

Detská reč a slovtvorba

Katarína Vužňáková

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy,
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Pri tvorbe vysokoškolských učebníc a skrípt sa kladie dôraz predovšetkým na ich obsahovú stránku, teda na to, čo by mal študent zvládnuť, osvojiť si v rámci výsledkov vedeckého bádania. Nazdávame sa však, že rovnako dôležitý je aj spôsob podávania týchto informácií, a to predovšetkým budúcim absolventom vysokých škôl s pedagogickým zameraním. Spôsob získavania informácií je totiž vzorom, modelom pre následné odovzdávanie získaných poznatkov.

Vedecké práce (monografie, slovníky) a didaktické práce (vysokoškolské učebnice) majú mnohokrát vzhľadom na štýl a spôsob spracovania totožný charakter. Preto v tomto príspevku ponúkame a chceme ukázať spôsob tvorby učebnice s názvom *Detská reč a slovtvorba*, ktorá vzniká na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a je založená na komunikačnom rámci pre vyučovanie, myslenie a učenie, teda je vystavaná na didaktických základoch.

Pohnútky vzniku učebnice

Niekoľkoročný výskum slovtvorby.

Vyučovanie slovtvorby – príprava budúcich učiteľov elementaristov a preelementaristov.

Aplikovanie slovtvornej teórie na detskú reč.

Výskum detskej reči.

Doterajší spôsob zostavovania vysokoškolských učebníc a skrípt, ktorý sa vyznačuje mechanickým odovzdávaním informácií.

Rôzne formy vysokoškolského vzdelávania – denná, externá, dištančná forma. Priama výučba a e-learning, t. j. eliminovanie priameho kontaktu študenta a učiteľa v niektorých formách výučby. S tým súvisí prehodnocovanie a inovovanie doterajšieho spôsobu edukácie.

Východiská

Teória J. Furdíka o slovtvornej motivácii (2004).

Prepojenie výskumu o slovtvornej motivácii s myslením detí v predškolskom a mladšom školskom veku a s vyučovaním slovtvorby na 1. stupni ZŠ.

Dva rozmary vysokoškolského učiteľa – vedecká a pedagogická činnosť, s čím súvisí didaktická transformácia teórie a výsledkov výskumu – náučno-popularizačný štýl a názornosť.

Hlavný cieľ učebnice

Pedagogický rozmer učebnice – zefektívnenie autodidaktického spôsobu získavania informácií v rámci vysokoškolského štúdia. Didaktickosť sa totiž spája primárne s výučbou na základných a stredných školách.

Prostriedky na dosiahnutie cieľa

Prenesenie metód bežnej vyučovacej jednotky do samoštúdia.

1. Motivačné: vstupné i priebežné – motivačné rozprávanie, demonštrácia, vysvetľovanie, „fiktívny rozhovor“ medzi autorom učebnice – učiteľom a potenciálnym študentom.

2. Expozičné: monologická explikácia s využitím princípu exemplárnosti a štruktúrovanosti so zreteľom na zrozumiteľnosť, demonštračné metódy.

3. Fixačné a diagnostické, resp. autodiagnostické: opakovanie najdôležitejších, jadrových vedomostí, sebakontrola prostredníctvom otázok a úloh.

Učebnicu sme rozdelili na dve časti, knižnú a elektronickú.

Obsah knižnej časti

1. Teoretické východiská slovotvornej motivácie.
2. Detská reč a myslenie na pozadí vyučovania slovotvorby.
3. Okazionalizmy v detskej reči.
4. Malý slovotvorný slovník slovenčiny a školská prax.
5. Ukážky cvičení a aktivít.
6. Použitá literatúra

Spôsob zostavovania kapitol a podkapitol v knižnej časti:

Každá kapitola je vystavaná na modeli EUR, teda obsahuje tri fázy, ktoré je možné uplatniť pri akomkoľvek type a stupni vyučovania (Steelová – Meredith – Temple, 1989, podľa Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003).

1. *Evokácia* – vstupná časť, motivácia a príprava na prijímanie nových poznatkov, vyvolanie záujmu.

2. *Uvedomenie si významu* – oboznámenie sa s novými informáciami a ich spájanie s vedomosťami z prvej fázy. Tu sa prezentuje teória a výsledky výskumov (Informácie sú podávané popularizačným štýlom, t. j. objavujú sa tu vsuvky, zaujímavosti vyznačené osobitným typom písma a pod.).

3. *Reflexia* – upevňovanie získaných poznatkov. Táto fáza je v našej učebnici rozdelená na dve časti:

- a) *zhŕňame* (zhrnutie najdôležitejších poznatkov a myšlienok v niekoľkých bodoch),
- b) *premýšľame* (súbor úloh a otázok týkajúcich sa textu príslušnej kapitoly).

Elektronická časť

Elektronicky budú spracované:

1. Súbor okazionalizmov (zaznamenaný pozorovaním detskej reči).
2. Malý slovotvorný slovník slovenčiny.

Slovotvornú motiváciu ako jeden z javov v systéme jazyka možno ozrejmiť z viacerých hľadísk (Nazdávame sa, že každý jazykový jav je možné objasniť z rôznych aspektov. Ich komplex môže pomôcť lepšie pochopiť fungovanie daného javu v systéme jazyka.), preto ako ukážku zostavovania konkrétnej kapitoly vyberáme časť s názvom *Detská reč a myslenie na pozadí vyučovania slovotvorby*.

