

Teória vyučovania vlastných mien

Recenzentky:

prof. PeadDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
Mgr. Iveta Valentová, PhD.

MÁRIA BELÁKOVÁ

TEÓRIA VYUČOVANIA VLASTNÝCH MIEN

Trnava 2023

„Keby som nemala svoje meno, nebola by som nikým a ničím.“

(K. Beláková, 8 rokov)

Publikáciu venujem rodičom, manželovi Adriánovi a svojim deťom Matškovi a Karolínke, ktorí trpezlivo znášali dočasnú neprítomnosť mamy a prejavili porozumenie pre moju onomastickú vášeň. S vďakou myslím aj na kolegov onomastikov – doc. PaedDr. Andreja Závodného, PhD., doc. PhDr. Juraja Hladkého, PhD., Mgr. Ivetu Valentovú, PhD., PhDr. Milana Harvalíka, Ph. D., prof. Mgr. Jaromíra Krška, PhD., pretože ma každým stretnutím obohacujú a posúvajú ďalej na onomastickom poli. Za pomoc s prekladmi ďakujem Mgr. Jakubovi Hriňákovi, PhD. a Mgr. Zuzane Sucháňovej, PhD. Úctu vyjadrujem aj výnimočnému jazykovedcovi, človeku, †PhDr. Milanovi Majtánovi, DrSc., ktorý napriek všetkému odhalil môj „intímny vzťah“ k onomastike a nebál sa dôverovať mu. Nech aj táto skromná monografia prispeje k zachovaniu jeho pamiatky!

© PaedDr. Mária Beláková, PhD., 2023

ISBN 978-80-568-0559-6

Obsah

| | |
|---|-----|
| PREDSLOV | 7 |
| 1 ÚVOD DO ONOMASTICKEJ EDUKÁCIE..... | 10 |
| 2 DIDAKTIKA VLASTNÝCH MIEN | 13 |
| 2.1 Postavenie didaktiky vlastných mien v systéme vied..... | 14 |
| 2.1.1 Hraničný charakter subdisciplíny didaktiky vlastných mien..... | 15 |
| 2.2 Konceptuálne východiská a prístupy..... | 26 |
| 2.2.1 Komunikačno-kognitívny model a komunikačná funkcia propria | 31 |
| 2.3 Didaktické princípy a zásady v onomastickej edukácii..... | 38 |
| 2.4 Metodológia didaktického výskumu v didaktike vlastných mien | 43 |
| 2.5 Úlohy didaktiky vlastných mien..... | 46 |
| 2.5.1 Kurikulárne ukotvenie onomastickej edukácie..... | 47 |
| 2.5.2 Ciele onomastickej edukácie | 52 |
| 2.6. Proprium ako predmet skúmania didaktiky a elementárna jednotka onomastickej edukácie | 57 |
| 2.6.6 Špecifiká proprií a ich reflexia v edukácii..... | 91 |
| 2.7 Ontogenetické východiská..... | 142 |
| 2.7.1 Poznámka k produkcii proprií | 151 |
| 2.8 Metodika onomastickej edukácie | 153 |
| 2.8.1 Náčrt typológie onomastických cvičení | 157 |
| Záver..... | 168 |
| Summary | 170 |
| Prílohy | 173 |
| Literatúra | 183 |
| Pramene:..... | 197 |

PREDSLOV

Publikácia predstavuje syntézu doterajších čiastkových výskumov a aktuálnych poznatkov z oblasti onomastickej edukácie, pričom prezentuje teoretické i metodologické východiská. Vyučovanie propriálnej problematiky patrí k najmenej preskúmaným oblastiam jazykového vzdelávania, čo potvrdzuje aj výrok P. Blooma (2015), ktorý nazýva túto oblasť „neprebádanou krajinou“. Pozícia „terra incognita“ súvisí s preferovaním záujmu lingvistickej verejnosti o jazykový status propriálnej sústavy, často bez prihliadania na onomastický status vlastných mien, na špecifiká propriálnej sféry jazyka a s nedostatočným záujmom lingvodidaktikov o túto problematiku. Domáca lingvodidaktická literatúra nedisponuje termínom označujúcim vzdelávanie v oblasti vlastných mien, pretože téma proprií je dlhodobo súčasťou vyučovania substantív, ktoré v didaktike rovnako nie sú dostatočne spracované (s výnimkou aktuálnych výskumov lingvodidaktickej prešovskej školy). V doteraz publikovaných štúdiách i v predkladanej monografii sme preto použili existujúci termín W. Mirosławskej (1996, s. 81) *onomastická edukácia*. Kombinujeme ho s terminológiou nemeckého didaktika G. Koša (2002) a R. Franka (1999) *didaktika vlastného mena*. O vlastnom mene a jeho didaktike sa v poslednom období zmienili aj K. Böhnertová a J. Nowaková v monografii *Namen und ihre Didaktik* (2020). V anglofónnej literatúre autori používajú označenie *proper noun teaching*, ktoré sa však vzťahuje skôr na metodiku vyučovania vlastného mena ako na jeho komplexné didaktické spracovanie. Francúzska literatúra narába s pojmom *didactique du nom propre*, no systematický opis problematiky absentuje. Aj v domácom priestore sa sporadicky objavujú didakticky orientované práce, napr. regionálne orientovaná štúdia K. Vrlíkovej *Miesto onymie vo vyučovacom procese* (1994), avšak bez jednoznačne vymedzeného termínu označujúceho didaktiku vlastného mena. Pri používaní termínov *onomastická edukácia* a *didaktika vlastných mien* však rozlišujeme medzi procesuálnou stránkou, konkrétnou realizáciou v praxi (onomastickou edukáciou) a vedeckým opisom daného procesu (didaktikou vlastného mena).

Problematika onomastickej edukácie nebýva všeobecne témou didaktických konferencií. Niekoľko štúdií bolo prezentovaných na medzinárodnej didaktickej konferencii *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry* konanej 8. a 9. septembra 2009 v Ružomberku. V pléne odzneli príspevky M. Kazíka *Vyučovanie vlastných mien* (2010, s. 199 – 210), J. Krška *Vlastné meno pohľadom učiteľa a (možno aj) žiaka* (2010, s. 235 – 240), J. Šindelárovej *Onomastika v pregraduálnej príprave učiteľov – slavistov* (2010, s. 442) a M. Belákovéj *Miesto onomastiky vo vyučovaní* (2010, s. 36 – 43). Väčšie zastúpenie, i keď nie dostatočné, nachádza didaktika proprií na každoročne organizovaných onomastických konferenciách. Najvyššia pozornosť sa však vyučovaniu onomastiky venuje v Nemeckej republike, kde sa od roku 1967 pod záštitou Pedagogického inštitútu v Zwickau konajú konferencie *Onomastika a škola* (Namenkunde in der Schule; porov. Kazík, 2009, s. 199). Pravidelne vychádzali *Onomastické čítanky* (*Reader zur Namenkunde*) a parciálne štúdie zamerané na onomastickú edukáciu. Od roku 1973 vychádza časopis *Praxis Deutsch*, v ktorom sa objavujú onomasticky orientované štúdie a tiež

časopis *Der Deutschunterricht*. V roku 1993 sa v Trieri konal XVIII. medzinárodný kongres, ktorého témou bola špecifická oblasť priezvisk, a to z multidisciplinárneho aspektu. V Poľsku bola na onomastickú edukáciu zameraná konferencia *Onomastyka w dydaktyczce szkolnej i społecznej* (ibid.). Vyučovanie vlastných mien bolo aj témou niekoľkých onomastických seminárov konaných od roku 1984, napr. *Onomastika jako společenská věda ve výuce a školní praxi* v Hradci Králové, *Onomastika a škola* v Hradci Králové (2008), Modre-Piesku, Ústí nad Labem, 4. celoštátny onomastický seminár konaný v Prešove 12. – 13. septembra 1990, 12. onomastická konferencia s názvom *Onomastika a škola* konaná 25. – 26. októbra 1995 v Prešove (napr. príspevok J. Pleskalovej *Význam nejstarších českých antroponym pro výuku češtiny*, 1996, s. 181 – 184). Napriek didaktickému zameraniu konferencií má väčšina prezentovaných príspevkov jazykovedný charakter, účasť didaktikov na zmieňovaných konferenciách bola skôr symbolická. Pozornosť propriám venujú prioritne lingvisti, didaktici iba zriedka. Rovnako je neuspokojivé reflektovanie didaktickej transformácie propriálnej problematiky aj v medzinárodnom meradle a dlhodobo naň upozorňujú viacerí odborníci, napr. už v roku 1991 E. W. Wilcoxová na základe prieskumu v Marylande načrtla problém súvisiaci s rozlišovaním apelatív a proprií na základe začiatočného písmena. V roku 1943 E. Pribbleová poukázala na pravopisné nedostatky anglicky hovoriacich žiakov elementárneho vzdelávania. Vo Francúzsku situáciu opísala lingvistka S. Leroyová v publikácii *Le nom propre en français* (2004), v Nemecku didaktik G. Koß (štúdie *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik* (2002) a *Namen im Unterricht* (2002)) či R. Frank v príspevku *Namencluster im Unterricht* (1999). Gerhard Koß (2002, s. 191) apeloval na tvorcov učebných osnov, aby prehodnotili a prepracovali didaktiku vlastného mena, pretože intenzívne vnímal silný motivačný potenciál propria a spájal ho s formovaním jazykového povedomia. V ostatnom období ako reakcia na nedostatok literatúry venujúcej sa didaktike vlastného mena vyšla v Nemecku publikácia *Namen un ihr Didaktik* (Böhnert – Nowak, 2020), ktorej základným cieľom je poukázať na edukačný potenciál vlastného mena a možnosť jeho integrácie do literárnej zložky či poskytnúť metodické námety pre onomastickú edukáciu (Böhnert – Nowak, 2020, s. 3). Hoci sa publikácia usiluje o „vyplnenie medzery“ v onomastickom vzdelávaní, prevláda v nej lingvistický aspekt, na ktorý sa „nabaľujú“ námety na projektové využitie propriálnej problematiky. Terminologicky a metodologicky predstavuje monografia akýsi skokanský mostík pre ďalšie práce. Na rovnaký problém ako G. Koß reagovala v poľskom vzdelávaní W. Mirosławska v konferenčnom príspevku *Miesto onomastiky vo vyučovacích programoch a školskej praxi v Poľsku* (1995). Dlhodobejšie na potrebu skúmania onomastickej problematiky z didaktického aspektu upozorňuje aj český onomastik R. Šrámek (1996) či slovenské lingvodidaktičky Ľ. Sičáková (2011a, 2012 a i.), M. Tkáčová (2011, 2012) a M. Beláková (2008, 2010, 2017, 2018 a i.). Onomastická edukácia je spracúvaná parciálne, v súčasnosti nevidujeme komplexne spracovanú lingvodidaktickú publikáciu s propriálnym zameraním, s výnimkou monografie *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2010), v ktorej však prevažuje metodický aspekt. Pri výskume proprií z didaktického aspektu možno spomenúť dielo M. Šitinovej *Řekni, jak se jmenuješ, a já ti povím...Co děti vyprávějí o svém jménu* (1999), pravopisne zameranú príručku *Píše se*

VELKÉ/malé písmeno? Já na to mám...já se to naučím (Eislerová, 2004) a podobnú slovenskú verziu *Už žiadny strach z veľkých písmen* (Beláková, 2008)¹.

Reflektujúc lingvistický charakter vlastného mena čerpáme v monografii z klasických domácich i zahraničných onomastických diel, akými sú napríklad *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*; Blanár, 1996a), *Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky* (Blanár, 2009), *Morfologické kategórie vlastných mien* (Blanár, 2005), *Z lexiky slovenskej toponymie* (Majtán, 1996), *Onymická a deonymická nominácia* (Ološtiak, 2018), *Úvod do obecné onomastiky* (Šrámek, 1999; ale i čiastkové štúdie, napr. 1996, 2002, 2003 a i.), *Kontúry slovenskej onymie* (Závodný, 2021), *Proper Names* (Searle, 1958) a iné. Podkladovým materiálom na exemplifikáciu konkrétnych onymických javov boli hydronymické publikácie, napr. *Hydronymia slovenskej časti povodia Moravy* (Závodný, 2012), *Hydronymia severných prítokov Malého Dunaja* (Beláková, 2014), *Hydronymia Malého Dunaja* (Beláková – Hladký – Závodný, 2018) a i. Vzhľadom na transdisciplinárny charakter propria sme sa inšpirovali viacerými psycholingvistickými (Brédart et al., 2020; Bélanger – Hall, 2006; Macnamara, 1982 a i.), kognitívno-lingvistickými (Searle, 2007; Nagy, 2012; Bloom, 2015 a i.; Hall, 1991, 1993, 1994, 1999, 2001), sociolingvistickými (Bean, 1980) či antropologickými štúdiami, ktorých je v zahraničnej literatúre od začiatku 20. storočia dostatok (na rozdiel od domácej literatúry). Keďže cieľom monografie je synkretizovať lingvistické východiská s didaktickými, za primárny zdroj považujeme všeobecnodidaktické a lingvodidaktické práce. Z oblasti lingvodidaktiky ide predovšetkým o didaktikmi stále využívanú učebnicu V. Betákovéj a Ž. Tarcalovej *Didaktika materinského jazyka* (1984), moderne ladenú *Integrovanú didaktiku slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková et al., 2011), práce M. Ligoša *Základy jazykového a literárneho vzdelávania* (2009a, 2009b), v ktorých autor prezentuje dosiaľ nespracované aspekty jazykovej edukácie, J. Lomenčíka (2021) či *Didaktiku češtiny* (Čechová – Styblík, 1989). Primárnymi domácimi zdrojmi v oblasti ontogenézy detskej reči sú prelomové práce prešovskej školy *Knihy o detskej reči* (Hornáková et al., 2005), *Lingvistické štúdie o komunikácii detí* (Kesselová, 2011), *Naratíva v detskej reči* (Klimovič – Harčaričová, 2011), *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (Klimovič et al., 2020), *Desať štúdií o detskej reči* (D. Slančová – ed., 2018), *Dieťa a slovtvorba* (Liptáková – Vužňáková, 2009), monografia V. Lechtu *Logopedické repetitórium* (1948), P. Blooma *Jak se děti učí významu slov* (2015) či početné kognitívno-lingvistické čiastkové zahraničné štúdie uvádzané v bibliografii.

Napriek úsiliu spracovať problematiku čo najkomplexnejšie, nie je v našich silách podať vyčerpávajúce výklady, pretože cesta z „terra incognita“ je dlhodobá a vedie nevyhodenými hrbolatými chodníkmi. Cieľom predkladanej práce je položiť parciálne teoretické základy pre komplexnejšie, hlbšie a azda aj medziodborové výskumy. Veríme, že monografia bude inšpiráciou nielen pre študentov lingvistiky a študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry, kolegov didaktikov, ale aj pre zaniatených pedagógov z praxe, bez ktorých by didaktika nenachádzala svoje opodstatnenie.

¹ Nepochybne súčasť dizertačnej práce *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2008).

1 ÚVOD DO ONOMASTICKEJ EDUKÁCIE

Vlastné meno (proprium) ako nositeľ identifikačných, lokalizačných, diferenciačných, ale predovšetkým funkčných (komunikačných) príznakov je už niekoľko desaťročí predmetom skúmania osobitnej jazykovednej subdisciplíny onomastiky. Hoci postavenie onomastiky v systéme vied nebolo v minulosti jednoznačné, onomastika sa nakoniec vymedzila ako samostatná lingvistická disciplína, existujú rozličné názory na jej zaradenie. Už v 80. rokoch na jej nejasnú pozíciu upozornil J. Matejčík v príspevku *Postavenie a úlohy onomastiky v systéme spoločenských vied* (1982). Do 2. polovice 19. storočia bola pomocnou historickou vedou s dominanciou filologickej a etymologickej analýzy. V 2. polovici 20. storočia sa onomastika ustálila v dnešnej pozícii lingvistickej disciplíny (Holub, 2018, s. 10). Nadväzujúc najmä na tézy V. Šmilauera, A. V. Superanskaje, V. Blanára, R. Šrámka a i. chápeme onomastiku ako hraničnú spoločensko-vednú disciplínu s dominantnou lingvistickou zložkou. A. V. Superanskaja (1973, In: Matejčík, 1982, s. 195) zadefinovala onomastiku ako lingvistickú disciplínu s pomocnými vedami z oblasti etnografie, histórie, sociológie, literárnych vied a pod. Zároveň ju však chápala ako samostatnú disciplínu s vlastným materiálom i metodikou. Vincent Blanár, jeden zo zakladateľov onomastiky na Slovensku, ju definoval ako „náuku o formovaní a spoločenskom fungovaní onymických sústav a o jazykovej stavbe onymických znakov“ (1996a, s. 208). M. Majtán (1996, s. 7) charakterizoval onomastiku ako náuku „o stavbe onymického znaku a o formovaní a spoločenskom fungovaní onymických sústav“. Napriek interdisciplinárnemu a komplexnému charakteru onomastiky neustále v tomto priestore prevažovala „lingvisticky orientovaná onomastika“ (Blanár, In: Matejčík, 1982, s. 194), a preto aj bádanie má jazykovedný charakter. Tento stav hlavne u neonomastikov do určitej miery pretrváva dodnes, hoci s budovaním funkčnej teórie V. Blanára sa čoraz viac pri analýze onymie prihliada aj na onomastický status vlastného mena (jeho obsah, designáciu). Sústreďenie pozornosti na čisto jazykovú stránku (lingvistický status) vlastných mien sa odzrkadľuje aj v onomastickej edukácii (termín prevzatý od W. Mirosławskiej, 1996, s. 81) a následne sa premieta do didaktiky vlastného mena (termín od G. Koša, 2002), ktorá propriálnu problematiku transformovala výlučne do vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, resp. do vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra. Základná úloha onomastiky, ktorou je podľa V. Blanára (1976, In: Matejčík, 1982, s. 196) interpretácia formálno-jazykovej stránky vlastného mena, sa redukuje na jeho lingvistický status (s absenciou onomastického) z ortografického aspektu.

Onomastická teória sa u nás začala formovať v 60. – 70. rokoch 20. storočia na základoch bádateľsky orientovaných výskumov, ktorých históriu možno datovať do 30. – 40. rokov 20. storočia (porov. Matejčík, 1982, s. 193). V rovnakom období (60. roky 20. stor.) sa začína konštituovať aj didaktika materinského jazyka (porov. Ligoš, 2009, s. 11), v 80. rokoch sa objavujú prvé náznaky aktuálne implementovanej komunikačno-kognitívnej koncepcie, avšak bez zapojenia propriálnej problematiky. V nemeckom priestore (porov. Böhnert – Nowak, 2020, s. 69) sa „didaktika obracia viac k onomastike“ už od 90. rokov minulého storočia a zachovala si dodnes kontinuitu. Obidve disciplíny patria k tým mladším, a preto nevznikol dostatočný priestor na hlbšie preskúmanie daktorých ich oblastí. Výskumu

vlastných mien z didaktického pohľadu sa preto momentálne stavajú iba základy vychádzajúce z parciálnych výskumov nevelkého počtu bádateľov. V onomasticko-pedagogickom rozmere chýba najmä akčný výskum, no základný výskum onomastickej edukácie je rovnako v počiatkoch. Onomastickou edukáciou rozumieme implementáciu didakticky transformovaných onomastických poznatkov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej charakter určuje predovšetkým kurikulárne zakotvenie problematiky, doterajšie koncepčné prístupy, ale aj individuálne prístupy participantov k propriálnej problematike. Onomastickú edukáciu v širšom zmysle chápeme ako jednotu vyučovania (činnosti učiteľa) a učenia (činnosti žiaka); (porov. aj Obdržálek, 2003, s. 107), preto pri výskume zohľadňujeme prístup všetkých participantov, t. j. vzťah žiakov i učiteľov k skúmanej problematike. Tak napr. z výskumu medzi slovenskými pedagógmi vyplynulo, že až 76 % pedagógov vníma vyučovanie propriálnej problematiky pozitívne (iba 12 % pedagógov sa vyjadrilo negatívne), no napriek tomuto postoju je propriálna tematika považovaná za menej obľúbenú, náročnú, spôsobujúcu v edukácii ťažkosti (Beláková, 2010, s. 75). Žiakmi je onomastická edukácia chápaná negatívne, čo spôsobuje jej jednostranné zameranie na pravopisnú stránku propria a izolovaná pozícia v predmete slovenský jazyk a literatúra. Vychádzajúc z tvrdení M. Ološtiaka (2018, s. 154) a v zhode s autorom treba skonštatovať, že v domácej onomastickej edukácii absentuje potreba recipovať etymologicko-tematický či lexikologicko-onomastický prístup. Nominačné súvislosti (Ološtiak, 2018) a akcentácia základných funkcií² proprií (vymedzených najmä V. Blanárom (1996a a i.); s dôrazom na komunikačnú funkciu R. Šrámkom (1996, 1999, 2003 a i.) sa v onomastickej edukácii nezohľadňujú a dochádza k absolútnej redukcii definície propria. Úplne absentuje konštruktivistický prístup s potrebou zisťovať prekoncepty a pracovať s chybou. Práca so žiackou chybou je v onomastickej edukácii východiskovou, je želateľná, rovnako ako problematické javy, miskoncepcie a nesprávne interpretácie³. V praxi sa nezriedka stretáme nielen s chybovosťou, príp. nedostatočnými vedomosťami edukantov, ale aj edukátorov. Z výskumu pedagógov, ktorého výsledky sme prezentovali aj v monografii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (2010, s. 14), vyplýva, že mnohí učitelia nedisponujú predmetovo-odbornými znalosťami o onomastike⁴. Na ilustráciu uvádzame niektoré z tvrdení učiteľov z praxe, ktorých úlohou bolo definovať onomastiku: „*Ide o tvaroslovie, resp. morfológiu, o odvetvie, ktoré sa zaoberá podstatnými menami*“; *odvetvie, ktoré sa zaoberá vlastnými menami, „sú podstatné mená“*; „*odvetvie písania veľkých písmen*“. Až 76 % respondentov striktné rešpektuje aktuálne obsahové vzdelávacie štandardy⁵ a neoboznamuje žiakov s pojmom onomastika a proprium (92 % opýtaných; Beláková, 2008), čo svedčí aj o upätosti dotknutých pedagógov na záväzné pedagogické dokumenty a nepripravenosti podávať „nadštandardné“ informácie. Na základe výsledkov zmieňovaného výskumu sme v roku 2018 opätovne zrealizovali na vzorke 63

² V. Blanár hovorí o príznakoch (základný je spoločensky podmienená identifikácia), R. Šrámek o funkciách.

³ Prácu s chybou ilustrujeme aj pri použití autorského nástroja kreslenej ilustrovanej mapy (Beláková, 2022).

⁴ Neznalosti sú do veľkej miery zapríčinené objektívnym faktorom. Poslucháči pedagogiky nenavštevujú, resp. niektorí nemajú možnosť navštevovať kurzy a odborné semináre zamerané na onomastiku, pretože aj pri odbornom vzdelávaní je problematika považovaná za okrajovú. Zaradenie onomastických seminárov do budúcej prípravy učiteľov je pre zvládanie onomastickej edukácie nevyhnutné, pretože budúci pedagóg si nevystačí so „štúdiom jazykového systému“ (porov. M. Čechová, In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 68), ale musí disponovať aj mimojazykovými znalosťami a zručnosťami pri práci s propriálnou sústavou.

⁵ V tom období platné dokumenty z roku 1996.

respondentov (tentokrát študentov učiteľstva) prieskum, v ktorom nás zaujímalo, aká je miera ich pripravenosti⁶ propriálnu problematiku vyučovať. Neuspokojivé výsledky sme publikovali v čiastkových štúdiách (napr. Beláková, 2018, 2019a, 2019b), pričom možno skonštatovať, že študenti za primárny signál pri určovaní vlastného mena považovali začiatkové písmeno. V prípade, že sme súbor toponým zaznačili malými začiatkovými písmenami, považovali ich do vysokej miery za apelatíva, hoci v apelatívnej zložke nemali pendant (napr. hydronymum *Sisak*, *Viničniansky kanál* a pod.) a významovo boli prázdne. Určovanie proprií na základe začiatkového písmena je vágne a nemožno ho v edukácii považovať za korektný metodický postup, pretože graféma nevytvára súčasť sémantickej štruktúry propria. Takýmto prístupom sa vytvárajú miskoncepty, najmä pri aplikácii poučení typu „*vlastné mená sú slová, ktoré sa (vždy) píše s veľkým začiatkovým písmenom*“ (o tom viac napr. Beláková, 2008)⁷. Dominancia grafického prvku v školských poučkách a poučeniach je reliktom cieľov definovaných pre transmisívny model vzdelávania. Osvojovanie pravopisných návykov tvorilo vzhľadom na rozšírenú písomnú komunikáciu, pretrvávajúcu vo vyučovaní jazyka od 18. storočia (viac k tomu napr. J. Lomenčík, 2021), základný cieľ jazykového vzdelávania. Ortografické kompetencie je nutné v súlade s kompetenčným vymedzením súčasného modelu rozšíriť o utváranie metakognitívnych zručností. Tými rozumieme kompetencie žiaka vnímať ontogenetický status propria v societe (Blanár, 1996b), proces propriálnej nominácie, a to aj v súvislosti s vhodne didakticky transformovanou problematikou obsahových⁸ modelov, nominačných motívov či slovotvorby toponým (v Českej republike im pozornosť venoval V. Šmilauer v *Úvode do toponomastiky* (1963), v teórii malých typov (2015) a J. Pleskalová v monografii *Tvoření pomístních jmen na Moravě a ve Slezsku* (1992). Z novších prác možno spomenúť publikáciu M. Čornejovej *Tvoření nejstarších českých místních jmen* (2009) či čiastkové štúdie P. Štěpána (2012, 2014, 2015 a i.). Aktuálnou výzvou vyučovania sa tak stáva prezentácia vlastných mien so všetkými onymickými charakteristikami – lingvistického i nelingvistického charakteru, s dôrazom na jeho funkčnosť a multidimenzionálnosť. Do centra pozornosti sa stavia sémantika⁹ propriálneho pojmu, ktorá reflektuje onymický status propria a smeruje k utváraniu komplexného propriálneho obsahu. Komplexný obsah, vedenie o onymickom objekte, myšlienkový obraz, sa pritom u edukanta utvára postupne, dopĺňaním

⁶ Študenti dostali zadanie „*Určiť spomedzi súboru daných slov propria*“, ktorým sme sledovali schopnosť dešifrovať potenciálne proprium vo vzorke slov zaznačených malými písmenami. Z 1473 slov respondenti správne určili iba 152 lexém ako propria, 1314 lexém považovali za apelatíva (bez potenciálu byť proprium), pretože slová boli zaznačené malým začiatkovým písmenom. Nedokázali identifikovať proprium v prípade nesprávnej grafickej podoby, čo bolo pre nás signálom nedostatočnej schopnosti reflektovať komplexnosť propria.

⁷ Závety vyplynuli z celoslovenského výskumu, ktorý sme realizovali v rokoch 2007 – 2008 a výsledky sme prezentovali v dizertačnej práci (Beláková, 2008) a neskôr rovnomennej monografii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2010). Výsledky rozšíreného prieskumu sme prezentovali na konferencii Štátneho pedagogického ústavu konanej 18. 6. 2018 v Bratislave v dosiaľ nepublikovanom príspevku *Výzvy didaktiky slovenského jazyka v konštruktivistickom a komunikačne zameranom modeli*.

⁸ V. Blanár používa termíny obsahový a motivačný model, R. Šrámek a J. Pleskalová vzťahový model.

⁹ Sémantiku (designáciu tvorenú generickými a diferenčnými príznakmi; Blanár, 1996a, s. 32) chápeme v súlade s J. Davidom (2017, s. 100) ako jednotu primárnych (status propria) a sekundárnych významov (premenný súbor vlastností realizovaný v komunikácii prezentovaný konotáciami, dobovým kontextom, známosťou propria). Pri toponymách sa prejavuje ako vzťah medzi pomenúvaným objektom, propriálnym pojmom a propriálnym výrazom (porov. aj výskumy L. Sičákovej v oblasti sociálnych oným, 2014; I. Valentová, 2018, s. 537), ktoré disponujú generickým príznakom lokalizácie (viazanosť na terén; Blanár, 1996a). Individuálne príznaky toponyma tvoria spolu s generickými (identifikačné a diferenčné) onymický (propriálny) obsah.

parciálnych obrazov o onymickom objekte, resp. korigovaním prekonceptov či miskonceptov. Obrazom úrovne poznania informačno-etymologickej stránky proprií (súčasť sekundárneho významu propria; porov. David, 2017) môže byť aj nami navrhovaný nástroj kreslená etymologická mapa (Beláková, 2022). Tento aspekt proprií ako element individuálnych príznakov spolu so sémantikou propria utvára jeho onymický status (Blanár, 1996a), ktorý by mal byť v onomastickej edukácii i didaktike vlastného mena považovaný za východiskový.

2 DIDAKTIKA VLASTNÝCH MIEN

Problematika vyučovania vlastného mena, ako sme sa zmienili vyššie, nepatrí k rozpracovaným a vedecky dostatočne preskúmaným témam, charakterizuje ju nedostatok empirických výskumov. So vzrastajúcou potrebou človeka orientovať sa vo svojom prostredí, identifikovať sa s ním a cez túto identifikáciu si uvedomovať seba samého v multikultúrnej spoločnosti sa však menia aj požiadavky na onomastické vzdelávanie a jeho pozíciu v jazykovom vyučovaní. Disciplína, ktorá sa zaoberá didaktickou transformáciou propriálnej problematiky, sa v Nemecku v posledných desaťročiach formuje ako *didaktika vlastného mena* (porov. Koß, 2002). V ostatných krajinách nenachádzame iný terminologický ekvivalent, v dôsledku už spomínaného zníženého záujmu o predkladanú problematiku. Termín didaktika vlastných mien považujeme za relevantný a vymedzujeme ho rovnako ako čiastkové lingvistické didaktiky písania, čítania a pod. V súlade s aktuálnou terminológiou možno uvažovať aj o názve *teória a prax vyučovania vlastných mien*, no vzhľadom na zaužívané označenia parciálnych lingvodidaktík uprednostňujeme v texte pojem didaktika vlastných mien. Termín chápeme v jeho celostnej povahe¹⁰, s cieľom didaskein (v rovine vyučovania) i výchovne pôsobiť, približujúc sa ku Komenského pedagogickému náhľadu. Vnímame ju nielen ako teóriu, náuku či metodiku, ale ako vedu s vlastným jasne stanoveným cieľom skúmania, terminológiou, výskumnými metódami, potenciálnym stabilným postavením medzi vedami (porov. Petlák, 1997, s. 21). Vychádzajúc zo sociálneho postavenia proprií je adekvátna i definícia Z. Obdržálka (1997, s. 6), ktorý rozširuje trojdimenzionálny model učiteľ – obsah – žiak o element spoločnosti, v ktorej (a pre ktorú) sa žiak učí. Onomastická edukácia vychádza zo spoločenskej potreby pomenúvania objektov a smeruje ku komunikačnej potrebe orientovať sa v priestore prostredníctvom propriálnych znakov. Predmetovú didaktiku vlastného mena, ktorá sa opiera o poznatky odborovej didaktiky jazykového vzdelávania, definujeme v súlade so všeobecnodidaktickými závermi ako pedagogickú disciplínu, ktorej predmetom skúmania je onomastická edukácia ako jednota činností participantov edukácie – vyučovania a učenia sa (porov. Turek, 2014, s. 17). S. Štěpánik et al. (2019, s. 13) definujú lingvodidaktiku ako samostatný interdisciplinárny vedný odbor na pomedzí lingvistiky a vied o vzdelávaní. Z lingvodidaktického aspektu je didaktika vlastných mien hraničná čiastková teoreticko-aplikačná vedná disciplína zaoberajúca sa obsahovou a procesuálnou stránkou vyučovania propriálnej problematiky

¹⁰ Cieľom nie je vyčerpávajúco prezentovať množstvo definícií didaktiky, pretože názory na jej vymedzenie nie sú jednotné a táto požiadavka ani nie je v súlade s cieľom predkladanej práce.

(porov. aj Ligoš, 2009; Liptáková et al., 2011). Teoreticko-aplikačný charakter disciplíny vychádza z onomastických teoretických východísk na jednej strane, z lingvodidaktických a pedagogicko-psychologických na strane druhej. Vzhľadom na solidne spracovanú onomastickú teóriu možno položiť základy aj pre skúmanie či aplikáciu v pedagogicky zameraných odboroch. Podľa typológie Š. Šveca (1998) považujeme didaktiku vlastných mien za subšpecializačnú, t. j. zaoberajúcu sa veľmi úzko špecializovanou oblasťou lingvodidaktiky.

Didaktika vlastných mien aktuálne nejestvuje ako samostatná študijná subdisciplína, no jej ciele sa parciálne usiluje napĺňať onomastika v rámci onomastických seminárov a proseminárov na pedagogických fakultách. Hoci sa pri onomastických disciplínach uprednostňuje len lingvistický charakter (status) vlastného mena, je žiaduce prezentovať aj didaktické východiská a plniť aj lingvodidaktické ciele, napr.:

- sprístupňovať teoretické poznatky z onomastickej edukácie a prakticky pripravovať študenta na konštruktivistické vyučovanie proprií;
- prezentovať vlastné meno transdisciplinárne, ako komplex rôznorodých informácií s vysokým potenciálom medzipredmetového prepojenia;
- sprostredkovať možnosti situačného prístupu v onomastickej edukácii (viac o tom v kapitole 2. 3);
- korigovať náhľad na edukáciu vlastného mena od preferovania ortografickej stránky k jeho sémantickej (obsahovej) stránke a fungovania v komunikácii;
- prezentovať proprium v mikroregióne študenta, v prepojení na prierezové témy, predovšetkým regionálnu výchovu (upriamenie pozornosti na predkov, národnostné zloženie obce atď.)¹¹.
- upriamovať pozornosť na edukačne motivačný potenciál vlastného mena;
- položiť základy heuristického bádania v onomastike.
-

2. 1 Postavenie didaktiky vlastných mien v systéme vied

Didaktika proprií ako potenciálna súčasť systému vied by mala spĺňať základné atribúty vedy, ktorými sú predovšetkým prepracované teoretické východiská (všeobecná onomastická a lingvodidaktická teória), jasne definovaný predmet skúmania (onymá ako prvky jazykového vzdelávania) a ciele, zafinovanú povahu a podstatu systému (jazykových a mimojazykových kategórií potrebných ku vzniku a fungovaniu vlastného mena v komunikácii a ich didaktická transformácia; porov. aj Holub, 2018, s. 11), vlastnú metodológiu (špecifické pracovné metódy) a i. Hoci sú dané atribúty dosiaľ spracované iba parciálne, možno na ne nadviazať a ďalším skúmaním ich definovať a spresňovať. Pozícia didaktiky proprií je závislá od onymickej sústavy, ktorá tvorí jej základnú oporu. Onymická

¹¹ Ako námietku ponúkame dlhodobú projektovú úlohu: Žiakov rozdelíme do 3 – 4-členných skupín s cieľom pripraviť dramatizáciu na tému *Osídľovanie neobývaného územia*. Žiaci si pripravujú kulisy, dobové oblečenie, scenár, auditívny materiál. Územie a rovnako aj obyvateľov pomenujú. Môžu sa inšpirovať legendami, povestami a i. Počas prípravy projektu sa žiaci oboznámia s históriou mikroregiónu, v ktorom žijú, terénom, historickým usporiadaním... (Beláková, 2010, s. 47).

sústava je tvorená onymickými znakmi, propriami, ktoré majú povahu jazykových znakov s mimojazykovými charakteristikami. Proprium ako jazykový znak sui generis je súčasťou jazykového systému daného jazyka a ako didakticky transformovaný učebný obsah tvorí oblasť didaktiky materinského jazyka. Vlastné meno je svojou povahou binárne – má lingvistický a onomastický status, to znamená, že je prvkom slovnej zásoby jazyka a zároveň prvkom onymického systému (Blanár 1998, 2008). Je elementárnym predmetom skúmania didaktiky vlastných mien a didaktika proprií prostredníctvom neho zároveň vstupuje do medziodborových vzťahov. Tento vzťah ju definuje ako hraničnú disciplínu, stojacu na pomedzí niekoľkých vedných disciplín, bez ktorých by bolo jej vymedzenie nemožné. Hraničnou disciplínou je vo svojej podstate aj lingvodidaktika (ako odborová didaktika), z ktorej didaktika proprií primárne čerpá. Odborník didaktik-onomastik pri jej utváraní a skúmaní zohľadňuje výsledky bádania všetkých disciplín, z ktorých didaktika vlastných mien čerpá a súvisí s nimi (porov. napr. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 9). Lingvodidaktika z hľadiska všeobecného teoretického základu čerpá poznatky zo všeobecnej didaktiky, získané napr. z gnozeológie, psychológie a jej subdisciplín, sociológie, logiky, kybernetiky a pod. Psychologické východiská pri onomastickej edukácii tvorí predovšetkým teória štádií kognitívneho rozvoja dieťaťa od J. Piageta a štúdie kognitívno-psychologického charakteru (napr. Kripke, Searle, Hall, Macnamara a i.) skúmajúce učenie sa vlastným menám, ich recepciu a produkciu u jedincov od najmladších štádií vývinu. Didaktika vlastných mien stojí teda na rozhraní vied hraničiacich s lingvodidaktikou (lingvistika, literárna veda, pedagogicko-psychologické disciplíny a subdisciplíny), ale aj vedami hraničiacimi s onomastikou v jej mimolingvistickom aspekte (historické, sociologické, kartografické, geografické disciplíny, biológia, zoológia, archeológia, geológia; viac k tomu pozri Valentová, 2018). Transdisciplinarita, ktorá sa v onomastickej problematike ukazuje, je typická pre všetky hraničiace disciplíny, vrátane všeobecnej didaktiky, ktorú ako transdisciplinárnu charakterizoval už Š. Švec (1988). Hraničný charakter vykazuje aj východisková veda onomastika, hoci v slovenskej jazykovede sa dlhodobo prijíma názor, že onomastika je samostatná jazykovedná a spoločenskovedná disciplína (porov. Majtán, 1996). R. Šrámek (1999) tiež považuje onomastiku za lingvistickú subdisciplínu využívajúcu rovnako jazykovedné i nejazykovedné metódy. Vychádzajúc z názorov onomastických i lingvodidaktických autorít vnímame postavenie didaktiky vlastných mien ako „subdisciplinárne“ (poddisciplína onomastiky i lingvodidaktiky), v hraničnej pozícii, s charakterom čiastkovej didaktiky skúmajúcej špecifickú oblasť jazykovedy – onymický systém.

2.1.1 Hraničný charakter subdisciplíny didaktiky vlastných mien

Ako sme už vyššie načrtli, didaktika proprií má hraničný charakter. Tento vzťah je dialektický, vzájomne sa podmieňujúci a ovplyvňujúci (Čechová – Styblík, 1989, s. 26). Obsahová stránka onomastickej edukácie vychádza z teoretickej základne lingvistických disciplín skúmajúcich všeobecnú jazykovedu, ale predovšetkým propriálnu oblasť, procesálna stránka z pedagogicko-psychologických disciplín. Didaktika vlastných mien na obsahovej úrovni čerpá zo všetkých jazykovedných disciplín v hraničiacей pozícii

s lingvodidaktickou disciplínou. Ich vyčerpávajúcim opisom sa v monografii z priestorových dôvodov nezaobráame, dostatočne sú spracované v publikácii *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková et al., 2011). Špeciálne upriamujeme pozornosť na edukačnú lingvistiku¹² (*educational linguistics*), ktorá v našich podmienkach síce ešte nemá tradíciu, no možno čerpať z čiastkových prác F. S. Costanza (1976), G. Smithermanovej (1979), M. F. Hulta (2008) a iných. Ako sa vyjadrili M. Čechová a V. Styblík (1989, s. 7), „didaktický systém učiva nekopíruje systém českého jazyka, pretože vychádza z systému lingvistického, nýbrž respektuje didaktické a psychologické aspekty.“ Fundamentálnou a v klasickej lingvodidaktike nezastúpenou disciplínou je onomastika, jazykovedná poddisciplína (názory na pozíciu onomastiky sa u viacerých autorov rôznia) a s ňou súvisiace subdisciplíny, akými sú napr. psychoonomastika, socioonomastika, onomastická dialektológia, onomastická gramatika, folklórna onomastika, etymológia ako samostatná disciplína, politická onomastika, areálová onomastika, pragmatická onomastika, genderantroponomastika a iné¹³.

Významným predstaviteľom *psychoonomastiky* je nemecký jazykovedec R. Frank, ktorý skúmal vplyv antroponyma na jeho nositeľa i používateľov. Vo svojom výskume využíval metódu menného asociogramu (Namencluster), ktorú následne uplatnil aj v školskom prostredí. Skúmal asociácie jednotlivých antropónym vo vedomí žiakov, napr. antroponymum *Hilda*, ktoré analyzovalo 36 respondentov a uviedlo príslušné asociácie: nenáročná, tučná, stará, jednoduchá, so zmyslom pre domácnosť, rada varí, babička (Frank, 1999, s. 219). Podobný výskum¹⁴ sme realizovali na vzorke 1753 fiktívnych prezývok (902 – poslucháči pedagogických fakúlt, 851 – žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania), pričom sme využili produkčné činnosti, resp. tvorivú činnosť respondentov. Ich úlohou bolo utvoriť k vopred zadaným obrázkom vhodné prezývky. Pri tvorení prezývok sa objavovali isté prototypy, napr. *Ferko* (prototyp nudnej postavy, bez výraznejších fyzických špecifik), *Jožko* (prototyp radového, priemerného, tuctového občana), *Marka*, *Zuza* ako postavy vyššieho veku, príp. s dehonestáciou mentálnej stránky. Výskum potvrdil, že meno je nálepka a nálepkovaním poukazujeme nielen na všeobecné entity, ale aj onymické objekty. Problematiku vnímania krstného mena spracovala aj M. Šitinová (1999), ktorá ho prezentuje ako súčasť identity žiaka. Prezývky tvoria jednu z oblastí onomastiky, ktorá má schopnosť „nálepkovať“ a v mnohých prípadoch aj dehonestovať jeho nositeľa (do popredia vstupuje výchovná stránka edukácie), čo značne ovplyvňuje jeho sebaidentifikáciu a seba prijatie v spoločnosti. Pod prezývkou-nálepkou žiak figuruje v societe hovoriacej istým jazykovým kódom, ktorý môže mať štandardnú i subštandardnú povahu.

Medzi „ustálenou podobou propria z hľadiska oficiálnej (celospoločenskej) úrovne a jeho podobou z hľadiska užšieho spoločenského úzu“ (Krško, 2016, s. 17) vzniká vzťah, ktorý skúma *socioonomastika*. Prezývky či živé mená dokážu označovať a hodnotiť sociálny vzťah medzi nositeľom a používateľmi v rovine pozitívnej i negatívnej (porov. Böhnert – Nowak, 2022, s. 34), preto je ich implementácia do edukácie žiaduca. V školskej komunikácii možno využiť, vychádzajúc zo sociologických vied, sociometrickú metódu, napr. formou jednoduchej hry (viac k hre: Beláková, 2010, s. 53), v ktorej majú žiaci vyznačiť poradie

¹² Pojem do slovenskej lingvodidaktiky priniesla L. Liptáková (napr. 2017).

¹³ Pozornosť venujeme vybraným oblastiam, ktoré majú najužšie prepojenie so školskou praxou.

¹⁴ Výsledky sme zatiaľ nepublikovali.

oblúbenosti svojich spolužiakov, príp. využitím implicitného zadania typu: *Splnil sa Ti životný sen – cestovať loďou okolo sveta. Zostav si zo spolužiakov vlastnú posádku. Na lodi musia byť všetci tvoji spolužiaci. Každému z nich prisúď nasledujúce úlohy: kormidelník, druhý kormidelník, kapitán lode, podkapitán, správca financií, lodný správca, kuchár, kuchárovi pomocníci, upratovači, sluhovia. Vymysli im nové mená a vysvetli, prečo si im dané úlohy prisúdil.* Prezývky sú špeciálnou skupinou v školskej komunikácii a zväčša ich delíme na žiacke a učiteľské. O výskume prezývok nepedagogických zamestnancov ako samostatnej skupiny nemáme vedomosť. Žiacke prezývky skúmal už v roku 1933 V. Šmilauer (In: Krško, 2016), pričom upozornil na rozdiely nominačného aktu v prípade členov z mestského a dedinského prostredia. V súčasnosti sa hranice medzi rurálnym a mestským prostredím stierajú, no dedina, vzhľadom na svoju rozlohu a počet obyvateľov, je neustále bohatším zdrojom prezývok ako anonymnejšie mestské prostredie. Výskumom prezývok v konkrétnej obci s medzigeneračným vplyvom sme sa zaoberali v štúdiu *Dynamika neúradných antroponým v skúmanej obci v Trnavskom okrese* (Beláková, 2022), v ktorej sme analyzovali 118 prezývok používaných v rozpätí rokov 1832 – 2019. Z celkového počtu prezývok sa aktuálne používa 47, zaniknutých je 21 a skupinu zanikajúcich tvorilo 5 mien vzorky. Z 19. storočia sa dochovala iba jediná. Pri analýze antroponým sme zohľadňovali príznaky pragmaticko-komunikačnej povahy (dedičnosť, príbuzenský vzťah, expresívnosť, ustálenosť; Blanár, 2009), motivačné faktory, pôvod prezývky z hľadiska patronymického, matronymického i maritonymického, vek a dynamiku ich vývoja. Priezviská z minulých storočí vykazovali príznakovosť na osi spisovnosť – nespisovnosť v oveľa vyššej miere, ako je tomu dnes. Takto získaný materiál je vhodným východiskovým materiálom pri výučbe príznakovej lexiky. Skúmanie žiackych, učiteľských či obyvateľských prezývok je v onomastickej edukácii témou so silným motivačným potenciálom a možno ju implementovať v rámci situačného prístupu aj vo výučbe geografie (*Bratislava – Blava*) či histórie (*Kráľ Slnko – Ľudovít XIV.*). Ako sa vyjadril J. Lomenčík (2019, s. 96) „prezývky ako slovesné prejavy patria do jazykovedy, ale súčasne do národopisu svojím obsahovým zameraním aj ako žartovné príbehy a príhody..., patria aj do oblasti etnografických regionálnych skupín.“ Z toponymickej oblasti, v ktorej sa rovnako konzervujú nárečové či regionálne zvláštnosti a vznikajú tak rozličné varianty mien, napr. hydronymum *Sisak – Sisek, Šišák, Šifák* (Beláková, 2014), prináša socioonomastika rovnako zaujímavé podnety. Pri nárečových či regionálnych variantoch sa prejavujú z hľadiska slovotvorby¹⁵ procesy asimilácie (najmä pri starej toponymii s interlingválnymi presahmi – hydronymum *Štampoch* z pôvodne nemeckého *Steinbach*; porov. Beláková, 2014) a kontrakcie (Böhnert – Nowak, 2022, s. 11), a to predovšetkým pri viacčlenných názvoch, napr. obec *Slovenská Nová Ves – Nová Ves, Novejsa*. Novoutvorené varianty následne zneprehľadňujú pôvodnú motiváciu, proprium sa stáva desémantizovaným, stráca sa motivačný význam (Böhnert – Nowak, 2022, s. 10). Práve desémantizované názvy na vyšších stupňoch vzdelávania môžu figurovať ako problémová úloha a východiskový materiál na prezentáciu onymickej sémantiky a medzijazykových kontaktov. Socioonomastika skúma zároveň špeciálne charakteristiky sociolingvistickej povahy pri používaní vlastných mien v rozličných societách (porov. Nagy, 2012, s. 140; viac o tom aj pri sociolingvisticke – nižšie).

¹⁵ Aktuálne učebný obsah predmetu slovenský jazyk pre 8. ročník.

So sociálnym prostredím a ľudovými prejavmi úzko súvisí región (viac o tom napr. Lomenčík, 2019) a **folklórna onomastika** zaoberajúca sa proprietami folklóru (v porekadlách, pranostikách, prísloviach, piesňach...; Majtán, 1986, s. 6). Predmetom štúdia folklórnej onomastiky sú „typologické zákonitosti organizácie, štruktúracie a existencie systému vlastných mien ústnej ľudovej tvorivosti ako organickej, nosnej súčasť národného systému onymie a jeho schopnosť uchovávať svedectvo o základných tendenciách a zákonitostiach rozvoja a fungovania národného systému vlastných mien“ (Kolesnyk, 2020, s. 332). Téma folklóru je vo vzdelávaní prítomná od predprimárneho vzdelávania, kde plní skôr funkciu rozvíjania fonematicko-fonologického uvedomovania. Na primárnom vzdelávaní sa vo vzdelávacích štandardoch explicitne objavuje ako literárne zameraná téma (útvary folklóru) už v 3. ročníku, no pozornosť sa jej z hľadiska folklórnej onomastiky nevenuje (v domácej didaktike nespracovaná). Folklórna problematika s presahom k prierezovej téme regionálnej výchovy má potenciál vytvárať ideálny priestor na integrovaný model vyučovania a tzv. situačnú onomastiku vo vyučovaní (porov. Böhnert – Nowak, 2020). Analýza vlastných mien ľudovej slovesnosti sa často spája s tzv. hovoriacimi vlastnými menami – fiktívnymi (*Červená čiapočka, kráľ Drozdia brada, Nebojsa*) i reálnymi (*Svätopluk, Mojmír*). V edukácii tak vzniká priestor na propedeutiku onymickej motivácie, sprvu priezračnej, neskôr i nepriezračnej. Hovoriace vlastné mená sú silne charakterizačné, vystihujú ich nositeľa, preto ich možno funkčne prepojiť s prezývkami a zároveň poukázať na rozdiel medzi týmito triedami. Do popredia tu vstupuje akcentácia funkčnosti onymickej jednotky. Možnosti implementácie povesti do edukácie s dôrazom na etymologickú a toponymickú povesť (Šrámek, 1992, s. 153), sme rozpracovali v publikácii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (2010, s. 105 – 110), pričom sme sa do veľkej miery inšpirovali monografiou J. Tatára *Povesť v regióne – región v povesti* (2001). Slovom J. Kačalu (1997, s. 102) „vlastné mená odhaľujú priestor a tým aj kúsok sveta, v ktorom sa človek nachádza. Príslušníci slovenského národa prirodzeným spôsobom chceli nechať svoju ľudskú aj obyvateľskú stopu vo svojom umení – v piesni, riekanke..., preto do týchto ...umeleckých útvarov ... vnášali aj názvy zemepisných objektov, ktoré im boli blízke, resp. s ktorými sa stotožňovali ako so svojimi, domácimi, a to v obecnom, krajovo aj (celo)slovenskom rozsahu. Preto sa v našej ľudovej slovesnosti stretáme s dosť častým výskytom zemepisných názvov – obce alebo jej charakteristickej časti, potoka či rieky, vrchu...“.

Toponymické, resp. etymologické povesti sú zdrojom ľudových etymológií miestnych názvov, vhodných na propedeutiku **etymológie**. Etymológia vo vyučovaní má korene už v starovekom Grécku, kde ju učenci (Aristarchos, Homér¹⁶, Platón¹⁷, Aristofanes a i.) využívali ako súčasť argumentácie významu slov (Nünlist, 2019, s. 201 – 202). Využívali pritom kauzálne súvislosti (slovo X pochádza zo slova Y a teda znamená Z). Etymológia nie je súčasťou domáceho inštitucionálneho vzdelávania, no možno ju implementovať do oblasti etymologického pravopisného princípu či lexikograficky orientovaných vyučovacích jednotiek. Práca so *Stručným etymologickým slovníkom slovenčiny* (Králik, 2016, 2022) prispieva k uvedomovaniu si jazykovo-historických súvislostí, jazykových štruktúr, interlingválnych či intralingválnych väzieb v multikultúrnej spoločnosti. Schopnosť pracovať

¹⁶ Homér sa špeciálne zaoberal etymologizáciou proprií (ibid.).

¹⁷ Témou nominácie sa zaoberal v dialogickom spise Cratylus.

na elementárnej úrovni s etymológiou slova majú už žiaci nižšieho sekundárneho stupňa. Ako príklad uvádzame produkt 12-ročnej žiačky Alexandry analyzujúcej svoje rodné meno: „*Toto meno znamená „obranca mužov“. Má grécky pôvod. Nevieam, či presne vystihujem podstatu svojho mena, ale cítim sa ako ochranca, no neviem, či práve mužov. Alexandry majú pohotovú reakciu, s čím sa zhodujem. Taktiež majú veselú povahu, čo je na mne tiež vidieť. Sú veľmi zvedavé a majú priam neuveriteľnú pamäť. Tú naozaj mám, ale čo si pamätať naozaj chcem, vždy zabudnem. Rady sa učia (ako ja) a nerobí im to problém. Ja a moje menovníčky¹⁸ sme pôvabné a presvedčivé. Vyzerám zdravo a vitálne. Naoko teda máme výborné zdravie, ale v skutočnosti je dosť premenlivé...“ (Beláková, 2010, s. 58).*

Silným motivačným prvkom v oblasti etymológie sú aj spomínané regionálne povesti ako regionálne referenčné body, ktoré zároveň skúma odvetvie **literárnej onomastiky**. Podľa Z. Holuba (2018, s. 15 – 16) „vychádza z obecných onomastických teoretických východísk; její „literární“ zřetel proniká prostřednictvím textologických vlastností jmen, t. j. především jejich funkcí v textu.“ Okrem základných onymických funkcií tak autor (ibid.) pridáva aj funkcie literárnych postáv v texte: sociálno-klasifikujúcu (etnické, regionálne, spoločenské, náboženské hľadisko a i.), charakterizačnú (hovoriace mená), asociačnú, evokačnú, príp. konotačnú a estetickú, poetickú¹⁹.

Z lingvistického pohľadu je významná subdisciplína **onomastická gramatika**, ktorá sa rozvíja od konca 20. storočia ako veda, ktorá skúma „všetky jazykové a propriálne relevantné mimojazykové javy a kategórie, slúžiace ku vzniku, usporiadaniu a fungovaniu propriálnej sféry jazyka“ (Tušková, 2017). Podľa M. Majtána (1988, s. 191 – 192; 1996, s. 15) sa pod onomastickou gramatikou niekedy rozumie celkový opis jazykovej výstavby proprií (rozbor lexikálnej, slovotvornej, gramatickej /paradigmatickej i syntaktickej/, hláskoslovnej a pravopisnej, grafickej stránky vlastných mien), inokedy sa pod pojmom onomastická gramatika rozumie systematická registrácia gramatických, najčastejšie slovotvorných javov pri rozbere vlastných mien. Podľa R. Šrámka (1999, s. 126 – 127) predmetom onomastickej gramatiky sú všetky jazykové, jazykovo komunikačné a mimojazykové elementy, javy a kategórie, ktoré slúžia ku vzniku, usporiadaniu a fungovaniu propriálnej sféry jazyka. Onomastická gramatika ako subdisciplína onomastiky sa zaoberá štúdiom (opisom, analýzou, typológiou, kategorizáciou) konečnej množiny jazykových a nejazykových elementov, ktoré sú štruktúrované ako svojbytný systém a presadzujú sa v propriálne pomenovacom akte i v komunikačnom použití proprií podľa určitých schém, ktoré majú charakter normy. Onomastickú gramatiku možno chápať tak, ako sa vo všeobecnosti vymedzuje gramatika v širšom slova zmysle (všestranná jazyková charakteristika) a v užšom zmysle (morfosyntax); (Majtán, 1988).

Podľa J. Tuškovej (2017) je oblasť onomastickej gramatiky nestabilizovaná, názory na jej ciele ešte neprepracované a za najprepracovanejšiu považuje rumunskú publikáciu D. Tomescuovej *Gramatica numelor proprii în limba română* (1998). v Českej republike sa

¹⁸ V záujme zachovania autenticity sme text ponechali v pôvodnej podobe.

¹⁹ P. Odaloš (2012) zaviedol pojem literárnyonym, základnú jednotku literárnyonymie, ktorá je v podstate propriom v literárnom texte. Literárnyonymá definuje ako „vlastné mená literárneho priestoru v literárnych dielach, ktorých vznik je literárne podmienený existenciou individuálnej interpretácie sveta spisovateľom“ (Odaloš, 2010, s. 9). Nie so všetkými závermi autora sa stotožňujeme, nechávame však na čitateľovi, aby si vytvoril vlastný úsudok. Z tohto aspektu možno poukazovať na funkciu vlastného mena v literárnom texte ako fikčnom svete, t. j. odvodzovať jeho existenciu od ontologického statusu literárneho textu.

onomastickej gramatike venujú predovšetkým M. Harvalík a R. Šrámek, podľa ktorého by sa mala onomastická gramatika „venovať primárne na obecné úrovni popisu princípů propriální nominace, tj. propojení studia a popisu vztahu mezi kategoriemi propriálně pojmenovací motiv a jeho jazykové ztvárnění ve vlastní jméno (popis názvotvorně-morfémové a případně etymologicko-lexikální složky proprii), dále pak charakteristice těch gramatických (morfologických, paradigmatických aj.) a stylistických jevů, které vyplývají ze začlenění proprii do komunikačních aktů a textů.“ (1999, In: Tušková, 2017²⁰). Onomastická gramatika reflektuje onymicky špeciálnu gramatiku prejavujúcu sa vo viacerých aspektoch, napr. využívaní plurálovej podoby ako príznakovej (napr. *toponymum Kandie*; Valentová, 2020), špecifickej variantnej slovnej štruktúre vlastného mena (napr. priezviská *Zatko, Zaťko, Zatyka, Zaťka*; *Kollár, Kolár; Sabo, Szabo, Sabó, Szabó; Zichi, Zichy, Ziči, de Zich* a i.) odzrkadľujúcej sa vo fonologickej i ortografickej rovine (viac o tom v kap. 2.6.6). Pozorovanie pôvodného etymónu a komparáciu v medzijazykových súvislostiach s využitím komparatívnej metódy považujeme za ideálny spôsob prezentácie gramatických špecifik propriálnej sústavy a zároveň objasnenia istých pravopisných charakteristík, ktoré v spoločnosti vyvolávajú rozličné názory (napr. debata o zjednodušení pravopisu historických mien). Vzniká tu priestor na uvažovanie o vlastnom mene na metakognitívnej úrovni a rozvíjanie argumentačných schopností žiakov.

Reflektujúc kľúčové kompetencie vymedzené pre oblasť Jazyk a komunikácia je nevyhnutné vychádzať z odvetvia **funkčnej onomastiky**, ktorej cieľom je skúmať proprium z aspektu jeho onymických funkcií, t. j. schopnosti byť vlastným menom, pomenovacej, individualizačnej, diferenciacnej a pod. (Knappová, 2017). Funkčná onomastika skúma, ako fungujú propriá v komunikácii (Blanárova funkčná teória). Propagátorom funkčnej onomastiky v edukácii v Českej republike je R. Šrámek, ktorý zároveň vymedzil paradigmu funkčnej onomastiky (1989, In: Knappová, 2017) – procesualnosť (poradie jednotlivých operácií), dynamickosť (umožňuje postihnúť spoločensky, jazykovo i onymicky genetické väzby, vývoj a premeny systému), kompaktnosť (pomenovací akt pôsobí ako nedeliteľný celok), kohéznosť (ak vypadne jedna fáza procesu, vlastné meno nevznikne) a reprodukovateľnosť (pomenovacie procesy sa neustále opakujú).

V posledných rokoch sa rozvíja **politická onomastika**, ktorá sa venuje nielen pôsobeniu politiky na propriálnu sústavu, ale aj jeho reflexii v onomastike (Holub, 2018, s. 16). Zaujímavým vkladom do problematiky bola habilitačná prednáška A. Závodného *Inkultúracia a ideologizácia na pozadí vlastných mien* (2021), v ktorej poukázal na tendenčnosť v toponymickej nominácii. Vhodným exemplifikačným aparátom sú ojkonymá *Štúrovo, Hurbanovo, Bernolákovo, Gabčíkovo, Golianovo* a pod., na ktorých možno ilustrovať diachrónny vývin ojkonymickej sústavy. Pri analýze ojkonym z daného aspektu (ale aj iných) odporúčame publikáciu M. Majtána (1998) *Názvy obcí Slovenskej republiky (vývin v rokoch 1773–1997)*, dostupnú aj online (https://www.juls.savba.sk/nazvy_obci.html).

V ostatnom období sa venuje pozornosť aj **deonomastike**, náuke o slovách, ktoré vznikli z vlastných mien. Na Slovensku nie je deonomastika zatiaľ systematicky rozvíjaná, no čitateľ môže čerpať zo zahraničných zdrojov, či čiastkových domácich štúdií. Inšpiratívny je však *Slovník slovenských eponým* od M. Ološtiaka (2020), ktorý chápe eponymá ako

²⁰ Citácia je prevzatá z elektronického zdroja bez paginácie.

deonymické apelatíva. V súvislosti s edukáciou je ideálnym priestorom pre prezentáciu slovo tvorby, najmä proprií.

Prihliadajúc na proces tvorenia a osvojovania si propriálnej sústavy pri onomastickej edukácii vychádzame z poznatkov *kognitívnej lingvistiky*, hraničiacej s kognitívnou psychológiou (teórie kognitívneho vývinu dieťaťa J. Piageta a L. S. Vygotského). Kognitívna lingvistika tvorí teoretickú bázu pre vymedzenie kognitívnych kompetencií, ktoré možno definovať ako „schopnosti internalizovať (osvojovať si), sebaregulovať a prenášať kognitívne zručnosti na vytváranie vedomostí a vnímanie okolia“ (Sun – Hui, 2012). Súčasťou kognitívnej kompetencie je verbálna kompetencia (jazyk, reč a myslenie v jazyku ako súčasť kognície; Liptáková et al., 2011, s. 57), M. Mesárošovou a kol. (2018, s. 17) chápaná nielen ako „schopnosť porozumieť, vyjadriť a komunikovať v porozumiteľnej forme svoje myšlienky a využiť ich na riešenie problémov, spolu s vedomosťami“, ale aj ako „súbor čiastkových spôsobilostí, ktoré sa prejavujú v komunikácii vo viacerých modalitách – tak v slovnej hovorenej a písanej podobe, ako aj v čítaní a porozumení textu“. J. Dolník (2005, In: Liptáková et al., 2011, s. 23) ju chápe ako „systém kognitívnych funkcií potrebných v procese mentálneho spracúvania informácií, vytvárania poznatkových schém a rozvíjania metakognitívnych stratégií“. Z aspektu proprií v centre záujmu stojí predovšetkým sémantický status vlastného mena, ktorý je popisovaný 2 teóriami (deskriptivistickou – opisnou teóriou referencie, a teóriou priamej referencie). Buď ako znaku bez významu (filozofické teórie, Mill, Dolník) alebo ako znak s významom (Šrámek, Blanár), príp. z nižšou mierou významu; pozri Blanár, 1996, s. 53; 2008). Deskriptivistická teória chápe vlastné meno ako označenie jedinečnej entity iba prostredníctvom prechodných opisných vlastností, pričom tento opis je jedinečný (Russel, 1905, In: Brédart, 2002). Teória priamej referencie zdôrazňuje priame spojenie vlastného mena s nositeľom bez prechodných opisných vlastností. Súčasná kognitívna psychológia sa prikláňa k tendencii pripúšťať nedostatok významu vlastným menám, čo sa ukazuje aj pri vybavovaní proprií v mentálnom lexikóne. Antroponymá sa vybavujú ťažko, pretože existuje veľký počet kombinácií foném (Brédart et al., 2022), napr. *Sara, Sára, Sarah*, ktorých rad nie je natoľko determinovaný ako v prípade apelatív.

Z výsledkov kognitívnej lingvistiky čerpajú viaceré subdisciplíny, napr. *sociolingvistika* a *lingvistická antropológia*, ktoré sú úzko späté s vedami ako etnológia, kulturológia, antropológia a pod. Podľa D. H. Hymesa (1980, In: Štěpáník et al., 2019, s. 52), ktorý postuluje vplyv sociolingvistiky v jazykovej edukácii, „získavanie jazykových kompetencií nie je procesom prebiehajúcim v abstraktnom spoločenstve, ale prebieha v konkrétnych situáciách, typických pre rôznorodé prostredia, v ktorých sa odohráva proces socializácie dieťaťa.“ Súčasťou komunikačného vyučovania jazyka je teda aj zohľadnenie sociálnej interakcie účastníkov komunikácie (porov. *ibid.*). Etnografia v súvislosti s jazykom skúma pragmatický vzťah medzi jazykom a sociálnym životom, napr. podmienky prijatia mena v societe. Aby bolo meno správne používané, členovia komunity musia súhlasiť s identitou, ktorej meno patrí (Bean, 1980, s. 306). S. S. Beanová (*ibid.*, s. 308) zdôrazňuje aj význam pomenovacieho aktu ako takého, jeho rituálny charakter, a tiež „vlastníctvo“ propria danou entitou, t. j. vlastné meno osobe patrí, no musí byť zároveň akceptované spoločenstvom. Preto autorka vlastné mená definuje ako kultúrne entity či sociolingvistickú kategóriu (*ibid.*). Meno je značkou jednotlivca, ktorú dostáva v našej spoločnosti

prostredníctvom výberu z vopred daného súboru antroponým. Priezvisko získava jedinec prevažne dedením od jedného z rodičov. V súvislosti so sústavou mien sa žiada spomenúť aj databázy, ktoré sa postupne utvárajú, napr. nemecká databáza priezvisk *Digitalen Familiennamenatlas Deutschlands* obsahujúca viacero jednotiek slovanského i slovenského pôvodu. Na Slovensku jazyk skúma prostredníctvom elektronických jazykových korpusov **korpusová lingvistika**²¹ (Slovenský národný korpus; <https://korpus.sk/>). Zaoberá sa spracovaním lexiky, vytváraním hesiel, metodológiou a hoci korpusová lingvistika zatiaľ systém proprii nespracovala, korpus stále viac nachádza uplatnenie v edukácii. Ako sa vyjadrila J. Kesselová (2010, s. 199 – 200) „už pri vzniku Slovenského národného korpusu sa predpokladalo, že nájde využitie aj v školách, napríklad na tvorbu pravopisných, gramatických a štylistických cvičení alebo na výučbu slovenského jazyka pre cudzincov. Ukázalo sa, že korpus je užitočným zdrojom textov využiteľným aj na tvorbu učebníc slovenského jazyka. Vďaka nemu možno jazykové javy predstaviť pomocou zaujímavých a skutočných, prirodzených textov, nie „laboratórných“ alebo neživých príkladov vytvorených ad hoc na didaktické účely.“ Autorka (ibid., s. 200) pokladá korpus za „prostriedok, vďaka ktorému možno do vyučovania slovenčiny vniesť činnosť a konštruktivistický princíp, ktorý vytláča schému *predložiť jazykovú poučku – naučiť sa ju – zreprodukovať na hodine – zabudnúť*.“

Mimojazykový charakter proprii ho spája aj s viacerými vednými odborními nelingvistického charakteru (história, geografia, kartografia, sociológia, kulturológia a iné). Danými odborními sa hlbšie nezaobráame, no parciálne v práci situačne poukážeme na ich prepojenosť s propriálnou problematikou, napr. pri práci s kreslenou mapou a pod. Vo vzťahu s kulturológiou a humanitnými vedami možno hovoriť aj o budovaní interkulturálneho myslenia u žiakov (porov. J. Skalková, 1999, In: Komora, 2005, s. 93), uvedomovaní si prínosu národných kultúr do európskeho kontextu (aj) prostredníctvom onymických prvkov (napr. jazykové vplyvy kolonizátorov, susediacich kultúr a i.).

Teoretická oblasť procesuálnej stránky onomastickej edukácie definuje a popisuje spôsob a podmienky (vnútorné a vonkajšie) prezentácie a osvojovania si propriálnej problematiky. Zohľadňuje trojdimenzionálny (resp. štvordimenzionálny) model činiteľov edukácie (edukant – edukátor – učivo – spoločnosť) s ohľadom na multidimenzionálny charakter vlastného mena. Školská komunikácia, ovplyvnená endogénnymi i exogénnymi faktormi participantov, prebieha na úrovni asymetrického dialógu prostredníctvom verbálnych a nonverbálnych komponentov dorozumievania. Osobitným prvkom verbálnej komunikácie je propriálna sústava, predovšetkým v pozícii kontaktnej a identifikačnej (vzájomné oslovovanie participantov edukácie). Celý proces onomastického vzdelávania by sme mohli definovať na základe tvrdenia Z. Obdržálka (2003, s. 107) ako „dialektický, t. j. protirečivý, zložitý a mnohofaktorový, konfliktný dej, ktorý sa rozvíja na základe kauzálnych väzieb, pričom je cieľovo orientovaný“. Práve konflikt medzi požiadavkami kladenými na kompetencie žiakov

²¹ J. Kesselová (2010, s. 198) sa na margo korpusu vyjadrila: „Bez zveličovania možno povedať, že tým, čím je pre prírodné vedy mikroskop, je pre jazykovedu korpus. Vďaka mikroskopu možno prejsť od vonkajšieho pozorovania vecí zmyslami k poznávaniu vnútorných, zmyslom človeka neprístupných štruktúr. Práve tak vďaka korpusu môžeme pod rozmanitosťou výpovedí a pestrosťou textov odhaľovať zákonitosti, pravidelnosti a súvislosti, o akých sme nemali ani len tušenie. Korpus nám umožňuje preniknúť do mikrosвета reči, ktorý je „voľným okom“ pri čítaní a písaní alebo „voľným uchom“ pri počúvaní a hovorení pre nás skrytý a nepozorovateľný.“

a ich aktuálnym stavom tvoria základ vyučovacieho procesu (porov. *ibid.*). Analogicky pri onomastickej edukácii ide o rozpor medzi požiadavkami kladenými na mieru osvojenia si propriálnej problematiky a momentálnymi vedomosťami žiakov.

Z edukačného, procesuálneho aspektu sa didaktika vlastných mien, rovnako ako ostatné didaktiky, opiera o poznatky pedagogicko-psychologických vied, z ktorých čiastočne preberá i terminologické východiská (zásady, metódy, formy, ontogenéza, myslenie, kognitívne schopnosti, rigidný designátor a pod.). Zo psychologických disciplín si v súvislosti s ontogenézou detskej reči a jej výskumom zasluhuje pozornosť **vývinová psychológia** (v spojení s vývinovou psycholingvistikou), na základe ktorej možno zadefinovať základné princípy osvojovania si onymickej sústavy. V rámci onomastiky (psychoonomastiky) daná téma nie je ešte dostatočne prebádaná, možno len súhlasiť s tvrdením P. Blooma (2015, s. 69), že vlastné mená sú najmenej prebádanou oblasťou v „neprebádanej krajine“ osvojovania slov. Osvojovanie reči podlieha zákonitostiam, ktoré môžu byť determinované narušenou komunikačnou schopnosťou dieťaťa, preto je namieste zaoberať sa aj otázkou identifikácie narušenej komunikačnej schopnosti a možnej intervencie zo strany pedagóga (napr. logopedicky orientované práce V. Lechtu, 1990, 2003 a i.). Vlastné meno patrí k prvým vysloveným slovám dieťaťa, preto je adekvátne do vyučovacieho procesu implementovať situačnú onomastickú edukáciu. Pri učení sa slov jedinec prechádza fázami vedomých a nevedomých poznávacích procesov, ktoré kvalitatívne ovplyvňujú jeho učenie.

Kognitívnymi poznávacími procesmi (vnímanie, učenie, pamäť, emócie a i.) sa zaoberá **kognitívna psychológia**, ktorá do začiatku 21. storočia nevenovala štúdiu proprií významnú pozornosť, no aktuálne záujem kognitívnych psychológov a neuropsychológov o túto oblasť rastie. Zaoberá sa predovšetkým mentálnymi reprezentáciami a mentálnymi procesmi pri rozpoznávaní vlastných mien a ich vybavovaní si, zapamätaní, otázkou, či vzťah medzi propriom a jednotlivcom je priamy, alebo jestvuje medzi nimi nejaké spojivo, napr. biografické vlastnosti nositeľa. Zaujímavé informácie poskytujú najmä štúdie experimentálneho charakteru (Brédart et al., 2002; Hall, 2001; Jaswal – Markman, 2001; Katz et al., 1974 a i.) zamerané predovšetkým na respondentov dojčenského a predškolského veku. Viaceré štúdie skúmali nielen intaktnú populáciu, ale aj pacientov s poškodením centrálnej nervovej sústavy, u ktorých zistili, že pri zachovanej produkcii apelatívnej slovnej zásoby sa prejavil problém pri produkcii proprií. Naopak, neuropsychologický tím pod vedením E. M. Saffrana (1976, In: Brédart, 2002) zistil, že dvaja respondenti trpiaci dyslexiou čítali presnejšie lexikálnu jednotku, ak bola súčasťou vlastného mena, než v prípade, že bola izolovaným slovom, napr. slovo *olive* čítali ako *black*, *robin* ako *bird*, no mená *Robin Kelly* a *Olive Cooper* v korektnej podobe. Daný stav spôsobila pravdepodobne potlačená sémantika v kontexte vlastného mena a čitateľ mal menej sémantických asociácií aktivovaných stimulom, ktoré by ho vyrušovali.

Neuropsychológia prináša aj cenné informácie o spôsobe vybavovania si proprií u pacientov s rôznymi poruchami a poškodeniami mozgu. Napríklad T. Brennen (Brédart et al., 2002) poskytol informácie o pacientovi trpiacim Alzheimerom, ktorý bez problémov pomenúval tváre osobností, no nedokázal si vybaviť nijaké sémantické informácie o danej osobe. Podobný výskum realizovali aj D. Van Lancker a K. Klein (1990, In: *ibid.*) u pacientov s afáziou, ktorí nerozoznávali bežné apelatíva, no nemali problém s priraďovaním obrázkov tvári známých osobností k ich menám. U niektorých pacientov bolo príznačné ľahšie

vybavovanie antroponým, u iných geografických názvov, u vybranej vzorky to boli všeobecné pomenovania. V slovanskom (poľskom) prostredí sa problematike systematicky venuje M. Rutkiewicz-Hanczewska (napr. 2016). Napriek čiastkovým výskumom a predpokladu, že jestvuje možnosť zachovania porozumenia vlastných mien v kontexte zhoršeného porozumenia apelatívam, je potrebný ďalší výskum.

Pre školskú prax sú podnetné aj výskumy z oblasti *sociálnej psychológie*, medzi inými aj známy „the name letter effect“ (Brédart et al., 2002), ktorý popisuje, že najunikátnejší atribút – vlastníctvo mena, zatraktívňuje písmená nachádzajúce sa v mojom mene. J. Nuttin (1985, In: ibid.) realizoval výskum na používateľoch 12 jazykov a zistil, že z poskytnutého zoznamu dvojíc písmen volili tie, ktoré obsahovali písmená vyskytujúce sa v ich menách. Tieto písmená/hlávky vnímali ako súčasť identity. Z objektívneho hľadiska treba poznamenať, že grafémy v mene predstavujú prvé znaky, ktoré deti píšú a učia sa ich čítať, preto je vzťah k nim odlišný a ich atraktivita pretrváva počas celého života jedinca. Atraktivita mena súvisí dokonca aj s preferenciami pri voľbe mena dieťaťa, občianskej voľbe a pod.

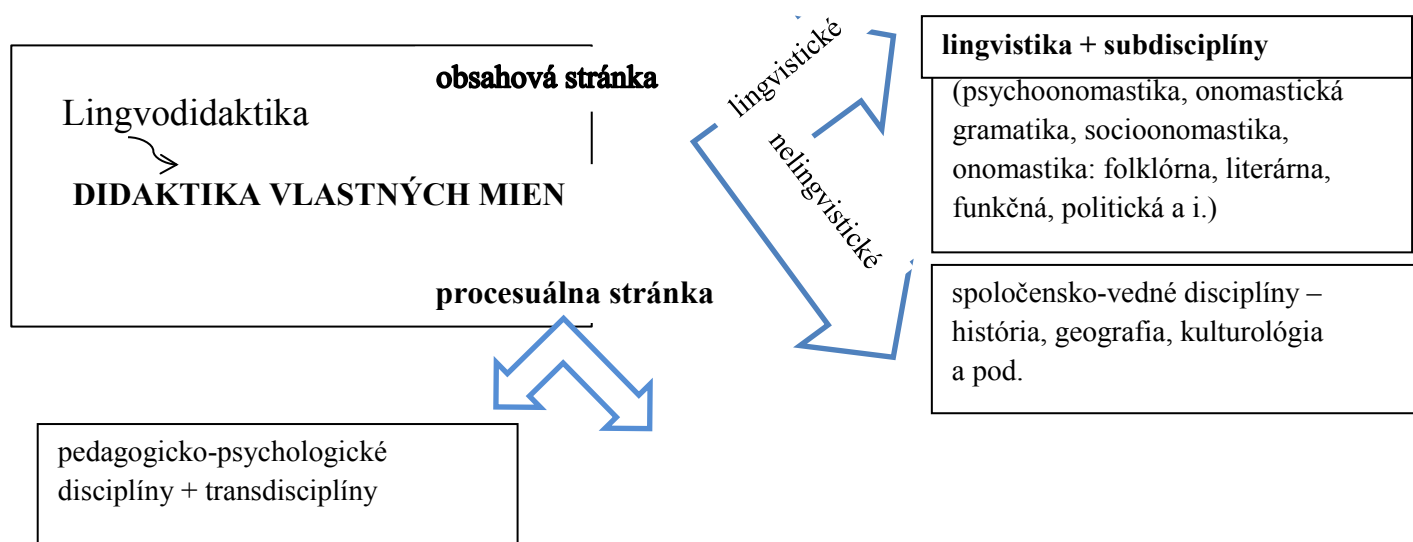
Všeobecnodidaktické vedy a ich subdisciplíny tvoria predovšetkým terminologické východisko (pojmy didaktika či teória vlastných mien, onomastická edukácia, konceptuálne východiská, kompetenčné vymedzenie, systém všeobecnej didaktiky a pod.). Vzhľadom na prepojenosť lingvodidaktiky a všeobecnej didaktiky predpokladáme u čitateľa znalosť všeobecnodidaktických základov, preto ich v danej časti bližšie neanalyzujeme.

Špecifický charakter onomastickej edukácie spočíva v jej východiskách, ktoré predstavuje *všeobecnolingvistická teória, teória komunikácie a onomastiky* (porov. Blanár, 2008, s. 12). Prezentácia propriálnej problematiky je podriadená na jednej strane zákonitostiam jazykového systému, no na druhej strane vykazuje isté špecifiká mimojazykovej povahy. Z metodológie všeobecnej lingvistiky zohľadňuje napríklad semiotický aspekt onomastiky, pracuje s metódou systémovej analýzy, štruktúrnej organizácie vlastného mena či rekonštrukcie modelovej platnosti onymických znakov (ibid.). Ak by sme však propriálny znak zredukovali iba na jeho jazykovú podstatu, stratil by onymický status a zanikla by aj opodstatnenosť jeho skúmania ako osobitného znaku. Do podstaty onymickej jednotky vstupujú jeho encyklopedické charakteristiky, onymický obsah, ktorý súvisí s ukotvením onymického objektu v realite. Týmito charakteristikami sú predovšetkým lokalizácia (záležitosť geografie či kartografie), fyzikálne či biologické vlastnosti objektu (fyzika, chémia, biológia), spoločenský status (spoločenské vedy – sociológia, kulturológia, etnografia, právo a i.) či motivácia vzniku propria (motivačné faktory, ktoré prezentujú oblasť psychoonomastiky a lingvistiky zároveň), ktoré je nutné pri onomastickej edukácii zohľadňovať, a to aj z hľadiska metodológie uvádzaných vied. Zaujímavú pozíciu pri onomastike má právo, predovšetkým zákonom definované základné ľudské právo na meno (ukotvené aj v *International Covenant on Civil and Political Rights*; Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach; čl. 24/2). Meno, antroponymum, je vo vyspelejších krajinách zákonom chránené ako výlučný majetok jeho nositeľa, neexistuje možnosť jeho beztretného zneužitia, napr. na komerčné účely (legislatívne ošetrené je aj udeľovanie ochrannej známky). Pomenovaním dostáva jedinec právo byť považovaný za člena komunity, je právoplatne do komunity začlenený a silne sociálne individualizovaný (Nagy, 2012, s. 142). Na druhej strane, meno ukladá nositeľovi okrem práv aj povinnosti, pretože ho spoločensky spája s vlastnými aktivitami či minulosťou (Nagy, 2012, s. 144). Zákon upravuje

aj podmienky nominácie dieťaťa, napr. rodič nemôže dieťa pomenovať nejestvujúcim, dehonestujúcim menom. S. Brédart et al. (2002) uvádza situáciu, keď anglicky hovoriaci rodičia s priezviskom *Vaissel* chceli pomenovať dieťa francúzskym krstným menom *Aude*. Vo výslovnosti by meno v spojení s priezviskom znelo ako [*ódavesel*], čo v preklade znamená *špinavá voda po umytí riadu*. V edukácii je daná oblasť atraktívna aj z komparatívneho aspektu, napr. pri prezentácii špecifik nominácie v rozličných kultúrach a krajinách (tu sa prepája onomastika s geografiou). Ako uvádzajú Brédart et al. (2002), na Floride môže dieťa získať priezvisko nie dedením, ale tvorením novej podoby, a to napríklad zložením prvých troch písmen mena matky a prvých troch písmen otca. Na Havaii je možnosť dať dieťaťu úplne odlišné a nové priezvisko, ako majú rodičia. Prijaté meno je zvyčajne majetkom pomenovanej osoby počas celého života, no sú známe kmene amerických Indiánov, u ktorých si človek menil mená viackrát za život podľa okolností (porov. *ibid.*). Dôraz je vhodné klásť aj na fakt, že každý jedinec našej spoločnosti je nositeľom mena, nevyskytujú sa „bezmenní“ jedinci. Z hľadiska historického kontextu výsada byť pomenovaným nebola vždy samozrejmosťou. M. Nagy (2012, s. 143) uvádza príklad starovekého Grécka a Ríma, kde „osobné meno bolo spoločenskou hodnotou, anonymita hanbou.“

Diverzita pri používaní mena a nominácii sa prejavuje aj v interkultúrnom rozmere, ktorý skúma *antropológia*. Pokiaľ v západných krajinách dostáva dieťa meno pri narodení, sú známe africké kmene, kde sa dieťa pomenúva s pomerne veľkým časovým odstupom, a to z dôvodu utajenia mena. Prezradenie mena u malého dieťaťa považujú dané kultúry za nebezpečné, pretože meno otvára cestu k pomenovanej bytosti a tým aj prienik kúzla a čarodejníctva. Dieťa sa stáva zraniteľným. Keďže dané kultúry sú typické vysokou úmrtnosťou detí, viera v prístup negatívnych síl je pomerne pevná. Podobný proces nominácie fungoval aj na našom území v čase Veľkej Moravy, keď jedinec oficiálne prijímal meno pri tzv. postržižinách (vo veku 15 rokov), rituálnom slávnostnom akte s iniciačným významom. Slovania pri pomenúvaní volili želacie mená, ktorými nositeľovi priali isté vlastnosti a meno ho zároveň malo chrániť pred vplyvom negatívneho. Rovnakú stratégiu pri výbere mien (napr. *Nemil*, *Nelub*), ktoré mali odpútať pozornosť zlých bohov, využívali aj Slovania (Majtán – Považaj, 1985). Pri obrade sa jedinec zasväcoval a vkladal pod ochranu slovanských bohov (v iných kultúrach to boli iné božstvá). Pokiaľ veľkomoravské mená mali ochranný charakter v zmysle želania pozitívnej sily, africké kmene na ochranu ešte v súčasnosti vyberajú mená posmešného charakteru, napr. *Kayure* (*Bez mena*), čím sa usilujú odvrátiť pozornosť temných síl (porov. aj Brédart et al., 2002). Antropologička S. S. Beanová (1980, s. 308) uvádza ako príklad kmeň *Ga*, v ktorom pri nominácii dieťaťa musia byť prítomní členovia všetkých 4 vetiev, aby meno schválili. Podobne aj u kmeňa *Ibo* sú prítomní všetci príbuzní z otcovej i matkinej strany. Kmeň *Pawnee* pri udeľovaní mena usporadúva verejnú oslavu, pri ktorej, rovnako ako pri predchádzajúcich kmeňoch, akt pomenúvania sprevádza rituálne opakovanie mena pred božstvami i spoločenstvom, aby meno prijali. Zvláštnosťou je napríklad existencia „duše mena“ (name-soul) u Inuitov, ktorá sa po smrti nositeľa vracia naspäť na svet, aby mohlo byť meno znova použité (Bean, *ibid.*). Posledný príklad je vhodným východiskom k rozhovoru v rámci predmetu náboženská či etická výchova.

Hraničný charakter didaktiky proprií definuje mnohorozmernosť spätá s predmetom jeho skúmania. Na ilustráciu vzťahov uvádzame jednoduchú schému:



2.2 Konceptuálne východiská a prístupy

Základné konceptuálne východiská vyučovania materinského jazyka v historickom priereze na Slovensku najkomplexnejšie spracoval didaktik M. Ligoš (2019), ktorý venoval pozornosť diachróni jazykového vzdelávania vymedzením štyroch historických rámcových etáp (porov. 2019, s. 17 – 38). Podobný pohľad, akceptujúci kontinuitu vzdelávania, ponúka v monografii *Jazyk a literatúra v edukácii (Diachrónno-synchrónny pohľad)* J. Lomenčík, ktorý vychádza z tézy, že „všetko dnešné sa len z toho včerajšieho odvíja“ (2019, s. 5). Súčasná komunikačno-kognitívna koncepcia, ktorá bola prijatá aj pri školskej reforme z roku 2008 (Zákon č. 245/2008), vychádza zo základných všeobecnodidaktických prístupov **pragmatizmu, konštruktivismu, kognitivismu a humanizmu** (porov. Liptáková et al., 2011, s. 18) a je pevne ukotvená na domácich overených princípoch a didaktických postupoch. Poľská didaktička J. Kowaliková (2004, In: Štěpánik et al., 2019, s. 133) uvádza lingvodidaktický prístup **komunikačný, funkčný a textocentrický**, ktoré by mohli byť inšpiratívne aj pre slovenskú lingvodidaktiku. Propriálny znak by sa vo funkčnom nahliadaní vnímal ako jazykový znak užitočný pre vnímanie sveta, jeho popis a pochopenie a zároveň ako prostriedok vyjadrenia vlastného vnímania, hotový komunikát, rečový akt (textocentrizmus). Pragmatická koncepcia bola v minulých storočiach konfrontovaná so psychologickou – na ľudových školách sa žiaci „nemali učiť vedeckú gramatiku, ale praktickú, a orientovať sa na produkčný a imitačný sloh“ (Ligoš, 2019, s. 28). „Do popredia vystúpil výber učiva na základe súvislosti (štruktúry, vzťahov) jazykových javov“ (Lomenčík, 2019, s. 37) – štrukturalistický prístup. Napriek úsiliu pedagógov (v tom období nazývaných učbári) na vyšších stupňoch vzdelávania prevládal až do súčasnosti formalizmus, encyklopedizmus, verbálne učenie s teoretickým zameraním (Ligoš, 2019, s. 29), ktoré sa v onomastickej edukácii udžalo dodnes. Prevládal štruktúrno-deskriptívny a systémovo-funkčný prístup k jazyku, dominovala gramatická, transmisívna ... metóda, v popredí bol pravopis, písomný

prejav... (Ligoš, *ibid.*, s. 35), a to aj napriek úsiliu prikloniť sa ku komunikačnému prístupu. Logicko-gramatický prístup sa zakladá na „formálne-gramatickom popise jazykových javov“, ide o lingvistický prístup k jazykovému učivu (Štěpáník et al., 2019, s. 3), koexistujúci v tenzii s agramatickými prístupmi, citelnými dodnes. Učitelia na konci 19. storočia zdôrazňovali potrebu pravopisu, no zároveň upozorňovali na to, že v pravopise „nie je kľúčový len problém ypsilonu“ a „na stránkach pedagogických časopisov sa ... zamýšľali nad príčinami nedostatočného ovládania pravopisu. Poukazovali napríklad na odôvodňovanie pravopisu takmer vždy len ústne, pričom pravopis znamená písať, preto sa volá pravo + pis (teda písanie).“ (Lomenčík, 2019, s. 37). Mal slúžiť ako prostriedok ku korektnému vyjadrovaniu vlastných myšlienok, ako to neskôr definovali učebné osnovy z roku 1960 (In: *ibid.*): „...naučiť žiakov vyjadrovať sa výstižne a jazykovo správne v spisovnom jazyku a vypestovať návyk bežne ho používať. Dať žiakom také základy náuky o jazyku, aby boli spoľahlivou oporou pri uvedomenom používaní jazykových prostriedkov spisovného jazyka.“ Hoci „základy náuky o jazyku“ majú plniť „spoľahlivú oporu“ pri tvorení konkrétnych rečových výpovedí, pod tlakom štrukturalisticko- pozitivistických prístupov sa stávajú nie prostriedkom, ale cieľom. Jazyk bol pod vplyvom pozitivizmu (A. Comte) didakticky transformovaný ako abstraktný „objekt pozorovania“, s množstvom izolovaných jednotiek, ktoré je nutné opísať bez potreby hlbšieho skúmania. Pozitivistický prístup dokumentuje aj výrok: „Vzhľadom na skutočnosť, že vedné disciplíny formulujú obraz objektívnej reality v rovine pojmového poznania, prostredníctvom logických modelov, ako sú pojmy, sudy, výroky, pravidlá, zákony, ťažisko obsahovej štruktúry je výrazne zakotvené v tejto oblasti“ (Geršič et al., 1979, s. 183). Žiak sa učí preto, aby obsiahol čo najväčšie množstvo faktov a stavajúc na pozitivizme, tieto fakty neinterpretuje, nezdôvodňuje, len ich zvonka opisuje. Žiak nemusí medzi slovami hľadať súvislosti, ich funkciu vo výpovedi. V tradičnom vyučovaní si vystačí s tým, že vníma proprium ako prvok istej sústavy, ktorá je síce vnútorne štruktúrovaná, ale táto štruktúrovanosť je druhoradá (porov. *ibid.*, s. 206). Ako sa vyjadrujú S. Štěpáník et al. (2019, s. 10): „tradiční mluvnické vyučování představuje neadekvátní popis funkčnosti jazykového systému a je značně odtržené od žákových představ o fungování jazyka a od žákových komunikačních potřeb“. V systémovo-opisnom modeli vzdelávania bolo konceptuálne ukotvené aj vyučovanie vlastných mien (viac o modeli Bílik et al., 2012). Tento model bol (a aj v súčasnosti je napriek kognitívnym prístupom) založený na deskriptívnej prezentácii jazyka ako systému jazykových javov (v onymickom systéme onymických znakov), s absenciou funkčného chápania jazykového prostriedku (t. j. ignorovaním funkčnosti vlastného mena a paradigiem funkčnej onomastiky). Edukátor vysvetľuje propriálny znak prostredníctvom pravidiel, poučiek, definícií, pozornosť žiaka upriamuje na langeovú zložku jazyka. Základným elementom onomastického vzdelávania bolo proprium ako izolovaná, no značne abstrahovaná jednotka. Pokiaľ sa pri apelatívnom znaku v edukácii nahliadalo na slovo zo zvukového, lexikálneho, gramatického či štylistického aspektu, pohľad na proprium bol redukovaný výlučne na pravopisné špecifiká. V izolovanej optike sa vytrácala funkčnosť vlastného mena, jeho fungovanie v spoločnosti v bežnej komunikačnej situácii prostredníctvom spätelnosti s inými slovami, schopnosti vypovedať o mimojazykovej realite a pod. Podľa S. Štěpáníka et al. (2019, s. 11) má tradičné vyučovanie tieto kritické body: 1. atomizácia učiva, bez prepojenia jednotlivých poznatkov ako systému s určitou funkciou; mechanizácia, formalizácia poznatkov bez skutočného

porozumenia; 2. absencia zohľadnenia kognitívnej vyspelosti žiaka; 3. nevhodné metódy vedúce k mechanickému osvojovaniu učiva; 4. absencia opodstatnenosti učiva pre žiakov i učiteľov, absencia komunikačných potrieb žiakov; 5. absencia sémanticko-pragmatického prístupu a funkčného využitia jazykových poznatkov. Prístup, ktorý sa nesprávne realizoval/realizuje (a tým nechceme úplne zatradiť tradičné vyučovanie, pretože aj ono disponuje pozitívnymi prvkami), možno označiť nazeraním na vlastné meno ako na objekt vyučovania, t. j. učenie sa o propriu (oproti želanému prístupu učeníu (sa) propria; viac k téme pozri Beláková, 2012; Tab. 1).

| <i>Vyučovanie propriálnej problematiky</i> | | |
|--|--|---|
| | <i>učenie o vlastnom mene (VM)</i> | <i>učenie (sa) vlastného mena</i> |
| postavenie VM | VM ako cieľ | VM ako prostriedok i cieľ |
| obsahová náplň | redukované poznatky o ortografickej stránke VM | funkčná stránka VM, identifikácia v reči |
| najmenšia jednotka | VM ako izolovaný prvok | VM ako súčasť rečového aktu s mimolingválnymi charakteristikami |
| kognitívne operácie | jazykové uvažovanie | metajazykové uvažovanie |
| ciele/kompetencie | teoréma – pravopisný princíp | teoréma ako prostriedok – transformovaná onomastická terminológia |
| | ovládať pravopisné pravidlá | funkčné využitie VM v praxi |
| prítomnosť komunikačnej situácie | absencia | proprium v komunikačnom registri participantov edukácie |
| pozícia žiaka | príjemca faktov o VM | aktívny spolutvorca vlastných kompetencií |
| myšlienkové operácie, postupy | verbalizmus, pojmové učenie, konvergentné myslenie; chyba ako neželaný jav | kritické, divergentné myslenie bez nutnosti vyvodit' jednoznačné závery, práca s chybou |
| uplatnenie | tradičný systémovo-opisný prístup | komunikačno-poznávaci princíp |

Tab. 1: Prístupy vo vyučovaní materinského jazyka (upravené podľa Beláková, 2012)

Učenie (sa) jazyka smeruje k utváraniu komunikačných zručností/kompetencií, tvoreniu rečových aktov, o ktorých J. R. Searle (porov. 2007, s. 36) tvrdí, že dôležité je, aby človek dokázal „povedať mienené“. Učenie (sa) vlastného mena charakterizuje začlenenie proprii do hovorenia, reči, ktorú A. Furdal (2007, s. 44) vníma ako „materiálny element zahŕňajúci znakovosť“. Vlastné meno vystupuje v komunikácii ako jazykový znak, materiálny produkt reči, majúci podobnú znakovú podstatu ako apelatívny znak, teda nielen formu, ktorou je pravopisná stránka. Preferovanie gramatickej, resp. pravopisnej stavby vlastného mena (upozornili na to viacerí autori, napr. P. Hauser, 1984; H. Kneselová, 1995; J. Kesselová, 2003, E. Sičáková, 2011; M. Tkáčová, 2012 a i.) v prevládajúcom systémovo-

-opisnom (systémovo-štruktúrnem) a deskriptívnom prístupe sa aj v súčasnom modeli len sťažka eliminuje. J. R. Searle (2007, s. 33) na margo takéhoto modelu hovorí, že učiť sa o jazyku je ako „skúmať pravidlá bejzbalu, a nie hru samotnú“. Poznatky o propriách sú v duchu tzv. malej lingvistiky²² (porov. Liptáková et al., 2011, s. 22) neustále prezentované ako „zjednodušená verzia systémovo-štruktúrneho opisu“ (ibid., s. 15) propriálnej sústavy. Dominantnými boli a sú aj naďalej vedomosti o vlastných menách ako štruktúrnych prvkoch jazyka, typologizovaných do kategórií „zvierat, osôb a miest“, bez systémového začlenenia a objasnenia podstaty tejto typologizácie. Didaktická transformácia prejavujúca sa vo vyššie spomínanej zjednodušenej verzii má podobu značne redukovaného súboru poznatkov, čo potvrdila aj Ľ. Sičáková (2012, s. 399) výrokom, že vyučovanie vlastných mien na primárnom stupni vzdelávania sa zameriava na poznatky o ich pravopise a skloňovaní. Onomastika sa v niektorých krajinách, napr. v Nemecku, začala v posledných desaťročiach vo vyučovaní rehabilitovať, no situácia v 90. rokoch bola v susedných krajinách porovnateľná. Onomastik R. Šrámek (1996, s. 43 – 44) načrtnol edukáciu v Českej republike nasledovne: „Pokiaľ ide o ...pravopisnú stránku a gramatickú problematiku, ... opierajú sa učители o gramatické, slovníkové a pravopisné kodifikačné príručky. Nachádzajú v nich poučenia, ktoré sú z onomastického hľadiska sprevádzané vždy s rovnakým zameraním a rovnakou hĺbkou. Systematický výklad o vlastných menách, o ich podstate, o ich odlišnostiach od všeobecných slov, o svojbytnosti onymického systému jazyka však možno nájsť ... poskromne. Výklad o vlastných menách by sa nemal začínať poukázaním na pravopisné a gramatické problémy, ale objasnením funkcií, ktoré vlastné mená plnia v jazykovej a spoločenskej komunikácii“ (porov. aj Beláková, 2010, s. 44). V podobnom duchu sa zmienila aj W. Mirosławska (1996, s. 81 – 82): „...vedomosti o vlastných menách sú potrebné len natoľko, nakoľko súvisia s vyučovaním pravopisu a skloňovania... Ide predovšetkým o pravopis, pokusy o vysvetlenie rozdielu medzi vlastným menom a všeobecným menom tvoria iba pozadie pravopisných cvičení... Žiak si zo školy odnáša znalosť početných pravopisných pravidiel vzťahujúcich sa aj na vlastné mená, ktoré nie sú však jednoznačné ani dôsledné a ich praktická realizácia spôsobuje problémy“. Neuspokojivý stav didaktiky vlastného mena pomenovali nemecký didaktik G. Koß (2002) či francúzska lingvistka S. Leroyová (2004, s. 8): „Väčšina školských príručiek prezentuje vlastné meno ako prvok začínajúci sa vždy veľkým písmenom“. Lingvista J. L. Vaxelaire (2016, s. 66) v súvislosti s vyučovaním vlastných mien konštatoval, že deti sa v škole ako najzreteľnejší znak vlastných mien učia veľké začiatkové písmeno. V onomastickej edukácii sa výrazne prejavujú prvky gramatizmu, ktorý nemožno nadradovať nad funkčné používanie vlastného mena v komunikácii, no zároveň nemožno akceptovať ani protipól – agramatizmus.

