapamätal/zapamätala?* sa objavilo množstvo výpovedí, ktorých obsah nebol priamo súčasťou textov.

Počúvanie: *Že môže tam byť aj rádio.; Že zvuky nemusia byť iba slová a hovorenie, ale aj krik..., ale aj zvuky, ktoré vydávajú... rastliny.; Sú aj také zvuky, ultrazvuky...; Schody napríklad vrzgajú; Že napríklad dvere vrzgajú alebo tak dajak.; Napríklad nejaká figúrka.; Predtým bolo, že vieme počúvať niekoho, mamku, ocka a brata.; Napríklad netopier sa vie orientovať v tme tak, že vypustí také tieto vlny zvukové, oni sa potom vrátia a on vie, kde je všetko. Napríklad vyšle toto, jednu vlnu, tam vidí, no nevidí, že tam je mucha, ale počuje to, tak príde a ju zje.; Že zos tónov je melódia.; Cvinganie, napríklad, že miesto klopania sa môže aj zacvingať.; Ešte som si toto zapamätal, že tote iné zvuky, Japonci a tak.;...toten jeleň... počujú lepšie ako ľudia;*

Čítanie: *Hrajete dajakú hru a ste ako v reálnom svete.; ... tie, čo používajú doktori, či sú tam chrobáky, abo dačo také.; ...cez ten prístroj, kde je sú tí na vysokých školách alebo na stredných asi.; Ani pes a iné zvieratá nevidia všetky farby. Ale ani ľudia nevidia všetky farby, lebo sú tie ultrafarby ako ultračervená, infračervená, infračialová či zelená. Nevie rozoznať názvy, ale viem, že sú farby, ktoré vidia daktoré hmyzy.; Viem nie z tohto, ale viem, že keď sa pozriete dajme tomu na tú nástenku, tak najprv oko to zaregistruje naopak. Ale potom ten signál pôjde do mozgu a ten mozog to otáča tak, jak to má byť.; Niektoré veci sa dajú vidieť, napríklad stôl, stolička, zrkadlo.; Že to oko je veľmi citlivé a ľahko sa dá zraniť.; Ja som to videla už v rozprávke jak som pozerala z jej očí úplne.; Že toto pre oči je dačo neviditeľné, napríklad duša alebo anjeli. Môžem si myslieť, že tam je, ale že on tam neni., No zrak je pre každého výnimočný.; Môžu byť aj slnečné okuliare...; ...ale že nerozpoznáva všetky farby, že napríklad tabuľu vidí čiernobiely asi.; ... a potom to mozog sníma už normálne; ... a že naše oči sú veľmi jemným orgánom, ktorý si musíme chrániť.*

Tento jav je potrebné chápať ako neoddeliteľnú a nevyhnutnú súčasť každého porozumenia textu. Skutočnosti uvádzané participantmi totiž vždy súviseli s informáciami v texte. Reakcie sú ukážkou toho, že porozumenie textu je prepisom vnútorného sveta človeka. Zároveň demonštrujú schopnosť integrovať informácie v texte s vlastnými skúsenosťami a individuálnym poznaním sveta. V tomto zmysle je takáto reakcia signálom porozumenia a tvorenia najmä interogatívnych inferencií vznikajúcich spontánne a naopak, jej neprítomnosť v retellingu môže v istých prípadoch ukazovať na nižšiu mieru porozumenia použitého typu

čítaného alebo počúvaného textu (tento jav bude možné porovnávať v rámci výskumu s porozumením naratívneho a informačného textu).

2. Absencia jazykovej alebo kognitívnej skúsenosti

Predchádzajúca kategória ukazuje, čo respondent vie o tom, čo sa prezentuje textom. Retelling však odкрýva aj chýbajúcu skúsenosť, a to kognitívnu alebo jazykovú, prípadne obe zároveň. Pri počúvaní sa tento jav objavoval pri pomenúvaní druhov zvukov (vysoký a nízky tón), čo súvisí pravdepodobne aj s nepriamosťou pomenovaní a prenosom atribútov zo zrakovej domény do sluchovej. Pri čítaní sa často opakovala absentujúca jazyková skúsenosť s lexikálnou jednotkou „mikroskop“ a chýbajúca jazyková i kognitívna skúsenosť pri identifikovaní toho, čo môžeme pozorovať mikroskopom.

Počúvanie: *Že môžeme hlasy počuť nízkym, aj väčším tónom, aj hrubším.;*

Čítanie: *tie, čo používajú doktori; cez ten prístroj, kde je sú tí na vysokých školách alebo na stredných asi; Sú tam chrobáky abo dačo tak.; ...že môžeme vidieť tie malé veci.; by sme videli aj tie menšie častičky, napríklad baktérie.; Že je to toto orgán vytvorený z takých ako keby vlasov.*

V jednom prípade sme zaznamenali aj hodnotenie v podobe metareflexie, teda uvedomovovanie si chýbajúceho poznania: *...infračervená, infrafialová či zelená, neviem rozoznať názvy.*

Retelling, ako vidno z počtu uvádzaných príkladov, obsahuje viac informácií, ktoré neboli súčasťou textov, ako tých, ktoré odкрývajú deficit v poznaní. Ide o prirodzený jav, keďže retelling je vo veľkej miere spontánnou reakciou, pri ktorej sa vybavujú predovšetkým tie skutočnosti, ktoré boli známe recipientovi (mal s nimi nejakú skúsenosť) už pred počúvaním alebo čítaním. V tomto prípade je nutné komparovať odpovede s reakciami na VOP po počúvaní/čítaní textu, pri ktorých sa detailnejšie a hlbkovo prezentuje miera poznania jazyka i výseku sveta, resp. formujúce sa poznanie.

