

DIDAKTICKÉ STUDIE



2/23

DIDAKTICKÉ STUDIE
ročník 15, číslo 2, 2023

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ

Slovotvorba v teorii a praxi jazykového vyučování
Word-formation in Theory and Practice of Language Learning

Praha — Liberec 2023

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci,
Univerzitní nám. 1410, 461 17 Liberec

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné
redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, Ph.D., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Technická univerzita v Liberci

Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Prof. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK

Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 15, číslo 2, 2023

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů. Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázani mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections Papers (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), Projects (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), Applications, Reviews and News (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of „Didaktické studie“

Editors of “Didaktické studie” journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financial compensation from the authors for publishing in the journal is completely free.

OBSAH

Editorial	11
Laudatio	13

Studie / Papers

Slovotvorný význam a slovotvorný rozbor: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky / Word-forming meaning and word formation analysis: a probe into the practice of beginning students of Czech Language and Literature <i>Robert Adam</i>	17
K pojetí sémanticko-slovotvorných skupin v TŠČ 2 / On the concept of semantic and word-formation groups in TŠČ 2 <i>Patrik Mitter</i>	33

Projekty / Projects

Slovotvorba ve výuce ČJ na ZŠ na příkladu učebnicové řady nakladatelství Nová škola / Word formation in the Teaching of Czech at Primary School on the Example of the <i>Nová škola</i> Textbook Series <i>Robert Adam</i>	51
Slovotvorba na 1. stupni ZŠ / Word formation in the 1st grade of basic school <i>Eva Hájková</i>	61
Slovotvorba a její hlavní kritická místa / Word-formation and its Main Critical <i>Ladislav Janovec</i>	69
Deriváty odvozené od kořene -chod-/-cház- v KázLeg a některé zvláštnosti ve srovnání s dnešním územ / Group of related words with the allomorphic root -chod-/-cház- in the Old Czech manuscript KázLeg and some peculiarities in comparison with the modern Czech language <i>Marek Janosik-Bielski</i>	81

Aplikace / Applications

Slovotvorný rozbor v integrovaném vyučování českého jazyka
a literatury / Word Formation Analysis in the Integrated Teaching
of Czech Language and Literature *Patricie Šinkovičová* 89

Význam a využití aktivizačních metod ve výuce předmětu český jazyk
na 1. stupni základní školy / Importance and Use of Activation Methods
in Teaching of the Czech Language in Primary School
Veronika Vršecká 95

Recenze / Reviews

Syntax mluvené češtiny / The syntax of spoken Czech
Romana Wágnerová 105

O slovotvorbě adjektiv / About Word Formation of Adjectives
Ladislav Janovec 111

Zprávy / News

Vědecký seminář v Prešově / Scientific Seminar in Prešov
Eva Hájková 117

Informace pro přispěvatele 120

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

Toto číslo Didaktických studií otevírá blahopřání naší milé kolegyni a člence redakční rady Ludmile Liptákové k jejímu životnímu jubileu. Její badatelské zájmy shodou okolností souvisí i s tématem tohoto čísla, tedy s problematikou slovní zásoby, slovtvorby a lingvodidaktiky.

Rubriku *Studie* otevírá text Roberta Adama *Slovtvorný význam a slovtvorný rozbor: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*, založený na výzkumu a sledování slovtvorných znalostí a dovedností studentů českého jazyka. Ke slovtvorné terminologii a koncepci tvoření slov podle Miloše Dokulila se v textu *K pojetí sémanticko-slovtvorných skupin v TSC 2* vyjadřuje Patrik Mitter.

Rubriku *Projekty* zahajuje rovněž Robert Adam, jenž se věnuje pojetí slovtvorby v řadě učebnic, které bývají často ve školách využívány, v textu *Slovtvorba ve výuce ČJ na ZŠ na příkladu učebnicové řady nakladatelství Nová škola*. Eva Hájková upozorňuje na možnosti i problémy (ne)zařazení slovtvorného učiva do kurikula prvního stupně v příspěvku *Slovtvorba na 1. stupni ZŠ*. Nad faktory, jež negativně ovlivňují nabývání a prohlubování slovtvorné kompetence, se zamýšlí Ladislav Janovec v textu *Slovtvorba a její hlavní kritická místa*. Poslední text z rubriky pochází od Marka Janosika-Bielského, který představuje v článku *Deriváty odvozené od kořene -chod-/-cház- v KázLeg a některé zvláštnosti ve srovnání s dnešním územ* zajímavosti ve vztahu slovtvorby a morfologie ve staré a moderní češtině.

V *Aplikacích* představuje Patricie Šinkovičová možnosti využití slovtvorby v moderní výuce (*Slovtvorný rozbor v integrovaném vyučování českého jazyka a literatury*) a Veronika Vršecká možnosti využití aktivizačních metod (*Význam a využití aktivizačních metod ve výuce předmětu český jazyk na 1. stupni základní školy*).

Romana Wágnerová recenzuje publikaci Jany Hoffmannové a kol. *Syntax mluvené češtiny* a Ladislav Janovec publikaci Stanislavy Spinkové *Specifika adjektiv (nejen) v nářečích*. Ve *Zprávách* Eva Hájková připomíná odborný seminář, který se koncem září roku 2023 konal v Prešově.

Slovtvorba představuje oblast, jež stále zůstává povětšinou na okraji zájmu učitelů, věnují jí menší pozornost než např. (především formálnímu) tvarosloví, nicméně pro rozvíjení komunikační kompetence žáka je důležitá. Věříme, že texty tohoto čísla poslouží především učitelům k zamýšlení a inspiraci.

Redakce

Laudatio

**V letošním roce slaví významné životní jubileum naše milá kolegyně
z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově**



prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Milá Ludmilko,

přejeme Ti jen to nejlepší! Sobecky ale přejeme hlavně sobě, abys nás nadále posilovala svým neutuchajícím optimismem a z celého srdce Ti děkujeme za tu řadu vynikajících inspirativních odborných publikací, za Tvou schopnost vytvořit tvůrčí výzkumné kolektivy a motivovat je k vynikajícím vědeckým pracím, jež budují didaktiku mateřského jazyka jako vědeckou disciplínu, děkujeme Ti za Tvůj respektující přístup k mladým odborníkům a za jejich podněcující odborné vedení v dalším studiu, děkujeme Ti za přátelství, které mnohým z nás projevuješ, děkujeme Ti za to, že jsi.

Za všechny kamarády
Eva Hájková

**STUDIE
PAPERS**

SLOVOTVORNÝ VÝZNAM A SLOVOTVORNÝ ROZBOR: SONDA DO PRAKTIK ZAČÍNAJÍCÍCH STUDENTŮ BOHEMISTIKY

Word-forming Meaning and Word-formation Analysis: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature

Robert Adam

Abstrakt: Článek přináší výsledky výzkumného šetření provedeného pomocí kombinace testové a dotazníkové metody mezi začínajícími studenty bohemistiky a týkajícího se slovotvorného významu (z hlediska sémaziologického i onomaziologického) a slovotvorného rozboru (konkrétně identifikace základového slova). Zamýšlí se nad využitelností slovotvorných úloh v komunikačně pojaté výuce češtiny.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka; slovotvorný rozbor; slovotvorný význam; základové slovo.

Abstract: The paper presents the results of a research study conducted using a combination of test and questionnaire methods among beginning students of Czech studies concerning word-forming meaning (in terms of semasiological and onomasiological meaning) and word analysis (specifically the identification of the base word). It reflects on the usefulness of word-formation tasks in communicative Czech language teaching.

Keywords: didactics of Czech language; word-formation analysis; word-formation meaning; base word.

1

Co z oblasti slovotvorby má být předmětem výuky v hodinách českého jazyka a k čemu má výuka slovotvorné problematiky sloužit?

Podle RVP ZV žák na konci 2. stupně „rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější (...) zásady tvoření českých slov“ a součástí učiva jsou „způsoby tvoření

slov“ (RVP ZV 2021, s. 23). RVP G stanoví mezi očekávanými výstupy vzdělávání, že žák „uplatňuje znalosti slootovorných principů českého jazyka“ (RVP G 2021, s. 13), a opět zařazuje mezi učivo „způsoby tvoření slov“ (tamtéž, s. 14). To jsou velmi nekonkrétní formulace a není divu, že je učebnice a další edukační materiály konkretizují rozmanitými, pohříchu často problematickými způsoby (srov. např. Adam, 2023, a další literaturu tam uvedenou). Specifikace požadavků k jednotné přijímací zkoušce z českého jazyka a literatury stanoví, že žák postihne význam pojmenování v daném kontextu a že rozezná i aktivně vytvoří slova příbuzná (Specifikace 2022, s. 5). Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky pro vzdělávací oblast český jazyk a literatura stanoví v oddíle 1.2, že maturant rozliší základní způsoby tvoření slov v češtině (odvozování, skládání, zkracování a jejich kombinace) a určí základové slovo ke slovu odvozenému, a v oddíle 1.3, že postihne význam pojmenování v daném kontextu i mimo něj (Katalog 2016, s. 5). Důkladné rozlišení mezi afixální kompozicí (tzn. kombinací skládání a odvozování) a skládáním přitom zpravidla není v učebnicích vykládáno ani procvičováno a ani v didaktických testech Cermatu se s ním nepracuje; stejně tak nelze očekávat, že maturant dokáže určit základové slovo k libovolnému českému odvozenému slovu, vždyť to mnohdy nedokážou ani autoři učebnic a veřejně dostupných pracovních listů (srov. Adam, 2023; Pešková, 2021).

Současné edukační materiály v oblasti slovotvorby neodpovídají komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka: nerozšiřují jazykové kompetence žáků, s komunikačními cíli se mýjejí, představujíce spíše teoretickou lingvistiku v (místy neúnosně) zjednodušeném pojetí.

Na otázku, jak je slovotvorné učivo využitelné při rozšiřování komunikační kompetence žáků, tedy jaký je jeho konečný cíl, odpovídají už klasická didaktická kompendia. „Škola má [...] dobře připravit žáka na tvoření ústrojných nových slov [...] a také nově utvořená slova hodnotit a přijímat je, nebo nepřijímat“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 100). Inovativní, komunikačně pojatá didaktika S. Štěpánika a kol. (2020, s. 281–297) však ve velmi rozsáhlých tabulkách shrnujících očekávané výsledky učení neobsahuje o slovotvorbě ani jedinou zmínku – na rozdíl od jiných strukturních disciplín, jako jsou morfologie nebo syntax, a na rozdíl od lexikologie a lexikální sémantiky; zdá se tedy, že pozice slovotvorných kompetencí v rámci rozvoje celkové komunikační kompetence žáka nebyla zatím patričně promyšlena a že není pevná.

Nejrozsáhlejší část právě zmíněné inovativní didaktické publikace tvoří příklady výukových situací a učebních úloh (resp. jejich souborů); každá z nich je uvozena formulací komunikačního problému a problému jazykového. Pokud sledujeme v celé této části jazykové problémy, zjistíme, že se v nich opakovaně vyskytují problémy sémantické. Publikace pamatuje na potíže s porozuměním významu slov:

žáci jsou vedeni k tomu, aby reflektovali, kterým slovům nerozuměli, a aby si jejich význam vyhledali na internetu nebo ve slovnících (např. s. 176) – tj. nikoli aby se (ještě před vyhledáváním) pokusili odvodit si ho ze slovtvorné struktury slova. Publikace neopomíná ani další lexikálněsémantické téma, totiž změny významu – ale soustřeďuje se přitom výhradně na změny metaforické, ozvláštňující (*stromy krvácejí*, s. 215), nikoli na rozdíly mezi významem slovtvorným a uzuálními významy sekundárními (zúženými, rozšířenými, posunutými). Slovtvorba se zde stává jazykovým problémem jedině tehdy, když se v textu, s nímž se ve výukové situaci pracuje, objeví neologické/okazionální kompozitum. Zatímco *motorkonehoda* (7. ročník) vede v předvedené výukové situaci nakonec ke slovtvorné teorii (Štěpáník a kol., 2020, s. 219–220), *krasoškrab* (3. ročník) iniciuje výukový dialog, kterým se reflektuje sám proces porozumění. Dialog začíná klíčovou otázkou: „*Jak jste přišli na to, co toto slovo znamená?*“ (tamtéž, s. 167) Autoři zde správně nevedou žáky k tomu, aby si význam našli na internetu, nýbrž k uvědomění si, že „*odhadujeme význam na základě formy*“ (tamtéž), tj. na základě porozumění významu slovtvornému (ve spojení s významovým kontextem).

Naše sonda má za úkol zjistit, jak se ve slovtvorných principech orientují začínající studenti¹ bohemistiky. Nešlo nám o teoretické znalosti o jazyce (rozdíl mezi slovtvorným postupem a způsobem, vyjmenování slovtvorných způsobů, typů složenin apod.), nýbrž v intencích právě řečeného o práci s jazykem – o slovtvornou analýzu a syntézu se zřetelem k významu.

Tři slovtvorné úlohy jsme předložili 52 studentům bohemistických oborů na FF a PedF UK v prvním týdnu jejich vysokoškolského studia. Součástí úloh byla i reflexe postupů, které jejich řešitelé používali.

2

Dvě slovtvorné úlohy byly zaměřeny na slovtvorný význam. Slovtvorný neboli strukturální význam je význam plynoucí z významů složek obsažených v motivovaném slově, tzn. z významu jeho slova základového (slov základových) a z významu slovtvorného formantu (Rusinová, 2017). Termín „slovtvorný význam“ není uveden v RVP ani pro základní vzdělávání, ani pro gymnázia. Je to nicméně termín popisný a v zadání úlohy jsme ho vyložili příkladem. Pojem slovtvorný význam a jeho vztah k významu věcnému a symbolickému by si měli osvojit žáci na vyšším stupni výuky (Čechová – Styblík, 1998, s. 95). O sémantické stránce slovtvorby se zmiňuje i Svoboda (1977, s. 164): jedním z cílů slovtvorného učiva podle něho je, „*aby se žák zamyslel nad vytvořením slova a jeho významem*“. Protože je nezbytné

¹ Výraz *student/studenti* budiž chápán jako generické maskulinum.

přístupovat k tematice významu (včetně slovtvorného) z hlediska sémaziologického i onomaziologického (srov. např. Čechová – Styblík, 1998, s. 98), zařadili jsme do testu úlohy využívající obou postupů.

První úloha měla následující zadání: **Ke každému zde uvedenému slovtvornému významu napište odpovídající slovo. (Vzor: člověk, který prodává – prodavač.) Uvedte, podle čeho jste postupovali, a popište, u kterých slov jste vážali a proč.** Studenti měli pracovat s dvanácti slovtvornými významy. Cílová slova byla vybrána s oporou ve Velké akademické gramatice spisovné češtiny I (Štícha a kol., 2018) tak, aby reprezentovala rozmanité slovtvorné kategorie, aby mezi nimi byla zastoupena substantiva, adjektiva i slovesa a také aby byla utvořena derivací i kompozicí. Záměrně jsme vybrali jak cílová slova běžně užívaná, tak řidší; téměř všechna se užívají ve významu odpovídajícím významu slovtvornému, u slova *zvlčet* je obvyklý význam metaforicky přenesený a u slova *hadilov* specializovaný jako součást ornitologické nomenklatury.

Z výsledků je zřejmé, že počet studentů, kteří vytvářeli slova slovtvorně nesouvztažná se zadanými významovými definicemi, nepřesáhl v žádné konkrétní podúloze deset; takřka soustavně v celé úloze psal nepřibuzná slova jediný student.

Počty řešení, které budeme v následujících odstavcích uvádět u každé konkrétní podúlohy, nemusejí v součtu dát počet 52, poněvadž někdy psali studenti k příslušnému zadání dvě cílová slova nebo (častěji) žádné. Na prvním místě uvádíme vždy řešení očekávané.

neobsahující bariéry: bezbariérový 45, bezbariérní 2

Na začátek úlohy jsme umístili cílové slovo, které je frekventované (jeho i. p. m.² má hodnotu 10,31) a nemá slovtvorné varianty. Očekávané řešení úlohy zvolila naprostá většina řešitelů, ale našli se dva, kteří patrně nemají cílové slovo dostatečně zažitě – jejich řešení (*bezbariérní*) je nicméně systémové.

sloužící k odvádění: odváděcí 13, odvádějící 9, odvádíci 1, odvaděč 7, odváděč 1, odvodný 4, odvodový 7, odvod 1, odvaděčský 1, vodící 1, vodivý 1, odvodňovací 1, kanalizace 1, daň 1

Očekávané cílové slovo, účelové adjektivum *odváděcí* (i. p. m. 0,04), zde napsalo jen třináct studentů. Druhým nejčastějším řešením bylo dějové adjektivum participiální (z toho jednou v neuzuální variantě bez kmenotvorné přípony): zdá se, že významový rozdíl mezi adjektivy účelovými a dějovými není některým studentům zcela zřejmý, ale je také možné, že je na scestí svedlo zakončení *-ící* u adjektiva

² Veličina i. p. m. udává počet výskytů daného lexému v přepočtu na milion slov. Údaje o i. p. m. v celém článku přejímáme z aplikace Slovo v kostce (Machálek, 2019).

použitého ve významové definici. Osm studentů vytvořilo cílové slovo sice od správného základového slova, ale spletlo se ve slovním druhu. Výrazy *odvodný* a *odvodový* odpovídají zadání z hlediska slovního druhu a velmi se svým významem blíží zadanému významu slovotvornému, ale mají odlišná základová slova (*odvodný* = „sloužící k odvedení“, *odvést*; *odvodový* = „vztahující se k odvodu“, *odvod*). *Odvod*, *odvaděčský*, *vodící* a *vodivý* jsou alespoň slova příbuzná; *kanalizace* je podle ASCS „zařízení sloužící k odvádění [...] vod“, tzn. to, co bylo zadáno jako slovotvorný význam, tvoří součást významové definice tohoto výrazu; v případě *daně* je souvislost se zadaným sltv. významem nejvolnější.

mající dlouhá křídla: dlouhokřídly 40, dlouhokřídli 1, dlouhokřídlatý 1, dlouhokřídlený 1, okřídlený 1, letadlo 1

Dlouhokřídly (i. p. m. 0,01) ukazuje, že u systémově utvořených kompozit není k nalezení správného cílového slova vysoká frekvence nezbytná. Jiná řešení tu byla zcela ojedinělá.

takový, který je možné uspořít: uspořitelný 8, spořitelný 4, úsporný 15, úsporyschopný 1, úsporový 1, uspořený 1, spořenischopný 1, spořivý 2, spořící 4, spořič 1, spořící účet 1

Tato podúloha měla vůbec nejmenší úspěšnost – očekávané cílové slovo uvedlo jen osm studentů. V zásadě to odpovídá našemu očekávání – vlastně jsme do úlohy toto adjektivum zařadili záměrně jako příklad slova, jehož frekvence je zanedbatelná, avšak zároveň jako příklad slovotvorné kategorie vyznačující se vysokou pravidelností. Spojení „takový, který“ na začátku zadaného sltv. významu zřetelně ukazuje na adjektivum (a jen dva studenti vytvořili substantivum); tato skutečnost spolu se zadaným základovým slovesem *uspořít* ve značném množství řešitelů úlohy asociovala frekventovaný výraz *úsporný* (i. p. m. 18,61), jehož význam (slovotvorný i lexikální) je ovšem jiný. Běžná jsou v úzu i adjektiva *spořící* a *spořivý*, jenže ta mají nejen odlišný význam, nýbrž i odlišné základové slovo (*spořít*). Ostatně za pozornost stojí i poměrně velké množství řešení, která ignorovala zadaný dokonavý vid.

podnik, kde se barví: barvírna 20, barevna 1, barvířství 2, barvičství 1, barvicství 1, barvopodnik 2, barvicí 4, barvicí 1, lakýrna 2, lakýrenství 1, malířství 4, kadeřnictví 2, ateliér 1

Poté co první čtyři podúlohy cílily na adjektiva, pět studentů zřejmě ze setrvačnosti hledalo adjektivum i v tomto případě. Častější než v jiných podúlohách zde bylo odvozování cílových slov od slov sémanticky souvisejících, ale nepříbuzných se zadaným slovesem. Cílovým slovem *barvírna* (i. p. m. 0,13) si někteří studenti nebyli jisti a řešení spíše odhadovali, tj. řešili vlastně podúlohu jako ryze slovo-

tvorný úkol: dosvědčují to komentáře typu „nevybavuji si jednoslovný název“ či „nevím, zda to existuje“.

člověk, který píše romány: romanopisec 37, románopisec 7, romanopisce 1, romantista 1, spisovatel 7

Zdá se, že *romanopisec* (i. p. m. 0,83) je slovo známé většině řešitelů, nikoli však všem: hned několik studentů vytvořilo dvojici *románopisec* a *spisovatel*: lze se domnívat, že cílové kompozitum tvořili podle obvyklého modelu, tj. v rámci daného slovtvorného typu (*dřevorubec, kovolijec, ...*), ale nebyli si jisti jeho noremností, a proto si úspěšnost „pojistili“ ještě všeobecně známým výrazem *spisovatel* (i. p. m. 48,57).

prostředek, kterým se dávákuje: dávkovač 49, dávkoměr 1, prací gel 1

Dávkovač (i. p. m. 0,6) představoval vůbec nejsnazší podúlohu (úspěšnost přes 94 %).

živočich, který loví hady: hadilov 10, hadolov 1, hadolovec 5, hadolovič 1, hadojed 1, hadožravec 4, hadolovný 1, lovec 1, predátor 1, dravec 1, orel 2, pták 1, žena 1

Hadilov (i. p. m. 0,07) je rodové jméno dravého ptáka, který se v České republice v přírodě nevyskytuje, ale bývá chován v zoologických zahradách. Začínající studenti bohemistiky nemusejí tento termín znát a neuzuální, leč systémově utvořená kompozita *hadolov* a *hadolovec* lze považovat za vhodná řešení. *Hadolovič* má naproti tomu nevhodně zvolený sufix (neodpovídá obvyklým slovtvorným typům v rámci dané kategorie), *hadojed* a *hadožravec* hady *jedí/žerou*, ale není jisté, že je *loví*.

stát se vlkem: zvlčet 23, zvlčít 19, zvlkovatět 2, vlčet 1, zvlkodlačit 1, zdivočet 1, vlkemstání 1, převtělení 1

Podle SSJČ má slovo *zvlčít* (i. p. m. 0,1) základní význam „učinit divokým“ a jeho užívání ve významu „stát se divokým“ je méně vhodné. Cílové *zvlčet* (i. p. m. 0,04) je ale v současné češtině patrně řidší (obě slovesa mají řadu tvarů společných, např. *zvlčíš*, a jejich přiřazování k lemmatu nemůže být vždy jednoznačné) a podle všeho se obě slovesa užívají promiskue. IJP výraz *zvlčet* donedávna vůbec neuváděla a zařadila ho do hesláře až na naše upozornění v květnu 2023. Přitom platí, že od jmen odvozená slovesa na *-et* jsou typicky intranzitivní a slovesa na *-it* tranzitivní, srov. např. *znárodnět* × *znárodnit*. V tomto světle se převaha *zvlčet* nad *zvlčít* v této podúloze jeví jako celkem pozitivní obraz zvládnutí slovtvorného systému.

činit globálním: globalizovat 39, globalizace 3, zglobalizovat 4, globalizující 1, zmezinárodnit 1, problémům 1

Na této podúloze je zarážející, že čtyři řešitelé změnili oproti zadanému sltv. významu vid a vytvořili sloveso dokonavé, jehož hodnota i. p. m. je navíc ve srovnání s cílovým *globalizovat* osmnáctkrát nižší. Ještě více překvapí, že student, který z příkladu neporozuměl tomu, co je to slovtvorný význam a soustavně uváděl slova s lexikálním významem nějak věcně souvisejícím se zadanými spojeními, zda nepochopil ani to, že ve spojení *činit globálním* vyjadřuje adjektivum I sg., a uvedl běžný kolokát slova *globální (problém)* v D pl.

zbavit někoho hmyzu: odhmyzit 33, odhmyzovat 3, vyhmizit 1, dehmyzovat 1, odhmyzení 1, desinsektovat 1, deratizovat 6, exterminovat 1, deratizace 2

Nad cílovým slovem *odhmyzit* (i. p. m. 0,01) vyjádřilo několik řešitelů pochyby (např. „nezní to česky“), což dosvědčuje, že se daní studenti nemohli opřít o znalost slova a úlohu řešili čistě slovtvorně. *Odhmyzovat* může být opět záměna vidové hodnoty, ale nelze vyloučit, že jde o pokus vytvořit sloveso dokonavé (např. analogicky k *odmaskovat*). *Dehmyzovat* naznačuje ztrátu citlivosti vůči hybridní prefixaci a nečekaně časté *deratizovat* svědčí o tom, že význam tohoto slova a jeho slov příbuzných se rozšířil, jak naznačuje i posun ve slovníkových významových definicích: zatímco ASCS *dezinfekci* a *deratizaci* sémanticky diskrétně rozlišoval („hubení hmyzu“ × „hubení hlodavců“), ASSČ vykládá *deratizaci* jako hubení hlodavců i hmyzu a *dezinfekci* nemá vůbec v hesláři.

opatřovat něco voskem: voskovat 21, ovoskovat 3, navoskovat 18, povoskovat 4, povoskovávat 1, zavoskovat 1, ochránit 1

Ač je ze zadání zřejmé, že cílové sloveso má být nedokonavé, mírná většina studentů vytvořila perfektivum.

Reflektivní otázku („uvedte, podle čeho jste postupovali“) studenti pojali rozmanitě: někteří svůj postup stručně popsali globálně, na závěr úlohy, jiní u každého tvořeného slova, někteří otázku ignorovali. Studenti, kteří svůj postup smysluplně komentovali pro celou úlohu najednou, uvedli např., že hledají jedno slovo, které vyjadřuje též význam jako zadané spojení, a snaží se zakomponovat tam jeho složky; že hledají slovo příbuzné s posledním slovem zadaného spojení a patřící k určitému slovnímu druhu; že jim některá slova „naskočí“ v mysli ihned a ostatní řeší dedukcí.

Studenti, kteří svůj postup reflektovali u jednotlivých podúloh, se zpravidla zmínili jen o jedné dílčí části svého myšlenkového postupu: např. že je zadána

vlastnost, a proto hledají adjektivum; že vhodná předpona pro význam změny stavu je *z-*, vhodná přípona pro význam možnosti je *-elný*, ale také že vhodná přípona pro probíhající činnost je *-ovat* nebo že vhodná přípona pro význam „sloužící“ je *-ěč*. Mnozí studenti komentovali u cílového slova *bezbariérový* volbu předpony *bez-* (např. „předpona *bez-* uvozuje, že věci něco chybí“), nikdo volbu přípony; také u *zvlčet* řešitelé úlohy zdůvodňovali, proč použili prefix *z-*, popř. i že museli změnit podobu kořene (*vlk > vlč*), ale nad vhodnou kmenotvornou příponou se nezamyslel nikdo. Řada studentů uvažovala o výběru vhodné předpony u zadání „opatrovat něco voskem“ („*na-* – nanést“; „*po-* – po povrchu“), ačkoli předpokládané cílové imperfektivum *voskovat* žádnou předponu nemá.

Dále studenti uváděli, že slovo znají nebo že se řídí analogií („*barvírna* – pomohl mi příklad *tančírna*“; „*hadožravec* – jako *masožravec*“; „*románopisec* – jako *zeměpisec*“), ač nešlo vždy o analogie sémanticky ani slovtvorně ideální. Dílčí odpovědi prozrazují četné zmatky v terminologii a morfematické segmentaci, např. „*-elný* jako možný“, „spojení předpony *dlouhý + křídli*“.

3

Další úloha byla zadána obráceně: **Ke každému zde uvedenému slovu napište jeho slovtvorný význam. (Vzor: *naslouchátko* – *prostředek*, kterým se *naslouchá*.) Uvedte, podle čeho jste postupovali, a popište, u kterých slov jste váhali a proč.** Slovo bylo dvanáct (opět čtyři substantiva, čtyři adjektiva a čtyři slovesa), vybrána byla opět s oporou ve VAGSČ I a tak, aby bylo možno předpokládat, že začínající bohemista zná jejich význam. Sémaziologická úloha byla záměrně zařazena až po onomaziologické, protože je obtížnější. Řešitelé se mohli při formulování slovtvorného významu inspirovat předchozí úlohou a někteří explicitně uvedli, že tak činili.

