

Ak to nie je pomnožné číslo, tak to bude pojednotné číslo.

Emka, musíš sedieť. Nevstávaj, lebo spadneš!
A prečo mi teta dala taký padací sirupček?

Vytušujem, že budem mať z písomky dvojku.

Keď bude vietorovať, tak si pustíme šarkana.

Začnem tancovať, len sa musím odtrémoviť.

Teta Janka, chceš si vlasy odblondovať?

Ty budeš vlk a ja budem vyslobodník.

Musíš sa naučiť pravopis.
Prečo pravopis, keď som ľavák?

Ten, čo kuje podkovy, je kujač.

Teraz budem predávať ja.
Nie, ja nie som kupovačka!

ISBN 80-5550-072-0



ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ, KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ

DIEŤA A SLOVOTVORBA

DIEŤA A SLOVOTVORBA

ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ
KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ



PREŠOV
2009

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIEŤA A SLOVOTVORBA



Ľudmila Liptáková – Katarína Vužňáková

Prešov 2009

DIEŤA A SLOVOTVORBA

vysokoškolská učebnica

© autorky: doc. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

recenzenti: PhDr. Diana Svobodová, Ph.D.
Mgr. Martin Ološtiak, PhD.

anglický preklad: Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
výtvorná spolupráca: Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.
webová stránka učebnice: Michal Stachura
obálka: Mgr. Martin Dzurilla

ISBN 978-80-555-0072-0

Predhovor

Mama: *Potrebujem slúchadlá.*

Dieťa: *Mamka, na čo sú ti slúchadlá? Chceš slúchať?*

Otec: *Jedna lyžica za babku, jedna za deda, jedna za mamku,
jedna za tatka...*

Dieťa: *Keď zapapam za všetkých ľudí, tak čo budem mať?*

V komunikácii s deťmi sme my dospelí nútení premýšľať o zdanlivo samozrejmych veciach. Deti prinášajú do sveta dospelých údiv, pochybnosti, otázky. Dlhodobým používaním slov si dospelí prestávajú uvedomovať, ako slová vznikli, aj ich skutočný význam. Detský svet a jeho odraz v slove nám však narúša to, na čo sme zvyknutí. Niektorých to fascinuje natoľko, že začínajú detský svet skúmať. A tak to bolo aj v našom prípade. Výsledkom záujmu o detské slovo je kniha, ktorú práve držíte v ruke.

Táto kniha by nemohla vzniknúť bez tých, ktorí nás učili vysloviť a používať prvé slová, bez tých, ktorí nás učili, čo je to slovotvorba, a vzbudili v nás profesionálny záujem o ňu, a bez tých, ktorým teraz my pomáhame učiť sa tvoriť a používať slová, a ony nám zato odkrývajú záhady myslenia, reči a jazyka. Preto knihu Dieťa a slovotvorba venujeme:

NAŠIM RODIČOM,

NAŠIM UČITELOM,

zvlášť PhDr. Kláre Buzássyovej, CSc., a prof. PhDr. Jurajovi Furdíkovi, CSc.,

a VŠETKÝM DEŤOM,

zvlášť Emke, Zuzanke, Jakubkovi.

Katarína Vužňáková
Ludmila Liptáková

OBSAH

ÚVOD	8
I. Z TEÓRIE SLOVOTVORNEJ MOTIVÁCIE	10
(K. Vužňáková)	
1. <i>Na začiatok niečo chytľavé</i> alebo čo je to slovotvorná motivácia.....	11
2. <i>Prečo sa veľryba volá ryba, keď je to cicavec?</i> – Vnútrotná štruktúra motivovaného slova.....	13
2.1 Slovotvorný význam slova.....	13
2.2 Súbor motivačných a slovotvorných významov v slovenčine ...	16
3. <i>Čo má tvorenie slov spoločné so skladačkami?</i> – Vonkajšia štruktúra motivovaného slova, slovotvorné postupy a slovotvorné prostriedky.....	26
3.1 Slovotvorná štruktúra (forma)	26
3.2 Slovotvorné prostriedky	28
3.3 Slovotvorné postupy	28
3.4 Trunkácia a alternácie	31
4. <i>J. M. Rozwadowski a „sukničkář“</i> – Binárnosť a ternárnosť vonkajšej a vnútornej štruktúry motivovaného slova.....	32
5. <i>O pátraní po rodokmeni a iných skupinách</i> – Slovotvorné útvary a motivačná intencia	35
5.1 Slovotvorné útvary	35
5.1.1 Slovotvorné hniezdo.....	35
5.1.2 Slovotvorné kategórie.....	38
5.2 Motivačná intencia	42
5.3 Funkcie slovotvornej motivácie v slovnej zásobe jazyka.....	45
6. Ako sa vyhnúť chybám pri slovotvornom rozboře.....	47
7. Reflexia (zhŕňame a premýšľame)	49
8. Literatúra	51

II. VÝSKUMNÉ ASPEKTY VZŤAHU DIEŤAĽA A SLOVOTVORBY ...53

1. **Detská okazionálna slovtvorba a slovtvorba orientovaná na dieťa**55
(L. Liptáková)
 - 1.1 *Slová na jedno použitie*
– Okazionalizmy ako výsledok živej slovtvorby55
 - 1.2 *Lepšie je byť prvák ako starák a zomrák*
– Prečo dieťa tvorí nové slová?64
 - 1.3 *Mixér je húkačka, lebo húka* – Možno hovoriť o súvislosti kognitívnych a slovtvorných štruktúr?.....71
 - 1.4 *Viete, kde rastú rýmy?... No predsa na rýmovníkoch!* – Slovtvorne motivované slovo v literárnej tvorbe pre deti78
 - 1.5 Reflexia (zhrňame a premýšľame).....86
 - 1.6 Literatúra88

2. **Dieťa, reč, myslenie**.....92
(K. Vužňáková)
 - 2.1 „*Mamka, namaličkuj syr!*“ – Skúmanie vzťahu detskej reči a myslenia.....92
 - 2.2 *Prečo majú Eskimáci viacero pomenovaní na označenie snehu?*
– Filozofické aspekty slovtvornej motivácie93
 - 2.3 *Ako súvisí slovtvorba s fungovaním psychiky*
– Psycholingvistické aspekty slovtvornej motivácie.....96
 - 2.3.1 Psychické faktory a slovtvorná motivácia.....96
 - 2.3.2 Psychika a vývin detskej reči101
 - 2.4 *Môže vyučovanie slovtvorby ovplyvniť využívanie mozgu?*
– Neurolingvistické aspekty slovtvornej motivácie106
 - 2.5 Reflexia (zhrňame a premýšľame)..... 109
 - 2.6 Literatúra111

3. **Malý slovtvorný slovník**.....112
(K. Vužňáková)
 - 3.1 *Spovednica či spovedelnica? alebo*
Načo je dobré mať slovtvorný slovník?112

3.2	<i>Nekupuj mačku vo vreci!</i> – Ako sme zostavili Malý slovotvorný slovník a na čo by mal slúžiť.....	115
3.2.1	Parametrizácia.....	115
3.2.2	Ukážka Malého slovotvorného slovníka.....	119
3.2.3	Ako možno Malý slovotvorný slovník využiť.....	122
3.3	<i>Knihá či internet?</i> – Elektronická podoba slovníka – Slovotvorné kategórie a detská reč	124
3.4	Reflexia (zhrňame a premýšľame).....	133
3.5	Literatúra.....	134

III. SLOVOTVORNÁ MOTIVÁCIA AKO PROSTRIEDOK REČOVÉHO A KOGNITÍVNEHO ROZVÍJANIA DIEŤAŤA ... 136 (E. Liptáková)

1.	Čo má spoločné <i>Smiechuliak s Machulkom?</i> alebo Ako využiť slovotvornú intuíciu dieťaťa pri stimulovaní jeho reči a myslenia?	137
1.1	Námet na využitie slovotvorných aktivít pri rozvíjaní reči a myslenia detí predškolského veku	145
1.2	Námet na využitie slovotvorných aktivít pri rozvíjaní reči a myslenia detí mladšieho školského veku	149
2.	Obsah a proces rozvíjania slovotvornej kompetencie dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku	153
2.1	Slovotvorná kompetencia dieťaťa predškolského veku	155
2.1.1	Ciele a obsah.....	155
2.1.2	Proces	157
2.1.3	Ukážky slovotvorných aktivít.....	158
2.1.4	Výstupy.....	161
2.2	Slovotvorná kompetencia dieťaťa mladšieho školského veku....	162
2.2.1	Didaktické princípy	163
2.2.2	Ciele a obsah.....	170
2.2.3	Proces	172
2.2.4	Ukážky slovotvorných aktivít.....	174
2.2.5	Výstupy.....	184

3. Edukačné využitie Malého slovotvorného slovníka	185
(K. Vužňáková)	
3.1 Príklady na využitie Malého slovotvorného slovníka v primárnom vzdelávaní	185
3.2 Príklady na využitie Malého slovotvorného slovníka v predprimárnom vzdelávaní.....	190
4. Reflexia (zhrňame a premýšľame)	193
5. Literatúra	196
 SUMMARY	 199
 Z posudkov recenzentov.....	 202

IV. WEBOVÁ STRÁNKA UČEBNICE <http://das.unipo.sk>

1. Informácie
2. Malý slovotvorný slovník
(K. Vužňáková)
3. Slovník detských okazionalizmov
(L. Liptáková)

ÚVOD

Dieťa a slovtvorba. Dva úžasné fenomény nášho bytia, poznávania a prežívania. **Dieťa** ako jedinečná bytosť, ktorá aktívne, postupne a svojským spôsobom odhaľuje zákonitosti sveta dospelých a otázkou „Prečo?“ pátra po príčinách toho, čo sa okolo neho a v ňom deje. **Slovtvorba** ako, humboldtovsky povedané, najtajomnejšia oblasť jazyka, kde otázka „Prečo?“ odhaľuje nielen vznik pomenovania, ale aj hlbšie procesy poznávania, prežívania a zmocňovania sa sveta, tak špecificky detského, ako aj typicky dospelého.

Prečo sa oba fenomény v tejto knihe stretávajú? Prečo je otázka „**Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?**“ takým úzkym spojivom medzi vysvetľovaním slovtvorných zákonitostí v jazyku a detskou rečovou interpretáciou sveta? Prečo môže poznávanie slovtvorných princípov a pravidiel dieťaťa pomôcť nielen pri zvyšovaní slovnej fluencie a flexibility, pri zdokonaľovaní schopnosti rozmanitým spôsobom vstupovať do verbálnej interakcie, ale aj pri rozvíjaní kognitívnych procesov?

Kniha *Dieťa a slovtvorba* je práve o hľadaní odpovedí na niekoľkoraké „prečo“ bez nároku na vyčerpané či vyčerpávajúce odpovede. Pri pokuse odpovedať na položené „prečo“ sa snažíme vyprovokovať ďalšie a ďalšie otázky, ktorých skúmanie povedie k hlbšiemu poznávaniu rôznych aspektov vzťahu dieťaťa a slovtvorby.

Dieťa a slovtvorba je vysokoškolská učebnica určená predovšetkým študentom učiteľstva predprimárneho a primárneho vzdelávania, ale aj iným záujemcom z radov odbornej či širšej verejnosti. Tematické zameranie tejto knihy je ovplyvnené viacročným výskumným záujmom oboch autoriek o slovtvorný systém slovenského jazyka a jeho rečovú realizáciu, ako aj o skúmanie slovtvornej stránky rečového správania sa dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. Z publikačných výstupov výskumu pripomenieme monografie: Liptáková, L.: *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine* (Prešov: Náuka, 2000) a Vužňáková, K.: *Problémy lexikografického zachytenia slovtvorného systému slovenčiny* (Prešov: Prešovská univerzita, 2006).

Vo vysokoškolskej učebnici *Dieťa a slovtvorba* si kladieme tri základné ciele:

1. Sprostredkovať budúcim i súčasným učiteľom materinského jazyka základnú charakteristiku teórie slovtvornej motivácie, ktorú v slovenskej jazykovede rozpracoval významný derivatológ prof. PhDr. Juraj Furdík, CSc., a ktorú považujeme za konceptuálne východisko súčasného vyučovania slovtvorby a zároveň za teoretické východisko analýzy a rozvíjania slovtvornej stránky reči dieťaťa.

2. Predstaviť výsledky výskumu rôznych aspektov vzťahu dieťaťa a slovo- tvorby, ako detská okazionálna slovo tvorba, autorská slovo tvorba v umelec- kých textoch pre deti, slovo tvorná motivácia ako prostriedok uvedomovania si vzťahu medzi myslením a rečou dieťaťa, slovníkové spracovanie slovo tvorných kategórií reflektujúce vývin a stimulovanie detskej reči a pod.

3. Vytvoriť koncepciu využitia slovo tvornej motivácie ako prostriedku re- čového a kognitívneho rozvíjania dieťaťa. Spracovať obsahovú a procesovú stránku rozvíjania slovo tvornej kompetencie dieťaťa predškolského a mlad- šieho školského veku ako súčasť jeho komunikačnej a kognitívnej kome- tencie. Spracovať slovo tvornú metodiku a priniesť konkrétne ukážky slovo- tvorných edukačných aktivít.

Podľa vymedzených cieľov je učebnica štruktúrovaná do troch hlavných kapitol: I. Z teórie slovo tvornej motivácie. II. Výskumné aspekty vzťahu dieťaťa a slovo tvorby. III. Slovo tvorná motivácia ako prostriedok rečové- ho a kognitívneho rozvíjania dieťaťa. Súčasťou učebnice je webová stránka <http://das.unipo.sk>, ktorá obsahuje dve lexikografické prílohy, a to Malý slo- vovtorný slovník a Slovník detských okazionalizmov.

Naším práním je, aby kniha *Dieťa a slovo tvorba* priniesla čitateľom isté poznanie, ale predovšetkým dôvody na uvažovanie o viacrozmernosti vzťahu slovo tvorby a dieťaťa, o pomedznom charaktere slovo tvorby, o súvislostiach slovo tvorných zákonitostí jazyka s vývinom detskej reči a myslenia, o osobi- tostiach detského jazykového obrazu sveta...

autorky

I. Z TEÓRIE SLOVOTVORNEJ MOTIVÁCIE

Obsah kapitoly

1. **Na začiatok niečo chytľavé alebo čo je to slovotvorná motivácia.**
2. **Prečo sa veľryba volá ryba, keď je to cicavec?**
 - **Vnútorňa štruktúra motivovaného slova.**
 - 2.1 Slovotvorný význam slova.
 - 2.2 Súbor motivačných a slovotvorných významov v slovenčine.
3. **Čo má tvorenie slov spoločné so skladačkami?**
 - **Vonkajšia štruktúra motivovaného slova, slovotvorné postupy a slovotvorné prostriedky.**
 - 3.1 Slovotvorná štruktúra (forma).
 - 3.2 Slovotvorné prostriedky.
 - 3.3 Slovotvorné postupy.
 - 3.4 Trunkácia a alternácie.
4. **J. M. Rozwadowski a „sukničár“: – Binárnosť a ternárnosť vonkajšej a vnútornej štruktúry motivovaného slova.**
5. **O pátraní po rodokmeni a iných skupinách. – Slovotvorné útvary, motivačná intencia a funkcie slovotvornej motivácie.**
 - 5.1 Slovotvorné útvary.
 - 5.1.1 Slovotvorné hniezdo.
 - 5.1.2 Slovotvorné kategórie.
 - 5.2 Motivačná intencia.
 - 5.3 Funkcie slovotvornej motivácie v slovnej zásobe jazyka.
6. **Ako sa vyhnúť chybám pri slovotvornom rozbere.**
7. **Reflexia (zhrňame a premýšľame).**
8. **Literatúra.**

1. Na začiatok niečo chytľavé alebo čo je to slovotvorná motivácia

Jazyk pozostáva zo znakov, teda zo slov, presnejšie z lexikálnych jednotiek. Keď dieťa začína hovoriť, učí sa vysloviť a postupne používať jednotlivé lexikálne jednotky, slová v komunikácii. Za krátky čas je používanie slov zautomatizované, a tak sa hovoriaci bežne nepotrebujú zamýšľať nad tým, prečo sa niečo volá tak, ako sa volá (napr. *zem, voda, dvere, strom, tabuľa*). Iným javom je situácia, keď počujeme alebo čítame nejaké slovo a nepoznáme jeho význam. Počuli ste niekedy slovo **chytľan**? Pokúste sa zamyslieť nad tým, čo by toto slovo mohlo označovať. Ak máte na mysli niečo alebo niekoho, kto niečo alebo niekoho chytá, ste veľmi blízko. *Chytľan* je totiž chytľavý mäkkýš. K odhaleniu významu slova vám (aj keď si to používateľ jazyka neuvedomuje) pomohla slovotvorná motivácia.

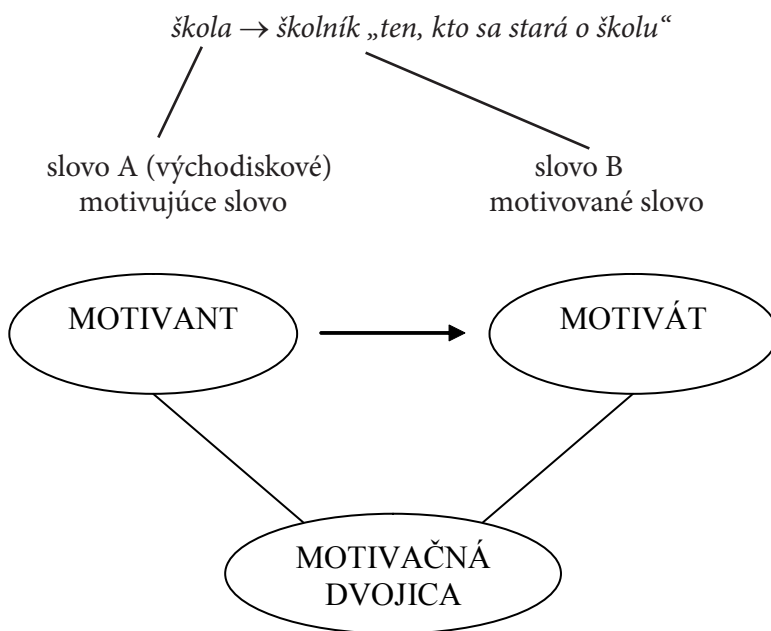
V jazyku máme slová, ktoré sa vyznačujú tým, že sú nemotivované, čo je spôsobené aj frekvenciou ich používania, teda tvoria jadro slovnej zásoby. Druhú, väčšiu časť slovnej zásoby tvoria slová slovotvorne motivované. Ich slovotvorná štruktúra nám pomáha zistiť, prečo sa niečo volá tak, ako sa volá. Vedeli by ste napríklad vysvetliť, prečo sa **zem** volá zem? Ak áno, nepatríte medzi bežných používateľov jazyka (Ste etymológ?). Ak nie, všetko je tak, ako má byť, pretože slovo *zem* je z pohľadu súčasného používateľa jazyka nemotivované. Iné je to už pri slove **zemiak**. Príčinou tohto pomenovania je fakt, že táto hľuza „rastie v zemi“. Pomenovanie *zemiak* je teda motivované formálne i významovo slovom *zem*.

Tvorením slov sa zaoberá osobitná jazykovedná disciplína s názvom **derivatológia**. Ide o relatívne samostatný odbor, ktorý zároveň hraničí so všetkými jazykovednými disciplínami. A nielen s nimi. V tejto učebnici sa snažíme ukázať, že ak chceme pochopiť fungovanie slovotvorby (jazyka a reči vôbec), potrebujeme sa na ňu pozrieť aj z pohľadu filozofie, psychológie, neurológie i literárnej vedy.

Budeme vychádzať predovšetkým z **teórie o slovotvornej motivácii**, ktorú zaviedol do slovenskej jazykovedy popredný slovenský lingvista – derivatológ **Juraj Furdík** (1993, 2004, 2005). Naše teoretické úvahy i v druhej kapitole predstavené zámery však nadväzujú aj na širšie derivatologické zázemie reprezentované prácami významných slovenských jazykovedcov, ako Ján Horecký (1959, 1971, 1989, 2003), Klára Buzássyová (1974, 1985, 1989), Ján Bosák (1985, 1989), Ella Sekaninová (1980), Mira Nábělková (1993), Miroslava Sokolová et al. (2005).

Čo je to slovotvorná motivácia?

- Je to termín, ktorý slúži na označenie javov, ktoré boli doteraz v jazykovede a didaktike známe ako odvodzovanie a skladanie slov.
- Je to jeden zo základných systémotvorných princípov v lexikálnej zásobe jazyka.
- Je to zdôvodnenie jazykového vyjadrenia pomenovaného javu. Motivované je také pomenovanie, pri ktorom existuje synchronne platná, jazykovým povedomím overiteľná odpoveď na otázku „Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?“, *chytľan „to, čo je chytľavé“; zemiak „to, čo rastie v zemi“*.
- Je to uvedomovaný významovo-formálny vzťah medzi slovom A a slovom B, ktoré tvoria motivačnú dvojicu:



2. Prečo sa veľryba volá ryba, keď je to cicavec?

Vnútoraná štruktúra motivovaného slova

Vedeli ste, že veľryba nie je ryba? Veľryba v skutočnosti nie je ryba, ale cicavec. Ako je však možné, že pomenovanie odporuje vedeckému poznaniu sveta? Poďme sa pozrieť na to, ako vzniká jazyk, ako sa rodia slová a kto je ich tvorcom. Nie zriedkavo sa stáva, že bežní používatelia jazyka nadávajú na jazykovedcov, prevažne lexikografov, ako si svojvoľne menia pravidlá jazyka, tvary a podobu slov. V skutočnosti je to však skôr naopak. Jazykovedci sú tí, ktorí sledujú, ako bežní hovoriaci komunikujú, a tieto skutočnosti potom zaznamenávajú napríklad aj v slovníkoch. Tak je to aj pri tvorení slov. Tvorcom jazyka, slov sú bežní používatelia jazyka. Nie všetci sú vedcami, a tak sa do pomenovaní môže premietnuť akákoľvek skúsenosť človeka. Veľryba vyzerá naozaj ako veľká ryba, aj keď je to morský cicavec veľkých rozmerov, a preto nič nebráni tomu, aby sa volala „veľryba“. Vtákovpysk je vajcorodý cicavec žijúci v Austrálii, no pomenovanie vzniklo na základe toho, že „má pysk ako vták“. Tieto skutočnosti vyplývajú z toho, že v jazyku máme lexikálny a slovotvorný význam slova. Kým lexikálny význam nám hovorí, čo slovo znamená, slovotvorný nám pomáha zistiť, ako slovo vzniklo, resp. prečo sa niečo volá tak, ako sa volá. Ak by ste mali odpovedať na otázku, čo je to hlavolam, možno by ste ponúkli odpoveď hádanka, zložitý problém. V tomto prípade by ste vysvetlili slovo prostredníctvom lexikálneho významu, ktorý možno bežne nájsť vo výkladových slovníkoch. Odpoveď na to, prečo sa hlavolam volá hlavolamom, však dáva slovotvorný význam, teda hlavolam je „to, nad čím si lámeme hlavu“.

2.1 SLOVOTVORNÝ VÝZNAM SLOVA

Vznik motivovaných slov vieme pomerne ľahko vysvetliť tak, že odkryjeme **motivačný, resp. slovotvorný význam motivovaného slova** (termíny preberáme od J. Furdíka, 2004, s. 61 – 62).

Podstatou je nájsť slovo, ktoré bolo východiskom, „pohnútkou“, motiváciou pri vzniku konkrétneho odvodeného alebo zloženého slova, napr. zemiak „to, čo rastie v zemi“; vodník „ten, kto žije vo vode“; stromový, s-á kôra „taká, ktorú má strom“. Kým motivačný význam má individuálny charakter (hovorí o význame konkrétneho slova, napr. učiteľ „ten, kto učí“; pisateľ „ten, kto píše“; skladateľ „ten, kto skladá“; vydavateľ „ten, kto vydáva“), slovotvorný význam je všeobecným významom platným pre istú skupinu slov (všetky uvedené slová s príponou *-tel'* majú rovnaký slovotvorný význam: *ten, kto* + V_{akp} t. j. *ten, kto* + *verbum, sloveso v činnom rode*). Slovotvorný význam je teda zovšeobecnená podoba motivačného významu, všeobecná schéma vnútornej formy slova. Keďže vo vyučovaní slovotvorby v primárnej škole

nemožno pracovať s abstraktnými schémami, budeme v tejto učebnici klásť dôraz na individuálnosť významu, ale vzhľadom na jednotnosť termínov viažucich sa na slovotvornú teóriu ho budeme označovať termínom **slovotvorný význam slova**.

Slovotvorný význam oživíme na základe **slovotvornej parafrázy, substitúcie**.

Substituovať (nahradiť) odvodené alebo zložené slovo znamená:

1. Zaradiť do substitúcie príslušné východiskové slovo/slová.
2. Začleniť do substitúcie rovnocenný výraz, ktorý nahrádza slovotvorný formant.
3. Vyjadriť vzťah medzi východiskovým slovom a výrazom, ktorý nahrádza slovotvorný formant, resp. pri kompozitách medzi dvoma východiskovými slovami.

figliar

1. fígel'
2. ten, kto
3. „ten, kto robí fígle“

perlorodka

1. perla, rodiť
2. to, čo
3. „to, čo rodí perly“

Už v úvode sme poukázali na to, že slovotvorná motivácia nemusí vždy odrážať skutočný stav vecí, napr. *velryba „velká ryba“ X morský cicavec veľkých rozmerov* (Dziaková, 2002). Príčinou je skutočnosť, že vznik pomenovaní je závislý od poznania a skúsenosti jednotlivých kultúr, spoločností i konkrétnych jednotlivcov. Slovotvorne motivované slová sa tak rodia na základe znakov, ktoré sú významné, výnimočné, rozhodujúce pre človeka, skupinu ľudí v čase vzniku slova.

Preto, aj keď sú odvodené a zložené slová v danom jazyku motivované, ich forma je vzhľadom na rôzne jazyky arbitrárna (ľubovoľná), napr.

slovenčina: *poľnohospodár* „ten, kto hospodári na poli/poľný hospodár“,

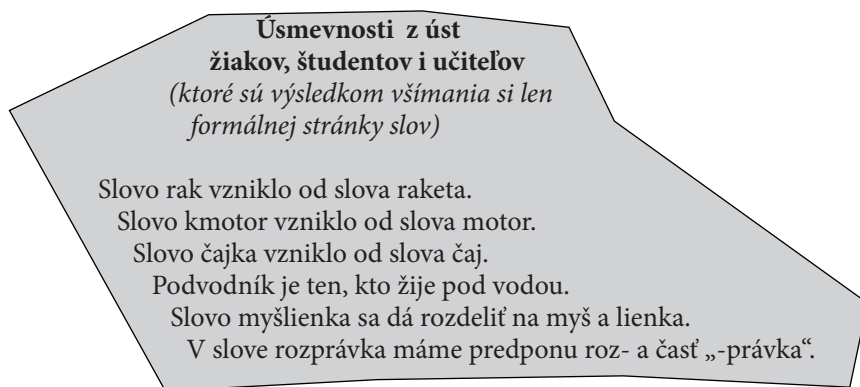
čeština: *zemědělec* „ten, kto robí (dělá) so zemou“,

angličtina: *farmer* „ten, kto pracuje na farme“.

Slovotvorný význam môže niekedy pôsobiť neprirodzene. Ide o prípady, keď sa motivačný význam odchyľuje od lexikálneho, čo môže byť spôsobené postupným prehodnotením pôvodnej sémantickej štruktúry, pôvodného významu slova alebo prenesením významu, napr. *černokňazník „čierny kňaz“ X čarodejník, strigôň, bosorák; vetroplach „ten, kto plaší vietor“ X pobehaj*. V takomto prípade, keď sa slovotvorný význam odchyľuje podstatne od lexikálneho významu, hovoríme o **demotivácii**.

Cieľom slovotvornej analýzy nie je odkrývať skutočnú podstatu vecí, ale zisťovať spôsob vzniku slova, vysvetliť (synchronne, v súčasnosti, t. j. pokiaľ používateľ jazyka cíti, vníma, uvedomuje si slovotvorný základ ako štruktúrno-sémantický prvok), prečo sa niečo volá tak, ako sa volá. Teda voľná rekonštrukcia slovotvorného významu by mala byť znakom, že slovo je motivované, a východiskom pri slovotvornom rozbere, pretože prostredníctvom slovotvorného významu možno jednoznačne zistiť, ako slovo vzniklo.

V procese didaktickej komunikácie, teda na ceste od vedného systému slovotvorby cez didaktickú transformáciu až k vyučovacej praxi, niekedy dochádza ku skreslenej interpretácii aktuálnej slovotvornej teórie (pozri Liptáková, 2003). Príčinou je pridržiavanie sa formálnej štruktúry slova. Slovotvorná motivácia sa však týka formy i významu.



Preto prezentujeme súbor motivačných a slovotvorných významov slova v slovenčine na základe výskumu lexikálnych jednotiek obsiahnutých v Krátkom slovníku slovenského jazyka (1997; Výskum sa realizoval pred 4. vydaním a elektronizáciou Krátkeho slovníka slovenského jazyka.). Týmto sa snažíme pomôcť učiteľom, študentom i bežným používateľom jazyka osvojiť si spôsob vysvetľovania významu odvodených a zložených slov.

Poznámka

Tento výskum v súvislosti s tvorbou slovotvorného slovníka začal realizovať J. Furdík (1993, 2004). Pri tvorbe relatívne uceleného prehľadu sme vychádzali z jeho výskumu, t. j. zo substitúcií pre substantíva, pričom niektoré prehodnocujeme a dopĺňame inventár motivačných významov nielen pre deriváty, ale analogicky i pre kompozitá so zreteľom na všetky plnovýznamové slovné druhy.

2.2 SÚBOR MOTIVAČNÝCH A SLOVOTVORNÝCH VÝZNAMOV V SLOVENČINE

Súbor je rad jednotlivín tvoriacich celok, pričom jeho prvky sú spojené istými spoločnými vlastnosťami. Napríklad súhvezdie je súbor hviezd, ktoré vytvárajú istý obraz; súkvetie je súbor kvetov, ktoré sú na jednej osi. V niektorých súboroch možno vyčleniť aj podsúbory, napr. súbor vedomostí ľudstva alebo konkrétneho človeka na podsúbor vedomostí o jazyku a reči, podsúbor vedomostí o prírode, o histórii, o medicíne. Odvođené a zložené slová tvoria tiež súbor, ktorý sa vyznačuje tým, že tieto slová sú slovotvorne motivované. Možno ho zároveň podľa spôsobu tvorenia, slovnodruhovej charakteristiky a podľa typov motivačných a slovotvorných významov rozdeliť na podsúbory.

V nasledujúcich tabuľkách teda nájdete osobitne vymedzené slovotvorné a motivačné významy:

- a) derivátov a kompozít,
- b) slovotvorne motivovaných slov podľa ich slovnodruhovej príslušnosti,
- c) slovotvorne motivovaných slov podľa typu pomenúvacej (onomaziologickej) kategórie:

transpozícia – lexikálny význam zostáva rovnaký, ale mení sa syntaktická a slovnodruhová funkcia slova;

modifikácia – dochádza k obmene významu, pričom slovnodruhová charakteristika slova zostáva tá istá;

mutácia – pomenúva sa niečo nové, slovnodruhová platnosť sa môže, ale nemusí meniť;

integrácia – vzniká vtedy, ak sa pri kompozícii zlučujú dva významovo rovnocenné základy (podrobnejšie o tom pozri na s. 38 – 39).

Tab. č. 1 **Súbor slovotvorných a motivačných významov**
DERIVÁTY

SUBSTANTÍVA

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia	
to, že N + V zábava <i>„to, že niekto sa zabáva“</i>	At + S stolík <i>„malý stôl“</i>	ten, kto V_{act} učiteľ <i>„ten, kto učí“</i>	to, čo (V_{spón}) + (Pr) + S _{cas} gumáky <i>„to, čo je z gumy“</i>
to, že N + (V_{spón}) + Adj rýchlosť <i>„to, že niečo je rýchle“</i>	psisko <i>„veľký pes“</i>	ten, kto (V_{act}) + S_{cas} rybár <i>„ten, kto chytá ryby“</i>	to, čo (V_{spón}) + (ako) S hadica <i>„to, čo je ako had“</i>
to, že N + (V_{spón}) + Adv okolky <i>„to, že niekto chodí okolo“</i>	študentka <i>„žena – študent“</i>	ten, kto (V) + (Pr) + S_{cas} Bystričan <i>„ten, kto je z Bystrice“</i> farník <i>„ten, kto patrí k fare“</i>	to, čo (V) + (Pr) + S_{cas} pripecok <i>„to, čo je pri peci“</i>
to, že N + (V_{spón}) + Num prvenstvo <i>„to, že niekto je prvý“</i>	srnec <i>„samec – srna“</i>	ten, kto (V_{spón}) + Adj starec <i>„ten, kto je starý“</i>	to, čo (V_{spón}) + Adj krivka <i>„to, čo je krivé“</i>
to, že N + (V_{spón}) + Pron samota <i>„to, že niekto je sám“</i>	učiteľstvo <i>„veľa učiteľov“</i>	ten, kto (V) + Num + (S_{cas}) štyridsiatnik <i>„ten, kto má štyridsať rokov“</i>	to, čo...Adv... okolík <i>„to, čo má stopky okolo osi“</i>
	nešťastie <i>„neg. + šťastie“</i>	ten, kto (V) + Prep protivník <i>„ten, kto je proti“</i>	to, čo (V) + Num + (S) štvorec <i>„to, čo má štvoro rovnakých strán“</i>
	pagaštan <i>„vzťah + gaštan“</i>	to, čo V/V_{pas} stojan <i>„to, čo stojí“</i> rozprávka <i>„to, čo sa rozpráva“</i>	to, kde V_{pas} + (S_{cas}) čakáreň <i>„to, kde sa čaká“</i> kaliareň <i>„to, kde sa kalí ocel“</i>
	farárko <i>„expr. + farár“</i>	to, čo (V_{pas}) + S_{cas} folkloristika <i>„to, čo sa zaoberá folklórom“</i>	to, kde (V_{pas}) + S_{cas} mliekareň <i>„to, kde sa vyrába mlieko“</i>
			to, čím V_{pas} počítadlo <i>„to, čím sa počíta“</i>

ADJEKTÍVA

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia	
<p>taký, ktorý V rozhodujúci (okamih) „<i>taký, ktorý rozhoduje</i>“</p> <p>taký, ktorý (V_{spon}) + Adv včerajší (zápas) „<i>taký, ktorý bol včera</i>“</p> <p>taký, ktorý (V) + + Pr predný (p-á izba) „<i>taký, ktorý je vpredú</i>“</p>	<p>Adv + Adj slabučký „<i>veľmi slabý</i>“</p> <p>nahluchlý „<i>trochu hluchý</i>“</p> <p>neg. + Adj nezdravý „<i>neg. + zdravý</i>“</p>	<p>taký, ktorý + V_{pas} bádateľský (b-é metódy) „<i>taký, ktorým sa báda</i>“ túlavý (pes) „<i>taký, ktorý sa túla</i>“</p> <p>taký, ktorý V_{act} panovačný (človek) „<i>taký, ktorý panuje</i>“</p> <p>taký, ktorý (V_{spon}) + (Pr) + V baliaci (papier) „<i>taký, ktorý je na balenie</i>“</p> <p>taký, ktorý (sa dá) V_{inf} pitný (p-á voda) „<i>taký, ktorý sa dá piť</i>“</p> <p>taký, ktorý (V) + S_{cas} domový (d-é dvere) „<i>taký, ktorý patrí domu</i>“</p>	<p>taký, ktorý (V) + (Pr) + S_{cas} etnický (e-á otázka) „<i>taký, ktorý súvisí s etnikom</i>“ poznámkový (zošit) „<i>taký, ktorý je na poznámky</i>“</p> <p>taký, ktorý V + S_{cas} matkin (kabát) „<i>taký, ktorý patrí matke</i>“</p> <p>taký, ktorý (V_{spon} + Adj) + (Pr) + S_{cas} fičúrsky (f-e fúzy) „<i>taký, ktorý je typický pre fičúra</i>“</p> <p>taký, ktorý (V) + Num + (S) miliónový (národ) „<i>taký, ktorý má milión (príslušníkov)</i>“</p> <p>taký, ktorý (V_{spon} + Adj) + (Pr) + Pron + (S) našský (n-é spôsoby) „<i>taký, ktorý je typický pre naše prostredie</i>“</p>

VERBÁ

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia
byť/stávať sa + S_{cas} kraľovať „byť kráľom“ byť + Adj zelenáť sa „byť zelený“ stať sa/ stávať sa + Adj kamenieť „stávať sa kamenným“	imperf. + V (Adv + V) chodievať „opakovane chodiť” dokončovať „postupne dokončiť“ perf. + V kopnúť „raz kopať“ vletieť „letieť do niečoho“ dohovoriť „ prestať hovoriť“ V + demin. (V + Adv) bežkať „trochu bežať“ V + refl. písať si „písať sebe navzájom“ klamať sa „klamať seba“ oprieť sa „oprieť + refl.“	V + S_{cas} hladovať „mať hlad” gumovať „používať gumu“ V + (Pr) + S_{cas} nalodiť sa „byť na lodi“ V + Adj bieliť „urobiť bielym“ V + Adv spätkovať „ísť späť“ V + (Pr) + Num štvrtiť „deliť na štvrté“ V + Pron osvojiť si „urobiť svojím“ V + Pron/Interj/Del tykať „hovoriť ty“ ceknúť „povedať cek“ bacať „urobiť bác“

ADVERBIA

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia
tak, že N + V_{act} mlčky <i>„tak, že niekto mlčí“</i>	V + demin. (Adv_{modif} + Adv_{mot}) tichučko <i>„veľmi ticho“</i>	V + (Pr) + S kolenačky <i>„prosiť na kolenách“</i>
tak, že (V_{spon}) + S zima <i>„tak, že je zima“</i>	Adv_{okolnost} + modif. odvčera <i>„od včera“</i>	
tak, že N + (V_{spon}) + Adj dlho <i>„tak, že niečo je dlhé“</i>	neg. + Adv nemálo <i>„neg. + málo“</i>	

NUMERÁLIA

Analogická transpozícia	Modifikácia	Mutácia a analogická mutácia
tak, že N + (V_{spon}) + Num_{adj} päťnásobne <i>„tak, že niečo je päťnásobné“</i> trojako <i>„tak, že niečo je trojaké“</i>	Num ako súhrn častí troje <i>„tri ako súhrn častí“</i>	taký, ktorý (V_{spon}) + Num_{skup} + S _{cas} trojaký <i>„taký, ktorý má troje druhov“</i>
tak, že N + (V) + Num_{adv} trojmo <i>„tak, že niečo sa realizuje ako troje“</i>	Num + poradie tretí <i>„tri + poradie“</i>	Num_{rad} + S + S_{cas} štvrt'/ štvrtina <i>„štvrtá časť celku“</i>
	Num + expr. štvrtka <i>„štvrt'/ štvrtina + expr.“</i>	

Poznámka

Substitúcie pre numerálie a pronomína môžu byť diskutabilné. Ide o to, že hranica medzi číslovkami, zámenami a inými slovnými druhmi je veľmi neostrá (numerálie preberajú podobu a kategórie od adjektív a adverbí, pronomína od adjektív, adverbí a numerálií). Z tohto dôvodu sú onomaziologické bázy a následne slovtvorné parafrázy analogické uvedeným slovným druhom. Preto tu používame termíny analogická transpozícia (M. Sokolová hovorí o formálnej transpozícii, 2007) a analogická mutácia.

PRONOMINÁ

Analogická transpozícia	Modifikácia	Analogická mutácia
<p>tak, že N + (V_{spon}) + Pron_{adj} dajako <i>„tak, že niečo je dajaké“</i></p> <p>toľkorako <i>„tak, že niečo je toľkoraké“</i></p>	<p>Pron? Neviem. kamsi <i>„Kam? Nevieť.“</i></p> <p>Pron? Rôzne. kamkoľvek <i>„Kam? Rôzne.“</i></p> <p>Pron + postoj tenže <i>„ten + postoj“</i></p> <p>modif + Pron_{okolnosť} dovtedy <i>„do + vtedy“</i></p> <p>Pron + násobok toľkokrát <i>„toľko + násobok“</i></p> <p>neg. + Pron nikto <i>„neg. + kto“</i></p> <p>Pron + expr. každučký <i>„každý + expr.“</i></p>	<p>taký, ktorý + (V_{spon}) + Pron_{num} + S_{cas} toľkoraký <i>„taký, ktorý má toľko(oro) druhov“</i></p>

Tab. č. 2 **Súbor slovotvorných a motivačných významov**
KOMPOZITÁ

SUBSTANTÍVA

Integrácia	Mutácia
S + S ; bodkočiarka: „bodka + čiarka“	S + S ; stĺporadie: „rad stĺpov“ Adj + S ; dlhopis: „dlžobný úpis“
Modifikácia	to, že S + V ; moreplavba: „to, že sa niekto plaví po mori“ Adv + V ; rýchlopalba: „to, že sa rýchlo páli“ Num + V ; dvojvládie: „to, že vládnu dvaja“ Pron + V ; samoliečba: „to, že sa niekto sám lieči“
S + S ; jazykoveda: „veda o jazyku“ Adj + S ; malomesto: „malé mesto“	ten, kto S + V ; drevorubač: „ten, kto rúbe drevo“ Adv + V ; domased: „ten, kto sedí doma“ Pron + V ; spoluhráč: „ten, kto hrá spolu s niekým“ Num + V ; prvolezec: „ten, kto lezie prvý“ Adj + S ; Juhoameričan: „ten, kto je z Južnej Ameriky“ Adv + S ; horenos: „ten, kto má hore nos“
V + S ; svietiplyn: „plyn, ktorý svieti“	to, čo S + S ; nosorožec: „to, čo má nos ako roh“ V + S ; trasoritka: „to, čo trasie riťou“ Num + S ; dvojplošník: „to, čo má dve plochy (nad sebou)“ Pron + V ; samopal: „to, čo páli samo“
Adv/Part + S ; skorobásnik: „skoro básnik“	to, čím S + V ; mucholapka: „to, čím sa lapajú muchy“ Adv + V ; ďalekohľad: „to, čím sa hľadá ďaleko“
Num + S ; trojskok: „tri skoky“	to, kde S + V ; autoopravovňa: „to, kde sa opravujú autá“ Adv + V ; rýchločistiareň: „to, kde sa rýchlo čistí“
Interj + S ; hurá-systém: „hurá systém“	

ADJEKTÍVA

Integrácia	Mutácia
Adj + Adj ; čierno-biely: „čierny + biely“	taký, ktorý S + S ; motýľokvetý: „taký, ktorý má kvety ako motýľ“ Adj + S ; čiernovlasý: „taký, ktorý má čierne vlasy“ Num + S ; maloletý: „taký, ktorý má málo liet“
Modifikácia	Pron + S ; svojprávny: „taký, ktorý má svoje práva“ S + V ; vínorodý: „taký, ktorý rodí víno“ Adv + V ; veľavravný: „taký, ktorý veľa vraví“ Num + V ; mnohoznačný: „taký, ktorý mnoho značí“ Pron + V ; samozvaný: „taký, ktorý sa sám zve“
S + Adj ; duchaplný: „plný ducha“	
Adv + Adj ; tmavomodrý: „tmavo modrý“	
Pron + Adj ; všadeprítomný: „prítomný všade“	

ADVERBIÁ

Integrácia	Mutácia
Adv + Adv; široko-d'aleko: „široko + d'aleko“	tak, že S + S (+ zmena významu a SD); silou-mocou: „tak, že niekto chce niečo silou a mocou“/ „všetkými prostriedkami, nástojčivo“
Modifikácia	Adj + S; hololakt'ačky: „tak, že niekto má holé lakte“ V + S; zažmuročky: „tak, že niekto zažmúri oči“
Adv + Adv; včasráno: „včas ráno“	Adv + S; horeznačky: „tak, že niekto spadne znakom hore“ Num + S; štvornožky: „tak, že niekto chodí po štyroch nohách“
Pron + Adv; tentoraz: „tento raz“	Pron + V; vševvedúcky: „tak, že niekto vie všetko“ Part + V; ledabolo: „tak, že by leda bolo“/ „nedbanlivo“ Num + Num (+ zmena významu a SD); ostošest': „tak, že niekto uteká o sto šesť“/ „rýchlo, usilovne“ Adj + Adj (+ zmena významu a SD); sčista-jasna: „tak, že niečo sa objavilo z čistého a jasného“/ „neočakávane“

VERBÁ

Integrácia	Mutácia
V + V; oživotvoriť: „oživiť a tvoriť“	Adj + V; cudzopasiť: „pásť sa na cudzom“ Adj + S; splnomocniť: „dať plnú moc“
Modifikácia	Adj/Pr + S/V; zlorečiť: „hovoriť zlé reči“/ „rieť niečo zlé“ protirečiť: „hovoriť reči proti niečomu“/ „rieť niečo proti“
Adv + V; znovunastaviť: „znovu nastaviť“ S + V; blahopriať: „blaho priať“	

NUMERÁLIÁ

Modifikácia	Mutácia
Num + krát/raz/razy trikrát „ <i>tri + krát</i> “ štyri razy „ <i>štyri + razy</i> “	toľko, koľko (V_{spon}) + Num plus desat' dvanásť „ <i>dva plus desat'</i> “
Num + Num (vyššia číslovka plus nižšia) stopäť: „ <i>sto + päť</i> “ stopäťdesiat: „ <i>sto + päťdesiat</i> “	toľko, koľko (V_{spon}) + Num krát desat' dvadsať „ <i>toľko, koľko (je) dva krát desat'</i> “
dvestotridsaťpäť: „ <i>dvestotridsať + päť</i> “	toľko, koľko je Num krát Num (nižšia číslovka krát vyššia) päťsto „ <i>toľko, koľko je päť krát sto</i> “ sedem miliónov „ <i>toľko, koľko je sedem krát milión</i> “
	taký, ktorý V + Num päťnásobný „ <i>taký, ktorý násobím piatimi</i> “

PRONOMINÁ

Modifikácia	Mutácia
Pron + Pron; stamodtiaľ: „ <i>s tam odtiaľ</i> “ henten: „ <i>hen ten</i> “	Pron + Adj; taký istý: „ <i>taký istý</i> “/ <i>rovnaký, zhodný</i>
Pron + Pron (+ zmena významu); ten-ktorý: „ <i>ten ktorý</i> “/ <i>daný, určitý</i> kedy-tedy: „ <i>kedy+ tedy</i> “/ <i>občas</i> ako-tak: „ <i>ako + tak</i> “/ <i>nejako</i>	
Adv + Pron; zriedkacto: „ <i>zriedka kto</i> “	
Part + Pron; sotvačo: „ <i>sotva čo</i> “	

Poznámka

Analýzou kompozít pri tvorbe Slovníka koreňových morféme slovenčiny (Sokolová – Ivanová – Vužňáková, 2005) sme zistili, že mnohé kompozitá možno interpretovať dvojako. V takýchto prípadoch uprednostňujeme len jednu z možností. Ak je možné utvoriť parafrázu mutačného i modifikačného typu (autoopravovňa „opravovňa áut“ i „to, kde sa opravujú autá“), uprednostňujeme mutáciu („to, kde sa opravujú autá“).

Použité skratky

akt	– aktívne (činné) sloveso, V_{akt} – sloveso v činnom rode
Adj, adj	– adjektívum (prídavné meno), adjektívne meno (číslovka: Num_{adj}) alebo zámeno: $Pron_{adj}$
Adv	– adverbium (príslovka)
At	– atribút (syntaktická funkcia prívlastku)
cas	– casus, pád (S_{cas})
Del	– delokutívnosť, delokutívum
demin.	– deminutívum (zdrobnenina)
expr.	– expresívnosť
inf.	– infinitív, V_{inf} – sloveso v infinitíve (v neurčitku)
Interj	– interjekcia (spojka)
imperf.	– imperfektívum (nedokonavé sloveso)
N	– niekto/niečo
modif.	– modifikácia
mot	– motivant, S_{mot} – substantívny motivant
neg.	– negácia
Num, num	– numerálium (číslovka), číslovkové meno (zámeno: $Pron_{num}$)
Num_{skup}	– skupinová číslovka
Num_{rad}	– radová číslovka
Part	– partikula (časť)
pas	– pasívum, V_{pas} – sloveso v trpnom rode
perf.	– perfektívum (dokonavé sloveso)
Pr, Prep	– prepozícia (predložka)
Pron	– pronominum (zámeno)
refl	– reflexívum, V_{refl} – zvrtné sloveso
S	– substantívum (podstatné meno)
SD	– slovný druh
spon	– sponové sloveso: V_{spon}
V	– verbum (sloveso), slovesný základ

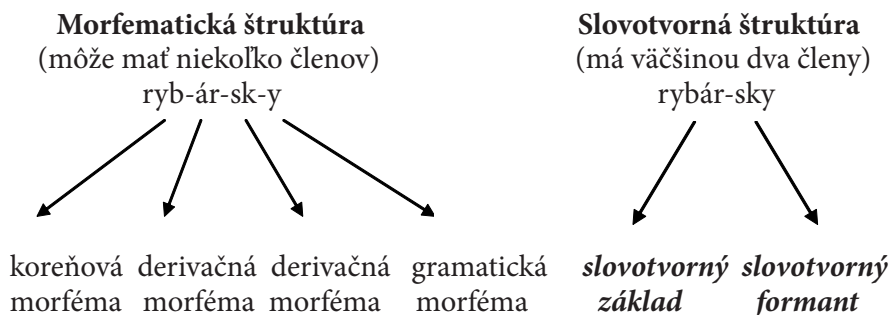
3. Čo má tvorenie slov spoločné so skladačkami?

Vonkajšia štruktúra motivovaného slova, slovotvorné postupy a slovotvorné prostriedky

Každé slovo, resp. lexikálna jednotka má svoju vonkajšiu i vnútornú stránku. Vnútorná stránka sa spája s významom slova. V predchádzajúcej časti sme opísali fungovanie slovotvorného významu v slovotvorne motivovanom slove. Ten istý slovotvorný význam môžeme vyjadriť rôznou formou (napr. pomenovanie malého: strom-ček, mašl-ička, slon-ík, guľ-ka), ktorá sa skladá väčšinou z dvoch, ale i z viacerých častí (mal-iček, zlat-o-vlás-ka). Je to ako skladačka. Pridávame k sebe jednotlivé časti a skladáme slová. Mohlo by sa to zdať banálne, prípadne by ste mohli namietat, že niečo ako skladačky patrí do detského veku a z toho ste už dávno vyrástli. Opak je však pravdou. Jazyk totiž nie je nič iné ako hra, bez ktorej by nefungovala žiadna spoločnosť. Napriek tomu, že si do istej miery možno vyberať z rôznych prvkov (napr. pomenovanie osoby, ktorá vykonáva istú činnosť, možno vyjadriť rôznou príponou: uči-tel' – „ten, kto učí“; plav-ec „ten, kto pláva“; mal-iar „ten, kto maľuje“; predava-č „ten, kto predáva“), v slovotvornej norme existujú pravidlá, ktoré určujú, akým spôsobom sa slová tvoria a ktoré prvky možno vzájomne spojiť (napr. pomenovanie osoby, ktorá vykonáva nejakú činnosť, nikdy nespájame s príponou -áreň/-areň, pretože tá slúži na pomenovanie miesta a miesta deja, napr. zmen-áreň; cukr-áreň; mliek-areň). Jednotlivé prvky sú pospájané tak, že vzniká vonkajšia, formálna štruktúra slova, t. j., tá stránka, ktorú vnímame zmyslami, keď slovo vyslovíme alebo napíšeme.

3.1 SLOVOTVORNÁ ŠTRUKTÚRA (FORMA)

Slovotvornú štruktúru je potrebné odlišiť od morfeomatickej štruktúry.



Slovotvorný základ

Je tá časť slovotvorne motivovaného slova, ktorá je významovo a formálne spoločná pre oba členy motivačnej dvojice:

- a) spoločná forma: **rybár** → **rybársky**, **skromný** → **uskromniť sa**, **káblový** → **káblovka**, **cestovať** → **precestovať**.

Niekedy slovotvorné základy podliehajú pri spájaní s formantmi **hláskovým obmenám** (alternáciám). Vznikajú tak varianty slovotvorného základu. Môže dochádzať:

1. k zmene hlásky na inú hlásku: **hviezda** → **sú-hvezd-ie**, **brloh** → **brlôžtek**;
 2. k vynechaniu hlásky: **bobok** → **bobč-ek**, **báseň** → **básn-ička**;
 3. k vloženiu hlásky: **nebezpečný** → **nebezpečenstvo**, **ceruzka** → **ceruzôč-ka**.
- b) spoločný význam: spoločný lexikálny význam v oboch členoch motivačnej dvojice. V slovotvornej parafráze sa musí nejakým spôsobom objaviť odkaz na východiskové slovo, napr. **ryba** → **rybár** „ten, kto chytá **ryby**“; **rybár** → **rybársky** (lístok) „taký, ktorý musí mať **rybár**“; **hviezda** → **súhvezdie** „to, čo sa skladá z **hviezd**“, **hluchý** → **nahluchlý** „trochu **hluchý**“; **mrak, driapať** → **mrakodrap** „to, čo sa **driape** k **mrakom**“.

Slovotvorný formant

Je tá časť motivátu (odvodeného alebo zloženého slova), ktorá sa pripája pred alebo za slovotvorný základ a významovo alebo funkčne ho modifikuje, mení. Slovotvorný formant môže byť vyjadrený rôznymi slovotvornými prostriedkami.

3.2 SLOVOTVORNÉ PROSTRIEDKY

Slovotvorným formantom môžu byť viaceré slovotvorné prostriedky:

1. **slovotvorná predpona (prefix):** roz-cvičiť, vy-cestovať, od-letieť;
2. **slovotvorná prípona (sufix):** slon-íča, chod-ec, cestova-ťel;
3. **gramatická morféma:** medvieď-a, predpis-ť;
4. **samostatná (voľná) morféma sa/si:** hnevať sa, váľať sa, vymýšľať si.

Nie zriedkavo sa uvedené postupy kombinujú. V takomto prípade ide o

5. **kombinovaný formant (konfix):** sú-hvezd-ie, roz-konár-iť sa, bez-veter-ný.

3.3 SLOVOTVORNÉ POSTUPY

Slovotvorný postup je proces utvorenia motivovaného slova pomocou

- a) spojenia jedného slovotvorného základu a formantu pri derivácii (odvodzovanie);
- b) spojenia viacerých základov pri kompozícii (skladanie);
- c) spojenia viacerých základov a formantov pri kombinácii kompozície a derivácie.

a) DERIVAČNÉ SLOVOTVORNÉ POSTUPY:

1. **Sufixácia**, tvorenie derivátov pomocou slovotvorných prípon (sufixov). V slovenčine je to najproduktívnejší slovotvorný postup: učiteľ → učiteľka, žaba → žab-urina, kráľ → kral'-ovať, zmrzlina → zmrzlin-ový.
2. **Prefixácia**, tvorenie derivátov predponami (prefixmi). Využíva sa najčastejšie pri modifikácii slovesného deja: písať → do-písať, spať → pre-spať, cestovať → od-cestovať; ale aj pri odvodzovaní v rámci iných slovných druhov: krásny → pre-krásny, les → pra-les, kapela → pred-kapela, málo → ne-málo, vtedy → do-vtedy.

3. **Transflexia**, postup, pri ktorom sa na slovotvorné účely využíva súbor gramatických morféme. Úlohu formantu plní gramatická morféma (i nulová) ako celok: *letieť* → *let-θ*, *hrať* → *hr-a*, *odpovedať* → *odpoved-θ*.

V literatúre sa tento slovotvorný postup nazýva aj termínmi konverzia, tvorenie paradigmou, tvorenie nulovou príponou alebo bezpríponové, resp. bezafixálne tvorenie. V zhode s J. Furdíkom, ktorý vychádza z Dokulilovho termínu transflexia (2004, s. 68), chápeme transflexiu ako prechod do iného ohýbania, pričom môže, ale nemusí dochádzať k zmene slovného druhu.

4. **Reflexivizácia**, postup, pri ktorom sa modifikuje význam slovesa pridaním komponentu **sa/si**: *vytratiť* → *vytratiť sa*, *ceniť* → *ceniť si*.
5. **Konfixácia**, kombinovaný derivačný postup s využitím dvoch až troch slovotvorných prostriedkov pri jednom slovotvornom akte. Rozoznávame:
- **prefixálno-sufixálny slovotvorný postup** (predpona a prípona):
brada → *pod-brad-ník*,
 - **prefixálno-transflexný postup** (predpona a gramatická morféma):
hviezda → *sú-hvezd-ie*,
 - **prefixálno-reflexivizačný postup** (predpona a samostatná morféma):
jesť → *na-jesť sa*,
 - **sufixálno-reflexivizačný postup** (prípona a samostatná morféma):
sánky → *sánk-ovať sa*,
 - **transflexno-reflexivizačný postup** (gramatická a samostatná morféma):
priateľ → *priateľ-iť sa*,
 - **prefixálno-transflexno-reflexivizačný postup** (predpona, gramatická a samostatná morféma):
skromný → *u-skromn-iť sa*,
 - **prefixálno-sufixálno-reflexivizačný postup** (predpona, prípona a samostatná morféma):
večer → *z-večer-ievať sa*.

b) KOMPOZIČNÉ SLOVOTVORNÉ POSTUPY:

Ku kompozícii, t. j. k vzniku zložených slov, dochádza spájaním viacerých motivantov do jednoslovného pomenovania (*holopupkáč* „ten, kto má holý pupok“; *cupinôžka* „to, čo cupitá nôžkami“). Výsledkom sú kompozitá (zložené slová), ktorých slovotvorná štruktúra pozostáva z dvoch slovotvorných základov. Slovotvorné základy môže spájať spojacia morféma (pomocný slovotvorný formant). V slovenčine sú spájacími morfémmi samohlásky *o*, *i*, *e*: *slovensk-o-nemecký* ($SZ^1 + o + SZ^2$), *lom-i-drevo* ($SZ^1 + i + SZ^2$), *zem-e-pis* ($SZ^1 + e + SZ^2$).

1. **Nevlastná kompozícia (juxtapozícia)**, postup, pri ktorom sa slovotvorné základy zlučujú bez zmeny svojej formy, bez spájacej morfémy, resp. na mieste spájacej morfémy stojí gramatická morféma prvého komponentu: *spolu pracovať* → *spolupracovať*, *pre pána Jána* → *prepánajána*.
2. **Vlastná (čistá kompozícia)**, postup, pri ktorom sa prevažne pomocou spájacej morfémy spájajú dva základy, z ktorých druhý komponent je totožný so svojím motivantom (*veda o jazyku* → *jazykoveda*, *velké mesto* → *veľkomesto*, *sladký a kyslý* → *sladkokyslý*).

Medzi deriváciou a kompozíciou existuje prechodný slovotvorný postup, ktorý sa označuje termínom **kvázikompozícia**. Za kvázikompozitá považujeme také slovotvorne motivované slová, ktorých jeden komponent možno hodnotiť ako afixoid, teda prefixoid (tzv. polopredpona) alebo sufixoid (tzv. poloprípona) (viac o tom pozri Sokolová – Ivanová – Vužňáková, 2005).

O afixoidoch uvažujeme vtedy, keď:

- a) jeden zo základov slova sa delexikalizoval, teda stratil samostatný lexikálny význam, napr. *tvaroslovie*, *bájoslovie*, *názvoslovie*;
- b) jeden z komponentov kompozita je prevzatý a zároveň sa nenachádza ako samostatná lexéma v slovnej zásobe jazyka, napr. *prefixoid*, *antislovenský*, *monočlánok*, *makroekonómia*, *biopotraviny*, *ekoprodukt*.

c) KOMPOZIČNO-DERIVAČNÉ SLOVOTVORNÉ POSTUPY:

Slovotvorne motivované slová môžu vznikať súčasne skladaním i odvodzovaním. Členy týchto kompozít nemôžu stáť samostatne (*much-o-lap-ka*, *mucholapka* nie je **lapka*; *mrak-o-drap*, *mrakodrap* nie je **drap*), a ak aj áno, prostredníctvom týchto členov nemožno vysvetliť vznik daného kompozita (*vysokoškolač* nie je „vysoký školák“, ale „ten, kto študuje na vysokej škole“),

resp. ako samostatné lexikálne jednotky majú dané členy iný význam (ľahko-vážny nie je „vážny“, ale „ten, kto berie niečo na ľahkú váhu“). Podľa druhu formantu sa rozlišujú dva typy odvodených zloženín:

1. Kompozično-sufixálne:

much-o-lap-ka, čern-o-kňaz-ník, hrd-o-pýš-ka, vysok-o-škol-ský.