3. Približnosť významu/asociačnosť

Reprodukcia ako vybavenie si zapamätaného z počutého alebo čítaného textu nie je replikáciou identických výpovedí. Ide o približné opakovanie, pričom približnosť je daná vnútorným svetom človeka, ktorý ovplyvňuje porozumenie textu, a spôsobom osvojovania si a používaním významov slov, čím sa odкрýva mentálna organizácia individuálneho slovníka recipienta. Podľa E. Husserla (porov. Husserl, 1922; podľa Husserl, 1996; Petříček, 2014) nám v „prirodzenom svete“ stačí vedieť iba približne, ako sa niečo má. Hoci E. Husserl sa primárne nezaoberal problémami jazyka, významy slov sú ukážkou „približnosti“ par excellence. Osvojovanie si a používanie slov je totiž determinované množstvom jazykových i nejazykových faktorov, pričom nie je možné nazrieť do mysle človeka a zistiť, do akej miery ovplyvňujú tieto faktory používanie slov a ich porozumenie. Zároveň jazykoveda rieši význam slov až vtedy, keď im v prirodzenom svete rozumieme. Demonstráciou toho je práve bežné používanie slov vzhľadom na ich význam, pri ktorom sa významy slov zdajú zrejme, no na druhej strane sa explicitné vymedzovanie sémantickej stránky lexikálnych jednotiek spája s váhaním a nejednoznačnosťou či nejednotnosťou používateľov jazyka. Na tieto diferencie možno nazerať aj tak, že v „prirodzenom svete“ používame behaviorálne významy, t. j. významy slov sa nám dostavia bez toho, aby sme im museli venovať pozornosť. Keď sa vysloví slovo, navodí sa istý význam. V jazykovede je však výraz stimulom k akcii, teda k mentálnej, sémantizačnej, interpretačnej činnosti, ktorá sa opisuje metajazykom (pozri o tom Dolník, 2018). Pri čítaní alebo počúvaní textu sa tak vytvára „mentálny“, resp. „situačný“⁷, teda

⁷ Niektorí autori používajú termín „mentálny model“ (Johnson-Laird, 1983), iní „situačný model“ (Kintsch, 1998) textu.

individuálny model textu, ktorý je odrazom skúseností a znalostí o svete, jednak jazykových znalostí, a to polysémie, synonymie, hyperonymicko-hyponymických vzťahov a organizácie mentálneho slovníka⁸. Ten možno pozorovať aj na základe asociácií vzniknutých pri recipovaní textu. Tieto skutočnosti sa pri retellingu ukazujú porovnávaním výpovedí respondentov s príslušnými pasážami textu. Odkrývajú predchádzajúce skúsenosti, vplyv zvukového a obrazového modu, jazykové znalosti, vyvodzovanie záverov i tvorbu individuálneho modelu textu vo vzťahu k danému počúvanému a čítanému textu.

Počúvanie:

- Na počiatku bolo ticho. Potom sa vesmír rozoznel a naplnil zvukmi. X *Že bolo predtým ticho a potom už bolo hlasnejšie.*;
- Hudbu môžeme tvoriť pomocou množstva nástrojov. X *Že sú všelijaké hudobné nástroje.*;
- Zvuk každého z nás je výnimočný. X *A že každý má svoj hlas.*;
- Hlas prírody sa nezmenil, počujeme ho rovnako, ako ho počuli naše prababky a pradedovia. X *Ešte že starí rodičia to počuli.*; *Že starí rodičia ako počujú ten...*;
- Každý jazyk znie inak. (ukážky rôznych jazykov). X *Ešte som si toto zapamätal, že tote iné zvuky, Japonci a tak.*;
- Občas treba pobudnúť v tichu a celkom vypnúť zvuk, aby sme počuli aj tie najjemnejšie zvuky (tlkot srdca). X *...treba chvíľku odpočinúť a vypnúť, aby bolo ticho, a tak sa započúvať.*; *Môžeme počuť aj také slabé zvuky.*;
- Prvé zvuky počujeme ešte pred narodením. Od momentu, keď prídeme na svet, hľadáme svoj neopakovateľný hlas (plač dieťaťa). X *Vždy, keď sa nejaké dieťa narodí, vydáva ten plač dieťaťa.*;

Čítanie:

- Keď sa začína nový deň... X *Keď ráno vstaneme...*;
- naše oči sú jemný a zložitý orgán X *Oko je veľmi krehké, veľmi citlivé a ľahko sa dá zraniť, citlivý orgán; Oko je náš slabý orgán. Naše oči sú veľmi jemným orgánom, ktorý si musíme chrániť.*;
- Pomocou prístrojov sa nám aj tie najmenšie veci zdajú obdivuhodne veľké a aj veci nesmierne vzdialené výnimočne blízke. X *že s ďalekohľadom môžeme vidieť do diaľky a s mikroskopom aj mini mini veci.*;
- Nie všetci máme rovnaké oči. X *Že všetci vidíme inak.*; *že každý vidí ináč; Nie každý vidí tak isto.*;
- Napríklad mucha vidí, akoby bol obraz poskladaný zo samostatných kúskov. X *...vidí z viacerých dielikov; ...z častíc; ...zos častičiek; Mucha vidí ako veľa rozdelených okienok.*;
- Sova skvelo vidí v tme, ale rozpoznáva menej farieb. X *...nerozpoznáva všetky farby; Sova nevidí všetky farby.*;
- Písmená môžu byť niekedy veľmi malé a naše oči občas potrebujú pomoc. Preto si nasadzujeme okuliare. X *...môžu byť...okuliare aj pre tých, ktorí dobre nevidia.*

4. Falošná interpretácia/priamosť

Umenie (v našom prípade výtvarné a literárne) sa spája s anomáliou a nekonvenčnosťou. Preto sa umelecké dielo, osobitne umelecký jazyk, môže zdať ťažko interpretovateľné. Umenie stavia na nekonvenčnosti myslenia, ktoré sa premieta do vyjadrovania. Nekonvenčnosť vyjadrovania sa o svete je v umení založená na nekonvenčnom poznaní, ktoré nie je možné

⁸ Vybrané aspekty vývinu lexikálnej kategorizácie súvisiace s osvojovaním si významov slov a organizáciou mentálneho slovníka v mladšom školskom veku sme opísali v práci *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (pozri Znalosti lexikálnej kategorizácie, Vužňáková, 2020).

opísať konvenčnými jazykovými, resp. umeleckými prostriedkami. Vzniká tak individuálna, „okazionálna metafora“ mimo bežnej skúsenosti, zvyku. Jednou z vlastností jazyka je, že obmedzeným počtom jazykových prostriedkov možno vyjadrovať neobmedzené množstvo významov, spôsobov odrazu sveta či obrazov. Niektoré z nich však hovoriaci vplyvom častého používania prestávajú vnímať ako metaforické. Možno povedať, že sa pomenovania „demetaforizujú“ (Vužňáková, 2021). Z tohto pohľadu sú pre dieťa neuzuálne aj javy, ktoré sú pre skúsených používateľov jazyka konvenčné. Z dôvodu chýbajúcej skúsenosti, resp. medzery v poznaní, môžu byť významy, ktorých nositeľom sú rôzne semiotické systémy, sémanticky nejednoznačné, nekorektné alebo dôjde k falošnej interpretácii. Metafora vzniká na základe všimania si súvislostí či analógií vo svete. Recepčia umeleckého textu a jeho porozumenie je tak snahou nachádzať analógie, ktoré vníma a jazykovo kóduje autor textu.

V multimodálnych dielach sa zároveň čitateľ dostáva k poznaniu viacerých autorov, resp. k istému významu na základe dvoch alebo viacerých symbolických foriem. Falošná interpretácia súvisiaca s obraznosťou a absenciou poznania sa v takomto prípade môže viazať na jeden modus (neadekvátne interpretovaný textový modus: *Dakedy treba byť aj v tichu, aby si sa upokojil./treba chvíľku odpočinúť...; Vo vesmíre sa nám robí hudba.*; neadekvátne interpretovaný zvukový modus: *Alebo tam bol jak keby taký zvuk bubna, taký slabý.*; *Keď niekto pustil vodu, tak išla voda.*; neadekvátne interpretovaný obrazový modus: *Potom tam bola ťava.*) alebo simultánne na všetky mody, ktoré sú nositeľom toho istého významu (neadekvátna interpretácia viažuca sa na textový a zvukový modus: *Komunikujeme hlasom tam bolo, ktorý vydáva hluk.*; *Že starí rodičia ako počujú ten... tú lúku.*; neadekvátna interpretácia viažuca sa na textový a obrazový modus: *Ten svet bol čiernobiely, a tak keď sme si dali okuliare, tak sme videli farebne.*; *...že mucha vidí obrazy.*; *Že niektoré veci sa nám zdajú veľmi veľké, aj keď sú napríklad veľmi malé alebo naopak.*). Aj v tomto prípade vzniká falošná interpretácia často vplyvom individuálnej skúsenosti a jej interferenciami s významom rečového alebo nerečového signálu a vplyvom asociácií vznikajúcich pri recipovaní textu. Pozitívne je však potrebné hodnotiť to, že výskyt falošných interpretácií nie je častým javom.

5. Explicitné informácie

Retelling má dominantne podobu reprodukcie a enumerácie vecných informácií. Táto skutočnosť je determinovaná vekom, ale i ďalšími faktormi, napr. spôsobom práce s textom v predprimárnom a primárnom vzdelávaní (dôraz na hľadanie informácií v texte, nie na interpretáciu). Ako sme naznačili pri predchádzajúcej kategórii, vnímanie nekonvenčnej obraznosti vyžaduje od recipienta poznanie sveta, skúsenosti s používaním jazyka i s interpretáciou textu, všimanie si a odkrývanie súvislostí a analógií, čo sa viaže aj na kognitívne schopnosti. Vzhľadom na tieto javy sa retelling v našom prípade redukuje predovšetkým na reprodukciu, vymenúvanie alebo opis zapamätaných zvukových, obrazových a textových sekvencií.