I v následujících přehledech počtů jednotlivých řešení uvádíme nejprve ta, která jsou vhodná sémanticky i slovtvorně (obsahují správné základové slovo), a poté řešení problematičtější (např. užívající ve významové definici slovo příbuzné základovému nebo nevystihující skutečný slovtvorný význam zadaného výrazu). Pod hodnotu „jinak“ shrnujeme pokusy o vystižení lexikálního, nikoli slovtvorného významu (synonymem nebo opisem).

osvojit si: učinit svým 8, vzít/přijmout/pojmout za své 9, vzít si do své péče 1, jinak („začít vlastnit“, „adoptovat“, „naučit se s něčím zacházet“, „nabýt schopnost“, „technika přivlastnění“ aj.) 23

zplanět: stát se planým 15, být učiněn planým 1, jinak („zpuštnout“, „zdivočet“

apod.) 4, mimo význam („učinit z něčeho pláň“, „naštvat se“, „začít planout“ aj.) 5, „neznám význam“ 5

oplotit: opatřit/obehnat/ohraničit plotem / postavit/dát plot kolem něčeho 38, opatřovat plotem/stavět plot okolo něčeho 3, vztyčit plot 1, jinak („zaterasit dům“, „ohraničit území“ aj.) 7

pochlapit se: stát se chlapem / udělat ze sebe chlapa / být konečně chlap 13, učinit se chlapským 2, zachovat se chlapsky 1, usebrat své chlapství 1, jinak („stát se odvážným“, „vzchopit se“, „projevit mužství“) 21, mimo význam („chlapovi se něco povede“) 1

Velmi uspokojivé jsou výsledky formulace slovtvorného významu slovesa *oplotit*: výrazná většina řešitelů použila ve své významové definici slovo *plot* a dokonavé sloveso, do jehož valence patří kromě činitele děje a *plotu* ještě další aktant („to, co se oplocuje“), tři další se minuli videm. Základové slovo *plot* použilo celkem dvaadvacet studentů, z čehož lze usuzovat, že porozuměli zadání. Z navržených řešení v případě *pochlapit se* však vyplývá spíše opak – výraz *chlap* nebo další příbuzné slovo zde použilo méně studentů, než kolik opisovalo význam lexikální. Rozdíl patrně souvisí s tím, že *pochlapit se* se užívá metaforicky. U slova *zplanět* bylo nejvíc těch studentů, kteří podúlohu vynechali, a deset dalších jeho význam zjevně neznalo; naopak téměř nikdo neopisoval význam lexikální.

omezenec: kdo je omezený / omezený člověk / ten, který je omezený 33, kdo má omezený rozhled / omezenou schopnost přemýšlet 2, člověk s omezením 1, člověk, který se omezuje 1, člověk, který je omezeně inteligentní 1, jinak („sebestředný člověk“, „kdo není otevřen názorům druhých“ apod.) 10

tlakoměr: přístroj/nástroj/prostředek/zařízení/věc na/k měření tlaku / kterým se měří tlak / sloužící k měření tlaku 38 (+ 1× krevního tlaku), přístroj sloužící ke změření tlaku 1, měřící tlak 2, měřič tlaku 4

zámezí: prostor/místo/oblast za mezi 11, (vyskytující se) za mezi 2, jinak (např. „aut“, „místo mimo vytyčený prostor“) 5, mimo význam („mez“, „něco, co tvoří mez“, „místo určitého zamezení“, „úhlní místo“, „zamezit vstup“ apod.) 8

štítonoš: člověk nesoucí/nosící štít / ten, kdo nosí štít 32, člověk nosící štíty 4, nosič/nositel štítu 3, nosící štíty 1, mimo význam („dávkovač štítků“, „věc, která má štít“) 2, „neznám význam“ 1

U substantiv jsme se nesetkali s převahou opisu lexikálního významu nad formulováním významu slovtvorného. Podle očekávání bylo pro řešitele snadné vyjádřit slovtvorný význam zejména u výrazů utvořených afixální kompozicí, poněvadž v kompozitu je onomaziologický základ i formant vyjádřen kořenem. Pozoruhodný doklad toho, že čistě strukturní slovtvorný význam nemusí být jednoznačný, a tedy že nevhodnější formulace slovtvorného významu je opřena o význam lexikální, poskytují odpovědi „člověk nosící štítý“: ze struktury kompozita skutečně neplyne, *kolik štítů štítonoš nosí*. V případě *zámezí* je počet správných řešení velmi nízký, ač je slovtvorná struktura výrazu zřejmá; polovina studentů tuto podúlohu neřešila.

čtyřjádrový: mající/obsahující/nesoucí čtyři jádra / složený ze čtyř jader / tvořený čtyřmi jádry 32, něco/věc se čtyřmi jádry / procesor/prostředek/přístroj mající čtyři jádra 11, čtyři jádra 3

jihoněmecký: nalézající se na / pocházející z / vztahující se k jihu Německa 32, hlásící se k jihu Německa 1, jih Německa 1, něco/kraj na jihu Německa / výrobek/věc/obyvatel z jižního Německa 10, být na jihu Německa 1, sídlící na jihu 1, vyskytuje se na jihu a v Německu 1

dobročinný: činící dobro 11, činící dobře 1, činit dobro 2, charakteristický dobrými činy / vykonávající dobré činy 7, dělá dobré činy 2, někdo, kdo činí dobro 1, člověk, co dobře činí 1, čin k něčemu dobrému / činnost pro dobrou věc 5, konající dobro 1, konající dobrou činnost / konaný za dobrým účelem 3, dobrý skutek 1, jinak („činnost obecně prospěšná“, „organizace pomáhající chudým“ aj.) 7

kulovitý: mající tvar koule / připomínající tvarem kouli 31, tvar koule 2, předmět připomínající tvarem kouli / věc ve tvaru koule 2, jinak („mající kulovitý/kulatý tvar“, „popis druhu tvaru“, „mít kulový tvar“, „co je kulaté“ apod.) 11

Také mezi adjektivy se setkáváme s formulacemi, které se snaží spíše než slovtvorný vyjádřit význam lexikální; nápadnější je tu však množství významových definic, které se mýlí ve slovním druhu: často jsou vhodné spíše pro substantivum („věc se čtyřmi jádry“, „něco na jihu Německa“), v případě adjektiva *dobročinný*, u něhož je jedním ze základových slov sloveso, i pro sloveso. Jako by někteří studenti namísto formulace slovtvorného významu hledali základová slova („činit dobro“, „čtyři jádra“). Překvapivé „vyskytuje se na jihu a v Německu“ dokládá buď neznalost lexikálního významu adjektiva *jihoněmecký*, nebo mylnou úvahu, že slovtvorný a lexikální význam se musejí výrazně lišit.

Druhou, reflektivní část úlohy vyplnila jen menšina studentů. Svůj postup popisovali neterminologicky a zpravidla i nepřesně: např. „rozklad slov“; „popsala jsem ta slova více slovy“; „snažím se najít kořen a použít ho ve významu“; „podle slovních druhů“. K relativně zdařilým popisům užité metody patří např. „uvědomění si, z čeho se slovo skládá a jaký má význam – od toho se snažím odvodit co nejvíce trefný slovotvorný význam“. Někteří studenti naopak přímo vyjádřili svou bezradnost: „omlouvám se, nejsem si jistá, jak vysvětlit“; „nevím si rady, jak to zdůvodnit“. Je pozoruhodné, že ve stále stejné úloze leckterý řešitel střídal různé postupy, a to i postupy vedoucí k výrazně odlišným výsledkům. Např. *oplotit*: „opatřit plotem; nejprve jsem si ze slova vytáhla *plot* a pak z významu vzala, co se s ním má stát“; *pochlapit se*: „sebrat odvalu; hledala jsem něco se stejným významem“.

4

Poslední úloha, kterou jsme studentům předložili, byla zaměřena na slovotvorný rozbor. Slovotvorný rozbor je pokládán za dobrou pomůcku pro poznávání utvářenosti slov na 2. stupni ZŠ (srov. např. Čechová – Styblík, 1998, s. 101) a je i běžně užíván v edukačních materiálech – jenže nezřídka s chybami, a to i závažnými (srov. např. Adam, 2023; Pešková, 2021, s. 114 aj.). Metodika, která by stanovila, jak složitě utvářené slovo by měli žáci umět slovotvorně analyzovat na kterém vzdělávacím stupni a do jakých podrobností by při analýze měli zacházet, nebyla zřejmě nikdy vypracována a autoři učebnic a pracovních listů v tom tápou. Nejsme přesvědčeni o tom, že by měl každý absolvent základní nebo střední školy ovládat elementární slovotvorný rozbor, na druhé straně nelze popřít, že pro práci se slovotvornými významy v intencích úloh předchozích je to dovednost užitečná. Do výzkumu jsme tuto úlohu zařadili proto, že máme zkušenosti s učebnicemi i dalšími procvičovacími materiály, které slovotvorný rozbor po žácích požadují, aniž by k němu poskytly výklad (srov. Adam, 2023) – mnozí žáci ZŠ jsou tedy nějakým způsobem vedeni k tomu, aby tento typ úlohy řešili.

Úloha byla zadána takto: **Ke každému zde uvedenému slovu napište jeho slovo základové (slovo, od něhož bylo dané slovo utvořeno). Vždy přitom zdůvodněte, co vás vedlo ke zvolenému konkrétnímu řešení.** Pod úlohou bylo uvedeno deset běžných českých utvořených slov, u každého z nich bylo vymezeno místo pro zápis základového slova a místo pro zdůvodnění. Stejně jako u předchozích úloh zde nejprve uvedeme počty řešení (na prvním místě řešení správných) a poté komentujeme reflektované metody.

drátěnka: drátěný 3, drát 47

nabarvený: nabarvit 6, barvit 6, barva 38

lesostepní: lesostep 11, step 12, les 3, les + step 19, les + stepní 1, les + stepy 1, les + stepí 1, stepí 1

lovec: lovit 10, lov 41

zeměpis: zem(ě)³ + psát 13, zem(ě) 18, země + pis 5, země + písmo 1, země + psaní 1, psát 4, pis 3

ohradit: hradit 9, ohrada 20, ohrad 1, hrad 12, hradba 3, hráz 1, rada 1

výkřik: vykřiknout 2, křik 46, křičet 4

učenec: učený 7, učení 6, učít 25, učit se 5, učen 1, učeň 2, učivo 1

dárek: dar 40, dár 1, darovat 8, dát 1, dárek 1

rozvážet: rozvézt 0, rozvést 1, rozvozit 1, vozit 30, vézt 3, vážet 1, rozvoz 7, vůz 3, vázat 1

Z výsledků i z uváděných zdůvodnění je zřejmé, že navzdory podanému vysvětlení mnozí řešitelé namísto základového slova hledali slovo značkové (např. *rozvézt*: *vézt* – „slovo, od kterého se tvoří nová“; *lesostepní*: *les + step* – „přes složené slovo“; *dárek*: *dárek* – „je základovým slovem“), ba někdy se i pokoušeli rekonstruovat celé slovotvorné řady, což jen zmnožovalo chyby (např. *nabarvený* – *barvený* – *barva*; *rozvážet* – *vozit* – *vůz*). Jeden student namísto základového slova soustavně identifikoval slovotvorný základ (*ohrad*, *učen*, *dár*, *vážet*).

Jediné slovo, u něhož je počet správných řešení vysoký, je *dárek*. Jde o zdrobnělinu, a to radící se k vysoce frekventovanému slovotvornému typu.

Při zdůvodňování výběru základového slova studenti zřejmě i pod vlivem předchozích úloh často uváděli něco jako slovotvorné významy zadaných slov. Tento postup je vedl k určením správným (*drátěnka*: *drátěný* – „drátěný předmět“; *lovec*: *lovit* – „lovec loví“; *učenec*: *učený* – „člověk, který je učený“; *dárek*: *dar* – „malý dar“), ale častěji k určením nesprávným (*drátěnka*: *drát* – „věc vyrobená z drátu“, „skládá se z drátů“; *lovec*: *lov* – „lovec vykonává lov“; *ohradit*: *ohrada* – „postavit ohradu“), ba i k takovým, která nerespektují nejen slovotvorný, ale ani lexikální význam (*učenec*: *učit* – „učenec se něčemu učí“). Opakovaně se stalo, že student vyjádřil slovotvorný význam víceméně správně (byť elipticky), ale odůvodnil tím chybný výběr základového slova: *drátěnka*: *drát* – „je drátěná“; *lovec*: *lov* – „lovec loví“.

Několik studentů sledovalo namísto slovotvorného významu i v této úloze význam lexikální nebo prostou příbuznost slov (obecný postup – „souvisí spolu tematicky“; *drátěnka*: *drát* – „kvůli vzhledu“; *zeměpis*: *Země* – „zeměpis se zabývá studiem Země“), a někdy se i uchýlovalo k mimojazykovým, věcným vysvětlením

³ Někteří studenti psali výraz *Země* s velkým počátečním písmenem, ale zde to nerozlišujeme, protože jiní vyplňovali celou úlohu verzálkami.

(*dárek: dar* – „obětní dary byly dříve než dárky“; *ohradit: hrad* – „lidé si ohraničují svá území“; *lesostepní: les, step* – „dva biotopy, které se prolínají v jeden“).

V zadání úlohy jsme se dopustili nepřesnosti: uvedli jsme „základové slovo“ namísto vhodnějšího „základové slovo / základová slova“. Někteří řešitelé z toho získali mylný dojem, že si v případě složenin (včetně domnělých) mají vybrat jen jedno slovo, a vlastně sémanticky zdůvodňovali to, které slovo si vybrali: *zeměpis: země* – „je to o Zemi, a ta země je hlavní“; *zeměpis: psát* – „základ je psát, ten obor něco popisuje“; *lesostepní: step* – „jedná se o určitý druh stepi, nikoli lesa“.

Další řešitelé používali při zdůvodňování svých postupů slovtvorné a gramatické termíny, jako např. zdobnělina (nejen *dárek: dar*, nýbrž i *drátěnka: drát*), slovo složené, vidová dvojice (tak např. o *rozvázet: vozit*) nebo verbální adjektivum. Vedle zdobněliny lze jako pokus o pojmenování slovtvorné kategorie chápat i „vykonavatele aktivity“ (*lovec: lov*). Identifikaci základového slova lze provádět i tak, že řešitelé základové slovo „zbude“, když identifikuje formant; i tento postup může vést ke správnému cíli (*lesostepní: lesostep* – „-ní přidáváme, když z podst. tvoříme příd. jméno“; *ohradit: hradit* – „odebrána předpona“) i na scestí (*výkřik: křik* – „odebrána předpona“; *lovec: lov* – „slovo odvozené s koncovkou -ec“). Jak ukazuje poslední příklad, studenti hojně opírali slovtvorný rozbor o rozbor morfematický, ale i v něm dělali četné chyby, zejména právě v rozlišování přípon a koncovek

5

V úvodu tohoto článku jsme se sympatiemi citovali otázku použitou v jedné z výukových situací zařazených do inovativní, důsledně komunikačně pojaté didaktické publikace: „*Jak jste přišli na to, co toto slovo znamená?*“ Ocenili jsme, že otázka směřuje k reflexi toho, jak žáci (a uživatelé jazyka vůbec) docházejí k porozumění slovům, jejichž lexikální význam jim není (ještě zcela) známý, a upřesnili jsme formulace didaktiky v tom smyslu, že k takovému porozumění vede vnímání kontextu v kombinaci s intuitivní slovtvornou analýzou. Intuitivní analýzou máme na mysli, že při ní žák cíleně nehledá základové slovo (základová slova) a slovtvorný formant, a už vůbec ne slovtvorný základ, nýbrž že odhaduje slovtvorný význam. V pedagogické praxi se nám osvědčuje výraz *barvoměnka*, který jsme převzali ze starších vysokoškolských skript (Hrbáček – Hrdličková – Mareš – Servítová, 1987, s. 19): nikdo ze studentů bohemistiky nikdy jeho lexikální význam (jde o lidový název motýla batolce) nezná, ale každý pochopí, že *mění barvu*.

Zvědomit takovou intuitivní slovtvornou analýzu pokládáme za užitečnou výukovou činnost rovněž proto, že je logickým výchozím krokem pro pochopení toho, jak se ze slov monosémních stávají slova polysémní: jejich strukturní význam

se zužuje, rozšiřuje nebo metonymicky posouvá (např. z názvu děje se stává název výsledku děje nebo jeho prostředku, srov. *výtah*). Zvědomění a procvičení intuitivní slovotvorné analýzy a upevnění orientace v polysémii podle našeho názoru zvyšuje komunikační kompetence žáků. O opačném postupu, tedy o ústrojném tvoření slova podle zadaného strukturního významu, snad totéž platí evidentně.

První z úloh, které jsme zadali začínajícím studentům bohemistických oborů, lze ve škole modifikovat a rozvíjet různými způsoby. Např. je možné cíleně zadávat méně obvyklá cílová slova, následně v diskusi s žáky porovnávat vhodnost navrhovaných řešení (jejich ústrojnost) a nakonec ukázat užití cílového slova v textech (třeba v jazykových korpusech). Užitečné bude pro žáky i poznání toho, že jazyk není pravidelný: např. slovo *bezbariérní*, které v naší úloze vytvořili dva studenti, je zcela ústrojné, spadá do existujícího slovotvorného typu (srov. *bezinfekční*), ale noremní je v jazyce (nejen spisovném) jedině *bezbariérový*.

S druhou z našich úloh je to podobné: formulování strukturních významových definic rozšiřuje vyjadřovací schopnosti žáků a současně rozvíjí abstraktní myšlení. Vhodné je začít slovy, jejichž obvyklý lexikální význam odpovídá slovotvornému: i tady lze navrhovaná řešení srovnávat a dobírat se v diskusi formulace nejpreciznější. Když si žáci tuto činnost osvojí, přejdeme ke slovům, která se zpravidla užívají ve významech odlišných, budeme si všimnout toho, v čem ty odlišnosti spočívají, a tato pozorování možná nakonec i dokážeme zobecnit.

Oba právě uvedené soubory aktivit pokládáme za smysluplnější, pro rozvoj komunikačních kompetencí přínosnější a zároveň kognitivním schopnostem žáků přiměřenější než hledání základového slova. Skutečnost, že při identifikaci základového slova (což je s ohledem na typy aktivit vyskytující se v edukačních materiálech činnost, se kterou mají studenti patrně větší zkušenosti) si začínající bohemisté v naší výzkumné sondě vedli podstatně hůř než v aktivitách předchozích, je v tomto směru výmluvná.

Článek vznikl v rámci programu *Cooperatio*, vědní oblasti lingvistika. Autor děkuje respondentům za spolupráci.

Literatura

- ADAM, R. (2023): Slovo tvorba ve výuce ČJ na ZŠ na příkladu učebnicové řady nakladatelství Nová škola. *Didaktické studie*, roč. 15, č. 2, s. 51–60.
- ASCS: *Akademický slovník cizích slov* (1995). Praha: Academia.
- ASSČ: *Akademický slovník současné češtiny* (2017–2023). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. <<https://slovníkcestiny.cz>>.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.

- HRBÁČEK, J. – HRDLIČKOVÁ, H. – MAREŠ, P. – SERVÍTOVÁ, J. (1987): *Mluvnice rozborů a cvičení v češtině*. Praha: Karolinum.
- IJP: *Internetová jazyková příručka (2008–2023)*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. <<https://prirucka.ujc.cas.cz>>.
- Katalog: *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2016)*. Praha: Cermat. <<https://maturita.ceremat.cz/menu/katalogy-pozadavku>>.
- MACHÁLEK, T. (2019): *Slovo v kostce – agregátor slovních profilů*. Praha: FF UK. <<http://korpus.cz/slovo-v-kostce/>>.
- PEŠKOVÁ, Š. (2021): *Derivace a kompozice ve vyučování*. Disertační práce. Ústí nad Labem: UJEP.
- RUSÍNOVÁ, Z. (2017): Slovtvorný význam. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/SLOVOTVORNÝ_VÝZNAM>.
- RVP G: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2021)*. Praha: MŠMT. <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>>.
- RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021)*. Praha: MŠMT. <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>.
- Specifikace: *Specifikace požadavků k jednotné přijímací zkoušce pro školní rok 2022/2023 (2022)*. Praha: Cermat. <<https://prijmacky.ceremat.cz/menu/specifikace-pozadavku-k-jpz>>.
- SSJČ: *Slovník spisovného jazyka českého (1989 [1960–1971])*. Praha: Academia.
- SVOBODA, K. (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2018): *VAGSČ I: Velká akademická gramatika spisovné češtiny I. Morfologie: Druhy slov / Tvoření slov*. Praha: Academia.

Doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.

Katedra českého jazyka UK PedF

robert.adam@pedf.cuni.cz

K POJETÍ SÉMANTICKO-SLOVOTVORNÝCH SKUPIN V TŠČ 2

On the Concept of Semantic and Word-formation Groups in TŠČ 2

Patrik Mitter

Abstrakt: *Stat' se zabývá pojetím sémanticko-slovotvorných skupin v TŠČ 2 a jejich lexikálním obsazením. V centru pozornosti je vymezení sémanticko-slovotvorných skupin, jejich kategorizace a vztah ke slovotvorným kategoriím, determinovaným onomaziologickorelačním typem tvoření (mutace, transpozice, modifikace). Výklady se opírají o pojetí a zpracování těchto slovotvorných jevů v jednom ze stěžejních děl české slovotvorby – v Tvoření slov v češtině 2 (Odvozování podstatných jmen). Ve stati jsou naznačeny možnosti implementace lexika jednotlivých sémanticko-slovotvorných skupin do příslušných slovotvorných kategorií.*

Východiskem analýz jsou slovotvorně motivované lexémy utvářející sémanticko-slovotvorné skupiny. Součástí výkladů je i zřetel k případnému didaktickému využití tématu sémanticko-slovotvorných skupin (ve vztahu k onomaziologickým kategoriím) ve školské praxi.

Klíčová slova: *slovotvorba; odvozování; sémanticko-slovotvorné skupiny; onomaziologické typy tvoření slov; slovotvorné kategorie.*

Abstract: *The article deals with the concept of semantic-verb groups in TŠČ 2 and their lexical content. The focus is on the definition of semantic-verb-forming groups, their categorization and relation to word-forming categories determined by the onomasiological-relational type of formation (mutation, transposition, modification). The explanations are based on the concept and processing of these word-formation phenomena in one of the key works of Czech word formation - Word Formation in Czech 2 (Derivation of Nouns). The paper suggests the possibilities of implementing the lexical features of the individual semantic-word-formation groups into the corresponding word-formation categories. The starting point of the analyses are the word-motivated lexemes forming the semantic-word-formation groups. The interpretations*

include a consideration of the possible didactic use of the topic of semantic-verb groups (in relation to onomasiological categories) in school practice.

Key words: *word formation; derivation; semantic and word-formation groups; onomasiological types of word formation; word-formation categories.*

Úvod

Stěžejními pracemi v oblasti popisu slovtvorného systému (současné) češtiny jsou bezesporu oba díly dokulilovského *Tvoření slov češtině* (1 a 2) ze 60. let 20. století. Obě knihy pracují mj. s termíny onomaziologická kategorie, slovtvorná kategorie aj. Termín *sémanticko-slovtvorná skupina* objasňuje *Tvoření slov v češtině 2 / Odvozování podstatných jmen* (Daneš, F. – Dokulil, M. – Kuchař, J. a kol., 1967, dále jen TSC 2) a předkládá lexikální obsazení několika těchto předem vymezených skupin. Naproti tomu akademické gramatiky spisovné češtiny (viz Štícha, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*, 2013, dále jen AGSČ; a Štícha, F. a kol., *Velká akademická gramatika spisovné češtiny I.*, část 1. a 2., 2018, dále jen VAGSČ) s termínem *sémanticko-slovtvorná skupina* nepracují a lexémy, které by do příslušných skupin podle pojetí v TSC 2 patřily, se snaží klasifikovat do slovtvorných kategorií dle pojetí obou těchto akademických gramatik. I tyto slovtvorné kategorie se od slovtvorných kategorií v pojetí „dokulilovském“ částečně odlišují (viz Mitter, 2020, s. 153–164).

Cílem naší stati je zjistit možnosti implementace lexémů vyčleněných v TSC 2 do příslušných *sémanticko-slovtvorných skupin* do již předtím vymezených slovtvorných kategorií „dokulilovských“ a porovnat tuto možnou reklasifikaci se začleněním týchž (*sémantických skupin*) lexémů do slovtvorných kategorií obou výše uvedených „štíchovských“ akademických gramatik.

Tvoření slov v češtině 2 (s. 654–677) uvádí celkem 14 *sémanticko-slovtvorných skupin* s odkazem na skutečnost, že se jedná o výběr, nikoli o úplný popis všech možných takovýchto skupin. Podobně je to i s výčty uváděných lexémů u jednotlivých skupin – nejsou vyčerpávající. Důvody pro vymezení těchto skupin byly tyto: 1) značná *sémantická* a *formální různorodost* některých slovtvorných kategorií (a jejich slovtvorných typů), takže lexémy téže *sémantické skupiny* v nich mohou být zachyceny odděleně od sebe a jejich významová sounáležitost je tak často upozaděna; 2) *různorodá slovtvorná* (a rovněž i *onomaziologická*) struktura některých slovtvorně motivovaných lexémů téže *sémantické skupiny*, takže názvy tvořící významovou sounáležitost patří i do několika slovtvorných kategorií (viz níže). Vzájemné vztahy lexémů patřících do stejné významové skupiny bývají pevnější než vztahy lexémů ve slovtvorných (a onomaziologických)

kategoriích a často dávají podnět k analogickému tvoření (i zcela mechanickému), tj. bez zřetele ke slovtvorné, resp. onomaziologické kategorii jednotlivých lexémů (viz TSC 2, s. 654).

Zde je třeba dodat, že autory popisu jednotlivých sémanticko-slovtvorných skupin v TSC 2 byli František Váhala (názvy prvků; názvy hornin a nerostů; názvy plodů, tj. ovoce; názvy slepic; názvy likérů, minerálních vod apod.; názvy aut; názvy pušek; názvy cihel; názvy některých druhů knih; názvy formulářů, listin a lístků; názvy hádanek; názvy tanců; názvy nemocí) a Vlastimila Kondrová (názvy dávek a poplatků). Na základě našich předchozích zjištění (viz Mitter 2020, s. 153–164) je možné tyto sémanticko-slovtvorné skupiny klasifikovat podle typu tvoření jejich lexémů do tří kategorií – na skupiny představující: 1) mutační typ, 2) transpoziční typ a 3) smíšený (mutačně-transpoziční) typ tvoření. Do naší excerpce z lexikálního materiálu TSC 2 jsme zahrnuli jen některé lexémy, avšak v dostatečné míře reprezentující typ tvoření příslušné sémanticko-slovtvorné skupiny. Excerptovali jsme lexémy z pohledu domácího slovtvorného systému slovtvorně motivované – tj. sestávající z domácího (resp. zdomácnělého) slovtvorného základu a slovtvorného formantu, příp. z cizího slovtvorného základu a domácího slovtvorného formantu (lexémy opačné slovtvorné struktury nebyly zastoupeny ani v TSC 2). Lexémy cizího původu i s cizími slovtvornými formanty excerptovány nebyly, neboť jejich utváření se zpravidla neuskutečňuje v češtině, přestože se motivační vztah mezi slovy cizího původu pociťuje i v češtině. Derivační formanty takto motivovaných slov však obvykle nejsou domácího původu.

1. Analytická část

1.1 Mutační typ tvoření

Do tohoto typu tvoření náleží domácí slovtvorně motivované lexémy většiny sémanticko-slovtvorných skupin v TSC 2. Při jejich utváření se mění onomaziologická kategorie, takže motivát představuje obecně jinou lexikálněsémantickou entitu než motivant. Jednotlivé sémanticko-slovtvorné skupiny zaznamenáváme z větší části v souladu s jejich zpracovanou posloupností v TSC 2, kterou jsme mírně modifikovali tak, aby sémanticko-slovtvorné skupiny, jejichž lexémy vykazují ve své slovtvorné a onomaziologické struktuře podobnosti, byly probírány v těsnější vzájemné souvislosti.

Ve srovnání s poznatky ve výše uvedené stati (viz Mitter 2020, s. 153–164) byly některé z nich na základě jejich detailnější analýzy mírně modifikovány a zpřesněny. Tato skutečnost se týká i níže uvedených tabulek, jejichž údaje byly více konkretizovány oproti souhrnné tabulce zaznamenané v uvedené stati (viz tam na s. 161).