Zástanca Austinovej teórie rečových aktov J. R. Searle, hoci považuje rečové zručnosti za prvoradé, apriori neodmieta opisno-systémovú stránku jazyka, keď konštatuje, že „moje poznanie toho, ako hovoriť jazykom, zahŕňa ovládanie systému pravidiel, vďaka ktorým je moje používanie prvkov tohto jazyka regulárne a systematické“ (2007, s. 29). Poznanie týchto pravidiel môže byť intuitívne, tak ako je to prirodzené u detí predškolského veku, disponujúcich napríklad vrodenými morfológickými predispozíciami. Dieťa prirodzene

²² Napriek pretrvávajúcemu scientizmu vo vyučovaní jazykov sa v propriálnej problematike táto črta nevyskytuje.

túži po systémovosti, čoho prejavom je tvorba okazionalizmov (napr. trojročné dieťa je schopné utvoriť okazionalizmy *koniatko*, *sviniatko*, *topáreň*, *šatáreň* (namiesto obuv a požičovňa šiat), *oprepáčiť* (namiesto ospravedlniť sa) a pod.). Na základe asocičných a analogických procesov si v prekonceptuálnej rovine vytvára vlastný jazykový systém, ktorého platnosť „preveruje“ v reálnej komunikácii. Kognitívna báza preto musí tvoriť základ pre praktickú realizáciu jazyka – reči („hovorenia“), overovať sa v nej. Znalosť o propriách, o ich systéme musí byť teda podriadená komunikácii, kde je prítomná akceptácia potenciálnej chyby. Požiadavku spojenia teórie a rečových aktov sa usiluje naplniť aktuálna komunikačno-kognitívna koncepcia. Prešovská škola uvádza niekoľko základných pilierov a cieľov tejto koncepcie (porov. Liptáková et al., 2011, s. 16)²³:

- rozvíjanie komplexnej gramotnosti, s dôrazom na komunikačnú a literárnu kompetenciu;
- uplatňovanie integračného prístupu (kompetencie, vnútrozložkové, medzizložkové, medzipredmetové vzťahy, prierezo­vé témy);
- rozvíjanie kognitívnych i metakognitívnych procesov žiaka;
- emocionalizácia a kreativizácia žiaka;
- formovanie kultivovaného používateľa slovenského jazyka a recipienta literatúry.

Lingvodidakticky zadefinovanú komunikačno-kognitívnu koncepciu sa vzhľadom na onomastický status propria žiada doplniť aj o **špecifické onomastické prístupy** či princípy zadefinované najmä autormi nemeckej proveniencie. F. Kurt (1994, s. 36) prezentuje tzv. **onomastický princíp** (prístup), ktorý sa zakladá na situačnom a integratívnom chápaní edukácie. Vyučovanie vlastných mien má byť podľa tohto princípu integrované do každého vyučovacieho predmetu (ako sme uviedli v predchádzajúcom odseku), resp. oblasti, ktorá je tematicky s propriami zviazaná. Požiadavka vyhovuje medzipredmetovosti, ilustrujeme ju na príklade vyučovacích predmetov, s ktorými onomastika na prvý pohľad nesúvisí. Matematik J. P. Phillips (1968, s. 432) publikoval štúdiu, v ktorej sa zaoberal názvami kriviek obsahujúcich antroponymum (*Dioclesova krivka*, *Archimedova špirála*, *Descartov list* a i.), ktoré pedagóg môže prezentovať nielen v matematike (*Pytagorova*, *Euklidova veta*, *Eulerovo číslo*). Implementáciu nachádzame aj vo fyzike (*Archimedov zákon*, *stupeň Celzia*, *Pascalov zákon*), chémii (*Petriho miska*, *Mendelejevova tabuľka*), mineralógii (*pietersit*, *columbit*, *lechatelierit*) atď. Pri názvoch veličín, chemických značiek a i. vzniká navyše ideálny priestor na diferenciaciu propriálnej a apelatívnej zložky (*I. Newton – newton*, *B. Pascal – pascal*, *A. M. Ampère – ampér*, *Mendelejev – mendelevium*, *Kopernik – copernicium* atď.), na poukázanie priepustnosti apelatívno-propriálnej bázy. Uvedený prístup je zároveň situačným, t. j. pedagóg implementuje poznatky o propriách všade tam a vtedy, keď je to možné. V podobnom duchu uvažovali aj autorky K. Böhnertová a J. Nowaková (porov. 2020, s. 24) pri návrhoch na zavedenie lekcií tzv. situačnej gramatiky. **Situačný prístup** podľa autoriek spočíva v implementácii onomastiky v situačnom využívaní jazykovej histórie, aplikácii onomastických úvah na situáciu (t. j. kde sa vyskytne komunikačný, pre žiaka relevantný problém, napr. gramatické pochybnosti a pod.). S daným princípom súvisia aj hodiny jazykovej reflexie založené na situačnom pozorovaní javov, pričom sa pri ňom kombinuje situačné, systematické, funkčné a integratívne gramatické učenie (porov. ibid., s. 25). **Model dištančného didaktického prístupu** vo vyučovaní vlastných mien navrhovali H. Gornik

²³ Uvádzame skrátenú verziu.

(2003, In: Böhnert – Nowak, 2020, s. 25) a B. Rothstein (2010, In: ibid.). Uvedený model nezaraďuje do výučby propriá ako čisto lingvistickú tému, naopak, pozornosť by mu mali venovať všetci učitelia bez ohľadu na aprobáciu. Pri pohľade na proprium ako jazykový prvok je žiaduce aplikovať interlingválny prístup, t. j. interpretovať proprium v medzijazykových súvislostiach a s ohľadom na jazykové kompetencie žiaka. Podľa M. Ološtiaka (2018, s. 154), ktorý z hľadiska lexikálnej motivácie zdefinoval dve línie česko-slovenskej onomastiky (etymologicko-tematický a lexikologicko-onomastický), môžeme uvažovať aj o adaptácii týchto prístupov v edukácii. **Etymologicko-tematický prístup** sa zaoberá klasifikáciou proprií podľa pôvodu (ibid.), t. j. podľa kritéria domáce – cudzie, variant novšej podoby jazyka – variant staršej podoby jazyka a pod. Pri **lexikologicko-onomastickom prístupe** sa „onymická nominácia analyzuje na pozadí zdôrazňovania špecifiky vlastného mena“ (ibid.), čo v edukácii vytvára priestor pre komplexnú lexikálnu analýzu propriá. Pri zmieňovanom prístupe uplatňujeme binaristickú koncepciu (Betáková, 1979) – jazykovednú koncepciu, podľa ktorej sa nové slová (v našom prípade propriá) netvorí od koreňových morfém, ale hotových, už existujúcich slov (k onymickej slovotvorbe, názvotvorbe pozri napr. Majtán, 1996; Harvalík, 2000 a i.). Obidva načrtnuté prístupy vychádzajú z onymickej sémantiky, ktorá sa stala zaujímavou najmä pre filozoficky orientovaných vedcov. Otázkou významu a referencie vlastného mena, ovplyvňujúcich ich následný výklad, sa zaoberal napr. J. R. Searle (1958, s. 168). Sformuloval **rigidný zmyslovo-referenčný a denotačno-konotačný prístup**, ktoré môžu tvoriť východiskový bod k prezentácii významu vlastného mena. Zmyslovo-referenčný prístup je založený na existencii rigidného designátora de iure, na ktorý proprium odkazuje (referuje). Vlastné mená sú podľa tohto prístupu výrazy, ktoré „v každom možnom svete označujú to isté individuum bez ohľadu na to, aké vlastnosti toto individuum nadobúda alebo stráca“ (Kripke, 2002, In: Haraj, 2014, s. 23). Denotačno-konotačný prístup sa viaže na pomenovaný objekt (denotát; onymický objekt), ktorý je označený propriálne a proprium asociuje u prijímateľa isté konotácie (na základe poznaných vlastností onymického objektu). Pri vymedzovaní prístupov sme vychádzali z už známych a formulovaných téz, nie je však vylúčené, že ich počet budeme v budúcnosti korigovať. Takisto berieme do úvahy fakt, že iný autor môže vymedziť odlišné prístupy, čo je prirodzené vzhľadom na variety uhlov pohľadu na onymickú jednotku.

2.2.1 Komunikačno-kognitívny model a komunikačná funkcia propria

Primárnou vlastnosťou propria je schopnosť fungovať v komunikácii, pričom táto sociálna podmienenosť je zároveň požiadavkou na jeho existenciu (vlastné meno môže existovať iba vtedy, ak ho prijme istá societa; pozri Blanár (1996) spoločensky podmienená identifikácia). J. R. Searle (1995, In: Nagy, 2012, s. 138) hovorí o sociálno-ontologickej dimenzii proprií – vlastné mená ako jazykové prvky (súčasť jazyka²⁴) existujú v sociálnej realite, resp. spoluutvárajú ju. Komunikačnosť je zakódovaná priamo v onymickom znaku a predstavuje tak ideálny vzdelávací obsah pre komunikačno- kognitívne zacielenú jazykovú edukáciu. Ak vychádzame z latinského koreňa *communicare* („robiť spoločným“), analogicky

²⁴ J. Searle (ibid.) vníma v tomto kontexte jazyk nie ako plnohodnotný prirodzený jazyk, ale ako symbolický systém.

onymická komunikácia je „uskutočňovanie spoločného prostredníctvom komunikátu obsahujúceho onymický znak – proprium“, umiestňovať myšlienkové, propriálne obsahy do spoločného komunikačného priestoru, uchopovať spoločnú jazykovú realitu, koexistovať v spoločnom jazykovom priestore. Vlastné meno podľa J. R. Searla (In: Nagy, 2012, s. 140) figuruje v tomto komunikačnom priestore ako spoločenská inštitúcia, ktorá je závislá od kolektívnej akceptácie. Bez prijatia a cenzúry jazykovej komunity sa v jazyku nemôže udiat nič, pretože jazyk je spoločenský fenomén (Nagy, 2012, s. 142) a je závislý od jeho používateľov. Tak aj používanie proprií je priamo závislé od spoločenskej komunikácie, čo možno viditeľne vnímať na triede zanikajúcich vlastných mien, napr. mien a prezývok po smrti osoby, chotárnych názvov (názvy polí, lúk, lesov, pasienkov, medzi a pod.). Proprium v komunikácii funguje ako jazykové médium, plnohodnotný text, odkazujúci na konkrétnu entitu, preto má byť situačným prvkom každého jazykového vyučovania. Má byť východiskovým textom a zároveň smerovať do komunikačného aktu.

Komunikačno-poznávacia koncepcia reaguje na „komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede (prelom 60. – 70. rokov) a nadviazalo sa ňou na štruktúrno-funkčné a funkčno-komunikačné chápanie vyučovania materinského jazyka ešte z 30. rokov 20. storočia, založené na teórii pražskej lingvistickej školy“ (Liptáková et al., 2011, s. 15). Do popredia vstúpilo „sémanticko-pragmaticko-funkčné“ poňatie jazykovej edukácie (Štěpáník et al., 2019, s. 3). Komunikačno-poznávacia koncepcia v sebe spája komunikačný prístup (rozvíjanie schopnosti komunikovať na základe akomodačno-asimilačnej rovnováhy) s kognitivistickým (rozvíjanie schopnosti konvergentného a divergentného myslenia; Kesselová, In: *ibid.*, s. 106).

V Štátnom vzdelávacom programe (ďalej ŠVP) pre primárne i sekundárne vzdelávanie je demonštrovaná ako komunikačno-zážitkový model (viac o tom Palenčárová et al., 2003). „V jazykovej časti oblasti Jazyk a komunikácia sú určujúcimi ciele rozvíjania komunikatívnych schopností žiakov, ktoré síce boli deklarované aj v minulosti, ale ich uskutočňovanie bolo vytláčané tendenciou obsiahnuť pomerne veľkú sumu jazykových pojmov na vysokej úrovni abstrakcie. Zdôrazňujeme preto chápanie jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, čo by sa vo vyučovaní jazyka malo premietnuť do zámerného preferovania rozvoja komunikatívnych kompetencií. ... Najväčší akcent sa ... kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod.“ (ŠVP, 2015, s. 11). Jazyk je v aktuálnom vzdelávacom štandarde (2022, s. 2) vnímaný ako „nástroj myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka. Vo vyučovaní jazyka je v popredí analýza a interpretácia textov/prejavov a tvorba vlastných textov/prejavov, ktoré sú adekvátne konkrétnej komunikačnej situácii. Model vo vzdelávaní vyzdvihuje komunikačnú (parolovú) zložku jazykového vzdelávania a stavia na základoch sociolingvistického výskumu, ktorého východiskom je komunikačný akt v rôznych komunikačných situáciách. Vlastné meno vzniká ako komunikačný akt odzrkadľujúci potreby spoločnosti a v edukácii by malo smerovať k formovaniu komunikačných kompetencií, resp. zručností (termín používaný nejednotne v závislosti od autora). Cieľom vzdelávania však nie je vedomostná základňa, tá predstavuje iba prostriedok k funkčnému používaniu onymických znakov v komunikácii, chápaniu ich statusu v spoločnosti. Komunikačné vyučovanie propriálnej problematiky je v súlade s konštruktivisticky orientovanými koncepciami zameriavajúcimi sa na parolovú

zložku, na rečové akty žiaka (viac o problematike R. Searle, 2007) a z toho vyplývajúcu aj funkčnosť onymického znaku v komunikačnej praxi. J. Kesselová (In: Štěpánik et al., 2019, s. 103) funkciu komunikačnej edukácie spája s tromi kategóriami: jazykové vedomie, jazyková inteligencia²⁵ a korektná jazyková komunikácia. Kategória jazykového vedomia sa utvára podľa autorky (ibid.) na základe spontánneho jazykového vedomia, s ktorým dieťa vstupuje do edukácie, t. j. ovláda v bežnej komunikácii (z aspektu propriálnej tematiky) súbor znakov onymickej sústavy, no nedokáže ich popísať a odôvodniť ich použitie. N. Coupland (2007, In: Slančová – Slančová, 2014, s. 31) chápe jazyk ako spôsob konštruovania sociálneho sveta, analogicky tak možno definovať aj vlastné meno ako jazykový konštrukt o spoločenskej mimojazykovej realite. Proprium sa stáva nielen primárnym objektom vo vyučovaní, ale zároveň jedným z nástrojov poznávania sveta (porov. Furdal, 2007, s. 46), myslenia a odovzdávania (resp. uchovávanía) informácií, „prostriedkom umožňujúcim hovorenie o niečom, čo tu priamo nie je“. Pomocou jazykového znaku odkazujeme na vonkajší svet, na predmety, javy, osoby, ktoré nás obklopujú (porov. aj Beláková, 2010, s. 42), prostredníctvom onymického znaku odkazujeme na konkrétnosti vonkajšieho sveta, pričom tieto konkrétnosti „oživujeme“ v každom rečovom akte. Vlastné meno sa stáva prostriedkom poznávania jazykového sveta, pretože odráža a konzervuje v sebe (nielen) lingválne charakteristiky spoločnosti. Proprium v praxi rôznych societ v sebe odráža dynamiku jazyka odzrkadľujúcu zároveň dynamiku spoločnosti. Ako sa vyjadril G. Koř (2002, s. 191), „žiaci môžu spoznávať zásah jazyka pri odhaľovaní priestoru, a tým odhaľovať svet...“ Proprium vzniká v dialógu a zároveň ako vnútorný dialóg. Ako konfrontácia a syntéza myšlienkových obsahov jednotlivca a spoločensko-historickej skúsenosti. Pri vlastnom mene nastáva vnútorná konfrontácia individuálne vnímaného onymického obsahu a spoločenského vedomia. „Vlastné mená nemôžu existovať bez včlenenia do komunikačných aktov, zúčastniť sa na komunikácii je ich hlavnou funkciou“ (Šrámek, 2003, s. 21). Citovaný autor (ibid., s. 21 – 22) zároveň vyčleňuje 3 dimenzie komunikačnej funkcie proprii:

1. *všeobecná úroveň* – súvisí s bytím proprii, je primárna a univerzálna pre propriálnu sústavu; prislúcha propriám ako druhu a vychádza zo všeobecného propriálneho príznaku – byť vlastným menom. Ide o ontologický status proprii, onymický status.

2. *dimenzia príznakového charakteru* – prejavujú sa štýlové príznaky, napr. citovosť, ironickosť, deminutivizácia, subjektívnosť a pod.;

3. *dimenzia jazykového konania* – používanie proprii v komunikácii, konkrétnych rečových aktoch, komunikátoch, konkrétnych jazykoch.

Prostredníctvom týchto troch dimenzií proprii participujú v spoločensko-komunikačných vzťahoch. Podľa V. Blanára (1996a, s. 15) sa dokonca do nich „zapájajú užšie a bezprostrednejšie ako apelatíva“. Stávajú sa prvkami komunikácie mikro- i makrosociet, prvkami jednotlivých komunikačných registrov (viac k registrom J. Slančová, 2013). V edukácii je propriálny znak prvkom komunikačného registra edukátora a jeho edukanta. Špecifická školská komunikácia sa odohráva ako asymetrický školský dialóg v rozmedzí trojpólovej interakcie. Vlastné meno do tejto komunikácie vstupuje prirodzene ako kontaktný prostriedok (mená participantov) aj ako predmet edukácie. Prechádza cez všetky komunikačné registre (o tom viac napr. Slančová, 2013; Krško, 2016) a dotýka sa všetkých

²⁵ Autorka používa termín namiesto zaužívaného jazyková a komunikačná kompetencia.

sociálnych rolí v sociálnej inštitúcii – škole. J. Lomenčík (2019) dodáva, že v školskom prostredí vzniká množstvo malých societ, ktoré sa diferencujú, no zároveň koexistujú v rámci väčšieho celku. Medzi týmito societami vzniká jazyková interakcia, ktorá je často charakteristická uvoľnenosťou až žoviálnosťou prejavu, v onymickej nominácii charakteristická používaním neúradných podôb antroponým (prezývok). W. Lubaš (1980, s. 27 – 28) vyčlenil tri systémy „jazykového kontaktu“ v školskej komunikácii, ktoré možno aplikovať aj na onymický systém:

A. *úroveň používania štandardného jazyka* (celoštátna podoba) – participanti edukácie používajú v komunikácii oficiálne podoby mien (*Matej Belák, Alexandra Zaťková, Monika Zaťková*), čím naznačujú zároveň postoj a vlastnú pozíciu v komunikácii;

B. *úroveň všeobecná* (lokálna) – akceptuje sa používanie rozličných variantov vlastných mien (*Matej, Alexandra, slečna Zaťková*); v bežnej školskej komunikácii je dominantná;

C. *úroveň individuálneho kontaktu* – pripúšťa hypokoristické, deminutívne, nespisovné nárečové a slangové podoby s individuálnym vkladom komunikantov (porov. aj Krško, 2016, s. 19), napr. *Maťulo, Sašena, Mony, Kajka*. Pri kontakte pedagóga so žiakom sa vlastné mená z úradnej podoby transformujú do neúradnej, realizuje sa mimoriadne špecifický druh súkromného styku s vyjadrením stupňa expresívnosti (*Zuzana – Zuzka, Zuzka*). Na tejto osi prebieha asymetrický dialóg, pri ktorom žiak kontaktuje učiteľa oficiálne prostredníctvom apelatívneho pomenovania, a sám je oslovovaný propriálne. Zaužívané apelatívne pomenovanie „*pani učiteľka, pán učiteľ*“ však v povedomí žiakov figuruje v pozícii vlastného mena a nahrádza antroponymum, je zároveň istou deskripciou pedagóga. Takáto prirodzená komunikačná situácia v konkrétnom komunikačnom priestore je vhodným východiskovým textom na vyvodzovanie témy variantnosti jednotiek antroponymickej sféry, ktorá je pre onymický systém príznačná. V apelatívnej slovnej zásobe sa variantnosť do takej vysokej miery neuplatňuje a je viac-menej uzavretá, napr. apelatívum *jar* má fixnú podobu, príp. apelatívum *strom* je obmedzené derivačnými príponami, avšak antroponymum *Jaroslav* môže mať podoby *Jarko, Jarino, Jaro, Jarinko, Jarči* atď. (v závislosti od jazykovej kreativity používateľa). Vlastné meno je od komunikačnej praxe a konkrétnej komunikačnej situácie závislé natolko, že aj jeho status môže byť areálovo viazaný. Tak napríklad uniká (názvy označujúce jedinú entitu), ako *peklo, raj* nemajú v našich podmienkach onymický status. Francúzsky jazyk, naopak, rozlišuje apelatívum *l'Église (kostol)* a proprium *L'Église (cirkev)*, pričom podoba *L'Église* nereferuje na vlastné meno, ale je vyjadrením úcty. Pravopisná realizácia v súlade s konvenčným pravopisom je reakciou na onymický status jazykového znaku a je nutné osvojiť si okrem pravopisu aj kultúrny význam slova. Z aspektu osvojovania si slov možno konštatovať, že používateľ jazyka si osvojuje jazykový znak dvakrát – ako apelatívum aj proprium, pričom každému z nich pripisuje iný význam. Pri osvojovaní proprií sa vyskytuje oproti apelatívam ešte jedna odlišnosť – aj rovnaké propriá si používateľ jazyka osvojuje ako dva odlišné jazykové znaky, a to v závislosti od onymickej sémantiky, napr. *Poprad* ako mesto, *Poprad* ako rieka. Existencia vlastného mena je podmienená spoločenskými komunikačnými potrebami, ako vyjadril M. Majtán (2011, s. 15), základom onymickej nominácie je „spoločensky podmienená identifikácia objektov pomenúvania.“ V súvislosti s potrebami society sa onymický systém neustále dynamicky mení, no nepretržite plní funkciu dorozumievacieho prostriedku na úrovni identifikácie, diferenciácie, lokalizácie.

Ontologický status vlastného mena je založený na jeho používaní istým spoločenstvom. Propria vznikli z komunikačnej potreby označovať či lokalizovať isté objekty. V prípade antroponým aj onymické objekty do vysokej miery diferencovať. R. Šrámek (2003, s. 19) považuje fungovanie propria v spoločenskej komunikácii za „základní a ... konečný cíl proprií“, pričom by sa mal v komunikácii „chovať ... jako jev jazyka a sloužit specifickým způsobem a se specifickým cílem komunikačním potřebám“. V tomto priestore možno veľmi efektívne využiť napr. prezývky, ktoré sú žiakom zo všetkých proprií najvlastnejšie. Prezývka je onymický znak špecifickej povahy, pretože jej nositeľ sa s ňou nemusí stotožňovať a ani mu nemusí byť známa. Školské prezývky sú špecifickým výrazom školského onymického komunikačného registra. J. Krško (2016, s. 25) definuje onymický komunikačný register ako „súbor onymických a mimojazykových prostriedkov používaných v istých komunikačných sférach a komunikačných situáciách, determinovaných sociálnymi, komunikačnými, makrosociálnymi a mikrosociálnymi registrovými normami. V slovenskej onomastike je zaužívaný aj termín mentálny onomastikon. Práve determinácia sociálnymi normami je veľmi príznačná pre tvorenie prezývok, v ktorých sa zároveň odráža príbehovosť viazaná na pomenovací akt. Vlastné meno je samo osebe príbehom spätým s onymickým objektom, napr. obrazne vyjadrená prezývka *Pečienka* vznikla na základe odpozorovaného dlhodobejšieho správania osoby (nadmerné požívanie alkoholu a potenciálna hrozba ochorenia pečene). Živé meno *Kohút* zasa jazykovo odkazuje na bývalé zamestnanie nositeľa (pracovník na slepačej farme). Motivácia vyjadrená príbehom je typická pre celý onymický systém. Na ilustráciu uvedieme ľudovú etymológiu lesného porastu *Zabité* v obci *Cífer* (Beláková, 2010, s. 67), ktorú súčasní obyvatelia obce vnímajú ako vymyslený príbeh o vražde mládenca. V rukopisne zachovanom *Veršovanom popise Cífera* (1813) sa však píše:

*„... V ňom Makripodáry ze Šlospergom bival,
kedisi, šak jeden s druhím se nežnášal.
Tam temu pan Šlosperg chrta rozdobrého
zabil, zajácov ten mu chitával mnoho!
Makripodáry s ňim za to se povadil.
Ón ale jako psa i jeho zastrelil.“*

Dnes už neznámy príbeh, ktorý je podkladom pre ľudovú etymológiu²⁶, má v edukácii, najmä regionálne zameranej, veľký potenciál, napríklad uplatnením viacstranného učenia (porov. Petlák, 2005, s. 15) založeného na prvkoch riešenia problémov, ktoré predstavujú redukovanú podobu vedecko-výskumnej činnosti žiaka, osvojovania si nového prostredníctvom prežívania. Aktuálne sa v didaktike cudzích jazykov prezentuje zážitková metóda rozprávania príbehov – storytelling, ktorú niektorí považujú za umenie jazyka, pretože cieľom rozprávača je pomocou jazyka a mimolingválnych prostriedkov vytvoriť predstavy či obrazy o príbehu. Metóda je efektívna aj v onomastickej edukácii, žiaci majú pri nej možnosť uvedomovať si ukotvenie propria v časovo-priestorových dimenziách a chápať ho ako prvok komunikácie. Ako skonštatoval S. Utěšený (1980, s. 31), každý z takýchto prvkov má „svůj ‚dějepis‘ či chronologické rozložení v souřadnicích časových a svůj ‚zeměpis‘ či areálové rozložení a strukturaci v souřadnicích prostorových...“. Keď vychádzame z faktu, že každé

²⁶ Pri implementácii ľudovej etymológie do vyučovania je žiaduce vysvetliť aj skutočnú motiváciu a rozdiel medzi odborným výkladom, etymológiou na jednej strane a ľudovým výkladom, ľudovou etymológiou na druhej strane.

vlastné meno vzniklo za určitých okolností (v určitej onymickej situácii), musíme pripustiť, že za každým z nich sa skrýva narácia, „...za každým jedným je ukrytý príbeh života, príbeh človeka, ale aj národa“ (Pajtinka, 2005, s. 38). A príbeh je práve silným motivantom pre žiaka (v recepčnej i produkčnej podobe) – napätie, zápletky, hľadanie a nachádzanie odpovedí na vnútorné otázky, stotožňovanie sa s hrdinami príbehu a iné. Narácia je pre dieťa prirodzená (na Slovensku sa ňou zaoberá M. Klimovič; 2020) a odporuje jej miskonecept učiteľa, že dieťa je pripravené rozprávať až vtedy, keď si osvojí gramatickú (teoretickú) základňu. Dieťa si reč osvojuje jej používaním v konkrétnej komunikačnej situácii a postupne si tak buduje komunikačnú kompetenciu. Komunikačné kompetencie sa formujú v komunikačne ladenej edukácii, príp. komunikačnou prípravou (porov. Palenčárová et al., 2003, s. 17). Formovanie komunikačnej výchovy podľa autoriek (ibid.) pozostáva z formovania procesu poznávania a pozorovania (zmyslami aj cez text), procesu čítania a porozumenia textu, procesu počúvania a porozumenia textu a s tým súvisiaceho problému kladenia otázok a z interpretácie textu. Pri komunikačnej výchove sa u edukantov utvárajú komunikačné kompetencie a zručnosti. Pri propriách možno hovoriť o onomastickej subkompetencii, t. j. schopnosti používať vlastné mená v komunikácii vzhľadom na rozličné komunikačné situácie (resp. konkrétne onymické situácie; porov. Majtán, 1996, s. 8) a komunikačných partnerov; schopnosti dešifrovať vlastné mená v komunikácii ako jazykové jednotky označujúce jednotliviny a tiež ich graficky stvárňovať. Súčasťou tejto kompetencie je aj schopnosť aktualizovať vedenie o onymickom objekte (mimojazykové znalosti), keď „komunikant i adresát poznajú zložky onymického znaku v takej miere, ktorá je dostačujúca pre danú komunikáciu“ (Blanár, 2003, s. 9). Podľa I. Haraja (2014, s. 27) môže byť „vedenie o onymickom objekte rozdielne široké. Pre toho, kto objekt pomenúval ..., vedenie o onymickom objekte spočíva len v znalosti príslušnej jazykovej konvencie, pretože v tomto prípade sú komunikanti s pomenovaným objektom oboznámení. Iba znalosť konvencie sa uplatňuje tiež pri tzv. „známych“ menách (*Bratislava, USA...*). Jestvujú aj „menej“ známe mená, keď znalosť jazykovej konvencie podporujú aj ďalšie „encyklopedické“ informácie o referente, hoci nemusia byť vyčerpávajúce (*David zo Senca, Honduras...*). Pri „neznámych“ menách komunikant nevie bez mimojazykových znalostí identifikovať ich nositeľa. Tu musia byť znalosti pomerne široké, aby sme dokázali menu prideliť príslušný referent (*Hul, Durango...*).“ Podľa V. Blanára (2003, s. 11 – 12) sa vedenie o onymickom objekte môže prejaviť v troch základných polohách:

1. Komunikant vie, do ktorej triedy vlastných mien pomenovaný objekt patrí; referenčný vzťah sa realizuje na základe poznania informačnej zložky onymického znaku. Príklad: *Jurko sa bol včera kúpať*. Percipient identifikuje antroponymickú triedu, hoci bez terminologického zaradenia. Žiak v danej situácii pozná zaradenie objektu medzi antroponymá, no nemusí vedieť túto triedu pomenovať. V procese poznávania dieťa najprv vie, že ide o označenie osoby, na primárnom stupni vzdelávania sa naučí, že ide o vlastné meno osoby. Pri spoznávaní osoby nie je nutné, aby mal s pomenovanou osobou predchádzajúci kontakt, t. j. pozná ju sprostredkovane cez telefón, mail, inú osobu a pod. (Bloom – Birch, 2002, s. 442).

2. Komunikant pozná iba triedu onymického objektu alebo mu je onymický objekt úplne neznámy. Táto situácia bežne nastáva v edukácii, napríklad pri osvojovaní si toponým označujúcich vzdialené topografické objekty (*Antarktída, Amerika, Austrália, Himaláje*),

mien osobností (*Anton Bernolák, Ján Botto, William Shakespeare, E. A. Poe, M. C. Sklodowska, I. Newton*), historických postáv (*Mojmír, Cyril a Metod, Ľudovít XVI., Napoleon*) a pod. Dieťa si osvojí najprv zvukovú podobu onymického znaku a až v procese edukácie si doplní potrebné encyklopedické informácie o danom objekte. Je prirodzené, že používateľ propria nikdy neobsiahne úplný onymický obsah pomenúvaného objektu, resp. pri používaní onymického komunikačného znaku pracuje s individuálnym onymickým obsahom, často majúcom podobu miskoncepcií. Keď oboznamujeme dieťa s týmto jazykovým znakom, prezentujeme mu ho cez vlastné obsahy, nikdy sme pritom toto miesto nemuseli navštíviť a dieťa ho tiež pri učení sa slovám nevníma tu a teraz. Chýba tu teda vzťah priamej referencie a možnosti odkázania na objekt, ktorá sa realizuje pri učení prvým slovám (porov. aj Bloom, 2015). V tomto prípade sa neuplatňuje referencia.

3. Komunikant pozná triedu onymických objektov, ale referenčný vzťah ostáva vedome utajený, referencia má nulovú realizáciu, napr. *Stalo sa raz v meste N*. K tejto triede by sme mohli zaradiť 4. situáciu, pri ktorej komunikant pozná onymický objekt aj jeho pomenovanie, no referenčný vzťah nerealizuje v dôsledku momentálnej prekážky, napr. ochorenia centrálnej nervovej sústavy, stavu momentálneho nevybavenia si mena a pod. Danú situáciu skúmali V. Bruce a A. W. Young (1986, 1986, in: Brédart et al., 2002) na tzv. modeli rozpoznávania tváre²⁷ a identity osoby²⁸ (Schéma 2, 3).

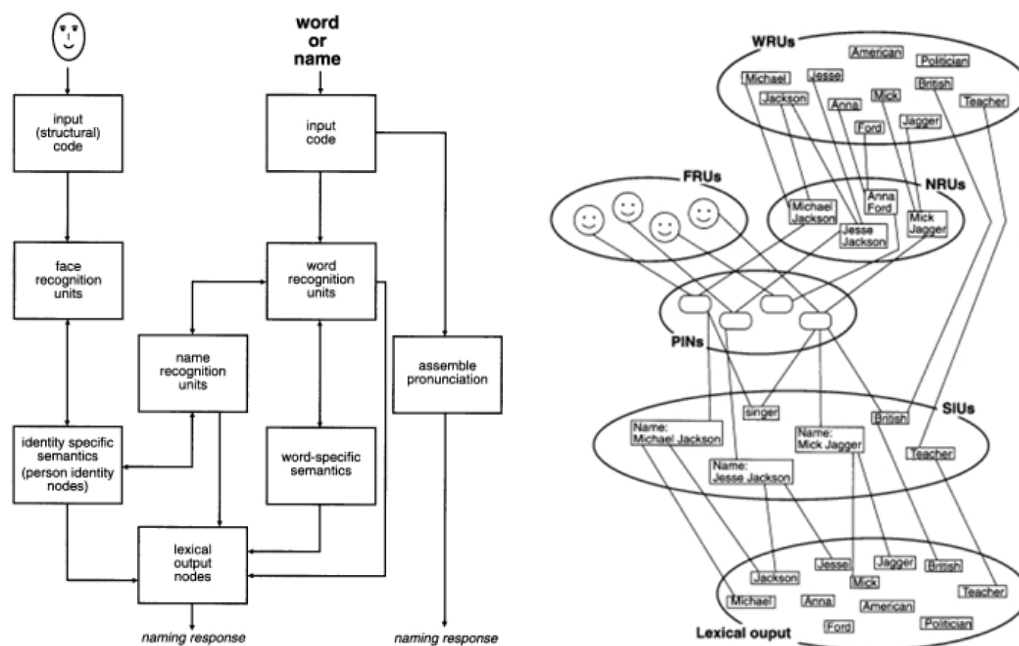


Schéma 2, 3: Model rozpoznávania tváre, mena a rekognície slova (Bruce – Young, 1986 et Burton – Bruce, 1993, In: Brédart et al., 2002).

Experimentátori dospeli k záveru, že pri identifikácii osoby dochádza počas štyroch etáp, v ktorých sa vytvárajú na seba navzájom nadväzujúce kódy (ide o tzv. sekvenčný prístup).

²⁷ Len na margo uvedieme, že jedinec pri rozpoznávaní tváre vníma ako prvé oči a horné partie tvárovej časti (Piaget – Inhelder, 2014, s. 26), čo sa podľa nášho názoru prejavuje aj v onymickej nominácii (pri tvorbe prezývok a prvotných priezvisk – tvár ako jeden z dominantných motivačných faktorov).

²⁸ Úlohou respondentov bolo na základe fotografie tváre známej osobnosti túto osobnosť pomenovať.

V prvom kroku si osoba vytvorí štruktúrally kód vizuálnych vlastností tváre. Kód vzniká z jednotiek, ktoré autori experimentu nazvali FRU (face recognition units). Jedna jednotka FRU pritom obsahuje tvár jednej známej osoby, jej štruktúrally kód. Jej úlohou je signalizovať prekrytie medzi percepčným vstupom (t. j. tým, čo vizuálne vnímame) a štruktúrally kódom tváre, ktorú reprezentuje. K jednotke FRU sa následne pridružuje identifikačný uzol osoby PIN (person identity node), ktorý sa aktivuje po zaktivovaní FRU a umožní prístup k tzv. sémantickým kódom špecifickým pre identitu ISSC (identity-specific semantic codes). ISSC predstavujú akékoľvek informácie známe o jednotlivcovi (s výnimkou jeho mena, ktoré existuje podľa výskumníkov v osobitnom systéme a je prístupné až po aktivácii PINu osoby; vlastné mená sú spracované systémom rozpoznávania slov (WRU) a až po jej identifikácii ako lexikálnej jednotky propria v mentálnom lexikóne sú spracované systémom rozpoznávania osôb. Podľa záverov experimentu prístup k menu osoby z jej tváre závisí od prístupu k niektorým ISSC a aktivácie jednotlivých kódov a uzlov po rozpoznaní tváre (ibid.). Špecifickou kategóriou je (obmedzená) znalosť referenta a neznalosť pomenovania (u detí v senzomotorickom štádiu vývinu), ktoré dieťa následne nahrádza uvádzaním deskripcií, príp. súvislostí (porov. Vužňáková, 2020, s. 138), napr. rodinného priateľa s menom *Tomáš Petráš* označí ako „*uja, ktorý má červenú šiltovku*“. Využíva individuálny sémantický špecifikačný kód osoby, ktorý vôbec nemusí byť v zhode s uzuálnym významom, ale vyplýva z konkrétnej percepčnej skúsenosti dieťaťa. Ako konštatuje K. Vužňáková (2020, s. 139), u detí „dôležitú úlohu pri používaní lexikálnych jednotiek zohráva skúsenosť, t. j. konotácia, nie denotačný význam“. „Porozumenie denotačnému významu podnetových slov“ podľa M. Klimoviča et al. (2020, s. 7) je viditeľné už v prvom ročníku primárneho vzdelávania, pričom sú neustále prítomné „subjektívne konotácie ako súčasť prirodzenej jazykovej interpretácie sveta dieťaťom“ (ibid.).

Participantí školskej komunikácie sa dostávajú do všetkých načrtnutých polôh, preto súčasťou komunikačnej onomastickej výchovy žiaka má byť formovanie schopnosti dekódovať, do akej miery bola realizovaná referencia, prečo daný stupeň vedenia o onymickom objekte komunikant v komunikácii využil, ako môže on sám využiť tieto situácie a podobne. Žiaľ, v závere musíme konštatovať, v súlade s J. Kesselovou (In: Štěpánik et al., 2019, s. 111), že „komunikačno-poznávacia výučba jazyka je sviatočnou didaktikou, a didaktikou všedného dňa je reprodukčno-klasifikačná a deskriptívne-aplikačná výučba jazyka“.

2. 3 Didaktické princípy a zásady v onomastickej edukácii

Systém princíпов a zásad ako základných všeobecných požiadaviek (porov. Petlák, 1997) na dosahovanie stanovených cieľov onomastickej edukácie vychádza z fundamentu všeobecnej didaktiky, lingvodidaktiky i onomastiky. Viaceré didaktické práce podávajú ako terminologické synonymá aj princípy (porov. napr. Liptáková et. al., 2011, s. 44), terminologické rozlíšenie princíпов a zásad je nateraz nejasné a vágne. Krátky slovník slovenského jazyka (2020, s. 580, 897) definuje princíp ako zásadu, domnievame sa však, že v didaktike by k ich terminologickému odlíšeniu malo prísť v prospech chápania princípu ako „všeobecnej zákonitosti“ (2020, s. 580; ďalej KSSJ) a zásady ako spoločensky, individuálne

ustáleného názoru na správanie (ibid., s. 897). Zásadu chápeme ako požiadavku s individualizačným potenciálom, pedagóg môže disponovať vlastnými zásadami, ktoré však nemusia byť v súlade so všeobecnou zákonitosťou – princípom. Ľ. Liptáková et al. (2011, s. 44) rozlišujú dve oblasti lingvodidaktických princípov²⁹: jazykovedno-literárnovednú a pedagogicko-psychologickú. Pre literárnovedno-lingvistickú oblasť sú charakteristické princípy súvisiace s:

a) vývinom, stavbou a fungovaním jazyka (porov. Dolník et. al., 1999, In: Liptáková et al., ibid.), najmä princíp analógie a implikácie v jazyku (porov. aj Liptáková et al., 2011, s. 45);

b) recepciou, analýzou a interpretáciou (literárneho) textu;

c) procesom rečovej ontogenézy.

Načrtnuté princípy je možné aplikovať na onomastickú edukáciu, ak prihliadneme na vývin, stavbu a fungovanie onymickej sústavy, recepciou, analýzu a interpretáciu onymického znaku a proces jeho osvojovania v ontogenéze reči.

V pedagogicko-psychologickej oblasti vyčleňujú autori (ibid.) princípy súvisiace:

a) s vytvorením optimálnych podmienok pre vyučovací proces³⁰;

b) s reálnymi možnosťami učiacich sa subjektov (Liptáková et al., s. 45).

Zo špecifických princípov týkajúcich sa predmetového kurikula vyberáme nasledujúce (M. Ligoš, 2009a, s. 37, 80; Ligoš, 2009b; Liptáková et al., 2011, s. 46 – 50) a prispôsobujeme ich onomastickej edukácii:

- **komunikačno-kognitívny (poznávací) prístup** – rozvíjanie kognitívnej a komunikačnej kompetencie počas získavania poznatkov o jazyku. V onomastickej edukácii ide o rozvíjanie schopnosti žiaka myslieť o vlastnom mene, o jeho funkciách a onymickom statuse, o špecifikách onymickej sústavy a na základe poznatkov o nej tvoriť korektné rečové akty (písomnej i ústnej podoby), vrátane adekvátneho uplatnenia ortografickej kompetencie. J. Palenčárová (2003, s. 42) hovorí o zásade komunikačného prístupu ako o preferovaní dialógu pred monologickými replikami učiteľa. Súčasťou prístupu je požiadavka *systemovosti* onymického systému, *jednotnosti*, resp. všeobecnej uplatniteľnosti poznatkov o danom jave, a *osvojiteľnosti* (schopnosť žiaka jazykovo narábať s propriom bez nutnosti použitia príručky; porov. aj Smejkalová, 2019, s. 288). Tomuto prístupu zodpovedá staršie vymedzený funkčný prístup (napr. Čechová – Styblík, 1989, s. 31) ako najvyššie kritérium pri výbere, riadení a realizácii učebného obsahu.

- **relačný prístup** (Štěpáník et al., 2019, s. 14 – 15) – pri utváraní obsahu onomastickej edukácie prihliadať na jednotlivé prvky relačne, nie ako izolované kategórie, t. j. „na podklade vzájemných vzťahů (relaci) mezi různými momenty intencionálního uchopení obsahu ... a na základě obsahových transformací mezi nimi“ (Slavík et al., 2017, In: Štěpáník et al., 2019, s. 15).

- **prístup rozvíjania jazykovej (a literárnej) kultúry žiaka (kultúrnej kompetencie) a kultivovania rečového správanía sa žiaka** – v onymickej sústave sa prejavuje aj schopnosťou žiaka vedieť rozlíšiť jednotlivé formy onymických systémov (štandardizovaná

²⁹ Autori zároveň rozlišujú 3 úrovne princípov – konceptuálne, didaktické a edukačné (porov. Liptáková et al., 2011, s. 43 – 51).

³⁰ Zásada zadefinovaná podľa I. Tureka (2008; prepracované vydanie 2014, s. 159).

a neštandardizovaná vrstva) a správne ich použiť v reči, schopnosťou adekvátne využiť konkrétne propriá v komunikácii a hodnotiť správnosť využitia proprií v komunikátoch iných používateľov jazyka, napr. neadekvátne použitie hypokoristickej podoby v úradnej komunikácii, oslovenie úradným menom, t. j. menom a priezviskom v konkrétnych situáciách, oslovenie v elektronickej komunikácii a pod.

- **komplexnosť a integrita** – E. Liptáková et al. (2011, s. 46) ju špecifikujú ako tematicko-poznatkovú integráciu na úrovni kompetencií, medzipredmetovej a prierezovej úrovni a na úrovni medzizložkovej a vnútrozložkovej. Proprium, ako sme už viac ráz načrtli, má medzipredmetový potenciál, bez ktorého uplatnenia nemožno onomastickú edukáciu považovať za uspokojivú. Medzipredmetové vzťahy s geografiou, biológiou, históriou (a i.) sú nevyhnutné rovnako ako prierezové témy regionálnej výchovy, osobnostného rozvoja a pod. Vnútrozložkovo sa propriálna problematika prepája so všetkými javmi, pretože vlastné meno obsahuje všetky prvky ako apelatívne jazykové znaky (potenciál má vo vyučovaní všetkých rovín i štylistiky pri využití situačného alebo dištančného prístupu). Princíp komplexnosti pri propriách znamená prezentovať ho v jeho celosti, bez uprednostňovania niektorej z jeho zložiek, pri vyvodzovaní propriálnej problematiky upriamovať pozornosť žiaka na identifikačnú, diferenciačnú, lokalizačnú i komunikačnú stránku vlastného mena.
- **jednota poznávania a zážitkovosti** – pozitívne emócie pri získavaní poznatkov ako predpoklad k dôslednejšiemu osvojeniu si problematiky. Vlastné meno má silný potenciál zážitkovosti, najmä ak sa v edukácii využíva v spojení s konkrétnym nositeľom, regionálnymi aspektmi či známymi objektmi (viac o tom napr. Lomenčík, 2019).
- **primárne uplatňovanie jazyka/reči pred metajazykom/metarečou** – uprednostňovanie parolovej stránky pred langueovou, t. j. učiť viac propriá, nie o propriách, používať onymický materiál ako východiskový, nie ako cieľový.
- **orientácia na žiaka** s uplatnením zásady vekuprimeranosti – zohľadnenie zákonitostí rečového vývinu (i kognitívneho vo všeobecnosti) dieťaťa – vlastné mená si dieťa osvojuje najprv na úrovni bioným (antroponymá a zoonymá), neskôr jednoduchých ojkonym, hydronym a až potom pracuje s viacslovnými názvami. Podľa výskumu D. Slančovej a kol. (2018) pomenovania osôb a zvierat tvoria centrálnu slovnú zásobu dieťaťa (cca polovicu slovnej zásoby) a patria medzi jeho prvé slová (už v 9. mesiaci), ktoré je schopné si osvojiť do 18 mesiacov (ibid., s. 60). Apelatívne a propriálne pomenovania blízkych osôb, priateľov, zvierat a pod. a osvojenie si vlastného mena v rozličných jeho variantoch tvoria základ antropologickej slovnej zásoby dieťaťa (ibid., s. 49). Podľa D. Slančovej et al. (2018, s. 60) tvoria „jadro utvárajúceho sa onymického komunikačného registra“. V zoonymnej sústave dominujú podľa výskumov uvedených autorov (ibid.) propriá pomenúvajúce reálne spoločenské zvieratá (17 mesiacov), ich reprezentácie i fiktívne rozprávkové postavy. Toponymá (22. mesiac) a chrématonymá (23. mesiac) tvoria okrajovú vrstvu (ibid., s. 62). S vývinovými charakteristikami jedinca a s mierou kognícií súvisí aj **prijateľnosť** – požiadavka, aby bol žiak/študent schopný dešifrovať onymickú jednotku, odhaliť motivačný význam, príp. odlišiť aktuálny význam.
- **akomodačno-asimilačná rovnováha** (Kesselová podľa Dolník 2006, In: Štěpánik et al., 2019, s. 104) – žiak sa v jazykovom vzdelávaní učí prispôbovať komunikačným okolnostiam (akomodácia) a tiež si prispôbovať okolie potrebám vlastného ja (asimilácia).

- **aktuálnosť jazykovedných (a literárnovedných) poznatkov** – pedagóg zohľadňuje najnovšie onomastické poznatky a aplikuje ich do edukácie, napr. téma chrématoným.
- **intertextovosť** – súvisí s formovaním schopnosti žiaka pracovať s rozličnými navzájom súvisiacimi textami (lineárnymi i nelineárnymi), a to na recepčnej i produkčnej úrovni. Podľa M. Ligoša (2009b, s. 100) „žiak participuje na nepretržitom dialógu s textami a replikami rôznorodého charakteru“. Propriálna problematika sa intertextuálne prejavuje transpozíciou proprií, napr. použitie mena *Dora* na vyjadrenie negatívneho postoja k osobe s pôvodným menom *Júlia*. Tento proces sa prejavuje aj v apelativizácii proprií, napr. *Lazár – lazár, Xantipa – xantipa, Šalamún – šalamún* a pod. Prevzatie mena pritom vždy vychádza z mikrokontextu pôvodného názvu a preberá sa do konkrétnej nominačnej situácie.

V súvislosti s textovou vlastnosťou intertextualitou možno vymedziť aj princípy intencionálnosti (zámer textu), prijateľnosti (schopnosť a miera adresáta dešifrovať text) a situačnosti (situačná podmienenosť textu). **Intencionálnosť** súvisí so zámerom a účelom textu podliehajúcim autorovi. Proprium vystupuje ako text, ktorý vznikol za účelom pomenovať z istých dôvodov konkrétny objekt, entitu. Následne tento text plní v komunikácii propriálne funkcie (identifikácia a i.). Prirodzený zámer reálneho propria-textu je odlišný od intencionálnosti školského propria-textu, ktorého úlohou je prezentovať svoje pravopisné špecifiká. Princíp intencionálnosti v onomastickej edukácii značí orientovanosť na jeho základné funkcie. **Situačná podmienenosť** propria sa odvíja od jeho ukotvenia v nominačnom akte. Pri nominácii je prítomný motivačný význam, t. j. zamýšľané asociácie pri vzniku názvu, no pri jeho interpretácii sa objavuje aktuálny význam ako akt asociácie (Böhner – Nowak, 2020, s. 10) a prichádza ku konfrontácii týchto dvoch významov. Onomastická edukácia by mala zohľadňovať nominačný akt, reflektovať mimojazykové faktory, ktoré do nominácie vstupujú, a upozorňovať na potrebu situačnosti pri vzniku akéhokoľvek pomenovania.

Hraničná pozícia didaktiky vlastných mien vymedzuje zásadnú pozíciu všetkých všeobecnodidaktických zásad: *vedomelosti a aktivity, názornosti, primeranosti, trvácnosti, systematickosti, vedeckosti, operatívosti výsledkov* a pod. (napr. Petlák, 1997; Turek, 2014 a i.). Zásada uvedomelosti a aktivity vychádza z aktívneho osvojovania si poznatkov, aktívneho prístupu k učebnému obsahu. Uvedomelosť znamená uvedomenie si cieľa, výsledku a metódy, ktoré k cieľu vedú, no na báze vytvorenia kladného vzťahu k problematike (Petlák, 1997, s. 97). Vychádzajúc z aktuálnej situácie, postojov žiakov a pedagógov k propriálnej problematike možno konštatovať, že zásada sa uplatňuje v značne redukovanej miere. Žiaci vzhľadom na dominantnú pozíciu pravopisných charakteristík proprií vnímajú vlastné mená ako zbytočné a motivácia aktívne si osvojovať poznatky sa vytráca. Až 15 % opýtaných žiakov je presvedčených, že propria vznikajú ako produkt, „výmysel jazykovedcov“ v umelom jazykovednom prostredí alebo ľudí z dávnej minulosti (porov. Beláková, 2010, s. 95) a my aktuálne názvy už len opakujeme. O (ne)funkčnosti vlastného mena svedčí výpoveď žiačky: „*Nejaký frajer chcel zamachrovať*“ (tak vymyslel vlastné meno – M. B.). Približne 5 % žiakov uviedlo, že vlastné mená vymysleli „*nudiaci sa ľudia*“ a sú zbytočnosťou (Beláková, 2010, s. 95; 2009). Asi 20 % žiakov vyjadrilo názor, že vlastné mená vznikli ako prirodzená potreba pomenúvať, avšak v minulosti, bez väzby na prítomnosť. Proprium, resp. onymickú nomináciu vnímali ako relik, nie dynamický prejav jazyka, živý vyjadrovací prostriedok, ktorý je súčasťou ich bežnej komunikácie. Vzniká tu

teda potreba zvyšovať povedomie žiakov o funkčnosti vlastného mena, uvedomelosti jeho pozície v spoločnosti. K. Jenčová (2013, s. 52) v prieskume na primárnom stupni prostredníctvom škály skúmala záujem žiakov o propriálnu problematiku. Iba 7 % pedagógov uviedlo, že žiaci majú pozitívny vzťah (1 na škále do 5) a až 49 % žiakov prezentoval stupeň 3. Stupeň 2 bol na úrovni 35 % a 4 na úrovni 9 % (stupeň 5 zastúpený nebol)³¹. Negatívny postoj k propriálnej problematike sme zaregistrovali aj u pedagógov, z ktorých približne 12 % (porov. Beláková, 2010, s. 75) vníma problematiku negatívne, pretože považuje učivo za náročné. Jedným zo základných sťažujúcich činiteľov je nerešpektovanie predchádzajúcich vedomostí žiakov a nevyužívanie mikroregionálnych a mikrosociálnych proprií. Pedagóg v komunikačno-kognitívnom rámci zohľadňuje prekonceptie a miskoncepcie žiakov, ktoré súvisia s jeho konkrétnym prežívaním v konkrétnom prostredí, preto je vhodné pri vyvodzovaní propriálnej problematiky vychádzať primárne zo zaradenia proprií do tried, následne prejsť k jednotlivým kategóriám, ako na to upozornila aj Ľ. Sičáková (2012). Navrhuje ako základnú bázu postaviť najprv konkrétne antroponymá, potom „mikrotoponymá“³² a až po ich analýze prechádzať k názvom vzdialenejších objektov, kde je nutná vyššia miera abstrakcie. Poslednú štruktúru by mali tvoriť „jemnozrné diferenciacie“ (porov. Böhnert – Nowak, 2022, s. 16), akými sú napríklad úradnosť – neúradnosť, bionymita – abionymita a pod. Aktivitu žiakov možno podnieť vhodne zvolenými vyučovacími metódami a postupmi s dôrazom na malé heuristické metódy a problémové vyučovanie. Heuristická metóda v mikrosociálnom prostredí poskytne žiakovi zároveň dostatočný názorný materiál, čím sa splňa zásada názornosti. Jazyk ako abstraktný systém znakov je v edukácii považovaný za nenázorný, no svojou znakovou povahou je sám názorninou. V onomastickej edukácii teda za primárnu názorninu považujeme onymický znak v jeho písomnej či ústnej podobe. Vychádzame z faktu, že proprium používame ako názorninu na budovanie kompetencií z propriálnej oblasti. Jazykom samým formujeme jazykové kompetencie, stáva sa tak východiskom, prostriedkom i cieľom. Názornosť onymických znakov spočíva v prezentácii ich štandardizovanej i neštandardizovanej podoby, ako súčastí bežných textov. Vzhľadom na to, že jazykový znak nemožno vnímať niektorými zmyslami (hmat, čuch, chuť), je nutné podporiť edukáciu manipuláciou s propriálnou sústavou. Primárnymi zmyslovými skúsenosťami sú recipované auditívne formy proprií, resp. antroponym, neskôr vizuálne formy ostatných onymických tried prezentované formou rozličných médií. Aj orientačná tabuľa obce, ulíc, nápisy na rozličných výrobkoch či obchodoch sú vhodnými demonštračnými prvkami. Ide o nepriamo sprostredkovaný onymický prvok, nepriamy názor (Petlák, 1997, s. 99). Pri onomastickej problematike sa viac uplatňujú názorné predstavy (ibid.) založené napríklad na ľudových etymológiách, etymologických povestiach ako rozprávaniach a pod. Žiak je súčasťou vzťahov utvárajúcich sa v rámci istej mikrosociety a disponuje vzťahovým prežívaním (porov. ibid.), preto v rámci neho možno využívať problematiku rodostromov a rodových mien. Prežívanie patrí k názorným technikám, no v onomastickej edukácii nie je časté. Takto získané poznatky majú trvalejší charakter. Zásada trvácnosti „vyjadruje požiadavku, aby si žiaci učivo bezpečne zapamätali a aby si ho

³¹ Na margo prieskumu poznamenávame, že hoci jeho výsledky priniesli nepopierateľne hodnotné informácie, v danej poločke by bolo vhodnejšie použiť metódu kladenia otázok žiakom, nie pedagógom, pretože ich obraz môže byť skreslený.

³² Termín mikrotoponymum je v súčasnosti nahradený pojmom chotárny názov.

v prípade potreby vedeli vybaviť v pamäti a využiť v činnosti“ (Petlák, 1997, s. 101). Treba podčiarknuť aktívny charakter osvojeného poznatku, vedomosti, zručnosti. V onomastickej edukácii sa zásada trvácnosti aplikuje ako osvojovanie si a opakovanie pravopisu, no iba vo vybraných ročníkoch. V ostatných ročníkoch sa problematika systematicky do štandardov nezaraďuje, tvorí okrajovú tému. Fixácia poznatkov sa realizuje prostredníctvom onomastických cvičení (kapitola 2.8.1), pri ktorých je dôležitá predovšetkým ich rôznorodosť, adekvátne frekvencovanie a primeranosť. T. Buzan (2017, s. 7) pri fixácii navrhuje systém päťnásobného opakovania: prvé opakovanie približne jednu hodinu po prečítaní alebo naučení sa novej informácie, druhýkrát nasledujúci deň, tretie opakovanie asi o týždeň neskôr, štvrté po mesiaci a piate, zároveň posledné, po pol roku. Zásada systematickosti sa prejavuje predovšetkým v osnovaní obsahových prvkov a ich realizácii v procese. V súvislosti s propriálnou tematikou možno hovoriť o postupnom osvojení pojmov (v edukácii sa používa termín vlastné meno, v opozícii ku všeobecnému podstatnému menu) meno osoby, zvieratá, veci, javu a pod.; (odborná onomastická terminológia nie je vo vyučovaní prítomná), vzťahov a súvislostí (na interlingválnej úrovni, medzi apelatívnou a propriálnou sústavou, ale aj vnútroonymických), príčinností (absentuje v onomastickej edukácii). Vymedzené prvky napomáhajú pochopeniu vzťahov medzi učivom, zaradeniu nového k prv osvojenému. Naopak, pri nedodržaní zásady vzniká riziko utvárania neucelených vedomostných sústav či nedostatočného transferu vedomostí (Petlák, 1997).

2.4 Metodológia didaktického výskumu v didaktike vlastných mien

K jedným zo základných pilierov didaktiky vlastného mena patrí jej metodologický systém. Metódy, ktorými skúma a opisuje onomastickú edukáciu a následne poznatky transformuje do praxe. Využíva spektrum metód všeobecnodidaktických, lingvodidaktických i onomastických, napr. empirické, exploratívne, experimentálne, komplexný výskum, pričom tieto metódy využíva špecializovane, s ohľadom na špecifický cieľ a predmet záujmu. Okrem empirických metód, ktorými opisuje napríklad vyučovacie formy (porov. Čechová – Styblík, 1989, s. 29), využíva aj prísne vedecké metódy. Primárnou didaktickovýskumnou metódou je **historicko-porovnávací metóda**³³ umožňujúca didaktikom študovať a porovnávať doterajšie výsledky v danej oblasti v domácom i zahraničnom priestore. Keďže didaktika vlastných mien stojí na počiatku svojho formovania, čerpáme predovšetkým z výsledkov onomastických výskumov, v ktorých je rovnako prítomná historicko-porovnávací metóda, avšak s dominantným zameraním na onymický znak ako prvok jazyka, nie element edukácie. Významné sú aj medziodborové štúdie z psycholingvistiky, kognitívnej psychológie či kognitívnej lingvistiky, filozofie jazyka, najmä zahraničnej proveniencie, na ktorých možno dokumentovať napríklad vývin názorov na ontogenetické aspekty osvojovania si proprií. V súvislosti s ontogenezou reči a osvojením si jazyka treba zdôrazniť **komunikačno-funkčný prístup** (Slančová, 2018, s. 25). Inšpiratívnymi zdrojmi sú predovšetkým práce nemeckej proveniencie približujúce nové prístupy a koncepcie v onomastickej edukácii.

³³ V staršej literatúre, napr. v práci Didaktika češtiny (porov. Čechová – Styblík, 1989, s. 29), sa používajú termíny historická a porovnávací metóda separovane. Za vhodnejšie však považujeme komplexné chápanie metód.

Významnú pozíciu zastávajú i kvalitatívne metódy (pozorovanie, rozhovor, interview, interpretácia a pod.), z ktorých mnohé priamo reflektujú edukačnú realitu. Na základe **priameho pozorovania** (krátkodobé, dlhodobé, strednodobé, štruktúrované, neštruktúrované, pološtruktúrované a i.) práce učiteľa a žiaka výskumník dokáže popísať mieru zapojenia onomastickej problematiky do vzdelávania, využitie motivačných a aktivizujúcich metód a stratégií, spôsob didaktickej transformácie a prezentácie propriálneho učiva, odhaliť v onomastickej edukácii nedostatky a pod. V jazykovo orientovanej oblasti je možné pedagogické pozorovanie orientovať na jazykové prejavy, napríklad analýzou textu. Pozorovanie býva často doplnené rozhovorom. **Rozhovor** (štruktúrovaný, pološtruktúrovaný či neštruktúrovaný) je primárnou metódou v didaktickom i heuristickom onomastickom výskume, kde sa využíva predovšetkým na získavanie živých podôb vlastných mien a ich interpretáciu, resp. etymologizáciu. Rovnaké využitie nachádza aj v onomastickej edukácii, no možno prostredníctvom neho zisťovať aj postoje a názory pedagógov či žiakov k propriálnej problematike, identifikovať problematické miesta v edukácii a podobne. Často býva doplňujúcou metódou kvantitatívnych metód, napr. ankety, dotazníka a pod. Onomastici i didaktici využívajú v súčasnosti už online dotazníky, no v kartotéke Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra v Bratislave sú na štúdium dostupné aj údaje z fyzicky distribuovaných dotazníkov. Tie predstavujú cennú databázu živých názvov z minulého storočia, z ktorých mnohé sú v súčasnosti už zaniknuté. Dotazník na výskum živých mien v onomastickej edukácii tvorí významnú bázu dát aj v prezentovanej publikácii. Prioritne sa využíva dotazník s kvalitatívnym vyhodnocovaním dát, no žiaduca je, prirodzene, aj kvantifikácia, napr. pri výskume počtu pedagógov, ktorí sa venujú prezentácii onomastickej terminológie nad rámec predpísaného kurikula (porov. napr. Beláková, 2010). **Reflexia aktuálnej pedagogickej praxe** je ďalšou z didaktických výskumných metód poskytujúcich bádateľovi zdroj informácií o stave realizovaného kurikula, t. j. implementácii onomastickej problematiky do výučby. Výhodou danej metódy je jej praktický spätnoväzobný charakter voči pedagógom. Za neodmysliteľnú považujeme metódu **štúdia pedagogických dokumentov, produktov žiackych prác** (najmä kontrolných), **kvalifikačných prác učiteľov, príspevkov** (porov. Ligoš, 2009a, s. 15), na základe ktorých možno identifikovať problematické javy onomastickej edukácie v pravopise, frekvenciu týchto javov, frekvenciu používania vlastných mien v prejavoch, štylistickú variáciu a pod. Štúdium produktov žiackych prác (kontrolných diktátov) sme využili aj na identifikáciu problematických miest pravopisu vlastných mien a frekvenciu daných nedostatkov. Kvalifikačné práce z oblasti výučby vlastných mien sú v porovnaní s predchádzajúcim obdobím frekventovanejšie³⁴, prevažne však ide o diplomové a bakalárske práce študentov (napr. Tkáčová, 2011; Čavojská, 2012; Krchňáková, 2013; Jenčová, 2013; Bunčáková, 2014; Melničáková, 2015; Kočíšková, 2019; Zubáková, 2015 a i.). Propriálne vedomosti v onomastickej edukácii je vhodné merať i testami – **metóda merania výkonov žiakov**. V onomastickom výskume ich využila M. Tkáčová (2012), pričom zamerala pozornosť na schopnosť žiakov 4. ročníka zachytiť sémantickú stránku propria. Ide o ojedinelý výskum na Slovensku.

V onomastike sa čoraz častejšie uplatňujú **sociometrické metódy** ako nástroje meraní sociálnych vzťahov. Ide predovšetkým o výskum živých mien – prezývok. V onomastickej

³⁴ Častejšie sa vyskytujú práce onomastického charakteru.

edukácii sa realizujú pri výskume prezývok participantov vzdelávania, no takéto výskumy sú zatiaľ zriedkavé (napr. Beláková, 2010). V domácom bádateľskom priestore nemáme posiaľ vedomosť o realizácii *experimentu*, čo pripisujeme ostrej hranici medzi onomastikou a lingvodidaktikou a tiež odlišnému zameraniu didaktikov materinského jazyka. Experimentálne vyučovanie môže mať charakter *laboratórneho pokusu* (žiaci sú vystavení zvláštnym podmienkam mimo vzdelávacieho procesu) alebo *prirodzeného*, intenzívneho, komplexného experimentu (výber kontrolnej a experimentálnej triedy; porov. Čechová – Styblík, 1989, s. 30). Jednou z inšpiratívnych metód onomastickej edukácie je *kresbová projektívna metóda*, ktorá je vhodná aj ako výskumný či diagnostický nástroj pedagóga. Autorskú metódu ilustrovanej etymologickej mapy (kapitola 2.8.1) so zameraním na toponymický materiál sme bližšie charakterizovali v príspevku *Ilustrovaná etymologická mapa ako nástroj zisťovania prekonceptov o obsahovej stránke proprií* (Beláková, 2022).

Pri základnom onomastickom výskume proprií je zaužívaný *štrukturalistický prístup modelovania*, charakteristický abstrahovaním špecificky onymických vlastností proprií (porov. Blanár, 2008). Metódu modelovania na určovanie štruktúrnej organizácie mien zaviedol v roku 1945 V. Blanár, v roku 1966 definoval pri osobných menách pojem model a v roku 1970 formuloval prepracovanú teóriu modelovania (porov. Blanár, 2008, s. 39), ktorú ďalej na Slovensku v oblasti antroponymie rozpracúvajú súčasní onomastici (I. Valentová, 2009; M. Jozefovič, 2006; M. Kazík, 2018, 2019, 2020 a i.). Hoci modelovanie patrí k striktno vedeckým onomastickým metódam, v jeho transformovanej podobe vidíme potenciál aj pre lingvodidaktický priestor (napr. modelovanie živých mien v školskom prostredí³⁵), ale aj v aplikačnej rovine priamo v edukácii (výučba morfológických charakteristík proprií). Onomastika okrem spomínaného modelovania používa najmä *deduktívno-empirickú metódu* a *štatistické vyhodnocovanie*. V rámci deduktívno-empirického prístupu využíva vedecko-bádateľský postup lingvistického opisu (zvukovej stránky propria, ortografickej, morfémovej, lexikálnej a i.), štruktúrnej a systémovej analýzy (skúmanie formálnej stavby mien) a klasifikácie onymie (na základe rozličných princípov; Blanár, 2008, s. 11). Empirické metódy sú základom, ako zistiť, „ktorá jednotlivina je referentom ktorého vlastného mena“ (Haraj, 2014, s. 36). Pri analýze ide predovšetkým o *textologickú*, *etymologickú*, *motivačnú* či *štatistickú analýzu* (ibid.), z ktorých prvé dve zmieňované možno v modifikovanej podobe implementovať do onomastického vzdelávania. Zaujímavým postupom je aj vymedzovanie onymických areálov, ktoré v onomastike členíme na mikro- a makroareály. V onomastickej edukácii odporúčame vychádzať z mikroareálových charakteristík a smerovať k makroareálovým, čím aplikujeme zásadu postupnosti od známeho, bližšieho k neznámemu, vzdialenejšiemu. Uplatnenie možno nájsť aj pre bádateľské (heuristické) metódy s kvantitatívnym i kvalitatívnym charakterom. Na propriálny znak nahliadame z rozličných aspektov, preto aj vyčlenenie metód môže byť rozmanité. V. Blanár (porov. 2008, s. 11) vyčlenil aspekt deskriptívny (opisného, lingvistického i mimolingvistického), historicko-porovnávací (prítomný diachrónny aspekt), typologický či areálový. Pri deskriptívnych metódach sa využívajú lingvistické i nelingvistické metódy, pričom v nejazykovednom priestore prichádza z medziodborovým vzťahom. Diachrónnymi metódami sa skúma nielen

³⁵ Modelovaním živých mien žiakov a študentov sa zaoberal M. Jozefovič v štúdiu *Živé mená žiakov a študentov z motivačného a slovtvorného hľadiska* (2006).

vývin onymickej sústavy, ale aj názorov na skúmanú problematiku. Onomastika používa pri diachrónnom výskume najmä štúdium pramenných materiálov (archívny výskum kartografických diel, spisov, listinných materiálov; štúdium monografií, pozostalostí atď.), ktoré kombinuje s priamym heuristickým výskumom – terénny nárečový výskum. Terénny výskum nadväzuje na excerpciu údajov a realizuje sa priamo vo vzťahu s respondentmi alebo pozorovaním terénu pri toponymickej sústave. Výsledkom je súbor živých mien, t. j. používaných v aktuálnej jazykovej praxi, ktorý je cenným dokladom o živej podobe jazyka a môže byť jediným dokladom o existencii konkrétnych proprií. Výsledky prieskumu mikrosociálneho prostredia je žiaduce konfrontovať následne s vyjadrovacími schopnosťami žiakov, ich okolia. Špecifickým postupom pri práci s vlastnými menami je aj ich **rekonštrukcia** (zistovanie pravdepodobnej pôvodnej podoby mena), ktorá môže byť v edukácii implementovaná ako problémová úloha. Pri synchronných metódach sa onymický znak skúma jednak z teoretickej (analýza propria v konkrétnom časovom priereze, bez ohľadu na jeho vývin, z aspektu jeho štruktúry, slovotvorby a pod.), jednak empirickej roviny (výskum súčasnej jazykovej situácie v oblasti onymie, jej ďalšie perspektívy a pod.). Pri všetkých zmieňovaných metódach sa využíva metóda komparácie s uplatnením analýzy i syntézy. Pre didaktiku vlastných mien je inšpiratívny napríklad výskum stavby proprií utvorených žiakmi, a tým ich slovotvorné preferencie, frekventované etymóny, motivácia pri onymickej nominácii, frekvencia proprií v bežnej komunikácii a pod. Ako sme už vyššie spomínali, proprium vychádza zo spoločenskej komunikácie, a preto je nositeľom jej znakov, t. j. znakov, ktoré žiak vo vlastných prejavoch prezentuje. Oblasť, ktorými sa môže didaktika vlastného mena inšpirovať, nachádzame v onomastických metódach široké spektrum.

2.5 Úlohy didaktiky vlastných mien

„Didaktika je ...teória, ktorá ukazuje smer profesionálneho pôsobenia učiteľa, ktorý sa odlišuje od svojvoľných, nezáväzných, niekedy až diletantských postupov“ (Obdržálek et al., 2003, s. 5). Didaktika vlastných mien je teda náuka o teórii vyučovania špecifickej lingvistickej oblasti (vlastných mien), ktorá pedagógovi predkladá overené postupy a najnovšie vedecké informácie, aby onomastickú edukáciu realizoval na profesionálnej úrovni, bez nutnosti využívať metódu pokus-omyl. V odbornom spracovaní onomastickej problematiky a reálnou edukačnou praxou však vnímame priepastný rozdiel. Podľa S. B. Robinsona (1968, In: Obdržálek et al., *ibid.*) funkcia didaktiky spočíva práve „v schopnosti analyzovať svoje učiteľské konanie a priblížiť jeho postupy k racionálne odôvodniteľným riešeniam“. Na týchto riešeniach sa spolupodieľajú mnohé faktory, no východisko tvorí stabilná teoretická základňa (pri onomastickej edukácii lingvisticko-onomastická). Didaktika vlastných mien hraničí s rôznymi vednými odbormi a v onomastickej edukácii vedecky zdôvodňuje:

1. ciele a im zodpovedajúce otázky (*Ktoré kompetencie a zručnosti si má edukant osvojiť a prečo? Akú úlohu plnia propriá v edukácii a následne v živote žiaka?*);

2. výber učiva a otázky (*Čo z onymického súboru si má osvojiť a prečo? Ktoré oblasti onomastiky majú tvoriť základ onomastickej edukácie? Do akej miery je potrebné prispôbiť a prepracovať onomasticko-didaktickú terminológiu pre potreby praxe?*);

3. voľbu metód a organizačných foriem a k nim prislúchajúce otázky (*Ako a kedy si má propriálne jednotky osvojiť?*)

4. voľbu materiálnych prostriedkov (*Ktoré didaktické prostriedky využiť v onomastickej edukácii? a pod.*).

Celý proces zdôvodňovania sa realizuje na základe odhaľovania zákonitostí vyučovacieho procesu (porov. Turek, 2014, s. 17). Túto funkciu I. Turek (ibid., s. 18) špecifikuje ako inštrumentálnu. Jednou z dôležitých funkcií je aj diagnostika dosiahnutých cieľov, t. j. zistiť, či sme stanovené ciele dosiahli, a výber adekvátneho diagnostického nástroja. Diagnostická funkcia didaktiky vlastných mien spočíva v skúmaní onomastickej edukácie a jej procesuality (ako prebieha, v akých podmienkach, aké má rezervy, aká je jej efektivita a pod.). Na základe diagnostiky didaktika vlastných mien formuluje podmienky pre čo najefektívnejšiu onomastickú edukáciu a dosiahnutie čo najlepších výsledkov (prognostická funkcia), a kritériá efektívnosti onomastickej edukácie (normatívna funkcia);(ibid.). Z uvedených definícií vyplýva, že primárnou úlohou didaktiky vlastných mien je skúmať a popisovať onomastickú edukáciu (vyučovanie vlastných mien), pričom sa zreteľne od edukácie odlišuje a nemožno ich chápať synonymne, prípadne ich zamieňať. V literatúre sa často stretávame s uvádzaním cieľov vzdelávania v rámci cieľov didaktických. Didaktika vlastných mien ciele onomastickej edukácie pomáha formulovať, ale priamo ich nerealizuje.

2.5.1 Kurikulárne ukotvenie onomastickej edukácie

Problematika vlastných mien je súčasťou vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* a vyučovacieho predmetu *slovenský jazyk a literatúra*. Napriek potenciálu vlastného mena a integrácii zložiek je tematika proprií explicitne zadefinovaná len v jeho gramatickej (jazykovej) zložke. V dokumentoch sa onomastická problematika tematicky zaraďuje k podstatným menám (oblasť morfológie), a to vzhľadom na svoj „referenčný charakter“ (porov. aj Böhnert – Nowak, 2020) či schopnosť odkazovať na denotát. V školskej praxi sa preto na označenie propria používa termín **vlastné podstatné meno**.

V súlade s aktuálnym modelom je problematika osnovaná špirálovito s prihliadaním na všetky aspekty výberu a usporiadania onymického obsahu vzdelávania (porov. napr. Petlák, 1997, s. 55). **Logické hľadisko** sa prejavuje v zachovaní zásady jednoduchých krokov a odráža sa v konečnom špirálovitom osnovaní. Napriek všeobecnému zachovaniu daného aspektu sa domnievame, že propriálne učivo je neprimerane nahustené do 3. a 4. ročníka primárneho vzdelávania a, naopak, prvotné oboznámenie s pojmom vlastné meno je zavedené neskoro. Súhlasíme s názorom pedagógov (porov. Jenčová, 2013), ktorí navrhujú späťne presunúť tému vlastných mien do 2. ročníka, kde sa problematika pôvodne vyvodzovala, z dôvodu medzipredmetového vzťahu s vlastivedou, v ktorej sa žiaci oboznamujú s názvami miest i antroponymickou sústavou (rodné meno, priezvisko). V tomto bode považujeme zaradenie učiva do 3. ročníka za podhodnotené. Pedagógovia primárneho stupňa, naopak, odporúčajú presunúť zložené vlastné mená do vyšších ročníkov (ibid., s. 53), pretože

spôsobujú žiakom pravopisné problémy. S uvedeným návrhom sa stotožňujeme a odkazujeme pritom na **biologicko-psychologické hľadisko**. Podľa aktuálneho osnovania by mal žiak celú propriálnu problematiku zvládnuť vo dvoch spomínaných ročníkoch primárneho vzdelávania, vo vyšších ročníkoch sa na ňu nekladie nijaký dôraz. Absentuje fixácia a prehlbovanie poznatkov o propriálnej problematike. Hoci sa dieťa s vlastným menom v rámci inštitucionálneho vzdelávania stretáva už v predškolskom vzdelávaní, terminologicky si osvojuje pojem vlastné podstatné meno až v 3. ročníku. Odporúčame, aby v nižších ročníkoch pedagógovia pracovali s pojmom **vlastné meno**, ktoré je pre žiakov jednoduchšie a z hľadiska sémantiky prijateľnejšie.

Historické hľadisko zohľadňuje predovšetkým aktuálne výsledky didakticko-onomastického bádania, moderné prístupy prejavujúce sa napríklad v preferovaní komunikačno-kognitívneho prístupu a chápaní vlastného mena v jeho komunikačnej podstate, v porovnaní so systémovo-opisným vyučovaním založeným na deskripcii onymického znaku a jeho jazykových charakteristikách. Nejde už o osvojenie čo najväčšieho počtu onymických jednotiek, ale o ich funkčné používanie, metakognitívnu schopnosť interpretácie vlastného mena. Funkčnosť propriálneho znaku v komunikácii sa prejavuje pri **spoločensko-pragmatickom hľadisku**, pri ktorom zohľadňujeme potreby jedinca pre zaradenie sa do spoločnosti. Pri vzdelávaní sa prihliada aj na širšie perspektívy, rozvíjanie vedy ako-takej, výchovu nových odborníkov na onomastiku a pod. Na aktuálne poznatky z oblasti pedagogických vied, rozvoj didaktickej techniky, nové prístupy reflektuje **pedagogické hľadisko**, ktoré by sa v súvislosti s onomastickou problematikou malo prejaviť najmä v implementácii aktivizujúcich metód, odklone od tradičného prístupu a príklonu ku komunikačnému rámcu, zdôrazňovaní funkčnosti multidimenzionálnych onymických prvkov atď. Onomastickej edukácii sa v ostatnom období začína venovať pozornosť aj v iných krajinách, vzniká preto potenciál uplatniť i **porovnávacie (komparatívne) hľadisko**.

Obsahová analýza vzdelávacích programov zameraných na onomastickú výučbu ukazuje, že propriálna problematika stojí na okraji výkonových i obsahových štandardov na všetkých vzdelávacích stupňoch a jej kurikulárne ukotvenie je vágne (veríme, že aktuálna školská reforma prinesie aj do tejto problematiky viac svetla a vytvorí jej väčší priestor). V českom vzdelávacom priestore na túto situáciu upozornila M. Čechová (In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 67): „Onomastika poskytuje žákům i učitelům zajímavou materií už od nejnižších ročníků základní školy. V nich učitelé onomastická/regionální témata často do výuky zařazují, majíce na mysli, aby žák poznal své okolí a vytvořil si k němu vztah. Avšak ve vyšších ročnících tento aspekt ustupuje do pozadí, onomastická témata řídnu a pozornost se obrací k zcela formální stránce, k pravopisu vlastních jmen.“ Rovnakú situáciu popisujú aj nemeckí autori (Böhnert – Nowak, 2020)³⁶, ktorí konštatujú, že vlastné mená nie sú v dokumentoch uvádzané priamo, no možno ich implementovať v rámci iných tém a formovania niektorých kompetencií, napr. kompetencie skúmania jazyka a používania jazyka, jazyka a reflexie používania jazyka, uvažovania o používaní jazyka a výučbe jazykov, analýzy účinkov jazykovej rozmanitosti a viacjazyčnosti, jazykového povedomia na všetkých

³⁶ Problematiku sme nezmapovali v celom meradle, bolo by však zaujímavé analyzovať vzdelávacie štandardy viacerých krajín. Naším momentálnym cieľom je však podať obraz o domácom kurikule.

jazykových úrovniach)³⁷. Za povšimnutie v predchádzajúcej výpovedi stojí najmä vymedzenie kompetencií, ktoré u nás zatiaľ absentujú. Vo vzdelávacích štandardoch pre predprimárne vzdelávanie (ŠVPPV, 2016) nie je propriálna problematika priamo zadefinovaná, možno ju však propedeuticky identifikovať pri formovaní zručností v komunikácii – oslovovanie osôb, nadviazanie rečového kontaktu či rozlišovanie formálnej a neformálnej komunikácie (ibid., s. 23). Práve obdobie predškolského a mladšieho školského veku je vhodným na prácu s propriálnou problematikou, pretože dieťa inklinuje k pomenúvaniu domácich zvierat či hračiek, ku ktorým prechováva vzťah (pozitívny i negatívny). Na túto oblasť upozorňujú viacerí autori, napr. Nübling et al. (2015, In: Böhnert – Nowak, 2020, s. 40), považujúci triedu zooným³⁸ za ideálny priestor na propedeutiku vlastného mena na nižšom stupni vzdelávania. Pri upevňovaní fonemacko-fonologického uvedomovania v predškolských inštitúciách sú častými východiskovými textami básne, riekanky, piesne, rozličné krátky útvary, ktoré obsahujú podstatné množstvo proprií. V primárnom vzdelávaní v aktuálnom modeli vzdelávania sa žiaci s vlastným menom oboznamujú už od 1. ročníka, a to z pravopisného aspektu. Obsahový štandard vymedzuje „*písanie vlastných podstatných mien osôb písaným písmom*“ (ŠVP, 2015, s. 13) s výkonom „*používať pravopis písania veľkého písmena na začiatku vlastných podstatných mien osôb, napísať správne svoje rodné meno aj priezvisko*“ (ibid.). Zároveň sa žiaci učia napísať prvé slovo vety s veľkým začiatčným písmenom, čím sa vytvára pre pedagóga priestor na odlišenie funkcie veľkého písmena v rozličných kontextoch. Vzhľadom na otázku týkajúcu sa zooným a ich zaradenie do šlabikára odporúčame do štandardov zaradiť aj mená zvierat, príp. mená fiktívnych postáv. V druhom ročníku sa vyskytujú propriá len s ohľadom na praktické písomnosti (písanie adresy bydliska; ŠVP, 2015, s. 17) a na literárnu zložku: *vyhľadať v textoch mená autorov detskej literatúry, poznať mená detských ilustrátorov a názvy známych detských časopisov* (ibid., s. 19). Najintenzívnejšie sa propriálna problematika preberá v 3. a 4. ročníku primárneho vzdelávania. V 3. ročníku s náznakom apelatívno-propriálneho kontextu (Sičáková, 2011, In: Jenčová, 2013), s cieľom „*vysvetliť pojem všeobecné a vlastné podstatné mená*“ (ŠVP, 2015, s. 21), rozlíšiť ich v texte a „*uplatňovať pravidlá slovenského pravopisu pri písaní vlastných mien osôb, zvierat, vecí, miest, mestských častí, obcí, ulíc, pohorí, riek, potokov, štátov*“ (ibid.). V štandarde je prítomná identifikácia, diferenciacia, no absentuje lokalizačná funkcia proprií a predovšetkým funkčné hľadisko. Pri výbere obsahu onomastickej edukácie nebola dostatočne zohľadnená zásada primeranosti, pretože názvy mestských častí (najmä tie so spojovníkom), ulíc a vecí (chrématonymá) sú často viacslovnými pomenovaniami a predstavujú najzložitejšiu oblasť vo výučbe pravopisu vlastných mien. Navyše, ako sa zmienila J. Kesselová (In: Palenčárová, 2003, s. 107), „*zemepisné vlastné mená predstavujú v detských prejavoch okrajovú skupinu vlastných mien, hoci príbehy a zážitky (priestorovo situované) tvoria dominantnú zložku tematickej štruktúry komunikácie detí. Okrem explicitne stanovených cieľov sa v štandarde (ŠVP, 2015) prezentuje kompetencia vyhľadať slová v telefónnom zozname podľa abecedného poradia*

³⁷ Autori čerpajú z *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* (2003, s. 15 – 17) a *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (2012, s. 25 – 26).

³⁸ Citovaní autori (ibid.) rozlišujú urbozoonymiu (mená zvierat v mestskom prostredí) a ruozoonymiu (mená zvierat v dedinskom prostredí), ktorá sa však v našich podmienkach zatiaľ neuplatňuje a z viacerých pohľadov by bolo možné voči takejto klasifikácii namietat' a považovať ju za redundantnú.

(ibid., s. 21), správne napísať oslovenie v liste (ibid., s. 23) a vyrobiť vizitku (ibid., s. 24). Téma vybraných slov na primárnom vzdelávaní sa rozširuje vo 4. ročníku, kde okrem rozlišovania všeobecných a vlastných mien (ibid., s. 28) je pridaná kategória vlastných mien štátov, príslušníkov národov, národností („*uplatniť pravopis v názvoch štátov a v pomenovaniach príslušníkov národov*“), svetadielov, vesmírnych telies. Dôraz sa pritom kladie na pravopis: „*uplatniť pravopis geografických názvov s i/i a y/ý po obojakej spoluhláske*“ (ibid., s. 26). V literárnej zložke (ibid., s. 29 – 33) má dieťa vedieť vymenovať názvy sfilmovaných detských rozprávok, hlavné postavy z detského filmu a poznať mená slovenských a svetových bájkarov. Vychádzajúc z komparácie nemeckých štandardov možno konštatovať, že onomastická edukácia na Slovensku v istých ohľadoch zaostáva. Ako sa vyjadrili K. Böhnertová a J. Nowaková (2020, s. 26) o nemeckom onomastickom vzdelávaní, žiak na primárnom stupni sa učí menné triedy, ktoré sú preňho dôležité (osoby, zvieratá), analyzuje prvé etymologické významy týchto tried a neskôr si osvojuje aj medzijazykové aspekty. V našom vzdelávaní sa dôraz na etymologizáciu a interlingválnosť vlastného mena nekladie, resp. absentuje.

Na sekundárnom stupni je podľa vzdelávacieho štandardu (2016, s. 73) problematika vlastného mena považovaná za zvládnutú (Tabuľka 2) a nie je zadefinovaná ani v obsahovom, ani výkonovom štandarde. Distribúciu jednotlivých propriálnych tém na primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní ilustrujeme v tabuľke č. 3.

| Tvarová/morfologická rovina jazyka | 5. ročník | 6. ročník | 7. ročník | 8. ročník | 9. ročník |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| skloňovanie | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |
| pád – pádové otázky | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |
| podstatné mená | ☹ | ✓ | ☹ | ☹ | ☹ |
| ohybný slovný druh | ☹ | ✓ | ☹ | ☹ | ☹ |
| všeobecné – vlastné | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |

Tabuľka 2: Pozícia proprií vo vzdelávacom štandarde pre sekundárne vzdelávanie

| Ročník | Výskyt v ŠVP: uvedené implicitne (I)/explicitne (E) | oblasť |
|--------|---|-----------|
| 1. | písanie VM osôb (vlastné rodné meno a priezvisko (E)) | P |
| 2. | adresa bydliska, mená autorov, ilustrátorov, názvy časopisov (I) | SK, LV |
| 3. | vysvetlenie pojmov VM a A, rozlíšenie VM a A, pravopis – antroponymá (osoby, zvieratá), chrématonymá (veci), mestá (ojkonymá), urbanonymá (mestské časti, obce, ulice = hodonymá), pohoria (oronymá), hydronymá (rieky, potoky), štáty (choronymá); (E); orientácia v telefónnom zozname podľa abecedného poradia, písanie oslovenia a tvorba vizitky (I) | JK, SK |
| 4. | rozlišovanie VM a A, pravopis názvov svetadielov, štátov (choronymá), národov a národností, vesmírnych telies (kozmonymá); pravopis geografických názvov s jotou a ypsilonom po obojakej spoluhláske (E); názvy sfilmovaných detských rozprávok, vymenovanie hlavných postáv a mien bájkarov (I) | JK, LV |
| 5. | VM nie sú implicitne zadefinované, v závislosti od tvorivosti pedagóga ich možno situačne zaradiť do väčšiny tém určených ŠVP. | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |

Tabuľka 3: Prehľad zaradenia vlastných mien v štandardoch ZŠ

Vysvetlivky: P – písanie, JK – jazykovo-komunikačná zložka, SK – slohovo-komunikačná zložka, LV – literárna výchova, VM – vlastné meno, A – apelatívum, všeobecné podstatné meno

Vzhľadom na nejasnú pozíciu proprií vo vzdelávaní až 8 % žiakov³⁹ nerozumie ich zaradeniu do predmetu slovenský jazyk, 5 % žiakov ich považuje za zbytočné („aby sa malo čo učiť“), 5 % ako obsah, ktorý sa do žiadneho iného predmetu nehodí. Pre 1 % ide o zámer učiteľov trápiť žiakov prostredníctvom propria. 50 % žiakov jeho funkciu vidí v potrebe osvojenia si písania veľkých písmen, 14 % žiakov spája zaradenie do vzťahu so slovnou zásobou, ktorá patrí do vyučovania slovenského jazyka. Takmer 9 % respondentov vníma učivo ako príležitosť na oboznámenie sa s podstatou vlastného mena (diferenciácia a identifikácia objektov), 4 % na získanie zručnosti odlišiť apelatívum od vlastného mena. Pre 4 % žiakov pomáha problematika vlastného mena pestovať príslušnosť k slovenskému národu. Podľa 74 % žiakov by sa propria mali vyučovať, pretože: slúžia na nomináciu (17 %), identifikujú (9 %), diferencujú (2 %), sú dôležité z hľadiska všeobecného poznania (7 %) a spoločnosti (9 %) a píšú sa s veľkými písmenami (10 %). Celkovo 44 % žiakov svoje tvrdenie neodôvodnilo. Až 25 % žiakov by ich zo vzdelávacieho obsahu vylúčilo, pričom 67 % neuviedlo dôvod. Pre 6 % žiakov sú propria zaťažujúce, pre 16 % zbytočné a 11 % vnímalo negatívne ich pravopis.

Problematika vo vzdelávacích štandardoch pre vyššie sekundárne vzdelávanie (gymnaziá, SOŠ a gymnaziá s osemročným štúdiom; ŠVP, 2009), kde sa nachádza v rámci morfolologickej roviny ako zvládnutá z nižšieho stupňa vzdelávania, a to v opozícii všeobecné/vlastné (podstatné meno; porov. ŠVP, 2009, s. 6), je prezentovaná podobne ako na nižšom sekundárnom stupni. Bližšia špecifikácia výkonového alebo obsahového štandardu absentuje. Priestor pre implementáciu vlastného mena vzniká situačne, napríklad pri formovaní informačných zručností (vyhľadávaní, spracúvaní a používaní informácií; porov. ibid., s. 3) a lexikografických zručností (vyhľadávanie významu slov v slovníkoch, no bez použitia etymologického slovníka; porov. ibid., s. 17). Na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania sa teda predpokladá, že študent má onomastickú problematiku zvládnutú a nevzniká potreba venovať jej pozornosť.

Terciárne vzdelávanie zamerané na prípravu budúcich pedagógov je na onomastiku zamerané nejednotne – iba doktoré pedagogické fakulty ponúkajú onomastické kurzy. Problematika onomastiky nie je ani témou didakticky orientovaných kurzov, pretože predstavuje špecifickú oblasť jazykovedy. Je však namieste pripomenúť si výpoveď F. Ruščáka (1996): „Je nesporné, že onomastika dáva učiteľovi na ktoromkoľvek stupni školského vzdelávania dostatok vecných a estetických impulzov na prehlbovanie vedomostí žiakov o diachrónnom a synchrónnom systéme jazyka a jeho diferencovanej rečovej realizácii, na hľadanie jeho hodnoty v medzipredmetových vzťahoch. Je tu teda čas, aby sa onomastika a škola ešte výraznejšie a zmysluplne usúvzťažnili.“

³⁹ Prieskum na vzorke 500 žiakov realizovaný v roku 2007/2008.

2.5.2 Ciele onomastickej edukácie

Posledná školská reforma (ak odhliadneme od súčasnej rodiacej sa reformy) sa výrazne prejavila v inovácii kurikula, resp. kurikulárnych dokumentov, v ktorých sa obsahová zložka zmenila aj vo výbere cieľov vzdelávania (čo a ako usporiadať), v spôsobe ich formulovania (čo si majú osvojiť, nielen na vedomostnej báze; Petlák, 2005, s. 9 – 10) či definovania. Dovedy definované ciele nahradili na žiakov viac orientované kľúčové a čiastkové kompetencie, ktoré Ľ. Liptáková (2011, s. 316) chápe ako „schopnosti žiaka založené na komplexe vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ... na základe ktorých dieťa vstupuje do produkčných a recepčných procesov verbálnej interakcie“. V predmete slovenský jazyk a literatúra ide o kognitívne, komunikačné, intra- a interpersonálne kompetencie (porov. tabuľka 4), ktoré sú rovnako definované pre nižšie i vyššie sekundárne vzdelávanie. Nadväzujú tak na ciele určené v ŠVP pre primárne vzdelávanie (2014) formulované ako komplexné formovanie komunikačných zručností – čítania, písania, hovorenia a počúvania s porozumením.

| Kľúčové kompetencie | | | |
|---|---|---|--|
| Poznávacie (kognitívne) kompetencie | Komunikačné kompetencie | Interpersonálne (sociálne) kompetencie | Intrapersonálne (osobnostné) kompetencie |
| Kompetencia: používať kognitívne operácie | Kompetencia: tvoriť, prijívať a spracovávať informácie | Kompetencia: akceptovať skupinové hodnoty | Kompetencia: vytvárať a reflektovať vlastnú identitu |
| Kompetencia: učiť sa sám aj v skupine | Kompetencia: vyhľadávať a sprostredkovať informácie | Kompetencia: tolerovať odlišnosti jednotlivcov i skupín | Kompetencia: vytvárať vlastný hodnotový systém |
| Kompetencia: kriticky myslieť | Kompetencia: formulovať svoj názor a argumentovať | Kompetencia: spolupracovať s jednotlivcami aj skupinami | Kompetencia: regulovať svoje konanie a chrániť vlastný život |
| Kompetencia: formulovať a riešiť problémy | Kompetencia: verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city | Kompetencia: vziť sa do pocitov a konania inej osoby | |
| Kompetencia: tvorivo myslieť | | | |

Tabuľka 4: Kompetencie v ŠVP pre gymnáziá (2015, s. 4) a nižšie sekundárne vzdelávanie (2016, s. 5).