Počúvanie: *Chodili tam autá, zvončeky na dome, potom zvieratká...; Že okolo nás je veľmi veľa zvukov.*; *Vždy, keď sa nejaké dieťa narodí, vydáva ten plač dieťaťa.*; *A... že... toto pred narodením, že hľadáme svoj hlas.*; *Ale potom rušno v meste bolo a bol tam veľký hluk.*; *Napríklad tam bolo počuť buchot srdca.*; *Keď sa narodilo bábätko, no tak ono proste plakalo.*;

Čítanie: *A sa tam pozeralo do vesmíru ďalekohľadom. Potom tam bol nejaký obraz, ktorý sa hýbal. Potom ukázali zvieratá, že ako vidia.*; *Že všetci vidíme inak. A že napríklad sova vidí v tme, ale nevidí veľa farieb. A mucha vidí tak, že z častíček a ...; No že napríklad dušu sa nedá vidieť ani myšlienky.*

6. Interpretácia (obraznosť)

Všímanie si obraznosti a interpretácia jazykovej, zvukovej a obrazovej metafory, resp. globálnejšia interpretácia textu sa vyskytli na základe vyššie uvedených determinantov tak pri počúvaní, ako pri čítaní raritne:

Počúvanie: *Že zvieratá počujú ďalej a viac ako ľudia.; Že zvuky nemusia byť iba slová a hovorenie, ale aj krik, spev, ale aj ostatné zvuky, ktoré vydávajú zvieratá, ľudia, rastliny aj veci.; Zvuk nie je napríklad len nejaká hudba. Môžu ho vytvárať zvieratá, ľudia. Alebo že napríklad zvuk sa dá vytvoriť nielen hlasom, ale napríklad aj nejakým hudobným nástrojom.*

Čítanie: *Že niektorí ľudia, no zvieratá vidia inak ako napríklad ľudia., ...že sa niekto môže na svet pozerat' aj ružovými okuliarmi, aj keď žiadne nenosí.*

No z hľadiska metaforickosti v texte i v obraze je pozorovanie toho, či si recipient obraznosť všima a príslušné časti interpretuje, dôležitým faktorom ovplyvňujúcim porozumenie.

7. Lokálnosť a globálnosť reprezentácie

Dominancia vecných informácií je previazaná so zameraním sa na detaily (pri počúvaní napr. zvuky zvierat, domu, pri čítaní napr. obrázok okuliarov, zobrazenie toho, ako vidia zvieratá, konkrétne mucha a sova), a teda na lokálne časti textu (*Že zvieratá počujú ďalej a viac ako ľudia.; Sú aj také zvuky, ultrazvuky, ktoré počujú iba zvieratá...; My nepočujeme také zvuky, ktoré počujú niektoré zvieratá...; A že zvuky vydávajú nejaké veci, aj dom...;*). Podľa J. Piageta (Piaget – Inhelder, 1997) deti v skúmanom období myslia stále konkrétne, a preto aj kognitívny vývin môže zodpovedať za vytváranie mentálneho modelu textu, ktorý má podobu nakopenia lokálnych častí textu. Niektoré výpovede, najčastejšie začiatky retellingu, však mali u niektorých respondentov aj zovšeobecňujúci charakter a smerovali ku globálnejšej reprezentácii.

Počúvanie: *Je na svete mnoho zvukov. Že to vydáva aj dom, aj veci to vydávajú, aj zvieratá, aj ľudia.; Existuje množstvo zvukov, ktoré počujeme aj nepočujeme. Tam bolo o zvuku, napríklad o dome, osoby, o zvieratách.*

Čítanie: *Že ľudia používajú okuliare; Že oči sú pre nás dôležité. Že my máme oči, že sa tam rozprávalo o očiach.; No že tam sa písalo o našich očiach, že vidia; že niektoré veci naše oči nevidia.; No že vďaka prístrojom vieme vidieť aj tie veci, čo sú veľmi malé, niekto potrebuje aj okuliare.*

V jednom prípade respondentka uviedla len stručnú zovšeobecňujúcu informáciu. Vysvetlením môže byť to, že si pamätá málo detailov, ale i to, že si vytvára skôr zovšeobecňujúci model textu. Preto bude potrebné daný retelling porovnávať s VOP po prečítaní textu.

8. Jazykový (textový) modus

Retelling ukazuje aj zameranosť na jednotlivé typy modov. Viaceré semiotické signály však prinášajú doplňujúce významy, resp. ide o prelínanie dvoch modov, pričom retellingom nie je možné odkryť vplyv jedného alebo druhého. Zapamätanie si jazykového modu však možno jednoznačne sledovať v prípadoch, keď respondent aspoň približne reprodukuje identifikovateľnú textovú pasáž.