Většina sémanticko-slovotvorných skupin mutačního typu tvoření zaznamenaných v TSC 2 se vyznačuje příslušností svých lexémů do více než jedné slovotvorné kategorie. Na základě našich předběžných zkoumání jsme zjistili, že lexémy více než poloviny těchto skupin náleží do dvou slovotvorných kategorií, nejčastěji mezi názvy nositelů substančního vztahu (desubstantiva) a názvy nositelů vlastností (deadjektiva). Tuto kombinaci příslušnosti ke slovotvorným kategoriím vykazují lexémy sémanticko-slovotvorných skupin názvů prvků, názvů hornin a nerostů, názvů plodů (ovoce), názvů slepic, názvů likérů minerálních vod a názvů některých druhů knih.

Názvy prvků v češtině představují skupinu pojmenování sestávajících převážně z řeckých či latinských základů. Menší skupinu tvoří názvy domácí tvořené derivací sufixem *-ík* od substantiv (srov. *hliník, sodík, vodík, uhlík, vápník*) i adjektiv (*hořčík, kyslík*). Domácí názvy vznikaly v různých obdobích vývoje jazyka, takže některé z nich patří již mezi historismy, např. *kostík* (dnes *fosfor*), *luník* (dnes *selen*). Slovesem je motivován výraz *dusík*, jedná se však jen o jediný výraz této skupiny takto motivovaný. Vzhledem k této skutečnosti považujeme domácí názvy prvků desubstantivní a deadjektivní za rys konstituující existenci této sémanticko-slovotvorné skupiny. Výraz *dusík* (z hlediska slovotvorného by se jednalo o název prostředku děje) lze tak chápat jako výjimku z uvedené slovnědruhové motivační systematiky tvoření. VAGSČ zařazuje tyto lexémy do slovotvorné kategorie názvů látek.

Domácí názvy i v rámci skupiny názvů tvoří početně menší skupinu pojmenování. I mezi těmito názvy převažují názvy se základy řeckými či latinskými. Desubstantiva se tvoří derivací příponami *-ín* (*vltavín, růženín*), *-ec* (*křemenec, vápenec*), *-ek* (*ledek, ocelek*), *-el* (*krevel*). Týmiž příponami (kromě derivace příponou *-ín*) byla utvořena i deadjektiva (srov. názvy *znělec, kazivec, živec; krušec, hnědel*). V pojetí slovotvorných kategorií ve VAGSČ patří lexémy této skupiny mezi názvy objektů.

Názvy likérů, lihovin a minerálních vod se tvoří derivací převážně příponou *-ka*. Motivujícími výrazy jsou substantiva nebo adjektiva. Substantivy jsou motivovány názvy lihovin typu *anýzka, kmínka, borovička, griotka*, na motivaci adjektivy s příponou *-ový* odkazují názvy *orechovka, višňovka, skořicovka* a např. i *slivovice* (kromě přípony *-ka* se v menší míře při tvoření názvů této skupiny uplatňuje i přípona *-ice*). Názvy minerálních vod se odvozují rovněž především příponou *-ka*, za motivující výrazy lze u většiny názvů považovat substantiva i adjektiva, srov. *Poděbradka* (voda z Poděbrad, poděbradská voda), *Bílinka* (voda z Bíliny, bílinská voda), *Rudolfka* (voda z Rudolfova pramene) apod. Uvedené názvy mají status propriet, neboť se jedná o obchodní názvy prodávaných minerálních vod, nikoli jen o obecná označení druhů minerálních vod. Ve VAGSČ jsou názvy lihovin řazeny mezi názvy látek, názvy minerálních vod do slovotvorné kategorie názvů objektů.

Názvy některých druhů knih se tvoří jak od substantiv, tak od adjektiv. Názvy knih motivované substantivy se tvoří příponou *-ka* (buď od jména autora (srov. *mayovka*, *verneovka*), nebo od druhového jména jejich hlavního hrdiny či podle jejich tematiky (*indiánka*, *detektivka*) příp. i od vlastního jména hrdiny (*holmesov/ka*, *bufalobilka*). Příponami *-ka* a *-ice* se tvoří názvy některých druhů knih od adjektiv relačních (srov. *učebnice*, *mluvnice*, *početnice*, *cvičebnice*) nebo od adjektivizovaných tvarů přičestí trpného (např. *omalovánka*, *čitanka*, *písanka*, *vystřihovánka*). VAGSČ řadí názvy této sémanticko-slovotvorné skupiny do kategorie názvů objektů.

Názvy slepic tvoří početně velmi omezenou skupinu pojmenování. Motivanty těchto názvů jsou substantiva a adjektiva. Motivace substantivy dominuje u názvů odvozených z proprií – povětšinou toponym, např. *dorkinka* (*Dorking*, Velká Británie), *brabantka* (*Brabant*, Belgie, Nizozemí), *tyrolka* (*Tyrolsko*, Rakousko). Názvy motivované adjektivy pojmenovávají slepice především na základě jejich vzhledu, např. *chocholátka* (*chocholatá* slepice), *kropenatka* (*kropenatá* slepice). Z uvedených příkladů je patrné, že na jejich tvoření se podílí výlučně přípona *-ka*. V pojetí VAGSČ by názvy slepic patřily do kategorie názvů živočichů.¹

Názvy plodů (ovoce) jsou utvořeny příponami *-ka*, *-ice* (příp. *-nice*), *-áč*, *-ák* a pojmenovávají různé odrůdy hrušek, třešní a višní, švestek a sliv, ořechů aj. Motivujícími pojmenováními jsou substantiva nebo adjektiva. Od substantiv byly tyto názvy derivovány příponou *-ka* (*-ovka*), svědčí o tom četné názvy, např. *čáslavka*, *filipka*, *jakubka*, *václavka* apod. (hrušky), *janovka*, *vítovka* (třešně a višně), *dolanka*, *nektarinka* (švestky a slívy). Od adjektiv byly utvořeny příponou *-ka* rovněž početné názvy, např. *máslovka*, *kulatka*, *medovka* (hrušky), *skleňovka*, *srdcovka* (třešně a višně), *borůvka* (*borový* →). V těchto případech je možné uvažovat i polymotivaci, tj. i o paralelní motivaci substantivem (*máslo*, *med*, *srdce* apod. s využitím rozšířené varianty přípony *-ovka*, srov. → *máslovka*, *medovka*, *srdovka*). Příponou *-ice* (*-nice*) byly utvořeny názvy hrušek, jako např. *křivice*, *smolnice*, názvy třešní *běllice*, *černice*. Názvy ořechů jsou odvozeny příponami *-áč* a *-ák* od substantiv (*kamenáč*, *papírák*). Slovesný motivát (*křapat* → *křapác*) je ojedinělý. Ve VAGSČ příslušná slovotvorná kategorie (tj. názvy rostlin) vytvořena nebyla², lexémy této sémanticko-slovotvorné skupiny by bylo možné zařadit i do slovotvorné kategorie názvů objektů.

O motivaci slovesem nebo jménem (substantivem, adjektivem) se opírají lexémy sémanticko-slovotvorné skupiny **názvů pušek a hádanek**. Zatímco derivací od substantiv vznikají v intencích pojetí TSC 2 názvy nositelů substančního vztahu

¹ Tuto slovotvornou kategorii vymezuje F. Štícha formou samostatné studie, viz ŠTÍCHA, F. (2020): *Slovotvorná stavba českých jmen živočichů*. In: *Korpus – axiologie – gramatika* č. 21/2020, s. 59–84.

² Tato slovotvorná kategorie ale není vymezena ve VAGSČ a zatím ani v jiné stati.

(názvy pušek), derivací od adjektiv názvy nositelů vlastnosti (názvy hádanek), derivací od sloves jsou utvářeny názvy prostředků (názvy pušek) a názvy výsledků děje (názvy hádanek). V pojetí slovtvorných kategorií ve VAGSČ představují názvy pušek pojmenování objektů a názvy hádanek abstrakta.

Názvy hádanek se tvoří příponou *-ka*, resp. jejími rozšířenými variantami *-enka*, *-ovka*. Část lexémů této skupiny představují deadjektivní deriváty, motivujícími výrazy jsou zpravidla desubstantivní relační adjektiva, srov. *kruhovka* (*kruhová křížovka*), *čtvercovka* (*čtvercová křížovka*), *hřebenovka* (*hřebenová křížovka*). Z uvedených příkladů je patrné, že u nich a některých dalších přichází v úvahu i motivace substantivem, která může být vnímaná buď jako zprostředkovaná adjektivním slovtvorným mezičlánkem, např. právě *hřebenovka* (*hřeben*), nebo jako jediná, srov. *předponka*, *příponka* (zde se však jedná o tvoření názvů nositelů substančního vztahu, nikoli o tvoření deminutiv). Slovesy je motivován vznik názvů jako *doplňovačka*, *skládačka*, *dokreslovka*. Výše uvedené názvy nepředstavují in stricto sensu pojmenování hádanek, ale spíše různých druhů křížovek. Společně s názvy formulářů, listin a lístků (viz níže) jde o slovtvorně nejvíce rozrůzněnou sémanticko-slovtvornou skupinu mutačního typu tvoření. Výsledné deadjektivní názvy náleží v rámci TSC 2 do slovtvorné kategorie názvů nositelů vlastností.

Názvy pušek se tvoří příponou *-ka* od substantiv (srov. *flaubertka*, *mauzerovka*), resp. od adjektiv příponou *-nice* (*brokovnice*, *kulovnice*, srov. *brokový*, *kulový* → *brokovnice*, *kulovnice*). U některých názvů lze uvažovat o jejich paralelní motivaci souslovím (např. *mauzerovka* – puška systému *Mauser*, příp. *Mauserova puška*), výsledné názvy by pak představovaly derivaci univerbizační. Podobně je tomu i s deverbativními deriváty typu *bouchačka*, *opakovačka*, za jejich motivanty lze rovněž považovat sousloví, obsahující v těchto případech adjektivum (srov. *bouchací*, *opakovací puška*).

Slovtvorně velmi různorodou skupinou mutačního typu tvoření jsou **názvy formulářů, listin a lístků** (viz i výše). Tyto názvy se tvoří derivací od substantiv, adjektiv i sloves. Velkou část lexémů této sémanticko-slovtvorné skupiny tvoří tištěné písemnosti dnes buď již neexistující, nebo nahrazené jejich elektronickými verzemi. Proto některé z těchto výrazů jsou v současné češtině již zřetelné historismy (srov. *žebračenka*, *šatenka*, *almuženka* aj.), naopak v posledních desetiletích vznikají názvy různých nových funkčních karet (srov. *kreditka*, *platebka* apod.), které lze do určité míry považovat za moderní náhrady dřívějších způsobů platby prostřednictvím jen tištěných či ražených platidel. Substantivy jsou motivovány historické názvy lístků – tj. názvy nositelů substančního vztahu (*chlebenka*, *šatenka*, *tabačenka*). Motivace adjektivy není tak častá, přesto lze doložit několik názvů nositelů vlastnosti, které představují derivaci univerbizační, srov. *permanentka* (*permanentní jízdenka*), *síťovka* (*síťová jízdenka*), *gratulačenka* (*gratulační list*).

Častá je v této skupině motivace slovesem, vznikají tak názvy výsledků děje. Některé z nich mohou být chápány i jako motiváty dějových substantiv (*doručenka, stvrzenka, sázenka, objednávka, výdejka, příjemka, průkazka*). Z uvedených příkladů vyplývá, že se při tvoření názvů této skupiny uplatňuje dominantně přípona *-ka*. Ve VAGSČ jsou názvy formulářů, listin a lístků řazeny mezi názvy objektů a do společné slovtvorné kategorie názvů dějů a výsledků děje.

Společnou vlastností následujících dvou sémanticko-slovtvorných skupin je příslušnost jejich lexémů jen do jedné slovtvorné kategorie. **Názvy aut** (domácího i cizího původu) se pro potřeby nespisovného vyjadřování (některé výrazy přitom pronikly již do hovorové vrstvy) tvoří derivací příponou *-ka* (resp. její rozšířenou variantou *-ovka*) od základových propriálních substantiv pojmenovávajících příslušnou značku, srov. *škodovka, tatrovka, pragovka, bugatka, fiatka, renaultka*. Výsledné výrazy jsou již v plném smyslu povahy apelativní. TSC 2 přitom nezaznamenává tvoření podobných názvů s dalšími příponami: *-ík (žigulík)*, *-ák (bavorák)*, *-oš (traboš)*, *-as* (původně slangové, později obecněčeské výrazy *wartas/wardas*) apod. Některé z nich, srov. *traboš, wartas/wardas*, vznikly v kombinaci derivace s abreviací. Toto tvoření bylo ale již v 60. letech 20. století živé. Výsledné výrazy představují názvy nositelů substančního vztahu.

Názvy cihel (resp. jejich druhů) tvoří slovtvorně velmi vyhraněnou skupinu pojmenování. Ta jsou utvořena příponou *-ovka*, resp. *-ka*. Motivujícími výrazy jsou většinou adjektiva, např. *formovka (formovaná cihla)*, *pilinovka (pilinová cihla)*. Poslední uvedený název naznačuje i možnosti opírat motivaci některých názvů cihel o substantiva. Tuto skutečnost dokládají výrazněji příklady *šamotka (šamotová cihla, cihla ze šamotu)*, *hurdiska* (cihla zn. *Hurdis* – jméno francouzského výrobce). Z hlediska slovtvorného představují tato deadjektivní substantiva názvy nositelů vlastnosti, desubstantivní pojmenování cihel naproti tomu názvy nositelů substančního vztahu. V uvedených případech názvů cihel přichází v úvahu možnost hodnotit jejich utváření jako výsledek univerbizačního procesu.

Do mutačního typu tvoření patří také **názvy poplatků a dávek**, přičemž jejich klasifikace do některé z příslušných slovtvorných kategorií (či kategorií) by byla problematická. Tato sémanticko-slovtvorná skupina je tvořena většinou názvy, které jsou od původu substantivizovanými adjektivy (viz TSC 2, s. 672). Jejich vztah k adjektivu je však v mnohých případech oslaben, protože příslušné adjektivum se v živém úzu (téměř) nevyskytuje. Z tohoto důvodu se názvy této sémanticko-slovtvorné skupiny hodnotí jako deverbativa nebo desubstantiva. Toto chápání slovtvorných vztahů podporuje ještě skutečnost, že průběžně vznikají na základě analogického tvoření s využitím sufixu *-ovné* další výrazy, u nichž není existence příslušného adjektiva jako motivujícího lexému sémanticky relevantní, např. *školovné, plážovné* apod.

Desubstantivní názvy, ať už jsou motivovány substantivem dějovým (*vstupné, výkupné, porodné*) či nedějovým (*kapesné, kolejné, mýtné*), by s jistými výhradami bylo možné hodnotit jako názvy nositelů substančního vztahu (zvláště názvy motivované nedějovými substantivy). Deverbativní názvy nejsou pojmenováním dějů a na základě jejich sémantiky je nelze považovat za názvy výsledků děje. Zřejmě výhodnější řešení přináší VAGSČ, v níž jsou názvy dávek a poplatků řazeny mezi abstrakta. Deverbativní názvy jsou zastoupeny rovněž četnými příklady (srov. *odškodné, doručné, výpalné, ošetřovné, předplatné, úložné* apod.). Tyto názvy se tvoří derivací příponou *-né*, resp. její rozšířenou variantou *-ovné* v případě substantivních motivantů (např. *poštovné, kurzovné, složenkovné*). Tvoření názvů dávek a poplatků má v jazyce velmi dlouhou tradici, vzniklé názvy odrážely a i v současnosti odrážejí dobový společenský a hospodářsko-ekonomický kontext. Mnohé z nich lze tak hodnotit jako zřetelné historismy (např. *robotné, vozné, strážné, obilné* apod.). Klasifikaci deverbativních názvů dávek a poplatků z hlediska jejich příslušnosti ke slovtvorné kategorii v TŠČ 2 lze tak uskutečnit jen zčásti, některé názvy je možné zařadit mezi názvy nositelů substančního vztahu.

Následující tabulka přináší možnou kategorizaci sémanticko-slovtvorných skupin do slovtvorných kategorií v TŠČ 2 a VAGSČ v rámci mutačního typu tvoření:

Tabulka č. 1

Sémanticko-slovtvorná skupina v TŠČ 2	Možná klasifikace do slovtvorných kategorií v TŠČ 2	Klasifikace do slovtvorných kategorií ve VAGSČ
názvy prvků	názvy nositelů substančního vztahu názvy nositelů vlastnosti	názvy látek
názvy hornin a nerostů	názvy nositelů substančního vztahu názvy nositelů vlastnosti	názvy objektů
názvy plodů (ovoce)	názvy nositelů substančního vztahu názvy nositelů vlastnosti	názvy objektů, příp. názvy rostlin ³
názvy slepic	názvy nositelů substančního vztahu názvy nositelů vlastnosti	názvy živočichů ⁴
názvy likérů, minerálních vod	názvy nositelů substančního vztahu názvy nositelů vlastnosti	názvy objektů názvy látek
názvy pušek	názvy prostředků názvy nositelů substančního vztahu	názvy objektů

³ Viz poznámka č. 2.

⁴ Viz poznámka č. 1.

názvy aut	názvy nositelů substančního vztahu	názvy objektů
názvy cihel	názvy nositelů vlastnosti	názvy objektů
názvy některých druhů knih	názvy nositelů substančního vztahu názvy výsledků děje	názvy objektů
názvy formulářů, listin a lístků	názvy prostředků názvy výsledků děje názvy nositelů substančního vztahu	názvy objektů názvy dějů a výsledků děje
názvy hádanek	názvy výsledků děje názvy nositelů substančního vztahu názvy nositelů vlastnosti	názvy abstrakt
názvy dávek a poplatků	názvy nositelů substančního vztahu (částecně)	názvy abstrakt

1.2 Transpoziční typ tvoření

Tento typ tvoření je reprezentován sémanticko-slovotvornou skupinou **názevů tanců**. Jedná se o sémantickou skupinu již zjevně neproduktivní. Z onomaziologického hlediska pojmenovávají tyto názvy děje, tj. akční procesy, jež tvoří podstatu činnosti tance. Motivujícími slovy jsou slovesa. Při derivaci názvů tanců se onomaziologická kategorie děje (tj. dynamického příznaku) transponuje ze slovnědruhové kategorie slovesa do substantiva. Uplatňují se při tom přípony *-ák* (*obkročák, dupák, šoupák*), *-ík* (*kvapík, valčík*), *-čka* (*rejdovačka, název derivovaný od slovesa rejdovat*).

Výraznou skupinu názvů tanců představují substantivizovaná adjektiva (srov. *šoupaná, šátečková, skočná*). Ta se však tvoří slovnědruhovým přechodem založeným na procesech sémanticko-syntaktických, nikoli morfematically-slovotvorných, proto do excerptce nebyla zahrnuta.

Slovotvornou kategorizaci lexémů sémanticko-slovotvorné skupiny názvů tanců v TSC 2 a ve VAGSČ přináší následující tabulka:

Tabulka č. 2

Sémanticko-slovotvorná skupina v TSC 2	Možná klasifikace do slovotvorných kategorií v TSC 2	Klasifikace do slovotvorných kategorií ve VAGSČ
názvy tanců	názvy dějů	názvy dějů a výsledků děje

Ve VAGSČ by uvedené lexémy bylo možno zařadit do slovotvorné kategorie názvů dějů a výsledků děje. Při zařazení lexémů do kategorie názvů výsledků děje se bude jednat o mutaci, nikoli o transpozici.

1.3 Mutačně-transpoziční typ tvoření

Tento typ tvoření představuje z hlediska onomaziologického a slovotvorného smíšenou, přechodovou skupinu pojmenování. Část pojmenování této skupiny odpovídá mutačnímu typu tvoření (při jejich utváření se mění lexikálněsémantická entita motivátu ve srovnání s motivantem), zbylá část pojmenování této skupiny transpozičnímu typu (při jejich utváření se při zachování lexikálního významu mění jen slovnědruhovú kategorie motivátu oproti motivantu, konkrétní příklady lexémů – viz níže). Tato pojmenování utvářejí sémanticko-slovotvornou skupinu, jejíž integračním faktorem je lexikální význam jednotlivých lexémů k ní příslušejících.

Specifickou sémanticko-slovotvornou skupinou (z hlediska onomaziologického i slovotvorného) představující tento typ tvoření jsou **názvy nemocí**. Lexémy pojmenovávající nemoci mohou označovat vlastnosti názvy nositelů vlastnosti i samotné děje (jakožto vyjádření procesuální podstaty nějakého onemocnění). Motivujícími výrazy jsou adjektiva, substantiva a slovesa.

Derivací od adjektiv se tvoří názvy vlastností s příponou *-ost* (srov. *krvácivost, chudokrevnost, nedoslýchavost*), názvy nositelů vlastnosti příponou *-ka* (*cukrovka, kulhavka, slintavka*). Při derivaci od substantiv se uplatňuje přípona *-ka* (*kopřivka, lupenka*).

Slovesné motiváty se utvářejí konverzí, výsledné formy mají nulovou koncovku (srov. *záněť, záškrť*) nebo koncovku *-a* (*obrna, otrava*). Z hlediska příslušnosti ke slovotvorné kategorii je lze hodnotit jako názvy dějů, sekundárně i jako názvy výsledků děje – výsledkem procesů zanícení, otrávení jsou záněty, otravy apod.⁵

Z uvedeného popisu tvoření názvů nemocí vyplývá, že názvy vlastností a dějů představují transpoziční typ tvoření, názvy nositelů vlastnosti a názvy výsledků děje mutaci. V pojetí slovotvorných kategorií ve VAGSČ nerozlišujícím striktně mutaci a transpozici je většina názvů nemocí řazena mezi abstrakta, názvy vlastností a stavů, názvy typu *záněť, otrava* jsou zařazené do společné slovotvorné kategorie názvů dějů a výsledků děje.

Slovotvornou kategorizaci lexémů sémanticko-slovotvorné skupiny názvů nemocí v TSČ 2 a ve VAGSČ přináší následující tabulka:

⁵ Uvedené domácí názvy nemocí mají přirozeně své mezinárodní terminologické ekvivalenty. Ty jsou však pro účely této stati irelevantní.

Tabulka č. 3

Sémanticko-slovotvorná skupina v TŠČ 2	Možná klasifikace do slovotvorných kategorií v TŠČ 2	Klasifikace do slovotvorných kategorií ve VAGSC
názvy nemocí	názvy vlastností názvy nositelů vlastnosti názvy dějů, resp. i výsledků děje názvy výsledků děje	názvy vlastností a stavů názvy abstrakt názvy dějů a výsledků děje

Ze slovotvorného hlediska se jedná o nejrůznorodější sémanticko-slovotvornou skupinu ze všech uvedených v TŠČ 2.

2. Shrnutí

Představený popis utváření názvů všech sémanticko-slovotvorných skupin vymezených v TŠČ 2 potvrzuje, že se z formálního hlediska na jejich utváření v některých skupinách podílí jedna, příp. dvě slovotvorné přípony a že některé názvy vznikají mechanickým tvořením.

Z výše uvedených výkladů dále vyplývá, že lexémy většiny sémanticko-slovotvorných skupin nelze v rámci TŠČ 2 zařadit jen do jedné slovotvorné kategorie. Pouze u názvů aut, cihel a tanců je možné připustit příslušnost jejich lexémů jen do jedné slovotvorné kategorie (srov. názvy aut → názvy nositelů substantivního vztahu, názvy cihel → názvy nositelů vlastnosti, názvy tanců → názvy dějů). Lexémy většiny skupin lze klasifikovat do dvou slovotvorných kategorií, nejčastěji do kategorie názvů nositelů substantivního vztahu a názvů nositelů vlastnosti (názvy prvků; názvy hornin a nerostů; názvy plodů ovoce; názvy slepic; názvy líkérů, minerálních vod), do kategorie názvů výsledků děje a názvů nositelů substantivního vztahu (názvy hádanek; názvy některých druhů knih), ojediněle do kategorie názvů prostředků a názvů nositelů substantivního vztahu (názvy pušek). Do tří slovotvorných kategorií lze v rámci TŠČ 2 zařadit lexémy sémanticko-slovotvorných skupin názvů formulářů, listina a lístků, a dokonce do čtyř názvy nemocí (srov. názvy formulářů, listina a lístků → názvy prostředků, názvy výsledků děje, názvy nositelů substantivního vztahu, názvy nemocí → názvy nositelů vlastnosti, názvy vlastností, názvy dějů, názvy výsledků děje). Zařazení lexémů sémanticko-slovotvorné skupiny názvů dávek a poplatků zůstává v rámci TŠČ 2 nejasné, lexémy částečně náleží do kategorie názvů nositele substantivního vztahu.

Klasifikace lexémů do slovotvorných kategorií ve VAGSC je ve srovnání s TŠČ 2 snazší. Tato skutečnost je dána jejich větší obecností. Lexémy většiny skupin by patřily jen do jedné slovotvorné kategorie, v převážné většině do kategorie názvů

objektů (názyv hornin a nerostů; názyv likerů, minerálních vod; názyv pušek; názyv aut; názyv cihel; názyv některých druhů knih; názyv formulářů, listin a lístků), zbylé do kategorie názyv látek (názyv prvků), názyv abstrakt (názyv hádanek), názyv abstrakt (názyv dávek a poplatků), do společné kategorie názyv dějů a výsledků děje (názyv tanců). Významově nejroznořější skupina názyv nemocí by ve VAGSČ patřila stejně jako v TŠČ 2 do tří slovotvorných kategorií (srov. názyv abstrakt, názyv vlastností a stavů, názyv dějů a výsledků děje).

Z hlediska onomaziologickorelačního typu tvoření představuje většina sémanticko-slovotvorných skupin mutací. Transpoziciím typem tvoření jsou názyv tanců a smíšeným mutačně-transpoziciím typem názyv nemocí. Pro VAGSČ není toto rozlišení irelevantní, protože tato gramatika striktně nerozlišuje mezi mutací a transpozicí.

3. Závěr

Vytvoření sémanticko-slovotvorných skupin vedle již existujících slovotvorných kategorií představovalo v rámci TŠČ 2 v určité fázi budování slovotvorné teorie řešení logické, praktické, které podstatněji nenarušovalo systematičnost zformovaných slovotvorných kategorií. Tuto skutečnost lze doložit možností reklasifikace lexémů většiny těchto skupin do slovotvorných kategorií stejného typu tvoření v rámci TŠČ 2. Do mutačního typu patří 12 sémanticko-slovotvorných skupin, 1 skupina náleží do transpoziciímho typu a 1 skupina přesahuje způsobem tvoření svých lexémů hranice jednoho typu a konstituuje tak smíšený mutačně-transpoziciím typ. Oprávněnost konstituování sémanticko-slovotvorných skupin tkvěla ve skutečnosti, že lexémy většiny významových skupin přesahovaly hranice jedné slovotvorné kategorie podle jejich vymezení v TŠČ 2. Jednoticím kritériem pro vyčlenění sémanticko-slovotvorných skupin byla příslušnost jejich jednotlivých lexémů ke stejné obsahově-tematické skupině.

Možnost relativně nekomplikované reklasifikace lexémů uvedených skupin do slovotvorných kategorií nabízí jejich korespondence většinou jen s jednou slovotvornou kategorií ve VAGSČ. Výhodnost pojetí slovotvorných kategorií ve VAGSČ je způsobena i striktním nerozlišováním mutačního a transpoziciímho typu tvoření.

Uvedená segmentace jednotlivých názyvů a jejich klasifikace do příslušných sémanticko-slovotvorných skupin se z hlediska lexikálnēsémantického a slovotvorného jeví jako logická a zcela v souladu se snahou o přesný slovotvorný popis uvedených jevů a stejně tak podle našeho názoru i jejich následná reklasifikace do slovotvorných kategorií vymezených v dokulilovských pracích. Je ale otázkou,

jaké je didaktické využití této tematiky pro školskou praxi. Pro didaktické zpracování příslušných jevů ve školských učebnicích českého jazyka pro ZŠ i SŠ jsou uvedené klasifikace příliš detailistní a od žáka vyžadují schopnost přesné a jemné lingvistické analýzy slovtvorných jevů, což není reálné. Proto se domníváme, že ve školské praxi by zřejmě byla lépe uplatnitelná klasifikace slovtvorně motivovaných substantiv do slovtvorných kategorií podle VAGSČ, a to nejen se zřetelem k výrazům náležejícím do výše probíraných sémanticko-slovtvorných skupin, ale i s ohledem na obecněji pojaté slovtvorné kategorie ve VAGSČ ve srovnání se slovtvornými kategoriemi užívanými v dokulilovských pracích. Slovtvorné kategorie vymezené ve VAGSČ představují slovtvorný popis substantiv založený na akcentování jejich sémantické stránky a jsou svou podstatou bližší i obecnějším kategoriím onomaziologickým. Z tohoto důvodu se jeví pro školskou výuku slovtvorného učiva pro žáky a studenty jako vhodnější než klasifikace jiné.