Základným cieľom onomastickej edukácie je formovanie komplexného súboru osobnostných, sociálnych, kognitívnych a komunikačných kompetencií týkajúcich sa propriálnej problematiky. V súčasnom modeli nie je akceptovateľné redukovať vymedzenie cieľov na poznatky o vlastných menách, ale je nutné doplniť ich komunikačnými kompetenciami. Tie K. Šebesta (2005, In: Liptáková, 2011, s. 25) definuje ako „súbor všetkých mentálnych predpokladov (ovládanie jazyka, interakčné zručnosti, kultúrne znalosti), ktoré človeka robia schopným komunikovať“. Komunikácia v materinskom jazyku, ako základná cieľová požiadavka jazykového vzdelávania, je schopnosť vyjadrovať a vysvetľovať koncepty, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou (počúvať, hovoriť, čítať a písať) a lingvisticky interagovať primeraným a kreatívnym spôsobom v celom rade spoločenských a kultúrnych súvislostí (Mesárošová, 2018, s. 12). Lingvistická interakcia predpokladá aj istú úroveň metakognitívnych zručností a autodidaktické zručnosti. Ako konštatoval E. Petlák (2005, s. 21), „škola už nebude môcť učiť všetko, čo prináša vedecko-technický rozvoj, a preto musí väčšiu pozornosť venovať otázkam autodidaktiky, a to aj s akcentom na vyhľadávanie informácií, ich selekciu a prácu s nimi.“ Ciele onomastickej edukácie treba vnímať v ich komplexnosti a s ohľadom na špecifický charakter propriálnej sústavy. V súlade s F. Kurtom (1994, s. 36) odporúčame zadefinovať požiadavku „*položiť žiakom predvedecký základ*“ onomastickej problematiky, no nie v zmysle propria ako školského obsahu, ale reálnej súčasť života žiakov.

Autori učebnice *Integrovaná didaktika materinského jazyka a literatúry* (Liptáková et al., 2011) vymedzujú tri základné oblasti kompetencií rozvíjaných v predmete slovenský jazyk a literatúra: textová, jazyková a komunikačná. Komunikačná kompetencia pozostáva z textovej a jazykovej kompetencie. Ľ. Liptáková et al. (2011, s. 27) ďalej delia textovú kompetenciu na recepčnú a produkčnú, s podmieňujúcimi čiastkovými rečovými kompetenciami (foneticko-fonologickou, ortoepickou, ortografickou, morfológickou, lexikálnou, syntaktickou a pragmatickou). Čiastkové kompetencie sú naviazané na roviny jazykového systému (hovoríme tak o subkompetenciách zvukovej roviny (foneticko-fonologická, ortoepická a ortografická; porov. Sičáková – Liptáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 286), lexikálnej, gramatickej, štylistických kompetenciách a kompetenciách komunikačno-slohovej zložky). Napriek tomu, že v onomastickej edukácii sa dôraz kladie predovšetkým na lexikálny pravopisný výcvik (porov. aj Jenčáková, 2013), t. j. na ortografickú subkompetenciu, jej cieľom je rozvíjať všetky vyššie spomínané kompetencie, vrátane formovania komunikačných zručností. Teoreticky by sme mohli sformovať kompetenciu pracovať s propriom, teda schopnosť využívať propriá s ohľadom na ich funkcie a komunikačnú situáciu, a to v produkčnej i recepčnej podobe. Schopnosť produkovať jazykové prejavy, texty s adekvátne využitými onymickými jednotkami a následne ich recipovať s ohľadom na zámer hovoriaceho považujeme za jednu z kľúčových v onomastickej edukácii. Identifikácia zámeru hovoriaceho patrí k sociálno-pragmatickým kompetenciám (porov. aj He – Arunachalam, 2012, s. 3) a tie zároveň tvoria jednu z vôdzok⁴⁰ pri identifikácii nového pojmu. Podľa autoriek (ibid., s. 4) sú deti prirodzene citlivé na sociálny charakter pužívania jazyka (disponujú tzv. *social communicative sensitivity*). Referenta môže indikovať aj neverbálny prejav (pohľad, ukazovanie na predmety), preto považujeme v onomastickej edukácii zdôrazňovať aj tento element. V súlade s paradigmami prešovskej lingvodidaktickej školy (porov. Liptáková et al., 2011, s. 18 – 22), J. Horeckého (1991, In: ibid.) a J. Lomenčíka (2019) definujeme všeobecnejší cieľ onomastickej edukácie takto⁴¹:

- príprava žiaka na verbálnu interakciu v rozličných komunikačných situáciách reálneho života, t. j. formovanie schopnosti adekvátne používať onymické jednotky v komunikácii, recipovať a dešifrovať ich s ohľadom na ich základné znaky;
- formovanie jazykového vedomia charakterizované schopnosťou používať jazyk v komunikácii, dešifrovať jazykové jednotky a uvažovať o jazyku; Pri vyučovaní J. Lomenčík (2019, s. 41) upozorňuje, že je nutné podporovať prechod od spontánneho jazykového vedomia k poučenému, bežnému a kultivovanému jazykovému vedomiu. Preto sa žiada využívať praktické skúsenosti detí z používania slovenčiny a rozvíjať ich schopnosť uvažovať o jazyku a hodnotiť jazykové prostriedky;
- príprava žiaka na obsah a proces učenia v iných oblastiach vzdelávania – proprium ako multidimenzionálny prvok týkajúci sa oblasti prírodných i humanitných vied je schopný tieto oblasti prestupovať a pôsobiť ako integrujúci element, napr. pri práci s kartografickým materiálom;
- podpora aktívneho konštruovania vedomostí a skúseností v propriálnej problematike;

⁴⁰ Nie vždy sociálno-komunikačné vôdzky plnia funkciu dostatočnej identifikácie, vtedy dieťa používa pomôcky lingvistického charakteru (linguistics cues; porov. aj ibid.).

⁴¹ Uvádzame základné ciele.

- rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka prostredníctvom integračného modelu vzdelávania;
- formovanie recepčných i produkčných schopností žiaka, formovanie povedomia o dynamike propriálnej sústavy;
- kultivovanie celostnej osobnosti žiaka – postoje, hodnoty, sebaidentifikácia prostredníctvom vlastného rodného mena, priezviska, lokalizácie, rodokmeňa a pod.;
- formovanie schopnosti žiakov prepínať jazykový kód na základe diferenciácie rozličných foriem národného jazyka – uplatňovanie plynulého, bezproblémového prechodu z neoficiálnej komunikácie (jazyka rodiny, ulice) do jazyka školy s ohľadom na zmenu komunikačnej situácie (Lomenčík, 2019, s. 7).

Špecifické ciele onomastickej edukácie vymedzujeme z lingvistického i medzipredmetového aspektu. Z lingvistického hľadiska by mal žiak:

- rozlíšiť apelatívnu a propriálnu sústavu so zohľadňovaním priepustnej apelatívno-propriálnej bázy a procesov apelativizácie a proprializácie;
- prezentovať poznatky o základných funkciách proprií a byť schopný na ich základe usudzovať o onymickom stave;
- na používateľskej úrovni poznať propriálnu sústavu, jej vnútorné členenie a podstatu transonymizácie;
- chápať princíp vzniku propria, onymickú nomináciu a nominačné faktory;
- rozumieť podstate synchrónneho a diachrónneho aspektu onymického systému, pochopiť kontinuitu jazykového systému – spojenie historickej podoby jazyka so súčasťou;
- chápať propriá ako dynamické prvky slovnej zásoby;
- ovládať spôsoby obohacovania propriálnej slovnej zásoby z intra- i interlingválneho aspektu;
- používať adekvátne slovníky a dostupnú literatúru, poznať ich význam;
- identifikovať špecifické prvky dialektu v názvoch, úlohu nárečia v minulosti;
- vnímať lexikálnu sémantiku propria na pozadí pravopisnej stránky;
- získať základy etymologizácie;
- vedieť aplikovať základy diachrónneho prístupu k propriám – vedieť na základe starších a mladších podôb názvov pomenovať zmeny v jazyku, s dôrazom na mikrosociálne prostredie;
- rozvíjať fantáziu v jazyku;
- ortograficky korektne stvárniť základné triedy proprií a vyhľadať neznáme propriá v adekvátnej literatúre atď.

Nelingvistické ciele onomastickej edukácie majú charakter prepojenosti s ostatnými vedami, resp. vyučovacími oblasťami a vyplývajú z charakteru onymickej jednotky. Žiak by si mal okrem vyššie spomínaných osvojiť aj tieto zručnosti⁴²:

- chápať proprium ako jazykový znak s mimojazykovou podstatou;

⁴² Uvádžame iba niektoré zo zručností, pretože vzhľadom na širokú paletu predmetov nie je možné podať vyčerpávajúci výklad a čitateľ si zaiste dokáže vytvoriť názor aj na základe uvedených.

- vnímať extralingválne vplyvy na propriálnu sústavu a ich odraz v konkrétnej jazykovej podobe;
- percipovať prepojenie so spoločensko-historickými reáliami (fakty, súvislosti, zriadenie, národnostné, náboženské zloženie obyvateľstva, migrácia a kolonizačné prúdy a pod.);
- reflektovať vplyv hospodárskej štruktúry na onymickú nomináciu, napr. výskyt zamestnaneckých názvov okolo stredovekých miest;
- rozumieť spätosti toponyma s geografickým priestorom a jeho fyzikálnymi, prírodnými či vlastníckymi charakteristikami (lokalizácia, výskyt druhov rastlín (*Brezina, Lípie*), zvierat (*Jazvečia skala*), pestovanie rastlín v minulosti (*Kapustnice, Konopiská, Chmeľnica*), ťažba nerastov (*Baňa, Banište*), charakter onymického objektu a i.);
- vnímať proprium ako spoločensko-kultúrny fenomén, regionálne vlastníctvo, pretože, ako sa vyjadril J. Lomenčík (2019, s. 8 – 9), „v školskej praxi, zvlášť na základných školách, má ... mimoriadny význam využitie miestnych jazykových špecifik a regionálnych literárnych podnetov. Preto pozornosť sústreďujeme aj na kultúrny priestor regiónu, ktorý má tendenciu stať sa vhodným dynamickým kurikulumom a praktickým výchovným a vzdelávacím projektom so všetkým hmotným i nehmotným daného kraja...Výsledkom takéhoto pôsobenia sa môže stať vedomostne a hodnotovo kultivovaná osobnosť integrovaná cez konkrétne osvojovanie si hodnôt duchovných a materiálnych daného kraja do jeho kultúrneho priestoru s cieľom zachovania bohatstva a mnohotvárnosti kultúrneho dedičstva“.
- chápať na používateľskej úrovni úlohu referencie a iné.

Uvedené ciele možno načrtnúť schémou:

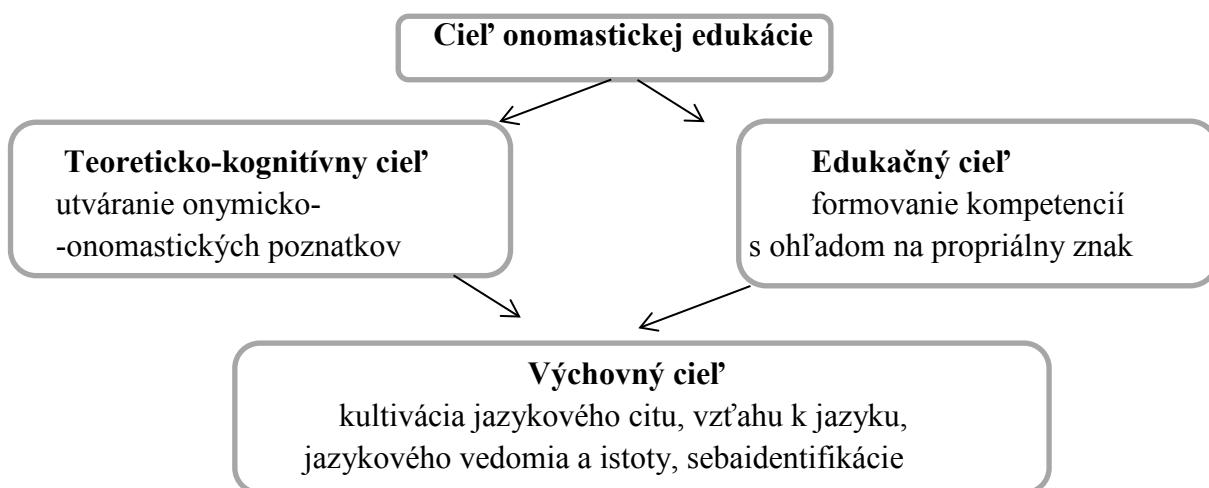


Schéma 4: Ciele onomastickej edukácie (upravené podľa Nagajowej, 1994, In: Štěpáník et al., 2019, s. 50)

Načrtnuté čiastkové ciele tvoria len časť a možno ich ďalej rozširovať a definovať v súlade s konštruktivistickým modelom vzdelávania. Aktuálne formulované ciele majú

povahu cieľov tradičného slovno-názorného vyučovania s dominanciou osvojenia si gramatických charakteristík vlastného mena. Z výskumu, ktorý sme realizovali v rokoch 2007 – 2008 (Beláková, 2010) na vzorke 135 pedagógov, jasne vyplynulo, že až 30 % vyučujúcich oboznamuje svojich žiakov výlučne s pravopisným hľadiskom vlastného mena, čím formuje výlučne pravopisné zručnosti. Ako príčiny takéhoto prístupu uvádzali pedagógovia prevažne nedostatok časovej dotácie, no na základe odpovedí respondentov možno konštatovať, že do veľkej miery za nesprávnym prístupom stoja nedostatočné onomastické vedomosti, ku ktorým však pedagógovia nemuseli mať prístup. Svedčia o tom odpovede typu „*Odvetvie, zaoberajúce sa vlastnými menami nazývame odvetvie písania veľkých písmen.*“ Iba 9 pedagógov zo 135 správne uviedlo synonymum slova vlastné meno (medzi nesprávnymi odpoveďami sa nachádzali napr. označenie „*onomastikum, prononymum, onomastika*“). Pedagógovia sa pri projektovaní vyučovacích jednotiek pridávajú striktné záväzných dokumentov, v ktorých je ako jediná požiadavka v onomastickej edukácii zvládnuť pravopis vlastných mien. Na túto situáciu reagoval aj český onomastik R. Šrámek (1996, s. 43): „Pokud jde o ...pravopisnou stránku a gramatickou problematiku...opírají se učitelé o kodifikační příručky mluvnické, slovníkové a pravopisné. Nalézají v nich poučení, které je z hlediska onomastického doprovázeno se vždy stejným zeměřením a stejnou hloubkou. Systematický výklad o vlastních jménech, o jejich podstatě, o jejich odlišnostech od slov obecných, o svébytnosti onymického systému jazyka lze však nalézt...poskrovnu.“ Podobne reaguje aj W. Mirosławska v štúdii *Miesto onomastiky vo vyučovacích programoch a školskej praxi v Poľsku* (1996, s. 81–82): „Vedomosti o vlastných menách sú potrebné natoľko, nakoľko súvisia s vyučovaním pravopisu a skloňovania....Ide predovšetkým o pravopis, pokusy o vysvetlenie rozdielu medzi vlastným menom a všeobecným menom tvoria iba pozadie pravopisných cvičení... Žiak si zo školy odnáša znalosť početných pravopisných pravidiel vzt'ahujúcich sa aj na vlastné mená, ktoré nie sú však jednoznačné ani dôsledné a ich praktická realizácia spôsobuje problémy.“ Napriek tomu majú onomastické témy silný motivačný charakter, ako sa vyjadřila aj česká didaktička M. Čechová (In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 69): „jsou pro studenty přitažlivá svým úzkým vztahem k regionu, týkají se totiž bezprostředně jejich života, okolí, v němž se pohybují, lidí, s nimiž se stýkají. Tato témata vycházejí vstříc zvědavosti studentů i jejich tvořivosti, ba i vynalézavosti.“

Výchovno-vzdelávací cieľ onomastickej edukácie nie je jasný pedagógom ani žiakom. Až 44 % nami opýtaných žiakov sa domnieva, že patria do učebnej látky iba kvôli písaniu veľkého začiatočného písmena (Beláková, 2010), čo vyznieva alarmujúco a potreba zmeny je viac než žiaduca. Inovácie vo vzdelávaní sú reakciou na rozvoj vedomostnej spoločnosti, charakterizovanej, okrem iného, multikultúrnym rozmerom, potrebou komunikovať v cudzom jazyku. Zvyšujúca sa migrácia obyvateľstva, vplyv internacionalizmov a cudzích jazykov sa odzrkadľuje aj v slovnej zásobe onymickej sústavy. Už v 12. storočí na Slovensko začali prúdiť kolonizačné vlny, s ktorými prichádza k importu (a prirodzene aj k exportu) exoným, cudzích mien. Takéto názvy sa zachovali v antroponymickej i toponomastickej sústave a prešli domácimi jazykovými úpravami. Pre používateľov jazyka sa však vzhľadom na svoju slovotvornú i hláskoslovnú štruktúru stávajú desémantizovanými, nezrozumiteľnými. V tomto prípade ide o diachrónny pohľad, avšak s rovnakými rysmi sa stretávame aj v synchronnej rovine, ktorá by mala tvoriť súčasť onomastickej edukácie, napríklad pri rozvíjaní kompetencií zvukovej roviny. Exonymá majú špecifickú foneticko-fonologickú stavbu,

odlišnú od domácej ortoepickej normy, napr. toponymum *Malorka* (orig. *Mallorca*) sa bežne nesprávne vyslovuje v súlade s pravopisným fonematickým princípom. Realizácia korektnej ortoepickej podoby *majorka* predpokladá isté znalosti cudzej ortoepicko-ortografickej sústavy. Súčasťou onomastickej edukácie je teda aj schopnosť žiaka kriticky uvažovať o forme propria prihliadajúc na jeho pôvod, čo korešponduje s cieľom jazykového vzdelávania pre gymnáziá (ŠVP, 2015, s. 2) „*viesť žiakov k uvedomeniu si jazykovej a kultúrnej pestrosti nielen v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí. Cez pochopenie významu jazyka pre národnú kultúru by mali žiaci dospieť k chápaniu odlišností, tolerancii a orientácii v multikultúrnom prostredí.*“

Pragmatický charakter onomastickej edukácie sa odráža aj v administratívno-právnej oblasti spoločnosti, napr. téma antroponým, resp. ich úradnosť/neúradnosť je stanovená *zákonom o mene a priezvisku č. 446/2006 Z. z.*, pričom sa pri výbere mena zohľadňuje aj etická a morálna stránka mena. M. Čechová (In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 71) pragmatickú hodnotu vidí aj v onomasticky orientovaných diplomových prácach, ktorých výsledky slúžia nielen onomastickej verejnosti, ale aj objektom, ktoré boli predmetom výskumu (organizácie, mestá, spoločenstvá, vodohospodárske, lesnícke podniky a pod.) Vplyv výučby vlastných mien na spoločenský život žiakov je oveľa širší, než by sa mohlo na prvý pohľad javiť. Pri pohľade na redukovanú podobu vlastného mena v edukácii nezostáva iné, iba skonštatovať, že výučba vlastných mien na Slovensku nespĺňa požiadavky vyplývajúce z charakteru propriálneho prvku.

2.6. Proprium ako predmet skúmania didaktiky a elementárna jednotka onomastickej edukácie

Predmetom skúmania didaktiky vlastných mien je obsahová a procesuálna stránka onomastickej edukácie. Obsahovú stránku edukácie prezentuje súbor transformovaných vedeckých onomastických poznatkov do didaktického systému, výber onymických prvkov, ich optimálnosť a usporiadanie (podľa Petlák, 1997, s. 22). Obsahom je súbor poznatkov, kognícií, schopností, postojov (a i.), ktoré má žiak z oblasti onomastickej problematiky obsiahnuť. Propriálna problematika ako obsah vzdelávania figuruje v recipročnom vzťahu voči všetkým participantom edukácie (schéma 5):

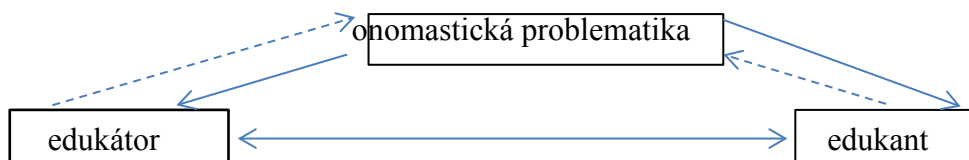


Schéma 5: Vzťahy medzi participantmi edukácie (upravené podľa Petlák, 1997, s. 109)

Žiak si poznávacou aktivitou vplyvom pedagóga osvojuje onomastické poznatky, ktoré môžu mať všeobecnú povahu (onomastické pojmy, onymické vzťahy, onymický systém a pod.), vecnú povahu (názvy a pomenovania) a faktografickú povahu (onymický obsah, encyklopedické vedomosti, vedenie o onymickom objekte; porov. aj Petlák, 1997, s. 36).

Podľa E. Petláka (ibid.) majú niektoré z poznatkov charakter spoločenskej skúsenosti, t. j. ide o poznatky generačného charakteru. Práve propriá v sebe nesú odkaz tejto skúsenosti a žiak ich osvojovaním v inštitucionálnom vzdelávaní získava individualizovanú skúsenosť, ktorú následne začleňuje do skúsenosti spoločenskej. Pri poznatkoch onymickej povahy nejde len o osvojenie si ich lingvistických charakteristík, ale aj mimolingvistickej povahy onymického znaku. Vlastné meno sa stáva myšlienkovým obsahom subjektov vzdelávania, individualizovaným poznatkom či vedomosťou nadobudnutou onomastickou edukáciou. Súbor proprií v edukácii možno nazvať aj onymickým materiálom. J. Krajčovič (1978, In: Matejčík, 1982) ho definuje ako individuálny nositeľ historicko-jazykových zvláštností. V onomastickej edukácii ide o úzko vymedzenú, didakticky transformovanú lingvistickú oblasť onymickej sústavy, ako nositeľov špecifických vlastností. Proprium sa svojou pozíciou v onymickej sústave označujeme ako onymický znak (v angličtine často termínom *token*). Vlastné mená sú špecifické znaky, sui generis, vydeľujúce sa „z apelatívnej lexiky ako samostatná vrstva slovnej zásoby“ (Blanár, 1996b, s. 12). Zároveň majú podobu jazykových univerzálií, t. j. ich repertoár jestvuje vo všetkých jazykoch (Nagy, 2012, s. 140) a všetky jazyky majú 2 kategórie slov: tie, ktoré označujú kategórie objektov, a tie, ktoré označujú jednotliviny (Katz et al., 1974, s. 469). Zastávajú pozíciu „druhotnej roviny“, oproti primárnej rovine tvorenej apelatívami (Blanár, ibid.).

Ako znak má obsah a formu a zastupuje v jazykovom svete „nejazykové“ objekty (osoby, zvieratá, miesta, ľudské výtvyry a pod.). J. Kačala (1997, s. 125) v jednom zo svojich príspevkov píše: „...na vlastných menách možno sledovať nielen rozmer lingvistický, resp. vnútrojazykový, ale aj medzijazykový a mimojazykový.“ V istých prípadoch treba pri propriách zohľadniť aj interlingválny charakter súvisiaci s migračnými a kolonizačnými vplyvmi na našom území. Práve interlingválnosť je jednou z prekážok pri odhaľovaní pôvodu a významu onymických znakov aj pre skúsených bádateľov, no z hľadiska medzipredmetových vzťahov tu vzniká priestor pre implementáciu cudzieho jazyka, napr. vodný a osadný názov *Sisek* (chorvátsky pôvod), terénny názov *Švancpoch*, osadný názov *Limbach* (nemecký pôvod), vodný názov *Kiškín*, osadný názov *Kosihy* podľa maďarského kmeňa Keszi a pod. Znalosť cudzojazyčného kódu predpokladá aj znalosť jeho adaptácie na domáce prostredie, ktorá podliehala jednak individuálnym vplyvom, jednak bola odrazom jazykovej situácie mikroregiónu. Jazyk je prostriedkom na interpretáciu sveta, preto aj propriálna sféra ako súčasť jazyka interpretuje okolitý svet. V tejto interpretácii sveta je zastúpená objektívna realita (existencia onymického objektu s jeho charakteristikami) i subjektívne, individuálne mentálne schopnosti pomenúvateľa, resp. používateľa jazyka. Pomenúvateľ z onymického objektu abstrahuje na základe vlastných preferencií istý znak, ktorý sa následne stáva pomenovacím motívom, napr. pri vzniku terénneho názvu *Hliniky* pomenúvateľa zohľadnili funkčné využitie lokality v aktuálnom období, no nezohľadnili napr. polohu pri meandri potoka, fyzikálne vlastnosti – zamokrenosť lokality, a podobne. Pomenovacie motívy bádateľom umožňujú pochopiť spôsob nominácie, preferencie jednotlivých generácií, etník či iných spoločenských skupín. Charakteristiky pomenovaného objektu tvoria základný bod pri pomenovaní vo forme tzv. motivačných faktorov, ktoré sa v závislosti od objektu a situácie menia. Vzťah medzi propriom, ktoré prezentuje vonkajšou formou jazykovú oblasť, a referenčným objektom, je pevný. Poznanie vlastného mena preto predpokladá aj poznanie referenčného objektu, ktorý sa v edukácii neberie do úvahy. Na

ilustráciu uvidíme príklad osadného názvu *Oslany*⁴³: Pri rozbere názvu vychádzame najprv z jeho lexikálno-sémantickej stránky, teda zohľadňujeme jazykový aspekt. Názov vznikol z apelatívneho pomenovania *osol* a toponymu *-any* (pôvodná podoba *-ane*; Krajčovič, 2005, s. 207). Prípona *-ane*, resp. *-any* sa v onymii viazala na nositeľov pomenovania, zamestnania, t. j. ľudí starajúcich sa o osly. Mimojazykové historické fakty však dokladajú, že títo obyvatelia boli „v službách kráľovského dvora a boli povinní starať sa o odpočívajúce ťažné zvieratá, o osly...“ (ibid.). Dôležitou informáciou je aj lokalizačný faktor – obec nachádzajúca v okrese Prievidza. Nedostatok encyklopedických vedomostí u viacerých prijímateľov spôsobí nedostatočnú znalosť vlastného mena. Žiak, ktorému nie je prezentovaná aspoň čiastočná motivácia či etymológia vzniku názvu, si síce osvojí pomenovanie „*Oslany*“, no bez geografickej príslušnosti a historického pozadia, ktoré vypovedá o charaktere daného onymického objektu, bez „vedenia o onymickom objekte“. Komplexná informácia o názve *Oslany* teda predpokladá: obec pri Prievidzi, ktorej obyvatelia sa zaoberali v minulosti starostlivosťou o osly a jej názov sa píše s veľkým začiatočným písmenom. Podľa V. Blanára (ibid.) sa vedenie o onymickom objekte týka „denotáta, designácie (onymickej sémantiky) i designátora onymického znaku“, pretože onymický znak má povahu jazykového znaku. Je však nutné uvedomiť si rozdiel medzi abstraktnou povahou onymického znaku a jeho konkrétnou realizáciou ako rečového aktu, t. j. komunikačného onymického znaku (porov. ibid.). Onymický znak, onymum, v rečovom akte realizuje svoje funkcie a príznaky a stáva sa spoločenským znakom, „oživuje“ svoj denotát. Podľa K. Poppera (porov. 1998, In: Gogová – Kročková, 2005) je proprium nositeľom hodnôt, produkt „ľudského ducha...“, antropologická kategória, ... ktorú jedinec tvorí prostredníctvom psychických procesov vo svete na základe pozorovaných javov a vecí vo svete... ako výsledok skúsenosti, poznania, prežívania a komunikácie medzi ľuďmi.“ C. Levi-Strauss (1962, In: Brédart, 2002) definoval propriá z antropologického hľadiska ako sociálny klasifikačný prostriedok umožňujúci klasifikovať ľudí (hovoriaceho i referenta) na rodiča, sociálnu, etnickú alebo geografickú skupinu a zároveň identifikujúci nositeľa. Sir A. Gardiner (1954, s. 42) v kontroverznej štúdií *The Theory of Proper Names* charakterizoval vlastné meno ako „a word or group of words recognized as indicating or tending to indicate the object or objects to which it refers by virtue of its distinctive sound alone, without regard to any meaning possessed by that sound from the start, or acquired by it through association with the said object or objects“⁴⁴. Podľa V. Blanára (1996a, s. 33) predstavuje vlastné meno „vnútornú jednotu všeobecných, individuálnych a špecifických príznakov“. Všeobecné príznaky sú typické pre každé vlastné meno v onymickom systéme, možno teda hovoriť o schopnosti vlastného mena byť vlastným menom (porov. P. Bloom, 2015) a odlišovať sa takto od apelatívnej slovnej zásoby. Na tento aspekt reagoval R. Šrámek (1999, s. 11): „...vlastní jména ... jsou ... jazykové ...jednotky, které v protikladu k apelativům ... pojmenovávají komunikativně individualizované objekty...“. M. Majtán definoval proprium ako „vnútornú jednotu všeobecných, individuálnych i špecifických príznakov a mnohoaspektový fenomén, ktorého zložky sú v rozličných vzťahoch a súvislostiach“ (porov. Majtán, 1996, s. 33) a tiež

⁴³ Príklad uvádzame aj v publikácii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2010, s. 11).

⁴⁴ „slovo alebo skupina slov, ktoré označujú alebo majú tendenciu označovať predmet alebo predmety, na ktoré sa vzťahuje/vzťahujú, iba na základe ich charakteristického zvuku, bez ohľadu na význam, ktorý má tento zvuk od začiatku, alebo ním nadobudnuté asociácie s uvedeným predmetom alebo predmetmi.“

ako „pomenovania jednotlivín patriacich do jedného druhu“, ktoré sa „vzťahujú na jedno druhové individuum, na jeden denotát“ (Majtán, 1986, s. 11). Francúzska lingvistka S. Leroyová (2004, s. 7) špecifikovala propriá z aspektu: tradičného (ako prvok, ktorý „sa píše s veľkým začiatočným písmenom, neprekladá sa a nefiguruje v slovníkoch“), syntaktického (je bez člena a nepodlieha flexii), sémantického („vlastné meno nemá zmysel“) a pragmatického („odkazuje na jedinečný objekt“). Ani jeden z aspektov pritom autorka nepovažuje za konečný a absolútne vystihujúci podstatu vlastného mena. Nelingvistický pohľad ponúkajú nemecké autorky K. Böhnertová a J. Nowaková (2022, s. 10), keď charakterizujú propriá ako kultúrne špecifické nosiče vedomostí s potenciálom niesť množstvo historických, politicko-ideologických a spoločenských informácií o svojich objektoch. *Encyclopédie Larousse*⁴⁵ definuje vlastné meno ako subkategóriu podstatných mien, ktorá označuje bytosť alebo objekt považovaný za jedinečný, narozdiel od všeobecných pomenovaní.

Zohľadniac rozličné náhľady a definície proprií, možno konštatovať, že vykazujú tri základné črty: 1. označujú konkrétnu bytosť, entitu; 2. v grafickej podobe sú zaznačované zväčša veľkým začiatočným písmenom; 3. v jazykoch, ktoré používajú determinanty, resp. členy, pri propriách je zväčša ich prítomnosť nulová. Ako protiklad uvedených definícií možno uviesť tvrdenie A. Goosea (1986, In: Brédart et al., 2002), že vlastné meno nemá skutočný význam ani definíciu, nie je spojené s denotátom sémantickým spojením, ale konkrétnou konvenciou. Pluralita názorov súvisiaca s transdisciplinaritou propriá spôsobila v praxi fakt, že v lingvistike (pozn.: v kontexte výpovede francúzskej) chýbajú striktne lingvistické definície vlastných mien (Vaxelaire, 2016, s. 68). J. L. Vaxelaire (ibid.) však konštatuje, že takéto vymedzenie ani nie je možné, otázka má čisto hypotetický charakter. Uvedené teórie sú v onomastike dnes už prekonané, vlastné meno nie je považované za nálepku, ale ide o prvok s vlastným obsahom. Má onymický význam, ktorí tvoria sémantické príznaky (porov. napr. Blanár, 1996) alebo funkcie (teória R. Šrámka). Slovenská onomastická škola prijíma funkčnú teóriu V. Blanára.

2.6.1 Proprium – elementárna jednotka onymickej sústavy

Proprium je „binárny funkčný a lexikálnosémantický pendant k ...apelatívam“ (Závodný, 2021, s. 35) s pozíciou v onymickej sústave. Sústavou je „súbor prvkov spätých istými (vymedzenými) vzťahmi“ (porov. KSSJ, 1997, s. 700). **Onymická sústava** je systémovo usporiadaný a vnútorne organizovaný súbor onymických znakov (oným), ktoré existujú vo vzájomných interakciách“ (Majtán, 1986, s. 6). R. Šrámek (1999) onymický systém chápe ako „usporiadaný,... zároveň proměnlivý a zároveň relativně stabilní celek onymických polí...“. Termín onymická sústava sa niekedy nesprávne stotožňuje s termínom onymia. Onymia je však súbor vlastných mien na určitom území, v určitom jazyku, v určitom časovom úseku a pod. Onymická sústava je abstraktná celosť funkčných systémovotvorných prvkov a pravidiel, noriem, modelov, ktoré sú špecifické pre jednotlivé onymické triedy. V. Blanár (1996, s. 132 – 133) uviedol aj rozšírenú definíciu a v zhode s R. Šrámkom onymický

⁴⁵ Online verzia bez vročenia.

system chápá ako dynamicky stabilnú celosť systémovotvorných prvkov, ktoré vo svojich jazykových realizáciách vstupujú do rozličných onymicky relevantných vzťahov (napr. synonymie, polyonymie, homonymie, antonymie, so slovotvorných vzťahov) a spolu vytvárajú čiastkové systémy (onymické polia, scény). Prvkami onymického systému sú pomenovacie modely a ich zložky: obsahové modely, motivačné modely a slovotvorné modely. V minulosti V. Blanár (1975, s. 135) definoval onymickú sústavu ako jednotlivé triedy vlastných mien, ktoré sú vzhľadom na designáciu vzájomne diferencované. Za základnú jednotku onymickej sústavy, systému považoval obsahový model. V súvislosti s definíciou V. Blanára (1996a, s. 208) vnímame onymickú sústavu ako usporiadaný celok všetkých vlastných mien v jazyku, ktoré referujú na živé alebo neživé referenty. I. Haraj (2014, s. 16) hovorí o „osobnom“ a „neosobnom“ referente. Ide o organizovaný systém, v ktorom sa onymické jednotky kategorizujú na základe spoločných znakov. Podľa druhov objektov a javov pomenovaných vlastnými menami členíme systém do troch základných skupín, **onymických okruhov**: bionymický, toponymický a chrématonymický, ktoré sa ďalej členia na podkategórie. Podľa animity kategorizujeme sústavu na bionymá a abionymá.

Bionymický priestor zahŕňa mená živých bytostí a podľa druhov objektov sa systematicky delí na podkategórie pomenovaní osôb (mená a priezviská), zvierat, rastlín a príslušníkov národov. Pomenovania osôb, antroponymá, sa členia na kategóriu osobných mien (rodné mená, priezviská, prímená, prezývky) a skupinových antroponym (rodinné mená, rodové, obyvateľské, krajové, etnonymá); (Valentová, 2021, s. 270) a skúma ich samostatné odvetvie onomastiky, **antroponomastika**. Špecifickou kategóriou, podľa kritéria fungovania vlastných mien v spoločenskej komunikácii, osobných mien sú živé mená (ako opozícia k úradným, oficiálnym menám). Bionymický priestor zastáva spomedzi vlastných mien vo vyučovaní a v komunikácii detí primárnu pozíciu, je prvkom každodennej sociálnej interakcie. Zaujímavým momentom v edukácii je napríklad história pomenúvania (želacie mená), skladba mien (napr. trojčlenná⁴⁶ rímska sústava mien – *Gaius Iulius Caesar*), repertoár mien, ich nepreložiteľnosť, resp. špecifiká pri translácii (*Jakub – Jacob i James*). V **toponymickom priestore** sa nachádzajú pomenovania miest (názvy objektov na zemskom povrchu aj mimo neho), teda objektov viažucich sa na určité miesto (topos). Názvy objektov na zemskom povrchu – geonymá, utvárajú tzv. geonymický priestor. Vlastné mená objektov mimo Zeme sa nazývajú kozmonymá a pomenúvajú nebeské telesá, ich časti a sústavy. Toponymá skúma **toponomastika**. Kategória geonym sa podľa charakteru miesta, ktoré pomenúvajú, delia na pomenovania sídelného a nesídelného charakteru. **Okruh chrématonym** kumuluje názvy objektov vytvorených ľudskou činnosťou (objekty materiálnej i duševnej podstaty). Skupina chrématonym spôsobuje v onomastickej edukácii najväčšie pravopisné problémy, pretože má „pohyblivý“ pravopis, nestabilnú pozíciu v onymickom systéme, pri chrématonymách často dochádza k apelativizácii (*Škoda > škoda, Acylpyrín > acylpyrín*) a tvoria viacslovné pomenovania zložené z apelatívnych komponentov (*Všeobecná zdravotná poisťovňa*) spôsobujúcich ťažkosti pri interpretácii propriálnej a apelatívnej zložky. Názvy objektov vytvorených ľudskou činnosťou tvoria prechodnú vrstvu medzi apelatívnou a propriálnou lexikou (kap. 2.6.5). K. Böhnertová a J. Nowaková (2022, s. 35) navrhujú

⁴⁶ Priscianus zaviedol pre trojčlennú sústavu termín trionyma, pre štvormennosť tetraonyma (Haraj, 2014, s. 140). V našich podmienkach do onomastickej terminológie zaviedli termíny trojmená antroponymická sústava, trionymia, trojmennosť J. Svoboda et al. (1973).

implementovať vo vyšších stupňoch vzdelávania tzv. „biznis hry“, ktoré odporúčame najmä pri problematike chrématoným a urbanoným.

Každý uvedený okruh v sebe zahŕňa *onymické triedy* (mená osôb, zvierat, riek...), ktoré sa vyčleňujú na základe špecifických vlastností podľa rozličnosti pomenovaných objektov (Tabuľka 6):

| Onymická sústava – onymá (propriá, vlastné mená): | |
|--|--|
| reálionymá (mená reálne existujúcich objektov) | mýtonymá (mená reálne neexistujúcich objektov) |
| 1. kozmonymá (objekty mimo sféry Zeme) | |
| <i>marsonymá</i> (objekty na Marse) <i>venusonymá</i> (objekty na Venuši) <i>selenonymá</i> (objekty na Mesiaci) | |
| 2. geonymá (názvy objektov na Zemi) | |
| priestor | |
| a) bionymický | |
| I. bionymá (názvy živých objektov) | |
| <i>antroponymá</i> (vlastné mená jednotlivcov a skupín ľudí) <i>teonymá</i> (mená božstiev ⁴⁷) <i>zoonymá</i> (mená zvierat) <i>etnonymá</i> (mená príslušníkov národa, kmeňa, etnickej skupiny) ⁴⁸ <i>fytonymá</i> (mená rastlín) | |
| II. abionymá (názvy neživých objektov) | |
| b) geonymický | |
| názvy sídelných objektov ⁴⁹ | názvy nesídelných objektov |
| <i>ojkonymá</i> (osadné názvy) <i>patrocíniá</i> ⁵⁰ (názvy náboženských objektov, obradov...) <i>urbanonymá</i> (vnútromestské názvy): a) <i>agoronymá</i> (názvy námestí) b) <i>hodonymá</i> (názvy ciest) c) <i>mestské choronymá</i> (názov mestskej štvrte, parku, sídliska, cintorína...) | <i>ekonymá</i> (chotárne názvy) <i>hydronymá</i> (vodné názvy): a) <i>potamonymá</i> (názvy potokov) b) <i>limnonymá</i> (názvy vodných nádrží, plies) c) <i>oceánonymá</i> (názvy morí, zálivov, prúdov) d) <i>helonymá</i> (názvy barín, močiarov) <i>oronymá</i> (názvy vrchov, pohorí, nížin, dolín, priepastí...) <i>drimonymá</i> (názvy lesného objektu) <i>speleonymá</i> (názvy jaskýň a jaskynných komplexov) <i>anemonymá</i> (názvy živelnej pohromy) |
| c) chrématonymický | |

⁴⁷ Podskupina antroponým, resp. nepravých antroponým.

⁴⁸ Deetnonymické priezviská (*Slovák, Nemeč, Horváth, Tóth*) majú silný motivačný charakter vzhľadom na implementáciu medzipredmetových vzťahov s cudzím jazykom a geografiou.

⁴⁹ Pôvodné členenie zahŕňalo aj kategóriu choronym (mená krajín, štátov, okresov, svetadielov), v súčasnosti ide o kritérium na základe horizontálneho členenia zemskeho povrchu. Choronymá sa delia na prírodné a neprírodné, preto ich môžeme zaradiť do ojkonymického a zároveň anojkonymického priestoru. K prírodným choronymám zaraďujeme napríklad názvy horstiev. K neprírodným pomenovania krajín, štátov (administratívne názvy).

⁵⁰ Skorší termín eklézionymá autor (Majtán, 1986) zaraďoval do chrématonymického priestoru.

logonymá (firemné a obchodné názvy)
hodonymá⁵¹ (názvy dopravnej tepny, komunikácie)
ergonymá (názvy inštitúcií)
ideonymá (názvy objektov duchovnej kultúry)
faleronymá (názvy ocenení, uznaní, vyznamenaní)
dokumentonymá (názvy dokumentov)
porejonymá (názvy dopravných spojov)
chrononymá (názvy časových úsekov, sviatkov)
pragmatonymá (názvy výrobkov)
pragmatonymá (názvy značiek, výrobkov)

Tabuľka 6: Prehľad klasifikácie základných onymických kategórií⁵²

Odišnú kategorizáciu rozpracoval podľa kognitívnych kategórií individuality a „animatickosti“ Szczepaniak (podľa Nüblinga; 2011, In: Böhnert – Nowak, 2022, s. 16 – 18; Schéma 6). Uviedol klasifikáciu proprií na animáty bionymá a animáty abionymá. Skupinu bioným tvoria antroponymá (s pozitívnou charakteristikou ľudského a individuality), zoonymá (bez pozitívnej charakteristiky človeka) a fytonymá. Skupinu abioným ďalej autor (ibid.) člení na konkrétne (terénne názvy a ergonymá) a nekonkrétne (praxonymá a fenonymá) propriá. Dôležitú úlohu tu zohráva predovšetkým príslušnosť k reálnemu a fiktívnemu svetu.

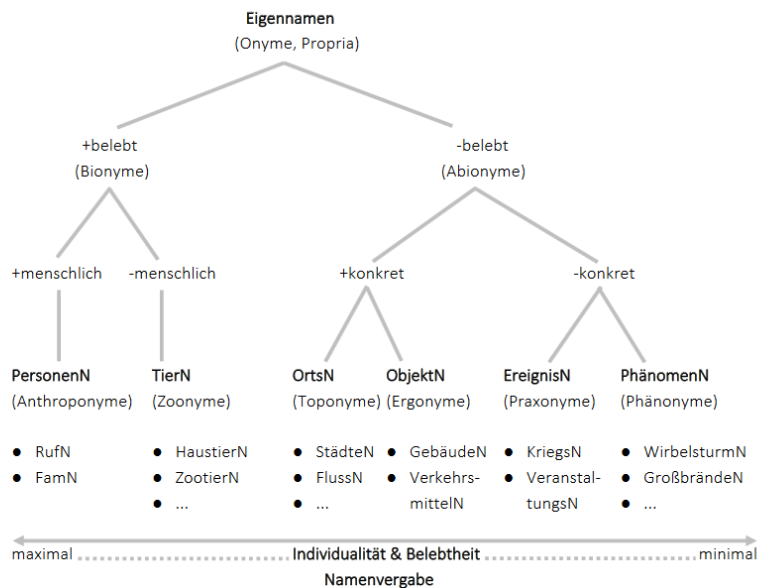


Schéma 6: Systematické triedenie podľa onymických objektov a javov podľa Nüblinga v modifikácii Szczepaniaka.

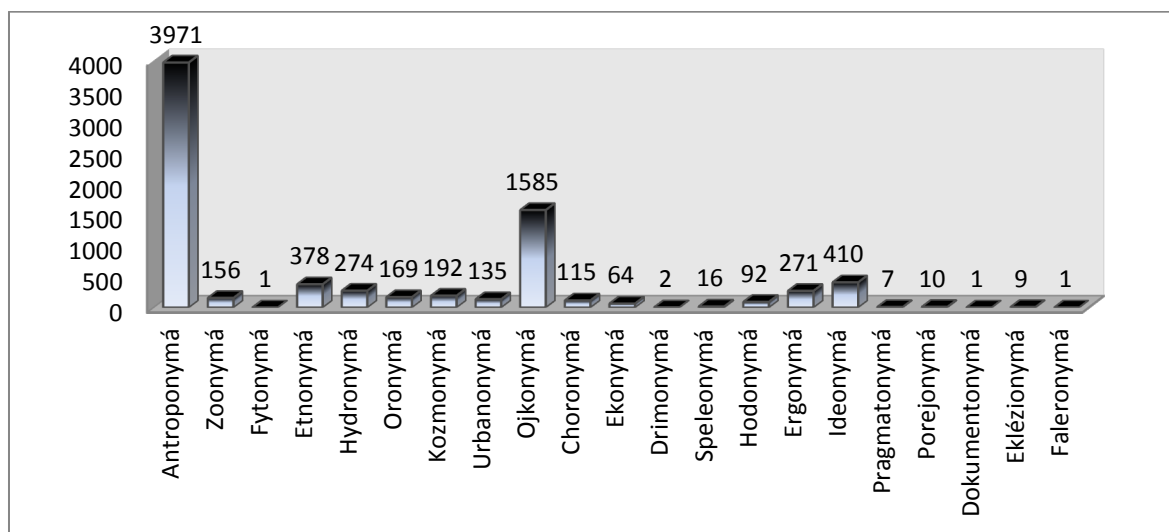
Vzhľadom na mnohodimenzionálnosť propriálneho znaku považujeme, aspoň z ilustratívneho aspektu, za adekvátnu uviesť aj filozoficko-lingvistickú typológiu M. Katza (2001, In: Haraj, 2014, s. 42 – 43) na propriá: A. **vlastné mená** (Ak je „M“ vlastným menom, jeho významom je vec, ktorá je nejakým nositeľom „M“. (*Dartmouth, Aristoteles, Mojžiš...*)) a B. **nevlastné mená** (Ak je „M“ nevlastným menom, jeho významom je vec, ktorá je

⁵¹ V pôvodnom zdroji bol použitý starší názov dromonymá, ktorý sa v súčasnosti používa vo východoslovanských onomastikách.

⁵² Klasifikáciu sme čiastočne upravili vzhľadom na didaktické ciele, pričom sme vychádzali z členenia M. Majtána (1986). Zaujímavý spôsob členenia z viacerých hľadísk podáva aj S. Leroyová (2004).

nejakým nositeľom „M“, pričom vec obsahuje podstatné vlastnosti (Jack Rozparovač, Ivan Hrozný, Superman...). V druhom prípade sa meno stáva akoby deskripciou.

Na základe výskumu a viacerých čiastkových prieskumov konštatujeme, že učitelia slovenského jazyka nemajú dostatočné povedomie o onymickej sústave (častokrát nie z vlastnej viny) a preto sa pomerne striktnie pridržajú pedagogických dokumentov. Zaujímalo nás preto, do akej miery sú nezáväzné didaktické materiály (učebnice slovenského jazyka) v súvislosti so zaradením konkrétnych onymických tried pre učiteľa podnetné. V roku 2008⁵³ sme urobili komplexnú obsahovú analýzu aktuálnych učebníc slovenského jazyka (Graf 1), pričom sme skúmali zastúpenie všetkých onymických tried, ako ich vyčlenili M. Majtán a M. Bliha (1986).



Graf 1: Výskyt onymických tried v učebniciach slovenského jazyka v ZŠ

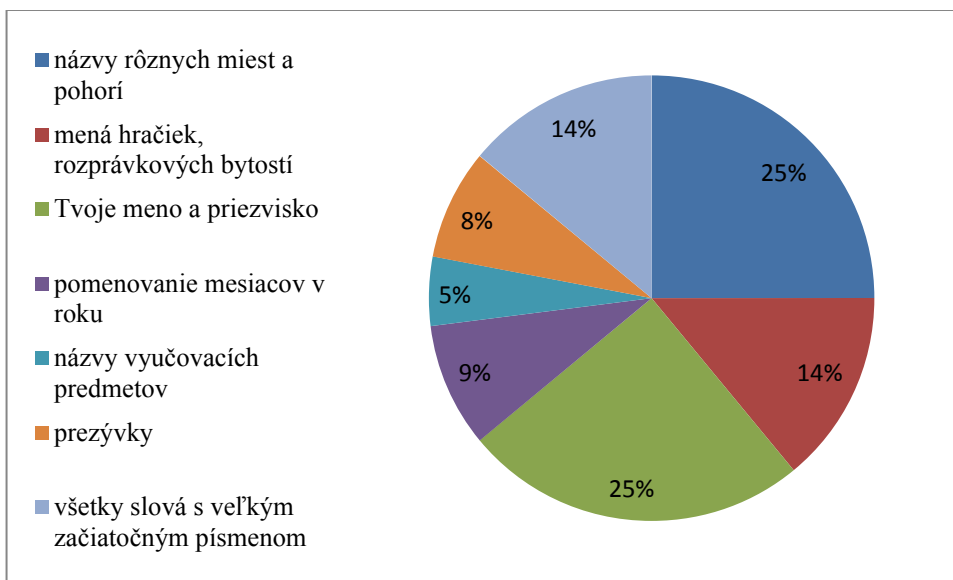
Analýza ukazuje, že v učebniciach jednoznačne dominuje trieda antroponým a zooným, ostatné triedy sú zastúpené poskromne, preto nemôžeme učebnice odporúčať ako výlučný zdroj onomastickej edukácie. Antroponymická sféra je dominantná aj pri klasifikácii žiakov, ktorá odzrkadľuje predchádzajúcu prípravu v oblasti propriálnej problematiky. Na primárnom stupni sa v nami analyzovaných kontrolných diktátoch vyskytlo 125 antroponým, z toho iba 8 v podobe krstné meno – priezvisko. Na sekundárnom stupni to bolo 36 mien, z toho 6 v tvare rodného mena s priezviskom a 7 v posesívnom tvare (*s Petrovým mobilom* a i.). Učitelia situačne využívajú antroponymá prevažne⁵⁴ pri preverovaní vedomostí z vybraných slov (*Bystrík, Zuzana Bystrá, Milena Bystrická, Milka, Simona, Vilo, Riško* atď.), problematiky písania joty a ypsilonu v slovách cudzieho pôvodu (*Gitka, Veronika, Martin, Tibor, Tina, Lýdia, Denis...*), otázke znelostnej asimilácie a variantnej výslovnosti hlásky *v* (*Zuzka, Miladka, Jakubko, Kubko, Evka, Radko*) a písania mäkkého *n* pri zmäkčujúcich vokáloch (*Nina, Tánička, Anička, Matej...*). Ostatné triedy sú v porovnaní s antroponymami zastúpené riedko.

Rovnako je nedostatočná prezentácia onymickej sústavy ako systému. Žiaci sa s propriami zväčša oboznamujú izolovane, bez spätosti na ostatné prvky sústavy. Ich

⁵³ Novšiu analýzu sme nerealizovali, pretože v školách sa stále používajú nami analyzované učebnice.

⁵⁴ Pravopisné javy radíme zostupne podľa využitia v analyzovanej vzorke.

predstavy o propriálnej sústave sú následne skreslené, nedostatočné, ako to potvrdzuje aj výskum⁵⁵. Žiaci sekundárneho stupňa pri požiadavke, aby označili všetky skupiny, ktoré patria k vlastným menám, najčastejšie označovali ako propriá geografické názvy, najmenej často prezývky (Graf 2). Nesprávne ako propriá určili aj názvy mesiacov a vyučovacích predmetov.



Graf 2: Onymické triedy vo vnímaní žiakov sekundárneho stupňa vzdelávania

Keďže onymický znak je súčasťou organizovanej sústavy, je nutné ho systematicky aj vyučovať, poukazovať na spätosť jednotlivých prvkov, najmä pri transonymizačných (prechod názvu z jednej onymickej triedy do inej) a intraonymizačných⁵⁶ (prechody v rámci jednej triedy, napr. z rodného mena vznikne prezývka, z prezývky priezvisko a pod.) procesoch a vzájomnej motivácii dvoma objektmi, napr. pri transonymizácii terénneho názvu *Myjava* a rovnomeného hydronyma *Myjava* (Závodný, 2012, s. 199). Edukačná realita reflektuje kategorizáciu – názvy osôb (antroponymá), miest (toponymá) a vecí (chrématonymá) s dominanciou bioným (názvov živých bytostí, vrátane fiktívnych), no bez prihliadania na onymickú sústavu. Existencia onymického systému je podmienená funkčnosťou jazykových jednotiek (oným) a tento aspekt by sa mal preniesť aj do edukácie vlastných mien, rovnako ako poučenie o prechodoch medzi jednotlivými vrstvami a polopriepustnej báze. Polopriepustná báza (prechodná vrstva) je prechodná zóna medzi vrstvami slovnej zásoby (na apelatívno-propriálnom pomedzí); (Matejčík, 1982, s. 196) a v edukácii predstavuje jednu z najkomplikovanejších oblastí, pokiaľ ide o výučbu pravopisu vlastných mien.

⁵⁵ Vzorka 500 žiakov základnej školy.

⁵⁶ K problematike intraonymizácie viac M. Ološtiak, 2048, s. 57.

2.6.2 Didaktická transformácia vedeckej definície propria

V edukácii je terminologicky zaužívaný pojem **vlastné podstatné meno**, ktoré pochádza z gréčtiny (*κύριος ὄνομα* vo význame vlastník mena) a explicitne ho ako prví odlišili ako samostatnú jazykovú kategóriu a elementárne zadefinovali Chrysippos a Diogenes Babylonský⁵⁷ (Haraj, 2014, s. 81). Termíny *proprium* (z latinského *nomen proprium*) a *onymum* sa v edukácii nepoužívajú a dokonca nie sú známe ani pedagogickej verejnosti. R. Quirk et al. (1985, In: Brédart et al., 2002) pojem vlastné meno a vlastné podstatné meno nevnímali ako alternatívne výrazy, ale za vlastné meno považovali jednoslovné pomenovanie a viacslovné pomenovanie chápali ako vlastné podstatné meno. Vzhľadom na to, že *proprium* funguje ako jednotka, aj s prihliadaním na jeho gramatické charakteristiky, túto diferenciáciu považujeme za neopodstatnenú a momentálne ju uvádzame len na ilustráciu plurality názorov. Hoci do budúca by sa žiadalo tieto dve triedy odlíšiť, príp. upraviť školskú terminológiu na výstižnejší pojem vlastné meno. Z výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2007 na vzorke 500 pedagógov z celého Slovenska (Beláková, 2008), vyplynulo, že termín *proprium* pozná iba 9 zo 135 respondentov. Až 11 z nich uviedlo nesprávne ako variantný pojem *onomastikum* či *onomastika*, a to aj napriek tomu, že tieto termíny vo vyučovaní nepoužívajú. Uprednostňujú synonymné používanie termínov „*názov, pomenovanie, meno*“. Termíny **pomenovanie a názov** sa v praxi využívajú aj pri apelatívnej slovnej zásobe (*názov literárneho diela, názov dediny, názov obchodu...*), pojem *meno* označuje vlastné mená živých objektov. V slovenskej onomastike sa vlastné mená delia na *mená* (vlastné mená živých objektov) a *názvy* (vlastné mená neživých objektov). V lingvodidaktickej terminológii sa zatiaľ obidva termíny používajú synonymne, E. Sičáková (2012, s. 401) však navrhuje používať termín **pomenovanie** vzťahujúci sa na *propria* (a tým zdôrazniť ich nominačnú funkciu) a termín **označenie** na všeobecné podstatné mená, čo v školskej poučke môže nadobudnúť konkrétnu podobu: „*Vlastné mená pomenúvajú a všeobecné mená označujú...*“ (ibid.). Pojem „označiť“ podľa SSSJ (2021, s. 740) znamená: 1. vybaviť niečo, niekoho určeným alebo zvoleným zmyslovo vnímateľným znakom, prvkom slúžiacim na rozpoznanie, rozlíšenie, upozornenie...; 2. priamo a verejne určiť, identifikovať, poukázať na niekoho, niečo; 3. pomenovať slovným označením, slovne vyjadriť na základe usudzovania, hodnotenia...“ Ak denotát označíme *proprium*, stáva sa vnímateľným znakom rovnako ako apelatívum, a teda slovo „označiť“ sa stáva aplikovateľným na obidve skupiny slov. Ako sa však vyjadril J. Macnamara (1982, In: Jaswal – Markman, 2001, s. 769), „len tie predmety, ktoré sú pre nás dôležité, bývajú označené vlastnými menami“. Slovom „pomenovať“ podľa KSSJ (2020, s. 512) vyjadrujeme význam „dať meno, nazvať, označiť“. Pre školskú prax sa zdá výstižnejší druhý pojem – pomenovať, t. j. dať meno. Školské poučky uvádzajú *proprium* ako „prvok označujúci jednotlivinu, jedinečnosť objektu“, čo síce nie je v rozpore s jeho chápaním, pretože *proprium* je jazykový znak, označenie, no jeho úlohou je nominovať – pomenovať, identifikovať jednotlivca a difierencovať ho od iných jedincov daného druhu. Ako sa vyjadruje aj V. Blanár (1996), vlastné meno na rozdiel od všeobecných podstatných mien hlavne

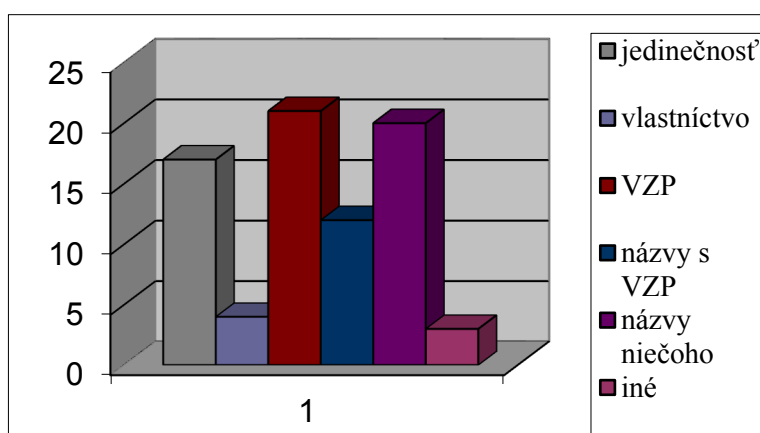
⁵⁷ Podľa Diogena je vlastné meno časť reči, ktorá vyjadruje špeciálnu vlastnosť, pokiaľ všeobecné meno označuje spoločnú vlastnosť (ibid., s. 82).

pomenúva a tým identifikuje jednotlivé objekty danej triedy. Vyčleňuje ich zo skupiny všeobecných pomenovaní.

Hoci v aktuálnej situácii prebieha školská reforma a didaktické materiály sa menia rýchlejšie ako v predchádzajúcich obdobiach, problematika vlastného mena zostáva v nich spracovaná pomerne stabilne a poučky majú rovnaké elementy. Inovácia a redukcia obsahu jazykového vzdelávania priniesla so sebou presun propriálnej problematiky do 3. ročníka, pokým dosiaľ sa žiaci s touto problematikou zoznámali už v 2. ročníku, a to formou poučky: „*Podstatné mená s malým začiatočným písmenom sú všeobecné podstatné mená. Podstatné mená s veľkým začiatočným písmenom sú vlastné podstatné mená.*“ (Bakalová et al., 1997, s. 136). Poučka je nevhodná, a priori predpokladá, že žiak 2. ročníka ovláda pravopis všetkých jazykových znakov. Nedostatky evidujeme aj z hľadiska formovania kritického myslenia. Podstatné mená s malým začiatočným písmenom môžu totiž v reálnej praxi predstavovať aj propriá, a naopak, napríklad z estetickej stránky sa niektoré mená a názvy (napr. meno autora a názov knihy na obálkach kníh v beletrii) píšú s malým začiatočným písmenom, a pritom nestrácajú status vlastného mena. Podľa poučky by ho teda žiak mal kategorizovať medzi apelatíva. Poučka nepočíta s možnosťou, že by sa žiak v reálnych komunikačných situáciách mohol stretnúť s nekorektne napísaným textom, napr. pri bežnej elektronickej komunikácii, príp. pri medzijazykových kontaktoch (nie všetky jazyky používajú veľké začiatočné písmeno), napr. v nemčine nie je veľké písmeno jednoznačným markerom propriálnosti (s veľkým začiatočným písmenom sa píšú všetky substantíva). Podstata propria nespočíva v jeho grafickom prejave, ale v schopnosti byť propriom. Podobných poučiek nachádzame v učebniciach viacero⁵⁸, no vo všetkých je nosným prvkom pravopisná charakteristika, funkčnosť vlastného mena stojí v úzadí, čo svedčí o zameraní edukácie v oblasti propriálnej problematiky. V poučeniach odporúčame zamerať pozornosť najprv na príznaky propria, napr. ako v poučke J. Eislerovej (2004, s. 9): „*Vlastné mená označujú jednu určitú osobu, zviera, vec alebo skutočnosť. Píšú sa s veľkým začiatočným písmenom.*“ Až keď edukant pochopí poučku typu *Vlastné meno je slovo, ktoré pomenúva jedinečnú bytosť, miesto, predmet...*, potom môžeme aplikovať poučenie o jeho grafickom stvárnení, napr. *Vlastné mená penúvajúce jednotlivosti daného druhu odlišujeme aj pravopisom. V slovenskom jazyku ich píšeme s veľkým začiatočným písmenom.* Definovať propriá ako „podstatné mená individualizovaných, prípadne jedinečných jednotlivín alebo ich skupín“, je viac ako primerané (porov. Mistrík, 2002). H. Kneselová (1995, s. 253) odporúča doplniť poučenie o pôvode vlastných mien a prepojiť ho s inými rysmi proprií (tvaroslovie, pravopisné charakteristiky a pod.). Východisko k akejkoľvek definícii vlastného mena vidíme vo vymedzení, že dieťa má na základe sprostredkovaných informácií získať vedomosť, že všeobecné pomenovanie odkazuje na nekonečný počet vzájomne zameniteľných referentov, pričom pri vlastných menách je prítomný iba jeden referent, ktorý verne nasleduje jednotlivinu (porov. Bloom, 2015, s. 128). Vedecká definícia môže byť pedagógom transformovaná podľa potrieb žiakov a keďže zastávame názor, že môže efektívne pracovať aj bez učebnice, je v jeho kompetencii spolu so žiakmi poučku vytvoriť počas edukácie. Zaujímalo nás preto, ako pedagógovia pracujú s poučkami o vlastných menách. Výsledky prieskumu realizovaného v roku 2007 sme publikovali v dizertačnej práci *Vlastné*

⁵⁸ K viacerým poučkám a definíciám v ostatných didaktických materiáloch pozri Beláková, 2010, s. 21 – 22.

meno ako príbeh a hra (2008) a neskôr v rovnomennej monografii (2010). Z výskumu vyplynulo, že 37 % učiteľov si vytvára vlastnú poučku, z toho 2 % z nich v spolupráci so žiakmi, čo dokumentuje fakt, že poučky uvedené v učebniciach nie sú pre učiteľov postačujúce a vyhovujúce. Pri produkcii poučiek a poučení pedagógovia reflektovali 6 základných prvkov (Graf 3), v ktorých jednoznačne dominovalo zdôraznenie veľkého začiatočného písmena (27 %). Takmer 26 % pedagógov upozorňuje, že ide o názvy osôb, zvierat, vecí a iných entít a 22 % zdôrazňuje jedinečnosť označovaného.



Graf 3: Základné elementy v poučkách o propriách⁵⁹ (Beláková, 2010, s. 24)

Menšiemu prieskumu sme podrobili aj 39 študentov učiteľstva primárneho vzdelávania, ktorým sme položili dve otázky: *Čo chcete deti naučiť z oblasti vlastných mien?* (s podotázkou *Čo považujete v tejto téme za najdôležitejšie?*) a *Čo robí podľa vás vlastné meno vlastným menom?* (podotázka: *Čo je jeho podstatou?*). Na druhú z otázok až 29 respondentov odpovedalo, že vlastné meno korešponduje s veľkým začiatočným písmenom, pre 17 z nich je synonymom jedinečnosti pomenúvaného objektu a 15 respondentov ho chápe ako názov „niečoho“. Títo adeпти učiteľstva, vychádzajúc z vlastných poznatkov a preferencií, chcú vo vzdelávaní detí klásť hlavný dôraz na pravopis (31 odpovedí), pričom len 2 z respondentov zdôraznili zdôvodnenie pravopisu. 18 respondentov si za hlavný cieľ kladie naučiť žiakov rozlišovať medzi apelatívnym a propriálnym znakom, pričom iba 2 z nich prezentujú „pochopenie rozdielu“ medzi lexikálnymi triedami. Treťou kategóriou je zameranie pozornosti na poučenie, že vlastné mená niečo pomenúvajú (13 respondentov). Pri kategórii pomenúvania bola frekventovaná fráza, typu „*pomenúvame ním názvy mien, riek, pohorí...*“, v ktorej sa jasne ukazuje nedostatočná znalosť terminológie a jej korektné využívanie. Ostatné kategórie v prieskume tvorili položky slovnodruhového zaradenia, spolu s pádovými otázkami (5 odpovedí), odlíšenia proprií od iných slovných druhov (3), osvojenia gramatiky (1), poučky o vlastných menách (1), kategorizácie vlastných mien (1), prezentácie hlavných a základných vlastných mien⁶⁰ (1), oficiálnych názvov (1). Na znaky vlastných mien chcú upozorniť 2 študenti, ich sémantické kategórie 4 študenti. V jednom prípade chce respondentka využiť vlastné mená na prezentáciu názvov prírodných a kultúrnych pamiatok.

⁵⁹ VZP značí veľké začiatočné písmeno.

⁶⁰ Položka je absurdná sama osebe.

Ako vyplýva zo sondy, onomastická príprava budúcich pedagógov je nedostatočná a v praxi spôsobí nepresné a vágne zavádzanie propriálnej problematiky na primárnom stupni.

Žiaci sekundárneho vzdelávania pod pojmom vlastné meno vnímajú predovšetkým rodné meno a priezvisko (55 %), veľké začiatkové písmeno (21 %), pomenovanie objektu (pohorie, rieka, mesto, zvieratá; 13 %), „niečo hlúpe, zbytočné, negatívne“ (6 %). V 5 % si respondenti pojem nevybavili vôbec, hodnotili ho ako sémanticky prázdny. Pri našej požiadavke zadefinovať vlastné meno využívali prvky ako pomenovanie objektov (47 %), slovo s veľkým začiatkovým písmenom (16%) a pomenovanie objektov, ktoré sa píše s veľkým písmenom (21 %). Až 16 % žiakov nebolo schopných definíciu utvoriť, resp. vytvorilo nekorektnú definíciu, nesúvisiacu s propriom. Keď sme žiakom ponúkli test s položkami výberu správnej odpovede, definovali vlastné meno ako prvok, ktorý:

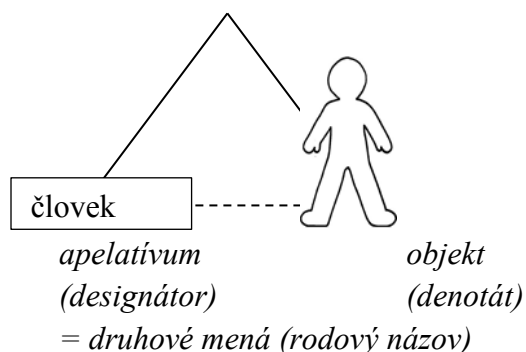
- a) píšeme s veľkým písmenom (67 %);
- b) označuje neopakovateľné javy a objekty a odlišuje ich od iných (15 %);
- c) má schopnosť odlišovať predmety, osoby, javy (16 %);
- d) ak niečo označíme vlastným menom, nič iné sa tak nesmie volať (1 %);
- e) je obyčajným slovom v slovnej zásobe, nie je ničím výnimočným (1 %).

Vychádzajúc z výsledkov prieskumu považujeme za efektívne nielen akcentovanie statusu proprií, ale aj spracúvanie tzv. definičných slovníkov (Hájková et al., 2013, s. 13), do ktorých si žiaci zapisujú vlastné definície (čo pojem znamená, ako by ho popísali) a následne ich môžu konfrontovať s vedeckými.

2.6.3 Propriálna sémantika

Proprium je základnou jednotkou onomastickej edukácie vo svojej teoretickej i konkrétnej praktickej povahe. Predstavuje znakovú-významovú informáciu (porov. Švec, 1995, s. 56) pozostávajúcu z vonkajšej formy a významu, ide o jazykový znak. Vlastné meno je znak arbitrárny (v Schéme 7 a 8 naznačený prerušovanou čiarou; pozri aj Blanár, 1996, s. 61 – 65), to znamená, že vystupuje ako „značka, ktorá umožňuje identifikovať nositeľov, no sama osebe nehovorí nič o vlastnostiach tohto nositeľa“ (Lucchelli – de Renzi, 1992, In: Brédart et al., 2002).

Apelatívna sémantika
 pojem (všeobecná predstava pojmu „človek“)
 (designát)
 kodifikátor...)



*Onymická sémantika*⁶¹
 myšlienkový obsah
 („vedenie“ o objekte⁶² – jazykovedec,

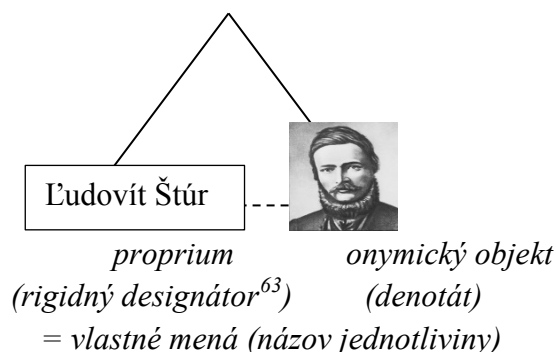


Schéma 7: Lexikálny význam apelatívneho a propriálneho znaku (podľa Beláková, 2010, s. 41).

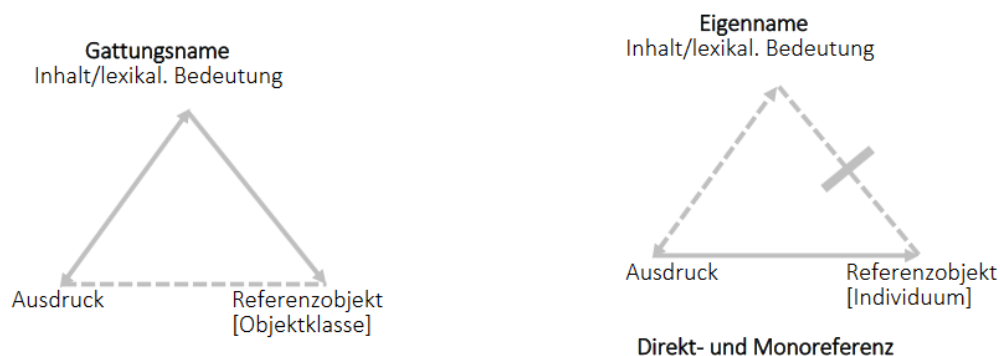


Schéma 8: Sémantický trojuholník podľa Nüblinga (2000, in: Böhnert – Nowak, 2020, s. 5)

J. R. Searle (1958, s. 172) označil vlastné meno ako skratku, prepracovaný jednoznačný popis. Argumentuje pritom tým, že ak by sme pomenovaný objekt vyčerpávajúco popisali presnými a úplnými charakteristikami, potreba existencie vlastných mien by zanikla. Na objekty by sme boli schopní odkazovať ich opisom. Hoci meno (najmä antroponymum) nevyjadruje podstatné vlastnosti nositeľa, samo osebe je esenciálnou vlastnosťou (Trost, 1995, In: Nagy, 2012, s. 145), nie je len znakom objektu, ale jeho súčasťou. Istá miera arbitrárnosti sa prejavuje aj pri apelatívach v zmysle zdôvodnenia vzťahu medzi vonkajšou podobou slova a denotátom, napr. nejestvuje nijaký dôvod na to, aby sa objekt slúžiaci na naberanie polievky nazýval *lyžica* (vo francúzskom jazyku *une cuillère*, v angličtine *a spoon* a pod.). Arbitrárnosť propria súvisí s mierou informácií, ktoré je schopné poskytnúť. Podľa M. Nagya (2012, s. 145) vlastné mená, antroponymá, sú jazykovými výrazmi a príznakmi zároveň – evokujú, konotujú vlastnosti onymického objektu. Ak by sme prijali názor J. R. Searla (1958, s. 169), môžeme konštatovať, že vlastné mená referujú,

⁶¹ Onymická sémantika (designácia, resp. význam vlastného mena) podľa M. Majtána (1996, s. 21) reflektuje vzťah medzi vlastným menom a denotátom (pomenúvaným objektom). S objektom sa vlastné meno nespája prostredníctvom všeobecného pojmu (v príklade pojem človek) tak ako pri apelatívach

⁶² Termín *vedenie* používa vo svojej terminológii V. Blanár (1996a).

⁶³ Termín S. Kripkeho z roku 1980.

odkazujú iba podmienenčne, t. j. sú viazané na konkrétnu podmienku, napr. existenciu pomenúvanej osoby, a podobajú sa na isté neurčité deskripcie. Podľa Brédarta et al. (ibid.) vlastné mená „poskytujú málo informácií o entite a preto označujú iba jednotlivcov, nie kategórie“.

P. Bloom (2015, s. 117 – 118) považuje propriá za lexikálne menné frázy, t. j. priamo odkazujúce na konkrétne jedince, n a rozdiel od apelatív, ktoré sú mennými frázami (neodkazujú priamo na predmety, ale referujú na ne menné frázy ako referenčné jednotky, napr. *Toto je pes.*). Proprium prezentuje onymický objekt. Je to konkrétny objekt, na ktorý proprium referuje, odkazuje prostredníctvom jazykového kódu. Ako hovorí J. R. Searle (2007, s. 228), „...vlastné mená logicky súvisia s charakteristikami objektu, na ktorý referujú.“ A. Závodný (2021, s. 73) uvádza schému sémantického trojuholníka, ktorá zohľadňuje práve mimojazykovú skutočnosť (Schéma 9):



Schéma 9: Obsahovo-sémantické kategórie proprií

J. Horecký (1989, In: Ološtiak, 2017, s. 56) poukázal na nedostatky klasického „trojuholníkového“ znázornenia jazykového znaku a navrhol používať tzv. onomaziologický reťazec, ktorý zachytáva „smer semiózy od objektu k pomenovaniu i proces sémantickej diferenciacie – od pomenovania k objektu: $(JJJ) \rightarrow J \rightarrow \Delta \rightarrow \circ \rightarrow \square \rightarrow I \rightarrow J$ (mimojazyková skutočnosť JJJ , resp. zovšeobecnená trieda objektov J , prechádza sa cez konceptuálnu (myšlienkovú oblasť) Δ , cez jazykovú oblasť (obsah + forma: $\circ + \square$), cez oblasť používania jazyka I a končí sa pri konkrétnom denotáte J ; Ološtiak, ibid.). Onomaziologický reťazec zachytáva aj charakter onymického znaku, pri ktorom však J predstavuje nie zovšeobecnenú triedu objektov, ale jedinečný onymický objekt JO . Onymickým objektom nemusí byť pritom reálne prítomná bytosť, ale aj jej reprezentácia, ako zdôraznili P. Bloom a S. A. J. Birchová (2002, s. 43). Podľa autorov napr. antroponymum *Jessie* referuje na jedinečnú osobu, ale zároveň na jej špecifické črty, jej vyobrazenie (na fotografii, v televízii a pod.) a i. Priamu referenčnú funkciu vlastného mena možno u žiakov odhaľovať napríklad inštrukciami typu *Ako sa ti páči osoba s priezviskom Klein, Zaťko, Bednár?* Tým, že vlastné mená nemajú „pojmový obsah v klasickom zmysle“ (Böhnert – Nowak, 2022, s. 7), žiak sa orientuje len na základe asociácií, dojmov, propriá sa nespájajú s prototypom či jednotlivinou.

Teoretické vymedzenie sémantiky vlastného mena nie je medzi odborníkmi jednoznačné. Existujú viaceré teórie o propriu ako bilaterálnom i unilaterálnom znaku⁶⁴.

⁶⁴ Vyčerpávajúci výklad o problematike nepodávame, čitateľ sa s ňou môže zoznámiť v klasických onomastických dielach (napr. V. Blanár, 1996a, b). Uvádzame len tie príklady, ktoré napomôžu pochopeniu problematiky.

Výrazným predstaviteľom teórie unilaterality, ktorá dominovala do začiatku 20. storočia (Vaxelaire, 2016, s. 69), bol J. Mill (1843, In: Brédart et al., 2002), ktorý proprium chápal ako znak, ktorý nemá význam (J. L. Vaxelaire (2016, s. 68) hovorí o asémantizme), je bez vnútornej sémantickej štruktúry. Opozíciu voči tomuto vymedzeniu tvorí názor G. Fregeho (1892, *ibid.*), argumentujúceho príkladom propria *Venuša*. Planétu možno označiť ako „*rannú hviezdu*“, no zároveň ako „*večernú hviezdu*“. Napriek odlišným charakteristikám je odkaz na jedinečný objekt rovnaký, no význam odlišný, t. j. ranná hviezda nie je synonymom večernej hviezdy. J. R. Searle (1958, s. 173) sa pri otázke významu vlastných mien orientuje na 2 otázky a zároveň argumenty: Ak je otázkou, či sa vlastné mená používajú na opis alebo špecifické vlastnosti predmetu, nemajú propria význam. Ak je otázkou, či sú vlastné mená logicky spojené s charakteristikami objektu, na ktorý referujú, odpoveď je „áno, určitým spôsobom“. Z uvedeného tvrdenia vyvstáva otázka, čo je význam vlastného mena, čo ho utvára? O. Jespersen (1965, In: *ibid.*) chápal význam vlastného mena ako komplex vlastností charakteristických pre nositeľa mena (podľa J. L. Vaxelaira (2016, s. 68) ide o hypersémantizmus). Podobne ho popísal J. R. Searle (1958, s. 169), ako spojenie, konjunkciu opisov (*Mária Terézia – panovníčka, žena, matka 16 detí...*), ktoré definuje jedného konkrétneho jednotlivca/jednotlivinu. Zhuk týchto opisov tvorí potom kritérium na jedinečný výber onymického objektu – *Márie Terézie*. A. S. A. Marmaridou (1989, s. 356) uvádza, že význam vlastného mena pozostáva z vlastností, ktoré pravdivo opisujú svojho referenta. V súčasnosti sú tieto názory považované filozofmi za prekonané a viaceré výskumy sa opierajú o teóriu S. Kripkeho (1980) o vlastných menách ako rigidných designátoroch⁶⁵, t. j. tú istú jednotlivinu označujú rovnako vo všetkých možných svetoch, bez ohľadu na kontext a situáciu. Výskum D. G. Halla a S. A. Grahamovej (1999) priniesol závery o tom, že už troj- a štvorročné deti chápu propria ako rigidné designátory individualít. Opisy, ktoré uvádzali vyššie citovaní autori (Jespersen, Searle), odkazujú na rozličné jednotliviny v závislosti od okolností, t. j. nie sú rigidné, a preto ani vlastné mená nemôžu byť sémanticky ekvivalentné s opismi. S. Kripke (1980) odlišoval význam vlastného mena a mentálnu reprezentáciu mena. Význam ako mentálnu reprezentáciu v hlave subjektu chápu psychológovia, pričom vnímanie významov sa líši v závislosti od zamerania bádateľa. J. R. Searle (1958, s. 172) metaforicky nazval vlastné mená držiakmi (pegs – kolíky), na ktoré ľudia musia niečo⁶⁶ zavesiť, aby boli užitočné. Avšak nesmú zabudnúť, že oblečenie zavesené na vešiaku je iné ako oblečenie uložené na kope. Prístup J. R. Searla vychádza z tzv. zväzkovej teórie vlastného mena, podľa ktorej je vlastné meno spojené so zväzkom deskripcií referenta (porov. napr. Haraj, 2014, s. 25). V. Blanár (1996a, s. 52) zhrnul názory na onymickú sémantiku propria do troch skupín: 1. propria nemajú význam (vlastné meno je iba etiketa bez významu, nemá význam, nie je konotatívne, nemá atribúty prislúchajúce denotátu); 2. propria majú najvyššiu mieru významu (pomenovaný predmet je totožný s menom, význam propria je teda naviazaný na charakteristiky denotátu); 3. propria sa vyznačujú sémantickou redukciou (vlastné mená majú bez kontextu redukovaný významový obsah). Podľa K. Böhnertovej a J. Nowakovej (2022, s. 4) sú propria v synchronnom aspekte sémanticky prázdne, bez lexikálneho významu. Neposkytujú tak žiadne informácie

⁶⁵ J. L. Vaxelaire (2016, s. 72) polemizuje o statuse rigidného designátora v prípade, že nositeľ počas života meno zmení, napr. priezvisko pri sobáši, zmena mena u indiánskych kmeňov a pod.

⁶⁶ Niečím myslí J. R. Searle deskripcie, vlastnosti predmetu.

o nositeľovi mena, ale priamo označujú referenčný objekt „bez obchádzky“ cez lexikálny význam. Napríklad apelatívum *mačka* sa vzťahuje na cicavca s istými charakteristikami (*lovec myši s dobrým zrakom, zakrivenými pazúrkami, pružnou chrbticou* a pod.), naproti tomu proprium *Líza* síce označuje entitu s danými vlastnosťami, ale pri nominácii nemusia byť prítomné. Meno *Líza* v sebe nenesie vyššie vymenované znaky, ale priamo označuje konkrétneho jedinca, navyše, môže figurovať ako zoonymum, antroponymum, chrématonymum a i. Onymická nominácia je v tomto zmysle, narozdiel od apelatív, ľubovoľná, arbitrárna – menom *Pierre* môžem pomenovať svoje dieťa, auto, súťaž, hotel, atď. Antroponymum disponuje významom v tom zmysle, že je možné odhadovať obmedzený rozsah charakteristík osoby (resp. inej antroponymom pomenovanej entity), hoci tieto informácie nemusia byť vždy spoľahlivé, napr. *Pierre* = nositeľ mužského pohlavia z frankofónneho prostredia a pod.

Sémantická dichotómia apelatívneho a propriálneho znaku sa prejavuje aj pri ich prístupe (access). (porov. Schéma 10).

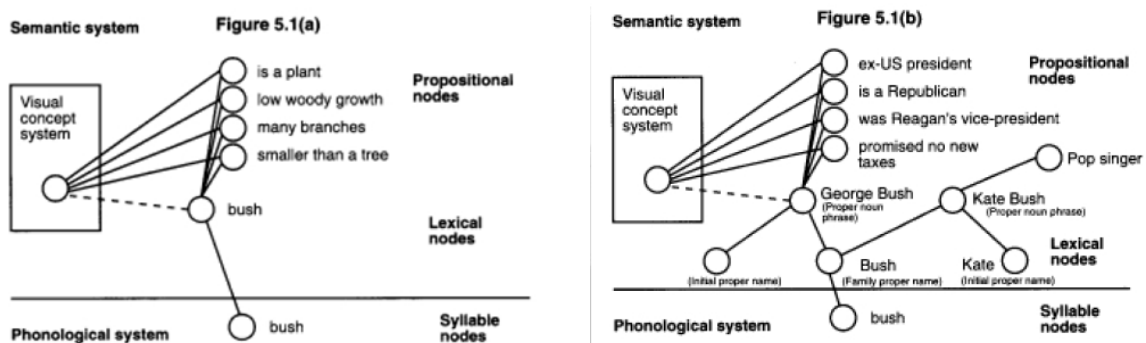


Schéma 10: Lexikálny prístup k apelatívam a propriám (podľa Burke et al., 1991, In: Brédart et al., 2002).

Pri apelatívach sa všetky sémantické informácie obsiahnuté vo výrokových uzloch (*is a plant, low woody growth...*) týkajú kategórie (sú navzájom prepájané) a sú naviazané na centrálny lexikálny uzol (*bush*). Keď vzniká apelatívne pomenovanie, je potrebný prístup k rovnakému lexikálnemu uzlu, aj keď sú pomenované rozličné objekty danej kategórie. Pri propriách (antroponymách) nie je výrokový ani vizuálny uzol priamo spojený s lexikálnym uzlom. Prístup k lexikálnym uzlom vlastných mien sa realizuje cez odkazy z uzlov reprezentujúcich celé meno osoby. Spája sa len nepriamo, aktivácia prechádza cez viacero uzlov, preto sú vlastné mená ťažšie na vybavenie. Lexikálny uzol je spojený so sémantickou informáciou cez uzly *George Bush, Kate Bush* atď., t. j. všetkých nositeľov tohto priezviska (Burke et al., 1991, In: Brédart et al., 2002). Pri produkcii vlastného mena sa zapája viacero väzieb a uzly „konkurujúcich jednotlivcov“ sa aktivujú v lexikálnom uzle spoločného priezviska (Brédart et al., 2002), ku ktorému sa používateľ jazyka neustále vracia. Preto, ak je meno frekventovanejšie, lexikálny prístup je pomalší (na rozdiel od apelatívnej lexiky, kde pozorujeme opačný proces, ktorý spôsobuje využívanie centrálného uzla; *ibid.*). Lexikálne uzly spoločného priezviska majú pre každého jednotlivca rozvetvené odkazy na frázy vlastných mien. Do úvahy je nutné vziať aj fakt, že propriálny designátor je typický vyššou variantnosťou ako apelatívny na synchronnej úrovni (*Ludovít, Ludevít, Ludo, Ludko, Lajoš,*

Lajoško), ale aj na diachrónej úrovni (v toponomastickom lexikóne – *Uhrovec, Zaj-Ugroc, Uhrowcze*; Majtán, 1998, s. 311).

V súlade s K. Vužňákovou (2020, s. 110), ktorá skonštatovala, že „znalosti o význame lexikálnej jednotky determinujú jazykový obraz sveta a tak i osvojovanie si učiva v ktorejkoľvek oblasti“, analogicky možno tvrdiť, že znalosti onymickej sémantiky determinujú jazykový obraz sveta, v ktorom sa nachádzajú propriálne jednotky. Podľa citovanej autorky (ibid.) sú významy lexikálnych jednotiek interpretáciou sveta, a teda významy propriálnych jednotiek sú interpretáciami sveta onymických objektov.

2.6.4 Onymický status propria – príznaky a ich špecifiká

Podľa V. Blanára (1996), ktorého teória vlastných mien tvorí základ slovenskej onomastiky, vlastné mená majú obsah. Onymická sémantika (designácia) pozostáva zo súboru špecificky onymických (generických) a diferenčných príznakov (Blanár, 1996, s. 32). Sémantické príznaky propria utvárajú jeho onymický status, t. j. schopnosť byť propriom vo všeobecnosti. „Onymické príznaky priamo necharakterizujú nositeľa mena, ale „iba“ zaraďujú toto meno ako prvok od istej mennej sústavy, a to aj vtedy, keď sa neuplatňuje referenčný vzťah (*meno Jakub neprestane byť krstným menom, keď sa jeho nositeľ premenuje, a tak zruší pôvodnú konvenciu*; Haraj, 2014, s. 45). V. Blanár (1996a, s. 33) chápal vlastné meno ako „vnútornú jednotu všeobecných (generických), individuálnych a špecifických (zvláštnych) príznakov“. I. Haraj (2014, s. 47) konštatuje, že „pri jazykovej komunikácii neintervenuje presupozíčná identifikácia v celej šírke onymických príznakov, ale najčastejšie sa uplatňuje len generický príznak“, t. j. zaradenie propria do onymickej triedy. Tieto onymické príznaky zároveň definujú aj funkciu proprií. Pokiaľ základnou funkciou apelatíva je pomenúvať triedy (nominačná funkcia), propriá sú nositeľmi špecificky onomastických funkcií – identifikácia, diferenciácia a lokalizácia⁶⁷. A. S. A. Marmaridou (1989, s. 355) vyzdvihuje referenčnú funkciu, pretože propriá sú podľa nej používané konotatívne, definuje ich ako konotácie – metafory (podľa Sperber – Wilson, 1986, In: ibid.). V konotačnej pozícii ich do istej miery uvádzal aj J. R. Searle (1958), ktorý za jedinečnú funkciu vlastných mien považoval schopnosť referovať na konkrétne objekty. Hoci referenčnú schopnosť majú aj iné lexikálne jednotky, propriá na rozdiel od nich odkazujú bez špecifického kontextu; vo všeobecnosti nešpecifikujú žiadne charakteristiky objektov, na ktoré referujú. Podľa R. Šrámka (1999) obsahom propria sú jeho funkcie, s dôrazom na komunikačnú funkciu, ktorú považuje za primárnu, a je vlastná aj apelatívnej zložke (napr. 1996, 2003). S tým súvisí aj prioritné postavenie komunikačnej kompetencie, ako „schopnosti žiaka komunikovať na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov verbálnej interakcie“ (Liptáková, et al., 2011, s. 26). Charakter proprií, ktoré vznikajú z apelatívneho základu, predznačuje, že budú mať obidve skupiny aj spoločné znaky, funkcie: napr. pomenováciu (Superanskaja, 1973, In: Blanár, 1996a, s. 17; *kôň vz. Pejo*), komunikačnú (*V horách snežilo. – V Tatrách snežilo.*),

⁶⁷ K iným vymedzeniam onymických funkcií pozri napr. M. Knappová (1992), J. A. Karpenko (1986) a i.

apelovú (*Príd'! – Andrej!*), expresívnu (*domček – Hanička*) či deiktickú (*tu – Leopoldov*; porov. Blanár, *ibid.*).

Základnou funkciou vlastného mena je **identifikačná funkcia** (Blanár, 1996a; 2008), ktorú by sme mohli zároveň chápať aj ako individualizačnú, pretože cieľom vlastných mien vo všetkých jazykoch a spoločnostiach je symbolizovať individuálne identity, jazykovo ich individualizovať (Jaswal – Markman, 2001, s. 769)⁶⁸. Lingvista P. Trost (1995, In: Nagy, 2012, s. 143) považuje proces pomenovania jedinca a následné vlastnenie mena za základ tzv. teoretickej identity jedinca, ktorá ho ďalej sociálne konštituuje. Podobne vníma propriá aj S. Beanová (1980, In: *ibid.*), ktorá ich charakterizuje ako súčasť individuálnej identity jedinca, príp. entity. Individuálna identita jedinca je tvorená súborom kritérií, ktoré určujú, prečo je napr. *A. Bernolák* práve *A. Bernolákom*, a nie niekým iným, pričom pri referencii vlastného mena sa predpokladá, že jestvuje jeden a len jeden objekt, na ktorý sa odkazuje (porov. aj Searle, 1958, s. 171). Zaujímavý experiment týkajúci sa špecifických znakov jednotlivca a rozpoznávania, resp. rekognície mena zrealizovali T. Valentine et al. (1991, In: Brédart et al., 2002). Zistili, že pri rekognícii mien je prítomná jednotka rekognície mena NRU (*name recognition unit*), ktorá je analogická s jednotkou FRU (*face recognition unit*). Jednotka NRU predstavuje meno každého známeho jednotlivca – krstné meno, priezvisko, iniciála a pod. NRU je sprostredkovateľom medzi systémom rozpoznávania slov a prístupu k špecifickým vlastnostiam jednotlivca (*ISSC*). V systéme rozpoznávania slov jestvujú jednotky WRU (*word recognition units*), ktorých výstup tvorí vstup pre NRU. WRU existuje pre všetky lexikálne jednotky v kontexte vlastných mien (*ibid.*). Podľa J. R. Searla (1958, s. 168) propriá učíme tak, že identifikujeme objekt a ak študent rozumie univerzálnym konvenciam upravujúcim fungovanie vlastného mena, vysvetľujeme, že toto slovo je názvom tohto objektu. Ak však študent už pozná iné proprium tohto objektu, stačí nám už len ostenzívne alebo deskriptívne identifikovať objekt (rozumej – bez použitia propria). V oboch prípadoch objekt identifikujeme na základe jeho vlastností, z toho vyplýva, že vlastné meno je logicky naviazané na konkrétne vlastnosti objektu tak, že aj meno má zmysel aj ako referencia, nemôže referovať, pokým význam propria nekoreluje s objektom. J. R. Searle (*ibid.*) upozornil na fakt, že dané charakteristiky objektu nie sú vo vyučovaní proprií pravidlami používania vlastných mien, ale pedagogickým prostriedkom pre žiakov, ktorí nevedia, ako propriá používať. Autor (*ibid.*) uvádza teoretický príklad študenta, ktorý by identifikoval objekt pomenovaný propriom, no odignoroval či zabudol by na charakteristiky, ktorými objekt identifikoval, pretože nie sú súčasťou významu vlastného mena. Meno by stratilo zmysel, napr. pri mene *Aristoteles* vysvetlíme, že proprium sa vzťahuje na gréckeho filozofa zo Stageira. Predpokladáme, že po tomto vysvetlení bude študent používať vlastné meno správne, že si zhromaždí ďalšie informácie atď. No študent neskôr zistí, že Aristoteles sa nenarodil v meste Stageiros, ale v Tébach. Netvrdíme, že sa tým zmení význam propria alebo poprie existencia Aristotela. Vysvetlenie použitia vlastných mien podľa uvádzania charakteristík nie je teda uvedením pravidiel pre názov, pretože vlastné mená korelujú s objektom nezávisle od jeho popisov. Na druhej strane je vhodné v edukácii zdôrazniť, že ak pomenujem osobu prostredníctvom všeobecných charakteristík, napr. *prezidentka, žena, blondína* atď., neznamená to, že som automaticky pomenovala súčasnú slovenskú prezidentku

⁶⁸ Identifikačnú funkciu zdôrazňoval aj C. Levi-Strauss (1962, IN: Brédart, 2002).