Počúvanie: *Je na svete mnoho zvukov.; Že bolo predtým ticho...; Že okolo nás je veľmi veľa zvukov.; A... že... toto pred narodením, že hľadáme svoj hlas.; Ja som si z toho textu zapamätala, že sa tam rozprávalo o tom, že ľudia nevnímajú všetky zvuky, ale zvieratá.; A že ako malé dieťa hľadá si svoj jedinečný hlas.; Zapamätal som si z textu, že tote zvuky prírody, že sa nezmenilo.*

Čítanie: *Niektorí môžu na svet pozerat' aj ružovými okuliarmi, aj keď žiadne nenosí.; Keď ráno vstaneme, hneď otvárame oči a že naše oči sú veľmi jemným orgánom.*

Upriamenie pozornosti na textový modus demonštrujú aj slová a slovné spojenia *písalo sa tam* (že sa tam písalo, že na začiatku nebolo vidieť a potom...); *Videl som veľa textov*.

9. Obrazový modus/zvukový modus

Ako sme naznačili vyššie, retelling môže slúžiť aj ako prostriedok komparácie modov v recepcii respondentov pri počúvaní a čítaní. Pri porovnávaní vzťahu jazykový a obrazový modus a jazykový a zvukový modus pozorujeme podobné tendencie. Pri počúvaní sa napodobňovanie konkrétnych zvukov neobjavovalo, jednotlivé zvuky boli respondentmi prezentované v podobe opisu, slovesného podstatného mena utvoreného od imitačnej interjekcie alebo odkazom na zvieratá a veci, ktoré dané zvyky vydávajú (u 2 respondentov sa objavili konkrétne zvuky, ktoré sa v texte nenachádzajú: *schody napríklad vrzgajú, že napríklad dvere vrzgajú*).

Počúvanie: *Že napríklad búrku.; Chodili tam autá, zvončeky na dome...; Že v meste, lebo je tam veľa ľudí...; Na dome je zvonček a ten cinká.; Alebo keď spláchneme.; autá; Napríklad tam bolo počuť buchot srdca.; Cvinganie, napríklad, že namiesto klopania sa môže aj zacvingať, potom zo záchoda, z prdenia...; Autá, motorky...; Boli tam zvuky koňa a sa mi zdá, že aj psa.; ...že keď niekto zazvonil, no tak zvonček zvonil, keď niekto pustil vodu, tak išla voda a také.; Ľudia robili také hlasy, že napríklad malé bábätko plakalo, vták čvrikal a kôň toto... erdžal.; Keď sa narodilo bábätko, no tak ono proste plakalo.; Dajaké som počula hudobné nástroje, nejakú píšťalu.; Ešte som si toto zapamätal, že tote iné zvuky, Japonci a tak. Alebo tam bol jak keby taký zvuk bubna, taký slabý. Že starí rodičia ako počujú ten... tú líku alebo tak.*

Pri čítaní textu mali odkazy na obrazový modus rovnako podobu opisu, adjektívnej charakteristiky, pomenovania toho, čo bolo prezentované obrazom alebo explikáciou zobrazeného, keďže retelling prebiehal formou ústnej reakcie. V tomto prípade bol obrazový modus v retellingu častejší ako textový modus (jeho reprodukcia).

Čítanie: *čiernobiely svet a farebný; ďalekohľady na Mesiace; Aj mikroorganizmy a vďaka iným prístrojom vieme vidieť planéty alebo hviezdy, alebo dajaké objekty vo vesmíre a inde; sa tam pozeralo do vesmíru ďalekohľadom; ...napríklad hviezdy alebo planéty vo vesmíre a mikrobaktérie; mucha vidí ako veľa rozdelených okienok; tak najprv oko to zaregistruje naopak. Tam bol strom. Ale potom ten signál pôjde do mozgu a ten mozog to otáča, jak to má byť.; ...a keď máme takto strom, tak oko si to opačne otočí a potom to mozog sníma už normálne; niektorí ľudia, ktorí vidia malé písmenká, musia cez tie okuliare pozeráť, a keď pozeráme cez tie okuliare, tak nám to zväčšia, aby sme videli ten obraz; napríklad vyzeralo to, ako keby sa to hýbalo, ale v skutočnosti sa to nehýbe, iba to tak vyzerá; potom tam bol obraz, ktorý sa hýbal; máme to tu nakreslené; sova vidí tak akoby sivo; orgán vytvorený z takých ako keby vlasov; že niekedy sa nám písmenká zdajú úplne malé... A tie okuliare nám tie písmenká urobia väčšie.*

10. Sekvencie textu/snímky

Zameranosť na detaily textu dokazuje aj sledovanie konkrétnych častí textu u jednotlivých respondentov. Text sme rozdelili na časti/odseky/sekvencie, pri čítaní prezentácie na snímky a hodnotili sme výskyt a frekvenciu opakovania sekvencií u všetkých respondentov.

Počúvanie: Zo siedmich textových sekvencií sa najčastejšie v retellingoch objavila tretia a štvrtá. Tretiu sekvenciu (o dome a ľudskom tele) použilo v retellingu 10 respondentov, štvrtú sekvenciu (o zvukoch prírody a mesta) 9 respondentov. Úvodná a posledná sekvencia boli spomenuté približne u polovice respondentov. Nestalo sa, aby sa nejaká časť nevyskytla aspoň v jednom retellingu.