Literatura

- BOZDĚCHOVÁ, I. (1995): *Tvoření slov skládáním*. Praha: ISV.
- CVRČEK, V. a kol. (2010): *Mluvnice současné češtiny 1/ Jak se píše a mluví*. Praha: Karolinum.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. 3., upr. a rozš. vyd. Praha: SPN.
- ČERMÁK, F. (2012): *Morfématica a slovtvorba češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- DOKULIL, M. – DANEŠ, F. – KUCHAR, J. a kol. (1967): *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha: Academia.
- DOKULIL, M. (1962): *Tvoření slov v češtině 1. Teorie odvozování slov*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Nový Encyklopedický slovník češtiny* (2016). 1. díl a-m, 2. díl n-ž. Praha: NLN.
- HAUSER, P. (1980): *Nauka o slovní zásobě*. Praha: SPN.
- MITTER, P. (2020): K pojetí mutačních a transpozičních slovtvorných kategorií v popisech slovtvorného systému současné spisovné češtiny. In: *Lingvistika – korpus – empirie*. Praha: ÚJČ AV ČR, s. 153–164.
- Mluvnice češtiny (1). Fonetika, Fonologie, Morfonologie a morfemika. Tvoření slov* (1986). Praha: Academia.
- REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. 3., dopl. a rozš. vyd. Praha: Leda.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2011): *Kapitoly z české gramatiky*. Praha: Academia.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2018): *Velká akademická gramatika spisovné češtiny. Část 1. Slovní druhy. Tvoření slov a část 2. Tvoření slov*. Praha: Academia.

ŠTÍCHA, F. (2020): Slovtvorná stavba českých jmen živočichů. In: *Korpus – axiologie – gramatika*, č. 21/2020, s. 59–84.

Doc. Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

Katedra bohemistiky PF UJEP

patrik.mitter@ujep.cz

PROJEKTY

PROJECTS

SLOVOTVORBA VE VÝUCE ČJ NA ZŠ NA PŘÍKLADU UČEBNICOVÉ ŘADY NAKLADATELSTVÍ NOVÁ ŠKOLA

Word formation in the Teaching of Czech at Primary School on the Example of the *Nová škola* Textbook Series

Robert Adam

Abstrakt: Příspěvek analyzuje výklady o slovtvorbě i související cvičení v učebnicové řadě nakladatelství *Nová škola* pro 6.–9. ročník ZŠ a také ve cvičebnicích *Opakujeme češtinu...*, které jsou s touto učebnicovou řadou úzce propojeny. Poukazuje na nedůslednosti, odborná pochybení i problematické body didaktizace slovtvorného učiva a klade otázku, k čemu by dané učivo na 2. stupni ZŠ mělo sloužit.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka; slovtvorba; morfeematika; analýza učebnic.

Abstract: The paper analyses the explanations of word formation and related exercises in the textbook series published by *Nová škola* for the 6th–9th grade of primary school and also in the exercise books *Opakujeme češtinu...*, which are closely connected with this textbook series. It points out inconsistencies, professional mistakes and problematic points in the didacticisation of the word-formation curriculum and raises the question of what the curriculum should be used for at the second level of primary school.

Keywords: didactics of the Czech language; word formation; morphematics, textbook analysis.

Analýza, kterou zde předkládám, zazněla 11. října 2022 na 8. mezinárodní didaktické konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*, konané na PedF UK v Praze. Je výsledkem četných povšimnutí bohemisty-rodíče, že se jeho děti v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy učí v oblasti nauky o struktuře a tvorbě slov poněkud pochybné vzdělávací obsahy. Navazuje tak na můj článek

(Adam, 2019/2020) konstatující četné věcné i didaktické nedostatky (zejména v morfolgickém učivu) na ploše několika stran učebnic a pracovních sešitů z nakladatelství Nová škola pro 4. a 5. ročník ZŠ. Od zmíněného článku se liší tím, že se soustřeďuje a) výhradně na učivo z oblasti slovtvorby a morfematiky, b) na celé ploše učebnic a opakovacích cvičebnic, c) pro celý 2. stupeň. Jde opět o didaktické materiály brněnského nakladatelství Nová škola: ne proto, že by snad byly horší než ostatní učebnicové řady (srov. Pešková, 2021/2022) – jednoduše proto, že tuto řadu používá škola, kterou mé děti navštěvovaly.

Rozsáhlou analýzu slovtvorného učiva v učebnicích pro ZŠ podala v nedávné době Š. Pešková (2021), učebnicemi Nové školy se v ní však nezabývala. Četné poznámky k tématu, z nichž některé se obsahově stýkají s mými, přináší ve své studii i D. Svobodová (2021). Pozornost věnovaná v posledních letech slovtvornému a morfematickému učivu nasvědčuje, že si je didaktická obec vědoma toho, že jde o oblast problematickou.

1. Český jazyk pro 6. ročník

V 6. ročníku je slovtvornému učivu věnován největší prostor, příslušná kapitola začíná na s. 25–26. Deduktivní výklad správně definuje slova motivovaná a nemotivovaná a zavádí termíny *slovo odvozené*, *slovo základové*, *slovtvorný vztah*, *slovtvorný základ*, *slovtvorný prostředek* a *slovtvorný rozbor*. Na s. 25 se píše: „*Nejčastějším způsobem vzniku nových slov v češtině je odvozování*.“ Není zde řečeno, co to odvozování je. Hlavní potíž je ale podle mého názoru v tom, jak je slovtvorné učivo kontextualizováno: ve slovtvorbě jde o utváření slov, ne o vznik slov nových, a např. uvedené příkladové slovo *školák* je slovo staré.

Na s. 27 jsou jako příklady „[s]třídání souhlásek při odvozování slov“ uvedeny mj. dvojice *rozvést – rozvážka* a *hrad – hrazení*. Učebnice tedy nerozlišuje, co se skutečně týká dvojice slov spjatých přímým slovtvorným vztahem („při odvozování“), a co náhodně vybrané dvojice slov z téže slovní čeledi. Žák si odnáší mylnou informaci, že *rozvážka* je odvozena od slova *rozvést* (ve skutečnosti *rozvážet*) a *hrazení* od slova *hrad* (ve skutečnosti *hradit*).

První cvičení pod nadpisem *Střídání souhlásek při odvozování slov* (27/4) se ptá: „*Která souhláska se ve dvojici slov mění?*“ Mezi dvojicemi „slov“ se nacházejí i *ruka – ruce*, *oko – oči*, *vrah – vrazi* (to jsou první tři příklady!), *táže se – tázat se*, *plakat – pláče* či *mohu – moci*. Od samého počátku tak výklad žákům plete slovtvorbu s flexí, slova s tvary. Tam, kde jde skutečně o dvojici slov, je problém i v pořadí: ve dvojici *skok – skočit* je uvedeno nejprve slovo odvozené, ve dvojici *noha – nožka* naopak slovo základové a výrazy ze dvojice *běh – běžec* nejsou spjaty přímým slovtvorným vztahem. Následující cvičení (27/5: „*Od uvedených*

podstatných jmen odvodte slovesa:“) uvádí i substantivum *výr*. Člověku by napadlo sloveso *vejrat*, ale při jeho tvorbě nedochází k žádnému střídání souhlásek. Pokud se žák v analogii s předchozími případy rozhodne pro *výřit*, fixuje v něm učebnice pravopisnou chybu.

S. 28: „Přídavná jména tvrdá odvozená v jednotném čísle příponou *-ský* mají v množném čísle pro 1. pád rodu mužského životného příponu *-ští*.“ Těsně po výkladu střídání hlásek (v kořeni) učebnice nepochopitelně rezignuje na výklad střídání v příponě a namísto analogického rozšíření jevu (ke střídání dochází nejen v kořeni, ale i v příponě, a nejen při odvozování, ale i při ohýbání slov) nabízí žákům formulaci, která je vede k mylnému chápání *-ský* a *-ští* jako dvou různých přípon. V návazném cvičení (28/9) dostanou žáci mj. úkol „Větu napište v jednotném čísle.“ (srov. Adam, 2019/2020) a k ní větu *Francouzští lidé vynikají dobrým vkusem*. Jde o jazykový materiál formulačně toporný a obsahově stereotypizující a o úkol směřující morfologii a syntax (věty morfologické kategorie nevyjadřují).

Po procvičení základních poznatků ze slovtvorby následuje výklad o morfe-matice. Žáci se neučí, z čeho se slovo (nebo slovní tvar) skládá, nýbrž jak ho dělit (z morfologie dobře známe podobný případ: místo aby se žáci učili, které morfolo-gické kategorie různé typy tvarů vyjadřují, učí se, které u nich určujeme): „Rozbor stavby slova znamená rozdělení slova na stavební části, které se v něm vyskytují: předponu, kořen, příponu a koncovku. (...) Slovo nemusí obsahovat všechny části, ale vždy má kořen.“ (s. 29) Ve výkladu chybí informace, že některé typy „částí“ může slovo (nebo slovní tvar) obsahovat vícekrát – že může mít např. dvě předpony nebo tři přípony, ale jen jednu koncovku. Formulace žákům implicitně sugeruje, že každé slovo má právě čtyři části s přesně danou distribucí. Z příkladů, jež výklad dopro-vázejí (*chodBA* přípona, *chodbA*, *chodbY*, *chodbĚ*, *chodbOU* koncovka), vyplývá, že koncovka je součástí přípony, ale výklad o tom mlčí a nechává pochopení této dosti nesamozřejmé, až nečekané informace na žácích samých.

Mezi výrazy, které jsou žákům předkládány k analýze (29/5: „Provedte slovtvorný rozbor:“), jsou mj. i *domky* a *spisovatel*. První výraz je překvapivý v tom ohledu, že se slovtvorný rozbor zpravidla provádí na slovech v reprezentativním tvaru; druhý svou obtížností vysoce překračuje horizont schopností žáka 6. třídy: podle mých zkušeností si s ním poradí málokterý začínající student bohemistiky. Příkladovým slovem, na němž je slovtvorný rozbor v tomto cvičení předveden, je *překladatel*: až zde se mimoděk ukazuje, že přípony mohou být ve slově dvě za sebou. Na s. 30 je pro změnu jako příklad rozboru stavby slova uvedeno *za-les-ně-ný*. Správně by bylo *za-les-n-(0-)ě-n-ý*, segmentace v učebnici není morfematická, nýbrž slabičná a zatemňuje žákům pochopení, co je to koncovka.

Poté, co si žáci osvojili učivo o předponách a kořenech, může učebnice přikročit k jeho aplikaci na oblast slovtvorného pravopisu. Na s. 32 se píše: „Ve slovech, kde

po předponě ob-, v- začíná část slova na slabiku je-, píšeme -je-, např. *objel* (ob-jel), *objev* (ob-jev), *vjezd* (v-jezd), *vjem* (v-jem).“ Výklad mluví obecně o části slova, ale ve všech příkladech jde o kořen, formulace mohla být přesnější. Především však: v žádném (!) z uvedených slov/tvarů není slabika *je* – pojem slabika *je* tu užít jednoznačně chybně, neboť slabičná hranice je pro daný jev slovtvorného pravopisu irelevantní.

Další dílčí oblast slovtvorného pravopisu následuje na s. 32: „*Na hranici kořene a přípony se řídíme stavbou slova, např. vědomý – vědomě, rozumí – rozuměl; skromný – skromně, domnívat se – domněnka, zapomene – zapomněl*).“ To je pokyn metodologický (rada, jak postupovat), ale chybný, protože morfemický rozbor těchto slov šestáci zpravidla nezvládnou – spíše by se měli řídit podle slov příbuzných nebo podle jiných tvarů téhož slova. Navíc v některých uvedených slovech (např. hned v prvním) nejde o hranici kořene a přípony, nýbrž dvou přípon. (A pro úplnost: ta nadbytečná koncová závorka v učebnici skutečně je.)

Na konci celé slovtvorně-morfemické kapitoly, na s. 37 v testu č. 3, stojí otázka č. 9: „*Základovým slovem ke slovu zahrada je: a) hradit, b) zahradit, c) hrad*“. Jak by to mohli žáci vědět, když jim k tomu, jak správně najít základové slovo, nebyl podán žádný návod? Aby žák vybral správné základové slovo z několika nabízejících se možností, musí se nejen vyznat ve slovtvorné paradigmatické včetně slovtvorných kategorií, ale také posuzovat významy těchto slov. K tomu ho ovšem učebnice nevede ani náznakem: v celé kapitole se totiž zabývá jen formou.

2. Opakujeme češtinu v 6. ročníku

Opakovací cvičebnice opakuje některé nedostatky z učebnice (např. na s. 20 „odvozování“ *rozvázat – rozvázka a hrad – hrazení*), ale jiné aspoň částečně napravnou – např. vykládá *-ský* a *-ští* jako dvě podoby jedné a téže přípony (s. 22).

V klíči ke cvičením nejsou výjimkou zřejmě věcné chyby: Cvičení 20/3 („*Doplňte slova základová:*“) pokládá za základové slovo slova *učenec učít* (správně *učený*) a slova *dárek darovat* (správně *dar*). Jde přitom o případy neproblematických slovtvorných kategorií nositelů vlastnosti a deminutiv. Cvičení 21/10 („*Od podstatných jmen odvoďte slovesa:*“) masívně obrací směr fundace a motivace, obsahujíc dvojice jako *běh – běžet, úder – udeřit* nebo *ovar – ovařit*, popř. vynechává ve slovtvorných řadách prostředkující člen (*klika – kličkovat*). Chyby se nevyhýbají ani rozboru stavby slova, např. ve cv. 24/4 cvičebnice vyžaduje nesmyslnou segmentaci tvaru *šijeme* na *šij-eme* (správně *ši-je-me*). Ve cv. 24/1 je podivné už samotné zadání „*Uřčete v následujících slovech slovní kořen, předponu a příponu:*“. Není v něm totiž zmíněna koncovka a v klíči jsou skutečně koncovky začleněny do přípon (*nov-iny, prav-ítka*), třebaže výklad cvičebnice zopakoval z učebnice výše uvedené příklady

chodBA × *chodbA*. Byla-li koncovka předmětem výkladu, má být identifikace koncovky procvičována.

Jak jsem uvedl na začátku, je to právě 6. ročník ZŠ, v němž jsou zavedeny centrální pojmy a postupy nauky o tvorbě a struktuře slov. Čím se tedy v tomto stěžejním ročníku vyznačují didaktické materiály nakladatelství Nová škola? Didaktická transformace spočívá ve zjednodušování, které je ale masívně nedůsledné. Ve všech složkách textu jsou četné odborné chyby, které nejsou nutným zjednodušením vynucovány. Učivo je mechanické, nesoudržné a zaměřené na formu, není propojeno s významem, a tím méně s komunikací.

3. Český jazyk pro 7. ročník

V 6. ročníku byla předmětem výuky derivace, v 7. se přidává kompozice. Definici najdeme na s. 68: „*Skládání je tvoření slov ze dvou (i více) slovtvorných základů, vznikají složeniny. (...) Složeniny: vlastní (les/o/step, star/o/věk), nevlastní (spřežky) – vznikají spojením hotových slov (pozoru/hodný, oka/mžik).*“ Nejprve mimo analýzu konkrétních didaktických materiálů podotýkám, že podle mé dlouholeté zkušenosti (rodiče i vysokoškolského pedagoga) jsou běžně užívané termíny *složenina vlastní* × *nevlastní* antiintuitivní: většina studentů má tendenci užívat je obráceně. Zřejmě je pro ně jednoduchý proces juxtapozice (spřahování) prototypičtějším zástupcem toho, co pro ně znamená slovo *skládání*. V příručce *Gramatické rozbory češtiny* (Adam a kol. 2017) jsme se proto s kolegy již před časem rozhodli tyto termíny neužívat.

Spřežky vznikají spojením slovních tvarů tvořících skladební dvojice, a to beze změny morfemického složení. Chápu, že by taková definice byla pro žáky 7. třídy příliš složitá, ale nahrazovat ji použitím neterminologického spojení „hotová slova“ je matoucí. Vždyť i *les* a *step* jsou hotová slova (v jakém smyslu by mohla nebýt?), kdežto *pozoru* a *oka* jsou spíše tvary než slova. Nikde v učebnici není zmínka o tom, že se od složených slov dále odvozuje, ani o tom, že vedle vlastních a nevlastních složenin existují i slova utvořená současně odvozováním a skládáním (afixální kompozita), např. *dřevorubec* a mnoho jiných. Ve cvičeních se přitom s afixálními kompozity nereflexivně pracuje, protože se jim při práci se slovtvornou strukturou češtiny nelze vyhnout. Ve cv. 68/2 („*Utvořte skládáním podstatná a přídavná jména, jež by vyjádřila: (...)*“) mají žáci vytvořit mj. afixální kompozita *hnědovlasý, dlouhohohý, listonoš* a rovněž slovo *zvěrolékař*, jehož význam je vyjádřen spojením *léčí zvířata* (nikoli *lékař zvířat*). O dvě strany dříve sloužilo slovo *lékař* autorkám jako příklad konatelského jména – jenže předpokládat, že *lékař* je utvořen od substantiva *lék*, kdežto *zvěrolékař* od slovesa *léčit*, nedává smysl.

Cv. 68/2 obsahuje i výchozí spojení slov *krátká chvílka*, jejichž složením v češtině žádné kompozitum nevzniká.

A ještě drobnost na závěr: na s. 63 učebnice opakuje poučku o podstatě rozboru stavby slova, kterou už jsem výše citoval z učebnice pro 6. ročník. Dělá v ní jedinou změnu: převádí poslední čtyři jména z akuzativu do nominativu, čímž se dopouští syntaktické chyby zvané atrakce: „*Rozbor stavby slova znamená rozdělení slova na stavební části, které se v něm vyskytují: předpona, kořen, přípona, koncovka.*“

4. Opakujeme češtinu v 7. ročníku

Na s. 19 se o odvozování předponou uvádí, že se tak vytváří nový významový odstín, kdežto odvozováním příponou, koncovkou nebo současně předponou + příponou/koncovkou se tvoří slovo s novým významem. V učebnici však není specifikováno, co je to významový odstín ani jak se liší od nového významu. Pokud by snad mělo jít o rozdíl ve smyslu dokulilovských pojmů modifikace × transpozice a mutace, bylo by tvrzení nepravdivé: modifikace je zhusta formálně vyjádřena i sufixací (*dům – domek*) či transflexí (*list – listí*).

Ve cv. 22/9 („*Napište, jak se nazývají místa podle toho, co se tam dělá:*“) je chybně vyjádřen slovtvorný význam slova *letišťe*: *odbavují se letadla*; ve cv. 22/10 je v klíči jako jméno hromadné odvozené od slova *zvíře* uvedeno pouze *zvířectvo*, schází *zvěř*. Cv. 24/2 má zadání „*Infinitivy v závorkách nahraďte přídavnými jmény utvořenými buď z přičestí minulého (činného), nebo z přičestí trpného:*“, ale od přičestí činného (minulého) není odvozeno ani jedno cílové adjektivum a požadované *určit – určitý* není (ze synchronního hlediska) utvořeno z žádného přičestí. Stejně jako opakovací cvičebnice pro 6. ročník i tato houfně převrací směr motivace/fundace, čímž komplikuje žákům pochopení sémantické stránky slovtvorby: týká se to cv. 25/1 („*Uvádějte slovesa odvozená od podstatných jmen (...):*“), které obsahuje dvojice jako *boj – bojovat*, *kutil – kutit* nebo *ohrada – ohradit* (přitom v 6. třídě bylo správně *zahradit – zahrada*).

Cvičení 30/1 a 30/4 mají velmi podobně formulovaná zadání („*Řekněte, jak byla utvořena tato slova:*“; „*Napište, jakým způsobem byla odvozena daná slova:*“), avšak v klíči se ukazuje, že každé chtělo po žácích úplně jiné odpovědi: z řešení typu „*odvozováním od slovesa*“ u prvního cvičení a „*příponou -tel*“ u druhého plyne, že jednou si autorka představovala, že se ptá na základové slovo, a podruhé, že se ptá na formant. Schopnost položit otázku přesně, tak, aby žák věděl, co se po něm žádá, by přitom měla být v učebnicích samozřejmostí.

Jako příklad slova utvořeného současně pomocí předpony a přípony uvádí cvičebnice ve cv. 27/7 výraz *náušnice*, morfematically segmentovaný takto: *ná-ušn-ice*. Zaprvé zde není vyčleněna koncovka, zadruhé je tu fantaskní kořen *-ušn-*. Na s. 28

se z učebnice doslovně přejímá výklad o skládání, jen původní kompozita *lesostep* a *starověk* jsou nahrazena výrazem *časopis*, což však není vlastní složenina, za niž výklad prohlašuje, nýbrž složenina afixální.

5. Český jazyk pro 8. ročník

Jediná zmínka o slovotvorné problematice se v učebnici objevuje na s. 68 v zadání cvičení, v němž mají žáci vyhledat slova přejatá a slova odvozená z cizích základů.

6. Opakujeme češtinu v 8. ročníku

Rovněž opakovací cvičebnice se věnuje slovotvorbě spíše okrajově, v souvislosti s tématem obohacování slovní zásoby. To na s. 34 vymezuje následovně: „*Slovní zásoba – všechna slova daného jazyka; neustále se vyvíjí. Způsoby obohacování: (...) přejímáním slov / a) z jiných jazyků, / b) z nespis. vyjadřování – z profesní mluvy (čeština), z nářečí (veselka).*“ Didaktický materiál zde implicitně sugeruje žákům, že nespisovné útvary a poloutvary nepatří do jazyka (o spisovném jazyce tu opravdu nic není). V tomto duchu jsou formulována i cvičení, resp. jejich požadovaná řešení: podle cv. 34/1 se slova *kytka* a *holka* dostala do jazyka přejímáním z obecné češtiny, slovo *zubař* přejímáním z profesní mluvy, slovo *faulovat* přejímáním ze slangu a u výrazu *zeměpis* jde o „*doslovný překlad z c. j. (kalky)*“. V zadání stále není nic o spisovném jazyce, v publikaci není žádná předchozí zmínka o kalcích a není ani jasné, jak mají žáci tento původ slov odhalit ani k čemu jim taková dovednost má sloužit. Do cvičebnice jsou zařazena slovotvorná cvičení, jež mají upevnit poznatky získané v 6. ročníku, a hned u dvou z nich uvádí klíč, že základovým slovem výrazu *tazatel* je *tázat*; ve skutečnosti *tázat se*, *tázat* v češtině ani neexistuje.

7. Český jazyk pro 9. ročník

V 9. ročníku (s. 22n.) je slovotvorba znovu a explicitně zasazena do kontextu obohacování slovní zásoby. Ke slovotvorným způsobům odvozování a skládání přibývá zkracování a v rámci derivace se zvláštní pozornost soustřeďuje na jména činitelská a konatelská, aniž by bylo jasné, proč by žák ZŠ měl z množiny slovotvorných kategorií znát právě tyto (jak věcně, tak terminologicky).

Cvičení 22/5 má zadání „*Uvedená přídavná jména použijte ve větách:*“ a obsahuje šest dvojic adjektiv zakončených *-ící/-ící* a žádnou jinou dvojici. Jde o dokonalý příklad výuky drilem bez vysvětlení – učebnice zatajuje žákům analogii tvoření dějových vs. účelových adjektiv od jiných typů sloves (*čistící* jako *spací* nebo *star-*

tovací × *čistící* jako *spící* nebo *startující*) a nevede je tak k pochopení podstaty jevu. Do cv. 22/8 („Z uvedených dvojic slov tvořte slova složená. Použijte je ve větách:“) je zařazeno i syntagma *bez moci*, třebaže slova utvořená z předložkových pádů se již řadu desetiletí pokládají v odborné literatuře za odvozeniny, a nikoli složeniny.

8. Opakujeme češtinu v 9. ročníku

Na s. 24 je zařazeno opakování učiva o stavbě slova. Cvičebnice vyjmenovává části slova: „*kořen, předpona (může jich být několik), přípona (může jich být několik)*“. Na jedné straně je chvályhodné, že jsou žáci konečně explicitně informováni o tom, že některé typy morfémů se mohou ve slovním tvaru kumulovat, na straně druhé je s podivem, že tu není nic o koncovce, ač byla předmětem výkladu už v 6. ročníku: namísto doplňování se tu učivo ve vyšším ročníku redukuje.

Ve cv. 25/7 jsou znovu v klíči vyžadována chybná základová slova (*přetvářka* – *přetvářet* místo *přetvařovat se*; *listnáč* – *list*, *-áč* místo *listnatý*; *krásný* – *krása*, *-ný* – zde je motivace obrácena) a vedle toho je nejednotně řešeno, zda jsou slovesná substantiva a adjektiva odvozována od minulého kmene sufixem, nebo od trpného přičestí koncovkou (*vařený* – *vařit*, *-n(y)*, *narušený* – *narušit*, *-n(y)* × *milování* – *milován*, *-(i)*, *kopaná* – *kopán*, *-(á)*). Podle klíče ke cv. 26/8 je jméno *radnice* odvozeno od slovesa *radit* (historicky vzniklo ze sousloví *radní dům*, synchronně by šlo uvažovat o odvození od slova *rada*, neboť na *radnici* obvykle městská *rada* zasedá) a jména *potápěč* a *divadlo* od sloves *potápět* a *dívat* (správně *potápět se* a *dívat se*, nereflexivní *dívat* neexistuje). Ve cv. 26/9 je tvar *strom-eč-e-k* segmentován chybně (správně *strom-eč-ek-0*) a morfematicky obtížný tvar *vy-děl-á-v-a-t* sice správně, ale bez výkladu pro žáky nepochopitelně.

Závěry

To, co jsem konstatoval o učebnicích Nové školy pro 6. ročník ZŠ, platí i o didaktických materiálech pro zbývající ročníky 2. vzdělávacího stupně: didaktická transformace spočívá v masívně nedůsledném zjednodušování, ve všech složkách textu učebnic jsou četné odborné chyby, učivo je vnitřně rozporné, ryze formální a jeho procvičování mechanické. Cvičení vyžadují po žácích odborné činnosti nad rámec toho, co bylo předmětem výkladu, a vybraný jazykový materiál je nezřídka natolik obtížný, že žák ZŠ nemá šanci vyřešit úlohu správně. Slovtvorná a morfematická problematika není propojena s komunikací a autorkám didaktických materiálů není jasné, co ze slovtvorby si vlastně mají žáci osvojit a proč – výběr didaktického obsahu se jeví v některých případech jako náhodný.

V učebnicové řadě Nové školy lze najít podobné nedostatky, jaké zjistila Š. Pešková (2021/2022) u řady učebnic *Hravá čeština* z nakladatelství Taktik, zejména četné chyby věcné. Je doufám zřejmé, že nelze požadovat po žácích ZŠ dovednosti, které neovládají ani sami autoři učebnic.

V oblasti slovtvorného učiva (zřejmě naléhavěji než v jiných oblastech) je potřeba nově vymezit, co potřebují žáci umět pro komunikaci. Především by mělo jít o lexikální a slovtvorný pravopis, o zautomatizování slovtvorné analýzy při setkání se s neznámým utvořeným slovem a o schopnost systémově vytvořit okazionalismus v případě vyjadřovací potřeby. V této souvislosti lze vkládat naděje do právě probíhající revize RVP a navazující tvorby nových didaktických materiálů.

Článek vznikl v rámci programu Cooperatio, vědní oblasti lingvistika.