2. Kompozično-transflexné:

mrak-o-drap-θ, per-o-hryz-θ, hlav-o-lam-θ, tvrd-o-hlav-ý.

3.4 TRUNKÁCIA A ALTERNÁCIE

(SPRIEVODNÉ JAVY SLOVOTVORNEJ MOTIVÁCIE):

K slovotvorným postupom sa niekedy pripájajú sprievodné slovotvorné javy.

Trunkácia je jav, ktorý sa v slovotvornej teórii vysvetľuje ako „odseknutie derivačnej morfémy alebo časti koreňovej morfémy pri slovotvornom akte“ (Furdík, 2004; viac pozri Ivanová, 2004):

fanúšik → *fanklub* („klub fanúšikov“);

fešný → *fešák* („fešný muž“);

mikrovlnná rúra → *mikrovlnka*;

elektrický automobil → *elektromobil*.

Alternácie sa prejavujú ako hláskové zmeny slovotvorného základu pri tvorení slova, čím sa narúša formálna totožnosť motivátu a motivantu:

noha → *nôžka, o/ô, h/ž*;

hviezda → *súhvezdie, ie/e, d/ď*.

4. J. M. Rozwadowski a „sukničár“

Binárnosť a ternárnosť vonkajšej a vnútornej štruktúry motivovaného slova

Skúsme si pripomenúť, koľko prvkov má štruktúra nejakého motivovaného slova. Koľko členov má podľa vás vnútorná a vonkajšia štruktúra slova **sukničár**? Ak predpokladáte dva členy, váš názor je v súlade s tým, čo by povedal poľský derivatológ J. M. Rozwadowski. Ak uvažujete pri vnútornej štruktúre o troch členoch, premýšľate veľmi dobre a Rozwadowského ste skoro prekonali. Rozoberme si to. Najprv potrebujeme vedieť, ako slovo sukničár vzniklo. Musíme vychádzať z toho, že slovo suknička sa tu chápe v prenesenom význame, teda zastupuje význam žena/dievča. Sukničár je potom „ten, kto vyhľadáva sukničky“. Na základe toho slovo sukničár môžeme rozdeliť nasledovne: sukničk-ár. Forma slova je teda dvojčlenná. Vo význame však máme prvok navyše (vyhľadáva), ktorý vo formálnej štruktúre nie je. Z toho vyplýva, že slovtvorný význam slova má trojčlennú štruktúru: „ten, ko vyhľadáva sukničky“. Ako však vysvetliť, že vnútorná a vonkajšia štruktúra slova nemajú rovnaký počet členov? Odpoveď nájdeme, ak si uvedomíme, ako slová vznikajú. Vo svojej myšli môžeme mať rôzne predstavy o nejakej osobe, veci alebo jave. Nie všetka skúsenosť sa môže premietnuť do pomenovania z ekonomického dôvodu, a preto vyberieme len najdôležitejšiu vlastnosť. Tá sa potom stane základom pre vznik slova. Preto významová stránka slova môže byť širšia ako formálna.

Doteraz sa pod vplyvom binaristickej koncepcie, ktorú uviedol do jazykovedy J. M. Rozwadowski (1960, s. 21 – 95, porov. o tom Furdík, 1996, s. 49), zdôrazňovala korešpondencia medzi dvojčlennosťou vonkajšej, onomatologickej (slovtvorný základ + slovtvorný formant) a vnútornej, onomaziologickej (onomaziologický príznak + onomaziologická báza) štruktúry motivovaného slova.

J. Furdík (op. cit.) však navrhuje hovoriť nie o binárnej, ale ternárnej štruktúre slovtvorne motivovaného slova. Obsah pojmu sa totiž môže skladať aj z troch komponentov:

onomaziologická báza – onomaziologický spoj – onomaziologický príznak
(pomenúvací základ) (pomenúvací spoj) (pomenúvací príznak).

Nesúlad medzi vonkajšou a vnútornou formou slovotvorne motivovaného slova

vonkajšia forma slova	<i>husl</i> (základ)		<i>-ista</i> (formant)	onomatologická štruktúra
vnútorná forma slova	<i>osoba mužského</i>			onomaziologická štruktúra
	<i>pohlavia</i> (báza)	<i>hrá</i> (spoj)	<i>(na) husle</i> (príznak)	
	<i>ten, kto</i>	<i>hrá</i>	<i>na husle</i>	slovotvorný význam

Kým vonkajšia štruktúra je v tomto prípade dvojčlenná (*husl-ista*), vnútorná má tri členy (*ten, kto hrá na husle*). Onomaziologický spoj ako časť slovotvorného významu sa chápe ako sémantický dodatok, teda nie je vyjadrený formálne, napriek tomu je dôležitý pri vysvetľovaní vzniku a významu slovotvorne motivovaného slova:

rybár „ten, kto chytá ryby“;
prsteň „to, čo sa nosí na prste“;
svalnatý (muž) „taký, ktorý má vyvinuté svaly“;
garážovať „mať auto v garáži“;
päťdesiat „tolko, kolko je päť krát desať“;
štvorsten „to, čo má štyri trojuholníkové steny“;
minuloročný (m-é voľby) „také, ktoré sa uskutočnili minulého roku“;
štvornožky „tak, že niekto ide po štyroch nohách“.

Vnútorná štruktúra môže byť napriek uvedeným skutočnostiam aj binárna:

študent „ten, kto študuje“;
pracovisko „to, kde sa pracuje“;
gazdovať „byť gazdom“.

Nielen vnútorná, ale i vonkajšia štruktúra motivovaného slova môže byť trojčlenná i viacčlenná. Pri tvorení zložených slov sa totiž často spájajú dva slovotvorné základy s jedným či dvoma slovotvornými formantmi:

	slovotvorná forma			slovotvorný význam		
	SZ ¹	SZ ²	SF	báza	spoj	príznak
<i>strmhlav</i>	strm-	-hlav-	-θ	<i>tak, že</i>	<i>niekto padá dole</i>	<i>strmo hlavou</i>

	slovotvorná forma				slovotvorný význam		
	SZ ¹	SF	SZ ²	SF	báza	spoj	príznak
<i>širokolistý</i>	širok-	-o-	-list-	-ý	<i>taký, ktorý</i>	<i>má</i>	<i>široké listy</i>
<i>vysokoškólák</i>	vysok-	-o-	-škol-	-ák	<i>ten, kto</i>	<i>študuje</i>	<i>na vysokej škole</i>
<i>palivovo- energetický</i>	palivo-	-vo-	-energetic-	-ký	<i>taký, ktorý</i>	<i>využíva</i>	<i>palivo a energetiku</i>

Trojčlennosť vonkajšej štruktúry sa spája so zloženými slovami, pri odvodených slovách sa dvojčlennosť vonkajšej štruktúry zachováva. Konfix pri derivátoch typu *jesť* → *na-jesť sa*, *zem* → *ú-zem-ie* hodnotíme ako jeden rozštiepený formant.

Z týchto skutočností vyplýva, že binarizmus neplatí stále. Teda vnútorná i vonkajšia štruktúra slova môžu byť dvojčlenné i trojčlenné, zároveň však počet členov vnútornej štruktúry nemusí byť zhodný s počtom vonkajšej štruktúry slova:

spev-ák „ten, kto spieva“

– dvojčlennosť vonkajšej i vnútornej štruktúry;

záhrad-ník „ten, kto pracuje v záhrade“

– dvojčlennosť vonkajšej, ale trojčlennosť vnútornej štruktúry slova.

5. O pátraní po rodokmeni a iných skupinách

Slovotvorné útvary, motivačná intencia a funkcie slovotvornej motivácie

Pátrali ste už niekedy po svojom rodokmeni? Bez ohľadu na to, či ste niekedy zrealizovali hľadanie po svojich predkoch, budete azda súhlasiť s tým, že také pátranie je niekedy dôležité a môže byť veľmi napínavé a dobrodružné. Svoj rodokmeň majú aj slová. Keďže odkrývanie rodostromu slovotvorne motivovaných slov je dôležité (a snáď i vzrušujúce) pri slovotvornej analýze motivovaného slova, v ďalšej časti ukážeme, ako to funguje v slovotvorných rodinách.

5.1 SLOVOTVORNÉ ÚTVARY

5.1.1 SLOVOTVORNÉ HNIEZDO

Koľko členov má vaša rodina? Určite sa zhodneme na tom, že počet členov každej rodiny môže byť rôzny, no všetci členovia majú niečo spoločné. Tak je to aj so slovami. Slovotvorne motivované slová majú spoločný slovotvorný základ so svojím motivantom. Všetky slová, ktoré majú rovnakú koreňovú morfému, patria do jednej spoločnej rodiny. Pokúste sa pomocou pojmovej mapy čo najrýchlejšie napísať slová, ktoré majú spoločný koreň „zem“, teda vznikli postupne od slova „zem“. Teraz ich spočítajte. Na koľko slov ste si spomenuli? Aj keď možno nie sú všetky (V Slovníku koreňových morfém slovenčiny ich nájdeme 91, pozri na s. 36 – 37), práve ste odhalili časť slovotvornej rodiny, ktorá sa v slovotvornej teórii označuje ako **slovotvorné hniezdo**.

Slovotvorné útvary sú komplexné jednotky v slovotvornom systéme jazyka. Jedným z nich je **slovotvorné hniezdo**.

Členovia každej rodiny majú isté hierarchické usporiadanie. Sú tu najstarší členovia, mladší a najmladší, takí, ktorí majú vzťah k viacerým členom, prípadne takí, ktorí sa priženili alebo vydali do istej rodiny, a tak patria do dvoch rodín. Platí to aj pre slovotvorné rodiny, kde sú jednotlivé slová usporiadané podľa istých pravidiel, od východiskových (prababky, pradedkovia) po tie, ktoré sú na konci reťazca (vnúčatá a pravnúčatá) a pod. Aby sme mohli zrekonštruovať rodokmeň nejakého slova, potrebujeme vedieť, akým spôsobom sú slovotvorne motivované slová v slovotvornej rodine usporiadané.

Slovotvorné hniezdo je súbor (zoskupenie) slov s rovnakou koreňovou morfému. Skladá sa zo slovotvorných radov a slovotvorných paradigiem.

Slovotvorný rad je postupnosť motivovaných slov, z ktorých nasledujúce je motivované predchádzajúcim:

písať → *za-písať* → *zapis-ovať* → *zapisova-tel'* → *zapisovateľ-ka* → *zapisovateľk-in*.

Čím je motivované slovo ďalej od prvotného, nemotivovaného slova (v tomto prípade *písať*), tým širší má slovotvorný základ (*zapisovať* → *zapisovať* „pravidelne/opakovane zapisovať“; *zapisovať* → *zapisova-tel'* „ten, kto zapisuje“; *zapisovateľ* → *zapisovateľ-ka* „žena-zapisovateľ“; *zapisovateľka* → *zapisovateľk-in* zošit „taký, ktorý má zapisovateľka“).

Slovotvorná paradigma je usporiadaný súbor motivátov tvorených bezprostredne od jedného motivanta. Tieto motiváty majú rovnaký slovotvorný základ.

škola → *škol-ák*
→ *škôl-ka*
→ *škol-ník*

Ukážka slovotvorného hniezda

Poznámka

Usporiadanie slov do slovotvorných hniezd možno nájsť v Slovníku koreňových morféme slovenčiny (2005, 2007), z ktorého preberáme ukážku. Pri slovotvornom rozboře však nečleníme slová na morfémy, napr. *zem* → *zem-an* → *zemian-ka*.

zem-θ → *zem-an-θ* → *zem-ian-k-a*
→ *zem-ian-sk-y* → *zem-ian-stv-o*
→ *zem-iak-θ* → *zem-iač-ik-θ*
→ *zem-iak-ar-θ* → *zem-iak-ar-k-a*
→ *zem-iak-ar-sk-ý* → *zem-iak-ar-stv-o*
→ *zem-iak-ar-eň-θ*
→ *zem-iak-ov-ý*
→ *zem-iač-n:isk-o*
→ *zem-in-a*
→ *zem-it-ý* → *zem-it-ost'-θ*
→ *zem-it-o«*
→ *zem-n-ý*
→ *zem-sk-ý*
→ *pod-zem-ie*
→ *prí-zem-ie*
→ *ú-zem-ie*
→ *zá-zem-ie*

→ bez-**zem**-ok-θ
 → od-**zem**-ok-θ
 → po-**zem**-ok-θ → po-**zem**-k-ov-ý → po-**zem**-k-ov-o-**kniž**-n-ý
 → pod-**zem**-nic-a → pod-**zem**-nic-ov-ý
 → pří-**zem**-n-ý → pří-**zem**-n-osť-θ
 → pří-**zem**-n-e«
 → nad-**zem**-n-ý
 → po-**zem**-n-ý
 → nad-**zem**-sk-ý → nad-**zem**-sk-y«
 → mimo-**zem**-sk-ý → mimo-**zem**-šť-an-θ → mimo-**zem**-šť-an-k-a
 → po-**zem**-sk-ý → po-**zem**-sk-osť-θ
 → po-**zem**-sk-y«
 → po-**zem**-šť-an-θ → po-**zem**-šť-an-k-a
 → nad-po-**zem**-sk-ý → nad-po-**zem**-sk-y«
 → pod-**zem**-n-ý
 → ú-**zem**-č:ist-ý
 → ú-**zem**-n-ý → ú-**zem**-n-o-**plán**-ov-ac-í
 → ú-**zem**-n-o/s-**práv**-n-y
 → ú-**zem**-n-o-s-**práv**-n-y
 → zá-**zem**-n-ý
 → u-**zem**-n-i:t {u-**zem**-ň-ov-a:t}
 → u-**zem**-ň-ov-a:t {u-**zem**-n-i:t} → u-**zem**-n-e:n-ie
 → **zem**-e-guľ-a
 → **zem**-e-mer-a:č-θ → **zem**-e-mer-a:č-k-a
 → **zem**-e-mer-a:č-sk-ý → **zem**-e-mer-a:č-stv-o
 → **zem**-e-pán-θ → **zem**-e-pan-sk-ý
 → **zem**-e-pis-θ → **zem**-e-pis-ec-θ → **zem**-e-pis-k-yň-a
 → **zem**-e-pis-n-ý → **zem**-e-pis-n-e«
 → **zem**-e-žlč-θ → **zem**-e-žlč-ov-ý
 → **zem**-e-tras-e:n-ie → **zem**-e-tras-n-ý
 → o-**zem**-buch-θ
 → cudz-o-**zem**-sk-ý
 → cudz-o-**zem**-ec-θ
 → such-o-**zem**-sk-ý → such-o-**zem**-ec-θ
 → tu-**zem**-sk-o → tu-**zem**-sk-ý → tu-**zem**-ec-θ
 → stred-o-**zem**-ie → stred-o-**zem**-n-ý
 → stred-o-**zem**-sk-ý
 → vnútr-o-**zem**-ie → vnútr-o-**zem**-sk-ý
 → čern-o-**zem**-θ → čern-o-**zem**-n-ý
 → čiern-o-**zem**-θ → čiern-o-**zem**-n-ý
 → dol-n-o-**zem**-sk-ý

Úloha

V jednom slovotvornom hniezde môže byť niekoľko slovotvorných radov a paradigiem. Pokúste sa nájsť a vyznačiť v slovotvornom hniezde s koreňom „zem“ aspoň niektoré. Doplňte ich do svojej pojmovej mapy.

5.1.2 SLOVOTVORNÉ KATEGÓRIE

Ľudí spájajú nielen rodinné zväzky, ale aj iné vzťahy a podobné vonkajšie i vnútorné znaky a vlastnosti. Na základe toho vznikajú rôzne skupiny, v ktorých členov môžu spájať rozmanité veci, napr. štýl obliekania, života, vzdelanie, záujmy a pod. Skúste porozmýšľať nad tým, do akých skupín patríte vy a čo vás spája s ich členmi. Ak v tom máte jasno, budú sa vám jednoduchšie spoznávať aj zoskupenia slovotvorne motivovaných slov. Okrem slovotvorných hniezd existujú totiž aj ďalšie slovotvorné útvary, ktoré už nesúvisia s rodinnými vzťahmi.

TYP ONOMAZIOLOGICKEJ (SLOVOTVORNEJ) KATEGÓRIE

Najvyššou a najvšeobecnejšou skupinou je typ onomaziologickej kategórie. Podľa toho, či pri slovotvornej motivácii dochádza k podstatnej zmene významu nového slova, len k obmene významu alebo k zmene syntaktickej funkcie (zmena slovného druhu) bez zmeny významu, možno vymedziť tri základné typy onomaziologickej kategórie:

- 1. Mutačný typ onomaziologickej kategórie** – Do tejto skupiny patria také slovotvorne motivované slová, ktoré pomenúvajú niečo nové. Pri tom môže (*chytľavý* → *chytlan*), ale nemusí dôjsť k zmene slovného druhu (*suknička* → *sukničár*). Slovotvorný význam týchto slov má podobu: „**to, čo.../ten, kto...**“ (*peňaženka* „to, čo je na peniaze“/*letec* „ten, kto lieta“), „**taký, ktorý...**“ (*čokoládový koláč* „taký, ktorý je z čokolády“).
- 2. Modifikačný typ onomaziologickej kategórie** – Do tejto skupiny patria také slovotvorne motivované slová, ktoré sa líšia iba jedným sémantickým príznakom, teda ide len o obmenu – modifikáciu významu slova bez zmeny slovného druhu. Slovotvorný význam slov sa skladá z motivátu a modifikujúceho príznaku: napr. *žiačik* „**malý** + *žiak*“, *domisko* „**velký** + *dom*“, *nahluchlý* „**trochu** + *hluchý*“, *slabučko* „**velmi** + *slabo*“, *docvičiť* „**prestáť** + *cvičiť*“.
- 3. Transpozičný typ onomaziologickej kategórie** – Do tejto skupiny patria také slovotvorne motivované slová, pri ktorých sa mení slovnodruhová platnosť a syntaktická funkcia, lexikálny význam však zostáva rovnaký:

Peter padol z bicykla. → Petrov pád z bicykla.; Jano je kráľ. → Jano kraluje. (padnúť → pád, kráľ → kralovať). Slovtvorný význam slov má podobu: „to, že...“ (let „to, že niekto lieta“), „taký, že...“ (vriaca voda „taká, že vrie“), „tak, že...“ (šikmo „tak, že niečo je šikmé“), „byť/stávať sa takým...“ (zelenieť sa „byť zeleným“).

4. V zloženom slove môžu byť oba slovtvorné základy rovnocenné, pričom pri vzniku takéhoto kompozita nedochádza k slovnodruhovej zmene a významová zmena spočíva v zlúčení oboch základov (A + B). V takomto prípade hovoríme o **integračnom type onomaziologickej kategórie** (štrkopiesok „štrk a piesok“, severovýchod „sever a východ“, čierno-biely „čierny a biely“).

ONOMAZIOLOGICKÁ (SLOVTVORNÁ) KATEGÓRIA

Onomaziologická kategória je nižšou jednotkou ako typ onomaziologickej kategórie. Je to súbor slov s rovnakým slovtvorným významom a rovnakým typom slovtvorného základu, napr. **názvy prostriedkov činnosti**: slovtvorný význam „to, čím V“; slovtvorný základ je slovesný (V – verbum, sloveso): lietadlo „to, čím sa lieta“, vrták „to, čím sa vrta“, naberačka „to, čím sa naberá“, mixér „to, čím sa mixuje“, kryštalizátor „to, čím sa kryštalizuje“. K jednému typu onomaziologickej kategórie patrí viacero onomaziologických kategórií.

Ukážka slovtvorných kategórií pri odvodených substantívach (Furdík, 2004; Vužňáková, 2005):

SUBSTANTÍVA:

a) TRANSPOZÍCIA

1. **Spredmetnenie deja** (V → S), „to, že... V“: čítanie, zábava, prechádzka, tancovačka, blýska(v)ica, žobrota, klamstvo, integrácia, blamáž, tréning, blokáda;
2. **Spredmetnenie vlastnosti** (Adj → S), „to, že... Adj“: rýchlosť, dobrota, zloba, horúčava, nebezpečenstvo, čerň, zdravie, naivita;
3. **Spredmetnenie kvantity** (Num → S), „to, že... Num“: prvenstvo;
4. **Spredmetnenie okolnosti** (Adv → S), „to, že... Adv“: okolký;
5. **Spredmetnenie deixie** (Pron → S), „to, že... Pron“: samota.

b) MODIFIKÁCIA

1. **Deminutíva (zdrobneniny)**, „malý + S“: stolík, hrnček, stromček (noštek), knižka, mamička, okienko;
2. **Augmentatíva (zveličujúce slová)**, „velký + S“: psisko, chlapina;
3. **Prechýlené názvy**, „žena + S_{mask}“/„muž + S_{femin}“:
 - 3.1. študentka, chirurgička, bačovka, snúbenica, Grékyňa, Nováková (majstrová), kráľovná (princezná), švagriná, suseda, Horská,
 - 3.2. vdovec, káčer;
4. **Názvy mládat**, „mladý + S“: húsa, bocianča, sloníča;
5. **Kolektíva (hromadné názvy)**, „veľa + S“: učiteľstvo, žiactvo, skálie, krovie, dubina, súhvezdie;
6. **Relatíva (slová vo vzťahu)**, „vzťah + S“: nadváha, predzápas, protiútok, exmanžel, pagaštan;
7. **Negatíva (záporové slová)**, „zápor + S“: nefajčiar, Neslovák, paveda;
8. **Expresíva (citové slová)**, „citovosť + S“: farárko, kondička, dialava, mamulka, Evička, ocinko.

c) MUTÁCIA

ca) **Deadjektíva (Adj → S)**, „ten, kto... Adj“/„to, čo... Adj“:

1. **Názvy nositeľa vlastnosti:**

- 1.1. **Osoby**: hlupák, zvedavec, mladík, brucháč, skupán, kratúch, liberál,
- 1.2. **Neosoby**: krivák, krivka, hĺbočina, slovenčina, teľacina, makovník, slivovica, germanizmus;

2. **Názvy nositeľa vlastnosti objektu:**

- 2.1. **Osoby**: údenár, hmotár,
- 2.2. **Neosoby**: kriminalistika, germanistika.

cb) **Deverbatíva (V → S)**:

1. **Činiteľské názvy**, „ten, kto V“: učiteľ, holič, hráč, tesár, sudca, plavec, fajčiar, pracovník, divák, babroš, táraj, montér, študent, maturant, organizátor, zbeh, rebel, nosnica;
2. **Názvy nositeľa deja**, „to, čo V“: plavák, stojan, visačka;
3. **Názvy prostriedkov činnosti**, „to, čím V_{pas}“: počítač, lietadlo, vrták, nabe-račka (mláčačka), strelivo, mixér, kryštalizátor, cestovné;
4. **Názvy miesta deja**, „to, kde V_{pas}“: čakáreň (čistiareň), herňa, pracovisko, obrátka, východ, zákruta;
5. **Názvy objektov činnosti**, „to, čo V_{pas}“: rozprávka, delenec;
6. **Názvy výsledkov činnosti**, „to, čo V_{pas}“: výrobok, odmocnina, pálenka, zajatec.

cc) Desubstantíva (S → S):

cca) Názvy osôb:

1. **Konateľské názvy**, „ten, kto (V) + S“: rybár, záhradník, huslista, trafikant, filozof;
2. **Obyvateľské názvy**: „ten, kto (V) + (Pr) + S_{cas}“: Nitran, Prešovčan, Oravec, Lipták (Spišiak), východniar;
3. **Názvy podľa príslušnosti**: štúrovec, rozhlasák, farník, slovanista, luterán (hegelián);

ccb) Názvy neosôb:

1. **Názvy miesta**, „to, kde V_{pas} + (S)“: strojárň (mliekareň, droždiareň), strojovňa, kotolňa, ťatelinisko (zemiačisko, rumovisko), mlynica, dekanstvo, rektorát, parfumeria;
2. **Názvy podľa účelu**, „to, čo V + (Pr) + S_{cas}“: vrecovina, slovník, dáždňik, knižnica, vzorka, cukornička, obrazovka, peňaženka, vstupné, podbradník, náhrobok;
3. **Názvy podľa pôvodu**, „to, čo V + (Pr) + S_{cas}“: gumák(y), kravinec, baranica, baranina;
4. **Názvy podľa podobnosti**, „to, čo V_{spom} + (ako) + S“: kotlina, vlnovka, stĺpec, hadica, lodička;
5. **Názvy podľa okolnosti**, „to, čo V + (Pr) + S_{cas}“: bočnica, pohrudnica, nábřeží, prípecok, zápästie, priecestie, výročie;
6. **Názvy hnutí, ideológií, smerov, sklonov, športov, chorôb, náboženstiev, vedomostí, schopností a politík**, „to, čo V + S“/ „to, čo V + (Pr) + S“/ „to, čo V_{pas} + S“/ „to, čím V + S“/ „to, k čomu V_{pas} + S“: šovinizmus, fatalizmus, parašutizmus, atletika, alpinistika, rasizmus, atomizmus, altruizmus, karierizmus, filantropia/filantropizmus, ateizmus, absolutizmus;
7. **Názvy (vedných) odborov, povolání**, „to, čo (V_{pas}) + S“: folkloristika, bonsajistika, hájníctvo.

cd) Deadverbiá/Deprepozície (Adv/Prep → S):

1. **Názvy nositeľa okolnosti**, „ten, kto... Adv/Prep“/ „to, čo... Adv“:
 - 1.1. **Osoby**: trochár, protivník,
 - 1.2. **Neosoby**: okolie, okolík, okolnosť, raňajky.

ce) Denumeráliá (Num → S):

1. **Názvy nositeľa kvantitatívneho príznaku/množstva**, „ten, kto... Num + (S)“/ „to, čo... Num + (S)“:
 - 1.1. **osoby**: štyridsiatnik, štvrták, desiatnik, štvorča,

1.2. **neosoby**: štvorec, štvorylka, štvorica, šesták, desatorák, desatina, desiata, piatok.

cf) Depronominá (Pron → S), „ten, kto... Pron“/, „to, čo... Pron“:

1. **Názvy nositeľa deiktického príznaku/odkazu:**

1.1. **Osoby**: niktoš, sebec, našinec,

1.2. **Neosoby**: svojeť, ledačina.

SLOVOTVORNÝ TYP

Slovotvorný typ je najnižšia kategória, do ktorej patria slovotvorne motivované slová, ktoré majú spoločný *slovotvorný význam*, *typ slovotvorného základu* i *slovotvorný formant*. V rámci jednej onomaziologickej kategórie možno vymedziť niekoľko slovotvorných typov. Pri slovotvornej kategórii **názvy prostriedkov činnosti** možno nájsť napr. tieto slovotvorné typy:

„to, čím V“, **slovesný základ, formant -č**: počíta-č, rozrýva-č, vyoráva-č, púta-č, riadkova-č, urýchlava-č, posilňova-č, splachova-č, vypína-č, hlta-č, vysáva-č, spína-č, rozpúšťa-č, rozmrazova-č, vyklápa-č;

„to, čím V“, **slovesný základ, formant -čka/-ačka**: polieva-čka, letova-čka, registr-ačka, vřta-čka, mieša-čka, lapa-čka, seka-čka, sej-ačka, premieta-čka, reza-čka;

„to, čím V“, **slovesný základ, formant -né**: predplat-né, bal-né, všim-né;

„to, čím V“, **slovesný základ, formant -átor**: syntetiz-átor, inhal-átor, transform-átor, destil-átor, altern-átor;

„to, čím V“, **slovesný základ, formant -ér**: mix-ér, adapt-ér, transport-ér, dekod-ér, štart-ér.

5.2 MOTIVAČNÁ INTENCIA

Niektorí členovia rodiny už nemajú žijúcich predkov, iní zas ešte nemajú svojich potomkov. Bohužiaľ, stáva sa, že niekto nemá ani jedno, ani druhé. Podobné je to aj v rodine slovotvorne motivovaných slov. Podľa toho, či slová majú vzťah, ktorý si používateľ jazyka uvedomuje, k svojim predkom (východiskové slovo) a potomkom (novoutvorené slovo), hovoríme v slovotvornej teórii o motivačnej intencii.

Motivačná intencia je schopnosť lexémy tvoriť s inou lexémou motivačnú dvojicu. V slovotvornom hniezde môže slovo vystupovať ako motivant (motivujúce slovo), motivát (motivované slovo) alebo oboje zároveň. V slovotvornom rade *škola* → *škôl-ka* → *škôlk-ar* je slovo *škola* motivant, slovo *škôl-*

kar motivát a škôlka motivant i motivát zároveň. Na základe toho, či slovo je motivantom, motivátom alebo obojím, možno vymedziť štyri základné typy motivačnej intencie (Furdík, 1998):

1. typ **stôl** → *stolík*; schematicky: **L** →
Lexéma L nie je slovotvorne motivovaná, je však motivantom aspoň jedného motivátu.
2. typ *písať* → **vypísať** → *výpis*; schematicky: → **L** →
Lexéma L je motivovaná inou lexémou a zároveň je sama motivantom aspoň jedného motivátu.
3. typ *písať* → **písací**; schematicky → **L**
Lexéma L je motivovaná inou lexémou, sama však nie je schopná byť motivantom ďalšieho motivátu.
4. typ **pyré**; schematicky **L**
Lexéma L nie je slovotvorne motivovaná inou lexémou, ani sama nie je motivantom ďalšieho motivátu.

Motivačná intencia lexémy a lexie

1. **Lexikálna (slovná) zásoba** jazyka sa skladá z jednoslovných a viacslovných jednotiek. Preto základnou jednotkou lexikálnej zásoby je **lexéma (lexikálna jednotka)**, nie slovo. Lexéma môže byť totožná so slovom, ak ide o jednoslovnú jednotku, ale je rozsiahlejšia, ak ide o viacslovnú jednotku.

Lexéma – je spojenie jednej formy s jedným alebo viacerými významami.

- Jazyk –
1. pohyblivý svalnatý útvar v ústnej dutine, orgán chuti;
 2. čo sa podobá jazyku pozdĺžnym úzkym útvarom (napr. snehové jazyky, jazyk v topánke);
 3. sústava vyjadrovacích znakových prostriedkov istého spoločenstva, ktorá slúži ako nástroj dorozumievania a ukladania poznatkov.

- Koruna –
1. ozdoba hlavy ako odznak panovníckej hodnosti;
 2. základná peňažná jednotka a platidlo v niektorých štátoch;
 3. kráľovstvo;
 4. časť stromu utvorená vetvami;
 5. súhrn vnútorných (farebných) lístkov kvetu;
 6. znamienko predĺženia tónu.

Lexia – je spojenie jednej formy s jedným významom.

V lexikálnej zásobe môžu nastať dve situácie:

1. **lexéma = lexia**, ide o jednovýznamové jednotky;
2. **lexéma > lexia**, ide o viacvýznamové jednotky.

2. a) Lexie tej istej lexémy môžu mať rôznu motivačnú intenciu. Označujú sa ako **motivačné homonymá**.

- granát* → *granátový*^{1, 2}:
1. *g-ý šperk „taký, ktorý má granáty“ (adj. s významom časti a súčasti),*
 2. *g-é jablko „taký, ktorý má farbu ako granát“ (adj. s významom podobnosti).*

↗ granátový¹

granát

↘ granátový² → granátovník „granátový strom“

b) Lexie tej istej lexémy môžu tvoriť motivačné vzťahy s inými lexémami, t. j. môžu tvoriť dve samostatné podhniezda.

jazyk-ø¹ → **jazyč-i:t'**

→ **jazyk-ov-ý¹**

→ **jazyč-ek-ø** → **jazyč-k-ov-ý**

→ **jazyč-k-ov:it-ý**

→ **jazyč-isk-o**

→ **jazyč-nic-a**

→ **jazyk-a** → **jazyk-ov-ý**

→ **jazyč-n-ý**

→ **jazyč-n:at-ý**

→ **jazyk-ov:it-ý**

jazyk-ø² → **jazyk-ov-ý²** → **jazyk-ov-o«**

→ **jazyk-o-ved-a** → **jazyk-o-ved-ec-ø** → **jazyk-o-ved-k-ýň-a**

→ **jazyk-o-ved-n-ý**

→ **meta-jazyk-ø**

→ **pra-jazyk-ø** → **pra-jazyk-ov-ý**

→ **mimo-jazyk-ov-ý**

→ **cudz-o-jazyč-n-ý** → **cudz-o-jazyč-n-ost'-ø**

→ **cudz-o-jazyč-n-e«**

→ **dv-ov-jazyč-n-ý** → **dv-ov-jazyč-n-ost'-ø**

→ **dv-ov-jazyč-n-e«**

→ **in-o-jazyč-n-ý** → **in-o-jazyč-n-e«**

→ **in-o-jazyk-ov-ý**

→ **jedn-o-jazyč-n-ý** → **jedn-o-jazyč-n-ost'-ø**

→ **rôzn-o-jazyč-n-ý**

→ **tr-ov-jazyč-n-ý** → **tr-ov-jazyč-n-ost'-ø**

→ **tr-ov-jazyč-n-e«**

→ **viac-jazyč-n-ý** → **viac-jazyč-n-ost'-ø**

→ **viac-jazyč-n-e«**

5.3 FUNKCIE SLOVOTVORNEJ MOTIVÁCIE V SLOVNEJ ZÁSObE JAZYKA

Už J. Furdík (2005, s. 447 – 448) poukázal na to, že fungovanie slova v slovnej zásobe má veľa spoločného s existenciou človeka v spoločnosti. Podobnosti možno nájsť aj medzi fungovaním rodiny a slovtvorby. Tak ako rodina plní isté funkcie v spoločnosti, napr. výchovnú, ekonomickú, reprodukčnú, emocionálnu, aj slovtvorná motivácia plní svoje funkcie v slovnej zásobe jazyka.

V slovenskej jazykovede (porov. Horecký, Buzássyová, Bosák a kol., 1989; Furdík, 1993) sa vymedzujú štyri základné funkcie slovtvornej motivácie:

1. Systematizačná: Vzťahmi slovtvornej motivácie sa slová začleňujú do skupín, tried a kategórií slovtvorného systému. Tým, že slová vstupujú do motivačných vzťahov, vznikajú slovtvorné hniezda, typy onomaziologických (slovtvorných) kategórií, slovtvorné kategórie a typy. Do slovtvorných vzťahov v rámci slovtvorných hniezd sa zaraďuje takmer celá slovná zásoba slovenčiny.

2. Integračná: Každé novoutvorené alebo novoprevzaté slovo sa zaraďuje do slovnej zásoby na základe pozitívnych alebo negatívnych motivačných vzťahov. Napríklad slová *mailovať*, *esemeskovať*, *chatovať/četovať* sa integrovali do slovnej zásoby slovenčiny sufixom *-ovať*, čím sa zaradili do veľkej skupiny desubstantívnych slovies. Negatívne je postavenie slov, ktoré nevstupujú do žiadnych slovtvorných vzťahov, napr. *džirga*, *chural*, *abbé*. Aj tieto slová sa však časom môžu stať východiskom nového slovtvorného hniezda, preto negatívnosť ich motivačných vzťahov možno vnímať len ako dočasnú.

3. Adaptačná a internacionalizačná: Prevzaté slová sa začleňujú do slovtvorného systému domáceho jazyka, napr. pomocou slovtvornej prípony, aby sa mohlo slovo ohýbať (*bordó* → *bord-ový*); pritvorením lexémy, ktorá sa začne chápať pod vplyvom motivačných vzťahov v domácej lexike ako východisková (k prevzatému slovu študent sa pritvorilo sloveso študovať: *študovať* → *študent*); slová sa môžu tvoriť cudzími, často internacionálnymi slovtvornými prefixmi a prefixoidmi (*i-legálny*, *inter-disciplinárny*, *multi-funkčný*) a sufixmi (*projekt-ant*, *agent-úra*). Cudzie slová sa stávajú súčasťou zložených slov a vznikajú hybridné kompozitá (*euro-cena*, *video-záznam*, *e-slovník*). Internacionalizácia priamo súvisí s adaptáciou, no vzhľadom na množstvo cudzích slov, ktoré sa dostávajú do slovenčiny, a množstvo hybridných kompozít by sa dalo uvažovať o internacionalizácii ako samostatnej funkcii slovtvornej motivácie. Internacionalizáciou súčasnej českej slovnej zásoby sa napríklad podrobne zaoberá monografia D. Svobodovej (2007).

V slovenčine možno pozorovať pri internacionalizácii rovnaké tendencie (pozri Buzássyová, 2003).

4. **Kondenzačná:** Slovtvorba umožňuje skracovanie slov a zefektívňovanie vyjadrovania. Najzreteľnejšie sa táto funkcia prejavuje pri úprave združených pomenovaní. O formálnu a významovú kondenzáciu ide pri univerbii, napr. *cestovná kancelária* → *cestovka*, *titulná strana* → *titulka*.

K štyrom, resp. piatim základným funkciám slovtvornej motivácie možno uviesť ešte dve nemenej významné funkcie.

5. **Komunikačná:** J. Furdík (1993, s. 44 – 51) uvažuje o komunikačnej alebo komunikačno-poznávacej funkcii, ktorá podáva informáciu o sémantickej štruktúre slova. Znamená to, že slovtvorná motivácia je nosnou informáciou lexikálneho významu, a tak pomáha pri porozumení slov s nízkou frekvenciou. Väčšina slov s nízkou frekvenciou je v slovanských jazykoch motivovaná, zaradená do pravidelných slovtvorných typov, pričom ich slovtvorný význam sa neodchyľuje od lexikálneho (viac o tom pozri na s. 13 – 14 a v II. kapitole v časti Dieťa, reč, myslenie). Táto funkcia je východiskom novších prístupov k vyučovaniu a poznávaniu teórie tvorenia slov (pozri III. kapitolu).

6. **Štylistická:** J. Furdík skúmaním štylistických dimenzií slovtvorne motivovaných slov naznačil aj šiestu, štylistickú funkciu slovtvornej motivácie (pozri Furdík, *ibid.*, s. 94 – 102). Štylisticky príznakové môžu byť slovtvorné prostriedky, slovtvorné postupy i slovtvorné útvary. Štylistická funkcia slovtvornej motivácie sa uplatňuje pri tvorbe umeleckých textov i v rámci bežnej komunikácie. V učebnici sa budeme napríklad osobitne venovať estetickému aspektu slovtvornej motivácie v literárnej tvorbe pre deti (pozri II. kap., 1.4).

Na základe skúmania vzťahov medzi slovtvornou motiváciou a štylistickou príznakovosťou v ústnych i písomných prejavoch sme dospeli k myšlienke vymedziť ešte užšiu skupinu derivátov a kompozít, ktoré možno zaradiť k štylisticky príznakovým slovám, a to skupinu expresív. Z tohto hľadiska používame aj pojem **expresívna funkcia** motivovaných lexém. Týka sa motivátov, ktoré sa dajú charakterizovať len na základe expresívneho rozdielu vo vzťahu k motivujúcemu slovu, napr. *kamarát* → *kamoš* (porov. Vužňáková, 2004). Slovtvorba tu má funkciu vyjadrenia pragmatického postoja ku skutočnosti, t. j. zmenou onomaziologickej štruktúry nedochádza k žiadnemu posunu vo význame slova (*akvárium* → *akvárko*, *posilňovňa* → *posilka*, *štipendium* → *štipko*, *internát* → *inták*, *diskotéka* → *didžina*). Slovtvorba tu slúži ako prostriedok idiolektickej alebo sociolektickej identifikácie, ako prostriedok demonštrovania jedinečnosti a zároveň spolupatričnosti v procese komunikácie.

6. Ako sa vyhnúť chybám pri slovotvornom rozbere

Ideálne je, ak sa človek dokáže učiť na chybách iných. V podkapitole o slovotvornom význame ste si mohli všimnúť zaujímavé rozbery slov študentov, ale i učiteľov. Pripomeňme si niektoré z nich: myšlienka – myš + lienka, podvodník – pod-vodník. To, prečo takéto členenie pri slovotvornom rozbere vyvoláva na tvári úsmev, by už v tejto chvíli malo byť úplne zrejmé na prvý pohľad. Autori týchto nešťastných riešení totiž zohľadnili iba formálnu stránku slova, zabudli však na slovotvorný význam. Aby ste sa podobným chybám vyhli, je potrebné dodržiavať istú postupnosť, ktorá vám pomôže byť úspešným pri hľadaní odpovedí na otázku, prečo sa niečo volá tak, ako sa volá. Celý doterajší výklad sme prispôbili postupnosti, ktorá uľahčuje slovotvorný rozbor. Poďme si to teda všetko zopakovať na konkrétnych slovách.

POSTUPNOSŤ KROKOV PRI SLOVOTVORNOM ROZBORE:

1. Položíme si otázku – Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?
2. Zrekonštruujeme slovotvorný význam motivovaného slova.
 - a) zvonček „malý zvon“
 - b) hlavonožec „to, čo sa skladá z hlavy a nôh“
 - c) baliaci (papier) „taký, ktorý je na balenie“
3. Zistíme, čo bolo motivantom (motivantmi v prípade zloženého slova).
 - a) zvon
 - b) hlava a noha
 - c) baliť
4. Vyznačíme slovotvornú štruktúru.
 - a) SZ + SF
zvon – ček
 - b) SZ¹ + SF + SZ² + SF
hlav – o – nož – ec

- c) SZ + SF
bal – iaci

5. Vymedzíme typ slovotvorných formantov.

- a) -ček **sufix (prípona)**
b) -ec **sufix (prípona)**
c) -iaci **sufix (prípona)**

6. Na základe prvkov slovotvornej štruktúry (SZ + SF, SZ¹ + SZ², SZ + SZ + SF) a druhu slovotvorného formantu určíme druh slovotvorného postupu.

- a) **derivácia**, konkrétne **sufixácia**
b) kompozícia + derivácia (sufixácia), teda **kompozično-sufixálny postup**
c) **derivácia**, konkrétne **sufixácia**

7. Určíme motivačnú intenciu, t. j. miesto (pozíciu) slova v slovotvornom hniezde.

- a) zvon → **zvonček** → zvončekový **typ: → L →**

- b) hlava



hlavonožec → hlavonožcov **typ: → L →**



noha

- c) baliť → **baliaci** **typ: → L**

7. Reflexia

Zhrňame

1. **Slovotvorná motivácia** je uvedomovaný významovo-formálny vzťah medzi dvoma slovami, ktoré tvoria motivačnú dvojicu (motivant a motivát).
2. Každé slovotvorne motivované slovo má **vnútornú** a **vonkajšiu štruktúru**. Vnútorňú štruktúru možno odkryť rekonštrukciou slovotvorného významu, ktorý nám pomáha zistiť, ako slovo vzniklo. Preto **pri slovotvornom rozbere treba začínať práve slovotvorným významom slova**. Slovotvorný význam treba odlišiť od lexikálneho významu, ktorý sa nachádza vo výkladových slovníkoch a hovorí, čo slovo znamená.
3. Vonkajšia štruktúra slova sa skladá väčšinou z dvoch častí, a to zo slovotvorného základu a slovotvorného formantu, pri zložených slovách z dvoch slovotvorných základov.
4. Podľa spôsobu vzniku motivovaného slova rozoznávame v slovenčine dva základné slovotvorné postupy – **deriváciu** a **kompozíciu**. Pri derivácii môže byť slovotvorný formant vyjadrený rôznymi slovotvornými prostriedkami (sufix, prefix, gramatická a samostatná morféma). Od typu formantu, ktorý sa zúčastňuje na derivácii, závisí konkrétny slovotvorný postup (sufixácia, prefixácia, transflexia a reflexivizácia). Kombináciu postupov voláme konfixácia. Pri kompozícii rozlišujeme vlastnú a nevlastnú kompozíciu. Kombináciou odvodzovania a skladania vznikajú kompozično-derivačné postupy.
5. **Vonkajšia i vnútorná štruktúra slova môžu byť dvojčlenné i viacčlenné**, preto binaristickú teóriu nemožno aplikovať na všetky slovotvorne motivované slová. V školskej praxi však treba prechádzať od jednoduchšieho k zložitejšiemu, teda od binarizmu k ternárnosti.
6. **Slovotvorné útvary** sú komplexné jednotky v slovotvornom systéme jazyka. Možno tu vymedziť slovotvorné hniezdo, typ slovotvornej kategórie, slovotvornú kategóriu, slovotvorný typ.
7. Schopnosť slova tvoriť motivačné dvojice nazývame **motivačná intencia**. Podľa toho, či dané slovo je alebo nie je motivantom a motivátom, resp.

je jedným i druhým alebo nie je ani jedným z nich, rozlišujeme štyri typy motivačnej intencie.

8. **Slovotvorná motivácia plní viacero funkcií** v slovnej zásobe jazyka. Na základe výskumov sa ukazuje 6 funkcií slovotvornej motivácie – systematizačná, integračná, adaptačná a internacionalizačná, kondenzačná, komunikačná, štylistická.
9. **Pri slovotvornom rozboře** treba dodržiavať **postupnosť krokov**: položiť si otázku – Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?, zrekonštruovať slovotvorný význam slova, určiť motivant (prípadne motivanty), vyznačiť slovotvornú štruktúru slova, zistiť typ slovotvorného formantu/formantov, vymedziť druh slovotvorného postupu a motivačnú intenciu slova.

Premýšľame

1. Povedzte slovotvorný význam slov: *mrakodrap*, *vysokoškolák*, *muchotrávka*, *trasorítka*. Porovnajte slovotvorný význam s lexikálnym významom, ktorý nájdete vo výkladovom slovníku (Krátky slovník slovenského jazyka, Synonymický slovník slovenčiny a pod.).
2. Pokúste sa urobiť slovotvorný rozbor slov: *mrakodrap*, *stredopoliar*, *muchotrávka*, *trasorítka*, *zelenina*, *školský*, *bezzubý*, *cezpoľný*, *vyletieť*, *dopadnúť*.
3. Vysvetlite, čo znamená binárnosť a ternárnosť slovotvornej štruktúry prostredníctvom slov *klavirista*, *štvorlístok*.
4. Zapište slovotvorné hniezdo s koreňom *škol-* (*škola*). Uvedte aspoň 10 slovotvorne motivovaných slov a usporiadajte ich v hniezde na základe slovotvorného významu. Pri každom slove vyznačte jeho slovotvornú štruktúru. Pomôžte si výkladovým slovníkom alebo Slovníkom koreňových morféme slovenčiny.
5. Slovtvorne motivované slová *čitateľ*, *pekáreň*, *palička* zaradte k príslušnej slovotvornej kategórii a ku každému napíšte aspoň ďalšie dve slová, ktoré patria k tomu istému slovotvornému typu.

8. Literatúra

- BOSÁK, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. 1985: Východiská morfémovej analýzy. (Morfematika. Slovtvorba.) Jazykovedné štúdie XIX. Bratislava: Veda, 1985.
- BOZDĚCHOVÁ, I. 1997: Tvoření slov skládáním. Praha: Institut sociálních vztahů – ISV nakladatelství, 1997.
- BUZÁSSYOVÁ, K. 1974: Sémantická štruktúra slovenských deverbatív. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1974.
- BUZÁSSYOVÁ, K. 2003: Zložené slová z hľadiska internacionalizácie a inovácií. Jazykovedný časopis, 54, 2003, 1 – 2, s. 31 – 50.
- DZIAKOVÁ, K. 2002: Historicko-epistemologický rozmer slovtvornej motivácie. Jazykovedný časopis, 53, 2002, s. 127 – 135.
- HORECKÝ, J. 1959: Slovtvorná sústava slovenčiny. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1959.
- HORECKÝ, J. 1971: Slovenská lexikológia 1. Tvorenie slov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol. 1989: Dynamika slovnnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava: Veda, 1989.
- HORECKÝ, J. 2003: Onomaziologická štruktúra slovenčiny. Spisy. 5. Bratislava: SJS SAV, 2003.
- FURDÍK, J. 1993: Slovtvorná motivácia a jej jazykové funkcie. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- FURDÍK, J. 1996: Jazykový status slovtvorne motivovaného slova. In: *Studia Philologica 3. Zborník PdF UPJŠ v Košiciach 1996*, s. 48 – 55.
- FURDÍK, J. 1998: Motivačná intencia slova. *Slovenská reč*, 63, 1998, s. 321 – 329.
- FURDÍK, J. 2004: Slovenská slovtvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004.
- FURDÍK, J. 2005: Život so slovtvorbou a lexikológiou. Ed. M. Ološtiak – L. Gianitsová-Ološtiaková. Košice: Vydavateľstvo LG, 2005.
- FURDÍK, J. 2008: Teória motivácie v lexikálnej zásobe. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008.
- IVANOVÁ, M. 2004: Niekoľko poznámok o trunkácii v slovenčine. In: *Slovenčina na začiatku 21. storočia. Na počesť profesora Ivora Ripku*. Ed. M. Imrichová. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied. Prešov, 2004, s. 102 – 111.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA. 1997. Red. J. Kačala. 3. vyd. Bratislava: Veda, 1997.

- LIPTÁKOVÁ, E. 2003: Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 9. Prešov, 2003, s. 110 – 130.
- NÁBĚLKOVÁ, M. 1993: Vzťahové adjektíva v slovenčine. (Funkčno-sémantická analýza desubstantívnych derivátov.) Bratislava: Veda, 1993.
- ROZWADOWSKI, J. M. 1960: Słowotwórstwo i znaczenie wyrazów. Studium nad ich podstawowymi prawami. (Wortbildung und Wortbedeutung. Heidelberg 1904). In: Rozwadowski, J. M.: Wybór pism. III. Językoznawstwo ogólne. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1960, s. 21 – 95.
- SEKANINOVÁ, E. 1980: Sémantická analýza predponového slovesa v ruštine a slovenčine. Bratislava: Veda, 1980.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. 2005. Red. M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová. 1. vyd. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. 2007. Red. M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová. 2., upravené vyd. Prešov: FF PU v Prešove, 2007.
- SOKOLOVÁ, M. 2007: Vzťah slovnodruhových a onomaziologických kategoriálnych významov. In: Sprachliche Kategorien und die slawische Wortbildung. Berlin 14. – 17. 11. 2005. Ed. H. Burkhardt – A. Nagórko. Hildesheim – Zürich – New York: Georg Olms Verlag, 2007, s. 179 – 195.
- SOKOLOVÁ, M. – IVANOVÁ, M. – VUŽŇÁKOVÁ, K. 2005: Prínos Slovníka koreňových morféme slovenčiny k charakteristike kompozít. Jazykovedný časopis, 56, 2005, č. 2, s. 99 – 126.
- SVOBODOVÁ, D. 2007: Internacionalizace současné české slovní zásoby. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2007.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2004: Štylisticko-expresívna funkcia slovotvornej motívácie a slangové slová. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 10. Prešov, 2004, s. 42 – 50.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2005: Motivačný a slovotvorný význam slova v slovenčine. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 11. Prešov, 2005, s. 50 – 61.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2006: Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného systému slovenčiny. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>

II. VÝSKUMNÉ ASPEKTY VZŤAHU DIEŤAŤA A SLOVOTVORBY

Obsah kapitoly

1. Detská okazionálna slovotvorba a slovotvorba orientovaná na dieťa.

- 1.1 *Slová na jedno použitie.*
 - Okazionalizmy ako výsledok živej slovotvorby.
- 1.2 *Lepšie je byť prvák ako starák a zomrák...*
 - Prečo dieťa tvorí nové slová?
- 1.3 *Mixér je húkačka, lebo húka.*
 - Možno hovoriť o súvislosti kognitívnych a slovotvorných štruktúr?
- 1.4 *Viete, kde rastú rýmy?... No predsa na rýmovníkoch!*
 - Slovotvorne motivované slovo v literárnej tvorbe pre deti.
- 1.5 Reflexia (zhŕňame a premýšľame).
- 1.6 Literatúra.

2. Dieťa, reč, myslenie.

- 2.1 *„Mamka, namaličkuj syr!“*
 - Skúmanie vzťahu detskej reči a myslenia.
- 2.2 *Prečo majú Eskimáci viacero pomenovaní na označenie snehu?*
 - Filozofické aspekty slovotvornej motivácie.
- 2.3 *Ako súvisí slovotvorba s fungovaním psychiky*
 - Psycholingvistické aspekty slovotvornej motivácie.
 - 2.3.1 Psychické faktory a slovotvorná motivácia.
 - 2.3.2 Psychika a vývin detskej reči.
- 2.4 *Môže vyučovanie slovotvorby ovplyvniť využívanie mozgu?*
 - Neurolingvistické aspekty slovotvornej motivácie.
- 2.5 Reflexia (zhŕňame a premýšľame).
- 2.6 Literatúra.

3. Malý slovotvorný slovník.

3.1 *Spovednica* či *spovedelnica*? alebo

Načo je dobré mať slovotvorný slovník?

3.2 *Nekupuj mačku vo vreci!* – Ako sme zostavili

Malý slovotvorný slovník a na čo by mal slúžiť.

3.2.1 Parametrizácia.

3.2.2 Ukážka Malého slovotvorného slovníka.

3.2.3 Ako možno Malý slovotvorný slovník využiť.

3.3 *Kniha* či *internet*?

– Elektronická podoba slovníka – Slovotvorné kategórie a detská reč.

3.4 Reflexia (zhŕňame a premýšľame).

3.5 Literatúra.

1. DETSKÁ OKAZIONÁLNA SLOVOTVORBA A SLOVOTVORBA ORIENTO VANÁ NA DIEŤA

1.1 Slová na jedno použitie

Okazionalizmy ako výsledok živej slovotvorby

V dnešnej zrýchlenej dobe vyznačujúcej sa aj zrýchleným konzumom máme mnoho vecí na jedno použitie. Nápoje pijeme z jednorazových obalov či fliaš, dojčatá balíme do jednorazových plienok, do rôznych prístrojov používame jednorazové batérie a pod. Hoci proti takémuto druhu jednorazovosti možno „environmentálne“ namietat, rôzne druhy výrobkov na jedno použitie patria k nášmu životu (zdôrazňujeme však, že separovaním môžeme viaceré „jednorazovky“ vrátiť „do obehu“). V iných kontextoch prídavné meno *jednorazový* presne a vecne odráža typ pomenúvanej činnosti: v banke robíme jednorazové vklady alebo výbery, platíme jednorazovú sumu, čiastku alebo jednorazový poplatok, dostávame jednorazovú finančnú dávku, niečo nám prináša jednorazový zisk alebo efekt, do niečoho jednorazovo investujeme, poskytujeme jednorazovú pomoc, organizujeme jednorazovú akciu, máme jednorazové stretnutie atď. (porov. kontexty adjektíva *jednorazový* v Slovenskom národnom korpuse, www.korpus.juls.savba.sk).

V nasledujúcom texte chceme hovoriť o takej jednorazovej „záležitosti“, akou sú slová, pri ktorých je jednorazovosť priamo jednou z ich definičných vlastností. A ako sa vás pokúsime o chvíľu presvedčiť, prítomnosť slov na jedno použitie je v našej reči vítaná a navyše ešte aj ekologická...

V bežnej reči, v médiách, ale aj v neformálnej pracovnej komunikácii sa občas môžeme stretnúť replikami, ktoré obsahujú takéto jednorazové slová:

- *Na tejto fotografii ste moreplavci či **plesoplavci**? – **Atrakcioplavci**...* (fotografia z vodnej atrakcie pre deti na Štrbskom Plese).
- *Tvoj syn je krátkozraký alebo ďalekozraký? – **Komplikovanozraký**...*
- *Tak ako? Osladíte si život či skôr **opeňažíte**? (moderátorka v súťažnej hre).*
- *Tí, čo nezískali TOM-a (= anketa Televízna osobnosť Markízy), sú **beztomovci** (humorista v zábavnej televíznej relácii).*
- *Poslovenčíme počítače alebo **popočítačujeme slovenčinu**? (názov príspevku na kolokviu mladých jazykovedcov).*
- *Príďte skoro, aby ste mali čas **sa otaláriť** (= obliecť si akademický talár na promócie).*

Aj pri čítaní umeleckých textov určených tak dospelým, ako i deťom nachádzame slovotvorne výnimočné slová, ktoré spisovatelia tvoria so špecifickým estetickým zámerom. Napríklad:

... vojna každého proti každému
(domlátime sa napokon
starozákonne – kameňmi?)

zvrátený raj nenávisti
samosplachovania sa
v ireálnom čase
sácalizmu

(K. Peteraj, Ireálny sácalizmus, z knihy Toto je moja reč, 2008, s. 204)

... Teraz lieta
v takých smiešnych
polohách:

Postojačky,
poležiačky,
horeznačky,
doleznačky...

Tak dopadli
ochutnačky.

(V. Šefčík, O opitej muche, z knihy Kniha na vydaj, 2000, s. 6)

Čo sú to okazionalizmy?

Okazionalizmy (z lat. occasio – príležitosť) sú prekvapením v slovnom šate. Sú to slová, ktoré nás prekvapia nielen vtedy, keď ich počujeme alebo čítame, ale aj vtedy, keď ich viac či menej spontánne tvoríme. Okazionalizmy reprezentujú tú časť subjektívneho slovníka človeka, ktorá má príležitostný a jedinečný charakter. Znamená to, že tak, ako rýchlo a nečakane vzniknú, rovnako rýchlo sa aj rozplynú a zvyčajne sa nestanú súčasťou slovnej zásoby, ktorú má človek k dispozícii v dlhšom čase. Ich kratučký život v našej reči však nie je bezvýznamný, naopak, okazionalizmy nám umožňujú vyjadriť to, na čo niekedy bežné slová nestačia. Pomocou nich môžeme byť v komunikácii vtipnejší, aktuálnejší, osobnejší, emocionálnejší, empatickejší, ale často aj výstižnejší a úspernejší.

Napríklad, „*ten, kto je pod papučou*“ bol príležitostne nazvaný raz *papučiar*, inokedy *podpapučiar* či *papučista*. Podobný príklad je doložený i v češtine: „*být pod pantoflem*“ – *podpantoflák* (Martincová, 1985, s. 25). Zaujímavé sú aj iné medzijazykové okazionalné paralely: napr. v slovenčine *sľubovač* (vo význame „večný sľu-

bovač“), v češtine *slibovač* (laciní *slibovači*) a v polštine *obiecycwacz* (Buzássyová – Martincová, 2003, s. 267).

Slovná zásoba každého jazyka je viacdimeznionálne diferencovateľný systém. V dimenzii centrálnych a periférnych prvkov lexiky nachádza svoj výraz protiklad bežného a zvláštneho, známeho a nového, frekventovaného a neopakovaného, používaného a jedinečného. Zvláštne, nové a jedinečné javy sú vždy nápadné. Príkladom na to sú práve okazionalizmy, ktoré napriek svojmu periférnemu postaveniu v slovnej zásobe predstavujú prvky pri najmenej oživujúce našu reč.

Pri definovaní okazionalizmu budeme pracovať s pojmami jazykový systém, jazyková norma, jazykový úzus. Aký je medzi nimi rozdiel? **Jazykový systém** tvorí to, čo je v jazyku možné, realizovateľné. V slovtvorbe je to súbor slovtvorných prostriedkov – slovtvorné základy, prefixy, sufixy atď. Do **jazykovej normy** patrí to, čo sa v jazyku skutočne realizuje alebo realizovalo. Jazyková norma istým spôsobom systém ohraničuje, lebo nie všetky systémové možnosti sú skutočne realizovateľné. Slovtvornú normu tvoria slovtvorné typy, niektoré sú produktívne viac, iné menej. Aj keď sa napríklad slovtvorný typ tvorenia spredmetnených vlastností „*adjektívum + -osť*“ považuje v slovenčine za vysokoproduktívny (Buzássyová, 1979), nie všetky možné systémové kombinácie sa podľa neho skutočne realizovali (a tu sa práve môžu dostať k slovu okazionalizmy: príklady z detskej reči: *lepšosť, ochotnosť, dávnosť...*). **Jazykový úzus** predstavuje skutočný stav v používaní jazyka, reflexiu normy v spoločenskej jazykovej praxi.