Zuzanu Čaputovú. Naopak, ak vyslovím meno *Zuzana Čaputová*, charakteristiky sú prítomné v pomenovaní, hoci nemusia byť prijímateľovi známe. Spája sa tu jednota referencie a charakteristik objektu, ktorá vystihuje identifikačnú funkciu proprií. V. Blanár (2008, s. 25) túto funkciu definoval ako jednotu „presupozičnej“ (systémového charakteru) a referenčnej identifikácie (komunikačného charakteru). Referenčná identifikácia vzniká, „keď sa nové meno dostane do spoločenského vedomia, upevní sa vzťah medzi onymickým objektom a jeho názvom“ (Blanár, 2003, s. 9). M. Majtán (2011, s. 16) upozornil na potrebu odlišovania identifikačnej funkcie pri vyjadrovaní onymickej designácie a vyjadrením referenčného vzťahu medzi propriom a pomenúvaným objektom. Ako poznamenal aj L. Wittgenstein (2003, s. 48), „na slová sa často pozeráme, ako by boli vlastnými menami, a potom si nositeľa mena zamieňame s významom tohto mena.“ Jedinca či jednotlivinu možno identifikovať nielen propriálnym, ale aj apelatívnym jazykovým znakom, napr. názvom zamestnania, označením geografického objektu, rodným číslom živej bytosti, evidenčným číslom vozidla, výškou, rozmermi a pod. (porov. *ibid.*). Dieťa pri osvojovaní prvých slov na identifikáciu najbližších členov rodiny používa ich status – *mama, tata, baba, dede*, pričom pri pomenúvaní dochádza k lexikálnemu kontrastu, t. j. osoba označená ako *mama* nemôže byť označená inou lexémou, napr. krstným menom. Dieťa označuje matku pomenovaním *mama*, no to, napriek apelatívnemu charakteru, vníma propriálne. Rovnaká situácia nastáva napríklad pri pomenúvaní druhových objektov, ktoré sa v prostredí vyskytujú ako jednotliviny, napr. obchod, kostol, hostinec, škola v menších obciach. V edukácii tieto názvy žiaci zväčša vnímajú ako propriá, pretože predstavujú pre nich jednotliviny. Dochádza tu k neopodstatnenému stotožneniu mena/názvu s objektom, na čo upozorňoval aj M. Majtán (2011). Dieťa informáciu o objekte stotožní s jej formálnym prevedením (slovom).

Najzložitejšou onymickou kategóriou z hľadiska identifikácie sú chrématonymá (názvy produktov ľudskej činnosti). Ak ide o jedinečný výrobok pomenovaný vlastným menom (unikátonymum), ak sú hromadne vyrábané, sériové (pragmatonymá, resp. sérionymá; porov. M. Majtán, 2011, s. 17), nejde o názov konkrétneho výrobku, ale celej série, značky, modelu, typu a pod. Pri týchto názvoch preto často dochádza k apelativizácii, resp. deonymizácii, pri ktorej sa už neoznačuje konkrétna značka, model, typ, ale druh výrobku, napríklad značka *Acylypyrín* > *acylypyrín*, *Rama* > *rama*, *Škoda* > *škoda*. Názov značky *Adidas* sa deproprializoval, pričom prešiel deriváciou, na apelatívny prvok *adidaskey* – sériovo vyrábané tenisky značky Adidas. Na názvy značiek upozornili aj S. Brédart et al. (2002) konštatujúc, že by nemali byť definitívne prijímané za vlastné mená, pretože nie všetky výrobky sú absolútnymi „klonmi“ pôvodiny. Líšia sa veľkosťou, farbou, tvarom a pod., preto by bolo vhodné zaradiť ich do kategórie apelatív.

Schopnosť propria identifikovať je podmienená potrebou spoločnosti, pričom sa tieto potreby menia v závislosti od potrieb konkrétnej society v konkrétnom období, napr. v súčasnosti nevzniká komunikačná potreba pomenúvať časti chotárov, pretože spoločnosť sa nevenuje poľnohospodárstvu a stratila priamy kontakt s hospodársky využívanými časťami krajiny. Chotárne názvy preto už nevznikajú a dostávajú sa na okraj živej onymickej sústavy, postupne zanikajú. Nie je možné ich umelo udržať, pretože nespĺňajú požiadavku komunikačných potrieb, zanikla potreba objekty identifikovať. V bežnej komunikácii sa žiaci môžu stretnúť pri medzigeneračných rozhovoroch s tým, že starší komunikanti pomenúvajú ľudí, miesta propriami, ktoré už žiaci nepoznajú. Dochádza ku komunikačnému šumu

a identifikácia objektu si vyžaduje deskriptívny opis. „Ak niet príslušnej väzby vlastného mena na konkrétny predmet, ak sa vlastné meno s ním nemôže stotožniť, ak sa „pretrhne“ identifikácia objektu, proprium sa stáva komunikačne „prázdny“, posúva sa ... do oblasti fikcie, v komunikačnom kanáli sa naruší väzba expedienta a percipienta a nastáva „porucha“, neuspokojenie z komunikácie“ (Sabol, 1980, s. 36). Takáto situácia môže nastať aj v prípade, keď si nevieme spomenúť na meno osoby, príp. poznáme meno osoby („je nám povedomé“), no nedokážeme ho priradiť ku konkrétnemu nositeľovi. A. W. Young (1985, In: Brédart et al., 2002) v experimente⁶⁹ zaznamenával incidenty súvisiace s identifikáciou osôb a pomenoval 3 typy chýb, ktoré sa pri nej vyskytli: 1. nerozpoznanie osoby (zlyhal proces párovania pri rozpoznávaní); 2. rozpoznanie tváre, no absencia ďalších informácií (zlyhalo spojenie medzi vnímaním vizuálnych vlastností tváre a personálnej identity); 3. rozpoznanie osoby, identifikácia, no neschopnosť vybaviť si meno. K stanoveným kategóriám by sme mohli doplniť kategóriu podobnosti osôb a ich nezámernú zámenu, t. j. nesprávnu identifikáciu, stotožnenie mentálnej predstavy a osoby, ktorá vzniká na základe vizuálneho vnemu a nesprávneho vyhodnotenia percipovanej informácie. Identifikácia sa v reči realizuje cez „vzťah medzi lexémou a pomenovanou osobou na základe jej individuálnych vlastností (vek, hlas...)“ (Blanár, 1980, s. 203). J. Brédart (2002) si položil otázku, či sa tento vzťah (lexéma – osoba) realizuje priamo alebo jestvuje spojivko medzi propriom a onymickým objektom. Podľa Younga et al. (1988, In: Brédart et al. 2002) existuje meno v mentálnom registri oddelene od ostatných informácií o identite osoby, čo potvrdzuje výsledkami výskumu skúmajúceho funkčný vzťah medzi menom osoby a jej profesiou⁷⁰. U respondentov sa prejavila tendencia najprv urobiť sémantické rozhodnutie (určiť povolanie, t. j. sémantickú kategóriu) a až následne urobiť rozhodnutie o krstnom mene (ibid.). Sémantické rozhodnutie bolo rýchlejšie, predchádzalo rozhodnutiu o mene, čo podľa výsledkov dokazuje, že prvotné informácie pri určovaní osoby sú tzv. sémantické kódy špecifické pre identitu osoby (ibid.). Povolanie sa teda spája s tvárou rýchlejšie ako antroponymum, z čoho vyplýva, že medzi menom a onymickým objektom sa nachádza istý druh nepriameho spoja. Napriek nejasnostiam a naoko vyzerajúcej zložitej onomastickej teórii je možné poznatky o identifikácii didakticky transformovať. V onomastickej edukácii odporúčame vychádzať z významu slova identifikácia (Slovník cudzích slov, 1997, s. 385) – „zistenie alebo stanovenie totožnosti, zhodnosti, stotožnenie sa.“ Identifikovať znamená „zistiť ovať, určovať totožnosť niečoho alebo niekoho“ (ibid.). Identifikačná funkcia vlastného mena súvisí s jeho schopnosťou určovať totožnosť onymického objektu, ktorý môže mať povahu živej (bionymum) alebo neživej (abionymum) entity. Ide o presnú identifikáciu, ktorú niektorí z odborníkov (napr. Mill, 1987) označujú ako monoreferenciu. Pri monoreferenčnom prístupe „mená poskytujú iba mentálny odkaz na objekt“ (Mill, ibid, In: Böhnert – Nowak, 2020, s. 5), t. j. sú schopné ho identifikovať, ale nič o objekte nevytvádzajú. V opozícii stojí teória polyreferenčnosti, podľa ktorej majú vlastné mená sémantické i individuálne vlastnosti, znaky, ktoré nie sú prítomné pri apelatívnych znakoch (napr. Jespersen, 1963, In: Böhnert –

⁶⁹ Experiment trval 8 týždňov a výslednú vzorku tvorilo 922 incidentov.

⁷⁰ Respondenti mali na základe obrázkov priradiť povolanie a krstné meno. Obrázky predstavovalo 8 známych podobizní, z toho 4 politici a 4 popové hviezdy. Dvaja politici sa volali Michael a dvaja David, rovnako aj dve popové hviezdy mali meno Michael a dve David. Respondenti určovali, či majú dve a dve tváre rovnaké povolanie a krstné meno. Podobný experiment by bolo vhodné zrealizovať aj v našich podmienkach.

Nowak, 2020, s. 5). Totožnosť je pre pedagóga kľúčovým pojmom, pretože žiaci majú s ním osobnú skúsenosť. Vlastné meno a jeho schopnosť vyjadriť totožnosť sa využíva aj ako diagnostický nástroj pri pacientoch preberajúcich sa z bezvedomia (Tomeček, 2009, In: Nagy, 2012, s. 144). Neschopnosť pacienta identifikovať sa s vlastným menom, resp. vybaviť si svoje meno v mentálnom registri, je signifikantom narušenia mozgu. V konštruktivistickom vzdelávacom modeli treba teda postupovať od otázok typu *Čo znamená mať totožnosť? Aké prvky totožnosti máš?* (meno, vek, pohlavie, bydlisko a pod.). *Ako zisťujeme totožnosť niekoho? V akých bežných situáciách sa niečo stotožňuje?* (napr. pátranie po nezvestných osobách, hľadanie niekoho/niečoho pomocou sociálnych sietí a pod.). Stotožňovanie či určovanie totožnosti onymického subjektu predpokladá znalosť jeho základných vlastností, napr.: dieťa vo veku 3 rokov je schopné jednoznačne identifikovať v súbore odlišných rýb rybu *Nemo* na základe jej výrazného dvojfarebného pruhovania (znalosť encyklopedických charakteristík). Pri tejto identifikácii však dochádza k hypergeneralizácii (viac o tom napr. P. Bloom, 2015) – dieťa identifikuje všetky ryby druhu *klaun očkatý* (*Amphiprion ocellaris*) ako *Nema*, pretože vykazujú rovnaké deskripcie. Dieťa generalizuje, pretože nie je schopné vnímať „diferenciačné znaky podobných objektov“ (Dromi, 1996, In: Liptáková, 2011, s. 79). Meno vystupuje ako dôležitý identifikačný znak a prostredníctvom neho sa najprirodzenejšie prejavuje identifikácia, pretože je človeku najbližšia. Dieťa pri krste alebo inej forme pridelenia rodného mena dostáva prvý identifikačný znak, ktorým sa najskôr identifikuje v rodine a úzkej mikrosociete, neskôr v inštitucionálnych zariadeniach a kolektívach. Proces sebaidentifikácie menom sme sledovali na nižšom sekundárnom vzdelávaní prostredníctvom voľného písania, v ktorom mali žiaci písať voľné asociácie k vlastnému rodnému menu. Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov (Beláková, 2010, s. 57): „*Páči sa mi a nechcel by som ho zmeniť, pripomína mi rímskeho vojaka. Lebo Roman asi v preklade znamená Riman, a to sa mi páči.*“ (Roman, 14). „*Ja by som si meno nechcela zmeniť, lebo väčšinou je málo ľudí okolo mňa, ktorí sa tak volajú.*“ (Petra, 13). „*Mária – u kresťanov je považované za „meno mien“. Ved' ho nosila aj Bohorodička Panna Mária: svätá a nepoškrvená. Nositeľkou tohto mena je i moja mamina...Moje meno sa mi páči...ved' sa preňho rozhodli moji rodičia.*“ (Mária, 15). „*Som spokojná (so svojím menom), lebo pekne zneje v ostatných jazykoch* (Zuzana, 14⁷¹). Ako vyplýva z posledného príkladu, recepcia mena bola ovplyvnená afektívnou konotáciou foném a fonémových zhlukov (porov. Brédart et al., 2002). Veľmi silný vplyv na pozitívne vnímanie mena mala okrem iného aj exotickosť, originalita a nízka frekventovanosť mena. Takéto meno „dovoľuje“ žiakovi, aby bolo jedinečné v kolektíve, vyznačuje nositeľa: „*Moje meno sa mi páči, lebo sa nikto z triedy takto nevolá.*“ (Filip, 11) alebo „*Meno Soňa sa mi páči, lebo je zvláštne...*“ (Soňa 11). Naopak, vysoká frekventovanosť mena spôsobila nespokojnosť u 14-ročného žiaka: „*Moje meno sa mi moc nepáči, lebo je také otrepané...*“ (Tomáš). Negatívne sa voči menu vyjadrila aj žiačka, ktorá vnímala meno pragmaticky, z komunikačného aspektu: „*Nemám veľmi v oblube svoje meno, pretože, aj keď niekto zle naformuje vetu a použije v nej slová (ale napríklad), sem-tam to znie akoby mi tá osoba chcela niečo povedať. Takisto je to aj s podobnými menami ako Lena, pretože niekto chce povedať „A Lenka“ a znie to ako Alenka, a to ma šťve, pretože potom nie som v obraze a neviem, kedy so mnou niekto chce hovoriť...*“ (Alena, 14). V prejave 12-ročnej žiačky zaznamenávame pokusy o vnútornú konfrontáciu vlastnej osobnosti s pôvodom, resp. etymologickým výkladom svojho mena: „*Toto meno znamená „obranca mužov“. Má grécky pôvod. Nevie, či presne vystihujem podstatu svojho mena, ale cítim sa ako ochranca, no neviem, či práve mužov. Alexandry majú pohotovú reakciu, s čím sa zhodujem. Taktiež majú veselú povahu, čo je na mne tiež vidieť. Sú*

⁷¹ S cieľom zachovať autenticitu výpovede sme nekorigovali pravopisné chyby, s výnimkou pravopisu „i“ a „y“.

veľmi zvedavé a majú priam neuveriteľnú pamäť. Tú naozaj mám, ale čo si pamätať naozaj chcem, vždy zabudnem. Rady sa učia (ako ja) a nerobi im to problém. Ja a moje menovníčky sme pôvabné a presvedčivé. Vyzerám zdravo a vitálne. Naoko teda máme výborné zdravie, ale v skutočnosti je dosť premenlivé....“ (Alexandra, 12). Rodné, resp. krstné meno zohráva v procese seba prijímania a vyhraňovania sa v spoločnosti (viac o tom Beláková, 2010, s. 51) u jedinca dôležitú funkciu, preto je žiaduce venovať mu pozornosť aj v sociologicky orientovaných vedách. V súvislosti s rolou v spoločnosti, resp. postavením žiaka v triednom kolektíve sme v publikácii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (2010, s. 53) uviedli možnosť využitia metódy sociogramu v spojení s rodným menom ako ukazovateľom sociálnych väzieb v triede. Identifikačnú funkciu propria pri vyvodzovaní problematiky možno vysvetliť aj prostredníctvom jednoduchej asociačnej hry (Beláková, 2010, s. 55), pri ktorej sme sa inšpirovali R. Frankom (1994, s. 224):

„Keď stretne cudzieho človeka, možno máme fixnú predstavu, že sa volá tak a tak. V triede môžeme predstavovanie poňať hravo, tým, že každého účastníka pomenuje jeden alebo dvaja ďalší. „Myslím, že sa voláš Tina.“ „Ja by som ťa nazval Iris.“ Tu sa vyjadri oslovený: „Bohužiaľ sa nevolám ani Tina, ani Iris, ale Monika. Predsa len moje meno sa končí na A ako Tina! Meno Tina sa mi vlastne celkom páči. Je tam N ako v Monike. Mne sa však viacej páči mäkký začiatok mena s M ako tvrdý s T.“ Hra je vhodná najmä ako úvodná aktivita pri spoznávaní nového kolektívu a odporúčame pri nej mená zaznačovať na viditeľné miesto a ďalej pracovať s asociáciami typu *Čo ti meno pripomína? Ako by si meno nakreslil? Ako by mohol vyzerat' tvar mena opačného pohlavia?* Na primárnom stupni vzdelávania je metóda uplatniteľná pri fonematicko-fonologickom uvedomovaní, napr. *Zmeň v mene ľubovoľné písmeno/hlásku, n-té písmeno v poradí, vynechaj hlásku a pod.*, prípadne pri rozvíjaní fantazijných predstáv.

Niekedy v komunikačnej praxi nastáva kuriózna situácia, pri ktorej meno neplní v pravom zmysle identifikačnú funkciu, napr. názov potoka „*Bezejmenný*“ v Českej republike či názov hudobnej skupiny *No name*. Takéto príklady sú však vhodným východiskom v konštruktivisticky ladenej onomastickej edukácii, pretože poskytujú priestor pre dialóg a poukazujú na procesy v jazyku. Taktiež poskytujú priestor na produkciu vlastných proprií, na slovtvornú hru.

Na identifikačnú funkciu je priamo naviazaná **diferenciačná funkcia** propria. Podľa E. Sičákovvej (In: Liptáková et al., 2011, s. 367) sa dieťa svojím menom, ktoré si „najintenzívnejšie uvedomuje pri vstupe do školy“, „odlišuje od svojich spolužiakov. Zisťuje, že každý člen ... má iné rodné meno či priezvisko....“. Diferenciácia je odlišenie či rozlíšenie od súboru rovnakých či podobných prvkov v apelatívnej i propriálnej sústave, preto niektorí bádatelia (napr. Alford, 1988, In: Brédart et al., 2002) hovoria o dvoch hlavných funkciách proprií, predovšetkým antroponým: diferenciačnej a kategorizačnej. Nevyhnutnosť diferencovať objekty vzniká ako komunikačná potreba v bežnom jazykovom styku, napríklad pomenúvaním osôb zamedzujeme vzniku komunikačných bariér. Vhodnou ilustráciou je motivačný úryvok E. Ružičkovej (1983; podľa J. Palenčárovej, In: 2003, s. 128): „*Kto nosil meno prvý: kedy to bolo? Keď bývalo na jednom mieste veľa Jánov, Petrov, Ferov, Ďurov, pri rozhovore mohlo dôjsť k omylom.*“ alebo pri starších žiakoch úryvok z filmu *RRRrrrr*⁷² v časti, kde je pri prezentácii členov kmeňa zjavné, že sa všetci volajú „*Kámen*“. Situáciu možno nasimulovať ako rolovú hru priamo v triede jednoduchou aktivitou: *Žiakom rozdáme papiere s jedným menom, napr. rodovo neutrálne znejúce mená Nikita, Alex a pod. Žiaci si*

⁷² Ďalšie časti filmu sú pre maloletých divákov nevhodné. Film je s českým dabingom.

listky uchovajú v utajení pred spolužiakmi. Pedagóg ich následne vyzve, aby sa postavili tí, čo majú na kartičke meno Alex a Nikita. Postavia sa, prirodzene, všetky deti a tu vzniká priestor na rozhovor o tom, prečo takáto situácia nastala, či je možné, aby sa podobná situácia odohrala aj v živote a pod. Ako inšpiráciu ponúkame aj nasledovnú aktivitu (Beláková, 2010, s. 62): Rozdáme žiakom mapu Slovenska, do ktorej zaznačíme asi 10 slovenských miest, 5 riek, 5 vrchov. Všetky mestá pomenujeme rovnako, napríklad Košice. Rovnako pomenujeme aj rieky a vrchy. Sústredíme sa na prvú reakciu žiakov. Žiakom kladieme otázky typu: „Prečo je zvláštne, keď sa všetky mestá, rieky a vrchy rovnako volajú? Čo môže takéto pomenúvanie spôsobiť u používateľov jazyka? Mohlo by to takto fungovať aj naozaj? Prečo sa jednotlivé objekty nemôžu rovnako volať?“ Potrebu diferenciacie si uvedomujú už deti predškolského veku, ako sme sa vyššie zmienili, už trojročné dieťa využíva hyperdiferenciáciu pri pomenovaní objektov. Schopnosť diferencovať objekty sme zaregistrovali v situácii, keď sme dvoch päťročných chlapcov oslovili ich krstným menom Matej. Jeden z nich zareagoval: „Keď sa obidvaja voláme rovnako, tak nás oslovujte priezviskami.“ (Beláková, 2010, s. 60). Podobný príklad sme zaznamenali aj pri komunikácii iných päťročných detí:

„Ja by som sa tiež chcela volať Soňa!“

„Nie, ty sa nemôžeš volať Soňa, lebo tak sa chcem volať ja. Nemôžeme mať rovnaké meno.“ (porov. ibid., s. 60 – 61).

Vo výpovedi sa prejavila hyperdiferenciácia a lexikálny kontrast, t. j. dieťa odmieta, aby sa dve entity pomenovali jedným slovom. Stratégiu diferenciacie využívame aj pri výbere mena detí v rámci jednej rodiny a práve táto situácia je vhodným východiskom v onomastickej edukácii. Potreba diferencovať je veľmi výrazná aj vzhľadom na širšie okolie, čo sa prejavuje v preferencii exotických podôb mien, ktoré dieťa formálne odlišia od iných rovesníkov. Napriek tomu, že žiaci prirodzene chápu diferenciačnú úlohu propria, pri onomastickej edukácii nie je táto úloha zohľadnená a do učebného obsahu zaradená. Odporúčame ju do výučby zaradiť, s akcentom na jej fungovanie v rozlične veľkých spoločnostiach, napr. v rámci rodiny sa môžu otec a syn, matka a dcéra volať rovnako, ale dvaja súrodenci odlišné mená mať nemôžu. V triede sa môže nachádzať viacero žiakov s menom Marek či Gabriela, pretože diferenciacia a prvotná nominácia prebehla na úrovni rodiny ako najmenšej spoločenskej jednotky s vlastným komunikačným registrom. Iná situácia nastáva v prípade nominácie v makrosocietách, napr. na úrovni väčších geografických celkov. Na Slovensku tak existuje niekoľko riek, no každá z nich je označená iným menom. Napriek tomu, že na našom území aktuálne evidujeme okolo 3600 dedín, polyonymia je minimálna⁷³.

Identifikáciu a diferenciaciu je vhodné prezentovať na úlohách typu *Nakresli hrad, mesto, vrch, rieku a i. Po nakreslení si obrázok porovnaj so spolužiakom a vyznač na obrázku rozdiely.* (viac k tomu Beláková, ibid.). Bez špecifikácie žiaci nakreslia ľubovoľné obrázky, pretože v inštrukcii bola obsiahnutá iba apelatívna jednotka. Ak úlohu doplníme o inštrukciu *Nakresli Bratislavský hrad, Nitru, Kriváň.*, kresby budú vykazovať podobné základné rysy. Je žiaduce, aby si žiaci porovnali prvý aj druhý výtvar a upriamili pozornosť na podobnosť

⁷³ Otázku polyonymie a variantnosti názvov odporúčame prezentovať vo vyšších ročníkoch sekundárneho vzdelávania. Pokým polyonymia sa vzťahuje na viacero objektov, napr. *Poprad* ako osadný názov i názov rieky, variantnosť názvu sa prejavuje pri jednom onymickom objekte, napr. obec *Kaplňa – Kapolna, Kepeln, Kapellen, Kápolna, Kapeln, Erzsébehkápolna* a i. (Majtán, 1998, s. 128), meno spisovateľa *Andreja Sládkoviča – Andrej Braxatoris* a pod.

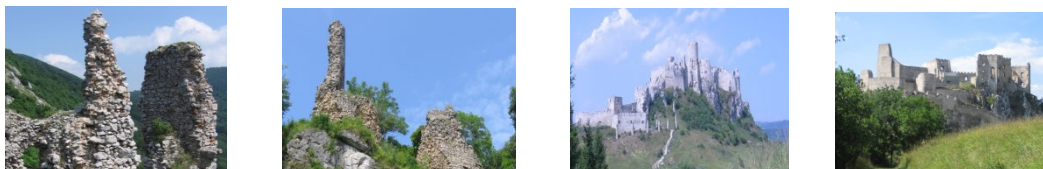
obrázkov v prípade, keď mali jednoznačne identifikovaný onymický objekt. „Spoločensky podmienená identifikácia (identifikovanie jedinca v spoločnosti...) alebo diferenciácia druhového jedinca (odlíšenie viacerých jedincov)“ patrí k tzv. všeobecným (generickým) príznakom propria (porov. Blanár, 1996a, s. 20), ktoré sú prítomné pri interpretácii propriálneho znaku. Diferenciácia vzniká ako spoločenská požiadavka – vlastné meno vzniká a používa sa v rozličných spoločenských situáciách s osobitnými komunikačnými cieľmi (Matejčík, 1982, s. 197), medzi ktoré patrí aj nutnosť objekty jazykovo odlišovať.

Pokiaľ sa v antroponymickej sústave viac prejavujú identifikačná a diferenciačná funkcia, v toponymickej sústave je výraznejšia **lokalizačná funkcia**⁷⁴. Ide o schopnosť propria jazykovo zaradiť pomenovaný objekt do istej lokality, geograficky ho ukotviť. Schopnosť lokalizovať objekty „nedeiktickým“ spôsobom (tu, tam...) sa u detí objavuje až v neskoršom predškolskom veku. Podľa J. Kesselovej (2003, s. 62) „priestorová zaradenosť je bezprostredne prístupná zmyslovému vnímaniu, ale deti predškolského veku sa ...orientujú viac na vyjadrenie smeru deja, než na jeho lokalizáciu.“ Vyjadrenie smeru má dynamickejšiu povahu, naznačuje pohyb, ktorý je pre tento vek príznačný, napr. *Pôjdeme tam, kde sme sa minule sánkovali? To je tam, kde sme jedli plnené šúlance?* a pod. V rovnakých intenciách sa vyjadrila J. Kesselová (In: Palenčárová et al., 2003, s. 107) na inom mieste: „Zážitok zrejme jestvuje v mysli hovoriaceho dieťaťa ako celostný obraz (simultánne) a pri sukcesívnom (postupnom) odvíjaní v reči sa dieťa sústreďuje na chronologicko-príčinný sled udalostí, pričom presnejšia miestna (niekedy aj časová) lokalizovanosť príbehu chýba.“ Dieťa využíva zemepisné názvy okrajovo, nahrádza ich deixa, odkazovanie na onymický objekt. Len na margo uvádzame, že existujú názory, že vlastné meno má iba deiktickú, odkazovaciu funkciu. Napr. C. Semenza a M. Zettin (1989, In: Brédart et al., 2002) konštatovali, že vlastné mená nemajú zmysel, neopisujú nijakú vlastnosť ani neimplikujú žiadny atribút, ich funkciou je iba odkazovať na pomenované predmety. Názor je, samozrejme, jednostranný a je nutné interpretovať ho v širších súvislostiach. V reči žiakov sa deiktické pomenovania postupne strácajú v prospech apelatívnych i propriálnych pomenovaní vzhľadom na komunikačnú potrebu, napr. výpoveď žiaka bývajúceho v obci Slovenská Nová Ves „*Dnes pôjdeme s chalanmi hrať futbal na ihrisko.*“ je lokalizačne jasná, pretože v obci sa nachádza jediné ihrisko vhodné na hru futbalu. V prípade, že by žiak chcel ísť na ihrisko do susednej dediny, použije výpoveď „*Dnes pôjdeme s chalanmi na ihrisko do Voderád.*“ Lokalizačná funkcia môže byť explicitne zahrnutá v propriu, napr. v makroprostredí *Bánovce nad Bebravou*, *Bánovce nad Ondavou*; v mikroprostredí *Za potokom*, *Pri kostole*, *Za dolinou* a pod. S lokalizáciou sa žiaci oboznamujú už v 2. ročníku v predmete vlastiveda, preto v situačnom kontexte možno upriamiť pozornosť aj na lokalizáciu prostredníctvom propria. Odporúčame pritom prácu s mapou, vrátane slepej, kde dáme žiakom možnosť orientovať sa pomocou názvov i bez nich. Na základe komparácie výsledkov pri práci so slepou a označenou mapou upozorníme na potrebu objekty propriálne pomenovať.

Pri vymedzení statusu vlastného mena a jeho funkcií v onomastickej edukácii vychádzame, rovnako ako onomastici-vedci, z jeho sémantickej opozície s apelatívnym

⁷⁴ Neznamená to však, že antroponymá nemajú lokalizačný príznak, len je oslabený vzhľadom na toponymá. Lokalizovať možno napríklad pomocou hláskoslovnej štruktúry, špecifickej grafémy, výslovnosti a pod., napr. prezývku *Veter* lokalizujeme do západoslovenského makroregiónu, priezvisko *Hriňák* do východoslovenského (apel. hriň vo východoslovenskom nárečí chren) a pod.

znakom, ako bezpríznakovým členom (Blanár, 1996a, s. 17) tohto protikladu. Rozdiel medzi apelatívom a propriom vystihol R. Šrámek (1999, s. 128): „Vlastné meno na rozdiel od apelatív neoznačuje druh (triedu) javov alebo objektov ako celok, ale pomenováva a v komunikácii ... identifikuje daný objekt ... ako individualizovanú⁷⁵ jednotlivinu“ (porov. Beláková, 2010, s. 27). Aspekt jednotlivosti, jedinečnosti onymického objektu je v onomastickej edukácii východiskový, pretože súvisí aj so samým bytím edukanta. Vyvodenie problematiky sme demonštrovali na konkrétnych úlohách (porov. Beláková, 2010, s. 28) zameraných na komparáciu, diferenciaciu, napr. inštrukcia *Spomedzi* (vopred bližšie neidentifikovaných a neurčených) *psov označ psa s menom Dunčo*. Úloha nemá jednoznačné riešenie, je divergentná, pretože výberu teoreticky zodpovedajú všetky možnosti, čo je v rozpore s podstatou propria. Žiak si kladie otázky typu: „*Ktorý pes je Dunčo? Ako mám vedieť, ktorý je Dunčo?*“ Ku korektnej identifikácii *Dunča* absentujú špecifické onymické príznaky, t. j. presná identifikácia, resp. individualizácia (*Dunčo je hnedo-biely, okolie nosa, brucho a nohy má biele. Biely pás má aj v strede hlavy. Má veľké hnedé ovisnuté uši.*) a zároveň diferenciacia konkrétneho psa od ostatných psov v skupine. Tento príznak je základom existencie propria, je existenčný, napĺňa jeho onymický status, t. j. schopnosť byť propriom. Edukant by mal vo vzdelávaní v prvom rade pochopiť význam tohto príznaku, napr. navrhovaným metodickým postupom, pri ktorom využívame vylučovaciu metódu: *Tretí pes v poradí nie je hnedo-biely, nie je teda Dunčom. Druhý pes nemá biely pás v strede hlavy a veľké ovisnuté uši, nie je teda Dunčom. Prvý pes je hnedo-biely, má biele nohy..., je to Dunčo*. Zároveň však platí, že nie každý pes s rovnakými charakteristikami sa musí volať *Dunčo*, ide o ľubovoľný vzťah medzi onymickým objektom a propriom. Podobný typ úlohy, zameranej na druhovosť, kategoriálnosť apelatíva, možno aplikovať pomocou obrázkov (porov. Beláková, ibid.): *Spomedzi obrázkov zakrúžkuj ten, ktorý znázorňuje zručaninu*.



Žiak zakrúžkuje všetky obrázky, pretože sú nositeľmi všeobecných znakov apelatíva *zručanina*. Aktivitu je preto po vysvetlení spoločných znakov a kategoriálnosti doplniť inštrukciou *Označ Spišský hrad*, pri ktorej je viditeľný výrazný rozdiel medzi individualizačným propriálnym a všeobecným apelatívnym príznakom. V danom prípade dokáže žiak identifikovať správny obrázok len vtedy, ak disponuje dostatočným množstvom encyklopedických charakteristík vlastného mena (jeho sémantikou). Načrtnutú problematiku odporúčame do onomastickej edukácie zaviesť s ohľadom na funkčnosť vlastného mena, napomáha k jej pochopeniu.

Základnou funkciou proprií je ich **komunikačná funkcia**⁷⁶, ktorá „vyplýva ze schopnosti proprií postihnout a vyjádřit v komunikaci ten druh vzájemného vztahu mezi pojmenovaným a pojmenováním, který vyžaduje vytvoření a stabilizaci speciálního, totiž propriálně sémantického obsahu“ (Šrámek, 2003, s. 20). Propriá do komunikácie vstupujú

⁷⁵ Individualizácia je jedným z príznakových členov proprií, ktoré sa pri apelatívach nevyskytujú.

⁷⁶ Napriek tomu, že ju považujeme za kľúčovú, v aktuálnej podkapitole ju uvádzame v závere a nevenujeme jej väčšiu pozornosť, pretože sme ju podrobnejšie analyzovali v kapitole 2.2.1.

prostredníctvom propriálneho pomenovacieho a nominačného motívu a „fungovanie proprií v komunikácii treba chápať a interpretovať ako nepretržitý rad špecificky individualizujúcich relačných vzťahov medzi pomenovaným a pomenovaním, ktoré nesú podobu referenčného pomeru propria k „jeho“ onymickému objektu. Špecifickosť tejto väzby tkvie v non-apelatívnej povahe tohto pomeru...“ (ibid. s. 21). Podľa P. Baggetta a A. Ehrenfeuchta (1982, In: Brédart, 2002) by mali byť vlastné mená okrem iného aj *informačne efektívne*, t. j. krátke, jedinečné pre referenta, aby ich dokázal prijímateľ efektívne a ľahko recipovať. Ak by mali propria podobu zložitých syntaktických konštrukcií, prestali by plniť *funkciu ekonomizácie* reči, ktorá spočíva v schopnosti proprií zastupovať deskriptívne charakteristiky.

Podľa žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania⁷⁷ je základnou funkciou proprií vo vzdelávaní identifikovať objekty (57 %), oslovovať nimi osoby (12 %) a diferencovať objekty (11 %). Pre 7 % respondentov slúžia na to, aby sa „nepísali všetky slová s malými písmenami“. Iba pre 6 % opýtaných majú lokalizačnú funkciu, u niektorých žiakov ich ovládanie je súčasťou vzdelanosti (3 %) a slušného vystupovania (1 %). 2 % žiakov nevedeli určiť funkciu vlastných mien a 1 % bolo nimi zaťažené, pretože podľa nich nemajú žiadnu funkciu. V súvislosti so spoločenským uplatnením ich až 91 % žiakov považovalo za dôležité, a to z dôvodov: pomenúvania osôb (55 %), kvalitnej komunikácie (5 %), pomenúvania a identifikácie objektov (18 %). Pre 6 % žiakov aj v tejto pozícii tvorili propria bázu pre využitie veľkých písmen a pre 16 % bol ich spoločenský status nejasný.

2.6.5 Apelatívno-propriálne vzťahy (apelativizácia, proprializácia, transonymizácia)

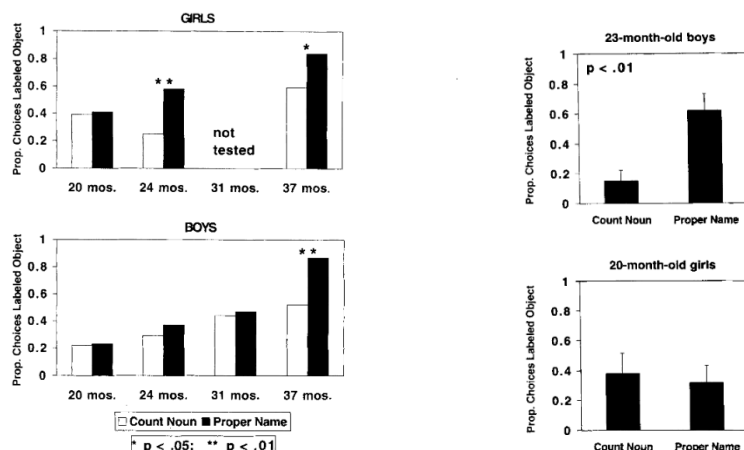
Apelatívna i propriálna slovná zásoba tvoria súčasť lexiky, pričom apelatíva sa považujú za jej bezpríznačové a propria za príznačové členy, t. j. majúce špecifické vlastnosti. Za povšimnutie stojí zmienka, že už antickí gramatici Varro a Priscianus rozlíšili tri druhy mien. M. T. Varro určil zámená, všeobecné mená a vlastné mená (Haraj, 2014, s. 115), čím prízvukoval odlišnosti medzi apelatívnou a propriálnou lexikou (podľa I. Haraja (ibid., s. 116) ide o „prvý zachovaný latinský doklad diferenciácie proprií od apelatív“) a Priscianus rozlišoval *nomina* (propria) označujúce jednotliviny, *vocabula* vzťahujúce sa na konkrétne mená označujúce viac „telesných“ jednotlivín a *appellativa*, ktoré označujú abstraktné entity (Haraj, 2014, s. 130). Propriá chápal ako nomina, teda mená. S. Beanová (1980, s. 307) považuje propria za indexové (pomenúvajú prostredníctvom spoločensky dohodnutého spojenia), apelatíva za symbolické (označujú atribúty na designáciu triedy objektov). J. L. Vaxelaire (2016, s. 73) pri dichotómii apelatívum – proprium odporúča uvažovať o statuse propria *a priori* a *posteriori*. Stav *a priori* je daný znakom samým, súvisí s jeho onymickým statusom, *posteriori* vyžaduje kontextualitu na odlišenie apelatív a proprií. K charakteru *posteriori* sa priklonil H. Borer (2005, In: ibid.), podľa ktorého mená nie sú lexikálne významné ako vlastné mená či apelatíva, ich klasifikáciu umožňuje iba kontext. Zohľadniac prípady, keď je vlastné meno prezentované ako samostatný, izolovaný výrok (*Paríž, Boh...*), konštatujeme, že kontext nie je vždy nutný, pretože meno „hovorí samo za

⁷⁷ Výskum na vzorke 500 respondentov z roku 2007/2008.

seba“. V súlade s J. L. Vaxelairom (ibid.) je teda potrebné propriá charakterizovať ako znaky a priori, teda majúce podstatu propriality v sebe samých.

V onomastickej edukácii sa nezriedka medzi apelatívnu a propriálnu sféru kladie bariéra a prezentujú sa ako výsostne kontrastné, resp. v opozitných názoroch tak podobné, že nejestvuje dôvod na ich diferenciáciu. W. H. Wilcoxová (1919, s. 174) považuje rozlišovanie substantív na všeobecné (*common*) a vlastné (*proper nouns*) za užitočnú len do tej miery, do akej sú schopné evokovať veľké začiatkové písmeno (*capitalization*). Odhliadnuc od utilitaristického názoru W. H. Wilcoxovej je nutné zdôrazniť, že rozdiel medzi apelatívami a propriami je predovšetkým lexikálno-sémantický. Významový rozdiel medzi propriami a všeobecnými pomenovaniami spočíva vo fakte, či lexikálna jednotka (slovo) označuje kategoriálne, spoločné znaky medzi objektmi alebo individuálny objekt sám osebe (Bélanger – Hall, 2006, s. 46). Príznak individuality je možné aplikovať na akýkoľvek objekt a tým ho preklasifikovať medzi onymické objekty, no N. Katzová et al. (1974, s. 472) na základe výskumu dospeli k záveru, že dieťa percipuje príznak individuality len pre niektoré objekty. U iných objektov tento príznak nevníma. Podľa D. G. Halla (1991, s. 1152) deti pri interpretácii vlastných mien očakávajú, že ich významy budú s apelatívami nielen v kontraste, ale budú sa vzájomne vylučovať (porov. princíp výlučnosti u P. Blooma, 2015). Výskum D. G. Halla (ibid.) potvrdil, že ak deti nepoznali žiadnu lexikálnu jednotku (apelatívnu či propriálnu) na označenie objektu, prejavovali tendenciu interpretovať slovo ako referujúce na druh objektu, teda ako druhové označenie, apelatívum. V prípade, že poznali základný pojem, napr. *mačka*, hľadali odlišnú interpretáciu 2. slova, ktoré sa na označenie tohto objektu naučili, a to bolo proprium. Túto diferenciáciu boli deti schopné realizovať až po tzv. lexikálnej identifikácii (Brédart et al., 2002). J. Bélanger a J. D. Hall (2006, s. 47) pri výskume zistili, že ak dieťa vie, že vlastné meno (*DAXY*) referuje na individuálny objekt, má tendenciu tento druh slova interpretovať ako označenie designovaného objektu ako jednotliviny a obmedziť ho výlučne na tento konkrétny objekt. Ak však vie, že slovo (*a DAXY*) referuje na kategóriu objektov, potom rozšíri význam aj na iný objekt danej kategórie. V angličtine je významnou pomôckou prítomnosť určitého, resp. neurčitého člena, ktorý však v slovenskom jazyku absentuje. Vedci hovoria o tzv. syntaktickej vôdzke. Podľa D. G. Halla et al. (2001), ktorí vo výskumoch nadväzovali na predchádzajúce experimenty J. Macnamaru⁷⁸ (1982), J. Liittschagera a E. Markmanovej (1993) či C. Sorrentinovej (1999), ich už 23-mesačné deti využívajú na rozlišovanie propriálnej a apelatívnej lexikálnej triedy. Vo veku 20 mesiacov však ešte medzi týmito triedami nerozlišujú, schopnosť sa objavuje až v druhej polovici 2. roku života (Hall et al., 2001, s. 306; porov. aj Graf 4).

⁷⁸ Výskum sa realizoval na vzorke detí vo veku 15 – 28 mesiacov prostredníctvom výpovedí *This is a ZAV.* a *This is ZAV.*, na základe ktorých mali respondenti identifikovať kategóriu všeobecných pomenovaní a propriálnych, resp. ich referentov (viac k tomu napr. Hall et al., 2001).



Graf 4: Rekognícia apelatív a proprií u dojčiat (podľa Hall et al., 2001, s. 304 – 305).

Podobný výskum zrealizovali J. Bélanger a D. G. Hall (2006) s mladšími deťmi (17-mesačnými⁷⁹ dievčatami a 23-mesačnými chlapcami). Tieto deti dokázali utvoriť badateľné spoje medzi propriami a apelatívami a ich významami a autori uvádzajú, že podľa neoficiálnych výsledkov niektoré deti už vo veku 16 mesiacov dôsledne používajú propriá na referovanie na individuality, predovšetkým ľudí a zvieratá, a pred 2. rokom života korektné používajú apelatíva na označenie viacerých členov kategórie (druhové pomenovania). Výskum naznačil, že deti vo veku 16 – 20 mesiacov dokážu pravdepodobne lepšie mapovať vlastné mená než apelatíva na individuálny objekt. Respondenti vo veku 20 mesiacov mali výrazne vyššiu tendenciu pozrieť sa na pomenovaný objekt (v tomto prípade plyšové zvieratko) než na nepomenovaného identického „partnera“, ak výskumník zadal požiadavku *This is ZAV*. (ibid., s. 66 – 67). Do 24 mesiacov deti síce rozlišujú medzi apelatívami a propriami, no tendencia určiť označený objekt ako referent vlastného mena (vo výskume použité nezmyselné slovo ZAV a i.) bola príliš nízka (47 %). Tendencia sa zvýšila okolo 37 mesiacov (viac ako 85 %) a zároveň deti vo veku 2 – 3 rokov odmietali určiť onymický objekt ako referent pre apelatívum (27 % v jednej skupine, 56 % v druhej experimentálnej skupine). Dva a pol ročné deti skôr interpretovali nezmyselné slová (*novel words*) ako vlastné mená, ak sa obmedzovali na jeden objekt. V prípade, že označovali 2 rozličné objekty, určenie lexémy ako propriálnej nebolo dominantné (Bélanger – Hall, 2006, s. 69). U 16-mesačných detí sa prejavila tendencia generalizovať, nie kategoriálne interpretovať, preto sa výskumníci domnievajú, že vzťah medzi apelatívom a kategoriálnym objektom sa ustáľuje ako prvý (ibid., s. 68). Vnímanie vzťahu proprium – individuálny objekt sa u detí objavuje počas 2. roka života a na to, aby sa tomuto spoju dieťa naučilo, musí disponovať schopnosťou interpretovať slovo ako jednotku neoznačujúcu vlastnosť súboru objektov, ale jednotlivé objekty. Bez tejto schopnosti sa nedokáže naučiť významy vlastných mien (Bélanger – Hall, 2006, s. 69). Pri interpretácii nového slova ako označenia individuálneho objektu je dôležité napr. počutie slova použitého na osobu, zviera, t. j. živý objekt, a zároveň slova obmedzeného na jeden takýto objekt. Deti vo veku 2 rokov sa totiž ľahšie učia vlastné mená osôb, bábik, zvieratiek na hranie, než mená iných ľudských výtvorov. Mená osôb sa pri osvojovaní slov odlišujú od iných proprií, sú stabilnejšie, trvalejšie po prvom použití a významovo jednoznačnejšie

⁷⁹ Deti mladšie ako 16 mesiacov tejto aktivity schopné neboli.

(Bloom, 1973, In: Jaswal – Markman, 2001, s. 769), čomu napomáha aj absencia determinantu. Slovensky hovoriace deti, ktoré nemôžu použiť syntaktickú vôdzku (absencia determinantov v jazyku), pri rozlišovaní používajú referenciu na objekty. Viac svetla do problematiky by však vniesol domáci experiment.

V onomastickej edukácii identifikácia propriálneho či apelatívneho znaku do veľkej miery vychádza z intuitívneho hodnotenia žiaka a predpokladu pedagóga, že žiak ovláda potrebné množstvo encyklopedických vedomostí⁸⁰ o onymickom objekte. Ak je vlastné meno graficky označené veľkým začiatočným písmenom, žiak ho automaticky pomenuje ako proprium. Ak však tento identifikátor z dajakých príčin absentuje, žiak pri nedostatku informácií o vlastnom mene, určí lexikálnu jednotku ako apelatívum, pretože jej význam stotožňuje s lexikálnym významom apelatív. Svedčia o tom aj výsledky prieskumu na vzorke 63 študentov učiteľstva, ktorého cieľom bolo zistiť, do akej miery sú schopní rozlišovať apelatíva a propriá v prípade, ak nie sú graficky odlišené. Študentom sme zadali vzorku 25 hydroným a terénnych názvov z povodia Malého Dunaja (Beláková, 2014) zaznačených malými začiatočnými písmenami. Úlohou respondentov bolo kategorizovať lexikálne jednotky a následne označiť farebne tie, ktoré by mohli byť potenciálnymi propriami⁸¹ (Tabuľka 4).

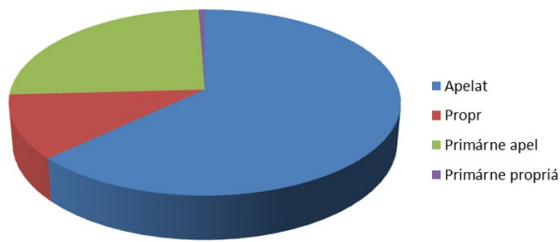
| Všeobecné podstatné mená | Vlastné podstatné mená |
|---|----------------------------------|
| <i>jablonka, struha, barina, barvienok, blatina</i> | <i>Rebeka, Banský potok</i> |
| <i>pány, pisárka, rázsoška, žliabok</i> | <i>Biela voda, Červený potok</i> |
| <i>šenkárka, koreň, zálistok, žobrák, bager, baňa</i> | <i>Hubertus, Brodisko</i> |
| <i>harmónia, kotlíky, kadlúbok, pastierňa, riziko</i> | <i>Tmavé jazero, Šúr</i> |

Tabuľka 4: Ukážka spracovanej tabuľky

Na vzorke 1473 analyzovaných slov sa prejavila tendencia príklonu k apelatívnej zložke, čo je v rozpore so zisteniami viacerých výskumov (napr. Jaswal – Markman, 2001) realizovaných na deťoch predškolského veku. Ak respondenti nedokázali v experimente generalizovať nové pomenovanie na iné objekty rovnakého druhu, prejavila sa u nich tendencia vnímať slovo ako proprium (Jaswal – Markman, 2001, s. 769). Naši dospelí respondenti až v 861 prípadoch označili slová ako čisté apelatíva, iba 152 slov malo absolútne propriálny charakter a 453 slov sa pohybovalo na hranici apelatívnosť – propriálnosť, t. j. proprium malo apelatívny potenciál (8) a apelatívum malo propriálny potenciál (345; pozri Graf 5).

⁸⁰ Encyklopedické vedomosti nechápeme ako súbor statických vedomostí, ktoré boli cieľom tradičného vzdelávania, ale ako východiskový súbor vedomostí, poznatkov o onymickom objekte, potrebných pre pochopenie onymického znaku, jeho súčasti.

⁸¹ V aktuálnej tabuľke nie sú vyznačené, t. j. respondentka rozdelila triedy striktné, bez možnosti prechodov.



Graf 5: Kategorizácia slov do apelatívnej a propriálnej lexiky

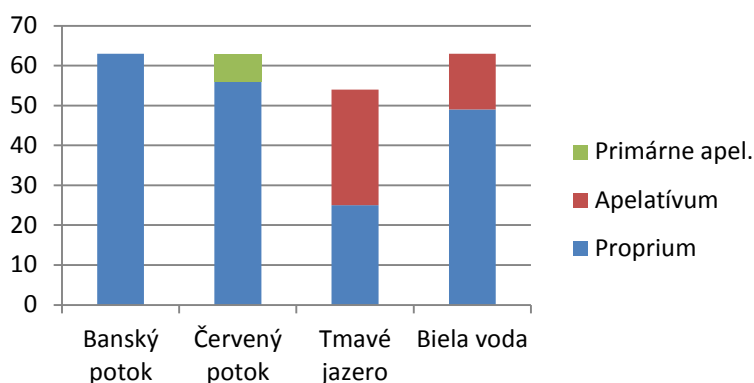
Respondenti postupovali skôr vylučovacou metódou: ak lexikálna jednotka nekorešpondovala s ich individuálnym apelatívnym lexikónom, druhotne uvažovali o jeho zaradení k propriálnej problematike. Túto stratégiu nám potvrdili aj dodatočným rozhovorom. Tendencia určiť slovo ako apelatívum sa prejavila aj pri sémanticky nepriezračných slovách (*struha, kadlúbok, solcárka*), pri ktorých sme zaznamenali zvýšenú mieru kategorizácie do propriálnej sústavy, napr. názov *solcárka* až 17 študentov určilo ako proprium a 28 ako apelatívum, pričom dôvodom bola zvuková podobnosť a asociácie s antroponymom alebo s antroponymickým motivantom: „Určil som ho ako vlastné meno, pretože mi pripomína meno. Pripomína mi prezývku“ (Beláková, 2012). Zvukové asociácie uplatnili študenti aj pri hydronymách *Šúr* a *Rázsoška*, ktoré im „pripadali“, „pripomínali vlastné meno“. Určovanie lexémy na základe asociácií (zvukových, sémantických či zvukovo-sémantických) sa ukázalo ako bežné. Dominovala pritom zvuková podobnosť slov, napr. pri slove *pastierňa* popísali respondenti jednotku nasledovne: „znie to ako nejaká dedina“, „pripomína mi to nejaký kopec“. Úloha „zvukovej asociácie“ bola viditeľná aj v rozhovore s 10-ročným dieťaťom, ktorému sme prezentovali slovo *Hong Kong* a následne *bung du*. Na základe časovo-priestorovej styčnosti dvoch za sebou idúcich informácií (porov. aj P. Bloom, 2015) dokázalo dieťa vymyslené slovo *bung du* vnímať ako proprium⁸². Situáciu by sme mohli čiastočne vysvetliť pomocou teórie mysle založenej na vrodenej schopnosti dieťaťa porozumieť výpovedi dospelého a predvídať jeho komunikačný a referenčný zámer. Túto schopnosť skúmal Simon Baron-Cohen (1995, In: Bloom, 2015, s. 68) u autistických jedincov, kde dospel k záveru, že „učenie sa slovám je typom intencionálnej inferencie, resp. „čítaním mysle“, t. j. schopnosťou dieťaťa porozumieť myslí druhého ešte predtým, ako začne hovoriť“.

V prípade, že názov vo vyššie spomínanom prieskume korešpondoval s apelatívnou lexikou respondenta, identifikoval ho ako apelatívum. V druhom kroku respondent zvažoval propriálny potenciál lexémy podľa vlastne stanovených kritérií a ak jednotka týmto kritériám nevyhovovala, určil lexému ako jednoznačne apelatívnu bez potenciálu onymického statusu. Prekvapivé výsledky výskumu sme zaregistrovali pri slove *hubertus*, ktoré respondenti až v 11 prípadoch označili ako výlučné apelatívum a v 33 prípadoch ako apelatívum s možnou propriálnou funkciou, a to aj napriek tomu, že mnohým z nich pripomínalo antroponymum *Hubert*. Ako jednoznačné proprium ho určilo 24 respondentov (Beláková, 2012). Naopak, slovo *blatina* označili až v 52 prípadoch ako absolútne propriálne (v 6 ako apelatívne a v 7 ako apelatívne so schopnosťou byť propriom), pretože im formálne pripomínalo iné

⁸² Výsledok sa žiada zovšeobecniť širším výskumom.

hydronymá alebo sa im významovo spájalo s vodou, napr. „Slovo *blatina*“ mi pripomínalo zmes hliny a vody, preto som ho určila ako vodný názov!“.

Vychádzajúc z teórie P. Blooma (2015, s.136) sme predpokladali, že respondenti budú odlišne vnímať slová označujúce bytosti a neživé telesá. Výskum V. K. Jaswalovej a E. M. Markmanovej (2001, s. 771) jednoznačne potvrdil, že už dvojročné deti pri určovaní referenta vlastného mena používajú tzv. *animacy cue* (pomôcku životnosti, resp. oživotnenia objektu) ako významnú vôdzku⁸³. Ak bol vo výskume pomenovaný objekt vyžiadany ako proprium, až 15 zo 16 detí zvolilo objekt s potenciálom životnosti (animita). Pri apelatívach táto preferencia nebola prítomná, objekt s potenciálom životnosti zvolilo 8 zo 16 detí (Jaswal – Markman, 2001, s. 775). Zaujímavým zistením daného experimentu je, že trojročné deti vnímali pomenovania ako propriá aj vtedy, keď experimentátor odstránil vlastnosť zodpovednú za vyvolanie dojmu animity (napr. podbradník u macíka použitý vo výskume D. G. Halla a kol.; porov. Hall et al., 2001; Jaswal – Markman, 2001, s. 769). Podľa M. Imai a E. Haryn (2001, s. 799) sémantická vedomosť o životnosti a neživotnosti objektu nemusí byť pri určovaní povahy lexikálnej jednotky rozhodujúca, čo čiastočne potvrdil aj náš prieskum, v ktorom pri názvoch evokujúcich živé bytosti (*šenkárka, žobrák, pisárka*) bolo apelatívne vnímanie oveľa jednoznačnejšie (*šenkárka* – 56 oproti 1 propriálnemu; *žobrák* 56 oproti 4 propriálnym; *pisárka* 63 oproti 1 propriálnemu). Úlohu tu zohrala jazyková skúsenosť so spomínanými apelatívami a ich miesto v individuálnom apelatívnom lexikóne respondenta. Rovnako však respondenti chápali aj pomenovania neživých objektov (*bager, zálistok, kotlíky, pánty*), pri ktorých jednoznačne určovali apelatívny charakter. Spomedzi slov zaujalo abstraktum *riziko*, ktoré bolo na 100 % určené ako apelatívum. Mohli by sme sa domnievať, že príčinou je práve abstraktná forma substantíva, no u detského percipienta práve takéto názvy evokujú propriálny charakter (porov. výskumy D. G. Halla, 2001; Brédarta et al., 2002 a pod.) Pri slovných spojeniach *banský potok, červený potok, tmavé jazero a biela voda* postupovali respondenti akoby nesystémovo. Kým v prípade *banského potoka a červeného potoka* určili slovo ako proprium až 63 a 58-krát (zo 63 odpovedí), pri *bielej vode* to bolo len 49-krát (17 odpovedí malo apelatívny charakter) a pri *tmavom jazere* iba 25-krát (9 apelatív, 29 apelatív s propriálnou potencialitou);(porov. Graf 6).



Graf 6: Analýza vybraných hydroným z hľadiska zaradenia do apelatívnej a propriálnej sféry

⁸³ K podobným záverom dospeli aj Liittschwager a Markman (1993, In: *ibid.*,s. 771) zistením, že trojročné deti spontánne používajú možnosť oživenia objektu ako vôdzku pri determinácii proprií.

Dospelí respondenti vnímali apelatívnu časť *potok* ako propriálnu súčasť, avšak v prípade substantív *voda* a *jazero* tento kľúč nepoužili. Práve naopak, pojmy v nich evokovali apelatívny charakter pomenovania. Otáznym pre nás zostáva, prečo významovo blízke apelatíva chápali respondenti odlišne. Jasná nie je ani odpoveď na otázku, ktoré faktory ovplyvnili kategorizáciu pomenovaní a prečo prívlastok vyjadrujúci farbu vnímali rozlične. Môžeme usudzovať, že respondenti postupovali podľa istých zažitých konvencií, pri ktorých sa prívlastok *tmavý* používa viac v apelatívnom význame. Istú úlohu by tu potom zohrávala konvencia, na ktorú upozorňuje aj P. Bloom (2015, s. 134) pri osvojovaní významov nových slov. Pomenúvanie charakterizuje ako kreatívny akt, založený na konotáciách a konvenciách (ibid.), to znamená, že dieťa predpokladá, že napríklad slovo označujúce jedinca je antroponymom. Ak však zistí, že slovo antroponymom nie je, zmení pôvodnú interpretáciu, a to na základe pozorovania iných. Analogicky by sme teda mohli usudzovať, že respondenti na základe konvencie prisúdili slovné spojenie k apelatívnej sfére. Mohli pritom asociovať na základe iných, v hydronymách neobvyklých, prívlastkov – *špinavé jazero*, *hlboké*, *priezračné* a podobne. Určenie druhu propria sa nám teda javilo ako problematické, a to aj z dôvodu, že respondenti nedokázali spoľahlivo odlíšiť propriálnu a apelatívnu sféru (Beláková, 2019b). Na záver treba poznamenať, že „identifikácia referenta z holého propria sa bez mimojazykových znalostí (vedenie o onymickom objekte) nedá zrealizovať“ (Haraj, 2014, s. 26), je nutná znalosť špecifikačných príznakov propria.

Napriek rozdielnosti apelatívnej a onymickej vrstvy medzi ich prvkami existujú vzťahy, ktoré umožňuje tzv. priepustná báza, prechodná vrstva, prechodový pás (podľa R. Šrámka, 1998). Prostredníctvom tejto vrstvy prvky apelatívnej i propriálnej sféry obojsmerne prechádzajú, navzájom prestupujú, a vzájomne sa ovplyvňujú. Pri prechode apelatíva strácajú pôvodné apelatívne funkcie (deapelativizujú sa) a stávajú sa propriami (proprializujú sa), nadobúdajú propriálne príznaky (prechod z apelatíva k propriám nazývame proprializácia). Propriá pri prechode strácajú onymický status (deproprializujú sa) a stávajú sa apelatívami (apelativizujú sa). „Keďže propriálnosť nie je trvalou kvalitou, vlastné mená môžu neustále prechádzať do apelatívnej lexiky. Prechody sú vždy podmienené sociálno-komunikačnými potrebami konkrétnej spoločnosti“ (Blanár, 1996a, s. 42). Zreteľne a najdynamickejšie sa prejavujú pri ambimodálnych menách (Dokulil, 1977; In: Blanár, 1996a, s. 43) stojacich na hranici medzi propriami a apelatívami. Týmto javom sa žiaci základných škôl zaoberajú v 6. ročníku: „*Vlastným menom sa stáva názov úradu, školy, divadla až v spojení s presným určením sídla...*“ (porov. SJ6, 2004, s. 65). Ambimodálne mená majú vo svojej podstate apelatívnu povahu, no na základe komunikačno-sémantických potrieb sa z nich stávajú propriá, napr. *kostol* vz. *Kostol sv. Jakuba v Trnave*, *aula Trnavskej univerzity* – *Aula Pázmanium*. J. R. Searle (2007, In: Haraj, 2014, s. 16) ich nazval degenerovanými vlastnými menami, S. Soames (2002, In: ibid.) čiastočne deskriptívnymi. Čiastočná deskripcia spočíva v tom, že sa „od singulárnych deskripcií líšia okrem ustálenosti aj tým, že neopisujú jedinečnú vlastnosť, ale zväčša vymedzujú len druhové začlenenie pomenovanej jednotliviny“ (Haraj, 2014, s. 17). S ambimodalitou sa v pravopisnej rovine zoznamovali žiaci 6. ročníka prostredníctvom poučky: „*Vlastným menom sa stáva názov úradu, školy, divadla až v spojení s presným určením sídla...*“ (SJ 6, 2004, s. 65), no jav ambimodalitý sa považoval za okrajový a jeho funkčná stránka sa nezdôrazňovala. V súvislosti so spomínaným javom sa v edukácii sekundárneho stupňa terminologicky neprezentuje ani problematika proprializácie, resp.

onymizácie. Hoci nepovažujeme za podstatné, aby žiaci ovládali načrtnutú terminológiu, pochopenie týchto javov vzhľadom na procesy slovnej zásoby vnímame ako nevyhnutné. V slovnej zásobe sa z apelatívno-proprialneho aspektu realizujú predovšetkým procesy apelativizácie a proprializácie. **Apelativizácia** (deonymizácia, deproprializácia) je proces tvorenia nových všeobecných pomenovaní (apelatív) z proprií. Je menej frekventovaná ako opačný proces – **proprializácia**, pri ktorej sa z apelatív utvárajú propriá. V procese apelativizácie vznikajú tzv. deonomastiká (K. Böhnert – J. Nowak, 2022, s. 9), t. j. deriváty vlastných mien, pri ktorých sa môžu objavovať morfológické nepravidelnosti, nesystematickosť a vyžadujú si prácu so slovníkom (*Osterreich – osterreicher, Frankreich – Franzose*; porov. ibid.). V slovenskom jazyku tvoria ojedinelé prípady, no napriek tomu, vzhľadom na implementáciu medzipredmetových vzťahov, je vhodné na tento jav upozorňovať. Citovaní autori (ibid.) považujú vznik deonomastík za krajný prípad nominácie, rovnako ako aj V. Blanár (2005, s. 46). Pri proprializácii apelatíva sa prejavuje pri vlastnom mene tzv. formálna demarkácia či disociácia od apelatíva (Nübling, 2000, 2005, In: Böhnert – Nowak, 2022, s. 11) a ponecháva sa iba podstatná apelatívna časť. Podľa V. Blanára (2005, s. 46) sa pri apelativizácii „neutralizuje presupozíčná identifikácia, t. j. ustupuje onymická sémantika ... a ako motivačný podnet sa využíva charakterizačná zložka referenčnej identifikácie“ (zväčša meno objaviteľa, výskumníka, vedca a pod.). Apelativizácia sa v rámci učebného obsahu vyskytuje vo zvýšenej miere v medzipredmetových vzťahoch pri téme fyzikálnych veličín, značiek, názvov chemických prvkov, technických vynálezov (*ohm, röntgen*) a pod. Apelatívny základ, z ktorého vznikajú vlastné mená, nazýva R. Šrámek (1995) fundujúci základ. Pri realizácii akčného výskumu (Beláková, 2010) u žiakov 8. a 9. ročníka sekundárneho vzdelávania sme sledovali, do akej miery dokážu respondenti využiť fundujúci základ, resp. apelatívny potenciál. Žiaci mali počas edukačnej vychádzky za úlohu vlastnými novovytvorenými názvami pomenovať konkrétne geografické objekty v mikroregióne. Až v 90 % novovytvorených toponým využili žiaci apelatívny základ s priamym pomenovaním (proprializácia), napr. *Hlina*⁸⁴. Napriek tomu, že žiaci vyprodukovali celkovo 97 pomenovaní, iba 4 z nich boli nesprávne zaznačené s malým začiatočným písmenom (Beláková, 2010, s. 36). Dôležitú úlohu tu zohral fakt, že sme pozornosť žiakov sústredili na jedinečnosť objektu, jeho neopakovateľný vzhľad a potrebu odlíšiť ho v teréne od susedných lokalít. Vychádzku ako vyučovaciu formu v onomastickej edukácii považujeme za jednu z najefektívnejších, edukant sa dostáva do priameho kontaktu s onymickým objektom, nevníma ho cez jeho symbolickú kartografickú alebo grafickú podobu, ale ako konkrétny objekt v reálnom svete. Ako bonus má možnosť sledovať mimolingválne charakteristiky, príp. motivačné faktory a proces vlastnej kreatívnej slovotvorby, ktorú v onomastike označuje termín onymická nominácia. V. Blanár (1996a, s. 25) ju definoval ako „spôsob, akým pomenujeme objekty, javy, okolnosti, pričom sa sústredíme na konkrétny objekt“. Pri onymickej nominácii sa žiaci motivovali aj existujúcimi propriami (proces transonymizácie), a to prevažne pri objektoch nachádzajúcich sa na hranici chotárov, napr. pole susediace s obcou Majcichov pomenovali ako *Majcichovské*, cestu vedúcu do Pavlíc ako *Páldanskú*⁸⁵ (porov. Beláková, 2010, s. 35). Proces transonymizácie je špecifický vnútorný pohyb v rámci

⁸⁴ V časti pomenúvaného poľa sa nachádzala v danom čase navrstvená zemina. Pôvodný terénny názov zaznačili žiaci s malým začiatočným písmenom.

⁸⁵ Páld je živá podoba ojkonyma Pavlice.

onymickej sústavy, medzi onymickými triedami. Vlastné meno je motivačným faktorom pre iné vlastné meno, onymické príznaky nevznikajú, ale presúvajú sa. V. Blanár (2005, s. 41) ju označil ako proces, pri ktorom sa „vlastné meno patriace do jednej triedy mien začne používať ako designátor onymického objektu inej triedy vlastných mien, zmení sa jeho obsah (obsahový model) ... a meno sa dostáva do homonymného vzťahu s pôvodným pomenovaním ... ide o presun z jednej onymickej triedy do inej onymickej triedy.“

Väčšina pomenovaní, ktoré žiaci počas prieskumu vytvorili, mala charakter priamych pomenovaní, to znamená, že sa pri onymickej nominácii pomenovacím motívom stal príznak objektu (ide o prostú proprializáciu), napr. charakter lokality pri vzniku toponyma *Dolina*.⁸⁶ Pri terénnom názve *Dolina* dokážeme určiť pomenovací motív, resp. motivačný príznak, hovoríme teda o **priezračnej motivácii**⁸⁷. Všeobecný názov dolina bol transformovaný na proprium – názov poľa i potoka, a to z dôvodu komunikačnej potreby používateľov jazyka. Preferencia tvorenia priamych pomenovaní nepriamo svedčí o tom, že žiaci uprednostňujú pri onymickej nominácii jednoslovné pomenovania, a preto je v onomastickej edukácii nevyhnutné tento fakt zohľadniť. Proprializácia apelatíva *dolina* na terénny názov *Dolina* signalizuje, že lokalita mala pre používateľov dôležitú funkciu (hospodársky využívaná plocha). V súvislosti s tým sa žiada pripomenúť žiakom, že názvy nikdy nevznikajú bez komunikačnej potreby, naopak, mnohé chotárne názvy zanikajú práve preto, pretože sa v nich obyvatelia prestali pohybovať a zaniká potreba ich pomenovanie používať. Podľa Nüblinga et al. (2015, s. 101 – 102) vlastné podstatné mená do značnej miery závisia od toho, či a do akej miery existuje jazyková komunikačná potreba. Nominácia je prísne antropocentrická a zároveň vyjadruje egocentrický pohľad na svet, v ktorom „vlastnenie prostredia je [vyjadrené] jazykom“ (Kattenbusch 1995, In: ibid.). V jazyku je možné, aby sa z apelatívneho prvku stal prvok propriálny a naopak, pokiaľ v reálnom svete nie je možné druhové jednotliviny a onymické objekty vzájomne zamieňať a meniť ich podstatu. Apelativizácia i proprializácia sú jazykovým odrazom sveta existujúceho v kolektívnej mysli používateľov jazyka. Onymická motivácia je však dôležitá len pri vzniku propria, no z hľadiska jeho používania, fungovania sa stáva irelevantnou, t. j. *Hrnčiar* už nie je hrnčiarom, názov poľa *Vinohrady* sa desémantizoval, vinič sa tam už nepestuje atď.

2.6.6 Špecifická propria a ich reflexia v edukácii

Proprium je zo sémantického hľadiska príznakovým znakom a s apelatívom sa spája v nominačnej, komunikačnej, apelovej, expresívnej a deiktickej funkcii (viac o tom Blanár, 1996a, s. 17). V súlade s D. Slančovou a kol. (2018, s. 97) odporúčame pomenovaniu (nominačnú) funkciu pri antroponymách odlišiť od oslovovacej, cez ktorú sa podľa autoriek realizuje kontaktovosť a výzvosť. Ako príznakový člen je proprium charakterizované onymickou sémantikou (propriálnym obsahom) utváranou špecifickými onymickými funkciami a v slovenskom jazyku (a iných) formálnym stvárnením (diferenciačná funkcia

⁸⁶ Nepriamymi pomenovaniami sú napríklad predložkové názvy (Názov *Za potokom* nevypovedá priamo o charaktere onymického objektu, len o jeho lokalizácii. Môže označovať rovnako pole, háj, usadlosť atď.

⁸⁷ Nepriezračnú motiváciu majú napríklad názvy *Mačkavár* (obec Voderady), *Kandie* (Slovenská Nová Ves) a i.

majuskuly). Propriálna sústava, v porovnaní s apelatívnou slovnou zásobou, s ktorou sa propriá prelínajú a prestupujú, spoluutvárajú slovnú zásobu jazyka. Do edukácie sa tento fakt transformoval len čiastočne. Pokiaľ napríklad apelatíva v edukácii kategorizujeme aj z hľadiska lexikálneho na spisovné a nespisovné tvary, pri propriách sa členenie obmedzuje na onymické triedy (antroponymá, ojkonymá a i.), so zjednodušeným školským pojmoslovím *meno osoby, názov miesta*. Kategorizácia na štandardizovanú, úradnú podobú názvu, a neštandardizovanú, neúradnú podobe, absentuje. V značne redukovanej podobe onomastickej edukácie sa predkladajú propriá zväčša v štandardizovanej⁸⁸ podobe, bez špeciálneho poukazovania na ich podobu a možné varianty. Reflektujúc komunikačný aspekt vyučovania a základnú funkciu proprií je v edukácii nutné zohľadniť aj používanie neúradných podôb mien, ktoré sú v bežnej komunikácii frekventovanejšie. Neštandardizované názvy sa realizujú predovšetkým v ústnej podobe a v onomastike sú označované termínom *živé vlastné mená*⁸⁹. Mnohé z neštandardizovaných názvov sa nezachovali, viaceré sú zaniknuté, no existuje doložená ich písomná podoba (napr. v kartografických materiáloch, v kartotéke terénnych názvov v Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra v Bratislave). U niektorých vlastných mien aktuálne sledujeme ich postupný zánik. Onomastici sa usilujú tieto podoby zachytiť v terénnom výskume rozhovormi s respondentmi najstaršej generácie, excerpiciou písomných prameňov a máp, v minulosti aj súpisovými anketovými akciami pomocou dotazníkov. V porovnaní s apelatívnou slovnou zásobou sú tieto názvy v rovnakej pozícii ako zastarané názvy, na čo odporúčame pri výučbe vlastných mien špeciálne upozorňovať, pretože dynamika slovnej zásoby sa rovnako dotýka oboch sústav. Sú cenným zdrojom nielen pre historickú jazykovedu a dialektológiu, ale aj pre iné vedné odbory (biológiu, archeológiu, geografiu). Jazykovedný výskum proprií (štandardizovaných, ale i neštandardizovaných) dokumentuje nielen kontinuálny vývin slovenčiny, ale zároveň poskytuje podporný materiál napríklad aj geodetom pri spätnej identifikácii pozemkov a vysporiadavaní majetkových práv, geneológom pri hľadaní rodokmeňa a predkov podľa názvov samôt a pod.

Je paradoxom, že propriá sa vyučujú v rámci morfolologickej roviny jazyka ako subkategória podstatných mien, no kategóriám, ktorým sa venuje pozornosť pri substantívach,

⁸⁸ „Štandardizácia geografických názvov sa organizuje na úrovni Organizácie Spojených národov, ktorá túto činnosť koordinuje a usmerňuje prostredníctvom prijatých rezolúcií... (Tie – pozn. autorky) majú charakter odporúčaní.... V podmienkach Slovenskej republiky (ďalej SR)... základný legislatívny rámec štandardizácie geografických názvov tvorí zákon Národnej rady SR č. 215/1995 Z. z. o geodézii a kartografii v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon“) a vyhláška Úradu geodézie, kartografie a katastra SR č. 300/2009 Z. z., ktorou sa vykonáva zákon Národnej rady SR o geodézii a kartografii (ďalej len „vyhláška“).“ (Miklušová, 2010, s. 25 – 26). „Štandardizáciu geografického názvoslovia v SR má v súčasnosti ... v kompetencii vláda SR, ktorá určuje a mení názvy obcí, okresov a krajov, Ministerstvo vnútra SR a jeho podriadené zložky názvy častí obcí a názvy základných sídelných jednotiek (a urbanistických obvodov), Úrad geodézie, kartografie a katastra SR názvy ďalších menších sídelných geografických objektov (samôt, kopaníc, lazov, horární a pod.), ale hlavne názvy nesídelných geografických objektov.... Odborné stanoviská pre uvedené štátne orgány pripravujú ústredné názvoslovné komisie pri Ministerstve vnútra SR a pri Úrade geodézie, kartografie a katastra SR, ktoré sú zložené z odborníkov geodetov, kartografov, jazykovedcov, historikov, geografov, hydroológov, environmentalistov i turistov z rozličných rezortov a odborov, aby sa pri činnosti týchto komisií mohli dosahovať čo najlepšie výsledky. Celkový dohľad nad kodifikáciou spisovného jazyka a nad štandardizáciou geografického názvoslovia má ...Ministerstvo kultúry SR“; Majtán, 2010, s. 18).

⁸⁹ V inojazyčnej onomastickej terminológii názov *živé meno* nenachádzame, preto sa v prekladoch používa pojem *living name* alebo *unofficial name*.

sa pri propriálnych znakoch venuje pozornosť minimálna. Výučba sa opiera o najmarkantnejší diferenciačný znak – formálnu, vonkajšiu podobu vlastného mena (veľké začiatkové písmeno). Školský prístup nedoceňuje pozíciu proprií a ich špecifiká v každej oblasti, preto ich aspoň v stručnosti načrtne v nasledujúcich podkapitolách.

2.6.6.1 Zvuková stránka proprií

Zvuková podoba jazyka sa v predmete slovenský jazyk a literatúra zaraďuje do témy zvukovej roviny, ktorá sa člení na ortografickú a ortoepickú časť. Ortoepická stránka má silnejšie zastúpenie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, hoci sa priamo neorientuje na prácu s propriálnou sústavou. Dominantnou stránkou je stránka ortografická (kap. 2.6.6.1), ktorú nie vždy pedagógovia správne spájajú zo zvukovou. V edukácii vôbec chýba poučenie žiakov o tom, že pravopisná podoba je zachytením prvotnej, zvukovej podstaty slova. Zvuková stránka vlastných mien má v edukácii vysoký potenciál, hoci v súčasnosti nevyužívaný. Onomastická edukácia, rovnako ako všetky ostatné oblasti, je naviazaná na primárnu zručnosť žiaka (viac o tom Palenčárová et al., 2003, s. 20), ktorou je počúvanie, t. j. recipovanie zvukovej stránky jazykového znaku. Prostredníctvom počúvania si dieťa už v prenatalnom štádiu (hoci tu by sme mohli hovoriť skôr o počutí) osvojuje zvukové charakteristiky materinského jazyka. Jazyk sa učí imitáciou, napodobňovaním zvukov rečového vzoru, pričom rozpoznávanie foném je najdôležitejším krokom pri učení sa a vybavovaní vlastných mien. Prvé slová, ktoré dieťa produkuje, sú fónicky motivované (priemerne až 78 % všetkých slov), predovšetkým onomatopoické imitáty a slová s reduplikovanou slabičnou štruktúrou (Slančová et al., 2018, s. 55). Špecifickú fonológiu majú aj propriálne znaky. Auditívne vnímané proprium z hľadiska rozpoznávania sa realizuje mapovaním od zvukovej podstaty onymickej jednotky k sémantickej informácii (akt vnímania reči). Pri písanej podobe vlastného mena môže zvuková štruktúra propria absentovať a percipient mapuje vlastné meno od ortografie k špecifickým vlastnostiam individuality, sémantickým informáciám (Brédart et al., 2002). Fonologická štruktúra vlastného mena je jednou z dôležitých vôdzok pri identifikácii mena, resp. pri jeho rodovom odlíšení v prípade antroponymickej sústavy. Na vzorke 59 detí navštevujúcich materskú školu sme zrealizovali sondu, skúmajúcu, do akej miery tieto deti vnímajú rodové rozdiely na základe koncového vokálu. Prezentovali sme 3 pseudoslová (*Azo*⁹⁰, *Aza*, *Aze*), ku ktorým mali deti ako k menám priradovať obrázky chlapca, dievčaťa a dieťaťa. *Azo* ako mužské meno určilo 29 detí z 59 (ostatné ho neurčili vôbec), k ženskej podobe *Aza* sa priklonilo 44 detí a stredný rod *Aze* určilo iba 13 detí, čím sa prejavil fakt, že stredný rod je gramatickým, nie prirodzeným rodom. Určovanie stredného rodu bolo najproblematickejšou kategóriou, trojročné deti ju neboli schopné určiť vôbec, ženský rod, naopak určovali najstabilnejšie. Predstavitelia antropozofického smeru, zvukového symbolizmu (*sound symbolism*), ktorý lexikálny význam chápe ako súčasť fonologickej štruktúry samotného slova (Fredrickson, 2007) či fonetického symbolizmu⁹¹ (*phonetic symbolism*; Sapir, 1929, In: *ibid.*), pripisujú zvukovej stránke jazyka

⁹⁰ Nepoužili sme silnú nulovú koncovku maskulín, pretože sme predpokladali, že deti budú vychádzať zo zvukovej symboliky slov typu „tato, ocko“ a i. V ďalšom prieskume využijeme silnú koncovku.

⁹¹ Pri zvukovom symbolizme medzi zvukom a významom slova existuje prepojenie.

sémantický charakter. S. Brédart et al. (2002), inšpirovaní viacerými výskumami (Bagett – Ehrenfreucht, 1982; Bloomfield, 1933; Sapir, 1929; English, 1916 a i.), akcentovali význam fonetickej symboliky pri tvorení aj recipovaní vlastných mien – asociácie medzi zvukom a významom propria. Podľa výskumu L. Bloomfielda (1933, In: *ibid*) anglické slová spojené so stacionárnym svetlom sa zväčša začínali na skupinu hlások *gl-* (*glare, glow, gloom*), slová súvisiace s pohybujúcim sa svetlom na skupinu *fl-* (*flare, flicker, flash*). Pri recepcii slov sa percipient rovnako riadi zvukovými asociáciami, napr. v experimente E. Sapira (1929, In: Brédart et al., 2002) respondenti priradľovali jednoslabičné znaky k predmetom iba na základe samohlások *a* a *i*. Výskum ukázal, že znaky obsahujúce vokál *a* respondenti spájali s veľkými predmetmi a znaky *s i* s predmetmi menších rozmerov. Existenciu univerzálnej fonetickej symboliky predstavil v známom experimente L. E. Marks s pseudoslovami *takete a maluma* (v modifikovanej podobe iných experimentátorov *taketa, baluma*). Nemáme vedomosť o podobnom domácom výskume, no zaiste by priniesol zaujímavé výsledky pre onomastickú edukáciu. Pri teórii univerzálneho fonetického symbolizmu fonémy alebo ich kombinácie sprostredkujú rovnaké geometrické, afektívne a tonálne kvality všetkým používateľom jazyka (Brédart et al., 2002). Výskumy síce potvrdili existenciu fonetickej symboliky, no mapovanie fonéma – význam je subjektívne a každý fonémový reťazec môže mať veľa rozličných konotácií, ktoré nie sú univerzálne (Brédart et al., 2002).

Fonetická štruktúra apelatív a proprií je odlišná. Propriá navyše nezriedka preberáme z cudzích jazykov a prispôsobujeme ich domácej fonológii, tak napríklad názov *Helsinki* v rozličných jazykoch používatelia vyslovujú ako *Helsínki* (s prízvukom na druhej slabike), hoci korektná podoba je s prízvukom na prvej slabike – *Hélsinki* (porov. Broschart, 2010, s. 25). Podľa J. Sabola (1980, s. 36) propriá voči apelatívam vykazujú odlišnú zvukovú výstavbu vo frekvenčných, kombinačných a distribučných zákonitostiach foném. Z hľadiska frekvencie ide o opozíciu konsonantnosť – nekonsonantnosť, vokálnosť – nevokálnosť. Príznačnosť frekvencie majú pritom fonémy, resp. ich kombinácia, nachádzajúce sa v slovenskom systéme na periférii (*Móric, Gábor, Běl, Fedor...*); hiáty (*Teo, Viola...*); spoluhláskové skupiny (*Mojš, Ol'dza...*) a iniciálové *a, e, i* (*Anna, Elena, Eva...*). Pri kombinačných zákonitostiach, napr. pri spoluhláskovej skupine, nemôže stáť vedľa seba znelá a neznelá šumová spoluhláska, pretože prichádza k neutralizácii, no vznikajú kombinácie typické pre cudzí jazyk, napr. kompaktná a ostrá a tupá spoluhláska – *Jolana, Žofia, Gemer...*; kombinácie *ja, čá, čé* (*Ján, Čáry, Jankovičé...*; *ibid.*). Dochádza tiež k narušeniu neutralizácie difúzných spoluhlások *d, t, n, l – e, i, í* (*Adela, Demeter...*) a výraznej zvukovej variabilite (*Agnesa/Agneša, Helena/ Elena...*; porov. *ibid.*, s. 37 – 38). C. Houghová (2000, s. 1), S. K. Wrightová (2006), A. Fredericksónová (2007) a iní na základe predchádzajúcich výskumov skúmali dištinkívne znaky anglických antroponým, preferencie pomenúvateľov viažuce sa na zvukovú stránku propria a genderovú polarizáciu pri percepcii rodných mien. S. K. Wrightová (2006) u univerzitne vzdelaných používateľov anglického jazyka zistila vplyv silných fonologických štruktúr na predikciu pohlavia. Respondenti za mužské mená považovali jednoslabičné pseudoslová (*novel name*) končiace sa konsonantom, dvojslabičné slová končiace sa samohláskou určovali ako ženské mená. K rovnakým výsledkom dospela aj A. Fredericksonová (2007), v ktorej výskume respondenti za ženské mená považovali navyše aj tie, ktoré nemali prízvuk na 1. slabike, pokiaľ pri mužských bol prítomný. Ženské mená obsahovali podľa výskumov viac zvukov (Slater – Feinman, 1985, In: Hough, 2000, s. 1;

Cutler et al., 1990, In: *ibid.*), dvojnásobne vyšší počet otvorených slabík (pri výbere mena ide o rozhodujúci znak – až polovica mien obsahovala otvorenú slabiku a ostatné zväčša sonóru; Slater – Feinman, 1985, In: Frederickson, 2007), líšili sa pozíciou prízvuku slabík (Slater – Feinman, 1985, in: Hough, *ibid.*) či väčším počtom suffixov. J. C. Cutler et al. (1990, In: Hough, 2000, s. 1) zistili, že pokiaľ anglické maskulína sú z hľadiska fonologickej štruktúry totožné s apelatívnou štruktúrou, feminína sú dlhšie, s vyšším počtom prízvukných slabík. Na ilustráciu fonologických rozdielov v antroponymách (*name phonology*) z aspektu genderových rozdielov uvádzame tabuľku:

| Phonological feature | Gender cue | Studies supporting |
|---|------------|--|
| Smaller number of phonemes | Male | Slater and Feinman (1985); Barry and Harper (1995) |
| Smaller number of syllables | Male | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Initial stress | Male | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Consonant final | Male | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Lieberman and Bell (1992); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Stop consonant final | Male | Slater and Feinman (1985); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Obstruent consonant final | Male | Slater and Feinman (1985); Barry and Harper (1995) |
| Word initial consonant clusters | Male | Cassidy et al. (1999) |
| Internal [e] or [ɪ] | Male | Cassidy et al. (1999) |
| [eɪ] in first syllable | Male | Cassidy et al. (1999) |
| Larger number of phonemes | Female | Slater and Feinman (1985); Barry and Harper (1995) |
| Larger number of syllables | Female | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Greater ratio of open to closed syllables | Female | Slater and Feinman (1985) |
| Non-initial stress | Female | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Vowel final | Female | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Schwa final | Female | Slater and Feinman (1985); Cutler et al. (1990); Lieberman and Bell (1992); Barry and Harper (1995); Cassidy et al. (1999) |
| Sonorant consonant final | Female | Slater and Feinman (1985) |

Tabuľka 5: Fonologické rozdiely antroponým v genderových kontextoch (podľa A. Frederickson; 2007, s. 22)

Prezentovaná tabuľka (Tab. 5) uvádza výsledky výskumov realizovaných na tradične definovaných pohlaviach, ktoré v minulosti predstavovali najdôležitejšie kritérium pri voľbe mena. V súčasnosti sa trendy uberajú k akceptácii viacerých pohlaví a rozdiely v pomenovaní sa stierajú. Hoci fonológia už jestvujúcich mien je zachovaná, pretože odráža pôvod východzieho jazyka (gréčtina, hebrejšina, latinčina, slovančina a pod.), novovznikajúce mená budú mať tendenciu unisex mien. Používanie mien je silne konvenčné a rovnako je konvenčné aj používanie zvukov v reči (porov. Frederickson, 2007, s. 1). Zmenou konvencií, náhľadom na používanie mien, sa zmení aj fonologická štruktúra proprií (v tom prípade bude znova odrazom používateľa) a zotrie sa špecifická „name phonology“ typická pre mužské a ženské rodné mená. Táto špecifická fonológia podľa Ohalu (1994, In: Frederickson, *ibid.*) súvisí s fylogenezou človeka a s procesom produkcie zvukov u mužovi, ktoré majú nižšiu frekvenciu a evokujú tak agresivitu a silu. Túto teóriu by podporilo vysvetlenie vnímania genderového rozdielu (Barry – Harper, 1998, In: Hough, 200, s. 2), že mená so silnými zvukmi, t. j. evokujúcimi silu, sú často dávané chlapcom, a mená, ktoré obsahujú atraktívne

zvuky, dievčatám. Za atraktívne rodičia považovali podľa výskumu⁹² (Slater – Feinman, 1985, In: Frederickson, 2007, s. 14) mená, ktoré zodpovedali takýmto kritériám: dĺžka mena v počte foném, slabík, otvorenosť a zatvorenosť slabiky, prítomnosť začiatkovej a koncovkej fonémy a prozódia mena. Používatelia mien pritom preferovali kratšie formy mien (táto tendencia sa objavuje v posledných rokoch aj u slovensky hovoriacich, napr. *Leonard – Leo, Ronald – Ron, Zuzana – Zana, Slavomíra – Sláva* atď.). Pri súčasnej nominácii je zreteľné, že atraktívnejšími sa stávajú mená s netradičnými hláskovými kombináciami (*Lea, Teo, Leo, Zea*) a istou skratkovitosťou, ktoré J. Sabol (1980, s. 38) označil ako príznakové. Za príznakové možno považovať aj niektoré fonémy (v angličtine označované pojmom „silné“, t. j. ľahko zapamätateľné a identifikovateľné), ktoré vplývajú na vnímanie slova. Len na ilustráciu uvádzame zistenie I. Schlossa (1981, In: Brédart et al., 2002), že anglické i francúzske vulgarizmy najčastejšie obsahujú fonému *p* alebo *k* (čitateľ si môže porovnať situáciu s domácimi vulgarizmami) alebo 200 najúspešnejších obchodných značiek v USA v roku 1979 sa začínalo na silné fonémy „*k*“ alebo „*c*“. Motivačný potenciál uvedeného možno využiť v didaktickom výskume, ale aj priamo v edukácii pri projektových úlohách a modifikovaných formách heuristických úloh (napr. zistiť prieskumom, ako na respondentov vplýva meno bádateľa, rôzne predložené mená, akú majú preferenciu pri výbere mien a pod.).

Zvuková skladba mentálneho onomastikonu sa od apelatívneho lexikónu líši aj vyššou variabilitou. Pokiaľ pri apelatívne *zat'* existuje deminutívna podoba *zat'ko*, pri priezvisku sú známe podoby (pravopisné a grafické varianty) *Zatko, Zaťko, Zatyika, Zatyka* a pod. Variabilita mena dokáže byť jednou z pomôcok pri dešifrovaní lexikálnej jednotky. Prieskumom sa preukázalo, že ak nami ponúknuté slovo zvukovo nekorešpondovalo s apelatívnu slovnou zásobou, respondenti mali tendenciu hodnotiť ho ako proprium, teda znak zo súboru, pri ktorom predpokladajú nižšiu znalosť všetkých jednotiek (Beláková, 2012). Pri sluchovom dekódovaní lexikálnych jednotiek je dôležitá aj korektná ortoepická realizácia. Pokiaľ pri nedostatočnom sluchovom vneme pri všeobecnom pomenovaní, napr. recipient nepočul niektorú časť slova, je možné si apelatívum domyslieť, pri čiastočnej zvukovej podobe proprií sa táto možnosť znižuje. Percipient si môže proprium domyslieť, no jeho úsudok nemusí byť správny, napr. pri mene *Luká_* existuje možnosť doplnenia viacerých foném (*Lukáš, Lukáč...*). Prirodzene, aj pri propriách sa vyskytujú také, ktoré pri poznaní mikrokontextu vieme spoľahlivo doplniť aj v prípade čiastočnej zvukovej štruktúry. Čiastočná zvuková štruktúra (slabiky, morfémy) prezentuje parciálne vedomosti o štruktúre slova, ktoré sa prejavujú predovšetkým v situácii, keď si hovoriaci nevie vybaviť známe slovo, no má dojem, že sa mu bezprostredne vybaví. Častým javom je, že si dokážeme vybaviť informácie o objekte, no nedokážeme tento objekt pomenovať, napr. poznáme osobu, v myslí máme vytvorený jej obraz, no nie sme schopní vybaviť si jej meno. Tento stav vystihuje frazeologizmus „*mám to na jazyku*“ (v angličtine *the tip of the tongue state*⁹³). Ako prvý ho v súvislosti v propriami skúmal A. D. Yarmey (1973, In: Brédart et al., 2002) pomocou pomenúvania známych ľudí na fotografiách. Respondenti si pri problematickom vybavovaní

⁹² Výskum bol realizovaný na vzorke 489 študentov, ktorým bola položená otázka, aké meno by dali svojmu dieťaťu.

⁹³ TOT je pocit, že slovo je známe; neschopnosť spomenúť si na slovo, ktoré človek pozná a zdá sa mu, že sa mu bezprostredne vybaví. Štruktúralne informácie o slovách, napr. začiatkové písmeno, sú hovoriacemu zväčša známe a tvoria základ pre neskoršie vybavenie mena (Brédart et al., 2002).

mena pomáhali rozličnými pomôckami. Až 68 % si spomenulo na iniciály krstných mien, 59 % na iniciály priezvisk a až 70 % respondentov vedelo určiť správny počet slabík v mene. Experiment T. Brenna et al. (1990, In: *ibid.*) potvrdil funkciu začiatočného písmena ako vôdzky pri vybavovaní si mena; iniciála bola dokonca efektívnejšia ako obrázok pomenúvanej osoby. Experimentátori však zistili, že čiastočné informácie, akými sú iniciály, podobne znejúce slová, morfémy a pod. neboli efektívne u starších respondentov. Podľa štúdie D. M. Burkeho et al.⁹⁴ (1991, In: *ibid.*) si starší používatelia nevedeli častejšie vybaviť propriá, pomenovania objektov, adjektíva a slovesá. Z propriálnej sústavy tvorili najproblematickejšiu skupinu antroponymá a toponymá. Toponymá predstavovali ťažšiu oblasť aj pre používateľov stredného veku. Respondenti vo veku cca 19 rokov mali problém s vybavovaním abstraktných pojmov, z propriálnej oblasti názvami diel („titles“). Celkovo podľa výskumu mali respondenti problémy pri vybavovaní proprií až v 65 % prípadov, v apelatívnej sfére to bolo 12 % pre názvy objektov a 23 % na označenie abstrákt (*ibid.*). Až 60 % starších respondentov malo problém pri vybavovaní proprií, na základe čoho E. A. Lovelace a P. T. Twohig (1990, In: Brédart et al., 2002) usúdili, že starnutie ovplyvňuje vybavovanie si vlastného mena, ktoré je podľa G. Cohenovej (1990, In: *ibid.*) zložitejšie, pretože propriá sú významovo prázdne⁹⁵. Sémantika vlastného mena je pri jave „mať na jazyku“ známa, absentuje zvuková podstata pojmu.

Dôležitou vôdzkou pri percepcii proprií je aj zvuková asociácia. Náhodným výberom sme oslovili niekoľko žiakov 5. ročníka a v časovo-priestorovom horizonte im odprezentovali ojkonymum *Hong Kong* a pseudoslovo *bung du*. Na základe predchádzajúcich znalostí o meste *Hong Kong* a časovo-priestorovej styčnosti všetci zaradili pseudoslovo *bung du* medzi ojkonymá. Výraznú úlohu zohráva aj hláskoslovná štruktúra realizovaná v zvukovej podobe, napr. pri názve *Rajčule*⁹⁶ (porov. Beláková, 2010, s. 46) oslovení žiaci asociovali toponymum s apelatívom „*rajčina*“, ktoré bolo nielen podkladom pre falošnú interpretáciu názvu žiakmi počas edukačnej vychádzky, ale aj pre ľudovú etymológiu v skúmanej obci. Dochádza tu k interlingválnej vplyvom, na základe ktorých možno v edukácii poukázať na otvorenosť onymického systému, vzájomný vplyv jazykov a ich kontakty, neizolovanosť národného jazyka a pod. Žiaduce je venovať pozornosť aj ľudovým etymológiám, ich konfrontácii s faktami (aktivity vhodné na kritické myslenie v jazyku). Zaujímavé je pozorovanie grafickej podoby mena, kopírujúcej zvukovú stránku takýchto proprií⁹⁷, napr. v názvoch *Štampoch* (západné Slovensko; Beláková, 2014), *Kolpach* (stredné Slovensko; Krško, 2008, s. 108) prišlo k modifikácii pôvodných tvarov *Steinbach*, *Goldbach* a napriek ich odlišnej lokalizácii nastala rovnaká konsonantická alternácia. Hláskové zmeny súvisia s bavorskou kolonizáciou používajúcou špecifický dialekt, ktorý sa následne odzrkadlil v písomnej podobe. Názvy, ktoré majú odlišnú zvukovú stavbu, sú zväčša desémantizované, sémanticky nepriezračné a problematické aj z hľadiska ich etymológie, preto je vhodné ich do edukácie zaraďovať až vo vyšších ročníkoch sekundárneho vzdelávania. Pri nižších ročníkoch je žiaduce, aby sa žiak najprv oboznámil so zvukovou podobou propriá (je nevyhnutné, aby ju pedagóg ortoepicky

⁹⁴ Výskum realizovali počas 4 týždňov na respondentoch vo veku priemerne 19, 39, a 71 rokov. Získali vzorku celkovo 686 prípadov, keď mali respondenti „meno na jazyku“

⁹⁵ S názorom, že propriá sú významovo prázdne sa nestotožňujeme.

