

**Filozofická fakulta Univerzity Karlovy**

**Ústav řeckých a latinských studií**

**Diplomová práce**

Bc. et Bc. Pavla Taněvová

Budování mezijazykových vazeb prostřednictvím výuky latiny

Support of interlingual learning through Latin classes

Praha 2024

Vedoucí práce: doc. Mgr. Lucie Pultrová, Ph.D.

## **Souhlas**

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům.

## **Poděkování**

*Na prvním místě bych ráda poděkovala své vedoucí doc. Lucii Pultrové za její fundované a zároveň empatické a trpělivé vedení celé práce a za všechny její cenné postřehy. Dále bych ráda poděkovala své kolegyni dr. Martě Vrané nejen za její postřehy odborné, ale také za to, že mě uvedla do složité, ale krásné učitelské praxe. Mé díky patří také vedení Gymnázia Jana Nerudy za to, že mi dali příležitost pedagogicky působit na škole, jejíž absolventkou jsem, a také za jejich vstřícnost. Chci poděkovat i svým kolegům z gymnázia za sdílení cenných rad a zkušeností, jež mě v mé profesi posouvaly a posouvají kupředu, a stejné díky patří i dalším kolegům pedagogům z jiných škol, od nichž jsem měla možnost čerpat inspiraci – jak tu znalostní, tak tu lidskou. Stejně vřelé díky patří i mým studentům a absolventům za to, že dělají moji práci svou zvidavostí a nadšením krásnou a smysluplnou. A konečně chci velice poděkovat svojí rodině a partnerovi za jejich lásku, trpělivost a zázemí, které mi po čas tvoření této práce poskytovali, a bez nichž bych nebyla tam, kde nyní jsem.*

*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 3. 8. 2024*

*Pavla Taněvová*

## Abstrakt

Tato práce se zabývá potenciálem výuky latiny jako podpůrného prostředku pro výuku moderních jazyků, především angličtiny a němčiny. Jejím cílem je ukázat, že po formulaci odpovídajících cílů a při zvolení vhodných metod a obsahu umí latina předávat znalosti a dovednosti, jež nejsou ve výuce moderních jazyků rozvíjeny vůbec, či pouze okrajově, nicméně jejich ovládnutí zlepšuje žákovy schopnosti v oblasti moderních jazyků. Autorka nejprve v teoretické části mapuje současnou pozici latiny na českých gymnáziích a v příslušných kurikulárních dokumentech. Poté se zabývá cíli výuky a jejich formulací. Cíl, volba metody a obsah výuky tvoří v didaktickém procesu neoddělitelný celek, v němž se jednotlivé prvky vzájemně ovlivňují, proto autorka pokračuje popisem vhodných metod a nakonec konfrontuje latinské kurikulum s kurikulem angličtiny a němčiny a identifikuje v nich takové jevy, které může latina vhodně zprostředkovat a z jejichž hlubší znalosti může žák prakticky těžit ve výuce moderních jazyků. Práce je završena praktickými ukázkami, jak je možné celý didaktický proces realizovat: autorka navrhuje pro každou skupinu jevů pracovní list, který lze použít ve výuce a jehož cílem je nejen rozšíření žákových znalostí a hlubší pochopení základních principů a fungování systému, ale také předávání dovedností a vhodných způsobů práce, budování *soft skills* a v neposlední řadě zvyšování motivace pro výuku latiny tím, že žákům ukážeme, jak mohou znalosti získané v latině prakticky využít v dalších oblastech. Touto prací chce autorka demonstrovat, že výuka latiny má velký potenciál i v 21. století a znalosti v ní získané lze uplatnit v dalších oblastech.

**Klíčová slova:** latina, didaktika latiny, didaktika cizích jazyků, konstruktivismus, aktivní učení, mezipředmětové vazby

## Abstract

This thesis explores the potential of teaching Latin as a supportive tool for learning modern languages, especially English and German. Its aim is to show that, when appropriate objectives are formulated and appropriate methods and content are chosen, Latin can impart knowledge and skills that are not developed at all or only marginally in modern language teaching, but whose mastery improves students' competence in modern languages. In the theoretical part, the author firstly maps the current position of Latin in Czech grammar schools and in the relevant

curricular documents. Then she discusses the aims of teaching and their formulation. The aim, the choice of method and the content of teaching form an inseparable whole in the didactic process, in which the individual elements influence each other, so the author goes on to describe the appropriate methods and finally confronts the Latin curriculum with the English and German curricula, identifying phenomena that Latin can convey appropriately and from whose deeper knowledge the pupil can practically benefit in the process of learning modern languages. The work is rounded off with practical examples of how the whole didactic process can be implemented: the author proposes a worksheet for each group of phenomena that can be used in the classroom, the aim of which is not only to broaden the pupils' knowledge and a deeper understanding of the basic principles and functioning of the system, but also to impart skills and appropriate ways of working, to build soft skills and, last but not least, to increase motivation for learning Latin by showing how pupils can use the knowledge acquired in Latin in other areas. With this work, the author wants to demonstrate that Latin teaching has great potential in the 21st century and that the knowledge acquired in Latin can be applied in other areas as well.

**Keywords:** Latin language, didactics of the Latin language, foreign language teaching, constructivism, active learning, interdisciplinary learning

# Obsah

Souhlas.....	ii
Poděkování.....	ii
Abstrakt.....	iv
Abstract.....	iv
Obsah .....	vi
Seznam používaných zkratk.....	ix
1. Úvod.....	1
2. Teoretická část .....	4
2.1 Latina ve středoškolské výuce – současný stav výuky latiny v ČR.....	4
2.1.1 Počty studentů studujících latinu na českých středních školách .....	4
2.1.2 Používané učebnice pro výuku latiny na českých gymnáziích .....	8
2.1.3 Metody výuky latiny na českých gymnáziích .....	10
2.1.3.1 Metody přímé a nepřímé.....	11
2.1.3.2 Gramaticko-překládová metoda.....	12
2.1.3.3 Zprostředkovací metoda .....	13
2.1.3.4 Přirozená metoda .....	15
2.1.4 Pozice latiny v rámci RVP G.....	18
2.1.5 Shrnutí .....	22
2.2 Metodický přístup .....	23
2.2.1 Výukové cíle.....	25
2.2.1.1 Obecná definice výukových cílů.....	25
2.2.1.2 Bloomova taxonomie .....	26
2.2.1.3 Cíle výuky cizích jazyků.....	27
2.2.1.4 Kompetence .....	29
2.2.1.5 Definice obsahu vzdělávání – vzdělávací programy .....	31
2.2.2 Teorie učení a volba vhodných metod výuky.....	33
2.2.2.1 Proces učení a jeho specifika .....	34
2.2.2.2 Teorie učení a konstruktivismus .....	36
2.2.2.3 Kategorizace možných metod a organizačních forem výuky .....	39
2.2.2.4 Současné požadavky na vzdělávání a podobu školní výuky .....	42
2.2.2.5 Motivace, stres a paměť .....	53

2.2.2.6 Osvojování cizího jazyka .....	59
2.2.2.7 Jazykový transfer .....	65
3. Latina ve vztahu k výuce moderních cizích jazyků .....	71
3.1 Teoretická část .....	71
3.1.1 Úvod .....	71
3.1.2 Slovní zásoba .....	72
3.1.2.1 Angličtina .....	72
3.1.2.2 Němčina .....	79
3.1.3 Gramatika .....	82
3.1.3.1 Smysl výuky gramatiky .....	82
3.1.3.2 Morfologie .....	85
3.1.3.2.1 Morfologické uvědomění ( <i>morphological awareness</i> ) .....	85
3.1.3.2.2 Prefixace .....	86
3.1.3.2.3 Slovesný systém .....	87
3.1.3.3 Syntax .....	96
3.1.3.3.1 Syntaktické povědomí ( <i>syntactic awareness</i> ) .....	96
3.1.3.3.2 Systém pádů .....	96
3.1.3.3.3 Polovětné konstrukce .....	100
3.1.4 Terminologie .....	103
3.1.5. Další kompetence .....	105
3.1.6 Shrnutí .....	110
3.2 Praktická část .....	111
3.2.1 Slovní zásoba (angličtina) .....	114
3.2.2 Slovní zásoba (němčina) .....	119
3.2.3 Gramatika – morfologie .....	123
3.2.4 Gramatika – syntax .....	128
3.2.5 Terminologie .....	133
3.2.6 Další kompetence .....	135
3.2.7 Shrnutí .....	137
4. Závěr .....	139
5. Bibliografie .....	142
6. Přílohy .....	154
Příloha 1 – slovní zásoba (angličtina) .....	154
Příloha 2 – slovní zásoba (němčina) .....	156

Příloha 3 – gramatika – morfologie .....	158
Příloha 4 – gramatika – syntax.....	161
Příloha 5 – terminologie.....	163
Příloha 6 – další kompetence .....	165



## **Seznam používaných zkratk**

CEFR = *Common European Framework of Reference for Languages*, česky *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*

ČR = Česká republika

GÜM = *Grammatik-Übersetzungsmethode*, česky gramaticko-překladová metoda

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚV = Národní ústav pro vzdělávání

RVP G = *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*

ŠVP = školní vzdělávací program

ÚŘLS FF UK = Ústav řeckých a latinských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy

VÚP = Výzkumný ústav pedagogický v Praze

# 1. Úvod

**Cílem této diplomové práce je představit potenciál výuky latiny na středních školách jako podpůrného prostředku pro výuku moderních jazyků.** Autorka se zaměřuje především na **gymnaziální výuku**, jednak proto, že na zdravotnických středních školách se hlavní cíl výuky latiny ubírá zpravidla jiným směrem (osvojování zdravotnické terminologie), a jednak proto, že autorčina vlastní pedagogická zkušenost se opírá právě o gymnaziální výuku a může z ní díky tomu čerpat.

Ve vyučování angličtiny a němčiny na gymnáziu si je autorka vědoma oblastí, které vzhledem k jejich osvojování prostřednictvím přímých metod (neboť tak je to určeno *Rámcovými vzdělávacími programy pro gymnázia*) nejsou probírány buď vůbec (např. pádová syntax, překlad či práce se slovníkem), anebo jim je věnována pouze okrajová pozornost (např. způsoby derivace pomocí prefixů a sufixů), protože hlavním cílem je osvojování sekundárních dovedností tak, aby žák byl schopen se v jazyce plynule dorozumět a ovládal uspokojivě všechny čtyři řečové dovednosti (poslech, psaní, čtení, mluvení). Autorka si proto klade otázku, **zda může latinské kurikulum obsahovat taková místa a témata, která jsou schopna tato vůbec či nedostatečně probraná místa doplnit a dovysvětlit** tak, aby jim žák lépe porozuměl, a zároveň mu dané principy efektivně prezentovat takovým způsobem, aby je žák uměl samostatně aplikovat i ve výuce moderních jazyků.

Aby bylo možné tuto komplexní otázku uspokojivě zodpovědět, je diplomová práce rozdělena do **dvou hlavních částí: teoretické a praktické. 2. kapitola** představuje **teoretickou přípravu** na praktickou část. Autorka zde vychází z domácích i zahraničních zdrojů a mapuje jednotlivé oblasti (které jsou blíže specifikovány v dalším odstavci), jejichž znalost je potřebná pro naplnění hlavního cíle práce. Tyto informace pak využívá jako odrazový můstek a zároveň oporu pro vlastní úvahy, protože ve **3. kapitole** nejdříve sama **vybírá** a za pomoci (především lingvisticky orientovaných) zdrojů **popisuje konkrétní témata**, jež mohou ve výuce moderních jazyků buď působit žákovi problémy, protože nejsou vůbec vysvětlena, případně pouze povrchně (neboť hlavní fokus výuky moderních jazyků leží jinde), anebo je možné je díky pozitivnímu transferu využít pro žákův další rozvoj v oblasti moderního jazyka, ať už je to obohacení jeho slovní zásoby, rozšíření znalostí gramatiky či terminologie, či osvojení dalších prakticky využitelných dovedností. Tyto úvahy jsou završeny **pracovními listy**, které je možné použít ve výuce. Protože textový editor Microsoft Word, v němž autorka svou práci tvořila, vykazuje určité rezervy v možnostech grafických úprav, může se grafická podoba některých prezentovaných aktivit mírně lišit od autorčina původního záměru. Tento problém však autorka

řeší přílohami, v nichž jsou pracovní listy nahrány v odpovídající podobě tak, jak by je autorka používala ve výuce. Drobné odchylky se mohou objevit pouze na rovině grafické, nikoli obsahové.

Následující odstavce blíže představují strukturu této práce. Nejprve je zapotřebí zmapovat v **kapitole 2.1** výchozí situaci, tj. **jakou pozici** latina v gymnaziální výuce v České republice v tuto chvíli zaujímá, tedy v jakém režimu (a zda vůbec) je na gymnáziích vyučována, s jakou **hodinovou dotací**, jaké **učebnice** a **metody** jsou pro její vyučování používány a jaká z těchto metod je pro výuku potenciálně nejvhodnější a proč, případně jaký potenciál skýtají ostatní metody. Zkoumá také **pozici latiny v Rámcových vzdělávacích programech**, tedy v závazném kurikulu pro gymnaziální výuku.

Celý vyučovací proces je rozdělen do tří hlavních částí, jež jsou spolu neoddělitelně spjaty a vzájemně se podmiňují: jsou to **výukové cíle**, **metody** a **obsah**. Pro vyšší efektivitu je autorka diskutuje odděleně, ale realita celého procesu je vždy taková, že nelze činit volby v jedné oblasti bez přihlédnutí k podobě dalších dvou.

Plánování vyučování vždy začíná stanovením cílů, proto i autorka začíná **kapitolu 2.2 věnovanou metodickému přístupu** mapováním **výukových cílů (kapitola 2.2.1)**, a to nejdříve na rovině obecné didaktiky, potom adresně ve vztahu k didaktice cizích jazyků. Autorku zajímá nejen to, **jaké druhy cílů** si učitel může / musí stanovit pro vlastní výuku, ale zkoumá také **kurikulární dokumenty**, jež jsou pro učitele při stanovování cílů závazné, především *Společný referenční rámec pro jazyky*, *Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia* a školní vzdělávací plány instituce, v níž učitel působí.

Dalším krokem je volba vhodných **metod** pro realizaci zvolených cílů – tím se zabývá **kapitola 2.2.2**. Autorka preferuje takové metody, při nichž dochází k **aktivizaci žáků**, a svou volbu opírá o **vědecké poznatky**, jež jsou v této kapitole podrobně diskutovány. Prezentuje také v současnosti hojně diskutovaný a mnohými badateli doporučovaný pedagogický směr **konstruktivismus**, na jehož principech staví ve vlastních pracovních listech (prezentovaných v praktické části). Její volba vychází ze **současných požadavků na vzdělávání**, které jsou shrnuty v **kapitole 2.2.2.4**, a opírá se také o poznatky týkající se **motivace, stresu a jejich vlivu na proces zapamatování**, jež dává k dispozici moderní věda – tato témata prezentuje **kapitola 2.2.2.5**. Aby mohla autorka poznatky prezentované ve výuce latiny využít i v jazycích moderních (v případě této práce angličtině a němčině, neboť tyto jazyky autorka sama ovládá),

opírá se o princip **pozitivního (jazykového) transferu**, jehož fungování je popsáno v **kapitole 2.2.2.7**.

Po této důkladné teoretické přípravě přichází na řadu vlastní obsah výuky tvořící třetí (a také poslední) krok vyučovacího procesu. Protože je z velké části produktem autorčiných vlastních úvah a zkušeností (jež čerpala jak z vlastní praxe, tak z ohlasů svých dalších kolegů vyučujících jazyky), je zařazen do 3., praktické části. I tato část je však pro větší přehlednost rozdělena na dvě, strukturně korespondující, poloviny. V **kapitole 3.1** se autorka věnuje **identifikaci jevů z oblasti výuky latiny**, které je možno (prostřednictvím pozitivního transferu) využít pro **prohloubení či rozšíření žákových znalostí v angličtině a / nebo němčině**. Tyto jevy jsou řazeny do následujících skupin:

- a) **slovní zásoba v kapitole 3.1.2** (angličtina a němčina jsou diskutovány odděleně),
- b) **gramatické jevy v kapitole 3.1.3**, a to jak jevy z oblasti **morfologie (kapitola 3.1.3.2)**, tak z oblasti **syntaxe (kapitola 3.1.3.3)**; angličtina i němčina jsou diskutovány společně,
- c) **lingvistické terminologie v kapitole 3.1.4** (ani zde nejsou oba moderní jazyky odděleny),
- d) **další kompetence v kapitole 3.1.5**, které většinou nejsou jazykově specifické, proto ani zde nemělo smysl oddělovat angličtinu od němčiny.

Na tuto část strukturně navazuje **kapitola 3.2**, jež respektuje strukturu a pořadí jevů diskutovaných v kapitole 3.1, a ke každému z nich nabízí jeden **pracovní list**, jež lze použít ve výuce a v němž autorka uvádí do praxe poznatky z předcházejících kapitol. Po ukázce podoby pracovního listu přichází jeho komentář, v němž autorka upřesňuje **cíle celého listu i jeho jednotlivých částí**, přibližuje **metodiku práce s listem** a nabízí také **zdroje**, na jejichž základě je možno obsah listu dále modifikovat.

**4. kapitola** představuje **závěr** shrnující a uzavírající celou práci.

## 2. Teoretická část

Prvním cílem této kapitoly je popsat současný stav výuky latiny na českých školách, především gymnáziích, dále nastínit možné metody, jak lze k výuce latiny přistupovat, s čímž souvisí také zmapování výběru učebnic, jaké jsou v českém prostředí momentálně k dispozici, a v neposlední řadě také charakterizovat pozici, jakou má latina v současné podobě *Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia*. Po nastínění stávající situace se kapitola zaměřuje na dva ze tří klíčových bodů didaktického procesu, jimiž jsou vytyčení cílů výuky a volba metod (třetímu klíčovému momentu, tedy vytyčení obsahu výuky, je věnována kapitola 3). Definiuje také důležité pojmy, s nimiž se v rámci tématu pracuje, jako jsou kompetence, konstruktivismus či jazykový transfer. Veškeré poznatky prezentované v této kapitole byly získány studiem odborné literatury či příslušných kurikulárních dokumentů, jako jsou RVP G či CEFR, a tvoří tak teoretický základ celé práce.

### 2.1 Latina ve středoškolské výuce – současný stav výuky latiny v ČR

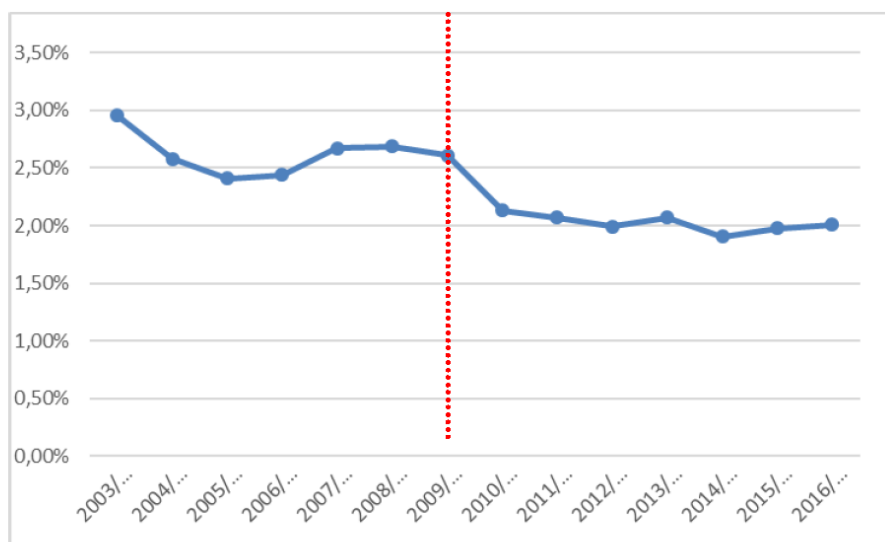
Cílem této kapitoly je zmapovat současnou pozici latiny na českých gymnáziích. V úvodních statistikách se pracuje s daty zahrnujícími všechny střední školy (neboť data Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – dále jen MŠMT –, jediné oficiální statistiky, nejsou v tomto ohledu diferencovány na jednotlivé typy středních škol), ale vzhledem k celkovému zaměření bude dále rozpracována jen problematika gymnázií a jejich studentů. Tato část se kromě celkového zájmu o studium latiny mezi gymnazisty zaměřuje i na nejčastěji používané učebnice a na metody výuky, s nimiž se lze (nejen) v České republice setkat. Součástí celé problematiky je také zmapování pozice latiny v rámci kurikulárních dokumentů, jež jsou pro organizaci výuky závazné.

#### 2.1.1 Počty studentů studujících latinu na českých středních školách

MŠMT nabízí statistická data mapující rozložení studia jazyků na českých středních školách v letech 2003 (resp. školní rok 2003/2004) – 2017 (resp. školní rok 2016/2017). V této statistice nejsou nijak zohledněny jednotlivé typy středních škol, proto nelze tato data selektivně upravit pro potřeby této práce, jež se zaměřuje primárně na gymnázia; z toho důvodu jsou prezentována kompletní čísla zahrnující i střední odborné školy (a potenciálně i odborná učiliště).

Z následujících statistik je evidentní, že v daných letech došlo k výraznému poklesu středoškolských studentů věnujících se latině: zatímco ve školním roce 2003/2004 se latinsky učilo 15 266 žáků (z celkového počtu 516 704 žáků českých středních škol), ve školním roce

2016/2017 se latině věnovalo už jen 7 860 žáků (z celkového počtu 391 426 žáků). Vyjádřeno procentuálně se jedná zhruba o 3 % všech středoškolských studentů v roce 2003/2004 a pouhá 2 % o 14 let později. Tento vývoj je znázorněn v následujícím grafu, jenž je, stejně jako předchozí a následující statistiky, převzatý z článku Martiny Vaníkové mapující současný stav latiny na českých středních školách. (Vaníková 2019, s. 98–99)



Graf 1: Žáci studující na střední škole latinu (procentuální vyjádření) (Vaníková 2019, s. 98)

Vaníková v tomto grafu zároveň dává do souvislosti pokles zájmu o studium latiny na českých středních školách se zavedením nového *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále jen RVP G), jenž se o latině vůbec nezmiňuje a vyčleňuje jí pouze dodatek, který je v současnosti umístěn v archivních příspěvcích webových stránek Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen NÚV).<sup>1</sup> Rolí latiny v RVP G se podrobněji zabývá kapitola 2.1.4. Červená tečkovaná čára v grafu značí rok, v němž vešel nový RVP G v platnost. V tomto okamžiku zájem českých středoškoláků o latinu o jedno procento klesl, sice s drobnými pozitivními výkyvy v letech 2013/2014 a 2016/2017, nicméně z grafu jasně vyplývá, že se statistiky stále drží okolo 2 % a na dřívější 3 % se již znovu nevrací.

Oficiální statistická data MŠMT k výuce cizích jazyků po roce 2016/2017 (tedy pro rok 2017/2018 a další) bohužel nejsou na stránkách MŠMT dohledatelná. Jediná další doplňková data, jež jsou pro účely této práce k dispozici, vycházejí ze dvou dotazníků, které Vaníková s kolegy v letech 2013 a 2017 rozeslali pod hlavičkou Ústavu řeckých a latinských studií

<sup>1</sup> Dřívější název NÚV, který je u dodatku také uveden jako autor a pod jehož hlavičkou byl tehdy vydán, je Výzkumný ústav pedagogický v Praze, zkratka VÚP.

Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen ÚŘLS FF UK) mezi ředitele všech českých středních škol. Data z roku 2013 jsou velmi podobná těm z roku 2017, proto budou dále rozebrány pouze údaje z roku 2017, neboť jsou aktuálnější. Na rozdíl od dat MŠMT nejsou statistiky Vaníkové a jejího týmu kompletní, neboť návratnost dotazníků byla obecně nízká (20% ze všech typů středních škol), na druhou stranu v okruhu gymnázií byla účast téměř poloviční (tj. téměř 50% návratnost). Protože právě na gymnázia se tato práce zaměřuje, budou dále prezentována už jen data tohoto druhu střední školy.

Z průzkumu vyplynulo, že v roce 2017 se latina učila na 132 českých gymnáziích.<sup>2</sup> Pro zjednodušení budou tato data dále komentována, jako by byla aktuální, nicméně je možné, že do roku 2024 mohlo dojít k drobným změnám, například některé školy mohly latinu z pozice povinného předmětu přesunout do pozice předmětu volitelného atp. Na stranu druhou lze předpokládat, že případné změny nejsou takového rozsahu, aby markantněji ovlivnily závěry, které z níže uvedených statistik vyplývají.

Následující tabulka ukazuje, jakou pozici latina jako vyučovaný předmět na vybraných školách v roce 2017 měla.