Literatura

- ADAM, R. (2019/2020): V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *Český jazyk a literatura*, roč. 70, s. 235–240.
- ADAM, R. – BENEŠ, M. – BOZDĚCHOVÁ, I. – MARTÍNEK, F. – PROKŠOVÁ, H. – SYNKOVÁ, P. (2017): *Gramatické rozbory češtiny (výklad a cvičení s řešeními)*. Praha: Karolinum.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (2010): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- PEŠKOVÁ, Š. (2021/2022): Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět aneb Hravá slovtvorba. *Český jazyk a literatura*, roč. 72, s. 222–225.
- PEŠKOVÁ, Š. (2021): *Derivace a kompozice ve vyučování*. Disertační práce. Ústí nad Labem: UJEP.
- SVOBODOVÁ, D. (2021): Tvoření slov a stavba slova ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ. In Svobodová, J., a kol. *Čeština v edukaci*. Ostrava: OU, s. 31–66.

Analyzované učebnice

- MIKSOVÁ, E. – HÁJKOVÁ, J. (2015): *Český jazyk pro 6. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 3. vyd. Brno: Nová škola.
- KVAČKOVÁ, J. (2017): *Opakujeme češtinu v 6. ročníku* (1. díl). 6. vyd. Brno: Nová škola.
- KVAČKOVÁ, J. – JINDROVÁ, L. – LAICMANOVÁ, A. – MRÁZKOVÁ, L. – SEKOTOVÁ, Z. (2014): *Český jazyk pro 7. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 2. vyd. Brno: Nová škola.
- KVAČKOVÁ, J. (2019): *Opakujeme češtinu v 7. ročníku* (2. díl). 6. vyd. Brno: Nová škola.

- KVAČKOVÁ, J. – BIČANOVÁ, L. – JINDROVÁ, L. – MRÁZKOVÁ, L. (2015): *Český jazyk pro 8. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 2. vyd. Brno: Nová škola.
- KVAČKOVÁ, J. (2019): *Opakujeme češtinu v 8. ročníku* (2. díl). 8. vyd. Brno: Nová škola.
- KVAČKOVÁ, J. – BIČANOVÁ, L. – MRÁZKOVÁ, L. (2016): *Český jazyk pro 9. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Brno: Nová škola.
- KVAČKOVÁ, J. (2020): *Opakujeme češtinu v 9. ročníku* (1. díl). 5. vyd. Brno: Nová škola.

Doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK

robert.adam@ff.cuni.cz

SLOVOTVORBA NA 1. STUPNI ŽŠ

Word Formation in the 1st Grade of Basic School

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek komentuje dlouhodobou absenci zaměření na slovtvorbu na 1. stupni ŽŠ. Zdůrazňuje potřebu práce s mladšími žáky v oblasti tvoření slov s cílem naučit žáky hledat sémantické i formální vztahy mezi slovy, čímž jim umožnit, aby pochopili vrstevnatost slovní zásoby pro její funkční využití v komunikaci.

Klíčová slova: stavba slova; kořen; předpony; přípony; slovo základové; slovo odvozené; slovtvorné řady; odvozování; skládání.

Abstract: The paper comments on the long-term absence of a focus on word formation in the 1st grade of basic school. It emphasises the need to work with younger pupils in the area of word formation in order to teach pupils to look for semantic and formal relationships between words, thus enabling them to understand the stratification of vocabulary for its functional use in communication.

Keywords: word composition; root; prefixes; suffixes; base word; derived word; word-forming series; derivation; compounding.

Během pěti let na 1. stupni ŽŠ jsou žákům předkládány informace o jazykových prostředcích češtiny, takže žáci mohou postupně získat představu o jazykovém systému jazyka, v němž jsou vzděláváni. Problém takové představy o jazykovém systému z hlediska žáka může vzniknout v důsledku toho, jak jsou jazykové prostředky ze systému vybírány, tj. v jakém „pořadí“ jsou žákům nabízeny. (Nyní se záměrně ještě neptáme po způsobech, kterými se tak děje, a též nebereme zatím v úvahu žákovo intuitivní „samopoznávání“ jazykových prostředků, resp. jejich fungování v komunikaci.) Zdá se, alespoň podle řady učebnic českého jazyka, že tento výběr jazykových prostředků je už léta konstantní, a vypadá to, že sleduje logiku potřeby těchto prostředků z hlediska žáka. Někde na této cestě je i problematika slova a slovtvorby, o níž chceme v našem příspěvku mluvit. Abychom však mohli argumentačně podložit tvrzení o vhodném, či nevhodném uvedení žáků do

slovotvorby, je přece jen třeba sledovat poněkud podrobněji postupnou cestu žáků spletitou sítí jazykových prostředků, jimiž čeština disponuje.

Má-li se žák naučit číst a psát, musí zvládnout písmena a pravidla jejich užívání a spojování, a patrně proto jsou hned v 1. a 2. ročníku ZŠ žákům předkládána poučení o jazykových prostředcích roviny hláskoslovné a současně jsou postupně zařazována jednotlivá pravidla ortografická (tvar a funkce písmen v závislosti na pozici písmen ve slově, popř. ve větě, interpunkce ve větě a v souvětí). Záhy se ke kritériu „potřebnosti“ obeznámit se s vlastnostmi jazykových prostředků z hlediska žáka připojuje hledisko didaktické obsahující i názory učitelů na budoucí potřeby žáků. Např. pokud jde o klasifikaci hlásek, v oboru souhlásek se dozvídá žák 2. ročníku ZŠ o souhláskách pravopisně měkkých a souhláskách pravopisně tvrdých (a v souvislosti s tím poznává i pravopisná pravidla psaní i/y po souhláskách pravopisně měkkých a pravopisně tvrdých), ale vedle toho poznává takový žák i souhlásky pravopisně obojetné, což je z hlediska ucelené představy o školní klasifikaci souhlásek třeba, ale praktické poučené pravopisné užití těchto souhlásek poznává žák až ve 3. ročníku ZŠ a později. Celý tento systém je založený na systémově strukturním přístupu k interpretaci lingvistických faktů s cílem vytvořit didakticky přizpůsobený popis jazykového systému a jeho fungování.¹

Podobně se s tzv. nezbytně potřebnými jazykovými informacemi obohacenými z různých důvodů o informace další, jež bude žák aplikovat později, setkáváme i u některých dalších jazykových prostředků, srov. např. klasifikaci vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti, kriticky komentovanou již několikrát.² Takové další informace přidané v určité době k tzv. nezbytně potřebným jazykovým informacím má své didaktické opodstatnění, neboť jde o důsledek didaktického poznání v dané době, což ovšem může být později na základě vývoje v didaktickém poznání kriticky přehodnoceno.

Zatím jsme komentovali výběr jazykových prostředků z roviny hláskoslovné (s poznámkou o větách klasifikovaných podle postoje mluvčího ke skutečnosti, což patří pochopitelně do roviny syntaktické). Nejčastěji ovšem pro jednotlivé ročníky 1. stupně ZŠ vybíráme informace o jazykových prostředcích z roviny morfologické – to jsou témata provázející žáky od 3. ročníku prakticky denně. Pokud ovšem máme mluvit o slovtvorbě, zaměříme se na rovinu lexikální. Opět již ve 2. roč-

¹ LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, druhé, doplněné a přepracované vydání.

² Srov. např. HÁJKOVÁ, E. (2013): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. In *Didaktické studie*, roč. 5, č. 2, Praha: PedF UK, s. 11–19. HÖFLEROVÁ, E. (2019): Výpovědi s komunikační funkcí v zajetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva. In ŠTĚPÁNIK S. a kol.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, s. 157–172.

níku ZŠ rozvíjíme téma slovo a jeho význam se soustředěním na věcný význam slov a na významové vztahy mezi slovy. K vlastní slovtvorbě má však nejbližně až poznávání struktury slova. A zde se setkáváme hned s velkým omylem řady pedagogů, kteří navzdory lingvistickému poučení oznamují žákům zcela chybně, že slovo se skládá ze slabik. Využívají tak přirozené schopnosti nejmladších žáků rytmizovat řeč a podsouvají jim, že slova se nejen po slabikách vyslovují, ale dají se též ze slabik složit, čili slabika je tak v této chybné interpretaci v roli stavebního prvku slova. V mnohých žácích se tak utvrzuje miskoncept funkce slabiky, sycený i nadbytečnou řadou cvičení v učebnicích češtiny pro 2. ročník, kde se stále slova na slabiky dělí a zase se ze slabik vytvářejí a žáci jsou neustále vyzýváni k tomu, aby se slabikami pracovali, minimálně tak, že určují jejich hláskové složení, navíc tato edukace přetrvává i na začátku 3. ročníku³. Člověk by rád věřil, že na toto „slabikování“ žáci časem zapomenou, zvláště proto, že se ve vyšších ročnících pak potkávají s předponami, příponami a kořeny slov, čili s morfémy, jež se opravdu na stavbě slov podílejí, ale přesně to se neděje. Ještě mnozí dospělí, kteří se lingvistikou nezabývají, si často vzpomenou, že „slova se skládají ze slabik“. A možná už teď, na začátku školní docházky, svým přemrštěným zájmem o formální stránku slov a vět na úkor jejich významu a funkce v komunikaci začínáme tak v žácích pěstovat onen pověstný sklon k formalismu v jazyce, jehož se později u žáků velice obtížně snažíme zbavit.

Zdá se, že by se žáci 3. ročníku o reálné struktuře slova podle dosavadních didaktických zvyklostí bez lingvistických chyb ani nedozvěděli, kdybychom nepotřebovali seznámit žáky s kořenem slova pro ortografickou argumentaci psaní tzv. vyjmenovaných slov a slov s nimi příbuzných. V souvislosti s tím nabývají žáci poznání, že slova lze segmentovat na předpony, kořeny a přípony, čili dělají tzv. morfemickou analýzu slov. To by nemusel být v podstatě problém, kdyby ovšem mezi úkoly pro žáky nebyly příklady, které žák na 1. stupni ZŠ (a mnohdy ani žák starší) objektivně nezvládne vyřešit.⁴ Komplikace ovšem přinášejí některé učební materiály, které prováděnou stavební analýzu slov doplňují procesem opačným, a to tvořením slov. To sice neznamená, že cesta k osvojení tvoření slov různými příklady je nesprávná, jde však o způsob, kterým je toto tvoření slov vedeno. Ve zmíněných učebních materiálech bývá podpořeno i ilustrací: žákům jsou např. nabídnuty tři pytle, jeden plný kořenů, druhý plný předpon a třetí plný přípon. Žáci různě vybírají morfémy z jednotlivých pytlů a skládají z nich slova jako puzzle. Základní princip této činnosti je nahodilost.⁵ Škodlivost tohoto postupu je v tom, že

³ Srov. např. učebnice a pracovní sešity nakl. Nová škola, Brno.

⁴ To bývají zvl. slova s etymologickými zvláštnostmi.

⁵ Podobné úkoly, ale i vyvození stavby slova přináší např. učebnice *Čeština pro 4. ročník základní*

žákům podsouvá způsob tvoření slov, který v přirozeném jazyce neexistuje, a reálné slovtvorné postupy zůstanou žákům utajeny. Slova přece nevznikají nahodilým spojováním různých morfémů!

Nabízí se otázka, zda slovtvorbu na 1. stupni ZŠ vůbec učit. A když ano, tak jak. Budoucí učitelé potřebují pevný odborný vědomostní základ z jednotlivých lingvistických disciplín pro možnost didaktického zpracování lingvistického obsahu. Jsou tedy (nebo by měli být) dostatečně lingvisticky vzděláni i v oboru lexikologie a slovtvorby. Poznávají tzv. slovtvorné postupy a způsoby, slovtvorné kategorie a slovtvorné typy, vše systematicky utříděno v rámci tvoření slov jednotlivých slovních druhů. Měli by mít tedy dostatečnou lingvistickou oporu pro didaktické zpracování této problematiky a mohli by být schopni systém slovtvorby zprostředkovat žákům. Zde ale narážíme na omezené možnosti již uvedeného systémově strukturního přístupu v didaktice jazyka, jenž se snaží o transformování lingvistického popisu jazyka do školního popisu jazyka. V současné didaktické koncepci vyučování mateřského jazyka však nejde jen o popis jazyka a jeho systému, ale o rozvíjení komunikační a kognitivní kompetence žáků.

Co ze slovtvorby žák na 1. stupni ZŠ potřebuje znát? Jistě nemusí znát celou řadu termínů v dané disciplíně užívaných, nemusí zvládat celý systém dané disciplíny, nýbrž potřebuje poznat způsoby, kterými se slova v češtině tvoří. Východiskem mu může být potřeba pochopit vztah příbuznosti mezi slovy – to potřebuje minimálně z hlediska ortografického. Pochopení vztahu příbuznosti žákům však může otevřít cestu k poznání způsobů tvoření slov – nejprve jistě odvozováním. Proto by bylo třeba vedle statické morfematické analýzy slov současně žákům nabídnout i dynamickou analýzu slovtvornou opřenu o slovo základové a slovo odvozené, popř. vytváření tzv. slovtvorných řad. Žáci snadno pochopí, že společným znakem slov v takové řadě je význam, významová blízkost slov v ní. A v důsledku uvědomění si vzájemné souvislosti slov ve slovtvorné řadě si mohou začít všimát i jazykových prostředků, jimiž se slova základová a slova odvozená liší – jde o slovtvorné formanty, jež znají jako předpony a přípony. Vnímají i význam jednotlivých předpon a přípon a jsou schopni s těmito významy pracovat i ve spojení s fiktivním slovním základem.⁶ Sledováním významu přípon si žáci bezpečně uvědomí, co které přípony označují – osoby, místa, kde se co dělá, pomístní názvy atd. Terminologické pojmenování slov vzniklých za pomoci určité přípony není nutné, a tak žákům termíny nenabízíme. Uvedená cesta je cesta od prostředku

školy autorek L. Štěrbové a L. Bednářové (Jinan, 2000, část A i Pracovní sešit) i některé učebnice další.

⁶ Srov. např. cvičení *Co dovedou přípony* (HÁJKOVÁ, E. – KOČÁRKOVÁ, V. (1993): *Čeština pro 5. roč. ZŠ. Pracovní sešit*. Úvaly: Jinan).

(předpon a přípon) k jejich funkci ve slově i v tvoření slov dalších (i kdyby to bylo jen odvozování), tedy cesta přesně opačná, než jaká je nabízena žákům později na 2. stupni ZŠ učebnicemi, např. v 7. roč. ZŠ, srov. např. učebnice SPN⁷. Konfrontace těchto dvou přístupů pro mladší a starší žáky, jak je vidíme v současné školní praxi, představuje tradiční střet metod induktivní a deduktivní, přičemž ovšem popsaná cesta pro mladší žáky odpovídá přesně požadavku rozvíjení komunikační a kognitivní kompetence žáků.

Učebnice pro starší žáky zpravidla nabízejí jeden z možných postupů seznámení s novým nebo další učivem. Mají kratičký výchozí text, který poskytuje jazykový materiál použitelný k výkladu učiva nebo mající alespoň funkci motivační, a pak následuje stručné shrnutí učiva, cosi jako zhuštěný výklad. Vše je pak doplněno různým množstvím cvičení postupně zaměřených na jednotlivé položky probíraného učiva. Patrně se předpokládá, že učitel nabízený způsob předání učiva využije podle svého uvážení – materiál převezme nebo přeskupí či doplní podle svého. Běžně však pedagog často postupuje přesně podle znění učebnice. Ve výsledku to často znamená, že žáci většinou přejímají hotové informace, s nimiž se určitým způsobem mentálně vyrovnávají, a popř. si je i zapamatují. K zapamatování toho učebnice nepožadují mnoho, v podstatě hlavně termíny, přičemž není zcela jasno, zda obsahu termínů žáci rozumějí, resp. učebnice porozumění termínům neověřují. Učebnice mluví o tvoření slov odvozováním, skládáním a zkracováním, přičemž třeba způsoby skládání slov a další možnosti práce s kompozity se příliš podrobně neprobírá, zkracování se pak vyčerpává v podstatě pouze rozlišováním zkratk a zkratkových slov.

Opakujeme tedy otázku: Co je třeba, aby žák na 1. stupni ZŠ ze slovtvorby poznal? Jak jsme ukázali výše, je to především způsob, jak nová slova vznikají z jiných slov. Nejprve se zaměříme na odvozování. Zdůrazňujeme, že žák je schopen poznat význam některých přípon. Pokud jde o sémantiku, žák též odhalí i sémantickou souvislost mezi slovy. Pozná, že slovo rybník patří ke slovu ryba, ale také že k rybě patří šupiny nebo udice. Úkolem práce ve 3. ročníku je naučit žáka rozlišovat mezi věcným vztahem (ryba – šupiny) a jazykovým vztahem (ryba – rybník), proto je třeba pracovat se slovním kořenem a hledat slova příbuzná. To je přesně ten moment velice důležitý pro pravopis. Pro rozvoj logického a jazykového myšlení je zase třeba uvedené vztahy rozlišovat, nenechávat bez komentáře (jak bohužel dělají některé učební materiály). Slova příbuzná je termín (jazykový termín), který by si měli žáci 3. roč. ZŠ zapamatovat. A pro rozvoj jazykového myšlení je tu ještě další moment – tvorba slovtvorné řady. Nejen že jde o slova příbuzná, ale je třeba též poznat postup, jak se slova příbuzná do slovtvorné řady řadí, a sledovat, jak

⁷ HOŠNOVÁ, E. a kol. (2008): *Český jazyk pro 7. roč.* Praha: SPN, s. 70–83.

s každým krokem vzniká nové, odvozené slovo. Žák má přitom možnost sledovat i strukturu slov. Je ovšem důležité pro tuto činnost zvláště v počátku vybírat příklady jednoduché, zcela zřetelné, v žádném případě se nehodí slovtvornou analýzu dělat na jakémkoli náhodně vybraném slově z textu. Struktura mnohých slov je – mírně řečeno – nepřehledná i pro žáky starší. Význam této činnosti pro mladšího žáka je mimo jiné i v intuitivním setkání se systémem, v poznání, že jazyk má určitý řád. Každopádně je třeba zmíněnou dynamickou slovtvornou analýzu nabídnout žákům v podstatě paralelně se statickou morfematickou analýzou, tedy nikoli s větším odstupem, jak se to praktikuje v mnohých učebnicích nyní (často s odkazem, že slovtvorná analýza je pro žáky příliš těžká, což jistě není pravda).

Pro současnou češtinu je příznačné, že se daleko častěji, než tomu bylo dříve, objevují v aktivní slovní zásobě mluvčích kompozita. Mluvíme-li o tvoření slov, je třeba se o skládání jako jedné z možností slovtvorby zmínit i žákům na 1. stupni ZŠ. Ostatně s řadou kompozit se žáci osobně setkávají, např. mezi svými vyučovacími předměty mají vlastivědu, přírodovědu nebo tělocvik, jejich starší kamarádi mají pak zeměpis, dějepis či přírodopis. (V hovoru o obsahu těchto předmětů by neměl být problém vyjít z uvedených názvů.) Běžná jsou kompozita hybridní, kdy k domácímu slovu se přiloží část cizí, kompozita přejatá, řadu kompozit najdou žáci v dětské literatuře, u mnohých z nich jistě ocení i jejich komický účinek. Není proto problém konstatovat, že někdy se třeba pro rozšíření nebo upřesnění významu mohou slova nebo jejich části spojit do slova nového a nemusíme přitom rozlišovat, co jsou složeniny vlastní a co nevlastní, co je spojovací vokál atd. Jediný termín, který žákům nabídneme, je skládání, tedy že slova se tvoří také skládáním⁸. A pak není od věci ukázat žákům, že i od kompozit se dají odvodit slova další, tedy uplatnit již známou cestu odvozování, např. typ tělocvik – tělocvikář, tělocvična atd. Žáci jistě podle uvedeného vzoru sami doplní řadu příkladů.

Nehledě tedy na to, jak je dané učivo znovu exponováno nebo shrnováno na 2. stupni ZŠ (kritický pohled na tuto situaci není cílem našeho příspěvku), konstatujeme, že na 1. stupni ZŠ je nejen prostor, ale hlavně potřeba začít systematicky se slovní zásobou žáků pracovat. To se patrně děje, pracujeme-li se slovním významem a mluvíme o lexikálních synonymech, o slovech opačného významu, o hierarchických vztazích ve slovní zásobě apod., čímž cvičíme u žáků i kognitivní operace jako komparaci, subsumpci či grupování atd., je však třeba žáky uvést i do dynamiky vývoje slovní zásoby. Nestačí pouze poučení o kořeni slova motivované pragmaticky tím, že to žák bude potřebovat pro pravopis. Ano, žák to bude potřebovat, ale především v širších souvislostech pro pochopení vztahů mezi slovy. Díky slovtvorné analýze pak poznává slovtvorné způsoby – nejprve

⁸ Otázku výkladu tvoření slov zkracováním je třeba ještě zvážit.

odvozování, následně může poznat i skládání, popř. zkracování, přičemž nabízené informace reagují na konkrétní jazykovou situaci, v níž se žák nachází. Žák vidí konkrétní fungování jazykových prostředků, s nimiž manipuluje, fungování jazykových prostředků prožívá, a tak nabízené informace pro něj nezůstávají jen v rovině naukové. Množství termínů, které přitom žákům nabídneme, resp. je budeme posléze od nich vyžadovat, je třeba ovšem pečlivě zvážit. Termíny jako *tvoreň slov, odvozování, skládání*, popř. i *zkracování* jsou termíny významově velice „přůhledné“, zcela nekomplikované a snadno zapamatovatelné⁹.

Domníváme se, že více informací ze slovtvorby není třeba žákům na 1. stupni nabízet, připojme však ještě malou poznámku, která se přímo tvoreň slov v češtině netýká, ale patří k širšímu tématu rozšiřování slovní zásoby. Pro šíři slovní zásoby je příznačné i přejímání slov z jiných jazyků. O slovech přejatých se však na 1. stupni ZŠ mlčí. V souvislosti s pravopisem pak mnozí pedagogové nesmyslně hovoří o výjimkách místo toho, aby vysvětlili, že česká pravopisná pravidla se na přejatá slova nevztahují. A o nesmyslu s vyjmenovanými slovy po F, kde jediným zástupcem je slovo fyzika, raději ani nemluvmel! Nechceme komentovat cizojazyčné vyučování, ale je zapotřebí si uvědomit, že s řadou cizích jazyků se žáci na 1. stupni ZŠ již potkávají, přičemž základy některých z nich se snaží aktivně zvládat. Žáci nežijí ve vzduchoprázdnu a registrují, že svět mluví různými jazyky. Nebylo by proto těžké žákům ukázat, jak se některá slova objevují v různých jazycích, jak přicházejí i do češtiny a jak s tím souvisejí některé jejich vlastnosti. Nejde o vytváření seznamů přejatých slov, která by žák na 1. stupni ZŠ měl znát. To, že vedle slov domácích máme pro komunikaci k dispozici i slova přejatá, by však nemělo být zamlčeno. Tento problém by oborová didaktika českého jazyka měla řešit, a to nejen proto, aby se vyvarovala situaci dnes bohužel běžných, kdy žáci odůvodňují pravopis např. takto: „Ve slově limonáda napíšeme po l měkké i, protože limonáda není ve vyjmenovaných slovech“.

Literatura

- HÁJKOVÁ, E. (2013): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. In *Didaktické studie*, roč. 5, č. 2, s. 11–19.
- HÁJKOVÁ, E. – KOČÁRKOVÁ, V.: *Čeština pro 5. roč. ZŠ. Pracovní sešit. Úvaly: Jínan, 1993.*

⁹ V souvislosti s termíny považujeme ještě za nezbytné zdůraznit, že by si repertoár jazykových termínů měl uvědomit především učitel. Řada učitelů totiž přehlíží, že označení jak *pojmenování, slovo, slovtvorný postup* apod. jsou jazykové termíny a že je proto třeba užívat je přesně a neobměňovat je.

- HOŠNOVÁ, E. a kol.: *Český jazyk pro 7. roč.* Praha: SPN, 2008, s. 70–83.
- HÖFLEROVÁ, E.: Výpovědi s komunikační funkcí v zasetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva. In ŠTĚPÁNÍK S. a kol.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi.* Praha: Karolinum, 2019, s. 157–172.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie.* Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

SLOVOTVORBA A JEJÍ HLAVNÍ KRITICKÁ MÍSTA

Word-formation and its Main Critical Parts

Ladislav Janovec

Abstrakt: Text je věnován kritickým místům ve výuce slovo tvorby, tj. faktorům, které ovlivňují to, jak hluboce žáci nabudou slovo tvorné kompetence. Autor představuje zjištění a pokusy o určitou systematizaci na základě mnohaletého pozorování studentů českého jazyka na vysoké škole a zároveň i na základě dílčích pozorování školské praxe a učebnic českého jazyka.

Klíčová slova: slovo tvorba; pojmenování; motivace; fundace; kořen slova; slovo tvorný základ; kritické místo ve výuce.

Abstract: The text addresses critical points in the teaching of word formation, that is, factors that influence how deeply students acquire word formation competence. The author presents findings and attempts at some systematization based on many years of observation of Czech language students in college as well as partial observations of school practice and Czech language textbooks.

Key words: word-formation; name; motivation; foundation; word root; word-formation base; critical part in education.

V posledních ročnících časopisu *Český jazyk a literatura* se objevilo několik textů zaměřených na problematiku slovo tvorby (Bozděchová, 2020/2021, 2021/2022; Pešková, 2021/2022), jichž by si učitelé českého jazyka rozhodně měli povšimnout a seznámit se s nimi důkladněji. Například Ivana Bozděchová svůj text přímo směřuje k učitelům jako výzvu či motivaci k pohledu na jazykové (slovo tvorné) prostředky v systému i řeči (komunikaci) a k využívání živé, současné i nejnovější slovní zásoby češtiny (Bozděchová, 2020/2021). Čtenářům, především učitelům, předkládá návodný, průkazný a v neposlední řadě i zábavný obsah, na němž lze jednoduchým způsobem představit, procvičit a z hlediska žáka upevnit a osvojit si základy české slovo tvorby, což je pro komunikační praxi nezbytné. Přitom se ale

zdá, že slovtvorné učivo patří k výrazně přehlíženým, simplifikovaným a deformovaným obsahům výuky českého jazyka.

Tato situace má pochopitelně své důsledky i na nejvyšším stupni vzdělávání, při studiu bohemistiky. Velké množství studentů českého jazyka a literatury jako vysokoškolského oboru na počátku studia tápe v tom, jak slovtvorný systém v češtině funguje, co vlastně mají mít zvládnuto a – v nejednom případě – zda představuje slovtvorba něco, co by vůbec měli znát¹. Nechci se ovšem v tomto textu věnovat deskripci toho, co studenti po absolvování maturitní zkoušky všechno neumí², spíše se snažím postihnout, kde a proč vznikají jejich slovtvorné miskoncepty a hluboce zakořeněné nedostatky, jež se mnohdy ani přes největší snahu vedoucích seminářů na vysoké škole nepodaří změnit. Rovněž si tento článek neklade za cíl nabídnout univerzálně fungující a všespasitelné metody, protože pečlivé didaktické zpracování obsahu je vždy nakonec v kompetenci učitele, záleží na jeho didaktickém přístupu, citlivosti, talentu, pohotovosti, znalosti třídy, ale vzhledem ke svobodě, již mu umožňují RVP, resp. ŠVP, také na rozhodnutí, do jaké míry se různým obsahům věnovat.

1. Kritická místa a výuka

V posledních letech se v lingvodidaktické literatuře hovoří o tzv. kritických místech výuky českého jazyka (pro český jazyk a komunikační a slohovou výchovu srov. např. Štěpáník, 2020, u něj i další literatura; pro syntax např. Baloušová, 2021³). Jde o výukové obsahy, jejichž zvládnutí je z různých důvodů provázáno obtížemi a jež bývají žáky zvládnuty pouze částečně, v krajním případě vůbec, a faktory, které zvládnutí obsahů komplikují.

¹ Reakce na výuku a potřeby studentů přinášelo i studentské hodnocení výuky či spontánní rozhovory se studenty při výuce. Během výuky seminářů lexikologie a slovtvorby či úvodních proseminářů pro první ročníky jsem se setkal kromě informace, že lexikologie je zcela zbytečná disciplína, protože se odbude ve vyučování jednou větou, také s dotazem studentky, která prohlašovala, že má gymnázium, takže celkem rozumí, co v seminářích věnovaných slovtvorbě děláme, ale jestli jsem opravdu přesvědčen o tom, že by mohli slovtvorbu zvládnout žáci na základní a střední škole.

² Těto problematice v oblasti morfologie i slovtvorby věnuje např. R. Adam (výběrově 2018, 2019, 2021/2022).