⁹⁶ Z nemeckého *reiten, e Schule* – cvičisko jazdeckých koní; terénny názov z obce Voderady.

⁹⁷ Adaptácii cudzích proprií, predovšetkým anglických, sa venoval v ostatnom čase M. Ološtiak (2018).

korektne realizoval), jeho fonologickou štruktúrou, schopnosťou fonémy zmeniť význam mena (tak ako pri apelatívach) a existenciou fonetickej symboliky. Zvlášť zdôrazňujeme ortoepickú stránku vlastných mien, pretože jazyková prax ukazuje, že v poslednom období sa z výslovnosti vytráca hláska *l'*, a tak sa mená slovanského pôvodu (*Milica, Milena*) realizujú s tvrdou výslovnosťou, ktorá je príznačná pre mená neslovanského pôvodu (napr. *Oliver, Elena*). Stieranie týchto rozdielov zároveň sťažuje nácvik pravopisu. Tvrdá výslovnosť sa realizuje aj v menách ako *Tibor, Martin, Helena* a i., v praxi sa, paradoxne, viaceré z nich pod vplyvom nárečí vyslovujú mäkko. Výslovnosť tvrdej či mäkkej hlásky má etymologický základ, ktorý žiaci základnej školy nie sú schopní dešifrovať, preto je namieste poučiť ich o existencii kodifikačnej príručky slovenskej výslovnosti (Kráľ, 2016) a takisto o Pravidlách slovenského pravopisu v prípade písomnej realizácie mena. Žiak v edukácii 21. storočia už nie je encyklopédiou ovládajúcou výslovnosť všetkých názvov, ale žiakom, ktorý si dokáže jednotlivé mená na základe zvukovej či písomnej podoby vyhľadať a korektne v komunikačnej situácii realizovať.

2.6.6.2 Pravopisná stránka proprií

Pri prvotnej percepcii vlastného mena jedinec rozpoznáva fonologické alebo grafické prvky textu a prisudzuje im významy, pričom výrazne signifikantnú pozíciu zastáva veľké začiatkové písmeno. Vizualne tvary proprií sú závislé od zvládnutia elementárnej zručnosti písania, ktoré prebieha niekoľkými štádiami a u jednotlivých detí sa môžu líšiť (viac o tom Liptáková, 2007), preto je problematické jednoznačne určiť hranicu, keď dieťa dokáže napísať proprium. Dieťa predškolského veku sa ako prvé učí napísať vlastné meno, a to na základe odpisu tlačenej vzoru. Najprv píše tvarovo jednoduchšie písmená (veľké tlačené: A, O, E, M, K, R, B) bez toho, aby im prisudzovalo správny názov a proces písania písmen slovne komentuje (ibid.). Ako pri zvukovej identifikácii mena dôležitú úlohu zastávala iniciála, rovnaký mechanizmus funguje aj pri počiatkovom písaní. Dieťa spočiatku píše iniciály vlastného rodného mena, prípadne vymýšľa skratku pozostávajúcu z niektorých písmen mena a číta ju ako svoje meno (ibid.). Prítomný je tu „the name letter effect“ (kapitola 2.1.1) a exkluzivita písmen vlastného mena, ktorým sa dieťa následne s veľkou motiváciou prezentuje na vlastných výtvoroch. Písanie je zložitým procesom zaznamenávania myšlienok a u detí je jeho spracúvanie v súvislosti s propriami odlišné ako u dospelých používateľov (Brédart et al., 2002). Podľa S. Brédarta et al. (2002) rozpoznávame vizuálnu formu slova prostredníctvom inej rozpoznávacej jednotky ako pri identifikácii sluchovej formy slova (prístup duálnej lexiky). Písaná reč je abstraktnou rečou a „práve abstraktnosť ... je vzhľadom na konkrétny spôsob myslenia dieťaťa jednou z najväčších ťažkostí, s ktorými sa dieťa stretáva v procese osvojovania písania“ (Liptáková et al., 2011, s. 290). E. Liptáková et al. (ibid.) preto zdôrazňujú, že žiak by mal pri „akomkoľvek písaní ... poznať jeho zmysel“, o to viac pri propriálnej problematike. Pri grafickom stvárňovaní propria dieťa vychádza z vedenia o onymickom objekte, pričom sa opiera o dva druhy pamäti – rozpoznávanie⁹⁸ (realizuje sa za prítomnosti onymického objektu) a vybavovanie (spomienky na neprítomný onymický objekt; Piaget – Inhelder, 2014, s. 65). „Písanie detí je pokračovaním ich myslenia“ (Palenčárová,

⁹⁸ Prítomné už u dojíciat, napr. pri rozoznávaní prsnej bradavky (Piaget – Inhelder, 2014, s. 66).

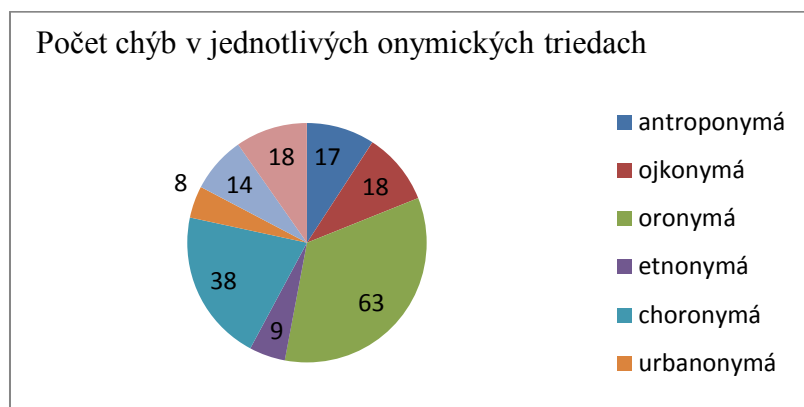
2003, s. 22) a predpokladom písania je pravopis. Nie ako cieľová požiadavka, ale ako prostriedok. Písanie ako zložitý proces si vyžaduje predchádzajúcu zautomatizovanú zručnosť písania (grafických zručností) i ortografických zručností zároveň. Pravopis je podľa Pravidiel slovenského pravopisu (2000, s. 26) definovaný ako „súbor znakov a pravidiel na zapisovanie jazykových prejavov písmenami (malými a veľkými) a interpunkčnými (rozdeľovacími) znamienkami.“ Ortografia patrí do oblasti písania, no ako upozornila J. Palenčárová (2003, s. 21), problémom je, že „mnohí z nás nechápu písanie ako komunikačnú zručnosť, ale ako zvládnutie jeho nástrojov – krasopisu a pravopisu“. Pravopis predstavuje jednu z najzložitejších oblastí jazykového vzdelávania, a to z dvoch dôvodov: je ortograficky korektnou písomnou realizáciou jazykových pravidiel (to predpokladá zvládnutie elementárnej zručnosti písania) a zároveň transformáciou jazyka do jeho vizuálnej podoby. Už v 30. rokoch 20. storočia sa začali objavovať názory, že „slovenský pravopis je ťažký a škola nezvláda svoju úlohu“ (Letz, 1933/34, In: Chomová, 2019, s. 8). Ortografické ťažkosti evidujeme celosvetovo, už v roku 1949 na ne napr. v Španielsku upozornil E. V. Mínguez (1949, ss. 612), ktorý vníma ortografické kompetencie ako veľmi slabé, pričom príčinu vidí predovšetkým v nedostatočnom didaktickom spracovaní. Hoci sa pozícia ortografie v súčasnej technologicky vyspelej spoločnosti znižuje, čo spôsobujú korekčné programy v technologických zariadeniach a benevolentnosť používateľov jazyka voči chybovosti písaného prejavu (krátke textové správy, mejly či iné druhy komunikátov bez používania interpunkcie, rozlišovacích znamienok, veľkých písmen a pod.), požiadavky na jeho zvládnutie sa v školskej dokumentácii neustále preceňujú. Základnou požiadavkou v komunikácii sa stáva ekonomickosť a zrozumiteľnosť vyjadrovacích prostriedkov, príp. vizualizácia obsahov, ktorá je v akomsi rozpore s abstraktnosťou tradičného písomného vyjadrenia. Pravopis všeobecných podstatných mien je vo všeobecnosti jednoduchší ako pravopis vlastných mien, pretože lexikálny prístup (acces) k propriám si vyžaduje aktiváciu viacerých uzlov (porov. kapitolu 2.6.6.2), konfrontáciu medzi „konkurenčnými“ uzlami zneprehľadňujúcimi identifikáciu propria. Sémantický charakter oným považujeme za východiskový pri pravopisnom výcviku. V edukácii sa onymický znak však redukuje na výlučne jazykový znak (porov. aj Blanár, 1996a) so špecifickými pravopisnými charakteristikami. Vizuálna diferenciácia propriálneho znaku od apelatívneho sa realizuje prostredníctvom veľkého začiatočného písmena, ktoré býva často zmieňované vo vedeckých definíciách i školských poučkách ako determinatívny prostriedok. Veľké začiatočné písmeno je však konvenčným sprievodným znakom a nesúvisí priamo s podstatou vlastného mena. Ako sa vyjadril A. Frontier (1997, In: Vaxelaire, 2016), „v prípade, že by veľké začiatočné písmeno malo determinovať proprium, stačilo by veľké písmeno, aby sa apelatívum transformovalo na proprium.“ Hoci ide o pomerne výrazný znak proprií, nie je výlučný, pretože v ostatnom prípade by to znamenalo, že jazyky, ktoré nerozlišujú malé a veľké písmená, napr. arabčina, nedisponujú onymickými sústavami. Preceňovanie veľkého začiatočného písmena v edukácii spôsobuje nesprávne chápanie funkcie vlastného mena, o čom svedčia napríklad výsledky výskumu (porov. Beláková, 2010, s. 43), v ktorom až 67 % opýtaných žiakov charakterizovalo proprium ako *jazykový prvok písaný s veľkým začiatočným písmenom*. Na primárnom stupni túto oblasť skúmala M. Tkáčová (2012, s. 414) a rovnako zistila, hoci bez číselného kvantifikátora, že žiaci chápu proprium ako slovo s veľkým začiatočným písmenom. Celkovo 50 % respondentov z nášho výskumu uviedlo, že veľké

písmeno je zároveň dôvodom, prečo sa problematika proprií osvojuje v predmete slovenský jazyk a literatúra. Vlastné mená z tohto aspektu považuje 25 % respondentov za „zbytočné“ a „písanie veľkých písmen za náročné“ (porov. Beláková, *ibid.*). Problematika pravopisu vlastných mien patrí dlhodobo k najťažším, ako na to upozornili Z. Topil (2013, s. 74) či J. Štefanovič (1965; 1967, s. 19), podľa ktorého 3, 4 % z celkového počtu pravopisných chýb (0, 7 chýb na 1 prácu) tvoria chyby z propriálnej témy. Podľa výskumu prezentovaného v roku 1965 (Štefanovič, 1965, s. 264) predstavovali propriálne chyby spolu s interpunkciou najťažšiu oblasť (61, 4 chýb na 100 možných). Edukanti sa pri chybách dopúšťajú dvoch druhov chýb. V 72, 1 % chybovosti podľa J. Štefanoviča (1967, s. 19.) absentovalo veľké začiatkové písmeno (v prieskume K. Jenčovej (2013) to bolo 51 % žiakov) a v 27, 9 % žiaci umiestňovali veľké začiatkové písmeno na neadekvátne miesto (porov. aj Štefanovič 1965).

Na problematické písanie veľkých písmen v propriách sa poukazovalo už v 60. rokoch minulého storočia (Oravec, 1960, In: Chomová, *ibid.*), t. j. v počiatkoch formovania lingvodidaktiky a téma je aktuálna dodnes. Pokiaľ v minulosti boli problematickými domáce vlastné mená, v súčasnosti pravopis významne ovplyvňujú interlingválne podoby proprií a exonymá, pri ktorých musí aj dospelý používateľ siahnuť po príručke. J. Štefanovič (1967, s. 19) veľmi správne upozornil na fakt, že problematický je nielen pravopis žiakov, ale aj učiteľov. Inšpirujúc sa týmto tvrdením podrobili sme obsahovej analýze 144 diktátov a 78 korekturných cvičení budúcich učiteľov, ktorej cieľom bolo zistiť, či študenti ovládajú pravopis proprií, do akej miery v ňom chybujú a ktoré onymické triedy im spôsobujú najväčšie problémy. Vo všeobecnosti treba skonštatovať, že študenti sa dopúšťajú pri propriách väčšieho počtu chýb pri konštrukčných úlohách a diktátoch ako pri korekturných úlohách, pri ktorých už majú sprostredkovanú jednu vizuálnu formu. Pokiaľ v diktátoch chyby v propriách predstavovali 18,86 % celkového počtu chýb, v korekturných to bolo iba 0,02 % chýb. Chybovosť vo vlastných menách sa pri diktáte pohybovala v počte 1,52 chyby na študenta (počet všetkých chýb na študenta – 11,53), pri korekturnom cvičení 0,17 chyby na študenta (počet všetkých chýb – 7,26 na študenta). Celkovo chyby možno rozdeliť do troch známych kategórií: 1. zaznamenanie propria s malým začiatkovým písmenom (v jednom alebo viacerých členoch: *slovenská akadémia vied, s českmi, príručka pravidiel slovenského pravopisu, slovenská republika, Ľudovít štrnásty* a i.); 2. zaznamenanie nepropriálneho prvku s veľkým začiatkovým písmenom, akoby malo status propria (*Zemeguľa* (2x), *Dolnopovažský región* (3x), *Benátska píla* (2x), *Lieska obyčajná* (1x), *predmet Slovenský jazyk* (4x), *V Malých sedliackych záhradách* (1x), *Martinská Matica slovenská* (1x), *Gruzínska hora Ušba* (5x) a i.); 3. vynechanie propria, jeho nezaznamenanie (*Šaštín* (?? slovo)⁹⁹). Ako najproblematickejšia skupina sa prejavili metaforické názvy *Strašná hora* (20x – *strašná hora, Strašná Hora*), *Cesta do neznáma* (33x – *cesta do neznáma*), *Mesto stých brán* (11 študentov z 12 zapísalo podobu *mesto stých brán*). Rovnako neistou oblasťou boli choronymá, v ktorých študenti chybovali až 38x (*Stredné Považie* – 6x, *stredné povazie* – 1x, *Severná amerika* – 1x, *severná Amerika* – 5x, *slovenská republika* – 1x). Najťažším slovným spojením bol názov *Česko-Slovenská federatívna republika* (*Česko-slovenská f. r.* – 2x, *československá f. r.* – 1x, *Československá Federatívna r.* – 1x, *Československá f. r.* – 18x), menej náročným názov *Československá republika* (*Česko-Slovenská Republika* – 1x,

⁹⁹ Príklad uvádzame v podobe, v akej ho uviedol študent v diktáte.

Československá Republika – 1x). Daný stav nesúvisí úplne s neovládaním pravidiel pri písaní vlastných mien, dokumentuje skôr nízku úroveň znalostí encyklopedického charakteru propria. Problematickými vo všeobecnosti neboli antroponymá (*Terézia Vansová, Matej Bel, Anton Bernolák, Samuel Czambel* a i.), no chybovosť sme zaznamenali v dvojslovných menách¹⁰⁰ *Ramzes druhý* (1x)¹⁰¹, *Maximilán druhý* (8 x), *Ludovít štrnásty* (9x), čo zasa podčiarkuje neznalosť obsahu onymického objektu. Na ilustráciu uvádzame prehľad všetkých chybné zaznačených onymických kategórií¹⁰² :



Graf 7: Prehľad chybovosti v jednotlivých onymických triedach v diktovanom texte

Z uvedeného prieskumu vyplýva, že budúci učители v aprobácii slovenského jazyka nedisponujú dostatočnými vedomosťami¹⁰³ prevažne z oblasti encyklopedických vedomostí o onymických objektoch. V prípade neistoty uprednostňujú písanie malého začiatočného písmena pred veľkým.

2.6.6.2.1 Stručný historický exkurz do ortografie vlastných mien

Slovenský pravopis je dynamicky sa rozvíjajúci, reagujúci na potreby používateľov jazyka, v súčasnosti s prihliadaním na sociolingvistické tendencie. Od prvej kodifikácie prešiel viacerými zmenami, ktoré sa dotkli aj pravopisu propria, a to v písaní grafém vo vnútri onymickej jednotky i na jej začiatku. Písanie vlastných mien v predkodifikačnom období charakterizuje predovšetkým nejednoznačnosť a rozkolísanosť vo vnútri názvu, napr. v dokladoch z cyrilo-metodského obdobia nachádzame v Cividalskom evanjeliári zápis ojkonyma *Couar* (*Kovar*; Pauliny, 1975/76, In: Liptáková et al., 2011, s. 299), v ktorom zapisovateľ imitoval zvukovú stránku toponyma a zápis modifikoval využíjúc znaky vlastnej sústavy písma (jednoduchý pravopis; Sičáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 299). Zápisy ako

¹⁰⁰ Mená uvádzame v pôvodnej chybnéj podobe.

¹⁰¹ Meno použité v korektúrnom cvičení.

¹⁰² Okrem uvedených sa v texte vyskytli tieto konkrétne chyby: *ušba* (2x), *veľký Kaukaz* (2x), *Severná Afrika* (2x), *Rimavská pila* (3x), *solivar pri Prešove* (5x), *Severná amerika* (1x), *severná Amerika* (5x), *ulica Jána Bottu* (4x), *Námestie Slobody* (1x), *námestie Slobody* (2x), *námestie slobody* (1x), *slovenská akadémia vied* (4x), *Slovenská Akadémia vied* (1x), *ministerstvo kultúry SR* (7x), *Hodžovsko-hattalovská reforma* (6x), *Šest'zväzkový slovník SJ* (4x), *príručka pravidiel slovenského pravopisu* (5x), *slovenská rukoväť* (1x), *slovník Slovenského jazyka* (1x), *buckinghamský palác* (1x).

¹⁰³ Upozornil už na to J. Štefanovič (1965).

Zbojnícka patak, Velka Banya, Czerná voda (Beláková, 2014) sú zasa dokladom o využívaní zložkového pravopisu používaného najmä uhorskými pisármi v neskoršom období, ktorí neovládali dostatočne grafický zápis slovenského jazyka. Na daných príkladoch je vo vyučovaní vhodné dokumentovať grafémy – zložky, z diachrónneho, ale i z komparatívno-synchrónneho hľadiska, t. j. ich výskyt v inojazyčných kultúrach (napr. maďarské zložky *cz, cs* a pod.). Diakritický pravopis bol zavedený až v 14. storočí (J. Hus – *De orthographia bohemica*, 1406; Sičáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 299) a v súčasnom jazyku sa používa spolu so zložkovým.

Konvencionalizované písanie veľkého začiatočného písmena v propriách bolo relatívne stabilné v jednoslovných pomenovaniach. Odlišné bolo písanie veľkého začiatočného písmena v apelatívach, napr. v bernolákovskom období, keď sa veľkým písmenom mali „odlíšiť podstatné mená (a s nimi súvisiace slová – pozn. M. B.) od prídavných mien“ (ibid., s. 300). Prejavila sa nejednoznačnosť, napr. apelatíva, vrátane deverbatív, *And'el, Američan, Wibrusowáňi, Zwršek* a i. (Bernolák, 1825) sa písali s veľkým začiatočným písmenom, no posesívne adjektívum *američanow* (ibid.) sa realizovalo s malým začiatočným písmenom. Rovnako deproprializované adjektíva v štúrovčine, napr. *gramatika Slovenská, Slovenské nárečje, v reči Récekej* či pomenovania jazykov *v Ruštine, Taliančine, Slovenčine, Sanskrit'* (Štúr, 1846) vyznievali v porovnaní so súčasnou sústavou nesystémovo. Na druhej strane, formy *indoeuropejske reči, indická, afganská, perská, rímská, galská* (reč – pozn. M. B.) zaznačoval L. Štúr (ibid.) s malým začiatočným písmenom, čo je znakom pravopisej neustálenosti. O ustálenosť sa pokúsili autori reformnej hodžovsko-hattalovskej úpravy v Krátkej mluvnici slovenskej (Hodža et al., 1852), kde sa s veľkým začiatočným písmenom napísali vlastné mená, no autori k nim zaradili aj „vlastné mená“ *Slovenčina, Čeština, Staročeština, Litvančina* a i. (ibid., s. 61). Naproti tomu sa vyskytli adjektíva *staročeskými, českých* a i. (Hodža et al., 1852). Veľké začiatočné písmeno sa používalo aj na znak úcty (*Vaša Svet(l)osť, Dústojnosť, Prevelebnosti Vašej*; ibid., s. 61), no lexéma nebola klasifikovaná ako propriálna. Práve na tento prvok je nutné v onomastickej edukácii upozorniť, t. j. že veľké začiatočné písmeno sa používa aj na znak úcty, čím sa zvyrazňuje výnimočné postavenie oslovenej osoby (v 2. ročníku ZŠ pri téme vykania a tykania v písomnostiach). Ustálenejšie pravidlá nachádzame v diele S. Czambla Rukoväť spisovnej reči slovenskej (1902), ktorý zaradil do príručky samostatnú kapitolu Kde sa pišu veľké litery (1902, s. 271). Písanie veľkého začiatočného písmena ustáľuje v týchto menách¹⁰⁴: zemepisného označovania, hviezd a súhvezdí, národov, osôb, zosobnených bytostí a zosobnených pojmov, zvierat, nemovitých diel kultúry (domy, mosty, násypy, prieplyvy...), úradne užívaných názvov (podniky, spolky, kasína...), spisov a časopisov, sviatkov, Boha, Ježiša Krista, Panny Márie a všetkých podstatných a prídavných mien, ktoré ich zastupujú. Viacslovné názvy honov odporúča písať v podobe *na Skalke, v Jame, u Chodníka* (ibid., s. 272), pretože za proprium považuje iba druhú časť pomenovania. V nasledujúcich rokoch bolo písanie veľkého začiatočného písmena relatívne stabilné, najvýznamnejšie zmeny v pravopise vlastných mien sa odzrkadlili až v Pravidlách slovenského pravopisu z roku 1991, v ktorých autori zhodnotili „ako dozretý problém ... nový spôsob písania názvov typu *Ulica osloboditeľov* ... a pod.“ (PSP, 1991, s. 14) namiesto *ulica Osloboditeľov*, pretože podľa

¹⁰⁴ Na ilustráciu dobovej terminológie používame pôvodné pojmoslovie.

teoretických onomastických východísk sa za vlastné mená pokladajú ako celok. Na porovnanie, v gréčtine sa za názvy považujú len súčasti onymickej jednotky, napr. *ulica Stadiou – i odhos Stadhiu, ulica Solonos – i odhos Solonos* (Marmaridou, 1989, s. 359; porov. Czambel, 1902). Vo Francúzsku na nejednoznačnosť v pravopise proporíí upozornila S. Leroyová (2004, s. 10) na príklade urbanonyma *Rue de la Paix/ rue de la Paix* (Mierová ulica). Okrem písania urbanonym sa v nových Pravidlách (1991) zjednotilo písanie historických mien/antroponým (*Ziči, Pálfí, Okoličáni* a i.), čo na verejnosti vzbudilo diskusiu a negatívne postoje najmä zo strany historikov. Zmeny boli sprevádzané a doplnené príslušnými poučkami (porov. *ibid.*). V druhom vydaní Pravidiel slovenského pravopisu (1998) sa upravilo písanie názvov katedier vysokých škôl a univerzít a výborov Národnej rady Slovenskej republiky (*ibid.*, s. 16 – 17). Výraznejšie zmeny sa do súčasnosti v Pravidlách slovenského pravopisu nerealizovali a podľa aktuálneho vydania (2013, s. 27) sa veľké začiatkové písmená v spisovnej slovenčine píše: „1. na začiatku vlastných mien, resp. aj vnútri viacslovných vlastných mien ako pomenovaní jedinečných skutočností; 2. na začiatku viet ako základných dorozumievacích jednotiek; 3. v niektorých skratkách, ktoré zastupujú viacslovné pomenovania, v ustálených značkách; 4. niekedy v poézii na začiatku veršov; 5. na vyzdvihnutie niektorých slov a častí slov alebo častí jazykového prejavu; 6. na znak úcty.

Systém pravopisu vlastných mien, ktorý bol v posledných rokoch vypracovaný, je stabilný a v okolitých krajinách považovaný za najprepracovanejší¹⁰⁵. Pri revíziách sa využila zásada zjednodušenia a zjednotenia pravopisu, najmä v zložených propriách, predstavujúcich v edukácii najzložitejší prvok. Zovšeobecnene sa dá konštatovať, že jednoslovné vlastné mená píšeme s veľkým začiatkovým písmenom, pri viacslovných vlastných menách okrem prvého slova s veľkým začiatkovým písmenom píšeme aj všetky členy so statusom propria.

Z lingvodidaktického aspektu didaktičky J. Palenčárová et al. (2003, s. 85) rozlišujú dynamický a statický pravopis. **Statický pravopis** charakterizuje nemennosť (napr. pri vybraných slovách *Korytnica, Banská Bystrica*) či spodobovaní (*Jakub, Blatnohrad, Brodské, Hladký*)) a patrí k nemu **lexikálny (slovný) pravopis**. Okrem lexikálneho pravopisu autorky (*ibid.*, s.84) uviedli **gramatický pravopis** (žiak ho môže gramaticky odôvodniť, napr. písanie spoluhláskových skupín, spodobovanie – *Hradská cesta*). J. Kupcová (In: Palenčárová et al., 2003, s. 84) používa typológiu pravopisu na: **lexikálny v užšom zmysle, slovtvorný a morfológický**. **Dynamický pravopis** sa mení pod vplyvom okolností (*i, y* pri ohýbaní) a zaraďujeme sem **gramatický pravopis**, ktorý J. Kupcová (*ibid.*) ďalej delí na **tvaroslovný** a **syntaktický (skladobný)**. Tvaroslovný pravopis sa týka tvarov slov, syntaktický vetnej konštrukcie a vzťahov vo vete. V pravopise vlastných mien sa realizujú všetky typy didakticky vymedzeného pravopisu.

2.6.6.2 Pravopisné princípy

Pravopis proprií podlieha z lingvistického hľadiska všetkým pravopisným princípom (porov. Pravidlá slovenského pravopisu, 2000, s. 26 – 28), ich písomná podoba sa v mnohých

¹⁰⁵ Na porovnanie uvádzame systém anglického jazyka, v ktorom apelatívum možno s veľkým začiatkovým písmenom zaznačiť v pozícii prvého slova vety, v básni, v nadpise a pod. Nesystémovo pôsobí napríklad označovanie predmetov *arithmetic, history, grammar, ale English* (porov. Wilcox, 1919, s. 177).

aspektoch realizuje rovnako ako pri apelatívnej slovnej zásobe. Rozdiel predstavuje identifikačný znak proprií – veľké začiatkové písmeno, ktorého pravopis podlieha etymologickému, konvenčnému či sémantickému pravopisnému princípu.

Pri grafickom prejave proprií dominuje **fonematický princíp**, ktorý sa ako zložitejší ukazuje pri písaní nedomácich proprií (*Elisabeth, Cindy, New York, Xiaomi*) a homofónach typu *Adel/Adèle, Ela/Ella, Aisha/Aiša, Artur/Arthur/Artúr*. Špecifiká vykazujú exonymá, ktoré sa z pohľadu pôvodného jazyka môžu javiť ako nesprávne zaužívané názvy, napr. *Kyjev* namiesto *Kyjiv* (ide však o bežný jav adaptácie názvu a jeho následnej štandardizácie). V 2. ročníku primárneho vzdelávania vzniká problém pri nekorektnej výslovnosti mien s mäkkou spoluhláskou *d', t', ň, l'*, po ktorej nasledujú hlásky *i, e*. Rovnaká situácia nastáva aj pri výslovnosti spoluhlások *d, t, n, l*, za ktorými nasledujú samohlásky *i, e* alebo dvojhlásky *ia, ie, iu* zmäkčujúce výslovnosť tvrdej spoluhlásky (viac k tomu pozri aj v Liptáková et al., 2011). Tento jav zaraďuje J. Štefanovič (1967, s. 53) k slabičnému princípu, pretože je v rozpore s fonologickým princípom, t. j. tá istá hláska sa označuje dvojakým spôsobom, a to v závislosti od nasledujúcej hlásky. Z aspektu **morfematického a gramatického princípu** sa pravopis vlastných mien riadi podobnými pravidlami ako apelatíva (touto otázkou sa zaoberá onomastická gramatika). Morfematický pravopis, založený na ustálenej grafickej podobe morfémy, si od žiaka vyžaduje zapojenie kognitívnych procesov komparácie, rozlišovania a analyzovania, inferenčné myslenie (Liptáková et al., 2011, s. 98), napr. *dub – duby/ hrad – hrady*, potom aj *Starhrad – Starhrady*, hoci pri vytváraní analogických dvojíc pracujeme s hypotetickými podobami názvov, pretože polyonymia nie je v onymickej sústave žiaduca. Žiak pri morfematickom princípe musí pochopiť zákonitosť nemennej podoby tej istej morfémy, dôležitá je optická názornosť, t. j. intenzívne zrakové vnemy (ibid.). Vzhľadom na silnejšie interlingválne vplyvy v onymickej sfére sa v ostatnom období vynárajú aj otázky týkajúce sa flexie proprií a ich morfolologickej adaptácie do domáceho jazyka (viac o tom Ološtiak, 2018). Téma flexie vlastných mien nie je súčasťou vzdelávacích štandardov, hoci v jazykovej praxi je mimoriadne aktuálna a odporúčame venovať jej zvýšenú pozornosť. Nezriedka sa v praxi vyskytujú prípady nesprávneho ohýbania aj zaužívaných a zdomácnených mien (*Mária, Lucia, Lea* predovšetkým v nekorektných podobách *od Márie* (namiesto *Márie*), *Lucie* (*Lucii*), *od Lei* (namiesto *Ley*) a pod.).

Štvrtý princíp – **etymologický**, sa realizuje v pravopisnej podobe názvov obsahujúcich jotu a ypsilon (*Bystrany, Torysa, Krivé*), ale aj pri importovaných propriách typu *Röntgen, Magalhães*, v ktorých môžu byť zachované pôvodné nedomáce grafémy. Etymologický princíp sa podľa Pravidiel slovenského pravopisu (2000, s. 28) uplatňuje „najmä vo vlastných menách“. Lingvodidaktici Ľ. Sičáková (In: Liptáková, 2011, s. 314), V. Betáková (1968) či J. Štefanovič (1967) pri pravopise proprií hovoria o **sémantickom princípe**, ktorý viacerí jazykovedci chápu ako súčasť niektorého z vyššie vymenovaných princíпов. Podľa citovaných autorov sémantický princíp odráža odlišnú sémantiku proprií a apelatív, ktorú Ľ. Sičáková (ibid.) dokumentuje na homonymných jednotkách – *Lipa rastie pri ceste. Lipa príde odpovedať*. Význam propria či apelatíva možno identifikovať iba v mikrokontexte, vyslovená propriálna jazyková jednotka je významovo prázdna, resp. formou odkazuje na apelatívnu slovnú zásobu. Pri sémantickom princípe musí žiak poznať vzťah medzi sémantickou stránkou lexémy a jej pravopisným stvárnením. Tento princíp je zároveň **konvenčný**. J. Štefanovič (1967, s. 58) sa o konvenčnom pravopisnom princípe vyjadril ako

o princípe, ktorý sa realizuje pri pravopise slov, kde „sa neuplatňuje žiaden z uvedených princípov“ a odzrkadľuje sa napr. v písaní prísloviiek oddelene alebo dovedna či pri písaní čiarky. Odhliadnuc od typológie princípov je v onomastickej edukácii, aby edukant dokázal odlíšiť sémantiku apelatívneho a propriálneho znaku, pretože len na tomto základe je možné realizovať jeho pravopisnú podobu. Z. Topil (2013, s. 74) konštatoval, že „i keď samotný princíp není složitý, vyžaduje poměrně jistou orientaci v takových jazykových pojmech, jako jsou jména obecná a vlastní, přívlastek, řídicí a závislý větný člen a slušný zeměpisný i kulturně politický přehled“.

2.6.6.2.3 Osvojovanie pravopisu vlastných mien

Vlastné mená v pravopisnom výcviku reprezentuje predovšetkým statický lexikálny pravopisný výcvik (porov. aj Jenčová, 2013), na primárnom stupni negramatický, na sekundárnom stupni gramatický (hoci nie je explicitne zadefinovaný vzdelávacími štandardmi). Cieľom pravopisného výcviku vlastných mien je osvojiť si jeho ortografiu v rovnakej miere ako pri apelatívnych znakoch, t. j. z aspektu všetkých pravopisných princípov, nielen konvenčného. Tak ako pri ortografickom výcviku ostatných pravopisných javov, aj pri propriách platí zásada zapojenia všetkých zmyslových analyzátorov (Štefanovič, 1967), čo v praxi znamená, že proprium by mal žiak najprv navnímať akusticky či vizuálne (prejavuje sa tu demonštrácia slovom). Vizuálna prezentácia propria patrí k základným, pretože podľa S. Brédarta et al. (2002), „ak slovo nie je zastúpené vo vizuálnom lexikóne, možno ho prečítať iba pomocou ortograficko-fonologickej konverzie.“ V primárnom vzdelávaní je žiaduce aj ortoepicky korektné zvukové stvárnenie propria, ktoré je sprevádzané ďalším akustickým vnemom. Podľa J. Štefanoviča (1967, s. 61) je sluchovo-artikulačné vnímanie javu prvoradým a tvorí tzv. „počiatočné ohnivko“, t. j. ak žiak zle počuje vyslovený znak, vzniká nesprávny záznam. J. Štefanovič (1967, s. 62) považuje vzťah medzi sluchovo-artikulačným vnímaním pravopisného javu, jeho fonetickou analýzou a zrkovou predstavou a písomným úkonom za základ pravopisných návykov fonematického písania. Spojenie vysloveného, počutého a videného (v našom prípade propria) s napísaním jeho formy v prvotnej fáze nazývajú E. Liptáková et al. (2011, s. 324) „zbieraním“ **pravopisnej skúsenosti**. Až za pravopisnou skúsenosťou nasleduje kognitívna aktivita žiaka, pri ktorej si postupne uvedomuje zákonitosti pravopisného pravidla (ibid.; porov. aj Štefanovič, 1967). Znalosť pravopisného pravidla a pravopisných noriem je pre žiaka základom **pravopisnej vedomosti** (ibid., s. 34). Pravopisnú vedomosť v onomastickej problematike žiak utvára na základe pravopisného pravidla o realizácii začiatočného písmena, t. j. jednoslovné vlastné mená ortograficky realizujeme s veľkým začiatočným písmenom, pri viacslovných propriách zohľadňujeme sémantiku jednotlivých členov, pričom prvé písmeno slovného spojenia píšeme vždy s veľkým začiatočným písmenom. Ak sa vo vlastnom mene nachádza iné vlastné meno (*Križovany nad Dudváhom, Ivanka pri Dunaji*), pravopis veľkého písmena zachováваме vo všetkých propriách. Neplnovýznamové časti viacslovných názvov majú povahu apelatív, ak nestoja na začiatku propria v predložkových typoch názvov (*Za potokom*). Pravopisnú vedomosť nadobúda žiak na základe osvojených (pochopených) a zapamätaných pravopisných pravidiel (Štefanovič, ibid.), pri ktorých je potrebná istá miera memorovania. J.

Štefanovič (ibid.) definuje pravopisnú vedomosť ako prvok učiva, ktorý vzniká vtedy, ak si žiak zapamätá a pochopí pravopisné pravidlá a poučky. Pravopisná poučka je „školským termínom“ (Liptáková et al., 2011, s. 325) a „poučuje, ako správne pochopiť a aplikovať pravopisné pravidlá, prípadne, ako správne písať tie pravopisné javy, ktorých pravopisné pravidlá priamo neupravujú“ (Štefanovič, 1967, s. 34). Pravopisné pravidlo je jazykovedným termínom (Liptáková et al., 2011, s. 325) a určuje, „ako sa má zvuková reč graficky správne spodobiť“ (Štefanovič, 1967, s. 34), teda realizovať v súlade s pravopisnými princípmi. Pravopisné pravidlá J. Štefanovič (1967, s. 91 – 92) rozčlenil na 6 kategórií. Pre lepšiu prehľadnosť a zjednodušenie ich najprv členíme na pravidlá, ktoré: I. navodzujú pravopisnú predstavu, II. pravopisnú predstavu nenavodzujú.

I. Kategória pravopisných pravidiel navodzujúcich pravopisnú predstavu sa ďalej člení na pravidlá, ktoré sa vzťahujú na:

1. **všetky javy jazyka** (postačujúce je zapamätanie si vedomosti, napr. bodka nad jotou);
2. **všetky javy jazyka, ale ich aplikáciu komplikujú podobné pravopisné javy, ktoré je nutné pred aplikáciou odlišiť**, napríklad absencia mäkkého pri mäkkých hláskach v pozícii pred vokálmi e, i – *Moravské Lieskové, Detvan, Trenčianska Teplá, Zelenický* oproti *Slovenská Lupča, Demeter*;
3. **skupinu javov, ktoré sa taxatívne vymenúvajú, treba si ich presne zapamätať** (vybrané slová, výnimky z rytmického krátenia...) – *Bystrany, Myjavská pahorkatina, Bystrík*;
4. **skupinu javov so všeobecnou platnosťou a vyžadujúce si vedomosti a analyticko-syntetické myslenie** (jota a ypsilon v rodoch, vzoroch, písanie veľkých písmen, flexia...) – *Turany* – v *Turanoch* (duboch), *Mária* – o *Márii*, *Špišský Štvrtok*.

II. Pravopisné pravidlá, ktoré pravopisnú predstavu priamo nenavodzujú, sa delia na tie, ktoré:

1. **slúžia ako pomocný spôsob analýzy pre zistenie správneho písania** (poučky, znelostná asimilácia) – *Dubček* – *dub-*, *-ček*;
2. **usmerňujú pravopisnú pozornosť** (pravidlo o rytmickom krátení, že nesmú po sebe nasledovať 2 dlhé samohlásky) – *Biela hora, Čierna skala*. Propriálna sféra je typická príkladmi neuplatneného rytmického krátenia, najmä toponymická trieda (*Trnie, Skálie, Záriečie...*; porov. ibid.). Viaceré štandardizované názvy obcí obsahujú dokonca nárečové prvky.

Pravopisnú vedomosť si žiak osvojuje operáciami, ktoré J. Štefanovič (1967, s. 70) ilustroval mechanizmom: 1. zmyslové vnímanie pravopisných javov (čím viac analyzátorov sa zapojí, tým je vnímanie presnejšie); 2. myšlienkové spracovanie pravopisného javu; 3. vytvorenie pravopisnej predstavy a pojmu; 4. vyvodené poučenia, poučka sa skonkretizuje; 5. zapamätanie pravidla či poučky. V tejto fáze dominujú kognitívne operácie, a preto aj tvorí kognitívnu stránku edukácie, bez praktickej realizácie. Je východiskom pre pravopisnú zručnosť a uľahčuje a urýchľuje pravopisný návyk (ibid.). V onomastickej edukácii tvorí pravopisnú vedomosť napríklad poznatok o tom, že propriá píšeme s veľkým začiatočným písmenom; ak patria do skupiny vybraných slov, píšeme ich s ypsilonom po obojakej spoluhláske a pod. Poučky a poučenia môžu mať rozličnú podobu, napr. *Súčasťou viacslovného vlastného mena môže byť ďalšie vlastné meno. V názvoch miest, dedín, štvrtí a sídlisk sú všetky slová názvu okrem predložiek s veľkým začiatočným písmenom...* (Topil,

2013, s. 75). Pri poučení treba upozorniť, že názvy štvrtí (*Vlčie hrdlo*) a sídlisk sa píšú ako terénne názvy. Poučeniu čiastočne zodpovedajú názvy administratívne samostatných častí miest a obcí (*Staré Mesto, Podunajské Biskupice*), avšak v názvoch typu *Závada pod Čiernym vrchom* (kedysi samostatná obec), ak je jeho súčasťou terénny názov, zachováva sa jeho pôvodný pravopis.

Teoretická znalosť pravopisného pravidla musí byť podporená aj znalosťou postupov pri aplikácii pravopisného pravidla, t. j. žiak má osvojený aj metodický postup pri realizácii pravidla. Pravopisná vedomosť o propriu nie je izolovaná, ale predpokladá znalosť iných zložiek jazyka, napríklad z oblasti hláskoslovnia (znalosť abecedy, rozlišovanie samohlások (krátkych, dlhých, dvojhlások) a spoluhlások (mäkkých, tvrdých, obojakých; znelých, neznelých a pod.)), lexikológie (znalosť významu slov, princípov slovtvorby), morfológie (gramatický rod, číslo, pád, prípona, čas, skloňovacie vzory), syntaxe (jednoduchá veta vz. súvetie, priama reč, typy viet, spojky a pod.; porov. *ibid.*).

Na základe osvojenej pravopisnej vedomosti, vychádzajúcej z pochopenia pravopisnej poučky (typu *Meno obyvateľa štátu je vlastným menom.*), formujeme u žiaka z hľadiska etáp pravopisného nácviku (porov. *ibid.*) **pravopisnú zručnosť**. Pravopisnú zručnosť v propriálnej problematike edukant dosiahne iba na základe fixácie prostredníctvom adekvátne zvolených propriálnych pravopisných cvičení (k typológii vid' kapitola 2.8.1). Pri pravopisných cvičeniach dochádza k neustálemu vybavovaniu si pravopisného pravidla a pravopisnej poučky, pričom zvyšujúca sa frekvencia vedie k automatizácii pravopisného javu. Pravopisné pravidlo si žiak podľa J. Štefanoviča (*ibid.*) osvojuje aplikačnou formou v troch štádiách: štádium prvotnej (difúznej) *generalizácie, diferenciácie* (špecializácie), *vyššej syntézy*. V prvom štádiu žiak rozširuje platnosť osvojeného pravidla aj na príbuzné pravopisné javy, na ktoré sa už pravidlo nevzťahuje, pričom nedisponuje absolútnou istotou, či pravidlo aplikuje správne (*ibid.*). V tejto fáze je prípustná chybovosť (ak žiak v učebnicovom príklade napíše *Štrbské pleso* označujúce jazero s veľkým *P* v časti *pleso*). Štádium diferenciácie (špecializácie) pravidla je zúženie okruhu nesprávnych aplikácií pravidla (*ibid.*). Žiak diferencuje, na ktorý jav sa pravidlo vzťahuje, a na ktorý nie, napr. či sa názve hotela *Nezábudka* realizuje veľké začiatkové písmeno (oproti botanickému názvu *nezábudka močiarna*). Prichádza tu k rozlišovaniu apelatívneho a propriálneho lexikálneho znaku. Posledné štádium, štádium vyššej syntézy, charakterizuje správna aplikácia pravidla (*ibid.*), a to aj v dovtedy neznámych podmienkach (žiať správne napíše názov ulice *Tulipánová ulica* aj napriek tomu, že sa s názvom dovtedy nestretol). Prostredníctvom fixácie pravopisnými onomastickými cvičeniami sa vedomosť utvrdzuje, prechádza k zručnosti a následne k vytvoreniu pravopisného návyku. Základom sformovania pravopisnej zručnosti je vznik sústavy dočasných spojov v oboch signálových sústavách, ktoré sú spojené so sústavami dočasných nervových spojov kôrového centra pohybového analyzátoru ruky (*ibid.*, s. 37). Vzniká teda na základe pravopisných vedomostí v spojení s praktickým pravopisným výkonom v pravopisných propriálnych cvičeniach. Pri aplikácii pravopisného pravidla, resp. vedomosti dochádza k jeho urýchlenému vybavovaniu vo vnútornej reči, v skrátenej podobe (porov. *ibid.*). Oproti predchádzajúcemu štádiu je odôvodňovanie rýchlejšie, žiak prehliada niektoré charakteristiky propria, napr. ak pri diktáte počuje výpoveď *Slávnosti sa konali na Bratislavskom hrade.*, bude uvažovať na rovine akýkoľvek hrad nachádzajúci sa v Bratislave vz. konkrétny hrad v Bratislave. Ak ide o konkrétny hrad, uplatní pravopisné pravidlo o písaní

veľkého začiatočného písmena. Pre toto štádium je príznačná mechanizácia poznatkov, ktorá prechádza v poslednej fáze výcviku do automatizácie. Žiak v ňom podľa J. Štefanoviča (ibid.) získava **pravopisný návyk**, pri ktorom k cielenému vybavovaniu propriálneho pravopisného pravidla a poučky už nedochádza. Pozornosť sa presúva z pravopisnej stránky na obsahovú, postupne sa znižuje pôsobenie druhej signálovej sústavy (skrátene súdov, úsudkov, logických operácií, dominujú „úkony bez premýšľania“) a uvažovanie sa vykonáva na úrovni prvej signálovej sústavy. Myšlienkové operácie sa dejú pomocou vonkajšej alebo vnútornej reči, tu však nastáva deverbilizácia v druhej signálovej sústave (pravopisné pravidlo sa skraca na heslo; ibid.). Návyk je „zautomatizované vykonávanie niektorých zložiek činnosti, alebo aj celej činnosti, ktoré sa dosiahlo viacnásobným opakovaním.“ (Petlák, 1997, s. 39). J. Štefanovič (1967, s. 38) ho definuje ako zautomatizovanú, stereotypne opakovanú činnosť, ktorá sa, rovnako ako aj zručnosť, zdokonaľuje cvičeniami a žiak píše automaticky pravopisne správne (vedome si nevybavuje pravopisné vedomosti v pamäti, ale sústreďuje sa na obsah písaného textu). V propriálnej sfére takýto prípad nastáva v prípade bežne používaných názvov, napr. mien *Mária, Jozef, Dunčo*, názvov *Trnava, Bratislava* atď. Pri väčšine proprií však nedochádza k vytvoreniu pravopisného návyku (súvisí to s polopriepustnou bázou medzi propriami a apelatívami), resp. automatizácii, je nutné odôvodňovať každý pravopisný krok. Žiak si neustále vybavuje pravidlo a poučenie, zostáva teda vo fáze pravopisnej zručnosti. Proces ortografickej realizácie proprií je časovo náročnejší, podlieha vnútornej reči vo vzorci:

Mechanizmus osvojovania pravopisného javu znázornil J. Štefanovič (1967, s. 67) nasledovne:

sluchovo-artikulačné vnímanie javu → *obsahový význam* → *gramatický význam* →
uvedomenie + myšlienková aplikácia pravidla → *zrková predstava napísaného* →
písaný úkon

Vnem pravopisného javu vzniká prostredníctvom synteticko-analytickej činnosti zmyslových orgánov (sluchové receptory, zrkové, artikulačný aparát, pohybový aparát ruky) a mozgovej kôry. V mozgovej kôre, v sídle receptívnej zložky reči, vo Wernickovom centre, prichádza k dekódovaniu propriálneho znaku, jeho porozumeniu (viac o tom v kapitole 2.7.1). V prípade správnej interpretácie zvukových signálov v senzorickom centre prechádza signál vo forme nervového impulzu do motorického Broccovho centra, kde sa formuje odpoveď na prijatý rečový impulz. Odpoveď môže mať podobu hovoreného slova, ale aj písaného, a vtedy odpoveď zostáva vo forme vnútornej reči a impulz sa odstredivými dráhami neprenáša k časti mozgovej kôry stimulujúcej artikulačné orgány. Písaný produkt žiaka je výsledkom ortografickej subkompetencie – schopnosti žiaka pravopisne správne realizovať vlastný písomný prejav (v našom prípade propriá), identifikovať ortografické nedostatky vo vlastnom a cudzom prejave a korigovať ich.

2.6.6.2.4 Základy metodiky osvojovania pravopisu vlastných mien

Pri nácviku pravopisu vo všeobecnosti platí princíp systematickej fixácie učiva prostredníctvom pravopisných cvičení, pri ktorých dochádza k uplatneniu spomínanej sluchovej a zrkovej názornosti slova a motorickej činnosti žiaka (porov. Betáková –

Tarcalová, 1984, s. 119). Auditívny vnem propria (zo strany rečového vzoru alebo samého žiaka) sprevádza jeho písaná podoba, ktorú žiak v prvých rokoch vzdelávania imituje. Prvou zrakovou podobou slova, ktorú dieťa ako vlastné meno napíše, je jeho krstné meno, ktoré si nacvičuje v predškolskom vzdelávaní vo veľkej tlačenej forme písma. Pri zrakových vnemoch sa odporúča farebnosť, rozličné typy písma, variabilné cvičenia na odpisovanie, grafická správnosť písma pedagóga. Z. Topil (2013, s. 36) odporúča najprv začínať s obrázkami, tie podporiť správnym zdôvodnením (podľa autora je dôležitejšie ako veľké množstvo slov a cvičení) a začať precvičovať najprv slová vo vetách (v každej jedno), v slovných spojeniach a následne ako heslá. Až po aplikovaní týchto krokov pri fixácii kombinujeme a pridávame prebrané javy (porov. *ibid.*). V praxi to značí, že žiak by mal po adekvátnej vizualizácii a vysvetlení propriálneho pravopisného javu najprv písať propriá v rámci vety (*Po dvore behal pes Ďapo.*), potom ako slovné spojenia (*pes Ďapo*) a až nakoniec osamotene (*Ďapo*). Proprium nachádzajúce sa vo výpovedi dieťa vníma v rámci mikrokontextu, dokáže mu prisúdiť zámer a na základe morfológických či zvukových pomôcok ho ľahšie ortograficky zaznačiť. Dieťa si osvojuje jazyk v kontexte, a teda aj propriálnu sústavu najprv vníma cez kontext výpovedí (porov. aj P. Bloom, 2015). Reč sa v prirodzených podmienkach nerealizuje cez heslá, ale cez ucelené výpovede s istým komunikačným zámerom, s referenciou na objekty. Školská prax však ukazuje opačný postup – nácvik pravopisu vlastných mien od hesla k jeho uplatneniu vo vete. Zaužívaný postup vychádzal azda z odporúčaní V. Betákovvej a Ž. Tarcalovej (1984, s. 119), podľa ktorých má mať žiak umožnené: 1. správne počuť vyslovené slová, 2. pochopiť zmysel každého slova, 3. vidieť napísanú podobu, 4. vysloviť počuté slová a 5. sám ich napísať. V onomastickej edukácii sa nezriedka stretáme s tým, že pri druhom kroku načrtnutej schémy (pochopiť zmysel každého slova) učitelia vysvetlia súbor charakteristík onymického objektu, ale zmysel, význam propria nepodávajú, napr. ako registrujeme na online dostupných etymologických mapách, tzv. *literal translation of country names*, ktoré uvádzajú symbol zastupujúci Austráliu prostredníctvom klokana (<https://i.redd.it/oclp6u2mtzi01.jpg>). Klokán symbolicky prezentuje charakteristiky a špecifiká kontinentu, teda onymického objektu, ale z hľadiska etymologického nezohľadňuje význam názvu, ktorý vznikol z lat. apelatíva *austrālis*, čo značí *južný*, t. j. *nachádzajúci sa na juhu* (Špaňár – Hrabovský, 2012, s. 68). V edukácii proprií je nevyhnutné odlišovať onymický znak a onymický objekt, aby nedochádzalo k ich vzájomnej zámene, resp. redukcii jedného z elementov. Ako východisko onomastickej edukácie možno odporúčať trojkrovový metodický postup Ľ. Sičákovvej (In: Liptáková et al., 2011, s. 371) či Z. Topila (2013, s. 74), ktorý odporúča tieto kroky:

1. pripomenúť rozdiel medzi všeobecnými a vlastnými menami (*les Lindava, mesto Martin*);
2. poukázať na jednoslovné a viacslovné vlastné mená (*Andrej; Slovensko vz. Slovenská republika; Bardejov – Spišská Nová Ves*);
3. vysvetliť, že pri viacslovných vlastných menách píšeme veľké písmeno na začiatku prvého slova názvu. Pri vysvetľovaní pravopisu viacslovných názvov používa autor (*ibid.*) poučenie: „Stojí-li na začátku víceslovného pojmenování obecné jméno, které se v názech podobných jevů často opakuje (ulice, moře, náměstí, přehrada), píše se s písmenem malým a velké počáteční písmeno má až rozlišující přívlástek (vlastní název)“. Český pravopis vlastných mien sa riadi odlišnými pravidlami, preto ich nemožno úplne implementovať do slovenskej onomastickej edukácie a príkladom chceme upozorniť čitateľa na opatrnosť pri práci so

zahraničnými zdrojmi, pretože, ako sme už načrtli, pravopis vlastných mien je konvenčný a je vlastný každej krajine. Trojkrokový postup L. Sičákovej (ibid.) vychádza z onymického statusu propria a je odlišný vo dvoch bodoch:

1. odlíšiť proprium od apelatíva (*bubeník – Bubeník*);
2. určiť druh vlastného mena (*meno osoby, oživenej bytosti*);
3. rozlíšiť (diferencovať) jednotliviny medzi sebou.

Postup, ktorý autorka (ibid.) navrhla, je postupom vychádzajúcim od funkčnosti onymického znaku k jeho pravopisnej podobe a zodpovedá kroku vysvetlenia zmyslu jazykového prvku v predchádzajúcom modeli. Pokiaľ pri apelatívnom prvku pedagóg prezentuje žiakovi lexikálny význam slova (napr. *vyza je druh ryby*), pri onymickom znaku ide o lexikálny význam v spojení s onymickým (napr. *Trojičné námestie (v Trnave) je námestie v Trnave, na ktorom sa nachádza socha sv. Trojice...*). Pri vyvodzovaní a fixácii danej oblasti sa využívajú cvičenia typu *Podstatné mena rozdel' na vlastné a všeobecné. Podčiarkni/zvýrazni/vypíš vlastné mená/všeobecné podstatné mená. K všeobecným podstatným menám prirad' vlastné mená* (a naopak). Ak žiak prejde fázou odlišenia apelatívneho a propriálneho znaku, L. Sičáková (In: Liptáková et al., 2011, s. 371) odporúča určiť druh vlastného mena – kategorizovať proprium do onymickej sústavy. Zaradenie názvu do konkrétnej propriálnej triedy pomáha žiakovi pochopiť sémantiku vlastného mena. V niektorých prípadoch si žiak uvedomuje postavenie propria intuitívne a niekedy môže byť zavádzajúce, napr. výpoveď *Idem do Alžbetky*. značí pre Spišskonovovešťana, že hovoriaci ide do výchovno-vzdelávacieho zariadenia s menom *Alžbetka*. Pri vlastných menách je preto nutné naučiť žiaka čítať kontext a referenčný zámer hovoriaceho. Jednoduché zaužívané inštrukcie propriálnych cvičení môžu mať podobu: *Vlastné mená roztried' na názvy zvierat, osôb, riek a pod. Označ vlastné mená, ktoré nepatria do radu: Dunaj, Labe, Kriváň, Váh, Hron. Z dvojíc názvov označ to, ktoré pomenúva obec: Štrbské pleso – Štrba, Bratislava – Bratislavský hrad*. V rámci jednej onymickej triedy odporúča L. Sičáková (ibid.) diferencovať aj jednotliviny, zameriava sa na onymickú polyonymiu (*Michal Dobrý – Michal Vážny – Michal Bednár...*). V tejto fáze je vhodné upriamiť pozornosť aj na subkategórie. Hoci sú rodné mená totožné, diferenciatnú úlohu v rámci makrosociety zohráva priezvisko. Rodné meno má diferenciatnú úlohu v mikrosociete rodiny, v ktorej tiež môže nastať polyonymia – rovnaké meno rodiča a dieťaťa. V takom prípade sa odlišujú používaním familiárnych alebo variovaných podôb mena (*matka oslovovaná Marienka, dcéra Majka*).

Vychádzajúc z odporúčaní Z. Topila (2013, s. 75) je žiaduce do problematiky vyučovania pravopisu zaradiť aj cvičenia na rozlišovanie stavby propriálneho znaku: *Rozdel' vlastné mená na jednoslovné, viacslovné, predložkové, bezpredložkové a pod. Pozoruj pravopis predložkových názvov*. Vo vyšších ročníkoch je vhodné zamerať sa na pravopis viacslovných názvov.

V závere možno odporučiť postup vyvodzovania propriálnej problematiky z východiskového textu lineárnej i nelineárnej povahy. Aj heslo, slogan či nápis možno považovať za text, ktorý do kontextu vsúvajú grafické prvky. Prostredníctvom východiskového textu (viac o typológii východiskových textov napr. Palenčárová et al., 2003, s. 61 – 62) pedagóg prezentuje najprv formálnu stránku propria (vizuálnu alebo akustickú) – príklady by mali obsahovať výrazné, podstatné znaky proprií (Palenčárová, 2003, s. 40). Pozornosť žiakov upriami na propriálne pojmy a zároveň sleduje so žiakmi ich vonkajšiu

formu (veľké začiatkové písmeno). Formálnu stránku prepája s funkčnou, vysvetľuje význam propriálneho pojmu. Poznanie sémantiky slova je základom pre zvládnutie pravopisu vlastných mien, pretože pravopisné zručnosti sa upevňujú v asociáciách medzi slovom a jeho významom (porov. J. Kupcová, In: Palenčárová et al., 2003, s. 85). Pedagóg dbá pritom na žiacku rečovú realizáciu slova a jeho grafické stvárnenie. Argumentuje, prečo môže byť daný názov vlastným menom (hľadá odlišnosti a spojitosti apelatívnej a propriálnej oblasti) a uvažuje, či mohol byť predtým daný názov apelatívom. Ak áno, prečo sa z neho stalo proprium. Potom môže prejsť k diferenciacii do onymických tried a postaveniu propria v onymickej sústave, príp. hľadať paralely v iných triedach (napr. *hotel Kriváň – vrch Kriváň*). Zavádza propedeutiku onymickej motivácie a etymologizácie. Pravopisná realizácia názvu by mala nadväzovať na načrtnutý postup a riadiť sa pravidlom:

1. rozlíšiť stavbu onymického znaku: jednoslovný – viacslovný;
2. pri viacslovných názvoch rozlíšiť apelatívnu a propriálnu časť.

Napriek mnohým konkrétnym návrhom, ako vyučovať vlastné meno, nenachádzame dostatočnú oporu v odbornej domácej ani zahraničnej literatúre. Dostupné materiály majú predovšetkým povahu metodických námetov či vizuálnych demonštrácií zameraných na rozdelenie apelatív a proprií na základe veľkého začiatkového písmena.

Na margo ortografie proprií si dovoľíme poznamenať, že pravopisná podoba vlastného mena má potenciál identifikovať postoj nositeľa k menu (Blanár, 2005, s. 23). Zreteľný bol predovšetkým v 19. a na začiatku 20. storočia v období Rakúsko-Uhorska. Ponemčovanie či častejšie pomadžarčovanie priezvisk bolo signifikátorom príslušnosti k danému národu (priezviská *Slanicay, Soltész/Šoltész, Ruttkay a i.*). Slovakizačné úsilie sa zasa prejavuje v pravopisnom prispôsobovaní cudzích pôdob mien či prijímaní slovanských mien (v skupine štúrovcov mená *Miloslav, Horislav*) alebo slovakizácii maďarských názvov na južnom Slovensku. Príslušnosť v poslednom období indikuje napr. prijatie, resp. neprijatie priezviska partnera pri sobáši. Čoraz frekventovanejšou sa stáva neprechýlená podoba priezviska manžela ako súčasť pomenovania ženy (*Jolana Jarabik Duchajová*). V ojedinelých prípadoch používatelia v neúradnej komunikácii vyjadrujú svoj postoj k menu úplným narušením pravopisného systému, napr. *Marya* namiesto *Mária*, *Borys* namiesto *Boris* atď. Meno má potom výpovednú hodnotu, je nositeľom negatívnych či pozitívnych znakov. Pravopis sám osebe môže byť v onomastickej problematike motivujúci, napr. pri zvukovo- či vizuálnoasociačných hrách (*Ako by znelo moje meno, keby som ho napísala Symona? Čo ti pripomínajú mená Emília a Emýlia? Zmenil by sa môj vzťah k menu, keby sa písalo Bistrík? Ktorá z podôb Linda/Lynda sa ti páči viac? Prečo?*).

2.6.6.2.5 Pravopisné chyby pri písaní proprií

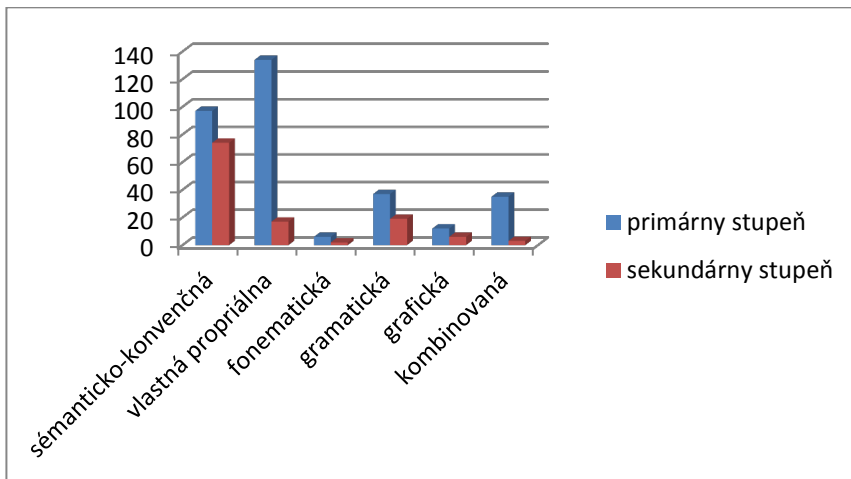
Pravopisná chyba je nesprávne aplikovanie pravopisného pravidla, ktoré môže byť podľa J. Štefanoviča (1967, s. 155) spôsobené nedostatkom vedomostí, nepresnými vedomosťami, nevypestovanou zručnosťou uplatniť vedomosti v praxi a nedostatočným zautomatizovaním pravopisne správneho písania. Pravopisné chyby žiakov vznikajú pod vplyvom rozličných faktorov, či už exogénnych (prejav učiteľa, nevhodné podmienky na

sústredenie...), alebo endogénnych (momentálny psychický a fyzický stav žiaka, motivácia...). K exogénnym faktorom patrí napríklad pri diktovaní aj rýchle tempo diktovania, ortoepicky nekorektný prejav pedagóga či nesprávny metodický postup pri práci s diktátmi. V propriálnej oblasti na základe výskumu kategorizujeme tieto chyby:

- **sémanticko-konvenčná propriálna chyba** – súvisí s neznalosťou sémanticko-konvenčného pravopisného princípu a prejavuje sa nesprávnym zaznačením veľkého a malého začiatočného písmena v propriálnych pomenovaniach (absencia veľkého začiatočného písmena – *mikuláš, torysa, lomnický štít*; jeho nadbytočné umiestnenie – *Čierne More, Gerlachovský Štít, Bánovce Nad Bebravou...*);
- **vlastná propriálna**: jota a ypsilon v prípade negramatického pravopisného princípu (*Bistrik, Zyta, Belianska jaskiňa, Lýdya, Lomnickí štýt*), kvantita samohlásky (z *Bojnic, Lomnický štít, Chorvatsko, Bánska Bystrica, Vah*), diakritické znamienka (*Milena* bez bodky nad jotou, *Dumbier, Nizke Tatry, Podunajská nižina, Maťej, Zilina*), rozdeľovacie znamienka (*Šaštín Stráže*¹⁰⁶), dvojhĺsky a samohláskové skupiny (*Silvija, Júliujus, Júlijus, Belijanskej jaskyne, Talijansko, Lídyja, Perzija*), zdvojené spoluhlásky, resp. ich absencia (*Podunajská nižina*¹⁰⁷), znelostná asimilácia a spoluhláskové skupiny (*Milatka, Chorvácko, nebrežko, Nevetko, Jarož, Štrpské pleso, Gerlachovský štít*);
- **fonematická** – žiak na základe nekorektnej sluchovej perciepce či analýzy vyhodnotí slovo nesprávne (*Brezová pod Bradlom – Drezová pod Bradlom, Vánovce nad Vebravou, Bánovce nad Bebravou, Drienčan*), často prichádza k zámene s homofónami či zvukovo a lexikálne podobnými propriami (*Peter Hronský* namiesto *Peter Dvorský*);
- **gramatická**:
A. morfológická: týkajúca sa písania joty a ypsilonu (*Vysoké Tatri, do Visokíh Tatier, Lomnickí štýt, Červení kameň, Tatri, v Bytčy, v Žiary, do Myjavi, v Bystricy, Malích Karpát*), deklinácie posesívnych tvarov (*Cirilou mobil, Milanou otec, Vierkyn, Jankovy kamaráti*), spájateľnosti slov (*Zbytče* namiesto *z Bytče*);
B. syntaktická: pochybenie z hľadiska syntaktickej motivácie slova a jeho pozície vo výpovedi (*Nebojsa* ako *Neboj sa*);
- **grafická** – zahŕňa nečitateľný znak, zamenený znak (*Faliansko, Malej Tatry*) nadbytočné či chýbajúce písmeno (*Sstrakuľa, Rrichard, Mirk(u), Richar(d), Denisk(u), v Talinsku*), zámenu poradia grafém (*Slovesnko*), opakujúca sa časť propria (*Bystristrická*);
- **kombinovaná**: *s petrovím, majstrovstvá Europy, ňedajko, rychard, banská bistrice, devin, chorvátko, veronyka*;
- **štylistická** – vyskytuje sa v produkčnom prejave žiaka a prejavuje sa nesprávnym výberom propriálneho znaku, napr. nefunkčné použitie prezývky *Hriva* namiesto rodného mena. Spomedzi uvedených kategórií najvyššiu chybovosť vykazovali žiaci vo vlastnej propriálnej oblasti (na primárnom stupni vzdelávania) a v sémanticko-konvenčnej na sekundárnom stupni (Graf 8). V sémanticko-konvenčnej kategórii žiaci primárneho stupňa pochybili v takmer 26 % z celkového počtu propriálnych chýb, na sekundárnom stupni to bolo až vyše 56 %. Vyplýva to zo skutočnosti, že na sekundárnom stupni vzdelávania sú v kontrolných diktátoch frekventovanejšie viacslovné pomenovania s problematicejším pravopisom začiatočného písmena.

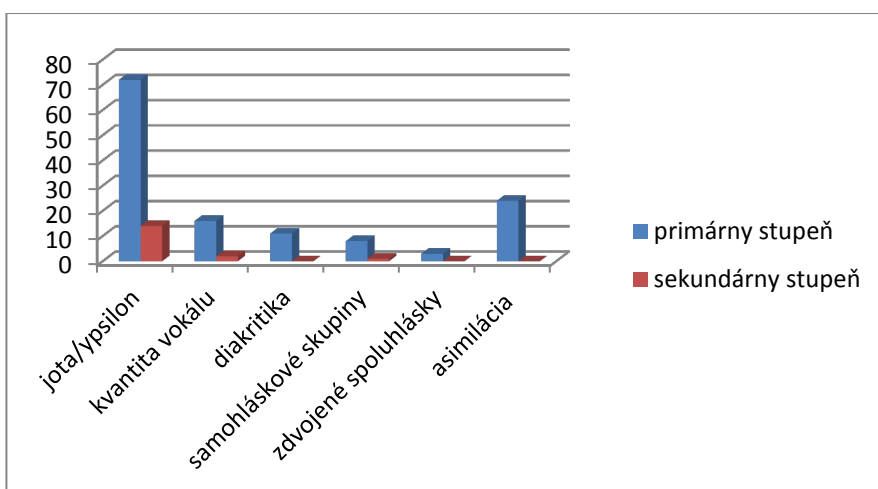
¹⁰⁶ V aktuálnej skúmanej vzorke sa kategória nevyskytla, ale máme s ňou skúsenosti.

¹⁰⁷ V skúmanej vzorke sa nevyskytol prípad zdvojenej spoluhlásky typu Anna, Johanna a pod.



Graf 8: Miera chybovosti vzhľadom na jednotlivé kategórie chýb

Pri vlastnej propriálnej kategórii najvyššiu frekvenciu dosahovali chyby v písaní joty a ypsilonu, nulový výskyt chýb sme zaznamenali na sekundárnom stupni pri zdvojených spoluhláskach a asimilovaných hláskach (Graf 9).



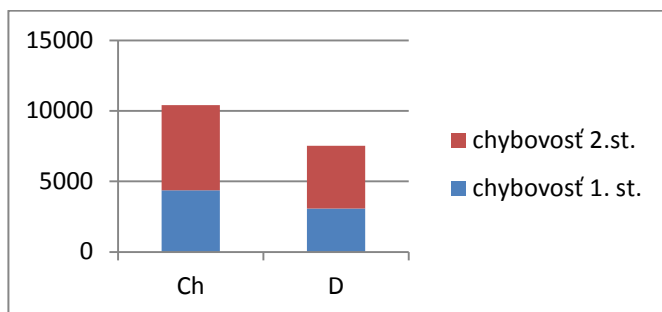
Graf 9: Miera chybovosti v kategórii vlastných propriálnych chýb

Pri nesprávnom písaní joty a ypsilonu sme rozlišovali etymologický a gramatický pravopisný princíp. Gramatický princíp sme do kategórie vlastných propriálnych chýb nezaradili, začlenili sme ho ku gramatickým morfológickým chybám. Na primárnom stupni z tohto aspektu prevládali, prirodzene, viac chyby negramatického charakteru (72 oproti 30 gramatickým), na sekundárnom bola vyššia frekvencia chybovosti v jote a ypsilone pri gramatickom princípe (18:14). Analýzou kontrolných diktátov sme však zistili, že pedagógovia primárneho vzdelávania do edukácie zaraďujú gramatické javy, s ktorými sa žiaci neoboznámili a spôsobujú tým zvýšenú chybovosť žiakov.

V súlade s náhľadmi J. Štefanoviča (1967, s. 155) rozlišujeme medzi pravopisnou chybou spôsobenou neznalosťou pravopisného pravidla a nepozornosťou (pomýlením sa), hoci pri klasifikácii ich nemožno odlíšiť a obidve pravopisné chyby majú rovnakú váhu. Pravopisná nevedomosť je stav, keď žiak nedokáže aplikovať pravopisné pravidlo, a to

predovšetkým z dvoch dôvodov: 1. s pravopisným pravidlom sa pred jeho aplikáciou nestretol; 2. pravidlo si neosvojil. Ak žiak pochybí v pravidle, s ktorým sa predtým nestretol, pedagóg nemá právo znížiť hodnotenie.

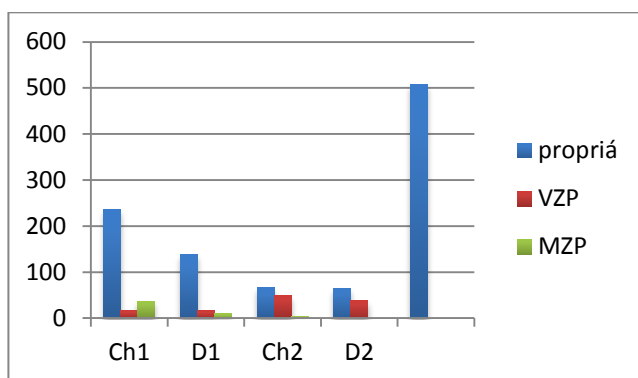
W. H. Wilcoxová (1919, s. 174) začiatkom 20. storočia pri obsahovej analýze diktátov obsahujúcich 20 vlastných mien zistila, že študenti 6. a 7. ročníka chybovali pri písaní veľkých písmen v propriách v jednej skúmanej škole v 37 %, v druhej 20 % a v strednej škole v miere 16 %. Až 23 % študentov pri uvažovaní o začiatočnom písmene sa podľa autorky (ibid.) rozhodovalo na základe vzťahu apelatívum – proprium, no väčšina použila opačný postup: „slovo musí byť vlastným menom, pretože som ho napísal veľkým začiatočným písmenom“. Výskum dokázal, že pravopisný návyk predchádzal zdôvodneniu, t. j. žiak najprv napísal slovo na základe zmechanizovaného vzoru a následne na požiadanie experimentátorky pravopis odôvodnil. Vlastné mená predstavujú dlhodobo jednu z najnáročnejších oblastí v pravopise (porov. kap. 2.6.6.2) a keďže absentujú aktuálne výskumy, pomocou obsahovej analýzy 615 kontrolných diktátov (215 na primárnom a 400 na sekundárnom vzdelávaní) sme uskutočnili sondu do danej problematiky. Zaujímalo nás, do akej miery a v akých javoch chybujú súčasní žiaci, aké onymické triedy sú v diktátoch najviac zastúpené a v akom pomere sú vlastné mená voči iným jednotkám. Vlastné mená sa oproti ostatnej slovnej zásobe využívanej v kontrolných diktátoch vyskytovali na primárnom stupni v priemere 6,05 % (231 vlastných mien z počtu 3817) a na sekundárnom stupni iba 1,49 % (39 z 2612 slov). Žiaci v diktátoch urobili celkovo 17 945 chýb (na primárnom stupni 7468 (41,62 %), z toho chlapci (Ch) 4382 a dievčatá (D) 3086; na sekundárnom stupni 10 477 (58,38 %; 6028 chýb chlapci, 4449 chýb dievčatá);(Graf 10).



Graf 10: Miera chybovosti vo všetkých pravopisných javoch.

Chybovosť vo vlastných menách dosiahla počet 507 (na primárnom stupni 376, na sekundárnom 131), čo predstavuje necelé 2,83 % celkového počtu, avšak treba prihliadať na nízku frekvenciu proprií v diktovaných textoch. Chyby sme rozdelili na tie, ktoré sa týkali výlučne pravopisu proprií, a ostatné týkajúce sa neadekvátneho umiestnenia veľkého začiatočného písmena (VZP) do apelatíva a malého začiatočného písmena na začiatku (MZP) výpovede. Hoci posledné dva spomínané javy nie sú propriálnou problematikou, súvisia s písaním veľkého začiatočného písmena a často sú s propriami spájané. Ako vyplýva z grafu (Graf 11), tvoria podstatnú časť pravopisných chýb, najmä u chlapcov sekundárneho vzdelávania. Umiestnenie veľkého začiatočného písmena do apelatívneho znaku je dôsledkom nesprávneho pochopenia apelatívno-propriálnych vzťahov a lexikálnej sémantiky týchto znakov. Malé začiatočné písmeno sa vyskytovalo, prirodzene aj pri vlastných menách, túto

chybu sme však zaradili do položky propriá. Položku MZP tvoria pravopisné chyby umiestnenia malého začiatočného písmena na začiatok výpovede a vyskytovali sa prevažne na primárnom stupni (na sekundárnom ojedinele u 3 chlapcov). Na tento jav upozorňujeme z dôvodu, že písanie veľkého začiatočného písmena sa často spája práve s propriami, avšak v školskej realite je vhodné upriamiť pozornosť aj na písanie veľkého začiatočného písmena na začiatku vety a zároveň tento jav odlišiť od javov týkajúcich sa vlastných mien.



Graf 11: Miera chybovosti pri písaní veľkého a malého začiatočného písmena a propriálnej chyby

Pravopisné javy, v ktorých slovenskí žiaci nenapísali veľké písmeno vo vlastných menách, zhrnul J. Štefanovič (1967, s. 19; 1965, s. 264) do týchto kategórií: mená národov, obyvateľské mená, názvy spolkov, organizácií, súťaží, akcií, sviatkov, udalostí, významných dní, názvy krajín, privlastňovacie prídavné mená typu *Jánošíkova družina* a viacslovné názvy obsahujúce apelatívny komponent. V nami realizovanom výskume žiaci pochybili v danej oblasti v 198 prípadoch z celkového počtu chýb v propriách 507 (135x na primárnom stupni – 44,55 %), 63x na sekundárnom – 30,88 %). Najproblematickejšou kategóriou v skúmanej vzorke¹⁰⁸ boli na primárnom stupni ojkonymá (predovšetkým viacslovné – *banská bystrica, Banská bystrica, Spišská nová ves, Spišská nová Ves, Žiar nad Hronom, krásna nad Hornádom, brezová pod Bradlom...*), antroponymá (*nina, vierka, veronika, tibur, ján uličiansky* a i.), kozmonymá (*slnečná sústava, mesiac, saturn, mars*), mýtozoonymá¹⁰⁹ (*nebojsa, nevedko, nedajko, nebreško*), oronymá (*Nízke tatry, Vysoké tatry, nízke tatry, vysoké tatry, nízke Tatry, vysoké Tatry*), choronymá (*slovensko, slovenská Republika, chorvátsko, grécko...*) a ideonymá (*kniha malá princezná, časopis slniečko*). Na sekundárnom stupni mali žiaci najväčší problém s choronymom Slovensko (*slovensko*) a choronymami *Európa, Perzia, Afrika*, oronymami *Nízke a Vysoké Tatry*, posesívnymi adjektívami (*s petrovým mobilom, bernolákov pravopis, jankova mamička*). Problematickou bola aj skupina ideoným (*kniha dejiny sveta, vydavateľstvo mladé letá*). Na identifikovanie najspornejšej onymickej triedy, pokiaľ ide o pravopis, by bolo vhodné použiť vlastný výskumný nástroj, pretože obsahová analýza kontrolných diktátov z edukačnej praxe ukázala nedostatočné zastúpenie jednotlivých tried a, naopak, nadmerné a tiež nefunkčné zastúpenie niektorých tried, napr. antroponým. Neadekvátne veľké písmeno podľa J. Štefanoviča (1965, s. 264) umiestňovali žiaci pri

¹⁰⁸ Musíme poznamenať, že distribúcia proprií aj z hľadiska onymických tried bola nerovnomerná a nedostatočná.

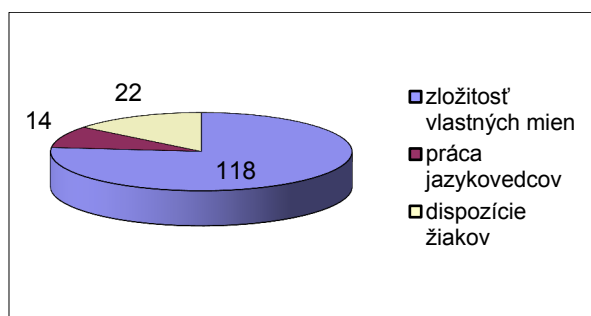
¹⁰⁹ Uvedené mená sú pôvodne antroponymami, no v analyzovaných diktátoch plnili funkciu zooným.

akostných prídavných menách typu *Nemeckí vojaci* a pod. V nami analyzovanej vzorke žiaci primárneho stupňa písali veľké začiatkové písmeno predovšetkým v názvoch mesiacov (10 prípadov z 33 – *Júl, September*), ročných období (2x – *Jar, Leto*), adjektívach (3x – *Bryndzové halušky, Starobylá Nitra, Dubové drevo*) či bežných apelatívach (14x – *Pani učiteľka, Mlynček, Orechy, Straky, Rušeň, Lúka, Hora, Výhra* a pod.). V 4 prípadoch použili veľké začiatkové písmeno pri verbách v strede výpovede (*Nakrájali, Boli sme, Pochádza, Erdží*). Na sekundárnom stupni najviac pochybili žiaci pri vzťahových adjektívach utvorených z propriálneho základu (25x – *Africká pôda, Európska pôda, Africká savana, Bratislavský obyvateľia...*), názvoch mesiacov (21 z 88 – *Jún, Júl, Septemer, December*), viacsovných pomenovaniach s adjektívnym komponentom (11x – *Sobí vek, Staroveká perzia, Severská flóra, Jarné slnko*) a apelatívnych komponentoch ideoným (6x – *Mladé Letá, Malá Princezná*). Vyššiu mieru chybovosti sme zaznamenali aj pri substantíve *slnko* (6x), *zem* (2x). Minimálna chybovosť sa prejavila pri názvoch substantív, ako napr. *Vtáky* (1x), *Bohovia* (1x), či názve *Orol Skalný* (1x). Alarmujúce sú predovšetkým výsledky týkajúce sa názvov mesiacov, ročných období a názvov predmetov či jazykov, ktoré žiaci pod vplyvom anglického pravopisu píšú s veľkým začiatkovým písmenom. Ide o jav, ktorý sa začína objavovať už na primárnom stupni vzdelávania. K. Jenčová (2013) registrovala nedostatky v zložených pomenovaniach (názvy miest, hradov, zámkov, ulíc, mestských častí) či v strede výpovede. Názvy spolkov, organizácií, súťaží a pod. sa vo výsledkoch neodzrkadlili, pretože výskum bol realizovaný na primárnom stupni vzdelávania, kde sa daná problematika nepreberá. Neadekvátne písanie veľkého začiatkového písmena sa podľa J. Štefanoviča (1967, s. 19) objavilo najčastejšie v pravopise členov zložených pomenovaní, akostných prídavných mien utvorených od proprií (*nemecký vojak*), ale i z apelatívneho základu. Š. Krištof (1959, In: Chomová, 2019, s. 7), ktorý rozdelil pravopisné chyby podľa závažnosti na 3 skupiny, považoval chybné písanie veľkých písmen za hrubé porušenie pravopisu a priradil im najvyššiu bodovú hodnotu chybovosti – 3. Výskum zameraný na pravopis proprií uskutočnil aj tím pod vedením W. H. Wilcoxovej v štátnej škole v Marylande (Wilcox, 1919, s. 174). Analýza žiackych diktátov a následné odôvodňovanie pravopisných javov žiakmi ukázali, že respondenti sa pridržali úzu, zvyku pri písaní slov, teda ako mali navnímané propriá zo spoločenského používania. Autorka výskumu (ibid., s. 177) zdôraznila, že „vlastné meno je v mysliach väčšiny detí názvom začínajúcim sa veľkým písmenom“. Ak sa slovo písalo s malým začiatkovým písmenom, automaticky ho identifikovali ako apelatívum (porov. aj výskum Beláková, 2014).

2.6.6.2.6 Faktory ovplyvňujúce pravopis vlastných mien

Pravopis vlastných mien ovplyvňujú negatívne i pozitívne činitele (viac o tom Štefanovič, 1967). Nácvik a formovanie pravopisných zručností je úzko prepojené so vzťahom participantov edukácie k propriálnej problematike, ktorá je v jazykovom vzdelávaní vo všeobecnosti zo strany pedagógov i žiakov považovaná za neatraktívnu, najzložitejšiu zo všetkých pravopisných javov. Tento prístup predstavuje zásadný negatívny faktor, ktorý možno odstrániť vhodnou motiváciou a správnym didaktickým zacielením predmetu onomastickej edukácie. K. Jenčová (2013) vo výskume u učiteľov na primárnom stupni

vzdelávania zistila, že až 51 % žiakov má problém s písaním veľkého začiatočného písmena. Z výskumu, ktorý sme realizovali u žiakov sekundárneho vzdelávania, až 25 % respondentov uviedlo, že vlastné mená sú „zbytočné, zaťažujú žiakov a písanie veľkých písmen je náročné“ (Beláková, 2010, s. 43). Podobný názor vyslovila aj W. H. Wilcoxová (1919, s. 178), že výučba vlastných mien je stratou času a učením niečoho, čo v skutočnosti ani nejestvuje, učením a tréningom nelogického myslenia (ibid., s. 177). Vyjadrenie autorky však treba vnímať na pozadí neefektívneho prístupu k výučbe proprií. Negatívny postoj zaujíma aj pomerne vysoké percento učiteľov (12 % učiteľov sekundárneho vzdelávania; porov. Beláková, 2010, s. 75). Až 77% učiteľov považuje pritom onomastickú problematiku za náročnú: „...je to pre žiakov náročné učivo a spätná väzba je pomerne slabá, žiaci si nevedia zapamätať pravidlá písania veľkých písmen pri viacslovných pomenovaniach a sú aj takí, ktorí aj bežné mená napíšu bez rozmyslu s malým písmenom. Jednoducho je to dosť deprimujúce, väčšina detí si nevšima nápisy a názvy v obci, pri diktovaní nepremýšľa a nerozlišuje všeobecné a vlastné mená....“ „Pre deti je to veľmi ťažké učivo, je naň málo času a je deprimujúce, že hoci veľa cvičíme, hľadáme pomôcky (mnemotechnické), napriek tomu pravopis vlastných mien nezvládajú.“ „Ťažko eliminovať vplyv angličtiny (všetky veľké písmená v názve), rozličný pravopis (napr. v zemepisných atlasoch)“ (Beláková, ibid.; Jenčová, 2013). Vo vyjadreniach učiteľov najviac rezonovali tieto sťažujúce faktory (Graf 12): veľké množstvo výnimiek, nejednoznačnosť a nejasnosť v pravopise (zložitnosť proprií), časté zmeny v pravopise (zmena v ortografii hodonym; zásahy jazykovedcov), rozsah učiva či nedostatočná schopnosť žiakov problematiku si osvojiť.



Graf 12: Učiteľmi uvedené faktory komplikujúce vyučovanie proprií

Propriálna sféra má prepracovaný systém, riadi sa jednoznačnými pravidlami a skupina „výnimiek“, ako ju respondenti označili, je prvkom, ktorý treba identifikovať na základe sémantickej platnosti. O výnimkách pri propriách nehovoríme, pretože jazyková jednotka má alebo nemá onymický status. Objektívne nemôže nastať situácia, v ktorej by bol jazykový znak vlastným menom a jeho pravopis sa nerealizoval v súlade s daným pravopisným princípom. Ak je vlastné meno realizované v rozpore s pravopisnými princípmi, ide o subjektívny autorský zámer, no takáto onymická jednotka nemôže byť v edukácii prezentovaná pri nácviku pravopisu ako východiskový text. Pedagóg môže na nej ilustrovať funkčnosť proprií, no až po zvládnutí základných pravopisných zručností. Niektorí z respondentov tieto vlastné mená označili ako „dvojtvary“ (Beláková, 2010), pričom uvádzajú až notoricky známe učebnicové príklady *Štrbské pleso* a *Štrbské Pleso*. Hydronymum *Štrbské pleso* a ojkonymum *Štrbské Pleso* však nemožno hodnotiť ako dublety,

pretože názvy označujú dva samostatné onymické objekty s odlišným onymickým obsahom. Spomínané názvy nepatria do základného výkladu problematiky vlastných mien, ako príklady ich používame až v prípade, že žiak pochopil princípy fungovania onymickej jednotky.

Presvedčenie respondenta o častých zmenách v pravopise vlastných mien je subjektívne, rovnako ako názory pedagógov o „nelogických a nesystematických“, umelých zásahoch jazykovedcov (Beláková, 2010, s. 82). Učiteľ slovenského jazyka by mal disponovať vedomosťou, že akýkoľvek zásah jazykovedcov a jeho následný odraz v Pravidlách slovenského pravopisu je reakciou na komunikačnú prax a je ústretový voči používateľom jazyka. V žiadnom prípade nejde o umelý zásah jazykovedcov, ako sa domnieva až 15 % žiakov¹¹⁰. Všetky zásahy odrážajú dynamiku jazyka, no ako skonštatoval J. Kačala (1997, s. 28), „jazyk, hoci sa dynamicky vyvíja, nie je schopný týchto zmien sám od seba. ... Jazyk je ... taký, akí sú jeho tvorcovia, nositelia a opatrovatelia zároveň.“ Základný problém takéhoto uvažovania vidíme vo vnímaní jazyka ako statického prvku, čo spôsobuje deskriptívno-štruktúrny prístup k edukácii. Pokiaľ ide o časté zmeny v pravopise vlastných mien, posledná sa udiala v Pravidlách slovenského pravopisu v roku 1991 (viac k tomu v kap. 2.6.6.2) a viedla k zjednodušeniu a systematizácii (dosiaľ používaný model *ulica/ námestie/ nábrežie Slobody* bol kodifikovaný ako *Ulica/Námestie/Nábrežie slobody*). Zjednodušil sa pravopis a tým, že sa všetky vlastné mená písali s veľkým začiatočným písmenom, sa odstránili výnimky. Zmena signalizuje, že obidva členy pomenovania tvoria vlastné meno ako celok. Pravopis vlastných mien reaguje na potreby spoločnosti, ktorá čoraz viac pomenúva objekty neživej povahy, no pravidlo na jeho uplatnenie je nemenné – vlastné meno píšeme veľkým začiatočným písmenom. Problémom teda nie je pravopis, ale identifikácia jednotky ako apelatívnej či propriálnej (ako sme mali možnosť vidieť aj pri obsahovej analýze študentských diktátov; kap. 2.6.6.2). Možno však čiastočne súhlasiť s výrokom pedagógov, že rozsah učiva nie je adekvátny a jeho osnovanie nie je v súlade s vývinovými charakteristikami žiakov. Niektorí z respondentov poukazovali aj na nedostatočné dispozície žiakov naučiť sa propriálnu problematiku. Pokiaľ však nejde o masívne skupiny žiakov, tento jav je prirodzený a nemôže byť úsilím pedagógov „naučiť všetkých všetko“.

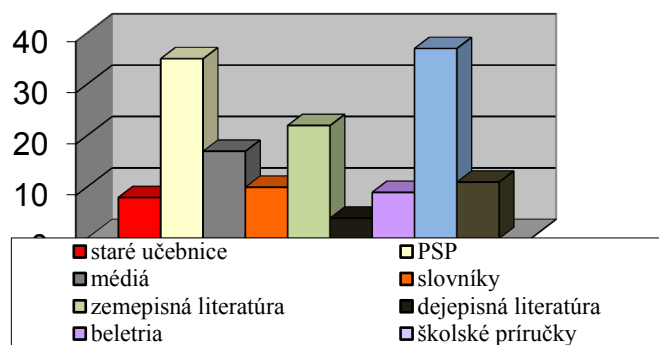
Z didaktického pohľadu považujeme za sťažujúce faktory v pravopise proprií prevažne tieto (podľa Beláková, 2010, s. 95; Jenčová, 2013):

- nedocenená pozícia vlastných mien v edukácii (redukcia na pravopisné charakteristiky) vyplývajúca z nepochopenia ich podstaty;
- absencia príkladov neúradných, živých vlastných mien v onomastickej edukácii;
- nezohľadňovanie funkčnej stránky propria a sociálnej povahy (nedostatočné využitie spoločensky bežne používaných proprií);
- presvedčenie o „statickom“ charaktere propria, strata jeho dynamickej povahy súvisiacej so vznikom (onymická nominácia, motivačné faktory, situácia)¹¹¹;

¹¹⁰ Respondenti z výskumu (Beláková, 2010).

¹¹¹ Na inšpiráciu ponúkame príklad aktivity eliminujúcej spomínaný bod: So žiakmi sme absolvovali vyučovaciu hodinu v teréne. Počas vychádzky mali pomenovať aj pole, okolo ktorého prechádzali. Jedným z názvov bolo pomenovanie Zodrova roľa. Pre nezaujatého poslucháča (čitateľa) nemá vlastné meno špeciálny význam, pretože nepozná kontext, v akom vzniklo. V prežívaní žiakov, ktorí boli pri vzniku názvu, zohráva dôležitú socializačnú úlohu. Zodra je prezývka jedného zo žiakov, ktorý spolužiakom rozprával príbeh o svojom „rande v kukuričnom poli“ s učiteľkou. Na základe historiky ho začala trieda prezývať Kukuričník, resp. Kukuričný muž. Keďže na

- nízka dotácia hodín na vyvodenie a fixáciu učiva – K. Jenčová (2013, s. 46) zistila, že 39 % pedagógov primárneho stupňa problematike vlastného mena venuje max. 5 hodín, 6 a viac hodín venuje téme iba 28 % pedagógov);
- nedostatok cvičení (iba 27 % pedagógov primárneho vzdelávania považuje počet cvičení v didaktických materiáloch za dostatočný, 56 % konštatovalo, že v starších didaktických materiáloch bolo cvičení viac (Jenčová, 2013, s. 50), ich variabilita;
- nedostatočná znalosť problematiky zo strany pedagógov, neznalosť odbornej a doplnkovej literatúry. Vo výskume z r. 2007¹¹² až 78 % pedagógov uviedlo, že nepoužíva pri výučbe proprií nijakú doplňujúcu literatúru, pracuje iba s dostupnými učebnicami. Ani jeden z pedagógov nepracoval s odbornou onomasticou literatúrou (podrobné odporúčania pozri Beláková, 2010). Z tých učiteľov, ktorí doplňujúcu literatúru využívali (Graf 13), prevládali pravopisne orientované príručky, vrátane Pravidiel slovenského pravopisu¹¹³ (24 %), a slovníky, kartografické zdroje a atlasy (14 %). Menej používané sú obecné kroniky, monografie, regionálna tlač a regionálne televízne vysielanie. Z hľadiska medzizložkových vzťahov sa pri onomastickej edukácii ukazuje rezerva, zapojenie literárnych textov bolo na úrovni necelých 6 %.



Graf 13: Druhy doplnkovej literatúry (Beláková, 2010, s. 77)

- nedostatočné encyklopedické poznatky participantov edukácie o onymickom objekte, aj u objektov z vlastného mikroregiónu;
- poznatková roztrieštenosť, nedostatky v komplexnom pochopení učiva a jeho aplikácii (Komora, 2005, s. 97) spôsobené predmetovým rozdelením učebného obsahu;
- anglicizácia, resp. internacionalizácia slovnnej zásoby a interferencia (v oblasti názvov mesiacov, dní, ľudských výtvorov...). Žiaci pod vplyvom anglickej ortografie *Sunday*, *Monday*, *June*, *TV News* prispôsobujú pravopis domácich apelatív v podobe *Nedela*, *Pondelok*, *Jún* či *Televízne Noviny* (porov. aj prieskum žiackych diktátov v kap. 2.6.6.2.5).

spomínanom poli rástla kukurica, jeden z nich toto pole symbolicky privlastnil spolužiakovi. Akt pomenovania sa v tomto prípade stal pre žiakov hrou a pre „Zodru“ istým druhom vyznamenania.

Pri pomenovaní sa všetci žiaci zhodli na jedinom názve, čo sme nepredpokladali. Názov bol pre nich príťažlivý, a to natoľko, že ho začali bežne používať vo vzájomnej komunikácii. Dôležitú úlohu tu zohral, okrem iného, fakt príbehovosti. Žiaci mali možnosť uvedomiť si, že aj oni sami sú aktívnymi tvorcami vlastných mien. Ak nemáme možnosť vyučovania v teréne, použijeme žiacke prezývky. Žiaci ich spontánne tvoria, dorozumievajú sa nimi.

¹¹² Výsledky prezentované v publikácii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (2010, s. 77).

¹¹³ Budem vedieť pravopis, Prehľad pravopisu a gramatiky, Zbierka úloh zo slovenského jazyka, Testy slovenský jazyk, Príručka slovenského pravopisu pre školy a prax a pod.

Kognitívni psychológovia nepovažujú uvedené príklady za pravé propriá, pretože neoznačujú jedinečné javy, objekty, ale kategóriu, druh (pravidelne a často sa opakujúcu udalosť; Brédart et al., 2002). Rovnako aj pri anglických etnických adjektívach typu *American, Canadian*, ktoré ani v pôvodnej sústave nepredstavujú propriá.

- zložité javy v ortografii proprií (Jenčová, 2013; Štefanovič, 1967; Topil, 2013).