Čítanie: Z piatich sekvencií sa najčastejšie, takmer u všetkých, objavila štvrtá a piata (celkovo u 12 respondentov z pätnástich), druhá sekvencia (o symboloch) však ani raz. To

korešponduje so snímkami prezentácie – druhú až piatu snímku nepoužil v retellingu ani jeden z respondentov. Analýza inferencií na VOP po prečítaní textu však ukazuje, že respondenti jej rozumeli, ale pri retellingu nedošlo k jej vybaveniu. Dominujú posledné snímky (ako vidí mucha a sova, resp. každý vidí inak), ďalej 14. až 16. snímka (opis obrázkov s ďalekohľadom, čo vidíme cez ďalekohľad a čo vidíme mikroskopom), snímky s okuliarmi (zväčšovanie písmen a zmena videnia sveta cez ružové okuliare) a snímka s ilúziou (zrakový klam).

Analýza týchto desiatich kategórií na jednej strane ukazuje na rozdiely pri vnímaní textu jednotlivými respondentmi, na druhej strane však aj na univerzálnejšie tendencie pri porozumení textu, osobitne multimodálneho textu, pri recepcii ktorého vzniká multimodálna reprezentácia. Retelling ukazuje, že mentálny model multimodálneho textu sa v mladšom školskom veku vyznačuje výraznou integráciou informácií v texte s vlastnými skúsenosťami a individuálnym poznaním sveta, na druhej strane odкрýva medzery v znalostiach o svete a skúsenosti s poznaním jazyka. Mentálny model má charakter mozaiky detailov s dôrazom na lokálne časti textu, pričom ide prevažne o vecné informácie s občasnou falošnou interpretáciou rôznych modov. Zdá sa, že rozhodujúca nie je modalita, ale kognitívna a jazyková skúsenosť (téma zvieratá) a nezvyčajná perцепčná skúsenosť spojená s digitalizáciou (nečakané prechody snímok pri sekvenciách s ďalekohľadom a mikroskopom).

V nasledujúcej tabuľke naznačujeme vzťah modov pri recepcii a porozumení textu. Mody sú usporiadané podľa častosti ich výskytu pri počúvaní a čítaní.

RETELLING	
POČÚVANIE	ČÍTANIE
textový modus (ako počujú zvieratá)	textový modus + obrazový + pohyb – prechody snímok (ako vidia zvieratá)
zvukový modus (zvuky domu)	obrazový modus + pohyb (pozeranie na svet cez mikroskop a ďalekohľad)
	obrazový modus + pohyb (okuliare)

Dané skutočnosti však bude potrebné overovať komparáciou porozumenia počúvaného a čítaného textu, ďalej komparáciou retellingu so všetkými VOP po počúvaní a čítaní textu, a to aj u každého respondenta individuálne.

Záver

Pojem „multimodalita“ nie je nateraz etablovaným v oblasti slovenskej štylistiky. Zároveň v slovenskom prostredí chýbajú výskumy porozumenia textu, špeciálne multimodálneho textu, s ktorým majú žiaci vo vzdelávacom procese i mimo neho stále viac skúseností. V tomto príspevku sme preto naznačili chápanie multimodality v synchrónno-diachrónnych súvislostiach, záujem o analýzu multimodálnych literárnych textov, osobitne literárnych diel pre deti, ktoré boli jedným z pohnútok pre zrod multimodálnej štylistiky. Multimodálne obrazovo-textové diela sú bázou, na ktorej sme postavili skúmanie porozumenia multimodálneho textu v mladšom školskom veku. V príspevku sme opísali dôvody výberu textov a spôsob ich úpravy. Zamerali sme sa na vzťah rečového a nerečového semiotického kódovania, konkrétne sluchového – rečového a nerečového signálu a vizuálneho (obrazového a jazykového) a kinetického (dotykového – hmatová perцепcia a pohyb obrazov i pohyb obrazu/v obraze). Predstavili sme výskumné nástroje v podobe výzvovo-otázkových podnetov počas počúvania/čítania textu a po počúvaní/čítaní textu v digitalizovanej podobe. Prezentovali sme analýzu retellingu na základe desiatich kategórií, ktoré naznačujú isté tendencie pri

vytváraní mentálneho modelu multimodálneho textu, osobitne vzťah zvukového a obrazového modu na jednej strane a textového modu na strane druhej. Ukazuje sa, že dôležitú úlohu pri porozumení multimodálneho textu má jazyková a kognitívna skúsenosť, ale i nezvyčajná perцепčná skúsenosť. V tomto zmysle je porozumenie multimodálneho textu úzko späté so semiotikou zážitku. V príspevku sme zároveň naznačili limity tohto prvotného hodnotenia jedného vybraného výzvovo-otázkového podnetu. Preto uvedenú kvalitatívnu analýzu chápeme ako vstup do rozsiahleho opisu a skúmania porozumenia multimodálneho textu i porozumenia textu ako takého.