³ Zatímco pro český jazyk je výzkum kritických míst ve výuce ještě v počátcích, publikací na toto téma v oblasti zeměpisu nebo matematiky je výrazně více. Např. Pluháčková a kol. upozorňují, že kritická místa v kurikulu souvisí s osobností učitele (problémy didaktického ztvárnění učiva), s osobností žáka (pochopení a osvojení učiva) a místa kritická vzhledem k obtížnosti tématu. Také z jejich práce vyplývá, že kritická místa mohou mít individuální charakter (více viz Pluháčková a kol., 2019). K podobným výsledkům dospěla i Baloušová (2021).

Nezvládnutí kritického místa zakládá či prohlubuje u žáků miskoncepty jazykového jevu a zapříčiňuje nezvládnutí návazných obsahů. To se následně projevuje jednak v přímé neznalosti – žák vykazuje přímo v edukačním procesu na základní či střední škole, že učivu nerozumí a že je neovládá (v případě vhodné práce je na tomto stupni vzdělání možná rychlejší a efektivnější náprava) – jednak v navazujících fázích života, ať už se jedná o komunikační kompetence v životě, kde může žák prokazovat komunikační nezralost, nebo při návazné edukaci zejm. na vysoké škole, kde už je náprava miskonceptů a nevhodně osvojených znalostí těžší, protože se od studenta očekává spíše samostatná práce, při níž bude sám schopen nápravy. Navíc je při přímé výuce poměrně málo času na diagnostiku a odstranění nedostatku.

O některých kritických místech, na něž je třeba se při výuce slovtvorby zaměřit, aby nevznikaly miskoncepty a žáci slovtvorbu v patřičné míře ovládli, se chci zmínit v tomto článku. Dá se říct, že diagnostikované nedostatky provází několik problémů, z nichž za nejzávažnější považujeme:

- a. nezvládnuté učivo učiteli;
- b. chyby obsahové i didaktické v učebnicích⁴;
- c. neujasněnost obsahu, zejména vztahu slovtvorné a morfologické problematiky (jejich prolínání se i odlišování);
- d. přílišnou formalizaci metod výuky; zvláště typ úkolu „zakroužkuj“;
- e. opomíjení živého (především neologického)⁵ jazykového materiálu, který by mohl výrazně podpořit jednak komunikační princip výuky, jednak dokázat, že jazyk není statický, ale dynamický organismus, jenž vypovídá o době a o tendencích, které se v něm projevují;
- f. „nedostatek“⁶ času.

2. Učitelé a slovtvorba

Jedním z častých důvodů nepochopení slovtvorby je samotný vyučující. Učitel ve výukovém procesu stojí před problémy vnějšího i vnitřního rázu, ať už jsou to problémy organizační, obsahové, didaktické, psychologické či jiné. Současná příprava ŠVP mu umožňuje některé obsahy potlačit, což se zjevně děje velice často v případě slovtvorby.

⁴ Těto problematice na materiálu učebnice *Hravá čeština* se podrobně věnovala Šárka Pešková (2021/2022).

⁵ Zde je na místě připomenout termín Jána Horeckého synchronní dynamika, který reflektuje pohyby a jisté tendence ve struktuře a chování jazyka v určitém časovém okamžiku (Horecký – Buzássyová – Bosák, 1989).

⁶ Slovo *nedostatek* záměrně používám v uvozovkách.

Pokud je slovtvorba vyučována, učitelé se mohou potýkat stejně jako studenti s vlastní neznalostí či s nepochopením problematiky, stojí před otázkou simplifikace učiva, přiblížení ho žákovi na odpovídající úrovni a odpovídajícím jazykem, s požadavky dnešní výuky navíc ještě s komunikačním přesahem – žák by měl pochopit, k čemu jsou mu vzhledem ke komunikaci slovtvorné principy dobré. K tomu ovšem často nedochází, pokud si komunikačního přesahu není vědom sám učitel a vnímá (nejen) slovtvorný obsah pouze jako předmět zkoušení a testování.

Možnosti, jak korigovat učitelovy obsahové nedostatky, jsou omezené. Učitel po ukončení vysokoškolského studia nebývá dostatečně motivován se dále ve vyučováním oboru vzdělávat, resp. prohlubovat, upevňovat a opakovat oborové znalosti, případně požadované penzum dalšího vzdělávání absolvuje v kurzech věnujících se pedagogicko-psychologickým problémům, mnohdy i velice povrchně.⁷ O dostačující kvalitě znalostí bývá často utvrzován i nedostatečnou či nulovou zpětnou vazbou – od žáků, kolegů, rodičů i odborníků.

3. Terminologie a „hranice“ disciplíny

I když se v současnosti diskutuje o používání terminologie, nelze na terminologii zcela rezignovat, protože právě komunikační pojetí by mělo dbát na komunikační exaktnost, pod kterou patří i (přiměřeně) přesné odborné vyjadřování. To pomáhá jednoznačnosti odborné komunikace, ale také působí na kognitivní rozvoj žáka, pomáhá mu utvářet koncepty osvojených jevů.

Hranice disciplíny uvádím v podnadpisu v uvozovkách, protože mi jde zejména o postižení styčných a odlišných přístupů slovtvorby a morfologie, resp. morfematiky, k analýze slova ve školním prostředí. Ačkoliv ve vědecké sféře je mezi nimi výrazný průnik a na jejich odlišování není jednotný pohled, ve školské praxi dochází na jedné straně k jejich striktnímu oddělení⁸, na straně druhé vzhledem k blízkosti disciplín k jejich zaměňování (analytické metody jednoho přístupu se nevhodně transferují do druhého). Mnozí žáci nakonec neodlišují mezi analýzami, představují pro ně nějakou činnost, kterou s jistou mírou úspěšnosti vykonají čistě formálně, bez hlubšího porozumění principu i smyslu analýzy. Typy rozborů i užívaná terminologie je pro ně prázdnou, bezobsažnou nálepkou, kterou používají nahodile.

⁷ Je nutno rovněž přiznat, že k tomu u nás neslouží dostatečně autoritativní a reprezentativní instituce, které by kurzy pořádaly – mnohé nejsou koncipovány ve spolupráci odborníků z akademického prostředí.

⁸ Toto oddělení je umělé a zbytečné, navíc pro komunikační potřeby žáka nevhodné.

Reakce vyučujícího na takové nedostatky nebývá adekvátní – nezřídka se setkáváme s podceňováním intelektu žáků či s formalizovanou edukací, kdy žáci demonstrují jevy na příkladech naučených nebo příliš jednoduchých.⁹ Práce s chybou většinou není využita v celém potenciálu, maximálně jako rychlá oprava konkrétní chyby.

3.1 Slovotvorná motivace

Základní problém při pochopení principů slovotvorby představuje nerozpoznávání bezprostřední slovotvorné motivace a motivace slova vůbec. Slovotvorná¹⁰ motivace je vztah mezi dvěma slovy, motivantem a motivátem, v české školské tradici se motivant povětšinou označuje víceslovným termínem *slovo základové*. O motivátu se většinou mluví jako o *slovu odvozeném*, čímž se analýza vzniku pojmenování pojmově omezuje na derivaci, které je ale ve škole věnována větší a (snad i přece jen) o něco soustavnější pozornost než ostatním slovotvorným postupům¹¹.

Vedle termínu *motivace* se poměrně často objevuje i termín *fundace*, o jejich vztahu a rozdílu viz Dokulil (1962, s. 11). Velice jednoduše lze říct, že *fundace* představuje formální příbuznost slov a motivace bere v úvahu i sémantickou stránku slov, jež spolu vstupují do vztahu (srov. Czechency.org, hesla *motivace* a *slovotvorná fundace*). V současné lingvistice termín *motivace* převládá a pojímá do své pojmové struktury i to, co Dokulil striktně odlišoval jako *fundaci*.

Velice často studenti zaměňují motivaci bezprostřední a zprostředkovanou, tj. jsou schopni identifikovat, že motivační vztah se realizuje mezi slovy *ryba* a *rybář*, ale u lexémů, jež jsou motivovány slovem *rybář* (*rybářův*, *rybářka*, *rybařit*, *rybářský*) či dalším slovem ve slovotvorných řadách (*rybářčin*, *zarybařit si*, *rybářsky*), odkazují motivaci rovněž ke slovu *ryba*, tedy k východiskovému značkovému slovu.

Toto morfologické hledisko pravděpodobně vychází ze školského pojetí příbuznosti slov, že jde o slova se stejným kořenem¹². Mnohdy si studenti pravděpodobně

⁹ Reakce a hodnocení žáků *Voni jsou stejně úplně blbí* nebo *Mně stačí, když mi určí nějak kořen* a podobné nejsou bohužel ani dnes ojedinělé.

¹⁰ Jazykových motivací, na jejichž základě může vzniknout pojmenování, existuje celá řada. V Novém encyklopedickém slovníku jsou uvedeny motivace čtyři (srov. Czechency.org), Juraj Furdík uvádí až 17 druhů motivace (srov. Furdík, 2008).

¹¹ U kompozit se většinou hledají pouze motivanty vyplývající ze struktury analyzovaného slova, navíc zřejmě pod dojmem, že jejich nalezení je snadné, se motivaci složenin škola věnuje pouze omezeně – a mnohdy nesprávně. U zkratek se slovotvorná analýza provádí ještě méně, edukace spočívá v poznatkové sféře, tj. žák se dozví, co jsou to zkratky, poučí se v různé míře o jejich prapovisu/grafice a o tom, že existují iniciálové zkratky a zkratková slova.

¹² K významové stránce slov příbuzných se nevyjadřujeme, protože jednak je dána kořenem slova, jednak se s ní v definici pracuje velice volně až desémantizovaně. Po zadání spojení *příbuzné slovo*

vybavují i počáteční výuku příbuzných slov na prvním stupni, kdy je výchozí (značkové) slovo napsáno do kroužku a od něj paprskovitě vycházejí šipky ke slovům se stejným kořenem, a to čistě formálně, bez ohledu na slovtvorné souvislosti¹³.

S problémy při uvědomování si motivace slov souvisí i problém určení směru motivace. U jednodušších příkladů studenti, pokud si již zafixovali pojem motivace a pochopili ho, většinou chybu nedělali, ovšem u méně častých slov, z nichž vzniklo další slovo, které bylo v jazyce centrálnější, více užívané, se uchýlovali k motivaci tímto slovem. Tak například slovo *staroba*, pojmenování vlastnosti, mnoho studentů nedávalo do motivačního vztahu se slovem *starý*, ale se slovem *starobní*, u kterého je ovšem směr motivace obrácený; slovo *starobní* je motivováno slovem *staroba*.

Je patrné, že studenti tápající ve směru motivace, za motivant považují slovo více zakotvené v jejich úzu. Přitom vysoce účinné je při stanovování motivovaného slova vycházet z popisu jeho strukturního významu, tj. z jeho slovtvorné definice (popisu strukturního významu), která se opírá o motivující slovo (*starobní* je ten, který se v nejobecnějším významu nějak vztahuje ke *starobě*),

K rozlišení motivantu a motivátu J. Furdík předložil slovtvorná pravidla, jež je možné ve značné míře aplikovat i na nižších stupních vzdělávání, zejm. upozornění na pravidlo formální (slovo motivované je povětšinou složeno z více morfémů než slovo základové) a sémantické (slovo motivované je sémanticky složitější než slovo základové)¹⁴.

3.2 Slovtvorný základ

V přílišné koncentraci na kořen slova spočívá pak nejistota v uvědomování si slovtvorného základu¹⁵. Běžně jej studenti ztotožňují s kořenem¹⁶, což v někte-

do vyhledávače google.com je nabídnuto několik stránek, kde definice slov příbuzných sjednocuje společný kořen, ale pochopení/vyjádření sémantické stránky termínu je velice komplikované, v některých případech je lze označit za nesmyslné.

¹³ Kritika, výhody a nevýhody a negativní důsledky tohoto pojetí příbuznosti není předmětem textu.

¹⁴ Stranou je ponechána resuffixace a nepravidelná motivace, jako složitější se žákům může jevit rozpoznání míry složitosti sémantické struktury slova.

¹⁵ Při práci se slovtvorným základem by měl mít vyučující neustále na paměti, že cílovou dovedností není pouhé určení slovtvorného základu, ale přes jeho uvědomování si a identifikaci má žák proniknout do pochopení struktury slov a vztahů mezi nimi.

¹⁶ O tom píše jako o starším způsobu výuky slovtvorby i M. Čechová a V. Styblík (1998), k problému záměny kořene a slovtvorného základu včetně nevhodně určených základů se vyjadřovali již v dřívější práci (Čechová – Styblík, 1989, s. 87). Nezdá se však, že by po dvaceti pěti letech od vydání jejich publikace byl starý způsob opuštěn, dokonce jsem při následku při pedagogických praxích viděl, že učitelé správně připravené slovtvorné rozbory praktikujícím studentům opravovali – pře-

rých případech je pravda (*ryba – rybář, med – medový, pes – psík*), ale u mnohem většího množství slov tomu tak není, protože analyzované slovo není motivováno bezprostředně východiskovým slovem. Pro studenty je tak až neuvěřitelné a nepochopitelné, že slovtvorný základ je „vše“, co je společné oběma slovům ve vztahu motivace (bez hláskových alternací), tedy že slovo *učitelka* má skutečně slovtvorný základ celou explicitní formu slova *učitel* (bez nulové koncovky) a není třeba se snažit základ zkracovat (nesprávně *uč, uči, učít*).

Jiný případ nastává, pokud si studenti neuvědomují, že při stanovení základu musí vzít v úvahu hláskové změny, které se při vzniku motivátu mohly uplatnit. Tak jsme se setkali s tvrzením, že slovtvorný základ ve dvojici *obraz – obrázek* je *obr, slon – slůně* je *sl* apod. V obou případech své řešení studenti zdůvodňovali tím, že ostatní hlásky (a – á, o – ú, n – ň) nejsou shodné, tudíž do základu vstoupit nemohou.

2.3 Morfém

Ačkoliv je součástí výuky na základní a střední škole poučení o morfémech, zejména při tzv. rozboru stavby slova (tj. morfematické analýze), zdá se, že se samotným termínem morfém se studenti nesetkávají. Je tomu tak pravděpodobně proto, že výuka žáků začíná přímo identifikací druhu morfému (kořen, následně koncovka a posléze i předpona a přípona), zastřešující termín jim není na počátku edukace uveden, posléze už je asi zbytečné s ním pracovat.

S jednotlivými typy morfémů a jejich morfy se ovšem žák ve škole setkává zcela běžně. Za problematické považujeme ovšem především neprůkaznou metodologii výuky – morfematiku začíná žák uchopovat při probírání příbuznosti slov, kdy je většina učebnic založená na tom, že žáci ke slovu složenému z kořene (a nulové koncovky) připisují slova, která „slovo obsahují“, tj. mají stejný kořen. I když se dozvídají, že to, co pak ke kořeni připojují, jsou různé přípony a předpony, většinou zde chybí nějaká souvztažnost mezi nimi – pokud slovo obsahuje více přípon, nejsou dále děleny, takže žák v budoucnosti postupuje při identifikování přípon leckdy spíše intuitivně než vědomě. Hranice navíc nejsou vždy vymezené stejně ani v odborné literatuře. Slovo *vařič* obsahuje kmenotvornou příponu *-i-* a slovtvornou *-č-*, ovšem bývají pojímány i jako jedna komplexní přípona.

Tím se dostáváme k problému „krátkých“ morfémů, značná intuitivnost výuky morfematiky má za následek, že žákův miskoncept předpokládá, že morfém je něco významově i formálně zřetelného. U kořene je tento předpoklad často posílen

devším právě slovtvorné základy měnili na kořen, ať už z vlastní neznalosti, nebo s argumentem, s nímž se lze bohužel setkat ve školách velice často, „že je to tak pro žáky lehčí/pochopitelnější“.

vědomím, že kořen je nositelem lexikálního významu; žák tedy očekává, že kořenová struktura se bude blížit zřetelnému jádru slova. Proto pak není zcela ztotožněn s informací, že kořen slovesa *psát* je *ps*, protože samotný kořen v této podobě (na rozdíl jeho alomorfu s vloženým vokálem *piš*) neasociuje zřetelně význam. Vrátime-li se k výše uvedenému slovu *vaříč*, je podobně vnímána i přípona *-č*, která není z hlediska prekonceptu žáka považována za celou příponu, ale pouze její část; mnohem častěji studenti uvádějí příponový komplex¹⁷.

Jiná problematická situace také nastává u alomorfů, které žák často nevnímá jako jeden morfém (i když se sémantikou slov nemá problém), protože má už vybudovaný miskoncepce, že morfém je vždy stejný. Pak může dojít k situaci popsané výše, kdy jsou morfémy s hláskovými alternacemi redukovány na struktury se stejnou formou (viz výše uvedený kořen *sl* ve slovech *slon* a *slůně*), které ale celé formě morfému neodpovídají. V uvedených případech si navíc žák zjevně vůbec neuvědomuje sémantiku (vztah *obr* a *obrázek*).

4. Provedte rozbor

Nácvik, upevňování i kontrola učiva o slovtvorbě a morfematické stavbě slova povětšinou probíhá na základě cvičení, jež mají formální zadání *Provedte slovtvorný rozbor / rozbor stavby slova*. Zatímco v případě morfematického cvičení jde povětšinou opravdu o rozbor, tj. stanoví se jednotlivé morfémy, jež slovo, resp. slovní tvar tvoří, u slovtvorného rozboru se od žáků pouze očekává zakroužkování toho, čím je slovo utvořeno (morfému). Žák si tak neuvědomuje a) vztah motivace mezi slovy, b) celý formant, který slovo utváří (hláskovým alternacím nebývá udělována pozornost), c) leckdy je mu zastřeno i vztah mezi slovem a slovním tvarem – i student bohemistiky je schopen tvrdit, že tvar *nohou* je odvozen od podstatného jména *noha*. Navíc při dostatečně ležérním zpracování, tedy vytvoření vhodně nezřetelného kolečka, není ani jasné, zda žák úkol splnil správně, či nikoliv¹⁸.

Ve všech uvedených případech se projevuje ještě jeden nedostatek, a to absence komunikačního přesahu. Je otázka, do jaké míry si samotní vyučující uvědomují, jak slovtvorné úkoly zpracovat komunikačně, jak motivovat a dostatečně žákovi objasnit práci s rozbohem, který navenek působí pouze jako kontrolní nástroj.

¹⁷ Je možné, že vnímání morfémů je oříeno o slabičnou strukturu slova, možná i na mylně podané, leč velmi trvalé a pevně zakotvené informaci, že slovo se skládá ze slabik, tudíž i morfém musí mít slabičnou povahu.

¹⁸ Z hlediska klasifikace učitelé většinou ležérnost přehlížejí a vnímají ji jako správné řešení úkolu, protože se nechťejí se žákem dohadovat, jestli vytvořené kolečko opravdu žák myslel tak, jak je vyznačil.

Zde se právě nabízí práce např. s neologickým materiálem, na kterém lze žákům lépe demonstrovat proces vzniku slov v době, v níž žijí a která na ně klade nároky na nominaci nových skutečností, než se opírat pouze o klasické příklady. Navíc neologický materiál díky své neustálenosti umožňuje mnohem hlubší práci s variantností slovtvorných prostředků, při níž si žák uvědomí hlouběji nejen sémantiku prostředků, ale i jejich další vlastnosti – stylistický příznak, produktivnost, frekvenci, vhodnost užití v kombinaci s některými základy apod.

Při rozbořech se naráží ještě na jeden vážný problém, který bych nazval budování slovtvorné kompetence na bázi potlačené slovtvorné kompetence. Dítě je schopno od určitého věku spontánní slovtvorby, kdy slova utváří bez ohledu na to, co je ve slovní zásobě stabilizované, a svoji slovtvornou kompetenci využívá velice dobře¹⁹. Poznávání ustálené slovní zásoby mu tuto schopnost částečně zakrývá, protože nevědomé nominace jsou vystřídané vědomou volbou slov. Návrat k pochopení původního spontánního tvoření není možný, jeho reflexe však možná je, ale jde o práci pro učitele velice namáhavou. Zatímco dítě nemá problém pojmenovat kartáček na zuby *zubátko* nebo *čistíček* apod., což v dospělých většinou vyvolá spokojenost a veselí nad kreativitou dítěte, u žáka bude situace jiná. Pod vlivem slovní zásoby se nejspíš ohradí, že takové slovo neexistuje (a má pravdu) a nebude chtít možnost jeho existence přijmout. Zde se otevírá prostor pro užší usouvztažnění slovtvorby s neologií, s problematikou potenciálních slov, dětských slov a okazionalismů, které lze navíc dokumentovat z existujících zdrojů živého aktuálního jazyka – ať už z klasických, nebo nových médií.

5. Závěry

Prostor tohoto textu neumožňuje zevrubnou charakteristiku kritických míst, zmiňuje pouze některá, jež považuji za obzvlášť vážná. Podrobnější popis by vyžadoval podrobný výzkum na všech stupních škol (včetně vysokých) a já doufám, že jednou bude takový výzkum zrealizován. Předložená zjištění by mohla posloužit jako jedno z potenciálních východisek. Rovněž stojí za zjištění, kde se láme utváření slovtvorných konceptů a začíná vytváření miskonceptů – bez ověření se zatím jeví, že některé z nich vznikají již na počátku edukace.

Svoji roli hraje navíc i poslední zmiňovaný faktor, který negativně osvojování ovlivňuje, a to je čas. Časový deficit může být dán objektivně, protože tlak na osvojování obsahů spíše narůstá spolu se zvyšujícím se množstvím času, který

¹⁹ O tvorbě slov v dětském věku viz zmínky např. u Liptákové (2000) nebo Vužňákové, která říká, že děti používají jazyk tak, jako by neexistovaly nepravděelné či variantní tvary slov (Vužňáková, 2012, s. 142).

tráví žáci v rámci vyučování mimo školu nebo jinými edukačními aktivitami, jako jsou projektové dny, besedy apod. Vedle tohoto objektivního času jde ale i o časovou výmluvu učitelů²⁰, kteří nedostatkem času ospravedňují chatrné zvládnutí jakéhokoliv učiva.

Literatura

- ADAM, R. (2018): Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, r. 10, č. 1, s. 10–31.
- ADAM, R. (2019): Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, r. 11, č. 1, s. 56–80.
- ADAM, R. (2021/2022): Slabá místa při určování větných členů. *Český jazyk a literatura*, r. 72, č. 1, s. 20–24.
- BALOUŠOVÁ, L. (2021): Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy – první výsledky výzkumu. In Hladký, J. – Závodný, A. (eds.): *Varia XXIX*, Trnava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV, pobočka pri Katedre slovenského jazyka a literatury Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, s. 5–13.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2020/2021): Kam se slovtvorbou – v teorii a ve výuce. *Český jazyk a literatura*, 71, s. 116–122.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2021/2022): Slovtvorba nejen, ale i hrou. *Český jazyk a literatura*, 72, s. 13–19.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- DOKULIL, M. (1962): *Tvoření slov v češtině I*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- FURDÍK, J. (2008): *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. (1989): *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2000): *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Bratislava: Náuka.
- PEŠKOVÁ, Š. (2021/2022): Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět aneb Hravá slovtvorba. *Český jazyk a literatura*, s. 222–225.
- PLUHÁČKOVÁ, M. – DUFFEK, V. – STACHE, V. – MENTLÍK, P. (2019): Kritická

²⁰ Při jednom mikrošetření táž skupina učitelů různým dotazujícím tvrdila, že se ve škole příliš nevěnuje fonetice, slovtvorbě a lexikologii ani syntaxi, protože na to není čas. Na morfologické učivo otázka položena nebyla.

místa ve výuce zeměpisu na ZŠ – identifikovaná kritická místa a jejich příčiny.

Arnica, roč. 9, č. 1, s. 15–30.

VUŽŇÁKOVÁ, K. (2012): *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

www.czechency.ogr

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

ladislav.janovec@tul.cz

SKUPINA PŘÍBUZNÝCH SLOV S ALOMORFNÍM KOŘENEM -CHOD-/-CHÁZ- VE STAROČESKÉM RUKOPISU KÁZLEG A NĚKTERÉ ZVLÁŠTNOSTI VE SROVNÁNÍ S DNEŠNÍM ÚZEM

Group of related words with the allomorphic root -chod-/-cház- in the Old Czech manuscript KázLeg and some peculiarities in comparison with the modern Czech language

Marek Janosik-Bielski

Abstrakt: Tento článek je příspěvkem k otázce slovoslovní a tvaroslovní ve staré češtině a zaměřuje se na jednu konkrétní staročeskou rukopisnou památku a v ní zachycené lexikální jednotky utvořené od kořene -chod-/-cház-, u kterého se projevuje alomorfní korespondence.

Klíčová slova: slovoslovní; tvaroslovní; alomorfní; lexikální jednotky; slovní tvary; stará čeština.

Abstract: This article is a contribution to the question of word formation and morphology in Old Czech. It focuses on one specific Old Czech manuscript and the lexical units recorded in it, which are formed from the root -chod-/-cház-, which shows suppletive correspondence.

Key words: word formation; morphology; allomorphy; lexical units; word forms; Old Czech.

Zhruba z poloviny XV. století pochází rukopisný text, který se dříve označoval jako *Pasionál křížovnický*, ale postupem času mu byl dodán nový sekundární název: *Sbírka kázání založených na legendách*. (Legendami se v tomto případě myslí texty ze *Staročeského pasionálu*.) Na základě tohoto názvu pak pro něj byla pracovníky někdejšího Staročeského slovníku ÚJČ ČSAV vytvořena pracovní zkratka *KázLeg*. Je to památka důležitá nejen z hlediska historického (jedna z nejstarších a nejroz-

sáhlejších sbírek kázání v češtině), teologického (postoje, odkazy na biblický text ap.) a literárněvědného (zpracování látky, žánrový repertoár, funkční využití), ale také z hlediska diachronní lingvistiky, protože ukazuje vzhledem k datu napsání a dlouhodobému užívání (doloženému pozdějšími opravami a příписы motivovanými zejména snahou po srozumitelnosti a přirozenosti) různé jazykové vrstvy, styly a tendence a také přechodové stavy.

V tomto příspěvku nás na daném textu zajímá skupina příbuzných slov s kořenými alomorfy *-chod-* a *-cház-* a veškeré jejich dohledatelné slovní tvary. Motivací pro výběr této skupiny slov byly lexikální jednotky *chod* a *chodba* z textu kázání založeného na legendě o svatém Ondřeji. Zaujaly mě využití těchto slovtvorných typů a také odlišný lexikální význam ve srovnání s dneškem, proto jsem zkusil dohledat nejprve podobné doklady a nakonec celou skupinu příbuzných slov v rámci celého rukopisu.

V textu je podle mých zjištění zhruba stovka (přesně 101) výskytů těchto příbuzných slov. Ve velké převaze jsou slovesné lexikální jednotky, v malém počtu nacházíme v textu také lexikální jednotky substantivní. Situace je následující.

Mezi lexikálními jednotkami s kořenem *-chod-* se v textu objevuje 12 jednotek – 4 slovesa a 8 substantiv (v poměru 2:1 ve prospěch substantiv). Dohromady pak v textu nalézáme 68 slovních tvarů, z toho sloves téměř dvojnásobek proti počtu substantiv (přesný poměr je 1,83 ve prospěch slovesných tvarů). Slovesné lexikální jednotky s tímto kořenem jsou následující: choditi, nepřichoditi, obchoditi a schoditi. Od nich jsou pak utvořeny – v celkovém počtu 44 jednotek – tyto slovesné tvary: chodě (4), chodil/a (jest) (12), chodili/chodily (sú) (3), choditi (4), chodiece (3), chodiechu (1), chodiec (2), chodí (5), chod' (2), celkem 36 výskytů. Substantivní lexikální jednotky s tímto kořenem jsou následující: chod, chodba, obchod, pochodně, příchod, schod, východ a vzchod. Mimo ně jsou v textu – v celkovém počtu 24 jednotek – tyto substantivní tvary: chodbě (1), chodem (3), chodu (3), obchodu (2), obchod (5), východu (1), vzchod (2), vzchodu (2), pochodněmi (2), příchod (2), schod (1).