Najzložitejšiu ortografickú oblasť predstavuje pravopis viacslovných pomenovaní, geografických názvov a chrématoným. Pri viacslovných názvoch žiaci s ťažkou rozlišujú propriálnu a apelatívnu časť, nevedia identifikovať proprium vo vlastnom mene, najmä pri jazykových jednotkách na okraji polopriepustnej bázy. Aj Pravidlá slovenského pravopisu z roku 1931 (s. 17) uvádzali, že „v niektorých prípadoch nemožno s určitosťou rozhodnúť, aké písmeno písať, veľké či malé. Akési kolísanie tu vždy bolo a bude.“

Pozitívne ovplyvňujúce činitele súvisia s motivačným potenciálom proprií. V nižšom veku dieťaťa je vhodné prezentovať problematiku zooným, u žiakov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania je to antroponomastická rovina, pretože meno predstavuje pre žiaka priestor pre hľadanie vlastnej identity. Ako sa vyjadrili J. Nowaková a K. Böhnertová (2020, s. 20), študent cez osobné referenčné body a mimojazykovo-kultúrne referenčné body objavuje svoju identitu na osobnej i spoločenskej úrovni. Tému zooným je vhodné prepájať s priamou interakciou žiaka, napr. pri neštandardných pomenúvacích aktoch, akými môže byť pomenúvanie zvierat žijúcich v divočine (porov. *ibid.*, s. 44), ktoré bežne nominácii nepodliehajú. Výnimky tvoria fiktívne divé zvieratá alebo tie, ktoré predstavujú pre človeka partnera alebo hrozbu (medializovaný prípad medveďa *Miša*, ktorý bol ako problémový označený menom). Základom navodenia pozitívnych činiteľov je schopnosť pedagóga rozlíšiť onymické triedy, určiť ich adekvátnosť s ohľadom na vývinové špecifiká žiakov a dostatočná vedomosť o referentoch prezentovaných v edukácii.

Na zlepšenie ortografických zručností odporúčame pedagógom niektoré z postupov:

- navodenie pozitívneho prostredia s dostatočnou motiváciou žiaka;
- využívanie príbehovosti, naratívneho potenciálu proprií;
- neustála fixácia rôznorodými pravopisnými cvičeniami;
- zdôrazňovanie vzťahu proprium – referent;
- prezentácia propria prostredníctvom referencie, ostenzívneho prístupu – dieťa sa učí propriá vzhľadom na to, na čo odkazujú. Pri menších deťoch sa používa zámerné nálepkovanie, cielené upínanie pozornosti na objekt (*Budeme dnes hovoriť o Dubline. Toto je Dublin.*);
- spájanie vizuálnej a akustickej formy propria s jeho sémantikou i formálnou stránkou;
- posilnenie medzipredmetových a medzizložkových vzťahov (podľa výsledkov výskumu K. Jenčovej (2013) až 94 % respondentov fixuje problematiku vlastných mien na primárnom stupni v medzipredmetových vzťahoch). Kľúčovú rolu tu zohráva prierezová téma regionálnej výchovy. Námetom na jej implementáciu môže byť produkcia detektívneho príbehu zasadeného do prostredia vlastnej obce¹¹⁴ (Beláková, 2010, s. 100);

¹¹⁴ Uvádzame ukážku konkrétnej práce v pôvodnom znení: *V malej dedinke pri Trnave žilo jedno dievčatko, ktoré chodilo do miestnej školy. Jedného dňa však neprišlo do školy a nikto nevedel, čo sa s ňou stalo. Triedna učiteľka zavolať k nim domov, a doma si mysleli, že je na výlete spolu s ostatnými spolužiakmi. Rodičia zavolať na políciu a nahlásili Kristínku ako nezvestnú. O chvíľu k nim domov, na ulicu Kanada 1 prišli dvaja policajti a začali vyšetrovať prípad zmiznutého dievčatka. Opýtali sa rodičov, čo im naposledy povedala a či s ňou nemali*

- zohľadnenie prekonceptov žiakov, ich predchádzajúcich vedomostí nielen z jazyka;
- variabilita propriálnych a onomastických cvičení, aktivizujúce formy, dôraz na metódy kritického myslenia;
- exemplifikácia propriami mikroregionálneho charakteru, práca s doplňujúcimi zdrojmi;
- situačný prístup – systematické zaradovanie proprií do iných tém, ako súčasť komplexných metód (komplexný jazykový rozbor)¹¹⁵;

E. V. Mínguez (1946, s. 614 – 615) odporúča tieto zjednodušujúce kroky:

1. naučiť žiakov filologické normy, všeobecné princípy, ktoré uľahčujú písanie toho veľkého množstva slov v jazyku = adekvátne štúdium ortografických pravidiel;
2. vytvoriť priaznivý duševný stav pre nápravu ortografie;
3. zabezpečiť priame poznanie slov, ktoré by mali reflektovať spoločenské vzťahy (bežný slovník).

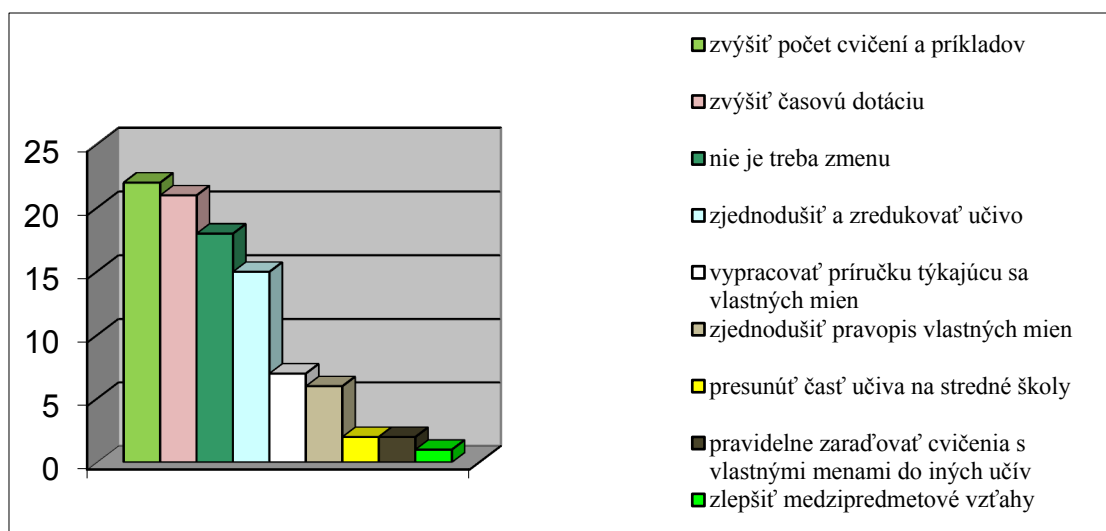
Učítelia podľa prieskumu (Beláková, 2010) uvádzajú nasledovné návrhy:

- zvýšiť počet cvičení a príkladov;
- zvýšiť časovú dotáciu;
- zjednodušiť a redukovať učivo, istú časť presunúť do vyšších ročníkov;
- vypracovať príručku o vlastných menách;
- zjednodušiť pravopis vlastných mien;
- implementovať vnútrozložkové vzťahy (propriálne cvičenia v rámci iných učív) a zlepšiť vzťahy medzipredmetové (Graf 14)

v poslednej dobe nejaké problémy. Povedala rodičom, že idú dnes do hája na stanovačku a budú tam dva dni. Policajti išli za triednou učiteľkou a ja za spolužiakmi Kristínky na Školskú ulicu. Spýtali sa jej, či mali ísť na stanovačku. Učiteľka povedala: „Áno, ale až o týždeň.“ Zvolali teda pátraciu akciu, na ktorej sa zúčastnilo asi päťsto ľudí. Hľadali ju v háji, okolo Kaštiela, kultúrneho domu, obchodu a aj na Podhájскеj ulici. Nenašli ju. Vo večerných novinách išlo spravodajstvo o deväťročnej Kristínke Jefersonovej, ktorá sa stratila 9. 5. 2006 v rodnej obci. „Kto by mal o nej nejaké informácie, nech to oznámi!“ Hodinu po vysielaní sa prihlásila istá žena, ktorá videla Kristínku ísť s jedným pánom. Ten pán sa vola Ferdinand Fíflík a býval pri ihrisku. Polícia prišla k pánu Fíflíkovi domov a spýtala sa ho, či nebol pred dvoma dňami s Kristínkou Jefersonovou. Povedal, že také dievča nepozná. Ale policajtom to bolo podozrivé, a tak mu urobili domovú prehliadku. V pivnici našli zviazanú malú Kristínku. Kristínka sa vrátila domov a Ferdinanda zatkli za únos dievčatka. Odviezli ho na policajnú stanicu na rohu ulice Kanada 2. Policajti sa páchatela spýtali, prečo ju uniesol a on sa priznal, že ju chcel predať ľuďom, ktorí mu za to zaplatili. Pátranie pokračovalo a našli aj dvoch ďalších páchatel'ov, ktorí chceli kúpiť Kristínku Jefersonovú. Páchatel'ov našli v bunkri pri cintoríne.

¹¹⁵ Príklad využitia proprií v rámci KJR: *Ráno Strapáč vyskočil z postele.*

1. Vo vete nájdí podmet a prísudok.
2. Akým slovným druhom je vyjadrený podmet?
3. Mohol by byť podmet vyjadrený aj prídavným menom? Ako by potom veta znela?
4. Myslíš si, že slovo strapáč môže byť vlastným menom? Svoje tvrdenie odôvodni.
5. S akým začiatočným písmenom by sme ho mali v tomto prípade písať? Prečo?
6. Dokázal by si vysvetliť, ako by mohlo meno Strapáč vzniknúť?
7. Pokús sa vytvoriť príbeh o vzniku tohto mena. Pri tvorení príbehu dodrž tieto pravidlá:
 - a) píš len jednoduché vety, nie súvetia;
 - b) do každej vety vlož podmet aj prísudok;
 - c) použi aspoň 10 holých viet a 10 rozvitých podmetov a podčiarkni ich rôznymi farbami;
 - d) všetky prísudky vyfarbi ľubovoľnou farbou;
 - e) použi v texte aspoň 5 iných vlastných mien (môžu to byť mená osôb, zvierat, miest, riek, čohokoľvek, čo ti zájde na um).
8. Svoj príbeh prečítaj pred spolužiakmi alebo ho prerozprávaj. (Beláková, 2010, s. 92).



Graf 14: Návrhy vyučujúcich na zmeny vo vyučovaní vlastného mena

Viaceré z návrhov sú opodstatnené, no niektoré z nich sú výlučne v rukách samých pedagógov (zjednodušenie učiva, implementácia medzipredmetových a vnútrozložkových vzťahov, zvýšenie počtu cvičení a príkladov) a didaktika ako veda nemá na ne dosah. Riešenie vidíme v dôkladnejšej príprave budúcich pedagógov v danej oblasti.

2.6.6.3. Lexikálna stránka proprií

Proprium ako jazykový znak (viac k téme v kap. 2.6.3) vstupuje do vzťahov, v ktorých vytvára isté systémy jazyka a koexistuje v nich v rámci slovnej zásoby. „Vlastné mená a termíny predstavujú najrozsiahlejšiu vrstvu lexikónu národného jazyka“ (Blanár, 2005, s. 22) a možno ich v nej klasifikovať v rovnakých intenciách ako apelatíva. V práci sa pridržame klasického členenia slovnej zásoby (tu podľa J. Pavloviča, 2012, s. 82nn), pretože je základom didakticky transformovaného obsahu¹¹⁶ a je implementovateľný v rámci situačného prístupu. Slovnú zásobu proprií pracovne delíme podľa kritérií:

1. **aktívnosť/pasívnosť** – na tejto osi rozlišujeme všeobecne známe propriá (najmä antroponymická sféra – *Mária, Filip, Bratislava, Dunaj, Košice*) a propriá s individuálnou znalosťou (prevažne chrématonymá a geonymá – *Clarins, Nantes, Buckinghamský palác*);
2. **pôvod**: domáce (*Trnávka, Svätopluk, Chrib*), prevzaté (*Huta, Arnold, Paríž*), cudzie propriá (*New York, Leila, Louvre*). Napríklad J. Pavlovič (ibid.) uvádza trvalé cudzie názvy (*Saint Jean de Luz, Ohio, Milley Cyrus*) a zdomácnené (exonymá: *London – Londýn, Paris – Paríž*);
3. **spisovnosť**: spisovné propriá vz. nespisovné. Propriálna sústava rozlišuje skôr oficiálne (úradné) a neoficiálne, tzv. živé (neúradné) mená. Úradné názvy (*Papradno, Juraj Dolník, Námestie Svätej Trojice* v Trnave) sú štandardizované vyššou inštitúciou, živé mená (*Husí potok* namiesto *Gidra*, *Pišta* namiesto *Štefan*) štandardizáciou neprešli, sú závislé od úzu, používajú sa zväčša v nárečových podobách. V dôsledku komunikačných potrieb sa v komunikácii vyskytuje aj tzv. propriálna substitúcia (Šrámek, 1976), t. j. prispôsobenie živej

¹¹⁶ Klasifikáciu J. Pavloviča uvádzame po bod 8, jednotlivé body sme upravili a prispôbili propriálnej problematike.

(neúradnej) podoby spisovnej podobe jazyka (príklad vo vyučovaní: nárečie vz. spisovný jazyk; Štampoch – Steinbach). A. Závodný (2016, s. 108) uvádza, že na rozdiel od apelatív, propriá „nemusia odrážať kodifikačné úpravy spisovného jazyka a v mnohých propriách sa petrifikovali aj v súčasnosti už nespisovné (nárečové) či archaické jazykové prvky (napr. posesívne adjektíva z antroponým: *Borčín* (jarok), *Šišulákových mlyn...*“; predovšetkým v názvoch obcí, ale aj v terénnych názvoch sa štandardizovali aj archaické a nárečové podoby, hoci pri terénnych názvoch je snaha upravovať ich pri štandardizácii do spisovných podôb.

4. **štylistické hľadisko**: nociónálne (neutrálne) propriá (*Matej Bel, Zoro, Ford*) – štylisticky príznaková onymia (*Ohm, Maťo, Fordík*) vzhľadom na konkrétne útvary (žurnalizmy, biblizmy, administratívne jednotky a pod.);

5. **časové hľadisko** (aktuálnosť – M. B.): časovo bezpríznačkové propriá, neologizmy (v pandemickom období aj mená osôb *Covid, Corona*), archaizmy (*Prešporok, Krtveliš, Myslenice*), historizmy (*Česko-slovenská republika, Nemecká demokratická republika*);

6. **sémantika**: onymická polysémia, onymická homonymia, synonymia (polyonymia) a antonymia; Onymická polysémia sa v chápaní V. Blanára (1996a, s. 139) vzťahuje na obsahovo blízke denotáty, napr. pri zdedených priezviskách (*Silná – matka; Silná – dcéra, nevesta*; porov. aj Haraj, 2014, s. 33). Pri onymickej homonymii vystupuje odlišný denotát s odlišnou motiváciou vzniku názvu, napr. existencia viacerých miest s názvom *Trnava* (na Slovensku, v Chorvátsku). K homonymii zaraďujeme aj homofóny: *Do diery vbehla šedá myška. Moja švagriná Miška prišla z práce*, no ide o odlišné lexikálne triedy. Pri polysémii a homonymii je nevyhnutné poznať kontext výpovede, preto aj v edukácii odporúčame vychádzať z výpovedí, nie izolovaných spojení (porov. kap. 2.6.6.2.4). Ak je jeden denotát označený viacerými menami, ide o polyonymiu, resp. onymickú synonymiu (A. Závodný odporúča používať termín polyonymia; Závodný, 2021, s. 45). Prvé synonymné dvojice dieťa tvorí na báze onymickej motivácie; ide predovšetkým o varianty pomenovania rodinných príslušníkov či varianty vlastného mena (Slančová et al., 2018, s. 58). Variantnosťou rodného mena v komunikačnom registri matiek (rodičov) sa zaoberali A. Brestovičová (In: Slančová et al., 2018, s. 277 – 341) a S. Spáčilová (In: Slančová et al., 2018, s. 342 – 396). A. Brestovičová (ibid., s. 277) zistila, že propriálne pomenovania dieťaťa vo veku 8 – 16 mesiacov s funkciou jeho oslovenia u niektorých matiek tvorili až takmer 24 % všetkých substantív¹¹⁷. Polyonymia je jav, pri ktorom sa „jeden denotát pomenúva odlišnými antropolexémami a topolexémami“ (Blanár, 1996a, s. 141) a je príznačná pri výbere krstného mena. E. Grodziński (1977, In: Haraj, 2014, s. 30) takéto mená považoval za mnohodesignátové, pričom „odkazujú na mnoho konkrétnych objektov, a žiaden z nich nemá väčšie oprávnenie nosiť toto meno než zvyšok takto pomenovaných jednotlivín.“ Podľa J. Krška (2004, s. 121) vzniká polyonymia na úrovni niekoľkých rovín: diachrónna (starší (*Prešporok*) – novší názov (*Bratislava*)); pri antroponymách napr. pri vydaji ženy: pôvodné priezvisko *Farkašová* – po vydaji *Vlkovičová*), sociálna (individuálne používaný názov *Fusionko*) – všeobecne používaný názov (značka *Ford Fusion*)), dialektová, kodifikačná (štandardizovaná vz. neštandardizovaná podoba), emocionálna (neutrálny vz. expresívny názov), substitučná (pôvodný vz. adaptovaný, cudzí názov) a ideologická rovina (ideologicky

¹¹⁷ U niektorých matiek to bolo 12 %, cca 16,5 % (varianty použité za 8 hodín: *Janka, Janička, Jana, Janina, Janinka, Janula, Januľa, Jaňulík, Januša, Janušík, Janulinka, Jány, Janík, Mašík, Maško*) všetkých substantív.

prijateľný a neprijateľný, napr. *Jarná – Božetechovo*). Deti predškolského veku sú schopné prijať onymickú polyreferenčnosť (1 pomenovanie pre viac referentov) len v prípade, že majú konkrétnu skúsenosť s kategóriou množstva. Ako príklad uvádzame rozhovor s 5-ročným dieťaťom (D):

„Môžu existovať dve Moniky?“

D: „Áno, veľká a malá“.

„Môžu existovať aj dve Valérie?“

D: „Nie, nemôžu!“

Konkrétne dieťa tolerovalo polyreferenčnosť iba na základe osobnej perцепčnej skúsenosti z vlastnej rodiny (*matka Monika, dcéra Monika, dcéra Valéria*). Prirodzene však vyhľadávalo rozlišovacie znaky a dve rovnako pomenované osoby od seba odlišilo prívlastkami „veľká“ a „malá“. Potreba diferencovať jedincov alebo objekty s rovnakým menom je predispozičná a zreteľne sa prejavuje aj u dospelých jedincov, najmä pri tvorbe prezývok, živých mien či priezvisk v minulosti (napr. jednotlivé rodiny rodu *Benkovských* v obci Slovenská Nová Ves boli nositeľmi viacerých živých rodinných mien: *Tomanovi, Antalovi, Adamkini*). Propriá vzhľadom na svoju pôvodnú funkciu netvorí zväčša synonymické (polyonymické) dvojice, u niektorých skupín proprií je však tento jav výraznejší (oblasť pseudonymov či prezývok). Používanie pseudonyma je špecifické v tom, že používatelia nemusia poznať oficiálne meno nositeľa a identifikujú ho výlučne na základe známeho pomenovania. Synonymné pomenovanie môže v mentálnom lexikóne používateľa jazyka vystupovať ako oficiálny názov. Príkladom je situácia česky hovoriacej ženy, sporadicky navštevujúcej dedinu na Slovensku. Pri jednej z návštev oslovila miestnu obyvateľku menom, ktoré považovala za oficiálne, a tá s ňou prestala následne komunikovať. Pri výroku chalupárky: „*Ja nevím, proč se ta paní Fusakle na mne zlobí*“, bola pani upozornená, že ide o prezývku s negatívnou konotáciou. Pri polyonymii treba zohľadniť, že pri viacerých názvoch jedného onymického objektu, napr. *mama Anna* nejde o synonymné označenia, pretože apelatívum *mama* má odlišný význam od proprii *Anna*, ktoré síce označuje mamu, ale so špecifickými vlastnosťami, t. j. konkrétnu osobu. Všeobecné pomenovanie *mama* označuje rodičku, pričom na ňu zväčša referuje samo dieťa, resp. iná osoba s referenčným zámerom voči dieťaťu danej matky. Pri označení tej istej osoby menom *Anna* môže na osobu referovať ktokoľvek, málokedy však jej vlastné dieťa (nie je to v našej kultúre zaužívané). Podľa J. R. Searla (1958, s. 166) pomocou jedného znaku sa referuje na rovnaký objekt, no pri dvoch rozličných príležitostiach. V prvom prípade apelatívum chápe ako deskripciu a v druhom ide o propriálne vyjadrenie (ibid.). Povahu synonymm môžu mať aj pejoratívne podoby (*Eskimák* namiesto *Inuit*¹¹⁸) či prezývky futbalových klubov (*Šošoni, Pusinky, Švábi*) a i. Zaujímavú skupinu názvov predstavujú javy, ktoré nemajú v apelatívnej zložke paralelu, napr. synonymá antonymickej povahy (Blanár, 2005, s. 23), napríklad nami získaná prezývka osoby *Kohút* – alternatívna prezývka *Sliepočka*.

7. **slovotvorba**: protiklad „základové vz. odvodené slovo. Onymický lexikón sa neustále rozširuje, ale aj pomerne rýchlo z neho niektoré prvky vypadávajú. Vlastné mená prechádzajú rovnakými zmenami a pri vzniku rovnakými slovotvornými postupmi ako apelatíva, no vyskytujú sa pri nich aj tzv. paralingválne postupy (Blanár, 2005, s. 25). K základným

¹¹⁸ V slovenskom jazyku sa ako pejoratívum nepociťuje, no vo všeobecnosti je tak považované.

postupom patrí jednoduchý syntetický derivačný postup sufixácie (priezvisko *Belák – Beláčik*; terénny názov *Blava – Blavička*) a prefixácie¹¹⁹ (priezvisko *Múdry – prezývka Premúdry*). Podľa M. Ološtiaka a L. Gianitsovej-Ološtiakovej (2015, In: Klimovič et al., 2020, s. 200) sufixácia a prefixácia patria medzi najproduktívnejšie slovtvorné postupy a zastúpenie derivátov v rámci slovtvorne motivovaných slov je v súčasnej slovenčine až 94, 4 %. Derivačný postup sufixácie je pritom dominantnejší a podľa K. Vužňákovej (2018, In: ibid., s. 204) pri osvojovaní derivačných postupov prvotný (prefixácia a transflexia sa osvojujú až po sufixácii). Prefixácia sa neskôr (už vo veku 24 mesiacov) prejavuje ako transflexia (*Martin – Maťo, Pavol – Paľo*; Vužňáková, In: Slančová et al., 2018, s. 120). Podľa výskumov L. Liptákovej (2020, s. 277) je však formálna identifikácia prefixov pre deti „jednoduchšia ako formálna identifikácia sufixov vzhľadom na zreteľnejšiu slovtvornú hranicu medzi slovtvorným základom a prefixom ako medzi slovtvorným základom a sufixom. Pri spájaní slovtvorného základu a sufixu museli totiž deti prekonávať fonémové prekážky, ak sa forma motivanta a slovtvorného základu nezhodovala, čo nebol prípad pripájania prefixu k slovtvornému základu.“

Pri tvorbe terénnych názvov je častý kombinovaný derivačný syntetický postup – prefixálno-suffixálny (*Podbanské, Záhorie, Závodie*). Pomerne produktívna je aj kompozícia, resp. kompozično-derivačný postup, napr. pri tvorení prezývok (subordinačné zloženiny: *Zlatovlas, Zlatohlav, Dutohlav*). Viaceré mená vznikajú ako združené pomenovania (predovšetkým názvy obcí a ich častí: *Slovenská Nová Ves, Trenčianske Stankovce, Zlaté Moravce*), ale aj univerbizáciou ako jednoslovné názvy (*Slovenská Nová Ves – živý tvar Novejša, Devínska Nová Ves – Devínska, Račianske mýto – Račko*). V. Blanár (2005, s. 25) uvádza niekoľko typov univerbizácie proprií:

- adjektívum + substantívum: priezviská *Novisedlák, Novikmec*;
- substantívum + pronomén: priezvisko *Otčenáš*;
- predložková konštrukcia: priezviská alebo prezývky *Zátoch, Odvody, Zlúky*; terénne názvy *Záhrb, Medzimedze*;
- viacslovné spojenia: *Skalinavrch, Dlhenivy, Špandolina*;
- výpovede: priezviská *Nechajdoma, Šadebol*, terénne názvy vetného charakteru *Stará maša, kde sa ruda léla* (Majtán, 1996, s. 26).

„Keď sa proprium skladá z viacerých slov, vystupuje ako jedna zložená lexikálna jednotka (každá z častí propria má spravidla rôznu slovnodruhovú príslušnosť a skloňuje sa podľa iných vzorov“ (Závodný, 2016, s. 108). Viacslovné pomenovania podľa M. Ološtiaka (2017, s. 89) vznikajú štyrmi spôsobmi: frazeologizáciou, terminologizáciou, proprializáciou (onymizáciou) a lexikalizáciou v užšom slova zmysle (vznik neutrálnych pomenovaní). Onymizácia predstavuje špecifický spôsob tvorenia proprií. Pri lexikalizácii vlastných mien V. Blanár (2005, s. 24) uviedol aj tieto procesy vzniku vlastných mien (procesy rozširovania slovnej zásoby): **onymizáciu, apelativizáciu, krštenie a transonymizáciu**. Onymizáciou (proprilizáciou) vzniká z apelatíva proprium iba zmenou obsahu, funkcie, nie odvodzovaním, zložením a pod. (z názvu povolania *hrnčiar* priezvisko *Hrnčiar, Hrnčiarik*; *barina* – časť obce *Barina*). Opačným procesom je menej frekventovaná apelativizácia, pri ktorej z propria stratou propriálnej funkcie vzniká apelatívum (pri prenášaní vlastností konkrétnej osoby:

¹¹⁹ Tento postup je menej produktívny ako derivácia sufixáciou.

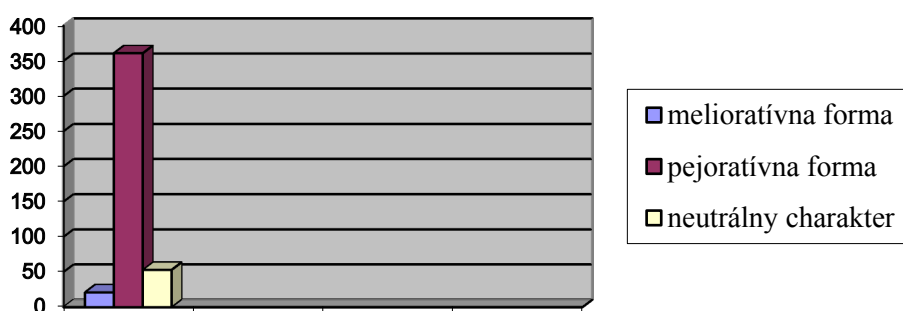
Xantipa ‚manželka Sokrata‘ – *xantipa* – hašterivá žena vo všeobecnosti; *Ohm* – *ohm*). Pri apelativizácii vznikajú nové slová slovotvornými postupmi transflexie (prechod do iného slovného druhu, resp. zmena paradigmaticky slova, napr. gramatická morféma – o: *Kubo* – *kubo* (expresívny výraz slúžiaci ako nadávka), *Juro* – *juro* (v rovnakom význame ako *kubo*)), kondenzácie (skrátene tvaru jazykového znaku), univerbizácie (*Jóbova zvest’* – *jóbovka*), derivácie (*Pampers* – *pampersky*, *Botas* – *botasky*), skladaním (napr. kompozično-derivačným postupom: *svätodušný*), frazeologizáciou (*judášsky bozk*, *hurónsky rev*, *gordický uzol*, *bábelský zmätok*) a terminologizáciou (*röntgen*, *pascal*); (porov. Blanár, 2005, s. 46). Jedinečným spôsobom obohacovania propriálnej slovnej zásoby je transonymizácia – proces, pri ktorom z propriálneho základu vzniká proprium inej kategórie (triedy) bez zmeny formy; prenášanie vlastného mena z jednej triedy onymických objektov na onymické objekty iných tried bez zmeny formy, pričom sa pri týchto homonymných názvoch obyčajne mení onymická sémantika, čo môže mať za následok rozličné medziparadigmatické presuny. V. Blanár (2009, s. 29 – 30) uviedol, že transonymizáciu často sprevádzajú zmeny aj na rovine morfolologickej a slovotvornej a k zmenám paradigmy dochádza najmä vtedy, ak je motivujúcou lexémou osobné meno, napr. osobné meno > miestny názov: vo „*Svätom Petre*“, priezvisko „*Ondrejka*“ (vzor hrdina) > lúka „*Ondrejka*“ (vzor žena) a pod. Ide o „prenášanie“ mena, pri ktorom sa zvyčajne mení aj onymická sémantika (pozri aj Blanár, *ibid.*, s. 24), napr. mesto *Poprad* (názov mesta) – hotel *Poprad* (názov budovy); hviezda *Zornica* (vesmírne teleso) – zaniknutý výrobný podnik *Zornica* (podnik). Pri chrématonymách je častým procesom aj abreviácia (skracovanie slov a slovných spojení; *JanPet Light* (spoločnosť *Janky a Petra*), *Telekom*, *MAVOS*), dokonca produktívnejším ako pri apelatívnej lexike. Skracovanie mien dynamizuje onymický systém a vzniká v dôsledku ekonomizácie reči (*Slovenská Nová Ves* → *Nová Ves*; zo skráteného tvaru kompozíciou¹²⁰ vznikla živá podoba *Novejša*). Frekventovanejšie je aj utváranie viacslovných pomenovaní, predovšetkým predložkových konštrukcií (terénne názvy *Za potokom*, *Za kostolom*, *Pri Odlevákovi*) alebo výpovedí typu *Tam, dze sa Teo utopil.*, ktoré sa v apelatívnej lexike vyskytujú v menšej miere a je pre ne príznačné spájanie (*do biela* – *dobiela*, *nad ránom* – *nadránom*).

8. **gramatika** – zoskupenie proprií na základne gramatického a lexikálneho významu do slovotvorných druhov; propriá sú vo svojej povahe substantíva, inú slovnodruhovú platnosť nemajú.

9. **emocionálnosť**: expresívnosť – neexpresívnosť. Skúmať expresívnosť a jej funkčnosť v slovnej zásobe detí včasného veku je náročné, pretože nie je možné odhaliť, či dieťa v reči imituje rečový vzor (jazykový input) alebo lexikálnej jednotke pripisuje emocionálny príznak. Prvé deminutíva v reči zaregistroval výskumný tím pod vedením D. Slančovej (2018, s. 61, s. 145) už v 19. mesiaci (dieťa používa hypokoristickú podobu svojho mena), v 24. mesiacoch boli deti schopné produkovať vlastné deminutíva (*macík* – *maciček*). V komunikačnom registri rodič – dieťa sú deminutívne (hypokoristické) podoby frekventované. Zaujímalo nás, či sa z domáceho prostredia hypokoristiká prenášajú aj do školského prostredia. Zaujímavým bolo pozorovať, akým spôsobom podpisujú rodičia deťom na primárnom stupni vzdelávania napríklad zošity. Z 50 sledovaných zošitov podpísaných matkami sa vyskytlo 27 oficiálnych

¹²⁰ Podľa M. Majtána (1996, s. 17) ide o proces tzv. flektívnej derivácie.

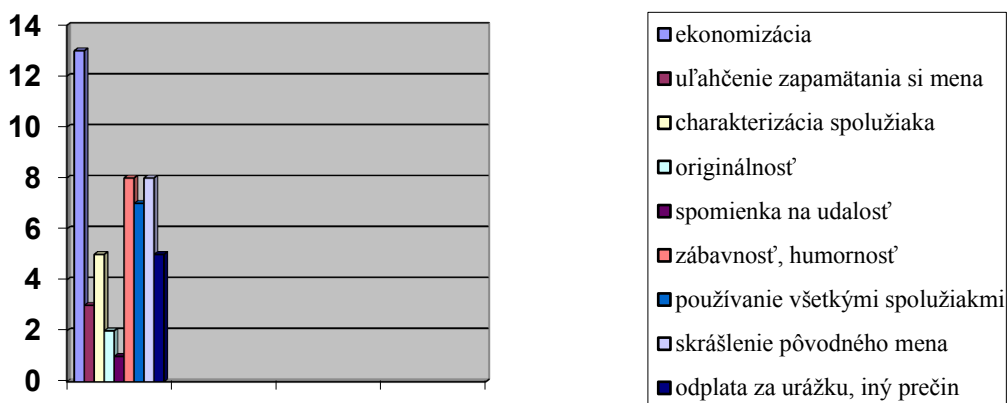
mien (z toho 10 u dievčat a 17 u chlapcov) a 22 deminutívnych podôb¹²¹ (6 chlapčenských, 16 dievčenských). Pri dievčatách dominovalo hypokoristické pomenúvanie (*Nelka, Marínka, Vaneska, Saška, Natálka, Tamarka, Barborka, Lunduška, Emka, Adelka* a i.), u chlapcov bolo výrazne nižšie (*Mirko (2x), Ludko, Samko, Adamko, Majko*). Pri označovaní zošitov deťmi naopak prevládalo oficiálne pomenovanie (29 dievčat, 22 chlapcov; 2x sa u dievčat vyskytla iniciála krstného mena a priezviska). Zdrobneniny využilo 6 dievčat a 1 chlapec (nedeminutívne familiárne oslovenia sa vyskytli iba u 2 dievčat – *Vanes, Bibi*). Deminutívne formy vyjadrujúce mieru sa objavujú prevažne pri geonymách (*Dolina – Dolinka*), emocionálny vzťah sa realizuje najčastejšie pri antroponymickej sfére hypokoristikami (*Vladdenko, Danielka, Lenuška, Chrobáčik*). Pejoratívne podoby bývajú realizované ako prezývky, v učebnici slovenského jazyka pre 6. ročník ZŠ (SJ6, I. diel, s. 24) definované ako „vedľajšie pomenovanie osoby podľa jej charakteristických vlastností“. V školskej komunikácii je zaujímavou oblasť žiackych i učiteľských prezývok. Prezývanie žiakov má odlišné pravidlá ako tabuizované prezývanie učiteľov alebo iných zamestnancov školy. Tabuizácia súvisí s negatívnym, prípadne až pejoratívnym charakterom prezývky. Zo skúmaných 439 učiteľských prezývok sme zaznamenali až 361 (82 %) s negatívnym charakterom (*Krpec, Pneumatika, Placka, Bomba, Kanská hriva, Kefa, Karpina*), iba 21 (necelých 5 %) vyučujúcich pomenovali žiaci pozitívne (*Zlatovláska, Červenovláska...*; porovnaj Graf 15).



Graf 15: Pomer jednotlivých foriem učiteľských prezývok (Beláková, 2010).

Dôvody tvorenia prezývok sú rôzne, no jedným z nich je aj potreba pomstiť sa pedagógovi, príp. vyjadriť k nemu negatívny vzťah, a to aj prostredníctvom slov na hranici vulgárnosti (*Picnutá, Nechutná, Záchodový šulec*; porov. Graf 16). Proprium sa tu prejavuje ako nevyhnutný prvok na vyjadrenie osobného postoja voči pedagógovi.

¹²¹ Jeden zošit bol podpísaný iniciálami.



Graf 16: Dôvody tvorenia učiteľských prezývok (Beláková, 2010).

Vlastné mená sú podľa niektorých teórií sémanticky prázdne a lexikálny význam, ako ho vnímame pri apelatívnych znakoch, nie je dôležitý pri ich identifikácii. H. Henne (1986, In: Böhnert – Nowak, 2022, s. 17) v jednom zo svojich výskumov požiadal študentov o selekciu mien podľa pozitívneho významu, zvuku a morfológických špecifik (dĺžka mena). Študenti pri výbere nezohľadňovali lexikálny význam. Nedostatok lexikálneho významu spôsobuje aj ich relatívnu nepreložiteľnosť do iných jazykov. Prekladajú sa iba tie mená, ktoré majú transparentné lexikálne štruktúry (ibid., s. 9), napr. *Ján – John, Jean, Juan*, pričom ide prevažne o mená hebrejského a gréckeho pôvodu, rozšírené po celom svete. Nejde však o preklady v pravom zmysle slova, ale o tzv. interlingválnu alonymiu (porov. aj Böhnert – Nowak, 2022; Ološtiak, 2018). Lingvista J. L. Vaxelaire (2016, s. 66) naopak upozornil práve na široké možnosti preložiteľnosti proprií, najmä pri politických stranách (*République solidaire – Solidarная republika, Front national pour l'unité française – Národný front za jednotu Francúzska...*). Pri otázke istej petrifikovanosti propriálnych znakov odporúčame v edukácii zvoliť poučenie typu „niektoré vlastné mená možno priamo preložiť do iných jazykov, iné sú nepreložiteľné“.

2.6.6.4 Gramatická stránka proprií

Propriá majú vo svojej podstate apelatívny základ a ako každé apelatívum disponuje lexikálnym a gramatickým významom, podobne aj proprium má onymický a gramatický význam. Gramatický význam je kategoriálny, lebo sa viaže na skupiny slov, kategórie. Jednotlivé kategórie vytvárame na základe spoločných znakov porovnávaných prvkov, pričom každú kategóriu reprezentuje typický predstaviteľ – prototyp, ktorý je pre väčšinu komunikantov totožný, no môže sa u niektorých používateľov jazyka líšiť. Kategorizácia ako myšlienkový proces je náročnou operáciou, preto je na primárnom stupni v rámci vyučovania slovenského jazyka zavedená až v 3. ročníku primárneho vzdelávania (určovanie jednoduchých slovných druhov). Dieťa sa učí gramatické pravidlá imitáciou a pozorovaním reči dospelých, pričom dominantne používa princípy analógie, transferu a systémovosti, ktoré uľahčujú osvojenie si gramatických pravidiel. Niektorí vedci (napr. P. Bloom, 2015) sa domnievajú, že dieťa má vrodene predispozície k osvojeniu si gramatiky. Na to, aby dieťa

pochopilo isté gramatické javy, musí disponovať poznatkami zo slovtvorby, ktoré sa spočiatku prejavujú vo forme protoslov. V propriálnej sfére nám nie je známy výskum zameraný na protoslová, resp. spôsob „tvorenia“ vlastných mien v reči detí mladších ako 2 roky. Zaujímavou oblasťou výskumu by mohla byť aj stavba proprií (antroponým) u detí osvojujúcich si jazyk. Pri analýze vlastných mien z gramatického aspektu sa využíva štruktúrno-typologická analýza (Závodný, 2021, s. 96), napr. morfemický rozbor na určenie etymológie, resp. etymónu slova, ktorá je vzhľadom na ontogenetické hľadiská pre žiakov primárneho vzdelávania náročnou operáciou.

Vychádzajúc z komunikačného modelu vzdelávania a komunikačnej funkcie propria sa žiada uviesť tvrdenie J. M. Tuškovej (2017), že „v okamžiku zařazení propria do komunikace vzniká tlak, pod jehož vlivem je vlastní jméno nuceno přizpůsobovat se gramatickým zákonitostem apelativní sféry jazyka. Míra tohoto přizpůsobení může být u jednotlivých tříd proprií odlišná, např. oikonyma mají tendenci udržovat si pro ně typické tvary *Chrudimi/Chrudimě*, zatímco pro chrématonyma vzniklá transonymizací je příznačné přizpůsobení se apelativní deklinaci: *Ani hokejisté Chrudimi nedokázali zastavit rozjetý Pelhřimov*. Tlak propriální vrstvy na apelativní existuje, ale jeví se jako sekundární. Při nominaci se tedy určitý konkrétní neopakovatelný prvek nějakého souboru pojmenovává s poukazem na jeho singulativnost a při tomto procesu získávají propria vždy podobu substantiva (*Uhříněves, Nejezchleb, Tenkrát, Veselý*). Ta potom při komunikaci podléhá morfologickým a syntaktickým zákonitostem daného jazyka.“ Pri popise gramatických javov „má důležité postavení oblast morfologických vlastností proprií, kde je třeba popsat otázku specifického užití kategorií rodu, životnosti, čísla, pádu a morfologických paradigmat (s ohledem na existenci jednoslovných i víceslovných podob vlastních jmen). Tato paradigmata se typologicky nevymykají ze zákonitostí platných pro apelativní sféru jazyka, jež plní úlohu fundujícího východiska, mají parasystémový charakter, a proto se vyznačují řadou tvarů (morfémů, grafémů) typických právě pro propria, např. u oikonym paradigmata typu *Mělník* (G: *Mělnika/Mělníku*, D: *Mělníce/Mělníku*); *Příbram* (G: *Příbrami/Příbramě*); *Koloděje* (G: *Koloději/Kolodějí/Koloděj*, D: *Kolodějším/Kolodějům*).“ (ibid.).

2.6.6.4.1 Morfologické špecifiká

Morfologická stránka proprií, ako už poznamenal V. Blanár (2005, s. 21), sa všeobecne prezentuje v rámci morfologických kategórií apelatívnych substantív, čo sa odráža aj v ich didaktickej transformácii (porov. ŠVP). Propriá síce vznikli onymizáciou z apelatívnej slovnej zásoby, majú vždy povahu znaku označujúceho substanciu (porov. aj Závodný, 2016, s. 109), no vykazujú voči nej špecifické onymické príznaky. Napríklad priezvisko *Mikušiak* je nositeľom príznakov (príbuzenský vzťah k rodine, dedičnosť, úradnosť; porov. ibid., s. 22), ktoré apelatívna lexika neobsahuje. Propriá sú schopné vyvolať konotácie a rozličné asociácie, ktoré nepatria samotnému nositeľovi, ale jeho menu (Sonderegger, 1987; Debus, 1980, 2007, In: Böhnert – Nowak, 2022, s. 9 – 10), napr. na základe istých lexém (antropolexém, topolexém), ktoré sú ich súčasťou (nemecká lexéma „*stein*“ v slovenčine modifikovaná často do podoby *-štún, -štán* (*Roštún, Pajštún*) evokuje vlastné meno, terénny názov alebo názov hradu), pri prechýlených podobách priezvisk (*-ová*)

indikuje pohlavie nositeľa. Existujú takisto typické morfémy pri mužských a ženských menách (viac k tomu kapitola 2.6.6.1). Rodné/krstné mená pri dávaní iným osobám zväčša netvoríme, ale vyberáme ich z hotového súboru mien vzhľadom na doterajší úzus – chlapčenské mená chlapcom, dievčenské mená dievčatám. Nie je však vylúčené, že napr. meno, ktoré je v spoločnosti považované za chlapčenské, môže označovať nositeľku ženského pohlavia a naopak. V súčasnosti sa objavujú tendencie genderové hranice stierať. Tento proces, avšak s náležitými paradigmatickými zmenami, je bežný napríklad pri prijímaní rehoľného mena, kde sa ženské mená stávajú súčasťou viacslovných mužských mien, resp. označujú mužských nositeľov, napr. *Ján Mária Vianney*, a ženských mien ako derivátov mužských podôb, ktoré v bežnej komunikácii nemajú pendant: *Siarda, Samuela, Timoteja, Noela*. Tieto deriváty tvoria v onymii okrajovú vrstvu, no s ohľadom na modelovanie poskytujú jednak vhodný výskumný materiál, jednak v edukácii primeraný východiskový text na jazykové pozorovanie morfémy a pravidelnosti pri tvorení proprií. Špecifickou oblasťou morfológie v propriálnej edukácii je skloňovanie, ktoré sa ako aktuálna pragmatická otázka objavilo najmä v súvislosti s nedomácimi názvami (porov. aj Blanár, 2005, s. 23). Vlastné mená „tvoria v jazyku neuzavreté súbory a spôsob začleňovania do domácej lexiky je prebiehajúci proces, ich skloňovanie sa nedá vždy vymedziť pravidlami obvyklými v apelatívnej oblasti. Vzťahuje sa to najmä na cudzie propriá, na neoficiálne mená a chrématonymá.“ (ibid.). Problematikou proprií anglického pôvodu, ich používaním a výslovnosťou sa v ostatnom čase zaoberali M. Ološtiak a kol. v publikácii *Slovník anglických vlastných mien v slovenčine* (2006). Slovník je vhodné použiť aj pri medzipredmetovom prepojení s anglickým jazykom.

Súčasťou morfológických charakteristík slova sú **jazykové kategórie**. Školská prax pojem jazykové kategórie nepoužíva, zaužívaný je termín **gramatické kategórie** alebo menej častý termín morfológické kategórie (porov. Porubcová, 2005, s. 96). Ku gramatickým kategóriám sa v praxi často veľmi nesprávne zaraďuje vzor, ktorý však nemá kategoriálny charakter a nevystihuje gramatický význam slova. Keďže propriá majú substantívny charakter, v uvažovaní prezentujeme iba menné kategórie (rod, číslo, pád) a ich prototypy, vzor uvádzame v závere kapitoly.

Kategória rodu patrí pri osvojovaní, identifikácii a rozlišovaní proprií k jednej z dôležitých pomôcok, pričom najzreteľnejšou črtou je životnosť (animita) a neživotnosť (non-animita), ako vlastnosti pomenúvaného objektu. V. K. Jaswalová a E. M. Markmanová (2001, s. 769) zistili, že anglicky hovoriace dieťa pri determinácii referenta pri osvojovanom slove používa sémantickú vôdzku (určitý a neurčitý člen), no dôležitým faktorom je predovšetkým potenciál pomenovaného objektu byť tzv. *animate object* (túto schopnosť zaregistrovali u bábik, pri niektorých hračkách, fotografiách osôb). Respondenti vo výskume citovaných autorov (ibid.) častejšie označovali animate objects ako onymické objekty, t. j. nositele propriálneho pomenovania, než to bolo v prípade „inanimate ones“. Už 17-mesačné dievčatá dokázali na základe syntaktickej a sémantickej informácie určiť, či ide o kategóriu, ktorú možno pomenovať propriom (bábiky) alebo apelatívom (hracie kocky). Práve využívanie animity objektu dovoľuje dieťaťu určiť referenta ako vlastné meno aj bez ostenzívneho prístupu (ibid., s. 771). S. Gelmann a M. Taylor (1984, In: Hall, 1991, s. 1143) a N. Katz et al. (1974, In: Hall, ibid.) vo výskume zistili, že dvojročné deti majú tendenciu nové, t. j. nepoznané slová interpretovať ako propriá, ak sa vzťahujú na „animate“ objekty

alebo sú syntakticky príznačné ako propriá. Životnosť sa premieta do kategórie mužského rodu, ktorý je zároveň prototypný. Pri propriách, na rozdiel od niektorých apelatív, existujú k mužským tvarom aj ženské pendanty (pri apelatívach sa nevyskytujúce; porov. Blanár, 2005, s. 27), ktoré sa tvoria prechýľovaním¹²² (*Košík – Košíková, Benkovský – Benkovská, Hanáková – Hanáčka, Géry – Géryčka*). V apelatívnej zásobe sa prechýlené podoby typu *snehuliak – snehuliačka, had – hadica* považujú za okazionalizmy príznačné pre predškolský vek dieťaťa a sú prejavom detskej hry s jazykom a zároveň indikátorom správneho pochopenia systému jazyka. Okrem formantu *-ová*, používaného pri úradnom prechýľovaní, poznáme aj lokálne antropoformanty typu *-aňa, -anka, -ka, -áčka, -čka* (*Kutanka, Košíčka, Kollárka, Hanuláčka*); niektoré sú typickými morfémi aj pri apelatívnej vrstve (*ľavák – ľaváčka, učiteľ – učiteľka*). V živom pomenúvajú sa využívajú aj rodinné mená v podobe kolektívnych posesívnych adjektív s príponami *-ovie, -eje, -oje, -e/-é, -ech* atď., ktorými sa poukazuje na príslušnosť k rodine ako celku (*Zuzanka Hračkovie, Ondro Jančekeje*). Z viacerých sa po uzákonení dvojmennej pomenovacej sústavy stali úradné priezviská (*Maťaše, Ďureje*). V daných prípadoch sa formantmi vyjadruje vzťah k partnerovi, príp. jeho rodu (*Matejova žena, Ďurova žena*). Formant *-ová* bol na začiatku 20. storočia považovaný za bohemizmus a nežiaduci jav (porov. Czambel, 1902, s. 149). V aktuálnej komunikačnej praxi sa čoraz častejšie vyskytujú mužské priezviská na pomenovanie žien, ktoré sa v týchto prípadoch nesklôňujú (*Denisa Czibulka, Ivana Gáborík, Monika Vadkerti*).

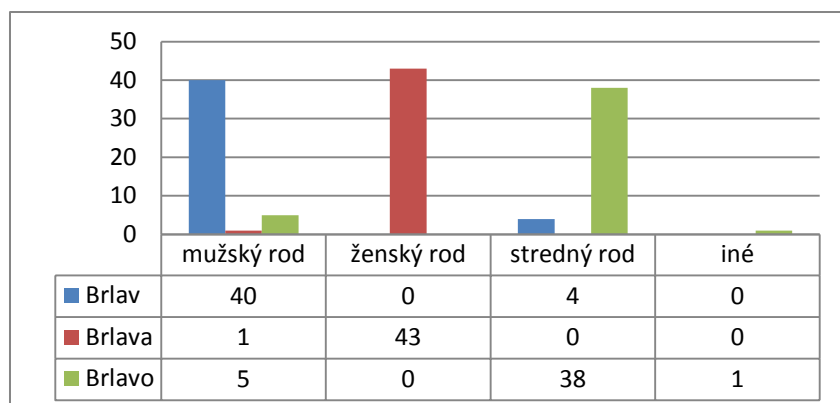
V. Blanár (2005, s. 23) pri určovaní kategórií proprií odporúča odlišiť napríklad pomenúvanie mužských osôb od iných onymických objektov, pretože si zachovávajú relatívnu stabilitu. Mužské neživotné, ženské a stredné podstatné mená podliehajú pri onymizácii paradigmatickej prestavbe (ibid., s. 26), napr. pôvodná lexéma *brada* (ženský rod, vzor žena) pri onymizácii a vzniku priezviska či živého mena u mužského nositeľa nadobúda tvar *Brada* (mužský rod, vzor hrdina):

| brada | | Brada | |
|--------------|------------|--------------|------------|
| <i>sg.</i> | <i>pl.</i> | <i>sg.</i> | <i>pl.</i> |
| N brada | brady | Brada | Bradovia |
| G brady | brád | Bradu | Bradov |
| D brade | bradám | Bradovi | Bradom |
| A bradu | brady | Bradu | Bradov |
| L brade | bradách | Bradovi | Bradoch |
| I bradou | bradami | Bradom | Bradmi |

Jednoznačnejšie určenie gramatického rodu sa ukazuje podľa V. Blanára (2005, s. 28) pri geografických názvoch a chrématonymách, kde je gramatický rod propria zväčša zhodný s gramatickým rodom apelatívneho základu, t. j. pri mužských menách je rodovo silná nulová prípona (v cudzích menách menej frekventovaná, napr. *Antonio, Bruno*), pri feminínach prípona *-a* (známe sú však aj mená s uzatvorenou slabikou – *Rút*), pri neutrách *-o, -e, -ie* (ibid.). Slovtvorná prípona *-o* je signifikantná aj pri transflexii rodných mien (*Maťo, Juro* a i.), a to už u detí vo veku 24 mesiacov (porov. Vužňáková, In: Slančová et al., 2018, s. 120).

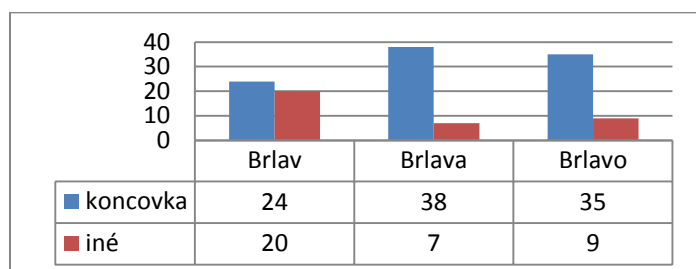
¹²² Viac o prechýľovaní napr. v zborníku Jazykovedné štúdie. Prechýľovanie áno – nie? (2016).

V miniprieskume (na vzorke 44 žiakov nižšieho sekundárneho) nás zaujímalo, či je pozícia prípon pri dešifrovaní rodu antroponým¹²³ dostatočne signifikantná (Graf 17).



Graf 17: Určovanie rodu pseudoantroponým

Žiaci pri určovaní používali ako pomôcku ukazovacie zámená (ten, tá, to), vzory a v jednom prípade vylučovaciu metódu („nie je to ani ženský, ani mužský vzor, tak je to stredný“). Z výsledkov vyplýva, že až v 73 % prípadov¹²⁴ žiaci jednoznačne využili gramatickú morfému na určenie rodu antroponyma (Graf 18) a v ostatných prípadoch dôvod buď neuviedli, alebo uplatnili nesprávny postup (*Brlav* – *páv* – *stredný rod*).



Graf 18: Stratégia určovania gramatického rodu

Vo dvoch prípadoch respondenti určili „meno“ *Brlava* ako mužské, pretože na základe zvukovej asociácie ho stotožnili so vzorom hrdina. V jednom prípade žiacka „nesprávne“ určila *Brlav* ako meno stredného rodu, pretože jej pripomínalo slovo *páv* (prišlo tu ku kontaminácii prirodzeného a gramatického rodu). Päť respondentov vnímalo meno *Brlavo* ako privlastňovacie prídavné meno skloňované podľa vzoru otcov, čo bolo spôsobené s najväčšou pravdepodobnosťou aktuálne preberanou problematikou prídavných mien v rámci vyučovania slovenského jazyka. Podoba *Brlav* bola určovaná s najväčšou variabilitou, formu *Brlava* chápali žiaci ako jednoznačne ženskú.

Katégoria čísla je pri propriách stabilnejšia ako pri apelatívnej lexike. Propriá pomenúvajú jednotliviny, ktoré sa môžu vyjadrovať prostredníctvom singuláru (singuláriá tantum) i plurálu (pluráliá tantum), pričom plurál sa zväčša vzťahuje iba na jeden onymický objekt. Za prototypové považujeme singulárové podoby proprií. Singulár súvisí s vnímaním

¹²³ Pre potreby výskumu sme použili pseudoantroponymá, aby neprišlo k ovplyvneniu respondentov.

¹²⁴ Ide o odpovede, v ktorých bolo explicitne uvedené, že dôvodom určenia bola „koncovka“.

vlastného tela ako celku. V súlade s teóriou E. Spelkeovej (In: Bloom, 2005) môžeme telo označiť ako spelkeovský objekt, t. j. nerozdeliteľný, kompaktný, a to aj napriek mnohým jeho súčasťam, v každej možnej situácii. Dieťa vníma seba ako jeden objekt a tomuto vnímaniu prispôsobuje aj vnímanie v jazykovom svete.

Pokiaľ v apelatívnej zásobe predstavuje plurál mnohosť, v propriálnej sústave nemusí tento princíp fungovať. P. Štěpán (In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 216) upozornil, že plurálová podoba plní viacero funkcií (napr. vyjadrenie mnohosti objektov, funkcia názvotvorného sufixu – analógie). „Plurálové zakončení odráží buď charakter samotného pojmenovaného objektu, ktorý sestáva z více částí, nebo objektu relačního, tzn. blízkého objektu, jehož pomocí se vyjadřuje poloha objektu pojmenovaného“ (ibid.). M. Majtán (1996, s. 17) zdôraznil, že plurál je v toponymách sémantickou slovotvornou, nie gramatickou kategóriou, nevyjadruje mnohosť v pravom zmysle slova. V. Blanár (2005, s. 29) rozlišuje pravé (hydronymá *Blh*, *Turiec*) a nepravé (*Lúčka* – *Lúčky*) singuláriá tantum a pravé (*Orechovany*, *Rybany*) a nepravé (*Kandije* – *Kandija*¹²⁵; viac k názvu: Valentová, 2020) pluráliá tantum. Pravé pluráliá tantum¹²⁶ sa vyučujú v súvislosti so vzormi pomnožných podstatných mien. Algoritmus na určovanie vzorov plurálových foriem proprií v školskej praxi vychádza z formálneho zakončenia toponyma a jeho následného priradenia k súboru vzorov:

1. Toponymum *Tatry* je zakončené na *-y*, ktoré je charakteristické pre vzory žena a dub;
2. Po vyskoňovaní toponyma v lokáli, príp. genitíve vznikne podoba *o Tatrách*, *od Tatier*¹²⁷;
3. Analogicky na základe prípony *-ách* patrí názov *Tatry* ku vzoru žena (nie dub).

Načrtnutý algoritmus môže byť neuchopiteľným pri neznámom názve, príp. takom, ktoré je v živej reči skloňované nekorektne, napr. pri toponymách zakončených na *-a*, *-á* skloňovaných podľa vzoru mesto. Nevyhnutným krokom je preto práca s príručkou. V onomastickej edukácii odporúčame zdôrazniť aj zmeny, ktoré môžu nastať v gramatickom čísle proprií (zmena singuláru na plurál a naopak). Zmena singulárovej podoby na plurál môže zároveň odrážať premenu objektu, jeho rozdelenie (Štěpán, In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 217), napr. lokalita s názvom *Vieska* sa môže rozdeliť na dve časti s názvami *Viesky*. Hoci niektoré názvy môžu svojou podobou evokovať plurál, vystupujú v singulári. Ako príklad možno uviesť české ojkonymum *Lednice*, ktoré slovenský používateľ analogicky (s tvarmi typu *Lehnice* a i.) chápe ako plurálium (podoba *Lednice* je singulárová; ženský rod). Na podobné prípady je potrebné žiakov upozorňovať a situačne ich zaraďovať do edukácie.

Pri skloňovaní proprií využívame pôvodné číslo, t. j. singuláriá iba v singulári (N sg.: *Cífer*; N. pl. nejestvuje), pluráliá v pluráli (N pl. *Krompachy*, N sg. nejestvuje). V prípade, ak hovoriaci na označenie použije plurálovú podobu (*dva Dunaje* – *Dunaj*, *Malý Dunaj*), ktorá sa v pôvodnom názve nevyskytuje, ide o skupinové názvy (porov. Blanár, 1996, s. 46). Pri osobných menách je možné vytvoriť plurálové formy (*Andrej* – *dvaja Andrejovia*, *Hlavanda* – *traja Hlavandovci*, *Hlavandovia*), ktoré označujú viacerých nositeľov rovnakého mena, no s odlišnými individuálnymi charakteristikami. S. Brédart et al. (2002) vyslovili názor, že ak

¹²⁵ Plurálová forma terénneho názvu *Kandije* naznačuje jeho príznakovosť súvisiacu pravdepodobne s pôvodným neslovenským tvarom slova.

¹²⁶ Viac k tomu v Závodný (2016, s. 119 – 122).

¹²⁷ Podobných prípadov je viac, napr. názov *Donovaly*, hoci je mužského rodu a tvar by mal byť analogicky z *Donovalov*, ustálil sa tvar z *Donovál*. Jazykovedci sa v niektorých prípadoch, napriek nesúhlasu, prispôbili úzu.

proprium nadobudne plurálovú podobu (*John – Johns*), prestáva označovať jednu konkrétnu entitu, začína označovať kategóriu a preto vzniká otázka, či by sa takéto vlastné meno nemalo podľa kognitívnej psychológie preklasifikovať na všeobecné. Plurálová podoba propria však nespôsobuje zánik jeho špecifikačných príznakov a aj napriek tomu, že označuje viacero nositeľov, títo netvoria kategóriu, pretože jediným ich spoločným znakom je pomenovanie nezávislé od ich subjektívnych vlastností. Pri tvorení kolektívnych mien (skupinových antroponým) sú charakteristické antropoformanty (*-ovci (Haladovci), -ia (Haladovia)*¹²⁸), ale aj teritoriálne formanty (*-áci (Jedličáci, Kovačičáci)*) a pod. Pri kolektívach, resp. menách označujúcich súhrn menovcov s príponou *-ovci*, nejestvuje singulárová podoba (Blanár, 2005, s. 33), nie je preto možné napríklad z podoby *Kollárovci* utvoriť singulár *Kollárovec*, iba základnú podobu priezviska *Kollár* označujúcu jednotlivca, nie kolektív, ktorá však nie je singulárovou podobou k rodinnému menu *Kollárovci*. V edukácii je nutné na tieto formy upozorniť aj s prihliadaním na regionálny aspekt, resp. podoby v miestnom nárečí. Ten treba zohľadniť aj pri rozkolísanosti gramatického čísla v maďarsko-slovenskom prostredí (napr. slovenský názov *Lúky* má maďarský ekvivalent v singulári *Rét*, nie *Rétek*; porov. aj Blanár, 2005, s. 30). „Plurálovou formou sa neraz pomenúva ten istý objekt, ktorý pomenúva aj singulárová podoba (*Vo štrku – Štrky, Hrabina – Hrabinky*), pričom sa tieto plurálové formy používajú ako variantné (Blanár, 2005, s. 29). Táto variantnosť je prípustná v neštandardizovanej, živej komunikácii a v onomastickej edukácii si vyžaduje prízvukovať, že ide o nárečový alebo miestny variant názvu, ktorý má svoje postavenie v onomastikone. Odlíšnym typom funkčného využívania plurálovej podoby je pomenúvanie podobných, resp. v blízkosti susediacich objektov (v katastri obce Cífer sa názvom *Dolina* označuje vodný tok a plurálová forma *Doliny* označuje chotár).

Pokiaľ určovanie gramatického čísla nespôsobuje žiakom väčšie problémy, ťažkosti sa objavujú predovšetkým pri produkcii plurálových foriem a správnom výbere gramatickej morfémy. Menšie ťažkosti nastávajú pri pravopisnom stvárnení proprií (*Krompachy – Krompachi, Bobekovci – Bobekovcy*), avšak už v nadväznosti na určovanie vzorov. E. Pribbleová (1943, s. 20) na základe prieskumu skonštatovala, že 250 11-ročných anglicky hovoriacich žiakov z celkového počtu 287 pochybilo pri zápise výpovedí *The Smiths*¹²⁹ *have returned from Europe*. (86 žiakov) a *The Harrises*¹³⁰ *are living on Third Avenue*. (170 žiakov). Hoci v slovenskom jazyku vyjadrujeme pluralitu odlišným spôsobom, popri výučbe anglického jazyka na vyšších stupňoch vzdelávania je žiaduce na daný jav poukázať.

Kategória pádu proprií sa počas historických období ustalovala. Zaujímavý je historický pohľad na flexiu u S. Czambla (1902, s. 148 – 149), ktorý pri menách konštatuje, že ich „treba naveky klásť do genitívu“. V súčasnosti sa terminologicky hovorí o privlastňovaní genitívom a je bežným spôsobom privlastňovania pri adjektívnych typoch priezvisk. Tieto podoby pretrvali dodnes v niektorých nárečových živých menách (priezvisko *Jankových*) a sú tiež dokladom o vzniku priezvisk tohto druhu. Základným, prototypným pádom je nominatív, v ktorom v súčasnosti existuje väčšina proprií. Menšiu časť tvoria predložkové geografické názvy (*Za potokom, Za kostolom, Pri lipe* a pod.), ktoré sa v bežnej komunikácii transformujú – *Zápotočie, Zapotok*..., príp. sa k nim pridáva referenčný objekt,

¹²⁸ Tvar *Haladovia* je rodinným menom v nárečiach, v spisovnej slovenčine sa ním pomenúvajú menovci.

¹²⁹ Chybný zápis: *Smith's*.

¹³⁰ Chybné zápisy *Harris', Harris's, Harris, Harris'es*.

napr. *Idem z role Za potokom. Hovoril o krčme Pri lipe*, avšak môžu sa v tejto podobe aj štandardizovať. Väčšina proprií má pritom úplnú paradigmu, no vyskytujú sa aj triedy s neúplnou, najmä trieda živých mien, charakteristická variabilitou netytických antropoforantov (syn *Kačky Frankových*), sa v komunikačnej praxi skloňuje rozlične. Podobnou skupinou sú toponymá a zvlášť predložkové či vetné (predikatívne) názvy, pri ktorých ohýbaní môže dochádzať k zmene pôvodného tvaru, napr. *Ode mlína – Odemlinské* (porov. Blanár, 2005, s. 31). Terénne názvy vetného typu *Tam, dze sa XY*¹³¹ utopil zostávajú v komunikácii nesklonné. Vzhľadom na neekonomickosť vyjadrovania sú takéto názvy skôr sporadické a z komunikácie sa časom vytrácajú. Nesklonné zostávajú aj tvary geoným v spojení s apelatívom, napr. *Navštíviť mesto Snina*. namiesto *Navštíviť mesto Sninu*. Len pre zaujímavosť uvádzame, že S. Czambel (1902, s. 241) odporúčal aj zhodu v páde, t. j. v *obci Vrútkach* namiesto nesklonného tvaru *v obci Vrútky*. Deti začínajú prvé pádové tvary používať v 17. mesiaci (viac o pádoch v predoperačnom štádiu Slančová et al., 2018, s. 448) a špecifické postavenie v ich komunikačnom registri majú vokatívne exponenty (i – ová forma; viac o problematike pádov v detskej reči Spáčilová, In: Slančová et al., 2018, s. 342 – 396), napr. *Joži, Zuzi, Tami, Dodi*, ktoré sú prevzatými formami od rečového vzoru. Vokatív sa nevyskytuje v toponymii a chrématonymii (Závodný, 2016, s. 111). V bežnej komunikácii podľa K. Smejkalovej (In: Janovec et al. (eds.), 2019, s. 288) užívatelia jazyka vyjadrujú v súvislosti s deklináciou proprií dve požiadavky: 1. systémovosť, jednotnosť a osvojiteľnosť skloňovania; 2. požadovanie rešpektu k rodinnej či miestnej tradícii používania mena (používatelia podľa autorky považujú za správne tie tvary, ktoré majú v mikrosociete zaužívané, ostatné nepripúšťajú).

Určovanie pádov môže byť problematické pri homonymných tvaroch (v nominatíve a akuzatíve). M. Čechová a V. Styblík (1989, s. 105) odporúčajú pri nich použiť substitúciu, t. j. nahradenie „problematického“ tvaru tvarom ženským, napr. vo vete *Celý Ružomberok sa radoval*. (Ružomberok – N sg.: Ružomberok, A sg.: Ružomberok) nahradíme ojkonymom Ružomberok ojkonymom Snina – *Celá Snina sa radovala*. (N sg.: Snina, A sg.: Sninu). Následne využijeme vylučovaciu metódu (porov. ibid.), t. j. morféma *-u* v tvare *Sninu* nezodpovedá nominatívu, je odlišná od tvaru vo výpovedi a akuzatívnej podoby ojkonyma Ružomberok, preto pád vyhodnotíme ako nominatív.

Deklinačné vzory¹³² sa v školskej praxi označujú termínom skloňovacie vzory¹³³ a deklinácia skloňovaním. Vzor (paradigma) je podľa A. Závodného (2016, s. 82) „slovo, ktoré svojimi formálnymi a významovými vlastnosťami ako typický príklad vhodne reprezentuje celú skupinu slov s rovnakými vlastnosťami a skloňovaním, pričom každý vzor obsahuje ďalšie podvzory.“ V jazykovej edukácii je adekvátne vysvetľovať ho ako „reprezentant“, ktorý môže byť v danom období záväzný, no prešiel historickým vývojom (porov. napr. vzory u S. Czambla, 1902) a neustále tomuto vývoju podlieha (teória M. Sokolovej, 2007), pretože reaguje na aktuálnu slovnú zásobu. Vyvodzovanie problematiky deklinačných vzorov je v praxi nezriedka mechanické, bez prepojenia na funkčnosť jazyka.

¹³¹ Vzhľadom na citlivosť prípadu zachováваме anonymitu a neuvádzame meno; nie je pri ilustrácii nevyhnutné.

¹³² Viac k deklinácii proprií pozri napríklad Závodný (2016, s. 111 – 119). Hoci k danej problematike existuje početná literatúra, pre potreby aktuálnej monografie narábame s menším množstvom zdrojov.

¹³³ A. Závodný (2016, s. 82) v zhode s inými jazykovedcami (Furdík, 1993; a i.; In: ibid.) z hľadiska systémovosti odporúča pre lingvistiku termín skloňovací typ.

Žiaci často určujú vzory izolovaných slov, bez opory v mikrokontexte a ukotvenia jazykového znaku v konkrétnej komunikačnej praxi. Téma vzorov by nemala zastávať prvoplánovú pozíciu, práve naopak, žiaci by mali pri nej prejavovať schopnosť kritického myslenia a predovšetkým schopnosť korigovať vlastné prejavy.

Pri zaraďovaní slov do deklinačného systému sa v apelatívnej zložke riadime predovšetkým gramatickým rodom (v nominatíve), kategóriou životnosti v mužskom rode a zakončením (porov. k tomu aj Závodný, 2016, s. 85; Smejkalová, In: Janovec et al., 2019). Pri propriách je zaradenie do rodu i zakončenie špecifické. Pri maskulínach rozlišujeme tak ako pri apelatívach životnosť a neživotnosť. V prípade životných maskulín, pokiaľ ide o domáce podoby mien, nejednoznačnosť nenastáva, pretože viaceré z nich nemajú čisto substantívny základ, napr. *Vážny, Malá*. Problematickejšou oblasťou by mohlo byť skloňovanie priezvisk zakončených na *-ec, -ek, -ok*, v ktorých sa vokály *-e, -o* zachovávajú (Blanár, 2005, s. 33), napr. *Bobek – Bobeka, Janec – Janeca*. Jazyková prax potvrdzuje tendenciu zachovávanía vkladných vokálov aj v prípadoch, kde pôvodne vypadávali (*Marek – Marka, Mareka*). Dvojtvary sú prípustné aj v genitíve pri antroponymách zakončených na samohlásku *-o*¹³⁴ (*Belko – Belka, Belku; Križko – Križka, Križku*), ktoré v apelatívnej slovnej zásobe absentujú (*ujo – uja, nie uju; dedo – deda*). Dvojtvary sa postupne kodifikujú a v onomastickej edukácii ich žiakom prezentujeme ako prirodzený jav jazyka a reflexiu reálnej rečovej praxe, nie ako výnimku či nežiaduci jav. V apelatívnej slovnej zásobe táto rozkolísanosť prítomná nie je, zániková alternácia sa realizuje systematicky (*borec – borca, dudok – dudka*), jej nedodržiavanie je považované za chybné. Samostatnú kategóriu tvoria životné neosobné pomenovania (zvieracie), ktoré sa v apelatívnej zásobe skloňujú podľa zakončenia podľa neživotných vzorov *dub a stroj*, no v propriálnej sfére podlieha ich skloňovanie životným vzorom s dominanciou deklinačnej triedy *syn (synovia)*, napr. *pes Azor – Azorovia, Rexo – Rexovia*, kôň *Axel – Axelovia* (Závodný, 2016). V. Blanár (2005, s. 31) zadefinoval štyri skupiny vlastných mien, ktoré doplníme postrehmi z edukačnej praxe:

1. **mužské životné apelatívne útvary zmenené v procese onymizácie na antroponymá, a toponymá a antroponymá získané „krsténím“, ktoré sa skloňujú rovnako ako odvodzovací základ** (*Hrnčiar, Kováč*; špecifiká sú pri nedomáciach menách s neobvyklým zakončením). Daná skupina mien je ideálnym východiskom pri vyvodzovaní špecifických príznakov proprií (kapitola 2.6.4).

2. **mužské priezviská, živé rodinné mená a individuálne prezývky, ktoré majú odlišné skloňovanie ako motivujúce slovo, prihliada sa pritom na prirodzený rod antroponym** (*Straka, Kohút*). V prípade, že pri onymizácii nastal nesúlad medzi gramatickým rodom motivujúceho apelatíva (*straka* – ženský rod) a prirodzeným rodom antroponym (*Kosa* – mužský prirodzený rod), dochádza k medziparadigmatickým presunom (porov. Blanár, 2016, s. 39). Správny tvar vo výpovedi *Hovorili o Kosovi*. (vzor *hrdina*; nie *o Kose* – vzor *žena*) v kombinácii s výpoveďou *Hovorili o kosovi*. (príp. *Hovorili o Kose*.) predstavuje vhodný východiskový materiál pri problémovom riešení životnosti podstatných mien.

3. **propriá utvorené transonymizáciou, pri ktorých vzniká homonymia** (resp. polyonymia) – prejavuje sa tu neustálenosť (skrátaná forma mena *Jur* – osadný názov *Jur* (napr. datív: *Jurovi – Juru*);

¹³⁴ V. Blanár (2005, s. 33) ich zaraďuje ku vzoru *hrdina*.

4. *substantíva utvorené apelativizáciou (deonymické apelatíva) s osobitosťami rodu a spôsobom skloňovania.*

Internacionalizáciou spoločnosti a tým i slovnej zásoby sa jazyk vyrovnáva aj s deklináciou cudzích antroponým (viac o tom Ološtiak et al., 2016), a to nielen v 21. storočí. Na začiatku 20. storočia S. Czambel (1902, s. 69) pri cudzích maskulínach zaradil skloňovacie „prototypy“ *Göthe* pre antroponymá zakončené na *-e* (*Blaške, Szende*) a *Jókai* pre koncovku *-y, -i* (*Dohnány, Mácsay*). Mená končiace sa na vokály *-ó, -u, -ú, -ő* skloňoval podľa vzoru *král'* (*Szabó, Alló*), pričom súčasnej genitívnej podobe *Szabóa* zodpovedala podoba *Szabóva*, inštrumentálna podoba bola *Szabóvovi* atď. Supletivizmus koreňovej morfémy zaznamenávame v súčasnosti v antických menách (*Paris – Parida, Zeus – Dia, Cicero – Ciceróna*, neskôr aj *Cicera*; Závodný, 2016, s. 86). S. Czambel (1902, s. 69) odporúčal ostatné cudzie mená ponechať nesklonné (*Jano a Mišo Kostrbovi, ale Jano a Mišo Kostrba, od Jana a Miša Kostrbu*). V cudzích (nezdomácnených) antroponymách sa nezachovávajú skupiny *-as, -es, -os, -us, -o, -e, -u* (*Achilles – Achilla, Herkules – Herkula*; Závodný, 2016, s. 86), pričom v zdomácnených sa skupiny zachovávajú (*Július – Júliusa – Rúfus – Rúfusa*). Antroponymá zakončené na vokály *-e/-é* (*Leone – Leona, Gastone – Gastona*), *-i/-í* (*Géri*) *-y/-ý* (*Čáky*), *-a* (*Rabada*), *-ě* (*Purkyně*), *-ä, -ö, -ü- eje* (*Đureje*), *-ie* (*Ondrejovie*) sa skloňujú podľa vzoru kuli, ktorý má v pluráli prípony totožné so vzorom hrdina (porov. Závodný, 2016, s. 90). Podľa vzoru hrdina sa skloňujú aj domáce antroponymá zakončené na *-a* a pri deklinácii si zachovávajú systémovosť (*Hrabara – Hrabaru*; porov. ibid.). Nesystémovosť a rozkolísanosť pri skloňovaní sa podľa prieskumu V. Blanára (2005, s. 35) prejavila najmä v menách typu *Míšeje* (v akuzatíve zaužívaný nesklonný tvar, správne: *Míšejeho*), *Hraškovie* (v genitíve *Hraškovie*, správne *Hraškoviemu*), *Bechyně* (v datíve *Bechyňovi*, správne: *Bechyněmu*). Ukazuje sa tendencia príklonu ku vzoru chlap, príp. nesklonnej podobe mena, ktorá je v rozpore s aktuálnou kodifikáciou. Uvedené antroponymá znova odporúčame ako problémovú úlohu, napríklad aj pri vyvodzovaní témy skloňovania. Deklinačné podoby antroponým v názvoch dní typu *Juraj – po Jure, Matej – po Mateji...* (Blanár, 2005, s. 42) považujeme za zastarávajúce a s hybridným skloňovaním. Pri vyvodzovaní problematiky pranostík na primárnom stupni vzdelávania je možné na ne propedeuticky upozorniť, na sekundárnom stupni ich situačne implementovať pri téme členenia slovnej zásoby z časového hľadiska.

Odlíšnu metodiku pri deklinácii proprií a určovaní rodu používame pri feminínach, kde prihliadame „na tvrdé či mäkké zakončenie tvaroslovného základu“ (Závodný, 2016, s. 95). Pokiaľ v apelatívnej lexike sa podľa vzoru žena skloňujú len slová zakončené na vokál, pri propriách môže byť zakončenie konsonantické. Viaceré z cudzích mien zakončených na konsonant pritom zostávajú v bežnej komunikačnej praxi nesklonné (*Rút, Zoe, Vivien, Betty*). V úsilí „systematizovať“ tieto mená a prispôsobiť ich jazyku dochádza v komunikácii k modifikácii mien (*Rutka, Zoinka, Vivienka, Bettinka*) a nadobudnutiu skloňovacej paradigmy. V edukácii sa z oblasti feminín za problémové (predovšetkým v nominatíve a genitíve plurálu) považujú cudzie mená zakončené na *-ea, -oa, -ua* (*Andrea, Adwoa, Afua*) skloňované podľa vzoru žena (*Andrey, Adwoy, Afuy, nie: Andree, Adwoe, Afue*). Mená spôsobujú aj ortografické ťažkosti, no v onomastickej edukácii by mali zastávať okrajovú pozíciu (s ohľadom na mikrosocietu žiakov). Pri menách zakončených na *-ea* sa popri štandardnej a frekventovanejšej prípone *-e* (*Andree, Adwoe, Afue*) vyskytuje v datíve a lokáli

singuláru aj variantná prípona *-i* (*Adwoi, Afui*; porov. Závodný, 2016, s. 95). Cudzie feminína zakončené na *-ia* (*Mária, Lucia*), *-ya* (*Adya, Sonya*) sa skloňujú podľa vzoru ulica a v genitive singuláru majú tiež variantnú podobu: *Mária – od Márie*, v hovorovom štýle aj *od Márii* (porov. aj *ibid.*, s. 97).

Pri mužských vzoroch sa v edukácii podľa aktuálneho vzdelávacieho štandardu v 8. ročníku nižšieho sekundárneho vzdelávania kladie dôraz na maskulína zakončené likvidami, no bez dôrazu na propriálnu sféru, ktorá je na podobné príklady bohatá (*Molpír, Hamrštíl, Štál*). Pri ich skloňovaní platí rovnaké pravidlo ako pri apelatívach, v školskej praxi prezentované pomocou zánikovej alternácie pohyblivých vokálov. Medzi menami zakončenými na likvidy sa dôsledné skloňovanie zachováva pri slovách zakončených na *-al, -ar, -il, -ír, -ol, -ól, -ôl, -úr, -yr, -ýr, -yl, -ýl, -él, -ul, -iel* (vzor dub) a *-ár, -iar, -úl, -ier* (vzor stroj) a zmiešané skloňovanie sa vyskytuje prevažne pri zakončeníach na *-or, -er, -ér, -íl, -ál, -el* (viac k tomu pozri Závodný, 2016, s. 92). Pre žiaka či študenta je zaiste obtiažne určiť skloňovací vzor podľa formálneho zakončenia, preto považujeme túto problematiku vo vzdelávaní za neadekvátnu, resp. vyžadujúcu si prácu s lexikografickými dielami. Ako poznamenala aj J. Porubcová (2005, s. 96), že „vo vyučovaní slovenského jazyka sledujeme pretrvávajúce problémy a nedostatky predovšetkým pri používaní cudzích slov (ale aj domácich) s príponami *-ol, -or...*“. Oronymum *Molpír*, ktoré patrí k systémovo skloňovaným názvom (vzor dub) by mal mať tvar v lokáli *o Molpíre*, no v živej reči je frekventovaný aj tvar *Molpíri* (vlastný pre paradigmu vzoru stroj). Hypotetická podoba plurálu by bola *Molpíry*, no vzhľadom na nárečové prostredie by v živej reči figurovala podoba *Molpíre*. Pre žiaka nejestvuje potom nijaká opora pre správne určenie tvaru a vzoru, pretože vychádza z vlastnej rečovej praxe, ktorá nie je korektná. Odporúčame preto klásť dôraz na osvojenie práce s jazykovednými kodifikačnými príručkami. Pravidlá slovenského pravopisu obsahujú časť so zoznamom názvov obcí a obyvateľskými menami, ktoré môžu pedagógovi slúžiť ako bohatý názorný materiál pri bežných i problémových úlohách (*Slovenskonovovešťan, Spišskonovovešťianka...*), napríklad aj pri téme slovotvorby. Väčšina názvov sa tvorí pravidelne a má pravidelné skloňovanie podľa neživotných mužských (*Dunaj, Hron...*) či ženských (*Orava, Slanica, Rúbaň, Priepasť...*) a stredných (*Hamuliakovo, Omšenie...*) vzorov. Podľa neživotných vzorov sa skloňujú aj názvy, ktoré vznikli transonymizáciou z antroponým (*Svätý Jur, Svätý Martin – Býval vo Svätom Martine.*, nie *vo Svätom Martinovi.*; porov. Blanár, 2005, s. 42). Podľa mužských vzorov sa skloňujú aj daktoré pôvodné české feminína (*Olomouc, Chrudim*), a to z dôvodu silnej nulovej prípony (porov. Blanár, 2005, s. 37), avšak názvy ako *Břeclav, Plzeň* si zachovali pôvodný ženský rod. Neslovanské geografické názvy sa priradujú k paradigmám stredného rodu (Blanár, 2005, s. 37), napr. *Uherské Hradiště* (vzor srdce), *Předmostí* (vzor vysvedčenie). Výstižne upozorňuje A. Závodný (2016, s. 97) aj na názov *Bologna*, ktorý síce formálne vykazuje tvrdé zakončenie (vzor žena), no vo výslovnosti sa realizuje ako mäkký konsonant *ň*, preto sa skloňuje podľa vzoru žena.

V prípade názvov, ktoré ešte nie sú zdomácnené, sa v strednom rode pri vzore mesto zachováva pôvodný tvar, napr. *Forum*, nákupné centrum v Poprade, sa korektne realizuje v podobe *Idem do Forumu*. Apelatívna lexéma *fórum* sa pritom skraca v tvare *do fóra*. Chrématonymá sa zvyčajne skloňujú ako životné substantíva, no aj v tejto triede nastáva zmiešané skloňovanie (Blanár, 2005, s. 40). Sériové výrobky, názvy umeleckých a vedeckých diel, časopisov v mužskom rode sa skloňujú podľa životných vzorov (*vidieť Strakonického*

gajdoša, v *Kráľovi Learovi*, *kupovať Fifka*) a so zhodou. Názvy časopisov podľa zvierat sa skloňujú ako životné v akuzatívnej singulari (čítať *Roháča*), no v lokáli singulari ako neživotné (*listovať v Roháči*). Názvy hotelov a reštaurácií, hostincov podľa zvierat sa v akuzatívnej singulari skloňujú ako životné, v ostatných pádoch majú neživotné skloňovanie (Blanár, *ibid.*). Ak logonymum vzniklo v procese transonymizácie a nachádza sa pri ňom aj relačné apelatívum, zostáva nesklonné (*hotel Lipa – Idem do hotela Lipa.*). Špecifické postavenie majú čoraz frekventovanejšie akronymy¹³⁵ (*Kozaser – do Kozaseru; Komplexný záhradný servis*), ktoré V. Blanár (2005, s. 44) označil za periférne pomenovacie jednotky, avšak systémovo sa prispôsobujúce sa jazyku.

2.6.6.4.2 Syntaktické charakteristiky

Dieťa pri osvojovaní jazyka nepostupuje od izolovaného slova k výpovedi, ale naopak. Slová si neosvojuje ako „izolované a arbitrárne prvky, ale ako relatívne samostatné prvky vo viacrozmerných vzťahoch, čím má ... viacero možností, ako sa dostávať k významu slova. A to cez syntaktické či syntagmatické vzťahy, ... motivačné (paradigmatické) vzťahy ... a úrovňou poznania a uvedomovania si formálno-sémantických vzťahov medzi slovami“ (Vužňáková, 2020, s. 115 – 116). Osvojuje si celé výpovede na vyjadrenie komunikačných zámerov a následne výpovede dekomponuje na jednotlivé prvky (Slančová et al., 2018, s. 25). Vlastné mená sa učí s ohľadom na ich referenčný zámer, ktorý dokáže vyčítať iba z výpovede. S. Leroyová (2004, s. 77) navyše hovorí o tzv. mikrosyntaxi vlastného mena, týkajúcej sa jeho vnútornej štruktúry a schopnosti utvárať konštrukcie (existencia proprií vo vzťahoch s inými prvkami slovnej zásoby). Hoci viaceré teórie sa stotožňujú s názorom, že syntaktické kompetencie možno skúmať až v štádiu dvojslovných výpovedí, D. Slančová a J. K. Sokolová (In: Slančová et al., 2018, s. 510) s týmto názorom nesúhlasia a do syntaktických kompetencií zaraďujú aj schopnosť vypovedať prostredníctvom jednoslovných konštrukcií a gest. Syntaktické kompetencie žiaka a vôbec syntaktická stránka propriálnej sústavy patria v slovenskej lingvodidaktike a lingvistike k najmenej rozpracovaným, ako sa vyjadruje aj česká onomastička J. M. Tušková (2017): „Syntaktické okolnosti plynoucí z pozice (funkce) propria ve výpovědi zůstávají však dosud stranou systematických výzkumů“. Syntaktickej stránke proprií venovali a venujú pozornosť predovšetkým filozofi jazyka (porov. Haraj, 2014, s. 38), preto v aktuálnej kapitole vychádzame najmä zo zahraničných lingvisticko-filozofických zdrojov orientovaných prevažne na percepciu proprií. Anglofónna literatúra má pomerne precízne spracovanú problematiku identifikácie proprií na základe tzv. syntaktických vŕdzok (syntactic cues). Syntaktické opory patria spolu s ostatnými gramatickými charakteristikami k najdôležitejším styčným bodom pri osvojovaní si proprií, najmä pri inferenčnom učení (nepriame učenie založené na úsudku, v istom protiklade s ostenzívnym nadobúdaním poznatkov, pri ktorom sa objasnenie významu slov realizuje ukazovaním na objekt a súčasne jeho pomenovaním, napr. *To je dom. Toto je havo. Aha, loď!*). V anglickom (francúzskom, nemeckom atď.) jazyku funkciu syntaktickej vŕdzky plnia determinanty (*a, the, his...*), ktoré pri propriálnej sústave absentujú (Jaswal – Markman, 2001, s. 769)

¹³⁵ Názvy utvorené zo začiatočným komponentov slov.

a napomáhajú tak pri rýchлом mapovaní a identifikácii slova ako propria. Podľa výskumov J. Macnamaru (1982, In: Hall et al., 2001) dieťa vo veku 17 mesiacov je schopné na základe používania syntaktickej vôdzky (výpoveď s prítomnosťou určitého a neurčitého člena) pochopiť význam nových slov (aj proprií). V slovenskom jazyku a jazykoch, ktoré determinanty nepoužívajú, nemožno túto pomôcku aplikovať. V niektorých prípadoch môže byť syntaktická pomôcka kontraproduktívna, najmä ak sa vyskytne nejednosť v ich používaní v spojení s propriami. V nemčine a angličtine na to poukázal B. L. Gilderseeve (1890, s. 483), pričom zistil, že v angličtine bolo používanie členov systémovjšie ako v nemčine, kde spôsobovalo študentom problémy pri určovaní lexikálnych jednotiek bez determinantov. Gréčtina má rovnaké determinanty pri propriách aj apelatívach (Vaxelaire, 2016, s. 66), identifikácia proprií preto prebieha bez syntaktickej vôdzky. Vo francúzštine môže byť determinant súčasťou vlastného mena, a to aj v spojení s inými deskripciami (adjektívami) v schémach: determinant – proprium – adjektívum, determinant – adjektívum – proprium, proprium – determinant (le) – adjektívum (Leroy, 2004, s. 79).

Podľa D. G. Halla (1991, s. 1142) dvojročné dieťa pri rozhodovaní, či je lexikálna jednotka apelatívom alebo propriom, používa okrem „*syntactic cues*“ aj „*semantic cues*“ (sémantickú vôdzku), ktorú možno chápať ako onymický potenciál propria a referenčného objektu byť propriálne označený. Citlivosť na obidve tieto pomôcky je u detí tohto veku pomerne vysoká, čo možno sledovať aj vo výpovedi matky, ktorá použila meno *Holena* (kap. 2. 7). Pozícia propria vo výpovedi, jej fonologické stvárnenie a referenčný zámer prispeli k správnej identifikácii propriálneho znaku. Dieťa vo veku okolo 4 rokov je už schopné metakognitívnych a metajazykových stratégií (Liptáková et al., 2011, s. 81), ktoré pri rekognícii propria uplatňuje aj v syntaktickej rovine.

Z lingvistického aspektu sa žiada upriamiť pozornosť na syntaktickú motiváciu (Ološtiak 2017, s. 77) prítomnú pri vzniku viacslovných propriálnych pomenovaní, ktoré sa vyskytujú už u detí v predoperačnom štádiu. D. Slančová a kol. (2018, s. 64) uvádzajú syntakticky motivované príklady *baba Aňa, dedo Stano* a pod. Z aspektu mikrosyntaxe môže byť proprium tvorené viacerými slovnými druhmi. Primárnymi sú konštrukcie apelatívum – proprium, proprium – proprium, adjektívum – proprium. Pri konštrukciách typu apelatívum – proprium často dochádza k nepresnostiam a nekorektným gramatickým podobám názvov, napr. vo výpovedi *Išiel nakupovať do dediny Budmeríc*. (správne: do dediny Budmerice), ktoré by mali zostať nesklonné. Adjektívum v spojení s propriom môže byť antepované (*Mokrá lúka*), vtedy stráca časť svojho deskriptívneho statusu a integruje sa do propria, alebo postponované (*Juraj Mokry*; porov. aj Leroy, 2014, s. 79). Postpozícia v slovenskom jazyku nie je bežná, chápe sa ako príznaková (s výnimkou úradných, administratívnych registrov, zoznamov, kde sa na prvé miesto umiestňuje priezvisko; v spojení s rodným menom oddelené čiarkou). V iných jazykoch, napr. vo francúzskom či maďarskom jazyku (*Bartók Béla*), je pozícia členov dvojmennej sústavy opačná. V slovenskom jazyku je postpozícia prítomná najmä v nomenklatúre prírodných vied (názvy rastlín, živočíchov – *králik biely, nezábudka močiarna, lastovička obyčajná*). V edukácii je vhodné upriamiť pozornosť na odborné názvy, pretože v slovenčine, na rozdiel od niektorých iných jazykov (latinského), nemajú status propriálnych jednotiek. V súvislosti s komparatívnym prístupom by mal pedagóg zamerať pozornosť aj na syntaktickú motiváciu, ktorá nie je v slovenskom jazyku bežná, napr. pri tvorení vlastných mien z apelatív (francúzske názvy *Carême le cuisinier, le professeur*

Mimoun, ce village d' El-Affouleh (Leroy, 2014, s. 84 – 86), anglické *Teddy Bear, Jack the Ripper, Peppa the Pig* a pod.).

Motivantom pri syntaktickej motivácii sú dve alebo viac samostatných lexém a motivátom viacslovné pomenovanie (porov. Schémy 11, 12).

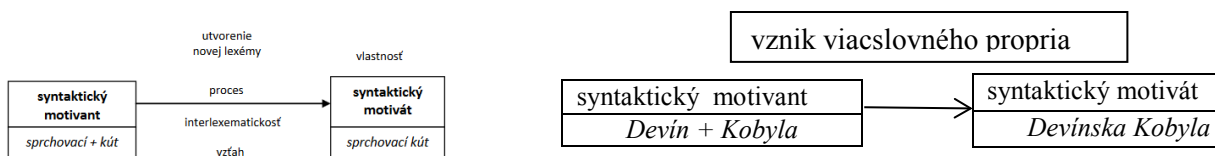


Schéma 11 (podľa Ološtiak, 2017, s. 78)

Schéma 12 (upravené podľa ibid.)

Podľa M. Ološtiaka (2017, s. 77) tvoria tieto viacslovné pomenovania „hraničnú oblasť medzi lexikou (pomenovaním) a syntaxou“ a keďže primárnym hľadiskom je funkčné (pomenúvanie spadajúce do oblasti lexikológie), syntaktická forma zostáva ako sekundárna. V edukácii je vhodné upriamiť pozornosť predovšetkým na asymetriu medzi formou a obsahom (ibid.), ktorá sa prejavuje v „jednoliatosti“ obsahu a forme pozostávajúcej z minimálne dvoch komponentov (ibid.). V onymickej sfére môžu byť onymické jednotky tvorené z propriálneho a apelatívneho komponentu, ale v momente utvorenia novej propriolexémy sa stávajú motivátom s jedným onymickým obsahom. Povôdný onymický obsah separovaných motivantov¹³⁶ (*Devín a Kobyla*) zaniká a propriálny prvok nadobúda nový význam. Tu vzniká aj dôvod na zanačovanie proprií s veľkým začiatočným písmenom už na začiatku prvého komponentu.

Podľa M. Zouhara (2004, In: Haraj, 2014, s. 24) majú propriá špecifické syntaktické charakteristiky: 1. môžu v subjektovo-predikátových vetách vystupovať len vo funkcii subjektu; 2. vety, v ktorých by sa vlastné meno vyskytovalo na mieste predikátu, treba interpretovať ako tzv. vety o identite (*Ja som Vadim. Benedikt XVI. je Jozef Ratzinger.*).“ Dieťa v predoperačnom štádiu „používa meno v deiktickej funkcii alebo na označenie agensa vykonaného, vykonávaného alebo zamýšľaného deja“ (Slančová et al., 2018, s. 61). Jeho základné syntaktické štruktúry tvorí subjekt – predikát, predikát – objekt (priamy i nepriamy) (Slančová – Sokolová, In: Slančová et al., 2018, s. 510), pričom najfrekvencovanejšia štruktúra pri dvojslovných výpovediach (cca 15. mesiac) je (S) – P – O (nevyjadrený subjekt) – predikát – vyjadrený objekt (ibid., s. 526). Od 19. mesiaca sú časté aj bezpredikátové štruktúry (ibid., s. 527) s propriálnym znakom na začiatku (*Maťo hajat.*) i na konci výpovede (*Hajat Maťo.*). Od 13. mesiaca dieťa tvorí trojslovné výpovede (od 18. viacslovné; ibid., s. 523) s rozličnou pozíciou propria (*O – P – S: Jedno vybral Maťko.; P – S – O: Krája Maťko papriku.; S – P – O: Maťko berie špongiu.*; porov. ibid., s. 527). Pri interpretácii významu propria z výpovede musí prijímateľ jednak poznať (odhadnúť) referenčný zámer hovoriaceho a jednak vyčítať z výpovede prozodické charakteristiky. V ostatnom prípade môže prísť k nejednoznačnosti, napr. vo výpovediach *Dnes ma navštívila Julka Malá.* (Julka Malá ako antroponymum) a *Dnes ma navštívila Julka, malá.* (Julka – antroponymum, malá ako deskripcia). Vo vete *Dnes ma navštívila malá Julka.* je význam výpovede priezračnejší, no

¹³⁶ Motivant bol v antickej etymológii nazývaný eponymon, t. j. niečo, podľa čoho bola vec pomenovaná (Haraj, 2014, s. 59).

v subjektívnych prípadoch môže mať výpoveď podobu *Dnes ma navštívila Malá, Julka*. vo význame doplňujúcej informácie. Súčasťou onomastickej edukácie je teda odhaľovať aj referenčný zámer hovoriaceho. Referenčnú funkciu výrazu v kontexte vety vyjadruje supozícia (termín scholastického filozofa W. z Ockhamu; Haraj, 2014, s. 203), ktorú W. z Ockhamu ilustruje na príkladoch: *Sokrates je biely*. a *Sokrates je vlastné meno*. V prvej výpovedi vlastné meno zastupuje svojho nositeľa, referuje naň, a preto ide o tzv. personálnu supozíciu, v druhej výpovedi vlastné meno suponuje, referuje, ale nie na nositeľa, ale samo na seba (materiálna supozícia; ibid., s. 204). Personálnu supozíciu, ktorá sa realizuje ako označenie práve jedného predmetu z vonkajšieho sveta, W. z Ockhamu nazýva singulárnou (ibid., s. 205) a je totožná s referenčnou funkciou vlastného mena. I. Haraj (2014, s. 206) konštatuje, že ak má proprium „vystupovať ako subjekt singulárnej propozície, ukazuje sa, že musí mať svojho nositeľa.“ Každé proprium vo výpovedi sa teda viaže na nositeľa, a to bez ohľadu na to, či je reálny, alebo nie (postačuje existencia v možných svetoch).