Literatúra:

- BÁNOVSKÝ, J. (2016): *Teórie mysle. K problému interpretácie iných myslí*. Bratislava: Veda.
- BARON-COHEN, S. (1997): *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BEGONIA, H. – PRODANOVIĆ STANKIĆ, D. (2019): Expressive Language in the Translation of Book for Children: A Corpus-based study. In: *Beyond the canon (of children's literature)*. Book of Abstracts. The 14th Child and the Book Conference, Zadar, Croatia, 8 – 10. May 2019. Zadar: Grafikart d. o. o., s. 56–57.
- BEZEMER, J. – KRESS, G. (2016): *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. London: Routledge.
- BEZEMER, J. – JEWITT C. (2018): Multimodality: a guide for linguists. In: L. Litosseliti (ed.): *Research methods in linguistics*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic, s. 281–304.
- BLOOM, P. (2015): *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Karolinum.
- BOERIIS, M. – NØRGAARD, N. (2015): Multimodal text. In: N. Nørgaard (ed.): *Key terms in multimodality: definitions, issues, discussions*. [Cit. 2022-16-08.] Dostupné na internete: <<https://www.sdu.dk/en/multimodalkeyterms>>
- BURKE, M. (ed.) (2014): *The Routledge handbook of stylistics*. London: Routledge.
- CLARKE, J. P. – TRUELOVE, E. – HULME, CH. – SNOWLING, M. J. (2014): *Developing reading comprehension*. London: Willey Blackwell.
- DOLNÍK, J. (2018): Lexikálny význam v recepcii. In: *Jazykovedný časopis*, 69/3, s. 302–315.
- FINDRA, J. (2004): *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta.
- FINDRA, J. (2013): *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Martin: Osveta.
- FLEMING, N. D. (2001): *Teaching and learning styles – VARK Strategies*. Christchurch: Neil Fleming.
- GAL DRZEWIECKA, I. (2019): Rekonštrukcia mentálnej dimenzie príbehu v recepcii textovo-obrazových naratívov (na príklade obrazových kníh O. Lavieho a W. Erlbruch Medveď, ktorý tam nebol a S. Tana Stratená vec). In: *O dieťať, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 7/2, s. 32–45.
- GAL DRZEWIECKA, I. (2021): Obrazy a ich text: o vizualizáciách rozprávkového románu Michaela Endeho Dievčatko Momo a Stratený čas. In: I. Gal Drzewiecka – D. Dziak (eds.): *(Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Éthos a poésis v umeleckej tvorbe pre deti a mládež, organizovanej pri príležitosti okrúhleho životného jubilea prof. PhDr. Zuzany Stanislavovej, CSc.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 282–293.
- GAL DRZEWIECKA, I. – LEŠKOVÁ, D. (2018): K problematike textovo-obrazovej metafory v obrazovej knihe. In: *World Literature Studies*, 10/3, s. 142–155.
- GAARDER, J. – DÜZAKIN, A. (2013): *Knižka otázok*. Praha: Albatros.
- GOGOŤ, E. (2017): Slovo tvorná kategorizácia ako stratégia pri rozvíjaní porozumenia učebného textu. In: *O dieťať, jazyku, literatúre*, 5/2, s. 21–40.
- HRIVÍKOVÁ, T. (2015): Interkultúrna komunikácia a využitie informačných technológií v pedagogickej praxi. In: A. Koželová – E. Brodňanská (eds.): *Informačno-komunikačné technológie a vyučovanie jazykov. Pro et contra: recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých príspevkov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 40–46.
- HUSSERL, E. (1996): *Krise europäischer Wissenschaften und transzendentaler Phänomenologie: Einführung in die Phänomenologische Philosophie*. 2. vyd. Praha: Academia.