Jazykový systém teda umožňuje takú kombináciu slovtvorných prostriedkov, ktorá nie je fixovaná normou, nie je bežná v spoločenskej jazykovej praxi, ale môže sa realizovať **v individuálnom rečovom akte**. A to sa deje práve pri okazionalizmoch: napríklad tvorenie slov tzv. kontamináciou, teda skrížením dvoch motivantov, je v slovenčine systémovo možné, no nepatrí k pravidelnému, bežnému tvoreniu, ale uplatňuje sa najmä pri okazionalizmoch: *kalciový sirup – kalcium*.

V okazionalistických prácach sa uvažuje o užšom a širšom chápaní okazionalizmov (Buzássyová, 1990; Buzássyová – Martincová, 2003). V prvom prípade sa za okazionalizmy považujú iba individuálne autorské slová, t. j. zámerné porušenia jazykovej normy (Chanpira, 1966; Zemskaja, 1992), alebo, naopak, iba zákonité doplnenia prázdnych miest, ktoré sú vytvorené možnosťami slovtvorného systému (Kastovský, 1982; Uluchanov, 1984). Pri **širšom chápaní** sa k okazionalizmom zaraďujú jednak **príležitostné slová**, t. j. svojrázne kombinácie prvkov jazykového systému, ktoré sa od slovtvornej normy istým spôsobom odkláňajú, ako aj tzv. **potenciálne slová**, t. j. normatívne realizácie systémových možností, tvorené podľa produktívnych slovtvorných typov (Lopatin, 1973; Buzássyová, 1979, 1990; Martincová, 1985; Buzássyová – Martincová, 2003).

Napríklad spomínaný *podpapučiar* alebo *dvojzmyselník* (ten, kto hovorí dvojzmyselne) či *palcodržač* (ten, kto niekomu drží palce) sú príkladmi v jazyku zriedkavého tvorenia derivátov od motivujúcich frazém (tzv. defrazeologická derivácia; Furdík, 2004, s. 32). Reprezentujú teda tzv. užšie chápanie okazionalizmov. Na druhej strane, napríklad pomenovania osôb vykonávajúcich konkrétnu činnosť utvorené podľa produktívneho slovotvorného modelu „sloveso + -č“ sú v reči viac-menej predpovedateľné, a teda patria skôr do skupiny tzv. potenciálnych slov (*rozdávač, tliekač, tipovač, vymýšľač, vyrušovač* atď.).

Aké majú okazionalizmy definičné vlastnosti?

V našom výskume (Liptáková, 2000) zameranom na **skúmanie okazionalizmov v súčasnej hovorenej slovenčine** sme vychádzali z ich **širšieho chápania** (porov. opodstatnenosť takého prístupu v Buzássyová – Martincová, 2003). Komunikačno-lingvistickou analýzou takmer poldruha tisíce jedinečných lexikálnych jednotiek odhaľujeme jednak komunikačné súvislosti vzniku a fungovania okazionalizmov v hovorenej komunikácii (autora okazionalizmu, jeho vzťah k novému pomenovaniu, typ komunikačnej situácie, v ktorej okazionalizmus tvorí, a komunikačný zámer, s ktorým ho tvorí), ako aj slovotvornomotivačné rysy vzniknutých okazionalizmov, a to v konfrontácii s tvorením nových jednotiek jazyka. Na základe uskutočneného výskumu sme vymedzili **tzv. hovorený okazionalizmus** aj definične.

Vychádzame pri tom zo všeobecných **definičných vlastností okazionalizmu** podľa A. G. Lykova (1976) a zo zistení K. Buzássyovej (1990) o odstupňovanej miere ich prítomnosti v rozličných typoch okazionalizmov (porov. i Buzássyová – Martincová, 2003). A. G. Lykov (op. cit.) uvádza deväť príznakov odlišujúcich okazionalne slovo od uzuálneho: 1. príslušnosť k reči, 2. utvorenosť (nereprodukovanosť), 3. slovotvorná odvodenosť, 4. nenormatívnosť, 5. funkčná jednorazovosť, 6. expresívnosť, 7. nominačná fakultatívnosť, 8. synchronno-diachrónna difúznosť, 9. individuálna príslušnosť.

Okazionalne slová sa zhodne chápu ako špecifický rečový jav. Sú to teda slová, ktoré **vznikajú príležitostne v momente reči**. Na rozdiel od **neologizmov** ako **nových lexikálnych jednotiek jazyka** okazionalizmy neuspokojujú spoločenské pomenovacie potreby, ale vznikajú z individuálnych pomenovacích či vyjadrovacích pohnútok. **Príslušnosť k reči** považuje A. G. Lykov (1976, s. 11) za najširší a najzávažnejší príznak okazionalneho slova a ostatné príznaky za konkretizáciu tejto najvšeobecnejšej vlastnosti. Naše skúmanie „hovorených“ okazionalizmov v slovenčine potvrdilo, že okazionalizmy sú fakty reči, pretože vznikajú priamo v texte a pre potreby textu: napríklad, ak moderátorka v prúde reči nazve divákov, ktorí držia palce súťažiacim, *palcodržačmi*, dosahuje tým ozvláštnenie i úspornosť vyjadrenia alebo ak sa

v spontánnom súkromnom dialógu pomenuje morské akvárium pre kosatky *kosatkáreň*, tvorí sa v danej chvíli výstižný a úsporný výraz.

Utvorenosť, čiže **nereprodukovanosť**, okazionalizmu je v protiklade s reprodukovanosťou uzuálnych slov, t. j. s funkčnou opakovateľnosťou v hotovom tvare. Ako je známe a ako potvrdila i analýza „hovorených“ okazionalizmov, za priaznivých vnútro- i mimojazykových podmienok sa príležitostné slovo môže začať v komunikácii reprodukovať (nielen v celospoločenskej, ale aj v skupinovej či rodinnej komunikácii). V takom prípade sa však okazionálny príznak zoslabuje a daný výraz sa začína v konkrétnom prostredí zaradovať k bežným prvkom slovnej zásoby. Napr. adjektívum „*nanervený*“ s významom „nervózný“ utvorené dieťaťom sa začalo v rodine opakovane používať a stalo sa súčasťou rodinného komunikačného kódu. Podobne sa z okazionalizmu „*huboto*“, čiže „rizoto s hubami“, stal špecifický prvok rodinnej komunikácie.

Okrem príslušnosti k reči a nereprodukovanosti považujeme za absolútne platnú definičnú vlastnosť „hovorených“ okazionalizmov synchronne uvedomovanú vlastnosť **neuzuálnosti**. Podľa vzťahu k jazykovému úzu sa okazionalizmy odlišujú od slov fixovaných jazykovou praxou. Na rozdiel od tzv. uzuálnych slov nie sú okazionálne výrazy súčasťou spoločenského či kolektívneho jazykového úzu, ale **vyskytujú sa iba jednorazovo v reči individuálnych hovoriacich**. Použitie okazionálneho slova totiž neprekračuje rámec individuálneho kontextu a prípadnou uzualizáciou slovo okazionálny charakter stráca. Okazionalizmy ako neuzuálne lexikálne jednotky sú teda tvorené v jedinečnom kontexte: niekoľko príkladov z bežnej komunikácie: *zázračník* – „kto robí zázraky“, *vyšatôčkovať sa* – „vyparádiť sa uviazaním šatôčky“, *sfrigidnievať* – „stávať sa frigidnou“, *odplienkovaný* – „zravený plienok“...

S oporou o skúmanie okazionalizmov ako reprezentantov individualizačného typu lexikálnej motivácie (Furdík, 2008; Ološtiak, 2009) treba za absolútne platnú definičnú vlastnosť okazionalizmu považovať i jeho **individuálnu príslušnosť**. Kým napríklad okazionalizmy v umeleckých textoch sú jednoznačne „autorizované“ (porov. básne na začiatku kapitoly), väčšina „hovorených“ okazionalizmov síce nemá všeobecne známeho autora, snáď s výnimkou populárnych humoristov, hercov či moderátorov v mediálnej komunikácii, pre všetky je však príznačné utvorenie a použitie individuálnym hovoriacim.

Nominačná fakultatívnosť sa v citovanej literatúre takisto považuje za absolútne platnú definičnú vlastnosť okazionalizmov (Lykov, 1976, s. 25; Buzássyová, 1990, s. 71). Ide o príznak ukazujúci na odlišný charakter pomenúvania pri okazionalizme a neologizme. Okazionalizmy totiž zriedka pomenúvajú nové predmety a javy skutočnosti, t. j. z hľadiska nominácie sú

fakultatívnym, nie záväzným faktom, pretože vznikajú ako široko chápané synonymá k jestvujúcim jazykovým vyjadreniam. Okrem toho, kým uzuálny neologizmus v procese pomenúvania reprezentuje síce nový, ale pomerne známy, stabilný a kategoriálne sa správajúci pojem, okazionalne slovo zastupuje pojem aktuálne konštruovaný v individuálnom vedomí producenta v prúde reči (porov. Sisák, 2003, s. 193): porovnajme neologizmus *pizziar* (kuchár, ktorý sa špecializuje na prípravu pizze) a okazionalizmus *jogurtár* (ten, kto obľubuje jogurty).

Ak by sme odhliadli od špecifických stupňov jazykového vedomia (Horecký, 1991), mohli by sme za absolútne platnú vlastnosť „hovorených“ okazionalizmov považovať i nominačnú fakultatívnosť. U detí predškolského veku, t. j. u autorov so spontánnym jazykovým vedomím, s nerozvinutou komunikačnou kompetenciou, však tvorba okazionalneho výrazu často nie je fakultatívnym, ale jediným spôsobom pomenovania javu. Na danom stupni ovládania jazyka dieťa niekedy jednoducho nepozná uzuálne synonymné vyjadrenie alebo si ho nevie momentálne vybaviť a práve z toho dôvodu utvára okazionalizmus: napr. miesto kuracina *kurčatina*, namiesto spevníček *pesniček*, televízneho hlásateľa nazýva *hovoričom*, holiaci strojček *holček* atď.

Slovotvornú odvodenosť považujeme za vlastnosť, ktorá pri „hovorených“ okazionalizmoch neplatí absolútne. Počas výskumu sme sa presvedčili, že slovotvorná motivácia pri vzniku okazionalnych pomenovaní nesporne dominuje (porov. Ološtiak, 2009), no sú prípady, keď nový rečový fakt vzniká príležitostne na základe imitatívnej (zvukovej) motivácie (napr. „Tvoje vlasy *ňovajú* ako *zánebudky*.“) či sémantickej motivácie (napr. detské spojenia s posunutým významom uzuálneho adjektíva – „*nevidiaci ľad*“ (sotva viditeľný), „*pichľavá malinovka*“ (bublinková), „*chrumkavý sneh*“ (ktorý „chrumká“ pod nohami), „*lyžovačkový keksík*“ (druh keksíka, ktorý nosíme na lyžovačku) a pod. (o typoch lexikálnej motivácie pozri Furdík, 2008).

Definičnú **vlastnosť nenormatívnosti** hodnotíme takisto ako graduálnu, teda nie absolútne platnú. V širšom chápaní okazionalizmov, t. j. zahrňujúc pod ne i potenciálne slová tvorené podľa produktívnych slovotvorných typov, nemôže nenormatívnosť platiť absolútne (porov. Buzássyová, 1990, s. 71). Časť zachytených okazionalizmov tvoria práve deriváty a kompozitá zodpovedajúce slovotvornej norme a vznikajúce podľa produktívnych slovotvorných postupov a typov, napr.¹:

¹ Vysvetlivky: Zs – slovotvorný základ je substantívny; Zv – slovotvorný základ je verbálny; Zsv – slovotvorný základ môže byť substantívny i verbálny, P – prefix (akákoľvek slovotvorná predpona).

názvy osôb:	Zs + -ár; Zv + -č: <i>chrípkar</i> (kto má chrípku); <i>vymýšľač</i> (kto vymýšľa);
názvy miesta:	Zsv + -áreň/-iareň: <i>aerobikáreň</i> (kde sa cvičí aerobik), <i>striháreň</i> (kde sa strihá), <i>ležiareň</i> (kde sa leží);
názvy deja:	Zv + -nie; Zv + -(a)čka: <i>vysvedčenie</i> (odovzdávanie vysvedčení); <i>zmrzlinovačka</i> (jedenie zmrzliny); tieto prípady k daným slovotvorným typom patria na základe paradigmatickej analógie aj napriek iba potenciálnej existencii východiskových slovies: „ <i>vy-svedčeňovať</i> “, „ <i>zmrzlinovať</i> “ (pozri Furdík, 1970);
internacionálne zloženiny:	<i>megalist</i> , <i>ultraúspešný</i> , <i>ekotelefón</i> , <i>videoprekvapenie</i> , <i>astrovideobeseda</i> ;
dejové pomenovania:	Zs + -ovať; P- + Zs + -ovať: <i>akvabelovať</i> (robiť to, čo akvabela); <i>odokuliarovať sa</i> (nemať zvyčajne nosené okuliare).

V tejto súvislosti treba ako odstupňovanú vlastnosť „hovorených“ okazionalizmov hodnotiť i **viazanosť na kontext** (Buzássyová, 1990, s. 71), lebo práve normatívne deriváty a kompozitá, pomenúvajúce známe reálie, bývajú zrozumiteľné i mimo kontextu (napr. *prázdninár*, *pizziareň*, *vedúcovanie*, *ochotnosť*, *sprijímačkovievať sa*, *odtrémovať sa*, *zrozumieť*, *vyšpalierovať*, *preturistikovaný*, *maslochlieb*, *ultraúspešný*...). Porozumenie lexikálnemu významu okazionalizmov je uľahčené „nápovednosťou“ ich slovotvorného významu naznačeného slovotvornou štruktúrou (Furdík, 1993, s. 31): napr. *pizza* + *-iareň* = *názov miesta súvisiaci s pizzou*. Pre náležité dekódovanie okazionalizmu je však väčšinou prítomnosť kontextu dôležitá.

Funkčná jednorazovosť okazionalizmu znamená slovami A. G. Lykova tvorbu slova na jedno použitie (1976, s. 18). Túto vlastnosť autor relativizuje tvrdením, že hovoriaci môžu niekedy nezávisle od seba tvoriť tie isté okazionalne slová (pozri i Chanpira, 1966, s. 156; Martincová, 1985, s. 21). Náhodne rovnaké tvorenie okazionalizmov zisťujeme i v našom materiáli. Zaznamenávame i jav tzv. okazionalnej synonymie, keď sa identický pojem označuje viacerými synonymnými, nezávisle utvorenými, výrazmi (často ide o nepatrne sa odlišujúce slovotvorné synonymá): kto tipuje – *tipovač* i *tipér*; sprievodca vo vlaku – *štikač*, *štikátor*, *štikmajster* i *klieštikár*; kto je pod papučou – *papučiar*, *podpapučiar* i *papučista*; vreckovka – *fukovka*, *fukačka*, *nosovník*, *smrkadlo*, *smrkelník*...

Expresívnosť sa považuje za záväznú vlastnosť okazionalizmov. E. Chan-pira (1972, s. 256) tvrdí, že „okazionalizmy sú vždy expresívne, pretože každá deformácia jazykovej normy, každá aktualizácia (deautomatizácia) je nevyhnutne expresívna.“ Keďže vytvorenie okazionálneho slova je výsledkom subjektívnej reakcie človeka na istý úsek reality, nazdávame sa, že každý okazionalizmus je prinajmenej implicitne expresívny. Stupeň explicitne manifestovanej expresivity (zvukovej, slovotvornej, významovej, kontextovej) sa musí pri každom okazionálnom slove posudzovať osobitne, najmä v závislosti od jeho vzťahu k jazykovej norme.

V súvislosti s nápadnosťou okazionalizmov vyčleňujeme ako ich osobitnú vlastnosť **neprediktabilnosť**. „Hovorený“ okazionalizmus všeobecne je pre prijímateľa nezvyčajný, neočakávaný prvok v replike komunikačného partnera. Stupeň neočakávanosti však opäť súvisí s tým, či je daný neuzuálny výraz predpovedateľný a či je takto vnímaný i recipientom.

Niektoré slovotvorné typy sa využívajú najmä v príležitostnej slovotvorbe. Ide napríklad o skupinu statických temporálnych slovies tvorených sufixom **-ievať /-nievať**: *zviaňanievať sa, sfinálievať sa, zosilvesternievať sa, zjarievať sa, zosobotievať sa, zvikendievať sa, zbicyklievať sa* (= blíži sa obdobie jazdenia na bicykli), *zoškolievať sa* (= blíži sa čas, keď treba ísť po prázdninách do školy), *sprijímačkovievať sa* (= blíži sa obdobie prijímacích skúšok), *zdisidentievať sa* (- Ak sa režim neumúdri, na Slovensku sa začne zdisidentievať.).

Synchrónno-diachrónna difúznosť, t. j. schopnosť okazionalizmov byť indikátormi synchrónnej a diachrónnej dynamiky v slovnej zásobe (Buzássyová, 1990), sa prejavila i pri skúmaní „hovorených“ okazionalizmov. Zachytený súbor okazionalizmov doložil produktívnosť viacerých slovotvorných typov v súčasnej lexike. Okazionalizmy sú síce periférne, no zároveň dynamické fakty reči, pretože sa nimi často aktivizuje dobovo aktuálna lexika (porov. Buzássyová, 1990, s. 69). Pečať dobovej aktuálnosti nesú napríklad okazionalizmy utvorené od vlastných mien (*mečiarovky* – „za Mečiara postavené úseky diaľnice“, *patejdlovka* – „Patejdlova platňa“, *avonista* – „predajca firmy Avon“, *oamwayovať* – „zásobiť výrobkami firmy Amway“ atď.). V čase vysielania televízneho seriálu *Manuela* vznikla dokonca k menu hlavnej hrdinky a k rovnomennému názvu seriálu okazionálna paradigma (*manuelovať sa* – „sledovať seriál“; *manuelistka* – „pravidelná diváčka seriálu“; *manuelychtivý divák*; *zmanuelizovaný* – „posadnutý seriálom“; *manuelský tik* – „pohodenie hlavou typické pre hrdinku“, *Maňa* – hypokoristikum k hrdinkinmu menu).

„Hovorené“ okazionalizmy plnia špecifické komunikačné funkcie. Kým **individuálne autorské slová**, vznikajúce v umeleckých, esejistických či literárno-publicistických textoch, sú zámerným tvorivým aktom, ozvláštnujúcim a estetizujúcim text (Buzássyová, 1980), **okazionalizmy v spontánnej hovorenej reči** uspokojujú skôr prozaickejšie komunikačné potreby. Tie súvisia jednak s vekom autora (osobitné postavenie majú detské okazionalizmy, ktoré uspokojujú predovšetkým primárnu pomenovacia potrebu) a jednak s prostredím komunikácie. V súkromných rozhovoroch vznikajú okazionalizmy spontánne ako prostriedok komunikačnej ekonomie a výstižnosti i ako prostriedok emocionalizácie vyjadrenia, vo verejnej komunikácii stúpa zámernosť ich tvorenia s cieľom humorne oživiť komunikát, vyjadriť hodnotiaci postoj alebo uplatniť komunikačnú skratku.

Okazionalizmy sú teda také prevažne slovotvorne motivované slová, ktoré nevyberáme z jazyka ako hotové, utvorené, ale ktoré sú tvorené naživo, priamo pred očami, ad hoc. A práve aktuálnosť slovotvorného procesu komunikantom umožňuje bezprostrednú jazykovú interpretáciu reality. Osobitné a špecifické poslanie má táto schopnosť okazionalizmu byť súčasťou vytvárania bezprostredného jazykového obrazu sveta u detí predškolského a mladšieho školského veku.

Okazionalizmy v iných jazykoch

Okazionalizmy vznikajúce v súčasnej češtine nájdeme zachytené aj slovníkovo. V dvoch dieloch slovníka **Nové slova v češtině** (1998, 2004) sú okrem neologizmov zachytené aj tie príležitostné slová, ktoré reprezentujú isté vývojové tendencie v jazyku, napr.:

cvakálek – „*expr. fotograf, fotoreportér*“ (NSČ 1, s. 56);

náctilek – „*hoch medzi jedenáctým až devätnáctým rokom veku; náctiletý*“ (NSČ 2, s. 280);

zadarmovník – „*deník poskytovaný zadarmo*“ (NSČ 2, s. 542);

zpitnění – „*upravení vody na pitnou*“ (NSČ 1, s. 348).

Slovník nových slov zachytávajúci aj okazionalizmy má i poľština. **Nowe słownictwo polskie** uvádza napríklad publicistické okazionalizmy, ako **ksobność** – „*egoizmus*“; **przyrodzerność** – „*ničivé pôsobenie na prírodu*“ alebo v poľštine v porovnaní s češtinou i slovenčinou hojnejšie kompozitá: **pomocodawca**, **kur-nikopodobny**, **dolarodajny** (podľa Buzássyová – Martincová, 2003).

1.2 Lepšie je byť prvák ako starák a zomrák

Prečo dieťa tvorí nové slová?

Rodičov alebo iných príbuzných dieťaťa, učiteľov, vychovávateľov, opatrovateľov či náhodných pozorovateľov niekedy prekvapia v detskej reči nové, nečakané slová:

(v čakárni u lekára)

Mama: „Ničoho sa tu radšej nedotýkaj, pretože je rozšírená chrípková epidémia.“

Dieťa, predškolák: „... Keď mi vojde **chrípok** do rany, budem mať chrípku?“

(v obchode)

Dieťa, predškolák: „... ty tlač vozík a ja budem **kupovač**.“

(doma, pred odchodom mamy za povinnosťami)

Mama: „Idem do rozhlasu.“

Dieťa, predškolák: „A čo tam budeš robiť? Aha, už viem. **Rozhlasovať**.“

(doma v rozhovore o škole, o živote)

Dieťa, mladší školský vek:

„Mami, pozri, ako to ide: Najprv je prvák, druhák... potom stredoškolač, vysokoškolač, dospelák a potom už len **starák a zomrák**.“

(doma, po konflikte so sestrou)

Dieťa, mladší školský vek:

„Zuzana (= sestra) má taký zlozvyk... Keby mala radšej nejaký **dobrozvyk**.“

(doma, počas učenia sa)

Dieťa, starší školský vek:

„Ak to nie je pomnožné číslo, tak to bude **pojedinotné číslo**.“

Detská slovtvorba je obľúbenou témou všetkých, ktorých zaujíma detská duša. Každý rodič by mohol uviesť príklady na nové výrazy svojich detí. (Z vlastnej skúsenosti viem, že je dobré zapisovať si ich. S odstupom času sa totiž tieto jednorazové a prchavé elementy ľahko zabúdajú...). Psychológovia, psycholingvisti a lingvisti sa zase vyjadrujú k tejto téme z hľadiska psychického a rečového vývinu dieťaťa. Lingvodidaktici zase hľadajú možnosti na využitie prirodzeného slovtvorného citu dieťaťa pri stratégiách rozširovania jeho slovnej zásoby.

Čím sa vyznačujú detské okazionalizmy?

V predchádzajúcej kapitole sme spomenuli, že v rámci výskumu živej slootovorby v hovorenej slovenčine sme sa osobitne venovali aj skúmaniu **detských okazionalizmov**. A naznačili sme aj to, že slootovorná aktivita detí má svoje špecifické príčiny a výsledky. Aj táto časť rečového správania sa detí je potvrdením známej myšlienky J. J. Rousseaua, že dieťa nie je iba zmenšeninou dospelého človeka a, dovoľme si zdôrazniť, že sa to nevzťahuje iba na fyzickú a rozumovú oblasť, ale aj na oblasť reči. Dokonca aj taká okrajová vrstva slov, akou okazionalizmy, napriek svojim významným rečovým funkciám, sú, sa v detskej reči modeluje iným, svojským, teda „detským“ spôsobom. Pripájame sa teda k piagetovskej pozitívnej charakteristike tak detského rozumu, ako aj detskej reči a k hodnoteniu detskej slootovornej produkcie neprístupujeme v zmysle, čo dieťa na rozdiel od dospelého v slovnej zásobe nemá, ale, naopak, čo nám príležitostná slootovorba dieťaťa prezrádza o jeho kognitívnom potenciáli a o jeho jazykovej interpretácii okolitého sveta.

Detské okazionalizmy nemožno skúmať bez poznania zákonitostí vývinu myslenia a reči dieťaťa. Ich hlbšia analýza je možná iba na základe aplikovania teórií a výskumov štádiálneho charakteru kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa (Piaget – Inhelder, 1997; Vygotskij, 1970; Sternberg, 2002; Štúdie o detskej reči, 2008). Okazionalizmy zaplňajú medzery v uzuálnom inventári používateľa jazyka (porov. Kastovsky, 1982, s. 163), a preto je logický ich zvýšený výskyt v reči detí. Deti totiž počas svojho kognitívneho a socializačného vývinu narážajú na množstvo problémových situácií, ktoré vzhľadom na dosiahnutý stupeň osvojenia jazyka podnecujú detskú rečovú produkciu. Príčina tvorenia nekonvenčných slov deťmi má teda primárne poznávací charakter. Tento proces výstižne charakterizoval V. Krupa: „Detská rečová tvorivosť a originalita je podmienená medzerami v kognitívnej mape okolitého sveta a tvorivé riešenia detí spravidla veľmi rýchlo ustupujú konvenčným receptom, ktoré si v procese korekcie osvojujú od dospelých“ (1991, s. 122 – 123).

Za detské okazionalizmy považujeme také, ktoré vznikajú do 15. roku, keď sa podľa pedopsychológov detský typ premieňa na dospelostný (Příhoda, 1963). Podľa kritéria veku ich možno ďalej rozdeliť na okazionalizmy tvorené deťmi predškolského, mladšieho školského a staršieho školského veku. Výskyt okazionalizmov v týchto troch podskupinách má zostupnú tendenciu, čo signalizuje kognitívny a rečový progres dieťaťa, ktoré čoraz viac dokáže realitu jazykovo interpretovať pomocou tzv. konvenčných slov, a má teda čoraz menej dôvodov na vlastnú slootovorbu².

2 Zachytený korpus detských okazionalizmov roztriedený podľa troch vekových období uvádzame vo webovej prílohe učebnice <http://das.unipo.sk>.

Deti tvoria neuzuálne slová spontánne a bez zábran v rôznych komunikačných situáciách. Najčastejšie v komunikácii s rovesníkmi a s dospelými, ku ktorým majú blízky vzťah, ale aj v komunikácii s dospelými, ku ktorým sa predpokladá oficiálnejší vzťah (napr. s učiteľom, vychovávateľom). Výnimkou nie je ani komunikácia so zvieratom či s hračkou. Dieťa v ranom veku tvorí „svoje výrazy“ aj vtedy, ak reč iba sprevádza jeho činnosť, teda je egocentrická, nie komunikatívna, napríklad pri premýšľaní nahlas počas hry, pri sťaženej situácii, ako prejav detského snového, egocentrického myslenia (chápanie egocentrického myslenia a egocentrickej reči dieťaťa pozri v prácach J. Piageta a L. S. Vygotského).

Detské komplexné myslenie diferencuje predmety a deje len na základe náhodných (Příhoda, 1963, s. 243), ale pre dieťa podstatných znakov. V intuitívnom substádiu predoperačného myslenia dieťaťa (4 – 7 rokov) patria totiž k hlavným kognitívnym štruktúram egocentrizmus, čiže neschopnosť vidieť svet ináč než zo subjektívneho hľadiska, a centrícia, teda sústredenie pozornosti na jeden znak situácie a zanedbávanie ostatných, akokoľvek sú dôležité (Piaget – Inhelder, 1997). Napr.: dieťa pôrodnicu nazýva *bábätkáreň* či *tehotnica*; vianočku, ktorá bola upečená na veľkonočné sviatky, volá *veľkonočka*; fontána je preň *zemepádom*; magnetogón *kazetofónom*; kraslice, ktoré sa mu nezdajú krásne, ale iba pekné, pomenúva *peknice*.

Dieťa predškolského veku **myslí konkrétne**, dokáže už síce postupne vyčleňovať svoje predstavy o veciach z jednoliateho synkretického obrazu a spájať ich do rovnorodých komplexov, ale ešte vždy sa to deje na základe vnímania konkrétnych, nie abstraktných súvislostí jednotlivých elementov (Vygotskij, 1970). V pomenovaní sa premieta jeho konkrétna skúsenosť s predmetom alebo javom, a preto telocvičňu nazýva *cvičiarňou*, kolajnice *vláčikovodmi*, nožnice *strihačkami*, kráľa *koruniakom*, televízneho hlásateľa *hovoričom*...

V procese poznávania, mentálneho interpretovania a pomenúvania reálií okolitého prostredia dieťaťom prebiehajú viaceré semiotické procesy (pozri II. kap., 2.3.2). Okrem toho, že dieťa skúma formu počutého slova a otázkou *Čo je to?* pátra po význame, okrem toho, že sa dožaduje formy poznávaného významu otázkou *Ako sa to volá?*, dokáže si pomocou slovotvornej intuície zodpovedať i otázku **Prečo sa to volá práve tak?** Napríklad: *gratulky* sú predsa kvety, ktorými niekomu *gratulujeme*; *uliškanec* je ten, kto sa priveľmi *líška*; keď hovorím vypočítavanku „*ententiky*...“, tak *ententikujem*...

Vzhľadom na spontánne jazykové vedomie dieťaťa a jeho limitovanú jazykovú skúsenosť je prirodzená aj detská slovotvorná kvázimotivácia synchronne nemotivovaných slov: „*Mami, z čoho vzniklo slovo zvieratá? Aha, viem, asi rata!, lebo zvieratá sú nebezpečné...*“ U starších detí vznikajú kvázimotivácie takisto viac-menej

spontánne, ale dieťa s poučeným jazykovým vedomím si už vzápätí dokáže uvedomiť rečový humor: *Čo je to pýriť sa?* (pri učení sa vybraných slov) – *Buriniť sa!*

V detskej slovtvorbe sa prejavuje súčinnosť dvoch univerzálnych jazykových princípov, a to **princípu implikácie** a **princípu analógie** (porov. Dolník, 1999, s. 15). Dieťa si totiž vie „vyvodit“ sémanticko-formálnu súvislosť medzi motivujúcim a motivovaným slovom (*zubáreň je miesto, kde sa ošetrujú zuby*), pričom z logického spektra pomenúvaného javu vyberá príznak, ktorý korešponduje s jeho doterajšou či bezprostrednou subjektívnou skúsenosťou (*novinárka je žena, ktorá roznáša noviny*; príznak *pošta* (*poštárka*) je dieťaťu vzdialenejší).

Na druhej strane, tak ako v jazyku legitímne vznikajú deriváty na základe formálno-sémantickej pravidelnosti aj pri neexistencii motivujúcich slov (*úkon* podľa *výkon*, *nádrž* podľa *nálož*, *predsudok* podľa *úsudok*; Furdík, 1970), funguje analogické tvorenie aj v detskej reči, a to buď napodobňovaním morfematickej štruktúry motivátu (*peknice* podľa *kraslice*, *velkonočka* podľa *vianočka*, *vytopiť* podľa *potopiť*, *slabák* podľa *silák*, *malkosť* podľa *velkosť*) alebo dotváraním druhého člena motivačnej dvojice podľa vzoru: podľa *kôň* → *koník* je dotvorené *pón* → *poník*; podľa dvojice so spätným prechyľovaním *žaba* → *žabiak* je dotvorené *ropucha* → *ropušiak*; podľa motivačnej dvojice *predávať* → *predavač* dieťa dotvorilo korelát v dvojici *kupovať* → *kupovač*.

E. Kubriakovová (1981) konštatuje výskyt oboch typov analogických slovtvorných procesov (tzv. analogickej a korelačnej slovtvorby) práve v reči detí. Podľa nemeckých derivatológov W. Fleischera (1988) a W. Motscha (1988) sa slovtvorba realizuje takisto podľa dvoch rozdielnych princípov: 1. regulárny princíp, t. j. prediktabilné tvorenie slov podľa pravidiel; 2. analogicko-holistický princíp, teda neprediktabilná slovtvorba podľa jestvujúcich celkov na základe asociačných procesov, pričom druhý typ sa spája práve s detskou slovtvorbou.

Uplatňovanie oboch slovtvorných princípov, teda implikácie i analógie, je pre dieťa v procese poznávania súvislostí medzi javmi okolitého sveta dôležitou oporou, či už má povahu objektívneho alebo subjektívneho, egocentrického uvedomovania si vzťahov. Ontogenticky prirodzené „cítienie“ vzťahu medzi slovtvorne motivujúcim a motivovaným slovom alebo „cítienie“ zotrvačnosti istého slovtvorného typu (porov. Furdík, 1970) má tak pre dieťa veľký význam ako rámec rozvíjania jeho vedomostného a skúsenostného komplexu.

Osobitným prejavom pravdepodobne vrodeného mechanizmu spúšťajúceho v ranej fáze rečovej ontogenézy tvarovú univerzalizáciu sú **tzv. morfológické analógie** (porov. Nebeská, 1992). Hypergeneralizácie sa vyskytujú vo všetkých jazykoch (Rybár, 2005, s. 88). V slovenčine sa prejavujú ako univerzalizácia pravidelných morfológických tvarov v rámci jednotlivých ohýbacích paradigiem a pri stupňovaní (Stejskalová, 1997; Liptáková, 2008): otec – od *oteca*, štipce (na bielizeň) – jeden *štipc*; kôš – do *kôša*, stôl – pod *stólom*; zobrať – *zobram* (miesto zoberiem), vezmem – *vezmela* (miesto vzala), vyprevadiť – *vyprevadovať* (miesto vyprevádzať), bojím sa – *bojili sme sa* (miesto báli sme sa); zlý – *zlejší*, dobrý – *dobrejší*, hore – *horšie*, dole – *dolšie*, skôr – *skôršie*...

Zaujímavým prípadom je univerzalizácia neživotného tvaru, keď gramaticky životnú formu zvieracieho substantíva dieťa subjektívne vníma v rámci prirodzenej kategórie neživotnosti: *Sadnem si na kôň* (=operadlo na gauči). – *Podaj mi ten slon* (=hračka). Uplatňovanie tvarovej analógie pozorujeme aj pri tvorení zdobnenín: kôš – *kôšík*, nôž – *nôžík*. Slovtvorná analógia a súčasne citlivosť na tzv. silné rodové prípony sa u detí prejavuje pri tvorení názvov mládat: kôň – *koniatko* (žriebä), krava – *kraviatko* (teľa), pes – *psiatko* (šteňa), t. j. miesto supletívnych tvarov paradigmy vzoru *dievča* uprednostňujú slovtvornú pravidelnosť a skloňovanie podľa reprezentatívneho vzoru stredného rodu *mesto*. Prirodzené vnímanie rodu ilustruje detská interpretácia tvaru stredného rodu *prasa*: *Prasa je mamka a oco je pras*.

Pri spomenutých prejavoch tvarovej univerzalizácie v reči dieťaťa možno uvažovať o súvislosti medzi rečovou ontogenézou a vývojom jazyka, keďže princíp tvarovej analógie sa vymedzuje ako dôležitý princíp vývoja slovenčiny (Dolník et al., 1999). Vysvetľovanie osvojovania si jazyka dieťaťom je teda významné aj z dôvodu adekvátnejšieho opisu jazykového systému (Dolník, 2005, s. 40).

Ako sme uviedli, hypergeneralizácie sa v ranom štádiu rečovej ontogenézy vyskytujú aj v iných jazykoch. V ruštine ich u detí vypožoroval K. Čukovskij (1970). Svoje zistenia o spätnom prechýľovaní u ruských detí ilustruje príkladom: *Tento chlapec sa nevráti ako korytnačka, ale ako korytnačník*. Spätne prechýľovanie realizované dotvorením mužského zvieracieho pomenovania od základnej ženskej podoby funguje i v príležitostnej slovtvorbe slovenských detí, napr. *ryba* – *rybák*, *ropucha* – *ropušiak*, *krava* – *kraviak*.

V rečovej ontogenéze anglicky hovoriacich detí sa sledujú hypergeneralizácie či „overregulation“ (Owens, 2008, s. 270; Sternberg, 2002, s. 344) najmä pri pravidelnom tvorení minulého času nepravidelných slovies (*fall* – „*falled/felled*“ miesto *fell*), pri analogickom tvorení nepravidelných tvarov (podľa *sing* – *sang* je utvorené *bring* – „*brang*“ miesto *brought*) a pri pravidelnom tvorení plurálu pri nepravidelných substantívach (*mouse* – „*mouses*“ miesto *mice*).

Na morfológickú „citlivosť“ dieťaťa mám aj veselú osobnú spomienku. Počas dovolenky v zahraničí moja trojročná dcérka tvrdošijne trvala na tom, že rovnako starý nemecký chlapec, s ktorým šantili v bazéne, musí byť dievča, lebo sa volá *Luka* (teda prejavila citlivosť na tzv. silnú ženskú rodovú príponu), hoci mohla pozorovať všetky primárne biologické znaky jeho mužského pohlavia...

Aký význam má slovtvorná motivácia pre dieťa?

Výskum detskej slovtvorby poukazuje na nasledujúce **súvislosti a význam slovtvornomotivačného vzťahu v rečovom správaní sa dieťaťa**:

- Dieťa disponuje istou **slovtvornou intuíciou** alebo implicitnými slovtvornými pravidlami, čo sa argumentačne môže priradovať k pôsobeniu faktora vrodenej dispozície či k N. Chomským formulovanej existencii vrodenej modulu jazykového vývinu v rečovej ontogenéze dieťaťa. Podľa Chomského teórie parametrov každý jedinec vlastní množinu univerzálnych princípov a parametrov, pričom sa tento tzv. univerzálny softvérový balík spúšťa pôsobením jazykových dát (Rybár, 2005, s. 94). Osvojovanie si jazyka dieťaťom je potom proces, v ktorom sú v interakcii empirické údaje recipované dieťaťom z okolitého komunikačného prostredia a univerzálne princípy zakotvené v kognitívnej báze dieťaťa ako súčasť jeho genetickej vybavenosti (Dolník, 2005, s. 63).

- Intuitívne slovotvorné znalosti dieťaťa uľahčujú **kódovanie a dekódovanie významov** v procese slovotvornej produkcie a recepcie. Prijímané jazykové stimuly spúšťajú mechanizmus jazykovej schopnosti (Dolník, 2005, s. 49), ktorá sa využíva ako stratégia rozvíjania slovnej fluencie a flexibility dieťaťa, ktoré sú zase dôležitým predpokladom rozširovania hraníc jeho verbálnej interakcie.
- Schopnosť individualizovanej, aktualizovanej kombinácie prvkov slovotvorného systému dieťaťa umožňuje **bezprostrednú a individuálnu rečovú interpretáciu skutočnosti**. Reflektovanie a interpretovanie reality človekom sa totiž najväčšmi odráža v slovnej zásobe (porov. Vaňková et al., 2005). Najbezprostrednejšie sa tento odraz uskutočňuje pomocou ad hoc utvorených slov, pretože tieto individuálnym výberom pomenovacieho východiska i spôsobu utvorenia slova najpriamočiarejšie prezrádzajú, ako svet okolo seba vnímame, i to, prečo sa tak deje. U dieťaťa, ktoré počas raného kognitívneho a rečového vývinu prechádza postupným oddeľovaním slova od pomenovanej veci, teda objavovaním znakovosti slova, má využívanie slovotvornomotivačného vzťahu osobitný poznávací rozmer.
- Pri uplatnení holistického, čiže celostného, prístupu k vysvetľovaniu osvojovania si jazyka dieťaťom, teda pri zdôrazňovaní súvzťažnosti jazykových a všeobecných kognitívnych princípov (Dolník, 2005, s. 43) považujeme slovotvornomotivačný jazykový princíp za **rámec rozvíjania kognitívnych procesov, vedomostného a skúsenostného komplexu dieťaťa**.

S narastajúcim vekom detí stúpa zámernosť tvorenia okazionálnych pomenovaní. V období predpuberty a puberty sa deti aj pomocou príležitostných slov usilujú o nápadnosť vyjadrenia či hru so slovom, a preto rady skracujú a deformujú slová: *telepetor* – televízor, *manduška* – mandarínka, *malča* – malinovka, *videjko* – videoprehrávač. Prejavuje sa aj výraznejší zmysel pre rečovú hru: *Ja nie som žiaden tupec, ale ostrec!* – Signálom rozvíjajúceho sa uvažovania o jazyku je zámerné hľadanie výstižnejšieho výrazu pre pomenovanú vec. Napríklad miesto konvenčného „záznamník, zápisník“ – „*To je môj hocičník, lebo si doň zapisujem hocičo.*“

1.3 *Mixér je húkačka, lebo húka*

Možno hovoriť o súvislosti kognitívnych a slovotvorných štruktúr?

Dieťa vyžaduje od každého slova logiku... (K. Čukovskij, 1970). Napríklad: štruktúru pojmu „mixér“ spracúva ako „to, čo hučí“ a zrkadlí ju v slovotvornej forme *húk-ačka*; dvojčatá predsa väčšinou poznáme podľa toho, že sa podobajú, logicky potom musia byť *podob-níci*; keď vidím niekoho fajčiť, v ruke drží *fajč-0*...

Významný ruský psychológ Lev Semionovič Vygotskij, ktorý sa vo svojom výskume zaoberal vzťahom myslenia a reči (1970, 2004), označil myslenie a reč za kľúče k pochopeniu ľudského vedomia. Metaforicky to vyjadril tak, že ľudské vedomie sa odráža v slove ako slnko v kvapke vody alebo že slovo je malým svetom vedomia. Vo svojej teórii vývinu pojmov u dieťaťa dokazuje postupnú premenu pojmotvorby od vytvárania nerozčlenených, synkretických obrazov vecí vo vedomí dieťaťa cez utváranie myšlienkových komplexov podľa objektívnych súvislostí, ktoré dieťa objavuje vo veciach, až po abstraktno-logické myslenie. Ak príležitostná detská slovotvorba vypovedá o bezprostrednej mentálnej reakcii dieťaťa na skutočnosť, nazdávame sa, že tu možno uvažovať o vzťahu medzi spôsobom spracúvania pojmu, hoci iba individuálne a subjektívne konštruovaného vo vedomí dieťaťa, a dieťaťom zvolenou slovotvornou štruktúrou. Pri pokuse o usúvzťažňovanie myslenia a reči dieťaťa sa opierame o nižšie uvedené teórie a výskumy štádiálneho charakteru kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa.

Pri uvažovaní o súvislosti kognitívnych a slovotvorných štruktúr dieťaťa budeme vychádzať z dominantných kognitívnych štruktúr v predškolskom veku, resp. z ich vývinovej modifikácie v mladšom školskom veku. V období predoperačného predpojmového a intuitívneho myslenia dieťaťa, ale aj v neskoršom štádiu konkrétne-faktických operácií je v kognícii dieťaťa výrazne zastúpené činnostné a účelové reflektovanie sveta. Podľa K. Čukovského (1970) trojročné dieťa je presvedčené, že každá vec existuje na presne určenú činnosť a mimo tejto činnosti ju nevie pochopiť. **Kognitívna štruktúra dynamickosti, akčnosti**, činnostného a účelového vnímania okolitého sveta sa považuje za ústredný organizačný princíp subjektívneho slovníka dieťaťa rozhrania predškolského a mladšieho školského veku (porov. Maršálová, 1982, s. 125). V tejto súvislosti nie je náhodná výrazná **dejovosť detských okazionalizmov**. Tú môžeme bližšie špecifikovať podľa slovotvorných parametrov: a) pomenovacie východisko; b) pomenúvacia kategória, c) sémantická kategória.

a) Slovotvorná intuícia dieťaťa spojená s akčným reflektovaním okolitého sveta sa prejavuje v spontánnej voľbe **dejového pomenovacieho východiska**:

vreckovka – *fukovka*, lopta – *hopsačka*, kotúľka, dáždňik – *pršník*, telefón – *zvoňadlo*, vraviak, parfum – *voňadlo*, dvojčatá – *podobníci*, benzínová pumpa – *tankovačka*, botasky na suchý zips – *zalepovačky*. Pri pomenúvaní predmetov deti veľmi často využívajú ako pomenovacie východisko činnosť, na ktorú sa daný predmet používa (ihla – *zošívadlo*; lyžica – *papajka*; kvety – *gratulky*).

b) Tak ako je **odvodzovanie sloviess od podstatných mien** produktívne v jazyku a v individuálnych rečových prehovoroch dospelých komunikantov (Liptáková, 2005), tvorí aj nápadnú súčasť rečového správania sa detí. Vzhľadom na jeho frekvenciu a opakovateľnosť výskytu v danom veku považujeme ho za univerzálny prvok rečovej ontogenézy slovensky hovoriaceho dieťaťa. Prirodzené a bezproblémové situačne viazané odvodzovanie sloviess od individuálne zvolených východiskových substantív je typickým znakom rečovej ontogenézy v predškolskom veku a v menšej miere, v súvislosti s vývinovou progresiou v prospech konvenčných jazykových riešení, aj v mladšom školskom veku. Podobnú tendenciu takmer neobmedzeného tvorenia sloviess zo substantív zisťuje u ruských detí, teda v typologicky, areálovo i geneticky príbuznom jazyku, K. Čukovskij (1970). V rečovom vývine dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku je tak príležitostná tvorba desubstantívnych sloviess jednou z užitočných stratégií rozširujúcich slovnú fluenciu i flexibilitu. Ako prototypové vyjadrenie rôzne špecifikovaného dejového vzťahu k substancii sa ukazuje štruktúra: (prefix) + substantívum + -ovať. Keďže formantový typ -ovať dosahuje vysokú produktivnosť v normatívnej slovotvorbe i v okazionálnej slovotvorbe dospelých hovoriacich (Liptáková, 2005), mohli by sme tu uvažovať o ďalšej súvislosti vývinu reči dieťaťa a vývoja jazyka.

c) Prítomnosť **rozdielných kognitívnych štruktúr** v psychike dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku sa prejavuje aj v **odlišnej sémantike aktuálne utvorených desubstantívnych sloviess** (porov. Tab. č. 3 a č. 4). U predškolákov tvoria polovicu zachyteného korpusu procesové dynamické slovesá odrážajúce kontinuálne vnímanie typických detských časopriestorových aktivít, najmä zo sémantických skupín „hrať sa“ (*emkovať sa*, *pištoľovať*), „pohybovať sa“ (*zaloptovať si*, *tanierovať sa*) a „pracovať“ (*plastelínovať*, *vysielačkovovať*). U detí mladšieho školského veku sa kognitívny vývin zrkadlí vo výraznejšom podiele kauzatívnych sloviess ako prostriedkov vyjadrenia zámernej činnosti smerujúcej k istému objektu a ako prostriedkov členenia časopriestoru na udalostné sekvencie: napr. *vyfarbičkovovať* = vymalovať obrázok farbičkami; *dotrávičkovovať* = dokresliť trávičku; *hviezdičkovovať* = dávať niekomu hviezdičky; *zmágiovať* = použiť na niekoho mágiu; *zahračkovovať* =

zaplniť izbu hračkami. Dynamizmus spoločný obom vekovým skupinám sa premieta v okrajovom zastúpení statických slovies (*zašpenátiť sa* = zašpiniť sa od špenátu; *odtrémovať sa* = zbaviť sa trémy).

Ďalšími dominantnými **kognitívnymi štruktúrami** predoperačného vývinového štádia sú **egocentrizmus** a **centrácia**, ktoré sa v štádiu konkrétne-faktických operácií suplementárne modifikujú na **ubúdanie egocentrizmu** a **decentráciu**. Kognitívny egocentrizmus spočíva v neschopnosti vidieť svet ináč než zo subjektívneho hľadiska; centrácia znamená sústredenie pozornosti na jeden znak situácie a zanedbávanie ostatných, akokoľvek sú dôležité (Piaget – Inhelder, 1997). Dieťa vyžaduje, aby sa jeho poznanie okolitého sveta premietalo do reči, preto ak nenachádza vo svojom mentálnom slovníku výstižnú slovnú „nálepku“, jednoducho aktualizuje istým spôsobom zakódovaný slovotvorný mechanizmus subjektívnym výberom preň podstatného pomenovacieho východiska. Napr.: mixér nazýva *húkačka*, muráror *domári*, krajčírku *šijačka*, plávajúceho vtáka *plávač*.

Dieťa predškolského veku už síce dokáže postupne vyčleňovať svoje predstavy o veciach z jednoliateho synkretického obrazu a spájať ich do rovnorodých komplexov, ale ešte vždy sa to deje na základe vnímania konkrétnych, nie abstraktných súvislostí jednotlivých elementov (Vygotskij, 1970). V detskom novotvare sa premieta egocentricky a centrovane interpretovaná skutočnosť (napr. horár, ktorý zachráni Červenú čiapočku, je *vyslobodník*; šermiar je *mečiar*; tenista je *raketista*; cigareta je *fajč* a pod.).

Utvorené slovesá s individuálne zvoleným motivačným východiskom korešpondujú aj s centrovaním pozornosti dieťaťa na preň podstatný (objektívne nie vždy najdôležitejší) znak danej situácie: *pohybujem sa tak, akoby som prechádzal na inú koľaj* -> „*prekoľajujem sa*“; *teraz sa tu hrám s Emkou (je súčasťou môjho priestoru)* -> „*emkujem sa*“.

Postupné oslabovanie egocentrizmu dieťaťa, keď je preň jedinou perspektívou interpretácie sveta vlastné telesné JA, spôsobuje okrem iného aj postupné vyčleňovanie dieťaťa ako poznávacieho subjektu z priamej závislosti od svojho okolia (Piaget – Inhelder, 1997). Možno aj to je jeden z dôvodov, prečo sa odlišné chápanie vzťahu PRIESTOR – JA (už nie stotožňovanie vlastného JA s okolitým priestorom, ale chápanie JA ako jeho súčasti) podpisuje pod menšiu produkciu okazionálnych desubstantívnych slovies v mladšom školskom veku, keď potreba kondenzovaného pomenovania aktuálneho „tu a teraz“ už nie je taká intenzívna a dieťa sa uspokojí aj s disponibilným opisným uzuálnym vyjadrením. Na druhej strane, v tomto štádiu kognitívneho vývinu vzrastá potreba príležitostného tvorenia desubstantívneho slovesa z dôvodu špecifikácie vyjadrenia, čo korešponduje so spomínaným oslabo-

vaním egocentrizmu a rozvíjaním kritickosti v jazykovej interpretácii sveta: napr. „Teraz si mi ten jogurt *preguličkovala*“ (= preplnila obilninovými guľičkami). „Sestra mi *zahračkovala* celú izbu“ (= zaplnila hračkami).

Tab. č. 3 **Detské okazionálne desubstantívne slovesá (ukážka)**
predškolský vek

sloveso	motivant	motivačný (slovotvorný) význam
emkovať sa	Emka	hrať sa s Emkou
dovlekovat'	vlek	dojaziť na lyžiarskom vleku
hojdačkovať sa	hojdačka	hojdať sa na hojdačke
hokejovať	hokej	hrať hokej
klavírovať	klavír	hrať na klavíri
kokosovať	kokos	posypať kokosom
kvietkovať	kvietok	zbierať kvietky
mlynčekovať	mlynček	mlieť na mlynčeku
nabenzínovať	benzín	načerpať benzín
naolejničkovať	olejnička	použiť olejničku
odšnúrovať	šnúra	rozviazať šnúru
pištoľovať	pištoľ	hrať sa s pištoľou
plastelínovať	plastelína	používať plastelínu
podfukovať	podfuk	robiť podfuky
požihľavovať sa	žihľava	popáliť sa žihľavou
predsedovať	predseda	byť predsedom
prekoľajovať sa	koľaj	prechádzať na inú koľaj
rozhlasovať	rozhlas	hovoriť v rozhlase
štetcovať	štetec	používať štetec
uškať	uško	chytať za uško
tanierovať sa	tanier	jazdiť na (šmýkacom) tanieri
vysielačkovať	vysielačka	používať vysielačku
výplatovať	výplata	dostať výplatu
zabunkriť sa	bunker	schovať sa v bunkri
zaloptovať si	lopta	zahrať sa s loptou
zagumičkovať	gumička	zatiehnuť pomocou gumičky
zašpenátiť sa	špenát	zašpiniť sa od špenátu
zmizínovať sa	mizina	vyjsť na mizinu
zoservítkovať	servítka	zotrieť servítkou
zvončekovať	zvonček	používať zvonček

Tab. č. 4 **Detské okazionálne desubstantívne slovesá (ukážka)**
mladší školský vek

sloveso	motivant	motivačný (slovotvorný) význam
basketbalovať	basketbal	hrať basketbal
divadlovať	divadlo	hrať divadlo
dotrávičkovať	trávička	dokresliť trávičku
dymovať	dym	vypúšťať dym
gitarovať	gitara	hrať na gitare
golfovať	golf	hrať golf
gumkovať sa	gumka/guma	skákať cez gumu/gumku
hviezdičkovať	hviezdička	dávať hviezdičky
ihlicovať	ihlice	používať ihlice (pri pletení)
kaskadérovať	kaskadér	počínať si ako kaskadér
odmrakovať sa	mrak	zbavovať sa mrakov
odtrémovať sa	tréma	zbaviť sa trémy
preguličkovať	guličky	preplniť guľičkami
švihadlovať	švihadlo	skákať na švihadle
testovať	test	riešiť test
vyfarbičkovať	farbičky	vymaľovať farbičkami
vyfixovať	fixy	vymaľovať fixami
zahračkovať	hračky	zaplniť hračkami
zmágiovať	mágia	použiť mágiu

V detskom tvorení názvov vecí zisťujeme časté využívanie špecifického okazionálneho slovotvorného postupu, ktorým je kontaminácia, t. j. vznik nového pomenovania na základe skríženia dvoch východiskových pomenovaní: *čizmány* = čizmy + gumáky; *kalciup* = kalciový sirup; *kazetofón* = kazetový magnetofón, *korčuliarky* = korčule + lyžiarky, *pondela* = pondelok + nedeľa, *kúpaňa* = kúpaň + vaňa, *vrtadielko* = vrtuľník + lietadielko a pod. Zaujímavé je, že kontaminácie sa vyskytujú v detskej slovotvorbe aj v iných jazykoch, napríklad v ruštine (K. Čukovskij, 1970). Kontaminované novotvary detí pravdepodobne súvisia najmä s neujasnenosťou a nestabilitnosťou označovaného pojmu vo vedomí dieťaťa.

Funkcie slovotvornej motivácie v reči dieťaťa

J. Furdík vo svojej slovotvornej teórii definoval jazykové funkcie slovotvornej motivácie (1993; pozri aj I. kap., 5.3). V súvislosti so vzťahom slovotvorby a dieťaťa sa pokúšame o naznačenie špecifických funkcií, ktoré slovotvorná motivácia plní v rečovej a kognitívnej ontogenéze dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. Ide o tieto funkcie:

- **pomenúvacia** – dieťa aktívne využíva slovotvornú motiváciu v procese pomenúvania javov, na ktoré nemá vo svojom mentálnom slovníku disponibilné uzuálne pomenovanie;
- **poznávacia, interpretačná** – pre dieťa sú intuitívne slovotvorné znalosti nástrojom uvedomovania si a interpretovania subjektívne alebo objektívne chápaných vzťahov medzi javmi;
- **sociálnointerakčná** – slovotvorné schopnosti, ktoré sú predpokladom zvyšovania slovnej fluencie a flexibility, v produkčnom i recepčnom zmysle, zároveň dieťaťu rozširujú hranice úspešnej verbálnej, a teda aj sociálnej interakcie;
- **kognitívnostimulačná** – detskú slovotvornú produkciu a recepciu chápeme vo vzťahu ku kognitívnemu vývinu dieťaťa nielen ako jeho odraz, ale na základe holistického vnímania súvzťažnosti jazykových a kognitívnych princípov aj ako predpoklad jeho ďalšieho stimulovania. Ak dieťa dokáže vnímať prostredníctvom slovotvorných štruktúr štruktúru rôznych výsekov skutočnosti, môže to fungovať aj naopak – zámerné sprostredkovanie učebných slovotvorných aktivít vytvára predpoklady na stimulovanie diferencovaných kognitívnych procesov dieťaťa;
- **rečovostimulačná** – z učebných slovotvorných aktivít, ale aj zo spon-tánnej slovotvornej aktivity môže dieťa okrem stimulovania kognitívnych procesov profitovať aj vo vzťahu k variabilizácii, špecifikácii a individualizácii vyjadrenia;
- **diagnostická** – zisťovanie miery slovotvornej „citlivosti“ dieťaťa môže byť nástrojom diagnostikovania ontogeneticky podmienených jazykových schopností, ale vo vzťahu ku všeobecným kognitívnym procesom aj nástrojom zisťovania jeho prejavovaných alebo latentných učebných schopností (Liptáková, 2009).

Uvedieme príklad na využitie diagnostickej funkcie slovotvornej motivácie. Pri výskume latentných učebných kapacít dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Džuka – Kovalčíková, 2008; Liptáková – Hlebová – Kresila – Klimovič, 2008) sme v rámci diagnostického nástroja jazykových schopností zostavili položku, ktorej cieľom bolo posudzovať schopnosť porozumieť vzťahu medzi formou a významom slovotvorného sufixu prostredníctvom identifikovania prirodzenej kategórie zdrobňovania a zveličovania. Zámerne sme použili slová, pri ktorých sme predpokladali nulovú frekvenciu v reči rómskeho 6 – 7-ročného dieťaťa, aby sme vylúčili automatizovanú reprodukciu slovotvornej štruktúry. Výskumné zistenia ukázali, že deti boli na základe poskytovania pomoci administrátorom, odstupňovanej podľa úrovne kognitívnych operácií (išlo o dynamické hodnotenie), schopné pochopiť princíp slovotvornomotivačnej viazanosti prototypového sufixu zdrobňovania (-ček) a zveličovania (-isko) aj napriek tomu, že s ich spojením s konkrétnym motivantom sa doteraz nestretli (*sochor – sochorček – sochorisko; kúdol – kúdolček – kúdolisko*).

Ukazuje sa teda, že aj dieťa s komplikovanejšou rečovou situáciou (paralelné či časovo posunuté osvojovanie materinského jazyka a oficiálneho jazyka) disponuje aj v tzv. druhom jazyku implicitnými pravidlami, ktoré pravda dokázalo uplatniť v situácii zámernej edukačnej intervencie. Uvedené diagnostikovanie citlivosti na vzťah medzi slovotvornou formou a slovotvorným významom pri sufixálne utvorených modifikačných derivátoch, v našom prípade so zámerom overiť učebnú potencialitu dieťaťa, korešponduje aj so skúmaním vrodenných strategických princípov dieťaťa D. Slobinom (podľa Owens, 2008, s. 163 – 167). Na základe jedného z definovaných univerzálnych princípov osvojovania si jazyka deti si skôr osvojujú sufixy než prefixy, a teda aj v učebnej situácii je pre ne významovo-formálna dominantna konca slova prirodzená.

1.4 Viete, kde rastú rýmy?... No predsa na rýmovníkoch! Slovotvorne motivované slovo v literárnej tvorbe pre deti

Ako som si telefonoval so stromom

Hej, strom!

Si doma?

Zodvihni bzučadlo.

A čo to v tebe bzučí

tak ako lietadlo?

Nie je ti štekливо?

Aha: už tučný čmeliak

prišiel sem na pivo.

(D. Hevier, z knihy Krajina zázračno)

Slovotvorná motivácia plní okrem iných jazykových funkcií aj estetickú funkciu, keď ju autori s kreatívnym jazykovým vedomím zámernie využívajú na estetizáciu textu (porov. Furdík, 1987). V nasledujúcej podkapitole sa pokúsime túto funkciu slovotvornej motivácie ilustrovať na umeleckých textoch Daniela Heviera určených deťom (porov. Valeková, 1993a). Poukážeme na to, že k estetickému zážitku z umeleckého textu môžu prispieť i slovotvornomotivačné vzťahy, a to nielen ako prostriedok intenzívnejšieho prežívania textu, ale aj ako významná recepčná opora dieťaťa, a, v neposlednom rade, i ako stimul detskej rečovej kreativity.

Využitie slovotvornej motivácie sa považuje za jeden z významných textotvorných postupov (Furdík, 1987, s. 29). V analyzovaných prózach D. Heviera (pozri zoznam excerpovanej literatúry) sme zaznamenali nápadnú spoluúčasť **slovotvorných hniezd** na výstavbe umeleckého textu. Autorovo pohrávanie sa s motivačnými vzťahmi vyúsťuje do hromadenia slov z istého slovotvorného hniezda, resp. čiastkových slovotvorných paradigmat a radov. Frekventovanosť motivačne spätých lexém „viaže“ text a „drží“ tému. Nezriedka sa člen slovotvorného hniezda (zväčša motivant) objavuje už v názve rozprávky a neskôr v rôznych tvarových a slovotvorných obmenách v ďalšom texte, napr.:

Ako sa hádali zvony – *zvon, zvonieť, zvonenie, vyzváňať, zvonček, zvonivý*; Návšteva z planéty Píp – *píp, pípať, pípanie, pípančina*; O králikovi, ktorý nechcel spať v kúzelníckom cylindri – *kúzlo, kúzliť, zakúzliť si, odkúzliť, kúzelník, kúzelnický, kúzelný*; Oslík Ťapko – *tap, tapkať, ťapkanie, doťapkať, neťapkať, Ťapko*.

Doslovné, resp. tvarovo obmenené opakovanie slov, no najmä používanie slov s rovnakou koreňovou morféomou sa stáva prostriedkom nadväznosti textových jednotiek (kohézie) a súčasne tematickej súvislosti (koherencie)

na väčšej, resp. celej ploche textu (porov. Skoumalová, 1985, s. 76). Na ilustráciu: v rozprávke *O sloníkovi, ktorý sa nechcel prikryť uchom* (z knižky *Nám sa ešte nechce spať*), zaberajú členy jednej slovotvornej paradigmy až 11 % celkovej plochy textu (*slon, sloník, slonica, sloní, slonolekár*).

V básnických textoch je výrazná slovotvorná hra v menších textových útvaroch:

Medzi slová zabrúste a jazyk si nabrúste. – Všetkých dopálilo, že to tak zle vypálilo. – Dostane chuť na pochúťky. – Keď sa čerti ženia, tak sa ženy čertia. – Vynalievavé vynálezy vynálezcu Hara-burdu.

Prostriedkom kohézie v rámci jedného alebo niekoľkých susediacich výpovedných celkov je **opakovanie toho istého formantu**. U Daniela Heviera je veľmi časté opakovanie predpôň, ktoré okrem plnenia spájacej funkcie vyvoláva i eufonický dojem, napr. *Uprostred vyučovania to v ňom zachrapčalo, zaškrípalo, zachrčalo a zapraskalo*. V rozprávke o O (Trinášť pochodujúcich čajníkov) eufonický účinok zosilnený zámerným opakovaním rovnakej morfolologickej charakteristiky predponových derivátov umocňuje i tematickú líniu: *Jedného dňa zacítilo, ako v ňom čosi zaklopkalo. Potom zaľukalo a zabubnovalo a zabuchotalo!*

Ešte nápadnejšie ako opakovanie rovnakých prefixov pôsobí v texte opakovanie toho istého sufixu, prinášajúce navyše i rýmovú kvalitu, napr.:

Čo je to... Horľavina? Trhavina? Žieravina? Traskavina? Výbušnina? – Prečo si biela?... Si pekáč? Cukráč? Zmrzlinár? Mliekár? Mlynár? Lekár? – Vystrájajú lotroviny, čertoviny, voloviny, šašoviny, frajeriny, koniny a somariny. Z tried sú len rozvaliny.

V básničke *Čoho sa bojí vrabec* (1982) sa autor „vyšantil“ na 31 substantívnych motivátoch so sufixom -ot; zväčša ide o deverbatíva s východiskovým citoslovcom, niektoré sú utvorené priamo od onomatopojí: *Vrabec Pišta sa nebojí ničoho na svete okrem: rachotu, ziapotu, škrabotu, šramotu, blakotu, čľapotu, praskotu, treskotu, cengotu...*

Zoskupenie motivovaných slov s **rovnakým slovotvorným základom** podmieňuje vznik špecifickej formantovej synonymie (porov. Skoumalová, 1985, s. 75), ktorá je výrazná pri predponách (... *pero musí celý deň písať, vypisovať, zapisovať, podpisovať a predpisovať*. – ... *každý si z neho uťahuje, zajac ho za nos potahuje, jazvec mu metlu vytahuje, myš ho do figlov zaťahuje, pes sa od neho odťahuje, líška mu hrniec nahuje... len malé deti priťahuje*.) a pri deminutívnych príponách (*nápad – nápadík, nápadíček; biela – bielučká, bielulinká*).

Nezriedkavo sa vedľa seba dostávajú deriváty s antonymnými sufixmi: *ka-mene: kamienky – kameniská; zuby: zúbky – zubále; chvost: chvostík – chvos-tisko*. Synonymné a antonymné slovtvorné prípony sa stávajú prostriedka-mi významovej deminutivizácie (*dyňa, dynka, dynička, dyniatko; množstvo škatuľ, škatuliek, škatuľôčok*) alebo augmentativizácie (*Pršali mráčiky, mrač-ná, mrákavy a mračniská, obláčiky, oblaky i oblačiská...*).

Okrem vyššie naznačeného opakovania a súčasne variability na úrovni formy i významu závažnú textotvornú funkciu plní **opakovanie obsahu**, a to v dvoch podobách:

- a) obsah je vyjadrený štruktúrne odlišnými lexikálnymi jednotkami, pričom jeden z členov dvojice je zväčša štylisticky príznakový práve slovtvornou utvorenosťou: *plechový hrnček – plecháček, človečik – minichlápatko, obrovská myš – maximyš, obrovské ústa – maxiústa;*
- b) obsah je vyjadrený materiálovo odlišnými, no štruktúrne zhodnými lexikálnymi jednotkami: *táraj – klebetník – trepač; výmysel – vynález – objav; kúzliť – čarovať.*

Do vzťahu synonymie, ktorá je jednak prostriedkom textovej súdržnosti, jednak prostriedkom gradácie významu, vstupujú motivované i nemotivo-vané slová, napr.: *Vysvetľuje Smieško žiakom učivo a každú chvíľu povie vtíp, žart, frk, dáku smiešnosť... – Čviro bol známy bitkár a nespratník, chuligán a výtržník.*

Originálnym spôsobom autor zapája do služieb textovej kohézie, no naj-mä estetickej ozvláštnenosti rozprávkových próz a básní **paronymický prin-cíp** opakovania. Jeho fungovanie v textoch je viacozmerné. Vychádzame zo širokého chápania paronymie ako kontextového javu zvukovej podobnosti slov.

Často sa vyskytujú formálne veľmi blízke paronymá s malými rozdielmi v hláskovom zložení, resp. v intonačnej realizácii (prízvuk), napr.:

Keď si Ľapko oslík a môj poslík...; hostia sa neradi postia; vojaci – pajáci; pluky – lúky; zaucho – nasucho; – Viete, ako vzniklo slovo pirát? Znamená to predsa „pi rád“. – Toto je môj kamión, chodím vždy tam, kam i on! – ... na Citroëne sa mi nepáčilo jeho meno, pretože nemám rád citróny... – Oslavoval Vilo meniny, robil rôzne vylomeniny. – Školník ich už domov ženie. Žiaci vykrikujú, že nie.

Tieto paronymá majú predovšetkým eufonickú silu a sú zdrojom v básňach očakávaného, v prózach prekvapujúcejšieho rýmového efektu. Na paronymii sú založené i básnické figúry, ako aliterácie a zvukosledy:

Po parku sa prechádzala pani Perla Paradajková so svojim psom Pulim. – Pán Palimondrian Pierko predvádza pozoruhodné predstavenie. – Na najvyššom konári sedel havran. Mal také čierne perie, až sa lesklo do modra.

Zaznamenali sme i výrazovú homonymiu v podobe homonymickej hry:

Veď sme huby! – ohradili sa huby v košíku. A preto môžeme nielen hovoriť, ale aj hubovať! Tak dost! – skríkol Aprílový Hugo. – Lebo vám dám náhubok. – A lúka velí: – Pozor! Pál! – A slniečko páli. – ... niet na svete krajšej strelby, ako keď vystrelujú puky kvetov: „Puki – puki, puk!“

Paronymický princíp sa uplatňuje v početných slovných hrách založených na opakovaní zväčša torzovitej časti slova, napr.:

saxofón – hapčifón; panáčik Tikotáčik; vtáčik Poštáčik; hviezdolapka – mucholapka; milá žienka snežienka; konvalinky pomalinky ňaťahujú poľné linky; pištoľník Pišta; Do školy prišiel fotograf. Volal sa Oto Gráf... Cvak urobil pri žiakoch – cvalíkoch. Štuk zasa pri žiakoch, ktorí boli štúpli. – Vtedy vrazila do triedy Písmenkova polícia – skrátene nazývaná PÍPOL. Nikto ani nepípol, keď sa zjavila. – V KAŽDOM spiSOVAtelovi spí SOVA.

V rozprávke *Komu máme vykať* (Trinášť pochodujúcich čajníkov) sa smerom k detskému recipientovi modeluje paronymická fluencia a, okrem toho, hravým spôsobom sa vytvára zraková predstava pravopisnej vedomosti:

Vy neviete, komu máte vykať? To je predsa jednoduché. Vydre, vyhni. Vykopávke. Vynálezcom. Vypínaču. Vysočine. Vysávaču. A komu môžete tykať? Tykadlám. Tympanom a tympanistovi. Tyči. Tyčinke. Len na tyrkysového tigra si dajte pozor. Ktovie, či sa mu páči, keď mu niekto tyká.

V hádanke *Čo si myslíte, vážení* (1982) autor vtipne spája využitie motivačných vzťahov medzi slovami a ich náhodnej formálnej podobnosti:

Čo si myslíte, vážení: máme si túto váhu vážiť za to, že presne váži, alebo ju máme hodiť do Váhu? Neváhajte a odvážne i vážne sa pustite do váženia a zistite, či je obrázok správne nakreslený!

Materiálová zhoda komponentu motivovaného slova a torza nemotivovaného slova (alebo štruktúrne odlišného motivovaného slova) vytvára fik-

tívnu slovotvornú štruktúru v nemotivovanom slove a zdanie opakovania istého slovotvorného prostriedku: *cisár a pisár, žihadlo – pichadlo, z trávy si ho zvedavo premeriavali prenikavé oči, (hlava) trochu čapatá a trochu plešatá, prales je prazvláštne miesto: slnko tam praží...*

Na viacerých miestach sa v textoch D. Heviera stretávame s expresívne pôsobiacou „rozprávkovou“ kvázimotiváciou synchronne nemotivovaných slov:

Pero je **starosta**, pretože má najviac **starostí**. – ... jedna slušná lama, prenáramne vychovaná, tigrovi **vyká: Vyger!** – V zdobneninkovom kráľovstve sa robili iba malé krôčiky, a nie **kroky** a nežili tam **krokodíly**, iba krôčkodíly.

V rozprávke *Mená podľa kvetov* (Rozprávky na celý rok) sa remotivácia rodných mien stáva výstavbovým princípom celého textu:

Astrid predáva astry, Georgína georgíny, Hyacinta hyacinty, Jazmína ponúka jazmín, Margaréta, pravdaže, margaréty. Narciska narcisy, Pelargia pelargónie, Ružena – ruže. Iba teta Kveta predáva kvety od výmyslu sveta. Veď má na to meno, či nie?

Jazykové novátorstvo D. Heviera sa prejavuje i na úrovni **slovotvorných postupov**. Nezvyčajné a vtipné sú juxtaponované zrazeniny typu: *čojavie-mešteaká, čojaviečmešte, znovanič, Támualedala! Tostemalividiet!* Tento okazionálny kontextovo viazaný slovotvorný postup autor uplatňuje i pri tvorbe vlastných mien. So súčasťou propriálnou tak vznikajú vtipné mená osôb (klaun *Bumdočela*, tetka *Sedemdesiatsukieňmala*, v Austrálii žijú *Pohlavechodiaci*), zvieracie mená (motýľ *Múdrypán*, osa *Bumdonosa*, čmeliak *Zaspímhneď*, slon menom *Maliarslon*) a názvy výrobkov (klobúk zn. *Kedsipršinechsiprší mnedouchanenaprší*, pištoľ zn. *Anihnút*). Jazykovým povrazolezectvom je odsekávanie z takto vytvorených lexém: *Bol to hundravý dedko, ktorého všetci volali Rybasajeodhlavy, skrátene Rybasaj a ešte skrátejšie Rybas.*

Štylistickú príznakovosť motivovaných slov často spôsobuje **expresivita slovotvorných prostriedkov**, a to buď jedného, alebo oboch (Furdík, 1987, s. 27). V textoch sa vyskytuje kombinácia: a) nepríznakového základu a príznakového formantu (*film-ík, zlodej-íček, smieš-ik, ministr-ík, veľryb-ička, kráľovstv-ičko*); b) príznakového základu a nepríznakového formantu (*hugov-iny, brušk-atý, pípan-čina, trepa-č, mrka-dlo*); c) príznakového základu a príznakového formantu, resp. dvoch príznakových základov (*plecháč-ik, krpán-ik, tár-aj, šibi-strunka, štuko-cvak*).

Vysoká frekvencia expresívnych deminutívnych prípon, príznačná pre reč orientovanú na dieťa najmä v predškolskom veku (porov. Slančová, 1999), je v textoch D. Heviera zámerne znásobovaná v spätosti s témou. V rozprávkach *O statočnom vojačikovi* (Rozprávky na celý rok) a *Zdrobneninkové kráľovstvo* (Kam chodia na zimu zmrzlinári) sa deminutíva pre svoj veľký výskyt stávajú z hľadiska prijímateľa takmer bezpríznačnými.

Na porovnanie: podľa našich zistení je v spontánnej komunikácii detí predškolského veku pomenúvacia kategória zdrobňovania prítomná skôr ako výraz potreby pomenovať malý predmet, než ako výraz potreby expresívneho vyjadrenia. Svedčí o tom napríklad uprednostňovanie zdrobneninových tvarov pri pomenúvaní mláďat, teda v chápaní detí „malých“ zvierat (šteňa – malý pes – *psiatko*), ďalej navrstvovanie deminutívnej prípony, ak dieťa chápe už zdrobnený tvar ako základný („chrobák“ – chrobáčik, „malý chrobáčik“ – *chrobáčičko*), ako aj „čítanie“ deminutívnej funkcie sufixu pri nemotivovaných slovách (poník je malý *pón*; ponožka nevnímaná ako „malá“ je *ponoha*).

Na s. 67 sme pripomenuli, že slovtvorba v podstate funguje podľa dvoch komplementárnych princípov: tvorenie podľa logicko-sémantickej súvzťažnosti slov a analogické tvorenie podľa slovných celkov. V Hevierovej **okazionalnej slovtvorbe** sa oba princípy prelínajú. Ako základný sa uplatňuje **implikačný princíp**, teda autorské okazionalizmy vznikajú podľa logiky motivačných dvojíc (*páperie* – *páperivý*, *machuľa* – *machuliar*, *kráľ* – *ukraľovaný*).

Často sa však v danom kontexte vytvára dojem **analogického tvorenia** podľa slovných celkov (pri ktorom nepočítame s motivantom). Autor tým akoby vychádzal v ústrety detskému celostnému videniu reality, ktoré sa napokon prejavuje aj v uplatňovaní analogického princípu v detskej slovtvorbe (porov. s. 67 – 68). „Zdanie“ princípu analógie pri vzniku okazionalných pomenovaní podporuje i snaha o eufonickosť, rýmový efekt či humorno-komické stvárnenie témy: *maliar machuliar*, *čajník neobyčajník*; (*snehový mixér*)... *namiešal nám... chumelicu, metelicu, fujavicu, snehovicu...*; ako *chutí medveď: utekato, strachovato, bojato a ponáhlato, kričato a príšernato...*

Individuálne autorské slová spisovateľov sa zväčša od slovtvornej normy odkláňajú, resp. ju porušujú v niektorom z konštitutívnych znakov slovtvorného typu (Buzássyová, 1979). U Daniela Heviera nachádzame i také príležitostné slová, ktoré sú doteraz nerealizovanými systémovými možnosťami jazyka a majú ambície prekračovať hranice periférie slovnej zásoby. K takýmto potenciálnym slovám patria:

- a) Zdrobneniny. – Majú vysokú frekvenciu, čo súvisí s osobitosťami detských textov (napr. *snívaničko, prekvapeničko...*).
- b) Príslovky. – Naše zistenia sa tu zhodujú s pozorovaniami K. Buzássyovej (1980, s. 99), že v umeleckých textoch sa podľa normy tvoria príslovky spôsobu s prirovnávacou funkciou (*Okolo to voňalo čistulinko, sviežo, šťavnato. Jablkovo.*) a vetné príslovky (*Nie je ti šteklivo?*).
- c) Zložené adjektíva. – Napr. adjektívnymi kompozitami so vzťahom koordinácie medzi slovtvornými základmi autor intenzifikuje vlastnosť (*čiernočierna noc, bielobiely svet*).

Väčšina vytvorených autorských okazionalizmov sa od slovtvornej normy odchyľuje, a teda sa viaže na jedinečný kontext. Veľkú časť novotvarov predstavujú zložené substantíva, ktoré vznikajú ako implikácie dvoch východiskových slov, ale, ako sme uviedli vyššie, niekedy vyvolávajú dojem analogického tvorenia, napr.:

Okrem svetobôľu mal aj hlavybôľ, uchobôľ a bruchobôľ. – hviezdolapka, mrakolapka podľa mucholapka; levoobsluha podľa samoobsluha; oblakoplavec podľa moreplavec; slonolekár podľa zverolekár; ufoškola, ufopočty, pštrososlon, machuloobrazy, husľokvet atď.

Tzv. analogickou deriváciou vznikajú napríklad tieto typy novotvarov:

- a) s expresívnym významovým napätím medzi slovtvorným základom a slovtvorným formantom: – *Kde rastú figy? Na figovníkoch. A kde rastú rýmy? Predsa na rýmovníkoch. – To nie je dáždnik, ale vraždník!... Dostanem z neho infarkt!*
- b) s medzistupňovým odvodzovaním (teda s vynechaním stupňa v slovtvornom rade): – *Nieкто si možno myslí, že peračník je len taká obyčajná vec. To sa teda atramentsky mylí!*
- c) novotvary vyznačujúce sa okazionalnosťou pomenovacieho motívu: – *Machuliar je maliar dobre známy. Maluje svoj obraz iba machulami. – Už sme celí gombíkatí, nestratia nás naše šaty.*
- d) frekventované sú analogické echotvary: – *Volal sa Vlastimil. Bol veľmi poriadkumilovný a učeniamilovný a upratovaniamilovný.*

Porušením štruktúrnych alebo sémantických slovotvorných zákonitostí autor vytvára celý rad ďalších okazionalizmov (Valeková, 1993b).

Autorské okazionalizmy v umeleckých textoch pre deti plnia špecifickú funkciu rečovej hry. Poznaním takmer neohraničených možností slovo tvorby v prirodzenej atmosfére hravosti a humoru sa deti môžu názornejšie a účinnejšie priblížiť k pozitívnemu vzťahu k materinskému jazyku a, okrem toho, významný je i priaznivý vplyv na rozvíjanie detskej reči a slovotvornej kreativity dieťaťa.

V tejto kapitole prinášajúcej reflexiu výskumu detskej a na dieťa orientovanej slovo tvorby sme sa snažili ukázať, že ide o jedinečné fenomény, nachádzajúce sa na pomedzí skúmania viacerých vedných disciplín, ktoré si rozhodne zasluhujú pozornosť jazykovedcov, literárnych vedcov, didaktikov, psychológov, učiteľov, rodičov a vôbec všetkých „dospelákov“. Okazionalizmy tvorené deťmi sú zrkadlom ich myslenia a cítenia. Psychológom poskytujú dôkazy o osobitostiach detskej psychiky tým, že dokazujú napríklad konkrétnosť, dynamickosť a egocentrickosť detského myslenia. Jazykovedci môžu prostredníctvom detskej slovo tvorby skúmať produktivnosť slovotvorných postupov a modelov v reči i v jazyku či hľadať odpovede na otázky späté s objasňovaním vývoja jazyka. Detskou rečovou tvorivosťou sú inšpirovaní a, opačne, sami ju inšpirujú tvorcovia literatúry pre deti. Pre didaktikov materinského jazyka a literatúry je poznávanie tejto špecifickej súčasti rečového správania sa dieťaťa nesmierne užitočné pri projektovaní rozvíjania jeho komunikačnej a literárnej kompetencie. Uvedomovanie si detskej slovo tvornej „citlivosti“ a spontánnosti môže priniesť mnohé užitočné implikácie pre stimulovanie reči dieťaťa tak predškolského, ako aj mladšieho školského veku. A o tom sa vás pokúsime presvedčiť v kapitole III. *Slovotvorná motivácia ako prostriedok rečového a kognitívneho rozvíjania dieťaťa.*

1.5 Reflexia

Zhrňame

1. **Okazionalizmy** sú nové jednotky reči, ktoré vznikajú v jedinečných prehovoroch individuálnych hovoriacich v rôznych typoch komunikačných situácií. Okazionalizmy reprezentujú tú časť subjektívneho slovníka človeka, ktorá má príležitostný a jedinečný charakter. Tvoria ich spontánne alebo s rôznym stupňom zámernosti tak dospelí používatelia jazyka, ako aj deti. Napriek tomu, že okazionalizmy sa zvyčajne nestávajú súčasťou slovnej zásoby jazyka, dokážu uspokojiť príležitostné pomenovacie či vyjadrovacie potreby hovoriaceho, umožňujú napríklad vtipnejšie, osobnejšie, emocionálnejšie, ale aj aktuálnejšie, výstižnejšie a úspornejšie vyjadrenie.
2. Príležitostná slovtvorná aktivita detí má svoje špecifické príčiny a výsledky. **Detské okazionalizmy** nemožno skúmať bez poznania zákonitostí vývinu myslenia a reči dieťaťa. Reflektujúc dosiahnutý stupeň kognitívneho a rečového vývinu dieťa pri potrebe pomenovať javy okolitého sveta prirodzene nemôže vystačiť s inventárom doteraz osvojených konvenčných výrazov dospelých, a preto aktivizuje intuitívny slovtvorný mechanizmus a tvorí „svoje“ slová. Schopnosť individualizovanej, aktualizovanej kombinácie prvkov slovtvorného systému dieťaťa umožňuje bezprostrednú a individuálnu rečovú interpretáciu skutočnosti. V mladšom a staršom školskom veku stúpa zámernosť tvorenia okazionalizmov napríklad s cieľom výstižnejšieho, nápadnejšieho či humorného vyjadrenia.
3. Ak príležitostná detská slovtvorba vypovedá o bezprostrednej mentálnej reakcii dieťaťa na skutočnosť, nazdávame sa, že možno uvažovať o vzťahu medzi spôsobom spracúvania pojmu, hoci iba individuálne a subjektívne konštruovaného vo vedomí dieťaťa, a dieťaťom zvolenou slovtvornou štruktúrou. **Pri uvažovaní o vzťahu kognitívnych a slovtvorných štruktúr** vychádzame z dominantných kognitívnych štruktúr v predškolskom veku, resp. z ich vývinovej modifikácie v mladšom školskom veku (dynamickosť, akčnosť myslenia, egocentrizmus resp. jeho postupné ubúdanie, centrácia resp. jej vývinová premena na decentráciu). Slovtvorná motivácia, podľa nášho názoru, plní v symbióze kognitívnej a rečovej ontogenézy dieťaťa tieto funkcie: poznávaco-interpretačnú, pomenúvaciú, sociálnointerakčnú, rečovostimulačnú, kognitívnostimulačnú a diagnostickú.

4. **Slovotvorná motivácia** plní okrem iných jazykových funkcií aj **estetickú funkciu**, keď ju spisovatelia zámerne využívajú pri realizovaní svojho umeleckého zámeru. Ako sme ilustrovali na príklade tvorby pre deti spisovateľa Daniela Heviera, estetické pôsobenie slovotvornej motivácie môže byť založené na zámernom využívaní slovotvorných hniezd, zriedkavých slovotvorných postupov, na nezvyčajnej kombinácii slovotvorných prostriedkov či na tvorbe **autorských okazionalizmov**. Okrem umocňovania zážitku z umeleckého textu a stimulovania detskej rečovej kreativity môže estetická textová aktualizácia kauzálneho vzťahu medzi významom a formou slova uľahčovať dieťaťu recepciu textu.

Premýšľame

1. Pokúste sa pomocou pojmovej mapy výstižne charakterizovať okazionalizmus ako súčasť subjektívneho slovníka človeka.
2. Prečo hovoríme, že okazionalizmus je výsledkom tzv. živej slovotvorby?
3. Ak ste v kontakte s deťmi predškolského veku, určite na nejaký detský okazionalizmus natrafíte. Sledujte teda pozorne reč dieťaťa a zapíšte si každé nezvyčajné slovo. Potom analyzujte, prečo dané slovo dieťa utvorilo a akým spôsobom.
4. Vyhľadajte v literárnych textoch pre deti autorské okazionalizmy a porozmýšľajte, akú úlohu zohrávajú v realizovaní estetického zámeru autora.

1.6 Literatúra

- BUZÁSSYOVÁ, K. 1979: O vzťahu potenciálnych a príležitostných odvodených slov k jazykovej norme. In: Z teórie spisovného jazyka. Red. J. Ružička. Bratislava: Veda, 1979, s. 124 – 127.
- BUZÁSSYOVÁ, K. 1980: Okazionalizmy v slovenskej literatúre. In: Studia Academica Slovaca. 9. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 1980, s. 91 – 108.
- BUZÁSSYOVÁ, K. 1990: Okaziónálna slovotvorba ako indikátor synchronnej a diachrónnej dynamiky. In: Metódy výskumu a opisu lexiky slovenských jazykov. Zost. V. Blanár. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1990, s. 63 – 73.
- BUZÁSSYOVÁ, K. – MARTINCOVÁ, O. 2003: Neuzuální slovotvorba v západoslovanských jazycích. In: Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich. Słowotwórstwo/Nominacja. Red. I. Ohnheiser. Universität Innsbruck – Institut für Slawistik. Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej. Opole, 2003, s. 262 – 275.
- ČUKOVSKIJ, K. 1970: Ot dvuch do piati. Moskva: Detskaja literatura, 1970.
- DOLNÍK, J. et al. 1999: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1999, s. 7 – 20.
- DOLNÍK, J. 2005: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 39 – 82.
- DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008: Dynamické testovanie latentných učebných schopností. Československá psychologie, 2008, roč. 52, č. 4, s. 366 – 377.
- FLEISCHER, W. 1969: Stilistische Aspekte der Wortbildung. Deutsch als Fremdsprache, 1969, s. 273 – 280.
- FLEISCHER, W. 1988: Produktivität – Akzeptabilität – Aktivität. Zur Theorie der Wortbildung (im Deutschen). In: Zur Theorie der Wortbildung im Deutschen. Berlin: Akademie – Verlag 1988, s. 8 – 16.
- FURDÍK, J. 1970: Slovtvorná analógia a analogická slovtvorba. Jazykovedný časopis, 21, 1970, s. 54 – 59.
- FURDÍK, J. 1987: Štylistické dimenzie slovtvorne motivovaného slova. Jazykovedný časopis, 38, 1987, s. 25 – 31.
- FURDÍK, J. 1993: Slovtvorná motivácia a jej jazykové funkcie. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- FURDÍK, J. 2004: Slovenská slovtvorba. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004.

- FURDÍK, J. 2008: Teória motivácie v lexikálnej zásobe. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008.
- HORECKÝ, J. 1991: Jazykové vedomie. Jazykovedný časopis, 42, 1991, s. 81 – 88.
- CHANPIRA, E. 1966: Ob okkazionalnom slove i okkazionalnom slovoobrazovanii. In: Razvitije slovoobrazovanija sovremennogo russkogo jazyka. Red. E. A. Zemskaja – D. N. Šmeľov. Moskva: Nauka, 1966, s. 153 – 166.
- CHANPIRA, E.: Okkazionalnyje elementy v sovremennoj reči. In: Stilističeskie issledovanija. Red. V. D. Levin. Moskva: Nauka 1972, s. 245 – 317.
- KASTOVSKY, D. 1982: Wortbildung und Semantik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1982, s. 151 – 168.
- KRUPA, V. 1991: Jazyk – neznámy nástroj. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991, s. 85 – 131.
- KUBRIAKOVA, E. S. 1981: Typy jazykovych značenij. Semantika proizvodnogo slova. Moskva: Nauka, 1981, s. 21 – 41.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2000: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka, 2000.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2005: Preferované slovotvorné typy desubstantívnych slovík v súčasnej slovenčine. In: Západoslóvanské jazyky I. Zborník vedeckovýskumných prác. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici – Ostravská univerzita v Ostravě – Uniwersytet Śląski w Katowicach. Banská Bystrica, 2005, s. 99 – 108.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2008: Príležitostná slovotvorba ako súčasť jazykovej interpretácie sveta. In: Jazykové a kognitívne aspekty okazionálnych výrazov a ich textové funkcie. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Eds. J. Sabol – L. Sisák. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 60 – 83.
- LIPTÁKOVÁ, L. – HLEBOVÁ, B. – KRESILA, J. – KLIMOVÍČ, M. 2008: O procese tvorby dynamického testu komunikačnej kompetencie dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: Acta Paedagogicae. Presoves – Nova Sandes. Annus VI. Ed. D. Šimčík. Prešov, 2008, s. 60 – 69.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2009: Dieťa a slovotvorba. In: Slovo – Tvorba – Dynamicnosť. Na počesť Kláry Buzássyovej. Ed. M. Šimková. Bratislava: Veda, Bratislava, 2009, s. 121 – 135.
- LOPATIN, V. V. 1973: Roždenije slova. Neologismy i okkazionalnyje obrazovanija. Moskva: Nauka, 1973.
- LYKOV, A. G. 1976: Sovremennaja russkaja leksikologija. (Russkoje okkazionalnoje slovo.) Moskva: Vysšaja škola, 1976.
- MARŠÁLOVÁ, L. 1982. Psycholingvistická analýza vývinu lexiky. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982.

- MARTINCOVÁ, O. 1985: Okazionální pojmenování a jejich tvoření v současné češtině. In: Filologické studie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. XIII. Praha, 1985, s. 19 – 31.
- MOTSCH, W. 1988: Analogie und Regel in der Wortbildung. In: Zur Theorie der Wortbildung im Deutschen. Berlin: Akademie – Verlag, 1988, s. 30 – 33.
- NEBESKÁ, I. 1992: Úvod do psycholingvistiky. Praha: H & H, 1992.
- NOVÁ SLOVA V ČEŠTINĚ. 1998: Slovník neologismů. 1. Kolektiv autorů pod vedením O. Martincové. Praha: Academia, 1998.
- NOVÁ SLOVA V ČEŠTINĚ. 2004: Slovník neologismů. 2. Kolektiv autorů pod vedením O. Martincové. Praha: Academia, 2004.
- NOWE SŁOWNICTWO POLSKIE. 1998/1999: Materiały z prasy lat 1985 – 1992, Cz. I: A – O; Cz. II: P – Z. Red. T. Smólkowa. Kraków 1998/1999.
- OLOŠTIAK, M. 2009: O individualizačnej motivácii lexikálnych jednotiek. In: Slovo – Tvorba – Dynamickosť. Na počesť Kláry Buzássyovej. Ed. M. Šimková. Bratislava: Veda, 2009, s. 67 – 84.
- OWENS, R. 2008. Language Development. An Introduction. 7th edition. New York: Allyn and Bacon, 2008.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. 1997: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.
- PŘÍHODA, V. 1963: Ontogeneze lidské psychiky. I. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.
- RYBÁR, J. 2005: Vývin jazyka u dieťaťa – vrodeneé verzus získané. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 84 – 103.
- SISÁK, L. 2003: Lexikalisches Wissen und Textverstehen. Eine Einführung zur fremdsprachlichen Rezeption deutscher Texte. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003, s. 189 – 199.
- SKOUMALOVÁ, Z. 1985: Slovtvorné prostriedky a text. Jazykovedné aktuality, 1985, č. 2, s. 73 – 81.
- SLANČOVÁ, D. 1999: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov: Filozofická fakulta, 1999.
- SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS – Verzia prim-4.0.-public-all. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2009. Dostupný z www: <http://korpus.juls.savba.sk>.
- STEJSKALOVÁ, M. 1997: Z lexiky detskej reči. In: Varia VI. Zborník zo VI. kolokvia mladých jazykovedcov. Zost. M. Nábělková. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 1997, s. 69 – 73.
- STERNBERG, R. J. 2002: Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002.
- ŠTÚDIE O DETSKEJ REČI. 2008. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.

- ULUCHANOV, I. S. 1984: Uzuaľnyje i okkazionalnyje jedinicy slovoobrazovatelnoj sistemy. Voprosy jazykoznanija, 1984, s. 44 – 54.
- VALEKOVÁ, L. 1993a: Slovtvorne motivované slovo v detskej tvorbe Daniela Heviera. Slovenská reč, 58, 1993, s. 140 – 144.
- VALEKOVÁ, L. 1993b: Okkazionalizmy v tvorbe Daniela Heviera pre deti. Slovenská reč, 58, 1993, s. 72 – 77.
- VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J. 2005: Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky. Praha: Karolinum, 2005.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1970: Myšlení a řeč. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- VYGOTSKIJ, L. S. 2004: Psychologie myšlení a řeči. Zost. J. Průcha. Praha: Portál, 2004.
- ZEMSKAJA, E. A. 1992: Slovoobrazovanije kak dejatelnoť. Moskva: Nauka, 1992.

Excerpovaná literatúra

- HEVIER, D.: Vtáci v tanci, 1978; Nevyplazuj jazyk na leva, 1982; Krajina zázračno, 1983; Kam chodia na zimu zmrzlinári, 1984; Trinásť pochádzajúcich čajníkov, 1984; Aprílový Hugo, 1985; Kráľ naháňa kráľika, 1985; Básnička ti pomôže, 1989; Futbal s papučou, 1989; Rozprávky na celý rok, 1989; Nám sa ešte nechce spať, 1990; Rozprávková torta, 1990.

2. DIEŤA, REČ, MYSLENIE

2.1 „Mamka, namaličkuj syr!“

Skúmanie vzťahu detskej reči a myslenia

Detská reč a spôsob vyjadrovania sa zdajú dospelým často zábavné. Nie vždy si uvedomujeme, že spôsob reči dieťaťa je odrazom momentálne dosiahnutej úrovne jeho myslenia, skúsenosti a vnímania vzťahov a súvislostí medzi vecami a javmi. Napríklad, keď dieťa povie: „Mamka, namaličkuj syr!“, znamená to, že chápe rozdiel medzi *malý* a *veľký* a zároveň to vie vyjadriť na základe neuvedomovaného poznania princípov slovotvornej motivácie, teda prostredníctvom tvorby príležitostného slova, v ktorom sa spája činnosť, vyjadrujúca „urobiť z veľkého, resp. väčšieho malé/maličké“. Ako je však možné, že dieťa tvorí množstvo okazionalizmov (príležitostných slov, pozri o tom viac v predchádzajúcej kapitole), keď ho nikto neučil, ako sa tvoria nové slová? A prečo dieťa nedokáže vysvetliť význam slov *pecivál* alebo *valibuk* napriek tomu, že sa s nimi stretlo v rozprávkach a veľmi prirodzene tvorí zložené slová, slovotvorne motivované slangové slová a prezývky?

Pri snahe odpovedať na tieto otázky treba vziať do úvahy viacero faktorov, ktoré ovplyvňujú detskú reč: konkrétne myslenie, vývin mozgových štruktúr, skúsenosť dieťaťa a sociálne prostredie. Detská reč a myslenie sú predmetom psychologických skúmaní, predovšetkým predmetom kognitívnej psychológie. Vzťah detskej reči a myslenia však patrí do oblasti skúmania reči a myslenia človeka vôbec. Objasniť podstatu reči a myslenia, resp. jazyka a myslenia sa pokúšajú filozofi už od obdobia antiky. No predmetom bádania sú reč, jazyk a myslenie všeobecne, resp. reč a myslenie dospelých. Seriózny záujem o skúmanie detskej reči a jej vývinu sa datuje až do druhej polovice 19. storočia. Na Slovensku sa rozbehol systematický výskum detskej reči slovensky hovoriacich detí (Štúdie o detskej reči, 2008) až koncom 90. rokov minulého storočia. Uvedomenie si, že reč a myslenie nie je možné skúmať izolovane, zapríčinilo vznik a rozvoj pomedzných disciplín, ako kognitívna lingvistika, psycholingvistika a neurolingvistika, resp. aj neuropsycholingvistika.

V tejto kapitole chceme ukázať fungovanie slovotvornej motivácie komplexnejšie, teda zo všetkých spomenutých hľadísk. Preto vychádzame zo širších, teda nielen lingvistických, ale i filozofických, psychologických, resp. psycholingvistických i neurolingvistických aspektov vzťahu detskej reči a myslenia, ktoré by mali pomôcť lepšie pochopiť uplatňovanie princípov slovotvornej motivácie v detskej reči.

2.2 Prečo majú Eskimáci viacero pomenovaní na označenie snehu?

Filozofické aspekty slovotvornej motivácie

Zamýšľali ste sa už niekedy nad tým, ako ľudia vnímajú svet a hovoria o ňom? Je to, čo hovoríme o svete, naozaj pravda? Môžeme jazykom vypovedať o skutočnej povahe vecí?

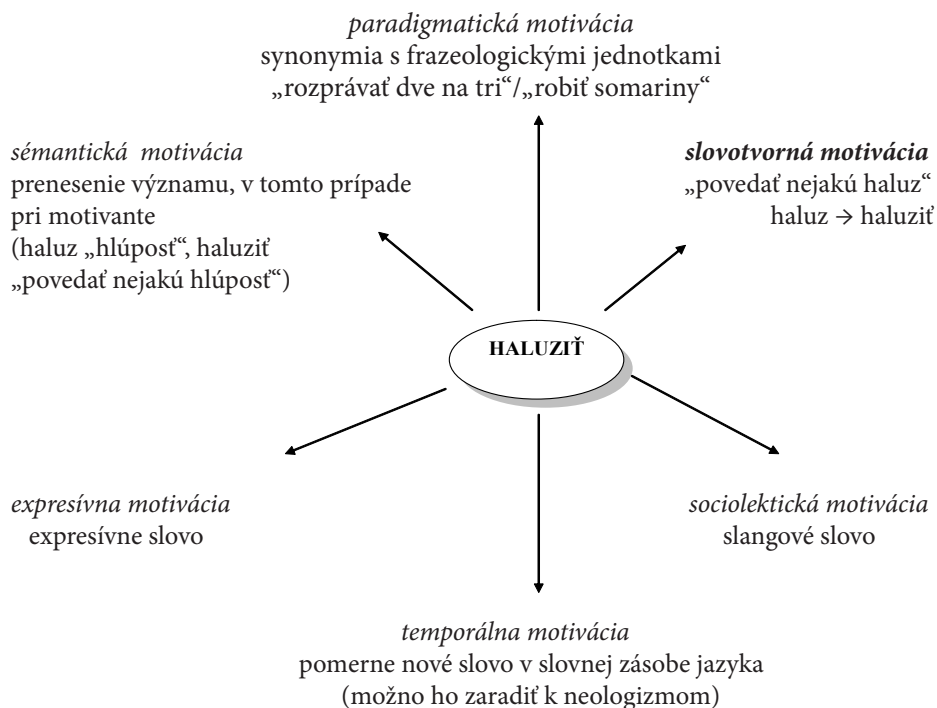
Na základe výskumov rôznych typov jazykov sa ukazuje, že v jazyku sa odráža ľudské vnímanie sveta. Napríklad Eskimáci majú v jazyku niekoľko pomenovaní na označenie snehu. Človek, ktorý žije v inej klíme, nepozná a nevytvára takéto pomenovania, pretože ich nepotrebuje, nesúvisia s jeho „svetom“.

Zdá sa, že o rovnakosti svetov nemožno hovoriť ani vtedy, pokiaľ ide o skupinu ľudí, ktorá používa rovnaký jazyk. Jednotlivci si totiž môžu vytvárať nové, vlastné slová. Zároveň nevnímajú rovnako ani sémantiku toho istého slova (teda ani osobu, vec alebo jav, ktoré slovo zastupuje). Význam slova môže byť ovplyvnený náladou, skúsenosťami, vekom, momentálnou situáciou a pod. Napríklad, keď sa dieťa učí hovoriť, používa najprv slovo „tata“ s veľmi širokým významom, slovom „tata“ označuje všetkých mužov, potom sa význam slova veľmi zúži, t. j. „tata“ je iba otec daného dieťaťa, a až následne si dieťa začne uvedomovať, že aj iný muž, ktorý má dieťa, je „tata“. Tento proces však môže byť iný pri inom dieťati. Rozdiely nie sú len medzi deťmi, deťmi a dospelými, ale aj medzi dospelými. Tu by sa možno predpokladalo, že človek by mal učením a skúsenosťou používať slová rovnakým spôsobom ako iní. Spomínané okolnosti však spôsobujú, že niekto vníma slovo *tata* s pozitívnym, niekto s negatívnym obsahom, pre niekoho je *tata* osoba, ktorá ho vychovala, pre niekoho neznámy človek a pod. Teda význam slova a vôbec slovo, a teda aj veci a javy nie sú nikdy rovnaké pre všetkých.

Pri filozofických aspektoch slovotvornej motivácie vychádzame z troch konštatácií L. Wittgensteina (1968):

1. **Svet nepozostáva z vecí, ale z vecí vo vzťahoch.** Príkladom je slovo a jeho existencia v slovnej zásobe jazyka. Jazyk je systém, a preto slová, lexikálne jednotky v slovnej zásobe nestoja vedľa seba izolovane. J. Furdík (2008) hovorí, že slovo je dané jeho vzťahmi v slovnej zásobe, t. j., je dané rôznymi typmi motivácií, a jedným z týchto typov je aj slovotvorná motivácia. Ako príklad sme vybrali slangové slovo *haluziť*.

Schéma č. 1 Typy lexikálnej motivácie pri slove haluziť



2. „**Hranice môjho jazyka sú hranicami môjho sveta.**“ V tradičnom vnímaní vzťahu jazyka a sveta je jazyk odrazom skutočnosti (jazyk odráža svet taký, aký je). Lingvistický relativizmus, analytická filozofia však prišli s opačným pohľadom – vnímanie sveta je rôzne a závisí od typu jazyka (porov. o tom Krupa, 1996, s. 33 – 45). To znamená, že v každom jazyku sa odráža iný svet. Preto na pomenovanie tej istej veci alebo javu máme v rôznych jazykoch odlišné pomenovania. Napríklad slovo **námesačník**:

slovenčina: *námesačník* ← *námesačný* (človek) – „ten, kto je citlivý na mesiac“
angličtina: *sleepwalker* ← *sleep* + *walk(er)* – „spiaci chodec“

Dokonca vnímanie sveta je odlišné vzhľadom na jednotlivca. Každý človek si na základe individuálneho vnímania vecí môže vytvoriť vlastné slová, napr. **kolodomky** – papuče, ktoré sa nosia okolo domu; **študentolapka** – trh pracovných príležitostí pre študentov (pozri o tom viac v II. kap., I.1).

3. Jazyk je hra. O jazyku ako hre sme hovorili už v prvej kapitole v súvislosti s dospelými používateľmi jazyka. Deti v predškolskom a ešte i v mladšom školskom veku hrajú hru s rečou v pravom zmysle slova, pričom pravidlá tejto hry objavujú postupne prostredníctvom intuície, teda nevedome. Nikto dieťa neučí zámerne používať slovotvorne motivované slová, a dieťa ich predsa samostatne tvorí.

Ako tieto tvrdenia súvisia s rečou a myslením dieťaťa?

Všimnite si, aké okazionálne kompozitá s druhým slovotvorným základom *-žaba* vytvorili žiaci 4. ročníka primárnej školy: ***smejožaba***, ***bigžaba***, ***extražaba***, ***spajdržaba***, ***sexižaba***, ***múdrožaba***, ***hnedožaba***.

1. Tým, že deti vôbec vytvorili kompozitá, dali do vzťahu pomenovania, ktoré sa vo väčšine uvedených prípadov za normálnych okolností k sebe nedostávajú. Tak vytvorili na jednej strane štylisticky príznakové slová, na druhej strane vznikom pomenovania vznikla predstava o novom jave. Jazyk teda nie je odrazom skutočného sveta, ale je odrazom sveta konkrétneho dieťaťa.

2. Jazyk a jeho používanie je odrazom myslenia jednotlivca (jeho skúsenosti, rozhladenosti, slovnej zásoby, sčítanosti a pod.). Okazionalizmy a ich slovotvorný význam, ale i vnímanie slovotvorného významu ostatných derivátov a kompozít môže slúžiť ako odraz detského poznania a skúsenosti i fantázie a kreativity, v uvedenom prípade i poznania a vplyvu cudzích pomenovaní a jazykov vôbec.

3. V rámci vyučovania slovotvorby možno ukázať prostredníctvom detských okazionalizmov, ale aj iných štylisticky príznakových slov (napr. slang, prezývky) tvorenie normovaných jednotiek. V uvedenom prípade ide o ukážku tvorby kompozít. V detskej mysli sú už podvedome zafixované princípy tvorenia kompozít, a tak prostredníctvom hry so slovami je možné meniť neuvedomované využívanie slovotvornej motivácie u detí na uvedomovanie si tvorenia slov v jazyku.

2.3 Ako súvisí slovo tvorba s fungovaním psychiky

Psycholingvistické aspekty slovo tvornej motivácie

2.3.1 PSYCHICKÉ FAKTORY A SLOVOTVORNÁ MOTIVÁCIA

Počas svojho života človek získava a ukladá si do pamäti nespočetné množstvo informácií. Určite sa vám však niekedy stalo, že ste s istotou vedeli, že niečo viete, no nemohli ste si na to v tej chvíli spomenúť. Príčinou je skutočnosť, že nie všetky informácie je schopný človek udržať takpovediac v „čulom stave“. Pre človeka nie je dobré uchovávať v činnosti napr. negatívne zážitky. Čo sa ale potom stane s množstvom informácií, ktoré nepotrebujeme? Podľa psychológov ich ukladáme do podvedomia a v prípade potreby ich možno odtiaľ vyberať, hoci to nie je vždy jednoduché. Niekedy na to človek potrebuje veľa času, impulzov, v tom horšom prípade i pomoc psychológa. Naopak, niekedy si vybavíme isté veci samovoľne, bez toho, aby sme to zámerne robili.

To, čo sme tu naznačili, sa dá aplikovať aj na fungovanie jazyka. Jazyk je totiž svojou podstatou psychická záležitosť (napr. negatívny zážitok môže u dieťaťa predškolského veku spôsobiť zajakávanie). Preto jazyk a psychiku človeka treba skúmať na základe analogických, podobných princípov. Dôkazom je napríklad skutočnosť, že človek nie je schopný zapamätať si veľké množstvo arbitrárnych (ľubovoľných, teda nemotivovaných) znakov. Ak by sa niekto napr. učil cudzí jazyk iba pamätaním si izolovaných slov, nikdy by sa nenaučil týmto jazykom hovoriť. V predchádzajúcej podkapitole sme ukázali, že človek nedokáže vnímať veci, teda aj slová (lexikálne jednotky) izolovane. Kým nadbytočné alebo práve nepotrebné informácie sa odkladajú do podvedomia, nepotrebné vzťahy medzi slovami v slovnej zásobe sa časom strácajú. Mimochodom, aj počítač funguje na rovnakom princípe. To, čo nepotrebujeme, vyhodíme do koša, z ktorého môžeme späť vyberať.

Viete napríklad, ako vzniklo slovo *hudba*? Pre súčasného používateľa jazyka táto otázka nemá zmysel. Slovo *hudba* je také frekventované, že slovo tvornej motivovanosť nie je potrebná. No etymológovia, ktorí skúmajú vývoj jazyka a pôvod slov, uchovávajú informáciu (analogicky v nevedomí národa hovoriaceho istým jazykom) o tom, že *hudba* vznikla zo slova *húšť*. Môžu teda v prípade potreby (napr. pri štúdiu nejakého jazykového javu) rekonštruovať genetickú motiváciu: *húšť* → *hudba* – „to, že niekto hudie“.

Poznanie a myslenie sú predmetom skúmania filozofie i psychológie. Rozdiel je v tom, že kým filozofia podáva a analyzuje výsledky myšlienkových pochodov, psychológia proces a príčinu ich vzniku. Poznanie a myslenie sa premietajú do jazyka a reči človeka. Otázky súvisiace s dialektickým vzťahom medzi jazykom a myslením, obojstranným ovplyvňovaním sa jazyka a myslenia sú tradične späté s filozofiou, psychológiou i lingvistikou. Na filozofické aspekty slovo tvornej motivácie sme už poukázali. Pozrime sa teraz na psycholingvistické.

Príčinu javu označovaného ako slovotvorná motivácia, ako sme už naznačili, treba hľadať v samotnom spôsobe a konštituovaní ľudskej mysle. Na základe psycholingvistických výskumov sa ukazuje, že mentálny slovník človeka si treba predstaviť v podobe siete, t. j. slová sú v mysli usporiadané rôznymi spôsobmi, a tak význam každého slova je daný vzťahom k významom okolitých slov (porov. Nebeská, 1992; pozri vyššie slovo *haluziť*). Z toho však vyplýva, že pri konkrétnom rečovom akte sa tieto vzťahy dostávajú do činnosti, a to aj bez toho, aby si ich človek priamo uvedomoval. Jedným z viacerých vzťahov medzi slovami je aj slovotvorná motivácia ako jeden zo spôsobov zachytávania a odrazu vzťahov sveta v štruktúre jazyka.

Ak vychádzame z výsledkov bádání ľudskej psychiky a fungovania mozgu, musíme teda prijať stanovisko, že človek nie je schopný vnímať svet bez relácií (pozri podkapitulu o filozofických aspektoch slovotvornej motivácie). Tomuto poznaniu treba podriaďiť aj chápanie arbitrárnosti (ľubovoľnosti pomenovania) a motivovanosti (existencia pomenovaní na základe vzťahov) v jazyku. Zákony ľudskej mysle musel vziať do úvahy už aj F. de Saussure (1989), keď uznal, že arbitrárnosť znakov jazyka je založená na iracionálnom princípe, a keby sa uplatňovala bez obmedzenia, viedla by ku krajným komplikáciám (mali by sme problém zapamätať si všetky slová). Preto naša myseľ vytvára vzťahy a zavádza princíp poriadku a pravidelnosti. Svedčia o tom výskumy, podľa ktorých nadpolovičná väčšina (2/3) všetkých slov v lexikálnej zásobe slovenčiny je slovotvorne motivovaných, a v slovenčine iba 4 % lexikálnych jednotiek nevstupujú do vzťahu slovotvornej motivácie (Furdík, 1978).

Psychologický rozmer slovotvornej motivácie má dosah na jej uplatňovanie sa, ale i zánik. Činnosť vedomých a nevedomých či podvedomých štruktúr ľudskej mysle možno preniesť na rozlišovanie synchronie (sledovanie a fungovanie súčasného stavu jazyka) a diachronie (sledovanie a fungovanie jazyka v jeho vývoji), ale i individuálneho a univerzálneho v jazyku.

Vedomie a nevedomie, resp. podvedomie

Pohľady na vedomie a nevedomie sa z hľadiska vývoja psychológie menia. Preto uvádzame definície zo súčasnej svetovej psychologickkej literatúry.

Vedomie je obsah mysle, ktorý si človek dokáže vybaviť (Hartl – Hartlová, 2000/2004, s. 356). Vedomie je sledovanie seba samého a svojho okolia tým spôsobom, že si vnemy, spomienky a myšlienky reflektovane reprezentujeme. Je to pôsobenie na seba samého a svoje okolie tak, že sme schopní začínať a ukončovať svoje správanie a kognitívne aktivity (Atkinson 2003, s. 193).

Väčšina psychológov prijíma myšlienku, že niektoré spomienky a duševné procesy sú introspekcii neprístupné, a preto môžu byť označené ako **nevedomé** (Atkinson 2003, s. 194 – 195). **Nevedomie** je teda termín, ktorým sa označujú nevedomé oblasti psychického života, teda obsah mysle (myšlienky, strachy, túžby), ktorý

ovplyvňuje naše správanie bez toho, aby sme o tom vedeli (Hartl – Hartlová 2000, 2004, s. 356).

Psychika ako sebaregulujúci systém, ktorý, zjednodušene povedané, nadbytočné veci odkladá do podvedomia, ovplyvňuje rovnako zákonitosti jazyka. Redundantné (nadbytočné) vzťahy medzi slovami sa časom strácajú a vytláčajú zo synchronného pohľadu používateľov jazyka ako výsledok kompenzácie frekventovanosti a množstva nových i potenciálnych vzťahov slovotvornej motivácie. Napríklad slovo *koryto* z hľadiska synchronie považujeme za nemotivované, no morfematická členiteľnosť lexikálnej jednotky odkazuje na kauzálny vzťah *kôra* → *koryto* a explikáciu vzniku daného slova – názov podľa pôvodu: *koryto* – „to, čo je z kôry“. Naopak, vedomie vzťahov, a tak rekonštrukcia slovotvornej štruktúry aj neznámeho slova, vedie k dešifrovaniu významu, resp. aspoň k čiastočnému priblíženiu sa k informácii o jeho obsahu. Takmer 100 % respondentov (90 vysokoškolských študentov) vysvetlilo význam slova (ktoré nikdy predtým nepočuli) *chytlan* (*chytľavý mäkkýš*) na základe vzťahu *chytať/chytľavý* → *chytlan* („ten, kto je chytľavý/ten, kto chytá“; „to, čo je chytľavé/to, čo chytá/to, čím sa niečo chytá“). Nie celkom presné odhalenie významu bolo v tomto prípade zapríčinené slovotvorným formantom *-an*, ktorý je typický pre tvorenie názvov osôb. Preto vznikali dvojaké (prípadne trojaké) interpretácie onomaziologického základu: osoba – živočích/vec. Priblíženie sa k slovotvornému významu je však dôkazom, že slovotvorná motivácia je nositeľom informácie o význame slova, čo zjednodušuje a zefektívňuje komunikáciu, **teda má komunikačnú funkciu** (porov. s. 46).

Čo hovorí prieskum detskej reči

Ľudské myslenie prechádza viacerými štádiami svojho vývinu. V učebnici vychádzame zo spôsobu myslenia detí predškolského a mladšieho školského veku. Pre toto obdobie je charakteristické konkrétne myslenie a skúsenosť (Piaget, 1997). Deti majú sklon skúmať svoje okolie, čo treba aplikovať aj na slovotvorný rozbor, t. j. začínať opisom významu motivovaných slov, ako sme na to už poukázali. V súvislosti s týmto problémom nás zaujímalo to, ako ľudská myseľ na uvedenom stupni vývinu spracúva vzťah medzi formou a významom slova. Ukázalo sa, že deti predškolského a mladšieho školského veku majú sklon vysvetľovať význam kompozít s preneseným významom na základe pôvodnej slovotvornej motivácie, napr. *lomidrevo* „ten, kto lomí drevo“; *valibuk* „ten, kto váľa buky“. Je to dôkaz konkrétneho myslenia a živej komunikačnej funkcie slovotvorby v myslení detí. No s postupom poznania, myslenia a frekvenciou používania slov je už tendencia vysvetľovať tieto slová s posunom vo význame *lomidrevo*, *valibuk* „silný, zavalitý človek“, čo je znakom demotivácie (straty motivácie), ktorá vyplýva z prenášania významu týchto slov (pozri o tom viac na s. 107 – 108).

Obsahy nevedomia vstupujú aj do procesu tvorenia nových slov. Príkladom môžu byť okazionalizmy (porov. II. kap., 1.1), ktorých autormi sú hovoriaci všetkých vekových kategórií. Každý človek sa prezentuje ako individuum prostredníctvom odlišných spôsobov premýšľania, t. j. prostredníctvom rozmanitých relácií medzi objektmi, a teda rôznymi spojmi a asociáciami vo svojej mysli. Individuálne systémy ľudskej mysle, ktorých výsledkom sú príležitostné pomenovania, sú však založené na rovnakom spôsobe fungovania.

Využívaním štylistických dimenzií odvodených slov a kompozít vo vyučovacom procese sme zistili, že už v jazykovom vedomí 10 – 11-ročných detí (pravdepodobne ešte u mladších, keďže najproduktívnejšie v tomto smere sú deti v predškolskom veku) sú prítomné variabilné možnosti tvorenia slov (nielen derivačné, ale i kompozičné postupy), resp. tie sa dajú rozširovať a rozvíjať bez toho, aby si to deti priamo uvedomovali. Vysvetliť tento druh jazykovej kreativity je teda možné len prijatím skutočnosti, že súčasťou myslenia sú univerzálne pravidlá, ktoré si produktori v procese tvorenia neuvedomujú.

Dokázať tieto tvrdenia sme sa pokúsili na vzorke vysokoškolských študentov denného štúdia (113 respondentov), ktorých úlohou bolo vytvoriť motivované fiktívne ekvivalenty (okazionalizmy) k daným slovám. Ako ukážku vyberáme niektoré z nich:

- pes – *kostižrút, blchonosič, mačkolapač, štekohrýzač, štekáč, ludopriateľ, havkáč, štekotvor;*
- knihy – *listozväz, písmenkár, prachosadač, myšlienkovod, infozdroj, infoplod, slovaschovač, rozumodarca, čítadlo;*
- škola – *infocuc, mozgotrápič, nervokaz, ľudotábor, rozumovrah, infobúdka, žiakomorička, dietomor, učibúdka, triedokemping;*
- učiteľ – *nervolez, múdroved, amosák, žiakotrápič, hlavolámač, encyklochod, úlohodávač;*
- počítač – *časožráč, hromastič, tahooč, psychobedňa, zanásrob, zrakokazič, mozgosvet.*

Nápadným znakom je fakt, že respondenti tvorili v prevažnej väčšine kompozitá. Táto skutočnosť sa dá vysvetliť tým, že onomaziologická štruktúra (slovotvorný význam) je pri zložených slovách vyjadrená zreteľnejšie ako pri derivátoch. V tomto prípade ide pri väčšine uvedených okazionalizmov o názvy činiteľa a konateľa deja, pričom kompozitá umožňujú vyjadriť činnosť, dej druhým základom slova (*žiakotrápič* „ten, kto trápi žiakov“), čo pri derivátoch je súčasťou onomaziologického spoja (viac o tom pozri na

s. 32 – 34), ktorý nemá pendant (náprotivok) v onomatologickej, formálnej štruktúre (*rybár „ten, kto chytá ryby“*). Keďže išlo o zámerné tvorenie, dá sa zároveň predpokladať, že výsledné lexikálne jednotky v podobe zložených slov boli tvorené pod vplyvom snahy poukázať na špecifické, výrazné sémantické príznaky vyplývajúce z individuálnej skúsenosti, poznania či postoja.

Tvorba predchádzajúcich okazionalizmov je zároveň ukážkou tvorby akýchkoľvek slov v jazyku. Slovo tvorené zložením každého zo vzniknutých slov odrážajú vždy inú vlastnosť toho istého denotátu (veci), pričom v sémantickej štruktúre slova každého tvorcu nemusia byť všetky uvedené sémantické príznaky. Tým dochádza k potrebe rozlišovať javy, ktoré Frege označuje ako *sinn* a *bedeutung*, význam a zmysel (porov. Nebeská, op. cit.). Totožný denotát má v každom z uvedených prípadov odlišný zmysel, vyplývajúci z osobnej skúsenosti tvorcu okazionalneho slova. Nazdávame sa, že opísaný proces vzniku slov sa viaže aj na nepríznačkové lexikálne jednotky. Jediným diferencujúcim znakom je ich normovanosť (sú ustálené a v takejto podobe sa môžu použiť v každom type komunikácie).

Schéma č. 2 Sémantický trojuholník

DESIGNÁT

(obsah – význam, ktorý pozostáva zo sémantických príznakov)

miesto, kde sa učí, skúša, píše sa písomky, som z toho nervózny („niečo, čo mi kazí nervy“); kde sa trápim, pretože mi učenie nejde, je toho na mňa veľa; kde sa niečo naučím, získam množstvo informácií, kde chodia študenti a učitelia; kde možno stretnúť priateľov – kde je zábava a pod.

PROCES
TVORBY POMENOVANIA
NA ZÁKLADE TOHO, ČO
MÁ PRE MŇA ZMYSEL

PROCES VYTŮVÁRANIA OBSAHU
(VÝZNAMU) NA ZÁKLADE
SKÚSENOSTI A POZNANIA

DESIGNÁTOR
(znak, pomenovanie)
nervokaz

DENOTÁT
(vec)
škola

2.3.2 PSYCHIKA A VÝVIN DETSKEJ REČI

Určite si z detstva pamätáte hádanky typu *Je to zelené a má to veľké oči. Čo je to?* Tieto hádanky sú v podstate hrou, no zároveň tréningom na uvedomovanie si spoločných znakov vecí a javov a prenášanie týchto vlastností z jednej veci na druhú. V skutočnosti ide o vtip (napr. *Je to červené a nevidieť to. Je to zelené a chodí to hore-dole. Je to oranžové a chodí to po stene.*), ktorý je založený na dvoch základných charakteristikách. Dve vlastnosti však nestačia na presnú identifikáciu konkrétnej veci alebo javu, resp. odpovede môžu byť rôzne. Je to preto, že obsah pomenovania tvoria vlastnosti, ktoré vyplývajú z poznania rovnakostí i odlišností vecí, osôb a javov. Môže sa stať, že dieťa (ale i dospelý) pozná formu slova, ale nemá celkom osvojený jeho obsah, a tak použije príslušné slovo v nevhodnej komunikačnej situácii, resp. na označenie niečoho iného, podobného, napr. dieťa, ktoré sa učí rozprávať, ukáže na obrázok Maťanka a povie „žaba“. V jeho mysli totiž ešte nie je celkom vytvorený obsah slova (žaba je to, čo je zelené a má veľké oči – chýba tu ešte vlastnosť pohybu, zvuku, živočíšnosti). Kým pri hádankách ide o hľadanie podobností, v komunikácii je potrebná vlastnosť, ktorá diferencuje a tak identifikuje slovo v slovnej zásobe jazyka. A to sa dieťa (niekedy i dospelý) musí naučiť vnímaním a používaním slova v rôznych kontextoch.

Dieťa sa naučí používať pravidlá jazyka veľmi rýchlo. Ako je to možné? Jedným z vysvetlení je jav, ktorý bol pozorovaný pri skúmaní mozgu makakov (Beňušková, 2005 s. 242 – 243). Ukazuje, že na aktivizáciu neurónov stačí pozorovanie činnosti. Neuróny sa aktivizujú rovnako, ako keby sa činnosť vykonávala. Z toho vyplýva, že vykonávanie činnosti sa môže realizovať nevedomovane. Používanie jazyka (gramatických a slovtvorných pravidiel) je tiež činnosťou, ktorá sa nemusí uvedomovať. Na základe toho sa dá vysvetliť skutočnosť, že dieťa prostredníctvom spôsobu komunikácie dospelých dokáže používať správne gramatické a slovtvorné pravidlá a prenášať ich na nové situácie analogicky, a to aj bez toho, aby dané pravidlá niekedy predtým aktívne používalo.

Pri vývine reči súvisiacom s konkretizáciou významov slov a uplatňovaním jazykových pravidiel prebiehajú dva procesy, ktoré možno naznačiť dvoma sémantickými trojuholníkmi – onomaziologický a semaziologický postup.

Sémantický trojuholník v slovenskej jazykovede

Tento model použila v slovenskej jazykovede už K. Buzássyová (1989), nadväzujúc na interpretáciu A. A. Ufímcevej, na vysvetlenie rozdielov medzi nomináciou a sémantickou diferenciáciou. Takýto prístup sa dá využiť aj pri objasňovaní detskej reči.

1. Pri vývine reči dochádza na jednej strane k prechodu od formy k obsahu (semaziologický postup). Ide o proces naplňovania a spresňovania význa-

mov, o sémantickú špecifikáciu konkrétnych slov. Dieťaťu sa ponúkajú lexikálne jednotky a pravidlá jazyka, ktorých význam a funkciu dieťa odkrýva a uplatňuje v reči postupne.

Aby dieťa dokázalo používať slová ako dospelí, potrebuje opakovanú skúsenosť (rôzne kontexty), t. j. potrebuje si vytvoriť významy, naplniť formy obsahom, pričom je dôležitá stimulácia zvonku. Ako však chápať toto napĺňanie? Významy možno opísať ako mentálne reprezentácie, ktoré vznikajú ako výsledok skúsenosti so slovom. Preto nie sú totožné ani u jednotlivých používateľov jazyka, teda sú do istej miery subjektívne vzhľadom na individuálnu skúsenosť. V detskej reči sú na začiatku obsahy slov len subjektívne. V istej etape sa však subjektívne reprezentácie menia na intersubjektívne. Vznikne prototypický súbor príznakov (na základe vzťahov myseľ – skúsenosť, slovo a iné slová), ktorý zaručuje intersubjektívnu komunikáciu. Prototypický súbor znamená, že mentálne reprezentácie obsahujú isté spoločné, všeobecné vlastnosti, no zároveň sa obsahy vedomia jednotlivcov líšia skúsenostným aspektom (o prototypovej teórii pozri Dolník, 1994).

2. Na druhej strane prechod od obsahu k forme sa spája s rovinou nevedomia (onomaziologický postup). Ide o podvedomé využívanie pravidiel jazyka založené na analógii, čo sa prejavuje v reči prevažne v rámci slovotvorby, časovania a skloňovania (tvorba okazionalizmov, používanie zdrobnených a predponových slov a gramatických tvarov, ktoré dieťa nikdy v predtým v takejto podobe nepočulo).

Analogické používanie jazykových pravidiel v detskej reči sa označuje termínom **hypergeneralizácia** (Rybár, 2005, s. 88) a objavuje sa vo všetkých jazykoch. V slovenčine ho možno vnímať v rámci ohýbania i tvorenia slov. O prejavoch hypergeneralizácie v reči slovensky hovoriacich detí sa písalo v predchádzajúcej kapitole (II. kap., 1.2). Na základe vlastného pozorovania pripájame ďalšie príklady:

a) Skloňovanie a časovanie: *Idem pa. A s kým? S tatom a mamom. – Kreslím s ceruzkom. – Papám chlebík s maslom a pomazánkom. – Kde ide teta s taškom? – Dáme čajík bábätkovi. – Čo mamka pečla (piekla)? – Sypám piesok. – Umyjám ruky.* (analogicky podľa tvarov prvej slovesnej triedy – ha-jať, papať atď.) – *Nakres snehuliaka! – Neštek ma! – Vysvet mi! – Uhryz ma!* (tvorenie tvarov rozkazovacieho spôsobu pravidelne bez formovej (-l, -n) a imperatívnej (-i) morfémy podľa tvarov s nulovou morfémy v rozkazovacom spôsobe, napr. Učeš!, Obleč!, Nes!).

b) Používanie rodu substantív: Znakom uplatňovania pravidelnosti a vnímania nesystémovosti sú aj výsledky detského spôsobu myslenia:

„A prečo je tata on? Mal by byť tat a nie tata.“ S tým súvisí používanie substantív s konsonantickým zakončením v mužskom rode a zakončením na silnú rodovú morfému *-a* v ženskom rode v detskej reči: „Pozri, aký pekný púšť.“, „Keď bol noc, bola tma.“ Pri gramatickom rode sa používajú pravidlá, ktoré nie sú vnútorne zdôvodniteľné, nezapadajú do systému, kritériom ich používania je norma, a preto dieťa vytvára varianty na základe systému: „Nie je tu soľa./Ešte biely sol.“; „Už je otvorený lekárneň?/Tu je lekárňa.“

c) Používanie pravidelných tvarov tam, kde v jazyku dochádza k alternáciám alebo kde sú nepravidelné tvary: „Tam sú trpaslíky.“; „Hrajme sa na vojacov.“; „Pozri, ako vyskočujem.“ „Nechcem ísť do plakacej triedy.“

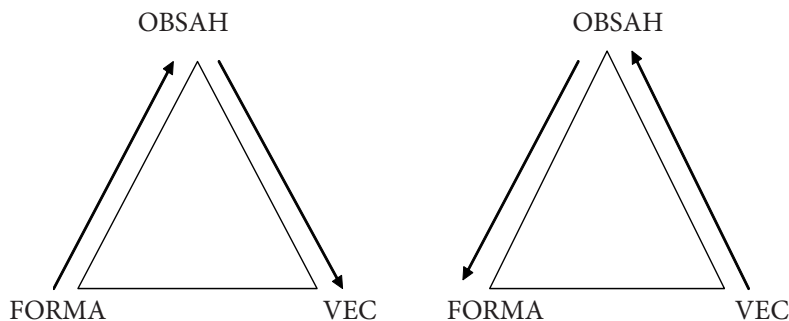
d) Tvorenie okazionalizmov a používanie prefixálne vzniknutých slovies: „Trošku zamukujeme.“ (podľa významu predpony *za-* „pokryť/opatriť niečím“: zafarbiť, zamaľovať); „Ja zmalujem.“ (podľa významu predpony *z/zo* „odstrániť niečo“: zotriem, zmažem); „Keby som mala také nad kolená, tak budú nadkolenky“ (podľa podkolenky); „Už sa mi zaliečilo.“ (vyliečilo, podľa zahojilo na základe významu predpony *za-* „doviesť do finálneho konca“); „Valec dovalkoval.“ (podľa významu predpony *do-* „dokončiť niečo“: dokresliť, domalovať).

Keď vychádzame z toho, že jazyková kompetencia je súčasťou kognitívnej kompetencie (Dolník, 2005), analógiu môžeme vnímať ako princíp, na ktorom funguje naše myslenie. Naša myseľ dokáže vygenerovať pravidlá a prenášať ich na nové situácie. Dôkazom je slovtvorba a gramatika jazyka, ale i myslenie dieťaťa: *Keď sa nebudeš česať, budú ti padať do očí vlásky, očka sa ti pokazia a budeš nosiť okuliare. – „V škôlke bolo jedno dievčatko a malo okuliare. Nechcelo sa česať a pokazili sa jej oči.“; Keď budeš papať veľa cukríkov, pokazia sa ti zúbky a všetky ti vypadajú. – „Pozri, teta nemá zuby! Papala veľa cukríkov.“*

Teda to, čo vnímame ako „chybné“ v detskej reči, je výsledkom princípu, ktorý je daný nášmu spôsobu poznávania a spracovávanie sveta akoby a priori. Princíp analógie je výsledkom toho, že naša psychika vnáša do poznania poriadok a systém. „Chyby“ sa spájajú predovšetkým s variabilitnosťou a viacvýznamovosťou. Argumentom je v rámci slovtvorby prefixálne tvorenie slovies. Dieťa používa neuzuálne a nenormované podoby slov práve preto, že prefixy sú polysémické (o tom pozri Vužňáková, 2009): „Už sa mi to zaliečilo.“ (podľa zahojilo, zašpinilo). V tomto zmysle je detský spôsob hovorenia o svete úplne legitímny, no nie konvencionalizovaný. Mentálna reprezentácia totiž môže byť vyjadrená rôzne, rôznymi príznakmi a spôsobmi. Dôležité je poznať konvenčné znaky a spôsoby vyjadrenia, k čomu sa dieťa musí dopracovať.

Používanie pravidiel jazyka v detskej reči je na základe uvedeného ukazovateľom dosiahnutej úrovne myslenia a osvojenia si jazyka. Najprv je teda dieťa objaviteľom jazyka a až následne jeho tvorcom, hoci tieto javy neskôr prebiehajú súbežne.

Schéma č. 3 Uplatňovanie jazyka v detskej reči



Vývin detskej reči a spôsob jej používania súvisia s diferenciami v prístupoch učiteľa k stimulovaniu reči v materskej a základnej škole.

Od narodenia po začiatok školskej dochádzky dieťa používa reč na základe podvedomého využívania jazyka – deti sa neučia o jednotlivých jazykových javoch, učia sa intuitívne vycítiť pravidlá fungovania jazyka prostredníctvom počúvania a používania reči dospelými, t. j. napodobňovaním. Aj keď reč nemožno separovať od jazyka, dospelí nevyhnutne uplatňujú v reči, ktorou pôsobia na dieťa, pravidlá jazyka – tie však, takpovediac, predkladajú dieťaťu postupne. Jednou z komunikačných stratégií v materskej škole, ale i v domácom prostredí je vyladenie sa na rečovú úroveň dieťaťa, napr. používanie krátkych viet, pomalého tempa reči. Preto možno vymedziť napríklad osobitný register učiteľky v materskej škole (pozri Slančová, 1999). V predškolskom veku sa teda u detí primárne rozvíja hovorená komunikácia, ktorej predpokladom je rozvoj výslovnosti, zrozumiteľnosti reči a intuitívne používanie pravidiel jazyka, teda aj slovtvorných pravidiel. Tak je dieťa schopné používať nielen normované slová, ale i tvoriť okazionalizmy, deriváty i kompozitá.

Až v rámci primárneho vzdelávania dochádza k učeniu sa o jazyku a o jeho pravidlách (žiaci poznávajú systém hlások, rozdiely medzi výslovnosťou a pravopisom, vznik slov a slovtvornej štruktúry a pod.). Predpokladom spoznávania jazyka a jeho pravidiel je poznanie písomnej podoby reči. Vo všeobecnosti sa v rámci slovenského jazyka na základnej škole učiteľ sna-

ží dosiahnuť, aby si deti uvedomovali jazykové pravidlá na základe predtým získanej zručnosti používať reč.

Ilustrujme to na príklade zložených slov. Deti dokážu odkrývať slovo-
tvorný význam zložených slov, ktoré už prechádzajú procesom demotivácie
(pozri vyššie slová *pecivál*, *valibuk*, *lomidrevo*), i autorských okaziónálnych
kompozít, následne analogicky tvoriť vlastné okazionalizmy a na základe
toho si uvedomovať spôsob ich tvorenia. Preto v elektronickej verzii Malé-
ho slovo-
tvorného slovníka (pozri II. kap., 3.) uvádzame niektoré kompozitá,
ktoré by mohli pomôcť učiteľom i žiakom pri vysvetľovaní slovo-
tvorných vý-
znamov týchto zložených slov a mohli byť zároveň inšpiráciou a motiváciou
pri rozvoji detskej tvorivosti súvisiacej s tvorbou okazionalizmov. Zo strany
žiaka to znamená: To, čo intuitívne používam, naučím sa vedome vysvetliť.
Keď tomu porozumiem, môžem rozvíjať a obohacovať vlastný rečový pre-
jav.

2.4 Môže vyučovanie slovotvorby ovplyvniť využívanie mozgu? Neurolingvistické aspekty slovotvornej motivácie

Asi väčšina ľudí preferuje prózu pred poéziou a na filozofiu sa pozerajú so zvláštnym úškrnom v tvári. Samozrejme, nájdú sa aj takí, ktorí poéziu a filozofiu milujú. Ku ktorej skupine patríte vy? Položili ste si už niekedy otázku, prečo je to tak? Jedným z vysvetlení je zvláštny spôsob podávania informácií, t. j. ide o nepriame pomenovanie skutočnosti. Podstatou je vysloviť a zároveň nedopovedať, nechať otvorené. A práve to spôsobuje, že pre mnohých sú umelecké diela neprístupné, nezrozumiteľné, nič nehovoriace. Prečo niektorí ľudia dokážu odkrývať význam obrazných pomenovaní a niektorí nie?

Mohla by neschopnosť dešifrovať významy slov (nepriamych pomenovaní) súvisieť s vývinom nervovej sústavy alebo za to môže spôsob myslenia, teda konkrétne myslenie? Ukazuje sa, že ide javy, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Vývin mozgu je závislý od vonkajších podnetov a, naopak, vývin reči je ovplyvnený vývinom mozgu (napr. niektoré deti začnú rozprávať neskôr ako ostatné preto, že majú pomalší vývin centrálnej nervovej sústavy). Ako je však možné, že neschopnosť používať obrazné pomenovania sa prejavuje aj u dospelých? Ak chceme na túto otázku odpovedať, musíme si položiť hneď ďalšiu.

Kedy už mozog možno považovať za vyvinutý? Pravdepodobne nikdy. Vyvíja sa celý život. Napriek tomu reč je potrebné stimulovať v útlom detstve. Ak to tak nie je, môže sa stať, že reč sa vôbec nevyvinie (príkladom sú deti, ktoré vyrastali v jazykovej izolácii). Príčinou by teda mohlo byť nerozvinutie istých štruktúr mozgu, čiže nevytvorenie siete vzťahov pre nedostatok stimulov. Ak nie sú v mozgu vytvorené spoje, nemôže dôjsť k prepájaniu informácií a prenášanju poznania.

Vývin reči priamo súvisí s vývinom mozgu. Vývin nervovej sústavy určuje obdobie, keď dieťa začne rozprávať. No nielen reč, ale aj psychika, teda aj myslenie, sú závislé od chemických procesov mozgu a jeho vývinu. Platí to však aj opačne. Vývin reči ovplyvňuje vývin mozgu. Hippocampus, ktorý sa podieľa na vytváraní pamäti, sa vyvíja ako jedna z posledných oblastí mozgu. Jeho dozrievanie možno podporovať rozprávaním príbehov, čím sa vytvárajú stopy medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou (Kempová – Waltersová, 2004, s. 99). Reč sa však vyvíja len za predpokladu, že existujú vonkajšie stimuly. Oblasti mozgu ovplyvňujúce myslenie, spojené s vyvodzovaním záverov a pamäťou, sa vyvíjajú až v prvých rokoch života. Cvičenie a opakovanie sa spája s vytváraním siete neurónov (mozgových buniek), ako aj správaním, ktoré táto sieť riadi (Kempová – Waltersová, op. cit, s. 102 – 103). Príkladom môže byť opakované používanie slov v rôznych kontextoch, ktoré pomáha dieťaťu lepšie pochopiť a osvojiť si význam slova a vytvárať vzťahy medzi slovami i medzi slovami a skutočnosťou.

Vzhľadom na opísané skutočnosti je zaujímavé vnímanie slovotvorne motivovaných slov s preneseným významom deťmi a ich fungovanie v komunikácii. Podľa niektorých výskumov vnímanie obrazných pomenovaní a tvorivosť riadi pravá mozgová hemisféra. Pri tradičnom vyučovaní slovotvorby (predkladanie priamych pomenovaní a ich slovotvorný rozbor) sa kladie dôraz na využívanie štruktúr ľavej mozgovej hemisféry, teda na reálne a logické myslenie. Podľa iných výskumov sa sémantické kódovanie a neobvyklá interpretácia slov spája s ľavou mozgovou hemisférou. Existuje aj tvrdenie, že funkcie mozgu súvisiace s rečou sú rozptýlené a nie je ich možné spájať jednoznačne len s jednou hemisférou (Kulišťák, 2003). Bez ohľadu na to, že výskumy mozgu v súvislosti s fungovaním reči neponúkajú jednoznačné informácie, nazdávame sa, že je dôležité stimulovať a rozvíjať rôznorodé funkcie reči a jazyka.

Fungovanie mozgu sa určuje na základe vyšetrenia tých ľudí, ktorí prekonali nejakú chorobu, resp. sú chorí alebo mali nejaký úraz hlavy. Nevyšetrujú sa zdraví jedinci. No ukazuje sa, že ani „zdraví jedinci“ nemajú rovnaké rozumové, kognitívne schopnosti (napr. nie sú schopní dešifrovať význam, zmysel, pointu básne). K vysvetleniu tohto javu možno zatiaľ pristúpiť iba hypoteticky. Možno predpokladať, že ak sú kognitívne schopnosti u nejakého človeka horšie ako u ostatných ľudí, jednotlivé štruktúry mozgu nefungujú správne, resp. nie sú vyvinuté, vytvorené. Tento jav môže byť spôsobený absenciou dostatočných stimulov v detstve (prípadne aj v ďalšom období života), ktoré sú nevyhnutné na utváranie a udržiavanie správania sa siete neurónov. Argumentovať možno empirickým poznaním toho, že hoci človek má v sebe geneticky zakódovanú informáciu používať reč, táto schopnosť sa nemôže rozvinúť bez vonkajších stimulov v detstve. Ak to platí pre reč všeobecne, možno sa domnievať, že sa to vzťahuje aj na jednotlivé oblasti a funkcie reči, teda aj na prenášanie významu.

Aj keď si to bežný používateľ jazyka neuvedomuje, súčasťou slovnej zásoby sú metaforické a metonymické pomenovania vzniknuté pôvodne slovotvornou motiváciou. V súvislosti s detským poznaním možno do tejto skupiny slovotvorne motivovaných slov zaradiť kompozitá, ktoré sa vyskytujú prevažne ako pomenovania hrdinov rozprávok (*valibuk, pecivál, lomidrevo, zlatovláska*), patria sem autorské okazionalizmy, ale i slovotvorne motivované slová používajúce sa v bežnej komunikácii (*vetroplach, kazisvet, stonožka*).

Deti neadekvátne vysvetľujú obsah týchto jednotiek, resp. nevedia vysvetliť ich význam, ak im chýba skúsenosť s ich používaním. Aj keď slovotvorná motivácia napomáha odhaliť význam slova, môže dôjsť k omylu, napr. slovo *pytač* vysvetľujú deti ako „*ten, kto sa pýta*“. Neschopnosť dešifrovať slovotvorný význam týchto slov je možné odstraňovať integráciou literárnej, jazykovej a slohovej zložky materinského jazyka, keďže práve v rozprávkach

sa objavujú mnohé slovotvorne motivované slová s preneseným významom a ich používanie v konkrétnych komunikačných situáciách môže viesť k uvedomeniu si ich významu. Väčšina detí má totiž i vzhľadom na konkrétnosť myslenia tendenciu vysvetľovať význam slov s preneseným významom na základe pôvodnej motivácie (*valibuk* „ten, kto váľa buky“, *lomidrevo* „ten, kto lomí drevo“ a pod.). No deti sú schopné používaním týchto slov v rôznych kontextoch vnímať aj ich prenesený význam, napr. *valibuk* – tučný, silný človek. Teda používaním slov s preneseným významom v rôznych komunikačných situáciách možno rozvíjať detské myslenie a i takýmto spôsobom ho pripraviť na vnímanie metaforických a metonymických pomenovaní v jazyku. Zároveň tým možno využívať a tak rozvíjať rôzne oblasti, štruktúry a funkcie mozgu, a tým komplexnejšie rozvíjať detskú osobnosť.

V tejto kapitole sme sa pokúsili naznačiť viaceré aspekty slovotvornej motivácie, ktoré by sa mali preniesť do stimulácie detskej reči v materskej škole a do vyučovania slovotvorby v primárnej škole. Tieto prístupy je však možné použiť pri vyučovaní slovotvorby na akomkoľvek stupni škôl. Detskú reč a myslenie nemožno vnímať izolovane. Reč dieťaťa dokáže totiž povedať mnoho o rozvoji myslenia i vývine nervovej sústavy. Dokonca sa ukazuje, že i kedysi „len“ filozofické uvažovania o vzťahu sveta a jazyka sa dnes analýzou detskej reči a reči vôbec začínajú považovať za vedecké pravdy, ktoré vedú v pedagogickej praxi k vnímaniu dieťaťa ako individua s jeho vlastným spôsobom uvažovania a vyjadrovania sa o svete. Nazdávame sa, že uvedomením si rôznych dimenzií jazyka a reči je možné komplexnejšie rozvíjať a odkrývať osobnosť žiaka.

2.5 Reflexia

Zhrňame

Objasnenie slovotvorby z viacerých hľadísk môže pomôcť pri pochopení fungovania slovotvorne motivovaných slov v jazykovom systéme, v reči detí a následne pri rozvíjaní detskej reči a vyučovaní slovotvorby.

1. **Lingvistické hľadisko:** Pri vyučovaní slovotvorby by sa malo vychádzať zo slovotvorného významu slova, aby sa zabránilo neadekvátnemu slovotvornému rozboru slovotvorne motivovaných slov a zachovala postupnosť korešpondujúca so spôsobom myslenia od konkrétneho k všeobecnému.
2. **Filozofické hľadisko:** Jazyk a jeho používanie je odrazom myslenia jednotlivca. Uvedomovanie si a dešifrovanie slovotvorného významu slova je znakom vnímania súvislostí a vzťahov medzi vecami, resp. slovami. Okazionalizmy a ich slovotvorný význam, ale i vnímanie slovotvorného významu ostatných derivátov a kompozít môže slúžiť ako odraz detského poznania a skúsenosti, i fantázie a kreativity.
3. **Psychologické a psycholingvistické hľadisko:**
 - a) Subjektívne súvislosti a vzťahy v mysli sa premietajú do pomenovania.
 - b) Dieťaťu sa väčšinou predkladajú hotové slová, pojmy, pričom k ich významu by sa dieťa malo postupne dopracovať – semaziologický postup. Pri tomto postupe sa využívajú vedomé štruktúry mysle, ide o zámerné učenie. Aj keď sa zdôrazňuje potreba využívania hry ako edukačnej metódy, zabúda sa na to, že používanie jazyka je tiež hra, pri ktorej sa uplatňujú podvedome uložené informácie – onomaziologický postup. Pri tomto postupe je možné ukázať, že dieťa je tiež aktívnym tvorcom jazyka.
4. **Neurolingvistické hľadisko:** Slovotvorný rozbor demotivovaných slov (slov s preneseným významom) a ich používanie v komunikácii pomáha komplexnejšie rozvíjať štruktúry mozgu.

Premýšľame

1. Na základe doterajších poznatkov o jazyku (o slovotvornej motivácii) a o psychike človeka (konkrétne dieťaťa) vysvetlite, čo znamená, keď dieťa v predškolskom veku povie: „*Ja som rozhadzovačka, mamka je upratovačka a tatko je zameták.*“
2. Pokúste sa objasniť odlišnosť pomenovania tej istej veci alebo javu v rôznych jazykoch: *bielizeň* (slovenčina) – *prádlo* (čeština); *cukráreň* (slovenčina) – *sweetshop* (angličtina).
3. Uveďte príklad na semaziologický a onomaziologický postup pri vyučovaní slovotvorby.
4. Porozmýšľajte, aké slovotvorne motivované slová s preneseným významom používate, poznáte. Porovnajte slová, ktoré používate, so slovami v Malom slovotvornom slovníku.

2.6 Literatúra

- ATKINSON, R. L. a kol. 2003: Psychologie. 2. vyd., Praha: Portál, 2003.
- BEŇUŠKOVÁ, L. 2005: Kde sa jazyk stretáva s vedomím. Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 235 – 261.
- DOLNÍK, J. 1994: O prototypovej teórii. In: Slovenská reč, 59, 1994, č. 5, s. 257 – 265.
- DOLNÍK, J. 2005: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 39 – 83.
- FURDÍK, J. 1978: Slovtvorná motivovanosť slovnej zásoby v slovenčine. In: Studia Academica Slovaca. 7. Prednášky XIV. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 1978, s. 103 – 115.
- FURDÍK, J. 2008: Teória motivácie v lexikálnej zásobe. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000/2004: Psychologický slovník, Praha: Portál, 2000/2004.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol. 1989: Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava: Veda, 1989.
- KEMPOVÁ, J. – WALTERSOVÁ, C. 2004: Hrajme sa s predškólakmi. Praha: Ottovo nakladateľství, s. r. o., 2004.
- KRUPA, V. – GENZOR, J. 1996: Jazyky sveta v priestore a čase. Veda: Bratislava, 1996.
- KULIŠŤÁK, P. 2003: Neuropsychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 2003.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. 1997: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.
- RYBÁR, J. 2005: Vývin jazyka u dieťaťa – vrodené verzus získané. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 84 – 103.
- SAUSSURE, F. de 1989: Kurs obecné lingvistiky. Přel. F. Čermák. Praha: Odeon, 1989.
- SLANČOVÁ, D. 1999: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov: Filozofická fakulta, 1999.
- ŠTÚDIE O DETSKEJ REČI. 2008. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009: Slovtvorné kategórie a postupy v Malom slovtvornom slovníku slovenčiny na pozadí detskej reči. In: Čeština – jazyk slovanský 3. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009, s. 165 – 192.
- WITTGENSTEIN, L. 1968: Tractatus Logico-Philosophicus. In: Antológia z diel filozofov. Logický empirizmus a filozofia prírodných vied. Bratislava: Pravda, 1968, s. 139 – 176.

3. MALÝ SLOVOTVORNÝ SLOVNÍK

3.1 *Spovednica* či *spovedelnica*? alebo Načo je dobré mať slovotvorný slovník?

Ktoré zo slov **spovednica** a **spovedelnica** je správne, resp. spisovné a prečo?
Ako vznikli slová **cupinôžka**, **valibuk**, **pecivál**, **vydriduch**?

Aký je rozdiel medzi slovesami **malovať**, **omalovať** a **vymalovať**, **triasť** a **po-triasť**?

Ak ste sa pokúsili odpovedať na uvedené otázky, mohli ste použiť doteraz získané poznatky o slovotvornej motivácii. A možno ste pri tom siahli po výkladovom slovníku, aby ste si overili správnosť svojho úsudku. Nie je ničím výnimočným, ak aj dlhoroční používatelia jazyka sú nútení z času na čas siahnuť po rôznych typoch slovníkov, aby si overili spisovnosť, resp. adekvátnosť istých jazykových javov. Vo všeobecnosti sme si však zvykli klásť dôraz na gramatické a pravopisné pravidlá, a preto v slovníkoch vyhľadávame práve tieto typy údajov. Nie zriedkavo sa v reči hovoriacich objavujú chyby a otázky súvisiace s tvorením slov. Odpovede možno sčasti nájsť vo výkladových slovníkoch (v Krátkom slovníku slovenského jazyka sú heslá zoskupené v hniezdach, v Slovníku súčasného slovenského jazyka sú slovotvorné významy súčasťou výkladu slova). Detailnejšiu analýzu procesu, vzťahu a vlastnosti slovotvornej motivácie by mohol priniesť špecifický slovotvorný slovník. Podobne ako napríklad vzťah synonymie hĺbkovo spracúva synonymický slovník, frazeologický fond slovenčiny frazeologický slovník. Slovotvorným slovníkom by sa vysvetľovali vyššie uvedené javy:

V reči frekventované slovo „**spovedelnica**“ je nespisovné. Ide o pomenovanie označujúce „miesto, kde sa spovedá“, teda správne **spovednica** (bez nadbytočného -el).

V rozprávkach sa deti stretávajú so slovotvorne motivovanými kompozitami ako **valibuk** alebo **pecivál**. Deti v mladšom školskom veku ešte celkom dobre dokážu vnímať pôvodné, slovotvorné významy týchto slov (pozri s. 107– 108), teda **valibuk** je „ten, kto vála buky“, **pecivál** je „ten, kto sa vála na peci“. Príčinou je konkrétnosť myslenia a skutočnosť, že dané kompozitá sú súčasťou slovnej zásoby ľudových rozprávok a ich slovotvorný význam, teda aj spôsob vzniku, je dôležitý pre pochopenie príčiny pomenovania postavy. Tieto slová sa však demotivovali (ich slovotvorný význam sa podstatne odchyľil od lexikálneho), preto vo výkladovom slovníku môžeme nájsť iba ich lexikálny význam. Okrem toho spomínané slová majú obmedzenú

oblasť používania (rozprávky). Preto napríklad slovo **pecivál** nenájdeme v Krátkom slovníku slovenského jazyka. A ak aj sú tieto slová súčasťou výkladového slovníka (valibuk – „silák“), ich slovotvorné významy, t. j. odpoveď na otázku, prečo sa niečo volá tak, ako sa volá, tu nenájdeme.

Vysvetľovať rozdiel medzi slovesami **maľovať**, **vymaľovať** a **omalovať** sa môže na prvý pohľad zdať banálne. No uvedomovanie si odlišnosti slovotvorných významov týchto slov je rozhodujúce pri uprednostnení ich použitia ako východiskového slova na označenie obrázkov a kresieb, ktoré sa dopĺňajú farbami – **maľovanka**, **vymaľovanka**, **omalovanka**. Určite ste sa už s týmito pomenovaniami stretli, no možno ste sa nezamýšľali nad tým, ktoré z nich je správne a prečo. Ak aj áno, presvedčiť sa o správnosti výberu nie je možné, ako napr. v prípade pravopisu. Hoci mnohé problémové javy „slovotvorného“ typu sa objasňujú aj v rubrikách časopisov Kultúra slova a Slovenská reč.

Ukazuje sa, že ani pre študentov na vysokej škole nie je vždy jednoduché vysvetliť zmenu vo význame slovesa, ku ktorému sa pridala predpona, napr. ako je to v prípade **triasť** a **potriasť** („niekoľko ráz zatriasť“). Vo vyučovaní slovotvorby v primárnej škole je prefixálne tvorenie slovies dominantným slovotvorným postupom, a preto by bolo vhodné, aby učitelia mali možnosť overiť si spôsob tvorby derivátov vzniknutých prefixáciou.

Z naznačených dôvodov sme sa rozhodli zostaviť slovotvorný slovník, čím nadväzujeme na projekt s názvom Slovotvorný slovník slovenčiny, ktorého iniciátorom bol J. Furdík (2004). Z viacerých dôvodov – rozsiahlosť jedného hesla (14 parametrov), zároveň celková rozsiahlosť slovníka, časová náročnosť na spracovanie a zároveň súčasná potreba slovotvorného slovníka v školskej praxi – sme sa rozhodli vytvoriť verziu s názvom Malý slovotvorný slovník (ďalej MSS), ktorý by sa dal využiť v školskej praxi pri vyučovaní tvorenia slov a ktorý by mohol pomáhať aj bežným používateľom jazyka pri odhaľovaní príčin daného pomenovania.

Pri hľadaní slovotvorných údajov sa okrem výkladových slovníkov možno oprieť aj o slovníky koreňových morfém.

Ukážka hesla zo **Slovníka koreňových morféme slovenčiny** (2005, 2007):

• **STUĎEN** (STUĎEŇ, STUĎIEN, STUĎŇ)/STUĎŇ

- 0 **studen-ý**
- 0 > **studen-o**
- 0 >(>) na **studen-o**«
- 0 >(>) za **studen-a**«
- 0 > **studen-i:ť**
- 0 > **studen-osť-θ**
- 0 > **studen-o**«
- 0,3 > **studen-o-krv-n-ý**
- 0,3 >> **studen-o-krv-n-osť-θ**
- 0,3 > **studen-o-mil-n-ý**
- 0 **studň-a**
- 0 > **studien-k-a**
- 0 > **studn-ič-k-a**
- 0 > **studien-oč:k-a**
- 0 > **studn-iar-θ**
- 0 >> **studn-iar-sk-y**
- 0 >>> **studn-iar-stv-o**
- 0 > **studn-ic-a**
- 0 >> **studn-ič-n-ý**
- 0 > **studň-ov-ý**

Tieto lexikografické práce zachytávajú primárne formálnu štruktúru odvodených a zložených lexikálnych jednotiek. Slovník koreňových morféme môže veľmi dobre slúžiť ako ukážka súborov slov s rovnakou koreňovou morfémeou (slovotvorné hniezda) a morfeomatickej štruktúry, no chýba tu explicitne vyjadrený slovotvorný význam odvodených slov a kompozít, z ktorého by sa malo vychádzať pri rozbere slovotvorne motivovaných slov v školskej praxi. Okrem toho, spôsob zostavenia Slovníka koreňových morféme slovenčiny je taký prepracovaný a zároveň komplikovaný, že vyžaduje poznať takmer celú slovotvornú teóriu na vedeckej úrovni, teda jeho využívanie na získavanie slovotvorných údajov je možné skôr na akademickej pôde.

Pri tvorbe MSS berieme ohľad nielen na výsledky lingvistického skúmania, ale i didaktického spracovania slovotvornej teórie. Slovotvorné parametre, charakteristiky motivovaného slova, vyberáme na základe spôsobu vyučovania slovotvornej teórie na všetkých stupňoch vzdelávania a zachytávame ich

v poradí, ktoré umožňuje používať MSS aj pri vyučovaní slovenského jazyka v mladšom školskom veku. Postupnosť konkrétnych parametrov je závislá aj od špirálovitého rozširovania vedomostí v jednotlivých ročníkoch základnej školy, na stredných (pozri Liptáková, 2003) i vysokých školách (pozri Dziačková, 2003), pričom rešpektujeme najnovšie slovtvorné jazykovedné, resp. jazykovedno-pedagogické výskumy (Horecký – Buzássyová – Bosák a kol., 1989; Furdík, 1993, 2004; Sokolová a kol., 2005, 2007).

3.2 *Nekupuj mačku vo vreci!*

Ako sme zostavili Malý slovtvorný slovník slovenčiny a na čo by mal slúžiť

Určite ste už boli niekedy kupovať nejaký výrobok, pričom ste potrebovali oboznámiť predávajúceho o rozhodujúcich vlastnostiach, charakteristikách kupovaného predmetu, teda o požadovaných parametroch. Napríklad pri kúpe počítača musíte vedieť, aký základný program potrebujete, akú kartu chcete – zvukovú, grafickú a pod. Vyberáte charakteristiky z danej množiny údajov. Podobne postupujeme pri tvorbe slovtvorného slovníka. Pridávame doň postupne tie vlastnosti, ktoré sú dôležité pre slovtvornú analýzu slova v školskej praxi. Žiaci, študenti a učitelia pritom nemusia pracovať so všetkými parametrami, ale môžu si vybrať podľa momentálnej potreby.

Ak sa rozhodnete, že niečo chcete naozaj kúpiť, je dobré si to poriadne obzrieť, prípadne vyskúšať. Reklamácie sú síce povolené, ale nie je to príjemná záležitosť. Nekupujte teda mačku vo vreci a poďte si „výrobok“ poriadne obzrieť.

3.2.1 PARAMETRIZÁCIA

Miesto slova, lexikálnej jednotky v slovnej zásobe je dané mnohými vzťahmi rôzneho druhu, teda viacerými typmi motivácie (pozri s. 94). Pri zostavovaní MSS vyberáme charakteristiky, údaje, ktoré sú potrebné na demonštrovanie pozície slova v rámci slovtvornej roviny, slovtvorného subsystému jazyka. Rozborom hesla v slovtvornom slovníku odkrývame vnútornú, sémantickú, i vonkajšiu štruktúru lexikálnych jednotiek. Dokonca je možné poukázať až na jedinečnosť a individualitu slova. Prostriedkom na opis týchto charakteristík je pre nás **parametrizácia** (pojem preberáme od J. Furdíka, 2004).

V slovenskej lingvistike využíva princíp parametrizácie aj J. Mlacek (1991) pri deskripcii frazém. Konkrétne pracuje s termínmi frazeologické

parametre a frazeologická parametrizácia. Vo svojej štúdií (op. cit., s. 57) objasňuje vznik týchto spojení analogicky podľa Karaulovovho názvu lexikografické parametre, ktorý je určený pre oblasť slovníkového spracovania slovnej zásoby. Využívanie parametrov tohto druhu pokladáme za efektívne a osožné aj pri zostavovaní MSS, ktorý si kladie za cieľ podávať informácie o každom hesle podobne ako ostatné jednojazyčné slovníky. Chce však ukázať tie parametre, ktoré všeobecný slovník zachytiť nemôže. Na tomto mieste by sme mohli použiť pomenovanie **lexikografické slovotvorné parametre**, čím by sme presne ohraničili sféru, vzhľadom na ktorú charakterizujú dané parametre vlastnosti a vzťahy tej-ktorej lexikálnej jednotky.

Lexikografické slovotvorné parametre MSS zachytávajú:

1. formálny a sémantický vzťah motivujúceho a motivovaného slova;
2. a) onomaziologickú (vnútornú) štruktúru motivovaného slova,
b) onomatologickú (formálnu, vonkajšiu) štruktúru motivovaného slova;
3. spôsob vzniku motivovaného slova;
4. klasifikáciu motivovaných slov do slovotvorných útvarov (slovotvorné kategórie).

Pri všetkých derivátoch a kompozitách vymedzujeme **6 parametrov**:

Heslo (motivát/nemotivované slovo)

1. slovotvorný význam,
2. motivovanosť/nemotivovanosť,
3. motivant (východiskové slovo),
4. slovotvorná forma motivovaného slova,
5. slovotvorný postup, ktorým vznikol príslušný motivát,
6. slovotvorné kategórie a typy slovotvorných kategórií.

Postupnosť parametrov sme zvolili podľa spôsobu myslenia detí i myslenia vôbec a podľa požiadavky plynulého prechodu pri odhaľovaní slovotvorných atribútov konkrétnych lexikálnych jednotiek. Postupujeme teda od konkrétne-fatického k abstraktnému – od vnútornej onomaziologickej štruktúry k vonkajšej štruktúre slova. Východiskom je slovotvorný význam slova, t. j. na základe schopnosti zrekonštruovať kontext (kontexty), ktorý zachytáva sémantickú slovotvornú štruktúru lexikálnej jednotky a zároveň obsahuje východiskové slovo, dokážeme nájsť a vysvetliť motivačné väzby danej jednotky v slovotvornom systéme jazyka, t. j. zistiť príslušný vzťah k motivantu (motivantom). Na základe toho odhalíme, ako motivát vznikol, odkryvame slovotvornú formu slova a slovotvorné postupy, ktoré sa zúčast-

nili na jeho tvorbe. Význam a spôsob vzniku motivovaného slova umožňujú zaradiť derivát alebo kompozitum k príslušnej pomenovacej kategórii (pozri ukážku MSS, Tab. č. 5).

Malý slovotvorný slovník

1. Vychádza:

- a) z lingvisticko-didaktického prístupu. Ide o zohľadňovanie vedeckých výskumov a voľbu postupov pri vysvetľovaní slovotvorných javov so zreteľom na vyučovanie tvorenia slov;
- b) v prvom rade **zo synchronného hľadiska** (zo súčasného vnímania slov používateľmi jazyka). Môžu však nastať situácie, keď slovotvorný význam slova sa odchyľuje od lexikálneho, resp. slovo sa demotivuje. Príčinou môže byť metaforické a metonymické pomenovanie (*vetroplach* „ten, kto plaší vietor“ X „pobehaj“; *úzkoprký* „taký, ktorý má úzke prsia“ X „posudzujúci veci z úzkeho hľadiska, obmedzený, malicherný“) alebo nezhoda slovotvorného významu pomenovania so skutočným stavom veci, čo J. Furdík (Ondrus – Horecký – Furdík, 1980) označuje ako **falošná motivácia** (*velryba* „velká ryba“ X „morský cicavec veľkých rozmerov“).

2. Zachytáva:

- a) motivačné dvojice v abecednom poradí; prioritou nie je zoskupovať motivované lexikálne jednotky do slovotvorných hniezd, ale ukázať spôsob odhaľovania slovotvorných charakteristík;
- b) slovotvorný význam slova: *tisíckorunáčka* – „tisíckorunová bankovka“;
- c) slovotvornú formu slova: *tisíckorun-áčka*;
- d) primárne bezprostrednú motiváciu (*tisíckorunáčka* „tisíckorunová bankovka“); v prípade absentujúcich členov slovotvorného radu aj medzistupňovú motiváciu (*paleta* → **paletizovať* („ukladať niečo na palety“) → *paletizácia* („to, že sa niečo paletizuje“);
- e) lexikálne a motivačné homonymá, teda aj motivovanosť/nemotivovanosť nielen lexémy, ale aj lexie (porov. J. Furdík, 1998). Na základe širšieho výskumu konkrétnych lexém v KSSJ (op. cit.) možno konštatovať, že za **motivačné homonymá** sa dajú považovať dve lexie jednej viacvýznamovej lexémy (motivátu alebo motivantu a motivátu zároveň), ktoré sa vyznačujú rôznym typom **motivačnej intencie** (o motivačnej intencii pozri s. 42 – 44) a tvoria osobitné slovotvorné hniezdo:

granát → granátový^{1, 2}: 1. g-ý šperk „taký, ktorý má granáty“ (adj. s významom časti a súčasti),
 2. g-é jablko „taký, ktorý má farbu ako granát“ (adj. s významom podobnosti),

↗ granátový¹
 granát
 ↘ granátový² → granátovník „granátový strom“;

f) slovotvorné postupy, slovotvorné kategórie a typy slovotvorných kategórií;

g) vidové dvojice v motivačnom vzťahu: *kúpiť* → *kupovať*.

3. Vymedzuje:

explicitne **alternácie** (zmeny hlások) a **trunkáciu** (vynechanie/stratu niektorých prvkov) pri každej motivácii. Alternácie zaznamenávame pri slovotvornej štruktúre a trunkované časti dávame do zátvorky pri uvádzaní motivantu. Gramatické morfémy nevymedzujeme ako samostatné prvky, ak sú súčasťou sufixu (*učiteľ-ka*).

KOPČISKO	VELKÝ KOPEC	M	KOPEC	KOPČ-ISKO E/θ, C/Č	SUFIXÁCIA	S → S, MOD., ZVELIČ.
----------	----------------	---	-------	-----------------------	-----------	-------------------------

GARANT	TEN, KTO GARANTUJE	M	GARANT(OV)AŤ	GARANT-θ	TRANSFLEXIA	V → S, MUT., KONATEĽ
--------	-----------------------	---	--------------	----------	-------------	-------------------------

FEŠÁK	TEN, KTO JE FEŠNÝ	M	FEŠ(N)Ý (MUŽ)	FEŠ-ÁK	SUFIXÁCIA	ADJ → S, MUT., NOSITEĽ VLASTNOSTI
-------	----------------------	---	---------------	--------	-----------	--

Slovotvorné slovníky v iných jazykoch a v slovenčine

Počnúc prvými, priekopníckymi pokusmi C. A. Wolkonskej a M. A. Poltoratzkej (1961), D. S. Wortha, A. S. Kozaka, D. B. Johnsona (1970) a A. N. Tichonova (1985) po súčasné lexikografické práce (*Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego*, 2001, 2004; *Slovník koreňových morférov slovenčiny*, 2005, 2007) doteraz neexistuje slovotvorný slovník, ktorý by zachytával pri každom slovotvorne motivovanom slove jeho slovotvorný význam, teda ktorý by podával informáciu o tom, prečo sa niečo volá tak, ako sa volá.

V slovenčine bol iniciátorom vzniku takéhoto slovotvorného slovníka popredný slovenský derivatológ J. Furdík (2004). Na základe spolupráce na Slovotvornom slovníku slovenčiny sme navrhli a rozpracovali didaktickú verziu tohto typu slovníka (pozri Vužňáková, 2006).

3.2.2 UKÁŽKA MALÉHO SLOVOTVORNÉHO SLOVNÍKA

Tab. č. 5.

F

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST FORMA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
f	0	0	0	0	0	0
fa	0	0	0	0	0	0
fabrička	malá fabrika	M	fabrika	fabrič-ka; k/č	sufixácia	S → S, mod., zdrobnenina
fabricky	tak, že N je fabrické	M	fabrický	fabrick-y	transflexia	Adj → Adv, transp.
fabrický (výrobok)	taký, ktorý sa robí vo fabrike	M	fabrika	fabrick-ý; k/c	sufixácia	S → Adj, mut., miesto
fabrika	0	0	0	0	0	0
fabrikant	ten, kto pracuje vo fabrike	M	fabrika	fabrik-ant	sufixácia	S → S, mut. konateľ
fabrikantský (f-á práca)	taká, ktorú robí fabrikant	M	fabrikant	fabrikant-ský	sufixácia	S → Adj, mut., subjekt
fabrikovať	produkovať ako vo fabrike	M	fabrika	fabrik-ovať	sufixácia	S → V, mut., nositeľ' vzoru činnosti
fabula	0	0	0	0	0	0
fáč	0	0	0	0	0	0
facka	0	0	0	0	0	0
fackat'	dávať facky	M	facka	fack-at'	transflexia	S → V, mut., nositeľ' objektu deja
fackovať	dávať facky	M	facka	fack-ovať	sufixácia	S → V, mut., nositeľ' objektu deja
facnúť	raz fackat'	M	fac(k)at'	fac-núť	sufixácia	V → V, mod., momentnosť
fáč	0	0	0	0	0	0
fačovať	dávať fáč	M	fáč	fač-ovať; á/a	sufixácia	S → V, mut., nositeľ' prostriedku deja
fádne	tak, že N je fádne	M	fádny	fádn-e; n/ň	transflexia	Adj → Adv, transp.
fádnosť	to, že N je fádne	M	fádny	fádn-ost'	sufixácia	Adj → S, transp.
fádny	0	0	0	0	0	0
fafrnok	0	0	0	0	0	0

fagan	0	0	0	0	0	0
faganisko	veľký fagan	M	fagan	fagan-isko; n/ň	sufixácia	S → S, mut., zveličovanie
fagot	0	0	0	0	0	0
fach	0	0	0	0	0	0
fachman	ten, kto je odborníkom vo fachu	M	fach, -man	fach-man	kvázi-kompozícia	S → S, mut., konateľ
fajansa	0	0	0	0	0	0
fajansový (f-á miska)	taká, ktorá má fajansu	M	fajansa	fajans-ový	sufixácia	S → Adj, mut., zloženie
fajčiar	ten, kto fajčí	M	fajčiť'	fajč-iar	sufixácia	V → S, mut., činiteľ
fajčiareň	to, čo je pre fajčiarov to, kde sa fajčí	M	fajčiar fajčiť'	fajčiar-eň fajč-iareň	sufixácia	S → S, mut., účel V → S, mut., miesto deja
fajčiarka	žena – fajčiar	M	fajčiar	fajčiar-ka	sufixácia	S → S, mod., prechýľovanie
fajčiarsky (kútik)	taký, ktorý je určený pre fajčiara	M	fajčiar	fajčiar-sky	sufixácia	S → Adj, mut., účel
fajčievat'	opakovane fajčiť'	M	fajčiť'	fajč-ievat'	sufixácia	V → V, mod., opakovanie
fajčiť'	0	0	0	0	0	0
fajčivo	to, čo sa fajčí	M	fajčiť'	fajč-ivo	sufixácia	V → S, mut., nositeľ deja
fajka	to, čo je na fajčenie	M	fajčiť'	fajk-a; č/k	transflexia	V → S, mut., prostriedok
fajkový (tabak)	taký, ktorý je do fajky	M	fajka	fajk-ový	sufixácia	S → Adj, mut., účel
fajočka	malá fajka	M	fajka	faj-očka	sufixácia	S → S, mod., zdobnenina
fajn	0	0	0	0	0	0
fajne	tak, že N je fajné	M	fajný	fajn-e; n/ň	tansflexia	Adj → Adv, transp.
fajnovo	tak, že N je fajnové	M	fajnový	fajnov-o	transflexia	Adj → Adv, transp.
fajnovosť	to, že N je fajnové	M	fajnový	fajnov-osť	sufixácia	Adj → S, transp.
fajront	0	0	0	0	0	0
fajta	0	0	0	0	0	0
fakír	0	0	0	0	0	0
fakírsky (f-e umenie)	také, ktoré súvisí s fakirom	M	fakír	fakír-sky	sufixácia	S → Adj, mut., široký vzťah
fakľa	0	0	0	0	0	0
fakliť	0	0	0	0	0	0
fakľový (sprievod)	taký, ktorý má fakle	M	fakľa	fakľ-ový	sufixácia	S → Adj, mut., zloženie
faksimile	0	0	0	0	0	0

faksimilový (odtlačok)	taký, ktorý je faksimile	M	faksimile	faksimil-ový	sufixácia	S → Adj, mut., totožnosť
fakt	0	0	0	0	0	0
fakticky	tak, že N je faktické	M	faktický	faktick-y	transflexia	Adj → Adv, transp.
faktický (stav)	taký, ktorý je faktom	M	fakt	fakt-ický	sufixácia	S → Adj, mut., totožnosť
faktor	0	0	0	0	0	0
faktový (materiál)	faký, ktorý obsahuje fakty	M	fakt	fakt-ový	sufixácia	S → Adj, mut., zloženie
faktúra	0	0	0	0	0	0
fakturovať	robiť faktúru	M	faktúra	faktur-ovať; ú/u	sufixácia	S → V, mut., nositeľ objektu deja
fakulta	0	0	0	0	0	0
fakultatívnosť	to, že N je fakultatívne	M	fakultatívny	fakultatívno-ost'	sufixácia	Adj → Adv, transp.
fakultatívny	0	0	0	0	0	0
fakultný (f-á knižnica)	taká, ktorá patrí fakulte	M	fakulta	fakult-ný	sufixácia	S → Adj, mut., príslušnosť
fald, falda	0	0	0	0	0	0
faldička	malá falda	M	falda	fald-ička; d/d'	sufixácia	S → S, mod., zdrobnenina
faldík	malý fald	M	fald	fald-ik; d/d'	sufixácia	S → S, mod., zdrobnenina
faloš	to, že N je falošné	M	faloš(n)ý	faloš-ø	transflexia	Adj → S, transp.
falošne	tak, že N je falošné	M	falošný	falošn-e; n/ň	transflexia	Adj → Adv, transp.
falošnica	žena – falošník	M	falošník	falošnic-a; i/i, k/c	transflexia	S → S, mod., prechýľovanie
falošnícky 1 (úsmev)	taký, ktorý je typický pre falošníka	M	falošník	falošnic-ky; k/c	sufixácia	S → Adj, mut., charakteristická vlastnosť
falošnícky 2	tak, že N je falošnicke	M	falošnícky 1	falošnick-y	transflexia	Adj → Adv, transp.
falošník	ten, kto je falošný	M	falošný	falošn-ik; n/ň	sufixácia	Adj → S, mut., nositeľ vlastnosti
falošnosť	to, že N je falošné	M	falošný	falošn-ost'	transflexia	Adj → S, transp.
falošný	0	0	0	0	0	0
falšovať	robiť falošným	M	faloš(n)ý	faľš-ovať; o/ø	sufixácia	Adj → V, mut., nositeľ vlastnosti
falšovateľ	ten, kto falšuje	M	faľšovať	fašova-teľ	sufixácia	V → S, mut., činiteľ
falzifikácia	to, že N falzifikuje N	M	falzifik(ov)at'	fazifik-ácia	sufixácia	V → S, transp.
falzifikačný (materiál)	taký, ktorý je na falzifikáciu	M	falzifikácia	falzifikač-ný; c/č	sufixácia	S → Adj, mut., účel

falzifikát	to, čo sa falzifikuje	M	falzifik(ov)at'	falzifik-át	sufixácia	V → S, mut., výsledok činnosti
falzifikátor	ten, kto robí falzifikát	M	falzifikát	falzifikát-or	sufixácia	S → S, mut., konateľ
fáma	0	0	0	0	0	0
família	0	0	0	0	0	0
familiárne	tak, že N je familiárne	M	familiárny	familiárn-e; n/ň	transflexia	Adj → Adv, transp.
familárnosť	to, že N je familiárne	M	familiárny	familiárn-ost'	sufixácia	Adj → S, transp.
familiárny (f-e spôsoby)	také, ktoré sú typické pre famíliu	M	família	famili-árny; i/i	sufixácia	S → Adj, mut., charakteristická vlastnosť
fanatička	žena – fanatik	M	fanatik	fanatič-ka; k/č	sufixácia	S → S, mod., prechýľovanie

3.2.3 AKO MOŽNO MALÝ SLOVOTVORNÝ SLOVNÍK VYUŽIŤ

Človek je bytosť obdarená mnohými schopnosťami, napriek tomu nie je v našich silách všetko sa naučiť. Ak si to uvedomíme, zistíme, že skutočným cieľom vzdelania by nemalo byť hromadenie nemenných vedomostí, ale získavanie poznania, kde tieto vedomosti možno hľadať a pracovať s nimi. O to viac, že súčasná doba sa považuje za dobu informatiky. Hegemónia informatiky sa dá charakterizovať ako boj o čo najrýchlejší prístup k získavaniu informácií. Dobré je to, čo je výkonné a efektívne. S tým súvisí premena vedeckých poznatkov na číselné vyjadrenie údajov, ktoré sú prenášané istým informačným zdrojom. V tomto zmysle je každý slovník databankou informácií. Prepájanie vedy a techniky sa premieta aj do vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Informatika sa stáva povinnou súčasťou vzdelávacích programov rovnako ako zvládnutie cudzieho jazyka. Prostriedkom na informatické vzdelávanie v zmysle vytvárania zručností vyhľadávať, zhromažďovať a spracúvať informácie je aj slovník. Ak teda budeme vedieť o existencii slovníkov a dokážeme využiť ich potenciál a pracovať s informáciami v nich, môžu z nás byť celkom dobrí znalci jazyka a jeho fungovania. Aj jazykovedci si mnohokrát pomáhajú práve slovníkmi. Ich výhodou je, že vedia, kedy a po akom slovníku siahnuť. Preto si zhrňme, ako môže slovotvorný slovník pomôcť nielen jazykovedcom, ale predovšetkým žiakom, študentom, učiteľom i bežným používateľom jazyka.

Malý slovotvorný slovník by mal:

- a) Rozvíjať schopnosť žiakov a študentov pracovať so slovníkom vo všeobecnosti.
- b) Pomôcť pri problémoch, ako nerozlišovanie morfematickej a slovotvornej štruktúry slovotvorne motivovaného slova, abstrahovanie od sémantickej stránky derivátov a kompozít, zisťovanie smeru motivačnej intencie, vyskytujúcich sa v súvislosti s osvojovaním si teórie tvorenia slov a na základe toho obohacovať a rozvíjať individuálny slovník i slovnú zásobu jazyka.
- c) Poskytnúť odpovede na otázky objavujúce sa podľa individuálnych potrieb toho-ktorého komunikanta.
- d) Slúžiť ako pomocný študijný materiál pre učiteľov slovenského jazyka na všetkých stupňoch škôl i ako východisko tvorby jazykových cvičení s cieľom upevňovať poznanie o formálno-sémantickej príbuznosti slov.
- e) Eliminovať nepresnosti pri slovotvornej analýze slov.

3.3 *Kniha či internet?*

Elektronická podoba slovníka

– Slovotvorné kategórie a detská reč

Ak by ste sa mali rozhodnúť, či si knihu kúpite v kníhkupectve, požičiate si ju v knižnici alebo si ju vyhľadáte na internete, pravdepodobne siahnete po tretej možnosti. Jej výhodou je pohodlnosť, rýchlosť, menšia finančná náročnosť a prístupnosť pre širokú verejnosť. Nie je už novinkou, že v súčasnosti informácie zachytávané slovníkmi možno nájsť v elektronickej podobe na internete. Práve preto, že elektronizácia sa spája s rýchlym a širokej verejnosti prístupným získavaním informácií, je veľkým predpokladom, že elektronicke spracované slovníky môžu zefektívniť kontakt a spoluprácu medzi bežným používateľom jazyka a výsledkami práce lingvistov. Zásoba možných výpovedí, lexikálnych jednotiek jazyka je nevyčerpatelná, teda informáciu možno považovať za úplnú len z pohľadu danej chvíle. Práve elektronizácia informácií umožňuje ich neustále dopĺňanie, modifikovanie, úpravu vzhľadom na vývin myslenia a jazyka. Preto aj Malý slovotvorný slovník ponúkame v elektronickej podobe.

Súčasťou tejto učebnice je elektronická podoba Malého slovotvorného slovníka (<http://das.unipo.sk>). Vzhľadom na to, že slovník je ešte vo fáze tvorby, obsahuje nateraz iba časť plnej verzie, ktorú budeme priebežne dopĺňať. V tejto učebnici sa zameriavame na súvislosť slovotvorby s detskou rečou v predškolskom a mladšom školskom veku a vyučovanie slovotvorby v primárnej škole. Preto druhou časťou slovníka je **výber hesiel podľa vývinu detskej reči**. Obsahuje slovotvorné kategórie, ako zdrobneniny, zveľičujúce slová, názvy mláďat, kategórie súvisiace s prefixálne vzniknutými slovesami a niektoré kompozitá. V ďalšej časti chceme naznačiť fungovanie týchto kategórií v detskej reči a v jazykovom systéme.

ZDROBNENINY

V reči detí predškolského a čiastočne i mladšieho školského veku sú veľmi frekvencované deminutíva. Vyplýva to jednak z prirodzenej potreby detí pomenovávať zdrobneninami niečo malé, milé a príjemné; jednak ide o napodobňovanie reči dospelých, ktorí majú tendenciu pri rozhovore s deťmi používať zdrobnené tvary slov (porov. Slančová, 1999; Ondráčková, 2009). Analogicky deti tvoria deminutíva, ktoré predtým nikdy nepočuli, a vlastné slovotvorné – okazionálne rady, napr. *hajka* (vankúš „to, na čom sa *hajá*“) → *hajočka*.

Niekedy sa môže zdať, že forma slova naznačuje deminutívum, no z hľadiska významu to tak nie je. Z tabulky vidieť, že slovotvorná prípona zdobenín v jazykovom systéme má viacero funkcií:

- Tvoria sa ňou expresívne slová (napr. apo → apík).
- Môže fungovať len ako redundantný (nadbytočný) formant (napr. ažúra → ažúrka).
- Zdanlivo odvodené slovo je nemotivované, ide o flektivizačný formant – umožňuje ohýbateľnosť slova (napr. baretka).

Tab. č. 6 Zdrobneniny

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST FORMA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
anjeliček	„malý anjelič“	M	anjelik	anjelič-ek; i/i, k/č	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
anjelik	„malý anjel“	M	anjel	anjel-ik; l/l'	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
apík	„apo – expr.“	M	apo	ap-ik	sufixácia	S → S., mod., expresivnosť
apko	„apo – expr.“	M	apo	ap-ko	sufixácia	S → S., mod., expresivnosť
autíčko	„malé auto“	M	auto	aut-ičko; t/t'	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
ažúrka	„ažúra – nadbyt.“	M	ažúra	ažúr-ka	sufixácia	S → S., redundantnosť
bábätko	„malé bábä“	M	bábä	báb-ätko	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
babička	„baba – expr.“	M	baba	bab-ička	sufixácia	S → S., mod., expresivnosť
babka	„baba – expr.“	M	baba	bab-ka	sufixácia	S → S., mod., expresivnosť
bábo	„bábä – expr.“	M	bábä	báb-o	transflexia	S → S., mod., expresivnosť
bábovnička	„malá bábovnica“	M	bábovnica	bábovnič-ka; c/č	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
báčinko	„báčik – expr.“	M	báč(ik)	báč-inko	sufixácia	S → S., mod., expresivnosť
bagetka	„malá bageta“	M	bageta	baget-ka	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
balíček	„malý balík“	M	balík	balíč-ek; k/č	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
baranček	„malý baran“	M	baran	baran-ček	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
baraninka	„baranina – expr.“	M	baranina	baranin-ka	sufixácia	S → S., mod., expresivnosť
baretka	0	0	0	0	0	0
barlička	„malá barla“	M	barla	barl-ička; l/l'	sufixácia	S → S., mod., zdobenina
batoliatko	„malé batola“	M	batola	batol-iatko; l/l'	sufixácia	S → S., mod., zdobenina

NÁZVY MLÁĎAT

Nielen u detí, ale i v reči dospelých dochádza často pri pomenovaní zvieracích mláďat k používaniu zdobnenín. Uprednostňujú sa napr. pomenovania **mačička**, **hadík**, **sloník** pred **mača**, **háda**, **sloníča**. Naše pozorovania ukazujú, že názvy mláďat sa v reči dostávajú na okraj slovnej zásoby. V konkurenčnom boji významov „malé“ a „mladé“ sa do popredia dostávajú zdobneniny. Keď však vezmeme do úvahy skutočnosť, že reč detí sa vyvíja aj vplyvom reči dospelých a jej imitáciou, situácia by mohla vyzerat ináč. Už učiteľka v materskej škole môže pôsobiť na reč dieťaťa, v tomto prípade s dôrazom na rozširovanie slovnej zásoby o názvy mláďat. Nepoužívanie pomenovaní danej slovotvornej kategórie dospelými totiž zapríčiňuje ich nepoužívanie v reči detí, a tak nevedomovanie si rozdielu medzi deminutívami a názvami mláďat. Preto sme sa rozhodli zaradiť ich tiež do slovotvorného slovníka.

Tab. č. 7 Názvy mláďat

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST FORMA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
baranča	„mláďa barana“	M	baran	baran-ča	sufixácia	S → S., mod., mláďa
bocianča	„mláďa bociana“	M	bocian	bocian-ča	sufixácia	S → S., mod., mláďa
háďa	„mláďa hada“	M	had	háď-a; a/á,d/d'	transflexia	S → S., mod., mláďa
holúbä	„mláďa holuba“	M	holub	holúb-ä; u/ú	transflexia	S → S., mod., mláďa
húsa	„mláďa husi“	M	hus	hús-a; u/ú	transflexia	S → S., mod., mláďa
jelenča	„mláďa jeleňa“	M	jeleň	jelen-ča; ň/n	sufixácia	S → S., mod., mláďa
káčä	„mláďa kačice“	M	kač(ic)a	káč-a; a/á	transflexia	S → S., mod., mláďa
kačičä	„mláďa kačice“	M	kačica	kačič-a; i/í, c/č	transflexia	S → S., mod., mláďa
kamzíča	„mláďa kamzíka“	M	kamzík	kamzíč-a; k/č	transflexia	S → S., mod., mláďa
koníča	„mláďa koňa“	M	kôň	kon-íča; ô/o	sufixácia	S → S., mod., mláďa
kozľä	„mláďa kozy“	M	koza	koz-ľä	sufixácia	S → S., mod., mláďa
kurča	„mláďa kury“	M	kura	kur-ča	sufixácia	S → S., mod., mláďa
mača	„mláďa mačky“	M	mač(k)a	mač-a	transflexia	S → S., mod., mláďa
psiča	„mláďa psa“	M	pes	ps-íča; e/θ	sufixácia	S → S., mod., mláďa
pštrošičä	„mláďa pštrosa“	M	pštros	pštros-íča	sufixácia	S → S., mod., mláďa
vĺča	„mláďa vlka“	M	vlk	vĺč-a; l/Í, k/č	transflexia	S → S., mod., mláďa
vtáčä	„mláďa vtáka“	M	vták	vtáč-a; k/č	transflexia	S → S., mod., mláďa

ZVELIČUJÚCE SLOVÁ

Opakom deminutív sú augmentatíva, ktoré sú rovnako blízke detskému spôsobu uvažovania a vyznačujú sa veľmi pravidelným spôsobom tvorenia (to, čo je veľké /a škaredé/, je tvorené príponou *-isko*), čím sa podobne ako pri zdobneninách otvára priestor pre vznik okazionalizmov. Podobne ako pri zdobneninách aj tu je sufix *-isko* viacvýznamový. Okrem toho, že sa týmto sufixom tvoria augmentatíva (baba → babisko), prípona môže slúžiť na vyjadrenie:

- modifikácie významu – expresívnosť (napr. baba → babizňa „zlá baba“),
- mutácie významu – názvy miesta (napr. ďatelina → ďatelinisko „to, kde sa pestuje ďatelina“; jarmok → jarmočisko „to, kde sa odohráva jarmok“),
- mutácie významu – názvy miesta deja (napr. bagrovať → bagrovisko „to, kde sa bagruje“; blúdiť → bludisko „to, kde niekto blúdi“).

U detí je tendencia tvoriť slová s kladným významom, teda počet zdobnenín a expresívnych slovtvorene motivovaných slov je nepomerne vyšší. Aj keď počet slov so záporným hodnotením je oveľa nižší, ich výskyt v detskej reči je ukázkou uvedomovania si dvojpólovosti hodnôt, teda je odrazom vnímania sveta a spôsobu myslenia dieťaťa. Príkladom môže byť tvorenie slov u konkrétneho dieťaťa v období medzi 2. a 3. rokom. Negatívny postoj k veciam sa tu prejavil pravidelným tvorením substantív *-ica* (*boľavice* „veľmi boľavé miesta“, *papanice* „nechutné papanie“, *kúpeľnica* „veľká kúpeľňa“, *vestica* „škaredá, zlá vesta“).

Tab. č. 8 Zveličujúce slová

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST FORMA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
babisko	„veľká baba“ „zlá baba“	M	baba	bab-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie S → S., mod., expresívnosť
babizňa	„zlá baba“	M	baba	bab-izňa	sufixácia	S → S., mod., expresívnosť
bagrovisko	„to, kde sa bagruje“	M	bagrovať	bagrov-isko	sufixácia	V → S., mut., miesto deja
bojisko	„to, kde sa bojuje“ „to, kde sa odohráva boj“	M	boj(ov)at' boj	boj-isko	sufixácia	V → S., mut., miesto deja S → S., mut., miesto
blatisko	„veľké blato“	M	blato	blat-isko; t/t'	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
bludisko	„to, kde sa blúdi“	M	blúdiť	blud-isko; ú/u	sufixácia	S → S., mod., miesto deja
bradisko	„veľká brada“	M	brada	brad-isko; d/d'	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
bralisko	„veľké bralo“	M	bralo	bral-isko; l/l'	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
capisko	„veľký cap“	M	cap	cap-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
čertisko	„veľký čert“	M	čert	čert-isko; t/t'	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
čižmisko	„veľká čižma“	M	čižma	čižm-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
d'atelinisko	„to, kde sa pestuje d'atelina“	M	d'atelina	d'atelin-isko; n/n'	sufixácia	S → S., mod., miesto
diablisko	„veľký diabol“	M	diabol	diabl-isko; o/θ	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
dierisko	„veľká diera“	M	diera	dier-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
dievčisko	„veľké dievča“	M	dievča	dievč-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
dlanisko	„veľká dlaň“	M	dlaň	dlan-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie
domisko	„veľký dom“	M	dom	dom-isko	sufixácia	S → S., mod., zveličovanie

PREFIXÁLNE TVORENIE SLOVIES

Prefixálne tvorenie slov je jedným z najjednoduchších spôsobov slovo- tvornej motivácie so zreteľom na pochopenie jej fungovania v jazyku, a tak vhodným príkladom na demonštrovanie rozdielov vo význame slov, ktoré sú zapríčinené slovotvornými prostriedkami (prefixom). Ukážkou toho je aj nasledujúca tabuľka. Preto je prefixálne tvorenie slovies súčasťou slovotvorného učiva v primárnej škole.

V predškolskom veku dieťa so spontánnym jazykovým vedomím niekedy pridáva k slovesám nevhodné predpony (napr. „*Ako nám tu *naletel/vletel ko- már?*“; Dieťa nechce jesť. Zjeme za babku, za tatka... „*Keď *zapapám/spapám za všetkých, čo budem mať?*“). No to je práve dôkaz, že dieťa sa učí používať slovotvorný systém jazyka. Už trojročné dieťa môže veľmi dobre používať

prefixálne vzniknuté slovesá, a to aj v takých prípadoch, keď ide o okazionalizmy (napr. *valkovať* – „Keď *valec dovalkoval, odišiel.*“).

Paradoxom je, že kým v období vývinu detskej reči implicitné (nevedomé) používanie gramatických a slovotvorných pravidiel vyzerá veľmi jednoducho, ich explicitné (teoretické) vysvetľovanie v škole a v dospelosti spôsobuje značné problémy. S tým súvisí skutočnosť, že vysvetľovanie rozdielov vo význame sloviess líšiacich sa prefixom nie je mnohokrát jednoduché ani pre vysokoškolských študentov, podobne ako rozlíšenie prefixálne a transflexne vzniknutých slov pre autorov učebníc a testov (Liptáková, 2003). Preto robíme kategorizáciu prefixálne vzniknutých sloviess podľa modifikácie ich sémantiky. Na základe podrobnejšieho skúmania prefixálne vzniknutých sloviess sa ukazuje, že tu možno vymedziť šesť slovotvorných kategórii:

1. lokalizovanosť (pozičnosť) deja – „realizovať dej vzhľadom na pozíciu určenú významom prefixu, napr. dejom sa odniekaľ a niekam dostať, dej uskutočňovať okolo niečoho alebo cez niečo“: *odcestovať, priletieť, nadradiť, zoskočiť, vyletieť, omalovať, odbočiť, obchodiť, zahnúť, ustúpiť, naddvihnúť, obkresliť, predkloniť, preskočiť, vykotúľať, zaletieť*;

2. temporálnosť deja – „začať, skončiť/prestať realizovať dej, stráviť istý čas vykonávaním deja“: *docupkať, dohovoriť, odblokovať, odležať, vymotať*;

3. finálnosť (totálnosť) deja – „realizácia deja do krajnosti/do konca; úplne realizovať dej“: *ušťvať, dodrúzgať, vychladnúť, prevariť, dodláviť, vyjesť, zostarnúť, zozelenieť, obnosiť, vyliať, zabiť, zadusiť, zmalovať, vypadať*;

4. miera realizácie deja – „robiť niečo veľa, málo, trochu/čiastočne, nadmieru“: *nabehať, načesať, nahryznúť, obmeniť, popásť, popestovať, poprechádzať sa, ubrať, ochladnúť, predĺžiť, zabrusiť, prekŕmiť, vymočiť*;

5. modifikácia kvality a kvantity deja – „pridať, odstrániť, zmeniť dejom“: *primalovať, dodať, odjesť, odčerpať, odkosiť, odkliať, odkopať, odfarbiť, odchlpiť, premalovať, pretvoriť, prekonštruovať*;

6. rezultatívnosť (výsledok) deja: „uskutočnenie/realizácia činnosti pomenovanej slovesom bez prefixu“: *nacvičiť, naštudovať, načmárať, nabiť, nadekrétovať, uchopiť, nabieliť, očistiť, pocukrovať, poskladať, scediť, oddialiť, poprásiť, upútať, urobiť, ucítiť, vyhriať, vyhotoviť, vyjednať, predeliť, predebatovať, zmeniť, vymyslieť, zduriť, zhrabať, zhúžvať*.

V nasledujúcej tabuľke sme uvádzame slovesá s prefixom *do-*. Ide o ukážku polysémickosti (viacvýznamovosti) slovtvorných prostriedkov. Ten istý prefix či sufix dokáže totiž obsiahnuť viacero slovtvorných významov, a teda jedným druhom formantu sa dá obsiahnuť viacero slovtvorných kategórií (porov. Dziaková, 2000). Konkrétne formantom *do-* možno vyjadriť 5 zo šiestich vyššie uvedených slovtvorných kategórií v rámci modifikácie. Preto aj dieťa v predškolskom veku robí „chyby“ pri tvorení a používaní sloves vzniknutých prefixom.

Tab. č. 9 **Prefixálne tvorenie sloves**

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST FORMA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
docupkať	„ukončiť cupkanie“	M	cupkať	do-cupkať	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
docválať	„ukončiť cválenie“	M	cválať	do-cválať	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
docvičiť	„ukončiť cvičenie“	M	cvičiť	do-cvičiť	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
dočiahnuť	„dosiahnuť čiahnutím“	M	čiahnuť	do-čiahnuť	prefixácia	V → V, mod., rezultatívnosť
dočiarat'	„pokryť čiaraním“	M	čiarat'	do-čiarat'	prefixácia	V → V, mod., rezultatívnosť
dočiarakať	„pokryť čiarkaním“	M	čiarakať	do-čiarakať	prefixácia	V → V, mod., rezultatívnosť
dočistiť	„ukončiť čistenie“	M	čistiť	do-čistiť	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
dočítať	„ukončiť čítanie“	M	čítať	do-čítať	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
dočmárat'	„pokryť čmáraním“	M	čmárat'	do-čmárat'	prefixácia	V → V, mod., rezultatívnosť
do-dať	„dať niečo k niečomu“	M	dať	do-dať	prefixácia	V → V, mod., modifikácia kvantity
do-dláviti'	„ukončiť dlávenie“	M	dláviti'	do-dláviti'	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
do-drať	„celkom drať“	M	drať	do-drať	prefixácia	V → V, mod., totálnosť
do-driapat'	„celkom driapat'“	M	driapat'	do-driapat'	prefixácia	V → V, mod., totálnosť
do-drúzgať	„celkom drúzgať“	M	drúzgať	do-drúzgať	prefixácia	V → V, mod., totálnosť
do-držať	„zachovať držanie“	M	držať	do-držať	prefixácia	V → V, mod., totálnosť
do-dýchať	„ukončiť dýchanie“	M	dýchať	do-dýchať	prefixácia	V → V, mod., totálnosť
do-fajčiť	„ukončiť fajčenie“	M	fajčiť	do-fajčiť	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
do-fúkať	„ukončiť fúkanie“	M	fúkať	do-fúkať	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
do-gazdovať	„ukončiť gazdovanie“	M	gazdovať	do-gazdovať	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť
do-gniaviť	„úplne gniaviť“	M	gniaviť	do-gniaviť	prefixácia	V → V, mod., totálnosť
do-gúľať	„prestať guľať“/ „dosiahnuť guľaním“	M	guľať	do-guľať	prefixácia	V → V, mod., temporálnosť, lokalizovanosť

KOMPOZITÁ

Začlenenie kompozít do rečovej výchovy v predškolskom a mladšom školskom veku súvisí predovšetkým s psycholingvistickými a neurolingvistickými aspektmi slovotvornej motivácie, o ktorých sme hovorili v 2. kapitole.

Už deti v predškolskom veku totiž dokážu používať a tvoriť kompozitá. Potvrdením je fakt, že bez toho, aby dieťa poznalo zákonitosti slovotvornej motivácie, tvorí množstvo i kompozične vzniknutých okazionalizmov (*zemepád „to, čo padá k zemi“*). Príčinou je v predškolskom veku najmä neznalosť všetkých uzuálnych lexikálnych jednotiek, pričom táto neznalosť robí z dieťaťa s rozvinutou potrebou komunikovať „slovotvorcu“ jazyka. To je v neskoršom veku základom zámernej individualizácie a špecifikácie vyjadrenia. Jednoduché osvojovanie si tvorby zložených slov a ich recepcia dieťaťom sa dá vysvetliť aj vzťahom myslenia a reči. Dieťa myslí konkrétne a pri kompozitách sa slovotvorný význam vyjadruje explicitnejšie ako pri derivátoch. Na jednej strane učiteľ by mal rešpektovať vývin dieťaťa, ktorý sa prezentuje v reči používaním slovotvorne motivovaných slov (teda v tomto prípade schopnosť intuitívne tvoriť a používať kompozitá), na druhej strane sprostredkovanie slovotvorných aktivít v škole môže byť stimulom na vlastnú rečovú kreativitu dieťaťa a uvedomovanie si fungovania jazyka. Vhodným prostriedkom je rečová hra.

Tab. č. 10 **Kompozitá**

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST FORMA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
belorítka	„to, čo má bielu ríť“ „to, čo má bielu ritku“	M	biely, ríť biely, ritka	bel-o-rít-ka; ie/e, i/i, ť/t bel-o-rítka; ie/e, i/i	kompozícia	deadj.- desubst., mut., nositeľ vlastnosti
cupinôžka	„to, čo/ten, kto cupitá nôžkami“	M	cup(it)at', nôžka	cup-i-nôžka	kompozícia	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
černokňazník	„čierny kňaz“	M	čierny, kňaz	čern-o-kňaz-ník; ie/e, z/ž	kompozícia- sufixácia	deadj., desubst., mut., nositeľ vlastnosti
divozel	„divá zelina“	M	divý, zel(in)a	div-o-zel-θ	kompozícia- transflexia	deadj.-desubst., mut., nositeľ vlastnosti
držgroš	„ten, kto drží groš“	M	držat', groš	drž-groš	kompozícia	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
hlavolam	„to, čím si lámeme hlavu“	M	hlava, lámat'	hlav-o-lam-θ; á/a	kompozícia- transflexia	desubst.-deverb., mut., prostriedok
hlavonožec	„to, čo sa skladá z hlavy a nôh“	M	hlava, nohy	hlav-o-nož-ec; h/ž	kompozícia- sufixácia	desubst.-desubst., mut., zloženie
holopupkáč	„ten, kto má holý pupok“	M	holý, pupok	hol-o-pupk-áč; o/θ	kompozícia- sufixácia	deadj.-desubst., mut., nositeľ vlastnosti
horenos	„ten, kto má hore nos“	M	hore, nos	hore-nos	kompozícia	deverb.-desubst., mut., nositeľ vlastnosti
hrdopýška	„tá, ktorá má hrdú pýchu“	M	hrdý, pýcha	hrd-o-pýš-ka; ch/š	kompozícia- sufixácia	deadj.-desubst., mut., nositeľ vlastnosti
ježohlav	„to, čo má hlavu ako jež“	M	jež, hlava	jež-o-hlav-θ	kompozícia- transflexia	desubst.-desubst., mut., podobnosť
kazisvet	„ten, kto kazí svet“	M	kazit', svet	kaz-i-svet	kompozícia	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
kozorožec	„to, čo má rohy ako koza“	M	koza, roh	koz-o-rož-ec; h/ž	kompozícia- sufixácia	desubst.-desubst., mut., podobnosť
lomidrevo	„ten, kto lomí drevo“	M	lomiť, drevo	lom-i-drevo	kompozícia	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
miesiželezo	„ten, kto miesi železo“	M	miesiť, železo	miesi-železo	kompozícia	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja

3.4 Reflexia

Zhrňame

1. Otázky súvisiace s používaním slov v bežnej komunikácii a nevhodné príklady a analýza slovotvorne motivovaných slov v školskej praxi podnietili vznik **slovotvorných slovníkov**.
2. V rámci opisu slovotvorne motivovaných slov v slovenčine vzniká **Malý slovotvorný slovník**, ktorý je zostavený tak, aby zohľadňoval najnovšie výskumy v oblasti derivatológie a zároveň didaktické princípy uplatňované vo vyučovaní slovotvorby.
3. Malý slovotvorný slovník slovenčiny obsahuje **šesť základných parametrov** slovotvorne motivovaných slov, ktoré by mali pomôcť učiteľom a žiakom pri slovotvornej analýze derivátov a kompozít a pochopiť tak fungovanie slovotvornej motivácie v slovnej zásobe jazyka a v detskej reči. Ich postupnosť súvisí so spôsobom myslenia od konkrétneho k abstraktnému, t. j. heslo, motivovanosť/nemotivovanosť, slovotvorný význam, slovotvorná štruktúra, slovotvorný postup, slovotvorná kategória.
4. Súčasťou tejto učebnice je aj **elektronická verzia slovníka**, ktorá obsahuje slovotvorne motivované slová vybrané na základe vývinu detskej reči a myslenia v predškolskom a mladšom školskom veku, t. j. zdrobneniny, zveličené slová, názvy mládat, prefixálne vzniknuté slovesá a niektoré kompozitá. Zároveň elektronická podoba slovotvorného slovníka umožňuje rozvíjať počítačovú gramotnosť žiaka primárnej školy.

Premýšľame

1. Vyhľadajte zložené slová *muchotrávka*, *hlavolam*, *trasorítka* vo výkladovom slovníku a odpíšte ich lexikálny význam.
2. Zrekonštruujte slovotvorné významy daných slovotvorne motivovaných slov a na základe slovotvorného významu vyznačte slovotvornú štruktúru daných kompozít.
3. Vyhľadajte tieto kompozitá v elektronickej podobe slovotvorného slovníka, slovotvorné významy a štruktúru porovnajte s vlastnou analýzou.

4. Vyhľadajte v slovníku slovesá *maľovať*, *omaľovať*, *vymaľovať* a na základe ich slovotvorného významu rozhodnite, ktoré zo substantív *maľovanka*, *omaľovanka*, *vymaľovanka* je najvhodnejšie na pomenovanie obrázkov a kresieb, ktoré sa dopĺňajú farbami.

3.5 Literatúra

- DZIAKOVÁ, K. 2003: Pohľad na spôsoby a metódy vysokoškolského vyučovania slovotvorby. In: *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003, s. 436 – 440.
- FURDÍK, J. 1993: *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- FURDÍK, J. 1998: Motivačná intencia slova. *Slovenská reč*, 63, 1998, č. 6, s. 321 – 329.
- FURDÍK, J. 2004: *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol. 1989: *Dynamika slovej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 1989.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA. 1997. Red. J. Kačala. 3. vyd. Bratislava: Veda, 1997.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2003: Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 9. Prešov: 2003, s. 110 – 130.
- MLACEK, J. 1991: Vymedzovanie frazeológie a tzv. frazeologická parametrizácia. *Jazykovedný časopis*, 42, 1991, č. 2, s. 53 – 63.
- ONDRÁČKOVÁ, Z. 2008: Detské slová v slovenčine a ich charakteristika. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 251 – 305.
- ONDRUS, P. – HORECKÝ, J. – FURDÍK, J. 1980: *Súčasný slovenský spisovný jazyk*. Lexikológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.
- SLANČOVÁ, D. 1999: *Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta, 1999.
- SŁOWNIK GNIAZD SŁOWOTWÓRCZYCH WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA OGÓLNOPOLSKIEGO. Red. H. Jadacka, Tom 1: T. Vogelgesang – Gniazda odprzymiotnikowe, Kraków 2001; Tom 2: H. Jadacka oraz M.

- Bondkowska, I. Burkacka, E. Grabska – Moyle, T. Karpowicz – Gniazda odrzeczownikowe, Kraków 2001; Tom 3: M. Skarżyński oraz M. Berend, M. Bondkowska, I. Burkacka, H. Jadacka, M. Olejniczak, T. Vogelgesang – Gniazda odczasownikowe, Kraków 2004; Tom 4: M. Skarżyński – Gniazda motywowane przez liczebniki, przysłowki, zaimki, przyimki, modulanty, onomatopoeje, wykrzykniki. Kraków 2004.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. 2005. Red. M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová. 1. vyd. Prešov: FF PU v Prešove, 2005.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. 2007. Red. M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová. 2., upravené vyd. Prešov: FF PU v Prešove, 2007.
- TICHONOV, A. N. 1985: Slovoobrazovateľnyj slovar ruskogo jazyka. Moskva: Russkij jazyk, 1985. 2 zv.
- WOLKONSKY, C. – POLSTORATZKY, M. 1961: Handbook of Russian Roots. New York and London: Columbia University Press, 1961.
- WORTBILDUNG: INTERAKTIV IM SPRACHSYSTEM – INTERDISCIPLINÄR ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND/SLOVOOBRAZOVANIE V JEHO OTNOŠENIACH K DRUGIM SFERAM JAZYKA. Materialien der 3. Konferenz der Kommission für slawische Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee. Innsbruck 28. 9. – 1. 10. 1999. Igor^č Stepanovič Uluchanov zum 65. Geburtstag. /Igorju Stepanoviču Uluchanovu k 65-letiju dňa raždenija. Ed. I. Ohnheiser. Innsbruck: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck, 2000.
- WORTH, D. S. – KOZAK, A. S. – JOHNSON, D. B. 1970: Russian Derivational Dictionary. New York: American Elsevier Publishing Company, Inc., 1970.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2006: Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného systému slovenčiny. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>

III. SLOVOTVORNÁ MOTIVÁCIA AKO PROSTRIEDOK REČOVÉHO A KOGNITÍVNEHO ROZVÍJANIA DIEŤAŤA

Obsah kapitoly

- 1. Čo má spoločné Smiechuliak s Machuľkom? alebo Ako využiť slovotvornú intuíciu dieťaťa pri stimulovaní jeho reči a myslenia?**
 - 1.1 Námet na využitie slovotvorných aktivít pri rozvíjaní reči a myslenia detí predškolského veku.
 - 1.2 Námet na využitie slovotvorných aktivít pri rozvíjaní reči a myslenia detí mladšieho školského veku.
- 2. Obsah a proces rozvíjania slovotvornej kompetencie dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku.**
 - 2.1 Slovotvorná kompetencia dieťaťa predškolského veku.
 - 2.1.1 Ciele a obsah.
 - 2.1.2 Proces.
 - 2.1.3 Ukážky slovotvorných aktivít.
 - 2.1.4 Výstupy.
 - 2.2 Slovotvorná kompetencia dieťaťa mladšieho školského veku.
 - 2.2.1 Didaktické princípy.
 - 2.2.2 Ciele a obsah.
 - 2.2.3 Proces.
 - 2.2.4 Ukážky slovotvorných aktivít.
 - 2.2.5 Výstupy.
- 3. Edukačné využitie Malého slovotvorného slovníka.**
 - 3.1 Príklady na využitie Malého slovotvorného slovníka v primárnom vzdelávaní.
 - 3.2 Príklady na využitie Malého slovotvorného slovníka v predprimárnom vzdelávaní.
- 4. Reflexia (zhrňame a premýšľame).**
- 5. Literatúra.**

1. Čo má spoločné *Smiechuliak s Machulkom*? alebo Ako využiť slovtvornú intuíciu dieťaťa pri stimulovaní jeho reči a myslenia?

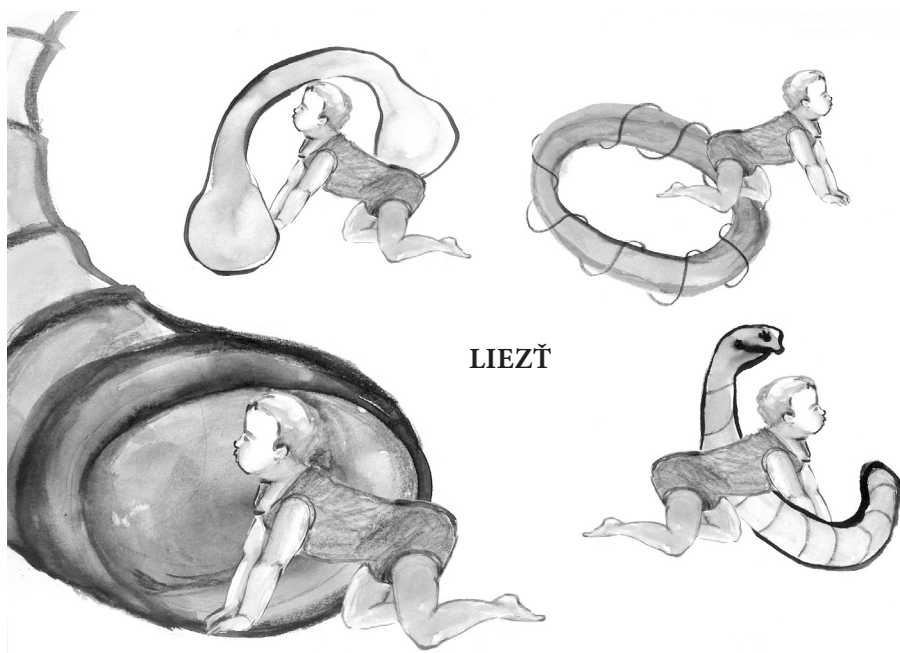
V predchádzajúcej kapitole sme sa na základe vlastných výskumných zistení snažili ukázať, že v rečovom vývine dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku je príležitostná slovtvorba jednou z užitočných stratégií, ktoré rozširujú slovnú fluenciu i flexibilitu. Aktívnu slovtvorbu chápeme vo vzťahu ku kognitívnemu vývinu dieťaťa nielen ako jeho odraz, ale, v duchu symbiózy reči a myslenia, aj ako predpoklad jeho ďalšieho stimulovania. Ak sú totiž deti „nastavené“ na produkovanie slovtvorných štruktúr jestvujúcich alebo možných v jazyku, dá sa predpokladať, že rovnako prirodzené bude pre ne ich reprodukovanie a produkovanie v zámerných rečových aktivitách. Slovtvorné cvičenia teda považujeme za jeden zo spôsobov rozvíjania reči i myslenia dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. V oboch štádiách však treba slovtvorné aktivity diferencovať – a tu môžeme okrem poznania psychického vývinu dieťaťa využiť aj poznanie prejavov detskej rečovej tvorivosti. Zmyslom navrhovaného zacielenia slovtvorných rečových aktivít je podporovanie variabilizácie a špecifikácie vyjadrenia ako zámerné ovplyvňovanie univerzálneho smeru rečovej ontogenézy od všeobecnejších k špecifickejšim schopnostiam dieťaťa (porov. Sternberg, 2002, s. 337 – 348).

Ako konkrétnu aplikáciu výskumu detských okazionalizmov (II. kap., 1.2, 1.3) navrhujeme nasledujúce diferencované zameranie slovtvorných aktivít:

V rámci rozvíjania slovnej zásoby dieťaťa predškolského veku:

1. Zamerať sa na deťmi preferované významové skupiny **dynamických slovík**: „hrať sa“, „pracovať“, „pohybovať sa“, napr. *obliekať, skladať, stavať, kresliť, skákať, lietať* atď.
2. Usilovať sa o špecifikáciu myslenia i reči prostredníctvom **predponových odvodenín** modifikujúcich význam východiskových slovík – vhodnou metódou je obrázková alebo tzv. pohybová pojmová mapa, pomocou ktorej deti priradujú k obrázkom alebo pohybom znázorňujú výstižné pomenovania činností (napr. *liezť – preliezť, podliezť, odliezť, priliezť, vliezť, vyliezť, zaliezť*...). Takýmito aktivitami sa zároveň podporujú kognitívne procesy **komparácie** (porovnávaním obmien významu slovesa) a **kategorizácie** (vytváranie spontánnej predstavy o slovtvornom hniezde).

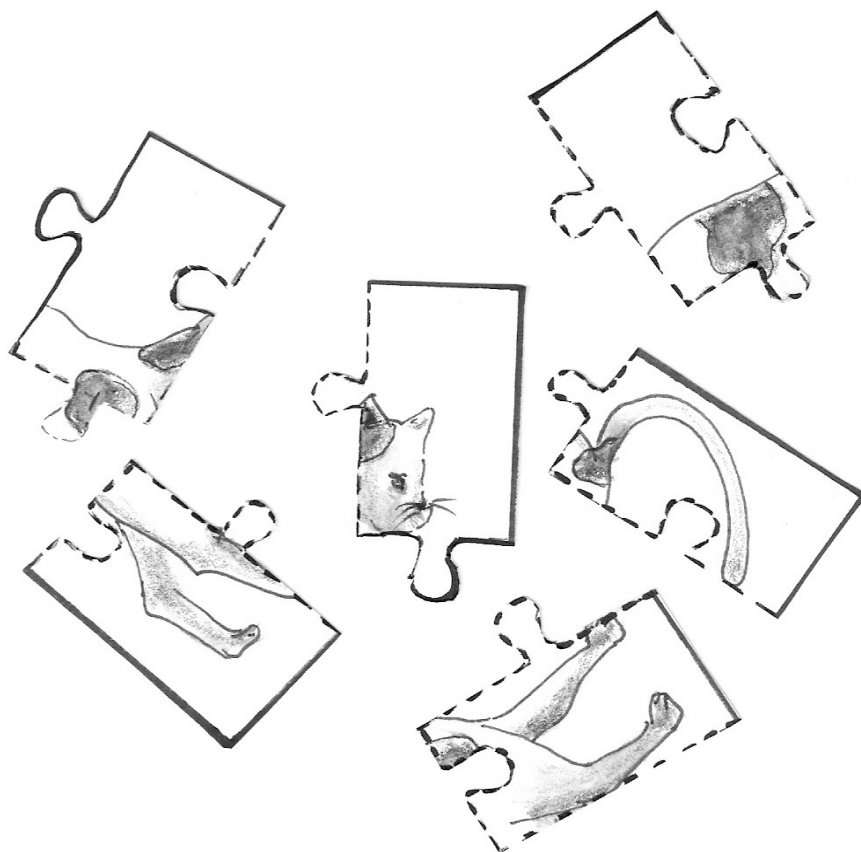
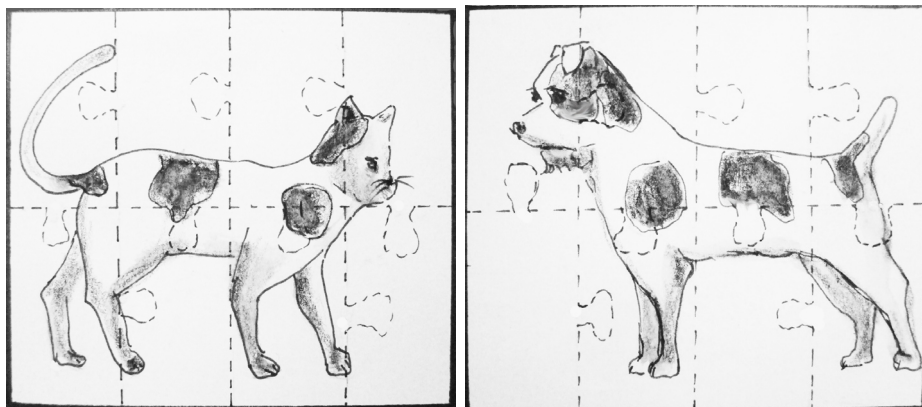
Obr. č. 1 Obrázková pojmová mapa



3. Využiť deťom blízky „**skladačkový**“ princíp tvorenia slov pri rôznych variáciách slovotvornej hry (inšpiráciou je vtipné využitie slovotvornej motivácie v umeleckých textoch pre deti; pozri II. kap., 1.4). V hravom kontexte sa tak zároveň stimulujú **analyticko-syntetické** kognitívne procesy.

Môžeme napríklad využiť obrázkové puzzle – na jednotlivých dielikoch sú znázornené slová, ktoré deti podľa fantázie alebo podľa istej témy spájajú do veselých zložených slov. Napr. podľa vzoru zvieracích kompozít z básne D. Heviera *Zoonologická záhrada* (z knihy *Nevyplazuj jazyk na levo*) môžu deti pri téme zvierat vymýšľať pomenovania rozprávkových zvierat, ako *mačkopes*, *vtákomyš*, *sliepkokačka* a pod.

Obr. č. 2 Obrázkové puzzle



V rámci rozvíjania slovnnej zásoby dieťaťa mladšieho školského veku:

1. Zameriť sa na detmi tohto veku preferované **pomenovania dynamických udalostí**, teda slovesá vyjadrujúce zámernú činnosť smerujúcu k istému objektu, a na ich variabilizáciu prostredníctvom synonymických radov (napr. *vyčistiť* – *vyleštiť* – *vyutierať* – *vydrhnúť* – *vyumývať* – *vyzamerať* – *vyupratať*...) a prostredníctvom slovotvorných hniezd (napr. *čistiť* – *vyčistiť*, *prečistiť*, *dočistiť*, *očistiť*, *nečistiť*...). Podporujú sa tak **analyticko-syntetické** kognitívne procesy (uvedomovaním si štruktúrovanosti motivátu), procesy **komparácie** (porovnávaním slovotvorných významov), procesy **kategorizácie** (vytváraním predstavy o slovotvornom hniezde a o synonymických vzťahoch).
2. **Využívať špecifikované predponové slovesá** (v súlade so slovotvorným učivom) pri zvyšovaní výstižnosti, variabilnosti a zážitkovosti detských súvislých textov (napr. pri rozprávaní, dynamickom opise atď.; pozri námet *Zaneprázdnené pero*). Zároveň sa tým rozvíja **seriačné myslenie** (uvedomovanie si časovej postupnosti javov s oporou o tzv. slovotvornú osnovu), **inferenčné myslenie** (vyvodzovanie súvislostí: ak istou predponou môžem modifikovať význam jedného slovesa, potom to môže platiť aj pre iné sloveso: napr. v slovesách *vletieť*, *vpísať*, *vpliesť*, *vkročiť*, *vnieť* obmieňa predpona *v-* význam sloves podobne o smerovanie deja dovnútra) a celkovo sa zväčšuje objem a kvalita **verbálnych nástrojov** dieťaťa.
3. Podporovať rozvíjanie abstraktného myslenia detí zámerným používaním **statických slovies** – napríklad pri empatizačných hrách alebo pri interpretácii umeleckého textu na literárnej výchove: *Čo sa stalo s hrdinom, postavou príbehu? Ako sa zmenil, akým sa stal? (napr. zmúdrel, spýšnel, zbohatol, schudobnel, krásnel, zosmutnel a pod.)*.

Pri uvažovaní o tom, že rozvíjanie slovotvorných procesov dieťaťa je sprevádzané súčasným stimulovaním jeho kognitívnych procesov, vychádzame, okrem iných zdrojov, aj z teórie štruktúrnej kognitívnej modifikovateľnosti Reuvena Feuersteina (2002, 2006). Podľa tejto teórie okrem biologickej a socio-kultúrnej ontogenézy existuje aj tretia ontogenéza založená na mechanizme sprostredkovanej učebnej skúsenosti (MLE – mediated learning experience). Uvedená teória je východiskom nového dynamického modelu hodnotenia a učenia sa detí a na rozdiel od tradičných statických modelov nie je zameraná iba na hodnotenie výkonov žiaka, ale na rozvíjanie procesov učenia sa podľa potrieb žiaka. Táto paradigma tzv. mediovaného učenia

zdôrazňuje dve hlavné cieľové oblasti: 1. dosiahnuť vzdelávacie ciele, v rámci tzv. obsahového kurikula jednotlivých vzdelávacích oblastí, a 2. učiť sa, ako sa učiť, v rámci tzv. kognitívneho kurikula (Jensen, 2003). Mediované učenie sa primárne zameriava na rozvíjanie tých kognitívnych funkcií, pomocou ktorých môže dieťa získavať vedomosti z rôznych oblastí, ale zároveň môže rozvíjať svoje vlastné stratégie učenia sa a riešenia problémov.

V systéme kognitívnych funkcií alebo funkcií konštruovania poznatkov (Tzurriel, 2000; Jensen, 2003) sa vyčleňujú napríklad aj z hľadiska rozvíjania reči dieťaťa také dôležité funkcie, ako porozumenie znakom a symbolom, ovládanie pojmov, disponovanie primeranými verbálnymi nástrojmi, schopnosť operovať so slovnou zásobou, orientácia v čase a priestore, komparatívne myslenie (schopnosť porovnávať, zistiť rozdiely a podobnosti javov), inferenčné myslenie (schopnosť vyvodzovať súvislosti medzi javmi, usudzovanie *ak – potom*), seriačné myslenie (schopnosť usporiadať javy v poradí podľa istého kritéria), klasifikácia a kategorizácia (triedenie a zoskupovanie javov podľa spoločných definičných vlastností), vytváranie mentálnych reprezentácií a transformácií (formovanie a pretváranie myšlienky ako odrazu istého výseku skutočnosti), uplatňovanie abstraktného a zovšeobecňujúceho myslenia atď.

Pri uvažovaní o vzťahu dieťaťa a slovotvorby sa teda snažíme zamýšľať nad tým, ako môže slovotvorná hra či slovotvorné učivo prispievať k rozvíjaniu hierarchizovaných kognitívnych procesov dieťaťa (napríklad podľa revidovanej kognitívnej taxonómie B. S. Blooma; Anderson – Krathwohl et al., 2001: od zapamätávania a dosahovania porozumenia, cez aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie až k tvoreniu). Vychádzame pritom z potreby pokračovať aktuálnu vývinovú úroveň danej schopnosti dieťaťa smerom k vyššej potenciálnej úrovni danej schopnosti (v zmysle socio-kultúrnej teórie zóny najbližšieho vývinu L. S. Vygotského, 2004) a na základe edukačného pôsobenia napríklad už v predškolskom veku smerovať od kategorizácie konkrétnych objektov ku kategorizácii abstraktných pojmov (napr. od triedenia vecí podľa spoločného znaku, napr. farby, veľkosti, k triedeniu dejov podľa významovej príbuznosti do slovotvorných hniezd).

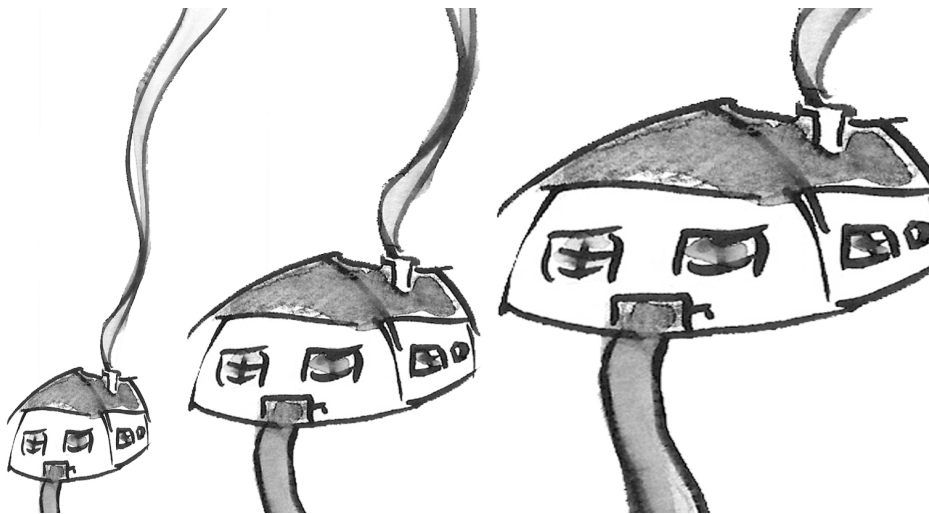
V slovenskej lingvodidaktickej tradícii nie je **zdôrazňovanie významu slovotvorných aktivít pre kognitívne rozvíjanie dieťaťa** novou témou. O analýze vplyvu slovotvorného učiva nielen na rozvíjanie jazykových schopností, ale aj všeobecnejších rozumových schopností žiaka sa môžeme dočítať v prácach V. Betákovej (1979) a J. Bartkovej (1986/87). Autorky vyzdvihujú najmä stimulovanie analyticko-syntetického uvažovania, bez ktorého sa žiak ťažko dopracuje k porozumeniu dvojčlennosti (v našej koncepcii aj viacčlennosti, pozri s. 32 – 34) slovotvornej formy a slovotvorného významu. Proce-

sy analýzy a syntézy sú nevyhnutne sprevádzané myšlienkovými operáciami, ako porovnávanie, rozlišovanie, abstrakcia a zovšeobecnenie (ibid.).

Ak chápeme zámerné reprodukovanie (teda používanie hotových) a produkovanie (teda tvorenie nových) slovtovorne motivovaných slov jednak ako prostriedok stimulovania sprievodných kognitívnych procesov (najmä analyticko-syntetického charakteru), ale zároveň aj ako prostriedok všeobecnejšieho rozvíjania myslenia dieťaťa a rozvíjania jeho poznávacích a učebných stratégií, považujeme za dôležité, aby si učiteľ či mediátor uvedomil spektrum kognitívnych funkcií, ktoré v rámci slovtovorných aktivít môžu pozitívne ovplyvniť kvalitu myslenia dieťaťa.

Relevantné kognitívne funkcie sa pokúsime ilustratívne načrtnúť v nasledujúcej tabuľke, ktorá zachytáva proces uvedomovania si vzťahu medzi slovtovorným významom a slovtovornou formou pri kategórii zdrobňovania a zveličovania a jeho využitie pri textovej produkcii dieťaťa predškolského veku.

Obr. č. 3 **Dom – domček – domisko**



Tab. č. 11 Ilustrácia rozvíjania kognitívnych funkcií v predškolskom veku

kognitívna funkcia	príklad
pozornosť, pamäť, vybavovanie z pamäti; ovládanie daných pojmov;	Poukladaj obrázky do okienok tak, ako ti poviem: <i>dom – domček – domisko</i>
komparatívne myslenie – porovnávanie, rozlišovanie, zisťovanie spoločných a rozdielnych vlastností objektov;	Čo majú veci na obrázkoch spoločné? Čím sa odlišujú?
seriačné myslenie – usporiadanie objektov v poradí podľa veľkosti; ovládanie abstraktného pojmu „veľkosť“;	Usporiadaj obrázky od najmenšieho po najväčší. Podľa čoho si ich poukladal? Teraz ich usporiadaj naopak – od najväčšieho po najmenší. Podľa čoho si ich poukladal?
analýza – syntéza: vytváranie predstavy o dvojčlennosti slovotvorne motivovaného slova, o vzťahu medzi formou a významom slovotvornej prípony (-ček – malý, -isko – veľký);	Ukáž dom, ktorý je najväčší. Ako ho voláme? Ukáž dom, ktorý je najmenší. Ako ho voláme? Ukáž dom, ktorý nie je ani veľký, ani malý? Ako sa volá? <i>Zopakuj: dom – domček – domisko</i>
analýza – syntéza: predstava o dvojčlennosti slovotvorne motivovaného slova a o funkcii slovotvornej prípony;	Ukladaj v poradí a povedz, ako sa to volá: ani malý, ani veľký dom... malý dom... veľký dom... Ukáž <i>domisko</i> , ukáž <i>dom</i> , ukáž <i>domček</i> .
inferenčné myslenie: usudzovanie ak – potom; vyvodzovanie súvislosti – <i>ak domček je malý dom, potom aj sochorček je malý sochor...</i> ; analýza – syntéza: upevňovanie predstavy o vzťahu medzi formou a významom slovotvornej prípony;	Teraz do okienok poukladaj ďalšie trojice: <i>sochor – sochorček – sochorisko</i> <i>kúdol – kúdolček – kúdolisko</i> (zámerne vyberáme menej známe slová, aby sa uskutočnil transfer pochopenia modifikačnej funkcie prípony -ček a -isko)

<p>ovládanie pojmov; triedenie obrázkových symbolov a slovných znakov podľa vlastnosti slovotvornej motivovanosti a podľa modifikácie slovotvorného významu; abstraktizácia – premostenie od porozumenia konkrétneho slovného významu k porozumeniu významu slovotvorného typu (<i>dom-ček</i> je malý dom a aj ďalšie slová zakončené na <i>-ček</i> pomenávajú malé veci);</p>	<p>(pomiešané obrázky s trojicami rôznych objektov: malý – stredný – veľký; malý a veľký sa slovotvorne vyjadruje príponami <i>-ček, -isko</i>) Čo vidíš na obrázkoch? Pomenuj. Vyber z obrázkov veci, ktoré nie sú <i>ani malé, ani veľké</i>. Povedz, čo si vybral. Teraz vyber veci, ktoré označíme slovom, kde počuješ <i>-ček</i>. Povedz, čo si vybral. Vyber obrázky, ktoré pomenuješ slovom na <i>-isko</i>. Povedz, čo si vybral.</p>
<p>zovšeobecnenie – vytvorenie predstavy o jazykovej reprezentácii prirodzených kategórií <i>malý – stredný – veľký</i>; kategorizácia – vytvorenie predstavy o modifikačných slovotvorných kategóriách zdrobňovania a zveličovania; metakognícia – uvedomenie si spôsobu riešenia problému a využitia danej stratégie;</p>	<p>Na koľko skupín si rozdelil obrázky? Ako môžeme tieto skupiny označiť? Čo znamená, keď na konci slova počuješ <i>-ček</i>? Čo znamená, keď na konci slova počuješ <i>-isko</i>? Prečo si veci na obrázkoch rozdelil práve tak?</p>
<p>tvorenie – premostenie osvojených pojmov a pojmových kategórií do nového kontextu; rozvíjanie produkčných verbálnych nástrojov; seriačné myslenie – využívanie postupnosti prvkov významovej modifikácie slova ako prostriedku vyjadrenia časovej následnosti v príbehu (najprv – potom – neskôr – nakoniec...).</p>	<p>Ktoré iné obrázky/slová by si vedel zaradiť do týchto troch skupín? Vyber si jednu trojicu obrázkov/slov a skús vymyslieť príbeh o tom, ako sa niečo zväčšovalo alebo zmenšovalo. (Např. ... <i>najprv bol malý stromček... potom vyrástol na väčší strom... napokon sa zmenil na obrovské stromisko...</i>).</p>

Pozrite sa na jeho obrázok.

Prečo je smiešny? Čo sa s ním deje?

Čo to znamená, že „každý si z neho ťahuje“ a „myš ho do fígľov zaťahuje“?

Ako sa podľa vás Smiechuliak cíti? Je mu tiež veselo, tak ako zvieratám a deťom?

3. Pantomimická hra.

Skúsme znázorniť pohybom, čo robí so Smiechuliakom zajac, jazvec, pes a líška (*zajac ho za nos potáhuje; jazvec mu metlu vyťahuje; pes sa od neho odťahuje; líška mu hrniec natáhuje*). Uplatňovanie komparatívneho myslenia pri porovnávaní významových obmien slovesa.

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU (plnenie kognitívnych a komunikačných cieľov)

4. Kompozično-štylizáčné cvičenie spojené s pracovnou aktivitou.

Náš Smiechuliak nechce viac stáť a nechať si zo seba ťahovať. Chce sa hrať a zabávať. A na to potrebuje kamaráta. Ako sa bude volať?

Deti, pomôžeme mu? Urobíme Smiechuliaka a potom aj jeho kamaráta (materiál si môžeme pripraviť vopred spolu s deťmi v rámci výtvarných aktivít: papierové gule, nos, čiapku...; ak nám to sneh dovolí, môžeme snehuliaka robiť aj von).

Najprv **postavíme** najväčšiu guľu.

Potom navrch **vyložíme** menšiu guľu.

A napokon celkom hore **položíme** najmenšiu guľku.

Smiechuliakovi ešte **pripevníme** nos a na hlavu **nastokneme** čiapku.

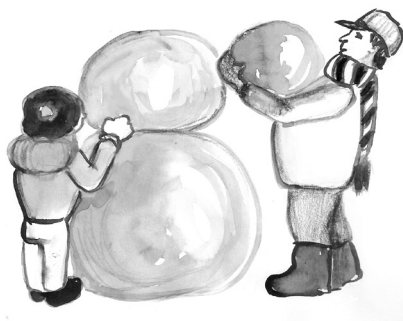
(učiteľ/ka hovorí modelový text, deti počúvajú, opakujú a pomáhajú stavať)

5. Obrázková osnova.

Na magnetickej tabuli máme sériu obrázkov znázorňujúcich stavbu snehuliaka.

Obrázky poprehadzujeme. Deti hľadajú a komentujú správne poradie (verbalizácia časovej postupnosti aktivizuje seriačné myslenie dieťaťa, teda schopnosť usporiadať javy v poradí).

Obr. č. 4 Sériá obrázkov



6. **Produkčné textové cvičenie spojené s pracovnou aktivitou.**

A teraz urobíme aj jeho kamaráta!

Čo urobíme najprv a čo potom?

(teraz hovoria postupne po jednom deti, učiteľ/ka pomáha a usmerňuje)

C. REFLEXIA (využitie slovotvornej aktivity na rozširovanie slovnej zásoby; zážitková reprodukcia textu)

7. **Pohybové slovotvorné cvičenie** (využitie slovotvornej motivácie pri špecifikovaní slovnej zásoby pomocou predponových dynamických slovies; uplatňovanie komparatívneho myslenia).

Naši smiechuliacki kamaráti sa rozhodli, že si zaskáču, aby im nebola zima.

Teraz ich napodobníme a budeme skákať tak ako oni (pripravíme si jednoduchú „prekážkovú dráhu“). Deti predvádzajú a komentujú, čím sa pohyby pomenované jednotlivými predponovými slovesami líšia.

Vyskočíme... Poskočíme si... Priskočíme... Preskočíme... Naskočíme ... Odskočíme...

8. **Recitácia básne.**

Na záver sa básničku o Smiechuliakovi spoločne naučíme.

Komentár

Slovotvorné cvičenia sú zamerané na aktivizovanie slovotvornej intuície dieťaťa a na reprodukovanie daných slovotvorných štruktúr pri osvojovaní si stratégie dynamického opisu a pri špecifikácii slovnej zásoby dieťaťa z okruhu dynamických slovies. Vzhľadom na vekuprimeranosť tu nejde o vytváranie slovotvorného poznatku a už vôbec nie o poznávanie slovotvornej formy motivovaného slova (z tohto hľadiska by boli viaceré predponové slovesá pre dieťa príliš komplikované, napr. motiváty s tzv. viazaným slovotvorným základom: *u-tahuje, pri-tahuje, po-ložíme...*). V predstavených slovotvorných aktivitách sa však vonkajšou stimuláciou môžu u dieťaťa, okrem rozvíjania konkrétnej oblasti reči a myslenia, upevňovať a rozširovať implicitné slovotvorné znalosti o modifikačnej funkcii slovotvornej predpony, a tak sa môže vytvárať spontánna predstava o slovotvorných pojmoch.

1.2 Námet na využitie slovtvorných aktivít pri rozvíjaní reči a myslenia detí mladšieho školského veku

komunikačná téma: ZANEPRÁZDNEŇ PERO

rozvíjaná komunikačná zručnosť: písanie – zamerané voľné písanie

cieľ:

- a) **kognitívny:** Upevniť poznatky o slovtvornom procese, o predponovom odvodzovaní slovies (komparatívne a analyticko-syntetické myslenie). Vytvoriť predstavu o slovtvornom hniezde (procesy komparácie a kategorizácie).
- b) **komunikačný:** Spresňovať vyjadrovanie využívaním špecifikovaných predponových slovies. Využiť členy slovtvorného hniezda pri zameranom voľnom písaní (seriačné myslenie – usporiadanie častí textu podľa tzv. slovtvornej osnovy; tvorenie).
- c) **literárnoestetický:** Inšpirovať sa zážitkom z umeleckého textu pri tvorení vlastného príbehu (rozvíjanie produkčných verbálnych nástrojov).

obsahová integrácia: medzizložková – jazykové vyučovanie, komunikačná a slohová výchova, literárna výchova

metodický postup:

A. EVOKÁCIA (literárnoestetická motivácia; stimulácia pamäti, inferenčného, komparatívneho a interpretačného myslenia; pozorovanie estetického využitia slovtvornej motivácie v texte)

1. **Vizualizácia** (príprava na recepciu umeleckého textu).
Vieš si predstaviť, že tvoj peračník zrazu ožije? Zatvor oči a vdychni mu život...
Napíš alebo povedz:
Videl som...
Počul som...
Cítil som...
2. **Čítanie a interpretácia** rozprávky D. Heviera *Mestečko Peračník* (z knihy *Futbal s papučou*).

Nieko si možno myslí, že peračník je len taká obyčajná vec. To sa teda atrament-sky mylí! Peračník je – mestečko...

Pst! Potichučky ho otvoríme a navštívime jeho obyvateľov.

Je tam PERO. Pero je starosta, pretože má najviac starostí. Musí celý deň písať, vypisovať, zapisovať, podpisovať a predpisovať...

CERUZKA je jeho sekretárka. A FIXKA – to je mestský maliar. Vďaka nemu je všetko farebné.

Majú tam aj GUMU. To je čistiace auto. STRÚHADLO je posýpacie auto a HAN-DRIČKA je mestská vlajka. Je trochu zafŕkaná machuľami, aby každý vedel, že je to vlajka Peračníka.

Dnes tam majú hosťa z Číny – ČÍNSKE PERO. Vie iba po čínsky: „Máš-náš-čaj? Čaj-náš-máš?“

Keď sa peračník zatvorí, majú v mestečku noc. Tma je tam modrá ako atrament. Všetci spia. Najtvrdší spánok má ceruzka, pretože je najtvrdšia. Tvrdosť stupeň 3.

3. Výzvovo-otázkové podnety na jednotlivé úrovne porozumenia textu:

Prečo autor prirovnáva obyčajný školský peračník k mestečku?

Kto sú obyvatelia mestečka Peračník?

Opíš povinnosti jednotlivých obyvateľov mestečka. Porovnaj ich s tým, čo sa deje v skutočnom meste.

Ako vyzerá noc v mestečku Peračník?

Kto je v mestečku Peračník najdôležitejší a prečo?

(„PERO je starosta, pretože má najviac starostí. Musí celý deň písať, vypisovať, podpisovať a predpisovať...“)

B. UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU (plnenie kognitívnych a komunikačných cieľov)

4. Kognitívne slovotvorné cvičenie (pozorovanie, porovnávanie).

Zistili, sme, že pero je ako starosta veľmi zaneprázdnené.

Napiš pod seba, čo všetko musí počas dňa robiť. Začneme slovesom *písať*.

Zaneprázdnené pero musí všetko

písať
prepísať
odpísať
napísať
zapísať
vpísať

5. Kognitívne slovotvorné cvičenie (porovnávanie, porozumenie).

Skús mu pomôcť a vysvetli mu, čo má robiť, keď chce niečo *prepísať, odpísať, napísať, vpísať, zapísať*.

6. Kognitívne slovotvorné cvičenie (porovnávanie, rozlišovanie, analyticko-syntetické uvažovanie – postupujeme od slovotvorného významu k slovotvornej forme).

Čo majú tieto slovesá spoločné? (upozorňujeme na významovú príbuznosť)

Čím sa odlišujú? (upozorňujeme na významovú odlišnosť)

Všimni si, ktorú časť majú slová v stĺpci spoločnú? Ako ju nazývame? (*slovtvorný základ*)

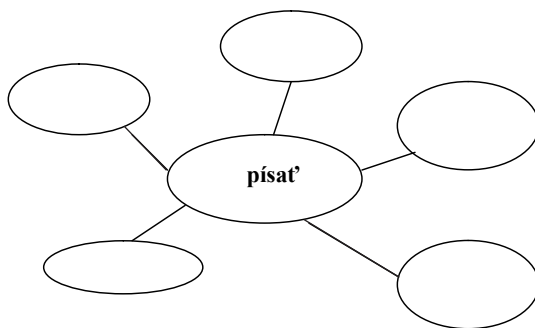
Ktorou časťou sa slovesá odlišujú? Ako sa nazýva? (*slovtvorná predpona*)

7. **Kognitívne slovtvorné cvičenie – pojmová mapa** (komparácia, kategorizácia – zoskupenie slov do slovtvorného hniezda).

Do slovnej mapy zaznač slovesá, ktoré sú odvodené predponou od slovesa *písať*.

K slovesám z textu D. Heviera doplň ďalšie, ktoré od slovesa *písať* môžeme odvodiť.

Porovnávaj, ako sa mení význam slovesa v každej dvojici (*písať* – *podpísať*, *písať* – *pripísať*...)



8. **Slovtvornosťlyzačné cvičenie** (aplikácia – špecifikovanie vyjadrenia predponovými slovesami).

Utvor veselé vety o zaneprázdnenom pere.

Porovnávaj pritom, ako sa obmieňa význam slovesa:

Napr. Pero sa rozhodlo, že nebude len tak *písať*, ale pomôže chorým obyvateľom mestečka a *predpíše* im výborný bylinkový sirup...

- C. **REFLEXIA** (využite poznatkov o slovtvornom procese pri zamieranom voľnom písaní; tvorenie – rozvíjanie produkčných verbálnych nástrojov).

9. **Produkčné textové cvičenie** (využitie literárnej inšpirácie ako prostriedku zážitkovosti vlastného textu).

Už vieš, kto je starostom v mestečku Peračník a čo všetko musí robiť.

Teraz skús vymyslieť svoj vlastný príbeh o zaneprázdnenom pere. Napíš ho tak, aby si ním rozveselil spolužiakov. Postupuj takto:

10. **Invencia a slovtvorná osnova** (seriačné myslenie).

Pri tvorení príbehu ti pomôžu slovesá zo slovnej mapy.

Usporiadaj ich teraz v poradí tak, ako ich chceš postupne v príbehu použiť.

11. **Koncept a jeho úprava** (nacvičovanie textovej nadväznosti s oporou o slovtvornú osnovu – uplatňovanie seriacného myslenia; podpora subjektívneho postoja k téme).

Podľa svojej slovtvornej osnovy teraz napíš vtipný príbeh o zaneprázdnenom pere. Určite ti pritom pomôže tvoja fantázia.

Po napísaní si príbeh prečítaj a skontroluj, či si použil všetky slovesá v poradí.

Potom si príbehy prečítajte vo dvojici a skúste si navzájom poradiť, čo by sa ešte dalo vylepšiť.

Ukážky detských prác (pôvodná štylizácia, pravopisne upravené)

Prezident a bedár

Bolo raz jedno pero, ktoré patrilo bohatému pánovi z mesta, no to pero bolo nanič. Pán povedal: „Pero, odpíš tento papier!“ Tam bolo – 15. 3. 2004 je schôdza predstavenstva. Pero zapísalo – 16. 8. 2007 je schôdza pred stavbou.

No žil aj jeden chudobný človek z dediny a ten mal poslušné pero. Povedal: „Pero, prepíš tento papier. Zajtra si musím na truhlu vpísať – Už spím v pokoji. – A pero to napísalo, ešte sa aj podpísalo. Zatiaľ pán kričal na pero: „Skús to prepísať!“ No zase sa mu to nepodarilo zapísať. No a ja môžem už len pripísať: „KONIEC“.

Machulko

Bol jeden obchod, v ktorom predávali perá pre deti, ktoré nevedeli písať normálnym perom, len starým. Mali tam perá od výmyslu sveta – hrdzavé, špinavé, machulkové. Jeden žiak, ktorý sa volal Janko, si kúpil pero, ktoré sa volalo Machulko, lebo robilo machulky. To pero však vedelo aj rozprávať.

Tak sa začína náš príbeh. Na písomkách mu našepkávalo, učil sa najlepšie zo všetkých žiakov v triede. Boli to veľkí kamaráti. Jedného dňa Machulka stratil a bol veľmi smutný. Machulko sa ocitol na ulici a zrazu sa k nemu sklonil jeden pán. Vzal si ho do vrecka a dal ho svojmu synovi na narodeniny. Pero bolo šťastné, že ho niekto našiel. Machulko sa naučil hrať na klavíri a písal básničky. Kreslil machulkované obrázky. A mal šťastie, lebo Janko toho chlapca poznal.

Machulko si našiel ženu aj deti a žil na Mesiaci a celý ho vymachulkoval. Machulko na všetky planéty prepisoval, odpisoval, písal machulky.

V týchto dvoch ukážkach vidíme odlišné stratégie výstavby textu, obe však spája využitie slovtvorne motivovaného slova v textotvornej funkcii. Práca *Prezident a bedár* ilustruje väčšie pridržiavanie sa slovtvornej osnovy a zámerné využívanie východiskových predponových odvodenín pri rozvíjaní témy. Zároveň si však môžeme všimnúť prejav slovtvornej intuície a využitie paronymickej hry (*predstavenstvo – pred stavbou*). V texte *Machulko* sa slovtvorná intuícia prejavila pri tvorbe okazionalizmov, dokonca i okazionálneho slovtvorného hniezda (*machulka –> Machulko (pero), machulkový, machulkovať –> machulkovany, vymachulkovať*), ktoré bolo takisto použité ako prostriedok tematickej výstavby naratívneho textu.

2. Obsah a proces rozvíjania slovtvornej kompetencie dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku

Čo je to slovtvorná kompetencia?

Termín **kompetencia** sa v školských dokumentoch objavuje veľmi často a v rôznych kontextoch. Ak chceme pracovať s pojmom slovtvorná kompetencia, musíme najprv objasniť jeho obsah a miesto v systéme ďalších kompetencií.

V rámci európskej vzdelávacej politiky je potrebné v predprimárnom a primárnom vzdelávaní rozvíjať u žiakov **klúčové kompetencie**, teda schopnosti v dôležitých učebných a životných oblastiach¹, ako:

1. komunikačná kompetencia v materinskom jazyku;
2. komunikačná kompetencia v cudzom jazyku;
3. matematická a prírodovedná kompetencia;
4. kompetencia v oblasti informačno-komunikačných technológií;
5. kultúrna kompetencia.
6. kompetencia učiť sa, ako sa učiť;
7. kompetencia riešiť problémy;
8. osobnostná, sociálna a občianska kompetencia.

Jednou z kľúčových kompetencií je teda **komunikačná kompetencia v materinskom jazyku**. Definujeme ju ako súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt žiaka, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov diferencovaného komunikačného procesu.

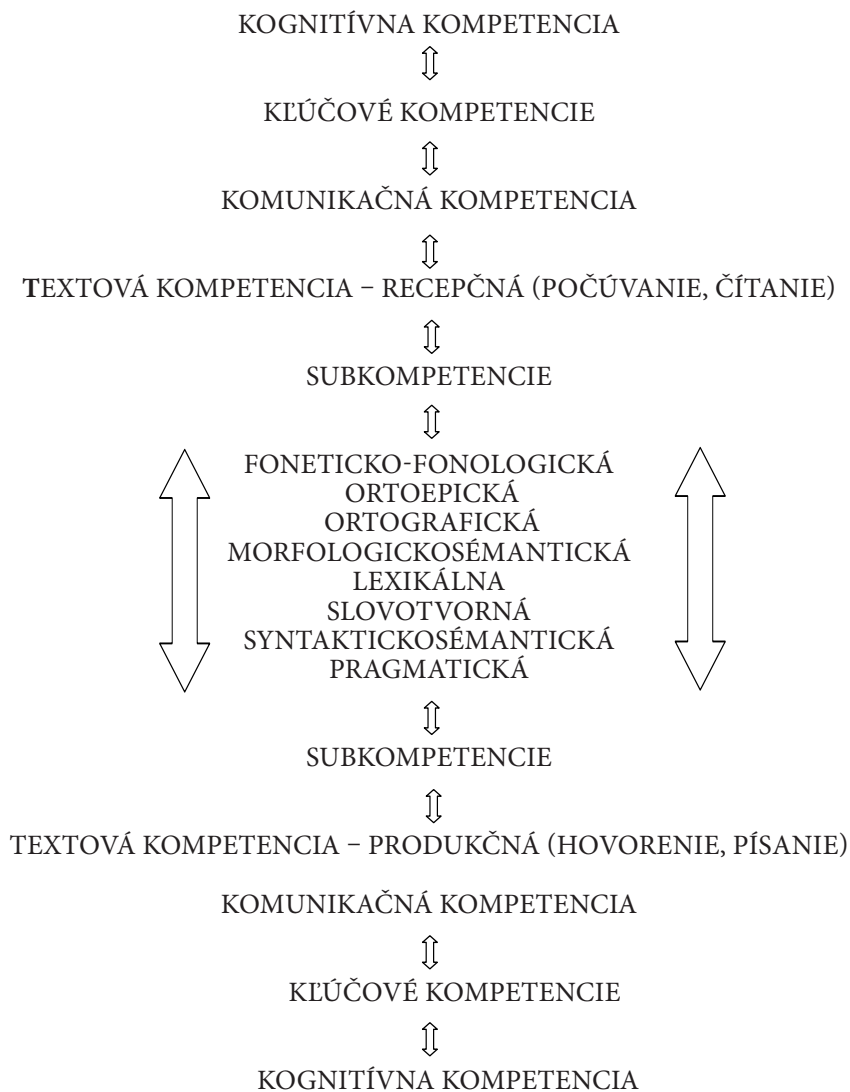
Komunikačná kompetencia je **súčasťou kognitívnej kompetencie** dieťaťa. Interakcia myslenia a reči vo všeobecnosti sa nevyhnutne premieta do interakcie kognitívnej a komunikačnej kompetencie. Kognitívna kompetencia človeka sa chápe ako schopnosť reflektovať svet prostredníctvom jazyka a získané údaje využívať pri rozličných mentálnych aktivitách (Dolník, 2005, s. 41). Pri analýze obsahu a procesu rozvíjania slovtvornej kompetencie dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku sa pokúsime ukázať konkrétne možnosti a spôsoby **súčasného rozvíjania reči a myslenia** dieťaťa. Aj keď budeme vyčleňovať jednotlivé kognitívne funkcie, uvedomujeme si ich komplexné pôsobenie v poznávacom a učebnom procese. O rozvíjaní **kognitívnych funkcií** uvažujeme pri širšie chápanom procese poznávania alebo uvedomovania si javov (v jazyku, v komunikácii, pri recepcii alebo produkcii textu) a osobitne pri vymedzovaní poznávacích procesov a ich odlišení napr. od procesov afektívnych, konatívnych (vyčlenenie kognitívnej, metakognitívnej, komunikačnej, formatívnej cieľovej a obsahovej oblasti).

V rámci komplexného pojmu komunikačná kompetencia rozlišujeme **recepčnú a produkčnú textovú kompetenciu a čiastkové rečové kompetencie**, ktoré sú prostriedkom dosiahnutia istej úrovne schopnosti porozumieť text (procesy dekódovania obsahu a komunikačného zámeru) a produkovať text (procesy kódovania obsahu a komunikačného zámeru).

1 Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES).

Slovotvornú kompetenciu chápeme ako čiastkovú rečovú kompetenciu, teda čiastkový súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktorý súvisí so slovotvornou stránkou jazyka a ktorý je súčasťou procesov verbálnej interakcie.

Schéma č. 4 **Úrovne kompetencií rozvíjaných v rámci materinského jazyka v primárnej škole**



2.1 Slovotvorná kompetencia dieťaťa predškolského veku

Pri rozvíjaní slovotvornej kompetencie dieťaťa predškolského veku sa opierame predovšetkým o jeho intuitívne slovotvorné znalosti a spontánnu slovotvornú produkciu (detské okazionalizmy; pozri II. kap.). Využitie tzv. slovotvorných predispozícií dieťaťa a ich spojenie so zámerným stimulovaním reprodukovania a produkovania slovotvorných štruktúr nachádza zmysel tak vo variabilizácii, špecifikácii a individualizácii detského vyjadrenia, v rozvíjaní recepčných zručností dieťaťa, ako aj v súčasnom podnecovaní kognitívnych a metakognitívnych procesov (porov. III. kap., 1.). Vzhľadom na predpokladanú úroveň kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa nepatrí k rozvíjaniu slovotvornej kompetencie v predškolskom veku vytváranie slovotvorných poznatkov a poznávanie slovotvornej formy motivovaného slova. V slovotvorných aktivitách sa však v rámci rozvíjania konkrétnej oblasti reči a myslenia môžu upevňovať a rozširovať implicitné slovotvorné znalosti o slovotvornom procese, a tak vytvárať spontánnu predstavu o slovotvorných pojmoch.

V nasledujúcom texte postupne predstavíme našu koncepciu **tzv. slovotvorného kurikula a metodického postupu** v predprimárnej rečovej výchove dieťaťa. Pojem kurikulum chápeme ako dynamiku vzťahu edukačných vstupov (ciele, obsah) a výstupov (systém žiakovho hodnotenia) (J. Kresila, 2009).

2.1.1 CIELE a OBSAH

Ciele a obsah edukačných aktivít v predškolskom veku zameraných na rozvíjanie slovotvornej kompetencie a jej využitie pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie dieťaťa, ako aj pri stimulovaní kognitívnych procesov a ďalších kľúčových kompetencií by sa mali orientovať na tieto oblasti:

Kognitívna oblasť

- a) Pozorovanie významovej príbuznosti motivačných dvojíc (najmä v bežnej hovorenej reči alebo v literárnej tvorbe pre deti) a uplatňovanie komparatívneho myslenia.
- b) Vytváranie spontánnej predstavy o slovotvornom hniezde na základe pozorovania a porovnávania významovej príbuznosti a odlišnosti slov. Stimulovanie kognitívnych procesov komparácie a kategorizácie.
- c) Vytváranie spontánnej predstavy o slovotvornej kategórii na základe korešpondencie s prirodzenou kategóriou, napr. zdrobňovanie, zveličova-

nie, názvy mláďat, názvy osôb, názvy prostriedkov, názvy deja, zložené slová. Stimulovanie analyticko-syntetického a inferenčného myslenia.

Metakognitívna oblasť

Pozorovanie významového vzťahu medzi motivujúcim a motivovaným slovom a využívanie osvojených slovotvorných riešení v novom kontexte.

Komunikačná oblasť

- a) Využívanie princípu slovotvornej motivácie pri rozvíjaní recepcných zručností:
 - identifikovanie informácií a vyvodzovanie súvislostí pri porozumení počúvaného textu s oporou o významovú príbuznosť motivačne spätých slov;
 - stimulovanie nižších úrovní porozumenia textu – vybavovanie z pamäti, inferenčné myslenie.
- b) Zvyšovanie slovnej fluencie a flexibility porozumením a používaním slovotvorne motivovaných slov, najmä zo slovotvorných kategórií konkrétnych podstatných mien:
 - modifikačné kategórie: zdobneniny, zveličené slová, názvy mláďat, prechyľovanie;
 - mutačné kategórie: frekventované činiteľské a konateľské názvy osôb (napr. sloveso + -č: *predavač, zabávač, roznášač*; sloveso + -teľ: *učiteľ, cestovateľ, podnikateľ*; podstatné meno + -ár: *poštár, škôlkar, zmrzlinár*);
 - mutačné kategórie: frekventované názvy prostriedkov činnosti (napr. sloveso + -č: *zosilňovač, ohrievač*; sloveso + -čka: *naberačka, vrtačka*);
 - integračné kategórie: priradovacie zloženiny (prostredníctvom slovotvornej hry), napr. *mačkopes, oranžovo-hnedý* a pod.
- c) Špecifikovanie reči a myslenia používaním predponových modifikácií dynamických slovíčok (napr.: *obliekať sa – poobliekať sa, vyobliekať sa, nabliekať sa*).
- d) Využívanie princípu slovotvornej motivácie pri rozvíjaní produkčných zručností:
 - Využitie významovej príbuznosti slovotvorne motivovaných slov pri tvorení skutočného alebo vymysleného príbehu.

- Využitie významových obmien dynamických slovies pri tvorení dynamického opisu.
- Stimulovanie komparatívneho a seriálneho myslenia.

Formatívna oblasť

- a) Vnímanie estetickej funkcie slovotvorne motivovaného slova v umeleckom texte.
- b) Stimulovanie verbálnej kreativity prostredníctvom slovotvornej hry.

2.1.2 PROCES

Proces rozvíjania slovotvornej kompetencie a jej využitia pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie v predškolskom veku by sa mal vyznačovať rešpektovaním konkrétneho myslenia dieťaťa a jeho prirodzenej orientácie na hru a pohyb. V rámci slovotvorných aktivít odporúčame využívať najmä tieto metódy (porov. III. kap., 1.):

A. slovotvorné lexikálne cvičenia zamerané na:

- pozorovanie významovej príbuznosti motivačných dvojíc;
- poznávanie slovotvorného významu slova (ako nápovede jeho lexikálneho významu);
- stimulovanie kognitívnych procesov (porov. Tab. č. 11);
- rozširovanie slovnej zásoby o reprezentantov jednotlivých slovotvorných kategórií;

B. obrázkové alebo slovné pojmové mapy zamerané na:

- slovotvorné hniezda, najmä na predponové modifikácie dynamických slovies alebo na slovnú zásobu z jednotlivých tematických okruhov;

C. rečové, pohybové alebo simulačné hry:

- obrázkové puzzle pri tvorení zložených slov;
- hádanky;
- pohybové hry, napr. pri rozlišovaní významu predponových slovies alebo pri porozumení významu iných slovotvorne motivovaných slov (napr. v prepojení s pohybovou výchovou: *vyskočiť, preskočiť, naskočiť, predkloniť sa, zakloniť sa, ukloniť sa*);
- rolové hry s využívaním motivátov z istej slovotvornej kategórie;

D. **slovotvornoštylizračné cvičenia** zamerané na:

- použitie slovotvorne motivovaných slov, slovotvorných hniezd v texte príbehu, dynamického opisu alebo rolového dialógu;

E. **receptné slovotvorné cvičenia** zamerané na:

- využitie slovotvornej motivácie ako opory porozumenia textu;
- vnímanie estetickej funkcie slovotvorne motivovaného slova v umeleckom texte.

2.1.3 UKÁŽKY SLOVOTVORNÝCH AKTIVÍT

Téma: POVOLANIA

Cieľ

- a) **kognitívny:** Pozorovať významovú príbuznosť motivačných dvojíc; poznávať význam slov patriacich do spoločnej slovotvornej kategórie (kognitívne procesy súvisiace s pojmotvorbou, komparáciou a kategorizáciou).
- b) **komunikačný:** Rozšíriť slovnú zásobu o názvy osôb – povolania. Využiť osvojené názvy v rolovom dialógu.

Metódy: slovotvorné cvičenie, rečová, pohybová a simulačná hra.

1. Aké povolanie majú tvoji rodičia? Čo robia? Kde pracujú?
Vedíme rozhovor a zdôrazňujeme názvy povolání (ak dieťa vie pomenovať, spoločne názov zopakujeme, ak nepozná presné pomenovanie, pomenujeme my a takisto spolu opakujeme).
2. Čím by si chcel/a byť, keď vyrastieš?
Vedíme rozhovor a znova zdôrazňujeme názvy povolání.
3. Zahráme sa na hádanky. Uhádnite povolanie, ktoré budem opisovať (výber prispôsobujeme úrovni slovnej zásoby detí, cieľom je však naučiť ich aj nové názvy).
Ten, kto nosí poštu, je.....
Ten, kto predáva zmrzlinu, je.....
Tá, ktorá upratuje, je.....
Ten, kto skladá piesne, je.....
Ten, kto spieva, je.....
Ten, kto pracuje v sklade, je..... atď.
4. Teraz budete dávať hádanky vy. Každý skúsi povedať jednu hádanku povolania.

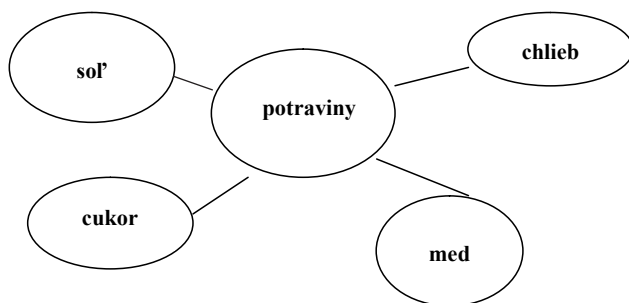
5. Pohybová hra – hra na remeselníkov.
Deti vo dvojiciach znázorňujú povolania pohybom. Ostatní hádajú.
6. Rolová hra.
Vyberieme si prostredie, v ktorom budeme povolania simulovať, napr. obchod, škola, stavba a pod.
Deti budú mať svoje roly, napr. v obchode: *predavač/ka, pokladník/čka, skladník/čka, zásobovač/ka, šofér/ka, kontrolór/ka...*
Pred samotnou hrou si vysvetlíme jednotlivé názvy povolání. Zdôrazňujeme pritom významovú príbuznosť v danom motivačnom vzťahu (*predavač predáva, kontrolór kontroluje, pokladníčka je v pokladni...*).

Téma: POTRAVINY

Cieľ

- a) **kognitívny:** Poznávať vzťah nadradeného a podradeného pojmu (potraviny a ich druhy); pozorovať významovú príbuznosť slov v slovotvornom hniezde (kognitívne procesy súvisiace s pojmotvorbou, komparáciou a kategorizáciou).
- b) **komunikačný:** Rozšíriť slovnú zásobu o slovotvorne motivované slová zo slovotvorných hniezd tematického okruhu *potraviny*.

Metódy: slovná a obrázková pojmová mapa.

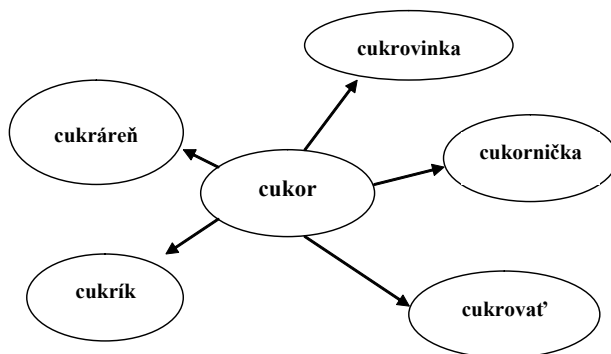


Pomocou metódy pojmového mapovania deti môžu poznávať alebo upevňovať si pojmy z tematického okruhu *potraviny*. Využívame pritom princíp slovotvornej motivácie, podľa ktorého sa slová zoskupujú do slovotvorných hniezd. Pri vysvetľovaní a porovnávaní významu slov kombinujeme reálne, obrázkové a slovné vyjadrenie pojmu.

Napr. **cukor** – Do čoho dávame **cukor**? – Do **cukorničky**.

Na magnetickej tabuli k centrálnemu obrázku znázorňujúcemu *cukor* pripvníme obrázok *cukorničky* (alebo použijeme reálne predmety) a viackrát slovo zopakujeme.

Podobne: *Prečo cukrík voláme cukrík? – Čo je to cukrovinka? – Čo robíme, keď posypeme koláč cukrom? – Kde chodíme jesť cukrové pochúťky?*



Téma: ROZKVITNUTÁ KRAVA

Cieľ

- kognitívny:** Pozorovať estetické využívanie slovtvorného hniezda v básni. Porovnávať významovú príbuznosť a odlišnosť slov z rovnakého slovtvorného hniezda. Stimulovať kognitívne funkcie dôležité pri porozumení textu (vybavovanie z pamäti, inferenčné a interpretačné myslenie).
- komunikačný:** Rozvíjať jednotlivé úrovne porozumenia textu a prostriedky verbalizácie porozumenia. Rozšíriť slovnú zásobu o slová zo slovtvorného hniezda „kvet“.
- literárnoestetický:** Prežívať humorné pôsobenie zámerného hromadenia slov z rovnakého slovtvorného hniezda v umeleckom texte.

Metódy: recepčné slovtvorné cvičenie.

Slovtvorná motivácia ako kauzálny vzťah medzi významom a formou slova, vysvetľujúci, prečo sa slovo volá práve tak, v procese estetickej textovej aktualizácie môže byť pre dieťa recepčnou oporou (porov. II. kap., 1.4). Napríklad zámerné estetické využívanie slov z rovnakého slovtvorného hniezda, teda s eufóniou opakujúcej sa koreňovej morfémy, okrem umocnenia zážitku z umeleckého textu dieťaťu uľahčí pochopenie tematickej línie a nadväznosti textových jednotiek. Recepčné slovtvorné cvičenie zároveň slúži rozvíjaniu jednotlivých úrovní porozumenia textu.

Rozkvitnutá krava

*Kvetinár šiel na výlet.
A hneď bol samý kvet.
Ten kvetinár totiž mal
zvyk, že všetko kvietkoval.
Z oblakov sa začal liať*

*kvetinový vodopád.
Lúka pila dážď – a hľa:
kvetinkovo rozkvitla.
Krava zjedla štvorlístok:
rozkvitla na celý rok.*

(D. Hevier)

1. O čom je táto báseň? Je veselá alebo smutná? Povedz, prečo.
2. Ktoré slová sa v básni opakujú alebo sú podobné? – **vybavovanie z pamäti**;
3. Pripomenieme si ich ešte raz. Čo znamená *kvetinár*, *kvietkovať*, *kvetinový*...? – **porozumenie a rozlišovanie**;
4. Čo majú tieto slová spoločné? Keď sme si ich vysvetľovali, aké slovo sme zakaždým spomenuli? – **porovnávanie a inferenčné myslenie**;
5. Prečo krava v básničke rozkvitla? – **inferenčné myslenie**;
6. Mohla by rozkvitnúť aj skutočná krava? – **interpretačné myslenie**.

2.1.4 VÝSTUPY

Na konci predškolského veku, resp. pri nástupe do primárnej školy, by mala byť slovotvorná kompetencia dieťaťa založená na týchto schopnostiach:

- a) Postrehnúť významovú súvislosť motivujúceho a motivovaného slova v bežnej hovorenej reči a v umeleckých textoch. Uplatňovať pritom komparatívne a inferenčné myslenie.
- b) Vytvárať zjednodušené slovotvorné hniezda z blízkych tematických okruhov na základe porovnávania významovej príbuznosti a odlišnosti slov.
- c) Identifikovať informácie a vyvodzovať súvislosti pri porozumení počúvaného textu s oporou o významovú príbuznosť motivačne spätých slov. Zapájať pritom pamäťové procesy a inferenčné myslenie.
- d) Používať predponové modifikácie dynamických slovies v bežnej reči, pri tvorení príbehu alebo dynamického opisu. Uplatňovať pritom komparatívne a seriačné myslenie.
- e) Využívať motivačné dvojice zo slovotvorných kategórií, ako zdrobňovanie, zveličovanie, názvy mláďať, prechyľovanie, názvy osôb, názvy prostriedkov v bežnej hovorenej reči, pri tvorbe príbehu, v rolových hrách a pod.
- f) Využívať proces slovotvornej motivácie v rečovej hre.
- g) Vnímať estetickú funkciu slovotvorne motivovaného slova v umeleckom texte.

2.2 Slovotvorná kompetencia dieťaťa mladšieho školského veku

Pri návrhu rozvíjania slovotvornej kompetencie žiaka primárnej školy vychádzame z predpokladu postupujúceho kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa. Takisto sa pod vplyvom vonkajšej stimulácie, najmä získaním ranej gramotnosti a systematickým vyučovaním materinského jazyka, postupne formuje jazykové vedomie dieťaťa, ktoré mu už umožňuje uvažovať o jazyku a uvedomovať si jeho stavbu a fungovanie (začiatok tzv. metajazykového myslenia). Na rozdiel od predškolského veku teda už dieťa pri rozvíjaní slovotvornej kompetencie je schopné pozorovať a poznávať aj vedecké pojmy súvisiace so slovotvorným procesom. Rozvíjajúce sa kognitívne funkcie, najmä vyššia úroveň analyticko-syntetického a inferenčného uvažovania, dieťaťu mladšieho školského veku umožňujú uvedomovať si okrem významovej súvislosti motivačných dvojíc aj formálnu štruktúru slovotvorne motivovaného slova. Okrem toho, dominantná kognitívna štruktúra tohto veku – grupovanie (Piaget – Inhelder, 1997) umožňuje dieťaťu chápať objektívne súvislosti medzi javmi, ktoré sa zoskupujú podľa spoločných definičných vlastností. A to je dôležitým predpokladom vytvárania pojmových kategórií tak pri bežných, ako aj pri tzv. učebných pojmoch, na základe čoho si môže dieťa skonštruovať prvotnú predstavu o abstraktných slovotvorných pojmoch ako slovotvorné hniezdo, slovotvorná kategória či slovotvorný typ (bez používania jazykovedných termínov).

Aj v tomto veku však konkrétne-faktické myslenie dieťaťa vyžaduje, aby slovotvorné učivo prispievalo k postupnému rozvíjaniu analyticko-syntetického uvažovania a ďalších kognitívnych procesov, aby sa v jeho „slovotvornom myslení“ zachovávala prirodzená postupnosť od významu k forme slovotvorne motivovaného slova s oporou o slovotvornú intuíciu dieťaťa (porov. Betáková, 1979). Zmyslom nadobúdania slovotvorných vedomostí nie je schopnosť žiaka definovať slovotvorné termíny, ale jeho schopnosť vedomosti využiť pri kvalitnejšom a adekvátnejšom porozumení a produkovani textu a pri rozvíjaní abstraktného myslenia. Ak si pripomenieme, že slovotvorná motivácia je systemizačným a integračným princípom takmer celej slovnej zásoby slovenčiny, a teda aj dôležitým organizačným princípom subjektívneho slovníka človeka, vzrastá význam slovotvorného učiva tak pri rozvíjaní verbálnej fluencie a flexibility dieťaťa mladšieho školského veku, ako aj pri stimulovaní jeho inferenčného a kategorizačného myslenia.

V primárnej škole nadobúda slovotvorné učivo aj širší, medzipredmetový učebný rozmer. Porozumenie základným princípom a pravidlám tvorenia slov totiž žiakovi môže uľahčiť proces učenia sa aj v ďalších vyučovacích

predmetoch. Osobitne sa to týka vyučovania cudzieho jazyka, ale aj obsahu predmetov ako prírodoveda či vlastiveda, ktorý je naplnený súbormi slovtovorne motivovaných termínov.

2.2.1 DIDAKTICKÉ PRINCÍPY

Prv, ako začneme uvažovať o obsahu a procese rozvíjania slovtovornej kompetencie žiaka primárnej školy, musíme si pripomenúť východiskové didaktické princípy. Budeme pritom vychádzať z trojúroveňovej hierarchizácie didaktických princíпов, ktorá odráža postupnosť fáz v procese didaktickej komunikácie daného vyučovacieho predmetu, v našom prípade slovenského jazyka a literatúry, a z jednotlivých variantných foriem kurikula (Adamčíková – Tarábek, 2008; Ligoš, 2005; Záškodný, 2007).

1. Na úrovni **kognitívneho modelu** vyučovacieho predmetu, t. j. modelu jazykovednej a pedagogicko-psychologickej vednej oblasti usporiadaného z hľadiska didaktickej komunikácie (konceptuálne kurikulum), treba pri slovtovornom učive vychádzať:

- a) z všeobecných princíпов stavby a fungovania slovenského jazyka (Dolník et al., 1999), najmä z **princíпов implikácie a analógie** (porov. II. kap., s. 67), podľa ktorých sa v slovenčine tvoria slová jednak na základe logicko-významovej súvislosti a jednak na základe formálno-významovej pravidelnosti. Napr.: implikácia: *vykonať* – *výkon*, analógia: *úkon podľa výkon* (napriek nejestvujúcemu motivantu **ukonať*) alebo implikácia: *nieť* – *vyniesť*, analógia: *vyložiť* podľa slovtovorného typu vy- + sloveso (napriek nejestvujúcemu motivantu **ložiť*);
- b) z jazykového **princípu slovtovornej motivácie** a z jej jazykových funkcií (Furdík, 1993; pozri I. kap.);
- c) zo **zákonitostí kognitívneho vývinu dieťaťa** – rešpektovanie štádia konkrétne-faktických operácií, dominantných kognitívnych štruktúr (ubúdanie egocentrizmu, dynamizmus, grupovanie, decentrácia, seriácia, reverzibilita; Piaget – Inhelder, 1997); pre slovtovorné učivo je napríklad významnou oporou kognitívna schopnosť dieťaťa zoskupovať javy do skupín podľa spoločných definičných znakov (grupovanie), najmä pri chápaní pojmov slovtovorné hniezdo a slovtovorná kategória;

d) z **princípov rečovej ontogenézy** a zo **zákonitostí slovotvorného vývinu dieťaťa** – postupnosť od všeobecnejších k špecifickejšým jazykovým schopnostiam, od konkrétnosti k abstraktnosti v reči dieťaťa, opora o intuitívne slovotvorné znalosti dieťaťa, poznanie funkcií slovotvornej motivácie v detskej reči (Sternberg, 2002; Kesselová, 2003; pozri takisto výskumy detskej slovotvorby v II. kap.).

2. Na úrovni **didaktického systému** (zamýšľané alebo projektované kurikulum) vyčleňujeme špecifické princípy súvisiace s komunikačno-poznávacím vyučovaním slovenského jazyka a literatúry v primárnej škole, v ktorých sa premietajú vyššie uvedené princípy konceptuálneho kurikula. Nadväzujeme pritom najmä na české a slovenské lingvodidaktické (Čechová, 1998; Čechová – Styblík, 1998; Svobodová, 2000; Zelinková, 1984; Ligoš, 2005, 2009a, 2009b) a literárnodidaktické (Obert, 2002; Lederbuchová, 2004) výskumy.

a) **Princíp komplexnosti** sa prejavuje uplatňovaním edukačnej integrácie na štyroch úrovniach:

- aa) **kompetenčná úroveň** – komplexné rozvíjanie osobnosti žiaka integrovaním rozvíjania komunikačnej kompetencie žiaka v materinskom jazyku s rozvíjaním ostatných kľúčových kompetencií (osobitne s kompetenciou učiť sa, ako sa učiť; komunikačnou kompetenciou v cudzom jazyku; kultúrnou kompetenciou, sociálnou kompetenciou atď.);
- ab) **medzipredmetová a prierezová úroveň** – tematicko-poznatková integrácia s cieľom rešpektovať pre dieťa mladšieho školského veku prirodzené komplexné vnímanie reality;
- ac) **medzizložková úroveň** – tematicko-poznatková integrácia jednotlivých zložiek predmetu materinský jazyk a literatúra – jazykového vyučovania, slohovej výchovy, čítania a literárnej výchovy. Touto integračnou úrovňou sa reflektuje komplexná povaha komunikačného procesu, integrita jednotlivých funkcií jazyka (od poznávacej, komunikačnej, národno- a kultúrnoreprezentatívnej až po estetickú), integrita rozvíjania recepcnej a produkčnej textovej kompetencie, ako aj komplexný a konkrétne-faktický charakter myslenia dieťaťa v mladšom školskom veku a prirodzené tendencie v jeho rečovej ontogenéze;
- ad) **vnútrozložková úroveň** – tematicko-poznatková integrácia vyučovacích tém v rámci jazykovej, slohovej a literárnej zložky predmetu, ktorou sa odráža komplexnosť jazykovej a literárnej komunikácie.

- b) **Princíp komunikačno-kognitívneho prístupu** – zameranie vyučovania na rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiaka a zároveň na rozvíjanie univerzálnych kognitívnych funkcií, resp. funkcií konštruovania poznatkov (Jensen, 2003), ktoré sú predpokladom úspešnosti učenia sa žiaka, ale zároveň mu umožňujú aj postupné osvojovanie si učebných stratégií (metakognitívne procesy). Aj pri slootovornom učive sa usilujeme o prepájanie a súčasné rozvíjanie jazykových, kognitívnych a meta-kognitívnych schopností dieťaťa.
- c) **Princíp orientácie na žiaka** – reflektovanie kognitívnych, nonkognitívnych a rečových predpokladov, ako aj potrieb dieťaťa mladšieho školského veku pri koncipovaní cieľov, obsahu, procesu a výstupov vyučovania. V rámci slootovorných vyučovacích tém sa treba opierať o poznanie všeobecných zákonitostí psychického a rečového vývinu dieťaťa, ale osobitne aj o poznanie slootovorného vývinu dieťaťa a funkcií slootovornej motivácie v detskej reči. Zároveň treba vyjsť v ústrety učebným potrebám žiaka primárnej školy a poznávanie slootovornej motivácie využiť ako oporu pri učení sa vedeckých pojmov vo všetkých vyučovacích predmetoch.
- d) **Princíp aktuálnosti vedných poznatkov** zdôrazňuje nevyhnutnosť prepojenia teórie a praxe, teda jazykové, slohové a literárne učivo má v podobe primeranej didaktickej transformácie odrážať najnovšie jazykovedné a literárnovedné poznatky. Súčasnú slootovornú kurikulum by teda malo reflektovať aktuálnu slootovornú teóriu (pozri I. kap.). Jednotlivé didaktické princípy samozrejme pôsobia v súčasnosti, teda slootovorné učivo primárnej školy okrem reflektovania teórie slootovornej motivácie je determinované komplexom ontogenetických predpokladov a učebných potrieb žiaka.
- e) **Princíp rozvíjania jazykovo-komunikačnej a literárnej kultúry žiaka** – podstatou tohto princípu je kultivovanie rečového správania sa žiaka v zmysle uplatňovania systému pragmatických princíпов, ktoré sa týkajú tak vzťahu komunikantov, ako aj zákonitostí výstavby textu (porov. Slančová, 1994). Rozvíjanie jazykovo-komunikačnej kultúry spolu s formovaním kultúrneho recipienta umeleckého diela súvisia s celkovým kultivovaním osobnosti žiaka. Slootovorné učivo môže napríklad výrazne prispieť k formovaniu vnímavého recipienta literárnych textov prostredníctvom interpretácie estetickej funkcie slootovorne motivovaného slova. Poznávanie procesu tvorenia nových slov ako prostriedku úspornosti, presnosti a účelnosti vyjadrenia je takisto významným predpokladom efektívnej kultivovanej komunikácie žiaka a jeho metajazykových postojov.

f) **Princíp jednoty poznávania a zážitkovosti** vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry vyplýva z medzizložkovo uplatňovanej integrity osvojovania si jednotlivých funkcií jazyka. Na jednej strane ide o racionálne uvedomovanie si komplexu sociálnych, kultúrnych, komunikačných, žánrových, jazykových (osobitne aj slovotvorných) noriem, na druhej strane o vnímanie esteticko-emocionálnej podstaty recepcie umeleckého textu v podobe jeho interpretačnej tvorivej reflexie. Okrem toho sa princíp jednoty poznávania a zážitkovosti uplatňuje v procesovej stránke všetkých zložiek vyučovacieho predmetu v dôsledku uplatňovania konštruktivistického prístupu k aktívnemu budovaniu vedomostného a skúsenostného komplexu žiaka, teda podporovaním pozitívneho sebahodnotenia a s tým spojených pozitívnych emócií pri uvedomovaní si nadobudnutej schopnosti. V súvislosti s rozširovaním hraníc verbálnej a tak aj sociálnej interakcie dieťaťa sú nemenej podstatné pozitívne emócie súvisiace s upevňovaním jeho jazykového sebavedomia.

K princípu aktuálnosti slovotvorných poznatkov

V učebniciach slovenského jazyka sa pri slovotvornom učive občas stretávame s nežiaducim javom porušovania princípu aktuálnosti slovotvorných poznatkov, keď sa miesto logiky formálno-významovej súvislosti motivačných dvojíc či miesto binaristického chápania slovotvorne motivovaného slova uplatňuje skôr morfológický prístup, ktorý sa v slovotvornej teórii i vo vyučovacej praxi uplatňoval v 60. rokoch minulého storočia (Betáková, 1979). Od 70. rokov 20. storočia sa však ako teoretické východisko vyučovania slovotvorby využíva binaristická koncepcia založená na dvojčlennosti slovotvornej formy i slovotvorného významu (slovotvornú teóriu v tej dobe významne rozpracúval Ján Horecký, 1971). Na slovotvornú teóriu Jána Horeckého neskôr nadviazal Juraj Furdík (1993, 2004), ktorý vypracoval teóriu slovotvornej motivácie, z ktorej vychádzame v našej koncepcii vyučovania tvorenia slov (pozri I. kap.).

Binaristická koncepcia bola pre žiakov primárnej školy primeranejšia, pretože umožňovala postupné rozvíjanie analytického myslenia a opierala sa o prirodzenú slovotvornú schopnosť detí (porov. Betáková, 1979). Morfológický prístup, vyčleňujúci v utvorenom slove koreňovú morfému a zdôrazňujúci formálnu stránku slovotvorného vzťahu, totiž vyžaduje vyššiu úroveň analyticko-syntetického a abstraktného myslenia dieťaťa mladšieho školského veku, u ktorého ešte prevažuje konkrétne-faktické myslenie. Okrem toho, binaristická koncepcia znížila interferenciu slabičnej štruktúry slova na slovotvornú štruktúru. Napríklad: v deriváte *dom-ček* je slabič-

ná a slovotvorná štruktúra zhodná, ale v slove *domisko* je medzi slabičnou (*do-mis-ko*) a slovotvornou (*dom-isko*) štruktúrou rozdiel (ibid.).

Teória slovotvornej motivácie ešte vo väčšej miere ako binaristická slovotvorná koncepcia zdôrazňuje prioritu významového vzťahu medzi motivantom a motivátom, a preto ju považujeme za adekvátne teoretické východisko rozvíjania slovotvornej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku. Podľa V. Betákovej (1979, s. 27) východiskom efektívneho vyučovania slovotvorby môže byť iba jedna slovotvorná koncepcia, pretože napríklad prelínanie sa morfematického a slovotvorného prístupu k slovotvornému rozboru v 60. rokoch 20. st. sa ukázalo ako bariéra adekvátneho a presného porozumenia učiva žiakmi. V. Betáková (1979, s. 41) v tejto súvislosti cituje názor významného českého didaktika V. Styblíka, že v škole nejde o to, aby sme v slove za každú cenu rozlišovali všetky koncovky, prípony, predpony, slovotvorný základ... (ako pri morfematickom rozbere), taký postup môže dokonca skresľovať, ako je slovo utvorené.

Nie je to beznádejné...

Ako by ste napríklad formulovali úlohu pre žiakov, ak ich chcete oboznámiť s motivátmi, ktoré vznikli kombinovaným predponovo-príponovým tvorením? Často ide o frekventované slová, ktoré navyše môžu rozširovať a spresňovať slovnú zásobu detí. Napríklad: *bezcerný, bezstarostný, bezdomovec, bezbariérový, beznádejný* a pod. Ak by sme uplatnili formálny prístup, budeme žiakov viesť k hľadaniu a oddeľovaniu prepony *bez-*, čo, ako vieme, nie je slovotvorne presné, lebo zároveň by sme museli hľadať aj príponu, čo je dovedna určite náročné na uplatnenie analyticko-syntetických myšlienkových procesov žiaka. Ak však budeme zdôrazňovať významový vzťah medzi motivujúcim a motivovaným slovom, vytvoríme deťom riešiteľný slovotvorný problém, ktorý im zároveň poskytne návod na hľadanie motivačných súvislostí v iných motivačných dvojiciach. Hľadanie odpovedí na otázku *Prečo sa slovo volá tak?* je zároveň spojené s používaním motivovaného slova v minimálnom či širšom kontexte. Napr.: *Prečo sa naša škola volá bezbariérová? Čo znamená bezbariérový? Čo ešte môže byť bezbariérové?* V rámci nácviku pravopisu i výslovnosti môžeme proces tvorenia týchto derivátov porovnávať s predložkovými spojeniami: Porovnaj spojenia – *Naša škola je bezbariérová. Naša škola je bez bariér. – Ľudia bez domova sú bezdomovci.*

3. Na úrovni edukačného systému sa premietajú všetky uvedené všeobecne a špecifické princípy v podobe edukačnej konkretizácie podstatných teoretických a empirických zákonitostí: napr. princíp systematickosti, princíp postupnosti, princíp uvedomeného a aktívneho poznávania jazykových prostriedkov, princíp orientácie na činnosť, princíp primeranosti, princíp názornosti, princíp motivácie a stimulácie atď.

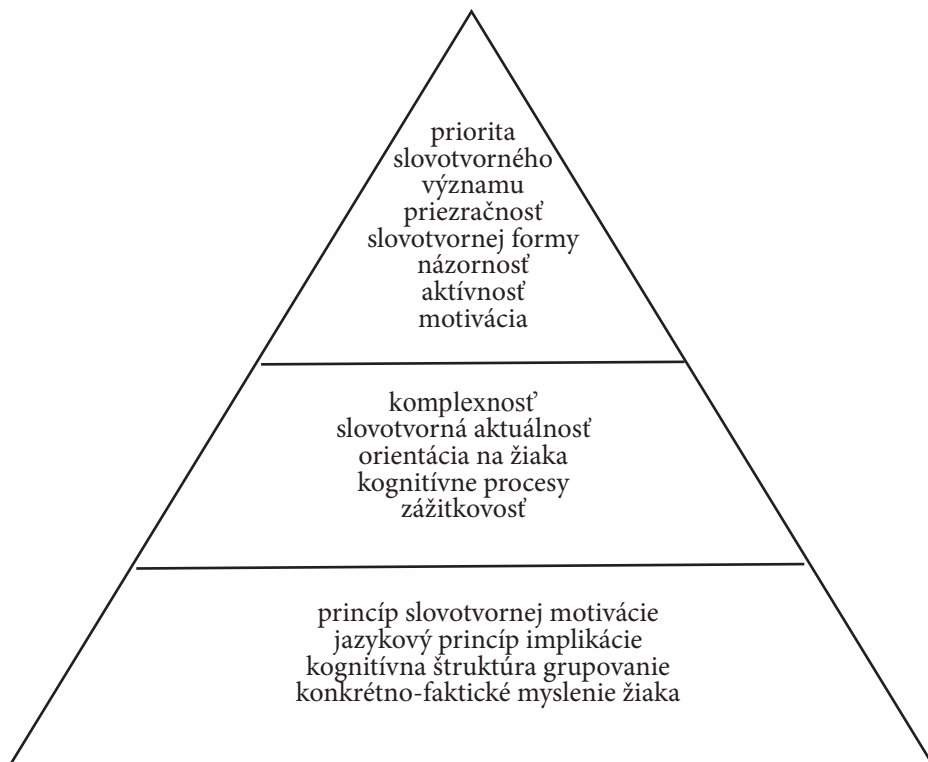
V rámci slovotvorného učiva musíme vyčleniť aj **špecifické slovotvorné edukačné princípy**, ktoré takisto konkretizujú vyššie vyčlenené princípy z úrovne konceptuálneho alebo projektovaného kurikula. Napríklad, z rešpektovania aktuálnej slovotvornej teórie, z rešpektovania zákonitostí kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa a z didaktického princípu orientácie na dieťa vyplývajú tieto konkrétne zásady pre vyučovanie slovotvorby v primárnej škole:

- a) uplatňujeme **prioritu významového vzťahu** pred formálnym vzťahom motivujúceho a motivovaného slova (napr. najprv porovnávame, čo znamenajú slovesá *prisypať*, *presypať*, *nasypať*, *obsypať*, až neskôr analyzujeme slovotvornú formu na slovotvorný základ a slovotvornú predponu);
- b) **motiváty vzniknuté zložitejšími či abstraktnejšími slovotvornými postupmi** interpretujeme **iba na základe významovej súvislosti** motivujúceho a motivovaného slova (transflexia, kombinované odvodzovanie, kombinované odvodzovanie a skladanie, napr. *odpoveď je to, keď odpovedáme*; *horenie je to, keď niečo horí*; *prízemný je taký, ktorý rastie pri zemi*; *podhradie je to, čo je pod hradom*; *sladkovočné zviera je také, ktoré žije v sladkej vode*; *mäsožravec je to zviera, ktoré sa živí mäsom*);
- c) **pri poznávaní slovotvornej formy** využívame tzv. **čisté** či **priehľadné motiváty**, teda vyhýbame sa napríklad prípadom s hláskovými alternáciami (*vrch* – *vřš-ok*, *pes* – *ps-isko*, *ňufák* – *ňufáč-ik*) alebo prípadom s viazaným slovotvorným základom (*na-ložiť*, *pre-mokať*, *do-behnúť*). Dané motivačné dvojice interpretujeme iba na základe významového vzťahu.

V nasledujúcej schéme naznačujeme hierarchizáciu didaktických princípov pri slovotvornom učive zameranom na predponové odvodzovanie slovies. Na úrovni **kognitívneho modelu** vychádzame z daného štádia kognitívneho vývinu dieťaťa a z toho, že kognitívna štruktúra grupovania mu umožňuje chápať významovú, ale aj formálnu súvislosť medzi motivujúcim slovesom a ním motivovanou slovotvornou paradigmou predponových slovies (napr. *hodiť* – *vyhodiť*, *prehodiť*, *odhodiť*, *nahodiť*, *prihodiť*). Poznávanie významovo-formálneho slovotvorného vzťahu sa opiera o jazykový princíp implikácie, teda o spôsob tvorenia slov na základe logicko-významovej súvislosti (A → B → C ..., *písať* → *podpísať* → *podpis...*). Na úrovni **didaktického systému** sa potom vedecky aktuálne poznávanie slovotvorného procesu kombinuje s využívaním špecifikovanej slovnej zásoby napríklad pri produkovaní dynamického opisu pracovného postupu (komplexnosť na úrovni

medzizložkovej a medzipredmetovej), ďalej s rozvíjaním kognitívnych procesov, ako komparatívne, inferenčné, analyticko-syntetické myslenie, ako aj so zážitkovosťou pri zdôrazňovaní pozitívneho sebavedomia z rozvíjanej slovotvornej kompetencie. Na úrovni **edukačného systému** sa konkrétne-faktické myslenie dieťaťa mladšieho školského veku a princíp orientácie na žiaka odráža v uplatňovaní priority slovotvorného významu pred slovotvornou formou, vo využívaní priezračnej slovotvornej formy, v uplatňovaní princípov motivácie, názornosti, aktívneho prístupu žiaka k rozvíjaniu svojej slovotvornej kompetencie atď.

Schéma č. 5 Hierarchizácia didaktických princípov pri učive o predponovom odvodzovaní slov



2.2.2 CIELE a OBSAH

Ciele a obsah rozvíjania slovotvornej kompetencie žiaka primárnej školy, podľa nášho názoru, by mali mať takúto štruktúru:

Kognitívna oblasť

- a) Poznávanie slovotvornej motivácie ako procesu a ako vzťahu (najprv iba významového, neskôr významovo-formálneho). Uplatňovanie komparatívneho, inferenčného a analyticko-syntetického myslenia.
- b) Vytváranie predstavy o slovotvornom hniezde na základe porovnávania významovo-formálnej príbuznosti a odlišnosti slov. Stimulovanie kognitívnych procesov komparácie a kategorizácie.
- c) Vytváranie predstavy o slovotvornej kategórii a slovotvornom type v postupnosti od konkrétnych k abstraktným kategóriám (s uplatnením medzipredmetovej integrácie). Stimulovanie analyticko-syntetického, inferenčného myslenia a procesov kategorizácie a abstraktizácie.
- d) Poznávanie slovotvorných postupov a slovotvorných prostriedkov (s uplatnením medzipredmetovej integrácie). Stimulovanie analyticko-syntetického a inferenčného myslenia.

Metakognitívna oblasť

- a) Pozorovanie spôsobu riešenia tzv. slovotvorných problémov.
- b) Rozvíjanie uvažovania o jazyku, o procese tvorenia slov, o významovom a formálnom vzťahu motivačných dvojíc.
- c) Využívanie tzv. slovotvorného myslenia pri osvojovaní si slovotvorných pravidiel druhého alebo cudzieho jazyka.
- d) Transfer porozumenia vzťahu slovotvornej motivácie pri osvojovaní si súborov učebných termínov v jednotlivých vyučovacích predmetoch.

Komunikačná oblasť

- a) Využívanie princípu slovotvornej motivácie pri rozvíjaní recepčných zručností:
 - Využitie slovotvornej motivácie ako recepcnej opory pri porozumení umeleckého a vecného textu.
 - Rozvíjanie všetkých úrovní porozumenia textu – spracovanie a využitie informácií v postupnosti od zapamätania, vyvodzovania súvislostí z textu, k integrácii a interpretácii informácií, k ich hodnoteniu a napokon využitiu pri tvorení vlastného textu.

- b) Zvyšovanie slovnej fluencie a flexibility porozumením a používaním slo-
votvorne motivovaných slov, v postupnosti od konkrétnych k abstrakt-
ným slovtvorným kategóriám (v prepojení s učivom ostatných vyučova-
cích predmetov):
- modifikačné kategórie: zdobneniny, zveličené slová, názvy mládat, prechýľovanie;
 - mutačné kategórie: názvy osôb, názvy vecí, názvy miesta, názvy deja, názvy vlastností, determinatívne zloženiny;
 - transpozičné kategórie: spredmetnenie deja, spredmetnenie vlastnosti;
 - integračné kategórie: priradovacie zloženiny.
- c) Špecifikovanie reči a myslenia používaním predponových modifikácií
dynamických slovies. Rozvíjanie abstraktného myslenia zámerným pou-
žívaním statických slovies.
- d) Prepojenie poznávania vzťahu slovtvornej motivácie s nácvikom pra-
vopisu a výslovnosti (uplatnenie vnútrozložkovej integrácie s nácvikom
etymologického a morfematického pravopisného princípu a s nácvikom
výslovnostnej normy pri znelostnej asimilácii).
- e) Využívanie princípu slovtvornej motivácie pri rozvíjaní produkčných
zručností:
- Využitie významovej príbuznosti slovtvorne motivovaných slov pri
tvorení skutočného alebo vymysleného príbehu.
 - Využitie významových obmien dynamických slovies pri tvorení dyna-
mického opisu.
 - Využitie slovtvornej kategorizácie pri tvorení vecných textov.
 - Stimulovanie komparatívneho, kategorizačného a seriálneho mysle-
nia.

Formatívna oblasť

- a) Interpretovanie estetickej funkcie slovtvorne motivovaného slova
v umeleckom texte.
- b) Stimulovanie verbálnej kreativity prostredníctvom slovtvornej hry.
- c) Formovanie jazykového sebavedomia dieťaťa uvedomovaním si narasta-
júcej slovtvornej kompetencie a jej využitia v bežnej a školskej komuni-
kácii.
- d) Formovanie pozitívneho vzťahu k materinskému jazyku uvedomovaním
si slovtvorných možností slovenčiny.

2.2.3 PROCES

Proces rozvíjania slovtvornej kompetencie a jej využitia pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie v mladšom školskom veku by sa mal vyznačovať rešpektovaním konkrétneho faktického myslenia dieťaťa, ale zároveň by mal byť dostatočne stimulujúci aj pri postupnom rozvíjaní abstraktného myslenia žiaka primárnej školy, a to v súlade s učebnými požiadavkami a s metodikou ostatných vyučovacích predmetov. V súbore využívaných metód sa takisto odráža aj komplexnosť primárnej edukácie, a to na všetkých úrovniach integrácie (didaktický princíp komplexnosti).

V rámci slovtvorných aktivít odporúčame využívať najmä tieto metódy (porov. III. kap., 1.):

A. slovtvorné lexikálne cvičenia zamerané na:

- poznávanie slovtvorného významu slova (ako nápovede jeho lexikálneho významu);
- poznávanie slovtvornej formy motivátov;
- poznávanie zjednodušenej podoby slovtvorného hniezda;
- poznávanie významovej kategorizácie slovtvorne motivovaných slov;
- rozširovanie a špecifikovanie slovnej zásoby o reprezentantov jednotlivých slovtvorných hniezd a slovtvorných kategórií;
- stimulovanie kognitívnych procesov (najmä komparatívneho a inferenčného myslenia);

B. slovtvorno-pravopisné cvičenia zamerané na:

- nácvik etymologického pravopisného princípu (vyžitie vzťahov významovej slovtvornej príbuznosti pri nácviku pravopisu tzv. vybraných slov: *myš* – *myška*, *myšička*, *myšáci*, *myšiak*);
- pravopis koreňovej morfémy, resp. slovtvorného základu pri znelostnej asimilácii (dub – *dubček*, *dubisko*, *dubový*);
- pravopis slovtvorných prípon a predpôn (morfematický pravopisný princíp): napr. *žen-ička*, *bab-ička*; *hornat-ina*, *vrchov-ina*; *tet-in*, *mamk-in*; *bez-cen-ný*, *bez-oblač-ný*; *pred-písať*, *pred-niešť*;

C. slovtvorno-výslovnostné cvičenia zamerané na:

- nácvik spisovnej výslovnosti na hranici slovtvornej predpony a slovtvorného základu: *podliezť*, *podskočiť*, *podobrať*; *vzlietnuť*, *vzplanúť*;

- nácvik spisovnej výslovnosti na hranici slovtvorného základu a slovtvornej prípony: *drevo – drievko, Jožo – Jožko*;

D. obrázkové alebo slovné pojmové mapy zamerané na:

- slovtvorné hniezda, najmä na predponové modifikácie dynamických slovies alebo na slovnú zásobu z jednotlivých tematických okruhov (s uplatnením medzipredmetovej integrácie);
- nácvik pravopisu tzv. vybraných slov;

E. rečové, pohybové alebo simulačné hry:

- tvorenie hádaniek, rýmov s využitím slovtvornej motivácie;
- pohybové hry, napr. pri rozlišovaní významu špecifikovaných slovies (v integrácii s telesnou výchovou, napr.: *predpažiť, upažiť, vzpažiť, pripažiť*);
- rolové hry s využívaním motivátov z istej slovtvornej kategórie;

F. slovtvornoštylizačné cvičenia

- využívanie slovtvorne motivovaných slov v kontexte;
- využívanie slovtvorne motivovanej slovnej zásoby v kontexte, s uplatnením vzťahov synonymie, antonymie, paronymie;

G. produkčné slovtvorné cvičenia zamerané na:

- použitie slovtvorne motivovaných slov, slovtvorných hniezd v texte skutočného alebo vymysleného príbehu, dynamického opisu, informačného útvaru alebo rolového dialógu;

H. recepčné slovtvorné cvičenia zamerané na:

- využitie slovtvornej motivácie ako opory porozumenia textu;
- interpretovanie estetickej funkcie slovtvorne motivovaného slova v umeleckom texte;

I. komparačné slovtvorné cvičenia

- využívanie tzv. slovtvorného myslenia v materinskom jazyku pri osvojovaní si slovtvorných pravidiel druhého alebo cudzieho jazyka.

2.2.4 UKÁŽKY SLOVOTVORNÝCH AKTIVÍT

Téma: RYBAČKA

Cieľ

- a) **kognitívny:** Vytvoriť si predstavu o slovotvornom hniezde na základe porovnávania významovej príbuznosti a odlišnosti slov. Uplatňovať pritom kognitívne procesy komparácie a kategorizácie. Spoznať slovotvorný význam slov zo slovotvorného hniezda *ryba*. Osvojiť si pravopisné pravidlo jednotného písania koreňovej morfémy *-ryb-* a uplatňovať pritom inferenčné myslenie.
- b) **komunikačný:** Rozšíriť a spresniť slovnú zásobu o slovotvorne motivované slová zo slovotvorného hniezda *ryba*. Rozvíjať pravopisnú zručnosť pri vybranom slove *ryba* a jeho príbuzných slovách.

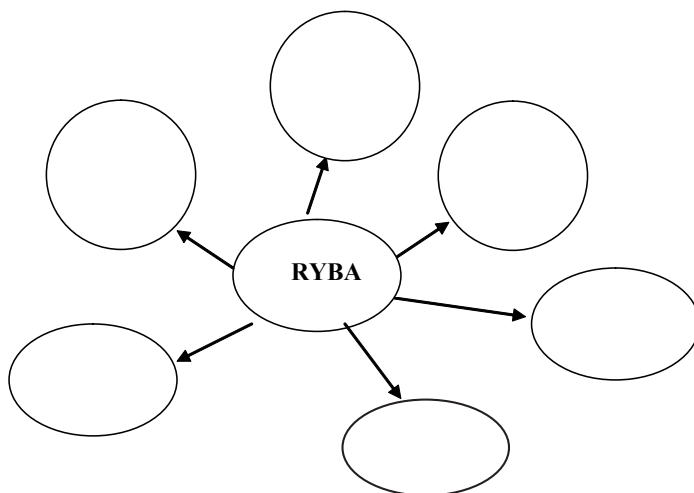
Metódy: slovotvorno-pravopisné cvičenie, slovotvornoštylizračné cvičenie, ústne produkčné cvičenie, pojmová mapa, pohybová hra.

1. Pohybová hra, pojmová mapa.

Zahráme sa na rybárov. V improvizovanom rybníku máme kartičky so slovami zo slovotvorného hniezda slova *ryba*. Deti ich „lovia“ (spolu s deťmi môžeme vymyslieť aj vhodnú udicu) a postupne pripínajú na magnetickú tabuľu do bublín pojmovej mapy (*rybník, rybačka, rybolov, rybár, rybársky, rybacina, zarybáriť si* atď.). Zámerne vyberáme aj deťmi menej používané slová.

2. Pojmová mapa.

Ktoré ďalšie slová súvisia so slovom *ryba*? Doplň ich do bublín.



3. **Sémanticko-slovotvorné a slovotvornoštylizáčné cvičenie.**

Rozumieš všetkým slovám v bublinách?

Vytvor a napíš vety o veselej rybačke, v ktorých použiješ slová z bublín.

4. **Slovotvorno-pravopisné cvičenie.**

Všimni si, že vo všetkých slovách, ktoré súvisia s rybou, píšeme po *r* yp-silon.

Vyfarbi v každom z týchto slov časť **ryb**.

Doplň v nasledujúcich vetách chýbajúce písmená alebo slová.

R-bársky šport je veľmi populárny. Venujú sa mu mnohí vášniví r-bári. Treba povedať, že r-bárstvo obľubujú aj ženy a dievčatá. Nejedna z nich je šikovná Chytať r-by sa však musíme naučiť, pretože r-bolov má svoje pravidlá. Nie všetky sa môžu loviť, niektoré druhy sú chránené. K r-bacím pochúťkam patrí napríklad r-bia polievka, ale veľmi zdravý je aj r-bí tuk. Vieš, že veľr-ba vlastne nie je....., ale cicavec? A vieš aj to, že r-bárik nie je len malý, ale aj vták modrozelenej farby, ktorý sa živí r-bami?

5. **Ústne produkčné cvičenie – rozprávanie príbehu.**

Bol si už na rybačke? Porozprávaj o tom, ako si si zarybárčil, alebo povedz iný zážitok s rybami.

Téma: AKO UPRATUJEM

Cieľ

- kognitívny:** Rozširovať a upevňovať poznanie slovotvorných prostriedkov a postupov (predpôn, predponového odvodzovania). Porovnávať významové modifikácie predponových slovies (komparatívne myslenie: porovnávanie, rozlišovanie). Osvojiť si pravopisné pravidlo jednotného písania slovotvornej predpony *vy-* (uplatňovať pritom inferenčné myslenie).
- komunikačný:** Spresniť slovnú zásobu používaním predponových dynamických slovies. Využiť významové obmeny dynamických slovies pri tvorení dynamického opisu (uplatňovať pritom seriacné myslenie). Rozvíjať pravopisnú zručnosť pri písaní predpony *vy-*.

Metódy: lexikálne a slovotvorné cvičenia, slovotvorno-pravopisné cvičenie, pojmová mapa, osnova, produkčné textové cvičenie.

1. **Ústne produkčné cvičenie.**

Patrí upratovanie k tvojim obľúbeným činnostiam? Zdôvodni, prečo áno a prečo nie.

2. **Lexikálne cvičenie.**

Čo všetko robíme, keď upratujeme? Vymenuj jednotlivé činnosti.

3. Sémanticko-slovotvorné cvičenie.

Ak chceme povedať, že niečo robíme dôkladne alebo činnosť dokončíme, môžeme použiť predponu *vy-*. Napríklad: *čistiť – vyčistiťm, utierať – vyutieram, zametať – vyzametám, umývať – vyumývam...* Doplň predponu *vy-* k ďalším slovesám, ktoré patria k upratovaniu. Pozoruj, ako sa mení význam sloviess.

4. Slovotvorno-pravopisné cvičenie.

Napiš slovesá pod seba: *vyupratovať*
vyleštiť
vydrhnúť
vyniesť

Farebne zvýrazni predponu *vy-*. Všimni si, že ju píšeme vždy s ypsilonom.

Niekedy je prípona *vy-* v slove trochu schovaná. Aby sme sa nepomýlili v pravopise, môžeme si pomôcť tým, že skúsime použiť v danom slove iné predpony.

Například: *vysávať – odsávať – nasávať* (alebo aj *vysať – odsať – nasasť*); *vyložiť – preložiť – zložiť*; *vyrušovať – prerušovať* (alebo aj *vyrušiť – prerušiť*); *vykonať – prekonať* (alebo aj *vykonávať – prekonávať*).

Pozor! V slovesách *vidieť, visieť, víťaziť, víriť, vítať* nie je predpona, preto píšeme *vi/ví*.

5. Pojmová mapa.

K „upratovacím“ slovesám skús pridať aj iné prípony. Usporiadaj ich do slovnej mapy.

Porovnaj, ako sa obmieňa význam slova.

Například: *čistiť – vyčistiť, prečistiť, dočistiť, očistiť, nečistiť*

6. Kompozičné cvičenie – osnova.

Premysli si, ako doma pomáhaš pri upratovaní (alebo ako by si mohol pomáhať).

Usporiadaj jednotlivé činnosti tak, že vytvoríš slovné spojenia. V slovesách používaj rôzne predpony, napr.:

- *vyutieram prach,*
- *vyčistím zásuvky,*
- *preleštím stôl,*
- *pozametám dlážku,*
- *vyložím knihy*
- *vynesiem smeti...*

7. Produkčné textové cvičenie – dynamický opis.

Pomocou osnovy opíš svoju pomoc pri domácom upratovaní.

Téma: SKUTOČNE NESKUTOČNÝ PRÍBEH

Cieľ

- a) **kognitívny:** Oboznámiť sa so slovotvornými prostriedkami a postupmi (slovotvorný základ, spájacia samohláska, skladanie). Porozumieť významu zložených slov. Uplatňovať pritom analyticko-syntetické myslenie.
- b) **komunikačný:** Obohatiť si slovnú zásobu o nové zložené slová. Aplikovať poznatok o skladaní slov pri slovotvornej hre. Využiť fantáziu pri tvorbe vymysleného príbehu.

Metódy: recepčné slovotvorné cvičenie, slovotvorné cvičenie na poznávanie slovotvornej formy, slovotvorná hra, zamerané voľné písanie.

V istom malomeste žil generálmajor Flinta. Keďže už bol vo výslužbe, mal času nadostač, a tak sa každý deň prechádzal po lesoparku. Či zamieril na severovýchod alebo juhozápad, večer sa vždy vracal do svojho domčeka, kde si pre potešenie púšťal staré gramoflatne. Počas jednej zo zvyčajných prechádzok sa rozhodol, že sa ešte zájde pozrieť na tenisovú štvorhru do neďalekého športcentra. Keď vychádzal z lesoparku, zrazu uvidel čosi neuveriteľné. Na lesnej čistine pristávala vzducholod'...

1. Recepčné a produkčné textové cvičenie.

O čom je skutočne neskutočný príbeh?

Ako by si charakterizoval/a hlavnú postavu príbehu?

Myslíš si, že generálmajor Flinta v ten deň videl tenisovú štvorhru? Ako asi skutočne neskutočný príbeh pokračoval?

2. Recepčné slovotvorné cvičenie.

Vypíš z textu slová, ktoré vznikli zložením dvoch slov. Rozumieš im?

3. Slovotvorné cvičenie na poznávanie slovotvornej formy.

Všimni si, ako sa skladajú slová: generál-major, šport-centrum
mal-o-mesto, sever-o-východ.

4. Slovotvorná hra.

Vytvor čo najoriginálnejšie zložené slová z týchto základov:

škola, lopta, kvet, loď, hra, smiech, fľaša, mrak, sneh

5. Produkčné slovotvorné cvičenie – zamerané voľné písanie.

Zo zložených slov sa pokús vytvoriť svoj skutočne neskutočný príbeh.

Téma: ZDROBNENINKOVÉ KRÁLOVSTVO

Cieľ

- a) **kognitívny:** Poznávať vzťah slovotvornej formy a slovotvorného významu. Utvárať si predstavu o slovotvornej kategórii deminutív. Poznávať deminutívne prípony a ich pravopis. Uplatňovať pritom komparatívne, analyticko-syntetické a inferenčné myslenie.
- b) **komunikačný:** Spresňovať si slovnú zásobu zdobnenín. Použiť zdobneniny v rozprávkovom príbehu. Upevniť pravopisnú zručnosť pri písaní deminutívnych prípon.

Metódy: sémanticko-slovotvorné cvičenie, slovotvorné cvičenie na poznávanie vzťahu slovotvornej formy a slovotvorného významu, slovotvorno-pravopisné cvičenie, produkčné slovotvorné cvičenie

1. Sémanticko-slovotvorné cvičenie.

Určite vieš, že keď sa rozprávame s malými deťmi, používame veľa zdobnených slov. Asi preto, lebo zdobneninami pomenúvame niečo malé alebo milé, a deti sú predsa také. Predstav si, že sa musíš starať o svojho malého súrodenca. Ty už toľko zdobnených slov nepoužívaš. Pripomeň si ich (na magnetickej tabuli sú rozsypané základové slová):

med	oko	papuča			
motor	mačka	postel'	vták	ucho	
lopta	kôň	voz	zajac	strom	

2. Slovotvorné cvičenie na poznávanie vzťahu slovotvornej formy a slovotvorného významu.

Ako tvoríme zdobnené slová?

Základové slová na magnetickej tabuli poukladaj pod seba podľa rovnakej prípony, ktorú počuješ v zdobnenom slove.

3. Slovotvorno-pravopisné cvičenie.

Zdobnené slová napíš. Daj pozor na zmenu hlások v slovotvornom základe (napr. kôň – koník).

(Na slovotvorné alternácie upozorňujeme len kvôli pravopisu, nežiadame analýzu slovotvorného základu!)

V ktorých slovách je v prípone hláska *-i/i'*? Ako ju píšeme? Nezabudni, že slovotvorné prípony píšeme vždy rovnako, takže, keď je med-*ík* a kon-*ík*, bude aj chleb-*ík* a voz-*ík*.

4. Produkčné slovtvorné cvičenie.

Tvoj malý braček alebo sestrička plače. Skús ho rozveseliť vlastnou zdobneninkovou rozprávkou a použi v nej niektoré zo zdobnených slov. Takisto mu môžeš prečítať alebo prerozprávať rozprávku Daniela Heviera *Zdobneninkové kráľovstvo* (z knihy Kam chodia na zimu zmrzlinári).

Téma: NIE JE PRÍZEMNÝ AKO PRÍZEMNÝ

Cieľ

- a) **kognitívny:** Pozorovať kombinované odvodzovanie slov. Osvojiť si význam vzťahových adjektív z istého slovtvorného hniezda a ich významovú spätelnosť (kognitívne procesy porozumenia, komparácie a kategorizácie). Spoznať prenesené významy adjektív (procesy porozumenia a abstraktizácie).
- b) **metakognitívny:** Využiť osvojenú lexiku pri učení sa prírodovedných poznatkov.
- c) **komunikačný:** Rozšíriť si slovnú zásobu o slovtvorne motivované prídavné mená a ich spojenia s podstatnými menami v priamom a prenesenom význame. Rozvíjať zručnosť získať a spracovať informácie (pamäťové procesy, inferenčné a interpretačné myslenie).

Metódy: sémanticko-slovtvorné cvičenie, slovtvornoštylizáčne cvičenie, frazeologické cvičenie, recepčné a produkčné textové cvičenie.

Zem je matka života. Nie všetky životné javy a procesy však prebiehajú priamo na zemi. Niektoré sa dejú pod zemou, iné nad zemou či tesne pri zemi.

1. Sémanticko-slovtvorné cvičenie.

Pomenuj jedným prídavným menom tieto významy:

- | | |
|-----------------------------------|--------------|
| taký, ktorý sa nachádza pod zemou | – (podzemný) |
| taký, ktorý sa nachádza nad zemou | – (nadzemný) |
| taký, ktorý prebieha pri zemi | – (prízemný) |
| taký, ktorý sa deje na zemi | – (pozemný) |

2. Slovtvornoštylizáčne cvičenie.

Spoj utvorené prídavné mená s nasledujúcimi podstatnými menami a vysvetli význam slovných spojení: *chodba, strela, hokej, garáž, mráz, vojsko, byt, hmla, lanovka...*

3. Recepčné slovtvorné cvičenie.

S týmito prídavnými menami sa stretneš aj na iných vyučovacích pred-

metoch, napríklad na prírodovede. Vyhľadaj v učebnici prírodovedy, v encyklopédii alebo na internete informácie o:

- a) podzemnej vode,
- b) o podzemnej, prízemnej a nadzemnej časti rastlín.

4. Frazeologické cvičenie.

Tieto prídavné mená sa používajú aj v prenesenom význame:

prízemný nápad, prízemné záujmy, podzemná organizácia

Čo tieto ustálené slovné spojenia znamenajú? Kedy ich môžeme použiť?

5. Produkčné textové cvičenie – informácia.

Opýtaj sa rodičov alebo iných dospelých na to, aké nápady sú podľa nich prízemné. Priprav si o tom krátku informáciu.

Téma: ČO VŠETKO SA DÁ ODMERAŤ?

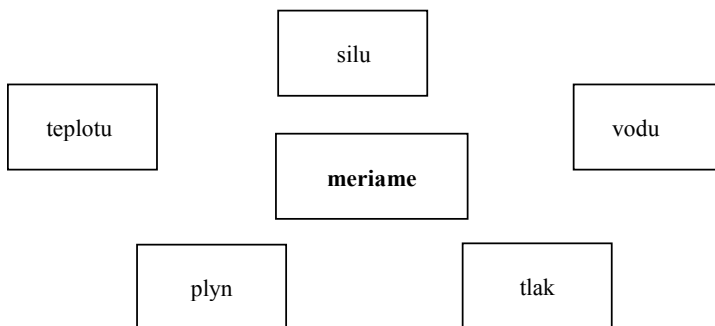
Cieľ

- a) **kognitívny**: Pozorovať kombinované tvorenie slov (determinatívne zloženiny). Vytvoriť predstavu o slovtvornom type. Osvojiť si význam zložených slov z istého slovtvorného hniezda (kognitívne procesy porozumenia, komparácie a kategorizácie).
- b) **metakognitívny**: Využiť osvojenú lexiku pri učení sa prírodovedných poznatkov.
- c) **komunikačný**: Rozšíriť slovnú zásobu o slovtvorne motivované odborné termíny. Rozvíjať zručnosť získať a spracovať informácie (pamäťové procesy, inferenčné myslenie). Využiť fantáziu pri slovtvornej hre.

Metódy: pojmová mapa, sémanticko-slovtvorné cvičenie, tabuľka V – D – CH, slovtvorná hra, produkčné slovtvorné cvičenie.

1. Pojmová mapa.

Vieš, čo všetko sa dá odmerať? Zapíš do slovnej mapy.



2. Sémanticko-slovotvorné cvičenie.

Na prírodovede sa budeme učiť, ako meriame rôzne javy. Na meranie používame meradlá.

Utvor ich názvy:

na meranie teploty používame

na meranie sily sa používa

na meranie tlaku používame

na meranie množstva vody sa používa

na meranie množstva plynu sa používa

na meranie množstva elektriny sa používa

Aké iné meradlá poznáš?

3. Recepčné cvičenie – tabuľka viem – dozvedel som sa – chcem vedieť.

Dvojica žiakov si vyžrebuje jeden druh meradla a zistí čo najviac informácií, kde všade sa dané meradlo používa. Informácie môže vyhľadať v učebnici, v encyklopédii, na internete alebo z rozhovoru s dospelými. Informácie zapíše a roztriedi pomocou tabuľky V – D – CH. Získavanie a spracovanie ďalších informácií bude pokračovať na hodinách prírodovedy.

Viem	Dozvedel som sa	Chcem ešte vedieť

4. Slovotvorná hra a produkčné slovotvorné cvičenie (opis).

Podľa názvov reálnych meradiel môžeme utvoriť aj vymyslené meradlá (napr. *náladomer*...).

Vymysli podľa daného modelu nezvyčajné meradlo a opíš, ako vyzerá a ako sa používa.

Téma: PREČO SA SLOVÁ VOLAJÚ PRÁVE TAK?

Cieľ

- kognitívny:** Pozorovať spôsob tvorenia čitateľských názvov v slovenčine a porovnávať ho s tvorením v angličtine (kognitívne procesy porozumenia, komparácie, kategorizácie).
- metakognitívny:** Využiť poznanie slovotvornej normy v materinskom jazyku pri učení sa slovotvorných pravidiel cudzieho jazyka. Využiť osvojenú lexiku pri učení sa vlastivedných poznatkov (názvy povolání).
- komunikačný:** Rozšíriť a spresniť slovnú zásobu o názvy povolání v slovenčine a v angličtine.

Metódy: sémanticko-slovotvorné cvičenie, slovotvorné cvičenie na poznávanie vzťahu slovotvornej formy a slovotvorného významu, komparačné slovotvorné cvičenie, prekladové slovotvornoštylizáčné cvičenie.

1. Sémanticko-slovotvorné cvičenie.

Uveď rôzne názvy povolání.

Pomôž si pri tom vetou:

ten, kto niečo robí

ten, kto učí – učiteľ

ten, kto maluje – maliar

ten, kto predáva – predavač...

2. Slovotvorné cvičenie na poznávanie vzťahu slovotvornej formy a slovotvorného významu.

Utvorené názvy povolání roztried' do stĺpcov podľa rovnakej alebo podobnej prípony (napr. *maliar, pekár, opravár*).

3. Komparačné slovotvorné cvičenie.

Vieš pomenovať rôzne povolania aj po anglicky?

Prečo sa anglické názvy volajú tak?

Čo robí *teacher*

painter

baker

driver

repairman...

Ku každému názvu povolania dopíš anglické sloveso.

Ako sa tvoria názvy povolání v angličtine?

Porovnaj so slovenskými názvami. Utvor dvojice: napr. *vodič – driver*.

Čo je pri tvorení podobné a čo odlišné?

4. Prekladové slovotvornoštylizáčné cvičenie.

Utvor rozvité vety s jednotlivými povolániami v slovenčine.

Skús ich preložiť do angličtiny.

Téma: VLASTNOSTI LÁTOK

Cieľ

- a) **kognitívny:** Pozorovať príponové tvorenie abstraktných podstatných mien. Vytvoríť si predstavu o danom slovotvornom type. Získať predstavu o slovotvornej kategórii predmetnosti vlastnosti (kognitívne procesy porozumenia, inferenčného myslenia, kategorizácie, abstraktizácie).

- b) **metakognitívny**: Využiť osvojenú lexiku pri učení sa prírodovedných poznatkov.
- c) **komunikačný**: Rozšíriť slovnú zásobu o slovotvorne motivované odborné termíny a o abstraktnú lexiku (porozumenie, abstraktizácia). Využiť osvojenú lexiku pri opise vecí.

Metódy: pokus, sémanticko-slovotvorné cvičenie, produkčné slovotvorné cvičenie.

1. Problémová úloha – pokus.

Na prírodovede sa učíme o rôznych látkach. Vymenuj ich (*drevo, sklo, voda, vzduch...*).

Urobíme pokus. Vyskúšame, ktoré látky sú vo vode rozpustné.

Zisti, či sa cukor rozpustí vo vode. – Cukor je rozpustná látka.

Zisti, či sa olej rozpúšťa vo vode. – Olej je nerozpustná látka.

2. Sémanticko-slovotvorné cvičenie (od formy k významu).

Látky majú svoje vlastnosti. Zistili sme, že jednou z nich je *rozpustnosť*.

Čo znamenajú nasledujúce vlastnosti:

tvrdosť látka je.....(aká?)

pružnosť látka je.....

tvárnosť látka je.....

krehkosť látka je.....

3. Sémantické cvičenie zamerané na odbornú lexiku (integrácia s prírodovednými poznatkami).

Povedz, aké vlastnosti majú látky alebo veci, ktoré vidíš na obrázkoch.

Napr. *drevo je tvrdé, porcelán je krehký, plastelína je tvárna, guma je pružná...*

4. Sémanticko-slovotvorné cvičenie (od významu k forme).

Ak je drevo *tvrdé*, potom jeho vlastnosťou je *tvrdosť*.

Ak je porcelánová šálka *krehká*, potom jej vlastnosťou je.....

Ak je guma *pružná*, tak jej vlastnosťou je.....

Ak je plastelína *tvárna*, tak jej vlastnosťou je.....

Poznáš aj iné vlastnosti látok a vecí?

Napr.: *ak je niečo sladké, jeho vlastnosťou je.....*

5. Produkčné slovotvorné cvičenie – statický opis.

Vyber si ľubovoľnú vec a opíš ju.

Nezabudni uviesť: veľkosť, farbu, tvar, z čoho je vyrobená, aké má vlastnosti.

Použi pritom pomenovania vlastností s príponou *-osť*.

2.2.5 VÝSTUPY

Na konci mladšieho školského veku, resp. pri prechode z primárneho do nižšieho sekundárneho vzdelávania, by mala byť slovtvorná kompetencia žiaka založená na týchto schopnostiach:

- a) Uvedomiť si primárne významovú a sekundárne formálnu súvislosť motivujúceho a motivovaného slova v bežnej hovorenej reči, v umeleckých textoch, v odborných textoch. Uplatňovať pritom komparatívne, inferenčné a analyticko-syntetické myslenie.
- b) Vytvoriť zjednodušené slovtvorné hniezdo na základe porovnávania významovo-formálnej príbuznosti a odlišnosti slov. Uplatniť pritom poznatky z iných vyučovacích predmetov a z iných jazykových tém (napr. pravopisné učivo). Zapájať kognitívne procesy komparácie, inferencie a kategorizácie.
- c) Priradiť pomenovania k istej slovtvornej kategórii alebo k istému slovtvornému typu na základe uvedomenia si významovej i formálnej príbuznosti (v prepojení s učivom ostatných vyučovacích predmetov). Uplatňovať kategorizáciu a abstraktizáciu.
- d) Identifikovať informácie, vyvodzovať, integrovať a interpretovať súvislosti pri porozumení počúvaného a čítaného textu s oporou o významovú príbuznosť motivačne spätých slov. Zapájať pritom pamäťové procesy, inferenčné, interpretačné a hodnotiace myslenie.
- e) Používať predponové modifikácie dynamických sloviess na spresnenie vyjadrenia v bežnej reči, pri tvorení príbehu alebo dynamického opisu. Uplatňovať pritom komparatívne a seriačné myslenie.
- f) Využívať motivačné dvojice z jednotlivých slovtvorných kategórií (konkrétnych i abstraktných, v prepojení s učivom ostatných vyučovacích predmetov) na dosahovanie jednotlivých komunikačných zámerov v bežnej hovorenej reči, v rozprávacom, opisnom a informačnom texte.
- g) Využívať proces slovtvornej motivácie v rečovej hre (tvorivé myslenie).
- h) Interpretovať estetickú funkciu slovtvorne motivovaného slova v umeleckom texte (interpretačné myslenie).
- i) Uvažovať o procese tvorenia slov, o významovom a formálnom vzťahu motivačných dvojíc (uplatniť metajazykové myslenie).
- j) Využívať nadobudnuté slovtvorné poznatky pri osvojovaní si slovtvorných pravidiel druhého alebo cudzieho jazyka a pri osvojovaní si súborov učebných termínov v jednotlivých vyučovacích predmetoch (metakognitívne procesy).

3. Edukačné využitie Malého slovotvorného slovníka

V kapitole Malý slovotvorný slovník sme ukázali, prečo takýto slovník vzniká, ako je zostavený a aké sú možnosti jeho využitia. V tejto časti ponúkame konkrétne ukážky aktivít, cvičení a projektov, ktoré možno realizovať i nimi sa inšpirovať pri vyučovaní slovotvorby a stimulovaní detskej reči a myslenia. Časť plnej verzie Malého slovotvorného slovníka slovenčiny a verziu s výberom slovotvorných kategórií vzhľadom na vývin detskej reči nájdete na www.das.unipo.sk.

3.1 PRÍKLADY NA VYUŽITIE MALÉHO SLOVOTVORNÉHO SLOVNÍKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Téma: MALÍ CESTOVATELIA

Cieľ

- a) **kognitívny:** Rozlišovať význam slovíec líšiacich sa predponou. Upevniť poznatky o predponovom odvodzovaní slovíec (komparatívne a analyticko-syntetické myslenie) a predstavu o slovotvornom hniezde (komparácia a kategorizácia).
- b) **komunikačný:** Spresniť a obohatiť vyjadrovanie o využívanie špecifikovaných predponových slovíec. Využiť slovotvorné hniezdo pri písaní správy (tvorenie). Rozvíjať zručnosti vyhľadávať a využívať informácie a pracovať so slovníkom. Rozvoj funkčnej a počítačovej gramotnosti.

1. Riadený rozhovor o cestovaní a vyhľadávanie miest a krajín na mape/ glóbose (medzipredmetové vzťahy):

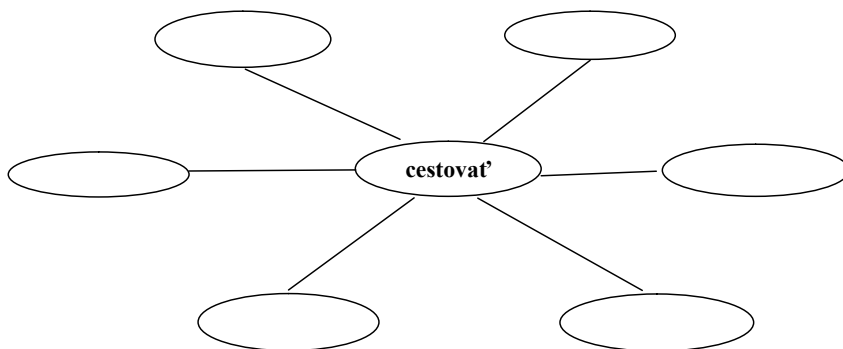
Cestovali ste niekedy niekam?
Kde všade ste boli?/Čo ste už precestovali?



Pamätáte sa, kedy ste vycestovali?/pricestovali späť?
Kam by ste chceli odcestovať, keby ste si mohli vybrať?

2. **Kognitívne slovtvorné cvičenie – pojmová mapa (kategorizácia) a porozumenie textu (funkčná gramotnosť – práca so slovníkom – vyhľadávanie, selekcia, spracovanie informácií).**

V našom rozhovore sme použili viacero slovies, ktoré súviseli s cestovaním. Vyhľadaj ich čo najviac v Malom slovtvornom slovníku a dopíš ich do slovnej mapy.



3. **Kognitívne slovtvorné cvičenie a porozumenie textu (porovnávanie, porozumenie, analyticko-syntetické uvažovanie).**

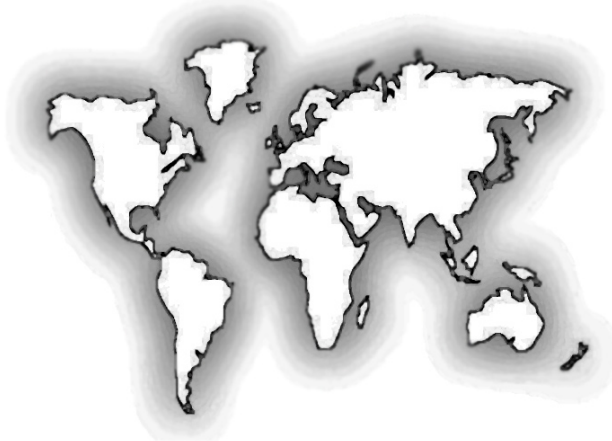
Vysvetli, čo majú všetky slová spoločné.
Čím sa odlišujú? Pomôž si slovníkom a vysvetli, čo tieto slovesá znamenajú.

4. **Vizualizácia – slovtvornoštylizáčné cvičenie (príprava na produkciu textu, aplikácia – špecifikovanie vyjadrenia predponovými slovesami).**

Predstav si, že môžeš cestovať kamkoľvek. Ako by vyzerala tvoja cesta?
Napíš, ako by si odcestoval.
kedy by si vycestoval.
kam by si docestoval.
ktoré krajiny a mestá by si precestoval.
kedy by si pricestoval späť.

5. **Medzipredmetové vzťahy (rozširovanie a upevňovanie učiva z vlasti-vedy).**

Označ miesta, kam by si vycestoval, a trasu svojej cesty.



6. **Produkčné textové cvičenie (využitie predponových slovies v texte podľa ich významu). Rozvoj počítačovej gramotnosti.**

Napiš niektorému zo svojich spolužiakov elektronickú správu z tvojej cesty a pripoj k nej vyznačenú trasu.
Elektronickú správu pošli.

7. **Overovanie informácií – práca so slovníkom. Opakovanie.**

Prečítaj si správu, ktorú si dostal. Podčiarkni v nej predponové slovesá, ktoré súvisia s cestovaním, a vysvetli, čo znamenajú. Ak ti to celkom nejde, pomôž si Malým slovtvorným slovníkom.

8. **Zovšeobecňovanie. Triedenie – práca so slovníkom.**

Nájdi v slovtvornom slovníku ďalšie slovesá, ktoré vznikli predponami *pri-*, *do-*, *vy-*, *od-*, a znamenajú „*odísť niekam/dostať sa preč z nejakého miesta*“ a „*prísť niekam/dostať sa/dôjsť na nejaké miesto, na koniec cesty*“.

**Téma: ZAHRAJME SA NA JAZYKOVEDCOV
- SLOVOTVORNÝ SLOVNÍK NAŠEJ TRIEDY**

Cieľ

- a) **kognitívny:** Opakovať a zhrnúť učivo o slovotvornej motivácii a pozorovať významovú príbuznosť slov; upevniť zručnosti práce so slovníkom (komparatívne a synteticko-analytické myslenie, triedenie a usporadúvanie údajov).
- b) **komunikačný:** Stimulovať slovotvornú produkciu.

Slovníky nevznikajú len tak v hlave nejakého jazykovedca. Jazykovedec musí byť veľmi vnímavý a pozorný a stále sledovať, ako ľudia hovoria. A to si vyžaduje aj nejaký čas. No niekedy je to dobrodružné a zaujímavé. Teraz si to môžeš vyskúšať aj ty. Pozoruj, ako hovoríš ty, tvoji spolužiaci, kamaráti, súrodenci, rodičia. Zaujímavé slová, slová, ktoré si nikdy predtým nepočul, vymyslené slová, prezývky zapisuj na triednu nástenku. Po týždni si ich prečítaj spolu so spolužiakmi a vyber si po dohode s pani učiteľkou 10 z nich. Usporiadaj ich podľa abecedy a zapíš si ich do tabuľky. Napíš, čo tieto slová znamenajú (vysvetli, prečo sa niečo/nieкто volá tak) a od akých slov vznikli. Takto si vytvoríš vlastný slovník.

SLOVOTVORNÝ SLOVNÍK NAŠEJ TRIEDY

Zaujímavé slovo	Prečo sa niečo alebo nieкто volá tak?	Aké slovo/slová bolo/boli na začiatku?
kupovačka	tá, čo kupuje	kupovať
popletko	ten, čo stále všetko popletie	popliesť
ceruzkovať	kresliť niečo ceruzkou	ceruzka

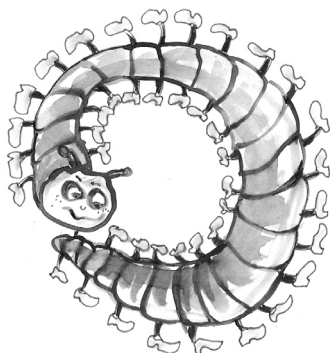
**Téma: O KAZISVETOVI, VALIBUKOVI, VETROPLACHOVI
A STONOŽKE**

Cieľ

- a) **kognitívny:** Uvedomovať si význam slov s preneseným významom. Aktivizovať slovotvorné znalosti dieťaťa. Uvedomovať si príčinný vzťah medzi slovami. Porovnávať slovotvorný a lexikálny význam slov.
- b) **komunikačný:** Rozšíriť a spresniť slovnú zásobu o slová s preneseným významom. Tvoriť vymyslený príbeh.

Lexikálny význam slovotvorne motivovaných slov sa môže časom začať odchyľovať od ich slovotvorného významu alebo pomenovanie vzniká na základe nejakého obrazu (pozri I. kap., s. 14 – 15). Podľa výskumov majú deti v mladšom školskom veku tendenciu vysvetľovať význam takýchto slov na základe ich slovotvornej motivácie a nevnímajú ich obraznosť. Používanie obrazných slov vo viacerých kontextoch však pomáha deťom pochopiť ich lexikálny, prenesený význam. Zároveň sa tým aktivizujú viaceré funkcie mozgu (porov. II. kap., s. 106 – 108).

Obr. č. 5 Stonožka a valibuk



- Stretli ste sa už niekedy so slovami *kazisvet*, *valibuk*, *vetroplach*, *stanožka*? Ak áno, kde?
- Vyhľadajte v slovotvornom slovníku slová *kazisvet*, *valibuk*, *vetroplach* a *stanožka*.
- Prečítajte v slovotvornom slovníku, čo tieto slová znamenajú a ako vznikli.
- Diskutujte o tom, či *kazisvet* naozaj „kazi svet“, či *valibuk* „vála buky“, *vetroplach* „plaší vietor“ a *stanožka* „má sto nôh“.
- Vyhľadajte slová *kazisvet*, *valibuk*, *vetroplach* a *stanožka* vo výkladovom slovníku (Krátky slovník slovenského jazyka) a porovnajte význam slov z tohto slovníka so slovotvorným významom slov v slovotvornom slovníku (komparácia významu slov – komparačné myslenie).
- Učiteľ vysvetlí, že používanie slov sa časom mení, resp. že slová nemusia mať v skutočnosti taký význam, ako by sa to na prvý pohľad zdalo, napr. *stanožka* sa volá *stanožka* preto, lebo vyzerá, ako keby mala sto nôh.
- Porozmýšľajte, či ste sa už niekedy stretli v skutočnom živote s *kazisvetom*, *valibukom* alebo *vetroplachom*. Porozprávajte, čo ste s ním zažili.
- Na základe toho si vyberte jedno z týchto slov a napíšte krátky príbeh *O kazisvetovi*, *O valibukovi* alebo *O vetroplachovi*.

3.2 PRÍKLADY NA VYUŽITIE MALÉHO SLOVOTVORNÉHO SLOVNÍKA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Práca so slovotvorným slovníkom je v tomto prípade určená učiteľkám ako východisko pri príprave edukačných aktivít zameraných na rozvoj slovnej zásoby. Slovník ukazuje modely tvorenia slov v istej slovotvornej kategórii alebo podľa istého slovotvorného typu, a tak môže slúžiť ako opora zvyšovania slovnej fluencie a flexibility detí v predškolskom veku.

Téma: MLÁĎATÁ

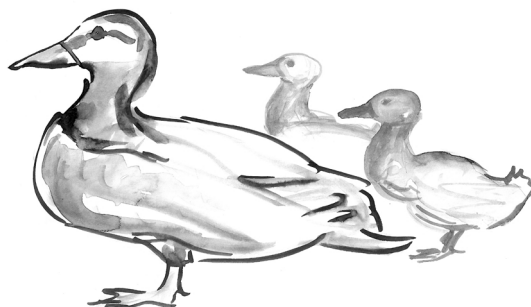
Cieľ

- a) **kognitívny:** Porovnávať adjektíva *malý* a *veľký* a význam zdobnenín s názvami mláďat (komparačné myslenie). Osvojiť si spôsob tvorenia názvov mláďat (zovšeobecňovanie – vytváranie predstavy o slovotvornej kategórii názvov mláďat).
- b) **komunikačný:** Zvyšovať slovnú fluenciu a flexibilitu prostredníctvom rozširovania slovnej zásoby o názvy mláďat.
- c) **literárnoestetický:** Vnímať výskyt pomenovania mláďaťa a jeho funkcie v umeleckom texte (vzťah mláďa – rodič/dospelý a ich správanie).

Zdobneniny v bežnej komunikácii konkurujú názvom mláďat, čo znamená, že dospelí i deti uprednostňujú používanie deminutív. Vytvárať a uchovávať vedomie rozlišovania medzi zdobneninami a názvami mláďat môže učiteľ(ka) v materskej škole rozširovaním aktívnej slovnej zásoby dieťaťa.

1. Pripravte si vopred skupinu názvov mláďat, s ktorou bude pracovať.

Obr. č. 6 Mláďatá



a) **Práca so slovníkom:**

Vyhľadajte v slovotvornom slovníku slovenčiny názvy mláďat.

Sledujte spôsob ich tvorenia.

Porovnajte tvorenie názvov mláďat s tvorením zdobnenín, ktoré súvisia s pomenovaním zvierat.

b) Sledujte detskú reč pri používaní názvov mláďat a zdobnenín.

c) Na základe toho vyberte skupinu mláďat, ktorú použijete v rámci edukačných aktivít.

2. **Edukačné aktivity:**

a) Porovnajte predmety, zvieratá a ľudí a označujte ich adjektívami *malý* a *veľký*.

b) Rozprávajte sa o rodine – kto je veľký, kto je malý, kto je rodič (mama), kto je dieťa (mláďa).

c) I zvieratá majú svoje mláďatá – priradujte obrázky zvieracích mláďat k ich rodičom a pomenúvajte ich.

d) Prečítajte si epické básne pre deti od M. Rázusovej-Martáčkovej *Zatúlané húsa* alebo *O hlúpom myšiatku*.

e) Do interpretácie textu zaradte otázky a úlohy súvisiace so zvieratami, ktoré sa v básňach vyskytli. Pomenúvajte mláďatá týchto zvierat.

Téma: SILÁCI Z ROZPRÁVOK

Cieľ

a) **kognitívny:** Poznávať slovotvorný a lexikálny význam slova. Pozorovať tvorenie zložených slov.

b) **komunikačný:** Rozšíriť slovnú zásobu o prídavné mená a antonymá. Stimulovať slovotvornú produkciu dieťaťa (zložené slová).

1. **Práca so slovníkom:**

a) Vyhľadajte v slovotvornom slovníku slová *valibuk*, *lomidrevo*, *miesiželezo*.

b) Všimnite si spôsob tvorenia týchto slov a ich slovotvorný význam.

c) Vytvorte nové slová tak, že nahradíte jeden slovotvorný základ slova iným, ľubovoľným základom.

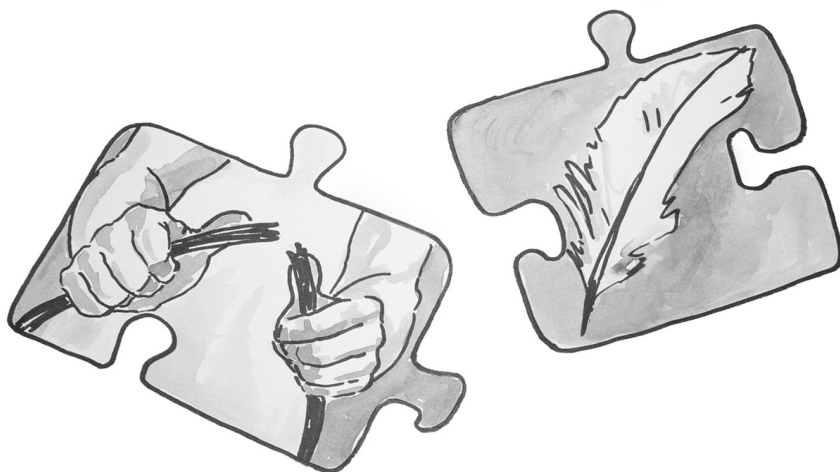
2. Vyberte si rozprávku, v ktorej sa nachádza jedna zo spomenutých postáv.

3. Pripravte si puzzle s obrázkami, ktorých skladaním vytvoríte zložené slová (názvy postáv) *valibuk*, *lomidrevo* a *miesiželezo*.

4. Edukačné aktivity:

- a) Poskladajte s deťmi puzzle a vytvorte názvy postáv z rozprávok.
- b) Prečítajte deťom pripravenú rozprávku.
- c) V rámci interpretácie sa sústreďte na slovo *valibuk*, *lomidrevo* alebo *miesiželezo* (podľa výskytu pomenovania v príslušnej rozprávke) a vonkajší opis a schopnosti, vlastnosti postavy s príslušným pomenovaním (porovnávanie lexikálneho a slovotvorného významu). Pýtajte sa, čo majú všetky postavy spoločné (zovšeobecňovanie).
- d) Priradujte s deťmi k daným prídavným menám slová s opačným významom (rozširovanie a upevňovanie slovnej zásoby o adjektívne antonymá: *veľký – malý*, *tvrdý – mäkký*, *lahký – ťažký*, *silný – slabý*, *tenký/ chudý/ štíhly – svalnatý* a pod.) prostredníctvom obrázkov.
- e) Pomáhajte deťom opísať predmety a materiály znázornené na obrázkoch prostredníctvom predchádzajúcich prídavných mien (*skala*, *hora*, *kameň*, *slamka*, *pierko*, *piesok* a pod.).
- f) Vytvorte vlastné názvy postáv a názvy postáv s opačnými schopnosťami a vlastnosťami prostredníctvom vopred pripravených skladačiek (obrázky znázorňujú činnosti: *váľať*, *miesiť*, *lomíť* a predmety: *slamka*, *kameň*, *hora*, *skala*, *piesok* a pod.).

Obr. č. 6 **Lomipierko**



4. Reflexia

Zhrňame

1. Aktívna slovtvorba je odrazom myslenia dieťaťa, ale zároveň predpokladom jeho kognitívneho stimulovania. Slovtvorná intuícia umožňuje dieťaťu predškolského i mladšieho školského veku prirodzené reprodukovanie a produkovanie slovtvorných štruktúr v zámerných rečových aktivitách. **Slovtvorné edukačné aktivity** teda považujeme za jeden zo spôsobov rozvíjania reči i myslenia dieťaťa.
2. V predškolskom a mladšom školskom veku navrhujeme **diferencované zameranie slovtvorných aktivít**, pri ktorom sa opierame jednak o zákonitosti kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa a jednak o výsledky skúmania detskej slovtvorby. V edukačných námetoch napríklad ukazujeme postup pri špecifikovaní slovnej zásoby dieťaťa predponovými modifikáciami dynamických slovies a ich využití pri tvorbe dynamického opisu či príbehového textu.
3. Zámerné reprodukovanie (teda používanie hotových) a produkovanie (teda tvorenie nových) slovtvorne motivovaných slov považujeme jednak za prostriedok stimulovania sprievodných kognitívnych procesov (najmä analyticko-syntetického charakteru), ale zároveň aj za **prostriedok všeobecnejšieho rozvíjania myslenia dieťaťa a rozvíjania jeho poznávacích a učebných stratégií**. Preto je dôležité, aby si učiteľ uvedomil spektrum kognitívnych funkcií, ktoré v rámci slovtvorných aktivít môžu pozitívne ovplyvniť kvalitu myslenia dieťaťa.
4. **Slovtvornú kompetenciu** chápeme ako čiastkovú rečovú kompetenciu, teda čiastkový súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktorý súvisí so slovtvornou stránkou jazyka a ktorý je súčasťou procesov verbálnej interakcie. Slovtvorná kompetencia je súčasťou komunikačnej kompetencie. Interakcia myslenia a reči sa premieta do interakcie kognitívnej a komunikačnej kompetencie.
5. Pri rozvíjaní **slovtvornej kompetencie dieťaťa predškolského veku** sa treba opierať predovšetkým o jeho intuitívne slovtvorné znalosti a spontánnu slovtvornú produkciu. Metodický postup rozvíjania slovtvornej kompetencie a jej využitia pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie v predškolskom veku by sa mal vyznačovať rešpektovaním konkrétneho myslenia dieťaťa a jeho prirodzenej orientácie na hru a pohyb.

6. Pri rozvíjaní **slovotvornej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku** treba zohľadniť vyššiu úroveň kognitívneho i rečového vývinu, získanie ranej gramotnosti a možnosť systematickej stimulácie vyučovaním materinského jazyka. Aj v tomto veku však konkrétne-faktické myslenie dieťaťa vyžaduje, aby slovotvorné učivo prispievalo k postupnému rozvíjaniu analyticko-syntetického uvažovania a ďalších kognitívnych procesov, aby sa zachovávala prirodzená postupnosť od významu k forme slovotvorne motivovaného slova s oporou o slovotvornú intuíciu dieťaťa.
7. **Zmyslom nadobúdania slovotvorných vedomostí** v primárnej škole nie je schopnosť žiaka definovať slovotvorné termíny, ale jeho schopnosť vedomosti využiť pri kvalitnejšom a adekvátnejšom porozumení a produkovani textu a pri rozvíjaní abstraktného myslenia. V primárnej škole má slovotvorné učivo aj medzipredmetový význam. Porozumenie základným princípom a pravidlám tvorenia slov totiž žiakovi môže uľahčiť proces učenia sa aj v ďalších vyučovacích predmetoch.
8. Pri efektívnom vyučovaní slovotvorby v primárnom vzdelávaní musíme vychádzať zo **systemu didaktických princípov**, a to od úrovne všeobecných jazykových a ontogenetických princípov cez úroveň špecifických princípov jazykovo-komunikačného vyučovania až po konkrétne edukčné princípy. Vzhľadom na zákonitosti kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa je zvlášť dôležité rešpektovať aktuálnu slovotvornú teóriu a uplatňovať **prioritu významového vzťahu medzi motivujúcim a motivovaným slovom** pred formálnym vzťahom.
9. **Proces rozvíjania slovotvornej kompetencie** a jej využitia pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie v **mladšom školskom veku** by sa mal vyznačovať rešpektovaním konkrétne-faktického myslenia dieťaťa, ale zároveň by mal byť dostatočne stimulujúci pri postupnom rozvíjaní abstraktného myslenia, a to v súlade s učebnými požiadavkami a s metodikou ostatných vyučovacích predmetov. V súbore využívaných metód sa odráža komplexnosť primárnej edukácie. Osobitné miesto v slovotvornej metodike má využívanie Malého slovotvorného slovníka.

Premýšľame

1. Vytvorte námet na rozširovanie a spresňovanie slovnej zásoby dieťaťa predškolského veku predponovými modifikáciami dynamických slovies. Predponové slovesá využite pri rozvíjaní konkrétnej komunikačnej zručnosti dieťaťa. Uveďte, ako pritom možno súčasne rozvíjať kognitívne procesy.
2. Inšpirujte sa slovotvornou aktivitou *Potraviny* (2.1.3) a vytvorte námet na rozvíjanie slovnej zásoby predškolačka o slovotvorne motivované slová z konkrétneho tematického okruhu.
3. Navrhňte spôsob využitia významovo špecifikovaných predponových slovies pri nácviku dynamického opisu v primárnej škole. Pokúste sa o medzipredmetovú integráciu s pracovným vyučovaním (opis pracovného postupu).
4. Vyberte si vhodný text ľudovej rozprávky, ktorý využijete na stimulovanie abstraktného myslenia detí zámerným používaním statických slovies. Sformulujte interpretačné otázky, ktoré súvisia s hrdinom príbehu: *Aký bol? Ako sa zmenil, akým sa stal?* (napr. *zmúdrel, spyšnel, zbohatol, schudobnel, skrásnel, zosmutnel* a pod.).
5. Vyberte si jednu z ukážok slovotvorných aktivít pre mladší školský vek (2.2.4). Urobte podrobný záznam o postupnom zapájaní a rozvíjaní jednotlivých kognitívnych funkcií. Ako vzor vám poslúži Tab. č. 11 na s. 143 – 144.
6. Navrhňte komparačné slovotvorné cvičenie na využitie slovotvornej skúsenosti dieťaťa pri osvojovaní si cudzieho jazyka.
7. V Malom slovotvornom slovníku vyhľadajte názvy zvierat a živočíchov, ktoré vznikli skladaním (napr. *zlatoočka, trasochvost*) a všimnite si spôsob ich tvorenia. V knihe *Rozprávky z lesa* od Ruda Morica (Bratislava: Ikar, 2003) vyhľadajte rozprávky, v ktorých autor použil podobný spôsob tvorenia názvov zvierat a vtákov. Vyberte si jednu rozprávku a zostavte edukačné aktivity pre predškolský vek zamerané na hru so slovom: na tvorenie zložených slov a uvedomovanie si ich významu, rozvoj slovnej fluencie a flexibility.

8. Pokúste sa vytvoriť projekt pre primárne vzdelávanie s názvom *Môj slovník*. Cieľom projektu by malo byť zopakovanie slovotvorného učiva prostredníctvom tvorby vlastného slovníka, v ktorom by žiaci zaznamenávali, triedili a analyzovali slovotvorne motivované slová (napríklad z dohodnutého tematického okruhu).
9. Urobte analýzu vybraných učebných materiálov (učebnice, cvičebnice, pracovné zošity) z hľadiska rešpektovania systému didaktických princípov pri spracovaní slovotvorného učiva. Osobitne si všimajte dodržiavanie špecifických slovotvorných edukačných princípov.

5. Literatúra

- ADAMČÍKOVÁ, V. – TARÁBEK, P. 2008: Didaktická komunikácia v predmetových didaktikách. In: Sičáková, L. – Vužňáková, K. – Rusňák, R. (eds.). Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 14. Prešov, 2008, s. 136 – 149.
- A TAXONOMY FOR LEARNING, TEACHING AND ASSESSING OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. 2001. Editors: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul P. Pintrich, James Rath, Merlin Wittrock. New York: Longman, 2001.
- BARTKOVÁ, J. 1986/87: Vplyv vyučovania slovotvornej stavby slova na rozvoj poznávacích schopností žiakov. *Komenský*, 111, 1986/87, č. 2, s. 69 – 72.
- BETÁKOVÁ, V. 1979: O vyučovaní tvorenia slov. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979.
- ČECHOVÁ, M. 1998: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. 1998: Čeština a její vyučování. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1998.
- DOLNÍK, J. et al. 1999: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1999, s. 7 – 20.
- DOLNÍK, J. 2003: Jazykové sebavedomie. *Slovenská reč*, 68, 2003, č. 5, s. 257 – 270.
- DOLNÍK, J. 2005: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: *Jazyk a kognícia*. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 39 – 82.

- FEUERSTEIN, R. et al. 2002: *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2002.
- FEUERSTEIN, R. 2006: Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách. In: *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Ed. V. Pokorná. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 10 – 21.
- FURDÍK, J. 1993: *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- FURDÍK, J. 2004: *Slovenská slovotvorba*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004.
- HORECKÝ, J. 1971: *Slovenská lexikológia 1. Tvorenie slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971.
- JENSEN, M. R. 2003: *Mediating knowledge construction: Towards a dynamic model of assessment and learning*. Part I: Philosophy and theory. *Educational and Child Psychology*, Vo. 20, No. 2, 2003, s. 100 – 117.
- KESSELOVÁ, J. 2003: *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003.
- KRESILA, J. 2009: *Vývoj a tvorba kurikula výtvarnej výchovy v anglickom a slovenskom edukačnom kontexte*. [Dizertačná práca.] Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2009.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004.
- LIGOŠ, M. 2005: *Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka*. In: Sičáková, L. – Liptáková, L. (eds.) *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 11. Prešov, 2005, s. 84 – 90.
- LIGOŠ, M. 2009a: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009, s. 36 – 38.
- LIGOŠ, M. 2009b: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009, s. 98 – 118.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2003: *Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania*. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 9. Prešov, 2003, s. 110 – 130.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2002/2003: *Vyučovanie tvorenia slov v mladšom školskom veku*. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 49, 2002/2003, č. 5 – 6, s. 153 – 160.
- LIPTÁKOVÁ, L. – PALENČÁROVÁ, J. 2004: *O dvoch komunikačných zručnostiach*. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004.

- LIPTÁKOVÁ, L. 2007: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 13. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková – B. Hlebová. Prešov, 2007, s. 216 – 228.
- OBERT, V. 2002: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: Aspekt, 2002.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. 1997: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.
- SLANČOVÁ, D. 1994: Praktická štylistika. Prešov: SLOVACONTACT, 1994, s. 63 – 110.
- STERNBERG, R. J. 2002: Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002.
- SVOBODOVÁ, J. 2000: Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka ma-
teřštiny. Spisy Ostravské univerzity. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta
Ostravské univerzity, 2000.
- TZURIEL, D. 2000: Dynamic assessment of young children: Educational
and intervention perspectives. Educational Psychology Review, Vol. 12,
No. 4, 2000, 385 – 435.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1970: Myšlení a řeč. Praha: Státní pedagogické naklada-
telství, 1970.
- VYGOTSKIJ, L. S. 2004: Psychologie myšlení a řeči. Zost. J. Průcha. Praha:
Portál, 2004.
- ZÁŠKODNÝ, P. 2007: Didaktická komunikace fyziky a kurikulární proces.
Educational & Didactic Communication 2007. Bratislava: Educational
Publisher Didaktis.
- ZELINKOVÁ, K. 1984: Slohová zložka. In: Teória vyučovania slovenského
jazyka. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1984, s. 138 – 144.

A CHILD AND WORD-FORMATION

Ľudmila Liptáková – Katarína Vužňáková

A Child and Word-formation is an academic textbook mainly intended for students of pre-primary and primary education as well as for interested persons from the ranks of specialists or general public. The thematic orientation of the book has been influenced by a long-term interest of both authors in the word-formation system of the Slovak language and its speech realisation, and in the research into word-formation in the speech of children of pre-school and junior school age. The publications include the following monographs: Liptáková, L.: *Nonce-formations in Colloquial Slovak* (Prešov: Náuka, 2000), and Vužňáková, K.: *Problems of Lexicographic Record of the Word-formation System of Slovak* (Prešov: Prešovská univerzita, 2006).

In the academic textbook *A Child and Word-formation* we attempt to fulfil three main objectives:

1. To bring future and contemporary teachers of mother tongue the basic characteristics of the theory of word-formation motivation that was worked out by prominent Slovak derivatologist prof. Juraj Furdík and we hold it to be a conceptual starting-point for present teaching of word-formation and a theoretical basis for the development and analysis of the word-formation aspect of a child's speech.

2. To introduce the outcomes of the research into various aspects of the relation between a child and word-formation: children's occasional word-formation, authorial word-formation in literary texts for children, word-formation motivation as a means of realisation of the relation between a child's speech and thinking, lexicographic processing of word-formation categories reflecting development and stimulation of a child's speech etc.

3. To build up a conception of the use of word-formation motivation as a means of speech and cognitive development of a child. To elaborate content and process in the development of word-formation competence of children of pre-school and junior school age as a part of their communicative and cognitive competence. To elaborate specialist methodology and bring concrete examples of word-formation educational activities.

According to defined objectives, the book is divided to three main chapters: I. From the theory of word-formation motivation. II. Research aspects of the relation between a child and word-formation. III. Word-formation motivation as a means of speech and cognitive development of a child. The book includes a website <http://das.unipo.sk> containing two lexicographic

appendices: A glossary of word-formation and A glossary of children's non-
formations.

The outcomes of theoretical, research and practical treatment of the relation between a child and word-formation include:

1. Occasional word-formation activity of children has specific causes and outcomes. Children's non-
formations cannot be studied without the knowledge of regularities in the development of a child's thinking and speech. An ability of foregrounded combination of elements of the word-formation system enables the child an immediate and individual interpretation of reality. Word-formation motivation has special function in cognitive and speech ontogenesis of the child.

2. Multi-aspect approach to the study of the problem (linguistic, philosophical, psychological, psycho-linguistic, cognitive-linguistic, neuro-linguistic approaches) can help to understand the functioning of those words in the language motivated by word-formation, especially in children's speech, and also to develop children's speech and thinking.

3. Along with the description of words in Slovak that are motivated by word-formation we have compiled A glossary of word-formation. It is designed to consider the latest research in derivatology and also didactic approaches applied in the teaching of word-formation.

4. An active word-formation reflects a child's thinking and a precondition for its cognitive stimulation. Word-formation intuition enables children of pre-school and junior school age to naturally reproduce and produce word-formative structures. We consider education activities aimed at word-formation to be one of the means to develop a child's speech and thinking as well as a means for more general development of its cognitive and learning strategies.

5. When developing a word-formative competence of a child of pre-school age, it is necessary to go by mainly its intuitive knowledge of word-formation and spontaneous word-formative production. The methodic approach should be marked by our respect for concrete thinking of a child and its natural learning towards games and exercise.

6. When developing word-formative competence of a child of junior school age, we should consider a higher level of cognitive and speech development, acquisition of early literacy and a possibility of its systematic stimulation by teaching mother tongue. However, concrete-factual thinking of a child of this age requires, too, that the word-formation subject matter contributes to the gradual development of analytical-synthetic thinking and other cognitive processes to preserve a natural succession from the meaning to the form of a word motivated by word-formation, supported by a child's word-formation intuition.

7. The purpose of learning word-formation in the primary school is not the pupil's ability to define the terms of word-formation but his/her capacity to use the knowledge in better and more adequate comprehension and production of a text as well as in the development of abstract thinking. Word-formation subject matter in the primary school has also interdisciplinary meaning. Comprehension of elementary principles and rules of word-formation can make the process of learning easier for the pupil in other subjects, too.

Z posudkov recenzentov

U posuzovaného textu učebnice je třeba ocenit především ucelenost a vzájemný soulad, propojenost a hloubku informací z hlediska teoreticko-lingvistického i pedagogicko-didaktického. Učebnice je jasně a promyšleně strukturovaná a je psána velmi propracovaným způsobem, kombinujícím jak motivační pasáže, navazování komunikace se čtenářem, uvádění analogických příkladů nebo autentických dokladů jednotlivých jevů, tak přehledně členěné teoretické pasáže. Ty jsou zpracovány citlivě s ohledem na zaměření adresátů, pro něž je text primárně určen; účelné je také shrnutí každé kapitoly a v neposlední řadě i otázky a úkoly k samostatnému vypracování. Velmi mile a přitažlivě působí bezprostřednost, s níž se autorky na čtenáře obracejí a jež vlastně začíná už u netradičních názvů kapitol... Učebnice je zároveň také didaktickou pomůckou obsahující řadu metodických pokynů a cvičení, naznačujících zdaleka ne jen postupy při práci s přehledně zpracovaným Malým slovtvorným slovníkem, který je spolu se Slovníkem dětských okazionalismů součástí učebnice na jejích webových stránkách, ale také další možné cesty k rozvíjení komunikačních schopností dětí a rozšiřování jejich slovní zásoby.

*PhDr. Diana Svobodová, Ph.D.,
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta*

Hoci derivatologický výskum má v slovenskej lingvistike dlhú a kvalitnú tradíciu, obrazne možno konštatovať, že v oblasti didaktickej aplikácie sa slovtvorbe nedarí až tak dobre, ako by sa jej dariť mohlo a malo. Faktom je, že ne jeden učiteľ slovenčinár má s uchopením a prezentáciou slovtvorného učiva problémy... Ak vysokoškolský učiteľ slovakistiky vyjadruje nespokojnosť so stavom vyučovania svojho predmetu na nižších stupňoch škôl, je to aj kritika seba samého. Príprava budúcich základo- a stredoškolských učiteľov sa predsa uskutočňuje na univerzitách. Je preto prirodzené a správne, ak sa cesta k náprave začína práve vo vysokoškolskom prostredí. V takomto kontexte posudzujeme rukopis vysokoškolskej učebnice s názvom *Dieťa a slovtvorba*, ktorej autorkami sú skúsené univerzitné pedagogičky a (aj) derivatologičky – Ľudmila Liptáková a Katarína Vužňáková... ako moderný, odborne fundovaný a pritom čitateľsky príjemný komunikát, ktorý navyše prichádza v čase zvýšeného dopytu po takomto type publikácie.

*Mgr. Martin Ološtiak, PhD.,
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta*

Vysokoškolská učebnica je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 3/7270/09 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*.

DIEŤA A SLOVOTVORBA

vysokoškolská učebnica

Autorky: doc. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Recenzenti: PhDr. Diana Svobodová, Ph.D.
Mgr. Martin Ološtiak, PhD.

Anglický preklad: Mgr. Markéta Andričíková, PhD.

Výtvarná spolupráca: Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.

Webová stránka učebnice: Michal Stachura

Obálka: Mgr. Martin Dzurilla

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Vydanie: prvé, 2009

Počet strán: 203

Náklad: 500 ks

Technický redaktor: Ing. Ladislav Nagy

Tlač: Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 978-80-555-0072-0