2. 7 Ontogenetické východiská

Pri formulácii ontogenetických východísk v súvislosti s propriálnou sústavou zohľadňujeme viacero aspektov (schopnosť recipovať propriá, dešifrovať ich, diferencovať od apelatív, produkovať ich či graficky zaznačovať). Proces osvojovania propriálnej sústavy prebieha pod vplyvom endogénnych a exogénnych činiteľov, pričom dochádza k usúvzťažneniu denotátu a jeho pomenovania (onymický objekt + proprium) a následnému rozširovaniu, prehľbovaniu a špecializácii slovnej zásoby (porov. Blanár, 2003, s. 10). Pri učení vlastných mien si jedinec osvojuje nielen formu onymického znaku, ale aj jeho sémantiku – onymický obsah (viac k tomu kapitola 2.6.3). Osvojuje si istú úroveň vedenia o onymickom objekte (Blanár, 2003, s. 11), ktorý sa v psycholingvistike či kognitívnej lingvistike nazýva aj sémantickou informáciou. Spolu s vedením o onymickom objekte prijíma kultúrne obsahy a konvenčné postupy. Proces učenia slov (najmä proprií) P. Bloom (2015, s. 121) považuje za „neprebádanú krajinu“. Propriá podľa autora (ibid.) prispievajú k rozvíjaniu myslenia a zohrávajú pri osvojovaní jazyka špecifickú úlohu. Dieťa sa učí slová, teda aj propriá, imitáciou reči dospelých, stotožňuje objekty s ich znakovou reprezentáciou (slovom), pričom prechádza fázami analógie a implikácie¹³⁷ (porov. ibid.; Piaget – Inhelder, 2014). Na „základe napodobňovania, ale aj tým, že si osvojuje vonkajšie vzory, ktoré následne vlastným spôsobom upravuje a používa“ (Piaget – Inhelder, 2014, s. 51), si osvojuje jazykové znaky. Jazyk „nevynalieza, ale preberá ho v hotových záväzných formách kolektívnej povahy“ (ibid., s. 52) ako nástroj sociálneho prispôbenia.

Zo psychologického hľadiska prijímame v jazykovom vzdelávaní tri teórie osvojovania jazyka – behaviorálna, nativistická a funkčná, holistická¹³⁸ (Liptáková et al., 2011, s.72), pričom sa prikláňame k poslednej spomenutej. **Behaviorálna teória** vychádza

¹³⁷ Princíp implikácie – tvorenie slov na základe logicko-významovej súvislosti (*zuby – zubáreň*). Princíp analógie – tvorenie slov podľa slovotvorného modelu, aj keď v jazyku neexistuje východiskové slovo (Liptáková, s. 75), napr. *rýchlik – pomalík*. J. Dolník (1999, s. 15, In: ibid., s. 74) implikáciu a analógiu chápe ako jazykové princípy, ktoré sú súčasťou detskej genetickej vybavenosti.

¹³⁸ V terminológii prešovskej školy interakčný prístup.

z premisy, že učenie slov je podmienené správaním jedinca, vonkajšími podnetmi. S prevzatými jazykovými jednotkami experimentuje a na základe interakcie s okolím (odmena, pochvala, nesúhlas) svoje jazykové správanie posilňuje alebo neguje.

Nativistické teórie N. Chomského sa zakladajú na vrozenom, biologickom mechanizme fungujúcom na základe akéhosi mikroprocesora v mozgu a predispozíciách dieťaťa osvojiť si jazyk a na teórii univerzálnej gramatiky (Henk, 2010, s. 44; porov. aj jeho výskum dokladujúci neexistenciu univerzálnej gramatiky u afrického kmeňa Piraha (ibid.)), o ktorej sa K. Vužňáková (2020, s. 115) vyjadřila, že „...nie univerzálna gramatika, ale kognitívne univerzálie spôsobujú, že ontogenéza reči má univerzálny priebeh“. Podľa autorky (ibid.) „na základe rovnakého neurobiologického základu, kognitívnych mechanizmov a spôsobu fungovania jazykov dochádza k podobným stratégiám učenia sa, t. j. osvojovania si nejazykových i jazykových informácií o svete. Preto v procese osvojovania si jazyka dochádza k rovnakým „chybám“/„omylom“ (napr. k tzv. hypergeneralizáciám pri osvojovaní si pravidiel jazyka...“. **Funkčná teória** osvojovania jazyka, chápaná ako holistický prístup, vychádza z kognitivistického teórie J. Piageta, že jazyk je jedným z prejavov kognície, skúsenosti s prostredím, avšak vyvíjajúci sa na základe vrozených schopností (porov. Liptáková et al., 2011, s. 74). Ako konštatuje K. Vužňáková (2020, s. 114), „rečový vývin sa uskutočňuje na základe univerzálnych predispozícií, vývinových etáp a spôsobov osvojovania si jazyka, ktoré môžu mať individuálne prejavy vzhľadom na individuálny vývin.“ Vývin reči považuje za „výsledok synergicky a dialekticky pôsobiacich javov: vývinu a fungovania centrálnej nervovej sústavy, vývinu a fungovania kognície, vývinu a fungovania jazyka, jazykového a nejazykového inputu“ (Vužňáková, ibid.). V rečovej ontogenéze, ktorá je pri úvahách o propriálnej sfére kľúčová, sa silne odzrkadľujú jednotlivé kognitívne štádiá, ktoré sa podľa J. Piageta dosahujú ekvilibračiou¹³⁹, hľadaním rovnováhy medzi podnetmi z okolia a vlastnými kognitívnymi schopnosťami (porov. Sternberg, 2002, In: Liptáková et al., 2011, s. 63). Proprium je jedným z prvých jazykových znakov, ktoré si jedinec osvojuje. Podľa S. Brédarta a kol. (2002) je základnou úlohou dojsť naučiť sa rozlišovať medzi apelatívami a propriami. Učenie kategórie apelatív a proprií sa začína ich „detekciou“ v reči iných a rozlišovaním medzi referentmi, napr. jedna lyžička má také znaky ako ostatné, no pri osobách sú znaky odlišné, napr. každý má svoju vlastnú mamu (porov. Katz et al., 1974, s. 469) s jej vlastnými znakmi tvoriacimi onymický obsah. Referent označený apelatívom, môže byť zároveň označený propriálne, napr. *mama*, *pani* je zároveň *Anna*. Už 6-mesačné dieťa anglicky hovoriacich rodičov rozumie, že „*mommy*“ a „*daddy*“ sa vzťahujú na ich vlastnú matku a otca (Bélanger a D. G. Hall, 2006, s. 48; podľa Tincoff – Juszyk, 1999), rozlišuje teda referenta, hoci nerozlišuje lexikálne triedy apelatív a proprií. Rozlišovanie týchto kategórií nie je podľa autorov (ibid.) lingvisticky univerzálne. Pokým napríklad anglicky hovoriace dieťa pri učení sa propriám postupuje krokmi: 1. pochopenie, že niektoré individuality sa pomenúvajú menami ako individuality, a iné nie; 2. existujú dve kategórie mien – na označovanie druhov a individualít a; 3. mená pre osoby nemajú člen, apelatíva áno; slovensky hovoriace dieťa ako pomocnú „vôdtku“ nemôže použiť krok číslo 3 (porov. ibid., s. 472). Prvým krokom ešte pred porozumením referentov je rozpoznávanie foném vo

¹³⁹ E. Liptáková používa termín vyvažovanie (2011, s. 63). Ekvilibrácia je sprevádzaná tromi procesmi: rovnováha¹³⁹, asimilácia¹³⁹ a akomodácia¹³⁹ (ibid.).

fonémovom reťazci. Laboratórny experiment J. Bertonciniho et al. (1988, In: Brédart et al., 2002) na 5-dňových dojčatách potvrdil, že pri vystavení novým hláskam zrýchlili sanie z umelej bradavky, čím sa potvrdila ich včasná citlivosť na rozpoznávanie známych a neznámych hlások. Kategória známosti – neznámosti (slova či objektu) tvorí jednu z primárnych interpretačných vôdzok pri odhaľovaní významu slov. Podľa výskumu D. G. Halla (1993, s. 1653) deti interpretovali propriá ako odkazy na jednotlivca vtedy, ak bol referenčný objekt známy. Ak bol objekt neznámy, označovali ho apelatívnymi znakmi. Už dvojročné deti sú schopné rozoznať referenčný zámer hovoriaceho, pričom disponujú citlivosťou na identifikáciu známosti u hovoriaceho (Bloom – Birch, 2002, s. 442). Dieťa vytvára predpoklad, že ak hovoriaci pomenuje nejakú osobu, pozná ju. P. Bloom (2015, s. 69 – 71) zistil, že 9-mesačné dieťa (v štádiu senzomotorického obdobia; 0 – 2 roky) dokáže pripisovať výpovedi zámer, no nedokáže sa naučiť slovo bez pomenovacieho aktu, t. j. bez prítomnosti osoby, ktorá danú vec pomenuje. Sleduje pritom cieľ, ktorý dospelý vložil do výpovede, dedukuje zámer hovoriaceho. Nedokáže si sprítomniť objekty za ich neprítomnosti, pretože nemá osvojenú symbolickú funkciu (Piaget – Inhelder, 2014, s. 11).

Dieťa v predverbálnom štádiu vníma svet ako sústavu jednotlivín a druhov. Objekty kategorizuje, pričom na vnímanie živých bytostí používa iné mechanizmy ako na vnímanie neživých telies (Bloom, *ibid.*), hoci ešte nerozlišuje propriálnu a apelatívnu povahu jazykového znaku. Už v tomto období však prechádza lexikálnym vývojom. Prvé slová, ktoré sú príznačné špecifickou fonológiou, začína používať približne v 10. až 14. mesiaci a tieto slová sú sémanticky ohraničené (Bloom, 2015). V 12. mesiaci začína používať prvé aktívne slová s pridruženou rečou tela. Vo veku cca 8 – 19 mesiacov sa dieťa stotožňuje s vlastným rodným menom, čo dokazujú prípady otázok: *Kde je Mati? Kde je Monika?*, hoci si nie je ešte úplne vedomé vlastného ja, ide o nevedomý egocentrizmus (Piaget – Inhelder, 2014, s. 18). Dieťa na ne reaguje gestom smerujúcim k nemu samému, príp. kombináciou gesta a výpovede obsahujúcej meno označí seba samého. V štádiu dvojslovných výpovedí (od 19. mesiaca) dieťa na rovnakú otázku reaguje už deikticky: „*Toto Mati! Tu Mati! Toto je Mati!*“. Učenie tu podľa P. Blooma (*ibid.*) prebieha pokusom a omylom, a to na základe zapamätávania dvojíc označujúce a označované (*Mati = ja, Monika = iná osoba* a pod.). Pre vek 12 mesiacov je príznačný silný sklon k hypergeneralizácii (zovšeobecňovaniu), napr. slovné spojenie haf-haf slúži na označenie všetkého štvornohého s chvostom (K. Vužňáková (2020, s. 120) hovorí o slovách so širokou extenziou a veľmi úzkou intenziou, t. j. o slovách s minimálnym počtom dištingtívnych príznakov). P. Bloom (2015, s. 48) skonštatoval, že rozšírená extenzia nemusí vždy súvisieť s chybovosťou dieťaťa pri lexikálnom vybavovaní, ale aj s nedostatkom skúsenosti s pomenovaným predmetom. Nejde o neznalosť lexémy, ale objektu, resp. jeho individuálnych charakteristík. Rozšírená extenzia sa prejavuje aj v propriálnej sfére, napríklad v situácii, keď dieťa pomenúva všetky bábiky v modrých šatách s čarovnou paličkou v ruke *Elsami* (postava z rozprávkového filmu *Ladové kráľovstvo*), všetky ryby druhu klaun očkátý *Nemom* (ryba z rozprávkového filmu *Hľadá sa Nemo*) a pod. K. Vužňáková (2020, s. 135) upozornila, že nie vždy je možné u detí predškolského veku presne identifikovať hypergeneralizáciu a hyperdiferenciáciu. Uvádza príklad, keď trojročné dieťa označilo pretekárske auto červenej farby ako *McQueen*. Autorka (*ibid.*) uvádza, že „nie je jasné, či vplyvom rozprávky dieťa slovom *McQueen* pomenúva druh auta, resp. ide o všeobecné podstatné meno so širokou extenziou, keďže dieťa ešte nemá v slovnej zásobe adekvátne –

konvenčné pomenovanie, alebo ide o stotožnenie rozprávkovej postavy s objektom na obrázku, čiže vlastné podstatné meno, teda pomenovanie s veľmi úzkou extenziou“. Extenzia sa prirodzeným zrením stráca a dieťa začína postupne recipovať individualizačné príznaky. Dosiaľ však nie je známe, na základe čoho jedinec vyberá podstatné znaky jednotlivín a prečo niektoré znaky abstrahuje ako nepodstatné. V štádiu, keď dieťa disponuje väčšou slovnou zásobou (približne v 12 mesiacoch), sa objavuje hyperdiferenciácia (pripisovanie pomenovania každej veci, napr. slovom *tato* možno označiť len otca konkrétneho dieťaťa, nikoho iného; slová s veľmi úzkou extenziou; Vužňáková, 2020, s. 120), súvisiaca s teóriou lexikálneho kontrastu. Dieťa diferencuje slová, postupne spresňuje ich význam a učí sa, že jedno slovo môže mať viac významov a niektoré slová majú spoločné vlastnosti (formuje sa rovina pojmov; Bloom, *ibid.*). V 15 mesiacoch si osvojuje slová a pomenúva objekty na základe lexikálneho kontrastu (jedna vec je označená jedným slovom) a princípu vzájomnej výlučnosti (jeden objekt nemôže byť pomenovaný dvoma slovami; porov. *ibid.*). Na označovanie rovnako používa apelatíva i propriá, v závislosti od priameho jazykového inputu (Průcha, 2011, s. 93 – 110). Prvotnými pomenovanými onymickými objektmi v detskom svete sa stávajú bábiky, hračky, predmety, ktoré je možné oživiť, t. j. tie, ktoré majú potenciál animity. Na základe určenia animity a non-animity, ako primárnej sémantickej znalosti, je dieťa schopné rozpoznať propriálnu sústavu (pozri kap. 2.6.5 a 2.6.6.4.1) a rozhodovať o povahe jazykového znaku. V 17. mesiacoch sa u dieťaťa prejavuje prvotná citlivosť na rozlišovanie proprií a apelatív, ako vo výskume zistili D. Katza et al. (1974, In: Hall – Graham, 1999, s. 90). 17-mesačné anglicky hovoriace dievčatá¹⁴⁰ pri výpovediach *This is ZAV.* a *This is a ZAV.* boli schopné identifikovať propriálne pomenovanú bábiku ako jedinečný objekt (object property), nie ako kategoriálny (object category). Prejavila sa zvýšená tendencia reagovať na referenty ako na jedinečné objekty, a to na základe využívania syntaktických pomôcok (determinantov). J. Liittschwager a E. Markmanová (1993, In: Hall et al., 2001, s. 299) pri výskume trojročných detí použili výrazný znak objektu (plyšový macík s podbradníkom, ktorý bádatelia neskôr odstránili), aby ho odlišili od identického, neskôr prezentovaného macíka. Pri výskume kládli otázky *Where is a ZAV?* a *Where is ZAV?*, pričom dieťaťu boli prezentované dva identické macíky. Deti identifikovali objekty rovnako (mohli si vybrať hociktorý z nich), pričom propriá *ZAV* mapovali na individuálny objekt, nie na jeho vlastnosť (podbradník). Takéto mapovanie sa líšilo od mapovania všeobecných podstatných mien. Spomínaný výskum rozšírila C. Sorrentinová (1999, In: Hall et al., 2001, s. 299), ktorá prezentovaný objekt pomenovala vlastným menom, odstránila pritom výrazný znak tohto predmetu a znak premiestnila na iný identický objekt. Trojročné deti mali silnú tendenciu označovať pôvodný pomenovaný objekt ako referenta vlastného mena *ZAV*. Z výskumu jasne vyplynulo, že deti mapovali vlastné mená na individuálny objekt, resp. jednotlivý predmet, čím sa preukázalo lexikálno-sémantické porozumenie slovám. D. G. Hall et al. (2001) konštatovali, že deti mladšie ako 39 mesiacov rozumejú, že vlastné mená mapujú na individuálne objekty, no vzniká tu otázka, či existuje kontinuita, resp. diskontinuita v detských reprezentáciách vlastných mien, „representations of proper names“. Reprezentujú tieto výrazy ako designáty jednotlivín hneď, ako sa vo veku 17 mesiacov naučia toto slovo,

¹⁴⁰ Uvádzame príklady zo zahraničných zdrojov, pretože domáce výskumy podobného charakteru nám nie sú známe.

alebo sa chápanie objaví až po treťom roku života? Citovaní autori (ibid., s. 300nn) hľadali odpoveď v rozšírenom experimente, v ktorom zistili, že medzi chlapcami a dievčatami sa objavil vedecky menej významný rozdiel v mapovaní. Dievčatá si o niečo častejšie volili pomenovaný objekt ako referenta pre proprium než chlapci (k podobným výsledkom dospel aj J. Macnamara, 1982). Neskoršími výskumami však tím dospel k záverom, že mohlo ísť o zníženú mieru sústredenia, pretože pri bližšie neidentifikovaných zmenených podmienkach sa výsledky mierne zlepšili¹⁴¹. Respondenti vo veku 18 – 22 mesiacov ako referenty proprií identifikovali obidva prezentované objekty, t. j. výskum nepreukázal, že by cca 20-mesačné deti rozlišovali medzi slovami modelovanými ako propriá a slovami – apelatívami, preto pozornosť vo výskume presunuli na staršie deti. Už 33-mesační chlapci dokázali identifikovať referenta vlastného mena, u dievčat to bolo ešte vo veku 24 mesiacov. „Ku koncu tohto štádia, podľa teórie L. S. Vygotského, dochádza k významnému „objavu“ dieťaťa, že každá vec má svoje meno a neskôr, že meno nie je vlastnosťou veci, teda dieťa postupne objavuje znakovosť slova a semiotickú funkciu reči“ (Liptáková et al., 2011, s. 64). Atribúty vecí podľa K. Vužňákovvej (2020, s. 127) nie sú inherentnými vlastnosťami entít, ... neexistujú v objektívnom svete, ale sú výsledkom ich vnímania človekom“ a keďže vnímanie detí a dospelých je kvalitatívne odlišné, rôzni sa aj percepcia týchto atribútov. Detský percipient nie vždy „dokáže postihovať podstatné znaky, resp. hranice detských jazykových i mimojazykových kategórií nie sú dostatočne ostré“ vzhľadom na konvenčné chápanie dospelých používateľov jazyka. D. G. Hall a kol. (2001, s. 307) sa domnievali, že deti do 23 – 24 mesiacov reprezentujú vlastné mená odlišne ako apelatíva, no nerepresentujú ich ako označenie jednotlivých predmetov. Podľa autorov si ich predstavujú ako označenie vlastností alebo obmedzených kategórií, preto viaceré výskumy smerovali k zisteniu rozdielov v chápaní proprií a adjektív. Podľa výskumov E. Dromi (1996; In: Liptáková et al., 2011, s. 79) dieťa v 1. fáze „one-word stage“ „používa každé slovo ako špeciálny prípad“, t. j. vníma ho ako vlastnosť označenej veci (ibid.), a až v 2. fáze začína chápať, že „meno nie je vlastnosťou vecí, ale vec označuje“ (ibid.). Dieťa v tomto období disponuje predpokladom, že slová, ktoré odkazujú na predmety, sú počítateľné (Bloom, 2015) a to výrazne ovplyvňuje jeho rozpoznávanie propriálnej sústavy. D. G. Hall et al. (1993, s. 1651) zistili, že ak dieťa identifikuje nové slovo ako počítateľné podstatné meno, usudzuje, že toto slovo referuje buď na druh (alebo kategóriu), alebo individuum (resp. objekt). Vo dvoch rokoch deti očakávajú, že počítateľné pomenovanie vo výpovedi *This is a zav.* referuje na druh objektu a vo výpovedi *This is Zav.* referuje na individuum (ibid., s. 1652).

Svet dieťaťa v senzomotorickom štádiu je svetom bez predmetov, vytvorený prchavými obrazmi, ktoré vznikajú a rýchlo zanikajú (Piaget – Inhelder, 2014, s. 19). „Dieťa interpretuje svet svojím spôsobom (na základe senzomotorickej inteligencie dieťa štruktúruje svoj svet, ktorý zostáva na úrovni praktickej činnosti; Piaget – Inhelder, 2014, s. 18) a referuje o tom svojou rečou“ (Liptáková et al., 2011, s. 63), ktorá sa v prvých štádiách rečového vývinu prejavuje produkciou protoslov (Keselová, 2008, s. 129) s tzv. protovýznamami (Vužňáková, 2020, s. 120). Pri protoslovách dieťa netvorí nové lexikálne jednotky, ale imituje reč dospelých a zvuky okolia, ktoré následne komolí aj vo forme protofoném, protomorfém,

¹⁴¹ Podmienky, pri ktorých zlepšenie nastalo, nedokázal výskumný tím identifikovať.

protoviet a pod. Pri ambícii byť vedecky striktnými by bolo namieste hovoriť aj o *protopropriách*.

Zvýšenú tendenciu mapovať nové vlastné meno na jednotlivinu než mapovať apelatívum na jednotlivinu zaregistrovali vedci u 37-mesačných detí (Sorrentinová, 1999, In: Hall, 2001, s. 303), hoci začala byť rozpoznateľná pri 33-mesačných deťoch. S. Careyová (1978, In: Bloom, 2015, s. 36) zastáva teóriu rýchleho mapovania (prítomná už u dvojročných detí), pri ktorom je dieťa schopné zachytiť význam nového slova na základe niekoľkých náhodných stretnutí s ním, a to bez toho, aby mu niekto vyložil jeho význam či podal spätnú väzbu. Absentuje tu teda ostentívny prístup (napr. dieťa nemusí prísť do reálneho kontaktu s Afrikou, ani s jej reprezentáciou, no napriek tomu si vytvorí o nej (skreslenú) predstavu a priradí denotátu jazykový znak). Dieťa často vidí najprv reprezentáciu (napr. *obraz gorily*) a až potom reálny objekt¹⁴² (*gorilu*), žije vo svete vizuálnych reprezentácií (Bloom, 2015, s. 169). Vytvára si obrazné predstavy, t. j. je schopné (už od veku 1, 5 – 2 roky) vybavovať si neprítomné objekty, predstavovať si niečo (označovaný predmet, udalosť, pojmovú schému) prostredníctvom niečoho iného, čo označuje a čo slúži len tejto predstave (Piaget – Inhelder, 2014, s. 47 – 48). Utvára sa tu symbolická, resp. sémiotická funkcia nevyhnutná pri produkcii i recepcii reči (porov. *ibid.*). V reči sa prejavuje tým, že dieťa si dokáže slovne vybaviť udalosť, ktoré práve neprebiehajú (*ibid.*). Takýmto spôsobom sa učí predovšetkým geografické názvy a väčšinu faktov školského vzdelávania. V súlade s K. Vužňákovou (2020, s. 120) treba pripomenúť, že dieťa v danom štádiu disponuje individuálnymi, skreslenými významami slov, ktoré následne koriguje a prispôsobuje konvenčným významom, t. j. významom používaným populáciou v štádiu dospeljej štruktúry vety.

V predpojmovom subštádiu predoperačného myslenia (2 – 4 roky) určujú deti propriá len na základe vlastností pomenovanej osoby a chápu, že označujú jednotlivcov (Hall, 1994, s. 1314), nie je však jasné na základe akých identifikátorov. D. G. Hall zistil (*ibid.*, s. 1316), že respondenti výskumu častejšie ako propriá označovali pomenovania vzťahujúce sa na zvieratá než na výtvary ľudskej činnosti, a to bez ohľadu na to, či označované predmety boli jednoduché (*topánka*) alebo zložité (*automobil*), vo vlastníctve, alebo nie. Zaujímavým faktom je, že dospelí používatelia jazyka determinanty charakteristík pri dešifrovaní apelatív a proprií nevyužívajú. Respondenti v Hallovom výskume (*ibid.*) pri pomenovaní zvierat rozlišovali medzi zvieratami, ktoré nie sú spoločenskými a tými, ktoré spoločenskými sú. Pri nespoločenských zvieratách sa tendencia označovať ich propriálne znížila na 50 % respondentov. Podľa výskumu D. Slančovej a kol. (2018, s. 62) deti produkovali zoonymá už od 19. mesiaca, pričom mená reálnych domácich zvierat (*Gastonko*) dominovali pred pomenovaním zvierat na obrázku (ako reprezentácií; *Dunčo*) a zvieracích rozprávkových postáv. D. G. Hall a S. A. Grahamová (1999, s. 88) pri výskume zameranom na vnímanie adjektív a vlastných mien u troj- a štvorročných detí zistili, že ak prezentované slová modelovali ako propriá, deti mali vyššiu tendenciu vybrať nepomenovaný objekt ako referent adjektíva. Následne po označení objektu popreli, že by sa „nepropriálna lexéma“ mohla vzťahovať na už označený objekt (*jeden pes nemôže byť zároveň Fido aj Rover*) – teória lexikálneho kontrastu i princípu vzájomnej výlučnosti¹⁴³ (Bloom, 2015, s. 73). Štvorročné

¹⁴² V niektorých prípadoch k spoznaniu reálneho objektu nepride. V jazykovej edukácii je to bežné prezentovanie historických postáv, spisovateľov a pod., ktorí nie sú žijúci.

¹⁴³ Prejavuje sa už u 15-mesačných detí (Bloom, *ibid.*).

dieťa disponuje znalosťou, že jeden objekt nemôže mať dve vlastné mená a dva objekty nemôžu mať jedno vlastné meno (Bloom, 2015, s. 133). Príkladom môže byť špecifická situácia rozšírenej extenzie na slovo matka. Dieťa, ktoré je v úzkom každodennom kontakte s matkou, ju bude označovať „*mamička, mama, maminka, mamulienka* a pod. (porov. aj Slančová et al., 2018, s. 280)“, pričom apelatívum bude vo vedomí dieťaťa plniť funkciu propria – slovo identifikuje túto ženu ako jeho rodičku a zároveň ju diferencuje spomedzi ostatných matiek. Dieťa na túto bytosť vzhladá ako na jedinečnú. Pri rozhovore s deťmi predškolského veku sme navodili situáciu, v ktorej sme ich matku označili krstným menom. Deti odpovedali rovnako: „*To nie je... (krstné meno), to je moja mama!*“ Ak dieťa odmieta, že jeden onymický objekt môže byť pomenovaný viacerými názvami (aj propriami), preukazuje schopnosť vnímať sémantiku vlastného mena (Hall – Graham, 1999, s. 88). P. Bloom (2015, s. 128) pri výskume detí predškolského veku zistil, že ak poznajú všeobecné pomenovanie predmetu, majú tendenciu iné pomenovanie tohto predmetu chápať ako vlastné meno. Deti zároveň v danom veku chápu, že ak je osoba označená dvoma menami, napr. krstným menom a priezviskom, tieto propriá budú mať rovnakú interpretáciu vzhľadom na onymický objekt (Hall – Graham, 1999, s. 88). V takejto situácii môže podľa autorov (ibid.) dieťa využiť dve stratégie: 1. potlačí princíp kontrastu alebo 2. „prebije“ presvedčenie, že všetky vlastné mená musia mať pre jeden objekt rovnaký výklad, t. j. priradia rozličným vlastným menám odlišné interpretácie, ktoré sa naučili v spojení s objektom. Podľa P. Blooma (2015, s. 76) dieťa predpokladá komunikačné správanie ostatných, t. j. akoby dešifrovalo myslenie iných, odhadovalo zámer hovoriaceho (*Prečo by sme dieťaťu ponúkli dve mená a dve bytosti, ak by mala byť týmito menami označená len jedna z nich?*). Dieťa odhaduje kontextuálny význam výpovede, ako dokladá situácia so štvorročným dieťaťom (D), ktoré bolo oslovené matkou (M):

M: „*Už sa konečne napapaj! (dlhá pauza) Holena!*“

D: „*Ja nie som Holena!*“

Dieťa identifikovalo zámer matky označiť ho menom *Holena*, a to aj napriek významovej pauze medzi slovami a náchylnosti k hyperdiferenciácii. Dieťa citlivo reagovalo na operatívnosť výpovede, na referenčný zámer matky, ktorá ho pri verbálnom kontakte často označuje rozličnými prívlastkami (*Zlatko, Miláčik...*) či krstnými menami kladenými vo výpovedi na koniec. Používa rovnakú melódiu a dôraz ako v prípade mena *Holena*. Je preto možné, že dieťa vyhodnotilo antroponymum na základe viacerých faktorov – pozícia vo výpovedi (syntaktické hľadisko), zvukové charakteristiky, zámer matky, a vrodenej schopnosti vyvodzovať závery (Bloom, 2015, s. 21). Zároveň treba poznamenať, že identifikácia dieťaťa s vlastným rodným menom nezapríčinila u dieťaťa neschopnosť dešifrovať meno *Holena* a pripísať mu komunikačný zámer. Hoci sa vyhranilo voči faktu, že by mohlo byť pomenované viacerými menami, pretože sa identifikovalo a stotožnilo s vlastným menom, badáme tu počiatky pochopenia onymickej synonymie. Tá je v komunikačnom registri matky smerom k dieťaťu bežná, ako to dokumentuje nedávny výskum A. Brestovičovej (In: Slančová et al., 2018, s. 280 – 281), ktorá skúmala frekvenciu slovotvorných tvarov antroponým. V jednom z prípadov zaznamenala, že matka svoju dcéru označovala 12 variantmi propriálneho charakteru a 2 variantmi prezývky. Dieťa je tak konfrontované s viacerými menami, čo v praxi znamená, že si musí osvojiť 14 proprií, každé

s rovnakým propriálnym významom (pozri aj Bloom, 2015, s. 28)¹⁴⁴, no inou antropolexiou.

Meno patrí k prvým verbálnym kontaktným prostriedkom okolia s dieťaťom. Hovoriaci pritom používa zväčša nálepkovanie (i keď nie je podmienkou), pri ktorom dieťaťu priamo ukazuje¹⁴⁵ na pomenovanú osobu v spojení s nomináciou (*Kto je toto? To je Adamko! A kto je toto? Ocko!*). Ostenzívne vôdzky predstavujú referenta ako príznakového, a preto vznikli viaceré predpoklady (dnes už vyvrátené), že deti osvojujúce si slová zaobchádzajú s vlastnými menami ako s adjektívami, teda nálepkami, vlastnosťami objektu (Jaswal – Markman, 2001, s. 769). P. Bloom (2015) podmienku časovo-priestorového styčného bodu nepovažuje za jediný a kľúčový faktor pri osvojení proprií, tak ako sa v doterajších teóriách prezentovalo. Uvádza viaceré prípady, pri ktorých si dieťa dokáže vybaviť aj objekty, s ktorými nemá priamy časovo-priestorový kontakt. Situáciu ilustrujeme na príklade rodičov, ktorí pripravovali svoje 5-ročné dieťa na dovolenku pri mori. Vo výpovediach, ktoré mu adresovali, sa vo zvýšenej miere opakovala lexéma *more* (*Pôjdeme na dovolenku k moru. V mori sa budeš kúpať. V mori je viac vody ako v bazéne. V mori sú rybičky...*). Dieťa si o danom slove utvorilo predstavu, vlastnú vizuálnu prezentáciu (*veľká vodná plocha s vodnými živočíchmi a možnosťou kúpať sa*). Pri najbližšom strete s veľkou vodnou plochou reagovalo: „Hurá, to je mor!“ Detská predstava, hoci nesprávna, sa zakladala na syntetizácii vzťahov, do ktorých tento pojem vstúpil. Ako uvádza aj L. Maršalová (1982, In: Liptáková et al., 2011), pojmy vznikajú z interakcie dieťaťa so svetom, pričom dieťa syntetizuje rozličné vzťahy, do ktorých tento pojem vstupuje. Následne tieto vzťahy selektuje a ponecháva len tie vzťahy, ktoré sú pre definíciu pojmu špecifické. V prípade slova *more* dieťa vyselektovalo pojmy – *kúpať sa, rybičky, viac vody* a pojem *more* spojilo s vlastnou vizuálnou predstavou. Schopnosť tvoriť pojmy sa u dieťaťa prvýkrát objavuje v intuitívnom subštádiu predoperačného štádia¹⁴⁶ (4 – 7 rokov; porov. Vygotskij, 1970, In: Liptáková et al., 2011, s. 64), keď je dieťa pripravené odhaľovať súvislosti bez potreby priestorovo-časovej styčnosti (o tom viac aj Bloom, 2015). Pojmy sa utvárajú na základe percepčnej podobnosti, t. j. dieťa pri kategorizácii postupuje podľa toho, či ide o predmet, alebo nepevnú látku, rastlinu, alebo kameň, živú entitu, alebo neživú (Bloom, 2015, s. 149). „Deti nepoznajú všetky prvky, resp. dostatočný počet prvkov danej kategórie, a tak sa opierajú o subjektívne rozlišovacie, resp. identifikačné kritériá entít, ktoré môžu byť spôsobené percepčnou i pomenovacou interferenciou¹⁴⁷ a aktuálnou percepčnou dominantnosťou^{148c} (Vužňáková, 2020, s. 127 – 128). V propriálnej sústave dieťa kategorizuje onymické objekty do onymických tried, ktorú netvoria všeobecné kategórie vystihnuté pojmi, ale onymické znaky s vlastným sémantickým obsahom a špecifickými propriálnymi funkciami. Propriá pritom „predstavujú najdetailnejšiu kategorizáciu skutočnosti, lebo pomocou vlastných mien sa diferencujú

¹⁴⁴ Opačná situácia nastáva pri osvojení si apelatív, ktoré môžu plniť funkciu proprií. Vtedy si jedinec osvojuje jeden pojem dvakrát, pretože má dva významy, napr. abstraktné apelatívum *riziko* a hydronymum *Riziko* (vodná nádrž v obci Dubová, v ktorej sa obyvatelia kúpali na vlastnú zodpovednosť).

¹⁴⁵ Tento prístup sa nazýva ostenzívny a je závislý od priestorovo-časovej súdržnosti, t. j. poukázania v danom čase na konkrétny objekt a zároveň jeho pomenovania.

¹⁴⁶ Podľa P. Bloom (2015) je to už v 3. roku života.

¹⁴⁷ Dieťa pomenuje objekt slovom, ktoré je významovo najbližšie, napr. dalmatínca kravičkou (porov. Vužňáková, 2020, s. 127).

¹⁴⁸ Kategorizuje v súvislosti s aktuálne predloženými a prezentovanými inými objektmi, napr. vyčlení loď zo skupiny dopravných prostriedkov, pretože nemá kolesá (ibid.).

a identifikujú jednotliviny“ (Haraj, 2014, s. 20). Pri triedení využíva dieťa podobnosť, avšak na základe generických sémantických príznakov (Sičáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 372). Na príklade možno dokumentovať citlivosť päťročného dieťaťa (D) na špecifikačné príznaky propria:

„Ty by si sa mohla volať Ninka!“

D: „Nie, pretože nemám krátke vlásky!“

„Tak potom by si sa mohla volať Elizabetka“! (má dlhé vlasy ako respondentka)

D: „Nie, Elizabetka má sestričku!“ (respondentka ju nemá)

„Tak by si sa mohla volať Elsa!“

D: „Ale ja nemám modré šaty!“

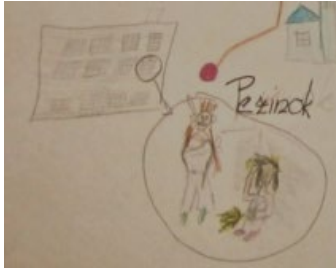
„A keby si mala modré šaty, môžeš sa volať Elsa?“

D: „Nie, lebo nemám čarovnú paličku!“

„Keby si mala čarovnú paličku, už by si sa mohla volať Elsa?“

„Áno, ale iba akožná, nie faktická!“ (Beláková, 2012).

Dieťa disponujúce konkrétnym myslením si spája antroponymum s konkrétnou osobou (*Ninka, Elisabeth, Elsa*) a jej charakteristiky, ktoré sú u dieťaťa silne individualizované, zároveň tvoria encyklopedický obsah propria. Prejavuje sa úsilie diferencovania vlastnej osoby od iných, prezentovaných vlastným menom. Hoci dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku tvorí vlastné mená ojedinele (0,3 % jeho celkovej slovnej zásoby; Kesselová, 2003, s. 44), predstavujú (predovšetkým antroponymá) dôležitý prvok jeho prežívania a neskoršej socializácie. Meno je konkrétnym predmetom detského myslenia (porov. *ibid.*), ktoré sa u žiakov primárneho vzdelávania (štádium konkrétnych operácií; 7 – 12 rokov) priamo spája s konkrétnymi skúsenosťami a bytosťami. Dieťa je schopné narábať s abstraktnými pojmami, ale s oporou v konkrétnych objektoch (tých, ktoré môže zmyslovo vnímať). Okrem objektívnych charakteristík proprií onymický obsah dotvára vlastným, svojským prežívaním (Lomenčík, 2019, s. 63), individuálnymi skúsenosťami a zážitkami s onymickým objektom. „Dôležité sú konkrétne skúsenosti detí, pri ktorých sa prechádza od zmyslového vnímania k uplatňovaniu logických postupov. Dieťa musí najprv látku vnímať, pochopiť jej podstatu a zapamätať si encyklopedické veci“ (Sičáková, In: Liptáková et al., 2011, s. 368). Konkrétnosť sa prejavuje aj v slovnej zásobe žiaka. Podľa výskumov J. Kesselovej (2003) v reči mladšieho školáka predstavuje konkrétne počítateľné apelatívum s dominanciou názvov vecí každé desiate slovo. Na označovanie osôb a lokalizáciu miest používa názvy alebo pomenovania odrážajúce jazykový input, t. j. ak okolie na označenie *tety* použije apelatívum, použije ho aj dieťa (*ibid.*). Dieťa vo veku 7 – 8 rokov nemá ešte úplné povedomie o vlastnom mene (Vygotský, 1977, In: Franz, 1994, s. 42) a vo veku 9 – 10 rokov má mená lokalizované „v hlave“, a preto aj pôvod mien vidí vo veciach samotných (Piaget, 1980, In: Franz, 1994, s. 42). Prichádza tu k stotožňovaniu denotátu s jeho pomenovaním (porov. Obr. 1), ktoré môže byť prítomné aj u dospelých používateľov:



Obrázok 1: Zobrazenie ojkonyma Pezinok (11-ročné dieťa nakreslilo Pinelovu nemocnicu s mentálne postihnutou osobou).

Na sekundárnom stupni vzdelávania sa žiak posúva do kognitívneho štádia formálnych operácií (12 – 19), uvažuje abstraktne bez konkrétnej súvislosti, vznikajú počiatky hypoteticko-deduktívneho/formálneho myslenia, pri ktorom je dieťa schopné „oslobodiť myslenie od predmetov“ a „formu od obsahu“ (Piaget – Inhelder, 2014, s. 102 – 103). Vo veku asi 11 – 12 rokov sa začínajú u jedinca prejavovať sklony k bádateľstvu a hoci sú jeho sklony k analýze ešte slabé, do popredia vstupuje zaoberanosť pre porovnávanie faktov a hľadanie prameňov (Lejtes, 1973, s. 45). S tým súvisí aj nastupujúca schopnosť žiaka pátrať napr. po pôvode svojho mena¹⁴⁹: „*Mužské meno Filip má grécky pôvod a v preklade znamená „milovník koní“ alebo kresťan (apoštol). Na Slovensku je toto meno veľmi populárne. A nielen na Slovensku. V dávnych dobách si panovníci tiež dávali tieto mená, napr. Philipos, Filip II... Sme vyrovnaní a vieme, kam smerujeme. Zásady slušného správania nás netreba učiť, máme to v génoch. Charakteristické črty sú zdvorilosť a presnosť. Sme ľudia, ktorí urobia všetko, aby dosiahli svoj cieľ. Veľmi dobre sa realizujeme vo funkciách ako režiséri, redaktori, bádatelia, učitelia. Máme úžasnú životaschopnosť. Vedíme veľmi nepravidelný život. Pracujeme vzorne a zachováme si rovnováhu...*“ (Beláková, 2010, s. 59). Žiak už nepotrebuje konkrétnu skúsenosť, dokáže určovať vzťahy medzi pojmami, z hľadiska rečovej ontogenézy sa nachádza v štádiu základnej dospeljej štruktúry viet, s relatívne stabilne osvojenou slovnou zásobou. Do slovnej zásoby priberá nové slová, ktorých prírastok sa javí ako spomalený, no s rastúcim vekom sa zvyšuje počet propriálnych jednotiek, predovšetkým antroponým (Brédart et al. 2002). V dospelosti sa používateľ jazyka pohybuje v širšej societe, nadväzuje širšie kontakty, objavuje neznáme miesta. Antroponymá sa však, paradoxne, podľa daktorých výskumov (napr. Cohen – Faulkner, 1986, In: ibid.), učíme ťažšie, zložitejšie ako apelatívne jednotky a aj vzhľadom na ostatné onymické jednotky iných onymických tried, napr. ojkoným.

2. 7. 1 Poznámka k produkcii proprií

Podľa psycholingvistických teórií existujú 3 fázy produkcie reči, ktoré prispôsobíme propriálnej problematike: 1. konceptualizácia, 2. formulácia a 3. artikulácia (Brédart et al., 2002). **Konceptualizáciou** rozumieme procesy špecifikujúce, ktoré pojmy majú byť verbálne vyjadrené, t. j. ktoré onymické jednotky z onymických tried budú formulované. **Formulácia**

¹⁴⁹ Ukážka časti projektovej úlohy 11-ročného žiaka.

označuje procesy, pri ktorých sa pojmom priradujú slová (propriálne lexémy), a formuje sa syntaktická a fonologická štruktúra jednotky. Tá sa realizuje pomocou lexikálneho vstupu, prístupu (lexical acces) v dvoch krokoch: lexikálny výber a kódovanie tvaru slova. Následne sa fonologicky zakódované informácie realizujú prostredníctvom rečového aktu (porov. aj *ibid.*) – artikulujú sa. Uvedený prístup, nazývaný aj sériový model produkcie reči¹⁵⁰, sa vzťahuje na produkciu propria realizovanú zvukovou formou. Neprihliada sa v ňom na grafické stvárnenie, ktoré je pokračovaním vnútornej reči, avšak bez zreteľnej prítomnosti artikulačných orgánov. W. M. J. Levelt (1989, In: Brédart et al., 2002) vypracoval model, v ktorom sa pri lexikálnom vstupe realizujú navzájom sa neprekrývajúce fázy vyhľadávania lemy¹⁵¹ (*lemma*) a lexémy. S. Brédart et al. (2002) pri pomenúvaní objektov rozlišujú tri procesy: 1. identifikácia objektu; 2. aktivácia sémantickej reprezentácie (získavanie informácií o funkčných (účel) a relačných vlastnostiach (kategória, asociácie) objektu) a 3. lexikalizácia, t. j. výber pomenovania. Generovanie mena v tretej fáze produkcie reči sa realizuje na úrovni kontaktu s jazykovým systémom. Pri produkcii reči, podľa významového modelu (Garrett, 1975, In: Brédart et al., 2002), musí byť prítomná reprezentácia na funkčnej úrovni spolu so schopnosťou vybavovania tvarov slov. Reprezentácia pozostáva z 3 operácií: 1. lexikálne vyhľadávanie – z množiny lexém sa vyberá jedna lexikálna jednotka; 2. vytvorenie predikačnej (argumentačnej) štruktúry; 3. priradenie lexikálnej jednotky rolám v rámci predikačnej štruktúry.

Lexikálny obsah v tejto fáze nie je fonologicky špecifikovaný, prozodickú štruktúru, fonémové rady získava lexikálna jednotka až vo fáze vybavovania tvarov slov. Pri pomenúvaní onymického objektu, onymickej nominácii, je prítomný pomenovací motív, ktorý sa utvára „z charakteristického alebo dominantného znaku objektu, a vlastným menom tohto objektu sa stáva slovo (slovné spojenie), ktorého lexikálny (apelatívny) význam v danej jazykovej situácii najlepšie zodpovedá pomenovacej potrebe“ (Majtán, 1994, s. 17). Pôvodne apelatívny lexikálny význam sa po vzniku propria „postupne stáva irelevantným“ v prospech onymického významu (*ibid.*), no zostáva prítomný ako nositeľ informácie o motivácii názvu. „Apelatívny význam ustúpi vždy do úzadia, keď sa dané slovo stane vlastným menom, pokiaľ tento apelatívny význam neintervenuje pri referenčnej identifikácii pomenovaného objektu (Haraj, 2014, s. 75)¹⁵². J. R. Searle (1958, s. 169 – 170) uvažoval nad podmienkami nevyhnutnými pre aplikáciu konkrétneho mena na konkrétny objekt. Dospel k záveru, že objekt musí byť identický, totožný s objektom pôvodne daným menom „pokrstným (*christened*)“, takže význam vlastného mena by pozostával z výroku alebo súboru výrokov potvrdzujúcich charakteristiky, ktoré tvoria túto identitu. Totožnosť konkrétneho vlastného mena s konkrétnym objektom, nie akýmkoľvek objektom. S. S. Beanová (1980, s. 306) zdôrazňuje prítomnosť časovo-priestorového vzťahu pri nominačnom akte, t. j. meno je

¹⁵⁰ Jednotlivé kroky na seba sériovo nadväzujú, sú samostatné, neprekrývajú sa, ako je tomu pri aktivačných interaktívnych modeloch (*ibid.*).

¹⁵¹ Lema je abstraktná lexikálna jednotka so syntaktickými a sémantickými vlastnosťami, no bez špecifikovanej zvukovej (fonologickej) formy (fonologické kódovanie sa realizuje až po aktivácii gramatického kódovania). Lema vlastného mena špecifikuje konceptuálny (pojmový) symbol. Syntaktické vlastnosti špecifikujú syntaktickú kategóriu lexikálnej jednotky a jej gramatické funkcie (= gramatické kódovanie). Sémantické vlastnosti udávajú, aké pojmové podmienky musia byť splnené, aby sa mohla lema aktivovať.

¹⁵² Autor poznamenáva, že prvým, kto na stratu apelatívneho významu pri onymizácii upozornil, bol už Aristoteles (dielo O vyjadrovaní).

udelené za istých okolností v istom časopriestore. Túto podmienku používa aj v odlišovaní propria od apelatíva – ak meno označuje objekt, pretože mu patrí, t. j. je s ním spojené cez akt udelenia, napr. krstom, je to vlastné meno. Ak pomenovanie zastupuje predmet tým, že označuje (naznačuje) jeho atribúty, ktoré referent musí mať, aby mohol byť denotátom, ide o apelatívum (ibid., s. 308).

2. 8 Metodika onomastickej edukácie

Metodika vyučovania vlastných mien ako súbor vyučovacích metód vychádza zo všeobecnodidaktických i lingvodidaktických základov. Zohľadňuje však onymický charakter propria a rešpektuje špecifiká pri jeho prezentácii. Ľ. Sičáková (In: Liptáková, 2011, s. 371) odporúča pri vyučovaní propriálnej problematiky dodržať načrtnutý trojkrokový metodický postup: 1. odlišenie lexikálnych tried (apelatív od proprií, napr. *Bednár ako vlastné meno – bednár ako názov zamestnania*); 2. určenie druhu a 3. rozlíšenie jednotlivín. Na odlišenie lexikálnych tried sa zväčša používa názorná metóda, v zahraničí sú obľúbené napríklad gramatické karty s apelatívnou a propriálnou slovnou zásobou, piesne určené pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie (napr. <https://luckylittlelearners.com/teaching-strategies-for-common-and-proper-nouns/>), hry s hracími kartami, dominom, kvízy, spoločenské hry (https://www.anglomaniacy.pl/pdf/nouns-common-games_2_cards.pdf). Podnetnou je metóda M. Maloneyho založená na imitácii a uvedomení si dialektického vzťahu medzi apelatívom a propriom (<https://www.maloneymethod.com/resources/teaching-regular-and-proper-nouns/>).

Určením druhu pri výučbe chápe Ľ. Sičáková (In: Liptáková et al., 2011, s. 371) zaradenie onymickej jednotky do onymického systému tvoreného onymickými okruhmi (bionymický, toponymický a chrématonymický). V tejto fáze si edukant všíma generické príznaky (ibid.), pričom používa nižší stupeň abstrakcie, kategorizácie s výsledkom generalizácie, ktorá je však už náročnou myšlienkovou operáciou. Podľa I. Haraja (2014, s. 41) je pre úspešnú komunikáciu „minimálnym predpokladom nielen vedieť, že daný výraz je vlastným menom, ale aj to, do akej triedy vlastných mien patrí“, hovorí o presupozičnej identifikácii. Situáciu ilustruje na príklade rozhovoru dvoch ľudí, do ktorého vstúpi tretí komunikant, ktorý nepočul celý rozhovor, zachytil len výpoveď *Martin je zaujímavý*. (ibid., s. 40). Komunikant môže proprium *Martin* vyhodnotiť ako antroponymum, hoci hovoriaci referuje na mesto. Presupozičná identifikácia umožňuje komunikantovi „druhovo špecifikovať pomenovanú jednotlivinu“, no neznamená to, že dokáže identifikovať nositeľa mena (ibid., s. 41). Vo fáze rozlíšenia jednotlivín odporúčame okrem diferenciacie v dostatočnej miere používať exemplifikáciu oným z rovnakej propriálnej triedy, ale aj príkladov zvukovo podobných vlastných mien. Ako nevyhnutný sa javí aj kontext, v ktorom dieťa vstupuje do kontaktu s propriom, a to nielen na úrovni auditívnej, ale aj sémantickej (o kontexte porov. aj P. Bloom, 2015, s. 20). Proprium je dieťaťu vždy prezentované niekým, niekde a za nejakým účelom a učenie sa preto stáva zároveň sociálnym aktom (ibid., s. 63). Dieťa si popri význame slova osvojuje aj niečo o myšlienkach iných, o spôsobe, akým na prezentované slová nazerajú ostatní používatelia jazyka. Pri prezentácii vlastného mena odporúčame postup od najjednoduchších myšlienkových operácií s upriamením pozornosti na

špecifikačné príznaky slov, s ktorými žiakov oboznamujeme. M. Klimovič (2019, s. 76) na základe štúdia zahraničných kurikul odporúča v komunikačne ladenom vyučovaní takýto induktívny postup:

1. pozorovať celky slov, slovné spojenia, syntagmy, vety a texty so sledovaným javom (propriom);
2. formulovať „hypotézy“ o fungovaní (propriálneho, onymického) javu v jazyku;
3. testovať „hypotézy“ v korpuse a iných materiáloch;
4. generalizovať pravidlo s návrhom využitia (propria) v novom kontexte.

Od načrtnutých východísk sa následne odvíja použitie adekvátnych metód, postupov či iných didaktických prostriedkov. Metóda je všeobecne chápaná ako cesta, prostriedok k dosiahnutiu cieľa a načrtnutá, hoci redukovaná, definícia sa nám pre potreby publikácie javí ako postačujúca a dostatočne obsažná. Vzhľadom na rozsiahlu typológiu metód sa v monografii orientujeme iba na konkretizované, pre oblasť jazykového vzdelávania charakteristické metódy. Pri vymedzovaní metód vychádzame zo základných lingvodidaktických diel *Didaktika materinského jazyka* (Betáková – Tarcalová, 1984) a *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková et al., 2011). Jednotlivé typológie, keďže nemáme k dispozícii jednotnú klasifikáciu, dopĺňame vlastnými návrhmi, najmä z oblasti klasifikácie onomastických cvičení. Sme si však vedomí neúplnosti v typologizácii, pretože tá je závislá od uhla pohľadu bádateľa a podlieha dynamickému vzdelávaciemu procesu. Opierajúc sa o teóriu V. Betákovvej a Ž. Tarcalovej (1984) zvýšený akcent kladieme na jazykové cvičenie, ktoré V. Betáková (1976, s. 19) charakterizuje ako „zámerne opakovanú, inštrukciou riadenú činnosť žiaka vedúcu k poznávaniu jazykových prostriedkov a k získavaniu zručnosti v ich používaní“. Stavebným prvkom propriálneho jazykového cvičenia je onymický jazykový prvok, ktorý okrem sprostredkujúcej funkcie tvorí aj cieľ edukácie. Tým je jazykové cvičenie špecifické a jedinečné pre výučbu lingvodidaktiky.

Napriek jednoznačnému zaradeniu propriálnej problematiky k jazykovému vzdelávaniu propria svojím charakterom tvoria vhodnú bázu pre používanie **multipodnetných úloh**, t. j. takých, ktoré neobsahujú jednoznačné inštrukcie a s nimi súvisiace riešenia, ale zakladajú sa na problémovosti – prácou s výnimkami, paradoxmi, nepravdivými alebo zavádzajúcimi informáciami a pod. Takýto spôsob práce s onymickými prvkami je vhodný pri implementácii prierezovej témy regionálnej výchovy a zaradovaním ľudových etymológií do výučby. Práve ľudové etymológie sú vhodným materiálom rozvíjajúcim kritické myslenie (najmä pri aplikácii etymologických cvičení, o ktorých sa zmiňujeme nižšie) a využívanie jednoduchších foriem výskumných metód, ktoré sú pre oblasť onomastiky príznačné. **Heuristické metódy** možno v modifikovanej podobe uplatniť v podobe deskriptívneho, historického i experimentálneho výskumu¹⁵³ (porov. Ivančíková – Grofčíková, 2005, s. 155 – 156). **Deskriptívny výskum** predstavuje najjednoduchšiu formu bádania, pretože sa zameriava na deskripciu, popis, skutočnosti. Máme predovšetkým na mysli obdobu **synchronného výskumu** (skúmanie žiackych prezývok v triede, v škole, blízkom okolí; učiteľských prezývok; živých mien v konkrétnej mikrosociete; živých terénnych názvov u používateľov

¹⁵³ Experimentálny výskum, kde sa predpokladá zmena premennej, v sekundárnom vzdelávaní nenachádza miesto.

jazyka rovnakej či odlišnej vekovej skupiny; počtu rovnakých priezvisk alebo rodných mien vo vymedzenom regióne; priezvisk s domácim či cudzím etymónom; podobných terénnych názvov v okolí). **Diachrónnu podobu** žiackeho výskumu má **historická výskumná metóda**, ktorá je vhodná pre vyššie ročníky žiakov sekundárneho vzdelávania, pretože si vyžaduje prácu s pramenným materiálom. V školskej komunikácii môže byť práca s prameňmi simulovaná a využitá ako predpríprava na budúce bádateľské aktivity žiakov. Pramennými materiálmi môže byť i kartografický materiál (mapové materiály od 1. vojenského mapovania po súčasnosť sú vhodné pri štúdiu anojkonymie). Uvedené metódy sú uplatniteľné v projektovom vyučovaní, ktorého cieľom je „poskytovať žiakom ucelené informácie o javoch vyskytujúcich sa v okolí človeka, prostredníctvom priameho riešenia problémov, s ktorými sa človek stretáva v každodennom živote“ (Ivančíková – Grofčíková, 2005, s. 151). K. Böhnertová a J. Nowaková (2022, s. 35), inšpirované konkrétnym projektom z roku 2015, odporúčajú zavedenie projektového týždňa zameraného na onomastickú edukáciu. Na konferencii didaktikov v Ružomberku (2008) sme prezentovali návrh **onomastického večera**¹⁵⁴ (Beláková, 2009, 2010), ktorý je projektovou úlohou. Na primárnom stupni vzdelávania odporúčame projektové témy zamerané na identifikáciu prvkov (zvierat, farieb, predmetov... v názvoch (*Nájdí živočicha/farbu v názvoch obchodov vo svojom okolí (Čierna vrana, reštaurácia U bielej labute.*)), zhromažďovanie rovnakých mien, priezvisk, ich variantov podľa telefónneho zoznamu, zbieranie mien domácich miláčikov spolužiakov a pod. Na vyššom stupni je možné uplatniť malé heuristické metódy na témy *Po stopách našich rodov, Malý výlet okolo sveta cez naše priezviská* (Böhnert – Nowak, 2022, s. 37; <https://legacy.stoepel.net/de/> – otázka multikulturality), *Populárne krstné mená* v blízkom i širšom okolí s výstupom vo forme tabuliek, grafov a pod.

Klasická typológia metód vychádza z etáp vyučovacieho procesu (porov. napr. Petlák, 2004; Palenčárová et. al., 2003), no pre potreby aktuálnej spoločnosti, hoci ešte s tradičným triedno-hodinovým systémom, sa nám ako vhodnejší javí integrovanejší náhľad. Použitie vyučovacích metód je závislé od tvorivosti učiteľa, ktorý ich môže ľubovoľne využiť v ktorejkoľvek časti vyučovacej jednotky, preto sa s tradičnou typológiou na motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické či aplikačné metódy už nestotožňujeme. K. Jenčová (2013) pri výskume metodiky pri onomastickej edukácii na primárnom stupni zistila, že všetci respondenti (82 pedagógov) kladú dôraz na motivačné metódy. Z nich takmer 98 % používa motivačný rozhovor, 96 % obrázky, 95 % rozprávku, 85 % riekanky, hádanky a osemšmerovky, 13 % film a video. Pri vyvodzovaní problematiky títo vyučujúci v 96 % používajú výklad spojený s vysvetľovaním (domnievame sa, že tieto metódy používajú všetci respondenti, niektorí ich azda iba neoznačili), hoci za efektívnejší považujeme rozhovor. Až 85 % pedagógov využíva didaktickú hru, približne rovnaký počet skupinové a kooperatívne vyučovanie, 84 % pracuje s textom a rovnaký počet využíva rozhovor. Menej zastúpené sú práca s obrazom (38 %), inštruktáž (35 %), demonštrácia a pozorovanie (30 %), heuristické metódy (29 %), projektové vyučovanie (26 %), inscenačné metódy a prácu s počítačom (cca 22 %), situačné metódy (18 %) učenie v životných situáciách (16 %); (ibid., s. 45). Necelých 10 % pedagógov využíva podľa prieskumu (ibid.) kritické myslenie a neurčený počet pedagógov tvorivé pravopisné cvičenia. Výskum potvrdil, že vo vzdelávaní chýba variabilita

¹⁵⁴ Návrh prezentujeme v prílohe.

metód, formovanie e-gramotnosti, ktorá súvisí so schopnosťou žiaka vyhľadávať, spracúvať a produkovať informácie, na ktoré upozornili aj Ľ. Liptáková et al. (2011, s. 191), prepojenie školy so životom žiaka, nedostatočná implementácia aktivizujúcich metód a priebežná motivácia. Akčný výskum zameraný na metodiku v onomastickej edukácii sekundárneho vzdelávania zatiaľ v našich podmienkach absentuje.

Za adekvátnu typológiu metód považujeme členenie z aspektu medzizložkového na metódy jazykovo-komunikačné (zahŕňajúce aj kedysi izolovane vyčlenené slohové cvičenia¹⁵⁵) a literárne¹⁵⁶ (k členeniu pozri Liptáková et al., 2011). Proprium je nositeľom kultúrnych hodnôt, reprezentantom mentálneho sveta viacerých generácií, čím kumuluje v sebe príbehovosť, náraciu typickú pre všetky zložky jazykového vzdelávania. Práve príbehovosť tvorí základ pre efektívne využitie monologických i dialogických metód, akými sú rozprávanie, rozhovor, demonštrácia slovom (textom). V súlade s autormi učebnice *Integrovaná didaktika...* (Liptáková et al., 2011, s. 172) považujeme za primárne kritérium klasifikácie metód cieľovú zameranosť metódy¹⁵⁷, pretože cieľ ako ideálna kategória určuje použitie ostatných nehmotných didaktických prostriedkov (metód, zásad, princípov, foriem a pod.). Primárnym cieľom jazykového vzdelávania je formovanie komunikačnej kompetencie a s tým súvisiace využitie metód na:

- a) utváranie propriálnych/onomastických vedomostí žiakov (s dôrazom na integráciu zložiek);
- b) rozvíjanie recepčných a produkčných zručností žiaka;
- c) formovanie vzťahu žiaka k spoločnosti, tolerancii k iným národom, kultúram, jazykom, onymickému systému jazyka;
- d) diagnostikovanie komunikačnej kompetencie žiaka (Liptáková et al., 2011, s. 175).

Vychádzajúc z klasifikácie literárnych metód V. Oberta (porov. 1998, s. 46 – 47) navrhujeme upravené členenie podľa prameňa informácie na metódy:

- A) písomné, resp. textové;
- B) ústne (hovorené);
- C) kombinované: písomno-vizuálne; akusticko-vizuálne.

Písomné metódy ako komplexný pojem zahŕňajú rozličné metódy práce s textom, s vizuálnou stránkou jazykového znaku. Z tohto dôvodu neuvádzame v typológii vizuálne metódy ako samostatnú skupinu (ako nachádzame v pôvodnom členení, ktoré je v literárnej zložke opodstatnené), ale zaraďujeme ju k písomným metódam. Vychádzame z teórie lineárnych a nelineárnych textov (v staršej terminológii súvislých a nesúvislých), kde aj nelineárny text je považovaný za písomnú formu jazyka, hoci s dominantnejšou grafickou podobou. K písomným metódam zaraďujeme prácu s graficky stvárnеныm propriom v lineárnej podobe (akýkoľvek súvislý text obsahujúci propriá) i nelineárnej (kartografické zaznačenie v mape, fotografia nápisu, slogan, graffiti a pod.). **Ústne metódy** sa viažu na ústny prameň, ktorý predstavuje súbor proprií získaný v ústnej komunikácii monologickej či

¹⁵⁵ K typológii slohových cvičení M. Čechová (1988).

¹⁵⁶ K literárnym cvičeniam viac vo V. Obert (1998).

¹⁵⁷ Typológiu sme upravili a prispôbili potrebám onomastickej edukácie (podľa Liptáková et al., 2011, s. 175). Kritérium stupňa komplexnosti nevyužívame. S podrobnejšou typológiou sa môže čitateľ oboznámiť v citovanej monografii.

dialogickej povahy (porov. aj Obert, *ibid.*). Monologické metódy nemusia zákonite prezentovať pedagóg (výklad a vysvetľovanie), ale môže využiť „vyučovanie naruby“, vrstvnické učenie a pod. V dialogickej forme je vhodné aplikovať rozhovor žiaka s tretím participantom edukácie (o participantoch viac Liptáková et al., 2011), napr. pri zisťovaní živej podoby názvov, ľudovej etymológie a podobne. **Kombinované metódy** možno uplatniť rovnako v škole i v teréne. Písomno-vizuálne metódy aplikujeme napríklad pri práci s kreslenou etymologickou mapou (pozri nižšie), ústno-vizuálne metódy pri využívaní IKT.

Sme si vedomí, že v danej publikácii nemôžeme postihnúť všetky aspekty klasifikácie, pretože sa stotožňujeme s názorom „Čo učiteľ, to metóda“.

2. 8. 1 Náčrt typológie onomastických cvičení

Špecifickou metódou jazykového vyučovania je jazykové cvičenie¹⁵⁸, ktoré môže mať rôznorodý charakter. Onomastickými cvičeniami rozumieme všetky cvičenia súvisiace s propriálnym znakom. Môžu mať povahu čisto jazykových i jazykovo-nejazykových cvičení. Jazykové cvičenia sú špecifickou metódou jazykového vzdelávania (nielen materinského) a slúžia predovšetkým na opakovanie a precvičovanie osvojených jazykových javov. Pri opakovaní dbá edukátor na „vzájomnú súvislosť jazykových javov, zdôrazňuje ... systém v jazyku.“ (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 109). Pri onomastických jazykovo orientovaných cvičeniach pedagóg upriamuje pozornosť na systémovú povahu onymického znaku, t. j. na jeho pozíciu v systéme jazyka (funkčnosť), súvislosť jednotlivých tried onymického systému, dynamiku vzťahov medzi onymickým systémom a apelatívnou zložkou slovnej zásoby. Jazykovo-nejazykové cvičenie je charakteristické prítomnosťou nelingvistického prvku (motivant, kultúrno-spoločenský kontext a pod.). Onomastické cvičenie chápeme ako zámerne opakovanú a inštrukciou riadenú činnosť zameranú na upevnenie poznatkov, zručností a návykov z onomastickej problematiky (porov. Betáková, 1976, s. 19), pričom má povahu kombinovaného cvičenia (medziodborové vzťahy: onomasticko-geografické, onomasticko-matematické, onomasticko-fyzikálne a pod.). Od onomastického cvičenia odlišujeme propriálne cvičenie, t. j. cvičenie zamerané výlučne na jazykovú povahu onymického znaku, ide o jazykové onomastické cvičenie. Metodická škála lingvodidaktických cvičení je pomerne pestrá a jej variabilita súvisí s preferenciami autora.

Podľa inštrukcie na činnosť, resp. z aspektu myšlienkového-kognitívnych operácií rozlišujeme cvičenia **kognitívne** (poznávacie) a **aplikatívne** (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 110). Kognitívne onomastické cvičenie by nemalo byť zamerané iba na ovládanie pravopisného pravidla, ale aj na kompetenciu žiaka dané pravidlo funkčne aplikovať, a to nielen v písomnej produkcii. Podľa citovaných autoriek (*ibid.*, s. 110 – 111) sa pri kognitívnych cvičeniach aktivujú myšlienkové operácie analýzy (špecifické inštrukciami *rozober, rozdel, rozčleň, oddel*), syntézy (*spoj*), komparácie (*porovnaj*) a diferenciácie (*rozliš*), abstrakcie (*rozliš, vyhl'adaj, nájdi v texte vlastné mená, označ, podčiarkni, vypíš, znázorni*), kategorizácie (*urč, do stĺpcov roztrieď mená osôb, názvy miest a riek*), generalizácie (*zatried, použi poučku, odôvodni, dokáž*) a analógie (*ohýbaj, skloňuj*).

¹⁵⁸ Pri typológii vychádzame aj z publikácie Teória jazykového vzdelávania III. (Beláková, 2018).

M. Kazík (2010, s. 206) odporúča napr. komparáciu úradných a neúradných podôb mien, identifikáciu nárečových prvkov v úradných podobách mien, pozorovanie flexie názvov blízkych obcí, mien spolužiakov a pod. Pri aplikatívnych cvičeniach podáva (ibid.) námet napríklad na správnu výslovnosť mien, pravopisné cvičenia, identifikáciu nárečových prvkov v menách a pod. Prevláda pri nich produkčná činnosť žiaka charakterizovaná inštrukciami typu: *Utvor (Z mien osôb utvorte názvy miest.), použi (Názvy riek použite vo vetách.), doplň (Do vety doplň ľubovoľný názov.), obmeň (Zmeň názov pohoria tak, aby obsahoval dve slová.), nahraď (Nahraď meno hlavnej hrdinky vlastným menom.), pomenuj (Pomenuj miesto, na ktorom sa odohráva príbeh.), uveď príklad (exemplifikácia; Uveď 5 názvov miest, ktoré vznikli podľa zamestnania.), vysvetli (Vysvetli, prečo autor použil v texte raz úradnú podobu mena a raz neúradnú.), prelož (V texte vyhľadaj názvy a prelož ich do anglického jazyka.), vyslov (Správne vyslov podčiarknuté názvy. (Mallorka, Marseille)), píš ako diktát (porov. aj Betáková – Tarcalová, 1984, s. 111).*

S kognitívnou stimuláciou súvisí aj členenie cvičení na:

- a) **konvergentné**: reproduktívne a aplikačné (1 správna odpoveď);
- b) **divergentné**: produktívne (tvorivosť, imaginácia, interpretácia) a hodnotiace (úsudok, názor, hodnotenie; Gavora, 2003, In: Liptáková et al., 20011, s. 180).

Konvergentné reproduktívne onomastické cvičenia môžu mať z hľadiska formy prejavu podobu klasickej verbálnej reprodukcie (verná, doslovná, kombinovaná a i.), ale aj vizuálnej (neverbálnej; pantomimické, mimické stvárnenie odpovede, obrazová prezentácia a pod.). Rovnako môžu byť verbálne i neverbálne divergentné metódy, ktoré považujeme v onomastickej edukácii za kľúčové, pretože pri viacerých javoch proprií, napr. ich etymologizácii, sa stretávame s nejednoznačnosťou výkladu. Vhodným produkčným tvorivým verbálnym cvičením môže byť žiacka produkcia etymologickej povesti¹⁵⁹:

A) Niekedy v 14. storočí táto dedina nebola dedinou, ale iba malými domčekmi pastierov kráv. V malom domčeku pri koňmi vydupanej cestičke žil Jano Mráčikovie, ktorý celý dovtedajší život pásol kravy v terajšom háji. Každá krava mala na krku malý zvonček, ktorý nehral, pretože na fungujúci Jano nemal. Ráno, keď išiel pásť, zistil, že jeho najobľúbenejšia krava Rysuľa zmizla. Tak sa ju vybral hľadať. Celé tri hodiny blúdil, až našiel stopy. Viedli ho k veľkej tmavej jaskyni pri potoku. Vtom začul hlasné múkanie. Vošiel do jaskyne a tam uvidel Rysuľu, ako oblizuje lesklé kamene. Jano všetky predal a zbohatol. S Rysuľou chodili po všetkých možných slávnostiach. Napokon sa rozhodol, že si v háji blízko pri jaskynke postaví veľký kaštieľ. Tam sa konali rôzne plesy, zábavy a tam si našiel aj milovanú. Po jeho nečakanej smrti sa celá rodina rozhodla, že jaskynku pomenujú podľa neho – Janova jaskynka. (Beláková, 2010, s. 109).

B) Dávno, pradávnou, keď ešte žili králi, ktorí bojovali proti drakom, si zaumienilo knieža Svätopluk, že vypáli kláštor pod Zoborom. Vieme, že králi a kniežatá nemali od slov k skutkom ďaleko, a tak povedal ozbrojenej družine, aby vypálila kláštor. Mnisi Ján a Pavol však dačo šípili, a preto varovali druhých mníchov. Zbalili sa a utiekli. Po troch dňoch dlhej cesty prišli k studni, ktorá sa volala Venovská. Pavol sa chcel už-už napiť, no Ján mu ukázal dlhé čierne čudo. Pavol to nemal odkiaľ vedieť, no bol to chvost čiernej mačky, a to znamenalo, že skrížili cestu zlému čiernokňažníkovi Remusovi. Remusa sa báli široko-ďaleko. Knieža sa s ním stretlo a stálo ho to maliček na ľavej nohe. Tak trestal slabých. Mnisi si spravili stan, oddýchli si, pomodlili sa a išli ďalej. Až v najbližšej dedinke Leopoldov sa dozvedeli, že knieža Svätopluk vypálil kláštor. Všetci sa však zachránili. Knieža zúrilo. Začalo všetkých mníchov hľadať. Desiatich už našlo a zabilo. No stále hľadá istého Jána a Pavla. Keď mnisi zistili, že kráľ je už v Majcichove a kontroluje všetkých mníchov, nabrali zásoby a išli. Remus sa prejavil tak, že zoslal na Leopoldov počas búrky blesk. Ten zasiahol strážnu vežu. Leopoldov vyhorel. Alebo nie? To mnisi nevedeli. Remus spravil aj ďalšiu zlú vec. Zabil mníchom kone. Ján sa už-už chcel vydať kniežaťu, no

¹⁵⁹ Produkty 11-ročných žiakov.

Pavol mu povedal, že majú byť silní. Tak ho posilnil a išli ďalej. Prišli na odlahlú pahorkatinu pri háji. Nebolo im tam najlepšie, pretože tam bolo veľké močarisko. Kúsok od neho tiekla priezračná voda v potoku. Zrazu počuli trúbky. Kráľova ozbrojená družina bola pri háji. Keď prišli vojaci k močiaru, popadali do vody. Jána však poranili na rameno pravej ruky. Ján sa však držal statočne. Keď vojaci odišli, mnisi boli veľmi radi. Jánovi sa rana zahojila v priebehu troch hodín. Mnisi sa rozhodli postaviť kostol a zasvätiť ho svojmu patrónovi Ondrejovi. Na pomoc si zavolali ľudí zo Slovenskej Novej Vsi a Pavlíc. Za tri týždne bol kostol hotový. Pri kostole si ľudia začínali stavať nové domčeky. Nakoniec prišiel gróf a dal postaviť kláštor. No nastal veľký problém. Ako dedinku pomenovať? A tu si mnisi spomenuli na pocity, ktoré prežívali, keď odišli vojaci. Boli radi, že na pustatine bola voda. A tak dostala dedinka názov Voderady.... (Beláková, 2010, s. 48).

Na rozvíjanie tvorivých produkčných zručností žiaka odporúčame aj metódu voľného písania napr. pri interpretácii krstného/rodného mena. Pred samým písaním textu odporúčame prezentovať žiakom vzorový text a metodický postup, pretože skúsenosti z praxe ukazujú, že žiaci nemajú nadobudnuté zručnosti tvoriť texty ako súvislé a nekorigované výpovede. Ako príklad uvádzame vlastný účelovo tvarovaný komunikát: *Mám písať niečo o svojom krstnom mene. Nevieť čo. Ale písať musím, nesmiem položiť pero. Stále sa musí dotýkať papiera. Teraz mi napadá, že moje krstné meno má niečo spoločné s laliou. Tá sa vyznačuje tým, že je biela. Biela farba tuším znamená čistotu. Nemám rada neporiadok, to je pravda. Ale čistota sa asi myslí inak. Alebo ani neviem. To nie je možné, vonku začalo pršať. Dúfam, že nebude búrka, ako pôjdem potom domov zo školy?! Na zastávku by som ešte prešla, ale čo potom? Uf! Začína mi byť dlho. Nevieť, čo písať. Tak si len tak čarbem na papier. Všetci niečo píšú. Ktovie, či píšú o svojich menách! Ja o tom svojom neviem takmer nič. Ale aj tak sa mi páči. (Beláková, 2010, s. 57).*

Okrem verbálneho písomného cvičenia je žiaduca aj ústna prezentácia formou rečníckych cvičení (ešte na začiatku 19. storočia boli obľúbené rečnícke krúžky). Neverbálny charakter majú cvičenia založené na „čítaní“ vizuálneho jazyka (obrázky, mapy, nákresy, fotografie a pod.) a jeho následnej prezentácie.

Z časovo priestorového hľadiska je v domácej lingvodidaktike prijímaná typológia cvičení na **domáce** a **školské**, pričom chceme zdôrazniť, že domáce úlohy by nemali byť prenášaním nesplnených povinností žiaka do domáceho prostredia, ale mali by mať motivačný potenciál a žiaka posúvať v danej oblasti vpred. Vzhľadom na počet precvičovaných javov rozlišuje didaktika cvičenia **monotematické** a **súhrnné** (Palenčárová, 2003), hoci vzhľadom na komplexné pôsobenie na žiaka a povahu onymického znaku považujeme triedenie za zastarané. Každý preberaný jav, aj naoko izolované precvičovanie pravopisu vlastných mien, by mal byť súčasťou systému a vzťahov, preto sa nám ako vhodnejšie javí hovoriť o **čiasťkových** a **komplexných** cvičeniach (všestranný jazykový rozbor). Komplexnú povahu majú predovšetkým textové a štylizačné cvičenia (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 113) s aplikatívnym charakterom a onomasticky cieleňé cvičenia s akcentom na mimojazykový charakter propria. Treba poznamenať, že väčšina cvičení ma komparačný charakter vzhľadom na apelatívny znak.

Z onomastického hľadiska načrtneť typológiu na cvičenia:

A.) **lingvistického charakteru**, ktoré môžu byť zamerané na:

- hľadanie motivanta;
- identifikáciu etymónu;
- sémantiku apelatívneho motivanta;
- komparáciu a hľadanie paralel v iných jazykoch (porov. aj Závodný, 2021, s. 30);
- modelovanie (viac o metóde modelovania v kap. 2.4) zahŕňajúce aj slovtvornú štruktúru propria;
- odhaľovanie pomenovacieho motívu, motivácie vzniku názvu a i.;

B.) **nelingvistického charakteru** s primárnou úlohou odhaľovať mimojazykovú motiváciu názvov a medzioborové prieniky¹⁶⁰. Tieto cvičenia môžu byť zamerané na:

- identifikáciu onymických objektov;
- stotožnenie onymického objektu s názvom;
- získanie charakteristík mikroregiónu na základe proprií;
- poukázanie interdisciplinárneho charakteru propria.

Lingvisticky zacielené cvičenia možno ďalej kategorizovať. V praxi sa ako najpoužívanejšia typológia osvedčila klasifikácia z obsahového hľadiska¹⁶¹. Onomastické cvičenia predstavujú špecifickú podskupinu jazykových cvičení a propriálny prvok možno implementovať vo všetkých typoch cvičení vymedzených z hľadiska obsahu vzdelávania (v ortoepických, ortografických, lexikálnych, gramatických, štylistických, štylizačných i textových). Teoreticky by bolo možné hovoriť o čiastkových **vlastných propriálnych**¹⁶² **cvičeniach**, zameraných na status vlastného mena, a o **kombinovaných cvičeniach**. Kombinované propriálne cvičenia zaradíme do jazykovo-komunikačnej, komunikačno-slohovej i literárnej zložky a typologizujeme ich ako:

A) jazykovo-komunikačné:

- a) propriálno-ortoepické (výslovnostné: ortofonické, ortoepické, prozodické);
- b) propriálno-ortografické (pravopisné: produkčné a korektúrne);
- c) propriálno-lexikálne (homonymické, polyonymické, frazeologické, lexikografické, etymologické a pod.);
- d) propriálno-gramatické (propriálno-morfologické, propriálno-syntaktické)
- e) propriálno-štylistické;

B) komunikačno-slohové:

- a) propriálno-štylizačné;
- b) propriálno-textové (konštrukčné a korekčné);

C) **komunikačno-literárne** so zameraním na funkčnosť propria v literárnom texte¹⁶³.

I. PROPRIÁLNO-ORTOEPICKÉ CVIČENIA

Opodstatnenie nachádzajú predovšetkým v nižších ročníkoch primárneho a v predprimárnom vzdelávaní pri nácviku fonemático-fonologického uvedomovania, napr. formou hláskovej reťaze (*Bystrica – Amerika – Anton – Nora*). Na primárnom stupni v rámci ortoepických cvičení môže pedagóg využiť najmä artikulačné cvičenia so zaradením

¹⁶⁰ Vzhľadom na široké vzťahy s inými odborními neuvádzame klasifikáciu na napr. onomasticko-geografické, onomasticko-konfesionálne, onomasticko-matematické vzťahy a pod. Javí sa nám to ako redundantné.

¹⁶¹ Porov. klasifikáciu V. Betákovej (1984).

¹⁶² V čiastkovej typológii používame termín propriálne cvičenie namiesto onomastické, čím sa usilujeme zdôrazniť základnú onymickú jednotku – proprium. Termínom onomastické cvičenie chápeme komplexnejšie cvičenie zamerané na proprium ako celok s jeho lingvistickými i nelingvistickými charakteristikami, ako zovšeobecňujúci pojem pre všetky typy cvičení.

¹⁶³ Kategóriu bližšie neanalyzujeme.

vlastných mien, v predškolskom vzdelávaní sú vhodné riekanky. Vo vyšších ročníkoch odporúčame jazykolamy na precvičenie artikulačných orgánov (*Vyskočil Vyskočil, Vyskočilku preskočil, Vyskočilka vyskočila, Vyskočila preskočila.*). Uvedený jazykolam je zároveň výborným východiskovým textom pri pravopisnom výcviku. Pri nácviku prozódie upozorňujeme žiakov aj na funkčnosť dôrazu či emfázy kladených pri používaní proprií, na melódiu pri vyslovení napr. krstného mena v rozličných komunikačných situáciách (pochvale, karhaní dieťaťa, kladení otázky a pod.), funkčnú pauzu a pod.

II. PROPRIÁLNO-PRAVOPISNÉ CVIČENIA

Pravopisné propriálne cvičenia¹⁶⁴ môžu mať povahu produkčných (konštrukčných) výpovedí i korektúrnych aktivít. Pri produkcii zaznamenáva ortograficky správne text sám žiak, pri korektúrnych (korekčných) cvičeniach pracuje s textom cudzím, podrobuje ho pravopisnej analýze. V prvom ročníku primárneho stupňa vzdelávania sa realizujú jednoduchšie formy cvičení – odpisovanie a prepisovanie. Pri odpisovaní sa pravopisný jav upevňuje na základe zrakovo-motorickej pamäte, pričom žiak zároveň posilňuje elementárnu zručnosť písania (v danom období ešte problematická). **Odpisovanie** môže byť sprevádzané viacerými činnosťami (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 120): zvýrazňovaním pravopisného javu, výberovým odpisovaním, voľným odpisovaním a odpisovaním s dopĺňaním.

Odpisovanie so zvýrazňovaním javu sa môže realizovať v podmienkach klasického písania, ale aj pri práci s informačnými technológiami (práca s poznámkovými blokmi One Note a pod.). Žiak pri danom cvičení odpíše vopred určený text a následne farebne zvýrazní propriá alebo ich farebne obtiahne, napr.:

[:Na **O**rave dobre, na **O**rave zdravo,:]

[:ale na **O**rave, ale na Orave,
hej, švárnych chlapcov málo.:]

Pri **výberovom odpisovaní** žiaci odpisujú z textu iba precvičovaný pravopisný jav, preto je vhodnejšie pre žiakov s osvojenou elementárnou zručnosťou písania (od 3. ročníka).

Príklad: *Vlak Bratislava – Košice odchádza o 8. 20 hodine. Cesta mu trvá asi šesť hodín. Do mesta Trnava je to 45 minút. Ani cesta do Trenčína nie je príliš dlhá.* Žiak z textu vypíše odpíše slová: *Bratislava, Košice, Trnava, Trenčín.*

Voľné odpisovanie sa často realizuje aj ako videný a komentovaný diktát, pri ktorom sa po prvej fáze text žiakom odoberie a oni píšú na základe zapamätaného. Ide v podstate o voľnú reprodukciu textu (porov. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 120) s použitím vlastných mien. Pri voľnom odpisovaní môže žiak odpisovať aj slová alebo časti slov, ktoré si sám zvolí.

¹⁶⁴ Samostatnou kategóriou sú nácvičné a kontrolné diktáty s rozličnými subtypmi (viac k problematike napr. Betáková – Tarcalová, 1984, s. 130; Klimovič, 2021), no aktuálne im pozornosť nevenujeme.

Častou metódou je **odpisovanie s dopĺňaním**, pri ktorom žiak dopĺňa vynechané začiatkové písmeno vo vlastnom mene, napr. *Odpíš text a doplň chýbajúce písmená: _anko a _arienka jedli perníky z Perníkovej chalúčky*. Dopĺňacie cvičenia sú typické aj pre nácvik *i – y*, no treba vziať na vedomie, že nie sú vhodné pre všetkých žiakov s dyslexiou. Odporúčame preto aj „nepísanú“ realizáciu cvičenia, napr. ukazovaním pomocou kariet zobrazujúcich znak veľkého a malého písmena, príp. iného dohodnutého znaku (pozri k tomu aj gramatické karty; J. Kupcová (In: Palenčárová et al., 2003, s. 88).

Ku konštrukčným cvičeniam patrí komentované písanie, obmieňacie cvičenia, tvorivé cvičenia a dopĺňacie. Pri **komentovanom písaní** ide o „hlasné odôvodňovanie pravopisného javu“ (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 122), ktoré je pri onomastickej problematike jednou z najčastejšie využívaných metód najmä vo výkladovej časti vyučovacej jednotky. Pozornosť sústredíme na podtyp *výberového komentovania*, pri ktorom sa komentujú pravopisné charakteristiky proprií. **Obmieňacie cvičenia** sú zamerané na obmieňanie slovných tvarov (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 124) a predstavujú prechod k produkčným cvičeniam. Príklad: *Nahrad' názov apelatívom. Nahrad' názov hradu iným názvom hradu a pod. Zmenil sa význam výpovede?* Produkčné propriálno-pravopisné cvičenia sú tvorivé, žiaci tvoria samostatný text s použitím proprií, napr.: *Utvor príbeh o obľúbenom zvierati a použi v ňom aspoň 10 vlastných mien*. Jednoduchšie myšlienkové operácie si vyžadujú **dopĺňacie cvičenia**, pri ktorých žiak dopĺňa istú časť propria (začiatkové písmeno, ohýbaci príponu) alebo celé proprium vynechané z výpovede.

III. PROPRIÁLNO-LEXIKÁLNE CVIČENIA

Cvičenia lexikálnej roviny delíme podľa zamerania na **onomaziologické** a **sémaziologické**. Onomaziologické cvičenia sú zamerané na hľadanie a utváranie pomenovania denotátu na základe poznaných znakov, ide o nominatívne pomenúvanie (od pojmu k slovu). Onomaziologické cvičenia charakterizujú činnosti smerujúce od obsahu k jazykovej forme, t. j. k pomenovaniu a tvoreniu pomenovaní. Typické sú napríklad tvorivé zadania typu *Vymysli názov fiktívnej krajiny, prezývku spolužiaka, meno literárnej postavy* a pod. Sémaziologické cvičenia vychádzajú z pomenovaní a smerujú k významu lexikálnej jednotky pomenovacej konkrétnej entite. Ide o sémantickú diferenciáciu, pri ktorej postupujeme od pomenovania k objektu (porov. Betáková – Tarcalová, 1984; Palenčárová et al., 2003, s. 127). Majú charakter sémaziologického postupu, t. j. žiak k jazykovej forme (konkrétnej vlastnému menu) priraduje onymický obsah, napr. inštrukcie typu *Vysvetli, nakresli, opíš vlastné meno Trnava. Čo názov označuje?*

Podľa oblasti, ktorej sa venujú, delíme (porov. Palenčárová et al., 2003, Liptáková et al., 2011, Betáková – Tarcalová, 1984) propriálno-lexikálne cvičenia napríklad na:

➤ **vlastné propriálno-lexikálne cvičenia:**

- **synonymické/polyonymické** – inštrukcie: *Nahrad'te podčiarknuté vlastné mená v texte slovami s rovnakým alebo príbuzným významom a porovnajte obidve výpovede. V texte vyhľadajte vlastné mená, ktoré patria do jednej triedy. Odôvodnite, prečo ste ich zaradili do jednej kategórie. Utvorte báseň, v ktorej použijete 2 pomenovania pre mesto Trnava (Malý Rím, Trnava).*

- **antonymické** – Určite, či v texte vyznačené vlastné mená sú v opačnom význame. K názvu *Malá Vápenná* vymyslíte antonymný názov.
- **homonymické** – V texte nájdite vlastné mená, ktoré považujete za homonymá.
- **na rozlišovanie slov z hľadiska klasifikácie slovnjej zásoby**, napr.:
 - úradné a neúradné názvy – Porovnajte texty a určte, ktorý z autorov používa neúradné názvy. Podčiarknite ich. Vysvetlite rozdiel v použití neúradného a úradného názvu.
 - expresívne výrazy – Ktoré z mien použitých v texte (*Mária, Marka, Marienka, Marča, Mara*) považuješ za citovo zafarbené? Zo zvýraznených mien utvor ich deminutívne podoby. Ako sa zmenil význam textu?.
 - s historickým príznakom – Ktoré z názvov (*Hoštáky, Nová ulica*) považujete za zastarané? Argumentujte.
 - pôvod slov – Ktoré z názvov vrchov uvedených v rade nie sú domáceho pôvodu? Vysvetlite svoje tvrdenie. Slová cudzieho pôvodu skúste nahradiť domácimi podobami.
 - nárečové slová – Nájdite v texte názvy, ktoré obsahujú nárečové prvky. Nahradte ich spisovnými tvarmi. Zmenil sa ich význam?
- **na rozlišovanie apelatív a proprií** – vlastné mená sa učia na pozadí apelatívnej zložky. Pre nižšie ročníky sú vhodné napríklad Montessori laminované kartičky obsahujúce apelatívum a proprium (dieťa priraduje dvojice apelatívum – proprium; https://montessoriforeveryone.com/assets/free_downloads/Common_and_Proper.pdf)
- **na štruktúru onymického prvku** (jednoslovné a viacslovné pomenovania) – *Za určitý časový úsek napíš čo najviac jednoslovných (dvojslovných alebo viacslovných) názvov obcí a miest. Podčiarkni v texte viacslovné pomenovania.;*
- **na rozširovanie propriálnej lexiky;**
- **derivatologické** – skladanie, spájanie slov, sufixálne, prefixálne, afixálne tvorenie slov a pod.;
- **frazeologické cvičenia** obsahujúce propriálny prvok sú zamerané na obohacovanie propriálnej slovnjej zásoby, oboznamujú nielen so stavbou lexémy a jej významom, ale aj s kultúrnym, duchovným, spoločenským kontextom frazémy. Učia žiakov kriticky myslieť a nahliadať na jazykové javy ako celky, uvažovať v kontexte a vnímať obrazotvornú funkciu jazyka. Rozvíjajú schopnosť identifikovať frazému obsahujúcu proprium v texte, dedukovať z frazémy a vyvodit' z nej vyplývajúce informácie, integrovať myšlienky z frazém s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami žiakov a schopnosť hodnotiť frazému (A. Dujavová, In: Slovo o slove, 2007, s. 273). Na základe vyššie stanovených kritérií a zamerania frazeologických cvičení vymedzila A. Dujavová (ibid.) štyri typy cvičení zameraných na:
 - **reprodukciiu** – cvičenie zamerané na osvojenie si frazeologickej jednotky, napr. *V texte nájdite frazému, v ktorej sa nachádza vlastné meno. Povedzte nejakú frazému, obsahujúcu vlastné meno.*
 - **aplikáciiu** – *Vysvetlite význam frazeologickej jednotky. Do frazémy doplňte chýbajúce vlastné meno. Spomedzi pranostík (obsahujúcich propriá) vyberte tú, ktoré sa najviac vzťahuje na obrázok. Vyslovte pranostiku vzťahujúcu sa k ženskému menu.*

- **produkciiu** – produkciou rozumieme tvorenie napr. významovo podobných frazém (*aká matka, taká Katka – akoby jej z oka vypadla*) či súvislého vlastného textu, napr. *Utvorte príbeh, v ktorom použijete aspoň 3 frazeologické jednotky obsahujúce meno.*
- **hodnotenie** – hodnotenie frazémy ako-takej, odhaľovanie jej významu a pod¹⁶⁵.

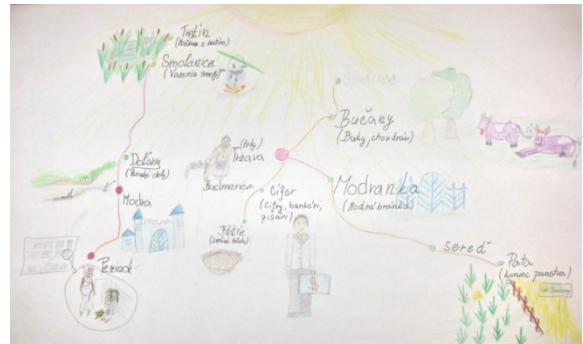
➤ **propriálno-lexikografické cvičenia** – sú zamerané na prácu s lexikónmi, napr. navyhľadávanie pôvodu názvu v etymologických slovníkoch (domácom i zahraničných), pravopisnej či výslovnostnej podoby názvu v pravopisnej príručke, encyklopedických údajov týkajúcich sa daného propria;

➤ **etymologické cvičenia** sú zamerané na zisťovanie pôvodu názvu a jeho výklad a vyžadujú si prácu s etymologickým slovníkom či odbornými popularizačnými slovníkmi s výkladmi pôvodov vlastných mien. J. Palenčárová (In: 2003, s. 128) ich odporúča aj v primárom vzdelávaní, pričom uvádza príklad motivačného textu podľa E. Ružičkovej (1983): „*Kto nosil meno prvý: kedy to bolo? Keď bývalo na jednom mieste veľa Jánov, Petrov, Ferov, Ďurov, pri rozhovore mohlo dôjsť k omylom. A tak sa ľuďom dávali osobné mená, ktorými ľudí obdarili škodoradostní, ale bystrozrakí susedia. Tí si všímali dobré a zlé vlastnosti svojich susedov. Pán Durdík sa často durdil, Bolebruch možno rád všeličo pojedol az toho ho často bolelo brucho, Zatroch možno zjedol za troch, Prepiduša bol zase nápadný tým, že veľa pil...*“ Pri etymologických cvičeniach odporúčame publikácie Š. Ondruša *Odtajnené trezory slov I. – III.*, J. Krajčoviča *Živé kroniky slovenských dejín skryté v názvoch obcí a miest* (2005), J. Stanislava *Odkryté mená slovenských miest a dedín* (2008), M. Majtána *Naše priezviská* (2014), M. Majtána a M. Považaja *Vyberte meno pre svoje dieťa* (1985), digitalizovanú databázu priezvisk od P. Ďurča a kol. (1998) a iné. Inšpiratívny je digitálny atlas mien Nemecka *Digitalen Familiennamenatlas Deutschlands*, v ktorom možno nájsť aj priezviská ako *Hlava, Hlavac, Hlavacek, Hlavatsch, Hlavatschek, Hlavaty, Hlawa, Hlawac, Hlawacek, Hlawaczek, Hlawatsch, Hlawatscheck, Hlawatschek, Hlawatschke, Hlawaty*, ich etymológie, frekvenciu výskytu, odkazy na zdroje. Súčasťou etymologických cvičení môže byť **etymologické pozorovanie**, ako ho nazval G. Koß (2002). Cieľom pozorovania je preskúmať propriálny prvok spolu s onymickým objektom. Proprium je objektom pozorovania, no zároveň aj cieľom. V etymologickom pozorovaní nejde o proprium izolované v jazykovom svete, ale o slovo ukotvené v mimojazykovej realite. Predpokladá sa práca s inštrukciami typu: *Pozorujte vyznačené názvy. Do akého geografického priestoru sú zasadené? Ako vyzerá okolitý terén? Majú okolité názvy slovenský pôvod?* Edukant pracuje s onymickým materiálom aktívne, využíva predchádzajúce poznatky. Ako námet na etymologické pozorovanie ponúkame prácu s **ilustrovanou etymologickou mapou**¹⁶⁶ (Beláková, 2008, 2010, 2022), ktorá je nástrojom na aktivizáciu žiakov pri výučbe propriálnej

¹⁶⁵ Pri práci s frazémami odporúčame publikáciu J. Skladanej *Ukryté v slovách* (2013), ktorá ponúka texty vysvetľujúce najčastejšie používané frazémy.