- IHRINGOVÁ, K. (2019): *Ilúzia. Obraz ako metafora ľudskej mysle*. Bratislava: Veda.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. (1965): *Štylistika*. Bratislava: Obzor.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1993): *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KADERKA, P. (2017): Multimodálna komunikácia. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.): *Czech Ency – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Cit. 2022-10-08.] Dostupné na internete: <https://www.czechency.org/slovník/MULTIMODÁLNÍ_KOMUNIKACE>
- KINTSCH, W. (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: *Psychological Review*, 95/2, s. 163–182.
- KINTSCH, W. (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOMÁREK, V. (2018): Mozek a svobodná vůle. In: *Večery na FF UK*. [Cit. 2022-21-08.] Dostupné na internete: <<https://www.ff.cuni.cz/udalost/vladimir-komarek-mozek-svobodna-vule>, <https://www.youtube.com/watch?v=jaVWY0LSrb0panion>>
- KRESS, G. (2012): *Key concepts in multimodality*. Uverejnil J. Bezemer. [Cit. 2022- 15-08.] Dostupné na internete: <<https://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/>>
- KRESS, G. (2003): *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- KRESS, G. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- KRESS, G. – VAN LEEUWEN T. (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B., ed. (2018): *The Routledge companion to picturebooks*. London and New York: Taylor and Francis Group.
- LAWIE, O. – ELBRUCH, W. (2017): *Medved', ktorý tam nebol*. Banská Bystrica: Slniečkovo.
- LIEBAL, K. – WALLER, B. M. – BURROWS, A. M. – SLOCOMBE, K. E. (2013): *Primate communication. A multimodal approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. (2015): Kontexty rozvíjania gramotnosti žiaka a edukačný systém. In: *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. 3/2, s. 91–95.
- MISTRÍK, J. (1985): *Štylistika*. Bratislava: SPN.
- NATIVIDADE PIRES, da M. (2019): Popular literature and children's literature: the canon and the subversive form of the new multimodal reading. In: *Beyond the Canon (of Children's Literature)*. Book of Abstracts. The 14th Child and the Book Conference, Zadar, Croatia, 8 – 10. May 2019. Zadar: Grafikart d. o. o., s. 109.
- NEW LONDON GROUP (1996): A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: *Harvard Educational Review*, 66/1, s. 60–92.
- OAKHILL, J. V. – CAIN, K. – ELBRO, C. (2015): *Understanding and teaching reading comprehension. A handbook*. London: Routledge.
- OAKHILL, J. V. – CAIN, K. – BRYANT, P. E. (2003): The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. In: *Language and Cognitive Processes*, 18/4, s. 443–468.
- PARTAN, S. R. – MARLER P. (2005): Issues in the classification of multimodal communication signals. In: *American Naturalist*, 166, s. 231–245.
- PETŘÍČEK, M. (2018): Pojmy z filozofie. Fenomenologie. In: *Mluvící hlavy FF UK*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze [Cit. 2022-10-09.] Dostupné na internete: <<https://www.ff.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/pravidelne-akce/mluvici-hlavy>>
- PIAGET, J. – INHELDER, B. (1997): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- RIVAS, E. A. – BENITO, R. D. (2019a): Twenty first century new literacies by using picturebooks: enthusiastic educational research in primary education. In: *Beyond the Canon (of Children's Literature)*. Book of Abstracts. The 14th Child and the Book Conference, Zadar, Croatia, 8 – 10. May 2019. Zadar: Grafikart d. o. o., s. 30–31.
- RIVAS, E. A. – BENITO, R. D. (2019b): Using multicultural picturebooks for children and adolescents. In: *Beyond the Canon (of Children's Literature)*. Book of Abstracts. The 14th Child and the Book Conference, Zadar, Croatia, 8 – 10. May 2019. Zadar: Grafikart d. o. o., s. 31.
- ROMANYŠYN, R. – LESIV, A. (2018): *Takto vidím*. Bratislava: Monokel.

- ROMANYŠYN, R. – LESIV, A. (2019): *Takto počujem*. Bratislava: Monokel.
- SAMPSON, M. B. – RASINSKI, T. V. – SAMPSON M. (2003): *Total literacy. Reading, writing, and learning*. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth.
- SLABÁ, H. (2012): Přes smysly k smyslu. Reflexe smyslů nejen ve výuce češtiny. In: I. Vaňková (ed.): *Tělo, smysly, emoce v jazyce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 203–211.
- SLANČOVÁ, D. (1994). *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact.
- SUSSOVÁ, E. – HÖGLUNDOVÁ, A. (2020): *Všetci sa pýtajú prečo*. Banská Bystrica: Knižná dielňa.
- SVOBODOVÁ, J. (2000). *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Spisy Ostravské univerzity. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- TENNENT, W. (2015): *Understanding reading comprehension. Processes and practices*. London: Sage.
- THOROVÁ, K. (2006): *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- VAN LEEUWEN, T. (2017): Multimodal literacy. In: *Viden om literacy*, 21, s. 4–11.
- VAN LEEUWEN, T. (2014): Multimodality and multimodal research. In: E. Margolis – L. Pauwels (eds.): *The SAGE handbook of visual research methods*, s. 549–569.
- VAŠAŠOVÁ, Z. – KALISKÁ, L. – ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B. – PETRÍK, Š. (2016): *Psychológia učenia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2017): Filozofia ako údiv a pochybovanie v prekladovej literatúre pre deti. In: Z. Stanislavová – I. Gal Drzewiecka (eds.): *Text a ilustrácia v prekladovej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 227–240.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2018): Problém hendikepu ako problém poznávania prostredníctvom vedy a literárneho umenia. In: I. Gal Drzewiecka – A. Brestovičová (eds.): *Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 325–343.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2020): Znalosti lexikálnej kategorizácie. In: M. Klimovič – M. Kopčíková – Ľ. Liptáková – K. Vužňáková (eds.): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 109–198.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2021): Medzi poetikou a filozofiou. In: I. Gal Drzewiecka – D. Dziak (eds.): *(Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Éthos a poésis v umeleckej tvorbe pre deti a mládež, organizovanej pri príležitosti okrúhleho životného jubilea prof. PhDr. Zuzany Stanislavovej, CSc.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 16–28.

Summary

Multimodal style and text comprehension

Despite the fact that communication usually takes place on the basis of several modes, in the past the stylistics was mainly focused logocentrically, and multimodality was only discussed in linguistics in the 1990s. Nowadays, a specific picture-textual narrative, or a literary work, that is built on several semiotic models affecting the meaning and the sense of the story, begins to appear more often in literature for children and youth. As a result, the literary style, which is the subject of analyzes of literary science, criticism and linguistics, especially stylistics as a science of communication, acquires new attributes. Digitization and electronic transmission of information cause changes in the quality and quantity of the modes used in communication in general, and the participation in the multimodal way of communication increases. In the study, we deal with the definition of multimodality and the characteristics of the multimodal style of non-fiction literature, which are the starting points for research into the multimodal text comprehension at junior school age.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0061/21 Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu (doba riešenia 2021 – 2023, zodpovedná riešiteľka prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.).