Pozice latiny v ŠVP	Počet škol
povinný předmět	16
povinně volitelný předmět	12
volitelný seminář	34
neuvedeno <sup>3</sup>	70

Tabulka 1: Pozice latiny v ŠVP českých gymnázií v roce 2017<sup>4</sup>

Většina škol, jež data poskytly, nabízí latinu jako volitelný seminář, což znamená, že výuka latiny je u nich závislá na aktuálním zájmu studentů, a není tedy zaručeno, že bude na dané škole každý rok vyučována. Pokud se zájemců sejde málo, hrozí, že se k latině na svém gymnáziu nedostanou a budou si muset buď najít jiný způsob, jak se ji učit (např. soukromé hodiny), či odsunout svůj záměr na později (a za několik let využít např. seminář na vysoké škole), anebo svůj záměr vzdají zcela. Největší dosah má latina na 16 školách, které ji uvedly

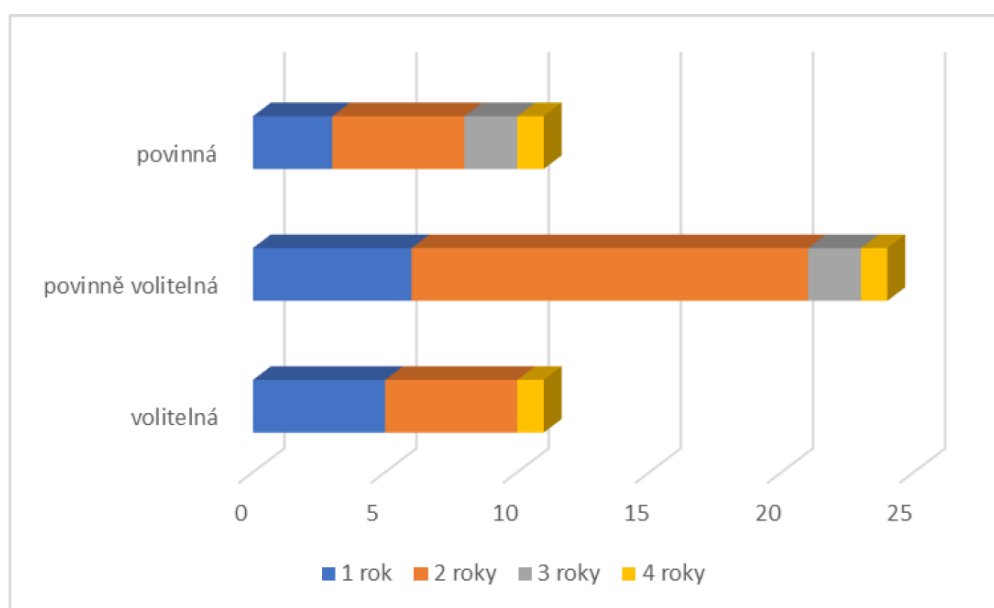
<sup>2</sup> V průzkumu bylo osloveno 356 gymnázií, z toho 132 uvedlo, že se u nich latina vyučuje, 25 uvedlo, že nikoli. Lze se pouze domnívat, že zbylých 199 škol, jež se nevyjádřily, latinu velmi pravděpodobně nevyučuje.

<sup>3</sup> Tj. škola pozici předmětu v dotazníku nijak nespecifikovala.

<sup>4</sup> Zpracováno na základě dat od Vaníkové 2019, s. 103.

jako povinný předmět (to znamená, že je pro všechny žáky v daném ročníku povinná a není závislá na jejich vlastní volbě; jedná se většinou o církevní gymnázia) (Vaníková 2019, s. 102–103). Tam, kde je latina nabízena jako předmět povinně volitelný, se počty žáků mohou rok od roku mezi sebou drobně lišit, jak mezi ročníky, tak mezi třídami.<sup>5</sup>

Trochu jiný obrázek o roli latiny v ŠVP vyplynul z podrobnějšího dotazníku, jenž byl stejným výzkumným týmem v témže roce zaslán přímo vyučujícím latiny na jednotlivých školách<sup>6</sup> a na něž odpověděla pouze třetina dotázaných, tedy vyučující z celkem 46 gymnázií. Jeho výsledky zobrazuje následující graf.



Graf 2: Pozice latiny jako předmětu na gymnáziích v ČR (Vaníková 2019, s. 103)

Vyplývá z něj, že nejčastější formou organizace výuky je povinně volitelný předmět; formy povinného a volitelného předmětu vykazují velmi podobné hodnoty zastoupení. Dále je zřejmé, že nejčastější časovou dotací pro tento předmět jsou 2 roky (nezávisle na statusu latiny v ŠVP), volitelný seminář pak vykazuje podobnou četnost i u dotace pouhého jednoho roku. 4letá časová dotace je pak spíše výjimkou (stejně jako u povinně volitelného předmětu 3letá časová dotace).

V komentářích, které vyučující mohli k dotazníku připojit, byl často zmiňován fakt, že zájem o latinu ze strany rodičů a studentů setrvale klesá a stejně tak podpora ředitelů škol

<sup>5</sup> Např. na šestiletém Gymnáziu Jana Nerudy v Praze studovalo ve školním roce 2022/2023 latinu ve třídě 4.A 11 žáků z celkového počtu 29 žáků v dané třídě a ve třídě 4.B 20 žáků z celkového počtu 30 žáků v dané třídě.

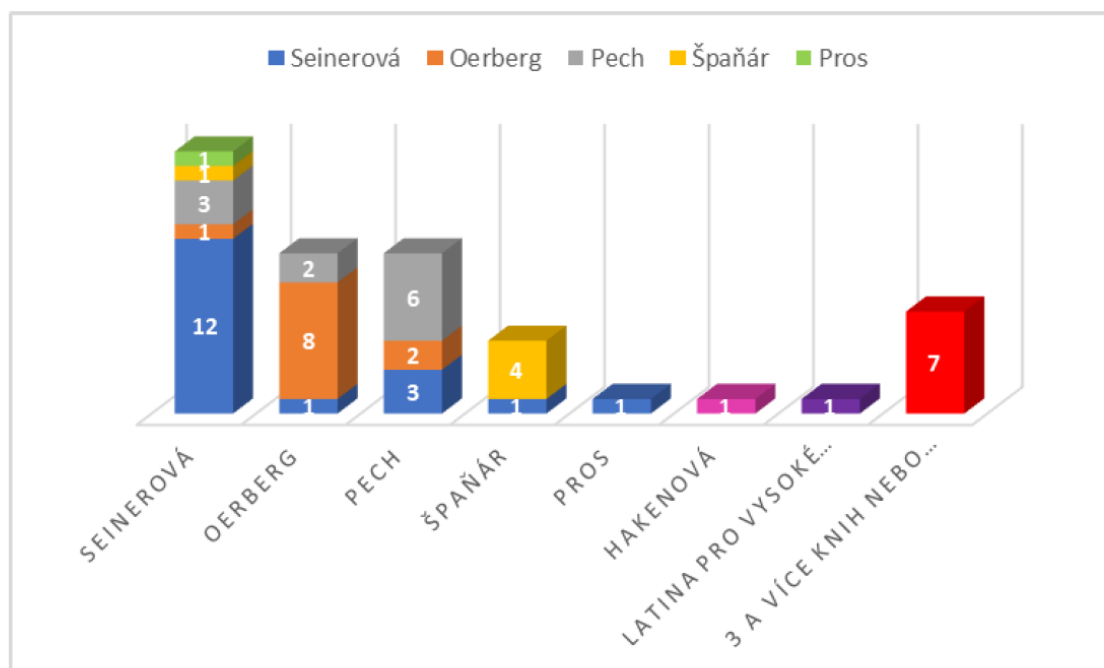
<sup>6</sup> Tento druhý (a v porovnání s prvním o něco podrobnější) dotazník byl Martinou Vaníkovou a Bořivojem Markem rozeslán těm vyučujícím latiny, o nichž Vaníková s Markem vědí, že latinu na gymnáziích vyučují. Jejich odpovědi byly sebrány v květnu a červnu 2017.



(Vaníková 2019, s. 103). Na stranu druhou skutečnost, že latina na gymnáziích vyučována stále je a že nějaký zájem o ni studenti a jejich rodiče dosud projevují (a na některých školách dokonce pořád zaujímá pozici povinného předmětu), svědčí o tom, že se vědomí jejího potenciálu v dnešní době z kolektivní paměti stále ještě zcela nevytratilo a je možnost jej dále rozvíjet.

### 2.1.2 Používané učebnice pro výuku latiny na českých gymnáziích

Součástí výše zmíněného dotazníku ÚŘLS FF UK z roku 2017 byla i část týkající se učebnic, které dotázaní vyučující ve své výuce používají. Odpovědi, jež měli Vaníková a její kolegové k dispozici, znázorňují následující graf a tabulka.



Graf 3: Učebnice a kombinace učebnic používané k výuce respondenty dotazníku (Vaníková 2019, s. 105)

Učebnice	počet vyučujících, kteří ji používají	
OERBERG 2011	12	26,1 %
PECH 2005 <sup>4</sup>	14	30,4 %
SEINEROVÁ 2009[1997] a 2015[1997]	22	47,8 %
ŠPAŇÁR – KETTNER 1993 <sup>7</sup>	9	19,6 %
Jiná	20	43,5 %
<b>Celkem</b>	<b>77</b>	<b>167,4 %</b>

Tabulka 2: Přehled nejčastěji používaných učebnic latiny respondenty dotazníku (Vaníková 2020, s. 70)

Graf ukazuje, že nejpoužívanější učebnicí u oslovených učitelů v roce 2017 byla *Latina pro gymnázia* Vlasty Seinerové, kterou téměř výhradně používalo 12 respondentů a 6 dalších ji používalo v kombinaci s jednou další učebnicí. Na druhém místě se umístila *Lingua Latina Per Se Illustrata (Familia Romana)* dánského autora Hanse Henninga Ørberga, již používalo 8 vyučujících samostatně a další 3 vyučující ji kombinovali s jinými materiály. Výhradně *Latinu pro gymnázia* Jiřího Pecha užívalo 6 vyučujících, 5 dalších pak v kombinaci. *Latinu pro střední všeobecně vzdělávací školy*<sup>7</sup> dvojice autorů Júlia Špaňára a Emanuela Kettnera používali samostatně 4 vyučující, 1 vyučující v kombinaci. 3 respondenti používali jiné učebnice než výše zmíněné učebnice (konkrétně *Latinitas viva* Josefa Prose, *Latinu pro gymnázia* Aleny Hakenové a kol. a *Latinu pro vysoké školy* Josefa Bejlovce a kol.). Tabulka toto pořadí stvrzuje a procentuálně vyčísluje četnost užívání jednotlivých učebnic.<sup>8</sup>

Další komentáře pedagogů (jež měli možnost k dotazníku přidat) poukazují na neutěšenou situaci českého trhu s učebnicemi latiny, protože ač by se na první pohled mohlo zdát, že výběr je pestrý, z jejich ohlasů plyne, že žádná z výše zmíněných učebnic nespĺňuje všechny požadavky, které současní učitelé latiny na učebnice mají. Vaníková těchto požadavků (na základě komentářů vyučujících) identifikovala pět, konkrétně:

- 1) dostatek zajímavých, ideálně ne umělých textů,
- 2) zajímavá a moderní cvičení,
- 3) atraktivita obsahu i grafického zpracování učebnice,
- 4) přehlednost a organizace gramatické části a slovníčku,

<sup>7</sup> Tuto učebnici lze najít i pod názvem jejího pozdějšího vydání *Latina pro gymnázia*.

<sup>8</sup> Článek, v němž tabulka vyšla, obsahově navazuje na článek Vaníkové 2019 a zpracovává data ze stejného výzkumu.

5) zakomponované reálie a literatura. (Vaníková 2019, s. 106)

Podrobnější analýzu učebnic latiny nejčastěji užívaných na českých školách, zkoumající klady a zápory jednotlivých publikací, nabízí článek Martiny Vaníkové „Analýza učebnic latiny dostupných na českém trhu“ (Vaníková 2020). Vlastní hodnocení učebnic nabízí také odborný článek Lenky Jedličkové „Úskalí a přednosti jednotlivých latinských učebnic“ publikovaný na Metodickém portálu RVP.CZ, kde mj. upozorňuje na další dva velké nedostatky současné nabídky učebnic, jimiž je jednak úplná absence digitálních materiálů (on-line podpora, poslechová cvičení, videa, doplňková cvičení apod.), jež jsou dnes běžnou součástí moderních jazykových učebnic (s tím by souvisela i absence barevných ilustrací u většiny zmiňovaných publikací), a jednak neexistence metodické příručky pro učitele, která je také prakticky samozřejmou součástí každé moderní učebnice (Jedličková 2014).

### 2.1.3 Metody výuky latiny na českých gymnáziích

Některé domácí publikace užívají místo pojmu „metoda“ také označení „postup“, „přístup“ nebo „způsob“, tyto výrazy však nejsou terminologizované a jsou do značné míry autorské, jak upozorňuje Radomír Choděra (Choděra 2013, s. 91).<sup>9</sup> Poukazuje také na možnost chápání pojmu „metoda“ v oblasti didaktiky cizích jazyků ve dvou významech, užším a širším, a to:

- 1) v užším slova smyslu jako „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti“,
- 2) v širším slova smyslu jako „globální, generální přístup k vyučování–učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, „metodický směr““ (Choděra 2013, s. 92).

V této kapitole bude pojednáno o metodě ve smyslu druhém, tento termín tedy bude vykládán jako volba globálního, generálního přístupu k vyučování. Je zároveň zapotřebí zdůraznit, že volba metody je vždy úzce propojena s cíli výuky a učivem, jinými slovy tyto tři složky (metoda, cíle výuky, učivo) jsou úzce provázány, vzájemně se ovlivňují a tvoří vždy jednotu (Choděra 2013, s. 92).

---

<sup>9</sup> Radomír Choděra ve své publikaci *Didaktika cizích jazyků* pojednává o metadidaktice cizích jazyků a metodologii této vědy. Srovnává mezi sebou přístupy různých směrů i autorů vícero jazykových proveniencí k dané problematice (zmiňuje např. teoretiky ruské, britské, německé aj.) a zahrnuje také různá časová období (od antického pojetí přes Komenského až po současné teoretiky); jedním z cílů této publikace je právě „příspěvek k definování kategorií a pojmů, které bývají vykládány a aplikovány přibližně, nejasně, nebo dokonce nepatřičně“, jak je uvedeno na zadní straně přebalu knihy.

### 2.1.3.1 Metody přímé a nepřímé

Při základní klasifikaci metod používá Choděra termíny „metoda přímá“ a „metoda nepřímá“, přičemž upozorňuje na to, že neexistují „čisté“ přímé metody a „čisté“ nepřímé metody.<sup>10</sup> Přímá metoda bývá popisována jako obdoba osvojování mateřského jazyka dítětem, čehož však ve školním prostředí nelze nikdy zcela dosáhnout, protože dítě se mateřštinu učí spontánně, incidentálně a v neformálním prostředí, zatímco výuka ve školním prostředí je řízená, intencionální a formální. Ač v poslední době můžeme na některých školách sledovat snahu o snížení formality výuky, stále platí zásadní rozdíl v tom, že doma si dítě jazyk osvojuje „nekoordinovaně“, zatímco ve škole je proces osvojování podrobně naplánován a řízen, respektive moderován. Obdobná výtka platí i k termínu „nepřímých“ metod, které Choděra definuje jako „postupy, při nichž je cizí jazyk neustále konfrontován s mateřským a jazykové jednotky jsou stále podrobovány teoretickým, zejména gramatickým výkladům a komentářům ve výchozím jazyce žáka“ (Choděra 2013, s. 98). Nejsou však zcela nepřímé, protože sice ke konečnému cíli osvojení jazyka (především v kontrastu s metodami přímými) „vedou oklikou“ a v procesu výuky cizojazyčnou komunikaci omezují, ale kontakt s cílovým jazykem stále obsahují (i když v modifikované formě oproti metodám přímým). Pro potřeby této práce a zjednodušení používané terminologie budou tyto „spíše přímé“ a „spíše nepřímé“ metody dále nazývány „přímými“ a „nepřímými“, jak to koneckonců činí ve své publikaci i Choděra, avšak s vědomím, že jejich „čisté formy“ není ve školním prostředí možno docílit (a v případě nepřímých metod to ani není žádoucí). Lze identifikovat i kompromis mezi metodami přímými a nepřímými, jež Choděra klasifikuje jako „smíšené metody“ a mezi něž řadí především „zprostředkovací metodu“, která je syntézou některých rysů metod nepřímých (tedy metody gramaticko-překladové – v popředí stojí text jako východisko pro poznávání kultury daného jazyka) a vybraných rysů metod přímých (zapojení poslechu a mluvení, důraz na správnou výslovnost, tzv. audio-lingvální metoda) (Choděra 2013, s. 100).

Každá z uvedených tří kategorií metod (přímé, nepřímé, smíšené) obsahuje několik dílčích přístupů (např. metody přímé zahrnují mj. jiné metodu komunikativní, audio-lingvální, sugestopedickou, audiovizuální atd. – detailní charakteristiky jednotlivých přístupů nabízí např. Choděra 2013, s. 106–119, většinu metod zmiňuje také Šebesta 2014, z cizojazyčných zdrojů

---

<sup>10</sup> Choděra se uchyluje k označení „nepřímé metody“, neboť ho považuje za přesnější v opozici k již zaužívanému tradičnímu termínu „přímé metody“. Tradiční termín používaný pro nepřímé metody by byl „metody gramaticko-překladové“, což však, jak vidno, vede k termínové nejednotnosti, protože termínově jednotný opačný termín ke „gramaticko-překladovým metodám“ by zněl „lexikálně bezpřekladové metody“ či „agramaticko-bezpřekladové metody“. V zájmu zachování jasné terminologie se tedy i tato práce uchýlí k hrubému dělení na metody přímé a nepřímé; v rámci metod nepřímých se pak gramaticko-překladová metoda objeví jako jedna z možných metod vyučování, bude tedy podmnožinou metod nepřímých.

potom Richards a Schmidt 2010 či Byram a Hu 2013). Pro výuku latiny jsou v Česku i v zahraničí využívány následující tři metody, jež každá reprezentuje jednu hlavní kategorii: jde o metodu gramaticko-překladovou (patřící k metodám nepřímým), metodu zprostředkovací (patřící k metodám smíšeným) a metodu, jež v českém prostředí bývá nejčastěji autory označována jako „přímá“,<sup>11</sup> lze ji ovšem najít i pod názvem „přirozená metoda“.<sup>12</sup> V zájmu zachování přehledné terminologické hierarchie se tato práce přiklání k názvu druhému (přirozená metoda), tudíž jako poslední bude představena přirozená metoda výuky latiny, která patří k metodám přímým. Ostatní existující metody výuky cizích jazyků nebudou v této kapitole podrobněji představeny, neboť nejsou pro výuku latiny a cíl této práce relevantní.

### 2.1.3.2 Gramaticko-překladová metoda

Lze ji najít i pod názvem gramaticko-translační metoda (Marek 2021, s. 96), což koresponduje s anglickým názvem *grammar-translation method* (Steven Hunt ji řadí k tzv. *deductive methods*; Hunt 2022, s. 11)<sup>13</sup> stejně jako s německým *Grammatik-Übersetzungs-Methode*,<sup>14</sup> případně méně často pod názvem analytická metoda (např. Marek 2021, s. 96). Tato metoda se dá rozdělit do tří hlavních kroků, jež Steven Hunt označuje jako *Presentation, Practice a Feedback* (Hunt 2022, s. 11). Adina Sacara-Onita je pro německojazyčné prostředí identifikuje jako *Einführungphase, Übungsphase a Anwendungsphase* (Sacara-Onita 2014, s. 132). Pořadí těchto kroků bývá dodržováno a jednotlivé kroky se spolu zpravidla neprolínají. Oba autoři (Hunt i Sacara-Onita) se na charakteristice jednotlivých kroků shodují, popsaný postup odpovídá běžné praxi i u nás.

Nejdříve je žák seznámen s novým gramatickým jevem ve svém mateřském jazyce a zároveň je mu představen seznam nových latinských slovíček (zpravidla i s překladem do mateřského jazyka), která se má obvykle naučit nazpaměť. Poté žáci překládají sadu cvičných vět z latiny do mateřského jazyka (občas také z mateřského jazyka do latiny) (Hunt 2022, s. 11–12). Obsah těchto cvičných vět je často předmětem kritiky, neboť málokdy bývá pro žáky zajímavý a motivující (a většina učitelů se s touto výtkou ztotožňuje), jak dokládá např. článek

---

<sup>11</sup> Tento název se objevuje např. v disertační práci Bořivoje Marka (Marek 2021, s. 96) či v příspěvku Jiřího Čepeláka do sborníku *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků* (Čepelák 2008, s. 28).

<sup>12</sup> Tento název je použit např. v článku Bořivoje Marka ve sborníku *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků* (Marek 2008, s. 33) či na stránkách Akademického gymnázia Štěpánská v letáčku představujícím zdejší výuku latiny (viz [https://www.agstepanska.cz/cs/site/n\\_predmety/ag\\_fj\\_nj/lat\\_letak.pdf](https://www.agstepanska.cz/cs/site/n_predmety/ag_fj_nj/lat_letak.pdf)).

<sup>13</sup> Deduktivní metody jsou odvozeny z principů deduktivního učení, což je takový „přístup k jazykovému vyučování, při němž se žáci učí jazyková pravidla a určité informace o jazyce, jež následně při používání jazyka aplikují“ (Šebesta 2014, s. 22).

<sup>14</sup> Lze se setkat i se zápisem *Grammatik-Übersetzungsmethode*, zkratka GÜM. Viz např. Sacara-Onita 2014, s. 131.

Martiny Vaníkové zabývající se analýzou učebnic dostupných na českém trhu (Vaníková 2020).

Jako třetí krok přichází tzv. feedback, kdy žák aplikuje gramatiku i slovní zásobu, kterou si procvičoval v rámci prvních dvou kroků, ve třetím a nejkompexnějším kroku, jímž je překlad delšího latinského úryvku, případně krátkého souvislého textu (může jít o krátký didaktizovaný umělý text, či o úryvek z originálního díla, více či méně upravený) z latiny do mateřského jazyka (Hunt uvádí i možnost překladu opačným směrem, tedy souvislého kratšího útvaru z mateřského jazyka do latiny, ale na to v našich gymnaziálních podmínkách ne vždy bývá prostor). Tento úryvek mívá často výmluvný nadpis, může či nemusí u sebe obsahovat glosář, může být zahrnuto i jeho krátké představení v mateřském jazyce, aby měli žáci k dispozici širší kontext.<sup>15</sup>

Třetí krok slouží nejen jako mapování úspěšnosti předchozích dvou kroků (tedy zda si žák slovíčka a gramatiku osvojil natolik, aby byl schopen přeložit souvislý úryvek, který neobsahuje žádnou novou gramatiku či slovní zásobu a plně vychází z obsahu učiva prvních dvou kroků), ale také jako jistá forma odměny za dosavadní vloženou snahu – pokud se žákovi podaří text přeložit, dostaví se pocit úspěchu. Je na úvaze učitele, zda při tomto procesu povolí žákovi používat podpůrné pomůcky, jakými jsou slovník, gramatické tabulky či jiné gramaticky orientované materiály. Feedback pak následuje po vyhotovení překladu – buď bezprostředně po něm ve škole formou společné kontroly, nebo později v podobě vyznačení chyb a oznámkování prací učitelem, pokud je po skončení překladu vybere (Hunt 2022, s. 12).

### 2.1.3.3 Zprostředkovací metoda

Steven Hunt tuto metodu nazývá *reading-comprehension*, tedy metoda čtení s porozuměním, případně jen *reading method*, tedy čtecí metoda (tento název se objevuje v jeho dřívější publikaci *Starting to Teach Latin*; Hunt 2016, s. 34) a řadí ji k induktivním metodám.<sup>16</sup> Základem této metody je vždy delší latinský text, který je opatřen vysvětlivkami ke slovní zásobě (tyto vysvětlivky mohou mít různé podoby – od překladového ekvivalentu do mateřského jazyka po vysvětlující obrázek), doplňkovými poznámkami ke gramatickým jevům objevujícím se v textu a často i doplňkovými ilustracemi a historickými či kulturními

---

<sup>15</sup> Hunt vychází z praxe v anglicky mluvících zemích. Jako příklad této praxe v kontextu českých učebnic lze uvést krátký česky psaný úvod kratšího latinského textu o Aeneovi „*Aeneas ante reginam in Africa*“ v Pechově učebnici, který je pro žáky první příležitostí přeložit souvislý text, nikoli jen příkladové věty (mají již znalost sloves 1. konjugace a substantiv 1. deklinace). Viz Pech 2010, s. 48.

<sup>16</sup> Během induktivního učení „učitel nevyučuje žáky gramatická a další pravidla přímo, ale dává jim prostor, aby tato pravidla objevovali samostatně nebo je vyvozovali ze svých předešlých zkušeností s užíváním jazyka“. (Šebesta 2014, s. 22)

poznámkami (Hunt 2022, s. 13). V našich podmínkách tvoří momentálně (tedy v roce 2024) hlavní zdroj pro aplikaci této metody dánská učebnice Hanse Henninga Ørberga *Lingua Latina per se illustrata*, jež si zakládá na užívání výhradně cílového jazyka, proto jsou vysvětlivky slovní zásoby i gramatiky v učebnici realizovány parafrázemi nebo pomocí různých symbolů či obrázků. Učitel má nicméně možnost poskytnout žákům i latinsko-český slovníček, který sestavil Jiří Čepelák a který nabízí ve svém druhém vydání i vysvětlení výslovnosti a úvod do latinského tvarosloví (Ørberg a Čepelák 2012). Původním záměrem této učebnice je podpora vyučování latiny přirozenou metodou (tedy třetí zmiňovanou metodou), nicméně čeští učitelé si kvůli absenci jiného vhodného zdroje pro aplikaci zprostředkovací metody tuto učebnici danému účelu přizpůsobili. Koncepce učebnice umožňuje učiteli pojmout výuku tak, jak v daném kontextu uzná za nejvhodnější, *Lingua Latina per se illustrata* proto může sloužit jako výchozí materiál obou metod (zprostředkovací i přirozené).