Mezi lexikálními jednotkami s kořenem *-cház-* nalezneme v textu 10 jednotek, všechno jsou pouze slovesa. Slovesné lexikální jednotky s tímto kořenem jsou následující: scházeti, procházeti, přicházeti, nepřicházeti, obcházeti, pocházeti, vcházeti, vycházeti, docházeti a odcházeti. Od nich jsou utvořeny – v počtu 33 jednotek – tyto slovesné tvary: scházela/scházelo (jest) (2), scházeli (sú) (1), scházejí (1), procházíše/procházíte (2), procházíc (1), procházie (1), nepřicházal/a (2), přicházejí (4), přicházejíce (1), přicházejí (1), nepřicházie (1), nepřichází (1), obcházel (1), pocházejí (1), pochází/pochází (5), pocházela (1), vcházejí (1), vycházel (1), vychází (1), vycházíte (1), vycházejí (1), docházíš (1), odcházeti (1).

Když se na dohledané lexikální jednotky zaměříme z hlediska slovtvorby, vidíme, že všechny výrazy vznikly odvozováním. Ze slovtvorných procesů byla uplatněna afixace, konkrétně prefixace a sufixace. Mezi lexikálními jednotkami je také jedno slovo kořenné. Některé lexikální jednotky jsou z hlediska významu shodné jako v současné češtině, řada z nich se ale od současného stavu odlišuje nebo využívá dnes neproduktivních slovtvorných typů. Pro lepší přehlednost uvádím dohledané lexikální jednotky i všechny jejich slovní tvary v zápisu reflektujícím morfematickou strukturu.

První skupinu dokladů tvoří slovesné lexikální jednotky s kořenem -chod-. V této skupině se objevují lexémy choditi, nepřichoditi, obchoditi, schoditi. V textu rukopisu se objevují v následujících tvarech.

Lexém chod-i-t-i ve tvarech 0-chod-0, 0-chod-ě, 0-chod-í-0, 0-chod-iec-0, 0-chod-iec-e, 0-chod-ie-chu, 0-chod-i-l-0/a/i/y (jest/sú), 0-chod-i-t-i. Lexém ne-při-chod-i-t-i ve tvaru ne-při-chod-i-l-0 (jest). Lexém ob-chod-i-t-i ve tvarech ob-chod-í-0, ob-chod-i-l-0 (jest), ob-chod-í-me. Lexém s-chod-i-t-i ve tvaru s-chod-i-l-a (jest).

Druhá skupina dokladů zahrnuje substantivní lexikální jednotky s kořenem -chod-. V ní se objevují lexémy chod, chodba, obchod, pochodně, příchod, schod, východ, vzchod. Od nich v rukopisu nacházíme tyto slovní tvary. Lexém 0-chod-0 ve tvarech 0-chod-em, 0-chod-u. Lexém chod-b-a ve tvaru 0-chod-b-ě. Lexém ob-chod-0 ve tvarech ob-chod-0, ob-chod-u. Lexém po-chod-n-ě ve tvaru po-chod-n-ě-mi. Lexém při-chod-0 ve tvaru při-chod-0. Lexém s-chod-0 ve tvaru s-chod-0. Lexém vý-chod-0 ve tvaru vý-chod-u. Lexém vz-chod-0 ve tvarech vz-chod-0, vz-chod-u.

V poslední skupině dokladů se nacházejí lexikální jednotky s kořenem -cház-. Objevují se v ní lexémy scházeti, procházeti, přicházeti, nepřicházeti, obcházeti, pocházeti, vcházeti, vycházeti, docházeti, odcházeti. Slovní tvary zastoupené v textu rukopisu jsou následující. Lexém s-cház-e-t-i ve tvarech s-cház-e-l-a/o/i (jest/sú), s-cház-e-j-í. Lexém pro-cház-e-t-i ve tvarech pro-cház-í-še/pro-cház-ie-še, pro-cház-íc-0, pro-cház-ie. Lexém při-cház-e-t-i ve tvarech při-cház-ej-í, při-cház-ej-íc-e, při-cház-ej-e. Lexém ne-při-cház-e-t-i ve tvarech ne-při-cház-e-l-0/a (jest), ne-při-cház-ie/ne-při-cház-í. Lexém ob-cház-e-t-i ve tvaru ob-cház-e-l-0 (jest). Lexém po-cház-e-t-i ve tvarech po-cház-ej-e, po-cház-í/po-cház-ie, po-cház-e-l-a (jest). Lexém v-cház-e-t-i ve tvaru v-cház-ej-í. Lexém vy-cház-e-t-i ve tvarech vy-cház-e-l-0 (jest), vy-cház-í-0, vy-cház-ie-še, vy-cház-ej-í. Lexém do-cház-e-t-i ve tvaru do-cház-í-š. Lexém od-cház-e-t-i ve tvaru od-cház-e-t-i.

Za zvláštní pozornost stojí lexikální jednotky „chod“ a „chodba“, které v textu nesou význam „chůže“; zejména výraz „chodba“ zastupuje – především vzhledem

k danému významu – dnes už neproduktivní slovtvorný typ. Podobně zajímavá je také sémantika lexikálních jednotek „obchoditi“, „přichoditi“ a „schoditi“: „obchoditi“ znamená v kontextu zkoumané památky „slavit“ nebo „oslavovat“ a odpovídá staročeskému zacházení s tímto slovesem, dnes už se v češtině s podobným významem nesetkáváme; „přichoditi“ nese stejný význam jako novočeské nedokonavé „přicházeti“ (opět to odpovídá běžnému staročeskému zacházení), protože prefixace ve starších etapách vývoje českého jazyka neměla vliv na vidovost, která v té době nebyla vnímána v dnešním slova smyslu; „schoditi“ pak znamená asi to samé jako novočeský výraz „obcházet“ a proti běžnému staročeskému zacházení s danou lexikální jednotkou se významově odlišuje, protože nejčastější staročeský význam býval „scházet“, „sestupovat“ nebo „sklánět se“, případně „hynout“, jak to dokládá i slovníková část *Vokabuláře webového*, který připravili a spravují zaměstnanci ÚJČ AV ČR, v. v. i. Poslední zmínka patří substantivu „pochodně“ (sic in N. sg. f.), které se v současné češtině používá se stejným významem, ale tvarově přešlo k jinému deklinacímu typu, konkrétně od ja-kmene ženského (dušě) k současnému vzoru *píseň*.

Závěrem bych rád dodal, že zmíněná rukopisná památka je velmi zajímavým dokladem nejen staročeského stavu jazyka v době vzniku rukopisu (a skrze biblické citáty také jazykové vrstvy ještě starší), ale – protože byla dlouho využívána v praxi – také pomocí různých oprav a přípisů dokládá vnímání konkrétních výrazů a slovních tvarů a zacházení s nimi v průběhu času.

Pramen

Sbírka kázání založených na legendách. Eds. Janosik-Bielski, M. – Svobodová, A. – Voleková, K. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 2014.

Literatura

- ČERMÁK, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: Lidové noviny.
- LAMPRECHT, A. – ŠLOSAR, D. – BAUER, J. (1986): *Historická mluvnice češtiny*. Praha: Ústav pro jazyk český Československé akademie věd.
- NĚMEC, I. (2009): *Práce z historické jazykovědy*. Eds. DITTMANN, R. – KREISIN-GEROVÁ, H. – VAJDLOVÁ, M. Praha: Academia.
- CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny [online]*. Eds. KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. Brno: Masarykova univerzita. 2012–2020 [cit: 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník>.

Vokabulář webový: webové hnízdo pramenů k poznání historické češtiny [online].
Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., oddělení vývoje jazyka. 2006–2020.
Verze dat 1.1.15 [cit. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <https://vokabular.ujc.cas.cz>.

Mgr. Marek Janosik-Bielski

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

marek.janosik.bielski@tul.cz

APLIKACE
APPLICATIONS

SLOVOTVORNÝ ROZBOR V INTEGROVANÉM VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Word Formation Analysis in the Integrated Teaching of Czech Language and Literature

Patricie Šinkovičová

Abstrakt: Příspěvek představí možnost integrace konkrétního jazykového učiva s literární výchovou. Prostřednictvím slovotvorného rozboru slov vybraných z živého autentického komunikátu by se žáci měli seznámit s možnostmi tvoření obyvatelských názvu. To následně usnadní porozumění významu a způsobu tvoření okazionalismů užitých v uměleckém textu. Cílem výukové situace je seznámit žáka se zákonitostmi tvoření nových slov češtině. Výuková jednotka tak za využití induktivního postupu rozvíjí komunikační a interpretační dovednosti žáků. Výukový plán autorka článku ověřila v praxi v hodině českého jazyka a literatury v 8. ročníku ZŠ.

Klíčová slova: Integrovaná didaktika českého jazyka a literatury; slovotvorba; odvozování; okazionalismy; obyvatelské názvy.

Abstract: This paper will present the possibility of integrating a specific language subject matter with literary education. By means of word-forming analysis of words selected from authentic text, students should get familiar with the possibilities of creating resident names. This will subsequently facilitate the understanding of the meaning and method of creation of occasionalisms used in the fictional text. The aim of the lesson is to acquaint the students with the regularities of creating new words in Czech. Thus, the lesson develops students' communication and interpretation skills using the inductive procedure. The author of the article verified the lesson plan in the Czech language and literature class in the 8th grade of elementary school.

Keywords: Integrated didactics of the Czech language and literature; word formation; derivation; occasionalisms; local names.

1. Význam slovotvorných témat v komunikačním přístupu k výuce mateřského jazyka

Při tvorbě návrhu výukové situace vycházíme z principů komunikačního přístupu k výuce mateřského jazyka (Štěpáník, 2020). Učivo slovotvorby se tedy snažíme žákovi představit v kontextu reálné komunikace, k čemuž využíváme práci s autentickým mediálním textem. Při expozici jazykového problému postupujeme induktivně a usilujeme o to, aby znalost daného jazykového jevu byla funkční, tzn. žáka chceme dovést k hlubšímu poznání slovní zásoby, k pochopení funkce slov, jejich utvářenosti a k porozumění procesu tvoření slov nových (k tomu srov. např. Čechová, 1998, s. 100–101; Bozděchová, 2021, s. 118–119). Jak uvádí Svobodová a kol. (2021, s. 32), učivo slovotvorby může v neposlední řadě významně přispět k vývoji jazykových dovedností žáků a skýtá potenciál pro rozvoj abstraktního a analytického myšlení.

Ve snaze rozvíjet receptivní a produktivní komunikační dovednosti a kognitivní a metakognitivní procesy propojujeme komunikační a jazykovou výchovu i se složkou literární, a to prostřednictvím práce s uměleckým textem. Zapojení daného jazykového jevu do komunikačního kontextu, což je nedílnou podmínkou komunikačně orientované výuky českého jazyka, tedy provádíme prostřednictvím práce s významem a způsobem tvoření okazionalismů v literárním textu (srov. Liptáková, 2015, s. 12). Naší snahou tedy je, kromě rozvoje komunikační kompetence, rozvíjet i kompetenci literární, a přispět tak k rozvoji klíčových kompetencí žáka. Při užší definici pojmu literární kompetence přitom vycházíme z pojetí Liptákové (2015, s. 26) a rozumíme jí schopnost vnímat, interpretovat a hodnotit umělecký text a využít zkušenost s uměleckým textem při vlastních individuálních receptivních i tvořivých aktivitách.

2. Komentář k výukové situaci

Při formulaci výukového postupu využíváme metodu plánování pozpátku (o plánování pozpátku např. Košťálová a Hausenblas, 2004), jako první tedy formulujeme dva cíle vyjádřené jako cílový stav žáka na konci hodiny: Žák vysvětlí význam okazionalismů v uměleckém textu a žák vysvětlí utvářenost těchto okazionalismů. Výukovou situaci doporučujeme zařadit do 7. nebo 8. ročníku ZŠ. Předpokládáme, že se žáci již setkali s tématem odvozování a se slovotvorným rozbořem. Výukovou situaci jsme ověřili v praxi v 8. ročníku ZŠ.

Centrální jazykový problém tvoří vznik obyvatelských názvů pomocí přípon i tvořením bez přípony (Hauser, 1980, s. 123; Šmilauer, 1971, s. 12). Výuková situace je založena na práci se dvěma konkrétními autentickými komunikáty. Při

práci s prvním komunikátem¹ se žák seznámí se způsobem tvoření názvů obyvatel a s konkrétními slovtvornými prostředky, kterými jsou obyvatelské názvy utvořeny. První autentický komunikát obsahuje příklady tvoření názvů obyvatel všemi v odborné literatuře popsány způsoby (o tom např. Čechová, 2000, s. 72; Hauser, 1980, s. 123; Šmilauer, 1971; s. 12), tedy příponami –ák, –an, –ec i tvořením bez přípony.

Pochopení utvářenosti známých obyvatelských názvů potom žákovi umožní porozumět významu a způsobu tvoření příslušenských názvů ve druhém, uměleckém textu², při tvoření nových sufigovaných názvů osob se totiž uplatňuje dosavadní repertoár slovtvorných typů a prostředků (Opavská, 2005, s. 21). Obyvatelské názvy ve druhém textu jsou však vázány na tento konkrétní umělecký komunikát a dokládají jazykovou kreativitu autora, resp. překladatele textu, proto o nich hovoříme jako o okazionalismech (Janovec, 2013, s. 106).

3. Postup práce s texty

Domníváme se, že při práci s autentickým komunikátem je vhodné nejprve ověřit porozumění funkci a obsahu sdělení, proto při práci s prvním komunikátem volíme na začátek otázky *Odkud text pochází? Jaká je jeho funkce? Co se z textu dozvídáme? Které národy podle článku cestují do ČR?*

Poslední zmíněná otázka plynule prováže obsah sdělení s jazykovým problémem, na který se hodláme zaměřit. Žáci všechny obyvatelské názvy vypíšou a provedou jejich slovtvorný rozbor. Takto dospějeme k tomu, že slovtvorné prostředky, kterými jsou obyvatelské názvy od názvů místních odvozeny, se opakují. Otázkou *Které slovtvorné prostředky používáme pro tvorbu názvů obyvatel?* míříme ke shrnutí: jsou to přípony –ák (Polák, Slovák), –an (Američan), –ec (Němec, Japonec). V textu se vyskytují také obyvatelské názvy bez přípony, tedy tvořené pouhým slovním základem (Rus, Brit).

Poté přistoupíme k práci s druhým komunikátem, tedy s textem uměleckým. Opět je žádoucí nejprve ověřit porozumění komunikátu: *O jaký typ textu se jedná? O čem úryvek je? O jaký žánr se jedná?*

Úryvek převzatý ze sci-fi románu obsahuje specifické lexikum, které by mohlo žáky na první pohled zaujmout, proto dále na toto lexikum cílíme: *Která slova vás zaujala? Rozumíte všem? Zkuste jejich význam vysvětlit.* V tuto chvíli je vhodné

¹ Text dostupný na https://www.lidovky.cz/ceska-pozice/cizinci-vnimaji-cesko-stereotypne-necno-noveho-je-hned-nenadchne.A180802_165157_pozice-tema_lube

² Zdroj textu: NIVEN, L. a LERNER, E. M. (2009): *Flotila světa: 200 let před objevením Prstence*. Praha: Baronet.

zapojit práci s jazykovými příručkami a slovníky. Žáci si tak mohou ověřit významy všech neznámých slov. Předpokládáme a v praxi jsme ověřili, že žáky mimo jiné zaujmou i dva příslušenské názvy: přízemáci a vesmírané. Tyto lexikální jednotky ve slovnících nenajdeme, proto je zařadíme k okazionalismům. Předpoklad, že žáci dokážou odvodit významy těchto slov, jsme ověřili v praxi a ukázalo se, že žáci výraz „vesmíran“ interpretují jako „někdo, kdo žije ve vesmíru“ a „přízemáka“ si potom představují jako „někoho, kdo žije na Zemi nebo při Zemi“.

V praxi se tedy ukázalo, že žáci disponují základním jazykovým citem i řadou neuvědomělých znalostí a jazykových dovedností. Při výuce s touto přirozenou kompetencí musíme počítat a dále ji rozvíjet (srov. Šmejkalová, Štěpáník, 2016, s. 157). Důraz klademe na uvědomělé a aktivní poznávání jazykového systému a vedení žáků ke skutečnému pochopení jazykových jevů (Šmejkalová, Štěpáník, 2016, s. 153). V naší výukové situaci se dalšími otázkami tedy snažíme žáky dovést k podstatě tvoření nových slov: *Použili jste někdy takové slovo? Jak to, že slovům rozumíme i přesto, že jsme je nikdy nepoužili a nenajdeme je ve slovníku? Podobají se nějakým slovům z textu 1?*

Docházíme tak k poznání, že nová slova vznikla odvozením stejnými příponami jako obyvatelské názvy, které jsme analyzovali při práci s prvním textem. K tvorbě nových názvů osob je tedy v uměleckém textu využito dosavadních slovtvorných prostředků, a tvorba nových slov tedy není nahodilá. To ověříme slovtvorným rozbořem okazionalismů.

4. Reflexe

V závěrečné reflexi shrneme *Co nám ukázal slovtvorný rozbor? a Jak vznikla nová slova použitá v textu?* Upevňujeme tedy poznání, že autor využívá známé slovtvorné prostředky (přípony) k tvorbě nových slov pro potřeby uměleckého textu. Zároveň zdůrazňujeme poznání, které z výukové situace vyplynulo, a sice že tvoření nových slov není nahodilé, ale řídí se pravidly pro tvoření slov v češtině.

V rámci reflexe se také věnujeme roli okazionalismů v uměleckém textu. Míříme k hodnocení vhodnosti užití těchto lexikálních jednotek vzhledem k typu komunikátu: *Jak slova v textu působí? Zaujala vás jako čtenáře? Ztěžují porozumění? Mohli bychom se s takto utvořenými slovy setkat v nějakém jiném typu textu, např. v odborném článku o vesmíru?*

5. Závěr

Príspevek predstavil v praxi ověřený plán výukové situace, jejímž cílem bylo dovést žáka k pochopení pravidel tvoření nových slov v češtině – tedy uvědomění si, že

tvoření nových slov není nahodilé, ale využívá se při něm dosavadních slovtvorných typů a prostředků. Výuková situace představuje možnost integrace učiva jazykového s učivem literárním, a podporuje tak rozvoj interpretačních dovedností žáka prostřednictvím práce s okazionalismy v tomto textu. Zabýváme se nejenom jejich významem, ale zejména jejich utvářeností a v neposlední řadě hodnocením užití těchto slov vzhledem k typu komunikátu. Při tvorbě výukové situace jsme přitom stavěli na předchozích znalostech žáků, na jejich přirozeném jazykovém citu a neuvědomělých znalostech a dovednostech a snažili se žáky vést k uvědomělému poznání a pochopení zákonitostí tvoření nových slov v češtině.

Literatura

- BOZDĚCHOVÁ, I. (2021): *Kam se slovtvorbou – v teorii a ve výuce*. Český jazyk a literatura, ročník 71, č. 3, s. 116–122.
- ČECHOVÁ, M. (2000): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- HÁJKOVÁ, E. (2011): Didaktika českého jazyka pro 21. století. Didaktické studie, ročník 3, č. 1, s. 57–60. (Czech language didactics for the 21st century.)
- JANOVEC, L. *Neologie*. In: ADÁMKOVÁ, P.; HRADILOVÁ, D.; JANOVEC, L.; LÁBUS, V.; MARTINKOVÁ, M. et al. (2013): *Studie k moderní mluvnici češtiny. 4, Dynamika českého lexika a lexikologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- KOŠTÁLOVÁ H., HAUSENBLAS O. (2004): *Plánování pozpátku*. Kritické listy, ročník 16, č. 3, s. 13–17.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- OPAVSKÁ, Z. *Nová pojmenování osob*. In: MARTINCOVÁ, O. (2005): *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: ÚJČ AV ČR.
- SVOBODOVÁ, J. a kol. (2021): *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- HAUSER, P. (1980): *Nauka o slovní zásobě*. Praha: SPN.
- ŠMILAUER, V. (1971): *Novočeské tvoření slov*. Praha: SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2016): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

Mgr. Patricie Šinkovičová
Katedra českého jazyka UK PedF
patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz

VÝZNAM A VYUŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Importance and Use of Activation Methods in Teaching of the Czech Language in Primary School

Veronika Vršecká

Abstrakt: Příspěvek zdůrazňuje klíčové postavení českého jazyka mezi dalšími vyučovacími předměty, které dává do souvislosti s aktivizačními metodami. Obsahem článku je nabídka konkrétních aplikací aktivizačních metod vhodných do hodin předmětu český jazyk a jeho jazykové složky na základě stanovených cílů vzdělávání dle RVP ZV na prvním stupni základních škol. Všechny náměty byly ověřeny v praxi s následnou reflexí učitele a hodnocením žáků.

Klíčová slova: aktivizační metody; základní škola; český jazyk; aktivizace; náměty do výuky.

Abstract: The article highlights the key position of Czech language among other subjects, which it puts in the context of activation methods. The content of the article is a proposal of concrete applications of activation methods suitable for the lessons of the subject Czech language and its linguistic component on the basis of the set objectives of education according to the RVP ZV of primary schools. All the suggestions were tested in practice with subsequent teacher reflection and pupil evaluation.

Key words: activating methods; primary school; Czech language; activation; suggestions for teaching.

1. Český jazyk jako vyučovací předmět

Výuka českého jazyka je základním předmětem školního kurikula. Souvisí s dovedností úspěšného komunikování v různých stylových oblastech a komunikačních sfé-

rách každého mluvčí češtiny (Šmejkalová – Chvál, 2020, s. 12), vytváří předpoklad pro výuku v cizím jazyce a podmiňuje i úspěšnost ve všech ostatních vyučovacích předmětech (tamtéž, 2020, s. 128; Brabcová a kol., 1990, s. 7). Otázka výuky mateřštiny je chápána jako problém s potenciálem zaujmout i tu nejširší pedagogickou veřejnost (Šmejkalová – Chvál, 2020, s. 128). Je to právě český jazyk, v němž jedinec získává a uchopuje informace v prostředí, do něhož se narodil a v němž komunikuje s okolním světem (Hájková a kol., 2011, s. 11). Užívání češtiny jako mateřského jazyka, a to v písemné či mluvené podobě, umožňuje žákům pochopit i společensko-kulturní vývoj společnosti. Zároveň se učí efektivní mezilidské komunikaci skrze interpretaci svých pocitů, myšlenek, nápadů a poznatků tak, aby rozuměli své roli v různých komunikačních situacích a zvládli se orientovat při vnímání nejen světa kolem sebe, ale i sebe samého (RVP ZV¹ 2023, s. 16). Není proto důvod pochybovat o tom, že český jazyk má klíčové postavení mezi dalšími školními předměty. Z výše uvedených důvodů byla problematika aktivizačních metod dána do souvislosti právě s tímto předmětem.

2. Aktivizační metody

Aktivizační metody jsou postupy vedoucí výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáka (Maňák – Švec, 2003, s. 105). Žák by si měl v rámci studia osvojit především schopnost porozumět situaci a domluvit se na jejím řešení s ostatními spolužáky. Pouhým využitím frontálního vyučování však nelze tento cíl naplnit. Proto se aktivizační metody zdají být vhodným elementem k doplnění frontální výuky. Z analýzy pramenů a výzkumné činnosti lze konstatovat, že jsou aktivizační metody efektivní a přínosné ve vztahu k získaným dovednostem, schopnostem, návykům i postojům žáků. Pozitivní přínos aktivizačních metod ve svých studiích spatřují Maňák (1997, 1998, 2001), Švec (1997, 1998) a Lacina (2007), konkrétně v podpoře rozvoje kreativity, kritického myšlení, samostatnosti a učebních schopností.

3. Návrhy aplikací

Při následujících aktivitách jsou žáci podněcováni k tomu, aby vnímali aktivitu jako činnost, kterou konají sami prostřednictvím vlastního úsilí. Oproti frontální výuce, v níž je těžištěm aktivity samotný pedagog, přebírá aktivitu při procesu aktivizace a zodpovědnost za své výsledky žák. Uvedené aplikace vedou k pochopení látky na základě již získaných dovedností a zkušeností. Smyslem použití aktivizačních

¹ Názvy jsou uvedeny s počátečním velkým písmenem podle RVP ZV, 2023.

metod je motivovat žáka k vlastní tvořivé činnosti, vést ho ke konstruktivnímu přístupu v učení a zodpovědnosti i samostatnosti ve vyučovacím procesu. Následující náměty jsou vhodné do předmětu český jazyk v primárním vzdělávání, konkrétně se jedná o učivo slovních druhů v rámci jazykové složky předmětu.

Náměty jsme realizovali na soukromé škole v Praze, jež je rozdělena na tři sekce – mateřská škola, 1. stupeň a 2. stupeň základní školy se školou střední. Všechny zmíněné sekce navštěvuje dohromady přes 600 dětí z více než šedesáti zemí světa. Ve škole se vyučuje podle britského kurikula a výuka všech předmětů kromě jazyků probíhá v angličtině. Na škole se také nachází sekce českého jazyka, kde učitelé připravují děti s českým občanstvím ke srovnávacím zkouškám z českého jazyka a vlastivědy či dějepisu na jiné základní škole z nutnosti plnění povinné školní docházky na škole akreditované Ministerstvem školství ČR.

Pro naše účely jsme zvolili žáky 5. třídy. Ve třídě je celkem 20 žáků a nenavštěvuje ji žádný žák se specifickými vzdělávacími potřebami. Celkem je v této třídě 11 chlapců a 9 dívek.

Ukázka č. 1

Místo si vymění...

Téma: *Slovní druhy*

Cíl: Žák umí přiřadit zadaná slova k jednotlivým slovním druhům.

Použitá aktivizační metoda: didaktická hra

Délka trvání 10 minut

Popis aktivity: Všichni žáci sedí na židli v kruhu. Každý z nich obdrží od učitele kartičku s napsaným slovem. Od každého slovního druhu je třeba vyhotovit více slov v závislosti na počtu žáků ve třídě. Jeden žák nemá židli a stojí uprostřed kruhu. Všichni ostatní žáci se seznámí se slovem na své kartičce a v hlavě ho přiřadí k danému slovnímu druhu. Žák, který stojí uprostřed kruhu, řekne: „Místo si vymění ...“ a doplní slovní druh. Žáci, již mají na kartičce slovo náležící k vyvolanému slovnímu druhu, si vymění svá místa. Poté každý musí přečíst slovo na kartičce nahlas, přičemž žák stojící uprostřed kontroluje správnost. Pokud je kontrola správná, vybere žák stojící uprostřed někoho z těch, již určili svá slova správně, a dotyčný ho nahradí. Pokud si žák vyměnil své místo s jiným a jeho slovo neodpovídalo vyřčenému slovnímu druhu, vypadává ze hry a odnese si svou židli. Po každém kole si žáci vymění kartičky se spolužákem sedícím po pravici. Možná je i výměna kartiček za nové po každém kole. Vyučující dohlíží na to, aby se postupně vystřídali všichni žáci a všechny slovní druhy.

Místo slovních druhů se dají volit i další výukové obsahy. Mohou to být například

pády, vzory apod. Důležité je mít na paměti, že s daným výukovým obsahem již byli žáci seznámeni a je v rámci možností jednotlivců zafixován.

Reflexe učitele: Pro žáky je aktivita atraktivní zejména tím, že zahrnuje fyzický pohyb. Hru je vhodné zařadit i do části hodiny, kdy upadá pozornost žáků a změna aktivity na pohybovou jim pomůže ke získání další koncentrace.

Reflexe žáků: Každý žák hodnotil hodinu na stupnici od 1 do 5, přičemž známkovali jako ve škole. Všichni žáci ve třídě hodnotili tuto aktivitu známkou 1.

Ukázka č. 2

Hrajeme si s abecedou

Téma: *Slovní druhy*

Cíl: Žák si vybaví a doplní k zadaným hláskám abecedy v tabulce správný slovní druh.

Délka trvání: 15 minut

Použitá aktivizační metoda: didaktická hra

Popis aktivity: Tato aktivita je obdobou hry „Jméno, město, zvíře, věc“. Úkolem žáků je vybavit si od každého slovního druhu alespoň jedno slovo od daného písmena a zapsat je do tabulky. Hra může mít několik variant. Buď si žáci volí písmeno sami, či jeden žák říká v duchu abecedy a druhý řekne: „Stop!“. Od písmene, u něhož se zastaví, pak začínají slova daných slovních druhů.