¹⁶⁶ Obrázok 2: Ilustrovaná etymologická mapa je výsledkom skupinovej práce žiakov 7. ročníka a spolu s inými bola prezentovaná v dizertačnej práci i monografii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2008, 2010). Návod na prácu s etymologickou mapou uvádzame v Prílohe č. 2.

problematiky, ale zároveň nástrojom na zisťovanie prekonceptov o toponymách. Realizuje sa v nej medzipredmetové (zemepis/geografia) a medzizložkové spojenie založené na poznatkoch o mape ako kartografickom diele prezentujúcom mimojazykovú realitu cez vizuálny jazyk (Spousta, 2014, In: Beláková, 2022), pričom dochádza k ich vzájomnej syntéze. Mapa má znaky mentálnej mapy, no explicitne sa v nej nenaznačujú vzťahy medzi toponymami a nevyskytuje sa ani centrálny pojem. Cieľom mapy je zistiť mieru porozumenia sémantiky propriálneho pojmu prostredníctvom projekcie. Autor mapy premieta predstavy o onymickom objekte prezentovanom názvom a kartografickým značením do osobnej ilustrácie ovplyvnenej osobnými skúsenosťami a individuálnymi danosťami žiakov.



IV. PROPRIÁLNO-MORFOLOGICKÉ CVIČENIA

Cvičenia zamerané na tvarovú podstatu proprií členíme podľa L. Liptákovéj et al. (2011, s. 308 – 381) na:

- **vlastné propriálno-morfologické cvičenia** (zamerané na vyvodzovanie poznatkov o vlastných menách (onymický význam, špecifiká, funkcia v komunikácii), tvarové varianty, úradná a neúradná podoba mien, gramatické kategórie a pod.);
- **kombinované** – napr. nácvik sémantického pravopisu proprií;
- **komparačné** (porovnávanie významu a funkcie proprií v materinskom a cudzom jazyku; porovnávanie významu apelatívneho a propriálneho znaku v materinskom jazyku);
- **recepčné a produkčné** (využívanie vlastných mien v komunikátoch a ich interpretácii na základe osvojených poznatkov);
- **substitučné** – nahrádzanie tvaru propriálneho prvku iným tvarom propria, príp. apelatíva a naopak.

V. PROPRIÁLNO-SYNTAKTICKÉ CVIČENIA

Propriálno-syntaktické cvičenia kategorizujeme podľa rovnakého postupu ako propriálno-morfologické na (Liptáková et al., 2011, s. 416):

- **vlastné propriálno-syntaktické** – zamerané na referenčný zámer hovoriaceho vo výpovedi obsahujúcej proprium, na pozíciu propria v konštrukcii, jeho mikrosyntax a i.;
- **kombinované** – napr. realizácia prozodických vlastností vo výpovediach obsahujúcich proprium (*Dorka Janková vyhrala súťaž. Dorka, Janková vyhrala súťaž.*)
- **komparačné** (napr. postponované adjektívum ako deskripcia propria v cudzích jazykoch; kap. 2.6.6.4.2);
- **produkčné a recepčné cvičenia** (použitie propriálneho prvku vo výpovedi a pri jej dešifrovaní na základe osvojených, recipovaných poznatkov);

- **substitučné** – nahrádzanie propriálneho znaku iným prvkom a sledovanie zmeny významu výpovede.

VI. SLOHOVÉ CVIČENIA ZAMERANÉ NA PROPRIÁLNY ZNAK

Typológiu upravíme podľa českej didaktičky M. Čechovej (1985, s. 118) na cvičenia:

- **nižšieho typu** – opisovanie, imitácia;
- **vyššieho typu** – pozorovanie textu s komentovaním, analýza textu so syntézou a zovšeobecnením, interpretácia;
- **propriálno-štylizáčné;**
- **textové = propriálno-štylistické.**

VI. a) PROPRIÁLNO-ŠTYLIZAČNÉ CVIČENIA

Propriálno-štylizáčné cvičenia sú osobitým druhom cvičení, pretože stoja na rozhraní jazykovej a slohovej zložky. Sú zamerané na používanie propriálneho znaku v komunikátoch s istým zámerom, na presné vyjadrovanie, nie tvorenie textu ako celku. Ide o prípravné cvičenia na správnu štylizáciu istej témy. Prostredníctvom štylizáčnych cvičení sa uskutočňuje prepájanie jazykovej a slohovej zložky, a preto sa v nich primárne uplatňujú aplikatívne typy (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 113). „Štylizáčny výcvik musí v sebe zahŕňať najskôr výcvik v chápaní výrazových vlastností prejavu, výcvik v uvedenom používaní výrazových vlastností prejavu, po ňom výcvik v uvedenom používaní výrazových prvkov prejavu štylisticky diferencovaného. ... dôležité je tu aj chápanie a porozumenie, aj výber a použitie jazykového prostriedku“ (ibid.). Žiak prostredníctvom týchto cvičení netvorí celky, texty, slúžia mu na to, aby sa naučil používať propriálne prvky v daných komunikačných situáciách (Beláková, 2018). Štylizáčné cvičenia delia J. Palenčárová et al. (2003, s. 162) na lexikálnoštylizáčné (propriálno-lexikálno-štylizáčné), morfológickoštylizáčné (propriálno-morfológickoštylizáčné) a syntaktickoštylizáčné (propriálno-syntaktickoštylizáčné), pričom všetky skupiny môžu mať konštrukčnú i korekturnú povahu. Ďalej sa členia na:

- **výberové** (*Z výpovedí vyber najvhodnejšiu.*)
- **doplňacie** (*Doplň vhodné vlastné meno.*)
- **obmieňacie a transformačné** (*Zmeň text tak, aby prebiehal formou priamej reči.*)
- **substitučné** (*Nahrad' nevhodné pomenovania osôb fiktívnymi menami.*)

VI. b.) PROPRIÁLNO-ŠTYLISTICKÉ CVIČENIA

Štylistické cvičenia sú zamerané na precvičovanie poznatkov z oblasti štylistiky, na základe ktorých sa následne realizuje textotvorný proces, príp. analýza hotového produktu, preto ich stotožňujeme s textovými cvičeniami. M. Čechová (1984) rozlišuje podľa činnosti žiaka **konštrukčné** a **korekturné** (analytické) **cvičenia**. Konštrukčné (produkčné, tvorivé) zahŕňajú cvičenia kompozičné, kompozično-štylizáčné a komplexné textové cvičenia. Produkčné cvičenia možno ďalej deliť na:

- **imitačné** (žiak na základe imitácie hotového textu vytvára vlastný produkt) a **autorské** (žiak pracuje bez predlohy);

- **kombinované** – napr. ortoepicky korektne prezentovaný text;
- **komparačné** (produkcia a analýza textov z odlišného jazykového prostredia);
- **substitučné** (nahrádzanie častí výpovede vlastným textom).

Korektúrne cvičenia sú zamerané na úpravu textu ako celku na základe jeho recepcie a následnej analýzy. Pri propriálnej problematike môže ísť o zameranie na správne využitie vlastných mien v texte, ich distribúciu, štylistickú adekvátnosť a pod.

Uvedená klasifikácia je návrhom a pohľadom jednej autorky, preto ju nechávame otvorenú pre ďalšie diskusie, korigovanie a dopĺňanie.

Záver

Teória vyučovania vlastných mien ako novovznikajúca disciplína vychádza primárne z vedných disciplín onomastiky a lingvodidaktiky a nadväzuje na doterajšie vedecké práce obidvoch odborov a ich transdisciplín. Hoci sa onomastika i lingvodidaktika na Slovensku etablovali približne v 60. rokoch minulého storočia a v súčasnosti sa rozvíjajú pomerne rýchlym tempom, samostatná subdisciplína venujúca sa vyučovaniu vlastných mien posiaľ nevznikla a vyučovaniu propriálnej problematiky sa venovali iba parciálne štúdie. Súvisí to s pozíciou proprií v edukácii, implementovaných do morfolologickej problematiky substantív spolu s apelatívnymi znakmi, bez nutnosti ich systémovo-funkčného odlíšenia. So vzrastajúcim dôrazom na funkčnú onomastiku (Blanár, 1996) a komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede sa mení aj doterajší pohľad na systémovo-štruktúrne vyučovanie propriálnej problematiky. Teória vyučovania vlastných mien sa pozvoľna vyvíja predovšetkým v nemeckom prostredí, čiastkové štúdie sú prezentované najmä v onomasticko-pedagogických časopisoch (napr. *Onomastika a škola (Namenkunde in der Schule)*, *Onomastická čítanka (Reader zur Namenkunde)*, *Praxis Deutsch*). Syntetizujúci charakter má dielo *Namen un ihr Didaktik* (Böhnert – Nowak, 2020), ktoré nás inšpirovalo pri formulácii onomastických edukačných východísk, no zároveň treba konštatovať, že v ňom prevláda lingvistický aspekt na úkor pedagogicko-didaktického. Z medzinárodného pohľadu má väčšina onomasticko-pedagogických štúdií lingvistický charakter a pedagogický aspekt supľujú konkrétne námety na implementáciu proprií do vyučovania, majú skôr metodický charakter. Záujem lingvodidaktikov o propriálnu problematiku je v celosvetovom meradle nízky, väčšiu pozornosť jej venujú lingvisti, odborníci z oblasti kognitívnych vied, filozofi a pod., a preto sme pri koncipovaní monografie do veľkej miery vychádzali zo zdrojov nelingvisticko-didaktického charakteru.

Prvým pokusom o komplexnejšie spracovanie onomastickej problematiky v podmienkach slovenskej edukácie bola učebnica *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2010), ktorú s odstupom času možno považovať skôr za metodický materiál než didakticky prepracované teoretické východiská. Na uvedenú publikáciu nadväzujeme aktuálnou monografiou, ktorej cieľom je položiť základy teórie vyučovania vlastných mien, spresniť a doplniť predchádzajúcu terminológiu či doplniť staršie výskumy a zistenia. Vzhľadom na to, že ide o prvé dielo tohto charakteru, v budúcnosti si bude vyžadovať viaceré doplnenia či korektúry. Pri jeho vypracúvaní bolo pre jedného autora náročné sklbiť pedagogicko-psychologické, onomastické a lingvodidaktické východiská tak, aby boli v ňom komplexne a systematicky prezentované základné výskumy a kľúčové publikácie. V úsilí sklbiť dve samostatné vedy (onomastiku a lingvistiku) sme balansovali na rovine primeranosti a redundantnosti prezentovaných informácií. Napriek autorskému úsiliu sa v publikácii nachádzajú časti, v ktorých je zreteľnejšia onomastická teória, a časti, v ktorých dominuje lingvodidaktika.

V monografii sme terminologicky spresnili doteraz nesystematicky využívané pojmy onomastická edukácia a didaktika vlastných mien. Termín onomastická edukácia odporúčame používať na označenie edukačnej reality, ako predmet skúmania teórie vlastných mien. Termín didaktika vlastných mien, ktorý sme prevzali od G. Koša (2002), v aktuálnej práci

nahrádzame pojmom teória vyučovania vlastných mien. Teóriu vyučovania vlastných mien, resp. proprií definujeme ako hraničnú subdisciplínu zaoberajúcu sa obsahovou a procesúalnou stránkou onomastickej edukácie. Z obsahového aspektu sme pozornosť venovali predovšetkým vymedzeniu propria ako elementárnej jednotky onomastickej edukácie, pričom sme zohľadnili teórie unilaterality i bilaterality onymického znaku, a to aj napriek všeobecne prijímanému názoru o bilaterálnej povahe propria. Značnú pozornosť sme venovali sémantike onymického znaku, jeho príznakom (identifikácii, diferenciacii a lokalizácii) a špecifikám, ktoré v onomastickej edukácii považujeme za kľúčové. Pri interpretácii výsledkov vychádzame z faktu, že už 6-mesačné dieťa rozlišuje referentov označených ako jednotliviny a pri ďalšom porozumení propriám využíva viaceré vôdzky (sémantické, syntaktické, fonetické). Problematika interpretačných pomôcok (v anglickej terminológii *the cues*), spracovaná prevažne v anglofónnej literatúre, však nie je univerzálna, a preto bolo nutné zohľadniť absenciu syntaktickej vôdzky u slovensky hovoriacich detí. Naopak, za inšpiratívne sme považovali sémantické vôdzky a teóriu lexikálneho prístupu (*lexical access*), ktorá objasňuje spôsob vnímania a interpretácie propriálneho znaku v porovnaní so znakom apelatívnym. Načrtnuté východiská prezentujú predovšetkým výsledky zahraničných výskumov, ktoré v slovenskom prostredí dosiaľ nemajú obdobu, no formovanie subdisciplíny didaktiky vlastných mien si bude vyžadovať ich realizáciu. Tak ako sa v súčasnosti etabluje didaktika slovenského jazyka a mení sa z metodickéj disciplíny na prepracovanú teoretickú základňu, pred rovnakými výzvami stojí aj teória vyučovania vlastných mien. Uvedomujúc si obsahovú stránku onomastickej edukácie a priamy vzťah lingvodidaktiky s edukačnou realitou, uvádzame v monografii *Teória vyučovania vlastných mien* aj metodiku onomastickej edukácie, typológiu onomastických a propriálnych cvičení či konkrétne metodické námety a odporúčania pre učiteľov. Ako sme uviedli na viacerých miestach publikácie, propriálna problematika nie je vo vzdelávaní uspokojivo prezentovaná, absentuje situačný i dištančný didaktický prístup, a preto je prvotným cieľom jej osveta. Zatraktívňovanie onomastickej tematiky, akcentovanie jej potenciálu v medzipredmetových intenciách či adekvátne vzdelávanie budúcich učiteľov považujeme za najdôležitejší krok v onomastickej edukácii. Propagácia onomastickej problematiky v posledných rokoch silnie a presúva sa aj do inštitucionálneho vzdelávania. Prednáškam pre školy, či už v rámci *Týždňa vedy a techniky*, *Dní otvorených dverí* na univerzitách, alebo prostredníctvom individuálnych akcií, sa venujú predovšetkým onomastici-lingvisti (J. Hladký, J. Krško, A. Závodný). Pedagogicko-onomastické prednášky na vyžiadanie realizuje M. Beláková na učiteľských konferenciách či v základných školách ako súčasť vyučovacích hodín slovenského jazyka.

Vyjadrujeme nádej, že aj predkladaná publikácia prispeje k pozitívnejšiemu vnímaniu vlastných mien vo vyučovaní a napriek niektorým terminologicky náročnejším pasážam bude vhodnou didaktickou pomôckou v onomastickej edukácii.

Summary

The presented monograph, drawing on various domestic and foreign studies, introduces the topic of proper name teaching. The theory of teaching proper nouns is a subdiscipline of linguodidactics focusing on content and procedural aspects of the linguistic area of proper nouns in the educational context. Following M. Ligoš's research (2009a), it can be defined as a border discipline, transcending from theoretical to applied, i.e., the discipline that scientifically describes the theoretical foundations and simultaneously reflects onomastics educational reality. The research results are subsequently applied to practice through teaching onomastics. Therefore, teaching onomastics can be considered as specialised theoretical knowledge implemented in educational practice. It is a part of didactics of proper nouns, meaning these terms cannot be used as synonymous (as our previous research suggests). The theory of teaching proper nouns provides teachers with the latest scientific information as well as a variety of proven methods and techniques to facilitate onomastics education at a professional level without the necessity to use a trial and error method.

This theory scientifically justifies the aims (*Which competencies and skills should the students acquire and why? What is the role of proper names in education and students' lives?*), the selection of the subject matter and related questions (*Which elements of the onymic system do students need to acquire? Which onomastics domains should form the foundations of onomastics education? To what extent is it necessary to adapt and revise the onomastics and didactics terminology for the needs of practice?*), the choice of the methods and organisational forms and related questions (*How and when should the proper nouns be acquired?*), and the choice of material means (*Which teaching aids are suitable for use in onomastics education?* etc.). The proper noun, perceived as sign sui generis, is a fundamental element of onomastics education. According to the professional focus and viewpoint, hundreds of proper nouns definitions have been proposed, all of which generally incorporate three key features suitable for implementation in onomastics education: 1. they indicate a specific being or entity; 2. in graphic form, they are usually marked with an uppercase initial letter; 3. in languages that use determiners, these never precede the proper nouns. The proper name is a bilateral sign with specific onymic semantics – the proper noun as a designator refers to the signified based on motivation. The connection between the designator and signified has its basis in an interrelation of linguistic and non-linguistic reality. The non-linguistic reality also factors in the dominant motivational symptom. The motivational symptoms are highly individualised, and although it is possible to categorise them, their selection depends on many subjective factors, especially when factoring in the process of onymic nomination. Our research focused on motivational symptoms in school communication, specifically on analysing the sample of pupils' and teachers' nicknames. The nicknames offer convenient source material applicable to proper noun teaching. They explicitly point to the key onymic symptoms and related proper noun functions: identification, localisation, differentiating, and communicative.

Although the proper nouns denote the individuals, they also function as a part of the onymic system divided into three primary groups: bionymic, toponymic, and chrematonymic.

Each of these groups contains the onymic classes unevenly distributed in onomastic education. The anthroponyms and oconyms are the most significantly represented classes across the didactic materials. The class of zoonyms, routinely encountered as the first, is the least frequently represented. The zoonyms play an essential role in learning proper names due to their potential to denote the objects' animacy. The linguistic concept of animacy constitutes one of the most important attributes used in proper name interpretation. The process of proper name acquisition starts when children learn their first names and the names of their closest relatives (with the exception of people denoted by their social roles – mum, dad, etc.). These later affect the perception and acquisition of other names, as suggested by the name-letter effect theory. The chrematonyms and ideonyms are generally the last onymic categories to be acquired. They often have a form of compound names, and their onymic status can depend on the communicative situation, e.g. *kostol svätého Egídia* (without specified location) – *Kostol svätého Egídia v Poprade* (with specified location). Such proper names are called ambimodal. Due to their orthographic specifics, the ambimodal names belong among the most problematic phenomena in onomastics education. Therefore, developing critical thinking and argumentation are crucial. Since the orthographic characteristics of proper nouns are essential, our monograph proposes methods and strategies for teaching spelling. However, we disagree with claims prioritising the orthographic characteristics in the classroom context. In addition to their orthographic characteristics, the proper names display unique attributes at the lexical (for example, the processes of appellativization, onymization, transonymization), grammatical (the category of the grammatical gender, the grammatical number in singularia and pluralia tantum etc.), or syntactic level (syntactic motivation).

In onomastic education, the onymic sign is defined as the opposite of the appellative sign without considering the mentioned characteristics. The unique difference between these lexical classes is that proper names determine an individuality and common names refer to the classes of objects. The former is customarily marked with the uppercase initial letter. The orthography of proper names, however, is not uniform across languages. The Arabic system forgoes the uppercase initial letter, and Greek considers only a part of the word as a proper name (*i odhos Stadhiu* – *The Street of Stadhiu*). Compared to the other two systems, Slovak orthography considers all elements of the proper name as a single unit, in which all the elements are marked with the uppercase initial letter (*Ulica Jána Bottu*, not *ulica Jána Bottu*). The initial letter is a result of the agreement, and it reflects the rules of conventional spelling, which is not static, but can change under the influence of language practice. From our viewpoint, teachers should disclose to their students that the orthographic system plays a secondary role. If the orthography is secondary, meaning, consisting of linguistic and non-linguistic components, gains the more prominent role. Based on the aforementioned, it can be concluded that the proper names should not remain entirely the issue of the Slovak language teaching but should be discussed in other school subjects (such as Geography, Biology, Math etc.), where the situational and distance approach to proper noun teaching is required. These approaches are not widely known in our educational reality. Instead of using specialised pedagogical-onomastic approaches, teachers often learn without any preparation, through the wrong tools and acquire incorrect knowledge. The incorrect approach to teaching and learning proper names results in various misconceptions. The pupils' misconceptions regarding proper names can be summed up in a statement that “proper names are exclusively the products of

the linguists“ (Beláková, 2010, s. 95). Approximately 15 % of the respondents expressed such an opinion. The pupils do not hold onomastic topics in high esteem due to a considerable emphasis on developing orthographic skills. In our research, 12 % of teachers also stated that they do not enjoy teaching proper names (Beláková, 2010, s. 75). This negative regard towards proper name teaching and learning presents a reason to popularise this topic, and build a positive attitude through motivating and activating methods. Such methods could be used to implement proper names in education organically. This monograph offers strategies and activities designed to encourage and inspire the pupil (not only in the Slovak language teaching) as well as their teacher. In addition, it proposes the typology of the onomastic and proper names exercises with examples, which could bring variability to the onomastics education.

Prílohy

Príloha č. 1: Námet na onomastický večer

1. Žiaci vyrobia plagát veľkých rozmerov, ktorý slúži ako pozvánka, a umiestnia ho na viditeľné miesto školy. K plagátu umiestnia škatuľu, do ktorej budú žiaci hádzať návratky, pero, návratky. Formu, akou má byť návratka písaná, napíšeme na spodok plagátu, aby si ju žiaci mohli odpísať, napr.: *Ak máš záujem zúčastniť sa na večere, vhod' do škatule návratku, na ktorú napíšeš: „Ďakujem za pozvanie. Na akcii sa rád zúčastním. Prídem/neprídem s rodičmi. Podpis.“* S návratkou sa žiaci počas školskej dochádzky nestretnú, preto je vhodné ich nenásilným spôsobom s ňou oboznámiť. Odovzdanie návratky má praktický účel pre organizátorov večera, aby vedeli aspoň čiastočne zabezpečiť odmeny pre účastníkov.

2. Na plagáte sú umiestnené podmienky účasti: kostým a vlastnoručne vyrobený originálny preukaz totožnosti s vymysleným menom, priezviskom a bydliskom. Kostým musí byť v súlade s preukazom, t. j., ak sa niekto volá Kováč, mal by prísť oblečený v kostýme kováča, niekoho alebo niečoho, čo s týmto remeslom súvisí. Súčasťou večera môže byť voľba najoriginálnejšej masky.

3. Večer sa realizuje v exteriéri, aby bolo možné umiestniť stanovištia s rôznymi úlohami. Žiak, ktorý úlohu splní, je odmenený žetónom (napríklad papierové kópie starých mincí, hlinené žetóny vyrobené na pracovnom vyučovaní a pod.). Návrhy úloh na stanovištiach:

- *Napiš čo najviac jednoslovných (resp. dvojslovných alebo viacslovných) názvov obcí a miest za určitý časový úsek.*
- *Napiš čo najviac priezvisk súvisiacich so zamestnaním (Debnár, Kupec, Kováč).*
- *Z ponúknutých písmen (AKDERPANUZVETRADSLMNVO) utvor čo najviac vlastných mien.*
- *Hra na remeselníkov pretransformovaná do napodobňovania miest, vrchov, osôb, riek.*
- *Nájd v napísanom texte (pravopisnú) chybu (nachádza sa vo vlastnom mene).*
- *Modifikovaná hra Meno, mesto, rieka, vrch.*
- *Uhádni, z akého remesla alebo povolania vznikli tieto priezviská: Teliar, Olejčák, Furman, Šindliar, Kolesár, Farbiar, Kolár, Kováčik, Voštinár, Zábojník.*
- *Tvorivé písanie – Napiš povesť o vzniku nášho mesta, dediny. Používajte pritom vlastné mená a výklad, ako obec vznikla. O najkrajšej práci hlasujú žiaci.*
- *Hra Hádaj, na čo myslím (predmetom je onymický objekt. Žiaci kladú otázky typu Je to vrch? Tento vrch je na západnom Slovensku? Jeho názov je dvojslovný? atď).*
- *Utvor priezvisko. Žiakom povieme apelatívum alebo antroponymum a ich úlohou je v stanovenom čase z neho odvodiť čo najviac priezvisk, napr. Peter – Petrovič, Petrik, Petrák, Petráš, Petrovský...*
- *Súťaž o najkrajší erb obce, ktorý etymologicky vystihuje jej názov.*
- *Nájd v telefónnom zozname čo najviac priezvisk, napr. podobných slovu biely.*
- *Lúštenie nami vopred pripravených krížoviek, tajničiek, hlavolamov, osemsmeroviek.*
- *Vytvorte v skupine pieseň/báseň s použitím týchto vlastných mien: Ján, Dunajec, hrad Orava, Jánošíkove diery, Tatranský národný park.*

4. Vrcholom večera môže byť sprievodná akcia s voľbou kráľa vlastných mien. Za kráľa bude vyhlásený ten, kto počas večera v jednotlivých „disciplínach“ (uvedené nižšie) nazbiera najviac žetónov.

Príloha č. 2 : Ilustrovaná etymologická mapa (podľa Beláková, 2022)

Charakteristika nástroja

IEM primárne predstavuje diagnostický nástroj, ktorý možno charakterizovať ako hybrid viacerých metód. Propriá sa vizualizujú kresbou (dominantná metóda diagnostiky; predstavuje konkrétne vyjadrenie prekonceptu), ktorá je naviazaná na interpretáciu propria a redukovanú podobu myšlienkového mapovania (žiak myšlienkové procesy vizualizuje do ilustrovanej podoby).

Cieľom IEM je graficky na základe žiackej interpretácie, vizuálií (porov. Spousta, 2014), zachytiť prekoncepty o geografických názvoch,¹⁶⁷ reprezentáciu vzťahu medzi kartografickým zobrazením geografického objektu a jeho pomenovaním (porov. Pupala – Mašková, 1997), ktoré je doplnené neštruktúrovaným rozhovorom. Aktivizuje sa pri nej rozumová i emocionálna zložka mozgovej hemisféry¹⁶⁸ s dominanciou tvorivého myslenia, ktoré sa navonok premieta do ilustrácie. Autor do kresby premieta svoje predchádzajúce skúsenosti, emócie, asociácie, zážitky a pod. Vyjadrenie porozumenia propriu sa zakladá na striktné daných propriálnych charakteristikách a rovnako na individuálnych danostiach žiaka, napr. pri onymy *Pezinok*¹⁶⁹ (Obrázok 2).



Obrázok 2: Výrez IEM (budova nemocnice, osoby s mentálnym postihnutím)

Edukátor hodnotí symbolickú interpretáciu onymických objektov prezentovaných geografickými názvami z hľadiska ich obsahovej správnosti, resp. prípustnosti prezentovanej etymológie.

Východiská, hľadiská výberu autorov IEM

¹⁶⁷ Nemáme na mysli prekonceptie v súvislosti s naivnou detskou kartografiou (Pupala – Mašková, 1997) a detskou kartografickou produkciou, i keď obidve navzájom súvisia.

¹⁶⁸ Rozumová zložka zahŕňa prácu s onymickým súborom, propriálnym obsahom, analýzu a interpretáciu týchto jazykových jednotiek v podobe nového tvorivého prístupu, emocionálna aktivuje predstavy, intuitívnosť, zvukové asociácie, pocity. Z tohto hľadiska ide o holistické pôsobenie na edukanta.

¹⁶⁹ Súčasťou mesta Pezinok (západné Slovensko) je pôvodná obec Cajla, v ktorej je zriadená Psychiatrická nemocnica P. Pinela. V bežnej reči používajú pri nevhodnom správaní jedinca používajú konštatáciu „Pôjdeš do Pezinka!“, čo autor zohľadnil v kresbe – Pezinok v jeho chápaní je synonymom liečebne psychických porúch.

Obrázok 3: IEM 13-ročného žiaka
(autor: Matej Belák)

Obrázok 4: IEM študentky magisterského štúdia
(autorka: L. Hrdličková)

U študentov vyšších vzdelávacích stupňov sa prejavuje vyššia výtvarná i verbálna kreativita a tiež informačno-encyklopedické vedomosti (Obrázok 4). Je vhodné u nich využívať aj desémantizované názvy, hoci v našom prieskume desémantizovaný terénny názov *Horné grefty*, interpretovaný ako vínná réva (v zastúpení strapeč hrozna), príp. produkt (víno v pohári či fľaši), dosiahol nulovú korektnosť. Desémantizované názvy sú vhodné aj na rozvíjanie jazykovej kreativity a nadobúdanie metajazykových kognícií.

Autori kreslia IEM na základe mapových materiálov – pôvodné geografické názvy interpretujú, substituujú a transformujú do vizuálnej podoby zohľadňujúc potenciálne motivačné činitele pri onymickej nominácii, čo si vyžaduje vyššie kognitívne operácie.

Kartografické objekty nezaznačujú priamo, ale prostredníctvom symbolizácie, do ktorej je projektovaná individuálna skúsenosť či zážitok autora (porov. aj Pupala – Mašková, 1997), napr. na obrázku 3 je terénny názov *Pálenice* zaznačený ako destilačné zariadenie.

Autori nepoužívajú doplňujúce materiály¹⁷², ilustrácie sú založené výlučne na doterajších predstavách. Pracujú na základe inštrukcie graficky znázorniť určené geografické názvy, príp. tie, ktoré znázorniť dokážu. Práve schopnosť znázorniť toponymá charakterizuje IEM. Možno o nej hovoriť v prípadoch, ak autor:

1. znázornil toponymami označené objekty kresbou (nemusia byť zakreslené všetky určené prvky; o tom viac v nasledujúcej podkapitole);
2. rešpektoval kartografické zobrazenie (priestorové usporiadanie);
3. graficky vyjadril encyklopedicko-informačnú zložku toponyma.

Aplikácia nástroja IEM v jednotlivých fázach

Implementácia IEM si od učiteľa vyžaduje dôkladnú prípravu nielen z aspektu technicko-organizačného zabezpečenia, ale aj samovzdelávania. Práci predchádzajú 4 základné fázy:

- A. Prípravná fáza
- B. Realizačná fáza (v edukačnom priestore)
- C. Interpretačná a analyzáčná fáza (realizuje pedagóg)
- D. Fáza nadväzných aktivít (podľa zámeru edukátora).

A. Prípravná fáza:

- a) Pred aplikáciou IEM učiteľ zvolí lokalitu na onomastické pozorovanie (ideálne je zvoliť objekty v mikroregióne s väzbou na regionálnu výchovu).
- b) Overí si vlastnú znalosť všetkých zvolených objektov a v prípade nedostatočných vedomostí si problematiku doštuduje, príp. objekty vynechá. Do úvahy berie aj schopnosť onymického prvku „byť znázorneným“. Vybrané objekty sa pokúsi sám znázorniť.
- c) Zabezpečí potrebné pomôcky (kartografický materiál, papiere väčších rozmerov, kresliace potreby).
- d) V potrebnej miere oboznámi žiakov s problematikou etymológie a propria, aby zabránil vytvoreniu asociačnej mapy namiesto etymologickej.

¹⁷² Možno ich použiť v prípade, že IEM aplikujeme na expozíciu učiva (Beláková, 2010).

B. Realizačná fáza¹⁷³:

- a) Pedagóg distribuuje kartografický materiál a ostatné pomôcky.
- b) Presne určí objekty, ktoré majú žiaci výtvarne stvárniť.
- c) Edukanti samostatne pracujú na vyhotovení IEM (časové rozpätie nami prezentovaných máp vyžadovalo cca 45 minút práce).

C. Interpretačná a analyzáčná fáza:

Autor IEM verbálne interpretuje kresbu. Vzniká možnosť diskusie a vyjasnenia nedostatkov pri neurčitej kresbe. Pedagóg sústreďí pozornosť na „sporné“ interpretácie, ktoré predstavujú východisko pre následné aktivity.

D. Fáza nadväzných aktivít:

Fáza sa vzťahuje na využitie IEM ako metódy, nie diagnostického nástroja, preto jej v aktuálnej štúdií nevenujeme bližšiu pozornosť.¹⁷⁴

Diagnostika a interpretácia IEM na príklade nami získanej vzorky

Pri diagnostike vychádzame zo vzorky IEM obsahujúcich 10 toponým¹⁷⁵, ktoré výtvarne stvárňovali respondenti od 7 do cca 28 rokov¹⁷⁶, a vzorky máp s osadnými názvami od žiakov nižšieho sekundárneho stupňa.

Pri analýze zohľadňujeme, či je onymický prvok:

- **nezakreslený** (príčina: neznalosť sémantického významu, neschopnosť graficky obsah vyjadriť, napr. náročná vizualizácia názvu *Bratislava*¹⁷⁷, neporozumenie inštrukcii u mladších respondentov);
- **zakreslený** – sémantická zložka pomenovania je zakreslená spôsobom:
 - a) **korektným**;
 - b) **čiasťočne korektným**;
 - c) **nekorektným**.

a) korektná interpretácia

Korektnou interpretáciou rozumieme súlad medzi ilustráciou a sémantikou¹⁷⁸ propria, napr. osadné názvy *Dol'any*, *Smolenice*, *Trstín*, *Blatné* (Obrázok 2), terénne názvy *Rakové*¹⁷⁹ (obrázky 3, 4), *Tisové skaly*, *Medvedia skala*, *Lipové* (obrázky 3, 4, 5), *Ružové* (obrázky 3, 4, 5, 6) a pod.

¹⁷³ Pri zadaní práce ako domácej úlohy môže prísť k skresleniu výsledkov a interpretáciám opierajúcim sa o vedľajšie zdroje.

¹⁷⁴ Viac k tomu napr. v Beláková, 2008, 2010.

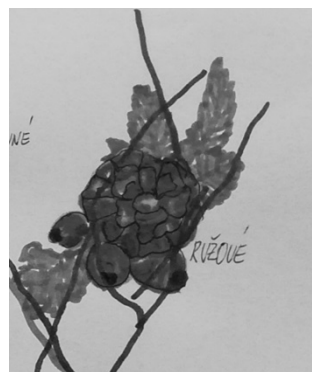
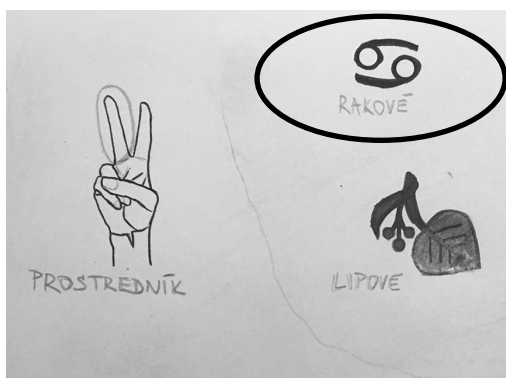
¹⁷⁵ Súbor tvorili toponymá: *Rakové*, *Prostredník*, *Lipové*, *Pálenice*, *Tisové skaly*, *Medvedia skala*, *Malé a Veľké Vápenné*, *Horné Grefty* a *Ružové*. Toponymá vznikli vlastným nominačným aktom (porov. Ološtiak, 2018, s. 39), polovica z nich mala charakter viacslovných názvov (*Tisové skaly*, *Medvedia skala*, *Malé a Veľké Vápenné* a *Horné grefty*). 9 názvov malo intralingválny charakter, terénne názvy *Horné grefty* tvoril prechodnú intralingválno-extralingválnu skupinu. Väčšina z názvov vznikla morfológickou motiváciou, substantivizáciou adjektív vznikli názvy *Ružové*, *Lipové*, *Rakové*, *Malé Vápenné*, *Veľké Vápenné*. Slovtvornou proprializáciou vznikli názvy *Prostredník* a *Pálenice* (i keď respondenti tento nominačný proces v grafickej prezentácii vnímali ako jednoduchú proprializáciu; Ološtiak, ibid., s. 64). Viacslovné prvky vznikli kombináciou slovtvornej a syntaktickej motivácie (*Tisové skaly*, *Medvedia skala*).

¹⁷⁶ Najväčšiu vzorku tvorili mapy 25 študentov magisterského štúdia pedagogiky, ktorí realizovali IEM aj v rámci domácej prípravy.

¹⁷⁷ Pri výbere preto treba dôsledne zvažovať potenciál toponyma.

¹⁷⁸ Máme na mysli sekundárny proprialny význam.

¹⁷⁹ Zástupný symbol poukazuje na vyššie kognitívne schopnosti autora.



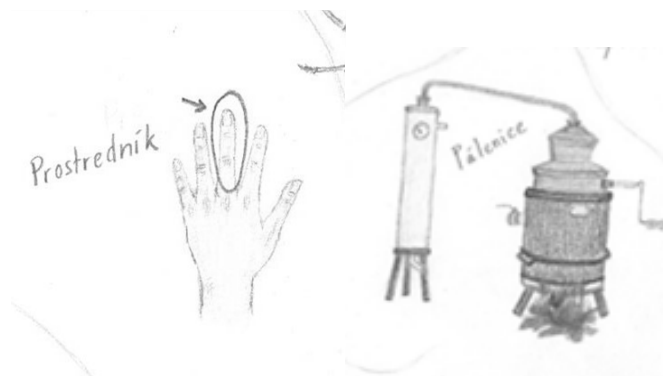
Obrázky 5, 6 : Výřezy IEM: (M. Fassingerová, M. Vatošíková)

Toponymá *Rakové*, *Lipové*, *Ružové*, ktoré vznikli ako jednoslovné jednotky morfológickou motiváciou, v pomenovaní vyjadrujú nominačné súvislosti a všeobecný vzťah tvorený rastlinstvom (*Lipové*, *Ružové*) a živočíštvom (*Rakové*); (viac o tom Ološtiak, 2018). Práve prostredníctvom priezračnej motivácie možno v edukácii poukazovať na vzťah medzi motivantom a motivátom, ktorý ako lexikálny znak (ibid.) odráža prvky propriálnej nominácie, príp. pomenovacieho motívu. Zároveň umožňuje žiakom oboznámiť sa s dimenziami onymickej motivácie na úrovni extra- a intralingválnej (ibid., s. 35). Pri interpretácii názvov autori použili najnižšiu úroveň abstrakcie – pozorovali sémantické príznaky, tzv. špecifikačné, ktoré sú prítomné v lexikálnej sémantike apelatíva i propria (prov. Blanár, 1990). Myšlienkový obsah bol priamo jazykovo stvárnený, preto môže pedagóg aplikovať následné metódy¹⁸⁰. Od 6. ročníka vzniká priestor aj na tému o apelatívno-propriálnej hranici (o tom viac napr. I. Valentová, 2018), keďže tento typ názvov navádza k chápaniu jednotky ako lexikálnej a vedie k problematickému pravopisu.

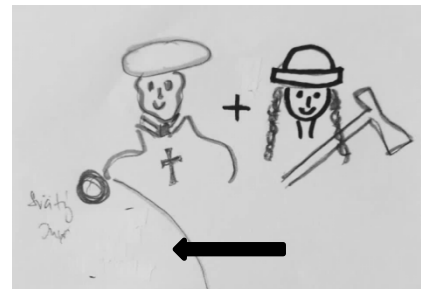
b) čiastočne korektná interpretácia

Za čiastočne korektnú interpretáciu považujeme takú, pri ktorej je aspoň 1 zložka správna, t. j. ilustrácia čiastočne vystihuje toponymum. Napr. pri znázornení terénneho názvu *Prostředník*, *Pálenice*, *Jurský potok* (Obrázok 7, 8) autori vychádzali z lexikálnej motivácie a proprium zredukovali na lexikálny prvok bez extralingválnych, individuálnych propriálnych charakteristík.

¹⁸⁰ Varieta metód je široká, pedagóg sa s nimi oboznámi v didakticky orientovanej literatúre, napr. Čapek, 2015.

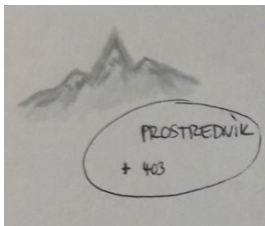


Obrázok 7: Výrezy IEM (L. Hrdličková)



Obrázok 8: Výrez: Jurský potok¹⁸¹

Pri terénnom názve *Prostředník* graficky respondenti vyjadrili, že oronymum je sémanticky motivované a vzniklo jednoduchou deaplativizáciou, pričom vychádzali z frekventovaného významu lexémy *prostředník*. Polohu správne identifikovali v 100 % prípadov, ale bez referenčného vzťahu k onymickému objektu. Až 89 % respondentov zaznačilo terénny názov zhodne, z toho 3 z nich s vulgárnym podtónom. Zaujímavý je fakt, že rovnakým spôsobom názov znázorňovali autori všetkých vekových kategórií. Jediné z grafických znázornení (Obrázok 9) zohľadňovalo onymickú motiváciu toponyma (kopec; porov. Ološtiak, 2018).



Obrázok 9: Výrez IEM (autorka: M. Miková)

Stotožnenie časti ľudského tela s onymickým objektom je vhodným východiskom pri vysvetľovaní problematiky extralingválnej onymickej motivácie. Možno vychádzať zo slovotvornej motivácie a analýzy apelatívneho základu adjektívnej povahy *prostředný*. Vlastnú jazykovú nomináciu ako explicitný akt (Ološtiak, 2018, s. 46) je nutné podčiarknuť mimojazykovým kontextom, nominačnou súvislosťou – všeobecného vzťahu (Lutterer – Šrámek, 2004). Podobne tomu je aj v prípade terénneho názvu *Pálenice*, kde autorka síce odhadla nominačnú súvislosť (miesto, kde sa „pálilo“), no nedokázala z kartografického materiálu „vyčítať“ význam lokality – *Pálenice* nachádzajúce sa pri lokalitách *Vápenné* (porov. Obrázok 4), teda využívané na pálenie vápna. Pri danom názve bolo zaujímavé sledovať symbolické znázorňovanie (napr. vzorec CaCO_3), ktoré sa u žiakov nižších vzdelávacích stupňov, prirodzene, nevyskytlo. Pri *Jurskom potoku* (Obrázok 8) ide o korektné zaznačenie objektu (označený šípkou) a jeho prívlastku „*Jurský*“, avšak relačným objektom tu nie je Juraj Jánošík, ale mesto Svätý Jur s patrocíniom. Autor nezohľadnil historický fakt, že Juraj Jánošík sa v tejto lokalite pravdepodobne nikdy nenachádzal. Nezisťoval nominačný motív „kde“? (porov. Pleskalová, 1992, podľa In: Ološtiak, 2018, s. 23), čo indikuje neschopnosť preniknúť do hlbšej analýzy propria. Rovnakým spôsobom treba interpretovať aj ilustrácie hydroným *Mohylianka* a *Mlynský kanál* (Obrázok 10).

¹⁸¹ Anonymný autor.



Obrázok 10: Výrezy z ilustrovanej etymologickej mapy (študenti VŠ)

Ilustrácie síce vystihujú sémantiku propriálnej časti pomenovania, no z hľadiska encyklopedických znalostí sú v rozpore s logickým uvažovaním – mohyla z Bradla (ide o projekciu osobnej skúsenosti) nemôže byť premiestnená na potok a veterný mlyn nebýva postavený na vodnom toku. Prejavuje sa tu nedostatok encyklopedicko-informačných znalostí, nie však neschopnosť pracovať s propriom. Všetky príklady poukazujú na medzery v propriálnej edukácii.

c) nekorektná interpretácia

Nekorektná interpretácia je dôsledkom neznalosti individuálnych charakteristík objektu, príp. neschopnosti graficky presne daný jav zaznačiť. Vyskytuje sa pri desémantizovaných názvoch, ktorých grafickú prezentáciu v danej štúdii neprezentujeme, ale z hľadiska tvorivosti a práce s propriom tvoria zaujímavú súčasť výskumu (porov. napr. analýzu názvu *Sisek*; Beláková, 2019b). Poukazujú na akcentáciu zvukovej podobnosti s vizualizovaným objektom (porov. aj bod 3 nižšie).

Pri nesprávnej interpretácii sa autor môže dopustiť niekoľkých nedostatkov:

1. nesprávne „prečíta“ určený objekt, napr. oronymum *Tisové skaly* (Obrázok 11) 2 z respondentiek tlmočili ako pamätný názov *Tisove skaly*. Motivačné príznaky neanalyzovali¹⁸².



Obrázok 11: Výrezy (autorky: zľava P. Huntošová, T. Varghová)

2. Pri ilustrovaní stotožní názov so zvukovo príbuzným apelatívom, ktoré však s analyzovaným prvkom nesúvisí, napr. osadný názov *Modranka* znázorní ako modrú bránku (Obrázok 12), *Horné grefty* ako grapefruity; (Obrázok 13), *Trenčín* ako trenírky, *Čataj* ako čaj, *Šenkvice* ako tekvice a pod.

¹⁸² K problematike stavu o vnímaní topoformantov zo strany študentov slovakistiky pozri aj J. Krško, 2012. Výsledky jeho práce podporujú naše tvrdenia o nelichotivom stave propriálnych kompetencií žiakov.

Jazyková imitácia (viac o tom Ološtiak, 2018) prítomná pri nominácii (napr. pri hydronyme Blava; porov. Hladký, 2010) sa rovnako prejavuje aj pri interpretácii proprií, čo je aj istým signálom nominačných príznakov.



Obrázok 12: Výrez IEM č. 2



Obrázok 13: Výrez (L. Jánošík)

3. Neidentifikuje objekt – neodhalí generické príznaky propria (Blanár, 1996a), napr. pri terénny názov *Ružové* (Obrázok 16), ktoré vzniklo ako elipsa, autori znázornili prívlastok viacslovného pomenovania, ale nezachytili objekt z mapy. Pri interpretácii vychádzali vo dvoch prípadoch z frazeologickej jednotky (mať ružové okuliare), čo nebýva pri IEM častým javom, i keď obraznosť pri pomenovaní je frekventovaná. Podobne neodhalili objekt aj pri viacslovnej jednotke *Tisové skaly* (Obrázok 15), ktorých znázornenie evokuje skôr názov *Tisové*, absentuje znalosť identifikačného príznaku.



Obrázok 14: Výrezy IEM¹⁸³



Obrázok 15: Výrez IEM – Tisové skaly (A. Rebrošová)

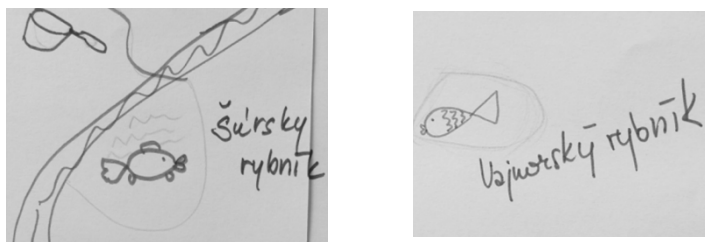
Autori prezentovaných IEM vychádzali z lexikálnej motivácie, v prípade oronyma *Tisové skaly* nezohľadnili syntaktickú motiváciu (Ološtiak, 2018, s. 64) a nepropriálnu syntagmu „skaly“. Schopnosť identifikovať referujúci objekt patrí aj k zručnostiam v apelatívnej zložke. Ako sa vyjadruje P. Bloom (2015, s. 63), osvojiť si a naučiť sa význam slova je učením o „myšlienkach iných“, pričom týmto myšlienkam treba porozumieť, a to tak, že vieme odhaliť vzťah, súvislosti medzi entitou a slovom, ktoré na ňu poukazuje a zároveň pochopíme, ako slová slúžia v komunikácii na označenie tej-ktorej entity. Rozpoznanie, na ktorý predmet, príp. jav slovo odkazuje, je možné len na základe asociácií (slovo – myšlienka – vec)...“. Rovnaký algoritmus možno aplikovať aj na učenie o „myšlienkach“ v propriálnej sfére, kde motivačný príznak odzrkadľuje vzťah pomenovateľa k

¹⁸³ Autori zľava doprava: M. Miková, I. Bobáková, L. Jánošík, M. Dominová, A. Rebrošová.

onymickému objektu a reflexiu interpretácie onymického objektu pomenúvateľmi (M. Ološtiak, 2018, s. 38).

4. Objekt identifikuje všeobecne, neprizná diferenčné príznaky, prívlastok. Autor zaznačí iba apelatívnu zložku viacslovného propria, napr. pri hydronymách *Šúrsky* a *Vajnorský rybník* (Obrázok 16). Propriálna časť (špecifikačná) znázornená nie je, čo svedčí o neznalosti referenta. Autori nezachytili ani relačné objekty, ktoré boli v mape zachytené, neanalyzovali teda ani príslušné osadný názov *Vajnory* a terénny názov *Šúr* (nedostatok encyklopedických vedomostí¹⁸⁴). Nerešpektovali „princíp kohézie“ (Bloom, 2015, s. 97), na základe ktorého je

proprium priamo zviazané s asociovaným predmetom.¹⁸⁵



Obrázok 16: (anonymné mapy)

5. Interpretuje názov na základe utvoreného obsahu a predstavy o danom mieste, no nezohľadňuje jazykovú stránku propria (porov. názov *Pezinok*, Obrázok 1).

6. Neanalyzuje a neidentifikuje objekt – ide o motivačne nepriezračné, desémantizované názvy.¹⁸⁶ Schopnosť pracovať s motivačne nejasným názvom sme sledovali na názvoch viníc *Horné grefty* (Obrázok 17; vínná réva), pri ktorých interpretácii sa autori orientovali podľa, na internete dostupnej zmienky o viniciach¹⁸⁷ s týmto názvom.



Obrázok 17: Výrez IEM – Horné grefty (autorka: A. Šaravská)

V kresbe neprojektovali lingválny aspekt, ale charakter objektu. Apelatívna zložka má bavorský pôvod a proprium vzniklo intralingválno-extralingválnou nomináciou (Ološtiak, 2018, s. 62), preto mohla intralingválna zložka odpútať pozornosť od cudzojazyčného prvku a upriamiť jeho pozornosť na analýzu domácimi jazykovými prostriedkami.

¹⁸⁴ Nie je žiaduce, aby autori IEM poznali všetky názvy, preto neznalosť týchto objektov môže tvoriť východiskový bod pri ďalšej práci s propriom.

¹⁸⁵ P. Bloom (2015, s. 97) nazýva tento predmet spelkeovský predmet, pretože problematike sa venovala E. Spelkeová (1994), a využíva ho na apelatívnu zložku.

¹⁸⁶ Takéto názvy sú vhodné pre starších žiakov a pre následné projektové alebo bádateľské metódy.

¹⁸⁷ Takmer všetci autori zobrazili chotárný názov rovnako – vínnou révou, výnimkou bola 1 ilustrácia, kde autor vychádzal zo zvukovej podobnosti.

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Litera, 1997. 176 s.
- BEAN, S. S.: Ethnology and the Study of Proper Names. In: *Anthropological Linguistics*, 1980 (október), roč. 22, č. 7, s. 305 – 316. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/30027791>.
- BELÁKOVÁ, M.: Fungovanie antroponyma v mikrosociálnom prostredí z didaktického pohľadu. In: *Acta onomastica*, 2007, roč. 48, č. 1, s. 7 – 10.
- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. 112 s.[Dizertačná práca]
- BELÁKOVÁ, M.: K učiteľskej prezývke vo vyučovacom procese. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole (časopis pre otázky jazyka a literatúry)*, 2008/2009, roč. 55, č. 7 – 8, s. 205 – 210.
- BELÁKOVÁ, M.: Miesto onomastiky vo vyučovaní – didaktika vlastných mien. In: *Odborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009*. Ed. E. Prihodová. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 36 – 43.
- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno – výmysel jazykovedcov? In: Varia XVI. Zborník materiálov zo XVI. kolokvia mladých jazykovedcov (Častá-Papiernička 8. – 1. 11. 2006)*. Zost. G. Múcsková. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2009. s. 26 – 29.
- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Trnava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 130 s.
- BELÁKOVÁ, M.: Učenie (sa) jazyka vz. učenie (sa) o jazyku alebo Princípy tradičného systémovo-opisného prístupu vo vyučovaní materinského jazyka vz. komunikačno-poznávací princíp. In: *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Hanex Olomouc, 2012. s. 4 – 11.
- BELÁKOVÁ, M.: *Hydronymia severných prítokov povodia Malého Dunaja*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2014. 218 s.
- BELÁKOVÁ, M.: Učenie sa propriám na pozadí Bloomovej teórie mysle. In: *Jazyk, literatúra, komunikace*, 2018, č. 1, s. 41 – 54.
- BELÁKOVÁ, M.: *Výzvy didaktiky slovenského jazyka v konštruktivistickom komunikačne zameranom modeli*. Prezentované na konferencii Súčasný stav a perspektívy didaktiky slovenského jazyka a literatúry organizovanej ŠPÚ dňa 18. 6. 2018 (dosiaľ v tlači ŠPÚ).
- BELÁKOVÁ, M. (2019a): Byť inovatívny a „trendy“ v klasickej škole!? In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v Nitre 21. november 2018*. Ed. J. Duchovičová – D. Hošová – R. Š. Koleňáková. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2019. s. 543 – 549.
- BELÁKOVÁ, M. (2019b): Miesto proprií v konštruktivisticky chápanej výučbe slovenského jazyka. In: *Propria a apelativa – aktuální otázky. Sborník z konference konané v Praze ve dnech 24.–26. dubna 2017*. Ed. L. Janovec. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2019. s. 99 – 118.

- BELÁKOVÁ, M.: Dynamika neúradných antroponým v skúmanej obci v Trnavskom okrese. In: *Vlastné mená v interdisciplinárnom kontexte*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2022. s. 184 – 190.
- BÉLANGER, J. – HALL, G. D.: Learning Proper Names and Count Nouns: Evidence From 16- and 20-Month-Olds. In: *Journal of Cognition and Development*, 2006, roč. 7, č. 1, s. 45 – 72. Dostupné na: https://www2.psych.ubc.ca/~ghlab/hall-pers/Hall/Publications_files/BH-2006.pdf
- BETÁKOVÁ, V.: *Metodika vyučovania slovenského jazyka v 6. – 9. ročníku ZDŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. 236 s.
- BETÁKOVÁ, V.: *Triedenie jazykových cvičení*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 208 s.
- BETÁKOVÁ, V.: *O vyučovaní tvorenia slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 141 s.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 318 s.
- BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFFAJ, R.: *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2012. 111 s.
- BLANÁR, V.: Metodologické otázky onomastiky. In: *Jazykovedný časopis*, 1975, roč. 26, č. 2, s. 130 – 137.
- BLANÁR, V.: Spoločenské fungovanie osobného mena. In: *Spoločenské fungovanie vlastných mien. Zborník materiálov. VII. slovenská onomastická konferencia (Zemplínska šírava 20. – 24. septembra 1976)*. Ed. M. Majtán. Bratislava: Veda, 1980. s. 201 – 208.
- BLANÁR, V.: *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava: VEDA, 1996a. 252 s.
- BLANÁR, V.: Medzi apelatívom a vlastným menom. In: *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Ed. M. Majtán – F. Ruščák. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, 1996b. s. 13 – 21.
- BLANÁR, V.: Vlastné meno v komunikácii (Teoretické východiská). In: *Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie konanej v Bratislave 6. – 7. septembra 2002*. Zost. P. Žigo – M. Majtán. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Filozofická fakulta Univerzity Komenského, VEDA, 2003. s. 7 – 18.
- BLANÁR, V.: Morfológické kategórie vlastných mien. In: *Jazykové kategórie v teórii a praxi*. Red. J. Kačala. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. s. 21 – 52.
- BLANÁR, V.: Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky. In: *SPISY SJS 6/2008*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 2008. 77 s.
- BLICHA, M. – MAJTÁN, M.: *Úvod do onomastiky*. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1986. 147 s.
- BLOOM, P. – BIRCH, S. J. A.: Preschoolers Are Sensitive to the Speaker's Knowledge When Learning Proper Names. In: *Child Development*, 2002 (marec/apríl), roč. 73, č. 2, s. 434 – 444.
- BLOOM, P.: *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Karolinum, 2015. 296 s.

- BÖHNERT, K. – NOWAK, J.: *Namen und ihre Didaktik*. Mainz, Aachen: 2020. 88 s. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Jessica-Nowak/publication/342356641_Namen_und_ihre_Didaktik/links/5efe09cf299bf18816fa9356/Namen-und-ihre-Didaktik.pdf?origin=publication_detail
- BRÉDART, S. – BRENNEN, T. – VALENTINE, T.: *The Cognitive Psychology of Proper Names*. London – New York: Routledge, 2002. Dostupné na: [https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781134779550/epubcfi/6/18\[%3Bvnd.vst.idr.e%3Dc_9781134779550_Part09\]!/4;_file:///D:/prevzate/9780203132364_previewpdf.pdf](https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781134779550/epubcfi/6/18[%3Bvnd.vst.idr.e%3Dc_9781134779550_Part09]!/4;_file:///D:/prevzate/9780203132364_previewpdf.pdf) (elektronická publikácia bez paginácie).
- BROSCHART, J.: Neskrotná sila jazyka a ľudskej reči. In: *Geo. Objavovať a chápať svet*, 2010, roč. 6, č. 7, s. 22 – 27.
- BUZAN, T.: *Myšlienkové mapy pre deti. Efektívne učenie*. Praha: Bizbooks, 2017. 128 s.
- COSTANZO, F. S.: Educational Linguistics: The Case for an Academic Specialty. In: *English Education*, 1976, roč. 7, č. 3, s. 139 – 49. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/40172126>
- CZAMBEL, S.: *Rukoväť spisovnej reči slovenskej*. Turčiansky Sv. Martin: Vydanie Kníhkupecko-nakladateľského spolku, 1902. 388 s.
- ČAPEK, K.: *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. 624 s.
- ČAVOJSKÁ, M.: *Propria v projektovom vyučovaní nižšieho sekundárneho stupňa*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2015. 63 s. (diplomová práca)
- ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu (Úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 264 s.
- ČECHOVÁ, M.: Onomastická témata ve studiu češtiny. In: *Propria a apelativa – aktuální otázky. Proper Names and Common Nouns – Current Issues*. Ed. L. Janovec et al. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. s. 67 – 72.
- ČORNEJOVÁ, M.: *Tvoření nejstarších českých místních jmen*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 204 s.
- DAVID, J.: *Historická sémantika proprií* [online]. 2017. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/866225/mod_resource/content/1/David-2017.pdf
- Digitalen Familiennamenatlas Deutschlands*. Dostupné na: https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/?tx_dfd_names%5Baction%5D=list&tx_dfd_names%5Bcontroller%5D=Names&cHash=72cf9c04cc5c61709b4ede8f070a9e75
- DOLNÍK, J.: Teória jazykovej kultúry na začiatku 3. tisícročia. In: *Jazyková kultúra na začiatku 3. tisícročia. (Zborník materiálov z vedeckej konferencie konanej 9. – 10. septembra 2004 v Bratislave)*. Ed. M. Považaj. Bratislava: Veda, 2007. s. 23.
- DOLNÍK, J.: *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava: Veda, 2010. 301 s.
- DUJAVOVÁ, A.: Typológia frazeologických cvičení a jej praktická aplikácia. In: *Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Prešovská univerzita, 2007, 13. roč., s. 273 – 282.
- ĎURČO, P. a kol.: *Databáza vlastných mien a názvov lokalít na Slovensku*. Podklady k projektu: Copernicus Programme, project COP-58: ONOMASTICA–COPERNICUS DATABASE. Paris: ELRA, 1998. Dostupné na: https://www.juls.savba.sk/durco_priezviska.html

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/propre/64408#158772>

FRANZ, K.: Mein Name ist Hase... Gedanken zur Grundlegung eines „onomastischen Prinzips im Deutschunterricht. In: *Reader zur Namenkunde*. Namenkunde in der Schule. Germanistische Linguistik. Ed. R. Frank – G. Koß. Hildesheim: Olms, 1994, č. 121/123, s. 35 – 54.

FREDRICKSON, A.: *Phonological Cues to Gender in Sex-Typed and Unisex Names*. 2007.

Dostupné

na:

https://scholarship.tricolib.brynmawr.edu/bitstream/handle/10066/10189/Fredrickson_thesis_2007.pdf?isAllowed=y&sequence=1

FURDAL, A.: Semiotyczne nawiązania onomastyki. In: *Nowe nazwy własne – nowe tendencje badawcze*. Red. E. Bednarska-Gryniewicz. Kraków: Pandit, 2007. s. 43 – 56.

GARANČOVSKÁ, L.: Vlastné mená vo vyučovaní slovenského jazyka. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2007/2008, roč. 54, č. 5 – 6, s. 176 – 179.

GARDINER, A. S.: *The Theory of Proper Names*. London: Oxford University Press, 1954. 76 s.

Dostupné na: <https://lacan-entziffern.de/wp-content/uploads/2015/01/Gardiner-The-theory-of-proper-names.pdf>

GERŠIČ, J. et al.: *K teórii a praxi tvorby učebníc*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 448 s.

GILDERSLEEVE, B. L.: On the Article with Proper Names. In: *The American Journal of Philology*, 1890, roč. 11, č. 4, s. 483 – 487. Dostupné na:

https://www.jstor.org/stable/pdf/288198.pdf?refreqid=fastly-default%3Ac5c674852c534fa695ce6da25c0c1051&ab_segments=0%2FSYC-6744_basic_search%2Fcontrol&origin=search-results

GOGOVIĆ, A. – KROČKOVÁ, Š.: Pedagogické aspekty vzťahu hodnôt a vzdelávania. In: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Zost. Petlák et al. Bratislava: IRIS, 2005. s. 39 – 61.

HÁJKOVÁ, E. et al. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. 150 s.

HALL, D. G.: Acquiring Proper Nouns for Familiar and Unfamiliar Animate Objects: Two-Year-Olds' Word-learning Biases. In: *Child Development*, 1991, roč. 62, s. 1142 – 1154.

Dostupné na: https://www2.psych.ubc.ca/~ghlab/hall-pers/Hall/Publications_files/H-1991.pdf

HALL, D. G.: Semantic Constraints on Word Learning: Proper Names and Adjectives. In: *Child Development*, 1994, č. 65, s. 1299 – 1317. Dostupné na:

https://www2.psych.ubc.ca/~ghlab/hall-pers/Hall/Publications_files/H-1994.pdf

HALL, D. G. – GRAHAM, S. A.: Lexical Form Class Information Guides Word-to-Object Mapping in Preschoolers. In: *Child Development*, 1999 (Január/Február), roč. 70, č. 1, s. 78 – 91.

Dostupné

na:

[https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/111907/Hall,%20D.G.,%20&%20Graham,%20S.A.%20\(1999\)%20Child%20Development.pdf;jsessionid=1D0552010079208469209431E7BAD62C?sequence=1](https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/111907/Hall,%20D.G.,%20&%20Graham,%20S.A.%20(1999)%20Child%20Development.pdf;jsessionid=1D0552010079208469209431E7BAD62C?sequence=1)

HALL, D. G. – LEE, S. C. – BÉLANGER, J.: Young Children's Use of Syntactic Cues to Learn Proper Names and Count Nouns. In: *Developmental Psychology*, 2001, roč. 37, č. 3, s. 298 – 307. Dostupné na:

https://www2.psych.ubc.ca/~ghlab/hall-pers/Hall/Publications_files/HLB-2001.pdf

- HALL, D. G. – WAXMAN, S. R. – HURWITZ, W. M.: How Two and Four Year Old Children Interpret Adjectives and Count Nouns. In: *Child Development*, 1993, roč. 64, s. 1651 – 1664. Dostupné na: <https://groups.psych.northwestern.edu/waxman/documents/HallWaxmanHurwitz1993ChildDev.pdf>
- HANCZEWSKA-RUTKIEWICZ, M.: *Neurobiologia nazývania. O anomii propriálnej i apelatywnej*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016. 446 s.
- HARAJ, I.: *Vlastné meno v myslení antiky a stredoveku*. Martin: Matica slovenská, 2011. 286 s.
- HARČARÍKOVÁ, P. – KLIMOVIČ, M.: *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 188 s.
- HARVALÍK, M.: Onymická derivace a její role při vzniku českých anoikonym. In: *Vlastné mená v jazyku a spoločnosti. 14. slovenská onomastická konferencia (6. – 8. júla 2000)*. Banská Bystrica: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra – Fakulta humanitných vied a Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2000. s. 123 – 128.
- HAUSER, R.: Vlastní jména v jazykovém vyučování. In: *Onomastika jako společenská věda ve výuce a školní praxi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1984. s. 56 – 59.
- HE, A. X. – ARUNACHALAM, S.: Word learning mechanism. In: *IREs Cogn Sci* (júl/august), 2017, roč. 8, s. 1 – 11. Dostupné na: http://www.socsci.uci.edu/~lpearl/courses/readings/HeArunachalam2017_WordLearning.pdf
- HENK, M.: Proti prúdu. In: *Geo. Objavovať a chápať svet*, 2010, roč. 6, č. 7, s. 37 – 51.
- HLADKÝ, J.: O pôvode hydronyma Blava. In: *Z hydronymie západného Slovenska*. Ed. J. Hladký. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010. s. 94 – 100.
- HOLUB, Z.: *Onomastika*. Dištanční studijní text. Opava: Slezská univerzita, 2018. 138 s. Dostupné na: https://is.slu.cz/el/fpf/leto2022/UBKCJLBP49/Onomastika_-_opora.pdf
- HORECKÝ, J.: Jazykové vedomie. In: *Jazykovedný časopis*, 1991, č. 42, s. 81 – 88.
- HORŇÁKOVÁ, K. – KAPALKOVÁ, S. – MIKULAJOVÁ, M.: *Knihá o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005. 160 s.
- HOUGH, C.: Towards an Explanation of Phonetic Differentiation in Masculine and Feminine Personal Names. In: *Journal of Linguistics*, 2000, roč. 36, č. 1, s. 1 – 11. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/4176570>. Accessed 8 Feb. 2023.
- HULT, F.: The history and development of educational linguistics. In: *Handbook of educational linguistics*. Ed. B. Spolsky – F. Hult. 2008. s. 10 – 24.
- CHOMOVÁ, A.: Vyučovanie slovenského jazyka v 30. – 50. rokoch 20. storočia. In: *Slovenský jazyk a literatúra*, 2019, roč. 6, č. 1 – 2, s. 2 – 24.
- IMAI, M. – HARYN, E.: Learning Proper Nouns and Common Nouns without Clues from Syntax. In: *Child Development*, 2001 (máj/jún), roč. 72, č. 3, s. 787 – 802. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/1132455?read-now=1&seq=15#page_scan_tab_contents
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň ZŠ*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/1758:1-10A0 pre základné školy s platnosťou od 1. 9. 2015.

- IVANČÍKOVÁ, J. – GROFČÍKOVÁ, S.: Diferenciácia vo vyučovaní vzhľadom na schopnosti žiakov. In: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Zost. E. Petlák et al. Bratislava: IRIS, 2005. s. 137 – 159.
- JASWAL, V. K. – MARKMAN, E. M.: Learning Proper and Common Names in Inferential versus Ostensive Contexts. In: *Child Development*, (máj/jún) 2001, roč. 72, č. 3, s. 768 – 786. Dostupné na: <https://markmanlab.stanford.edu/publications/Jaswal-Markman-2001.pdf>
- Jazykovedné štúdie. XXXIII. Prechýľovanie: áno – nie? Ed. L. Molnár Satinská – I. Valentová. Bratislava: Veda, 2016. 160 s.
- JENČOVÁ, K.: *Vlastné podstatné mená na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Pdf UMB, 2013. 58 s. (diplomová práca)
- JOZEFOVIČ, M.: *Modelovanie živých osobných mien na strednom Slovensku*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2006. 157 s. (dizertačná práca)
- JOZEFOVIČ, M.: Živé mená žiakov a študentov z motivačného a slovotvorného hľadiska. In: *K problémom vyučovania slovenského jazyka a literatúry na ZŠ a SŠ*. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry, 2006, s. 19 – 37.
- KAČALA, J.: *Kultúrne rozmery jazyka. Úvahy jazykovedca*. Bratislava: Nadácia Korene a Univerzitná knižnica Bratislava – Národné knižničné centrum, 1997. 164 s.
- KATZ, N. – BAKER, E. – MACNAMARA, J.: What's in a Name? A Study of How Children Learn Common and Proper Names. In: *Child Development*, 1974 (jún), roč. 45, č. 2, s. 469 – 473. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/1127970?read-now=1&seq=5#page_scan_tab_contents
- KAZÍK, M.: Vyučovanie vlastných mien. In: *Odborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009*. Ed. E. Prihodová. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 199 – 210.
- KAZÍK, M.: Funkčné členy a pomenovacie modely živých mien slobodných v Súši. In: *Acta onomastica LIX*. Praha: Akademie věd České republiky, 2018. s. 106 – 122.
- KAZÍK, M.: Priezviská v živých menách ženatých mužov v Papradi. In: *Nōminum Spatio (В пространстве имен): Материалы Международных ономастических чтений им. Под. ред. В. М. Калинкина. Донецк: Издание Фонда «Азбука», 2019. s. 22 – 33. (online)*
- KAZÍK, M.: Živé osobné mená a pomenovacie modely v triede slobodných v Topoleckej. In: *Varia XXIII. Zborník príspevkov z XXIII. kolokvia mladých jazykovedcov (Modra-Harmónia 20. – 22. 11. 2013)*. Ed. K. Gajdošová – P. Gregorík. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV – Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2020. s. 102 – 118.
- KESSELOVÁ, J.: Vyučovanie morfológie. In: Palenčárová et al.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2003. s. 98 – 123.
- KESSELOVÁ, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka, 2001. 136 s.
- KESSELOVÁ, J.: *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová, 2003. 136 s.
- KESSELOVÁ, J.: Sémantické kategórie v ranej ontogenéze dieťaťa. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, 2008. s. 121 – 168.

- KESSELOVÁ, J.: Slovenský národný korpus v škole alebo slovenčina pod mikroskopom. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 2010, č. 16, s. 198 – 207.
- KLIMOVIČ, M. – KOPČÍKOVÁ, M. – LIPTÁKOVÁ, Ľ. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2020. 326 s.
- KLIMOVIČ, M.: *Spravodlivé diktáty pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2021. 56 s.
- KNAPPOVÁ, M.: Funkční onomastika. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Ed. P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová. 2017. Dostupné na: https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍ_ONOMASTIKA
- KNESELOVÁ, H.: Vlastní jména v učebnicích. In: *Seminář Onymické systémy v regionech. Sborník příspěvků z V. semináře „Onomastika a škola“, konaného 12. – 14. ledna 1993 v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. s. 249 – 253.
- KOLESNYK, N.: Folklorna onomastyka: do problemy statusu. In: *Acta onomastica*, 2020, roč. 61, č. 2, s. 332 – 342.
- KOMORA, J.: Požiadavky na obsah vzdelávania. In: Petlák et al. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, 2005. s. 87 – 99.
- KOß, G.: *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik (Germanistische Arbeitshefte)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. s. 191 – 200.
- KOß, G.: Namen im Unterricht. In: *Proceedings of the XIXth international congress of onomastic sciences Aberdeen, august 4 . 11. 1996. Scope, Perspectives and Methods of Onomastics*. Ed. W. F. H. Nicolaisen. Scotland: U. K., University of Aberdeen, 1998. s. 21 – 34.
- KOŽUCHOVÁ, M. et al.: *Elektronická učebnica didaktika technickej výchovy* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. Dostupné na: http://utv.ki.ku.sk/67_10.5-Metody-diaagnostikovania-v-technickom-vzdelavani
- KRAJČOVIČ, R.: *Živé kroniky slovenských dejín skryté v názvoch obcí a miest*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005. 232 s.
- KRÁL, Á.: *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2016. 424 s.
- KRÁLIK, Ľ.: *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2015. 704 s.
- KRCHŇÁKOVÁ, M.: *Živé vlastné mená z obce Smolenice vo vyučovaní slovenského jazyka*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2013. 66 s. (diplomová práca)
- KRPČIAR, J. et al.: *O novom chápaní výchovy a vzdelávania na 2. stupni základnej školy*. Slovenský jazyk a literatúra v 5. – 8. ročníku základnej školy. Študijné texty na prípravu pedagogických pracovníkov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 136 s.
- KRŠKO, J.: Mikroštruktúrne vzťahy v turčianskej hydronymii. In: *Varia XI. Zborník materiálov z XI. kolokvia mladých jazykovedcov (Spišská Nová Ves 28. – 30. 11. 2011)*. Zost. M. Šimková. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2004. s. 119 – 127.
- KRŠKO, J.: *Hydronymia povodia Hrona*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. 350 s.

- KRŠKO, J.: *Všeobecnolingvistické aspekty onymie* (Z problematiky onymického komunikačného registra). Banská Bystrica: Belianum, 2016. 146 s.
- KRŠKO, J.: Vlastné meno pohľadom učiteľa a (možno aj) žiaka. In: *Odborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 2010. s. 235 – 240.
- KRŠKO, J.: Niekoľko poznámok k formantom v onymii. In: *Čeština v pohľadu synchronním i diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Ed. S. Čmejrková – J. Hoffmannová – J. Klímová. Praha: Karolinum, 2012. s. 501 – 505.
- KSSJ – *Krátky slovník slovenského jazyka*. Kol. autorov. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková. Martin: Matica slovenská, 2020. 960 s.
- KURT, F.: Mein Name ist Hase... Gedanken zur Grundlegung einer situativen und integrativen Namenkunde im Deutschunterricht. In: *Reader zur Namenkunde. Namenkunde in der Schule. Germanistische Linguistik*. Ed. F. Frank – G. Koß. Hildesheim: Olms, 1994. s. 35 – 54. (Obsah Dostupné na: https://pub-ids--mannheim-de.translate.google.com/extern/gi/gi121=123.html?x_tr_sl=de&x_tr_tl=sk&x_tr_hl=sk&x_tr_pto=sc)
- LECHTA, V. et al.: *Logopedické repetitórium. Teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 280 s.
- LECHTA, V. et al.: *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2003. 358 s.
- LEITMANOVÁ, V.: Práca s vlastnými menami v ZŠ. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2007/2008a, roč. 54, č. 5 – 6, s. 171 – 175.
- LEITMANOVÁ, V.: Využitie vlastných mien na hodinách slovenského jazyka a literatúry. In: *Češtinár*, 2007 – 2008b, roč. 18, č. 5, s. 158 – 161.
- LEROY, S.: *Le nom propre en français*. Paris: Ophrys, 2004. 138 s.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009a. 120 s.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009b. 148 s.
- LIGOŠ, M.: *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti. Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti*. Bratislava: VEDA, 2019. 240 s.
- LIITTSCHWAGER, J. – MARKMAN, E.: Young children's understanding of proper versus common nouns. Poster presented at the Biennial Meetings of the Society for Research. In: *Child Development*. New Orleans, LA, 1993.
- LIPNICKÁ, M.: *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. 64 s.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: Jazyk ako nástroj stimulovania kognitívnych procesov dieťaťa mladšieho školského veku. In: *Jazyk a jazykoveda v súvislostiach*. Ed. O. Orgoňová et al. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017, s. 501 – 512.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ.: Slovtvorné znalosti. In: Klimovič, M. et al.: *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2020. s. 197 – 314.

- LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita – Pedagogická fakulta, 2011. 580 s.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Dieťa a slovo*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 203 s.
- LOMENČÍK, J.: *Jazyk a literatúra v edukácii. Diachronno-synchronný pohľad*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Filozofická fakulta, 2019. 128 s.
- LUBAŠ, W.: Społeczne warianty nazw własnych we współczesnej polszczyźnie. In: *Spoločenské fungovanie vlastných mien. Zborník materiálov. VII. slovenská onomastická konferencia (Zemplínska šírava 20. – 24. septembra 1976)*. Ed. M. Majtán. Bratislava: Veda, 1980. s. 25 – 30.
- LUTTERER, I. – ŠRÁMEK, R.: *Zeměpisná jména v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 318 s.
- MACNAMARA, J.: *Names for things*. Cambridge, MA: MIT Press, 1982. 275 s.
- MAJTÁN, M.: Gramatická stránka vlastného mena. In: *V. Ogólnopolska Konferencja Onomastyczna (Poznań 3 – 5 września 1985)*. Red. K. Zierhoffer. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Im. Adama Mickiewicza, 1988. s. 191 – 195
- MAJTÁN, M.: Motivácia a lexikálna sémantika. In: *Jazyková a mimojazyková stránka vlastných mien. Zborník referátov z 11. slovenskej onomastickej konferencie konanej v Nitre 19. – 20. mája 1994*. Bratislava – Nitra: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Vysoká škola pedagogická, 1994. s. 15 – 19.
- MAJTÁN, M.: *Názvy obcí Slovenskej republiky (Vývin v rokoch 1773 – 1997)*. Bratislava: Veda, 1998. 600 s.
- MAJTÁN, M.: Interdisciplinárne aspekty štandardizácie geografického názvoslovía. In: *Štandardizácia geografického názvoslovía. Zborník materiálov zo seminára konaného dňa 17. júna 2010 v Bratislave*. Bratislava: 2010. s. 19 – 24.
- MAJTÁN, M.: Prostriedky identifikácie. In: *Jazykovedné štúdie XXIX. Život medzi apelatívami a propriami*. Ed. I. Valentová. Bratislava: VEDA, 2011. s. 15 – 19.
- MAJTÁN, M.: *Naše priezviská*. Bratislava: VEDA, 2014. 196 s.
- MAJTÁN, M. – BLICHA, M.: *Úvod do onomastiky*. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1986. 147 s.
- MAJTÁN, M. – POVAŽAJ, M.: *Meno pre naše dieťa*. Bratislava: Obzor, 1985. 200 s.
- MAJTÁN, M.– RUŠČÁK, F.: *12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Zborník referátov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných vied. 1996.
- MARMARIDOU, A. S. S.: Proper Names in Communication. In: *Journal of Linguistics*, 1989 (september), roč. 25, č. 2, s. 355 – 372. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/4176010?searchText=Ziff+About+Proper+Names&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DZiff%2BAbout%2BProper%2BNames&ab_segments=0%2FSYC-6744_basic_search%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A1fdc72a975b890ba2726453d3d4f39fb
- MATEJČÍK, J.: Postavenie a úlohy onomastiky v systéme spoločenských vied. In: *Slovenská reč*, 1982, roč. 47, č. 4, s. 194 – 203.

- MELNIČÁKOVÁ, J.: *Tendency in Orthography of Slovak and English Proper Nouns of Students at Primary school*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešov, Filozofická fakulta, 2015. 50 s. (bakalárska práca)
- MESÁROŠOVÁ, M. – BAVOLÁR, J. – SLAVKOVSKÁ, M.: *Kognitívne, metakognitívne kompetencie a sebaregulácia v kontexte motivácie*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2018. 178 s.
- MIKLUŠOVÁ, E.: Legislatívny rámec štandardizácie geografického názvoslovia. In: *Štandardizácia geografického názvoslovia. Zborník materiálov zo seminára konaného dňa 17. júna 2010 v Bratislave*. Bratislava: 2010. s. 25 – 36.
- MIKO, F.: Štýl ako stereotyp a ako tvorba v modernizácii slohovej výchovy. In: Ihnátková, N. a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. s. 21 – 35.
- MIKO, F.: Súčasná jazykoveda a možnosti modernizácie jazykového vyučovania. In: Ihnátková, N. a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. s. 36 – 82.
- MÍNGUEZ, E. V.: Contenido didactico de la ortografía española In: *Revista Española de Pedagogía*, 1949, roč. 7, č. 28, s. 611 – 32. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/23760732>.
- MIROSLAWSKA, W.: Miesto onomastiky vo vyučovacích programoch a školskej praxi v Poľsku. In: *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 1996. s. 81 – 82.
- MISTRÍK, J.: *Lingvistický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. 295 s.
- NAGY, M.: Proper Names and Their Role in Social Ontology. In: *Organon F 19*, 2012, s. 137 – 147. Dostupné na: <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/organon/prilohy/2012/2/137-147.pdf>
- NÜNLIST, R.: Aristarchus and Etymology. In: *Glotta*, 2019, roč. 95, s. 201 – 26. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/26727202>. Accessed 3 Feb. 2023
- OBDRŽÁLEK, Z. et al.: *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1997. 180 s.
- OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Fakulta humanitných vied Univerzity Konštantína Filozofa, 1998. 151 s.
- ODALOŠ, P.: *Literárny mýty v slovenskej literatúre*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012. 162 s.
- OLOŠTIAK, M.: *Lexikálna paradigmatica, sémantika a kombinatorika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017. 118 s.
- OLOŠTIAK, M.: *Onymická a deonymická nominácia*. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2018. 202 s.
- OLOŠTIAK, M.: *Slovník slovenských eponým*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. 264 s.
- OLOŠTIAK, M. – BILÁ, M. – TIMKOVÁ, R.: *Slovník anglických vlastných mien v slovenčine*. Bratislava : Kniha-Spoločník, 2006. 266 s.

- Onomastika a škola. Zborník Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Šafarikanae. Slavistika. Materiály zo IV. celoštátneho onomastického seminára konaného v Prešove 12. – 13. septembra 1990. Annus XXVIII. Volúmen 3.* Red. M. Majtán. Prešov: Pedagogická fakulta v Prešove, 1992. 198 s.
- ORAVEC, J.: Ako zlepšiť úroveň vedomostí žiakov z pravopisu (Zhrnutie a záver ankety). In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1960, roč. 6, s. 175 – 181.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2003. 221 s.
- PAULINY, E.: Na pomoc postgraduálnemu štúdiu. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 1975/76, č. 22, s. 16 – 22.
- PAVLOVIČ, J.: *Lexikológia slovenského jazyka. Kompendium náuky o slovnej zásobe*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2012. 82 s.
- PETLÁK, E.: Didaktika súčasnosti a budúcnosti. In: E. Petlák et al. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, 2005, s. 9 – 37.
- PHILLIPS, J. P.: Curves with proper names. In: *The Mathematics Teacher*, 1968, roč. 61, č. 4, s. 432 – 33. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/27957869?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- PIAGET, J. – INHELDER, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. 142 s.
- PLESKALOVÁ, J.: *Tvoření pomístních jmen na Moravě a ve Slezsku*. Jinočany: H & H., 1992. 151 s.
- PLESKALOVÁ, J.: Význam nejstarších českých antroponym pro výuku češtiny. In: *Dvanásta onomastická konferencia a 6. seminár "Onomastika a škola"*. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ Prešov – Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV Bratislava, 1996. s. 181 – 184.
- PORUBCOVÁ, J.: Jazykové kategórie ako didaktický problém. In: *Jazykové kategórie v teórii a praxi*. Red. J. Kačala. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. s. 96 – 102.
- PRIBBLE, E.: Plurals of Proper Names. In: *The Elementary English Review*, 1943 (január), roč. 20, č. 1, s. 20 https://www.jstor.org/stable/41382658?read-now=1#page_scan_tab_contents
- PSP – *Pravidlá slovenského pravopisu*. Ed. J. Kačala. Bratislava: Veda, 1991. 533 s.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. 4. nezmenené vyd. Red. M. Považaj. Bratislava: Veda, 2013. 592 s.
- PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace (Poznatky vývojové psycholingvistiky)*. Praha: Grada Publishing, 2011. 199 s.
- PUPALA, B. – MAŠKOVÁ, M.: Slovensko na mapách detí: detská naivná kartografia. In: *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 4, s. 317 – 328.
- RUŠČÁK, F.: Na úvod. In: *12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. *Zborník referátov*. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ Prešov; Bratislava: Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 1996. s. 8.
- SABOL, J.: Zvukové ustrojenie vlastného mena a jeho komunikačné súvislosti. In: *Spoločenské fungovanie vlastných mien. Zborník materiálov. VII. slovenská onomastická konferencia (Zemplínska šírava 20. – 24. septembra 1976)*. Ed. M. Majtán. Bratislava: Veda, 1980. s. 35 – 40.

- SEARLE, J. R.: Proper Names. In: *Mind*, 1958, roč. 67, s. 166 – 173. Dostupné na: <http://ps.elte.hu/zvolenszky/altalanos/2007F.kripke/searle.pdf>
- SEARLE, R. J.: *Rečové akty*. Bratislava: Kalligram, 2007. 284 s.
- SIČÁKOVÁ, Ľ.: Propriá v komunikácii detí a v edukačnom procese primárnej školy. In: Ľ. Liptáková et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011a.
- SIČÁKOVÁ, Ľ.: *Propriá v jazykových a mimojazykových súvislostiach (na materiáli hydroným z povodia Slanej)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011b. 150 s.
- SIČÁKOVÁ, Ľ. – TKÁČOVÁ, M.: Propriá v komunikácii detí a v edukačnom procese primárnej školy. In: Liptáková, Ľ. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. s. 366 – 376. Dostupné aj na: <http://indi.pf.unipo.sk>
- SIČÁKOVÁ, Ľ. – TKÁČOVÁ, M.: Vyučovanie proprií v primárnej škole. In: *Jednotlivé a všeobecné v onomastike. 18. slovenská onomastická konferencia. Prešov 12. – 14. septembra 2011*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. s. 367 – 380. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak3/subor/45-sicakova-tkacova.pdf>
- SLANČOVÁ, D.: Východiská výskumu detskej reči v slovenčine. In: *Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. s. 10 – 28.
- SLANČOVÁ, D. et al.: *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Veda, 2018. 688 s.
- SLANČOVÁ, D. – SLANČOVÁ, T.: *Reč pohybu, authority a súdržnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2014. 284 s.
- SMEJKALOVÁ, K.: Rozdíly v deklinaci apelativ a proprií. In: *Propria a apelativa – aktuální otázky. Sborník z konference konané v Praze ve dnech 24. – 26. dubna 2017*. Ed. L. Janovec. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2019. s. 287 – 292.
- SMITHERMAN, G.: Toward Educational Linguistics for the First World. In: *College English*, 1979, roč. 41, č. 2, s. 202 – 211. Dostupné na: <https://doi.org/10.2307/376407>. Accessed 7 Mar. 2023.
- SOKOLOVÁ, M.: *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2007. 338 s.
- SORRENTINO, C.: *Individuation, identity, and proper names in cognitive development.*, Massachusetts Institute of Technology, 1999 (unpublished doctoral dissertation).
- SPOUSTA, V.: Vizuální prvky v učebnicích zeměpisu. In: *Universitas*, 2014, č. 4, s. 61 – 63.
- SSSJ – *Slovník súčasného slovenského jazyka*. Kol. autorov. Red. A. Jarošová. Bratislava: VEDA, 2021. 1128 s.
- SUN, R. C. F. – HUI, E. K. P.: Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. In: *The Scientific World Journal*, 2012, roč. 7. Dostupné na: <https://doi.org/10.1100/2012/210953>
- SVOBODA, J. a kol.: Základní soustava a terminologie slovanské onomastiky. In: *Zpravodaj Místopisné komise ČSAV*, 1973, roč. 14, č. 1, s. 1 – 280
- ŠMILAUER, V.: *Úvod do toponomastiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 219 s.
- ŠMILAUER, V.: *Osídlení Čech ve světle místních jmen*. Praha: Academia, 2015. 480 s.

- ŠPAŇÁR, J. – HRABOVSKÝ, J.: *Latinsko/slovenský, slovensko/latinský slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. 1224 s.
- ŠRÁMEK, R.: K pojetí substituce jako pracovní metody v toponomastice. In: *Zborník Pedagogickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika. Zv. XII/3*. Red. M. Blichá – M. Majtán. Bratislava: SPN, 1976. s. 155 – 166.
- ŠRÁMEK, R.: Co by měl učitel základní školy vědet o vlastních jménech. In: *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, 1996. s. 43 – 47.
- ŠRÁMEK, R.: *Úvod do obecné onomastiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 191 s.
- ŠRÁMEK, R.: Znovu o komunikační funkci vlastních jmen. In: *Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie konanej v Bratislave 6. – 7. septembra 2002*. Zost. P. Žigo a M. Majtán. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, VEDA, 2003. s. 9 – 25.
- ŠTEFANOVIČ, J.: Škola a racionalizácia slovenského pravopisu. In: *Slovenská reč*, 1965, roč. 30, č. 5, s. 257 – 267.
- ŠTEFANOVIČ, J.: *Osvojovanie pravopisu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1967. 180 s.
- ŠTĚPÁN, P.: Ke slovtvorbě urbanonym. In: *Jednotlivé a všeobecné v onomastike. 18. slovenská onomastická konferencia*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: FF PU v Prešove, 2012. s. 248 – 254.
- ŠTĚPÁN, P.: Polyfunkční formant -sko v toponymii Čech. In: *Varia XXII. Zborník plných príspevkov z XXII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Ed. K. Dudová. Nitra: KSJaL FF UKF v Nitre a Slovenská jazykovedná spoločnosť pri JÚLŠ SAV, 2014. s. 416 – 421.
- ŠTĚPÁN, P.: Vybrané kompozitní struktury v anoikonymii Čech. In: *19. slovenská onomastická konferencia*. Ed. I. Valentová. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV a VEDA, vydavateľstvo SAV, 2015. s. 337 – 343.
- ŠTĚPÁN, P.: Mezi morfologií a slovtvorbou: gramatická kategorie čísla u toponym. In: *Propria a apelativa – aktuální otázky. Proper Names and Common Nouns – Current Issues*. Ed. L. Janovec et al. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. s. 215 – 220.
- ŠTĚPÁNÍK, S. et al.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, 2019. 226 s.
- ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. 280 s.
- ŠVEC, Š.: *Didaktika 1*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1988. 170 s.
- TARCALOVÁ, Ž. – ORAVEC, J. – CHALUPOVÁ, Š.: *Slovenský jazyk pre 8. ročník ZDŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 168 s.
- TATÁR, J.: *Povešť v regióne – región v povesti (Žáner povesti v školskej recepcii a interpretácii)*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2001. 80 s.
- TIBENSKÁ, E. – PATRÁŠ, V. – SEDLÁKOVÁ, M. – SABOL, J.: *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001. 64 s.
- TINCOFF, R., – JUSCZYK, P. W.: Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. In: *Psychological Science*, 1999, roč. 10, s. 172 – 175.
- TKÁČOVÁ, M.: *Fungovanie proprií v jazykovom vyučovaní a v komunikácii detí primárnej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011 (dizertačná práca).

- TMEJ, K. et al.: *Studijní text pro všeobecnou část přípravy pedagogických pracovníků středních škol na nové pojetí výchovně vzdělávací práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 160 s.
- TOLLINGEROVÁ, D.: Mapa jako nástroj abstraktního myšlení. In: *Přírodní vědy ve škole*, 1976/77, č. 1, s. 32 – 33.
- TOMESCU, D.: *Gramatica numelor proprii în limba română*, 1998. 251 s.
- TOPIL, Z.: *Zatracená čeština. Jak (se) naučit pravopisu*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2013. 96 s.
- TUŠKOVÁ, J. M.: Onomastická gramatika. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Ed. P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová. 2017. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/ONOMASTICKÁ GRAMATIKA>.
- UTĚŠENÝ, S.: Onymické areály a areálová lingvistika. In: *Spoločenské fungovanie vlastných mien. Zborník materiálov. VII. slovenská onomastická konferencia (Zemplínska šírava 20. – 24. septembra 1976)*. Ed. M. Majtán. Bratislava: Veda, 1980. s. 31 – 34.
- VALENTOVÁ, I.: *Živé osobné mená v hornonitrianskej oblasti. Jazykovedné štúdie 27*. Bratislava: Veda, 2009. 254 s.
- VALENTOVÁ, I.: Apelatívny člen, apelatívny komponent propria a informácia o propriu v podobe apelatíva. In: *Vlastní jména v textech a kontextech*. Ed. E. Minařová – D. Sochorová – J. Zítková. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. s. 40 – 46.
- VALENTOVÁ, I.: Slovenské terénne názvy na apelatívno-propriálnej hranici [online]. 2018. Dostupné na: <https://rcin.org.pl/Content/105819/Valentova.pdf>
- VALENTOVÁ, I.: *Lexika slovenských terénnych názvov (Konceptia lexikografického spracovania)*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2018. 220 s.
- VALENTOVÁ, I.: O názve Kandia a adjektíve kandijský. In: *Kultúra slova*, 2020, roč. 54, č. 2, s. 85 – 92.
- VALENTOVÁ, I.: Zo slovenskej onomastickej terminológie: antroponymum, osobné meno, individuálne antroponymum, skupinové antroponymum. In: *Kultúra slova*, 2021, roč. 55, č. 5, s. 269 – 276.
- VAXELAIRE, J. L.: De La Définition Linguistique Du Nom Propre. In: *Langue Française*, 2016, č. 190, s. 65 – 78. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/24772386>.
- VRLÍKOVÁ, K.: Miesto onymie vo vyučovacom procese. In: *Jazyková a mimojazyková stránka vlastných mien. Zborník referátov z 11. slovenskej onomastickej konferencie konanej v Nitre 19. – 20. mája 1994*. Bratislava – Nitra: Jazykovedný ústav L. Štúra SAV – Vysoká škola pedagogická, 1994. s. 69 – 72.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Znalosti lexikálnej kategorizácie. In: Klimovič et al.: *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2020. s. 109 – 195.
- WILCOX, W. H.: Why Teach Common and Proper Nouns? In: *The English Journal*. National Council of Teachers of English, 1919 (marec), roč. 8, č. 3, s. 174 – 178. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/801543>
- WITTEGENSTEIN, L.: *Modrá a Hnedá kniha*. Bratislava: Kalligram, 2003. 296 s.
- WRIGHT, S. K.: Phonological Cues Influence Sex Decisions about Novel Names. In: *Psychological Reports*, 2006, roč. 99, č. 2, s. 315 – 321. Dostupné na: <https://doi.org/10.2466/pr0.99.2.315-32>
- ZÁVODNÝ, A.: *Hydronymia slovenskej časti povodia Moravy*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2012. 496 s.

ZÁVODNÝ, A.: *Kontúry slovenskej onymie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021. 288 s.

ZOUZALOVÁ, K.: *K obecným otázkám onomastiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2012. 47 s. (bakalárska práca). Dostupné na: <https://theses.cz/id/djk7o2/1662297>

ZUBÁKOVÁ, B.: *Využitie regionálnych jazykových špecifik v elementárnom vzdelávaní*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2015. 63 s. (bakalárska práca)

Pramene:

BERNOLÁK, A.: *Slowár Slowenský Češko-Latínsko-Ňemecko-Uherský seu Lexicon Slavicum Bohemico-Latino-Germanico-Ungaricum*. Budae: Typis et Sumtibus Typogr. Reg. Univers. Hungaricae, 1825. Dostupné na: <https://www.juls.savba.sk/ediela/bernolak/>

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. 2003. Dostupné na: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003_01.pdf

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Dostupné na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf

Digitalen Familiennamenatlas Deutschlands. Dostupné na: https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/?tx_dfd_names%5BallSelectedFacets%5D%5B0%5D=353&tx_dfd_names%5BcurrentSelectedFacets%5D%5Balphabet%5D=353&tx_dfd_names%5Bquery%5D=&tx_dfd_names%5Boffset%5D=60&tx_dfd_names%5Blimit%5D=&tx_dfd_names%5Baction%5D=list&tx_dfd_names%5Bcontroller%5D=Names&cHash=efeff8e943c26d691eb8ff3f4ed7d016

Etymologická mapa [online]. Dostupná na: <<https://i.redd.it/oclp6u2mtzi01.jpg>> cit. 2020-11-12.

HODŽA, M. M. et al.: *Krátka mluvnica slovenská*. Bratislava: Tiskom predtým Schmidovym, 1852. 81 s.

International Covenant on Civil and Political Rights. General Assembly resolution 2200A (XXI). 1966. Dostupné na: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

ONDRUŠ, Š.: *Odtajnené trezory slov*. Martin: Matica slovenská, 2000. 242 s.

ONDRUŠ, Š.: *Odtajnené trezory slov II*. Martin: Matica slovenská, 2002. 228 s.

ONDRUŠ, Š.: *Odtajnené trezory slov III*. Martin: Matica slovenská, 2004. 232 s.

RUŽIČKOVÁ, E.: *Slovenčina s úsmevom*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

STANISLAV, J.: *Odkryté mená slovenských miest a dedín*. Martin: Matica slovenská, 2008. 72 s.

ŠTÚR, L.: *Nauka reči Slovenskej*. Vistavená od Ludevíta Štúra. Bratislava: Tatrín, 1846. 216 s. Dostupné na: <https://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/>

ŠVPPV – *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla

2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016. Bratislava: Vypracoval Štátny pedagogický ústav, 2016.

ŠVP – *Štátny vzdelávací program pre gymnázia so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. marca 2015 pod číslom 2015-7846/10840:1-10B0 ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá s platnosťou od 1. septembra 2015.

Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf
pre sekundárne: <https://www.minedu.sk/data/att/22654.pdf>

Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry. 2022. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/22654.pdf>

GREGOROVÁ et al.: *Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá a SOŠ a pre 5. – 8. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 65s. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf