

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Ústav českého jazyka a teorie komunikace**

# **Diplomová práce**

Bc. Dominika Bůžková

**Slova zastarávající, zastaralá a historismy ve vyučování ČJL v  
nižších ročnících osmiletého gymnázia (případová studie)**

Obsolescent and obsolete words and historicisms in the teaching of CLL in  
lower grades of eight-year grammar school (case study)

Praha 2019

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

### **Poděkování**

Mnohokrát děkuji prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za jeho odborné vedení, za pomoc, cenné rady a připomínky a za ochotu, se kterou se mé práci věnoval.

Bez trvalé a bezmezné opory, kterou nacházím u své rodiny a blízkých, by ovšem tato práce nemohla vzniknout. Jim náleží největší dík.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 9. července 2019

Bc. Dominika Bůžková

**Klíčová slova**

slova zastarávající, slova zastaralá, historismy, jazykové vyučování, porozumění, analýza, kurikulární dokumenty, učebnice, dotazník

**Key words**

obsolescent words, obsolete words, historicisms, language teaching, understanding, analysis, system of curricular documents, textbooks, questionnaire

## **Abstrakt**

V této práci se zabýváme postavením slov zastarávajících, zastaralých a historismů ve vyučování českého jazyka a literatury na nižším stupni jednoho víceletého gymnázia. V teoretické části se zaměřujeme na vrstvy slovní zásoby, zejména na vrstvu slov s časovým příznakem, vysvětlujeme pojmy zastarávající slovo, zastaralé slovo, archaismus a historismus, dále se zaměřujeme na složitý proces porozumění čtenému textu a způsoby, jak čtenáři vyvozují významy neznámých slov. V praktické části analyzujeme metodou podrobného čtení kurikulární dokumenty, učebnice a čítanky užívané na nižším stupni víceletých gymnázií a popisujeme, jakým způsobem reflektují námi zkoumanou vrstvu slovní zásoby. Na základě výsledků z dotazníkového šetření dále analyzujeme znalost žáků, jejich postoj k těmto slovům a vliv výskytu těchto slov na jejich četbu a porozumění.

## **Abstract**

In this work we deal with the position of obsolescent words, obsolete words and historicisms in the teaching of the Czech language and literature at the lower level of a one-year grammar school. We focus on layers of vocabulary, especially on the layer of time-tagged words, we explain the terms obsolescent word, obsolete word, archaism and historicisms in the theoretical part. We also focus on the reading comprehension process. We describe the ways in which readers deduce the meaning of unknown words. We analyse the system of curricular documents, textbooks and readers used at the lower grades of eight-year grammar school by the method of detailed reading in the practical part. Based on the results of the questionnaire survey, we also analyse the knowledge of pupils, their attitude to these words and the influence of the occurrence of these words on their reading and understanding.

# OBSAH

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
2.1. SLOVNÍ ZÁSoba .....	10
2.1.1. VRSTVY VE SLOVNÍ ZÁSobĚ .....	10
2.1.2. SLOVA ZASTARALÁ .....	12
2.1.3. ARCHAISMY .....	13
2.1.4. HISTORISMY .....	15
2.2. ČETBA A PORozUMĚNÍ TEXTU .....	16
2.2.1. POSTAVENÍ ČETBY V ŽIVOTĚ .....	16
2.2.2. SLOŽITÝ PROCES PORozUMĚNÍ .....	17
2.2.3. JAK ČTENÁŘ VYVOZUJE VÝZNAM NEZNÁMÉHO SLOVA .....	20
2.3. ADAPTACE A ÚPRAVY STARŠÍCH TEXTŮ .....	22
2.3.1. PRVNÍ A DOSUD POSLEDNÍ ADAPTACE BABIČKY BOŽENY NĚMCOVÉ .....	26
2.4. VÝZKUMY VĚNOVANÉ SLOVNÍ ZÁSobĚ .....	29
<b>3. METODOLOGICKÁ ČÁST .....</b>	<b>31</b>
3.1. STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	31
3.2. STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ A OČEKÁVÁNÍ .....	31
3.3. METODY UŽITÉ PŘI ZKOUMÁNÍ .....	31
3.4. STANOVENÍ ZKOUMANÉHO VZORKU .....	32
<b>4. ANALÝZA .....</b>	<b>33</b>
4.1. ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....	33
4.1.1. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍ ŠKOLA .....	33
4.1.2. RVP ZV .....	34
4.1.3. STANDARDY PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	35
4.1.4. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM .....	35
4.2. ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNICOVÝCH ŘAD A ČÍTANEK .....	36
4.2.1. NAKLADATELSTVÍ FRAUS .....	37
4.2.1.1. 6. ROČNÍK .....	38
4.2.1.2. 7. ROČNÍK .....	42

4.2.1.3.	8. ROČNÍK.....	45
4.2.1.4.	9. ROČNÍK.....	46
4.2.2.	NAKLADATELSTVÍ NOVÁ ŠKOLA A NOVÁ ŠKOLA – DUHA .....	47
4.2.2.1.	6. ROČNÍK.....	48
4.2.2.2.	7. ROČNÍK.....	49
4.2.2.3.	8. ROČNÍK.....	49
4.2.2.4.	9. ROČNÍK.....	51
4.2.3.	NAKLADATELSTVÍ SPN .....	51
4.2.3.1.	6. ROČNÍK.....	52
4.2.3.2.	7. ROČNÍK.....	52
4.2.3.3.	8. ROČNÍK.....	53
4.2.3.4.	9. ROČNÍK.....	53
4.2.4.	NAKLADATELSTVÍ TAKTIK.....	54
4.2.4.1.	6. ROČNÍK.....	54
4.2.4.2.	7. ROČNÍK.....	54
4.2.4.3.	8. ROČNÍK.....	56
4.2.4.4.	9. ROČNÍK.....	56
4.3.	DOTAZNÍKOVÝ VÝZKUM.....	57
4.3.1.	VÝBĚR MATERIÁLU PRO DOTAZNÍK.....	58
4.3.2.	RESPONDENTI VÝZKUMU.....	59
4.3.3.	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	59
4.3.3.1.	OTÁZKA č. 1 .....	60
4.3.3.2.	OTÁZKA č. 2 .....	61
4.3.3.3.	OTÁZKA č. 3 .....	63
4.3.3.4.	OTÁZKA č. 4.....	64
4.3.3.5.	OTÁZKA č. 5 .....	68
4.3.3.6.	OTÁZKA č. 6.....	72
4.3.3.7.	OTÁZKA č. 7 .....	74
4.3.3.8.	OTÁZKA č. 8.....	77
4.3.3.9.	OTÁZKA č. 9.....	78
4.3.3.10.	OTÁZKA č. 10.....	81

4.3.3.11. OTÁZKA č. 11 .....	83
4.3.3.12. OTÁZKA č. 12, 13, 14 .....	87
4.3.4. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ ANALÝZY .....	89
<b>5. ZÁVĚR .....</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>96</b>
<b>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH .....</b>	<b>102</b>
<b>PŘÍLOHA 1 : Znění dotazníku .....</b>	<b>103</b>



# 1. ÚVOD

V závěrečné práci se zabýváme postavením slov zastarávajících, zastaralých a historismů ve vyučování českého jazyka a literatury na nižším stupni jednoho víceletého gymnázia.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části popisujeme vrstvy slovní zásoby, zejména vrstvu slov s časovým příznakem, vysvětlujeme pojem slovo zastaralé, zastarávající, archaismus a historismus. Dále se zaměřujeme na postavení četby v životě jedince a na složitý proces porozumění. Popisujeme, jakým způsobem čtenář, v našem případě žák, vyvozuje významy neznámých slov, které mu brání v úplném porozumění čteného. Do této části jsme také zahrnuli kapitolu tematizující adaptace děl klasiků české literatury 19. století, zaměřili jsme se na jazykové úpravy vydání určených pro mládež. V závěru teoretické části popisujeme dosavadní výzkumy věnované slovní zásobě žáků.

Praktická část je zaměřena na podrobnou analýzu kurikulárních dokumentů, dnes již nepoužívaného a překonaného vzdělávacího programu Základní škola, Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, Standardů pro základní vzdělávání a konkrétního školního vzdělávacího programu gymnázia, na kterém byl prováděn dotazníkový výzkum. Dále metodou podrobného čtení analyzujeme učebnice a čítanky, které se používají ve výuce českého jazyka a literatury na nižších víceletých gymnáziích. K analýze jsme vybrali ty učebnicové řady, které mají schvalovací doložku MŠMT, řady nakladatelství Fraus, Nová škola a Nová škola – DUHA, SPN a Taktik. Pomocí dotazníkového šetření, které jsme prováděli ve čtyřech třídách nižšího víceletého gymnázia, jsme dále analyzovali výuku archaických a historických výrazů, vliv výskytu těchto slov na porozumění žáků a postoj žáků k této vrstvě slovní zásoby. Naše dotazníkové šetření bylo také zaměřeno na reálnou znalost žáků této vrstvy slovní zásoby. Otázky dotazníku byly konstruovány různorodě, žáci měli vysvětlit slova osamocená, oproštěná o kontext, nebo naopak slova z úryvků. Sledovali jsme, zda se dokáží opřít o kontext a na základě toho význam vyvodit. Úryvky jsme vybírali ze třech ikonických děl české literatury 19. století, z Babičky Boženy Němcové, z Povídek malostranských Jana Nerudy a ze Starých pověstí českých Aloise Jiráska. V dotazníkovém šetření jsme také zjišťovali, zda žáci tyto díla četli a zda se jejich zkušenost z četby odráží na znalosti zastaralých slov.

Primárním cílem naší diplomové práce je analýza a zhodnocení postavení zastarávajících slov, zastaralých slov a historismů v kurikulárních dokumentech, v učebnicích a čítankách, ve výuce českého jazyka a literatury na jednom nižším víceletém gymnáziu a zachycení postoje žáků k této vrstvě slovní zásoby a jejich reálnou znalost.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. SLOVNÍ ZÁSoba

Slovní zásoba, lexikon, určitého jazyka tvoří souhrn všech lexikálních jednotek, tedy jednovýznamových i mnohovýznamových slov a ustálených slovních spojení. Jejich počet se neustále mění a nelze ho v žádném jazyce přesně zjistit. Přibližnou představu o slovní zásobě podávají velké výkladové slovníky. Český nejrozsáhlejší výkladový slovník Příruční slovník jazyka českého, vznikající v letech 1935 až 1957, obsahuje přibližně 250 000 heslových slov, ale ani v něm není zachyceno lexikální bohatství češtiny v úplnosti. Odhaduje se, že slovní zásoba, kterou jedinec aktivně užívá ve svých mluvených a písemných projevech (aktivní individuální slovník), tvoří asi 5 000–10 000 slov. Vše ale závisí na mentální kapacitě jedince, jeho vzdělání, sociálním postavení a dalších faktorech, podle toho jeho množství slov může být větší nebo menší. Do aktivní vrstvy slov v lexiku řadíme lexémy, které se běžně používají v mluvených a písemných projevech. Oproti tomu slovní zásoba, které jedinec rozumí, ale aktivně ji neužívá (pasivní slovník), představuje přibližně 40 000 slov u středoškolsky vzdělaného jedince (Grepl, 1995. s. 92). Do této části slovní zásoby se řadí také lexikální jednotky, které jsou buď zastaralé (archaismy a historismy), a proto se běžně nepoužívají, anebo jsou nové do té míry, že nejsou ještě rozšířeny mezi většinu uživatelů jazyka, neologismy (slova nová).

Centrum slovní zásoby tvoří jádro, někdy nazývané jako základní slovní fond, skládající se ze slov, která pojmenovávají nejdůležitější skutečnosti z běžného života. Tato slova patří většinou ke slovům vývojově nejstarším a nejstabilnějším a pro komunikaci jsou nepostradatelná. Oproti jádru vydělujeme ze slovní zásoby lexikální jednotky málo frekventované, které stojí na periferii systému. Právě sem by patřila slova zastaralá a zastarávající.

Obsáhlost slovní zásoby svědčí o bohatosti jazyka. Co se týče rozsahu slovní zásoby, je ve své podstatě nezjistitelná, protože se neustále vyvíjí a mění. Počet slov roste a klesá v závislosti na potřebách uživatelů jazyka a dalších okolnostech. Lexikum českého jazyka je poměrně obsáhlé, proto není v možnostech jedince, aby znal všechny výrazy.

#### 2.1.1. VRSTVY VE SLOVNÍ ZÁSobĚ

Celonárodní slovní zásoba, spjatá s určitým národním nebo národnostním jazykovým společenstvím, není zcela sourodým celkem. Můžeme v ní rozlišit lexikon přináležející

k reprezentativnímu spisovnému jazyku a lexikon nespisovných jazykových útvarů nebo poloútvárů nářečních. I v rámci spisovné slovní zásoby lze diferencovat. Vedle slov neutrálních lze vyčlenit vrstvy slov charakterizované nějakým specifickým příznakem. Tradičně se hovoří o příznakovosti dané časovou platností slov, citovostí a funkčně stylovou přínaležitostí (Grepel, 1995, s. 93). V této diplomové práci se budeme věnovat právě první zmiňované příznakovosti s časovou platností.

Dle Hausera můžeme vrstvy slovní zásoby rozdělit podle tzv. časového příznaku (1986, s. 40). Ve slovní zásobě současné češtiny se z časového hlediska vydělují zvláštní lexikální vrstvy na jejich krajních pólech, slova zastaralá a slova nová. Časový příznak je důsledkem neustálého vývoje jazyka. Ve slovní zásobě se nejpatrněji odráží vlivy společnosti a jejího vývoje. V dějinách lidstva dochází k rozvoji vědy, kultury, průmyslu a vůbec celého života společnosti. Tato skutečnost vyžaduje po jazyce přizpůsobení, nutí ho vytvořit si nová pojmenování. Naopak vývojem některé skutečnosti a věci zastarávají nebo dokonce zcela mizí ze života, tím zastarávají nebo dokonce zanikají i jejich pojmenování. To je jeden z důvodů změn v jazyce, není ale jediným. Jazykový vývoj má velký vliv na slovní zásobu a obecně na jazyk. Jazyk se mění stejně tak, jak se mění život společnosti. Dochází ke změnám v systému pojmenování, ve slovotvorných strukturách, nebo také v synonymických řadách, které souvisí se zastaralými slovy. Některá slova ze slovní zásoby postupně zanikají nebo jsou vytlačována slovy novými. Neustále vznikají slova nová, která se buď udrží a stanou se součástí slovní zásoby, nebo také zaniknou. Tato slovní vrstva je nejméně stabilní.

Zastarávání a vznikání nových slov jsou procesy, jejichž hranice nejsou pevné. Rozpoznání této tenké hranice může být v mnoha ohledech poměrně složité, protože určit přesně míru zastarávání a novosti může být velmi individuální. Skutečnost, že získaná data o neologismech brzy neplatí, je jedním z velkých úskalí hodnocení slovní zásoby podle časového kritéria. Slova nová už nejsou považována za neologismy, protože byly nahrazeny skupinou jiných neologismů, které právě vznikly. Problémem je velká míra subjektivního hodnocení a nahlížení na to, zda určité výrazy do skupiny neologismů patří. Je patrné a vyplývá to i z podstaty věci, že to, co je považováno za neologismus, tohoto označení rychle pozbývá, protože čas ubíhá. Tato skupina slov se vyznačuje velkou nestabilitou.

Naproti tomu existuje řada zastaralých slov, která jsou stabilně za zastaralá pokládána. Je to jádro zastaralých slov, které lze doložit z tradice, literatury nebo díky povědomí starší generace. Jako zastaralé označujeme ty lexémy, kterých se přestalo užívat v soudobých projevech a které jsou z užívání vytlačovány. Mezi slovy, která zastarávají, rozlišujeme tzv.

archaismy a historismy. Archaismů se dnes užívá především jako stylistických synonym, historismy dnes nacházejí uplatnění především v odborné i beletristické historické literatuře.

Protipólem slov zastaralých jsou neologismy, „*relativně nová slova, která ještě pevně nezakotvila v povědomí mluvčích nebo jsou jako nová stále pocitována. Neologismy tento příznak novosti postupem času ztrácí a se vzrůstající frekvencí užití roste jejich šance zařadit se pevně do platného lexikálního systému (např. zohlednit, sjetina, zviditelnit)*“ (Grepl, 1995, s. 95). Ačkoliv archaismy a neologismy tvoří jednu vrstvu, každý z členů stojí na opačném pólu a vzájemně se vylučují, jsou to tzv. opoziční charakteristiky. Slovo nemůže být neologismem a archaismem zároveň.

Ve slovním fondu vydělujeme tedy neologismy na straně jedné a zastaralá slova na straně druhé. Někteří autoři ale uvádí ještě třetí skupinu, a to slova zastarávající. Toto rozdělení je otázkou šíře pojetí jednotlivých skupin. Již v názvu, slovo zastarávající, se poukazuje na procesuální charakter změny pohledu na slovo v souvislosti s četností jeho užití. Tato slova by měla mít vyšší frekvenci užívání než slova zastaralá.

### 2.1.2. SLOVA ZASTARALÁ

Archaismy, slova zastaralá, jsou slova, která se přestala užívat nebo která jsou z užívání postupně vytlačována a nahrazována slovy jinými, ztratila nebo postupně ztrácí svůj pojmenovací význam. Pojem zastaralé slovo ale neznamena, že slovo vymizelo úplně. Tyto vrstvy slov se stále v jazyce objevují a užívají, především pro ozvláštňení vyjádření, pro potřebu věcného pojmenování nebo ze stylistických a expresivních důvodů (Hauser, 1986, s. 41).

Do slov zastaralých nepatří slova, která označujeme jako mrtvá, ty tvoří jakýsi protiklad ke slovům zastaralým. Slova mrtvá se v dnešní komunikaci neobjevují, jsou to „*staročeská slova tat (zloděj), debř (údolí), drbiti (musiti)*“ (Ibid., s. 41) Rozdíl spočívá jen v míře použití, zatímco slova zastaralá stále přetrvávají na periferii slovní zásoby, slova mrtvá jsou již z jazykových projevů vyloučena. Užíváme označení slovo zastaralé, abychom vystihli, že jde o proces vyčleňování ze slovní zásoby. Proto nemůžeme taková slova označovat jako slova stará. Slova stará jsou ještě další skupinou slov, která jsou součástí živé slovní zásoby. V jazykových projevech se dodnes často používají a jsou velmi důležitá. Jsou to např. slova země, matka, zelená, voda, země.

Slova zastarávají v té chvíli, kdy z aktivní vrstvy jádra přecházejí do pasivního slovníku, potom je mluvčí zapomínají a neuvívají, až zcela zaniknou a vypadnou z jazyka.

Podle věcných hledisek a podle formálních a významových jazykových znaků se rozlišují dva základní typy zastaralých slov, archaismy a historismy. V běžném používání se většinou tyto dva typy nerozlišují a označením archaismy se označují shodně obě skupiny.

Michaela Lišková se ve svém příspěvku o problematice vymezení těchto dvou pojmů vyjádřila následovně. „*Ve vztahu k zastaralým výrazům byla zjištěna terminologická rozrůzněnost. (...) Autoři odborných pojednání by si ale měli uvědomovat, že tato nejednotnost existuje, a měli by dbát na to, aby neopomněli vysvětlit, jak oni sami rozumějí termínům, o nichž píší. Zastaralé výrazy lze chápat jako hyperonymum k archaismům a historismům, jako synonymum pro archaismy, odlišovat je od archaismů podle funkce užití nebo podle stupně zastaralosti*“ (Lišková, 2015, s. 114–115).

### 2.1.3. ARCHAISMY

„*V nejstarším pojetí zastaralý jaz. prvek, nepatřící do synchr. jaz. systému (...) V současném spis. jaz. zpravidla existuje k a. neutrální variantní n. synonymní protějšek, tzn. výraz, který prvek spjatý s dřívější etapou vývoje jaz. nahradil*“ (Karlík, 2016, s. 125).

Archaismus je označení pro zastaralý jazykový prvek, jde o pojmenování, které ustoupilo jinému, novějšímu pojmenování. Toto novější pojmenování se stalo v jazyce běžnějším.

Archaismy pořád zůstávají součástí jazykového slovníku, i když patří do slov zastaralých. V současném spisovném jazyce mají archaismy své z časového hlediska neutrální ekvivalenty nebo synonymní protějšky. To jsou výrazy, které nahradily jazykové prvky spjaté s dřívější etapou vývoje jazyka.

Jazykové prvky archaické někdy nabývají povahy knižních prostředků, především pokud ve vědomí mluvčích převažuje vztah silně knižních prostředků ke starším fázím vývoje češtiny. Prostředky knižní jsou spjaty s tzv. vysokým stylem a jsou určeny zejména pro psanou formu jazyka. Váže se na ně výrazová „vznešenost“ a stávají se prvkem prestižních stylů. Mimo to mohou sloužit cílům humorným nebo parodizačním. V našem jazykovém systému nejsou upevněny a pro jejich užití musí být zvláštní motivace. Své místo mají archaismy v beletrii.

V Malém slovníku literárních pojmů a autorů nalezneme definici, že archaismus je zastaralé slovo, obrat, který je pro současníky leckdy i nesrozumitelný (Křivánek, 1994, s. 65). Mnohé archaismy vyskytující se v češtině mají původ v cizích jazycích, např. v němčině, latině, nebo mají biblický původ. Někteří autoři historických románů archaizací

jazyka záměrně navozují atmosféru starých časů. Současným autorům archaismy slouží k dosažení vznešenosti a patosu.

Archaismy dělíme podle několika hledisek. „Z významového hlediska se archaismy vyskytují v různých tematických oblastech. Kromě pojmenování rozmanitých skutečností, vlastností a dějů se objevují archaismy i mezi spojkami: *anžto, ačkolivěk, anobrž a citoslovci: medle, namoutě, ajta* (Hauser, 1986, s. 41).

Zejména podle postupu zastarávání je dělíme na slova poněkud zastaralá nebo zastarávající a slova zastaralá (Hauser, 1986, s. 41). Rozdíly mezi těmito skupinami tedy spočívají v míře stárnutí. Nejdůležitějším rozdělením archaismů je dělení podle jazykové struktury. Tedy na archaismy lexikální, hláskové, slovotvorné a sémantické.

- Archaismy lexikální

Lexikální archaismy tvoří širokou vrstvu ve slovní zásobě.

Řadíme sem:

- a) slova, která mají v současném jazyce synonyma zastoupená nepříbuznými slovy.  
Např. *an* (který), *šuba* (kožich), *šlojíř* (závoj).
- b) poetismy, např. *truchlenec, hvězdojasný*
- c) knižní slova, např. *arci, oslyšet*
- d) slova odborná, názvy a termíny starých vědeckých oborů, např. *silozpyt* (fyzika), *krásověda* (estetika)

- Archaismy hláskové

Hláskové archaismy jsou staré podoby slov, které se měnily jen na základě hláskové obměny, význam zůstal nezměněn, např. *birýt* (baret), *ohořalý*.

- Archaismy slovotvorné

Slovotvorné archaismy jsou tvořené příponami, které mají zastaralou povahu, např. *kabátec, houfec, slovice, okénce*.

- Archaismy sémantické

Sémantické archaismy jsou mnohoznačná ustálená slova, která mají původní význam zestárlý a nahrazený významem novým. Např. slovo *kus* má zastaralý význam dělo, běžně označuje část. Dále slovo *loket* (délková míra a část ruky), *hotovost* (vojsko a dnes význam obnos peněz) (Hauser, 1986, s. 42).

#### 2.1.4. HISTORISMY

Historismus je pojmenování pro zaniklé historické skutečnosti. Nový encyklopedický slovník češtiny definuje historismus jako „slovo nebo slovní spojení označující reálie a jevy již zaniklé, spjaté s minulostí, např. řemdih, halapartna, panoš, desátek; třetí stav 'měšťanstvo', královská komora, zemské desky. Vymezením na základě označování dobových reálií se h. liší od archaismů a slov zastaralých. H. na rozdíl od archaismů nemívají v souč. jaz. neutrální synonyma. (...) Z hlediska rozvrstvení slovní zásoby souč. č. se h. podobně jako archaismy a slova zastaralá řadí do vrstvy prostředků příznakových, a to prostředků vyznačujících se časovým (dobovým) příznakem“ (Karlík, 2016, s. 632). Oproti tomu Slovník spisovného jazyka českého i Příruční slovník jazyka českého pojem historismus vysvětlují velmi podobně jako „zálibu v minulosti, zdůrazňování minulosti“ (Havránek, 1989, s. 32). V obou slovnících není tedy zachycen lingvistický význam slova historismus.

Termín historismus je obecné označení pro takové předměty a skutečnosti, s kterými se v dnešní době v běžném životě neseťkáme, až na určité výjimky. Tyto výjimky tvoří např. návštěvy muzeí, skanzenů, sledování filmů s historickou tematikou nebo četba odborně zaměřené literatury. Při těchto příležitostech se můžeme s reáliemi a jevy, které pojmenováváme jako historismy, setkat. Jejich užití má současnému člověku přiblížit život v dobách minulých a tvoří jakousi kulisu a atmosféru minulosti.

Historismy se užívají vždy v kontextu příslušné doby, na kterou se váží. Podle Hausera proto můžeme rozdělit historismy např. na středověké nebo římské. Z toho plyne, že je můžeme podle tohoto hlediska dělit do dalších časově širších nebo užších období, např. na historismy doby husitské, z období 2. světové války nebo historismy doby socialistické.

Pro historismy obecně je typické, že je můžeme sdružovat do tematických okruhů, protože souvisí se společenským životem. Ten má velký vliv na vznik a zánik těchto slov. Např. názvy starých zbraní (*řemdih, halapartna, sudlice*) a vojenská terminologie (*kaprál, verbíř, soldát*) nebo názvy související se společenskou epochou, s feudalismem nebo kapitalismem (*léno, robota, dráb, čeledín, děvečka, četník*). Historismy můžeme rozdělit do širších tematických kruhů:

- názvy zařízení: *okřín* (mísa), *hubatka* (nádoba na pivo)
- názvy peněz: *groš, tolar, zlatka*
- názvy řemeslníků a zaměstnání: *mečíř, svičkař, poklasný* (Hauser, 1986, s. 42)

Historismy jsou stylisticky bezpříznakové lexikální jednotky na rozdíl od archaismů a v současném jazyce nemají neutrální synonyma. Většina historismů jsou substantiva, můžeme se setkat i s verby nebo adjektivy (často ve slovních spojeních).

## 2.2. ČETBA A POROZUMĚNÍ TEXTU

### 2.2.1. POSTAVENÍ ČETBY V ŽIVOTĚ

*„Čtení je proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Čtení je dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. Čtení je převážně prací duševní“ (Vášová, 1995, s. 34).*

*„Čítanie s porozumením však nie len nástrojom osvojovania si učiva, ale aj základom chápania sveta. Bez porozumenia žije človek v nevedomosti, je nesamostatný, možno ním ľahšie manipulovať. (...) Keďže text prináša nové informácie, núti ho myslieť, uvažovať, formuje jeho hodnoty ovplyvňuje postoj k svetu“ (Gavora, 2008, s. 7).*

Skutečnost, že má čtení velký přínos pro rozvoj osobnosti, je obecně známý fakt. Četba obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Vzbuzuje představy, vzpomínky, emoce, seznamuje čtenáře s oblastmi poznání, které dosud neznal. Umožňuje mu identifikovat se s postavou, dobou, prostředím. Literatura rozšiřuje kontakt se světem, spojuje čtenáře s minulostí, uchovává kulturní hodnoty pro budoucnost. Pomocí četby se rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásoba dítěte, rozvíjí se jeho myšlení a zlepšuje se jeho vyjadřovací schopnost. Čtení ale není samozřejmou a přirozenou aktivitou jako například řeč, musí se vědomě pěstovat a rozvíjet.

Prvořadým cílem výuky čtení je naučit dítě číst, číst správně a s porozuměním. Teprve poté, co se dítě toto naučí, může se učit s textem pracovat, získávat z něj informace a vnímat jeho estetické hodnoty. Z toho plyne, že osvojování čtení je proces dlouhodobý. Čtení s porozuměním je základním předpokladem osvojování si nových poznatků a dalšího rozvoje prostřednictvím literatury. Neboť porozumění je základní činnost, bez které si jen stěží představit život člověka. Jedinec v každém momentě svého života usiluje o zjištění, jaký význam, smysl a důležitost pro něj má daná činnost, chce jí porozumět. Toto tvrzení o porozumění kterékoliv situaci samozřejmě platí i při čtení.

Podle Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost je porozumění *„postihnutí smyslu, významu něčeho“* (Mejstřík, 2003, s. 294). Porozumění textu je hledání a nacházení



významů textu, je to interpretace, vysvětlení textu pro sebe. Porozumění textu, zejména učebního textu, je základní a velmi důležitou podmínkou pro vstup žáka do učení. Učení pak není efektivní a smysluplné, pokud v něm porozumění chybí. Čtení s porozuměním není pouze nástrojem pro osvojení učiva, ale i základem pro chápání světa. Porozumění textům školním i mimoškolním hraje ve vývoji dítěte mimořádnou úlohu. Čtení a porozumění není jen otázkou učení a školní interakce žáka a učitele, žákovu kompetenci rozumět textu rozvíjejí rodiče a další dospělí kolem dítěte. Dítě s těmito lidmi vstupuje do interakce, hovoří s nimi o čtení a četbě, hodnotí ji. Čtení tedy není individuální akt, ale stává se také činností sociální.

### 2.2.2. SLOŽITÝ PROCES POROZUMĚNÍ

*„Porozumenie je založené na vedomostiach žiaka a zároveň vytvára základ pre ciele, ktoré sú v tejto hierarchii postavené vyššie: aplikáciu vedomostí, analýzu, syntézu a hodnotenie“* (Gavora, 1992, s. 21).

Porozumění textu závisí do velké míry na tom, jakými vědomostmi čtenář disponuje a jak je využívá při čtení. Dosavadní vědomosti a zkušenosti čtenáře významně ovlivňují úspěšnost porozumění, rozhodují o tom, do jaké míry čtenář textu porozumí, zda bude porozumění úspěšné, nebo nakolik selže. Popsat proces porozumění textu je velmi složité. Je to činnost, která probíhá uvnitř člověka, skrytě a rychle. Čtenář nemluví o tom, co se děje v jeho mysli, když čte text, proto je každý pokus o popsání a kategorizaci této činnosti velkým zjednodušením skutečnosti. *„Pri čítaní sa redukujú tieto činnosti na jednotlivé komponenty alebo časti. Na druhej strane toto zjednodušenie má didaktický význam, pretože ukazuje na činnosti, ktoré je možné nacvičovať“* (Gavora, 2008, s. 60).

I když na papíře je text organizován lineárně a v naší kultuře čteme zleva doprava a shora dolů, myšlenkové zpracování textu takto lineární není. Při porozumění probíhají dílčí činnosti současně na různých úrovních, jde o identifikaci slov, vztahů mezi nimi, vztahů mezi větami. Nejnižší stavební jednotkou textu je slovo, které má jasně vymezenou formu a nese význam. Text obsahuje množinu slov, ale porozumění celku textu se neskládá pouze z porozumění jednotlivým slovům. Slova jsou sice organizovaná do vyšších rovin textu, do slovních spojení a vět, ale porozumění textu se vždy váže na porozumění slov. To lze definovat jako spojení grafické stránky slova s jeho významem.

Porozumění souvislému textu se liší od porozumění izolovaným slovům tím, že čtenář musí vnímat větší množství informací, to klade větší zátěž na kognitivní stránku osobnosti

člověka. Dobrému porozumění slov napomáhá široká slovní zásoba.<sup>1</sup> Napomáhá porozumění a to zpětně podporuje rozvoj slovní zásoby žáka. Žák si při čtení slovní zásobu rozšiřuje a upevňuje. Pouze široká slovní zásoba ale nestačí k tomu, aby žák psanému textu zcela porozuměl. Žák si musí vytvořit mechanismus pro spojení grafické podoby slova a jeho významu. Grafická podoba slova může čtenáři sloužit jako vodítko pro odhadování významu. Čtenář při tom využívá své vědomosti o typické skladbě slova, pozná typickou strukturu slova, typické předpony nebo koncovky. Při odhadování významu slova, kromě typické podoby komponentů, pomáhá také délka slova. Dalším klíčem jsou i velká písmena na začátku vlastních jmen a další grafické možnosti (Gavora, 2008, s. 60–62).

Každý žák by se měl naučit, jak své porozumění textu sledovat a efektivně řídit. Když žák neumí regulovat své čtení, neumí kontrolovat své postupy a vlastně neví, že to má dělat. Jeho čtení pak není čtením, protože čtení bez porozumění není možné jako čtení označovat. Bez porozumění obsahu textu nemá význam s textem pracovat. Čtenář by měl v průběhu celého čtení sledovat, jak čtenému textu rozumí. Měl by vyhodnocovat svoje kroky a používat metody, které mu zajistí porozumění. Čtení je totiž komplexní činnost, která se skládá z navzájem propojených a vzájemně se ovlivňujících složek. Je to náročná intelektová aktivita, při které se čtenář musí věnovat jak čtení, tak i sobě, sebekontrolě. Musí se sledovat a vyhodnocovat to, co dělá a jak to dělá. Je nutné, aby sledoval cíle, které si pro své čtení vytyčil. Čtenář musí umět při čtení používat metakognitivní procesy, tedy procesy pro poznávání vlastního poznávání. Při čtení se tyto procesy projevují kontrolou, hodnocením čteného a regulací procesu čtení, tedy tím, co je pro porozumění textu nejdůležitější (Gavora, 2008, s. 80–81).

Čte-li žák s důrazem na porozumění, buduje si vyšší úroveň gramotnosti, než když se při čtení soustředí na techniku. Mezi technikou čtení a schopností žáka porozumět textu nemusí být vždy lineární vztah. Skutečnost, že žák čte nahlas, plynule, přiměřeně rychle, že dobře dekóduje písmena, ještě nemusí znamenat, že rozumí obsahu a významu textu. Technika čtení sice vytváří předpoklady pro porozumění textu, ale při porozumění textu fungují jiné procesy než při dekódování písmen. Tento fakt o vztahu techniky čtení a porozumění má i didaktické důsledky, přílišné lpění na rychlosti a plynulosti čtení nemusí automaticky zlepšovat rozumění (Gavora, 2008, s. 53).

---

<sup>1</sup> Pro naše dotazníkové šetření budou důležité zejména první dva body, které se vztahují k neporozumění slov či vět. Dotazník bude obsahovat otázky jak na porozumění jednotlivým, izolovaným slovům, tak slovům v kontextu. Dále bude zkoumáno i porozumění významu celé věty.

Pro pochopení zákonitostí porozumění čtenému je důležité si uvědomit, jak jsou vědomosti v mozku uloženy a uspořádány. Vědomosti nejsou v mozku rozházené, jsou uspořádány do struktur, tvoří kognitivní strukturu člověka. Jednotlivé vědomosti, prvky struktury, tvoří systém a jsou k sobě navzájem v určitém vztahu. Při kvalitním a smysluplném čtení se nová informace začlení do kognitivní struktury a tím ji obohatí. Každý nový výraz, který se dítě naučí, se začlení do těchto vztahů, také tyto vztahy může měnit. Škola, díky systematickému a organizovanému prohlubování a rozšiřování slovní zásoby, významně přispívá k rozvoji vědomostní struktury dítěte.

Výkon každé lidské činnosti závisí na celé řadě faktorů, některé z nich mají velký vliv na průběh uskutečňované činnosti a výsledek dané činnosti. Podle Gavory determinují porozumění textu 3 nejdůležitější faktory: věk žáka, pohlaví žáka a lokalita školy.

- Věk žáka

Porozumění textu je, jak jsme již naznačili, vývojovou charakteristikou žáka, věkem se porozumění rozvíjí a zlepšuje.

- Pohlaví žáka

*„Naše zistenia ukazujú, že i keď medzi chlapcami a dievčatami existujú pri usporiadaní informácií, selekcii informácií a kondenzácii textu isté rozdiely, tieto nie sú štatisticky významné“* (Gavora, 1992, s. 66). Toto tvrzení je v rozporu s tradičním smýšlením, že dívky ve verbálních projevech chlapce předčí, podle některých výzkumů se toto dá tvrdit pouze tehdy, mluví-li se o raném věku děvčat a chlapců. Souvisí s tím také často uváděný fakt, že dívky začínají mluvit dříve než chlapci. Jiné výzkumy si stojí za tím, že chlapci zaostávají za dívkami ve verbálních projevech i ve starším věku. Dívkám se také často připisují více rozvinuté čtenářské schopnosti.

Důležitým faktorem, na který se zapomíná, je uvádění informace o typu verbální úlohy. Tradičně se uvádí, že dívky nad chlapci vynikají v úlohách, které vyžadují plynulou verbální produkci. Ale ve verbálních úlohách jiného typu chlapci dívky dorovnají.

V současné době se život chlapců a děvčat velmi přiblížil, boří se stereotypní představy o striktně dívčích zálibách a naopak. Zájmy, které bývaly doménou chlapců, se stávají i dívčími zálibami, naopak např. čtení, které upřednostňovala děvčata jako svůj koníček, se stalo oblíbenou činností také chlapců. Velký vliv na vyrovnání se výkonů chlapců a děvčat mají počítače, které se staly hlavními zájmy obou pohlaví. Skutečnost, že se jedinec

dlouhodobě věnuje určité činnosti, má pozitivní vliv na rozvoj schopností, kterých se při této činnosti využívá. Proto, věnují-li se chlapci činností, které rozvíjí verbální schopnosti, přibližují se či se zcela dostávají na úroveň děvčat.

V našem dotazníkovém výzkumu bude nepravidelné rozložení chlapců a děvčat, tento faktor pro nás není směrodatný. V rámci vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření se na rozdíly mezi chlapci a děvčaty zaměříme v malé míře také.

- Lokalita školy<sup>2</sup>

Jedince obecně ve všech jeho činnostech determinuje prostředí. Verbální schopnosti nejsou výjimkou, jsou silně sociálně determinované. Při výzkumech lze sledovat sociální charakteristiku mající globální charakter, velikost obce, v které žák navštěvuje školu. Ve výzkumu, který Peter Gavora prezentuje ve své knize *Žiak a text*, dochází k závěru, že rozdíly mezi městem a vesnicí se stírají. Mezi důležitější faktory, které zapříčiňují rozdíly ve výkonu chlapců a děvčat, se řadí např. kulturní styl rodiny, styl výchovy rodičů, způsob trávení volného času v rodině, role čtení v rodině (Gavora, 1992, s. 68–72).

Naše dotazníkové šetření bude probíhat na gymnáziu pouze v jednom městě. Dotazník nebude obsahovat informace, odkud žák pochází. Tento faktor tedy v našem šetření nebude zkoumán.

### 2.2.3. JAK ČTENÁŘ VYVOZUJE VÝZNAM NEZNÁMÉHO SLOVA

Porozumění slovům je nejdůležitější část procesu porozumění textu. Když totiž čtenář nepozná významy čtených slov, nemůže dojít k porozumění textu jako celku. „*Ked' čitateľ v texte narazí na úplne neznáme slovo, môže nastať odklon od tejto stratégie čítania, pretože jeho „vizuálny slovník“ neobsahuje komponenty, ktoré neznáme slovo obsahuje. Človek začína analyzovať grafickú stránku slova, čítanie sa spomalí*“ (Gavora, 2008, s. 62). Teprve až se čtenář neznámé slovo naučí a pozná i slova příbuzná, zařadí si je do svého slovníku a slovní zásoby, při dalším čtení se bude řídit komponenty, které už zná a čtení se zrychlí. Tím se vysvětluje, proč je čtení žáků pomalejší než čtení dospělých. Žáci nemají v paměti uloženo tolik vizuálních podob slov, nemají tak rozsáhlý „vizuální slovník“ (Gavora, 2008, s. 63).

---

<sup>2</sup> Výzkumem o vlivu prostředí na vyjadřování žáka se v našem kontextu zabýval také Miroslav Kala a Marie Benešová. Jejich zkoumání bylo cíleno na písemné vyjadřování žáků. Při výzkumu se zaměřovali na faktory, které ovlivňují rozvoj vyjadřování, a to věk žáka, pohlaví, prospěch a právě prostředí. Další výzkumy zmíníme v poslední kapitole této teoretické části.

Pokročilý čtenář většinou čte text vcelku a plynule, nevěnuje pozornost izolovaným slovům. U konkrétního slova se zastaví tehdy, má-li pochybnosti o významu slova nebo když váhá, zda slovu v daném kontextu porozuměl správně. Tehdy vstupují do hry kognitivní procesy, díky kterým člověk vyvozuje významy neznámých slov.

Při vyvozování významů neznámých slov se aktivují různé myšlenkové procesy. Pokud text obsahuje velké množství neznámých slov, kapacita žáka vyvozovat významy se velmi rychle vyčerpá. Dochází k tomu, že se kontext slova zužuje a čtení žáka unavuje a myšlenkově zatěžuje. Čtení je velmi pomalé a možnosti správného vyvození významu se snižují.

Existuje několik problémů vyskytujících se při recepci a souvisejících s porozuměním textu. Jejich klasifikace není jednotná, je možné při jejich dělení uplatňovat různá hlediska. Jeden z mnoha přístupů reprezentuje taxonomie, která reflektuje problémy s porozuměním textu podle jednotlivých složek textu: slova, věty či větších textových celků. Sestavili ji A. Collins a E. E. Smith v roce 1982.

Taxonomie problémů při porozumění textu:

- I. Neporozumění slovu
  - neznámé slovo
  - známé slovo, které v daném kontextu nedává smysl
  
- II. Neporozumění věty
  - nemožnost interpretace
  - pouze abstraktní interpretace
  - více možných interpretací
  - interpretace je v rozporu s vědomostmi čtenáře
  
- III. Neporozumění vztahu mezi větami
  - interpretace jedné věty je v rozporu s druhou
  - nemožnost najít spojitost mezi větami
  - více možných vztahů mezi větami
  
- IV. Neporozumění struktury textu
  - nemožnost najít hlavní myšlenku části nebo celého textu
  - nepochopení, proč se v textu vyskytují určité části

- nepochopení chování a činů určitých postav (v literárních textech) (Gavora, 1992, s. 97)

Nejčastější způsob, jak vyvozovat významy, je opřít se o kontext slova, tedy o okolí slova či o celkový význam textu. Pokud čtenář rozumí okolí neznámého slova, má velkou šanci vyvodit si jeho význam, při dalším čtení zjistí, zda se jeho rozumění potvrzuje nebo vyvrací, a hledá nové řešení. Vyvozování významu neznámých slov je činnost jako každá jiná, zlepšuje se praxí. Čím více žák čte, tím více si může tuto činnost zkusit a rozvíjet ji. Žák ale musí text, své čtení a zejména porozumění sledovat, pokud takto nečiní, čte dále, aniž by textu rozuměl. Školní vyučování by mělo v žácích pěstovat a podporovat schopnost vyvozovat významy neznámých slov. Učitel může žáky žádat, aby významy odhadovali, a diskutovat s nimi o jejich návrzích a nejlepším řešení pro daný kontext textu, nemusím jim sám dávat ihned vysvětlení.

Kromě opření se o kontext se může čtenář význam neznámého slova snažit vyvodit z morfologické stavby slova. Nejčastěji bude význam slova odvozovat od jeho kořene. Také mu může pomoci grafická podoba slova, kde čtenář využívá své znalosti o typickém složení slov, kdy pozná typickou strukturu slova, předpony nebo koncovky. Dalším záchytným bodem pro vyvozování významu jsou kolokace, které čtenář zná. Slovní spojení si člověk zapamatuje rychleji než slovo izolované, jeho prvky jsou fixně spojené a mohou napomáhat rozumění textu.

### **2.3. ADAPTACE A ÚPRAVY STARŠÍCH TEXTŮ**

*Slovník cizích slov* vysvětluje pojem adaptace jako přizpůsobení či úpravu (Klimeš, 1983, s. 4). Tato definice nám předkládá pouze obecný výraz slova adaptace, které se vyskytuje v různých oblastech vědy a podle toho se její význam podle kontextu mění. Pojem adaptace používaný v literární sféře je potřeba upřesnit. V zásadě panuje shoda, že jako adaptaci označujeme převedení uměleckého díla do jiné formy nebo jeho úpravu v jiné dílo. Každá taková úprava či přizpůsobení díla vyžaduje upřesnění toho, co se čemu přizpůsobuje, nebo co se v co upravuje. Je nutné si uvědomit, co je originálem, který se adaptuje, co je výsledkem a za jakým cílem se úprava provádí.

Adaptovat dílo znamená překódovat a přizpůsobit ho publiku, médiu nebo společensko-uměleckému kontextu. V kontextu naší práci se okrajově zabýváme jednou z mnoha adaptací, adaptací literárních textů českých klasiků pro mladé čtenáře, žáky. Cílem

těchto úprav je rozšíření okruhu čtenářů právě na dětské čtenáře, dochází tak k úpravám jazykovým, kompozičním nebo věcným.

Některým dětem je nabývání schopnosti číst z různých důvodů znemožněno nebo zkomplikováno. Čtení se jim nedaří z různých příčin, mají problémy s porozuměním textu. Pokud se neúspěchy opakují, mohou tak děti získat ke čtení negativní vztah. Je tedy otázkou, jaké texty a jakým způsobem by se jim měly předkládat, aby se pěstoval jejich zájem o čtení a předcházelo se negativním reakcím. Jednou z možností je literární texty upravovat s ohledem na specifické čtenářské potřeby a možnosti dětí.

Jedním z mnoha úkolů těch, kteří se podílejí na výchově a vzdělání, je hledání cest, které by dětem pomohly získat pozitivní postoj k četbě v co nejnižším věku. Atraktivita knihy pro dítě je ovlivňována mj. mírou jeho schopnosti porozumět textu a pochopit formální stránku jazyka. Vhodně upravené literární texty mohou mít ve výchově a vzdělávání dětí, které mají obtíže se čtením a porozuměním, své místo. Výběr knihy, způsob a míra zásahu do původního textu závisí také na věku dětí, pro které je upravován. Pro zvládnutí jakéhokoliv jazyka je důležitá znalost zákonitostí stavby věty, proto je nutné věnovat jí při úpravě textu velkou pozornost.

Od přelomu 19. a 20. století diskutovali přední akademičtí vědci o otázce, jak edičně, jazykově a pravopisně upravovat texty české literatury psané po roce 1800. Přesné zásady byly zformulovány ve velmi krátké čtyřstránkové podobě na půdě Akademie věd v roce 1947. V 50. letech minulého století bylo založeno při Ústavu pro jazyk český AV ČR ediční středisko. To mělo za úkol vydávat edice klasické české literatury v reprezentativní podobě. Pro ediční úpravu těchto textů vypracovalo velmi detailní a jednotné zásady. Propracovaná editorská a textologická teorie, jejímiž tématy se středisko zabývalo, byla zakotvena v příručce vydané v roce 1971 *Editor a text*. Centrální zásadou této publikace byla teze o totožnosti vědeckých textů a čtenářských vydání, tyto typy edic se neměly lišit textem ani ediční přípravou, pouze kritickým aparátem (ediční poznámky, vysvětlivky apod.). Publikace *Editor a text* obsahovala přílohu, která detailně popisovala zásady, jak zacházet s jednotlivými syntaktickými, tvaroslovnými, hláskoslovnými a pravopisnými jevy. Které z nich upravit, aby odpovídaly kodifikovaným normám, a které z nich ponechat. „*Základním principem této normy je zvuková realizace textu. Všechny jazykové jevy výchozího textu se ve vydávaném textu ponechají, ať už jde o archaismy, dialektismy, nebo jazykové zvláštnosti autora a ať jsou*

*frekventované, doložené několika doklady, nebo jen systémově opodstatnitelné“* (Adam, 2010, s. 85)

Nakladatelská svoboda po roce 1989 přinesla zhroucení vypracovaného systému ediční práce, s texty se začalo zacházet s naprostou volností. I v případě klasické literatury vznikaly edice nejspíše bez korektur a bez jazykových redakcí. V polovině 90. let se ustavila Česká knižnice, rozsáhlá a odborně řízená edice české literatury orientovaná především čtenářsky. Byly navrženy související řady vědeckých vydání a řady vydání školních, které se ale z finančních důvodů nerealizovaly. O ediční přípravě tzv. mimočítankové četby, edic literárních textů určených dětem, se v 50. letech minulého století vedly v časopise *Literatura ve škole* rozsáhlé diskuse. Ediční pravidla této úpravy měly mít dvě zásadní funkce, estetickou a jazykověvýchovnou, kvůli které se bylo potřeba odchýlit od obecných textologických zásad. Veškeré jazykové úpravy se měly posuzovat dle platné normy spisovného jazyka. Oproti tomu jevy, které šly proti normě a které by mohly kazit snahu školy naučit žáky komunikovat ve spisovném jazyce, měly být striktně upravovány. Ale jevy mimonoremní, zastaralé či okrajové výrazy, měly být ponechány, jelikož se žáci s takovými jevy mimo literaturu nasetkají. Výjimku při úpravě si vyžádaly texty staročeské a raněnovověké, které se transkribovaly podle obvyklých pravidel, texty folklórní, u kterých bylo na nespisovnost nahlíženo jako na podstatnou vlastnost textu, a také texty veršované, ve kterých se upravoval pouze pravopis. Součástí formulovaných zásad k takto upravovaným textům pro školní účely byly i technické požadavky a daná struktura pro typografickou úpravu, tvorbu edičních poznámek a vysvětlivek (Adam, 2010, s. 85–93).

Dnešní situace ve vydávání edic klasické literatury přizpůsobené pro dětské čtenáře či pro školní prostředí se nachází v totožné situaci jako vydávání klasické literatury. Ediční zásahy do mimočítankové četby jsou téměř bez teorie a kritiky, praxe je rozkolísaná. Postup, který vítězí, se řídí komercí a strachem z nesrozumitelnosti. Proto editoři sází na primitivní jazyk a maximální vstřícnost vůči dětskému čtenáři. Tyto edice jazyk masivně upravují, slovní zásoba je velmi strohá, žádnou výjimkou nejsou ani změny stylu. „*Edice knih pro děti, v nichž se to hemží pravopisnými, interpunkčními i věcnými chybami, nejsou žádnou výjimkou“* (Adam, 2010, s. 92)

Jazyk se neustále vyvíjí a může se zdát, že je slovní zásoba našich národních klasiků příliš vzdálená současnému povědomí žáků. Karel Komárek tuto situaci přirovnává k cizím jazykům, které když se učíme, dostáváme se do stejné situace jako žáci, kteří nerozumějí



zastaralým výrazům. Žáci čtoucí např. Boženu Němcovou či Jana Nerudu se potýkají se stejnými problémy jako žáci učící se např. angličtinu: čtou text, jeho celkový smysl jsou schopni pochopit, ale nedokáží dešifrovat jednotlivé komponenty textu a určit jejich význam. Přesně tato situace nastává s literárními díly 19. století. Žáci, rodilí mluvčí českého jazyka, nerozumí všem významům českého textu, který je starý více než sto let (Komárek, 2010–2011, s. 214).

Na skutečnost, že je jazyk české literatury 19. století čím dál tím více vzdálen čtenářům, bylo poukazováno filology už před více než padesáti lety. Od té doby se problém ještě více prohloubil a pomyslné nůžky mezi současným jazykovým povědomím a češtinou 19. století se ještě více rozevřely. Nezastarávají jen jednotlivá slova, jejichž význam v dnešní době lze snadno vyhledat ve slovnících. Mnohem větší překážkou v porozumění textu jsou zastaralá slovní spojení a zejména zastaralé vazby. U zastaralé podoby jevů syntaktických a morfologických si čtenáři význam jednoduše ve slovníku vyhledat nemohou, a pokud jsou tyto jevy v textu hojně obsažené, je jazyk pro dnešního čtenáře, zejména žáka, nesrozumitelný.

Jazyk spisovatelů 19. a 20. století se samozřejmě liší od jazyka dnešní doby. Rozdílů mezi jazykem našich literárních klasiků si je vědom nejen vydavatel starších textů, ale také čtenář. Vydavatel, odborník v jazykovědě nebo literární vědě, zná důvody a příčiny těchto rozdílů, oproti tomu většina čtenářů příčiny nezná vůbec, nebo alespoň ne do takové míry. Některým čtenářům vadí starší forma spisovného jazyka, zastaralé prvky a odchylky od dnešní spisovné normy, pocitují je jako rušivý prvek a požadují jejich odstranění. Nelze těmto požadavkům nevyhovět, neboť je ve všeobecném zájmu, aby se klasické četli více a s větším porozuměním. Nelze také přehlížet názory vydavatelů a odborníků, kteří se větším jazykovým úpravám brání. Ti, kteří se přiklání k úpravám textů, požadují úpravy z důvodu pedagogického. Aby žáci starším textům více rozuměli, aby se neučili chybám, protože některé jevy staršího jazyka se dnes považují za nespisovné. A v posledním případě argumentují skutečností, že se knihy nevydávají jen pro filology, ale i pro prosté čtenáře. Naleznou se samozřejmě tací, kteří mají názor opačný a vystupují proti jazykovým úpravám starších textů. Opírají se o argumenty, že by se úpravami ztratilo povědomí o vývoji jazyka a že odchylky od dnešní jazykové normy zobrazují nejen jazykové skutečnosti, ale i společenské. Své tvrzení opírají o další argument, a to že odchylky sloužily spisovateli k vykreslení postav či doby, jejich odstraněním by se autorem zamýšlená charakteristika vytratila.

V problematice úpravy textu ostatně není jednotnost ani mezi čtenáři ani mezi odborníky a ani mezi spisovateli. Je nutné, aby byly vypracovány zásady pro úpravu literárních děl klasiků pro mládež, prováděné úpravy nemohou být mechanické a nahodilé.

### **2.3.1. PRVNÍ A DOSUD POSLEDNÍ ADAPTACE BABIČKY BOŽENY NĚMCOVÉ**

Dnešní čtenáře dělí od vzniku Babičky Boženy Němcové více než sto padesát let. Časový odstup vyvolává potřebu, zejména ve vydávání pro školní praxi a širší publikum, text aktualizovat, upravit jej od odchylek oproti dnešní pravopisné správnosti nebo jej zbavit dobových příznaků.

Nejen dnešní vydavatelé cítí potřebu text aktualizovat a přiblížit jej jazyku a kontextu dnešních čtenářů. Už na počátku minulého století se vydavatelé, např. Jan Kubelík nebo František Bartoš, uchýlovali ve svých edicích k úpravám. Upravovali pořádek slov, měnili vazby či slova, která se jim zdála nevhodná či méně srozumitelná pro soudobého čtenáře.

První známá adaptace Babičky Boženy Němcové pro školní prostředí byla vydána roku 1884 v Novém Městě nad Metují Bohdanem Böhmem, vydavatelem knih a majitelem tiskáren. Babičku upravil náhodský učitel Stanislav Řehák, ke svému činu se přihlásil informací „*pro mládež napsal a upravil...*“. Ten byl zodpovědný za to, že se upravená verze Babičky bude mladým čtenářům lépe číst. Úpravy, které Řehák v díle udělal, se nikde nezmiňují a nepopisují.

Oproti originálu Boženy Němcové byla tato Babička doplněna portrétem Němcové, ilustracemi A. Königa a byl jí změněn titul, který zní „Božena Němcová a její Babička“. Text je zkrácen, soustředí se na babičku s dětmi a popisy prostředí. Některé vedlejší postavy, jako např. Kristla, Viktorka a celá její epizoda, z textu zmizely. Místo osmnácti kapitol označených římskými číslicemi se v upraveném vydání objevuje kapitol dvanáct, které jsou nadepsány titulky. Řehák nezasahoval do textu jen vynecháváním epizod a výrazným zkracováním, ctil i jazykové brusičství a na originálním jazyku Němcové měnil jak slovník, tak i celou syntax. Jako brusič měnil slova cizího původu, např. výraz *krucifix* pocházející z latiny nahrazoval českým synonymním výrazem kříž. Jeho úpravy a zásahy ale nejsou jednotné, v jiné kapitole slova cizího původu ponechává a text doplňuje závorkami s vysvětlením.

K cílům úpravy Babičky Stanislava Řeháka patřilo předvést postavu staré ženy jako vzor křesťanské lásky k bližnímu a jako ochránkyni rodu a rodiny. Z úpravy je cítit výchovný záměr, který se zejména dotýká jazyka, který Řehák upravoval v době brusičské na obranu svébytného národa. Majitel a kritik Literárních listů František Dlouhý (pseud. František Pražský) Řehákův literární počin velmi uvítal. Vyjádřil se, že lid bude rád číst, co mu patří, a že mládež přijme slavné dílo za své (Pražský, 1884, s. 154). *„Necelých třicet roků po prvním vydání stěžejní prózy národní literatury takto muž stojící v čele prvního listu věnovaného výhradně literární kritice nepřímě přiznával, že próza vydaná v roce 1855 je příliš složitá, než aby ji byl schopen a ochoten číst kdokoli z méně čtenářsky kultivovaných uživatelů českého jazyka, mládeži nekonče. Zkrácená adaptace je za těchto okolností vítána bez výhrad“* (Janáčková, 2017, s. 16). Takto vlídné přijetí Řehákovy adaptace naznačuje, že se pozměňoval kontext kulturní a sociální, který vyvíjel tlak na starší díla nechráněná živým autorem.

Dosud nejnovější adaptace Babičky Boženy Němcové nese název „Babička, vydání v současné češtině“ a byla vydána v nakladatelství Práh v roce 2013. Pod adaptací knihy do současné češtiny je podepsána Anna Novotná. V knize není uvedeno, které vydání bylo použito jako základ pro ediční úpravy. Hlavním cílem a heslem tohoto počínu je významová srozumitelnost. Touto úpravou chtějí vydavatelé podpořit snahy, které by měly vést ke zvýšení čtenářské gramotnosti českých dětí. Ty by si v knize měly dle vydavatelů samostatně a rády číst. Měly by si také zamilovat *„hodnoty, které do ní byly před mnoha lety s láskou a péčí vloženy a které jsme se se stejnou láskou a péčí snažili zachovat“*, jak vysvětluje v ediční poznámce jazykový konzultant a editor knihy Martin Prošek, v současné chvíli ředitel Ústavu pro jazyk český AV ČR. Vydání je určeno žákům, ediční poznámka ale promlouvá k jakémusi zástupci dítěte nebo pedagogu. S tím souvisí i vysvětlivkový aparát, zejména jeho konstrukce, která není strukturována vstřícně k mladému čtenáři, neusnadňuje mu orientaci v díle. Hned v úvodních stranách této úpravy není jasné, jaké čtení a práce s knihou se předpokládá.

Lze se to dozvědět ze slov editora M. Proška, že je toto vydání určeno pro školní výuku, nejlépe na druhém stupni základní školy. Předpokládá se, že s knihou budou žáci pracovat pod vedením učitele. Robert Adam tento počin hodnotí jako obnovení školní mimočítankové četby, pro kterou byly v 50. letech minulého století formulovány ediční zásady. Ve svém článku „Do škol míří Babička pálící obrázky“ (Adam, 2015) zveřejněném na stránkách Asociace češtinářů některé z těchto zásahů popisuje. Tyto zásady upravovaly jevy,

kteře mohly řákům zbytečně ztěřovat vnímání obsahu, porozumění a mohly je odpuzovat od četby. Vedle úprav pravopisných byly měněny i nenoremní hláskoslovné, tvaroslovné i syntaktické jevy. Pouze v nezbytných případech docházelo k úpravám lexikálním a slovosledným, méně známá slova byla vysvětlována ve vysvětlivkách.

Editoři Babičky v současném jazyce se tohoto systému nedrželi a rozhodli si vytvořit vlastní pravidla jazykových úprav. Novým způsobem nakládali např. se slovosledem a slovní zásobou. Hojně se v adaptaci vyskytují slovosledné změny, které lze považovat za hodně diskutabilní, jelikož čeština nemá pevný slovosled a je obtížné určit, který slovosled je zastaralý a který současný. V lexikální oblasti byly nahrazeny nejen dialektismy, ale také archaismy, historismy, tedy všechny vrstvy slovní zásoby, které nepatří do současné češtiny a které ztěřují nebo znemožňují porozumění. „Z textu tak byla odstraněna slova, o jejichž nesrozumitelnosti lze vážně pochybovat: *lůžko* (>*postel*), *již* (>*už*), *ihned* (>*hned*), *mnoho* (>*moc*), *mnohdy* (>*často*), *nyní* (>*ted'*), *zde* (>*tady*), *necht'* (>*at'*), *obyčejný* (>*obvyklý*), *obyčej* (>*zvyk*)“ (Adam, 2015). Lexikální prostředky byly také výjimečně nahrazeny slovy zcela jiného významu. Podle Adama úpravy zploštily autorský styl Němcové a slohové rozpětí textu se přesunulo do neutrální polohy. Ubylo obrazných vyjádření, skutečnosti jsou popisovány slovy významově chudšími a vzbuzují představy méně konkrétní. Výsledné změny vedly k izolaci textu od jeho historického kontextu a narušení struktury spisovatelčina jazyka.

Zůstává tedy otázkou, zda tento editorský počín splnil svůj záměr přiblížit řákům kanonické dílo české literatury. A zda se při snaze o snadnou významovou srozumitelnost nevytratily z díla jiné důležité hodnoty. Jazyk je sice přiblížen dnešnímu úzu, zároveň je ale ochuzen o důležité literární a jazykové jevy. Jazykové znění není jen záležitostí vnějšího výrazu, formy díla, ale změni-li se výraz, změni se i nutně význam.

Je obtížné až nemožné říci, který výraz je pro řáka známý a který je už za hranicí jeho znalostí. Seznámením se se zastaralým jazykovým prostředkem se pro řáka stane neznámý výraz známým. Jiná situace nastává u děl středověkých či raně novověkých, která se do moderního jazyka odborně přepisují. V našem kontextu je téměř nutné přeložit pro školu i širší veřejnost např. Dalimilovu kroniku. Adaptace Komenského Labyrintu světa a ráje srdce nebo edice Jana Chelčického jsou vítanými počiny, protože jsou to díla čtenářsky velmi náročná. Jiná situace nastává u překladu textů vzniklých po národním obrození, které jsou dosud čitelné. Pouze vyžadují schopnost otevřít se a respektovat jejich pravidla. To, že řák nějakému slovu nerozumí, je cenný pokyn pro učitele i rodiče. Zároveň také pro řáky

samotné, aby přemýšleli a nečekali, až se jim vše přizpůsobí do modernější a přístupnější podoby.

## 2.4. VÝZKUMY VĚNOVANÉ SLOVNÍ ZÁSOBĚ

Zájem o řeč, zejména dětskou, má u nás své historické tradice. Její kořeny sahají až k učitelům národa, Janu Amosi Komenskému, který rozvoj řeči dítěte sledoval především pro potřeby pedagogické. Jeho studium se v pozdější době stalo podnětné i pro nové vznikající vědní obory, zejména lingvistiku, psychologii, sociologii nebo neurologii. Od poválečných let začíná zájem o studium dětské řeči stoupat, svědčí o tom speciálně orientované kongresy, vědecké publikace a články. Rozmanitost a šíře badatelských zájmů má i své slabé stránky, a to především nevyhovující metodologickou propracovanost výzkumů a značnou izolovanost jednotlivých oborů, a tudíž nemožnost konfrontace výsledků a vyvozování obecných závěrů (Kala, 1989, s. 259).

Většina výzkumů zaměřených na dětskou řeč jsou orientovány na prvotní fáze dětské řeči, na osvojování jazyka. Zájem o lidskou řeč oslovuje odborníky z mnoha oborů, mezi prvními, kdo projevoval zájem o dětskou řeč, byli lékaři, dále psychologové, logopedi a později i lingvisté. V současné době je osvojování jazyka chápáno v zahraničním kontextu jako samostatný obor, který je z povahy sledovaných jevů často interdisciplinární. „*Situace osvojování češtiny je od situace zahraniční značně odlišná, zatím rozhodně nejde o obor samostatný a systematicky se rozvíjející*“ (Saicová Římalová, 2016, s. 11). K průkopníkům lingvisticky založeného výzkumu osvojování češtiny patřil F. Čáda, později K. Ohnesorg nebo v 70. letech J. Pačesová. Pro výzkum osvojování češtiny mohou být zásadní inspirací a vzorem výzkumy věnované osvojování slovenštiny slovensky mluvícími dětmi, zejména výzkumné práce tzv. prešovské skupiny kolem D. Slančové (Ibid., s. 11–15). Výzkumné práce této skupiny jsou zaměřeny zejména na sledování osvojování slovní zásoby u nejmenších dětí. Takto zaměřené výzkumy se zabývají slovy plnovýznamovými, protože slova neplnovýznamová se v prvních projevech dítěte nevyskytují. Jakýsi předstupeň prvních slov, tzv. protoslova, zkoumala např. J. Kesselová. S výzkumy slovní zásoby u dětí zaměřené na její složení nebo rozsah mohou být využity k identifikaci různých odchylek ve vývoji osvojování jazyka. Malá slovní zásoba může např. signalizovat zvýšené riziko dyslexie (Ibid., s. 49–51).

Co se týče zkoumání slovní zásoby žáků, je téměř nemožné zachytit přesně a důsledně její rozšiřování. Mezi žáky bývají značné individuální rozdíly a na vývoj a rozvoj jejich slovní

zásoby působí těžko postižitelné vlivy. Z toho důvodu nejsou v našem prostředí dosud vypracována metodika výzkumu, ani nejsou určeny přesné kategorie pro rozbor mluvených a písemných projevů. Snadnější je sledovat např. vývoj projevů po stránce pravopisné nebo stylistické, nebo je srovnávat s projevy žáků jiných škol či vyšších ročníků (Kala, 1989, s. 13).

Kala a Benešová ve svém výzkumu orientovaném na písemné projevy žáků zkoumali zejména schopnost přizpůsobit slovní zásobu danému úkolu. Zaměřili se na to, co žák při zadané slohové práci dokáže ze své slovní zásoby realizovat. Žákům 6.–9. ročníků byl předložen obraz zimní krajiny, ze slohových útvarů byl vybrán popis proto, že vede k přesnému pozorování skutečností a hodnocení. Při popisu obrazu nebylo nijak nutné používat neběžné výrazy, odborné termíny nebo obtížná slova. Zkoumány byly také faktory ovlivňující rozvoj vyjadřování: věk, pohlaví, prospěch a prostředí, ve kterém žijí, zde bylo zohledněno i dosažené vzdělání rodičů a příznivost rodinného prostředí (Ibid., s. 19–21).

Výsledky tohoto výzkumu popíšeme pouze z hlediska tématu naší práce, slov archaických a historických. Překvapivým zjištěním Kaly a Benešové byla skutečnost, že žáci v písemných pracích používali zastaralá slova a větné obraty, např. *kabátec*, *vůkol*, *jest*. Autoři výzkumu za touto skutečností viděli vliv jazyka starší literatury, tento vliv považovali autoři za „*ne příliš příznivý*“ (Ibid., s. 54). Výzkum ukázal, že tato slova volili žáci 8. a 9. ročníků, a to pouze žáci výborní a průměrní z prostředí, kde jejich rodiče dosáhli vzdělání vyššího než základního kromě vysokoškolského. Oproti tomu žáci z prostředí, kde má alespoň jeden rodič ukončené vysokoškolské vzdělání, slova archaická nevolili a „nalezi snad protiváhu v literatuře moderní, kterou měli doma k dispozici“ (Ibid., s. 55).

Je nutné si uvědomit, že výzkum byl prováděn před 30 lety a prostředky, podmínky i názory nelze srovnávat s dnešním kontextem. Je ovšem zajímavé, povšimnout si postoje Kaly a Benešové k vlivu starší literatury na slovní zásobu žáků. Autoři výzkumu směřují spíše k literatuře modernější a jazykovým prostředkům běžně užívaným a vliv literatury starší označují za nepřínivý, stejně tak i výskyt archaismů.

V dnešní době jsou spíše protichůdné tendence, které mají za cíl žáky ve čtení starších textů podporovat, se slovy zastaralými, knižními nebo méně běžnými a jejich synonymními prostředky novějšími je seznamovat a jejich zájem o ně vzbuzovat a udržovat. Např. čítanky z nové generace nakladatelství Fraus jsou příkladem takových snah (Šebesta, 2016, 2018, 2019).

### **3. METODOLOGICKÁ ČÁST**

Cílem této části je zmapovat postavení archaismů a historismů ve výuce českého jazyka a literatury na nižším stupni víceletého gymnázia, v kurikulárních dokumentech a v učebnicových řadách. Dále znalost žáků a jejich postoj k této vrstvě slovní zásoby.

#### **3.1. STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK**

Pro naši diplomovou práci byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. V jaké míře se zmiňují/uvádějí archaismy a historismy jako předmět výuky v základních kurikulárních dokumentech, v učebnicích českého jazyka a čítankách určených pro 2. stupeň základních škol a víceletá gymnázia?
2. Ovlivňuje věk žáka znalost archaismů a historismů a jejich porozumění?
3. V jaké míře zařazují vyučující nižšího gymnázia učivo o archaismech a historismech do hodin českého jazyka?

#### **3.2. STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ A OČEKÁVÁNÍ**

1. Výskyt archaismů a historismů v textu žákům ztěžuje porozumění a znepríjemňuje četbu.
2. Žáci jsou schopni odvodit významy daných lexému z textu.
3. Porozumění a znalost archaismů a historismů roste s věkem, 15letí žáci mají větší znalosti než žáci 12letí.

#### **3.3. METODY UŽITÉ PŘI ZKOUMÁNÍ**

Pro naši diplomovou práci byly stanoveny tyto metody práce:

1. Podrobná analýza kurikulárních dokumentů.
2. Podrobné čtení vybraných řad čítanek a učebnic českého jazyka s ohledem na zkoumanou problematiku.
3. Dotazník pro žáky nižšího gymnázia.

Dále jsme zamýšleli použít metodu interview. Krátkým rozhovorem s vyučujícími jsme chtěli zjistit jejich postoj k naší zkoumané látce, způsob, jakým tuto látku vyučují a jejich zkušenosti se znalostmi této vrstvy slovní zásoby žáků. Bohužel jsme se setkali s neochotou

ze strany vyučujících, tuto metodu jsme tedy nemohli použít a náš výzkum je ochuzen o názory a postoje vyučujících k námi zkoumané látce.

### **3.4. STANOVENÍ ZKOUMANÉHO VZORKU**

Dotazníky byly zadávány v papírové podobě do čtyř tříd nižšího víceletého gymnázia. Bylo rozdáno 120 dotazníků, zpět jsme získali dotazníky od celkem 98 žáků.



## 4. ANALÝZA

### 4.1. ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

V této kapitole popíšeme, jakým způsobem jsou slova s časovým příznakem zachycena v kurikulárních dokumentech. Analyzovali jsme Vzdělávací program Základní škola, který dnes již není aktuální. Dále Rámcový vzdělávací program pro základní školy, který tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Standardy RVP ZV, které stanovují minimální cílové požadavky na vzdělání. Jako poslední jsme analyzovali školní vzdělávací program gymnázia, na kterém bylo prováděno dotazníkové šetření.

#### 4.1.1. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Vzdělávací program *Základní škola* schválilo MŠMT 30. 4. 1996. V roce 2004 se přestal využívat, protože se změnil systém kurikulárních dokumentů. Do naší analýzy byl tento program zařazen z toho důvodu, abychom popsali zachycení slovní zásoby a její vrstvy s časovým příznakem ve vzdělávacím programu starším, který byl užíván před změnou systému kurikulárních dokumentů.

Specifické cíle předmětu Český jazyk jsou v toto programu rozděleny na 3 části, a to na část jazykovou nazvanou Český jazyk, na část Psaní a na část Čtení a literární výchova, která se od 6. třídy mění na část nazvanou pouze Literatura.

V jazykové části se výuka zaměřuje na několik oblastí, které jsou blíže popsány a specifikovány. Jedna z těchto oblastí si klade za cíl, aby žáci poznávali bohatost českého jazyka a jeho slovní zásoby. Zde se vzdělávací program velmi obecně dotýká vrstvy slovní zásoby s časovým příznakem, slov zastaralých a historismů, tedy tématu naší práce a předmětu zkoumání.

Na následujících stranách vzdělávacího programu je učivo rozděleno do třech výše zmíněných oblastí podle třídy prvního a druhého stupně a okomentováno požadovanými výstupy daného ročníku. Slova zastaralá a zastarávající jsou zařazena do 9. ročníku k tématu obecné výklady o jazyce, konkrétně k vývoji jazyka. Jako způsob výuky je zde navržena „*práce s různými ukázkami textu literatury starší a současné*“ (Vzdělávací program Základní škola, 2001, s. 31). Avšak konkrétní termín archaismus, historismus, slovo zastaralé nebo zastarávající v tomto programu nenajdeme, a nezbyvá nám tedy než si zařazení tohoto tématu do širších okruhů a kapitol domyslet.

V roce 2004 se změnil systém kurikulárních dokumentů, které jsou dnes tvořeny na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou tvořeny na základě RVP. Podle nich se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

#### 4.1.2. RVP ZV

Do vzdělávací soustavy České republiky byl v roce 2004 zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Principy těchto dokumentů jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a také jsou součástí zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), ze kterého vycházíme v této diplomové práci a který popisujeme, byl upraven a aktualizován v březnu roku 2017, od září stejného roku vešel v platnost. Úpravy vycházely z novely Školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), z požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018. Tento vzdělávací program vychází z původní verze RVP ZV, která vešla v platnost 1. 9. 2005. V tomto období, kdy vzniká tato diplomová práce, prochází Rámcové vzdělávací programy opět aktualizací a úpravami.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je učivo o archaismech a historismech zahrnuté v části C, ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně v kapitole *Český jazyk a literatura*. Část C podává informace o pojetí základního vzdělávání a o jeho cílech. Popis pojetí základního vzdělávání je rozdělen na 1. a 2. stupeň a podává velmi stručné a obecné informace o tom, kam výuka směřuje a čeho se snaží dosáhnout. Mírně podrobnější popis nalezneme v další podkapitole, která se věnuje cílům základního vzdělávání, které má žákům „pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání“ (RVP ZV, 2017, s. 8).

Klíčové kompetence je pojem označující souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti. Mají nadpředmětovou povahu, vzájemně se prolínají a doplňují. Osvojení těchto kompetencí je složitý proces, začíná již v předškolním vzdělávání a zdaleka není ukončen s koncem základní školní docházky, postupně se rozvíjí i ve středoškolském vzdělání a dotváří se v průběhu života jedince (Ibid. s. 10).

Rámcový vzdělávací program je dále v části C rozdělen do devíti *Vzdělávacích oblastí*, ty jsou tvořeny vždy jedním, nebo více vzdělávacími obory. Pro náš obor a téma této diplomové práce je podstatný vzdělávací obor Jazyk a jazyková komunikace, do kterého spadá předmět Český jazyk a literatura. Tato vzdělávací oblast zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, neboť k všeobecné vyspělosti absolventa základní školy patří dobrá úroveň jazykové kultury.

Téma archaismů a historismů se nachází v části C, na straně 23. Se základy této látky se žáci seznamují na druhém stupni. Podle RVP ZV pro oblast český jazyk a literatura žák *„rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh“* (RVP ZV, 2017, s. 23). Také *„rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití“* (Ibid., s. 23). Tyto výstupy můžeme vztáhnout také na archaismy a historismy, ale vymezení tohoto učiva podle RVP ZV je velmi obecné. Záleží na každém pedagogovi, jak se na tuto látku zaměří, do jaké míry ji žákům představí a rozebere ji s nimi. V praxi žáci získávají o jednotlivých vrstvách slovní zásoby pouze základní informace.

#### **4.1.3. STANDARDY PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Standardy pro základní vzdělávání je dokument, který vychází z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. Představují minimální cílové požadavky na vzdělání. Jejich smyslem je napomáhat školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání. Očekávané výstupy jsou pomocí indikátorů konkretizovány a doplněny o ukázky ilustrativních úloh. Žádné z těchto ilustrativních úloh či indikátorů neobsahují námi zkoumanou část slovní zásoby, slova archaická a historická.

#### **4.1.4. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

Školní vzdělávací programy (ŠVP) představují konkrétní realizace Rámcových vzdělávacích programů uzpůsobené pro konkrétní školu. Jsou vytvářeny pedagogickými zaměstnanci každé školy v České republice, schvaluje je a vydává ředitel školy. Měly by být veřejně přístupné.

Školní vzdělávací program školy, na které byl realizovaný výzkum pro tuto diplomovou práci, vešel v platnost 1. září 2017. Program, z kterého pro tuto práci čerpáme, je

program pro nižší ročníky osmiletého gymnázia v denní formě studia. Je zpracován v souladu s RVP ZV pro 6.–9. ročníky. Je veřejně přístupný na webových stránkách toho gymnázia.

Vyučovací předmět Český jazyk a literatura má časovou dotaci 4 hodiny týdně v každém ročníku. Téma „slovní zásoba“, které je zastřešující látkou pro naši výzkumnou oblast archaismů a historismů, je zasazeno do 2. a 4. ročníku, tedy sekundy a kvarty. Žák podle očekávaných výstupů v ŠVP ZV „rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesené významy pojmenování, zvláště ve frazémeh. Aplikuje znalosti o slovní zásobě, roztrídí slovní zásobu, orientuje se ve způsobu tvoření slov.“ Dále zde nalezneme návrh konkrétního učiva: „slovní zásoba a tvoření slov, slovní zásoba a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova ...“ Dále tuto látku můžeme najít v dalším obecně popsaném návrhu učiva jako „slovní zásoba I (slovní zásoba a tvoření slov)“ a „slovní zásoba II (slovní zásoba a její jednotky, význam slova, slohové rozvrstvení slovní zásoby)“.

Konkrétní zpracování slovní zásoby s časovým příznakem není nijak blíže specifikováno. Termíny jako archaismus, historismus, neologismus nebo obecně slova s časovým příznakem v tomto ŠVP nenalezneme. Jediný pojem, který nás odkazuje k tématu naší diplomové práce, ke slovům zastaralým, je velmi obecný, nadřazený pojem „slovní zásoba a její vrstvy“. Záleží tedy na vyučujícím, jak látku zastaralých slov žákům představí a nakolik se jí bude věnovat.

## **4.2. ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNICOVÝCH ŘAD A ČÍTANEK**

Pro praktickou část naší diplomové práce jsme pečlivě analyzovali vybrané učebnice používané ve výuce českého jazyka a literatury na nižších gymnáziích. Cílem naší analýzy bylo vyhledat a popsat zpracování vrstvy slovní zásoby s časovým příznakem. Konkrétně tedy výklady a cvičení zaměřené na slova zastaralá, archaismy a historismy. V našem zkoumání jsme se zaměřili jak na zastaralé lexikální jednotky, tak i na zastaralé gramatické tvary slov.

Pro naši analýzu jsme vybírali takové učebnicové řady, které mají platnou doložku MŠMT a které se v dnešní době používají ve výuce na nižším gymnáziu. Zkoumání jsme podrobili učební materiály vydané nakladatelstvím Fraus, Nová škola a Nová škola – DUHA, SPN a Taktik, zejména tedy učebnice a čítanky.

#### 4.2.1. NAKLADATELSTVÍ FRAUS

Učebnice ČJ nakladatelství Fraus spolu s čítankou, pracovním sešitem, příručkou učitele k učebnici i čítance, elektronickou učebnicí a CD s audionahrávkami k učebnici tvoří ucelenou řadu učebnic pro vzdělávací obor český jazyk a literatura. Celá tato řada má schvalovací doložku MŠMT. Na zpracování učebnice se podílela řada autorů v čele se Zdeňkou Krausovou. Řada prošla v minulých letech proměnou, výukové materiály byly upraveny a dostaly přívlastek „nová generace“. Nová generace je aktualizací původní řady učebnic, reflektuje požadavky učitelů z praxe, moderní trendy ve výuce a posiluje zapojení průřezových témat. Do učebnic byla např. přidána souhrnná cvičení pro procvičení a upevnění látky, úlohy byly odstupňované podle obtížnosti. Do 8. a 9. ročníku byla zařazena korpusová cvičení, všechny učebnice byly doplněné o odkazy do interaktivní učebnice. Dále byly do učebnic zařazené moderní texty orientované na rozvoj komunikační kompetence a doplněné o úlohy zaměřené na práci s textem, na porozumění textu a posílení čtenářské gramotnosti. Učebnice také nově obsahuje testová cvičení na rozvoj kritického myšlení podle Standardů ZV. Po grafické stránce učebnice získaly zcela novou a atraktivnější podobu.

Nejen učebnice, ale i řada čítanek prošla úpravami a velkými změnami. Čítanky z nové generace jsou zcela novou řadou, nevycházejí z řady původní. Autorsky se na nich podílel kolektiv autorů v čele s Karlem Šebestou, všechny vydané díly mají schvalovací doložku MŠMT. Čítanky reflektují moderní trendy ve výuce literární výchovy a podporují čtenářskou gramotnost. Texty v nich obsažené mají přiměřený a vhodný rozsah pro práci v hodině. V naší diplomové práci budeme vycházet z této nové, aktualizované řady učebnic „nová generace“.

Učebnice českého jazyka 6 byla naposledy vydána v roce 2016. Ve stejném roce byla také vydána čítanka s názvem „nová generace“ a o rok později k ní vyšla příručka pro učitele.

Učebnice českého jazyka 7 poprvé vydána v roce 2013. V roce 2018 byla vydána čítanka z nové generace a příručka učitele.

Učebnice českého jazyka 8 vyšla poprvé v roce 2014. Čítanka pro tento ročník z nové generace byla vydána na počátku tohoto roku, tj. roku 2019. Příručka učitele k čítance ještě vydána nebyla.

Učebnice českého jazyka 9 vyšla v roce 2019 již popáté. Čítanka pro 9. ročník z edice nová generace by měla být dokončena pro školní rok 2020/2021. Z toho důvodu jsme analyzovali dosud jedinou čítanku nakladatelství Fraus vydanou poprvé v roce 2007 a naposledy roku 2011.

#### 4.2.1.1. 6. ROČNÍK

Učebnice pro tento ročník je zaměřena zejména na oblast tvarosloví a syntaxe, dále pak na základy z oblasti slohu a komunikace. Jednou z kapitol učebnice je téma jazykovědy a jejích složek a téma rozvrstvení národního jazyka, kde se žáci učí rozlišit mezi jazykem spisovným a nespisovným, dále v rámci jazyka nespisovného mezi obecnou češtinou, nářečím, slangem či argotem. Výuka vrstvy slovní zásoby s časovým příznakem do tohoto ročníku nepatří, žáci se s touto látkou seznamují až o rok později. V učebnici se tedy tato látka netematizuje a žádnou zmínku o slovní zásobě a jejích vrstvách v ní nenajdeme.

Jednotlivé kapitoly čítanky jsou nazývány jako různá „putování“, což symbolizuje dlouhý proces osvojování si čtení a všech jeho složek, jako je porozumění, vlastní hodnocení textu, následná práce s textem či využívání textu jako učebního materiálu. Pokud toto chce žák zvládnout, musí podle autorů učebnice „*umět textem putovat*“ (Šebesta, 2016, s. 6). A právě učebnice má být pro žáka pomocníkem k tomu dosáhnout všeho výše zmíněného.

Ačkoliv se v tomto ročníku žáci neučí o vrstvě slovní zásoby s časovým příznakem, objevují se v čítankách otázky a cvičení tematizující slova zastaralá, neboť čítankové texty taková slova zcela přirozeně obsahují. Látku, kterou tato diplomová práce zkoumá, autoři nejčastěji označují jako *porozumění méně běžným výrazům*. Velkou výhodou této řady čítanek je to, že jsou texty doplněné o poznámky, vysvětlivky, úkoly, otázky a odkazy k dalším zdrojům informací jak tištěným, tak i elektronickým.

Velmi zajímavou a vysoce funkční součástí čítanek jsou poznámky pod čarou, které bychom mohli také nazývat vysvětlivkami či slovníčkem. Tyto vysvětlivky jsou připojeny téměř ke každému textu v čítance, jsou velmi přehledné, motivují žáky k práci a k dalšímu čtení, hledání faktů a souvislostí. Jejich nejdůležitější funkcí je to, že žákům usnadňují porozumění textu. Ve slovníčcích žáci naleznou výrazy nejčastěji knižní a básnické, nebo i zastaralé, které autoři nahradili synonymními výrazy pro žáky srozumitelnými.

Vysvětleny jsou žákům také šlechtické či církevní hodnosti, např. „*vévoda – titul příslušníka vyšší šlechty, pochází z označení vojevůdce-vojevoda*“ (Šebesta, 2016, s. 16), nebo je zde uvedena výslovnost cizích výrazů, či jmen literárních hrdinů „*science (čti sajens) – ang. věda, fiction (fikšn) – fikce*“ (Ibid., s. 54). Ve slovníčku nalezneme také upřesňující informace vztahující se k zeměpisným jevům „*Tichomoří – oblast Tichého oceánu (Pacifiku)*“ (Ibid., s. 57) či „*Sussex (čti sasex) – hrabství na jižním pobřeží Anglie*“ (Ibid., s. 69) a k reálným historickým osobám či událostem „*René Descartes (čti dekárt, 1596-1650) –*

*francouzský filozof, obecně známá je jeho věta Cogito ergo sum (Myslím, tedy jsem)*“ (Ibid., s. 152).

Nicméně obsahem našeho zkoumání byla slova zastaralá, která ve vysvětlivkách pod čarou nalezneme také. Nejčastěji se zde objevují výrazy archaické či knižní, např. „*komoň – kůň*“ (Ibid., s. 16), „*rab – otrok*“ (Ibid., s. 76) nebo v úryvku z dopisu Boženy Němcové „*kamizola – krátký kabát, zde svěřací kazajka*“ (Ibid., s. 197).

Dále se v čítance objevuje mnoho otázek a úkolů, které jsou zaměřeny na zastaralá slova či zastaralé podoby slov. Zcela přirozeně se takové otázky a úlohy vyskytují u textů našich literárních klasiků 19. století a 20. století. V následujících odstavcích se pokusíme některé takové příklady otázek zaměřených na tuto vrstvy slovní zásoby popsat.

Autoři této čítanky se ve velkém množství úkolů věnují zastaralým výrazům a jejich porozumění žáky. Úkoly směřují jak na znalost těchto slov, tak i na pocity žáků z výskytu zastaralých slov v textu. Otázky nutí žáky se zamyslet, kde se s takovými slovy mohou setkat, jakou tato slova plní funkci a v neposlední řadě se mnoho úloh věnuje otázkám významu těchto slov a jejich synonymním protějškům.

V první kapitole „Putování domovem“, v podkapitole „Putování k velkým českým básníkům“ věnované Karlu Hynku Máchovi a jeho Máji se objevuje úkol, ve kterém mají žáci nalézt v textu všechny neobvyklé jazykové prostředky a posoudit, jak na ně působí a zda je ruší při čtení. Tento úkol rozvíjí schopnosti porozumět méně obvyklým jazykovým prostředkům, uvědomit si jejich funkci v textu a kriticky zhodnotit vlastní čtení a problémy plynoucí z neporozumění. Další zajímavý úkol věnovaný problematice, kterou se v této diplomové práci zabýváme, se nachází ve stejné kapitole. Žáci zde mají za úkol vysvětlit několik slov nebo slovních spojení, např. „*neshledal na nich vady, nabyla veselé mysli, mínila, nájezdník*“ (Ibid., s. 25). Tyto výrazy mají nahradit běžnějšími výrazy a porovnat je s originály, poté se mají zamyslet nad tím, jaká verze slov je působivější. Tato úloha je opět zaměřena na porozumění méně obvyklým výrazům, velmi funkční je ta část otázky, kde žáci mají pozorovat působivost těchto slov v beletristickém textu. Mohou dospět k názoru, že ačkoliv je čtení textů s málo běžnými výrazy obtížnější a mají problémy s porozuměním, jsou texty s těmito výrazy působivější, autentičtější a určitá námaha vynaložená k pochopení a ke čtení takovýchto textů patří a není zbytečná. Upravený text, kde se zastaralá slova nahradila běžnějšími výrazy, je sice pro žáky snadnější jak na čtení, které je pak rychlé, tak i na porozumění. Ztrácí však dobový nádech, ničím se nevymyká a narušuje záměr i autenticitu autora. Tyto otázky jsou v čítance velmi vhodně zvolené, snaží se v žácích budovat vztah

k starším textům, umět ocenit jejich jinakost, nebát se jejich čtení a dokázat si s takovými texty poradit.

V kapitole „Putování za mrazem zádech“ se na straně 129 objevuje hned několik otázek a úkolů, které jsou zaměřené na porozumění zastaralým výrazům. Otázky se vztahují k baladě Karla Jaromíra Erbena Svatební košile, žáci se zde mají zamyslet nad významem neobvyklého vyjádření, slovního spojení *jen ustaň málo v pospěchu*. Toto slovní spojení vychází z úryvku balady, žáci tedy mají za úkol vysvětlit význam s oporou o kontext. V dalším úkolu mají žáci najít v textu slova a slovní spojení, která nejsou v dnešní češtině obvyklá. Na většinu těchto slov upozorňují vysvětlivky pod textem, může se ale stát, že žáci budou uvádět další výrazy, protože je text jazykově náročnější. Tento úkol má ověřit a zajistit porozumění. Příručka učitele předkládá návrh pro skupinovou práci, kde by žáci hledali významy slov ve slovnících, např. SSJČ a SSČ.

Další úkol vztahující se k porozumění slovům zastaralým nalezneme na straně 171 věnované Karlu Poláčkovi a jeho dílu Bylo nás pět v kapitole nazvané „Putování mezi dětstvím a dospělostí“. Žáci zde mají za úkol vyhledat v textu neobvyklé výrazy a tvary slov, nahradit je synonymními slovy běžně užívanými a pozorovat originální a upravený text. Poté mají zhodnotit, co se s textem stalo, co se změnilo z hlediska čtenáře. Většinou jde o příznakové užití knižních prostředků (např. pročež, kořit se), neobvyklé je v tomto případě i významově neadekvátní užití slovesa vynalézt ve smyslu vymyslet.

Obdobné úkoly zaměřené na vyhledání výrazů, jejich substituci a pozorování vzniklých změn jsou do této čítanky zařazovány velmi často. Většinou jde ale o slova knižní, neboť se slovy zastaralými jako takovými, s archaismy a historismy, jsme se v této čítance setkali velmi zřídka. Čítanka používá pro tuto vrstvu slovní zásoby pojmenování jako *neobvyklé výrazy* či *neběžná pojmenování*. Je to však logický krok, neboť se dle RVP ZV žáci s konkrétním termínem archaismus a historismus seznamují až o rok výš, v 7. ročníku nebo v sekundě osmiletých gymnázií. Tato čítanka žáky na látku o vrstvě slovní zásoby s časovým příznakem připravuje, předkládá jim synonymní pojmenování ve slovnících. Nutí je si uvědomit skutečnost, že se jazyk vyvíjí, že určité jazykové prostředky zastarávají, jsou nahrazovány novějšími výrazy nebo se již neužívají. Žáci se seznamují s jejich neobvyklostí, snaží se popsat jejich užití a skrze to jejich funkci, kterou ve starších textech tato slova plní.

Další zajímavý úkol, který jsme v čítance našli a který reflektuje odlišnosti mezi starším a současným jazykem, se nachází na straně 197. Tato strana je věnována Boženě Němcové a jejím dopisům. Žáci zde mají za úkol nalézt v úryvcích z dopisů slova, které se dnes užívají ve stejném významu, ale píšou se jinak. Tuto formální odlišnost můžeme nalézt



u mnoha slov v textu použitých, např. *listek-listek*, *kdož-kdo*. Žáci se skrze tento praktický úkol seznamují s vývojem jazyka, zejména s vývojem a změnami jeho formální stránky. V dalším podobně zaměřeném úkolu mají žáci nalézt vyjádření, které by dnes nepoužili, ale kterým rozumí. Příručka učitele pak v řešení uvádí např. tato slova: *luzný-přívabný*, *trud-trápení*, *libost na-záliba* v. Všechna tato slova mají žáci vysvětlené ve slovníčku, kdyby tomu tak nebylo, žáci by zřejmě nebyli schopni úkol vykonat, neboť by význam slov neznali a nemohli by posoudit, zda se dnes stále nepoužívají.

V této čítance, v doprovodných úkolech nebo vysvětlivkách, jsme našli také přesně taková slova, která jsme zkoumali v našem dotazníkovém šetření. Např. se slovem *horlivý* (*horlivě*) ve významu zaujatý či zanícený mají žáci za úkol pracovat na straně 42. Mají vysvětlit, co slovo znamená a uvést co nejvíce slov příbuzných. Úloha se vztahuje k předchozímu textu, kde bylo toto slovo použito, žáci se při řešení úkolu mohou vrátit do textu, kde jim může pomoci kontext věty, ve které je slovo použito. Součástí úkolu jsou také další slova, *luna* a *chyše*, ty ale označujeme spíše jako slova básnická než zastaralá. Žáci mají vysvětlit, co slova znamenají, uvést jejich synonyma a zapřemýšlet nad tím, v jakých textech se daná slova nachází. Celá úloha je velmi funkční, nutí žáky si uvědomit výskyt daných slov a z toho plynoucí funkci těchto slov v textu. Autoři učebnice si jsou vědomi toho, že tato slova nemusí patřit do aktivní slovní zásoby žáků 6. třídy. Proto se je snaží přimět k zamyšlení se nad významem slov a k uvedení jejich synonymních protějšků, které jsou pro žáky blízké a které aktivně používají.

Dalším takovým námi zkoumaným slovem, které jsme v čítance našli zmíněné, je výraz *sinalý* ve významu mrtvolně bledý, na straně 62. Zde je slovo vysvětlené jako velmi bledý. Toto slovo se objevuje ve vysvětlivkách pod textem, se slovem se nijak dále nepracuje. Bylo autory učebnice vyhodnoceno jako slovo, které žákům nemusí být známé a které by jim mohlo způsobovat potíže při čtení a porozumění textu. Proto jej opatřili vysvětlivkou, která slouží k vysvětlení významu slova. S výrazem *zesinat* se žáci setkají dále na straně 77 v ukázce z knihy Svatopluka Čecha *Nový epochální výlet pana Broučka*, tentokrát do 15. století. Slovo se zde objevuje opět ve vysvětlivkách pod textem, nyní je zde uvedeno ve tvaru slovesném a význam je vysvětlen jako „zblednout“. S výrazem se ještě dále pracuje v otázkách, které se vztahují k textu. Žákovi je zde položena otázka „*Pan Brouček zesinal jako mrtvola. Co se panu Broučkovi stalo? Jak bys to vyjádřil/a jinak?*“ Autoři zde ověřují paměť žáků, zda si význam slova zapamatovali z předchozího textu ze strany 62, nebo pozornost, zda při čtení využívají slovníček pojmů a význam slov si zde ověřují.

#### 4.2.1.2. 7. ROČNÍK

První stránky učebnice jsou věnovány opakování látky ze 6. ročníku. Další kapitola je nazvaná „Nauka o významu slov“ a pro naše zkoumání je klíčová. Nejdříve se zde žáci seznamují s podkapitolou věnovanou významu slov, dále slovům jednoznačným a mnohoznačným, poté následuje podkapitola věnovaná slovu, souslovím a rčením. V další podkapitole se žáci seznámí s termíny synonymum a homonymum, dále se slovy citově zabarvenými, s odbornými názvy – termíny a, na straně 29, se slovy s časovým příznakem. Tato látka je v učebnici zařazena až na samý závěr kapitoly o nauce o významu slov a je jí věnováno půl strany. Nalezneme zde teoretické vysvětlení archaismů, historismů a neologismů, u každé skupiny slov jsou žákům představeny příklady. Dále následují dvě cvičení věnovaná této látce. Žáci zde mají za úkol rozlišit uvedený seznam slov na archaismy, historismy a neologismy a upřesnit jejich věcný význam. Autoři učebnice v zadání dodávají, že na tomto cvičení mají žáci pracovat společně s vyučujícím, neboť si jsou vědomi skutečnosti, že žáci nebudou sami znát významy všech uvedených slov. Slova jsou zde uvedena izolovaně, jsou oproštěná od větného kontextu, žáci tedy význam slova buď znají, nebo neznají. Není zde jiný klíč, podle kterého by mohli k významu slova dojít, proto je tento úkol představený jako společná práce žáků s učitelem. Další úkol se vztahuje opět k tomu seznamu slov, žáci mají za úkol nalézt neologismy, které se vzhledem k rychlému technickému a společenskému vývoji mění v historismy. Na tomto cvičení si mají žáci uvědomit proměnlivost a nestabilitu slovní zásoby s časovým příznakem, která je dána především změnami ve společnosti a jejím vývojem. Učitel by zde měl žáky seznámit s faktem, že slova postupně vznikají a zanikají, že mohou být vytlačována pojmenováními novějšími a že se nová slova ve slovní zásobě nemusí udržet a stát se její součástí, ale mohou být nahrazeny výrazy ještě novějšími nebo zcela zaniknout.

Na následující straně nalezneme souhrnná cvičení, která mají za úkol shrnout a opakovat nabyté znalosti z kapitoly Nauka o významu slov. Objevují se zde úkoly zaměřené na synonymní a antonymní tvary slov, na fráze a ustálená slovní spojení, na slova jednoznačná a mnohoznačná nebo na opakování slovních druhů. Žádné cvičení zaměřené na slova s časovým příznakem není do souhrnného opakování zařazeno.

V čítance pro 7. ročník jsme našli obdobné úkoly, které jsme popisovali v čítance pro 6. ročník. Autoři zde volí podobná zadání otázek a úloh, která cílí na vyhledání zastaralých slov v textu, na znalost jejich významu a jejich synonymní podoby z dnešní češtiny nebo na jejich funkci v textu.

Na začátku každé kapitoly se v Příručce učitele uvádí různá doporučení a rady pro práci s učivem nebo cíle jednotlivých kapitol. Jeden z cílů, který si klade první kapitola *Hledání kořenů české státnosti*, je „rozvinutější dovednost číst starší i staré texty obecně“ a „(...) jak se vyrovnat s neznalostí některých výrazů, tvarů či konstrukcí“ (Šebesta, 2018, s. 16). Nalezneme zde také popis mezipředmětových vztahů, jsou v něm uvedeny termíny a pojmy, které se vztahují k různým školním předmětům a které se v dané kapitole objevují. V tomto popisu jsme mnohokrát našli pojmy *slova zastaralá, zastarávající, knižní, historismy, jejich význam, knižní a archaizující tvary slov*, konkrétně v úvodu kapitoly 1, 4, 8 a 10. V těchto kapitolách je tedy pravděpodobné, že se setkáme s úkoly a otázkami vztahujícími se právě k oblasti našeho zkoumání.

Nyní se pokusíme některé z těchto úkolů a otázek popsat. Na straně 10 čeká na žáky úkol vztahující se k textu o Zlaté bule sicilské, kde mají vypsát všechny jazykové jevy, které „*dodávají textu starobylé zabarvení*“ (Ibid., s. 10). V textu žáci mohou nalézt, hned několik jazykových rysů, které textu dodávají starobylý nádech, např. archaické tvary, zejména přechodníky přítomné a minulé, archaické lexikum a konstrukce nebo knižní tvary substantiv. Např. *přihlížejíce, učiniv, přeslavné služby oddanosti, těšit se něčemu nebo nástupcové*. Příručka učitele k čítance uvádí, že by učitel měl u žáků ověřovat porozumění archaickým a knižním výrazům.

Další úkol vztahující se k zastaralým slovům jsme našli na straně 19., kde žáci pracují s textem Vladislava Vančury. Zadání zní takto: „*Najdi v textu méně obvyklé výrazy. Vysvětli, jak na tebe působí. Co by se změnilo, kdybychom je nahradili výrazy neutrálními, běžnými?*“ (Ibid., s. 19). Žáci v textu vyhledávají jak lexikální, tak i méně běžné tvary, slovní spojení či konstrukce nebo obrazná vyjádření. Zejména ta část, kde se mají žáci zamyslet nad působením zastaralých slov, vede žáky k pochopení, že neobvyklé jazykové prostředky text ozvláštňují a zvyšují jeho působivost, a to u Vančurových textů především.

Na 38. straně se k textu Pražské pověsti Adolfa Weiniga vztahují dva úkoly, které jsou zaměřeny na porozumění méně běžným výrazům z textu. Žáci zde mají za úkol vysvětlit, co znamená slovo *neměl již stání* a význam vyjádřit jinak. V dalším úkolu mají nahradit sloveso *seznal* jiným slovesem stejného významu.

Další úkoly tematizující zastaralý jazyk jsme našli na straně 41, kde se žáci seznamují s Karlem Klostermannem. K uvedenému úryvku je připojeno devět úkolů, čtyři z nich se alespoň částečně dotýkají naší zkoumané látky. Žáci se mají zamyslet, jak na ně působí jazyk ukázky, jinými slovy by měli určit stylové zabarvení jazyka úryvku. Úkol žáky vede k tomu, aby vyhledali příznakové prostředky a došli k závěru, že jde o jazyk

archaizující. Dále by měli popsat působení jazyka ukázky na jejich čtení a porozumění textu. Další otázka je zaměřena na transformaci a porozumění složitějším a mírně archaizujícím vyjádřením. Např. *Neopovažuj se, sic je po tobě veta.* (Ibid., s. 41). Následující otázka testuje porozumění méně běžným výrazům *arcilump* a *lotras*. Žáci mají pracovat s úryvkem, určit, ke kterým postavám se tyto výrazy vztahují, a nahradit je jinými výrazy s obdobným významem. Tento úkol opět testuje porozumění méně běžným výrazům. Posledním úkolem vztahujícím se k zastaralému jazyku je přeformulování druhého odstavce úryvku do současné češtiny. Žáci mají poté pozorovat, co se s textem stalo, co všechno se změnilo. Autoři učebnice se snaží, aby žáci se zastaralými jevy v textu pracovali co nejvíce, aby si všimli jejich větného kontextu, aby se zamýšleli nad jejich funkcí v textu, aby se snažili text převést do dnešní jazykové podoby a všimli si přitom změn, ke kterým došlo.

Poslední úkol vztahující se k zastaralé podobě slov, který popíšeme, se nachází na straně 93. Žák má v Platónově textu vyhledat tři infinitivy s různým zakončením a určit, která podoba je zastaralá. Principem tohoto úkolu je vyhledat konkrétní gramatické jevy, a to zastaralé tvary infinitivu. Žáci si musí uvědomit, jak vypadá infinitiv a jeho běžné zakončení a od této znalosti odvodit zakončení zastaralé.

V pracovním sešitě k učebnici jsme našli pouze jedno cvičení vztahující se k archaismům a historismům. Kapitoly v učebnici a pracovním sešitě jsou nazývány a řazeny stejně, tudíž se toto cvičení nachází ve stejně nazvané kapitole Nauka o významu slova. Ta je dále, stejně jako v učebnici, dělena na menší podkapitoly. Archaismy a historismy jako slova s časovým příznakem tvoří v učebnici samostatnou podkapitulu, v pracovním sešitě tvoří podkapitulu společně s odbornými termíny. Dohromady je jim věnována část 15. strany a strana 16, kde nalezneme celkem sedm různých cvičení. Pouze jedno se věnuje slovům s časovým příznakem, a to cvičení sedmé, poslední. Cvičení obsahuje několik na sebe nenavazujících vět, ve kterých mají žáci barevně označit „slova zastaralá/archaismy a slova historická/historismy“ (Krausová, 2013, s. 16). Žáci si zde zopakují znalost základních rozdílů mezi slovy archaickými a historickými a ověří si tuto znalost v praxi. Dále mají za úkol vysvětlit význam jednotlivých slov a ke slovům archaickým uvést synonymní protějšky z dnešní češtiny. Tato část se věnuje reálné znalosti významu slov s časovým příznakem a schopnosti nalézt každému výrazu synonymní výraz, který se používá v současné češtině. Posledním úkolem je vyhledání původu jednotlivých slov. Tento úkol žáky seznamuje s etymologií jednotlivých slov. Mohou se dozvědět spoustu zajímavých informací ohledně vzniku a vývoje slova po stránce tvarové i významové.

Za touto kapitolou je, stejně jako v učebnici, připojena dvoustrana se souhrnnými cvičeními, tam jsme nenalezli žádné úkoly tematizující slova archaická a historická.

#### 4.2.1.3. 8. ROČNÍK

Na začátek učebnice pro 8. ročník je zařazena kapitola, která opakuje učivo 7. ročníku. Cvičení, které by bylo zacíleno na opakování slov s časovým příznakem, se zde neobjevuje. Za opakováním následuje kapitola nazvaná Obohacování slovní zásoby, její úvodní část se věnuje rekapitulaci a procvičení toho, co již žáci o slovní zásobě znají. Právě v této části jsme našli cvičení zaměřené na archaismy a historismy. Jedná se o cvičení, kde žáci pracují s textem, ve kterém mají vyhledat archaismy, dále mají text převést do současné češtiny a na závěr se pokusit teoreticky vysvětlit pojmy archaismus a historismus. Žádná další cvičení zaměřená na zastaralá slova se v učebnici nenachází, v pracovním sešitě dokonce nenajdeme takovéto cvičení ani jedno.

Tato čítanka se od předchozích čítanek (Čítanka 6 a 7) liší, autoři již neřadili kapitoly podle tématu, ale rozhodli se pro chronologické řazení textů. Snaží se, aby žáci mohli sledovat postupný vývoj a proměny literatury od nejstarších dob až do konce 19. století. Rozdělení kapitol se tedy řídí podle literární historie, ne již podle témat textů. Stejně jako v předchozích čítankách této edice jsme i zde našli velké množství otázek a úkolů vztahujících se k slovům zastaralým, historickým či méně běžným a obvyklým, jako jsou slova s časovým příznakem v této edici nazývána. Stejně jako v čítankách pro ročníky předchozí se i zde setkáme se slovníčky, vysvětlivkami neboli poznámkami pod čarou, ve kterých, kromě výslovnosti cizích názvů a jmen či doplňujících zeměpisných a dějepisných poznámek, nalezneme také vysvětlené významy slov a slovních tvarů archaických, historických i knižních. Např. *rek – hrdina, dychtí – touží, chce, jsa zděšen – je zděšený, brva – řasa* (Šebesta, 2019, s. 21).

Na straně 45 si mají žáci vybrat tři věty z úryvku ze staročeského překladu cestopisu Milion Marca Pola a převést je do současného jazyka. Poté mají popsat, co všechno se změnilo. Obdobné úkoly zaměřené na transformaci zastaralého textu do současného jazyka, na popis vzniklých změn a jejich působení na žáka jsme našli v čítance mnohokrát. Dále např. na 139. straně, kde mají žáci vypsát z úryvku Psaní do Frankfurtu Františka Palackého výrazy a tvary pro dnešního čtenáře nezvyklé a nahradit je výrazy běžnějšími.

Dále jsme zde našli otázky a úkoly, ve kterých mají žáci zhodnotit jazyk ukázky, porovnat ho s podobou dnešního běžného jazyka a popsat jak a čím se od sebe tyto dvě

podoby odlišují. Na straně 143 se takto pracuje s ukázkou Strakonického dudáka aneb Hody divých žen Josefa Kajetána Tyla, žáci mají zhodnotit jazyk a popsat, čím se liší od současného jazyka.

Mnoho otázek je zaměřených na znalost a porozumění zastaralým, historickým a knižním slovům a na jejich náhradu synonymním vyjádřením z dnešní češtiny. Takovéto úkoly jsme našli např. na 100. straně, kde se pracuje se slovy *žalostivo*, *hoře*, *nyji*, na 101. straně mají žáci vysvětlit význam slov *kmet*, *vladyka*, *útroba*, *šváda* nebo také na straně 113 výrazy *uzřít* a *žal*.

Některé otázky vyžadují, aby žák pracoval s větným kontextem slova, např. na 175. straně se má žák pokusit odhadnout význam slovního spojení *spolek se sestoupil*. Poté má výraz nahradit vyjádřením jiným, bližším současnému jazyku.

V čítankách Nové generace jsme našli nejvíce otázek a úkolů zaměřených na slova s časovým příznakem v porovnání s čítankami ostatních analyzovaných nakladatelství. Převažují otázky, které zjišťují žákovu explicitní znalost významu daného slova. Otázky jsou vystavěny tak, že má žák za úkol vysvětlit, co určité slovo znamená. Tyto otázky jsou dále velmi často doplněny o další úkoly, ve kterých mají žáci nalézt příbuzné slovo k uvedenému slovu nebo zapřemýšlet od čeho je slovo odvozeno. Dále se v čítankách velmi často vyskytují úkoly, ve kterých má žák dané slovo, větu či celý text převést do současného jazyka. Většinou je v zadání uvedeno, aby žák text převedl do jazyka, který je dnes běžný, běžně užívaný. Mnoho otázek také cílí na pocity žáků z výskytu zastaralých či méně běžných slov v textu. Žáci mají za úkol zhodnotit jazyk úryvku nebo se zamyslet nad tím, jak na ně text se zastaralými výrazy působí a k jakým změnám dochází po transformaci do dnešního jazyka. V některých úkolech autoři žákům zastaralá či neběžně užívaná slova přímo nepředkládají, žáci je mají v textu sami vyhledat. A poté se zamyslet, jak jejich významu rozumí či nikoliv.

#### 4.2.1.4. 9. ROČNÍK

Na začátek učebnice je zařazena kapitola, ve které se opakuje učivo z 8. ročníku. V následující kapitole nazvané Slovní zásoba a její obohacování se otevírá téma věnované aktivní a pasivní slovní zásobě, způsobům obohacování slovní zásoby a slovům s časovým příznakem. Objevuje se zde výklad, který žákům připomíná to, co se již o slovech s časovým příznakem dozvěděli v předchozích učebnicích, tedy definice archaismů, historismů a neologismů, již se zde neuvádí žádné příklady. Za výkladem následuje cvičení, které obsahuje výčet několika izolovaných slov, žáci je mají za úkol rozdělit. Ke cvičení se

vztahuje také otázka, zda mezi výčtem slov naleznou žáci tři slova taková, která se v současné době rychle proměňují z neologismů v historismy. Stejný typ cvičení, pouze s rozdílným výčtem slov, se již objevil v učebnici pro 7. ročník.

Dále se v této kapitole objevuje ještě jedno cvičení, které je zaměřené na přídavná jména v běžné řeči málo obvyklá, např. „*pošetilý, marnotratný, nekalý, útlocitný, srdnatý, chrabrý, bodrý*“ (Krausová, 2015, s. 16). Žáci mají jejich význam vysvětlit pomocí synonym a slova užít ve větách. Ke cvičení se také váže otázka zapsaná na okraji textu, která zjišťuje, zda žáci vědí, kde si mohou vyhledat výklad významu slov.

V pracovním sešitě jsme našli pouze dvě cvičení, která testují žákovu znalost slov archaických a historických. První se nachází na 18. straně a vztahuje se k úryvku z Babičky Boženy Němcové, ve kterém mají žáci najít slova knižní, historismy, případně i archaismy. Další cvičení jsme našli na straně 23 v testových úlohách, které ukončují kapitolu Nauka o tvoření slov. Testové úlohy se skládají z deseti otázek s více odpověďmi, tzv. multiple choice otázky, na výběr mají žáci ze tří odpovědí a pouze jedna může být správná. První otázka zjišťuje znalost slova *komoň*, žáci se mají rozhodnout, zda je slovo komoň archaismus, historismus nebo neologismus.

Čítanka z edice Nová generace nebyla pro tento ročník ještě vytvořena, její dokončení je naplánováno na školní rok 2020/2021. Z toho důvodu jsme analyzovali dosud jedinou čítanku nakladatelství Fraus z roku 2011. V této čítance jsme nenalezli žádná cvičení nebo otázky, které by testovaly žákovu znalost slov s časovým příznakem. Doprovodné úkoly se vztahují zejména k porozumění textu, k charakteristice hlavních hrdinů nebo k literárně historickému kontextu díla či autora.

#### **4.2.2. NAKLADATELSTVÍ NOVÁ ŠKOLA A NOVÁ ŠKOLA – DUHA**

Nakladatelství Nová škola a Nová škola – DUHA vydávají ucelené řady učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Řada pro každý ročník obsahuje učebnici, pracovní sešit a čítanku. Všechny učebnice i čítanky jsou vytvořeny v souladu s RVP ZV a mají udělenou schvalovací doložku MŠMT. Našemu zkoumání jsme podrobili vždy nejaktuálnější vydání buď z nakladatelství Nová škola, nebo Nová škola – DUHA.

Učebnice pro 6. ročník, která vyšla v roce 2017 v nakladatelství Nová škola – DUHA, navazuje na řadu učebnic určených pro první stupeň základní školy. Všechny tyto řady

učebnic spadají pod edici nazvanou „Čtení s porozuměním“. Na tvorbě učebnice se podílel kolektiv autorů pod vedením Ivany Fabiánové. Tato učebnice je doplněna čítankou, která byla vydána v nakladatelství Nová škola – DUHA v roce 2007. V této práci jsme ale vycházeli z čítanky novější, která byla vydaná v roce 2016 pod nakladatelstvím Nová škola. Autorkou této čítanky je Lucie Dymáčková.

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia naposledy vydalo nakladatelství Nová škola – DUHA v roce 2018. Učivo z učebnice je doplněno pracovním sešitem, který byl v tomto roce vydán spolu s ní. Uspořádání cvičení v pracovním sešitě odpovídá kapitolám v učebnici. Obě tyto publikace spadají pod edici s názvem Čtení s porozuměním a na jejich vzniku se podílel kolektiv autorů pod vedením Karly Prátové. V Duhové řadě vyšla i čítanka, avšak my jsme našemu zkoumání podrobili čítanku nejnovější vydanou v nakladatelství Nová škola v roce 2016, kterou autorsky zpracovala Thea Vieweghová.

Učebnici českého jazyka pro 8. ročník základní školy vydalo nakladatelství Nová škola naposledy v roce 2015. Autorsky ji zpracovala Jaromíra Kvačková. K učebnici přísluší i čítanka, která byla vydaná naposledy v roce 2017, opět je pod ní podepsaná autorka Thea Vieweghová. V tomto roce vydalo i nakladatelství Nová škola – DUHA čítanku, kterou autorsky zpracoval kolektiv autorů pod vedením Zity Janáčkové. Obě čítanky jsme tedy metodou pečlivého čtení analyzovali a popíšeme, zda a jak je v nich reflektována vrstva slovní zásoby, na kterou se v této práci zaměřujeme.

Učebnici českého jazyka pro 9. ročník byla naposledy vydána v roce 2016 v nakladatelství Nová škola, podílel se na ní autorský kolektiv v čele s Jaromírou Kvačkovou. Čítanka pro tento ročník byla vydána naposledy v nakladatelství Nová škola – Duha v roce 2018 a spadá pod edici Čtení s porozuměním. Zpracoval ji kolektiv autorů pod vedením Zity Janáčkové.

#### **4.2.2.1. 6. ROČNÍK**

Učebnice je rozdělena do několika kapitol, které se věnují opakování látky z nižších ročníků, úvodnímu výkladu o jazyce, zvukové stránce jazyka, nauce o slově, procvičování pravopisu, tvarosloví, skladbě a slohu. Za každou kapitolou následuje test, jehož pomocí si žáci mohou ověřit nabyté znalosti samostatně, protože je na konci učebnice uvedeno řešení těchto úloh.



V čítance jsou ukázky seřazeny do tematických okruhů, které korespondují s učivem dějepisu, zeměpisu, přírodopisu a občanské výchovy. Nalezneme zde také krátké medailony vybraných spisovatelů a základní poučení o literární teorii. Našemu podrobnému zkoumání jsme podrobili zejména otázky a úkoly připojené k úryvkům.

V učebnici ani v čítance jsme nenalezli žádná cvičení nebo úlohy vztahující se ke slovům zastaralým, nebo ke slovům v dnešní češtině neobvyklým, jak tuto látku v 6. ročníku pojmenovává učebnice Fraus, protože žáci 6. ročníků ještě pojem „zastaralý výraz“ neznají.

#### **4.2.2.2. 7. ROČNÍK**

Po pečlivém čtení jsme v učebnici, pracovním sešitě a ani čítance nenašli žádný výklad, který by se věnoval slovům s časovým příznakem, ani žádná cvičení vztahující se k tomuto tématu. V učebnici nalezneme kapitolu nazvanou Nauka o slově, která má velmi podobný obsah jako kapitola Nauka o významu slova v učebnici pro 7. ročník nakladatelství Fraus. Věnuje se slovu a jeho významům, souslovím, rčením, jednoznačným a mnohoznačným pojmenováním, antonymům, homonymům a synonymům a také odborným názvům. V této kapitole bychom očekávali zařazený výklad o zastaralých slovech, jako tomu je v učebnici Fraus. Nicméně v této kapitole tuto látku nenalezneme. Cvičení v pracovním sešitě korespondují s uspořádáním jednotlivých podkapitol učebnice, tudíž ani tam nejsou žádné úlohy věnované archaickým a historickým výrazům.

Autoři učebnicových řad nakladatelství Nová škola tuto látku zařadili do vyššího, osmého ročníku.

#### **4.2.2.3. 8. ROČNÍK**

Učebnice na straně 109 otevírá novou podkapitolu věnovanou vývoji českého jazyka, která je zařazena do kapitoly Obecné výklady o jazyce. Ta je jediným místem, kde jsme našli zmínku o zastaralých slovech. Žák se zde nejdříve velmi stručně seznámí s jazykovým vývojem, nejdůležitějšími časovými milníky a s představiteli české jazykovědy. Polovina strany 111 je věnována slovům zastaralým a historickým. Je zde definice pojmu archaismus, historismus a neologismus, příklady a cvičení, ve kterém mají žáci uvedená slova rozdělit do výše zmíněných skupin slov s časovým příznakem. Toto cvičení ověřuje, jak žák porozuměl uvedeným definicím, není ale zaměřeno na znalost významu těchto slov. Všechny archaismy zařazené do seznamu slov mají v závorkách uvedený novější výraz, tato skutečnost může

žákům prozrazovat, že uvedené slovo je archaismus. Pokud by tomu tak nebylo, žáci by se slovy mohli dále pracovat, jejich významy vyhledat např. ve slovnících.

V pracovním sešitě jsme nenalezli žádnou úlohu zaměřenou na znalost slov zastaralých a historických a na jejich porozumění.

Nyní popíšeme obě čítanky vydané nakladatelstvím Nová škola a Nová škola – DUHA. Za každým úryvkem čítanky z Nové školy následuje několik otázek, které jsou zaměřeny zejména na porozumění obsahu textu. Objevují se zde také otázky, které nabádají žáky k dotvoření konce příběhu, k charakterizování postav nebo k uvědomění si literárně historického kontextu. Minimum otázek se věnuje jazykovým jevům, nejčastěji mají žáci za úkol vyhledat nářeční jevy nebo popsat vlastními slovy uvedená přísloví a ustálená slovní spojení. Žádnou otázku, která by byla zacílena na vyhledání či porozumění archaismů a historismů jsme v této čítance nenalezli.

V čítance, kterou vydalo nakladatelství Nová škola – DUHA, jsou texty řazeny do tematických kapitol, součástí čítanky jsou také autorské medailony a teoretická vysvětlení základních literárních pojmů a žánrů. Některé texty korespondují zároveň s paralelně probíraným učivem v hodinách dějepisu a zeměpisu (např. kapitola Země česká-domov můj). Již v úvodu je zmíněno, že slova zastaralá a slova méně známá žáci naleznou vysvětlena pod čarou. Každý text je provázen několika otázkami, které mají rozvíjet čtenářskou gramotnost. Otázky zkoumající znalost a porozumění slovům zastaralým a historickým v této čítance nalezneme ve velmi omezeném množství. Např. na straně 83, kde se nachází úryvek z Divé Báry Boženy Němcové, jsme našli otázku zaměřenou na porozumění slovu *loktuše*. Žáci mají vysvětlit význam slova, jsou nabádány užít internet, pokud slovo neznají. Učitel by zde měl žáky poučit, jaké internetové zdroje jsou pro vyhledávání významu slov vhodné, neboť učebnice nenabízí konkrétnější zadání.

Podobný příklad se nachází na straně 95, kde jsme našli otázku vztahující se k úryvku z Našich furiantů, ve které mají žáci vysvětlit pojem furianství. Popsat, jaký typ člověka je nazýván furiantem. Autoři čítanky zde žáky opět nabádají, aby v případě nevědomosti pracovali s internetem, internetové zdroje nijak nespecifikují ani nenabízí variantu práce se slovníkem.

#### 4.2.2.4. 9. ROČNÍK

V učebnici pro 9. ročník jsme nenalezli žádná cvičení, která by se věnovala opakování slov s časovým příznakem nebo rozšiřování či procvičování této látky. Stejná situace se opakovala i u pracovního sešitu.

V čítance jsme našli několik otázek a úkolů, které reflektují porozumění slovům s časovým příznakem a jejich teoretickou znalost. Např. na straně 38 jsme našli otázku vztahující se k úryvku Písně o rodné zemi Jaroslava Seiferta. V textu se objevuje slovo *střída*, žáci mají toto archaické pojmenování nahradit synonymním vyjádřením. Mohou se v tomto případě opřít o kontext, který by jim význam slova *střída* mohl napovědět. Další podobně zaměřená otázka se nachází na 53. straně, kde na žáky čeká úkol, ve kterém si mají připomenout, co je to archaismus a v úryvku z knihy Karla Poláčka *Bylo nás pět* mají archaismy vyhledat a pokusit se je nahradit synonymy.

#### 4.2.3. NAKLADATELSTVÍ SPN

Nakladatelství SPN vydává pro každý ročník 2. stupně základní školy učebnici, pracovní sešit a metodickou příručku pro učitele, která obsahuje řešení cvičení z učebnice i pracovního sešitu. SPN vydává také pro každý ročník čítanky, pod kterými je autorsky podepsaný Josef Soukal. Čítanky tohoto nakladatelství jsou označeny jako publikace, které jsou vhodné pro 6. ročníky základních škol, ale i odpovídající ročníky víceletých gymnázií. V tom se liší od učebnic, které jsou koncipovány pro základní školy. V praxi se ovšem využívají i na víceletých gymnáziích. Všechny tyto výukové materiály nakladatelství SPN jsou opatřeny schvalovací doložkou MŠMT

Učebnice českého jazyka pro 6. ročník základní školy, ze které jsme v této práci vycházeli, byla vydána v roce 2018 a jde o druhé vydání této učebnice. Na její tvorbě se podílel kolektiv autorů pod vedením Evy Hošnové.

Učebnici českého jazyka pro 7. ročník základní školy vydalo nakladatelství SPN již v roce 2008, podruhé byla učebnice vydána v roce 2014. Autorsky se na ní podílel stejný kolektiv autorů v čele s Evou Hošnovou.

Učebnice českého jazyka pro 8. ročník základní školy byla naposledy vydána v roce 2009 a zpracoval ji stejný autorský kolektiv jako díly předchozí.

O rok později, tj. v roce 2010 vydalo nakladatelství SPN učebnici pro 9. ročník, autorsky se na ní podílel stejný kolektiv autorů jako na celé řadě učebnic pro 2. stupeň základní školy.

Všechny pracovní sešity zpracoval stejný autorský kolektiv pod vedením Evy Hošnové a vycházely vždy ve stejném roce jako příslušný díl učebnice.

#### 4.2.3.1. 6. ROČNÍK

Látka je v učebnici pro 6. ročník rozvržena do oddílů podle jednotlivých jazykových rovin, učivo o slohu a komunikaci je vyčleněno zvlášť. Nalezneme zde oddíly věnované jazyku a jeho útvarům, zvukové stránce jazyka, nauce o slově, tvarosloví, skladbě a slohu a komunikaci.

Čítanka je členěna do několika tematických kapitol, každá ukázka je doplněna o otázky, úkoly a náměty k dalším činnostem, které se vztahují k textu nebo jeho autorovi či literárnímu kontextu.

V učebnici, pracovním sešitě ani v čítance jsme nenalezli žádný výklad či cvičení, které by se zaměřovalo na námi zkoumanou oblast slovní zásoby.

#### 4.2.3.2. 7. ROČNÍK

Látka je v učebnici rozdělena na kapitoly podle jednotlivých jazykových rovin (tvarosloví, pravopis, nauka o slovu, větná a textová skladba), zvlášť je vyděleno učivo o slohu a komunikaci. Právě kapitola věnovaná nauce o slovu je pro naše zkoumání klíčová, neboť v ní jsme na straně 65 našli výklad o slovech zastaralých. Ve velmi krátké tabulce jsou žákům vysvětleny pojmy, např. slova knižní, odborná, básnická, nářeční či obecněčeská a slova zastaralá. O těch se žák dozví, že „*se vyskytují jen někdy, např. v historických románech: jinoch (=mladík), chrabrý (=odvážný), žal (=smutek)*“. Výklad je velmi nepřesný a neudává skutečnou definici zastaralých slov, zcela vypouští termíny archaismus a historismus. Po tomto výkladu následují cvičení, která jsou zaměřena na vyhledání knižních a básnických slov a jejich působení na žáka, dále na hovorové či nespisovné výrazy. Žádné cvičení nevěnuje pozornost slovům zastaralým. Stejný stav jsme našli i v pracovním sešitě, ve kterém se této kapitole věnuje velmi malý prostor. Většina úkolů je zaměřena na odborné názvy a slova cizího původu.

V doprovodných úkolech v čítance vztahujících se k jednotlivým úryvkům jsme nenalezli žádné takové, které by tematizovaly naši zkoumanou látku. Otázky a úkoly se většinou vztahují k literárnímu či dobovému kontextu díla a jeho autora nebo testují správnost čtení a znalost literárněvědných pojmů.

#### 4.2.3.3. 8. ROČNÍK

V učebnici pro 8. ročník jsme nenalezli žádnou zmínku o slovech archaických a historických, žádné cvičení zaměřené na tuto vrstvu slovní zásoby neobsahuje ani pracovní sešit.

Čítanka obsahuje, stejně jako čítanky z nakladatelství Fraus, slovníčky, kde jsou vysvětlena zastaralá a historická slova nebo slova málo používaná a málo běžná. Např. „*regrace – zastarale legrace, deputát – mzda v naturáliích (zemědělských plodinách), špendýrovat si – dopřát si*“ (Soukal, 2013, s. 86) (Křest svatého Vladimíra, Karel Havlíček Borovský) nebo „*krucifix – kříž se sochou přibitého těla Kristova, táčky – sousedské posezení, vizita – zastarale návštěva*“ (Ibid., s. 82). Tyto vysvětlivky se vztahují k úryvku z románu Babička od Boženy Němcové, za úryvkem je několik otázek a úkolů, pomocí nichž si žáci mohou ověřit své porozumění obsahu textu. Otázky jsou zaměřeny zejména na postavy z textu a jejich vlastnosti, na reálné znalosti oblasti Ratibořic a Babiččina údolí a práci s mapou nebo na popis vlastního vztahu k prarodičům. Jedna z otázek reflektuje skutečnost, že se v textu vyskytuje několik historismů. Žáci se mají zamyslet, „*k čemu sloužilo vřetánko, růženec a troudník*“ (Ibid., s. 82) a zda se tyto předměty používají ještě dnes. Tato úloha testuje znalost pojmu a definice historismu a vede žáky k uvědomění si faktu, že slova historická zanikla spolu se skutečností, kterou označovala. Otázku reflektující výskyt zastaralého slova jsme u žádného úryvku nenalezli.

#### 4.2.3.4. 9. ROČNÍK

První kapitola učebnice pro 9. ročník je věnována vývoji českého jazyka, kde jsou žákovi představeny nejdůležitější etapy jazykového vývoje a významní jazykovědci. Následuje krátká podkapitola o tom, jak se jazyk vyvíjí v dnešní době, na kterou navazuje další podkapitola, ve které si žáci prohloubí své znalosti o archaismech, historismech a neologismech. Po výkladu následuje cvičení, které obsahuje text Zikmunda Wintera a otázky, které se k textu vztahují. Žáci zde mají za úkol vyhledat slova a slovní spojení zastarávající a zastaralá. V námi zkoumaných výukových materiálech jsme dosud cvičení tohoto typu, kde se žáci učí rozlišovat tenké hranice mezi slovy zastarávajícími a již zastaralými, nenalezli. Toto cvičení je náročné, protože obvykle nelze přesně stanovit stupeň zastaralosti. Následující cvičení a práce s textem se vztahuje k neologismům. V pracovním sešitě, který tematicky a obsahově koresponduje s učebnicí, se žádné cvičení zaměřené na zastaralá a historická slova nenachází.

V čítance jsme žádnou otázku a úlohu vztahující se k námi zkoumané látce nenalezli. Slova archaická a historická se objevují alespoň ve vysvětlivkách pod čarou, které jsou součástí každého úryvku, např. *šartéka – zastarale hanlivě bezcenná kniha, ondyno – zastarale onehdy, nedávno* (Soukal, 2008, s. 29).

#### **4.2.4. NAKLADATELSTVÍ TAKTIK**

Učebnice vydávané nakladatelstvím Taktik nesou název „Hravá čeština“, spolu s pracovním sešitem a učebnicí „Hravá literatura“ a jejím pracovním sešitem tvoří ucelenou řadu učebnic pro ročníky 2. stupně základních škol a víceletá gymnázia. Řada není doplněná o čítanku. Učebnice deklarují, že zohledňují změny vyplývající ze vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Každá učebnice z této řady je doplněna o přílohu pro žáky se specifickými poruchami učení, kterou sestavila Daniela Švancarová. Metodická příručka pro učitele nemá svou zvláštní publikaci, ale je zahrnutá v učebnici. Pracovní sešity doplňují výklady a cvičení z učebnice, obsahují rozmanité úkoly určené pro prohloubení znalostí a vyjadřovacích schopností žáka.

Tato řada učebnic byla připravena jako novinka pro školní rok 2017/2018, ještě nemá schvalovací doložku. Na webových stránkách nakladatelství je přislíbeno, že doložku získá v tomto roce, tj. v roce 2019. Pouze učebnice pro 7. ročník je již doložkou MŠMT opatřena, učebnice pro 6., 8. a 9. ročník a stejně tak i pracovní sešity pro všechny ročníky druhého stupně čekají na rok 2019, kdy by měly doložku MŠMT také získat.

Všechny učebnice pro 2. stupeň základní školy a víceletá gymnázia byly vydány v roce 2017, podílel se na nich kolektiv mnoha autorů pod vedením Andrey Pavlíčkové.

##### **4.2.4.1. 6. ROČNÍK**

V učebnici ani v pracovním sešitě pro 6. ročník jsme při naší analýze a podrobném čtení nenalezli žádná cvičení či výklad odkazující právě k námi zkoumané vrstvě slovní zásoby, stejně jako tomu bylo u učebnic nakladatelství Nová škola a SPN.

##### **4.2.4.2. 7. ROČNÍK**

Oproti učebnicím ostatních sedmých ročníků, které jsme již popisovali, se v této archaismům a historismům věnuje větší prostor. Tato látka je opět zařazena do kapitoly Nauka o významu slova, podkapitole o archaismech, historismech a neologismech autoři věnovali celou

18. stranu. Na této straně nalezneme vysvětlení těchto termínů s jejich příklady a pět různých úloh, které se liší jak provedením, tak způsobem testování i svou délkou a množstvím podotázek. Předtím, než jsou žákům tyto tři pojmy vysvětleny, je na začátek podkapitoly zařazeno cvičení, které obsahuje dva texty. Jeden popisuje fenomén poslední doby-drony a druhý, který je nasycen zastaralými jazykovými jevy. Žáci mají tyto texty porovnat, pokusit se vysvětlit v čem se liší a následně zhodnotit, kterému lépe rozumějí a proč. Prostřednictvím tohoto úvodního praktického vhledu do dané problematiky se autoři učebnice snaží, aby žáci sami dokázali popsat proměnlivou jazykovou situaci a skutečnost, že některá slova již nejsou v dnešním jazyce používána a žáci mají problémy s jejich porozuměním oproti slovům dnešním, moderním. Poté následuje stručný, ale dostatečný výklad, ve kterém se žáci teoreticky seznamují se slovy majícími časový příznak. Další cvičení je opět založeno na textu, žáci v něm mají za úkol vyhledat archaismy a historismy a jejich významy poté dohledat ve Slovníku spisovné češtiny. Úryvek pochází z Babičky Boženy Němcové, je upraven a obsahuje velké množství zastaralých slov i jazykových tvarů. Následující cvičení testuje žáky, zda správně pochopili teoretický výklad a jsou schopni rozlišit vybraná slova na archaismy, historismy a neologismy. V dalším úkolu je několik slov, jejichž význam mají žáci vyhledat opět ve Slovníku spisovné češtiny. Poslední úkol představuje jakési shrnutí celé strany věnované slovům zastaralým, žáci zde mají pět fotografií, na kterých jsou vyobrazeny různé skutečnosti, např. robot či řemdih. Žáci by měli tyto skutečnosti poznat a pomocí historismů či neologismů pojmenovat.

V pracovním sešitu, který tvoří s učebnicí ucelenou řadu pro výuku českého jazyka, autoři věnovali slovům zastaralým půlstranu, konkrétně tři cvičení. V prvním mají žáci přiřadit správnou definici k termínu archaismus, historismus a neologismus. V dalším cvičení jsou čtyři řady různých slov, žáci mají za úkol z každé řady vybrat slovo, které se mezi ostatní nehodí, nepatří do stejné skupiny slov. Své rozhodnutí by měli zdůvodnit, např. „*hokynář se mezi řemdih, ostrev, léno a škorně nehodí, protože je to archaismus a ostatní slova jsou historismy*“ (Pavličková, 2014, s. 9). Poslední cvičení je opět založeno na fotografiích, tentokrát jsou na nich zobrazené historické skutečnosti. Žáci mají každou skutečnost pojmenovat správným výrazem. Cvičení tedy testuje znalost historických zbraní a součástí oblečení, pro žáky může být obohacující, poučné a jistě i zábavné.

#### 4.2.4.3. 8. ROČNÍK

Součástí první kapitoly učebnice pro 8. ročník nazvané Obecné výklady o jazyce je podkapitola, která se věnuje národnímu jazyku a jeho rozvrstvení. Právě na konci této podkapitoly se nachází jediné cvičení reflektující slova zastaralá. Na straně 14 mají žáci za úkol pomocí Internetové jazykové příručky, Slovníku spisovné češtiny nebo Slovníku spisovného jazyka českého zjistit význam uvedených slov, např. *grunt, jařmo, spočinout, artefakt, blankyt, sesle* (Pavličková, 2017, s. 14). V dalším kroku mají žáci tyto slova rozřadit do dvou skupin na slova knižní a zastaralá a na slova nářeční. Autoři se rozhodli slova zastaralá a knižní sloučit do jedné skupiny slov zřejmě proto, že si jsou vědomi toho, že mají žáci problémy tyto dvě skupiny slov od sebe rozlišit.

Ucelenou řadu spolu s učebnicí tvoří pracovní sešit, ten neobsahuje žádná cvičení zaměřená na slova archaická a historická.

#### 4.2.4.4. 9. ROČNÍK

Slova s časovým příznakem, jejich výklad a cvičení na ně zaměřená, jsme našli v učebnici pro 9. ročník v kapitole, která se věnuje slovní zásobě a významu slova, konkrétně v podkapitole Slovní zásoba a její obohacování. V prvním cvičení mají žáci pracovat se slovníkem a spojit slova ze dvou sloupců, která k sobě významově patří, např. *kantor – učitel, regiment – pluk, škorň – vysoké boty* (Pavličková, 2017, s. 26). Další cvičení je zaměřené na rozlišení mezi archaismy, historismy a neologismy, žáci mají uvedená slova rozdělit do těchto třech skupin slov. Na následující straně, na straně 27, na žáky čeká úryvek z pohádky Boženy Němcové O ptáku Ohniváku a mořské panně, ve kterém mají vyhledat archaismy a historismy. Dále se k textu váže ještě několik úkolů, pouze jeden z nich se vztahuje ke slovům zastaralým, žáci v něm mají vyhledané archaismy nahradit vhodnými současnými výrazy. Zbylé otázky jsou zaměřeny na synonymní a antonymní vyjádření a na vyhledání příslovcí v textu. Následující cvičení je stylizováno do podoby velmi krátkého testu, ten obsahuje čtyři multiple choice otázky, kde pouze jedna odpověď může být správná. Žáci mají např. rozhodnout, zda je slovo gladiátor historismus, archaismus či neologismus, nebo zda se pro archaický výraz silozpyt v současnosti používá výraz siloměr, fyzika či činka. Toto cvičení je obdobou klasických cvičení zaměřených na slova s časovým příznakem, autoři se jej snažili zatraktivnit podobou otázek s odpověďmi na výběr.



V pracovním sešitě jsme našli pouze jedno cvičení, to obsahuje krátký text s několika zvýrazněnými slovy. Součástí cvičení je také tabulka, do které mají žáci slova z textu roztrždit podle toho, zda se jedná o výraz z jádra slovní zásoby, o slovo familiární či o eufemismus, neologismus, historismus a archaismus. Uvedená tabulka je velmi přehledná a dělá cvičení nevšední a zajímavé.

### 4.3. DOTAZNÍKOVÝ VÝZKUM

V této kapitole praktické části naší diplomové práce se zabýváme výzkumem, kterým jsme prostřednictvím dotazníků zkoumali znalost a srozumitelnost archaismů a historismů. Dále jsme zkoumali vztah k této vrstvě slovní zásoby a vliv výskytu těchto slov na četbu u žáků 1.–4. ročníků jednoho víceletého gymnázia. Snažili jsme se, aby dotazník splňoval určitá kritéria, aby mohl být použitý pro výzkum. Aby tedy byl především objektivní, spolehlivý a abychom zabezpečili standardnost pro všechny respondenty tak, aby měli všichni stejné podmínky. Dotazník musel také splňovat kritérium úspornosti, protože jsme na jeho zadání měli jednu vyučovací hodinu.

Na začátku hodiny<sup>3</sup> jsem žáky informovala o průběhu celého testování, naznačila jsem jim, co je čeká a z jakého důvodu od nich žádám spolupráci. Všechny otázky byly otevřené, žáci byli vybídnuti, aby se v odpovědích detailně rozepsali. Nemuseli na otázky odpovídat postupně, otázky spolu nesouvisely, a tak se mohli k úlohám opakovaně vracet. Dále byli žáci upozorněni na to, že žádná jejich odpověď nemůže být správná či špatná, že nejlepší odpověď bude taková, která pravdivě zachycuje porozumění daným výrazům nebo jejich vztah a postoj k nim.

Vyplňování dotazníků žákům trvalo průměrně půl hodiny, ve zbylém času některý z vyučujících s žáky diskutoval na téma zastaralých slov a četby staré literatury, což bylo pro naše zkoumání podnětné, jiný z vyučujících se věnoval organizačním záležitostem třídy.

Dotazník se skládal z úvodních vět, ve kterých byl žákům představen zamýšlený výzkum pro případ, že by dotazník žákům zadávali vyučující sami. Dotazníky jsem nakonec zadávala osobně ve všech ročnících. Žáci byli předem upozorněni že dotazník je anonymní a je určen pouze pro potřeby výzkumu diplomové práce. Dále dotazník obsahoval záhlaví, kam měli žáci vyplnit údaje o svém věku a pohlaví, což byly jediné identifikační položky.

---

<sup>3</sup> Dotazník byl zadáván vždy v hodině českého jazyka, a to buď v hodině literární, nebo i jazykové. Ve třídě byl vždy přítomen vyučující.

Následovalo 11 otevřených otázek a 3 otázky uzavřené, které byly doplňující a zjišťovaly, zda žáci četli knihy, z nichž byly archaismy čerpány.

Otázky a úlohy dotazníku můžeme rozdělit do tří částí, kdy každá mapuje znalost archaismů a historismů jiným způsobem. První část zkoumá obecnou znalost termínů archaismus a historismus, dále způsob, jakým žáci se slovy zastaralými pracují ve škole a doma. Poslední otázka z této části je zaměřena na pocity, které žáci mají ze slov zastaralých a na jejich postoj k četbě textů starší literatury. Další část zkoumá reálné porozumění slovům archaickým. Žáci mají zastaralá slova v úryvcích vyhledat, nahradit synonymy, vysvětlit jejich význam nebo přepsat do dnešní podoby jazyka. Některé úlohy jsou koncipovány tak, aby se žáci mohli opřít o kontext, jiné zkoumají porozumění slovům izolovaným. Poslední část dotazníku se skládá ze tří uzavřených otázek, které mapují, zda žáci četli knihy, z nichž jsme úryvky čerpali, tedy zda se zkušenost z četby odráží ve znalosti archaických slov.

Výsledky dotazníkového šetření zpracováváme otázku po otázce a třídíme podle jednotlivých ročníků. Některé otázky porovnáváme mezi jednotlivými ročníky navzájem, z důvodu pozorování vývojového posunu znalostí žáků.

#### **4.3.1. VÝBĚR MATERIÁLU PRO DOTAZNÍK**

Velkou inspirací pro tuto práci, zejména pro stavbu dotazníku, byl výzkum Jiřího Kostečky, který 18 let mapoval slovní zásobu svých žáků-gymnazistů. Při hodinách českého jazyka žáky pozoroval a slova, na která žáci při četbě narazili a neznali jejich význam, zapisoval. Soustředil se zejména na slova z centra slovní zásoby, nebo na slova mírně mimo centrum. Nezjišťoval tedy přesně znalost archaismů nebo historismů. Své pozorování zúžil na žáky 1. a 2. ročníků třech pražských gymnázií a na gymnázium v Hořovicích. Kritériem pro zápis výrazu do seznamu byla hranice nejméně 20 % žáků třídy, kteří dané slovo buď vůbec neznali, nebo jeho význam nepřesně odhadovali z kontextu. Žáci byli o probíhajícím výzkumu informováni, se svým vyučujícím spolupracovali a k eventuální neznalosti se přiznávali bez rozpaků.

Prvotní záměr Jiřího Kostečky byl takový, že si vytvoří databázi problémových slov, která mu bude sloužit pro výukové potřeby. Teprve s rostoucími položkami v seznamu začal pomýšlet na dlouhodobější výzkum, který by mu mohl posloužit jako obraz vývoje slovní zásoby, nebo jako materiál pro generační komparaci.

Na základě svých zjištění dospěl ke dvěma závěrům. A to, že za 18 let, za dobu mapování, došlo k viditelnému propadu aktivní i pasivní znalosti slovní zásoby u žáků 1. a 2.

ročníků gymnázií. Několikaleté mapování také ukázalo skutečnost, že je aktivní a pasivní slovní zásoba mládeže nedostatečná s ohledem na jejich komunikační potřeby.

Seznam nejfrekventovanějších problémových slov by mohl sloužit dalším češtinářům jako představa toho, u jakých výrazů nelze znalost významu samozřejmě předpokládat. Kostečkův seznam by dále učitelům mohl sloužit jako podklad pro test ověřující, zda s uvedenými slovy budou mít stejné problémy žáci na dalších českých gymnáziích nebo středních odborných školách.

Kostečkův seznam nám posloužil jako inspirační zdroj pro tvorbu otázek dotazníku. Pro 11. otázku dotazníku jsme ze seznamu vybrali slova a na nich jsme testovali jejich porozumění.

Úryvky se zastaralými a historickými výrazy pro druhou část dotazníku jsme se rozhodli vybrat z třech ikonických děl našich literárních klasiků 19. století, z Babičky Boženy Němcové, Povídek malostranských Jana Nerudy a Starých pověstí českých Aloise Jiráska.

#### 4.3.2. RESPONDENTI VÝZKUMU

Respondentů výzkumu bylo celkem 98 žáků navštěvujících 1.–4. ročník víceletého gymnázia. Byly zjišťovány dva identifikační údaje, pohlaví žáků a jejich věk. Rozložení žáků podle věku a pohlaví v jednotlivých třídách zobrazuje tabulka 1.

<b>TŘÍDA</b>	<b>POČET ŽÁKŮ</b>	<b>VĚK</b>	<b>POHLAVÍ - ŽENA</b>	<b>POHLAVÍ - MUŽ</b>
<b>1. V</b>	23	11–12	16	7
<b>2. V</b>	25	12–13	13	12
<b>3. V</b>	24	13–14	11	13
<b>4. V</b>	26	14–15	16	10

*Tabulka 1 - Popis respondentů*

#### 4.3.3. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této interpretačně-hodnotící části se zabýváme vizualizací získaných dat ze všech ročníků nižšího gymnázia. Výsledky získané z dotazníků nám pomohly při sumarizaci našeho výzkumu.

V této kapitole nalezneme vyhodnocení dotazníků ve formě tabulek a grafů a k nim připojených komentářů.

#### 4.3.3.1. OTÁZKA č. 1

Znění otázky: **Napiš alespoň jedno slovo, o kterém si myslíš, že je:**

**zastaralé** \_\_\_\_\_

**zastarávající** \_\_\_\_\_

Cílem této otázky bylo zjistit, jaká slova žáci považují za zastarávající a zastaralá. Primární pro nás bylo na základě odpovědí žáků zjistit, podle jakých klíčů či kritérií tyto slova volí, jak na hranici zastarávání nahlíží.

Našlo se mnoho žáků, v každé třídě téměř polovina, kteří neuvedli žádná slova, tedy na otázku neodpověděli.

Velmi často žáci uváděli jako příklady slov zastaralých i zastarávajících výrazy knižní. Např. *kmet, luna, lán, oř, roucho*. Přičemž výrazy *luna* a *oř* se objevovaly v odpovědích nejčastěji. Zajímavé bylo, že někteří žáci tyto výrazy považovali za zastarávající, jiní tyto výrazy považovali za slova již zastaralá.

Další kritérium, podle kterého se žáci řídili při vyplňování této otázky, je míra expresivnosti, kterou slovo obsahuje. Výsledky dotazníku ukázaly, že pokud je slovo expresivně zabarvené, žáci mají tendenci jej považovat za zastarávající. Žáci odpovídali např. takto *řemen, chlapec, hubovat, hoch*, přičemž výraz *hoch* se objevil hned v několika odpovědích. Pět žáků považovalo za zastaralé slovo hanlivý výraz *amant*, sedm žáků lidový výraz *vejminek*.

Slova, která konotují vyšší styl se dle výsledků této otázky zdají žákům zastarávající či zastaralá. Deset žáků ze všech ročníků označilo konjunkci *jenž* za zastaralou, čtyři žáci ji naopak považovali za zastarávající. Dále uváděli např. slovní tvar *nimiž, jež, jenž, róba*. V odpovědích jsme objevili výraz *s nimichž*, s největší pravděpodobností se jedná o chybně vyskloňovaný tvar vztažného zájmena *jež*. Odpověděli tak dva chlapci z 3.V, kteří seděli společně v lavici a při vyplňování dotazníku spolupracovali, protože i jejich některé další odpovědi se shodovaly.

Za slova zastaralá považovali někteří žáci novotvary vytvořené v období národního obrození v 17. – 18. století jazykovými puristy. Sedm žáků uvedlo odpověď *klapkobřinkostroj*, jeden žák uvedl chybný zápis slova *břinkoklapkostoj* a považoval jej za

slovo zastarávající. Další novotvar, který se v odpovědích žáků vyskytoval, byla *nosočistoplena*, kterou tři žáci označili za zastaralou a jeden za zastarávající.

Dále žáci volili slova slangová, např. *mašina* (kterou bychom mohli také považovat za výraz hovorový), či *studák*. Neobvykle odpověděl žák 1.V, který jako zastaralé slovo uvedl velmi neobvyklý a specifický výraz *švenkr*, který se používá ve filmařském slangu a označuje odborníka v oblasti filmařství.

Mnoho žáků uvádělo ve svých odpovědích přechodníky, někteří je považovali za zastaralé, někteří za zastarávající výrazy. Uváděli příklady přechodníků, které obsahoval text z otázky č. 9 v našem dotazníku, např. *slyšíce*, *hrozíce*. Mnozí žáci konkrétní příklady přechodníků neuváděli a do odpovědí psali obecně *přechodníky*.

Z mnoha odpovědí bylo patrné, že žákům zastaralost konotují i slova spisovná. Žáci ve svých odpovědích uváděli např. výraz *zásuvka*, *láhev*, *televizor*, *hmoždíř*. Nespisovné protějšky těchto slov žáci zřejmě užívají nebo se s jejich užíváním setkávají častěji než se spisovnými variantami, proto se domnívají, že se jedná o slova zastaralá. Vliv na odpovědi žáků měla tedy i četnost užívání daného výrazu.

Jako zastaralé uváděli žáci ve svých odpovědích i historismy, např. *bankocetle*, *houfnice*, *cep*.

#### 4.3.3.2. OTÁZKA č. 2

Znění otázky: **Tyto výrazy se dnes už příliš neužívají: kabátec (část oblečení) a řemdich (zbraň z doby husitské). Můžeme obě slova označit za slova zastaralá?**

**Liší se slovo kabátec od výrazu řemdich?**

**Jak, čím? Označujeme ho jiným termínem?**

Druhá otázka dotazníku měla zjistit, zda žáci znají rozdíly mezi slovy archaickými a historickými a zda tyto termíny dokáží vysvětlit. Otázka si kladla za cíl zjistit, zda jsou žáci schopni na základě reálných příkladů těchto termínů popsat teoretické rozlišnosti.

U této otázky jsme získali největší počet nevyplněných odpovědí. Žáci také ve svých odpovědích uváděli, že otázce nepochopili. Odpovídali např. „*Nechápu, nevím, otázce nerozumím, nerozumím zadání*“. Ve třídě 1.V tak odpovědělo deset žáků, ve 2.V osm, ve 3.V tři a ve 4.V šest. Z toho důvodu si musíme klást otázku, zda nebylo zadání špatně a nesrozumitelně zformulováno a zda neměla být otázka položena jednodušeji. Mohli jsme se žáků zeptat přímo, jaký je rozdíl mezi termíny archaismus a historismus, ale záměrem naší

formulace zadání byla snaha žáky co nejvíce navést a zároveň jim dopřát prostor pro přemýšlení a explicitně v zadání termíny archaismus a historismus neuvádět.

Druhou nejčastější odpovědí bylo vysvětlení, že uvedený archaický výraz *kabátec* a historismus *řemdih*<sup>4</sup> se od sebe liší významově, neboť každé slovo znamená něco jiného. Obdobné odpovědi zněly takto: „*kabátec je oblečení, řemdich oblečení není; řemdich je zbraň a kabátec je kabát*“. Z 1.V tak odpovědělo pět žáků, z 2.V šest a ze 3.V a 4.V shodně osm. Mezi další odpovědi patřilo např. vysvětlení, že výraz *řemdih* je mužské jméno, že je *řemdih* archaismus nebo že jsou to slova stejná, protože se obě dlouho nepoužívají.

Správné odpovědi jsme rozdělili do čtyř různých typů. Ačkoliv ne všichni žáci v odpovědích přesně uváděli, že *kabátec* je archaismus, zatím co *řemdih* historismus, jejich úvahy se ubíraly správným směrem. Žáci se ve svých odpovědích snažili popsat vývoj slova *kabátec*. Hodnotili jej jako zastaralé slovo, které bylo nahrazeno výrazem novějším, protože skutečnost, kterou označuje, stále existuje. Oproti tomu *řemdih* popisovali jako jev, který existoval v minulosti, dnes se jej neuvádí, a proto zanikl i jeho název. Odpovídali např. takto „*kabátec nahradím jiným slovem, ale řemdich ne; kabátec stále existuje v podobě kabátu, ale řemdich neexistuje; kabátci dnes říkáme jinak*“.

Tyto odpovědi shrneme pro přehlednost v následující tabulce.

<b>správné odpovědi</b> / <b>třída</b>	<i>„Kabátec lze nahradit jiným výrazem, řemdich ne.“</i>	<i>„Kabátec je starý název, dnes tomu říkáme jinak, u řemdichu to neplatí.“</i>	<i>„Kabátec dnes existuje, jen má jiný název, ale řemdich neexistuje.“</i>	<i>„Kabátec je archaismus, řemdich je historismus.“</i>
<b>1.V</b>	1	1	1	0
<b>2.V</b>	0	0	3	4
<b>3.V</b>	1	1	3	7
<b>4.V</b>	2	2	6	2

Tabulka 2 - Správné odpovědi otázky č. 2

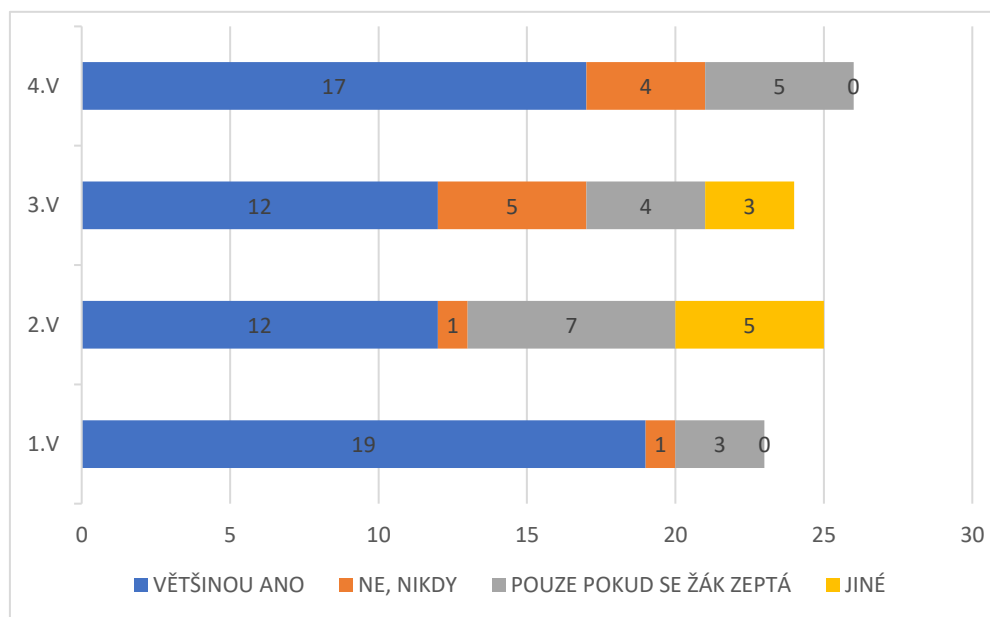
Požadovanou odpověď, rozdělení uvedených slov *kabátec* a *řemdih* explicitně na archaismus a historismus, jsme získali celkem od 13 žáků, přičemž nejvíce žáků, kteří takto odpověděli, pocházelo ze třídy 3.V.

<sup>4</sup> Historismus *řemdih* jsme v dotazníku uvedli ve špatné podobě jako „řemdich“. Žáci ve svých odpovědích uváděli chybný zápis slova podle naší chyby v zadání.

### 4.3.3.3. OTÁZKA č. 3

Znění otázky: **Když ve škole čtete starší literaturu, upozorňují vás vyučující na zastaralá slova a vysvětlují si jejich význam?**

Tato otázka si kladla za cíl zjistit skutečnost, zda učitelé při hodinách žáky upozorňují na výskyt zastaralých výrazů v textech a zda si poté společně vysvětlují jejich význam. Následující graf představí odpovědi žáků v rámci jednotlivých tříd.



Graf 1 - Odpovědi na otázku č. 3

Odpovědi žáků ze všech ročníků se od sebe příliš nelišily a daly by se shrnout do čtyř typů odpovědí. Žáci odpovídali buď „Ano, většinou nás upozorňují“, „Ne neupozorňují nás/ ne, nikdy“ nebo „Pouze pokud se někdo z nás zeptá/ neví, co slovo znamená“. Dále se zde objevovaly i jiné odpovědi, které nešly zařadit do žádné z výše zmíněných kategorií. Tyto odpovědi jsou v grafu zachyceny pod skupinou „jiné“. Např. dva žáci ze třídy 3.V odpověděli, že „to není potřeba/ nemusejí, vše známe“. Pět žáků ze třídy 2.V a jeden žák z 3.V odpověděli, že starší českou literaturu ve škole nečtou, a tak nemohou na otázku odpovědět. Tato odpověď je velmi zajímavá, protože se na ní shodlo pět žáků z jedné třídy (z celkového počtu dvaceti pěti žáků ve třídě). Tato třída měla odpovědi nejrovnoměrněji ze všech tříd rozdělené do všech typů odpovědí. Z toho může vyplývat, že učitel žáky na slova zastaralá upozorňuje nahodile, nečiní tak pravidelně. Z toho důvodu mohou být jejich odpovědi tak rozmanité. Mohlo se také stát, že žáci neznali pojem starší literatura, nevěděli, co si pod tímto pojmem představit, proto odpověděli, že takové knihy nečtou. Označení starší literatura v nich mohlo evokovat např. středověké kroniky či legendy, a ne námi míněná díla z 19. století.

Nejčastější odpověď žáků zněla tak, že učitelé na zastaralá slova v textech upozorňují a významy si společně vysvětlují. Takto odpověděla většina žáků každé třídy. Výjimkou jsou žáci třídy 2.V, kde takto odpověděla menší polovina třídy, zbylý počet žáků se přikláněl k jiným odpovědím. Většinou žáci odpovídali velmi stroze, často jednoslovně, pouze někteří se rozepsali a svou odpověď doplnili krátkou poznámkou. Právě tyto poznámky byly pro naše zkoumání velmi cenné. Téměř polovina všech žáků, kteří odpověděli negativně, tedy že si významy slov nevysvětlují, doplnili své odpovědi o poznámku např. „*ale mohli bychom začít/ ale bylo by dobré, kdyby jo/ ale měli bychom*“. Je tedy zřejmé, že žáci by byli na slova zastaralá rádi upozorňováni. Je možné, že si jsou vědomi toho, že znalosti významu archaismů nemají velmi dobré a chtěli by to změnit.

Výsledky této otázky můžeme shrnout tak, že učitelé ve všech třídách na slova zastaralá většinou poukazují, a pokud tak nečiní, ptají se žáci po významu slova sami. Ti žáci, kteří mají pocit, že učitel významy archaismů nevysvětluje, by v polovině případů toto rádi změnili.

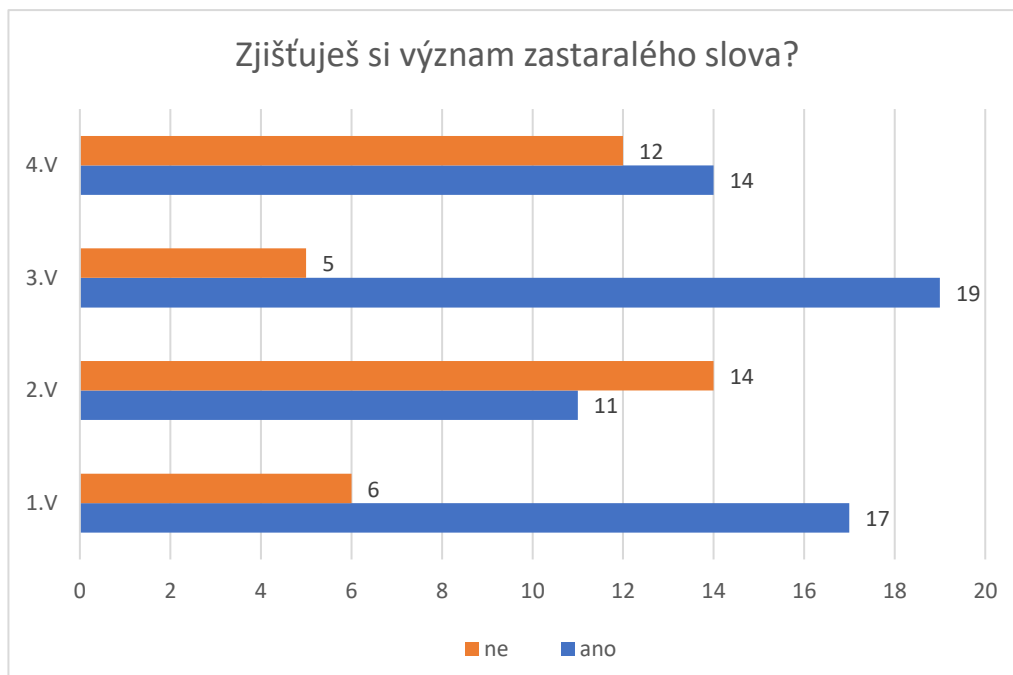
#### 4.3.3.4. OTÁZKA č. 4

Znění otázky: **Zjišťuješ si někdy význam zastaralého slova? Jak a kde?**

Tato otázka si kladla za cíl zjistit, zda si žáci sami zjišťují význam zastaralých slov a, pokud tak činí, kde významy hledají. Souhrnné výsledky, zda si žáci významy vyhledávají, znázorňuje graf 2.

Ukázalo se, že ve třech třídách (1.V, 3.V, 4.V) převyšovaly kladné odpovědi nad těmi zápornými, tedy že si žáci významy neznámých zastaralých slov sami vyhledávají. Pouze ve třídě 2.V se našlo více žáků, kteří si významy neznámých slov nevyhledávají než těch, kteří tak činí. Můžeme tedy vyvozovat takové závěry, že žáky významy neznámých zastaralých slov spíše zajímají, než nezajímají a sami vynakládají úsilí, aby význam našli.





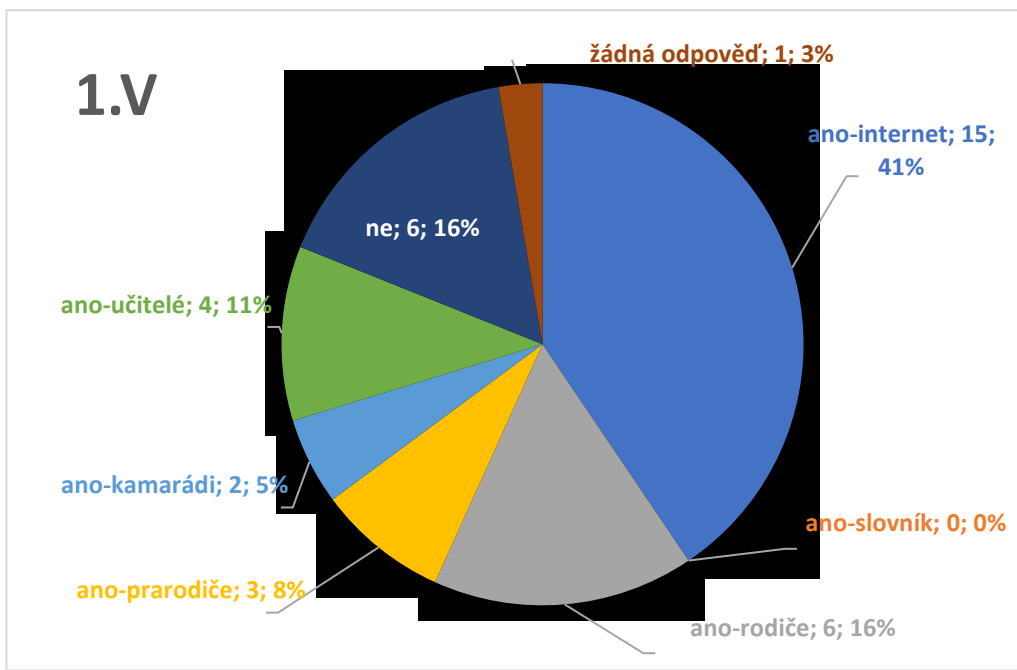
Graf 2 - Odpovědi na otázku č. 4

Žáci byli vyzváni, aby uváděli zdroje, ve kterých významy neznámých zastaralých slov vyhledávají. Našlo se mnoho žáků, kteří uváděli více zdrojů než pouze jeden.

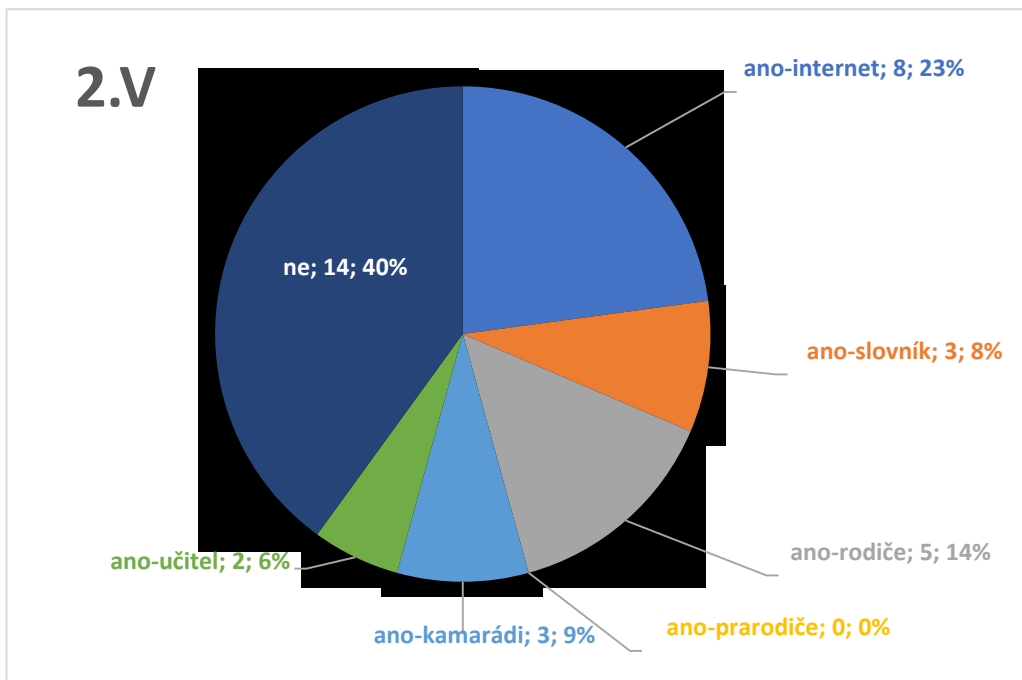
Mezi nejčastější odpověď patřil ve všech třídách internet. Někteří žáci dokonce uváděli i konkrétní internetové stránky, na kterých významy vyhledávají. Zmiňovali Wikislovník, Wikipedii nebo Internetovou jazykovou příručku. Další velmi častou odpovědí bylo, že se zeptají rodičů, prarodičů, kamarádů či učitelů, přičemž možnost rodičů volili žáci nejčastěji. Někteří žáci, kteří uváděli, že se ptají svých prarodičů, svou odpověď doplňovali komentáři, např. *„ptám se babičky nebo dědy, protože oni tyhle slova znají a někdy používají; ptám se babičky, protože mi četla Babičku a tyhle slova tam jsou a ona je zná; nejčastěji prarodičů, protože oni ty slova používali, když byli malí“*. I přes skutečnost, že si žáci uvědomují, že zastaralá slova bude znát spíše starší generace než jejich rodiče, odpovědělo takto pouze pět žáků ze všech tříd. Oproti tomu se na své rodiče při neznalosti významů slov obrací celkem dvacet žáků všech tříd. Rodiče jsou tedy hned za internetem nejčastější volbou žáků.

Poslední možností, kterou žáci uváděli, bylo vyhledávání ve slovnících. Nejčastěji zmiňovaným slovníkem byl Slovník spisovné češtiny (4x) a Historický slovník (1x), někteří žáci svou odpověď nespécifikovali a neuváděli konkrétní příklady slovníků.

Výsledky odpovědí žáků podle jednotlivých tříd zachycují grafy následující.

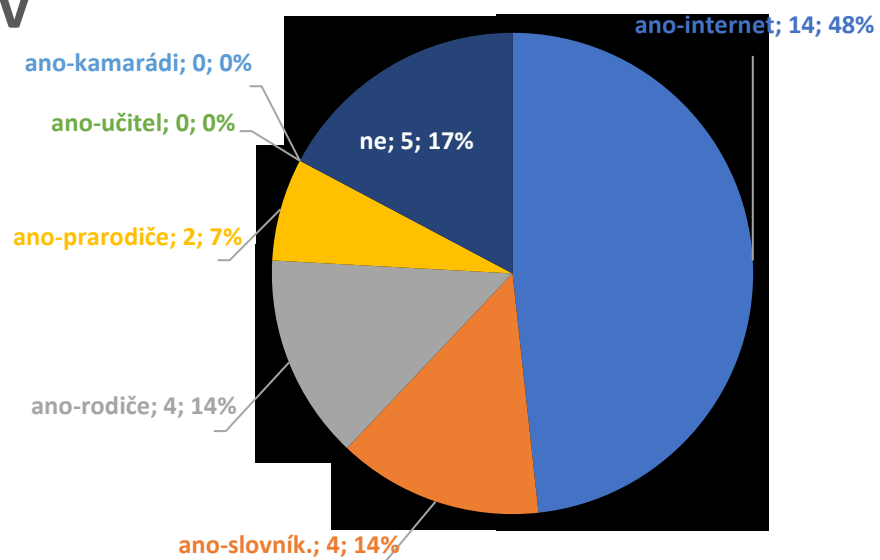


Graf 4 - Odpovědi žáků 1.V na otázku č. 4



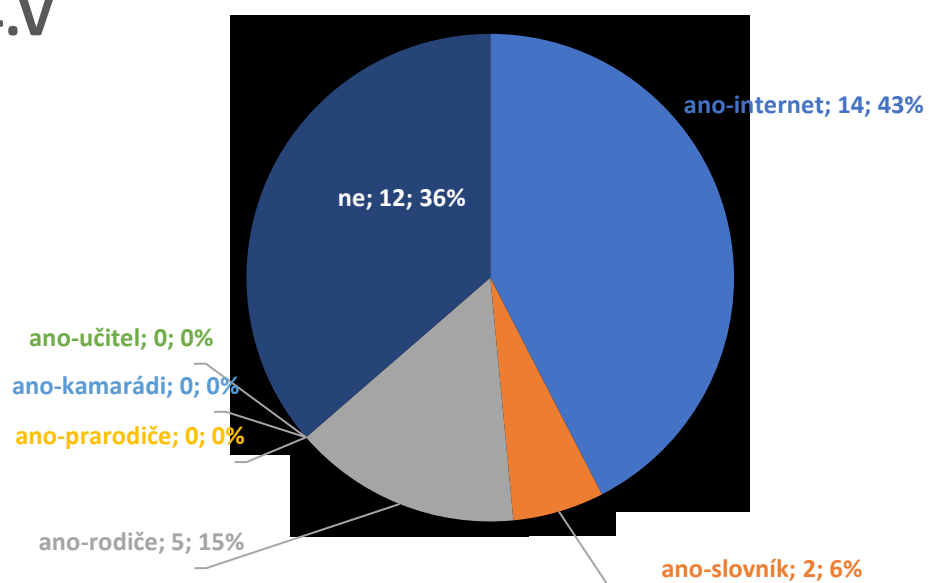
Graf 3 - Odpovědi žáků 2.V na otázku č. 4

### 3.V



Graf 5 - Odpovědi žáků 3.V na otázku č. 4

### 4.V



Graf 6 - Odpovědi žáků 4.V na otázku č. 4

#### 4.3.3.5. OTÁZKA č. 5

Znění otázky: **Jak ovlivňuje výskyt zastaralých slov tvé čtení starší české literatury?**

**Komplikují ti zastaralá slova porozumění, nebo ti nijak nevadí?**

**Čteš takové texty rád?**

Tato otázka byla zacílena na několik informací ohledně postoje žáků k výskytu zastaralých slov v textu. Zjišťovali jsme, jak výskyt zastaralých slov ovlivňuje jejich čtení. Zda jim slova zastaralá komplikují porozumění, nebo jim nijak nevadí. Dále jsme se žáků ptali, zda čtou rádi takové texty, kde se objevují zastaralá slova.

Nejprve vyhodnotíme první část otázky, tedy jak výskyt zastaralých slov ovlivňuje žákovo čtení starší české literatury. Následující tabulka zachycuje odpovědi žáků a počty daných odpovědí všech tříd.

ODPOVĚDI ŽÁKŮ	POČET ODPOVĚDÍ
Žádná odpověď.	19 (8; 6; 4; 1) <sup>5</sup>
Nemá to na mě žádný vliv. Nijak mě to neovlivňuje.	17 (3; 5; 3; 6)
Špatně textu rozumím. Neznám význam slov.	15 (2; 3; 6; 4)
Čtu pomaleji. Něco si musím přečíst dvakrát.	11 (0; 5; 2; 4)
Čtu hůře. Je to složitější na čtení. Při čtení se přeřikávám.	9 (2; 4; 2; 3)
Není to zábavné. Nudí mě to. Nebaví mě to.	6 (0; 0; 3; 4)
Musím si zjišťovat význam slova.	4 (0; 2; 1; 1)
Nečtu to. Když jsou v textu zastaralá slova, tak ho nečtu.	4 (0; 2; 0; 2)

<sup>5</sup> Počty odpovědí žáků jsou zachyceny ve formátu: celkový počet odpovědí (počet odpovědí žáků z jednotlivých tříd v pořadí od nejnižšího ročníku k nejvyššímu, tedy 1.V; 2.V; 3.V; 4.V)

Musím se na čtení hodně soustředit.	4 (0; 0; 2; 1)
<b>OJEDINĚLÉ ODPOVĚDI:</b>	
Nevím, o jaké texty se jedná.	2 (2; 0; 0; 0)
Ano, komplikují (neuveden žádný důvod).	2 (1; 0; 0; 1)
Nepamatuji si, co čtu.	1 (0; 1; 0; 0)
Musím si pomáhat kontextem.	1 (0; 1; 0; 0)
Díky tomu si ta slova zapamatuji.	1 (0; 0; 1; 0)
Odradí mě to číst.	1 (0; 0; 0; 1)

*Tabulka 3 - Odpovědi na otázku č. 5, 1. podotázka*

Z celkového počtu 98 odpovědí devatenáct žáků k této podotázce neuvedlo žádnou odpověď. Nejvíce žáků neodpovědělo z 1.V, počty těchto nulových odpovědí se s vyššími ročníky snižovaly, ze 4.V odpověď neuvedl pouze jeden žák.

Nejčastěji žáci odpovídali, že je výskyt zastaralých slov v textu nijak neovlivňuje. Hojně také odpovídali, že takovému textu špatně rozumí, že neznají významy zastaralých slov. Dále žáci odpovídali, že texty obsahující zastaralá slova ovlivňují kvalitu jejich čtení. Argumentovali tím, že jejich čtení je pomalejší, přerývají se a musejí se v textu opakovaně vracet. Dále žákům na textech starší české literatury vadí skutečnost, že si význam zastaralých slov musejí vyhledávat, což představuje pro žáky činnost neběžnou a při čtení nadstandardní.

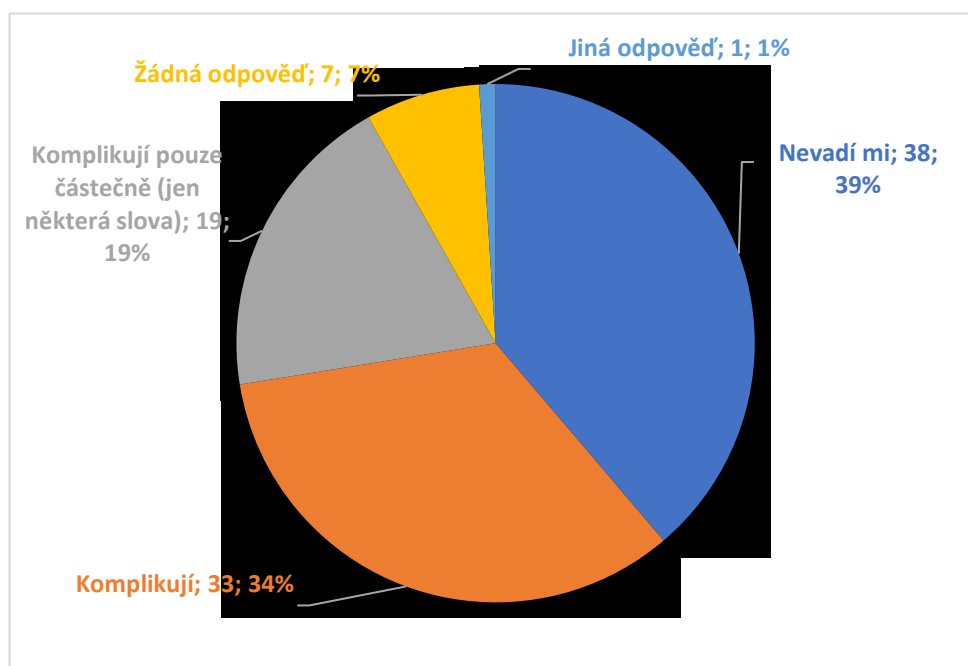
Výskyt zastaralých slov se také dotýká subjektivního nahlížení žáků na dané texty. Žáci ve svých odpovědích uváděli, že je takové texty nebaví a nudí je. Stejný počet žáků stručně uvedl, že takové texty nečtou vůbec.

Závěrem můžeme říci, že pokud žáci uváděli příklady, jak výskyt zastaralých slov ovlivňuje jejich čtení, byly všechny negativní. Všechny takové odpovědi byly zatíženy negativními konotacemi. Zastaralá slova žáky od čtení odrážejí, způsobují jim komplikace jak v samotném mechanickém čtení, tak i v pochopení textu. Zaznamenali jsme pouze jednu odpověď, ve které zazněl pozitivní dopad výskytu zastaralých slov na žákovo čtení.

Odpověděla tak dívka ze 3.V, která uvedla, že díky přítomnosti zastaralých slov v textu si tato slova zapamatuje.

Další podotázka si kladla za cíl zjistit, zda zastaralá slova komplikují porozumění textu, nebo zda žákům nijak nevadí. Žáci se tedy rozhodovali mezi dvěma typy odpovědí a neuváděli žádná jiná stanoviska. Pouze někteří svou odpověď doplnili krátkým komentářem, argumentem či dovysvětlením.

Následující graf zachycuje odpovědi žáků všech ročníků nižšího gymnázia.



Graf 7 - Odpovědi na otázku č. 5, 2. podotázka

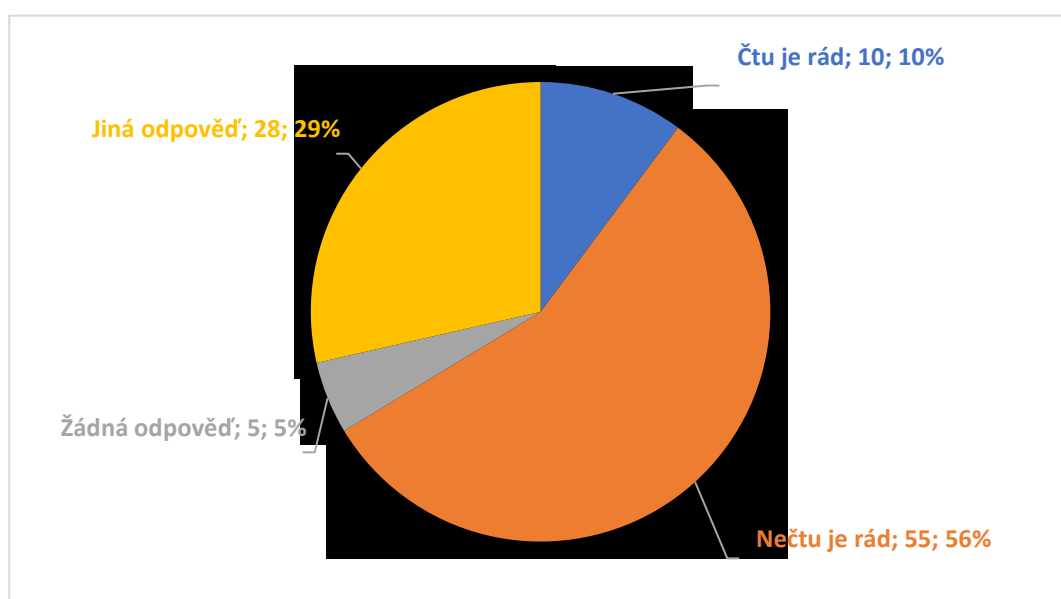
Nadpoloviční většina žáků se shodla, že výskyt zastaralých slov v textu jejich porozumění komplikuje. Někteří žáci uváděli, že jim porozumění komplikují zastaralá slova pouze někdy nebo pouze nějaká zastaralá slova. Žádné konkrétní příklady neuváděli.

Velké množství žáků uvedlo protikladné tvrzení, že jim zastaralá slova v textu nevadí, tedy nekomplikují jejich porozumění. Někteří žáci své názory komentovali a zdůvodňovali své odpovědi. Uváděli, že si významy slov domýšlejí, nebo se jejich čtení obejde bez znalosti významu zastaralých slov. Dále se našli tací, kteří uvedli, že většinou slovům zastaralým rozumí a pokud nerozumí, nevadí jim to a čtení jim to nekomplikuje. Jeden chlapec z 1.V uvedl, že je na taková slova zvyklý, neboť je vychováván prarodiči, kteří je velmi často užívají i v běžné mluvě. Zde se ukazuje, jaký vliv má prostředí, ze kterého žák pochází, na postoj k této vrstvě slovní zásoby.

Našel se jeden žák (2.V), který odpověděl zcela ojediněle a to tak, že se dosud s žádnou starší českou literaturu nesetkal a na otázku tudíž není schopen odpovědět.

Závěrem lze shrnout, že žáci, kterým zastaralá slova komplikují porozumění, převyšují nad žáky, kterým zastaralá slova nevadí. Zastaralá slova jim nejčastěji nevadí z toho důvodu, že se k přesnému významu zastaralého slova neupínají, takové slovo přejdou, nebo si význam domyslí.

Poslední podotázka, kterou obsahovala otázka č. 5, mapovala, zda žáci čtou texty obsahující zastaralá slova rádi. Následující graf zobrazuje jejich odpovědi.



Graf 8 - Odpovědi na otázku č. 5, 3. podotázka

Pouze deset žáků odpovědělo, že texty obsahující zastaralá slova čtou rádi. Vyjádřilo se tak šest žáků z 1.V (3 chlapci a 3 dívky), dva chlapci z 2.V, jedna dívka z 3.V a jedna dívka ze 4.V. Tito žáci své odpovědi komentovali a uváděli důvody, proč tyto texty čtou rádi. Jedna dívka se např. vyjádřila, že má ráda staré věci a příběhy nebo chlapec uvedl, že je vychováván prarodiči, kteří tento typ literatury upřednostňují a on se s ním setkává zcela přirozeně od dětství. Zde se potvrzuje, že okolí a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, ovlivňuje jeho postoj k četbě starší literatury.

Skutečnost, že starší českou literaturu nečtou rádi, uvedlo celkem padesát pět žáků, což tvoří více než polovinu všech dotazovaných. Nelibost vůči těmto knihám se zvyšovala úměrně se zvyšujícím se ročníkem. V 1.V takto odpovědělo devět žáků, ve 4.V již sedmnáct. Starší žáci mají zřejmě s texty starší české literatury větší zkušenosti, které vedou k faktu, že

tento typ literatury nemají v oblibě. Ukazuje se zde, že čím více se žáci s texty starší literatury setkávají, tím víc upřednostňují texty modernější.

Opět se u této otázky našli žáci, kteří ve své odpovědi tvrdili, že se s takovou literaturou dosud nesetkali a na otázku tedy nemohou odpovědět, šlo o tři žáky z 2.V. Dále se zde objevovaly odpovědi např. „*čtu to rád podle tématu; čtu to jen ve škole z donucení; je mi jedno, co čtu; nečtu vůbec žádné knihy*“.

Pokud bychom se zaměřili na tuto otázku jako na celek a zkusili se propojit odpovědi ze všech tří podotázek, zjistili bychom podle nejčastějších odpovědí, jak se k zastaralým slovům a literatuře tyto slova obsahující staví průměrný „modelový“ žák. Ten nepocítuje žádný vliv zastaralých slov v textu na jeho rozumění a výskyt zastaralých slov v textu mu nijak nevádí. Přesto, že nemá problémy s porozuměním a jeho četba není zastaralými výrazy narušována a komplikována, nečte tyto texty rád. Zajímavé by bylo zjistit skutečný důvod, proč žáci tyto texty nemají a rádi a nechtějí je číst. To se naší otázce bohužel nepodařilo.

#### 4.3.3.6. OTÁZKA č. 6

*Znění otázky: „Ať byl sebevětší úpal mrazový nebo sluneční, nanejvýš že držel svůj nízký, ale baňatý cylindr se širokou střechou nad hlavou jako parazol.“*

**(Povídky malostranské, J. Neruda)**

**Nahrad' zastaralé slovo parazol výrazem novějším.**

Následující otázka dotazníku měla spíše podobu úkolu, ve kterém měli žáci nahradit zvýrazněné slovo v krátkém úryvku výrazem novějším. Úryvek pocházel z Povídek malostranských Jana Nerudy a obsahoval zastaralý výraz *parazol*, ve významu deštník či slunečník (Neruda, 1975, s. 108). Byl vybrán proto, že jeho větný kontext napomáhá k vyvození jeho významu. Testovali jsme zde, zda se žáci při vyvození významu dokáží o kontext opřít.

Následující tabulka zachycuje žakovské odpovědi. Za správnou odpověď jsme považovali jak odpověď slunečník, tak i deštník. Někteří žáci ve svých odpovědích uváděli oba tyto významy. Dále tabulka zachycuje další odpovědi, různé nesprávné významy, které žáci uváděli. V každé třídě se našel velký počet žáků, kteří otázku vynechali a neodpověděli.



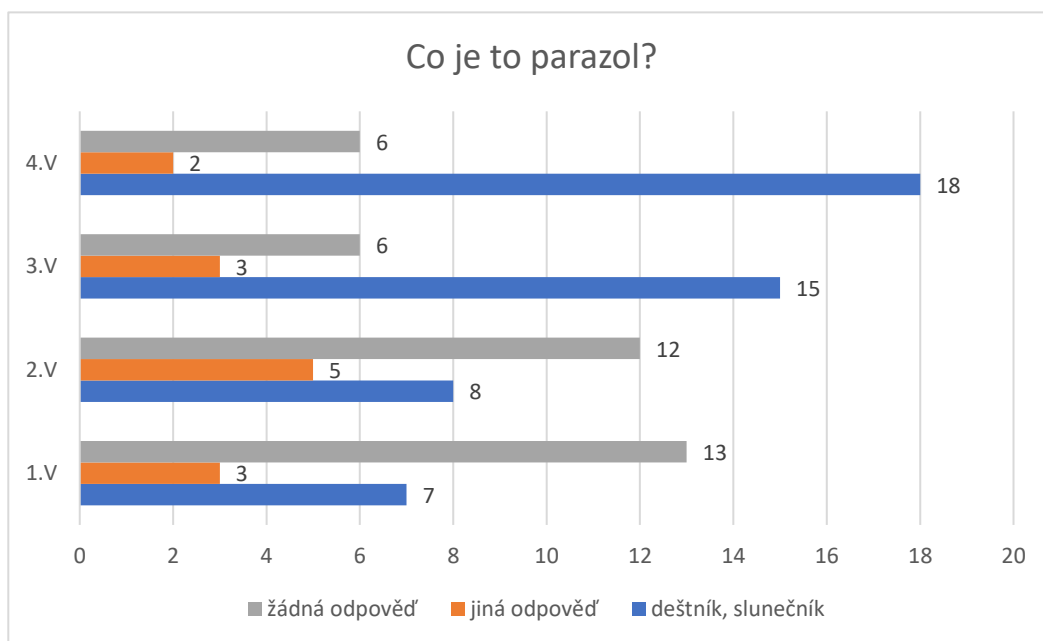
	SLUNEČNÍK	DEŠTNÍK	DEŠTNÍK + SLUNEČNÍK	RŮZNÉ ODPOVĚDI	ŽÁDNÁ ODPOVĚĎ
1.V	0	5	2	střecha čepice	13
2.V	2	5	1	střecha klíště dům	12
3.V	7	6	2	střecha paroží	6
4.V	1	16	1	střecha	6

Tabulka 4 - Odpovědi na otázku č. 6

U této otázky je velmi znatelný pokrok a vývoj žáků od 1. do 4. ročníku. Každým ročníkem se zvyšuje počet správných odpovědí, a naopak ubývá počet žáků, kteří na otázku neodpověděli vůbec. Je tedy zřejmé, že schopnost vyvodit význam neznámého zastaralého slova z kontextu věty žáci získávají na základě praxe a zkušeností. Proto na tuto otázku odpovědělo správně z prvního ročníku pouze 7 žáků a z posledního ročníku žáků 18. Úměrně k tomu ubylo na polovinu těch, kteří otázku vynechali a neodpověděli na ni.

Ve všech ročnících se našel alespoň jeden žák, který zastaralé slovo *parazol* nahradil slovem *střecha*. Dále žáci uváděli např. *čepice*, *paroží* či *dům*. Z těchto typů odpovědí je zřejmé, že se žáci nad větným kontextem zamýšleli, neboť všechny tyto lexémy se vyskytují a užívají v oblasti nad lidskou hlavou nebo přímo na ní, stejně jako deštník a slunečník. Pouze jeden žák (2.V) nahradil slovo *parazol* výrazem *klíště*. K této odpovědi mu pomohl zřejmě také kontext věty, neboť se žák nejspíše domníval, že se jedná o frazém *držet se jako klíště*.

Následující graf zachycuje pro přehlednost, kolik žáků odpovědělo správně, kolik nikoliv a kolik neodpovědělo vůbec.



Graf 9 - Odpovědi na otázku č. 6

#### 4.3.3.7. OTÁZKA č. 7

Znění otázky: „*U stolu v lenošce tmavozeleným aksamitem potažené seděla kněžna v bílém ranním obleku.*“

**(Babička, B. Němcová)**

**Svámi slovy vysvětli, co je to aksamit.**

Sedmá otázka dotazníku byla vystavena stejným způsobem jako otázka předchozí. Klade si stejný cíl, a to zjistit, zda se žáci dokáží opřít o kontext při vyvozování významu neznámého zastaralého slova. Slovo, které měli žáci za úkol vysvětlit svými slovy, bylo slovo aksamit, samet. Bylo vybráno z Babičky Boženy Němcové ze stejného důvodu jako slovo parazol, jeho větný kontext napovídá význam archaického slova.

Následující tabulka zachycuje odpovědi žáků.

	<b>SAMET</b>	<b>POTAH / LÁTKA</b>	<b>RŮZNÉ ODPOVĚDI</b>	<b>ŽÁDNÁ ODPOVĚĎ</b>
<b>1.V (23)</b>	3 (3x dívka)	7	prostěradlo tkanina deka povlak povlečení hedvábí	6
<b>2.V (25)</b>	2 (1x dívka 1x chlapec)	17		6
<b>3.V (24)</b>	3 (3x dívka)	13	ubrus satén overall plášť hedvábný samet čalounění šaty	0
<b>4.V (26)</b>	2 (2X dívka)	17	materiál na oblečení semiš šaty kůže	3

Tabulka 5 - Odpovědi na otázku č. 7

Výsledky ukázaly, že většina žáků z kontextu správně poznala, že zastaralé slovo aksamit představuje věc určenou na potahování či povlékání lenošky. Našli se i tací, kteří z kontextu nepochopili, že aksamitem je potažená lenoška, na které seděla kněžna. Protože uváděli takové výrazy, z kterých je zřejmé, že se domnívali, že je aksamitem potažená kněžna sama. Výraz aksamit nahrazovali např. slovem *overall*, *šaty*, *plášť* či *látka na výrobu oblečení*.

Pozoruhodné je, že se k této interpretaci přikláněli žáci vyšších ročníků (3.V, 4.V). Odpovědi toho typu zřejmě pramenily z nepozorného nebo nesprávného čtení.

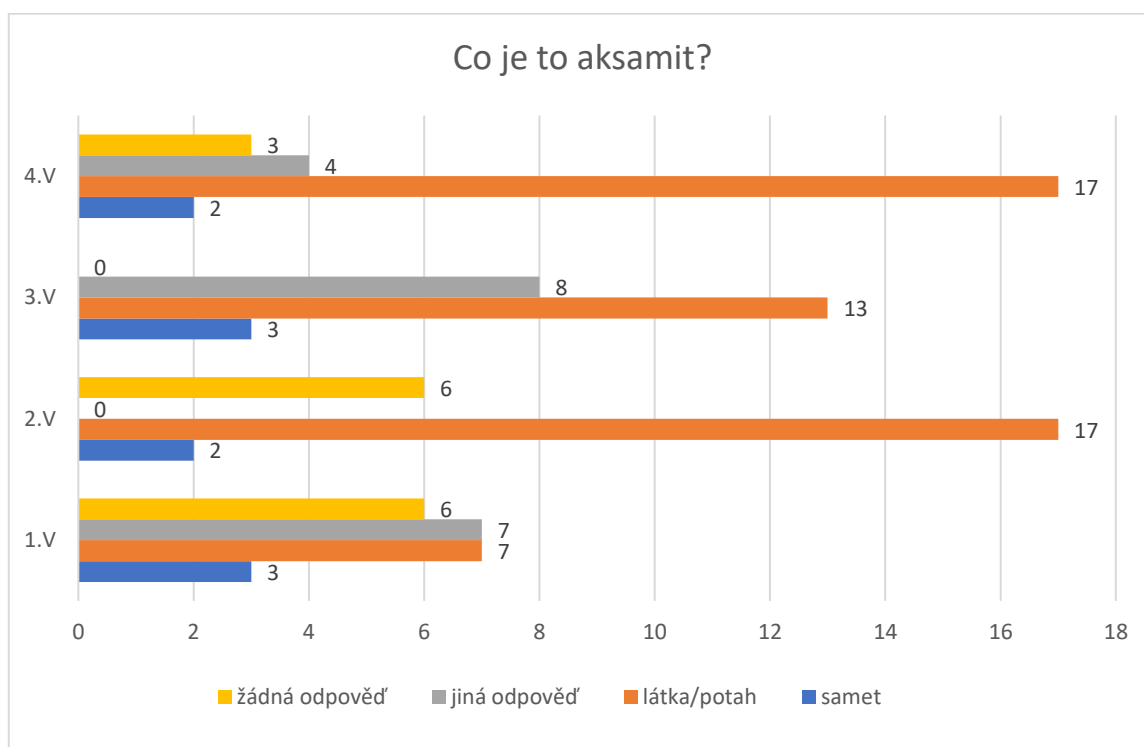
Většina žáků zastaralý výraz aksamit správně interpretovala jako *potah* či *látku*. Svě odpovědi často doplňovali různými přívlastky, zřejmě proto, aby svou odpověď upřesnili. Např. *drahá látka, látka na potahování* či *vzácná a ozdobná látka*.

V každé třídě se našli nejméně dva žáci, kteří správně uvedli, že se jedná o samet. Ze všech tříd takto odpovědělo celkem 10 žáků, z toho pouze 1 chlapec. Dívky mají zřejmě k tématu šití a krejčovství tradičně blíže, s výrazem se již setkaly, a proto jej znají.

Dále žáci výraz vysvětlovali např. těmito slovy: *prostěradlo, tkanina, deka, povlečení, ubrus, čalounění, kůže, plyš, satén, hedvábí*. Všechny jejich odpovědi se týkaly materiálů, látek či prostředků na potahování, což bylo z kontextu věty velmi snadno odvoditelné.

Opět se našlo několik žáků, kteří na otázku neodpověděli vůbec. A stejně jako u předchozí otázky se počet těchto žáků s vyšším ročníkem zmenšoval. Ve třídě 3.V se dokonce nenašel žádný žák, který by otázku vynechal a neodpověděl vůbec.

Následující graf zachycuje pro větší přehlednost odpovědi žáků.



Graf 10 - Odpovědi na otázku č. 7

#### 4.3.3.8. OTÁZKA č. 8.

Znění otázky: „*Doskoč mně pro dva žejdlíky mlíka,“ vešla matka. „Ale zaobal si krk“.*  
(Povídky malostranské, J. Neruda)

**Přepiš větu tak, jak by ji řekla maminka v dnešní době.**

Osmá otázka dotazníku obsahovala úryvek pocházející z Povídek malostranských Jana Nerudy. Jednalo se o promluvu matky, která požaduje koupi mléka. Žáci se zde měli zamyslet nad použitým jazykem a pokusit se větu přepsat do podoby dnešní. V zadání byli přesně nabádáni k přepsání věty do podoby, jak by maminka požádala o nákup v dnešní době.

Všichni žáci úryvek přepsali pomocí použití novějších a běžnějších výrazů, pouze jedna dívka ze 4.V větu přepsat odmítla. Argumentovala tím, že je věta perfektně srozumitelná a maminka by jí v dnešní době neřekla jinak.

Zastaralý výraz *doskočit* ve významu dojít pro něco žáci nejčastěji nahrazovali právě výrazem *dojít* (52x). Dále ponechávali pouze kořen slova *skoč* (13x), nebo obměňovali předpony, např. *zaskoč* (3x). Dále se často přikláněli k výrazu *běž koupit* (7x) a výrazu *přines* (7x). Ojedinele volili výrazy, jako např. *jdi* (4x), *dones* (4x), *zajdi* (3x), *doběhni* (2x). Všechny uváděné výrazy hodnotíme vzhledem ke kontextu věty jako vhodné a používané v dnešním jazyce.

Následující neobvyklý výraz *žejdlík*, kterým se lidově označuje hrneček, žáci nahrazovali celkem dvanácti synonymy. Nejvíce žáků nahradilo *žejdlík* výrazem *láhev* (16x), *krabice* (12x), dále používali výrazy jako *sklenice* (5x), *litr* (5x), *flaška* (2x), *karton* (1x). Celkem devět žáků uvedlo synonymní označení *hrneček*. Nejistili jsme skutečnost, zda opravdu *žejdlík*, toto lidové označení hrnečku, znali, nebo výraz zvolili náhodně. Všechny uváděné výrazy se vyskytují v dnešním běžném jazyce, nemění kontext věty a můžeme je tedy považovat za vhodně použité.

Deset žáků ve své přepsané větě v odpovědi uvedlo výraz *džbán* jako náhradu zastaralého slova *žejdlík*. Což je velmi zajímavé, neboť *džbán* jako nádoba na mléko není v dnešní době již běžná. Těmto žákům se tedy nepodařilo větu přepsat pomocí v dnešní době běžných slov.

Nejčastěji (33x) výraz *žejdlík* žáci zcela vynechávali, neuváděli žádnou míru či nádobu na mléko.

Neobvyklý slovesný tvar *velela*, ve významu dávat rozkaz, šestnáct žáků ponechalo, nejvíce (35 žáků) tuto část věty zcela vynechávala. Žáci dále volili např. tyto výrazy *řekla* (35x), *přikázala* (9x), *volala* (3x), *poprosila* (2x). Všechny použité náhrady hodnotíme jako vhodně zvolené.

Poslední část věty se téměř polovina žáků (42x) rozhodla ponechat, změnila pouze slovesný tvar *zaobal* na výrazy, jako např. *zabal*, *chovej*, *přikryj* či *obvaž*. Třicet čtyři žáků větu zcela přepsalo a nahradilo větou „*Vem si šálu.*“, pět žáků namísto šály použilo výraz *šátek*. Jedenáct žáků přišlo s úplně jinou podobou transformace, původní větu s významem zabalení si krku zobecnili na „*Obleč se.*“. Dva žáci (1.V, 3.V) změnilo zcela význam druhé věty a nahradili ji dovětkem „*Nepij to.*“ a „*Neupíjej.*“. Další odpověď, kde žák měnil celý smysl věty, jsme našli u žáka ze 3.V, napsal „*Nevylíj to.*“. Žáci tyto odpovědi s největší pravděpodobností nemysleli zcela vážně, nebo se mohlo stát, že nepochopili zadání, ve kterém jsme explicitně nevyjádřili podmínku, že musí být zachován smysl věty původní.

Většina žáků prokázala schopnost nahrazovat zastaralá a neběžná slova výrazy z dnešní doby, našli se ovšem tací, kteří zadaný úryvek přepisovali pomocí jiných dnes již téměř neužívaných slov. Můžeme se domnívat, že žáky tato otázka bavila a úkol jim přišel zajímavý, protože měla největší návratnost. Neodpověděl pouze jeden žák.

#### 4.3.3.9. OTÁZKA č. 9

Znění otázky: a) „*Hned se mi klid'te!*“ *hněvala se babička, hrozíc jim. Psi slyšíce hněvivý hlas babiččin a vidouce napřaženou ruku s plachetkou, zarazili se, myslíce: copak to má být? Děti také na ně lály a Jan zdvihl kamének, chtě jej po nich hodit, ale kamének zalítl do strouhy.*“

b) „*Hned se mi klid'te!*“ *hněvala se babička a hrozila jim. Psi, jak uslyšeli babiččin hněvivý hlas a uviděli napřaženou ruku s šátkem, zarazili se a mysleli si: copak to má být? Děti jim také hubovaly a Jan zdvihl kamínek, chtěl ho po nich hodit, ale kamínek zalétl do strouhy.*“

(Babička, B. Němcová)

V textu a) označ všechna slova, která se ti zdají zastaralá.

Čte se ti některý z obou úryvků lépe? Pokus se popsat proč.

V pořadí devátá otázka dotazníku obsahovala dva úryvky, oba pocházely z Babičky Boženy Němcové, každý však z jiného vydání. První úryvek jsme vybrali z vydání z roku 1979, ve kterém se nacházejí původní, autentické jazykové jevy autorky. Druhý úryvek byl vybrán z upraveného vydání Babičky, kterou v roce 2013 vydalo nakladatelství Práh za účelem usnadnit dětskému čtenáři porozumění. Žáci měli za úkol v prvním úryvku vyhledat zastaralá slova, oba úryvky mezi sebou porovnat a pokusit se popsat, zda se jim čte některý z úryvků lépe. Předpokládali jsme, že se žákům bude číst lépe úryvek druhý, pocházející z upraveného vydání Babičky. Právě jazyková úprava bude žákům bližší a absence archaismů a přechodníků jim bude zjednodušovat čtení. Očekávali jsme, že žáci budou v textu označovat jako slova zastaralá zejména přechodníkové tvary sloves, kterých úryvek obsahuje několik. Dále zastaralé verbum *lály*, substantivum *plachetka* či zastaralou podobu slova *kamének*.

Následující tabulka zachycuje tvary slov, které žáci považovali za zastaralá a jejich četnost.

OZNAČOVANÁ SLOVA	POČET VÝSKYTŮ max. 98 (23;25;24;26)
hněvala	19 (4; 5; 8; 2)
hrozíc	63 (17; 16; 18; 12)
slyšice	62 (18; 15; 17; 12)
vidouce	72 (21; 19; 16; 16)
myslíce	60 (15; 16; 16; 13)
hněvivý	32 (10; 5; 9; 8)
plachetka	73 (16; 20; 17; 20)
lály	93 (22; 23; 23; 25)
kamének	58 (15; 12; 15; 16)
chtě jej	45 (13; 13; 11; 8)
zalítl	2 (1; 0; 1; 0)
do strouhy	27 (2; 6; 11; 8)
klid'te se	5 (0; 2; 3; 0)
žádná odpověď	4 (1; 2; 1; 0)

Tabulka 6 - Odpovědi na otázku č. 9

Téměř všichni žáci označili slovesný výraz *lály*, jako slovo, které je zastaralé, dále se jejich odpovědi shodovaly u zastaralého výrazu *plachetka* či zastaralé podoby slova *kamének*.

Hojně také žáci označovali slovesné tvary přechodníků, nečinili tak ale vůbec jednotně. Často označovali jen některé z nich, nejčastěji přechodník *vidouce*. V textu se nacházela dvě slova se stejným kořenem, adjektivum *hněvivý* a verbum *hněvat se*. Verbum žákům nepřipadalo tolik zastaralé jako adjektivum, neboť jej jako zastaralé označovali méně.

Zajímavá je zvyšující se frekvence označování slova *strouha* se zvyšujícím se ročníkem. Toto slovo není považováno za zastaralé. Příznak zastaralosti v žacích evokovala zřejmě jeho nízká četnost užívání.

Žáci měli dále za úkol popsat, který z úryvků se jim čte lépe a z jakého důvodu. Z celkového počtu žáků všech tříd (98 žáků) uvedlo pouze sedm žáků, že se jim čte lépe první text, neupravený z roku 1979. Žáci svá rozhodnutí komentovali a zdůvodňovali, proč si text vybrali. Pět žáků se shodlo na tom, že první text je zajímavější než druhý text, dále uváděli, že je neobvyklý, vznešený a navozuje atmosféru doby. Jeden žák ocenil, že je první úryvek „poetičtější“, a i když je čtení náročnější, líbí se mu tento více. Žáci se rozhodovali podle toho, zda se jim text líbí, důležitým faktorem pro ně bylo estetické působení textu na čtenáře.

Čtyři žáci se nedokázali rozhodnout, jaký text se jim čte lépe, uváděli, že se jim oba úryvky čtou stejně a neshledávají v nich rozdíly.

Většina žáků ve svých odpovědích uváděla druhý, upravený, úryvek jako ten, který se jim čte lépe. Nejčastěji argumentovali tím, že se v něm nevyskytují zastaralá, málo používaná slova a přechodníky<sup>6</sup>. Tento argument uvedlo dvacet čtyři žáků. Na druhém textu žáci oceňovali, že je napsán v současném jazyce, který se v dnešní době běžně užívá, takto odpovědělo dvacet žáků.

Dalších dvacet žáků si vybralo druhý úryvek proto, že mu lépe rozumí a nemusí při čtení tolik přemýšlet. Argumentovali tím, že je text srozumitelnější, velmi často uváděli výraz *lály* jako příklad špatně srozumitelného slova. Jedenáct žáků označilo druhý text proto, že na takový typ literatury jsou zvyklí, neboť v četbě preferují modernější texty. Takto odpovídali zejména žáci 4.V, tedy nejstarší ze všech respondentů.

Závěrem této otázky můžeme říci, že žáci upřednostňují jazykově upravenou verzi *Babičky*, protože jsou na takovou podobu jazyka zvyklí jak v běžné mluvě, tak i v literatuře, kterou jsou navyklí číst. V původním textu *Babičky* jim, dle očekávání, vadila slova zastaralá. Žáci dávají přednost takovému textu, který po nich nevyžaduje přemýšlení. Preferují texty, které jsou srozumitelné ihned po prvním čtení.

---

<sup>6</sup> Pozoruhodné je, že pět žáků, kteří odpověděli, že se jim čte lépe úryvek druhý z důvodu absence zastaralých slov a přechodníků, v předchozím kroku této otázky žádný z přechodníkových tvarů neoznačil jako zastaralý jev. Jejich odpovědi nebyly v rámci jedné otázky koherentní a vzájemně si zcela neodpovídají. Můžeme se domnívat, že je to výsledek nepozornosti a nesoustředěnosti při vyplňování dotazníku.



#### 4.3.3.10. OTÁZKA č. 10

Znění otázky: „*V roubené, chudé chýši, v drsném řeholním rouše žil pán, jenž se kdysi odíval sobolinou a drahými sukny a bytoval v rozlehlých síních královského Velehradu.*“  
(Staré pověsti české – O králi Svatoplukovi, A. Jirásek)

Vypiš z textu slova, která se ti zdají zastaralá, a nahrad' je výrazy z dnešní doby.

V této otázce čekalo na žáky souvětí, které jsme, z důvodu velké koncentrace zastaralých a méně běžných výrazů, vybrali ze Starých pověstí českých Aloise Jiráska. Žáci měli za úkol ze souvětí vybrat slova, která považují za zastaralá a nahradit je výrazy z dnešní doby. Průměrně žáci z textu vybrali 3–4 slova, našli se samozřejmě tací, které neoznačili žádné slovo a na otázky tedy neodpověděli. Na druhou stranu se našli i takoví žáci, kteří označili i více než osm slov jako zastaralé.

Následující tabulka zachycuje všechna slova, která žáci vypisovali a počet odpovědí souhrnně ze všech ročníků a výrazy, kterými žáci vypsaná slova nahrazovali.

VYPISOVANÁ SLOVA	POČET VÝSKYTŮ	VÝRAZY Z DNEŠNÍ DOBY
Roubená	14 (4; 4; 2; 4)	stará, pruhovaná, dřevěná, malá, druh stavby
Chýše	37 (3; 11; 12; 11)	chata, chatka, chalupa, chaloupka, chatrč, chudý dům, dům, místnost, příbytek, doupe, jeskyně
Řeholní	34 (13; 1; 10; 10)	církevní, poničené, staré, roztrhané, nepohodlné, rolnické, pracovní, poutnické, dělnické, vesnické, lesní
Roucho	57 (8; 19; 15; 15)	oblek, oblečení, oděv, oblek na pole, kabát, košile, plášť, hábit, župan
Jenž	6 (3; 2; 1; 0)	který, co
Odíval	43 (11; 9; 10; 13)	oblékal, nosil
Sobolina	70 (15; 20; 17; 18)	sobí kůže, kůže, kožešina,

		šaty, šatstvo, látky, drahá látka, drahé vlákno, vznešený oděv, druh látky, bavlna
Sukno	66 (12; 19; 14; 21)	sukně, šaty, oblečení, oděv, látka, šperky
Bytoval	61 (14; 16; 13; 18)	bydlel, obýval, pobýval, býval, žil, živil
Rozlehlý	2 (0; 0; 1; 1)	velký, obří
Síň	14 (1; 4; 5; 4)	místnost, pokoj
Velehrad	2 (0; 0; 1; 1)	hrad, palác

Tabulka 7 - Odpovědi na otázku č. 10

Nejčastěji označovaným slovem se stal výraz *sobolina*, který ve skutečnosti není výrazem zastaralým, pouze málo frekventovaným. Pouze dva žáci (dívka z 2.V a chlapec ze 3.V) uvedli, že se jedná o kůži ze soba. I když se správně jedná o kůži ze sobola, považovali jsme jejich odpovědi za správné.

Dalším nejvíce vypisovaným slovem byl zastaralý výraz *sukno*, použitý ve významu vlněná valchovaná tkanina. Žáci jej nahrazovali obecným a nadřazeným výrazem *oděv* či *oblečení*, nejčastěji se nechali zmást slovtvornou strukturou slova a domnívali se, že se jedná o zastaralý výraz pro sukni. Počet žáků, kteří považovali *sukno* za zastaralé, se v posledním ročníku téměř zdvojnásobil oproti ročníku prvnímu.

Pouze jeden žák nahradil adjektivum *řeholní* vhodným synonymem *církevní*, nebyl si ale vědom toho, že se nejedná o zastaralý výraz. Celkem třicet čtyři žáků se také domnívalo, že je tento výraz zastaralý a nahrazovalo jej výrazy odkazujícími na práci či časem poničené oblečení.

Ukázalo se, že se někteří žáci 1. ročníku domnívali, že zájmeno *jenž* patří do slov zastaralých a nahrazovali jej synonymními výrazy *který* a *co*. Se zvyšujícím se ročníkem frekvence označování slova *jenž* jako zastaralého opadala, ve 4.V toto slovo neoznačil jako zastaralé žádný žák. Dále několik žáků považovalo za zastaralý výraz adjektivum *roubený* či *rozlehlý*. Dva žáci dokonce považovali za zastaralé proprium *Velehrad*, nahrazovali jej apelativem *hrad* nebo *palác*.

#### 4.3.3.11. OTÁZKA č. 11

Znění otázky: **Vysvětli, co daná slova znamenají**

- **cudný**
- **horlivý**
- **chrabrý**
- **konejšit**
- **přitakat**
- **trýznit**
- **zarputilý**
- **zesinat**

Tato otázka mapovala znalost dnes již řídké užívaných slov, která byla uvedena izolovaně, oproštěna od kontextu. Žáci se měli pokusit vysvětlit, co uvedená slova znamenají. Testovali jsme tedy jejich explicitní znalost významů. Slova jsme čerpali ze seznamu nejfrekventovanějších problémových slov, který na základě několikaletého pozorování žáků sestavil Jiří Kostečka. Nejedná se tedy přímo o slova archaická nebo historická.

Následující tabulka zachycuje osm zkoumaných výrazů a jejich významové definice ze Slovníku spisovného jazyka českého a Slovníku spisovné češtiny, podle kterých jsme tuto otázku vyhodnocovali a hodnotili odpovědi žáků.

<b>ZKOUMANÝ VÝRAZ</b>	<b>VÝZNAM ZE SSJČ</b>	<b>VÝZNAM ZE SSČ</b>
cudný	mravně čistý nevinný čistý stydlivý	sexuálně mravný zdrženlivý čistý
horlivý	velmi snaživý zanícený příčinnivý se zaníceným konaný	zaujatý zanícený vášnivý pilný
chrabrý	udatný statečný	statečný

konejšit	uklidňovat chlácholit tišit	uklidňovat tišit
přítakat	projevit souhlas s něčím kladně na něco odpovědět přisvědčit	přisvědčit
trýznit	týrat trápit mučit	týrat trápit mučit
zarputilý	tvrdohlavý tvrdošijný zarytý umíněný zatvrzelý	tvrdohlavý zarytý zatvrzelý tvrdošijný
zesinat	být mrtvolně bledý být sinavý	mrtvolně zblednout

*Tabulka 8 - Správné odpovědi na otázku č. 11*

Žáci ve svých odpovědích uváděli nejčastěji synonyma, nebo se dané slovo snažili vysvětlit a popsat pomocí věty, někteří uváděli i kolokace, s kterými si daná slova spojují. Pokud žáci výraz neznali, svoji odpověď vynechali nebo přímo napsali, že jej neznají a neumějí jej vysvětlit.

Následující tabulka zobrazuje správné odpovědi žáků a jejich četnost v jednotlivých ročnících, dále počty nulových odpovědí a také četnost nesprávných odpovědí s příklady, které žáci uváděli.

	<b>POČET SPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ</b>	<b>PŘÍKLADY SPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ</b>	<b>POČET NESPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ</b>	<b>PŘÍKLADY NESPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ</b>	<b>POČET NULOVÝCH ODPOVĚDÍ</b>
<b>CUDNÝ</b>	43 (5; 14; 10; 14)	stydlivý, zdrženlivý, neposkvrněný, mravní, panenský	19	hezký, nudný, divný, usměvavý, drzý, nevkusný, má silnou vůli, pokorný	36 (15; 7; 7; 7)
<b>HORLIVÝ</b>	17 (7; 3; 1; 6)	zapálený, snaživý, nadšený, chce něco dělat, vášnivý	55	netrpělivý, zbrklý, rozzlobený, rychlý, žárlivý, neústupný, nerozvážný	26 (7; 5; 8; 6)
<b>CHRABRÝ</b>	82 (20; 21; 15; 26)	statečný, udatný, odvážný, nebojácny, hrdinský	6	nemocný, ušlechtilý, poctivý, ubohý, vznešený	10 (2; 4; 4; 0)
<b>KONEJŠIT</b>	80 (19; 19; 18; 24)	utěšovat, uklidňovat, tížit, chlácholit, upokojit	2	končit, chválit	16 (3; 6; 6; 0)
<b>PŘITAKAT</b>	73 (14; 18; 17; 24)	souhlasit, přikývnout, přisvědčit, říkat ano	12	přijít, přidat přitvrdit, přiběhnout, dodat, vyčítat	13 (2; 7; 3; 1)
<b>TRÝZNIT</b>	45 (8; 11; 12; 14)	trápit, týrat mučit, ubližovat	24	smutnit, toužit, zlobit, truchlit, trestat, kazit, kárat	29 (10; 8; 7; 4)
<b>ZARPŮTILÝ</b>	17 (3; 2; 3; 9)	tvrdohlavý, usilovný, umíněný, umanutý, zatvrzelý	56	smutný, naštvaný, mrzutý, zamyšlený, zamračený, zapálený	25 (4; 8; 7; 6)
<b>ZESINAT</b>	19 (3; 3; 7; 6)	zblednout, zbělat, zbělat v obličejí mít bílou kůži	25	onemocnět, zestárnout zčervenat, zemřít, usínat	54 (15; 13; 10; 16)

Tabulka 9 - Odpovědi na otázku č. 11

Velmi úspěšní byli žáci všech ročníků u vysvětlování významu adjektiva *chrabrý*, nejčastěji jej vysvětlovali pomocí synonym *statečný* a *udatný*. Mnoho dotazovaných k tomuto výrazu připojilo i kolokaci *chrabrý rytíř*, nejspíše se jedná o spojení slov, ve kterém se žáci s tímto výrazem nejčastěji setkávají. Žáci byli v odpovědích úspěšní nejspíše proto, že se tento výraz velmi často vyskytuje v pohádkách, které velmi dobře znají. Obstojně si žáci vedli ve vysvětlování významu verba *konejšit*. Nejčastěji jeho význam popisovali synonymy *utěšovat* nebo *uklidňovat*. Stejně tak i význam verba *přitakat* znalo a dokázalo vysvětlit velké množství žáků. Nejčastěji jej vyjadřovali pomocí synonymních sloves *souhlasit* a *přikývnout*.

Naopak nejméně špatných nebo žádných odpovědí žáci zanechali u adjektiva *zarputilý*, kde pouze sedmnáct žáků všech ročníků uvedlo správný synonymní výraz *tvrdohlavý* či *usilovný*. Význam daného slova žáci chybně vysvětlovali pomocí adjektiv *smutný*, *mrzutý* nebo *naštvaný*. Velmi častou strategií, kterou žáci volili při uvádění synonym, byla opora o slovotvornou strukturu slova. Žáci uváděli jako synonymní výrazy taková slova, která měla stejnou předponu nebo začáteční písmena s námi uvedeným slovem. Ke slovu *zarputilý* volili např. tato adjektiva *zamyšlený*, *zamračený*, *zapálený*. Nadpoloviční většina žáků také chybovala ve svých odpovědích u výrazu *horlivý*, pouze sedmnáct žáků všech ročníků uvedlo správné vysvětlení významu. Nejčastěji žáci chybně vysvětlovali význam pomocí adjektiv *netrpělivý*, *zbrklý* nebo *rozzlobený*. Nejvíce nulových odpovědí žáci zanechali u verba *zesinat*, kde nadpoloviční většina všech dotazovaných význam slova nepopsala, nebo se přiznala, že jej neznají. Devatenáct žáků uvedlo správný význam pomocí synonym nebo význam slova popsali větně. Odpovídali např. *zblednout*, *zbělat v obličejí*, *mít najednou bílou kůži na obličejí*, *zbělat hrůzou hlavně v obličejí*. Nesprávné odpovědi opět velmi často začínaly na stejnou předponu či hlásku jako původní slovo, např. *zestárnout*, *zemřít* nebo *zčervenat*.

Průměrných výsledků dosahovali žáci u adjektiva *cudný*. Menší polovina žáků adjektivum vysvětlovala pomocí synonymních výrazů *zdrženlivý*, *neposkvrnění* nebo nejčastěji adjektivem *stydlivý*. Naopak chybně význam vysvětlovali pomocí výrazů *hezký*, *divný*, *drzý* nebo *nudný*, který má velmi podobnou stavbu slova s adjektivem *cudný*. Význam verba *trýznit* dokázala vhodně popsat menší polovina všech žáků. Nejčastěji jej vysvětlovali pomocí synonymního verba *trápit* nebo *týrat*. Naopak nejčastější chybnou odpovědí bylo verbum *smutnit*. Mnoho chybných odpovědí začínalo na stejnou hlásku jako původní slovo, např. *toužit*, *truchlit*, *trestat*.

Jiří Kostečka výrazy do svého seznamu zapisoval tehdy, kdy jeho význam neznalo nebo nepřesně odhadovalo nejméně 20 % žáků třídy. Následující tabulka potvrzuje výsledky,

ke kterým Jiří Kostečka dospěl ve svém výzkumu. Naše zkoumané ročníky měli ze 75 % stejný výsledek. Z osmi zkoumaných slov bylo šest slov pro žáky, podle Kostečkova kritéria, neznámých. U verba *konejšit* a adjektiva *chrabrý* vykazalo neznalost méně než 20 % třídy.

cudný	56,1 %
horlivý	82,7 %
chrabrý	16,3 %
konejšit	18,3 %
přitakat	25,5 %
trýznit	54,1 %
zarputilý	82,7 %
zesinat	80,6 %

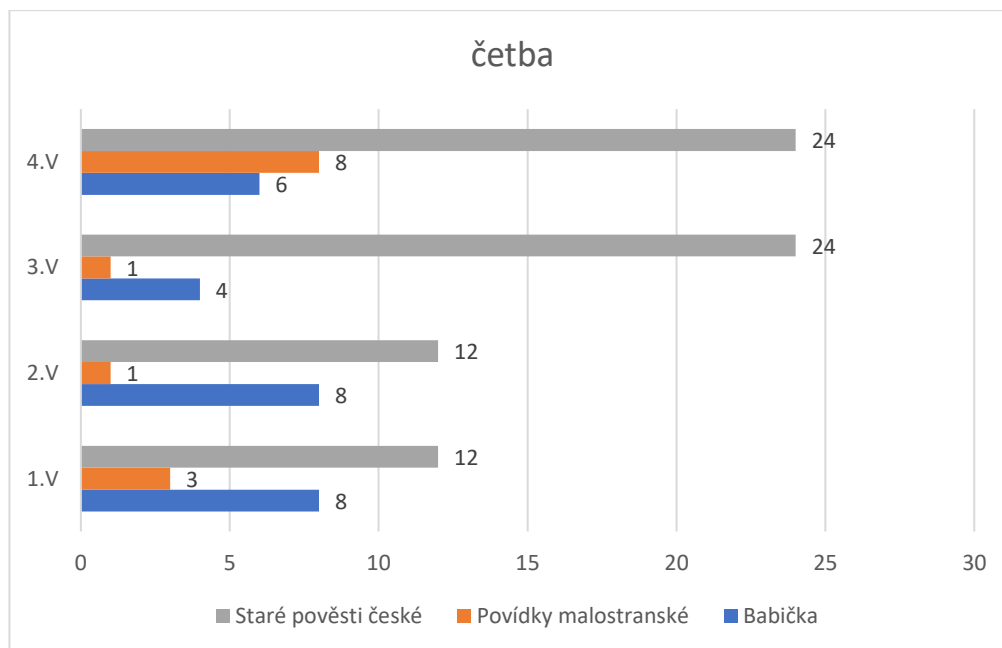
Tabulka 10 - Výsledky otázky č. 11 dle výzkumu J. Kostečky

#### 4.3.3.12. OTÁZKA č. 12, 13, 14

Znění otázky: <b>Četl/a jsi Babičku Boženy Němcové?</b>	<b>ANO</b>	-	<b>NE</b>
<b>Četl/a jsi Povědky malostranské Jana Nerudy?</b>	<b>ANO</b>	-	<b>NE</b>
<b>Četl/a jsi Staré pověsti české Aloise Jiráska?</b>	<b>ANO</b>	-	<b>NE</b>

Tyto tři otázky měly za cíl zjistit, zda žáci četli knihy literárních klasiků 19. století, ze kterých jsme čerpali zastaralé výrazy při sestavování dotazníku. Otázky jsou uzavřené, žáci měli odpovídat pouze ano, zda danou knihu četli, nebo ne, pokud nečetli.

Následující graf zachycuje odpovědi žáků.



*Graf 11 - Výsledky otázky č. 12, 13, 14*

Nejčtenější knihou byly ve všech ročnících Staré pověsti české Aloise Jiráska. V 1.V a 2.V četla tuto knihu téměř polovina dotazovaných, v 3.V ji četla celá třída a ve 4.V ji nečetli pouze dva žáci.

Povídky malostranské byly naopak nejméně čtenou knihou, ve 3.V ji dokonce nečetl žádný žák. Mnoho žáků své odpovědi komentovalo a dodávali, že Povídky malostranské četli necelé, pouze vybrané povídky. Žáci mají s touto knihou pouze kusé čtenářské zážitky.

Babičku Boženy Němcové četlo v každém ročníku průměrně šest žáků. Téměř polovina z nich svou odpověď doplnila přiznáním, že mají čtenářský zážitek s Babičkou v upraveném vydání, většina dotazovaných ji nazvala jako „dětskou verzí Babičky“. Ve třídě 3.V nastala zajímavá situace, kdy tuto knihu nečetl žádný žák, pouze čtyři dívky uvedly, že se s Babičkou čtenářsky seznámily pouze z části. Všichni však uvedli, že přečetli Divou Báru. Při vyplňování dotazníku k tomu byli vyzváni svojí vyučující, která nám poté sdělila, že žáky s Boženou Němcovou seznamuje prostřednictvím povídky Divá Bára.

V každé třídě se našlo několik žáků, kteří se přiznali k tomu, že nečetli žádnou z uvedených knih. V 1.V celkem pět žáků, ve 2.V osm a ve 3.V i 4.V jeden žák. Naopak několik dotazovaných uvedlo, že mají přečtené všechny tři uvedené knihy, chlapec z 2.V a dva chlapci ze 4.V. Pozoruhodné je, že většími čtenáři se ukázali být chlapci, neboť každá z dotazovaných dívek nečetla alespoň jednu z knih.

Dále jsme se u této otázky zaměřili na skutečnost, zda zkušenost žáků s četbou textů souvisí s jejich znalostí zastaralých slov z daných knih. Téměř žádný žák, který uvedl, že si



přečetl Babičku, nevěděl u otázky č. 7, co je to aksamit. Můžeme se tedy domnívat, že si žáci při čtení textů starší české literatury významy zastaralých slov nevyhledávají a neznámá slova při čtení přecházejí. Přirozeně může nastat i to, že ačkoliv si žák význam neznámého slova vyhledá, jeho význam po čase zapomene, což se mohlo u dotazovaných žáků také projevit.

#### **4.3.4. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ ANALÝZY**

Podrobným čtením učebnic a čítanek používaných ve výuce českého jazyka a literatury na nižším stupni víceletých gymnázií jsme si kladli za cíl analyzovat postavení vrstvy slovní zásoby s časovým příznakem, jejich výskyt a četnost, výklad této látky, cvičení a úkoly.

Naše analýza ukázala, že učebnice všech zkoumaných nakladatelství látku slov zastaralých, archaismů a historismů, zařazují do 7. ročníku základní školy či sekundy víceletého gymnázia. Pouze učebnice nakladatelství Nová škola a Nová škola – DUHA žáky s touto látkou seznamují až o rok později, v 8. ročníku. Ve všech učebnicích tuto látku otevírá výklad termínů archaismus, historismus a neologismus, uvádějí se zde příklady a následují cvičení. Nejvíce cvičení zaměřených na zastaralá slova obsahuje učebnice pro 7. ročník nakladatelství Taktik.

V učebnicích pro 8. a 9. ročník nakladatelství Fraus, SPN a Taktik se nacházejí cvičení zaměřená na zastaralá slova či slovní tvary, která mají za úkol tuto látku znovu shrnout, zopakovat, procvičit a upevnit. Pouze v učebnicích nakladatelství Nová škola a Nová škola – DUHA nenalezneme žádná opakovací cvičení. Látka je vysvětlena v učebnici pro 8. ročník, v učebnici pro 9. ročník jsme nenalezli žádný shrnující výklad či cvičení, které by tuto látku opakovalo a procvičovalo. Autoři učebnic nakladatelství Fraus pro 8. a 9. ročník před každé opakovací cvičení zařadili i stručný výklad, ve kterém jsou žákům znovu vysvětleny termíny archaismus a historismus a uvedeny příklady. Teprve poté následují opakovací cvičení, ve kterých se žáci mohou o stručný výklad této látky opírat.

Nejvíce otázek a cvičení tematizujících slova zastaralá či neběžně užívaná jsme našli v čítankách nové generace nakladatelství Fraus. Tyto úkoly jsou velmi rozmanité, žáci mají slova zastaralá v textech vyhledat, nahradit je výrazy novějšími. Dále mají za úkol zhodnotit, jak textu, který obsahuje zastaralá slova, rozumí, zda jim tato slova brání v porozumění. Po náhradě zastaralých slov slovy novějšími, v dnešní době běžně užívanými, mají popsat své pocity ze substituce. Mají popsat, co vše se změnilo, jaké vlastnosti text ztratil či naopak získal. Velmi často se mají žáci zamyslet nad funkcí těchto slov v textech. Autoři této řady

čítanek také k téměř každému úryvku přiřadili slovníčky či vysvětlivky, ve kterých jsou žákům mimo jiné vysvětleny zastaralé výrazy, které se v úryvcích objevují.

Vysvětlivky obsahují i čítanky nakladatelství SPN. Archaické a historické výrazy ve vysvětlivkách jsme našli pouze v čítance pro 8. a 9. ročník. V otázkách a úkolech vztahujících se k úryvkům jsme nenalezli žádné, které by tematizovaly slova zastaralá.

V čítankách nakladatelství Nová škola a Nová škola – DUHA jsme našli pouze minimum otázek, které by se zaměřovaly na zastaralá slova či slovní tvary. Ve většině případů tyto otázky reflektují znalost významu zastaralých slov.

Naše dotazníkové šetření bylo zaměřeno na znalost archaismů a historismů žáků 1.–4. ročníků víceletého gymnázia. Dále také na jejich postoj k této slovní zásobě a vliv výskytu zastaralých slov v literatuře na jejich četbu. Podařilo se nám získat 98 vyplněných dotazníků, vzhledem k výsledkům výzkumu považujeme počet získaných odpovědí za dostačující. Výzkumu se zúčastnily čtyři třídy jednoho nejmenovaného středočeského víceletého gymnázia. U zadávání dotazníků respondentům jsem byla přítomna, žáky jsem seznámila s průběhem vyplňování a účelem našeho zkoumání.

Výzkum byl smíšený, část našich výzkumných otázek, které jsme si na počátku výzkumu kladli, má povahu očekávání a předpokladů. Část se vztahuje ke kvantitativnímu výzkumu.

Stanovené předpoklady:

1. Výskyt archaismů a historismů v textu žákům ztěžuje porozumění a znepríjemňuje četbu.

Výsledky ukázali, že 17,3 % všech žáků nepocítuje žádný vliv výskytu těchto slov na proces jejich četby. Výskyt zastaralých slov v textu ovlivňuje negativně 62,2 % žáků. Tento negativní dopad se projevuje zejména v tom, že žáci nerozumí některým slovům v textu, neznají jejich významy. Dopad to má i na proces čtení. Žáci udávali, že je jejich čtení pomalé, musejí se v textu zpětně vracet. Texty obsahující zastaralá slova se jim čtou složitěji, čtení není plynulé. Dále žákům vadí, že si musejí zjišťovat významy neznámých slov. Čtení pro ně není zábavné, jelikož se při něm musí více soustředit.

Pozitivní dopad výskytu zastaralých slov na četbu uvedla pouze jedna dívka ze 3. ročníku. Odpověděla, že si díky tomu zastaralá slova přirozeně a snadno zapamatuje. 19,4 % žáků neuvvedlo žádnou odpověď.

Dále jsme zjišťovali, zda zastaralá slova komplikují porozumění žáků, nebo zda jim jejich výskyt v textu nevadí. 38,8 % žáků uvedlo, že žádné komplikace nepocítují a zastaralá slova jim nijak nevadí. 53,1 % žáků naopak komplikace pocítuje. Zbýlých 8,2 % žáků uvedlo, že se s takovým druhem literatury nesetkalo, nebo na otázku nijak neodpovědělo.

Zajímal nás také fakt, zda žáci čtou rádi texty, ve kterých se objevují zastaralá slova. Pouze 10,2 % všech dotazovaných čte tento typ literatury rádo. 56,1 % žáků se explicitně vyjádřilo, že starší českou literaturu rádi nemají. 33,7 % žáků uvedlo jinou odpověď, nebo neodpovědělo vůbec. Žáci uváděli, že tuto literaturu čtou pouze z donucení ve škole, nebo že ji čtou podle tématu, které jim je blízké.

V závěru dotazníku jsme se žáků ve třech uzavřených otázkách ptali, zda četli díla literárních klasiků 19. století, ze kterých jsme čerpali zastaralá slova pro tvorbu otázek, Babičku, Staré pověsti české a Povídky malostranské. Výsledky ukázaly, že nejčtenější knihou jsou Staré pověsti české Aloise Jiráska, které v nižších ročnících (1.V a 2.V) četlo přesně 50 % žáků a ve vyšších (3.V a 4.V) 96 % žáků. Naopak nejméně čtenou knihou byly Povídky malostranské Jana Nerudy, které četlo alespoň z části 13,3 % všech dotazovaných. Dále se ukázalo, že pokud četli žáci Babičku Boženy Němcové, četli její upravené vydání. Zajímavá situace nastala ve třídě 3.V, kde 100 % žáků uvedlo, že se s Boženou Němcovou seznámilo skrze povídku Divá Bára. Ukázalo se, že se pouze 3 žáci všech ročníků čtenářsky seznámili se všemi třemi knihami. Naopak 14 žáků se ve svých odpovědích přiznalo ke skutečnosti, že nečetlo žádnou z uvedených knih.

## 2. Žáci jsou schopni odvodit významy daných lexému z textu.

Tento náš předpoklad jsme testovali v několika otázkách. Ve dvou z těchto otázek se ukázalo, že je tohoto schopna zhruba polovina dotazovaných. Odvodit si z kontextu věty, že *aksamit* je potah či látka dokázalo 65,3 %, pouze 10,2 % explicitně uvedlo, že se jedná o samet.

Význam zastaralého substantiva *parazol* si pomocí kontextu dokázalo vyvodit 49 % všech žáků. Pokud žáci neodpovídali přesnými synonymními výrazy *deštník* nebo *slunečník*, volili jiné výrazy nebo neuváděli žádné odpovědi. Nesprávné výrazy, které žáci ve 13,3 % volili, by se v přeneseném významu daly považovat za výrazy *parazolu* podobné, neboť se všechny vyskytují na lidské hlavě nebo nad ní. Žáci totiž uváděli výrazy jako např. *paroží*, *čepice*, *střecha*, je tedy zřejmé, že se jejich úvahy ubíraly správným směrem.

V další otázce zaměřené na vysvětlení významu zastaralých slov z textu již žáci nebyli tolik úspěšní. V úryvku ze Starých pověstí českých žáci vyhledávali zastaralá slova a nahrazovali je výrazy z dnešní doby. Velmi často žáci považovali za zastaralé i dnes běžně používané výrazy, např. adjektivum *roubené* nebo zájmeno *jenž*. Pokud našli skutečně zastaralé slovo, jeho význam často neznali, nebo jej nebyli schopni vyvodit z kontextu věty. Substantivum *sukno* interpretovali, zřejmě kvůli podobné stavbě slova, jako sukni. Že se jedná o archaismus, poznalo správně 67,3 % žáků.

Zastaralé knižní verbum *bytovat* označilo za zastaralé 62,2 % všech žáků, všichni jej dokázali vysvětlit pomocí vhodného synonyma. Stejná situace se opakovala i u zastaralého knižního verba *odívat*, které považovalo za zastaralé 43,9 % žáků, všichni jeho význam z kontextu pochopili správně.

Nejčastějším slovem, které žáci chybně považovali za zastaralé, byl výraz *sobolina*. Označilo jej 71,4 %, z toho pouze tři žáci uvedli, že se jedná o zvířecí kůži. Jelikož se v úryvku dočetli, že se jeho postava do soboliny odívala, správně si odvodili, že se jedná o druh oblečení. Tímto směrem se ubíraly úvahy všech, kteří tento výraz považovali za zastaralý.

Náš předpoklad se potvrdil, neboť počet žáků, kteří dokázali odvodit význam archaického slova z kontextu, převyšoval počet těch, kteří toho nebyli schopni.

3. Porozumění a znalost archaismů a historismů roste s věkem, 15letí žáci mají větší znalosti než žáci 12letí.

Tento náš předpoklad se potvrdil, neboť výsledky většiny otázek potvrdily, že žáci 1. ročníku mají se zastaralými slovy větší problémy než žáci 4. ročníku víceletého gymnázia.

Žáci 1. ročníku patřili mezi nejpočetnější skupinu, co se týče počtu nevyplněných otázek. Např. na 5. otázku tematizující vliv zastaralých slov na žákovo čtení a žákův postoj k nim neodpovědělo z 1. ročníku celkem osm žáků. Oproti tomu ze 4.V neodpověděl pouze jeden žák. Totožná situace nastala u otázky 6. a 7., kde ve 4. ročníku neodpovědělo vždy o polovinu méně žáků než v ročníku 1.

Náš předpoklad potvrdily i výsledky 11. otázky, kde měli žáci za úkol vysvětlit význam uvedených málo frekventovaných slov. U všech osmi slov vůbec neodpovědělo nejvíce žáků právě z 1. ročníku, oproti tomu se počet žáků, kteří nezanechali žádnou odpověď ve 4. ročníku, snížil vždy téměř na polovinu. Jako příklad uvedeme výsledky u adjektiva *cudný*, kde neodpovědělo 65,2 % žáků z prvního ročníku. Ve 4.V neodpovědělo 26,9 % žáků.

Správným synonymem tento výraz vysvětlilo 21,7 % žáků 1.V, oproti tomu žáků 4. V odpovědělo správně 53,8 %.

Dále jsme také zjistili, že si žáci 1. ročníku vyhledávají výrazy neznámých slov častěji, než žáci ročníků 4. Což by mohlo vypovídat o tom, že v této oblasti slovní zásoby nemají takové znalosti jako žáci starší. Jedná ale zcela o přirozený jev, tudíž tento výsledek není nijak překvapivý, pouze potvrzuje fakt, že nabyté znalosti a zkušenosti přibývají se zvyšujícím se ročníkem.

Dále se také ukázalo, že žáci, kteří přečetli alespoň dvě ze tří uvedených děl klasiků 19. století, byli úspěšnější v otázce č. 11, kde měli za úkol vysvětlit význam zastaralých, knižních či méně běžných výrazů. Na základě tohoto zjištění bychom mohli konstatovat, že četba a zkušenosti z četby mají vliv na znalost těchto slov. Tuto skutečnost potvrdil i opačný fakt, že žáci, kteří nepřečetli ani jednu z uvedených knih, odpovídali v otázce č. 11 nejvíce chybně, či slova nevysvětlovali vůbec a otázku vynechali.

Ukázalo se také, že žáci, kteří v 9. otázce dotazníku uvedli, že text a) pocházející z originálního znění *Babičky* Boženy Němcové, shledávají *zajímavějším*, *poetičtějším* a *hezčím*, přečetli alespoň dvě ze tří uvedených knih. Dále tito samí žáci uvedli, že texty, které obsahují slova zastaralá, čtou rádi nebo že jim výskyt těchto slov v textu nijak nevadí, protože jim nekomplikuje čtení.

## 5. ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali analýzou archaismů a historismů ve výuce českého jazyka a literatury na nižším stupni víceletého gymnázia, v kurikulárních dokumentech a v učebnicových řadách užívaným na druhém stupni základní školy a víceletých gymnáziích. Cílem bylo zjistit, jak žáci této vrstvě slovní zásoby rozumí, jaký k ní mají postoj a zda jim texty obsahující tato slova činí potíže v porozumění. Dále nás zajímal postoj učitelů k této vrstvě slovní zásoby a způsob, jak jí zařazují do výuky a žáky s ní seznamují.

Pro naši práci byly stanoveny tři výzkumné otázky. Výsledky, které naše analýza přinesla, popíšeme u každé výzkumné otázky zvlášť.

1. V jaké míře se zmiňují/uvádějí archaismy a historismy jako předmět výuky v základních kurikulárních dokumentech, v učebnicích českého jazyka a čítankách určených pro 2. stupeň základních škol a víceletá gymnázia?

Naše analýza ukázala, že kurikulární dokumenty slova s časovým příznakem zmiňují velmi okrajově. Vymezení tohoto učiva je podle RVP velmi obecné. Záleží na pedagogovi, jak toto učivo žákům představí a vysvětlí a do jaké hloubky se mu bude věnovat.

Analyzované učebnice tuto látku zařazují do 7. ročníku základních škol a příslušného ročníku gymnázií, pouze učebnice nakladatelství Nová škola a Nová škola – DUHA žáky s touto látkou seznamuje až v 8. ročníku. Všechny učebnice předkládají žákům stručný výklad, vysvětlují termíny, archaismus, historismus a neologismus, uvádějí jejich příklady. Za výkladem vždy následují cvičení, která jsou zaměřena na aplikaci teoretických znalostí. Žáci mají nejčastěji za úkol rozčlenit slova na základě jejich časového příznaku nebo vysvětlit, co dané výrazy znamenají a zda mají synonymní protějšek v dnešní češtině. Většina autorů učebnic tuto látku zařazuje i do vyšších ročníků, žáci si tak mají možnost učivo zopakovat a upevnit.

Analyzované čítanky věnují slovům s časovým příznakem nevelký prostor. Výjimku tvoří čítanky nové generace nakladatelství Fraus, které kladou velký důraz na slova archaická, historická či knižní a slova neběžně užívaná. Téměř každý úryvek čítanky je doplněn o poznámky pod čarou, ve kterých jsou žákům vysvětleny mimo jiné i významy těchto slov. Velmi mnoho úkolů vztahujících se k úryvkům čítanky je zaměřeno na porozumění zastaralým slovům, na jejich substituci slovy novějšími či na popis jejich funkce v textu.

## 2. Ovlivňuje věk žáka znalost archaismů a historismů a jejich porozumění?

Naše dotazníkové šetření ukázalo, že věk žáka hraje významnou roli v porozumění textům obsahujícím slova archaická a historická. Žáci nižších ročníků neměli takové znalosti jako žáci ročníků vyšších. Velmi často se stávalo, že žáci nižších ročníků na otázky neodpovídali, neuváděli žádné odpovědi či odpovídali, že nevědí nebo že otázce nerozumí. Ve vyšších ročnících k podobným typům odpovědí docházelo velmi zřídka.

Ukázalo se, že dalším faktorem ovlivňujícím znalost a porozumění zastaralým slovům je četba. Žáci, kteří přečetli alespoň dvě ze tří knih, na které jsme se dotazovali, vykazovali větší znalosti významů zastaralých slov. Dále uváděli, že výskyt slov zastaralých jim četbu neztěžuje, porozumění nekomplikuje a od četby starších textů je neodrazuje.

## 3. V jaké míře zařazují vyučující nižšího gymnázia učivo o archaismech a historismech do hodin českého jazyka?

Jelikož jsme se setkali s neochotou ze strany učitelů, kteří odmítali spolupráci na interview, které mělo za cíl zjistit jejich postoj ke slovům zastaralým a způsoby zařazení tohoto učiva do výuky, můžeme na tuto výzkumnou otázku odpovědět pouze na základě svědectví žáků, nikoliv tedy učitelů. Zamýšlené analýzy příprav vyučovacích hodin zaměřených na tuto vrstvu slovní zásoby se rovněž nemohly ze stejného důvodu uskutečnit. Tuto výzkumnou otázku můžeme zodpovědět pouze na základě jedné otázky dotazníku, která se dotýkala způsobu práce vyučujícího se slovy zastaralými ve výuce.

Z odpovědí žáků je patrné, že většina učitelů žáky na zastaralá slova při výuce upozorňuje. Pokud tak nečiní, z dotazníkového šetření vyšlo najevo, že se žáci sami na význam těchto slov ptají. Žáci, kteří měli pocit, že je vyučující na slova zastaralá neupozorňuje, nebo tak činí velmi zřídka, uvedli, že by si přáli, aby učitelé takto činili a významy neznámých slov jim vysvětlovali.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ADAM, Robert. Do škol míří Babička pálicí obrázky. 2015. [online] [cit. 2019-04-27].

Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/do-skol-miri-babicka-palici-obrazky>.

ADAM, Robert. Jak se v Česku jazykově upravují vydávané texty. In *Přednášky z 53. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2010, s. 85-93.

COLLINS, Alain, SMITH, Edward. Teaching the Process of Reading Comprehension. In *How and How Much Can Intelligence Be Increased*. Norwood: Ablex Publishing Company, 1982, str. 173-185.

GAVORA Peter. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.

GAVORA, Peter. *Čo sa skrýva pod porozumením textu*. In *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996.

GREPL, Miroslav a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.

HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

HAVRÁNEK, Bohuslav, ed. *Slovník spisovného jazyka českého*, svazek 2. Praha: Academia, 1989.

JANÁČKOVÁ, Jaroslava. *Babička upravená (snad poprvé) pro popkulturu*. Studie z aplikované lingvistiky 1/2017. str 11-17.

KALA, Miroslav a Marie BENEŠOVÁ. *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ Jana, ed. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2016.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1983.



KOMÁREK, Karel. Čeština klasiků – jazyk cizí? In *Český jazyk a literatura*, 2010–2011, roč. 61, č. 5, s. 213–217.

KOSTEČKA, Jiří. Slovní zásoba gymnazistů. *Český jazyk a literatura*, 2007–2008, roč. 58, č. 3, s. 134–137.

KŘIVÁNEK, Vladimír, KUPCOVÁ, Helena. *Malý slovník literárních pojmů a autorů: texty k literární výchově pro 6.-9. ročník ZŠ a nižší třídy gymnázií*. Praha: Scientia, 1994.

KUCHARSKÁ, Anna a kol.. *Porozumění čtenému. III.*, Typický vývoj porozumění čtenému - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015.

KUCHARSKÁ, Anna, a kol. *Porozumění čtenému. I.*, Typický vývoj porozumění čtenému, východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014.

LIŠKOVÁ, Michaela. Problematika vymezení pojmů archaismus a historismus. In *Jazykovědné aktuality*. Praha: Jazykovědné sdružení za podpory AV ČR, roč. 2015, č. 3 a 4, str. 114-115.

MEJSTRŮ, Vladimír, ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2003.

PRAŽSKÝ, František. *Božena Němcová a její Babička* In *Literární listy*, 1884, roč. 5, č. 18-19, str. 154.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2016.

ŠPAČKOVÁ, Klára a kol. *Porozumění čtenému. IV.*, Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995.

VONDRUŠKOVÁ, Alena. *Jařmo, parkán, trdlíce, aneb výkladový slovník historických pojmů, které upadají v zapomnění*. Praha: Grada, 2011.

## PRIMÁRNÍ LITERATURA

JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*. Praha: SPN, 1979.

NĚMCOVÁ, Božena, NOVOTNÁ, Anna, ed. *Babička*. Praha: Práh, 2013.

NĚMCOVÁ, Božena. *Babička*. Praha: Československý spisovatel, 1979.

NERUDA, Jan. *Povídky malostranské*. Praha: Odeon, 1975

## POUŽITÉ ČÍTANKY, UČEBNICE A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 9: příručka učitele pro základní školy a víceletá [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2015.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 6: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2012

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 6: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2012.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 7: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 8: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2014.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 8: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2014.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2014

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 9: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2015.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. *Český jazyk 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2015.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Čítanka 9: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Čítanka 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006.

ŠEBESTA, Karel. *Čítanka 6: příručka učitele: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2017.

ŠEBESTA, Karel. *Čítanka 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2016.

ŠEBESTA, Karel. *Čítanka 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2018.

ŠEBESTA, Karel. *Čítanka 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2018.

ŠEBESTA, Karel. *Čítanka 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2019.

FABIÁNOVÁ, Ivana. *Český jazyk 6: učebnice pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola – DUHA, 2017.

DYMÁČKOVÁ, Lucie. *Čítanka pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2016.

VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 7. ročník základní školy nebo sekundy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2016.

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a tercie víceletých gymnázií*. Brno: Nová škola – DUHA, 2017.

VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2017.

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a kvarty víceletých gymnázií*. Brno: Nová škola – DUHA, 2018.

KVAČKOVÁ, Jaromíra. *Český jazyk 9: učebnice*. Brno: Nová škola, 2016.

KVAČKOVÁ, Jaromíra. *Český jazyk 8: učebnice*. Brno: Nová škola, 2015.

PRÁTOVÁ, Karla. *Český jazyk 7: pracovní sešit pro 7. ročník základní školy*. Brno: Nová škola – DUHA, 2018.

JANÁČKOVÁ, Zita. *Český jazyk 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Nová škola – DUHA, 2018.

PRÁTOVÁ, Karla. *Procvičujeme češtinu v 6. ročníku: pracovní sešit pro základní školy*. Brno: Nová škola – DUHA, 2017.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 6 pro základní školy*. Ilustroval Lubomír ANLAUF. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2018

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 6 pro základní školy: pracovní sešit*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2016.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2008.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 7 pro základní školy: pracovní sešit*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2008.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 8 pro základní školy: pracovní sešit*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010.

HOŠNOVÁ, Eva. *Český jazyk 9 pro základní školy: pracovní sešit*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2017.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2008.

KUHN-GABEROVÁ, Alice. *Hravá čeština 9: pracovní sešit pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Praha: Taktik, 2017.

KUHN-GABEROVÁ, Alice. *Hravá čeština: pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2013.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština 6: pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2014.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština 7: učebnice pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština 9: učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština: pracovní sešit pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2014.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština: učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

*Vzdělávací program Základní škola: včetně osnov Ekologického přírodopisu, osnov Volitelných předmětů, úprav a doplňků a učebních plánů s rozšířeným vyučováním*. 2. nově dopl. vyd. Praha: Fortuna, 2001.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. [cit. 2019-05-10].

Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

# SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH

## TABULKY

Tabulka 1 - Popis respondentů

Tabulka 2 - Správné odpovědi otázky č. 2

Tabulka 3 - Odpovědi na otázku č. 5, 1. podotázka

Tabulka 4 - Odpovědi na otázku č. 6

Tabulka 5 - Odpovědi na otázku č. 7

Tabulka 6 - Odpovědi na otázku č. 9

Tabulka 7 - Odpovědi na otázku č. 10

Tabulka 8 - Správné odpovědi na otázku č. 11

Tabulka 9 - Odpovědi na otázku č. 11

Tabulka 10 - Výsledky otázky č. 11 dle výzkumu J. Kostečky

## GRAFY

Graf 1 - Odpovědi na otázku č. 3

Graf 2 - Odpovědi na otázku č. 4

Graf 3 - Odpovědi žáků 1.V na otázku č. 4

Graf 4 - Odpovědi žáků 2.V na otázku č. 4

Graf 5 - Odpovědi žáků 3.V na otázku č. 4

Graf 6 - Odpovědi žáků 4.V na otázku č. 4

Graf 7 - Odpovědi na otázku č. 5, 2. podotázka

Graf 8 - Odpovědi na otázku č. 5, 3. podotázka

Graf 9 - Odpovědi na otázku č. 6

Graf 10 - Odpovědi na otázku č. 7

Graf 11 - Výsledky otázky č. 12, 13, 14

## PŘÍLOHY

Příloha 1 : Znění dotazníku

# PŘÍLOHA 1 : Znění dotazníku

Milá studentko / Milý studente,

věnuj, prosím, na chvíli pozornost tomuto dotazníku, který má za cíl prozkoumat, do jaké míry jsou pro Tebe a pro Tvoje spolužáky srozumitelné zastarávající a zastaralé výrazy. Zajímalo by mě také, jestli Ti výskyt takových slov ztěžuje četbu literatury, nebo Ti nijak nevadí.

Žádná odpověď nemůže být správná ani špatná. Nejlepší bude taková odpověď, která vystihuje Tvé porozumění daným výrazům.

Tyto vyplněné, anonymní dotazníky budou použité pro mou diplomovou práci „Slova zastarávající, zastaralá a historismy ve vyučování ČJL v nižších ročnících osmiletého gymnázia“.

Mnohokrát děkuji za Tvůj čas a pozornost.

Dominika Bůžková, studentka FF UK

---

VĚK: \_\_\_\_\_

POHLAVÍ:

M

Ž

1) Napiš alespoň jedno slovo, o kterém si myslíš, že je:

zastaralé \_\_\_\_\_

zastarávající \_\_\_\_\_

2) Tyto výrazy se dnes už příliš neužívají: **kabátec** (část oblečení) a **řemdich** (zbraň z doby husitské). Můžeme obě slova označit za slova zastaralá?

Liší se slovo **kabátec** od výrazu **řemdich**?

Jak, čím? Označujeme ho jiným termínem?

3) Když ve škole čtete starší literaturu, upozorňují vás vyučující na zastaralá slova a vysvětlujete si jejich význam?

4) Zjišťuješ si někdy význam zastaralého slova? Jak a kde?

5) Jak ovlivňuje výskyt zastaralých slov tvé čtení starší české literatury?

Komplikují ti zastaralá slova porozumění, nebo ti nijak nevadí?

Čteš takové texty rád?

- 6) „Ať byl sebevětší úpal mrazový nebo sluneční, nanejvýš že držel svůj nízký, ale baňatý cylindr se širokou střechou nad hlavou jako **parazol**.“

(Povídky malostranské, J. Neruda)

Nahraď zastaralé slovo **parazol** výrazem novějším.

- 7) „U stolu v lenošce tmavozeleným **aksamitem** potažené seděla kněžna v bílém ranním obleku.“

(Babička, B. Němcová)

Svémi slovy vysvětli, co je to **aksamit**.

- 8) „Doskoč mně pro dva žejdlíky mlíka,“ velela matka. „Ale zaobal si krk“.

(Povídky malostranské, J. Neruda)

Přepiš větu tak, jak by ji řekla maminka v dnešní době.

- 9) **a)** „„Hned se mi klidte!“ hněvala se babička, hrozíc jim. Psi slyšíce hněvivý hlas babiččin a vidouce napřaženou ruku s plachetkou, zarazili se, myslíce: copak to má být? Děti také na ně lály a Jan zdvihl kamínek, chtě jej po nich hodit, ale kamínek zalítl do strouhy.“

**b)** „„Hned se mi klidte!“ hněvala se babička a hrozila jim. Psi, jak uslyšeli babiččin hněvivý hlas a uviděli napřaženou ruku s šátkem, zarazili se a mysleli si: copak to má být? Děti jim také hubovaly a Jan zdvihl kamínek, chtěl ho po nich hodit, ale kamínek zalétl do strouhy.“

(Babička, B. Němcová)

V textu **a)** označ všechna slova, která se ti zdají zastaralá.

Čte se ti některý z obou úryvků lépe? Pokus se popsat proč.



- 10) „V roubené, chudé chýši, v drsném řeholním rouše žil pán, jenž se kdysi odíval sobolinou a drahými sukny a bytoval v rozlehlých síních královského Velehradu.“  
(Staré pověsti české – O králi Svatoplukovi, A. Jirásek)

Vypiš z textu slova, která se ti zdají zastaralá, a nahraď je výrazy z dnešní doby.

- 11) Vysvětli, co daná slova znamenají

- cudný
- horlivý
- chrabrý
- konejšit
- přitakat
- trýznit
- zarputilý
- zesinat

- |  |     |   |    |
|--|-----|---|----|
| 12) Četl/a jsi Babičku Boženy Němcové?             | ANO | - | NE |
| 13) Četl/a jsi Povědky malostranské Jana Nerudy?   | ANO | - | NE |
| 14) Četl/a jsi Staré pověsti české Aloise Jiráska? | ANO | - | NE |