Příklad toho, jak může vypadat tabulka, do níž budou žáci své odpovědi zaznamenávat:

Tabulka č. 1 Slovní druhy [Zdroj: vlastní zpracování]

Slova ohebná – skloňují se, časují se	O	K	Vlastní písmeno
1. Podstatná jména			
2. Přídavná jména			
3. Zájmena			
4. Číslovky			
5. Slovesa			

Slova neohebná – neskloňují se, nečasují se			
6. Příslovce			
7. Předložky			
8. Spojky			
9. Částice			
10. Citoslovce			

Reflexe učitele: Tato aktivita zábavnou formou prověřuje znalosti žáků daného tématu. Jelikož u žáků stále přetrvávají obtíže se slovními druhy, volili jsme tuto aktivitu záměrně. Aktivita nám zabrala více času, ale žáky bavila, neboť byli po celou dobu aktivní. U aktivity tohoto typu se předpokládá předchozí znalost učiva slovních druhů.

Reflexe žáků: Každý žák samostatně písemně odpovídal na pět otázek. Otázka č. 1 – *Jedním slovem popiš svůj pocit z dnešní hodiny.* Často se objevovala slova jako zábava, normální, těžší, sranda. Otázka č. 2 – *Naučil/a ses v hodině něco nového? Co konkrétně to bylo?* Všichni žáci odpovídali ve smyslu, že se nic nového nenaučili, vše věděli a neměli pocit, že by se učili, spíš si hráli. Otázka č. 3 – *Co se ti v hodině dařilo?* Žáci měli vesměs pocit, že se jim dařilo a vše věděli. Otázka č. 4 – *Co se ti v hodině nedařilo?* Zde žáci uvedli, že se jim dařilo vše. Jeden žák uvedl, že se mu nedařily částice. Otázka č. 5 – *Byla dnešní hodina něčím výjimečná než jiné hodiny českého jazyka?* Na tuto otázku se objevovaly odpovědi, že aktivita byla lehká, zábavná a rychle při ní utíkal čas.

4. Závěrem

V příspěvku jsme stručně nastínili pojem *aktivizační metoda* a její možné pozitivní účinky při využití ve výuce. Tyto moderní způsoby se jeví jako vhodný nástroj pro obohacování a zpestření výuky, zároveň mohou sloužit i jako těžiště vyučovacích hodin. Pokud si dané metody pedagog dobře osvojí a žáci vědí, jak mají pracovat, stane se učební proces pro obě strany zábavnější a aktivnější. Žáci si současně odnesou poznatky, které si sami zkonstruovali, což má za následek jejich pevnější a dlouhodobější uložení v paměti.

Pro pedagogickou praxi je důležité, aby každý vyučující znal aktivizační metody a věděl, jakým způsobem je v hodinách aplikovat. Pedagogové by se neměli bát experimentovat a motivovat žáky různými činnostmi, mnohdy zdánlivě nesouvisějícími s výukou. Jsme přesvědčeni o tom, že pomocí těchto metod se výuka stane

efektivnější. I přes náročnost učitelské profese by se měl každý pedagog neustále vzdělávat v nových trendech a vyučovacích metodách. Žáci vnímají styl výuky a dokážou rozpoznat učitelovo zaujetí pro danou problematiku (Pecina – Zormanová, 2009, s. 109). To je hlavní předpoklad pro motivaci žáků.

Literatura

- BRABCOVÁ, R. a kol. (1990): *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2011): *Nové trendy v didaktice českého jazyka. Sborník příspěvků z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury.
- PECINA, P. – ZORMANOVÁ, L. (2009): *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2023-10-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- ŠMEJKALOVÁ, M. – CHVÁL, M. (2020): *Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníků základních škol*. Roč. 25, č. 1, online. *Studia paedagogica* (Brno), s. 127.

Mgr. Veronika Vršecká

Katedra českého jazyka UK PedF

veronika.vrsecka@pedf.cuni.cz

RECENZE
REVIEWS

SYNTAX MLUVENÉ ČEŠTINY

The Syntax of Spoken Czech

Romana Wágnerová

HOFFMANNOVÁ, J. – HOMOLÁČ, J. – MRÁZKOVÁ, K. ed. (2019): *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2961-4.

Na úvod

Publikace *Syntax mluvené češtiny* na rozdíl od jiných výkladů syntaxe češtiny směřuje k mluvené podobě jazyka a jejím cílem je popsat a vyložit jevy, které s touto formou souvisí. Jejimi editory a zároveň autory jsou Jana Hoffmannová, Jiří Homoláč a Kamila Mrázková z oddělení sociolingvistiky Ústavu pro jazyk český AV ČR. V autorském kolektivu jsou zastoupeni Anna Čermáková, Mirjam Fried, Martin Havlík, Lucie Jílková, Zuzana Komrsková, Marie Kopřivová, Petra Poukarová, Olga Richterová, Eliška Zaepernicková a Jiří Zeman.

Pokud se v popisu dříve vydaných knih objevuje mluvená varianta syntaxe, vychází se převážně z projevů veřejných a oficiálních či z předem připravených rozprav postav v beletrii. Proto se tento soubor studií zaměřuje na rozsáhlejší popis syntaxe mluvené češtiny na základě nepřipravených, autentických textů. Autoři monografie se domnívají, že právě dialogičnost a interakce zapříčiňují tak unikátní větné konstrukce, které jsou v psané podobě brány jako větné odchylky. Publikace se tedy do jisté míry zabývá analýzou diskurzu či konverzace. Všechny příspěvky daný jev nejen popisují, ale zároveň uvádí i přístup k materiálu a metody jeho zkoumání. Autorský kolektiv příspěvků neopomněl čerpat z předních českých gramatik a korpusů (Pražský mluvený korpus, Brněnský mluvený korpus atd.). Monografie je doplněna souborem audionahrávek k jednotlivým kapitolám.

Již od daného názvu publikace je zřejmé, že autoři vycházejí z předpokladu, že mluvená forma českého jazyka je specifické universum. Nepřipravený projev se zdá být vágní a neuspořádaný, plný anomálií a nepravidelností. Nicméně již M. Grepl¹ zmiňuje, že tyto odchylky nejsou žádnými zvláštnostmi v mluvnické stavbě věty, nýbrž v rovině výstavby výpovědi. Nelze tedy tyto projevy srovnávat

¹ GREPL, M. (1962): *K předmětu tzv. teorie promluvy*. Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university, 12, A 11, s. 43–52.

s texty psanými a připravenými, natož aplikovat zaběhnoutou terminologii. Ta byla primárně vytvářena právě na základě rozboru psaných textů. Nicméně jak sami autoři konstatují, tradičnímu pojetí termínů se vyhnout vždy nelze.

1. Syntax mluvené češtiny se představuje

Publikace je rozdělena do několika oddílů. Po *Předmluvě*, kterou měla na starosti Jana Hoffmannová a v níž se zmiňuje záměr knihy, následuje *Seznam užívaných transkripčních značek* od Lucie Jílkové. Tato pasáž je vsazena do přehledných tabulek a odkazuje na internetové zdroje korpusů. Před samotnými tematickými bloky nechybí ani *Seznam zkratk*, *Mapa nářečních oblastí* či *Zkratky označující regiony v ukázkách*. Hlavních kapitol je devět, každá je zakončena svým shrnutím, u některých se setkáme i s ukázkou dialogu a nechybí ani četný příkladový materiál.

V první kapitole *Temporalita a interakce v rozhovorech: syntaktické a prozodické aspekty projektivity a „dodatků“* od Martina Havlíka a Elišky Zaepernickové nalezneme stručné uvedení do problematiky analytických postupů založených na tzv. on-line syntaxi. Je velice příhodné, že právě kapitola o metodice zkoumání je zařazena na začátek publikace. Pojednává o moderním přístupu k samotné jazykové struktuře. Poukazuje na procesuální charakter výzkumu, jak vést rozhovory a dále je zkoumat. Zahrnuje dialogy mezi dvěma i více účastníky. Jazyk tedy není produkt, ale je to činnost, která se odehrává plynule v čase.

Druhý oddíl nazvaný *Verbálně signalizované sebeopravy nahrazením ve veřejných mluvených textech* napsala Kamila Mrázková a Jiří Homoláč. Zde je sebeoprava brána nikoli jako nahodilé řešení problému, ale jako právoplatný prostředek mluvené syntaxe češtiny. Jedná se o přirozené jevy doprovázející produkci řeči. Je to i důkaz o tom, že mluvčí monitoruje svoji vnitřní i vnější řeč. Lze hovořit o diferenciaci oprav a sebeoprav dle rozsahu či motivace (opakování výrazu, chybné zvolení slova, použití vhodnějšího výrazu apod.). Veškerý příkladový materiál vychází z korpusů ORALv1 a DIALOG. Právě u tohoto oddílu je nám před závěrem předložena diskuse.

V následující části pod názvem *Překryvy replik* se Zuzana Komrsková, Petra Poukarová a Martin Havlík zabývají příčinou vzniku překryvů replik a zkoumají, jak se mluvčím daří naplnit tematický rámec. Na utváření rozhovoru se nutně podílí více než jeden účastník a aby se jednalo o rozhovor, musejí se v pronášení replik střídát. Ovšem není přítom dopředu dáno, v jakém pořadí a jak dlouho bude každý z nich mluvit, mnohdy tedy nastává situace, kdy se řeč jednoho mluvčího překrývá s řečí druhého. Nicméně nemusí to nutně narušovat strukturu dialogu. Naopak, dle analýzy může druhý mluvčí dopomoci s těžko vyslovitelným slovem, nebo lze na toku textu velmi dobře sledovat vztah účastníků.

Čtvrtý oddíl *Redukované (jednoslabičné) nepřízvučné začátky výpovědi a dialogických replik v mluvené češtině* představuje autorka předmluvy Jana Hoffmannová a Olga Richterová. Příspěvek se zaměřuje na výrazný syntaktický rys běžné mluvené češtiny, a to jednoslabičné začátky syntaktických jednotek (*sem, seš, mu, ho* atd.). K analýze se opět hojně využívá databáze korpusů. V tomto případě je však práce ztížena tím, že jednotlivé začátky a konce syntaktických jednotek jsou těžko identifikovatelné, což potvrzuje 65% výskyt tohoto jevu. Jedna z příčin může být například těžké začínání projevů či dialogů.

V takřka polovině publikace nalezneme pátou kapitolu *Reprodukce řeči/myšlení v mluvených projevech* od Jany Hoffmannové, Zuzany Komrskové, Petry Poukarové a Elišky Zaepernickové. Autorky v úvodu nejprve shrnují dosavadní přístupy a stav zkoumání. Historie zkoumání reprodukce řeči a myšlení je dle nich bohatá, ale převažuje výzkum zaměřený na psané, především umělecké texty. Dále jsou představeny výsledky výzkumu korpusových dat – jak neformální (ORAL), tak i záznamy televizních dialogických pořadů (DIALOG). Analýza je to velmi zdlohavá, ale přinesla několik důležitých poznatků (tvary sloves, použití časů, přímá a nepřímá řeč atd.), které jsou názorně představeny formou grafů.

V šesté kapitole *Některé specifické syntaktické konstrukce příznačné pro mluvenou češtinu* od Jiřího Zemana je na úvod zmíněn proces řečového projevu. Schopnost tvořit ze slov a gramatických morfémů smysluplné a pravidelné výpovědi je jeden z hlavních rysů osvojení si jazyka. Nejedná se tedy pouze o memorování významu slov, ale o schopnost použít je právě jako celek a orientovat se v jejich struktuře. Nicméně tento proces musí být mluvčí schopen opakovat v komunikaci s okolím, což v důkladně připravených projevech nelze ověřit. I ten nejlepší řečník s připravenými projevy může mít problém ve skutečné interakci či jí nemusí být vůbec schopen. Zeman tvrdí, že neorganizované a takřka nesrozumitelné vyjádření může úspěšně splnit svoji funkci, i přestože způsobí komunikační či percepční problémy. V mluveném jazyce často dochází k vynechávání, včleňování a přičleňování jistých obsahů. To vše se může dít bez zřetelné motivaci komunikační strategie mluvčího, a i přesto výpověď může splnit svůj účel. Jak již bylo řečeno na začátku, pokud jazykovědci zkoumali odchylky od pravidelné větné stavby, používali texty psané či předem připravené a tyto jevy považovali za chybu. Texty z nepřipravených mluvených projevů v hledáčku zkoumání a popisu nebyly. Zeman ve svém příspěvku vybírá příklady z polopřipravených vysokoškolských přednášek pedagogů a částečně taktéž z nepřipravených rozhovorů mládeže.

V sedmém oddíle *Otázky v mluvené češtině* nalezneme taktéž odkaz Jiřího Zemana, který spolupracoval s Janou Hoffmannovou a Lucií Jílkovou. Na úvod příspěvku je zmíněno vymezení a klasifikace otázek. Výraz „otázka“ patří k základním termínům české lingvistiky, jeho vymezení se nezměnilo, nicméně metodologický

přístup k výzkumu ano. Tato kapitola nemohla podrobně popsat všechny typy a podtypy otázek v neformálních mluvených rozhovorech, bylo vybráno pouze několik zajímavých jevů (např. otázky podivové), což nabádá k možnosti dalšího výzkumu.

Předposlední kapitola od Mirjam Fried *Interakční dativ v běžně mluvené češtině* opět hojně využívá možnosti korpusů a předkládá řadu příkladového materiálu. Hlavním cílem příspěvku je zkoumání pragmatických významů v jazyce každodenních dialogů. Konkrétně se soustředí na téma dativních konstrukcí (dativ interakční), realizovaných zájmeny 1. a 2. osoby. Autentická korpusová data ukazují, že v neformálních rozhovorech musíme počítat s nepropozičním dativem, který udržuje spojení s propozičním dativem skrze stejnou sémantiku, ale zároveň v něm pozorujeme řadu subjektivně hodnotících odstínů skrze funkci a vztahy. Bylo by vhodné pro tuto problematiku prozkoumat i zvukovou analýzu či gestikulaci mluvčích.

Poslední a nejrozsáhlejší kapitola *Diskusní markery* je sepsána od týmu autorek – Anna Čermáková, Lucie Jílková, Zuzana Komrsková, Marie Kopřivová a Petra Poukarová. Tato část představuje problematiku diskusních markerů v mluvené češtině a cílem bylo pomocí korpusových dat identifikovat potenciální diskusní markery a ukázat, jak se jimi slova stávají a jak jednotlivé typy v mluveném jazyce fungují. Diskusní markery především zprostředkovávají pragmatické informace komunikačním partnerům (postoj ke sdělení, vztah mezi mluvčími). Jejich odstraněním se význam repliky nezmění, ale usnadňují vzájemnou komunikaci. Přestože je na diskusní markery upřena pozornost od 60. let minulého století, dosud není stanovena jejich jednoznačná definice a terminologie je značně rozkolísaná. Příspěvek se snaží stručně shrnout dosavadní poznatky a vnést do nich trochu řádu. Je zde naznačena kategorizace na základě funkce – interakční (*chápeš*), modální (*myslím*) a konektivní (*prostě*). Veškerý výzkum je opřen o analýzu 24 případových studií z korpusů DIALOG a ORTOFON a je doplněn o soupis literatury týkající se tohoto tématu. Tento čin ocení hlavně čtenáři, kteří se diskusními markery chtějí zabývat hlouběji.

2. Závěrem

Autorskému kolektivu se podařilo sestavit odbornou publikaci, která se zevrubně zabývá tématem, které doposud nebylo takto komplexně a v takové šíři uchopeno. Knihu doprovází na samém konci abecední soupis odborné literatury a článků, ve kterých byla publikována předběžná podoba některých kapitol. Nechybí ani krátké anglické shrnutí a jmenný a věcný rejstřík.

Jednou z otázek, která se syntaxe mluvené formy českého jazyka, a tedy i této monografie týká, je, jak tyto poznatky využít ve školské praxi. Rozhodně by bylo k zamyšlení používat k větnému rozboru více autentických textů či texty vytvořené přímo žáky, čímž by se odstranila i pomyslná hradba mezi výukou slohu a mluvnice. Lze ale aplikovat tradiční terminologii a postup k určování větných členů či jiných syntaktických definic i na tyto útvary komunikace? Nejspíš ne, proto by bylo nutné obohatit výuku českého jazyka o nový terminologický aparát, aby bylo možné s novými obsahy výuky dostatečně pracovat. Vyhovělo by se tím i požadavku, aby vědecké výsledky pronikaly i do školské praxe, protože se tak často neděje nebo k tomu dochází s výrazným zpožděním a komplikovaně.

Trend čtenářské gramotnosti i celkový komplexní rozbor textu v komunikaci stoupá vlivem formy dnešních maturit a přijímacích zkoušek, je tedy možné, že se do budoucna budou využívat spíše autentické texty než ty předem připravené a dokola se opakující v učebnicích.

Mgr. Romana Wágnerová
Katedra bohemistiky PF UJEP
romana.wagnerova@ujep.cz

O SLOVOTVORBĚ ADJEKTIV

About Word Formation of Adjectives

Ladislav Janovec

V roce 2022 vydala Stanislava Spinková, dialektoložka z ÚJČ AV ČR, v. v. i., hutnou, byť co do počtu stran nepříliš rozsáhlou publikaci *Specifika adjektiv (nejen) v nářečích*, kterou přispívá k poznání tvorby desubstantivních a deadjektivních přídavných jmen. Jde o práci věnovanou především analýze lexikálního materiálu zpracovaného ve *Slovníku česko-německém* Josefa Jungmanna a rovněž přídavným jménům v pomístních jménech a v některých nářečích. Adjektivní slovní zásoba je konfrontována se slovníkem Václava Michaela Wiedemanna a dialektologickým i onomastickým materiálem, který pomáhá dokreslit kontury analýzy slovtvorných typů, jež autorka sleduje.

V počátečních kapitolách autorka vymezuje teoretická východiska své práce, věnuje se charakteristice obou slovníků, přičemž větší pozornost upírá k Wiedemannovu, protože ani toto dílo ani autor nestojí setrvale v centru pozornosti bohemistů. Dále autorka pojednává o Archivu lidového jazyka, v němž je konzervován materiál dialektů, a Databázi Slovníku pomístních jmen na Moravě a ve Slezsku.

Ve 4. kapitole autorka prezentuje, jak je ve *Slovníku česko-německém* zpracována regionální slovní zásoba a vlivy slovenštiny či polštiny na českou.

Následuje nejobsáhlejší kapitola, zpracovávající adjektiva podle slovtvorných typů. Autorka volí toto hledisko, protože jí umožňuje prezentovat i značně individuální zvláštnosti excerpovaných jednotek. Kapitola je proto členěna na podkapitoly o jednotlivých sufixech, ty se zase dělí podle variant.

Na jazykovém materiálu adjektiv je velice důkladně a explicitně popsáno, jak příslušná přídavná jména vznikají, o jaký druh adjektiv se v dané skupině jedná a k jakému sémantickému typu je lze přiřadit, resp. jaký významový rys může slovo vyjadřovat. Materiál je velice bohatý a variabilní, ve srovnání s dnešním stavem, ukazuje zajímavá zjištění, k jakým posunům jak v úzu a živosti, tak ve významu, preferencích a produktivitě v sufixaci adjektiv došlo.

Tím, že autorka bere slovtvorné hledisko jako klíčové pro tvorbu nových slov, otevírá i otázky, do jaké míry mohou vznik adjektiv ovlivňovat i sémantické posuny, např. lexém *nebeský* lze podle mne v jeho barvovém významu chápat i jako metaforicky utvořený další význam vedle vztahového základního významu „vztahující se k nebesům“. Takových míst k diskusi je ovšem v práci minimálně, autorka se

sama snaží nabídnout více řešení tam, kde není jednoznačnost v motivačním základu a formantu možná.

Šestá kapitola je věnována komparaci lexikálního materiálu Wiedemannova a Jungmannova, sedmá kompozitním adjektivům v nářečích, jde o dvě velmi stručné kapitoly, v nichž se převážně sumarizují statistické výsledky nebo práce tématu věnované.

Za zmínku stojí osmá kapitola, v níž se autorka zaměřuje na užití adjektiv v českých a moravských pomístních jménech, zvláštní pozornost je věnována jménům komunikací. V deváté kapitole je uvedeno zastoupení slovtvorných typů s ohledem na slovtvorné kategorie a desátá je věnována problematice deadjektivních adjektiv v nářečích.

Následují závěry, bohatý seznam literatury a přílohy, v nichž je třeba vyzdvihnout především mapy, které dosud nebyly publikovány, jak autorka upozorňuje.

Pro koho je kniha určena? Ačkoliv by se nabízela odpověď, že pro studenty bohemistiky a odborné pracovníky, je třeba přiznat, že téma je tak úzké a specifické, že i okruh odborných bohemistů, kteří se s knihou seznámí, bude poměrně malý. Nicméně si dovedu představit, že knihu využijí (možná především) učitelé českého jazyka. Je pro ně cenná zaprvé proto, že poskytuje srozumitelný vhled do Jungmannovy slovtvorné školy, materiálem lze tedy doplnit hodiny věnované obrození a Jungmannovi, kterého uchopit jako výukový obsah není v současné škole až tak jednoduché. Zadruhé je to kniha využitelná při výuce slovtvorby vzhledem k míře a přehlednosti slovtvorných typů. Pro učitele to může být i pomůcka, díky níž si mohou uvědomit, jak se utváří slova podle modelu. Zatřetí to může být publikace využitelná při výuce nářečí či onomastické problematiky. Právě analýza jmen komunikací může žáky posílit v uvědomování si, co je to vlastní jméno, a obohatit výuku o dimenze, po kterých se rovněž dlouho marně volá – aby problematika onomastiky nezačínala a nekončila u toho, že vlastní jména píšeme s velkým písmenem na začátku. Začtvrté může schopný učitel vybrat příklady pro vzbuzení zájmu a seznamování s dřívějšími obdobími vývoje jazyka a poučit i pobavit žáky zajímavými a směšnými jmény obsahujícími adjektivum. Jistě by bylo možné najít i další nesporné výhody pro využití publikace ve škole, ovšem dalším podrobnostem se věnovat nechci.

Knize lze vytknout drobné interpunkční nedostatky a neuvedení celého letopočtu jedné z citovaných publikací v závěru monografie. Dále si myslím, že by knize víc „slušelo“ menší formát a příjemnější zalomení textu, což jsou ale záležitosti, které autorka ovlivnit nemohla. Rozhodně je dobře, že byla monografie publikována, mimo jiné proto, že slovtvorné publikace se v dnešní době příliš na pultech odborných knihkupectví neobjevují.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury,

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

ladislav.janovec@tul.cz

ZPRÁVY

NEWS

VĚDECKÝ SEMINÁŘ V PREŠOVĚ

Scientific Seminar in Prešov

Eva Hájková

Mezi konferencemi a dalšími akcemi odborného charakteru v letošním roce zaujímá významné místo vědecký seminář *Výskumné a edukačné aspekty porozumenia textu*, který ve dnech 26. a 27. září 2023 uspořádal kolektiv řešitelů grantového projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu* vedený prof. PaedDr. Ludmilou Liptákovou, CSc. Semináře se aktivně zúčastnila kromě domácích slovenských odborníků i řada hostů z Polska, České republiky i Velké Británie. Hlavním tématem semináře ovšem bylo vědecké sympozium, v němž řešitelé projektu (prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., vedoucí projektu, doc. Mgr. Katarína Vužnáková, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD., a Mgr. Juraj Lukáč, PhD.) informovali o výsledcích své výzkumné činnosti zaměřené na studium porozumění textu žáků 3. ročníku ZŠ. Nejprve seznámili auditorium s teoretickými východisky svého řešení projektu a s metodologií výzkumu a následně představili vlastní výsledky. Jejich široce pojatý empirický výzkum inferenčních procesů osmi- a devítiletých dětí při čtení (nebo naslouchání) informačních, narativních a multimodálních textů s cílem stanovit inferenční profily dětí uvedeného věku znamenají novou a vyšší kvalitu ve výzkumu porozumění textu.

Vlastní jednání semináře předznamenal 3 hlavní referáty: profesorka Kate Cain, DPhil, z Velké Británie (Lancaster University, katedra psychologie, *Developing good reading comprehension: the critical role of inference making*) otevřela otázku kritické role inferencí v rozvoji čtení s porozuměním, profesorka PhDr. Olga Zápotočná, CSc., (Slovenská akademie věd a Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, *Porozumenie v čítaní v kontexte zážitkovej a vecnej recepcie textu*) obrátila pozornost auditoria k didaktické problematice konstatací zásadního přínosu kurikulární reformy jazykového vzdělávání na Slovensku a hodnocením konfrontace dvou přístupů v rozvoji porozumění čtenému textu – receptce zážitkové a receptce věcné, a konečně profesorka PhDr. Daniela Slančová, CSc., (Prešovská univerzita v Prešově, Filozofická fakulta, *Sú ozaj ako dve hrozňá?: komparatívna prípadová štúdia porozumenia (a následnej produkcie) lexiky v ranom veku na báze Testu komunikačného správania*) pripojila k otázkám porozumění textu též otázku porozumění slovům v raném věku, čímž bylo do řešené problematiky zahrnuto

i téma dětské řeči, resp. preprimárního vzdělávání. Během dvou dní jednání vědeckého semináře zaznělo dále 20 zajímavých příspěvků, které se různou měrou vyjadřovaly ke všem tématům vymezeným hlavními referáty.

K tématu čtení s porozuměním ve svých důsledcích vlastně přispěly všechny přednesené příspěvky, zvláště pak příspěvek *Od pochopenia k porozumeniu textu* paní prof. PaedDr. Zuzany Kováčové, Ph.D., (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta) nebo příspěvek *Vliv tempa a frázování čteného textu na porozumění* PhDr. Jany Vlčkové, Ph.D., (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta). Vycházejíc z kognitivní lingvistiky pohovořila o porozumění textu doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc., (Technická univerzita v Liberci, *Od porozumění textu k rozvoji empatie*), netradiční téma přinesly příspěvky *Ako printové médiá stimulujú interpretačnú kompetenciu svojich čitateľov* (Mgr. Roman Soóky, Ph.D., Slovenská akademie věd) a *K problematike dekodovania akustického komunikátu – porozumenia rozhlasovej hry pre deti* (Mgr. Adela Dúbravová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislavě, Pedagogická fakulta).

Nejpočetnější skupinu příspěvků tvořily příspěvky didaktického charakteru. Všechny tři polské příspěvky analyzovaly situaci polských žáků a jejich problémy při čtení nebo tvorbě textů. Zdá se, že je již tradičním zjištěním, že problémy v českých a polských školách jsou obdobné, a to bez rozdílu, zda jde o školy základní nebo vysoké (dr Anna Guzy, prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Filologiczny, *Kompetencje polskich uczniów w czytaniu i tworzeniu tekstu – w dobie pandemii. Wyniki badań*; dr hab. Paweł Sporek, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Filologii Polskiej, *Czytanie ze zrozumieniem w polskim systemie egzaminacyjnym (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum)*, dr hab. Małgorzata Wójcik-Dudek, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Literaturoznawstwa, *Ekodzieciństwo. Nowy słownik antropocenu*). Příspěvky v této skupině se věnovaly otázkám souvisejícím se čtením s porozuměním na 1. stupni ZŠ (prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., PhDr. Klára Eliášková, Ph.D., *Argumentační schopnosti žáků 2. ročníku základní školy - na materiále úloh didaktického testu*), ale i škol vyšších (doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, *Využití eyetrackeru při výzkumu úrovně dekodování a porozumění textu u žáků 2. stupně základních škol*).

Ze skupiny příspěvků orientovaných na dětskou řeč vzbudil pozornost mimo jiné zvláště příspěvek *Porozumenie textu a naratívne schopnosti detí na konci dochádzky do materskej školy* doc. PhDr. Zuzany Petrové, Ph.D., (Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta). Uvedený příspěvek materiálově doložil přímý vztah mezi dovedností porozumění textu a mírou narativních schopností předškoláků.

Některé příspěvky informovaly o výzkumných šetřeních analyzujících čtenářské dovednosti žáků se specifickými poruchami učení, popř. řešily otázku rozvíjení

čtení s porozuměním u dětí s narušenou komunikační schopností, jiné se věnovaly porozumění poezii. Každopádně program vědeckého semináře byl velice pestrý a my se již těšíme, že se budeme moci k většině příspěvků vrátit v tištěné podobě v některém z budoucích čísel časopisu O dieťati, jazyku, literatúre, který vydává Prešovská univerzita v Prešově.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

Informace pro příspěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 16. ročník, 2024, č. 1:

Začínající češtinář

Beginning Czech Language Teacher

Téma pro Didaktické studie, 16. ročník, 2024, č. 2:

Didaktická řešení edukačního obsahu

Didactic Approaches to Educational Content

ISSN 1804-1221



9 771804 122007