Obsah kapitoly

1. Skúmanie detskej reči a myslenia.
2. Lingvistické výskumy vo vyučovaní slovotvorby na 1. stupni ZŠ.
3. Filozofické aspekty slovotvornej motivácie.
4. Ako súvisí slovotvorba s fungovaním psychiky?
5. Môže vyučovanie slovotvorby ovplyvniť využívanie mozgu?
6. Reflexia (zhŕňame a premýšľame).
7. Literatúra.

1. Skúmanie detskej reči a myslenia

*Detská reč a spôsob vyjadrovania sa zdajú byť často dospelým zábavné. No máloktorí z nich si uvedomujú, 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 okazionálneho slova, v ktorom sa spája činnosť, vyjadrujúca „urobiť z veľkého, resp. väčšieho malé/maličké“. Ako je však možné, že dieťa tvorí množstvo okazionalizmov, 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 boli v minulosti predmetom psychologických skúmaní, predovšetkým predmetom kognitívnej psychológie. Detská reč a myslenie však patria do oblasti skúmania reči a myslenia človeka vôbec. Objasniť podstatu reči a myslenia, resp. jazyka a myslenia sa pokúšajú filozofi už od obdobia antiky. Predmetom bádania je však reč, jazyk a myslenie ako také, resp. reč a myslenie dospelých. A tak detská reč nebola doteraz ani na Slovensku predmetom lingvistických skúmaní. Až v poslednom období sa rozbehol systematický výskum detskej reči slovensky hovoriacich detí (Štúdie o detskej reči, 2008). Uvedomenie si, že reč a myslenie nie je možné skúmať izolovane, zapríčinilo vznik a rozvoj pomedzných disciplín, ako

sociolingvistika, psycholingvistika a neurolingvistika (snaží sa vysvetliť súvislosti medzi rečou, rečovými schopnosťami a vývinom nervovej sústavy a fungovaním mozgových štruktúr), resp. aj neuropsycholingvistika.

V tejto učebnici chceme poukázať na všetky spomenuté dimenzie slovotvornej motivácie. Preto vychádzame zo širších filozofických, psychologických, resp. psycholingvistických i neurolingvistických, lingvistických a sociolingvistických aspektov detskej reči a myslenia, ktoré by sa mali premietnuť do vyučovania slovotvorby a jej chápania učiteľmi základných i materských škôl.

2. Lingvistické výskumy vo vyučovaní slovotvorby na 1. stupni ZŠ

V učebnici slovenského jazyka pre 4. ročník sa nachádzajú, okrem iných, aj slová podchod, predpis, predpoveď. Keďže tieto slová by podľa autorov učebnice mali dokázať bezpečne rozanalyzovať 9- až 10-ročné deti, čitateľovi tejto učebnice by to nemalo robiť žiadne problémy. Našli ste v týchto slovách predpony? Ak áno, dopustili ste sa rovnakej chyby ako autori spomínanej učebnice. Tieto slová totiž vznikli transflexiou (podchod je „to, kde sa podchádza“; predpis „to, čo sa predpisuje“; predpoveď „to, čo sa predpovedá“), nie prefixáciou, pričom bezpríponové tvorenie nie je vzhľadom na myslenie detí vhodné zaraďovať do vyučovacieho procesu na 1. stupeň ZŠ.

Na základe čoho teda vyberať vhodné slová a ako sa vyhnúť chybným rozborom slovotvorne motivovaných slov?

Vzhľadom na nové výskumy v oblasti slovotvorby považujeme za adekvátne zaviesť do vyučovania tvorenia slov *teóriu o slovotvornom význame a o binárnosti a ternárnosti onomaziologickej štruktúry slova.*

Doteraz sa pod vplyvom binaristickej koncepcie, ktorú uviedol do jazykovedy *J. M. Rozwadowski* (porov. o tom *Furdík, 1996, s. 49*), zdôrazňovala korešpondencia medzi dvojčlennosťou vonkajšej (slovotvorný základ + slovotvorný formant) a vnútornej (onomaziologický príznak + onomaziologická báza) štruktúry motivovaného slova, čo sa prenieslo aj do vyučovania.

Doposiaľ sa aj vplyvom binarizmu vychádza v školskej praxi z formálnej štruktúry slova, nie z jeho významu, čo má za následok uvádzanie nevhodných príkladov v učebniciach slovenského jazyka (*cezpoľný: cez-poľný* namiesto *cez-poľ-ný*, teda „*taký, ktorý sa beží cez pole*“; *predpis: pred-pis* namiesto *predpis-0*, teda „*to, čo je predpísané*“ a pod.) a neadekvátny rozbor slovotvorne motivovaných slov zo strany učiteľov (*rozprávka: roz-právka* namiesto *rozpráv-ka, t. j. „to, čo sa rozpráva“*, pozri *Liptáková, 2003*). To však neznamená, že by mala binaristickú teóriu nahradiť teória o ternárnosti slovotvornej štruktúry. Slovotvorná teória je totiž len jedna, pričom vonkajšia (slovotvorný základ a slovotvorný formant) a vnútorná štruktúra (slovotvorný význam) slova môžu byť binárne i ternárne (pozri kapitolu Teoretické východiská slovotvornej motivácie v tejto učebnici).

Z hľadiska myslenia detí je primerané začať binarizmom, no ten by sa mal vzťahovať len na formálnu, vonkajšiu štruktúru slova. Napriek tomu východiskom pri slovotvornom rozbere by mal byť slovotvorný význam, ktorý môže byť a najčastejšie je ternárny (pozri *Furdík, 2002*), analýza jeho štruktúry však nepatrí ešte do vyučovania na 1. stupni ZŠ. Slovotvorný význam by mal slúžiť ako pomôcka pri odhaľovaní vzni-

ku slova a uvedomovaní si sémantických rozdielov medzi slovami, predovšetkým pri slovesách, ktorých význam sa mení prefixom (ide o jadro vyučovania v rámci slovo-tvorby vo 4. ročníku, napr. *cestovať* – *vycestovať/odcestovať* „uskutočniť cestovanie/začať cestovať“; *docestovať* „ukončiť cestovanie/prísť do cieľa“; *precestovať* „cestovať po rôznych krajinách“).

3. Filozofické aspekty vyučovania slovotvornej motivácie

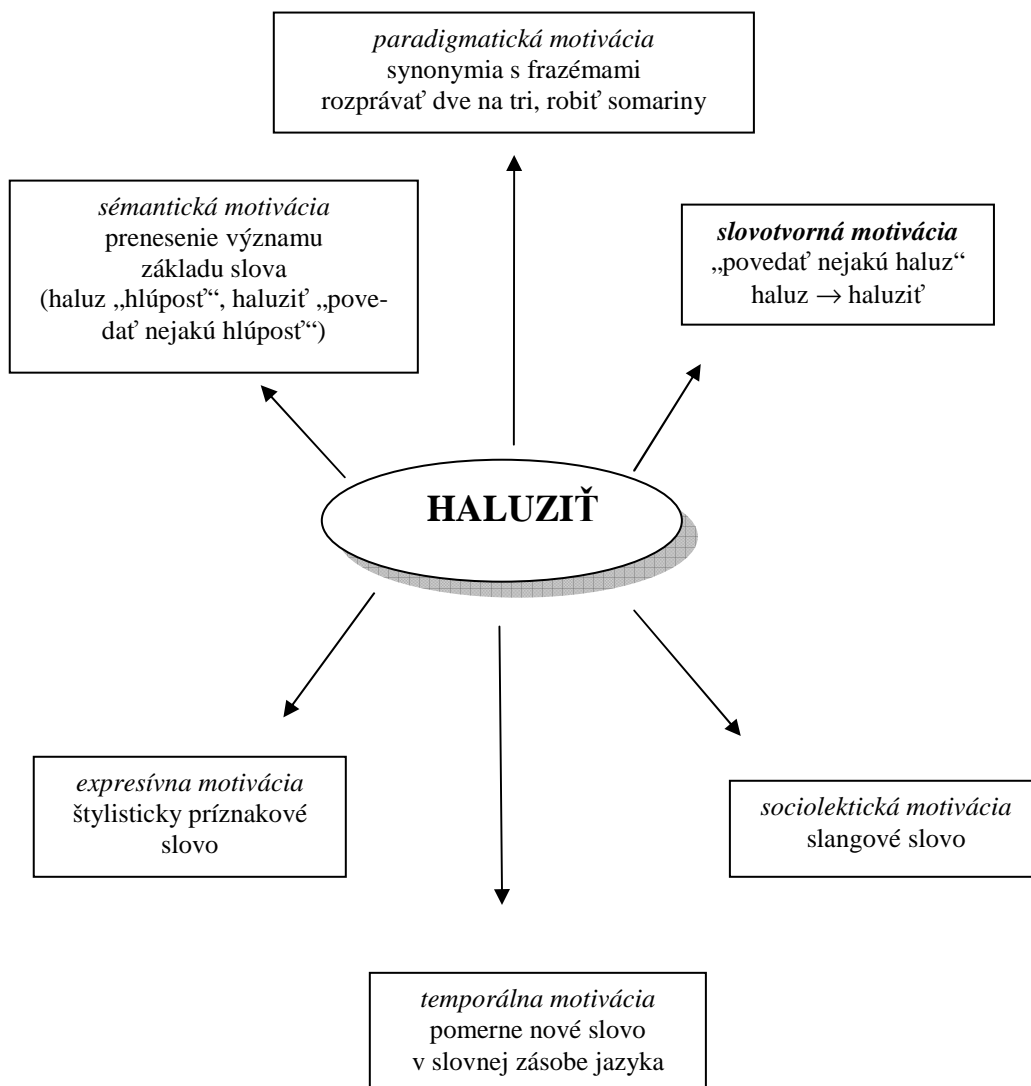
Zamýšľali ste sa už niekedy nad tým, ako ľudia vnímajú svet a hovoria o ňom? Je to, čo hovoríme o svete, naozaj pravda? Môžeme jazykom vypovedať o skutočnej povahe vecí?

Na základe výskumov rôznych typov jazykov sa ukazuje, že v jazyku sa odráža ľudské vnímanie sveta. Napríklad Eskimáci majú v jazyku niekoľko pomenovaní na označenia 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 v slovnej zásobe nestoja vedľa seba izolovane. Popredný predstaviteľ slovenskej lingvistiky, derivatológie, J. Furdík (porov. 1998/1999), 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.



2. „Hranice môjho jazyka sú hranicami môjho sveta.“ V tradičnom vnímaní vzťahu jazyka a sveta je jazyk odrazom skutočnosti. Lingvistický relativizmus, analytická filozofia však prišli s odlišným pohľadom. Vnímanie sveta je rôzne, teda závisí od typu jazyka (porov. o tom Krupa, 1981, s. 33 – 45). 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“ (Dziaková, 2000).

Dokonca vnímanie sveta je odlišné vzhľadom na jednotlivca., napr. *kolodomky* – papuče, ktoré sa nosia okolo domu; *študentolapka* – trh pracovných príležitostí pre študentov (porov. Liptáková, 2000).

3. **Jazyk je hra.** V tomto zmysle v predškolskom veku hrajú deti hru v pravom zmysle slova, pričom pravidlá tejto hry objavujú postupne prostredníctvom intuície. V mladšom školskom veku sa už učia zámerne, cielene o týchto pravidlách, t. j. učiteľ by mal deti viesť k tomu, aby si ich uvedomovali, pričom na to môže použiť intuíciu a nevedomé znalosti detí o fungovaní jazyka.

Ako tieto tvrdenia súvisia s vyučovaním slovotvorby?

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

1. Tým, že deti vôbec vytvorili kompozitá, dali do súvisu pomenovania, ktoré sa vo väčšine uvedených prípadov za normálnych okolností k sebe nedostávajú. Tak vytvorili štylisticky príznakové kompozitá.

2. Jazyk a jeho používanie je odrazom myslenia jednotlivca (jeho skúsenosťou, rozhladenosťou, slovnou zásobou, sčítanosťou a pod.). Konkrétne v slovotvorbe je uvedomovanie si a dešifrovanie slovotvorného významu slova 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, v uvedenom prípade i vplyvu cudzích pomenovaní a jazykov vôbec.

3. V rámci slovotvorby možno ukázať prostredníctvom detských okazionalizmov, ale i iných štylisticky príznakových slov (napr. slangizmy, prezývky) tvorenie normovaných jednotiek. V uvedenom prípade ide o ukážku tvorby kompozít. Napriek tomu, že doteraz neboli zložené slová zaradené do obsahu učebných osnov a nevyskytovali sa tak ani v učebniciach slovenského jazyka pre 1. stupeň ZŠ, v detskej mysli sú už podvedome zafixované princípy tvorenia kompozít, a tak prostredníctvom hry so slovami je možné meniť nevedomované využívanie slovotvornej motivácie u detí na uvedomovanie si tvorenia slov v jazyku.

3. Ako súvisí slovotvorba s fungovaním psychiky?

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. V dnešnej dobe je ich toľko, že by sme sa určite všetci zbláznili. Čo sa ale potom stane s množstvom informácií, ktoré nepotrebujeme? Podľa psychológov ich ukladáme do podvedomia a v prípade potreby ich možno odtiaľ vybrať. (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 takpovediac samovoľne, bez toho, aby sme to zámerne robili.)

Fungovanie psychiky priamo súvisí s fungovaním jazyka. Jazyk je totiž svojou podstatou tiež psychická záležitosť (napr. negatívny zážitok môže u dieťaťa predškolského veku spôsobiť zajakávanie). Človek si nie je schopný zapamätať veľké množstvo arbitrárných (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 (mimochodom aj počítač funguje na rovnakom princípe; to, čo nepotrebujeme, vyhodíme do koša, z ktorého môžeme spätne vyberať), nepotrebné vzťahy medzi slovami v slovnej zásobe sa časom strácajú. Viete napríklad, ako vzniklo slovo **hudba**? Pre súčasného používateľa jazyka táto otázka nemá zmysel. Slovo hudba je také frekventované, že slovotvorná motivovanosť nie je potrebná. No etymológovia, ktorí skúmajú vývin jazyka a pôvod slov, uchovávajú informáciu (analogicky v nevedomí národa hovoriaceho istým jazykom) o tom, že hudba vznikla zo slova **húst**. Môžu teda v prípade potreby (napr. pri štúdiu nejakého jazykového javu) rekonštruovať genetickú motiváciu: **húst** → **hudba** „to, že niekto hudie“.

Poznanie a myslenie vytvárajú pole, na ktorom sa spoločne stretávajú dva pohľady na skutočnosť. Centrom skúmania filozofie i psychológie je spôsob vnímania a uchopovania vnútorného i vonkajšieho sveta človekom. Rozdiel možno hľadať v tom, že kým filozofia podáva a analyzuje výsledky myšlienkových pochodov, psychológia proces a príčinu ich vzniku. Otázky súvisiace s dialektickým vzťahom medzi jazykom a myslením sú tradične späté s filozofiou, psychológiou a lingvistikou. Vychádzame z názoru, že človek doteraz nevyňašiel nič zložitejšie a komplexnejšie, ako je on sám, a preto jazyk a psychiku človeka treba skúmať na základe analogických princípov.

Problém, či slovotvorná motivácia môže prispievať k efektívnosti komunikácie a dorozumievania, nebol pred výsledkami bádateľského úsilia J. Furdíka uspokojivo vyriešený. J. Furdík však ukázal, že slovotvorná motivácia naznačuje onomaziologický rámec, v ktorom sa konštituuje, pohybuje alebo navrstvuje lexikálny význam slova; je nosnou informáciou pri porozumení slov s nízkou frekvenciou (pozri ďalej o slove chytľan) a rozsah využitia jednotlivých typov motivovaných slov je charakteristický pre jednotlivé typy textov (Furdík, 1978a). Domnievame sa, že tieto tvrdenia je možné dokázať a rozšíriť práve prostredníctvom skúmania súvislostí medzi jazykom a psychikou človeka.

Príčinu javu označovaného ako slovotvorná motivácia treba teda 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 a vyššie slovo *haluzit*). Z toho však vyplýva, že pri konkrétnom rečovom akte sa tieto vzťahy dostávajú do súčinnosti, a to aj bez toho, aby si ich človek priamo uvedomoval. Jednou z viacerých relácií 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 prijať stanovisko, že človek nie je schopný vnímať svet bez relácií (pozri podkapitolu Filozofické aspekty vyučovania slovo tvornej motivácie). Tomuto poznaniu treba podriaďovať aj chápanie arbitrárnosti a motivovanosti v jazyku, na čo svojim spôsobom poukázal aj J. Dolník (porov. 1990, s. 148). Zákony ľudskej mysle musel vziať do úvahy už aj F. de Saussure, keď uznal, že arbitrárnosť znakov jazyka je založená na iracionálnom princípe, a keby sa uplatňovala bez obmedzenia, viedla by ku krajným komplikáciám. Preto naša myseľ zavádza princíp poriadku a pravidelnosti (porov. de Saussure, 1989). Svedčia o tom výskumy, podľa ktorých nadpolovičná väčšina všetkých slov v lexikálnej zásobe je slovo tvorne motivovaných a v slovenčine iba 4 % lexikálnych jednotiek nevstupujú do žiadnych vzťahov slovo tvornej motivácie (porov. Furdík, 1978b).

Psychologický rozmer slovo tvornej motivácie má dosah na jej uplatňovanie, 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 vývine), ale i individuálneho a univerzálneho v jazyku. 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 vytlačujú zo synchronného pohľadu používateľov jazyka ako výsledok kompenzácie frekvencovanosti a množstva nových i potenciálnych vzťahov slovo tvornej motivácie. Napríklad slovo *koryto* z hľadiska synchronie považujeme za nemotivované, no morfológická 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 pomáha pri rekonštrukcii slovo tvornej štruktúry aj neznámeho slova a 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) *chytľan* (chytľavý mäkkýš) na základe vzťahu *chytať/chytľavý* → *chytľan* („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 slovo tvorným formantom *-an*, ktorý je typický pre tvorenie názvov osôb. Preto vznikali dvojaké (prípadne trojaké) interpretácie onomaziologického základu: osoba – živočích/vec.

Obsahy nevedomia vstupujú aj do procesu tvorenia nových slov. Príkladom môžu byť okazionalizmy (pozri o tom osobitnú kapitolu o okazionalizmoch), ktorých autormi sú hovoriaci všetkých vekových kategórií. Každý človek sa prezentuje ako individuum prostredníctvom odlišných spôsobov premýšľania, t. j. prostredníctvom rozmanitých relácií medzi objektami, 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. Cez využívanie štylistických dimenzií odvodených slov a kompozít vo vyučovacom procese sme zistili, že už v jazykovom myslení 10- až 11-ročných detí (pravdepodobne aj 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 jazykovú

kreativitu je možné len prijatím skutočnosti, že súčasťou myslenia sú skúsenosťou získané univerzálne pravidlá, ktoré si produktori neuvedomujú v procese tvorenia.

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

Pes – *kostižrút, blchonosič, mačkolapač, štekohryzáč, štekáč, ľudopriateľ, havkáč, štekotvor*;

Kniha – *listozväz, písmenkár, prachosadač, myšlienkovod, infozdroj, infoplod, slovaschovač, rozumodarca, čítadlo*;

Škola – *infocuc, mozgotrápič, nervokaz, ľudotábor, rozumovrah, infobúdka, žiakomorička, dieťomor, učibúdka, triedokemping*;

Učiteľ – *nervolez, múdroved, amosák, žiakotrápič, hlavolámač, encyklochod, úlohodávač*;

Počítač – *časozráč, hromastič, tahooč, psychobedňa, zanásrob, zrakokazič, mozgosvet*.

Markantným znakom je fakt, že respondenti tvorili v prevažnej väčšine kompozitá. Táto skutočnosť sa dá vysvetliť tým, že onomaziologická štruktúra pri zložených slovách je explicitnejšie vyjadrená ako pri derivátoch. V tomto prípade ide pri väčšine uvedených okazionalizmov o konateľské názvy, pričom kompozitá umožňujú vyjadriť činnosť, dej druhým základom slova (*žiakotrápič* „ten, kto trápi žiakov“), čo pri derivátoch je súčasťou onomaziologického spoja, ktorý nemá pendant v onomatologickej 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 zo skúsenosti, poznania.

Asociačné spoje vyplývajúce zo skúsenosti a poznania sa priamo premietajú do podoby toho-ktorého pomenovania. Slovo tvorné zložky 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, resp. pri spájaní designátu a designátora sa do popredia dostávajú rôzne špecifikačné sémy alebo noémy. Tým dochádza k potrebe rozlišovať javy, ktoré Frege označuje ako Sinn a Bedeutung, význam a zmysel (porov. Nebeská, 1992). Totožný denotát má v každom z uvedených prípadov odlišný zmysel, vyplývajúci z osobnej skúsenosti tvorcu okazionalného slova. Sme presvedčení o tom, že opísaný proces vzniku slov sa viaže aj na nepríznakové lexikálne jednotky. Jediným diferencujúcim znakom je ich normovanosť.

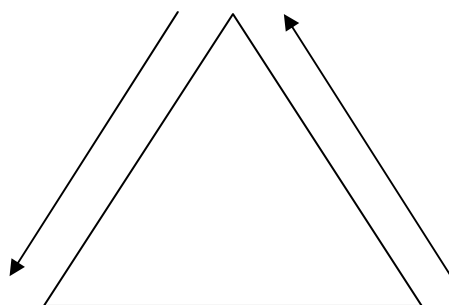
Sémantický trojuholník

DESIGNÁT

(obsah – význam, ktorý pozostáva zo sém a z noém)

miesto, kde sa učí, skúša, píšu 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 vytvárania obsahu (**významu**) na základe skúsenosti a poznania

DESIGNÁTOR
(znak, pomenovanie)
nervokaz

DENOTÁT
(vec)
škola

Ľudské myslenie prechádza viacerými štádiami svojho vývoja. Keďže vlastné tvorenie slovotvorne motivovaných slov sa objavuje už u detí v predškolskom veku a vyučovanie slovotvorby sa začína na 1. stupni ZŠ, vychádzame zo spôsobu myslenia detí predškolského a mladšieho školského veku. Pre toto obdobie vývoja je charakteristické konkrétne myslenie a skúsenosť (porov. Piaget, 1952; podľa Fontana, 1995). Deti majú sklon opisovať svoje okolie, čo treba aplikovať aj na slovotvorný rozbor, t. j. začínať opisom významu motivovaných slov. V súvislosti s týmto problémom nás zaujímalo, ako ľudská myseľ na uvedenom stupni vývoja 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 ešte stále živej komunikačnej funkcie slovotvorby v myslení detí. No s postupom poznania a myslenia 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 v stati Neurolingvistické hľadisko).

b) 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 v tomto prípade 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 vlastnosť pohybu, zvuku, živočíšnosti*). Odpoveďami na hádanku *Je to zelené a má to veľké oči. Čo je to?* by mohli byť: *žaba, mimoszemšťan, vojak s plynovou maskou a pod.* 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.

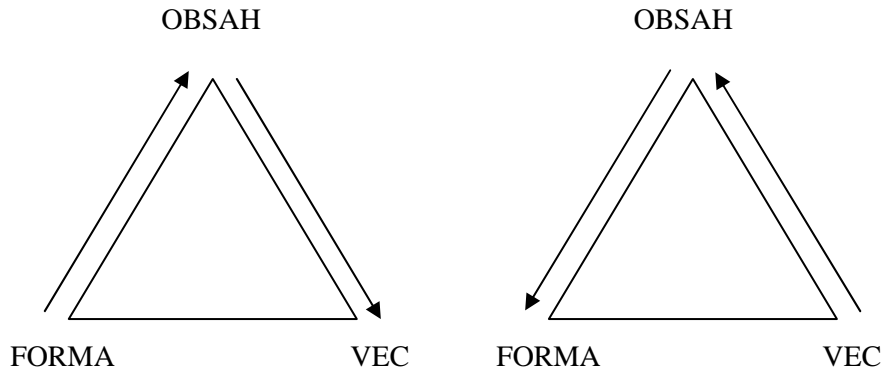
Naopak, keď dieťa vníma reč dospelých, podvedome napodobňovaním používa pravidlá jazyka na tvorenie „nových, príležitostných slov“ (okazionalizmov, napr. *metlujem „používam metlu“, teda zametám*). V tejto súvislosti označuje K. Čukovskij (1986) dieťa v predškolskom veku za geniálneho lingvistu.

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

Pri vývine reči dochádza na jednej strane k prechodu od formy k obsahu (semaziologický postup). Ide o proces napĺňania a spresňovania významov, o sémantickú špecifikáciu konkrétnych slov. Dieťaťu sa ponúkajú lexikálne jednotky a pravidlá jazyka, ktorých význam a funkciu dieťa odкрýva a uplatňuje v reči postupne.

Na druhej strane prechod od obsahu k forme sa spája s rovinou nevedomia (onomaziologický postup). Ide o podvedomé využívanie pravidiel jazyka, 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 predtým v takejto podobe nepočulo). Reč je v tomto smere ukazovateľom dosiahnutej úrovne myslenia a osvojenia si jazyka. Dieťa je teda najprv objaviteľom jazyka a až následne jeho tvorcom, hoci tieto javy neskôr prebiehajú súbežne.

UPLATŇOVANIE JAZYKA V DETSKEJ REČI



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

Materská škola

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 v tomto prípade vymedziť osobitný register učiteľky v materskej škole (pozri Slančová, 1999). V predškolskom veku sa teda u detí primárne rozvíja ústna, rečová komunikácia, ktorej predpokladom je rozvoj výslovnosti, zrozumiteľnosti reči a intuitívne používanie pravidiel jazyka, teda aj slovotvorných pravidiel. Tak je dieťa schopné používať nielen normované slová, ale aj tvoriť okazionalizmy, deriváty i kompozitá.

Základná škola

Až tu dochádza k učeniu sa o jazyku a o jeho pravidlách, a to prevažne na základe písomnej komunikácie (žiaci sa učia spoznávať systém hlások, rozdiely medzi výslovnosťou a pravopisom, vzniku slov, slovotvornú štruktúru a pod. na základe zručnosti písať a čítať). Teda predpokladom spoznávania jazyka a jeho pravidiel je poznanie písomnej podoby jazyka a reči. Vo všeobecnosti sa v rámci slovenského jazyka na základnej škole učiteľ snaží dosiahnuť, aby si deti uvedomovali jazykové pravidlá na základe predtým získanej zručnosti používať reč.

Podobne možno postupovať aj v prípade zložených slov, hoci tie nie sú predmetom učebných osnov. Deti dokážu odkrývať slovotvorný význam zložených slov, ktoré už prechádzajú procesom demotivácie (pozri vyššie slová *pecivál*, *valibuk*, *lomidrevo*), i autorských okazionalných kompozít, následne analogicky tvoriť vlastné okazionalizmy a na základe toho si uvedomovať spôsob ich tvorenia. Preto v elektronickej verzii

Malého slovotvorného slovníka uvádzame niektoré kompozitá, ktoré by mohli pomôcť učiteľom i žiakom pri vysvetľovaní slovotvorných významov týchto zložených slov a mohli byť zároveň inšpiráciou a motiváciou pri rozvoji detskej tvorivosti súvisiacej s tvorbou okazionalizmov. Zo strany žiaka to znamená, že to, čo intuitívne používam, sa naučím vedome vysvetliť. Keď tomu porozumiem, môžem rozvíjať a obohacovať vlastný rečový prejav.

V didaktike jazyka je vzhľadom na tieto skutočnosti možné využívať intuíciu a nevedomie na rozvoj tvorivosti a nevedomé učenie sa o jazyku. Tým možno zaradiť do vyučovacieho procesu na 1. stupni ZŠ aj zložené slová a okrem zdobnenín a zveličovania i ďalšie slová vzniknuté deriváciou.

5. Môže vyučovanie slovotvorby ovplyvniť využívanie mozgu?

Asi väčšina ľudí preferuje prózu pred poéziou a na filozofiu sa pozerajú so zvláštnym úškrnom v tvári. Samozrejme, nájdu sa aj takí, ktorí poéziu a filozofiu milujú (Schválne, ku ktorej skupine patríte?). 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 o 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 a jazyk je potrebné stimulovať v útlom detstve. Ak tomu tak nie je, môže sa stať, že reč sa vôbec nevyvinie (príkladom sú deti, ktoré vyrastali so zvieratami). Príčinou by teda mohlo byť nerozvinutie istých štruktúr mozgu. Teda nevytvorenie siete vzťahov pre nedostatok stimulov. Ak nie sú v mozgu vytvorené spoje, nemôže dôjsť k prepájaniu informácií a prenášaní 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 jeden z posledných oblastí mozgu; jeho dozrievanie možno podporovať rozprávaním príbehov, čím sa vytvárajú stopy medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou). Reč sa však vyvíja len za predpokladu, že existujú vonkajšie stimuly. Oblasť mozgu ovplyvňujúce myslenie, spojené s vyvodzovaním záverov a pamäťou, sa vyvíjajú v prvých rokoch života. Cvičenie a opakovanie sa spája s vytváraním siete neurónov (mozgových buniek), ako aj so správaním, ktoré táto sieť riadi. 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. Vzhľadom na toto tvrdenie sa pri tradičnom vyučovaní slovotvorby (predkladanie priamych pomenovaní a ich slovotvorný rozbor) kladie dôraz na využitie štruktúr ľavej mozgovej hemisféry, teda na reálne a logické. 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. Bez ohľadu na to, že výskumy mozgu v súvislosti s fungovaním reči neponúkajú jednoznačné a len čiastkové 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 ako takú, možno sa domnievať, že sa to vzťahuje aj na jednotlivé oblasti a funkcie reči a jazyka, 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*), teda patria sem autorské okazionalizmy, ale i slovotvorne motivované slová používané v bežnej komunikácii (*vetroplach*, *kazisvet*, *stonožka*). Napriek tomu sa tieto slová nevyužívajú pri vyučovaní slovotvornej teórie.

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 lexikálny význam týchto slov je možné integráciou literárnej, jazykovej a slohovej zložky, 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 aj 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 pou-

žívaním 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 tak komplexnejšie rozvíjať detskú osobnosť.

6. 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 sa 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, fantázie a kreativity.
3. *Psychologické a psycholingvistické hľadisko*:
 - a) Subjektívne súvislosti a vzťahy v myšli 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 didaktickej metódy, zabúda sa na to, že používanie jazyka je tiež hra (tvorba okazionálnych pomenovaní), pri ktorej sa uplatňujú podvedome uložené informácie, získané mnohonásobným opakovaním slov – 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.

Pokúsili sme sa tu naznačiť viaceré aspekty slovotvornej motivácie, ktoré by sa mali preniesť do stimulácie detskej reči učiteľkov v materskej škole a do vyučovania slovotvorby na 1. stupni ZŠ. Tieto prístupy je však možné použiť pri vyučovaní slovotvorby na akomkoľvek stupni škôl. Kým v iných krajinách majú psycholingvistika a neurolingvistika bohatú tradíciu, na Slovensku a azda ani v Českej republike sa zatiaľ nedostávajú do centra pozornosti. Detskú reč a myslenie však 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 a jazyka vôbec začínajú považovať za vedecké pravdy, ktoré vedú v pedagogickej praxi k vnímaniu dieťaťa ako individua s vlastným spôsobom uvažovania a vyjadrovania sa o svete. K týmto aspektom by sme mohli pridať aj sociolingvistické faktory, ktoré tiež priamo súvisia s detskou rečou a myslením, napr. tvorba slangových slov, prezývok, či používanie cudzích slov v rámci slovotvornej motivácie. Nazdávame sa, že uvedomením si rôznych dimenzií jazyka a reči je možné komplexnejšie rozvíjať a odkrývať osobnosť žiaka.

Premýšľame

1. Vysvetlite, čo znamená binárnosť a ternárnosť slovotvornej štruktúry prostredníctvom slova *pytač*.
2. Pokúste sa objasniť odlišnosť pomenovania tej istej veci alebo javu v rôznych jazykoch: *poľnohospodár* (slovenčina) – *zemědělec* (čeština).
3. Uvedte 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 slovenčiny.

7. Literatúra

ČUKOVSKIJ, Kornej: Od dvoch do piatich. Bratislava: Mladé letá 1986.

DOLNÍK, Juraj: Lexikálna sémantika. Bratislava: Univerzita Komenského 1990. 304 s.

FONTANA, David.: Psychologie ve školní praxi. Prel. K. Balcár. Praha: Portál 1997. 384 s.

FURDÍK, Juraj: Jazykový status slovotvorne motivovaného slova. In: *Studia Philologica* 3. Zborník PdF UPJŠ v Košiciach 1996, s. 48 – 55.

FURDÍK, Juraj: K onomaziologickej štruktúre slovotvorne motivovaného slova. In: *Slawische Wortbildung. Semantik und Kombinatorik*. (Materialien der 5. Konferenz der Kommission für slawische Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee. Lutherstadt, Wittenberg 20. – 25. september 2001). Ed. S. Mengel(ová). Münster – Hamburg – London: LIT Verlag 2002, s. 113 – 123.

FURDÍK, Juraj: K sémantickej a komunikačnej funkcii slovotvornej motivácie. In: *Příspěvky pro VII. mezinárodní sjezd slavistů Záhřeb 1978*. Red. Š. Ondruš, S. Wollmann. Praha, Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV 1978a, s. 77 – 87.

FURDÍK, Juraj: Slovtvorná motivovanosť slovnej zásoby v slovenčine. In: *Studia Academica Slovaca*. 7. Prednášky XIV. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 1978b, s. 103 – 115.

FURDÍK, Juraj: Typy lexikálnej motivácie. In: *Jazykovedný zborník*, 17/18, 1998/1999, s. 24 – 27. (Tézy prednášky).

FURDÍK, Juraj: Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka 2004. 200 s.

HORECKÝ, Ján – BUZÁSSYOVÁ, Klára – BOSÁK, Ján a kol.: *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda 1989. 436 s.

KULIŠŤÁK, Petr: *Neuropsychologie*. 1. vyd. Praha: Portál 2003. 336 s.

- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila: Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. In: Slovo o slove, 2003, roč. 9, s. 110 – 130.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka 2000. 145 s.
- NEBESKÁ, Iva: Úvod do psycholingvistiky. Praha: H & H 1992. 128 s.
- PALENČÁROVÁ, Jana – KESSELOVÁ, Jana – KUPCOVÁ, Jana: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: SPN 2003.
- SAUSSURE, Ferdinand de: Kurs obecné lingvistiky. Přel. F. Čermák. Praha: Odeon 1989. 468 s.
- STENBERG, Robert, J.: Kognitivní psychologie, Praha: Portál, s. r. o., 2002. 632 s.
- Štúdie o detskej reči. Ed. Daniela Slančová. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej university 2008. 355 s.
- VUŽŇÁKOVÁ, Katarína: Slovtvorba v intenciách psycholingvistiky, lingvodaktiky a lexikografie. In: Tradice a perspektivy výchovy a vzdelávania. Česko-slovenské pedagogické studie 1. Olomouc, 2005, s. 91 – 98.
- VUŽŇÁKOVÁ, Katarína: Motivačný a slovotvorný význam slova v slovenčine. In: Slovo o slove. 11. Zborník KKLJ PF PU. Prešov: PF PU 2005, s. 50 – 61.
- VUŽŇÁKOVÁ, Katarína: Slovník koreňových morféme slovenčiny a Malý slovotvorný slovník slovenčiny. In: Morfematický výskum slovenčiny (možnosti jeho štatistického, elektornického a didaktického spracovania. Prešov: FF PU v Prešove 2006a, s. 235 – 246.
- VUŽŇÁKOVÁ, Katarína: Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny. 2006b. <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>.
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus. In: Antológia z diel filozofov. Logický empirizmus a filozofia prírodných vied. Bratislava: Pravda 1968, s. 139 – 176.