Hlavní náplní hodiny je společné čtení textu; je na učiteli, zda povolí spolupráci mezi žáky a do jaké míry (lze očekávat, že učitel bude způsob spolupráce přizpůsobovat podle situace). Během četby učitel podporuje nejen jazykový rozvoj žáků, ale i ten kulturní, zároveň jim poskytuje průběžnou zpětnou vazbu k jejich výkonům. Diskuze o textu obvykle probíhají v mateřském jazyce, nicméně můžeme se setkat i s používáním cílového jazyka (je možné střídat i oba způsoby podle situace, tj. jednodušší odpovědi elicitovat v latině, složitější v mateřštině apod.). Podstatné je, že probíraná gramatika a slovní zásoba jsou určeny textem a probírají se v okamžiku, kdy jsou aktuální (Hunt tento fenomén nazývá „*pop-up*“ *grammar*), žáci by se tedy měli soustředit vždy pouze na jeden gramatický či lexikální jev.

I v rámci této metody je možné zadat žákům, aby vypracovali písemný překlad vybrané pasáže (za předpokladu, že je přiměřeně dlouhá, aby byl daný úkol splnitelný). Obvykle dostávají žáci zpětnou vazbu ihned (Hunt 2022, s. 13), pokud však písemný překlad zadáme za účelem klasifikace, je možné postupovat stejně jako v případě předchozí metody, tj. práce vybrat, opravit a oznámkovat (a feedback tak zprostředkovat později).

Obvyklá praxe v rámci této metody je taková, že žáci latinský text překládají do mateřštiny. Není to však nutnou podmínkou, lze se přiblížit původní koncepci této učebnice, která počítá s tím, že žák významy nových slovíček pochopí z kontextu. Ørbergova učebnice je „skoro románové vyprávění, které zasvěcuje žáky do života a tradic starých Římanů a jehož dějové napětí vzbuzuje zvědavost a pozornost žáků“. Text učebnice je vystavěn tak, aby žák dokázal význam textu ihned po přečtení pochopit a nemusel jej překládat a vysvětlovat ve své mateřštině. „Text systematicky odstupňovaný co do obtížnosti je srozumitelný *per se* – význam

všech nových slov a tvarů totiž vyplývá z kontextu, latinských poznámek na okraji a názorných ilustrací, které nezaprou inspiraci dílem Jana Amose Komenského.“ (Čepelák 2008, s. 29–30)

V takovém pojetí by bylo možno tento přístup nazvat čtecí metodou (v angličtině *reading method*), která se již neřadí do metod smíšených, ale přímých. Zavedl ji Michael West ve 40. letech 20. století vycházející ze svých zkušeností, jež nabyt během vyučování angličtiny v Indii. Při výuce se West zaměřil na čtení, neboť jej pokládal za snazší, výuku mluvení však zároveň nijak nezavrhoval. Gramatikou se nezabýval vůbec. Překlad sice nevyklučoval, ale dával přednost odhadování významu slov z kontextu, což bylo možné, neboť texty pro čtecí metodu byly pečlivě sestaveny tak, aby na padesát slov bylo jen jedno nové slovo. Výběr slov byl založen na frekvenčních výzkumech, přičemž do těchto výzkumů West zapojil sémantický prvek (Choděra 2013, s. 116). Lze si všimnout, že Ørbergova učebnice funguje na velice podobném principu, proto je možné ji využít i pro výuku čtecí metodou.

Jak již bylo naznačeno na počátku kapitoly, terminologie není v této oblasti zcela jednotná. Karel Šebesta a kol. při definování čtecí metody připouštějí i výuku gramatiky a překlad, neboť ji definují jako „metodu, která klade důraz na porozumění textu, v prvních fázích zjednodušeného. Porozumění je zajištěno překladem a gramatickou analýzou.“ (Šebesta 2014, s. 21) Názvy metod, definice a detaily jejich pojetí se mohou u různých autorů drobně odlišovat (už jenom proto, že většinou danou metodu popisují pro využití ve výuce moderních jazyků, nikoli latiny).<sup>17</sup> Pro pedagogickou praxi však není přesná definice naprosto nezbytností, neboť jak bude učitel ve výuce konkrétně postupovat, záleží na jeho zkušenostech a preferovaném způsobu práce, a především na cíli výuky a cílové skupině. Může s žáky text překládat celý, nebo naopak vůbec (a porozumění si ověřit jiným způsobem, např. kladením otázek k textu), může také oba způsoby střídat podle náročnosti textu. To vše jen potvrzuje Huntovo konstatování, že tato metoda je zpravidla flexibilnější než metoda popsaná v předchozí podkapitole a nabízí větší míru individualizace (Hunt 2022, s. 13).

#### **2.1.3.4 Přirozená metoda**

Jak již bylo řečeno, v českém prostředí momentálně převládá název přímá metoda. I Hunt nabízí ve dvou svých publikacích odlišné názvy: ve starší *Starting to Teach Latin* z r. 2016 mluví o *communicative approach* (komunikativní metoda) (Hunt 2016, s. 35) a v novější *Teaching*

---

<sup>17</sup> Tak bychom se např. v Benešově publikaci (Beneš 1971, s. 11, 16) mohli setkat s lehce odlišnými detaily při popisování této metody, kterou shodně s Choděrou nazývají zprostředkovací, důvodem však může být mj. právě to, že autoři této metody měli primárně na mysli výuku moderních jazyků: angličtiny, němčiny a francouzštiny, jak je uvedeno v kompletním názvu knihy. Jako další faktor zde může hrát roli i stáří publikace – zatímco Beneš a kol. vydali svou *Metodiku* roku 1970, Choděra a Hunt publikovali o více než 40 let později.



*Latin: Contexts, Theories, Practices* z r. 2022 zmiňuje *active Latin approaches* (metody aktivní latiny) (Hunt 2022, s. 14). Důvodem je rychlý vývoj tohoto přístupu (především v anglofonních zemích), který nyní nabízí vícero různých způsobů, jak přirozenou metodu realizovat. Teresa Ramsby uvádí názvy několika z nich, např. *Comprehensible Input* („srozumitelný input“) či *Spoken Latin* („mluvená latina“).<sup>18</sup> Zatímco hlavní zaměření předchozích dvou metod je převážně receptivní, a to především na rovině čtení, tato metoda rozvíjí i další dovednosti, jimiž je poslech a mluvení.<sup>19</sup> Ideální je, aby komunikace probíhala oboustranně, tedy nejen že učitel mluví na žáky latinsky, ale i žáci jsou schopni v latině reagovat. Je nicméně nutno zdůraznit, že názory na míru žakovského outputu<sup>20</sup> se u jednotlivých autorů liší. Někteří autoři (např. Long 1981, s. 259) vidí interakci jako stěžejní bod osvojování jazyka, zatímco jiní (např. Krashen 1998, s. 175) nepovažují přítomnost outputu za nezbytnou.

Hunt také poukazuje na rozdíl mezi jednoduchou konverzační latinou a komplexní literární latinou studovaných pramenů. Někteří zastánci této metody mají ambici nahradit tradiční kánon latinských textů texty s takovým obsahem, který bude pro žáky snadněji pochopitelný. Z takových textů by pak mohli čerpat jazykový materiál pro následnou latinskou konverzaci. Zastánci přirozené metody argumentují, že tímto způsobem dokážeme pro žáky vytvořit vysoce personalizovaný zážitek, což nejenže výrazně zvyšuje motivaci k učení, ale díky vlastní jazykové produkci se výrazně zvyšuje míra jazykové kompetence (Hunt 2022, s. 14–15). Výzkumy prokázaly, že při pouhém čtení si zapamatujeme 10 % obsahu, při kombinaci zraku a sluchu se podíl zapamatované látky zvýší o 40 %, jinými slovy pamatujeme si 50 % toho, co jsme viděli a slyšeli, zatímco při vlastní řečové produkci si zapamatujeme 70 % toho, co jsme sami řekli. Nejvyšší míra zapamatování je u činů, tedy když něco sami uděláme, zapamatujeme si z toho až 90 %, což je důkaz, že lidský mozek „daleko lépe uchovává informace multimodálního charakteru“ (Lachout 2011a, s. 29). Hunt mj. cituje výzkum z teologické univerzity, jejíž studenti se učili biblickou hebrejštinu, jehož výsledky naznačují, že zapojení komunikačních aktivit urychlilo rozvoj studentské gramotnosti. Doporučení vycházející z této studie jsou následující:

---

<sup>18</sup> Další názvy metod, jež do této oblasti spadají, a vysvětlení jejich odlišností viz Ramsby 2020, s. 20.

<sup>19</sup> V jazykové výuce rozlišujeme čtyři základní řečové dovednosti (lze použít i termín komunikační činnosti, německy *Fertigkeiten*, anglicky *language skills*), jimiž jsou mluvení, poslech, psaní a čtení. Mluvení a psaní patří k produktivním či aktivním řečovým dovednostem, poslech a čtení patří k receptivním či pasivním řečovým dovednostem (Šebesta 2014, s. 71).

<sup>20</sup> Termín output (v překladu z angličtiny „výstup“) znamená produkci promluvy, resp. její konkrétní projev, buď artikulačním mechanismem (v případě mluvení), nebo grafomotorickým mechanismem (v případě psaní). Termínem s opačným významem je input („vstup“), který se vztahuje na pasivní příjem mluveného slova nebo textu (Lachout 2011b, s. 33–34).

- 1) Při vyučování zohledňovat různé učební styly zúčastněných, zapojovat zážitkové učení<sup>21</sup> i vizuální materiály.
- 2) Používat interaktivní digitální média a hudbu.
- 3) Upevňovat probíranou látku formou ústních prezentací.
- 4) Vytvářet malé skupinové projekty a hry za účelem rozvoje přátelských vztahů mezi žáky a relaxace. (Hunt 2022, s. 15)

Výzkumy prokázaly, že zapojování různých jednoduchých komunikačních aktivit do výuky, jako jsou hry, storytelling (vyprávění příběhu), technika kladení otázek (anglicky *question-and-answer* či zkráceně Q & A), hudba či dramatické aktivity žáky významně motivují, neboť je přímo zapojují do procesu vlastního jazykového učení a nečiní z nich pouhé příjemce cizích znalostí.

Dalším argumentem, proč má tato metoda potenciál být účinnější a rychlejší než jiné metody, je fakt, že je žák nucen zpracovávat input v reálném čase (jinými slovy je nucen sdělení porozumět okamžitě, aby na něj byl schopen odpovídajícím způsobem zareagovat), což logicky znamená, že input by měl být pro žáka srozumitelný vždy (Hunt 2022, s. 15), proto by měl žák ve výsledku číst autentické texty s mnohem menším úsilím než žáci, kteří byli vyučováni jinými metodami.

Hlavní přínos (z pohledu didaktiky jazyků i neurolingvistických poznatků) této metody, tedy zapojení aktivního užívání cílového jazyka ve výuce, je zároveň jedním z velkých problémů této metody. Bořivoj Marek ve své práci poukazuje (stejně jako např. Hunt) na to, že není jasné, jak by měla mluvená latina, již žákům prezentujeme, vlastně vypadat. Naše současné představy o tom, jak vypadala mluvená latina v antice, jsou, mírně řečeno, velice kusé a neúplné, a když už máme dochované nějaké ukázky blízké běžně mluvené latině (ať už z literárních či jiných památek), jde vždy o doklady nějakým způsobem stylizované, ať už didakticky, či literárně (např. komedie, Petroniův *Satyrikon*, proklínací tabulky, didaktická *colloquia* apod.). „Kritici mluvené latiny zdůrazňují, že jde o konstrukt, který není totožný s mluveným jazykem rodilého mluvčího, je nepatřičný a v tomto ohledu nefunkční.“ (Marek 2021, s. 97) Jediným přijatelným řešením podle Marka je vycházet z takových literárních děl, která jsou komunikativněji zaměřena a připomínají tak spisovný jazyk formálních ústních projevů, jako jsou např. Ciceronovy nebo Pliniovy dopisy, a odtud čerpat „určité výrazy, obraty

---

<sup>21</sup> Zážitkové učení nebo zkušenostní učení, anglicky *experiential learning*, jsou „přístupy k učení založené na praktické zkušenosti používání jazyka v situacích reálného života. Tyto praktické zkušenosti jsou následně zužitkovány při poznávání jazykových pravidel. Zkušenostní učení může být postaveno do kontrastu s akademickým učním, které zahrnuje studium předmětu bez nutnosti přímé zkušenosti s ním.“ (Šebesta 2014, s. 101) Prvky akademického učení můžeme pozorovat v rámci gramaticko-překladové metody.

a způsoby vyjádření“. Zároveň však Marek poukazuje na velkou náročnost celého procesu (tj. aby si učitel takovýto styl mluvy nejdříve sám vypěstoval, aby byl žákům dostatečným vzorem; (Marek 2021, s. 97), obzvláště v našich podmínkách, kdy většina učitelů neprošla přirozenou metodou výuky latiny a složitější vyjadřování v latině jim samotným může činit problémy.

Přirozenou metodu je také možné užívat pouze zčásti jako doplněk metody čtecí či metody zprostředkovací (viz kapitola 2.1.3.2), jinými slovy obohatit metodu zaměřenou primárně na čtení, tedy na receptivní dovednost, o auditivní složku (poslech, další receptivní dovednost), případně i mluvenou složku (produktivní dovednost). Učitel může používat jednoduchou nebo i složitější latinu k tomu, aby elicitoval odpovědi na otázky ohledně textu, který se v hodině probírá. Je otázkou, jakou latinou mu žáci odpoví (zda jednoduchou, či složitější, zda konverzační, či literární) a zda vůbec latinu použijí – v některých případech je skutečně jednodušší a efektivnější reagovat v jazyce mateřském, pokud je téma složitějšího či abstraktnějšího rázu (Hunt 2022, s. 15).

#### 2.1.4 Pozice latiny v rámci RVP G

Obsah vzdělávání je stanovován na dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň je upravena jednak *Národním programem vzdělávání* (NPV), jednak rámcovými vzdělávacími programy (zkratka RVP; v případě gymnázií *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia*, zkratka RVP G). „Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání).“ Školní úroveň je potom ošetřena školními vzdělávacími programy (zkratka ŠVP), které si každá škola upravuje sama, musí však respektovat zásady RVP (RVP G 2007, s. 5).<sup>22</sup>

Role RVP G je definována následovně:

Rámcový vzdělávací program

- je určen pro tvorbu ŠVP na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií;
- stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií, kterou musí škola respektovat ve svém školním vzdělávacím programu;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout;
- vymezuje závazný vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;

---

<sup>22</sup> BALADA, Jan et al., ed., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.

- zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. (RVP G 2007, s. 6)

Průřezová témata a klíčové kompetence jsou definovány mimo jednotlivé vzdělávací oblasti (klíčové kompetence v kapitole 4 části C RVP G a průřezová témata v kapitole 6 části C RVP G). Konkrétní realizace klíčových kompetencí i průřezových témat je v kompetenci jednotlivých škol, které ji upravují v rámci svých ŠVP – předpokládá se jejich zapojení do vyučování i mimovýukových aktivit. Více ke klíčovým kompetencím a průřezovým tématům v kapitole 2.2.1.

Jednotlivé předměty jsou rozděleny do celkem 8 vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti tvoří jeden vzdělávací obor nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů. Vzdělávací oblasti jsou následující:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie);
- Člověk a společnost (Občanský a společenskovední základ, Dějepis; Geografie);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce);
- Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Informatika a informační a komunikační technologie (Informatika a informační a komunikační technologie). (RVP G 2007, s. 11)

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1.1, ve školním roce 2009/2010 nastal pro výuku latiny na gymnáziích v ČR zásadní zlom v tom smyslu, že přestala být součástí oficiálního dokumentu RVP G. Současná probíhající revize RVP G její návrat nijak nenaznačuje. O roli latiny a způsobu její výuky se tedy z oficiální verze kurikulárního dokumentu nelze nic dozvědět.

Výuka latiny je od roku 2009/2010 upravena pouze tzv. dodatkem k RVP G, který je ovšem umístěn zcela mimo stránky obsahující RVP G, tudíž pokud začínající učitel hledá oficiální kurikulární dokumenty, jimiž by se mohl při výuce řídit, nemá se sám šanci o existenci dodatku dozvědět, neboť tento dodatek není k PDF souboru s RVP G nijak přiložen ani na něj

není na stránkách nijak viditelně odkázáno. Web MŠMT při hledání RVP G odkazuje na web edu.cz (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>), kde lze najít (zdánlivě) veškeré informace k RVP G. Aby zájemce dodatek k RVP G našel, je nutné do vyhledávače Google přímo zadat dotaz „latina rvp“. Tím, že byl tento materiál publikován již v roce 2005 (v roce 2024 je tomu tedy již 19 let), nachází se nyní v archivu NPI na adrese <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/gk/372/LATINSKY-JAZYK.html>. Pokud bude učitel vycházet přímo z (v praxi stále platného, neboť probíhající revize RVP G v době psaní této práce ještě nebyly dokončeny) oficiálního dokumentu RVP G z roku 2007, najde v sekci Vzdělávací oblasti na str. 12 pasáž, jež vysunutí latiny z oficiální verze RVP vysvětluje následovně: „Celý vzdělávací obsah v RVP G je závazný pro všechny žáky. Kromě povinných vzdělávacích oborů v RVP G je možné využít také doplňující vzdělávací obory, které vzdělávací nabídku rozšiřují.“ V poznámce pod čarou k dané pasáži pak stojí: „Doplňující vzdělávací obory jsou dostupné v elektronické podobě na webových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického v Praze [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz).“ Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) se však přejmenoval na Národní pedagogický institut (NPI), takže daný odkaz přesměruje čtenáře na stránky [https://www.skutecnost.cz/rubriky/technika/vyzkumny-ustav-potravinarsky-praha-vupp\\_883.html](https://www.skutecnost.cz/rubriky/technika/vyzkumny-ustav-potravinarsky-praha-vupp_883.html), které popisují fungování Výzkumného ústavu potravinářského (VÚPP), který toho s výukou latiny na gymnáziích vskutku mnoho společného nemá.

Podle dodatku k RVP G má být latinský jazyk „především oborem propedeutickým, tj. oborem, který poskytuje elementární úvod do studia dalších oborů, a to nejen těch, v nichž má tradičně vysokou autoritu, jako je např. jazykověda, literární věda, historie, filozofie, právo, teologie, výtvarné umění, ale i těch, které lze označit za moderní, např. politologie, sociologie, religionistika a různá mediální studia“ (VUP Praha 2005).<sup>23</sup>

Takováto definice poskytuje školám možnost pojmout latinu vícero způsoby a podle svého pojetí ji také zařadit do příslušné vzdělávací oblasti. Oficiální statistiky, jež by zkoumaly zařazení latiny do jednotlivých vzdělávacích oblastí na českých gymnáziích, bohužel neexistují, nicméně lze očekávat, že většina gymnázií zařadí latinu (jako jazyk) do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Je tomu tak např. na pražském Gymnáziu Jana Nerudy, kde se latina v jeho ŠVP objevuje jednak samostatně, ale také jako podpora cizího jazyka 1, tj. angličtiny, a českého jazyka a literatury (viz [http://www.gjn.cz/wp-content/uploads/2018/12/%C5%A0VP\\_GJN-v%C5%A1eobecn%C3%A9-studium\\_platn%C3%BD-od-1.9.2017.pdf](http://www.gjn.cz/wp-content/uploads/2018/12/%C5%A0VP_GJN-v%C5%A1eobecn%C3%A9-studium_platn%C3%BD-od-1.9.2017.pdf)). Zároveň je uváděna

---

<sup>23</sup> VUP PRAHA, 2005. Latinský jazyk. *Metodický portál RVP.CZ* [online] [vid. 2023-09-19]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/gk/372/LATINSKY-JAZYK.html>

jako součást předmětové komise pro cizí jazyky. Stejně je tomu např. na Akademickém gymnáziu Štěpánská v Praze ([https://www.agstepanska.cz/cs/site/n\\_predmety/ag\\_fj\\_nj.htm](https://www.agstepanska.cz/cs/site/n_predmety/ag_fj_nj.htm)). Pražské Arcibiskupské gymnázium ve svých ŠVP řadí latinu do kategorie Další cizí jazyk (viz [https://docs.google.com/document/d/1kg756YAiVGPlmlaim\\_Lev6VHjRgCMq3ydubkz6uF8og/edit](https://docs.google.com/document/d/1kg756YAiVGPlmlaim_Lev6VHjRgCMq3ydubkz6uF8og/edit) – str. 35).

Všechny tři zde zmiňované školy ovšem při charakteristice předmětu a způsobu jeho vyučování (jak na oficiálních stránkách školy, tak v rámci svých ŠVP) nezapomínají též zdůrazňovat již výše deklarovanou interdisciplinárnost tohoto předmětu, jak ji koneckonců definuje dodatek k RVP G, a většinou se ji při výuce snaží také naplňovat a realizovat v závislosti na svých hodinových dotacích a možnostech.<sup>24</sup>

Pokud nahlédneme do podoby maturity z latiny na některých pražských gymnáziích, zjistíme, že obsahuje dvě části: práci s jazykem v podobě překladu latinského textu do češtiny (některé školy tuto část zařazují jako součást písemných maturit, například Arcibiskupské gymnázium, jiné školy mají tuto část až u zkoušky ústní, jako např. Gymnázium Jana Nerudy) a komentář předem stanovených maturitních okruhů, které v sobě zahrnují i otázky z dalších neязыkových oborů – často v nich najdeme otázky z literatury, dějin, společenských věd, náboženství, umění nebo reálií.<sup>25</sup>

Podle poměru zastoupení jednotlivých oborů u maturity z latiny, tj. první převážně jazyková část a druhá část sdružující další přidružené obory, se lze domnívat, že většina škol pojímá latinu především jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (kategorie Další cizí jazyk), přičemž ale neopomíjí ve výuce zohledňovat i další oblasti, do nichž latina přispívá – konkrétní obsahy a jejich kvantita se odvíjí jednak od hodinové dotace, již má učitel k dispozici, dále od profilace školy či odborných zájmů daného pedagoga. Latina je svým lingvisticko-literárně-historickým zaměřením průřezovým předmětem a její zařazení do vzdělávací oblasti je zcela v kompetenci ředitelů škol. Kromě vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace připadají v úvahu ještě oblasti Člověk a společnost a Umění a kultura (Vaníková 2019, s. 99).

Latina jako předmět nabízí tedy široké spektrum možných zaměření, její zařazení do oblasti Jazyk a jazyková komunikace není zdaleka jednoznačné, což lze vnímat jako pozitivní faktor, neboť to svědčí o velké životaschopnosti latiny v rámci současné výuky: každá škola si

---

<sup>24</sup> Ani zde nemá autorka k dispozici oficiální statistiky či jiný druh dat souhrnného charakteru, neboť neexistují, vychází proto čistě z vlastního pozorování v rámci praxí a dalších následků, jež absolvovala na následujících pražských školách: Gymnázium Arabská, Malostranské gymnázium, Akademické gymnázium Štěpánská, Arcibiskupské gymnázium – na všech čtyřech byla výuka jazyka doplněna i o další mezioborové přesahy.

<sup>25</sup> Pro konkrétní příklady okruhů viz např. maturitní okruhy Gymnázia Arabská [https://www.gyarab.cz/media/maturita/Maturitni%C3%AD\\_t%C3%A9mata\\_4AB\\_2022-2023\\_L.pdf](https://www.gyarab.cz/media/maturita/Maturitni%C3%AD_t%C3%A9mata_4AB_2022-2023_L.pdf).

dle svého profilu a zaměření může výuku latiny do jisté míry přizpůsobit a zaměřovat se v ní na ty aspekty, které pomohou rozvíjet její hlavní vzdělávací fokus.

Více informací k tématu, jak lze latinu uchopit v rámci ŠVP, jaké možnosti skýtá při naplňování RVP G a jakými způsoby lze naplnit v rámci výuky latiny průřezová témata RVP G, nabízí Kuťáková 2008, s. 6–9. Bořivoj Marek její koncept podpořil seznamem úryvků z děl antické literatury, která nějakým způsobem daná témata rozvíjejí a podporují (tyto úryvky jsou uváděny jak v českém překladu, tak v latinském originále, což opět poskytuje velký potenciál pro vyučující latiny na všech úrovních kurzu). Tento seznam představil Marek mj. na své přednášce konané pod záštitou Jednoty klasických filologů a ÚŘLS FF UK nazvané „Proč se na střední škole zabývat římskou literaturou?“, jež proběhla 27. ledna 2022, a autorka práce z něj čerpala při výběru úryvku do aktivity 3.2.6.

### 2.1.5 Shrnutí

Jak je patrné z předchozích odstavců, pozice latiny na českých gymnáziích zažila po převratu v roce 1989 jistou renesanci, jejíž účinky vzápětí začaly oslabovat. Situaci nepomohly ani úpravy RVP G z roku 2009, které latinu v podstatě úplně zamlčely (dodatek k RVP G je nedohledatelný, pokud učitel neví, že existuje, a cíleně ho nehledá), a další v současnosti probíhající úpravy zlepšení neslibují. Latina má tedy na gymnáziích takovou roli, jakou pro ni latinář na dané škole prosadí, což je závislé jak na vedení školy, tak na zájmu žáků a rodičů.

Při volbě metody má vyučující vícero možností – v této práci byly představeny ty postupy, které se v českém prostředí vyskytují nejčastěji, a to gramaticko-překladová metoda, zprostředkovací metoda a přirozená metoda. Data, která by určila, jaká metoda je na českých gymnáziích nejpoužívanější, neexistují. Autorka se domnívá (na základě svých pozorování), že to budou gramaticko-překladová metoda a zprostředkovací metoda, což je dáno většinou nižší časovou dotací, kterou většina latinářů má k dispozici, a tudíž je pro ně výuka přirozenou metodou prakticky nemožná, i kdyby pro ni vzdělání měli a s daným stylem výuky vnitřně souzněli. Autorčinu domněnku podporuje i výběr učebnic, které jsou na gymnáziích většinou používány (pro což data k dispozici jsou, ač neúplná) a jež jsou mnohem pestřejší pro metodu gramaticko-překladovou než pro metodu zprostředkovací, pro niž se používá, dle autorčiných informací, pouze Ørbergova *Lingua Latina Per Se Illustrata (Familia Romana)*. Přestože by se na první pohled mohl zdát výběr učebnic relativně široký (což platí ovšem pouze pro gramaticko-překladovou metodu), není pro většinu pedagogů uspokojivý, jak naznačují provedené průzkumy, neboť dané učebnice nesplňují požadavky moderní výuky.

Vedle učebnic a jejich podoby je dalším problémem pro výuku latiny nízká časová dotace, která se pohybuje v rozmezí od 1 roku do 4 let, nejčastější jsou však 2 roky s frekvencí 2 hodin týdně. Přestože z pohledu neurovědeckých poznatků (a také mnoha zahraničních i českých pedagogů) by přirozená metoda představovala nejlepší způsob výuky, je to mj. právě nízká časová dotace, která její aplikaci znemožňuje. Aby byla totiž metoda úspěšná, musela by být intenzita výuky latiny mnohem vyšší. Čeští pedagogové tedy musejí hledat takové metody, které i při nízké hodinové dotaci přinesou konkrétní výsledky a splní stanovené cíle. Pozornost musí věnovat nejen volbě vhodné metody a v jejím rámci dílčím aktivitám, ale také obsahu výuky, tj. jakou konkrétní látku žákům předávat, aby pro ně byla co nejvíce využitelná. V souladu s požadavky RVP G je také zapotřebí promýšlet souvislosti s jinými vyučovanými předměty gymnaziálního kurikula, neboť, jak bude více vysvětleno v kapitole 2.2.2 (nejvíce pak v kapitole 2.2.2.7 o jazykovém transferu), propojování již naučeného navzájem a rozšiřování osvojených znalostí a dovedností nejen šetří čas, ale přináší také trvalejší výsledky učebního procesu. Navíc se zvyšuje šance, že žák ve škole osvojené znalosti a dovednosti bude umět uplatnit i v reálném životě.

## 2.2 Metodický přístup

Tato kapitola se zabývá jednak způsoby, jak lze vytyčovat cíle výuky a jak by měly být správně formulovány, jednak volbou vhodných metod, jak cíle naplnit a zároveň efektivně zprostředkovat obsah výuky (viz kapitola 3). Směr postupu je vždy od obecného ke konkrétnímu, tj. autorka vždy začíná u poznatků obecné didaktiky a poté se zaměřuje na didaktiku cizích jazyků, neboť obě oblasti jsou spolu úzce provázány.

Předchozí kapitola 2.1 mapuje aktuální situaci výuky latiny na českých gymnáziích a identifikuje její hlavní problémy, mezi něž patří mj. moderní výuce nevyhovující učebnice a nízká časová dotace, která znemožňuje naplno využít přirozenou metodu výuky, jež je z pohledu didaktického a neurolingvistického nejefektivnější. Latinář v České republice tedy stojí před problémem, jak při nízké časové dotaci nastavit splnitelné a smysluplné cíle výuky, které budou pro žáky prakticky využitelné i v kontextu 21. století, jaký obsah žáky k těmto cílům dovede a v neposlední řadě jakou metodu pro výuku zvolit, aby její efektivita byla co nejvyšší. Cílem této práce je ukázat, jak lze určité prvky výuky latiny využít pro rozvoj žáka v oblasti moderních jazyků – volba využitelného obsahu je diskutována ve 3. kapitole, zatímco tato kapitola 2.2 prezentuje metody (či přístupy / postupy), které se z pohledu moderní didaktiky ukazují pro danou situaci jako nejefektivnější.



Při hledání vhodných metod pro předávání obsahu, který je vytyčen ve 3. kapitole, vycházela autorka především z moderních didaktických poznatků, opírajících se o současné znalosti mozku a jeho fungování. Cílem práce není hodnocení jednotlivých metod, neboť volba metody je vždy podmíněna cílem výuky a jejím obsahem, tj. zatímco v jednom kontextu se může vybraná metoda skvěle osvědčit, v jiném se může naopak ukázat jako zcela neúčinná. Úspěch vzdělávacího procesu je podmíněn mnoha faktory, a ne všechny má učitel šanci předvídat a ovlivnit (např. ne vždy lze dopředu odhadnout „duševní svěžest“ žáků či fyziologické faktory typu hlad, únava, stres z jiných událostí v žákově životě apod.), na stranu druhou by se učitel vždy měl snažit nabídnout žákům dostatečně podnětné prostředí, které umožní každému si alespoň na chvíli najít a prožít to, co mu vyhovuje. Nelze se zavděčit všem najednou, neboť každý žák je zcela jiný a představuje jinou kombinaci predispozic, talentu, motivace a zkušeností, ale lze výuku vystavět pestře tak, aby se šance, že oslovíme většinu osazenstva, zvýšila.

Vzbudit u žáka zájem o předmět můžeme vedle vhodně zvolených metod také tím, že mu umožníme zažít úspěch, čehož však nelze dosáhnout bez žákova aktivního zapojení. Autorka se tedy snažila hledat takové metody, které žáka co nejvíce aktivizují, aby vedle znalostí rozvíjel také své dovednosti. Zároveň se snaží upozornit na důležitost procesně zaměřeného přístupu, tj. žák by měl nejen ovládat obsah, ale také rozumět (žáky často kladené) otázce „proč“ (proč se danou látku učí, jak mu může pomoci, proč je vhodné postupovat právě prezentovanou metodou apod.). Pokud žák ví, co se učí a proč, nejenže to zvyšuje jeho motivaci k aktivní účasti v didaktickém procesu, ale efektivněji a úspěšněji pak míří k vytyčenému cíli. Navíc je pak výrazně úspěšnější i v dalším učení, které si již musí řídit sám (na vysoké škole, v dalším vzdělávání v zaměstnání apod.). Pokud žáci cíl(e), který/é jim učitel určí, přijmou za svůj/své, má učitel velkou šanci, že se jeho didaktické úsilí setká s úspěchem.

Autoři odborné literatury, z níž autorka v této části vycházela, jsou z drtivé většiny sami aktivní učitelé (případně začínali jako středoškolští učitelé a pak se stali učiteli vysokoškolskými) a vědecké poznatky tak ve svých pracích propojují se školní praxí (např. Geoffrey Petty, Dagmar Siegllová či Věra Janíková), případně mají také zkušenost s působností v roli školního psychologa (např. Lenka Krejčová či Robert Čapek). Autorka se také snažila přihlížet jak k poznatkům prezentovaným českou odbornou literaturou, tak těm obsaženým v literatuře anglickojazyčné a německojazyčné. Snažila se neopomenout ani ryze teoretický aspekt věci, v čemž jí pomohla především publikace *Didaktika cizích jazyků* od Radomíra Choděry, která je „pojata jako úvod do studia základních problémů výuky cizích jazyků“ a zabývá se především metadidaktikou cizích jazyků, pojmovým systémem a metodologií této

vědy (viz popis na zadní straně obálky dané knihy). Kniha shrnuje různé teorie a poznatky, které byly v průběhu vývoje cizojazyčné didaktiky jako vědecké disciplíny formulovány, a nabízí také oporu při volbě vhodné terminologie. Další terminologickou oporou byl autorce *Pedagogický slovník*, případně odborné články na daná témata.

## 2.2.1 Výukové cíle

### 2.2.1.1 Obecná definice výukových cílů

Výukový cíl lze definovat jako „zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou. Jde tedy o přepokládaný, očekávaný výsledek výuky, k němuž směřují žáci v součinnosti s učitelem“ (Kasíková 2011a, s. 137). Geoffrey Petty, britský pedagog a jeden z předních expertů v oblasti učebních metod, přirovnává výukový cíl k šipkám na kompasu, tedy jeho funkcí je ukazovat směr, kam se celý vyučovací proces ubírá (Petty 2013, s. 393).<sup>26</sup>

Odborníci sice nejsou jednotní v tom, jak konkrétně by měly být cíle formulovány (více k této problematice níže), zato se v drtivé většině shodnou v tom, že formulace cílů výuky je naprosto nezbytná – toto zmiňuje jak česká odborná literatura, např. Choděra (Choděra 2013, s. 71) a autoři *Pedagogiky pro učitele* (Kasíková 2011a, s. 136), tak literatura zahraniční, konkrétně anglickojazyčná a německojazyčná, např. Geoffrey Petty (Petty 2013, s. 393) a autoři příručky *DaF Unterrichten* (Brinitzer 2016, s. 155). Jedním z hlavních argumentů, proč je vytyčování cílů nezbytné, je fakt, že jasně formulované cíle nám umožňují posuzovat efektivitu výuky tím, že sledujeme, do jaké míry byly námi vytyčené cíle naplněny (Kasíková 2011a, s. 135).<sup>27</sup>

Důležité jsou nejen cíle produktové (tedy konkrétní obsah, který si žáci osvojují), ale také cíle procesní, tedy znalost konkrétních metod a postupů, jak určité problémy řešit. Zatímco dříve byla téměř výhradní pozornost zpravidla věnována cílům produktovým, v dnešní době se didaktika stejnou, ne-li větší měrou zaměřuje na předávání cílů procesních, neboť jsou univerzálně aplikovatelné na různé druhy problémů a obsahů, což více odpovídá situacím, jež

---

<sup>26</sup> Cíl výuky je možno definovat z různých perspektiv, a to:

a) z hlediska institucí, které výuku zajišťují (rozdíly mezi různými školami, např. základními, středními, alternativními apod.),

b) z hlediska věcného a obsahového (cíle vyučovacích předmětů ve školních dokumentech),

c) z hlediska časového (cíle dlouhodobé vs. krátkodobé, tj. pro celou školní docházku nebo jen jednu vyučovací hodinu),

d) z hlediska subjektů, které se budou podílet na jejich naplnění (učitelský sbor, jeden učitel, žáci ve třídě, jeden konkrétní žák atd.). (Klasifikace převzata z Kasíkové 2011, s. 137.)

<sup>27</sup> Další důvody stvrzující důležitost kategorie cíle viz Kasíková 2011, s. 136.

žák řeší či do budoucna bude muset řešit (více k problematice cílů procesních a produktových viz kapitola 2.2.2). Tato práce se snaží tento posun reflektovat, a proto se zaměřuje nejen na vytyčení obsahu výuky, ale zabývá se i dovednostmi a kompetencemi, jež je možné výukou latiny předat, a také vhodnými metodami, jež lze pro daný cíl zvolit.

### 2.2.1.2 Bloomova taxonomie

Významným autorem, jenž je s problematikou a kategorizací výukových cílů spojován, je Američan Benjamin Samuel Bloom, jehož taxonomie cílů se (s drobnými úpravami) využívá dodnes a pracuje s ní mnoho moderních didaktických příruček, ať už na Blooma přímo odkazují, či nikoli – jako ukázkou dosahu a významu tohoto konceptu zmiňujeme zástupce nejdříve anglickojazyčné, poté německojazyčné a nakonec českojazyčné odborné literatury, jejichž autoři ve svých příručkách z Bloomovy taxonomie vycházejí, a to *Moderní vyučování* (Petty 2013, s. 17), *DaF Unterrichten* (Brintzer 2016, s. 155) a *Pedagogika pro učitele* (Kasíková 2011a, s. 139).

Tato taxonomie pracuje s cíli ve třech hlavních oblastech, jež se podílejí na utváření celkové osobnosti žáka, a to s cíli v kognitivní oblasti (zaměřuje se na rozvoj žákových poznávacích procesů), dále s cíli v oblasti afektivní (zaměřuje se na žákovy postoje a hodnoty) a nakonec s cíli v oblasti psychomotorické (zaměřuje se na činnosti spojené s pohybem, tj. vyžadující nervosvalovou koordinaci) (podrobněji viz např. Kasíková 2011, s. 138). Oblast kognitivní je pak rozdělena na další dvě dimenze, a to dimenzi kognitivních procesů a dimenzi obsahovou či znalostní.<sup>28</sup> Kognitivní procesy se dělí na myšlenkové operace nižšího a vyššího řádu. Geoffrey Petty zdůrazňuje, že pro úplné osvojení jakékoli látky je nutné, aby žáci uměli s obsahovou dimenzí pracovat na všech úrovních kognitivních procesů, neboť, jak bylo zmíněno výše, jsou to právě myšlenkové operace vyššího řádu, jež jsou pro žákovu vzdělání klíčové (Petty 2013, s. 17) – více k tomuto tématu v kapitole 2.2.1.5.

Tato diplomová práce se zaměřuje na výuku latiny, při níž je možno sledovat především kognitivní cíle, ale lze v ní rozvíjet i cíle afektivní, jak dokazuje např. disertační práce Bořivoje Marka *Literární text ve výuce latiny* (Marek 2021, s. 80–88).

Bloomova taxonomie ukazuje, v jakých všech oblastech je možno výukové cíle vytyčovat, abychom mohli formovat celou žákovu osobnost (jde tedy o jedno z nejobecnějších možných dělení). Petty pak danou problematiku rozpracovává „jemněji“ a dělí cíle na obecné cíle a na učební požadavky. Obecné cíle fungují jako ony výše zmíněné šipky na kompasu, tj.

---

<sup>28</sup> Přehlednou taxonomickou tabulku vzdělávacích cílů rozpracovávající dimenzi kognitivních procesů a dimenzi obsahovou nabízí např. *Pedagogika pro učitele* (Kasíková 2011a, s. 139).

slouží základní orientaci: jasně a stručně popisují cíl vyučovaného předmětu (semináře, kurzu apod.), ale není možno na jejich základě přímo měřit efektivitu výuky, na to jsou příliš obecné a málokdy mohou být splněny na sto procent; často tak bývají předmětem celoživotního učení (např. obecný cíl pro výuku latiny by mohl znít „naučit žáky překládat latinský text“ – ovšem k dosažení skutečně kvalitního překladu je zapotřebí více než pouhé dva či tři roky praxe, jedná se o dlouhodobý cíl přesahující horizont středoškolské výuky, nehledě na to, že tempo osvojování všech potřebných dovedností se bude u jednotlivých žáků lišit). Proto je nutné obecné cíle doplnit o učební požadavky (neboli konkrétní úkoly či výstupy výuky): jedná se o dovednosti, jež se má žák naučit a jejichž splnění je možno ověřit (učební požadavek pro latinu by mohl znít „žák by měl umět skloňovat substantiva 1. deklinace“). Podstatné je formulovat tyto požadavky z pozice žáka, tj. přesně popsat výkon, jež má žák předvést a který je možno posoudit (Petty 2013, s. 393–394). Tvorba učebních požadavků má svá pravidla, mezi něž patří přesné a konkrétní formulace jednotlivých požadavků, možnost posoudit (ne)splnění daného požadavku, požadavek by měl být zpravidla krátkodobý a korespondovat s vědeckým poznáním, ale zároveň vyhovovat žákům i učitelům. Je možno také definovat podmínky, za nichž má být požadavek proveden, a vytyčit, za jakých okolností bude naplněn (více viz Petty 2013, s. 394).

V našem prostředí se tento jev nazývá operacionalizace cílů<sup>29</sup> a je praktikován i v českém školství – obecné cíle (včetně učiva) jsou vytyčeny Rámcovými vzdělávacími programy (pro latinu dodatkem k RVP G) a je na učitelích, aby vytyčili konkrétní učební požadavky (včetně metod) pro svou třídu či skupinu.

### 2.2.1.3 Cíle výuky cizích jazyků

Dosud byly cíle diskutovány obecně didakticky, tj. bez vazby na didaktiku konkrétního předmětu. V kontextu výuky jazyků je však možno je zpřesnit. Jeden způsob zpřesnění nabízí publikace *DaF Unterrichten*, jež rozlišuje dvě hlavní kategorie cílů: cíle kognitivní (*kognitive Lernziele*) a cíle pragmatické (*pragmatische Lernziele*). Cíle kognitivní se zaměřují na znalosti, tj. co by žáci na konci předmětu (semináře, kurzu apod.) měli vědět (*was die Lernenden am Ende des Unterrichts wissen sollen*). Autoři nabízejí příklady z kontextu výuky němčiny, např. znát slovní zásobu k tématu „nákup v supermarketu“ či vědět, že v hlavní větě stojí sloveso na druhém místě. V latině by se mohlo jednat o cíle typu „znát zpaměti koncovky 1. deklinace“.

---

<sup>29</sup> Choděra jej definuje následovně: jedná se o formulace cílů „jako operací, které je možné nejen jasně vymezit, nýbrž i kontrolovat [...]. Z lingvistického hlediska má být činnost vyjádřena dokonavým slovesem.“ (Choděra 2013, s. 72–73)

Pragmatické cíle se naproti tomu zaměřují na dovednosti, tj. co by žáci měli na konci kurzu umět (*was die Lernenden am Ende des Unterrichts können sollen*). Např. v němčině jde o cíle typu „žáci jsou schopni napsat kamarádovi pohlednici z dovolené“ či „žáci umí vést dialog v restauraci, tj. dokáží si objednat, zaplatit a diskutovat o jídle“ (Brinitzer 2016, s. 155). V latině by mohlo jít o cíl typu „přeložit latinský text do češtiny“.

Podobné úvahy nabízí v českém prostředí např. Choděra, když konstatuje, že jazykové vyučování je specifické svým zaměřením na tzv. verbální učení<sup>30</sup>, z čehož vyplývá, že jazykové předměty jsou typicky činnostní a že na konci vyučovacího procesu musí žák disponovat nejen znalostmi (tedy „vědět“, stejně jako v rámci kognitivních cílů v předchozím odstavci), ale musí též „umět“ (stejně jako v rámci cílů pragmatických) (Choděra 2013, s. 71). To vede k modifikaci kategorizace cílů pro potřeby výuky cizích jazyků a jejich rozdělení na cíle jazykové, vzdělávací a výchovné. Pro jazykové vyučování je primární cíl jazykový, ostatní cíle jsou doprovodné, ale i ony jsou obligatorní (Choděra 2013, s. 74). S tímto pojetím souzní např. i Věra Janíková a Monika Michels-McGovern, jež též označují rozvoj komunikativní kompetence za nadřazený cíl současné výuky moderních jazyků (Janíková a Michels-McGovern 2000, s. 19).

Jazykový cíl je cílem komunikativním, tedy schopností realizovat komunikaci v cizím jazyce a zvládat běžné situace (např. objednat si jídlo v restauraci, zeptat se na cestu apod.). Vzdělávací cíl se zaměřuje na znalosti „podpůrné“, tedy např. na znalost reálií, ale také na znalosti „o“ jazyce, např. na systémové odlišnosti od jazyka mateřského nebo jiných jazyků, jimž se učíme, a zároveň i na obecné lingvistické poznatky. Výchovný cíl pak rozvíjí osobnostní i charakterové rysy a morálku jedince. Zatímco jazykový cíl je záležitostí výhradně didaktiky cizích jazyků, cíl vzdělávací a výchovný je rozvíjen i jinými didaktikami, např. didaktikou zeměpisu, dějepisu aj. (více viz např. Choděra 2013, s. 74–75). Cíle jazykové pak směřují k rozvoji ve čtyřech hlavních oblastech, jež bývají nazývány řečové dovednosti, což jsou poslech, čtení, psaní a mluvení, z toho poslech a čtení bývají souhrnně nazývány znalostmi receptivními a psaní s mluvením znalostmi produktivními.<sup>31</sup> Osvojení jazyka pak probíhá na

---

<sup>30</sup> Druhů učení hrajících roli v cizojazyčné výuce je více, konkrétně imitace, verbální učení, myšlenkové neboli pojmové učení, problémové učení a sociální učení (podrobněji viz např. Choděra 2013, s. 138). Centrální je učení verbální, které je svou podstatou blízké např. učení senzomotorickému (např. hraní na klavír), neboť žák musí učivo zvládnout na úrovni sekundární dovednosti. Na rozdíl od učení myšlenkového nestačí do hloubky nějakému jevu porozumět a pochopit příčinné souvislosti, protože žák při konverzaci v cizím jazyce nemá čas každý jev do hloubky analyzovat, je nucen reagovat v řádu sekund, proto musí být jazyková znalost v rovině návyku, zatímco u myšlenkového učení je vědomost „o“ něčem všeobecně platná a též všeobecně aplikovatelná, tj. rovina porozumění je dostačující (podobněji viz např. Choděra 2013, s. 129).

<sup>31</sup> Řečové dovednosti lze v literatuře najít i pod názvem komunikační činnosti, angl. *language skills* – více informací např. viz Šebesta 2014, s. 71. Podrobnou klasifikaci jednotlivých řečových dovedností a jejich charakteristiky lze najít např. zde: Choděra 2013, s. 76–81, Brinitzer 2016, s. 12–59.

čtyřech úrovních, a to na úrovni vědomostí, poté primárních dovedností, dále návyků, a nakonec sekundárních dovedností (Choděra 2013, s. 55). Detailněji se tímto dělením zabývá kapitola 2.2.2.6, více informací k danému tématu nabízí např. Choděra (2013, s. 55–59).

Cílem této práce je mj. ukázat, že latina je užitečná nejen pro podporu cíle jazykového (na nějž se cizojazyčná výuka zaměřuje nejvíce), ale zároveň umí poskytnout i významnou podporu pro cíl vzdělávací, na nějž nemusí v rámci výuky moderního jazyka zbývat tolik času a může v praxi stát ve stínu hlavního jazykového cíle. Některé práce také ukazují, že výuka latiny je prospěšná i pro cíl výchovný, jak činí např. článek Bořivoje Marka Vliv klasického vzdělání na rozvoj osobnosti.<sup>32</sup>

### 2.2.1.4 Kompetence

Kompetence a cíle výuky bývají chápány jako různé pohledy na stejnou podstatu (nejedná se tedy o ekvivalentní pojmy, neboť jejich optika není totožná). Cíli výuky se rozumí „očekávané výsledky výuky“, zatímco kompetence označuje „způsobilost žáka“ provádět nějaký výkon, který bývá vytyčen cíli (takto danou problematiku popisuje Choděra 2013, s. 55). RVP G nabízí dělení založené na stejné filozofii (cíle výuky a kompetence jsou definovány odděleně). V kontextu cizojazyčné výuky lze rozlišit celkem čtyři kompetence, které vznikají při plnění jazykového cíle, a to kompetenci lingvistickou, jazykovou, řečovou a komunikativní. Kompetence lingvistická označuje metajazykové znalosti, tj. vědomosti „o“ jazyce (např. názvy pádů a jejich určování). Kompetence jazyková (lingvální) je schopnost jazykový systém prakticky používat.<sup>33</sup> Při budování obou těchto kompetencí může být latina výuce moderních jazyků velice nápomocná, jak ukazuje kapitola 3.1.

Jednotlivé kompetence nevystupují v procesu osvojování izolovaně, ale jsou vzájemně úzce provázány. Při vytyčování cílů a kompetencí jazykové výuky hraje klíčovou roli *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále v textu označován svou oficiální zkratkou CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*) (CEFR 2002, s. 1)<sup>34</sup>, dokument

---

<sup>32</sup> Viz Marek 2017.

<sup>33</sup> Kompetence řečová je sekundární dovedností nižší úrovně – jedná se o schopnost dodržovat normu cizího jazyka při recipování nebo produkování textu. Kompetenci komunikativní má ten, kdo se dokáže orientovat nejen v normě daného jazyka, nýbrž i v jeho úzu, tj. zná typické rysy různých komunikačních situací a umí jim svou jazykovou produkci přizpůsobit.

<sup>34</sup> COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, 2002. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2023-09-19]. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

V této práci je daný dokument zkráceně označován svou oficiální zkratkou CEFR, lze se setkat i s českým označením SERR. Tento dokument existuje v celkem 39 jazykových mutacích, do češtiny ho přeložily Jaroslava Ivanová, Alena Lenochová, Jana Linková a Šárka Šimáčková.

charakterizující jednotlivé úrovně ovládnutí cizího jazyka a umožňující jejich jednotné hodnocení v rámci celé Evropy, na jehož základě jsou tvořeny učebnice, kurikula, jazykové sylaby apod., a byl brán v úvahu i při tvorbě *Rámcových vzdělávacích programů*, rozlišuje dvě základní lingvistické kompetence, a to tzv. obecnou kompetenci a komunikativní jazykovou kompetenci.<sup>35</sup> Velice podrobný popis jednotlivých kompetencí lze dohledat přímo v dokumentu CEFR, základní definice jsou uvedeny zde v poznámce pod čarou. Pro tuto práci je výchozím klíčovým dokumentem RVP G, proto je v dalším odstavci nastíněno jeho pojetí kompetencí.

RVP G pracuje s konceptem tzv. klíčových kompetencí, k jejichž osvojení má celý vyučovací proces směřovat, přičemž jednotlivé předměty k tomuto procesu různými způsoby přispívají. To, že je kompetence vlastně jiný pohled na problematiku vzdělávacích cílů, je zde potvrzeno v tom smyslu, že RVP G „specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout“ (RVP G 2007, s. 6), jinými slovy přesně vytyčuje úroveň a cíl vzdělávacího procesu, jehož výsledky jsou na základě přesně vydefinovaných kritérií měřitelné (systémovým nástrojem tohoto měření ve vybraných předmětech je maturitní zkouška, kterou je gymnaziální vzdělávání ukončeno). Klíčovými kompetencemi se v kontextu RVP G rozumí „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ a kromě jejich nabytí by měl být žák schopen je „využívat v osobním, občanském i profesním životě“ (RVP G 2007, s. 8). Tyto klíčové kompetence mu pak mají umožnit se dále rozvíjet, a to nejen v rámci celoživotního vzdělávání. Stejně jako CEFR, i RVP G podotýká, že ač jsou kompetence rozpracovány jednotlivě, v praxi se prolínají a doplňují. Klíčové kompetence, představující jedny z hlavních cílů gymnaziálního vzdělávání, jsou vytyčeny RVP G, ovšem je na školách, aby v rámci svých ŠVP vytyčily výchovné a vzdělávací strategie (tedy konkrétní postupy), jež pro dosažení těchto cílů budou využívat (RVP G 2007, s. 8–9). Vidíme zde tedy opět rozdělení do tří domén, jež bylo již diskutováno v kapitole 2.1.4 – RVP G stanovuje cíle

---

<sup>35</sup> „Všechny lidské kompetence přispívají nějakým způsobem ke schopnosti uživatele jazyka komunikovat a mohou být považovány za aspekty komunikativní kompetence. Nicméně je užitečné odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku, od lingvistických kompetencí, které jsou přesněji specificky vymezeny.“ (CEFR 2002, s. 103) „Mezi obecné kompetence studenta či uživatele jazyka (viz 5.1) patří obzvláště jeho znalosti, dovednosti a existenciální kompetence a také jeho schopnost učit se.“ (CEFR 2002, s. 11) „Komunikativní jazyková kompetence se dá chápat jako propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. [...] Lingvistické kompetence zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití. Lingvistické kompetence zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití. [...] Sociolingvistické kompetence se vztahují k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. [...] Pragmatické kompetence se týkají funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy) a čerpají přitom ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn.“ (CEFR 2002, s. 13)

vzdělávání a jeho obsah (respektive jeho závazný minimální rozsah), školy mohou tento obsah dle svých možností rozšiřovat, avšak konkrétní metody jeho naplňování si volí samy. Latina, jak již bylo řečeno dříve, je brána jako rozšiřující (resp. doplňující) obsah RVP G, proto je jí vyčleněn dodatek a nelze ji najít v oficiálním dokumentu.

Klíčových kompetencí vytyčených RVP G je celkem sedm: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti.<sup>36</sup> Kompletní seznam jejich charakteristik je stanoven v RVP G na str. 9–11. U každé vzdělávací oblasti RVP G je uvedeno, čím konkrétně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, ale jaké kompetence konkrétně rozvíjí, již uvedeno není – důvodem bude patrně právě úzká provázanost jednotlivých klíčových kompetencí.

Vedle těchto klíčových kompetencí, které jsou závazné pro všechny vzdělávací oblasti, pak RVP G v oblasti Jazyk a jazyková komunikace (na niž se tato práce zaměřuje) zmiňuje další kompetence, jako např. komunikační kompetence, kompetence pro recepci a produkci mluvených i psaných textů či čtenářské kompetence – ve zmíněných případech lze slovo „kompetence“ chápat jako způsobilost žáka provádět nějaký výkon. Jinými slovy je nutné v kontextu RVP G vždy rozlišovat, zda je řeč o klíčových kompetencích (jasně definovaných v celkovém počtu sedm), či o kompetencích jiného druhu.

### **2.2.1.5 Definice obsahu vzdělávání – vzdělávací programy**

Didaktika cizích jazyků a její principy představují základní odborné východisko při tvorbě vzdělávacích programů neboli kurikul. Jejich původcem je pak instituce (v případě českého školství MŠMT), která určuje cíle a obsah výuky, přičemž se snaží reflektovat momentální potřeby společnosti, vývoj společenského poznání a zároveň potřeby a rozvoj žáka (více viz např. Kasíková 2011b, s. 144) (což je mj. důvodem, proč RVP G v době psaní této práce procházejí revizí). Z toho důvodu dochází ke změnám při tvorbě kurikul: zatímco dříve byla jejich hlavním cílem triáda „vědomosti – dovednosti – návyky“, nyní je hierarchie cílů „hodnoty – dovednosti – vědomosti“. Současné didaktické trendy totiž prosazují koncepci zaměřující se na komplexní rozvoj osobnosti žáka. Cílem tedy není pouhé předání souboru poznatků žákovi ze strany učitele – musí zároveň docházet k rozvoji žákova myšlení i kultivaci jeho morálních hodnot. Proto jsou cíle definovány jako hodnoty, kompetence, praktické činnosti a klíčové dovednosti, k jejichž rozvoji musí ve výuce dojít (na tento posun ve vnímání poukazují např. Kasíková a Vališová 2011, s. 127). Dřívější model vzdělávání, jenž byl založen na získávání

---

<sup>36</sup> V rámci plánovaných revizí RVP G by měla přibýt ještě kompetence digitální, nicméně tato práce je psána v době, kdy revize RVP G ještě nebyla definitivně schválena, proto s ní tato práce neoperuje.



velké sumy poznatků (což bylo jeho hlavním cílem), se proměnil na model činnostní, který klade důraz na vlastní aktivitu žáka spočívající ve vyhledávání, odkrývání a konstruování vlastních poznatků (více viz např. Kasíková 2011b, s. 149) – nejdůležitějším krokem celého procesu je pak didaktická rekonstrukce neboli „proces, kterým se v myslích žáků učivo přetváří v individuální koncept poznání“ (Škoda a Doulík 2011, s. 162).<sup>37</sup>

Další změnou je to, že jednotlivé vyučovací předměty nejsou v kurikulu nahlíženy izolovaně, ale jako prostředek k rozvoji hlavních cílů, tj. hlavní cíle vzdělávání se realizují více způsoby (tedy různými vyučovacími předměty). Tento posun se může mj. projevit vznikem tzv. integrujících (syntetických) předmětů, jež v sobě spojují učební obsah původně náležející izolovaným předmětům (podrobněji viz Kasíková 2011b, s. 149).<sup>38</sup> Tato možnost řešení je jasným důkazem existence mezipředmětových vztahů (tedy že na určitý jev je možno pohlížet z hlediska různých vyučovacích předmětů), což je sice zmíněno i RVP G, ovšem pouze u některých oblastí.<sup>39</sup> Z toho vyplývá, že pro zbývající oblasti (mezi něž patří i Jazyk a jazyková komunikace) je klíčová vlastní činnost učitele, aby mezipředmětové vztahy vědomě vyhledával, identifikoval a do výuky zapojoval. O přímou podporu tohoto aspektu výuky tato diplomová práce usiluje. Ve výuce totiž nejsou tolik klíčová fakta a pojmy jako takové, jako vztahy mezi nimi (jak upozorňuje např. Kasíková 2011b, s. 151), neboť identifikace těchto vztahů a práce s nimi je součástí vyšších myšlenkových operací, jež jsou univerzálně aplikovatelné (více viz kapitola 2.2.2). Práce s těmito vztahy je pak klíčem ke zvládnutí větších celků učiva.

Obsah vzdělávání je jedním z klíčových aspektů majících vliv na rozvoj žáka, a je proto nutné mu věnovat příslušnou péči. Představy o tom, jak by obsah vzdělávání měl vypadat, se v průběhu historie měnily,<sup>40</sup> nicméně při současném stavu poznání nejde žákům předávat všechny vědecké poznatky přesně v té formě, v jaké jsou dostupné odborníkům, jednak kvůli jejich rozsahu a složitosti, jednak s ohledem na věk a mentální vyzrálost příjemců. Proto je

---

<sup>37</sup> Podrobnou charakteristiku procesu didaktické rekonstrukce nabízí Škoda a Doulík 2011, s. 162–167.

<sup>38</sup> S tímto jevem se můžeme setkat jak na alternativních školách, tak i ve státním školství v rámci různých specializačních seminářů pro vyšší ročníky), což je řešení, které RVP G výslovně umožňují, viz následující úryvek: „V ŠVP bude obsah vzdělávacích oborů rozpracován v podobě učebních osnov vyučovacích předmětů. Učovací předmět může převzít celý vzdělávací obsah jednoho oboru vymezeného v RVP G, ale vzdělávací obsah jednoho vzdělávacího oboru může být také rozdělen mezi více vyučovacích předmětů nebo je možné vzdělávací obsah více oborů spojovat (integrovat) do jednoho předmětu. V ŠVP je také možné integrovat tematické okruhy, celky a témata různých vzdělávacích oborů v RVP G tak, aby byly maximálně podpořeny mezioborové (mezipředmětové) vztahy. Pokud škola využije této možnosti, musí integrace vzdělávacího obsahu v ŠVP cíleně směřovat k rozvíjení schopnosti žáků vzájemně propojovat nabyté vědomosti a dovednosti.“ (RVP G 2007, s. 12)

<sup>39</sup> Např. v oblasti Člověk a svět práce: „Vzdělávání v oblasti Člověk a svět práce klade velký důraz na mezipředmětové vztahy a využívá dosavadní získané vědomosti a dovednosti žáků z jiných oblastí.“ (RVP G 2007, s. 47)

<sup>40</sup> Podrobnější přehled o různých didaktických přístupech k obsahu vzdělávání nabízí Škoda a Doulík 2011, s. 157–161.

zapotřebí před tvorbou vzdělávacího obsahu provést tzv. didaktickou analýzu, jež jej vymezuje tak, aby představoval určitý reprezentativní výběr vědeckého, technického, uměleckého, kulturního aj. poznání, které musí být adekvátní úrovni učících se jedinců (Škoda a Doulík 2011, s. 157). Výsledek didaktické analýzy představují vzdělávací obsahy „ušité na míru“ určité úrovni žáků (nejčastější rozdělení je na základě věku) a tzv. didaktická transformace je přeměnění v kurikulum. To neobsahuje doslovně tlumočené vědecké poznatky, jde spíše o „školní vědu“, již lze charakterizovat jako „zjednodušený, idealizovaný, modelový výběr vzdělávacího obsahu, se svojí vlastní vnitřní strukturou a souvislostmi, které nemusí nezbytně odpovídat struktuře samotných vědeckých poznatků“; tento výběr je obohacen o analogie, příklady a modely (Škoda a Doulík 2011, s. 161–162; autoři mají na mysli především přírodní vědy, neboť jsou jejich specializací, nicméně na jazyky se tyto principy vztahují také; autorka práce z tohoto postulátu vycházela při tvorbě aktivity 3.2.4).

Obsahem a cíli vzdělávání oblasti Jazyk a jazyková komunikace (jež jsou definovány v RVP G) a zároveň obsahem a cíli pro výuku latiny (jež jsou definovány dodatkem k RVP G), jejich společnými rysy a možnostmi vzájemné podpory prostřednictvím mezioborových vztahů se podrobněji zabývá 3. kapitola této práce. RVP G i dodatek k RVP G výslovně podporují metodickou různorodost (konkrétní metody si učitel volí sám), RVP G ji deklarují ve svých obecných principech.<sup>41</sup> Volba aktivizačních metod do výuky je tedy plně v souladu se závaznými kurikulárními dokumenty.

## **2.2.2 Teorie učení a volba vhodných metod výuky**

Spolu s cílem je nutné definovat prostředky, jakými budeme cíle dosahovat, neboť obě kategorie jsou spolu navzájem úzce provázány a vzájemně se podmiňují (jinými slovy pouhé určení cíle nestačí, musíme si definovat prostředky, jakými jej dosáhneme, a naopak nemá smysl definovat prostředky, když neznáme cíl, k němuž mají směřovat). Pod slovem prostředky se rozumí metody a učivo (neboli obsah výuky).

Petty vyzdvihuje důležitost volby metod v konstatování, že proces učení (tedy zvolení vhodného přístupu k předání vybrané látky) je minimálně stejně důležitý jako produkt učení (jenž je definován učivem a cíli), ne-li dokonce důležitější, neboť právě schopnost provádět

---

<sup>41</sup> Metodická různorodost v dodatku k RVP G: Podpora utváření a rozvoje klíčových kompetencí se děje mj. skrze „seznámení se s různými metodami učení; protože studium tohoto oboru kombinuje metody moderní s tradičními, umožňuje žákovi výběr metod, které nejvíce vyhovují jeho osobnosti“ (VUP Praha 2005).

Metodická různorodost v RVP G: Součástí článku „Principy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia“ je i princip, že RVP G „podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků“ (RVP G 2007, s. 6).

vyšší myšlenkové operace si žáci uchovají do dospělého života – naproti tomu mnoho znalostí a dovedností nižšího řádu bude zapomenuto, pokud nebudou pravidelně používány (což u mnoha „školních“ znalostí většinou neplatí). Tyto dovednosti vyššího řádu by měly mít ve výuce své pevné místo, což je také důvodem, proč mnozí učitelé při definici cílů definují nejen tzv. produktové cíle, ale také cíle procesní (Petty 2013, s. 401–402). Petty doslova říká: „Je důležitější, jak vyučujete, než co vyučujete. O tom, jaké dovednosti se žáci naučí, rozhoduje jejich činnost, a nikoli probírané téma.“ (Petty 2013, s. 403) Deagon 2006, s. 45 přidává další benefit takového přístupu: pokud se zaměříme nejen na úkol samotný, ale také na metody, jak si s ním poradit, úkol se pro žáky stane mnohem přístupnějším.

Výše prezentované skutečnosti jsou důvodem, proč se tato práce vedle obsahu vzdělávání prezentovaného ve 3. kapitole a tvořícího hlavní zaměření práce zabývá také cíli a metodami výuky. Jak již bylo několikrát ukázáno, cíl, metody a obsah tvoří vzájemně provázanou jednotu, proto nelze diskutovat obsah výuky, aniž by bylo přihlédnuto i k jejím cílům a zvolené metodice.

### **2.2.2.1 Proces učení a jeho specifika**

Průcha et al. (2009, s. 323), autoři *Pedagogického slovníku*, upozorňují, že ač se jedná o jeden ze zásadních psychologických pojmů, neexistuje pro „učení“ jednotná a všeobecně přijímaná definice a různé směry formulují svá vysvětlení tohoto fenoménu v závislosti na tom, jak jej chápou a co ve své teorii zdůrazňují. Např. Dagmar Sieglová, jež je primárně učitelkou obchodní angličtiny a marketingu (se specializací na diverzitu a moderní vzdělávací metody),<sup>42</sup> ve své publikaci *Konec školní nudy* (Sieglová 2019, s. 23) uvádí (vycházejíc z Vygotského publikace *Thought and Language*), že „učení je obecně chápáno jako produkt socializace“, jinými slovy že mezilidská interakce je při učebním procesu klíčová, protože lidé se od sebe vzájemně učí.

Trochu jiný pohled na to, co je učení, nabízí Lenka Krejčová 2013, s. 83, psychologka a autorka knihy *Žáci potřebují přemýšlet*, která rozlišuje mezi myšlením a učením ve snaze ukázat, že se nejedná o jeden totožný proces a že je zapotřebí v rámci vyučování aplikovat a rozvíjet oba dva. Zároveň zdůrazňuje, že řeč, učení, myšlení i paměť jsou navzájem úzce provázány. Řeč je nezbytným předpokladem pro realizaci jak učení, tak přemýšlení (obzvláště pro to abstraktní), či pro hledání řešení jakéhokoli problému. To je také důvod, proč musí žáci

---

<sup>42</sup> Její původní pedagogické zaměření, jež vystudovala na Masarykově univerzitě v Brně, bylo na němčinu a hudební výchovu, nicméně na Pensylvánské univerzitě jej později rozšířila o angličtinu a interkulturní komunikaci (Sieglová 2019b, s. 9).

ve škole mluvit co nejvíce – právě prostřednictvím mluvení se učí s informacemi pracovat (Krejčová 2013, s. 56). Zjednodušeně se dá říci, že paměť, učení a myšlení představují jakési tři stupně, přičemž paměť stojí na prvním, nejnižším stupni celého procesu. Je potřebná k tomu, abychom si zapamatovali informace, fakta, jména, názvy apod. Na stupni druhém (tj. o jeden výše) stojí učení, které nám umožňuje si osvojit znalosti a dovednosti, jež je možno opakovaně používat a předvádět v dalších *podobných* situacích. Na stupni třetím a nejvyšším stojí proces přemýšlení, pro nějž je typické, že jsme schopni v jeho rámci zkombinovat předcházející dva stupně, tj. své naučené znalosti dokážeme mezi sebou kombinovat, rozumíme jim a jsme schopni je předat a vysvětlit jiným lidem a v neposlední řadě umíme buď vše, nebo jen určitý podíl toho, co jsme se naučili, aplikovat v *nových* situacích či při řešení nějakého problému (Krejčová 2013, s. 83–84).<sup>43</sup> Jako praktickou ilustraci všech tří kroků celého procesu uvádí Krejčová osvojování a užívání cizího jazyka: „Paměť potřebujeme pro slovíčka a fráze, názvy gramatických jevů apod. Učíme se, kdy se jaký gramatický jev užívá a v jaké formě, jak se skládá věta, jak se vyslovují méně obvyklé hlásky nebo i celá slova, kdy se používají určité obraty i mnoho dalších věcí. Jsme-li konfrontováni s cizincem, s nímž se máme dohodnout daným jazykem, musíme začít přemýšlet. Ani jedna z předchozích oblastí sama o sobě nestačí, protože ke konverzaci se přidává také aspekt mezilidské interakce, nutnost naslouchat řeči druhé osoby, přiměřeně na ni reagovat, formulovat své postřehy, názory, nápady v jazyce, který jsme se naučili“ (Krejčová 2013, s. 84).

Právě to, co Krejčová popisuje, je jedním z důvodů, proč je nadřazeným cílem současné jazykové výuky rozvoj komunikativní kompetence (viz např. Marečková 2011, s. 88). Z hlediska organizačních forem výuky jsou doporučovány takové formy, které podporují kooperaci v rámci skupiny, tedy např. skupinová práce či práce ve dvojici, neboť poskytují žákům mnohem více prostoru pro komunikaci než frontální výuka (více viz např. Marečková 2011, s. 89).

Krejčové popis vykazuje vysokou míru podobnosti s principy Bloomovy taxonomie, jež také pracuje s několika stupni poznání, přičemž pouhá reprodukce fakt (využití paměti) stojí na spodním stupni taxonomie, a naopak vyšší myšlenkové procesy typu syntéza a hodnocení stojí na jejím vrcholu (stejně jako výše zmíněný proces myšlení). Více k Bloomově taxonomii v kapitole 2.2.1.2.

---

<sup>43</sup> O aktivaci procesu myšlení usiluje autorka práce v návrhu aktivit do výuky, viz kapitola 3.2.

### 2.2.2.2 Teorie učení a konstruktivismus

Petty uvádí tři psychologické školy, jež přispěly k teorii učení, přičemž každá pojednává o tomto procesu z jiné perspektivy – z toho důvodu se svými poznatky vzájemně nevyklučují, ale naopak doplňují.

Jedná se za prvé o školu kognitivní, jejímž ústředním přínosem je konstatování, že žáci si vytvářejí vlastní pojmy a jejich významy (více viz Petty 2013, s. 13). Jinými slovy žák nepřebírá doslova to, co mu učitel říká, ale informace, které přijímá, zapojuje do již existujícího systému znalostí a dává jim vlastní význam. V praxi se tento jev projevuje kupříkladu tak, že žáci ve stejné třídě mohou nový pojem pochopit různě, ač jej slyšeli v rámci totožného výkladu totožného vyučujícího. Petty 2013, s. 16 pro tento jev uvádí jako ilustraci několik příkladů z praxe (většinou jsou založeny na jazykové podobnosti či dvojznačnosti – jde o příklady z angličtiny, neboť autor je Brit); hovoří mj. o dívce, která na výzvu „jmenuj nějakou potravinu, která se dá uchovat zmrazením,“ reagovala slovem „Bonduelle“. Ve škole jí nikdy nikdo nesdělil, že by Bonduelle byl druh ovoce či zeleniny, který se zmrazuje – sama si tento poznatek vytvořila.

Další školou, jež teorii učení obohatila, je škola behaviorální, jež zdůrazňuje význam odměn („posílení“, angl. *reinforcement*), které mohou mít různou formu: pochvala, pozornost, povzbuzení apod. – klíčové je, aby studentovi bylo umožněno zažít úspěch. Opakované úspěchy totiž motivují k pokračování v učebním procesu (více viz Petty 2013, s. 25–26). Výuku je tedy zapotřebí postavit tak, aby každý žák mohl úspěch zažít, což nám umožní pouze pestrá paleta užívaných metod, jež nabídnou každému žákovi nějakou příležitost uspět (více k tématu v kapitole 2.2.2.4 věnované učebním typům a individualizaci).

Humanistická škola se zaměřuje především na uspokojování emočních potřeb žáků. Tvrdí, že škola má mít za cíl jim poskytnout prostor pro rozvoj jejich nadání a zájmů. Jedním z poznání tohoto směru je, že odpovědnost za vlastní učení by měla být předána žákovi, jinými slovy učitel by měl usilovat o to, aby na něm žáci byli co nejméně závislí. Také apeluje na to, aby výuka probíhala beze strachu a chyby byly vnímány jako přirozená součást celého učebního procesu (více viz Petty 2013, s. 27–28).<sup>44</sup>

Výše uvedené poznatky v sobě shrnuje směr, který se v poslední době prosazuje v pedagogice čím dál více, a tím je konstruktivismus, jež Průcha et al. (2009, s. 131) definují jako „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a

---

<sup>44</sup> Podrobnější informace k jednotlivým školám viz Petty 2013, s. 13–29.

psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V didaktice [se jedná o] jedno ze soudobých paradigmat“. Se závěry, s nimiž konstruktivistický přístup přichází, se dnes „ztotožňuje většina vědců zabývajících se mozkiem a myslí. Shodují se v tom, že k učení dochází, pokud si žáci vytvářejí vlastní významy, obvykle na základě předchozího učení a předchozích zážitků i dosavadní zkušenosti se vzděláváním. Toto učení je procesem fyzickým. Mozek se skládá z miliard maličkových mozkových buněk zvaných neurony, a když se učíme něčemu novému, propojujeme je a vytváříme síť, která nově naučené zakóduje. Všechno, co víme, je v našem mozku zapsáno jazykem nervových spojení. Když vás někdo vyzve, abyste si nové naučené vybavili, obrátíte se na tuto síť neuronů, aby je ‚přečetla‘. Jestliže tomuto nově naučenému rozumíte, znamená to, že je propojeno s tím, co jste se naučili někdy v minulosti“ (Petty 2013, s. 14–15). Na principech konstruktivistické výuky staví ve své knize *Moderní vyučování* nejen Petty, ale v českém prostředí také Robert Čapek v *Moderní didaktice*, Dagmar Sieglová ve svých publikacích *Konec školní nudy* a *Cesta k cizím jazykům*, Jiří Doulík a Pavel Škoda v *Psychodidaktice* a také Věra Janíková et al. ve *Výuce cizích jazyků*.<sup>45</sup>

S konstruktivismem se pracuje i v německé didaktice. Maike Looß 2001, s. 196–197, profesorka didaktiky přírodních věd na univerzitě v Braunschweigu (*Institut für Fachdidaktik der Naturwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig*), zmiňuje čtyři faktory, které vytvářejí prostředí podporující konstruktivisticky vedenou výuku, a to:

- 1) žákům by měla být poskytnuta příležitost, aby smysluplně a nezávisle pracovali a mohli přemýšlet nezávisle na učiteli a dalších spolužácích;
- 2) žákům by měla být poskytnuta příležitost propojovat to, co již umějí a znají, s tím, co se nově učí; toho je možno dosahovat např. tím, že žáky vybízíme, aby sami přicházeli s vysvětleními;
- 3) žáci by měli mít možnost vstupovat do interakcí s ostatními žáky, aby mohli diskutovat o významech a docházet ke společným závěrům;
- 4) žáci by měli mít příležitost vnímat učení jako proces, který umožňuje vyřešit problémy a úkoly, které daná osoba zpočátku vnímá jako těžké, tj. umožnit žákovi zažít úspěch z vyřešeného problému či úkolu a překonání počátečních obtíží, např. skrze identifikaci a užívání pro žáka funkčních a efektivních učebních strategií apod. (zpracováno podle Looß 2001, s. 196–197).

Ač je konstruktivismus v současné výuce uznáván a podporován jako jeden z žádoucích způsobů práce, i on s sebou nese jistá úskalí, jichž si musí být učitel při jeho aplikaci vědom.

---

<sup>45</sup> Jedná se pouze o ilustrativní výběr sestavený z knih použitých pro tuto diplomovou práci: knih a autorů stavějících na tomto směru je nepochybně více, a to nejen v České republice.

„Univerzální“, „jediná správná“ či „dokonalá“ metoda neexistuje: každá metoda s sebou nese výhody a nevýhody, jež učitel musí brát při plánování výuky v potaz a zvážit, zda pozitiva metody převážejí pro danou situaci její negativa, anebo naopak s jakými negativy se není možno pro danou chvíli smířit (více viz např. Vališová a Valenta 2011, s. 196). Škoda a Doulík (2011, s. 154–156) zmiňují celkem šest negativ, respektive potenciálních rizik, která mohou při používání konstruktivistického přístupu nastat:

- 1) nízká míra zevšeobecnění u získaných znalostí, způsobená tím, že konstruktivismus věnuje méně pozornosti teoretickým poznatkům a teoriím celkově, ovšem nespornou výhodou znalosti teoretického základu je jeho vysoká míra aplikovatelnosti na různé situace; teoretické znalosti však není pokaždé možné konstruovat aktivně, proto musí učitel disponovat i jinými metodami a postupy, které bude moci v takovou chvíli použít;
- 2) velká časová náročnost, a to jak na přípravu, tak na praktickou realizaci ve výuce; učitel musí jednak vyhledávat a didakticky upravovat zvolené podkladové materiály, jednak vytvářet zadání pro různé skupiny, cizelovat pokyny pro jejich samostatnou práci, jež budou řídit jejich metakognici,<sup>46</sup> a konečně být připraven na moderování závěrečné diskuze;
- 3) přírodní vědy a matematika svým charakterem mohou poskytovat více příležitostí pro aplikaci konstruktivistických metod, neboť v nich lze vycházet z objektivních faktů, výsledků měření, experimentů či pozorování a srovnávat s nimi žákovské konstrukty; vše je díky poměrně vysoké exaktnosti jasněji ověřitelné; autoři však zároveň jedním dechem dodávají, že nelze omezovat využití konstruktivistických postupů pouze na přírodní vědy a že i společenskovědní nebo lingvistické předměty nabízejí velký prostor pro využívání jak individuálního, tak sociálního konstruktivismu;<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Průcha et al. (2009, s. 152) nabízí celkem tři možné definice pojmu metakognice, danému kontextu odpovídá následující: „Jedincova vědomá kontrola a řízení vlastních poznávacích procesů; účelem je poznávat co nejlépe, postupovat úspěšně a dosáhnout stanovených cílů.“

<sup>47</sup> Konstruktivismus lze rozdělit do několika proudů. Kognitivní, zde autory nazvaný „individuální“, konstruktivismus vychází z předpokladu, že poznání je konstruováno, a to tak, že „poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje“ (Průcha et al. 2009, s. 131). Dále lze hovořit o sociálním konstruktivismu, který zdůrazňuje sociální dimenzi učení a také klíčovou roli kultury a mezilidské interakce v utváření poznatků. O tento koncept se opírá kooperativní učení (Průcha et al. 2009, s. 131–132). Oba tyto náhledy se pak promítají do školní praxe, kde „dochází k eklektické syntéze obou uvedených pojetí v pedagogickém hnutí, které prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu“ (Průcha et al. 2009, s. 132).

- 4) konstruktivistické metody jsou náročné nejen z hlediska času, ale také z hlediska materiálního, z hlediska pomůcek a technického provedení výuky;
- 5) nutnost obsahové redukce učiva, neboť realizace konstruktivisticky vedené výuky je časově náročnější než transmisivně-instruktivní model, proto při stejné časové dotaci není možno probrat všechny body kurikula;<sup>48</sup>
- 6) celková nepřipravenost školního prostředí na plošnější zavádění konstruktivisticky laděné výuky, a to jak z hlediska materiálního a technického vybavení škol či úpravy vzdělávacích programů, tak i přístupu rodičů, kteří mohou mít pocit, že si žáci „jen hrají a povídají“ a pořádně se neučí, a v neposlední řadě také učitelů, protože většina z nich takto vedenou výuku jednak sama nezažila a jednak nikdy neprošli příslušnou instruktáží, jak takovou výuku úspěšně realizovat.<sup>49</sup>

Všichni autoři stavějící na konstruktivistických poznatcích se shodují na tom, že klíčová je aktivita žáků v hodině, komunikace mezi nimi (tedy nejen mezi žákem a učitelem, což byl dříve hlavní způsob komunikace ve školní třídě, ale také na úrovni žák – žák) a rozvíjení myšlenkových operací nejen nižšího, ale také vyššího řádu. Tento přístup reaguje na změny v požadavcích na vzdělávací proces a jejich současnou podobu (viz kapitola 2.2.2.4), klade nové požadavky na vztah mezi učitelem a žákem a staví na poznatcích, které máme k dispozici o paměti, o roli motivace ve výuce a o roli stresu (viz kapitola 2.2.2.5). Zároveň však je nutné nezapomínat, že se jedná pouze o jeden z přístupů k výuce, a jak bylo zmíněno, ne pro všechny situace je univerzálně vhodný. Učitel disponuje širokou paletou metod a přístupů a vždy volí ten nejvhodnější vzhledem k cílům a obsahu výuky.

### **2.2.2.3 Kategorizace možných metod a organizačních forem výuky**

Organizační formy výuky jsou „v obecné didaktice chápány v souvislosti s řízením procesu výuky a s konkrétními výukovými metodami“ (Průcha et al. 2009, s. 183). Lze je dělit a klasifikovat podle čtyř základních kritérií:

- 1) podle prostředí (výuka ve třídě, ve specializovaných prostorách školy, v přirozeném prostředí),
- 2) podle typu výuky (frontální vyučování, skupinové vyučování, týmové vyučování<sup>50</sup>),

---

<sup>48</sup> Tento negativní faktor by však měl být „vykoupen“ vyšší trvanlivostí předaných poznatků a celkově motivovanějšími žáky, jak ukazuje kapitola 2.2.2.5.

<sup>49</sup> Obsažnější vysvětlení ke každému bodu viz Škoda a Doulík 2011, s. 154–156, odkud autorka této práce seznam převzala. Stejní autoři nabízejí i seznam devíti pozitiv konstruktivistické výuky (kvantitativně vzato tedy více než negativ), viz Škoda a Doulík 2011, s. 149–154.

<sup>50</sup> Tato forma výuky nebude dále analyzována, neboť se netýká práce žáků, ale práce učitele. Týmové vyučování totiž označuje spolupráci skupiny učitelů, kteří vyučovací proces realizují společně – nejčastěji se uplatňuje při



- 3) diferenciacie žáků (kooperativní učení, formy individualizovaného vyučování),
- 4) časová dimenze (základní formou školní výuky je vyučovací hodina).

Následující odstavce se věnují osvětlení pojmů uvedených v bodech 2 a 3.

Charakteristickým rysem frontálního vyučování je práce se všemi žáky najednou jednou společnou formou s totožným obsahem činnosti (Průcha et al. 2009, s. 79). Jedná se o tradiční a dodnes velmi častou formu vedení vyučování, která je však zároveň v současnosti vystavena velké kritice.<sup>51</sup> Robert Čapek 2015, s. 202–203; 464, učitel, didaktik a psycholog, nabízí vícero zdrojů, odkud kritika pramení, přičemž tím hlavním je pasivita žáků, jež může mj. vyústit do nudy a z ní často pramenících negativních projevů chování v hodině. Čapek však zároveň ukazuje, že předmětem kritiky není ani tak metoda samotná (má stejně jako ostatní metody své výhody a nevýhody), jako frekvence jejího používání – pro mnoho učitelů je totiž (často společně s řízenou diskuzí) jediným způsobem práce (Čapek 2015, s. 464). Řešením tedy není úplné vymýcení této metody, ale pouze její celkové omezení a zároveň doplnění učitelova pracovního repertoáru širokou škálou dalších metod.<sup>52</sup>

Skupinové vyučování je organizační formou výuky založené na práci žáků ve skupinách, jež mohou být tvořeny podle různých kritérií (např. obtížnost úkolu, charakter činnosti, výkon či učební tempo žáků).

Detailnější klasifikaci typu výuky (z německého prostředí) nabízejí Drumm a Frölich 2007, s. 315–316, kteří rozlišují sociální formy výuky podle toho, s kým v dané aktivitě žáci spolupracují: rozlišují práci s celou třídou (*Klassenunterricht*), jež je ekvivalentní s pojmem „frontální výuka“, dále samostatnou práci (*Einzelarbeit*), práci ve dvojici (*Paararbeit*) a práci ve skupině (*Gruppenarbeit*).<sup>53</sup>

Kooperativní učení je založeno na spolupráci osob, které společně řeší složitější úlohy a jsou vedeny k tomu, aby si uměly při práci rozdělit sociální role i dílčí úkoly, celou činnost si naplánovat, naučily se si radit a pomáhat, poskytovat si vzájemně kontrolu i zpětnou vazbu, řešit spory atd. (Průcha et al. 2009, s. 133).

Formy individualizovaného vyučování jsou založeny na diferenciaci výuky, tj. respektování specifických charakteristik jednotlivých žáků a příslušné přizpůsobení výuky těmto individuálním rysům (např. tempu práce, stylu učení apod.) (Průcha et al. 2009, s. 101).

---

výuce témat interdisciplinární povahy. Protože je však tato metoda poměrně náročná na přípravu a realizaci, je v současném školství zatím stále považována za okrajovou formu práce (Průcha et al. 2009, s. 318).

<sup>51</sup> Pro podrobnější analýzu výhod a nevýhod této metody viz Petty 2013, s. 165–169.

<sup>52</sup> Stejně tak by výuku poškozovalo, kdyby učitel jako jediný způsob práce používal myšlenkové mapy nebo výhradně brainstormingové metody; jinými slovy jakákoli jednostrannost či extrém nepřinášejí kýžené výsledky. Více k důležitosti užívání různorodých metod a způsobů práce viz kapitola 2.2.2.4.

<sup>53</sup> Detailnější popis všech čtyř sociálních forem viz Drumm a Frölich 2007, s. 314–320.

Současná didaktika také neopomíjí prvky tzv. činnostního učení, protože jak zmiňuje Průcha et al. (2009, s. 41), „jedinec [v něm] není pasivním příjemcem, ale projevuje vlastní iniciativu, je aktivní, přemýšlí, hledá, klade otázky, pracuje sám nebo v týmu“. Poskytuje žákům mj. také příležitosti řešit praktické situace ze života (Průcha et al. 2009, s. 41).

Z doposud prezentovaných informací tedy vyplývá, že doporučované organizační formy a metody do moderní výuky by měly splňovat následující hlavní kritéria:

- a) Žákova role by měla být co nejvíce aktivní, tj. metody by měly stimulovat a podporovat žákovu aktivitu.
- b) Metody by měly stimulovat a podporovat kooperaci a komunikaci na úrovni žák – žák, aby se mohl žák rozvíjet v komunikačních a dalších měkkých dovednostech.
- c) Frontální výklad by měl být omezen na minimum.
- d) Učitel by měl vystupovat v roli mentora a průvodce.<sup>54</sup>

Možností, jak výuku organizovat, jsou doslova stovky.<sup>55</sup> Ambicí této práce není jednotlivé metody podrobně analyzovat a hodnotit, neboť to jednak není jejím hlavním cílem a jednak, jak již bylo zmíněno výše, „univerzální“, „jediná správná“ či „dokonalá“ metoda neexistuje (více viz např. Vališová a Valenta 2011, s. 196). U každé metody by si proto učitel měl být vědom jejích silných a slabých stránek, jejího účelu (co podporuje, na co je zaměřená) a využití v praxi (více viz např. Petty 2013, s. 144). Zvolená metoda totiž může dobře fungovat v určité situaci za určitých podmínek, ale v jiné situaci za jiných podmínek se může ukázat jako zcela nevhodná až nefunkční. Je proto důležité, aby učitelovo portfolio metod bylo široké a on mohl na základě situace vždy sahat po těch nejvhodnějších. Zároveň musí při volbě metody brát v potaz následující faktory:

- a) cíl hodiny,
- b) fyzické prostředí výuky (tj. prostředí učební místnosti a její vybavení),
- c) předpokládanou náladu ve třídě (např. poslední hodina v pátek, první hodina po prázdninách apod.),
- d) aktuální náladu ve třídě (předpokládá schopnost pružné reakce na základě aktuálního pozorování),
- e) zkušenosti s danou skupinou (tj. jak daná skupina pracuje, jaké metody zvládají lépe, jaké hůře, jaké mají raději apod.). (Zpracováno podle Pettyho 2013, s. 144).

---

<sup>54</sup> Shrnutí vytvořila autorka práce na základě informací z odborné literatury nastíněných v kapitolách 2.2.2.1–2.2.2.3. Více k proměně role učitele, obsahu bodu d), viz např. Siegllová 2019b, s. 30–31 či konec kapitoly 2.2.2.4.

<sup>55</sup> Nejedná se o hyperbolu: Robert Čapek ve své knize *Moderní didaktika* nabízí skutečně několik stovek použitelných metod, jak je jednak uvedeno na zadní straně knižní obálky a jednak patrně z délky obsahu i knihy samotné (Čapek 2015).

Toto vše je nutné zohlednit, pokud by chtěl čtenář použít konkrétní aktivity popsané autorkou v kapitole 3.2 ve vlastní výuce, neboť nelze aktivity navrhnout tak, aby byly použitelné univerzálně za všech okolností pro jakoukoli cílovou skupinu, což platí i pro výše popsané metody a organizační formy výuky. Je zodpovědností učitele poznat svou cílovou skupinu a modifikovat své postupy (případně i v praktické části popsané aktivity) tak, aby s nimi dosáhl co nejlepších výsledků. Tato práce ve své teoretické části mapuje postupy, jak toho dosáhnout, v praktické části pak nabízí konkrétní návrhy aktivit, nicméně není možné, jak se autorka v této kapitole snažila ukázat, přijít s dokonalými a univerzálně platnými postupy – stejně jako není možné být dokonalým učitelem.<sup>56</sup>

#### **2.2.2.4 Současné požadavky na vzdělávání a podobu školní výuky**

Zatímco dříve byla škola pro žáky jedním z hlavních zdrojů informací, dnes se v našich podmínkách řadí mezi jeden z mnoha zdrojů. Současný žák si může najít prakticky jakýkoli druh informace v řádu sekund prostřednictvím internetu. Získat informace tedy již není problém – o to důležitější roli však hraje jejich kvalita a také jejich zdroj. Kriticky vyhodnocovat přijímané informace, umět s nimi pracovat, zodpovědně je vyhodnocovat a aplikovat je v praxi, to jsou nové výzvy, kterým současní žáci musejí čelit a na něž by se měli připravit. Požadavky na vzdělávání se tedy rozšiřují: učitel nejen předává znalosti, informace apod., ale jeho úkolem je žáky do tohoto procesu aktivně zapojit a učit je i dalším schopnostem potřebným pro dospělý život, jako jsou komunikační dovednosti, umění spolupráce a další měkké dovednosti (angl. *soft skills*) stejně jako schopnost kritického myšlení, která je v době informační přesycenosti naprosto klíčová (více k tomuto tématu viz Siegllová 2019b, s. 12).

Vedle fáze předávání znalostí samotných (které dříve byla většinou věnována hlavní pozornost) je nutno do soudobého vzdělávacího procesu zapojovat i fáze další, jež jsou stejně důležité právě jako tato „vědomostní fáze“. Na úvod by nikdy neměla chybět tzv. motivační fáze (o důležitosti motivace pojednává kapitola 2.2.2.5), stejně jako je nutné celý proces uzavřít reflexí a aplikací daných poznatků (Siegllová 2019b, s. 30). Protože se vyučovací proces rozšířil o další dvě fáze, nicméně času je pořád stejně, je nutné změnit i výběr metod a volit metody spíše kvalitativního než kvantitativního charakteru. V momentě, kdy se nám podaří žáky vhodně k tématu motivovat, je zde šance, že si další informace budou chtít vyhledávat sami a osvojovat si je i mimo vyučovací proces, nebo minimálně chtít znalosti a schopnosti získané ve škole aplikovat ve svém běžném životě. Aby však k této aplikaci mohlo dojít, je potřebná i

---

<sup>56</sup> Více k tomuto bodu viz Petty 2013, s. 545–546.

závěrečná reflexní a aplikační fáze, aby žáci chápali, jak mohou získané znalosti a schopnosti využít. Nelze podceňovat vliv motivace a žákovského zápalu: čím zaujatější žák je, tím trvalejší získané znalosti budou a tím lépe a déle v paměti utkví (Sieglová 2019b, s. 30) (více k tématu paměti v kapitole 2.2.2.5). Marečková 2011, s. 91–92 při podtrhování role motivace navazují na poznatky behaviorální školy (viz kapitola 2.2.2.2), když říká, že „pozitivní vztah k předmětu určuje motivaci žáka k učení a dlouhodobě aktivizuje jeho zájem o získávání nových poznatků a zkušeností“, protože opakované úspěchy generují zájem, opakované neúspěchy naopak nezájem a nechut' k předmětu.

Hlavním požadavkem moderního vyučování je tedy interaktivita. Zároveň nelze opomenout další dvě klíčové podmínky úspěšného vzdělávacího procesu, a to za prvé prostor pro žáka klást otázky, aby si mohl ujasnit případné nejasnosti, a za druhé zpětná vazba pro učitele, aby se přesvědčil, nakolik jsou žákem zkonstruované významy přesné, jinými slovy nakolik žák látce porozuměl (více viz např. Petty 2013, s. 49). To, co učitel říká, je nepochybně důležité, ale ještě důležitější je, jak tomu žák porozumí. Petty 2013, s. 49 celý proces shrnuje takto: „Učení je skrytý duševní proces, který učitel přímo neřídí, neboť žáci si vytvářejí osobní verzi probírané látky a požadovaných znalostí. Učení je spíše přibližováním: zpočátku bývá porozumění nedokonalé a nepřesné, v procesu jsou chyby opravovány a získávány další znalosti a dovednosti. Tento proces vyžaduje korigovanou praxi, nestačí však, když učitel opravuje žáka — žák sám musí opravovat svou verzi porozumění. Učení je proces, při němž žák řeší problémy, jeho úkolem je vytvořit si osobní porozumění určitým dovednostem a znalostem.“ Opět tedy zaznívá požadavek na aktivní roli žáka v celém procesu – bez jeho aktivity není možno spolehlivě ověřovat, jak si v učebním procesu vede, a na základě toho mu pomáhat své pochopení a dovednosti korigovat a upravovat požadovaným směrem.

Marečková 2011, s. 95 shrnuje základní didaktické principy, jež je vhodné při výuce aplikovat, takto:

- 1) výuka by se měla zaměřovat na žáka, tj. žákova role je aktivní, zatímco učitel vystupuje v roli facilitátora a neměl by zapomínat na individuální přístup,
- 2) podpora autonomního učení prostřednictvím svobody ve volbě metod a postupů při učení, jejichž cílem je, že žák převezme zodpovědnost za vlastní učení,
- 3) kreativní a subjektivní práce s cizím jazykem, ocenění fantazie a představitosti,
- 4) podpora celostního učení, tj. aplikovat takové metody, které vedle intelektových schopností rozvíjí i emocionální inteligenci a využívají mezipředmětových vztahů, multisenzorického učení, činnostně orientované výuky atd. (zpracováno podle Marečková 2011, s. 95).

Zároveň Janíková 2011, s. 57 vydává i praktická doporučení pro realizaci činnostně orientované výuky, a to:

- 1) neupadnout do jednostranného extrému – nic se nemá přehánět, proto je zapotřebí i tento styl výuky, jakkoli je vhodný, aplikovat uváženě, cíleně a promyšleně,
- 2) ač je naším cílem aktivovaný žák, ani zde není možno nic přehánět – i sebeaktivnější žák si potřebuje odpočinout a mít šanci svou pozornost obnovit, tudíž fázi aktivizace je vhodné prokládat i fází uvolnění a odpočinku,
- 3) výuku je zapotřebí rytmizovat, tedy dosáhnout vhodné proporcionality mezi aktivními a relaxačními fázemi,
- 4) činnosti by se ve výuce měly střídát a měly by být různého typu, je tedy nutné variovat činnost produktivní a reproduktivní, mechanické/drilové a intelektuální apod.
- 5) je zapotřebí, aby komunikace byla interaktivní (tedy nikoli jednostranná, což předpokládá omezení dlouhých výkladů) a probíhala jako neustálá vzájemná výměna poznatků a informací jednak na úrovni učitel – žák, jednak na úrovni žák – žák,
- 6) nové poznatky je nejlepší prezentovat po úsecích, přičemž se nejlépe osvědčuje induktivní metoda (zpracováno podle Janíková 2011, s. 57).

Ze zde prezentovaných poznatků vyplývá další požadavek na výuku, a tím je pestrost užívaných metod a výukových postupů. Důvod není jen motivační v duchu zásady *variatio delectat*, což zmiňuje i Deagon 2006, s. 35,<sup>57</sup> ale má také své vědecké pozadí.

Krejčová (2013, s. 45–46), vycházejíc z poznatků Reuvena Feuersteina, zmiňuje celkem šest tzv. modalit, tedy způsobů, jakými lze žákům látku prezentovat:

- 1) obrazová (informace jsou vyjádřeny konkrétními obrazy, fotografiemi či videozáznamem),
- 2) figurální (informace jsou znázorněny jednoduššími figurami, jako je např. panáček/panenka pro typ WC),
- 3) verbální – informace jsou vyjádřeny slovy,
- 4) numerická – informace jsou vyjádřeny množstvím, čísly apod.
- 5) grafická – grafy, nákresy, schémata, pojmové mapy apod.
- 6) logicko-verbální – podněty jsou zpracovány za užití komplexních slovních obrátů a pojmů, které jsou vzájemně propojeny (klasifikace převzata z Krejčová 2013, s. 45–46).

---

<sup>57</sup> Přestože každý jedinec inklinuje k nějaké metodice, která odpovídá jeho osobnosti a učebnímu stylu, většina žáků zároveň touží po obměně a různých způsobech podání, aby se nezačali nudit. Zaujatý žák bude velmi pravděpodobně vykazovat celkově aktivnější a pečlivější přístup k učení (Deagon 2006, s. 35).

Je vždy vhodné se zamyslet, jakým způsobem budeme informace prezentovat, přičemž bychom měli brát v úvahu nejen, v jaké modalitě se žáci (s ohledem na svůj osobnostní a věkový profil) nejučinněji vyjadřují, ale také s jakými naopak mohou mít potíže (Krejčová 2013, s. 46). Právě proto, že preference různých modalit se mohou u jednotlivých žáků lišit, je žádoucí jednotlivé modality kombinovat a nepoužívat striktně jen jednu či dvě – ve školní výuce bývají nadužívány modality verbální a numerická na úkor modalit ostatních (Krejčová 2013, s. 48).

Nejenže žáci přijímají informace různými způsoby (respektive při příjmu informací preferují různí jedinci různé modalit), ale také je různými způsoby zpracovávají. Jak podotýká Krejčová, jedinci se liší ve způsobech, jakými pracují se zapamatovanými fakty (Krejčová 2013, s. 37). Tyto různé způsoby práce se odrážejí v tzv. učebních stylech (angl. *learning styles*). Průcha et al. 2009, s. 293–294 tento fenomén popisuje takto: učební styly jsou „svěbytné postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Svěbytnost se projevuje orientovaností aktivit, motivovaností jedince, strukturou a pořadím vykonávaných aktivit, hloubkou učení, propracovaností postupů a pružností jejich používání. Vytvářejí se z vrozeného základu (kognitivní styly<sup>58</sup>), ale obohacují se a proměňují během jedincova života jednak bezděčně, jednak záměrně (na základě vnějšího řízení i autoregulace).“

Zatímco Průcha et al. 2009 terminologicky rozlišuje mezi kognitivními a učebními styly a stejně činí i Krejčová 2013, s. 146 a Škoda a Doulík 2011, s. 45–46, jiní autoři oba pojmy ztotožňují, jako např. Deagon 2006, s. 27. Vysvětlení této situace nabízí Krejčová 2013, s. 146, která učební styly označuje jako podkategorii kognitivního stylu; zatímco kognitivní styl, jak je vidno z nabídnutých definic, představuje obecné postupy, které člověk při svém poznávání světa a zpracovávání informací aplikuje, učební styly jsou již zaměřeny na „konkrétní postupy, které nám vyhovují při osvojování, procvičování i prezentaci učiva“ (Krejčová 2013, s. 146).

Deagon 2006 ve svém příspěvku typologii z obou kategorií směšuje; protože daný článek nazvaný *Cognitive Style and Learning Strategies in Latin Instruction* je zaměřený na didaktiku latiny (na rozdíl od Krejčové 2013 a Škody a Doulíka 2011, kteří k tématu přistupují z hlediska obecné didaktiky), čímž nejlépe koresponduje s fokusem této práce, opírá se autorka práce o tuto „smíšenou“ klasifikaci s tím, že dále komentuje pouze pro tuto práci relevantní rozdíly oproti pojetí ostatních zmíněných autorů z českého prostředí či naopak korespondence

---

<sup>58</sup> Jedná se o „charakteristický způsob, jímž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. [...] Kognitivní styly patří do kategorie dispozic, jsou spíše vrozené, a tedy obtížně měnitelné, nejsou příliš vázané na obsah“ (Průcha et al. 2009, s. 127).

s jejich náhledem. Jednotlivé učební styly jsou charakterizovány s přihlédnutím k procesu osvojování cizího jazyka.

Krejčová 2013, s. 145 podotýká, že na začátku 21. století byla teorie učebních stylů podrobena kritice, jedním z bodů, který se jí vytykal, byla příliš široká škála přístupů a kritérií používaných k jejich vymezení, na základě čehož vzniknul problém s jejich shrnutím do jedné kategorie,<sup>59</sup> proto se začalo mluvit spíše o učebních preferencích.<sup>60</sup>

Je nutné zdůraznit hned na začátku, že je velmi nepravděpodobné, že nějaký žák bude zcela vyhraněný a bude představovat jeden „čistý“ učební typ: drtivá většina žáků představuje směsici vícero stylů, neboť roli nehraje pouze to, co je žákovi vrozené, ale také další faktory, které Krejčová 2013, s. 145 zmiňuje, jako jsou vztahy k učiteli, motivace k práci, denní doba, v níž se předmět koná, v neposlední řadě také předmět, respektive vědní disciplína, již se žák věnuje ad. To však neznamená, že si učitel může dovolit tyto poznatky zcela ignorovat: ač se vedou spory o jejich klasifikaci, učební styly stále hrají významnou roli v utváření učebních preferencí žáků, a pokud si žák uvědomí, jak se mu nejlépe učí a přemýšlí a bude pracovat v souladu s těmito postupy, jeho úspěšnost v celém vyučovacím procesu se zvýší (Krejčová 2013, s. 146). Protože mnoho současných badatelů vychází z přesvědčení, že cestou k efektivním a dlouhotrvajícím výsledkům výuky jsou takové vzdělávací postupy, které jsou založeny na poznatcích o „neurofyziologických zákonitostech procesu učení“ (Škoda a Doulík 2011, s. 72) – daný směr se nazývá vyučování využívající poznatků o mozku (angl. *brain-based learning* či *brain compatible learning*) – nelze poznatky o učebních stylech vynechat, a je naopak žádoucí je při promýšlení výuky brát v potaz a dimenzovat aktivity tak, aby jednak žáci

---

<sup>59</sup> Jako příklad takového klasifikačního nesouladu může být klasifikace Frederica Vestera, která byla publikována v jeho knize *Denken, Lernen, Vergessen* (Vester 1975) a již zmiňuje Podrápská 2011, s. 169. Tato klasifikace rozlišuje celkem čtyři učební typy: 1) auditivní – učí se pomocí poslechu a mluvení, 2) optický/vizuální – učí se pozorováním a používáním zraku, 3) haptický – učí se dotekem a užíváním hmatu, 4) intelektuální – učí se prostřednictvím intelektu. Předmětem kritiky je směšování smyslových kanálů zmíněných v bodech 1–3 s intelektem, jenž není smyslovým kanálem, a neodpovídá tedy klasifikaci zakládající se na dominantních smyslech. Navíc, pouhé vnímání podnětů nestačí, každý žák, ať už by příslušel k jakémukoli typu, stejně potřebuje dát informacím, které přijal, příslušný význam, pochopit je, správně je interpretovat a začlenit je do své struktury poznání. Krok 4 tedy není dalším učebním typem, ale vlastně představuje nezbytný druhý krok, který je nutné v celém učebním procesu vykonat a bez něž nelze učební proces považovat za úspěšný. Více argumentů kritizujících tuto kategorizaci nabízí Looß 2001, na základě jejího článku byl zpracován i anglicky psaný článek na webových stránkách OECD, který si klade za cíl vyvracet didaktické mýty, viz <https://www.oecd.org/education/cei/neuromyth3.htm>.

Vesterova klasifikace je stále používána, ale v upravené verzi: v moderních publikacích se většinou pracuje pouze s kategoriemi 1–3 založenými na smyslech. Klasifikace učebních typů, z níž vychází tato práce, s Vesterovou klasifikací také pracuje (nicméně v její „osekané verzi“, tedy počítá pouze s typy 1–3), nicméně jedná se pouze o jeden z celkem dvanácti aspektů, k nimž při diagnostice učebních stylů přihlíží.

<sup>60</sup> Protože však hlavním zdrojem klasifikace zůstává Deagon 2006 užívající termín *learning styles*, rozhodla se autorka práce zachovat termín „učební styl“. Operují s ním i další použité publikace, např. Škoda a Doulík (2011), navíc tento termín stále zůstává v obecném povědomí a je mnoha učiteli i autory používán, i když může být badateli považován za ne zcela přesný.

s různými učitelskými styly měli šanci zažít ve výuce úspěch a jednak se naučili pracovat co nejefektivněji.

Deagon 2006, s. 29 zahajuje svou klasifikaci učebních stylů dvěma typy, jež jsou zpravidla globálně uznávané, ač se u různých badatelů mohou terminologicky různit, a to jednak celostní vs. sekvenční typ<sup>61</sup> (angl. *comprehension/operation learner*) a dále typ (ne)závislý na dalších faktorech<sup>62</sup> (angl. *field (in)dependence*).

Celostní typ potřebuje nejprve znát celek, než je schopen se zaměřit na detaily, jinými slovy potřebuje vědět, do jaké části celku budou detaily zapadat, aby byl schopen je zařadit a zpracovat. Pomáhají mu příběhy, anekdoty a různé příklady. Jazyk se učí jeho používáním a je méně všímavý k drobným chybám v porovnání se sekvenčním typem (Deagon 2006, s. 29).

Oproti tomu sekvenční typ vyžaduje metodický přístup k novému tématu, rád postupuje krok za krokem a celkový obrázek si postupně konstruuje sám na základě detailů. Zpravidla se více zaměřuje na pravidla a má sklon se více kontrolovat, aby se vyjadřoval přesně a pokud možno bezchybně (Deagon 2006, s. 29).

(Ne)závislost na dalších faktorech jednak vyjadřuje, nakolik je žák schopen analytického přístupu k jazyku a nakolik v něm zvládne rozlišovat jemné rozdíly (např. *fēmīna* vs. *fēmīnā*), a jednak bere v potaz i to, jak moc je žák při učení jazyka ovlivňován svým okolím, tedy třídou, svými spolužáky, učitelem, materiály apod. Typy nezávislé na dalších faktorech (angl. *field-independent*) jsou schopny rozlišit jemné detaily i ve složitějších situacích a nevyvede je z míry ani změna okolností či konfrontace s jinou perspektivou. Naproti tomu typy závislé na dalších faktorech (angl. *field-dependent*) se orientují více na celek, tudíž je spíše ovlivní vnější faktory, jakými jsou změna kontextu nebo názory jiných (většinou spolužáků) (Deagon 2006, s. 29).

Další možností je rozlišovat mezi povrchoým stylem učení (angl. *shallow/reiterative*) a hloubkovým stylem učení<sup>63</sup> (angl. *deep/elaborative*). Jak již názvy napovídají, povrchový styl učení se projevuje mechanickým, povrchoým učením (Deagon 2006, s. 29), podle Škody a Doulíka (2011, s. 52) je hlavním žakovým motivem vynaložit co možná nejmenší úsilí: necítí potřebu učivu porozumět, stačí mu se ho pouze namemorovat, aby získal dobrou známku. Právě

---

<sup>61</sup> Zde autorka práce adoptuje terminologii, jíž stejný fenomén označuje Krejčová 2013, s. 146. Deagon 2006, s. 46 v poznámce uvádí termíny, jež pro daný fenomén používají jiní autoři, a nejbližší termínům použitým Krejčovou stojí anglické protějšky *lumpers* a *splitters*, které užívají Claxton a Murrell 1987, s. iii.

<sup>62</sup> K tomuto termínu autorka nedohledala odpovídající termín v česky psané literatuře, proto užívá vlastního překladu z angličtiny, který však není terminologizovaný (nebo si toho autorka minimálně není vědoma). „Další faktory“ (angl. *field*) zde zastupují nejen jazyk, kterému se žák učí, ale také okolnosti, jež se k celému procesu váží, tj. třída, spolužáci, učitel, materiály apod.

<sup>63</sup> České termíny jsou převzaté z klasifikace Škody a Doulíka 2011, s. 52–53, kteří nabízejí stejný typ klasifikace jako Deagon 2006, s. 29 (hlavním kritériem členění jsou pro Škodu a Doulíka motivace a záměr žáka) a rozšiřují jej ještě o typ utilitaristický (lze se setkat též s názvem pragmatický a dalšími podobnými termíny).



proto, že žák nevyvíjí žádnou snahu včleňovat nové informace do svého vnitřního systému poznání, informace se zpravidla uloží pouze do krátkodobé paměti, z níž se brzy vytratí, a nedochází tudíž k jejich trvalému uložení. Pokud by náhodou nějaká informace „pronikla“ až do dlouhodobé paměti, nebude žák s největší pravděpodobností schopen ji prakticky aplikovat (Škoda a Doulík 2011, s. 52).

Naopak hloubkový styl učení (angl. *deep/elaborative*) praktikuje takový žák, který chce látku hlouběji pochopit, aby ji byl schopen později používat (příkladem takového postupu z výuky latiny může být rozlišování významu implicitně vyjádřeného pádovými koncovkami či rozlišování rozdílů ve významu slov na základě kontextu) (Deagon 2006, s. 29). Žáka neodrazuje čas a úsilí, jež jsou potřeba na vřazení informací do jeho vnitřního poznatkového systému, protože zpravidla nachází v učení osobní smysl (Škoda a Doulík 2011, s. 53)<sup>64</sup>.

Škoda a Doulík 2011, s. 53–54 k těmto dvěma typům přidávají ještě typ třetí, tzv. utilitaristický styl učení, při němž se „žák snaží využívat spíše své vypočítavosti a vychytralosti, snaží se uspět a zalíbit se, ale ve skutečnosti se o učení ani učivo nezajímá. [...] snaží se o co nejlepší výkon (nejlepší známky) za každou cenu“ (Škoda a Doulík 2011, s. 53–54). Jako příklad takového žáka uvádějí autoři v českém prostředí dobře známého Viktora Hujera z filmu *Marečku, podejte mi pero*<sup>65</sup>.

Další typ klasifikace je založen na velmi podobných kritériích jako klasifikace předchozí, neboť rozlišuje mezi aktivními žáky (angl. *active learners*) a pasivními žáky (angl. *passive learners*), přičemž aktivní žáci projevují více osobního zaujetí a zároveň kontroly nad svým učebním procesem, navíc jsou schopnější v řešení problémů a také vytrvalejší, zatímco pasivní žáci se spoléhají na to, že jim látku vysvětlí někdo jiný, a zpravidla projevují méně iniciativy a také méně zodpovědnosti ve vztahu k vlastní práci (Deagon 2006, s. 29–30).

V naší klasifikaci vystupují povrchový vs. hloubkový vs. utilitaristický styl učení stejně jako aktivní vs. pasivní přístup k výuce pod hlavičkou učebních stylů. Dalo by se nicméně uvažovat i o jiné perspektivě, a to vnímat je jako fáze učebního procesu, neboť u některých žáků může docházet v průběhu výuky ke změně, a pokud se je podaří pro předmět dostatečně nadchnout, z pasivního žáka se může stát žák aktivní a z povrchového stylu učení může žák přejít k hloubkovému stylu učení (Deagon 2006, s. 30). Tento postřeh však není důvodem pro vyřazování těchto dvou typologií z celé klasifikace, neboť jak již bylo zmíněno dříve v této kapitole, u učebních stylů se nejedná o rigidní charakteristiky: jeden žák může jednak být

---

<sup>64</sup> Detailnější klasifikaci zahrnující tři druhy hloubkového učebního stylu nabízejí Škoda a Doulík 2011, s. 53.

<sup>65</sup> Podrobnější informace k těmto třem učebním stylům (povrchovému, hloubkovému a utilitaristickému) nabízí Škoda a Doulík 2011, s. 52–54.

směsicí více učebních stylů (např. v matematice se projevuje jako hloubkový učební typ, zatímco v biologii vykazuje spíše znaky povrchového učebního stylu), jednak může reagovat na změny v průvodních okolnostech učebního procesu a v neposlední řadě může svůj přístup měnit v závislosti na předmětu, své motivaci apod.

Vedle těchto hlavních způsobů dělení zmiňuje Deagon 2006, s. 30–31 dalších osm aspektů osobnosti a vnímání, které lze sledovat ve spojitosti s učebním stylem, a to:

- 1) (ne)ochotu riskovat (angl. *orientation towards risk-taking*): někteří žáci jsou ochotni riskovat, někteří nikoli; tento rys u žáků ovlivňuje jak jejich chování ve třídě, tak jejich používání jazyka, který se učí;
- 2) tendence k impulzivním vs. promyšleným řešením (angl. *predilection towards impulsive or reflective choices*): někteří žáci jsou ochotni reagovat a odpovídat okamžitě, zatímco jiní si potřebují odpověď nejdříve důkladněji promyslet, než zareagují; s tím souvisí i ochota prvního typu žáků dělat chyby a učit se z nich, zatímco druhý typ se raději řádně připraví, aby počet chyb minimalizoval;
- 3) vizuální vs. auditivní vs. kinestetický učební styl<sup>66</sup> (angl. *visual/aural/tactile perceptual style*): vizuálně orientovaní jedinci se dobře učí z psaných materiálů (v nichž rádi barevně rozlišují, podtrhávají apod.) a různých vizuálních pomůcek (obrázky, myšlenkové mapy apod.); auditivní typy preferují příjem informací prostřednictvím sluchu, proto jim také hodně pomáhá, pokud mohou o věcech nahlas diskutovat s dalšími lidmi či si při učení informace nahlas přeříkávat; žákům patřícím ke kinestetickému učebnímu typu pomáhá pohyb a praktické vyzkoušení různých postupů, jež se k učebnímu procesu váží, a pokud mohou, rádi si pomůcky (pokud jsou k dispozici) osahají, případně si učivo aspoň přepisují nebo zapisují či si informace zakreslují, přeříkávají si je nebo si je vyčísľují na prstech, můžeme se setkat i s tím, že se při učení budou procházet či se jinak pohybovat (Krejčová 2013, s. 149);
- 4) překonávání nejasností (angl. *tolerance of ambiguity*): některé žáky neodradí to, že nerozumí všemu, co vidí nebo slyší, a dále se pídí po správném významu, zatímco jiné žáky nejasnosti či dvojznačnosti vyvedou z konceptu a nedokáží tak profitovat z konfrontace s náročnými materiály;

---

<sup>66</sup> České termíny i charakteristiky jednotlivých typů (vizuální/auditivní/kinestetický) jsou převzaty z totožného způsobu klasifikace u Krejčové 2013, s. 147–149, neboť k jednotlivým typům poskytuje více informací než Deagon 2006.

- 5) práce se stresem (angl. *anxiety*): někteří žáci mají konkurenční výhodu v tom, že se mnoho nestresují, zatímco jiní zažívají velkou míru stresu, jenž dokáže jejich výkon jednak zhoršit, jednak může vést k inhibici;
- 6) orientace na vnější vs. vnitřní měřítko úspěchu (angl. *orientation toward external or internal measures of success*): někteří žáci se zaměřují především na své výsledky (které bývají nejčastěji vyjádřeny známkami), zatímco jiným jde o skutečné porozumění tématu;
- 7) strukturovanost učebního procesu (angl. *structure*): někteří žáci potřebují k úspěšnému učebnímu procesu vysoce strukturovanou činnost s jasně vytyčenými pokyny, co a jak mají dělat, zatímco jiní preferují větší svobodu volby (např. v přístupu ke čtení či organizaci skupinové práce);
- 8) vztah k autoritě (angl. *orientation to authority*): někteří žáci se lépe učí ve třídě, kde se klade důraz na učitelovu autoritu a jeho přímé řízení veškeré činnosti, zatímco jiným více vyhovují otevřenější formy výuky podporující kooperativní modely typu skupinové práce a učení se od svých spolužáků.<sup>67</sup>

Ze zde uvedených charakteristik jasně vyplývá, že různým žákům vyhovují různé postupy práce, proto by měl učitel v závislosti na tom, z jakých učebních typů se třída skládá, variovat různé typy činnosti a organizace práce tak, aby každý z žáků měl šanci zažít jednak svůj moment úspěchu a jednak způsob podání, který mu bude vyhovovat. Nelze plně uspokojit všechny typy najednou, ale lze střídat aktivity tak, aby chvíli byla spokojenější jedna skupina, chvíli skupina další apod. Zároveň platí, že málokterý žák bude v nějakém z kritérií striktně vyhraněn, většina žáků se bude pohybovat na škále mezi jednotlivými extrémy. Učební styly jsou tendence, nikoli absolutní danost (Deagon 2006, s. 31), velmi pravděpodobně bude tedy s různorodými aktivitami většina žáků do nějaké míry spokojena, nebo k nim bude mít neutrální vztah. Zohledňování různých učebních typů ve výuce (pod pojmem „multisenzorické učení“) zdůrazňuje ve svých výše zmíněných zásadách i Marečková 2011, s. 95.

Dále je zapotřebí zdůraznit, že každý z učebních stylů je (nebo minimálně má potenciál být) efektivní a vést k úspěchům v předmětu, v našem případě ve výuce cizího jazyka (Deagon 2006, s. 31), z čehož vyplývá, že neexistuje „lepší“ nebo „horší“ učební styl, už jen kvůli tomu, že každý ze stylů má své výhody i nevýhody, tj. v některých situacích může svého uživatele vést k určitému typu chyb (Deagon 2006, s. 33). Obdobně komentují celou problematiku i

<sup>67</sup> K termínům v bodech 1, 2, 4, 5, 6, 7 a 8 autorka práce nedohledala odpovídající termíny v česky psané literatuře, proto užívá vlastních překladů z angličtiny, které však nejsou terminologizované (nebo si toho autorka minimálně není vědoma).

Škoda a Doulík 2011, s. 59, kteří dodávají poznámku i z druhé strany, tj. že žádný učební styl „nemá převažující výhodu nad ostatními styly“ (Škoda a Doulík 2011, s. 59), čímž opět dokazují rovnocennost všech učebních stylů.

Dobří žáci (myšleno přirozeně nadaní, inteligentní, motivovaní či s dobrou akademickou přípravou) se sice umí přizpůsobit prakticky jakémukoli stylu vedení výuky, i takovému, který odporuje jejich přirozenému učebnímu stylu, ale méně nadaní žáci mohou mít tendenci v takovém prostředí selhávat (Deagon 2006, s. 33), obzvláště pokud učitel svůj vlastní učební styl příliš promítá do své výuky. Pokud např. učitel věří, že jediným měřítkem osvojené látky jsou rychlé odpovědi (protože sám má tendenci k impulzivním řešením), budou tím negativně zasaženi žáci preferující promyšlená řešení. Výzkumy naznačují, že učitelé mívají tendenci hodnotit lépe takové žáky, kteří sdílí jejich vlastní učební styl (Deagon 2006, s. 33). I z toho důvodu je nutné, aby si učitel byl vědom toho, jaké všechny učební styly existují, a v rámci své profesionality nehodnotil jinak a lépe žáky se stejným či podobným učebním stylem v porovnání s žáky, jejichž styl je tomu učitelovu více vzdálen.<sup>68</sup>

Deagon 2006, s. 33–34 upozorňuje na to, že tradiční způsob výuky latiny využívající gramaticko-překládovou metodu favorizuje určitý typ žáka (sekvenční typ nezávislý na dalších faktorech, který přikládá velkou váhu pravidlům a pamětnému učení, preferuje abstrakci před konkrétními příklady a raději se učí o samotě), jichž je však drtivá menšina, kvůli čemuž se ostatní mohou (a velmi pravděpodobně budou) tímto přístupem cítit odrazeni. Z toho důvodu je nutné, aby žákům byly materiály prezentovány jednak takovou formou, která je pro ně dobře srozumitelná (když už ne pokaždé, tak alespoň někdy), ale zároveň aby se potkávali s takovými zadáními, která naopak neodpovídají jejich preferovanému učebnímu stylu a vedou je tak k minimalizaci těch chyb, jež jsou pro jejich učební styl typické. I tento kolektiv autorů tedy apeluje na diverzitu používaných učebních metod tak, aby žák nejen zažíval pocit komfortu při úkolech, jež jeho učebnímu stylu odpovídají, ale zároveň se učil pracovat s jinými typy zadání vyhovujícími jiným učebním stylům, čímž se jednak stává flexibilnějším a jednak může tímto postupem vymýtit ze svého učebního stylu typické chyby (Deagon 2006, s. 34).<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Součástí učitelovy sebeznanosti a sebereflexe by měla být nejen znalost vlastního učebního stylu (tedy jak se sám učil či učí), ale je užitečné se zamyslet i nad vlastním vyučovacím stylem (tedy jak učitel přistupuje k procesu vyučování, jak výuku sestavuje a vede). Toto téma však nepatří k hlavnímu fokusu této práce, proto zde nebude dále rozvedeno – více informací k tomuto tématu nabízí např. Škoda a Doulík (2011, s. 68–72).

<sup>69</sup> Krejčová (2013, s. 147–149) ve své klasifikaci kognitivních a učebních stylů rozlišuje žáky s preferencí sekvenčního kognitivního stylu, žáky s preferencí celostního kognitivního stylu, žáky s tendencí k verbalizaci, žáky s tendencí k vizualizaci, žáky preferující auditivní učební styl, žáky preferující vizuální učební styl a žáky preferující kinestetický učební styl a k jednotlivým typům sestavila seznamy konkrétních činností, které jsou pro jednotlivé kognitivní a učební typy při osvojování znalostí a dovedností nejvhodnější.

Další problematika úzce spjatá s učitelskými styly jsou učební strategie, tedy jakékoli metody, které žák užívá při snaze o zpracování a osvojení nové znalosti či dovednosti; příklady takových metod ve výuce jazyků mohou být např. hádání významu neznámého slova na základě významů jemu příbuzných slov či opakované čtení hůře srozumitelných pasáží textu (Deagon 2006, s. 43). Janíková 2011, s. 60 definuje strategie jako „komplexní operace k řešení problému, při nichž má zvláštní význam proces vytváření hypotéz a jejich ověřování“. Kohoutek (2008, s. 16) ve své definici zmiňuje i konkrétní pochody, které má žák k dispozici: „učební strategie umožňují člověku manipulovat s informacemi prostřednictvím uvažování podle analogie, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, sumarizace a hledání nových, originálních vztahů“.<sup>70</sup> Na rozdíl od učebních stylů, které jsou si rovnocenné co do efektivity, u učebních strategií platí, že některé jsou efektivnější než jiné. Pokud tedy žák užívá neefektivní či málo efektivní strategii, může mu učitel pomoci tím, že ho naučí používat jinou, účinnější strategii. Podstatné je učební strategie žákům zvědomovat, aby byli schopni efektivně řídit vlastní učební proces – žáci zjistí, že některé strategie jsou jim pohodlnější než jiné (protože jsou v souladu s jejich učebním stylem), avšak díky znalosti širokého spektra strategií budou schopni aplikovat i jinou, pokud zjistí, že jim blízké strategie v dané situaci nefungují (Deagon 2006, s. 44). Tyto postupy nacházejí praktické uplatnění ve 3. kapitole této práce.

Škoda a Doulík (2011, s. 61) upozorňují, že mnoho žáků si osvojuje učební strategie spíše pasivně, tedy mechanicky opakují styl řešení, který jim pro dané zadání učitel ukáže, ale už nejsou schopni svůj postup účinně modifikovat, pokud se podrobnosti zadání změní. Právě proto je důležité strategie s žáky reflektovat, protože pokud učitel ve své výuce učební strategie aktivně využívá a účinně je předává svým žákům, dává jim do rukou nástroje, jak řídit vlastní proces učení se jazyku (Deagon 2006, s. 44). Cílem výuky je žák, který sám efektivně řídí svůj výukový proces nezávisle na vyučujícím.

Závislost žáka na učiteli může být odstupňována následujícím způsobem popsáním Krejčovou 2013, s. 155: nejvyšším stupněm závislosti je situace, v níž učitel vykonává činnost či úkol za žáka a pouze vše komentuje; na středním stupni učitel činnost či úkol vykonává společně se žákem, tedy žák vykonává úkol i činnost v závislosti na učiteli; cílem výukového procesu je dosáhnout stupně posledního, tedy nezávislosti na učiteli (neboli žákovy autonomie), kdy stačí úkol či činnost žákovi pouze zadat a on ji vykonává, aniž by od učitele potřeboval jakoukoli podporu. Nemá smysl nutit žáka rozebírat do hloubky činnosti a úkoly, které již ovládá; na stranu druhou pokud vidíme, že žák si s úkolem neví rady nebo mu činí problémy,

---

<sup>70</sup> Různí autoři nabízejí různé klasifikace učebních strategií, většinou obecně-didakticky zaměřených: příklady možné klasifikace viz Kohoutek 2008, s. 16–18, Janíková 2011, s. 61–63 či Deagon 2006, s. 43–44.

je důležité hledat společně s ním postupy řešení (Krejčová 2013, s. 155–156), a to tak, aby jim žák porozuměl a byl je napříště schopen aplikovat samostatně, tedy aby danou učební strategií úspěšně zvládl. Jinými slovy není důležitý pouze výsledek činnosti či úkolu: stejně důležitá, ne-li důležitější, je žákova úspěšná (ideálně samostatná) cesta k výsledku.

Z výše uvedených poznatků také vyplývá proměna role učitele v současné výuce. Stále hraje významnou roli v celém učebním procesu, ale zatímco dříve bylo jeho hlavním úkolem poskytovat a předávat žákům informace, dnes by měl ve výuce zastat rolí více: měl by celý vyučovací proces efektivně naplánovat, a to tak, aby co nejvíce podpořil žakovskou aktivitu v hodině; měl by variovat různé organizační formy a činnosti tak, aby měli žáci co nejvíce možností ve výuce společně komunikovat, spolupracovat, sdílet své domněnky a užívat svůj kritický úsudek: „učitel tuto činnost moderuje, řídí, usměřňuje a nabízí zpětnou vazbu“ (Sieglová 2019b, s. 31); měl by také v kolektivu vytvářet atmosféru důvěry, protože tak se žáci nebudou bát případných chyb či omylů, jež jsou nezbytnou a přirozenou součástí celého učebního procesu, a budou s učitelem více a lépe spolupracovat. Učitel tak není kritikem nebo soudcem, ale měl by být spíše průvodcem, partnerem a vzorem (Sieglová 2019b, s. 31) na žakovské cestě k samostatnosti. Hlavní devizou učitele jsou jeho zkušenosti a nadhled (Sieglová 2019b, s. 19). Nezbytným prvkem celého procesu je respekt, a to oboustranný.<sup>71</sup>

### **2.2.2.5 Motivace, stres a paměť**

Sieglová 2019b, s. 26 v souladu s obecným chápáním tohoto pojmu definuje motivaci jako „soubor pohnutek, které směřují lidskou činnost nebo chování k dosažení určitého cíle“, v edukačním procesu se pak projevuje jako „emocionální či racionální touha účastnit se procesu učení“.

Obvykle se motivace rozlišuje na vnitřní a vnější. Názvy jasně vypovídají o zdroji, z něhož popud k činnosti pro žáka přichází. Vnitřní motivace „pramení ze zvědavosti žáků a jejich touhy dozvědět se nové věci, učit se. Určitá daná činnost je považována za vnitřně motivující tehdy, jestliže vnější odměna nebude pro žáka podmínkou pro začlenění se do dané činnosti a pro pokračování v ní“ (Škoda a Doulík 2011, s. 31). Oproti tomu vnější motivace je založená na podnětech přicházejících z jiných zdrojů: vnější motivace „je impulzem činností, které by jedinec jinak nevykonával, ale chce buď za ně získat odměnu, nebo se chce vyhnout trestu (tyto vnější motivátory se proto označují jako pohnutky či incentive). Podstatnou charakteristikou vnější motivace je, že činnosti takto motivované vykonává jedinec jen po dobu

---

<sup>71</sup> Podrobnější informace k roli učitele v současné výuce viz Sieglová (2019, s. 12–40) či Petty (2013, s. 104–114). Poznámky ke vztahu učitel–žák nabízí také Marečková 2011, s. 88–94.

nezbytně nutnou“ (Škoda a Doulík 2011, s. 31). Druh motivace často koreluje i s učebním stylem: pokud je žák k učení vnitřně motivován, je velká pravděpodobnost, že bude praktikovat hloubkový učební styl; pokud motivace přichází pouze z vnějších zdrojů, bude velmi pravděpodobně praktikovat povrchný styl učení (Škoda a Doulík 2011, s. 65).<sup>72</sup>

Faktor motivace hraje ve výukovém procesu velmi důležitou roli, neboť jak uvádí Siegllová 2019b, s. 26, výzkumy zaměřené na toto téma prokázaly, že skutečná motivace k poznávání je mnohem více podmíněna vnitřními motivačními faktory než těmi vnějšími,<sup>73</sup> proto je motivační fáze důležitou součástí učebního procesu, jelikož žáci emocionálně souzní s takovým obsahem výuky, v němž spatřují smysl nebo který je v souladu s jejich potřebami (Siegllová 2019b, s. 26). Účinek vnější motivace sice nastupuje rychleji, protože tato motivace je pro všechny zúčastněné srozumitelnější a lépe měřitelná, ale je krátkodobá, takže vyžaduje pravidelné posilování, proto pro dosahování dlouhodobých cílů je nezbytná motivace vnitřní, která je sice hůře uchopitelná a neobejde se bez trpělivosti, její výsledky jsou však mnohem trvalejší (Siegllová 2019b, s. 81). Kromě srozumitelného obsahu vyučování, jehož smysl je žákům zřejmý, oceňují žáci také důvěru, samostatnost i větší míru zodpovědnosti (Siegllová 2019b, s. 81). Podobně se vyjadřuje např. i Krejčová 2013, s. 157–160, která také zdůrazňuje nutnost chápání významu probíraného obsahu či učební činnosti (tj. proč se danou věc mám učit, k čemu mi může být užitečná, proč je výhodné danou činnost provádět a provádět ji právě takto apod.); dále vyzdvihuje nutnost zaměřování se na širší souvislosti, tedy nejen propojovat informace s předchozími znalostmi, ale také přemostovat informace do každodenního života (tj. ukazovat možnosti jejich praktické aplikace); nedílnou součástí je přátelská atmosféra a podněcování žáka k vlastní aktivitě v rámci procesu zvnitřňování učiva. Na těchto principech staví 3. kapitola této práce.

Již několikrát byla v této kapitole zmíněna potřeba zažívat úspěch, neboť úspěch je pro žáka velmi silným motivátorem. I v tomto případě však platí, že všeho moc škodí. Úspěch sice podporuje sebedůvěru jedince a je pro dlouhodobou úspěšnost celého vyučovacího procesu klíčový, na druhou stranu příliš časté zažívání úspěchu může vést „k usnutí na vavřínech“ (Škoda a Doulík 2011, s. 64), kdy se žák přestane snažit, neboť má pocit, že už vše umí.

Také intenzita motivace hraje velkou roli. Při slabé motivaci žák pozornost ztrácí a přesouvá ji z jednoho objektu na druhý (tzv. fluktuace pozornosti); pokud je však motivace příliš silná, působí na žáka také negativně, neboť nadměrně zatěžuje jeho psychiku, kvůli čemuž

---

<sup>72</sup> Detailnější členění motivace a s ní související problematika výkonnosti jedince viz Škoda a Doulík (2011, s. 65–67).

<sup>73</sup> Více k tomuto tématu viz např. Siegllová (2019a).

může dojít k zúžení pozornosti a snížení výkonu. Tato přemotivovanost se nicméně projevuje převážně u krátkodobých a konkrétních úkolů, např. před důležitou zkouškou typu přijímací zkoušky, maturity, státní závěrečná zkoušky apod. (Škoda a Doulík 2011, s. 64)

Učitelův postoj k žákům má také významný vliv na jejich úspěšnost a výkonnost: s pozitivním očekáváním učitele roste výkonnost jeho svěřenců i jejich vlastní sebedůvěra (ta není vrozená a lze ji cíleným působením formovat). Toto pozitivní očekávání bývá označováno jako Pygmalion efekt<sup>74</sup> (Škoda a Doulík 2011, s. 80–81).

Žákovská motivace není důležitá jen z hlediska míry aktivního zapojení se do výuky, ale má přímý pozitivní vliv i na konsolidaci paměťových stop a převádění informací do dlouhodobé paměti (Škoda a Doulík 2011, s. 30). „Tvorba paměťové stopy je z hlediska rychlosti závislá na intenzitě procesu učení. Pokud je subjekt učení motivovaný, paměťová stopa se utvoří velmi rychle a může k tomu dojít už po jediném spojení, zejména jde-li o biologicky nebo emocionálně významný podnět“ (Škoda a Doulík 2011, s. 27). Avšak nejen to: zapamatování významně usnadňuje i přijímání informací z více zdrojů současně (je tedy zapotřebí zapojit více smyslových kanálů), protože „multidimenzionální informace nachází více předchozích asociací. Čím je počet vzniklých asociací větší, tím vyšší je snaha učícího se jedince věnovat pozornost předkládaným informacím“ (Škoda a Doulík 2011, s. 29–30). Multidimenzionální neboli multimodální přístup podporují i následující statistiky, z nichž vyplývá, že čím více smyslů do poznávání zapojíme, tím větší je šance, že si informaci zapamatujeme; pamatujeme si totiž:

- 1) 10 % z toho, co jsme četli,
- 2) 20 % z toho, co jsme slyšeli,
- 3) 30 % z toho, co jsme viděli,
- 4) 50 % z toho, co jsme slyšeli a viděli,
- 5) 70 % z toho, co jsme sami řekli,
- 6) 90 % z toho, co jsme sami udělali. (Převzato z Lachout 2011, s. 29.)

Fungování lidské paměti shrnuje Petty (2013, s. 11).<sup>75</sup> Aby si žák nějakou informaci skutečně zapamatoval, je klíčové, aby přešla z jeho krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé. Krátkodobá paměť obsahuje aktuální myšlenky spolu s podněty přijímanými všemi smysly – podrží je však jen pár sekund a pak je vypustí. Oproti tomu dlouhodobá paměť je strukturovaná, dá se říct, že funguje jako kartotéka. Aby došlo k přesunu informací z krátkodobé paměti do

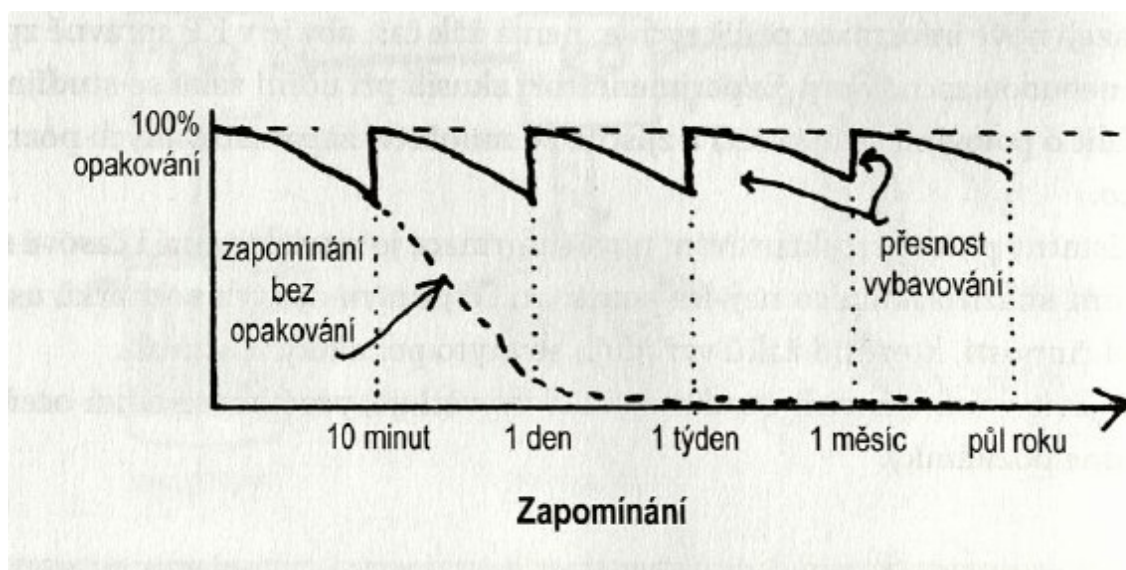
---

<sup>74</sup> Naopak učitelovo negativní očekávání se označuje jako Golem efekt (Škoda a Doulík 2011, s. 80–81).

<sup>75</sup> Účelům této práce dostačuje pouze stručný nástin fungování paměti. Podrobnější popisy včetně detailnější klasifikace různých druhů paměti nabízejí Škoda a Doulík (2011, s. 10–44) nebo Krejčová (2013, s. 29–38).



paměti dlouhodobé, musí je žáci nejprve pochopit (jinými slovy musí informace utřídit, přehodnotit a dát jim smysl; toto pochopení se odehrává na úrovni krátkodobé paměti). Tento proces nějakou dobu trvá, pro přesun do dlouhodobé paměti je však klíčový, neboť pro žáky je v podstatě nemožné zapamatovat si informace, kterým dostatečně nerozumí. Důležitá je také rychlost, s jakou informace přicházejí: pokud je příliš vysoká, krátkodobá paměť nemá dostatek času na jejich zpracování. Žáci potřebují nalézt v informacích systém a strukturu, aby si mohli informace do své „kartotéky“ založit, proto mnoho z nich oceňuje shrnutí a přehledné poznámky (kapitola 3 ukazuje, že latina může z hlediska pochopení systému moderním jazykům významně pomoci). Celý proces se dá usnadnit tím, že jim dáme dostatek příležitostí nové poznatky používat v rámci různorodých učebních činností (Petty 2013, s. 11). S tím souvisí další nezbytná podmínka, a to opakování. Z křivky zapomínání jasně vyplývá, že schopnost žáků vybavit si přesně novou informaci s časem klesá; konsolidaci podpoří jediné pravidelné opakování a používání<sup>76</sup> (Petty 2013, s. 12).



Graf 4: Křivka zapomínání (Petty 2013, s. 12)

Utřídění a upevnění znalostí pomáhá jejich hlasitá verbalizace (něco pochopit a umět to vysvětlit není nutně totéž) (Krengel 2015, s. 126), proto je důležité dávat žákům hodně příležitostí k vzájemné komunikaci o daném tématu. Podle Martina Krengela (2015, s. 186), jenž se zabývá způsoby, jak se efektivně učit, je pro uložení do dlouhodobé paměti nutné informaci zhruba šestkrát zopakovat.

<sup>76</sup> Výjimky sice existují, např. silný emoční zážitek, který novou informaci provází, pak je člověk schopen si ji zapamatovat okamžitě (Petty 2013, s. 12), to však ve školních podmínkách není realizovatelné, rozhodně ne na každodenní bázi v každém předmětu – v procesu učení je tedy opakování nezbytné.

Zapamatování tedy napomáhá struktura, tj. členění informací do smysluplných logických celků – dodání smyslu a struktury přijímaným informacím je vedle pravidelného opakování podmínkou pro kvalitní vybavování (Krejčová 2013, s. 35). Vybavování podporuje i tzv. pozitivní transfer: informace, které jsou v paměti již velmi dobře uložené, pomáhají zapamatování informací nových. Tento proces je ovšem nutné žáky naučit, nejlépe kladením cílených otázek, jež podporují hledání paralel a analogií (např. „Co vám to připomíná?“ „Zažili/viděli jste už někdy něco podobného?“ apod.) (Krejčová 2013, s. 35). Na tomto principu staví 3. kapitola této práce; více k tématu pozitivního transferu v oblasti jazyků viz kapitola 2.2.2.7.

Další faktor, který v procesu utváření poznatků a ukládání informací hraje velkou roli, je stres. Škoda a Doulík (2011, s. 31) charakterizují jeho roli takto: pokud žák při plnění zadaného úkolu selže, vyvolá to v něm negativní pocity. Pokud se selhání u stejného typu úkolu či aktivity opakují (a negativní emoce jsou tak v této souvislosti opětovně generovány), vyhodnotí limbický systém takové situace jako „nebezpečné“ a tyto pocity se pak budou objevovat pokaždé, kdy se žák v podobné situaci znovu ocitne. Žák o sobě začne pochybovat, může pociťovat úzkost, což negativně ovlivní utváření a konsolidaci paměťové stopy, neboť žákova pozornost je více věnována negativním pocitům než učebnímu procesu. Pokud žák tedy opakovaně není schopen nějaký úkol dokončit, je zapotřebí, aby pochopil, v čem přesně je jeho postup chybný a jiný postup správný, aby příště mohl úkol řešit jinak a úspěšně. Proto je v učebním procesu třeba věnovat pozornost nejen výsledkům, ale i postupům, které k výsledkům vedou. Ukazuje se, že žáky bez motivace či vyloženě demotivované žáky postupy nezajímají, jde jim jen o výsledky, ale tím se učitel nesmí nechat odradit, protože je to právě pochopení procesu řešení, jež umožní žákům vykonat v dané činnosti pokrok, zlepšit tak jejich sebeobraz a budovat identitu úspěšných žáků (Škoda a Doulík 2011, s. 31).

Pro fungující proces učení je dále nezbytná správná práce s chybou. Citlivost je rozhodně na místě, neboť pokud učitel postupuje při hodnocení a opravování chyb necitlivě, může dojít nejen k výraznému snížení žákovy motivace a radosti z učení, ale zároveň narůstající stres a nechuť (často i strach) mohou vyústit až v rezignaci, celkově negativní postoj k danému předmětu (v našem případě jazyku), či dokonce k emoční bloádě (Marečková 2011, s. 90).

Z dosud nastiňovaných poznatků tedy vyplývá, že negativní myšlenky na rozdíl od pozitivních neumožňují flexibilně myslet a naopak žákovi omezují jeho momentální myšlenkově akční repertoár, navíc celkově limitují žákovu schopnost kognitivní činnosti; oproti tomu pozitivní emoce kognitivní činnosti a zvládnání zadaných úloh napomáhají (Stuchlíková 2010, s. 107). Stejně jako v případě motivace, i zde hraje roli intenzita emocí: příliš silné emoce,

at' už pozitivní, či negativní, paměť paralyzují – je narušeno jak vybavování z dlouhodobé paměti, tak funkce paměti krátkodobé (Stuchlíková 2010, s. 111).

Problematika stresu a jeho účinků na učební proces není ovšem tak jednoznačná, jak by se mohlo na první pohled zdát. Opět je klíčová intenzita. Shors (2004) totiž upozorňuje, že pokud je úroveň stresu prakticky nulová či velice nízká (k čemuž dochází ve stavech nudy, únavy či dřímoty), proces zapamatování probíhá hůře než při mírné úrovni stresu, kdy se naopak celý proces zlepší. Stres však nesmí být příliš vysoký: pokud totiž dosáhne příliš velké intenzity, bude proces zapamatování významně narušen, jak již bylo konstatováno.<sup>77</sup>

Vedle intenzity záleží také na druhu prožívaného stresu. Macháčová 1997, s. 139 uvádí, že není pravda, že „jakýkoli stres je nebezpečný a že ideálem je život bez stresu. Ve skutečnosti určitá intenzita [sic] stresu je důležitá, a dokonce pro život, růst a rozvoj nezbytná“. Macháčová 1997, s. 139 rozlišuje dva druhy stresu: eustres a distres, přičemž distres je patogenní stres, „kdy prožíváme subjektivně negativně zabarvené napětí“, zatímco eustres je stres pozitivní „s příjemným emocionálním zabarvením, který vede ke zvyšování odolnosti a podporuje rozvoj osobnosti“. Zatímco vysoká míra distresu učební proces zhoršuje (někdy až inhibuje), neboť zhoršuje vybavování uložených poznatků a jejich správnou aplikaci, mírné úrovně stresu učební proces naopak podporují (Škoda a Doulík 2011, s. 25–26). Záměrné navozování stresu ve výuce však Škoda a Doulík 2011, s. 26 nedoporučují, neboť prožívání stresu je individuální, proto stejná situace může u jednoho žáka navodit žádoucí mírnou úroveň stresu, zato u žáka druhého může vyvolaná míra stresu přesáhnout vhodnou úroveň a vést tak ke zhoršení učebního procesu. Žádoucí míru napětí mohou přirozeným a přiměřeným způsobem navozovat prvky problémového a heuristického vyučování, žákovská tvůrčí činnost, vzájemná spolupráce žáků při řešení úkolů nebo naopak práce samostatná, a to za předpokladu, že úroveň a obtížnost zadávaných úkolů je přiměřená věku a intelektuálním možnostem skupiny. Škoda a Doulík 2011, s. 26 upozorňují, že „prostředí bez jakýchkoliv stresů (vezmeme-li v úvahu i eustres) se jeví jako emocionálně ploché, nudné, málo podnětné a procesy učení spíše zhoršuje. Emocionální vlivy během procesu učení mají přitom zcela zásadní význam pro subjektivní vyhodnocování důležitosti informací a pro jejich postupnou konsolidaci.“ I v tomto ohledu je tedy žádoucí rovnováha.

Poznatky nastíněné v této kapitole shrnují Škoda a Doulík 2011, s. 38–42 do následujících podmínek, při jejichž naplnění je proces učení efektivní<sup>78</sup>:

- 1) Jedinec by měl mít z procesu učení a objevování radost.

---

<sup>77</sup> Podrobnější analýzu procesu konsolidace informací nabízejí Škoda a Doulík (2011, s. 24).

<sup>78</sup> Autorka práce tyto body shrnuje pouze stručně: detaily ke každému bodu viz Škoda a Doulík 2011, s. 38–42.

- 2) Učební nároky by měly odpovídat svou náročností individuálním schopnostem učícího se jedince.
- 3) Učící se jedinec by měl zažívat v učebním procesu úspěch a být pravidelně chválen a odměňován.
- 4) Proces učení by měl mít heuristický a objevitelský charakter. Tento přístup sice není aplikovatelný univerzálně pro jakoukoli učební situaci a jakýkoli obsah v jakémkoli předmětu, ale pokud jej použít lze, je více než vhodné po něm sáhnout.
- 5) Žák by měl informace přijímat co nejvíce smysly.
- 6) Učení by mělo být spojeno s individuálním prožitkem.
- 7) Učení by nemělo být spojeno s nadměrným stresem.
- 8) Nově přijímané informace by měly vytvářet asociační vazby s poznatky, které mají žáci již osvojeny.
- 9) Učitelé by měli více pracovat s předchozími zkušenostmi žáků a jimi vytvořenými strukturami, aby se do nich mohly nové poznatky lépe asimilovat.
- 10) Pokud učitel řídí učební činnost stále jedním a tímtéž způsobem, nejenže se žáci velmi pravděpodobně začnou nudit, ale povede to především k různým výsledkům u různých žáků. Aby se naopak u různých žáků dosáhlo stejných výsledků, musí učitel disponovat širokým repertoárem metod a učebních strategií, aby vyšel vstříc různým učebním stylům, jež jeho svěřenci preferují. Konkrétní učitelovy volby jsou vždy podmíněny cíli výuky, obsahem, který je potřeba žákům předat, a konečně různými učebními styly žáků.
- 11) Učitelé by měli věnovat více pozornosti motivaci žáků i získání a udržení jejich pozornosti. Žáci jsou motivovanější nejen tehdy, když znají a chápou cíle výuky a vnitřně je akceptují, ale také když jsou do jejich volby aktivněji zapojeni. (Převzato a zpracováno z Škoda a Doulík 2011, s. 38–42.)

#### **2.2.2.6 Osvojování cizího jazyka**

Termín „osvojování“ bývá v literatuře chápán a používán různě. Jak upozorňuje Šebesta 2014, s. 58, někteří badatelé mluví o osvojování pouze v kontextu prvního, tedy mateřského jazyka. U jiných autorů se můžeme setkat se striktním rozlišováním mezi „osvojováním“ a „učením“ cizího jazyka, kdy „osvojování“ se chápe jako „nevědomé zažívání gramatických zásad určitého jazyka, které nastává při konfrontaci se srozumitelnými jazykovými vstupy, kdy se

uživatel soustřeďuje na význam sdělení, obvykle v prostředí druhého jazyka<sup>79</sup>, zatímco „učení“ označuje „vědomý proces studia pravidel nějakého jazyka s cílenou jazykovou produkcí, jak to známe z výuky cizích jazyků na školách“ (Šebesta 2014, s. 58). Často však dochází k synonymnímu užívání obou termínů (Šebesta 2014, s. 58). Protože se tato práce zaměřuje výhradně na cílenou výuku jazyků ve školním prostředí, tudíž nepotřebuje rozlišovat mezi „osvojováním“ a „učením“ tak, jak jsou výše nadefinovány, budou oba termíny v této práci používány synonymně.<sup>80</sup>

Pro potřeby této práce bude dále rozlišováno mezi latinou (tedy jazykem klasickým, mrtvým) a tzv. moderními jazyky (tedy jazyky živými – v českém prostředí jsou to nejčastěji angličtina, němčina, francouzština, španělština nebo ruština), u nichž autorka implikuje, že jsou vyučovány přímými metodami. Užívání přímých metod je totiž v souladu nejen se soudobým přístupem k výuce moderních jazyků, ale také s kurikulárním dokumentem RVP G, který vychází mj. ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. U latiny se autorka zaměřuje na benefity, které může volba gramaticko-překladové metody (viz kapitola 2.1.3.2) poskytnout výuce moderních jazyků vedené přímými metodami. Jak bude vidno z následujícího rozboru, gramaticko-překladová metoda často klade důraz na jiné aspekty než metody přímé, čímž se oba přístupy mohou podle autorky práce vhodně doplňovat.<sup>81</sup>

Lze definovat čtyři úrovně osvojení cizího jazyka (více informací viz např. Choděra 2013, s. 55), které jsou řazeny od nejnižší úrovně osvojení po nejvyšší: vědomosti, primární dovednosti, návky, sekundární dovednosti.

První stupeň (vědomosti) lze rozdělit na dva druhy: tzv. vědomosti „o“ jazyce a vědomosti „z“ jazyka. Vědomosti „o“ jazyce jsou explicitní, teoretické, vědomě osvojované, spočívající ve „zprostředkovaném spojení výrazu s významem s oporou o mateřský jazyk nebo o výklad spojený s překladem“ (Choděra 2013, s. 56) a jsou pouze předstupněm primárních dovedností. Dosažení primárních dovedností je dostačující pouze v situacích, kdy nezáleží na

---

<sup>79</sup> Stejně tak se lze setkat s širším a užším chápáním pojmu „druhý jazyk“: v širším pojetí jde o „jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk“; lze jej však používat i kontrastně s pojmem „cizí jazyk“, a tehdy se definuje jako jazyk, „který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejích obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti“ (Šebesta 2014, s. 26). V dané definici je termín „druhý jazyk“ chápán v užším smyslu.

<sup>80</sup> CEFR nastiňuje problematiku konkurence pojmů „osvojování“ a „učení“ stejným způsobem jako Šebesta 2014, s. 58 a apeluje na své uživatele následovně: „Je třeba, aby uživatelé Rámce zvážili, a pokud to je možné, vyjádřili, v jakém smyslu budou dané termíny používat, a aby se vyvarovali takového užití těchto termínů, které by bylo v rozporu s jejich současnou specifikací.“ (CEFR 2002, s. 141–142)

<sup>81</sup> Jak bylo ukázáno v kapitole 2.1.3, i latina může být vyučována přímými metodami; s tímto přístupem se lze setkat i v českém prostředí, nicméně z autorčiny zkušenosti zatím stále převládá gramaticko-překladová metoda – důvody jsou zmíněny v příslušné kapitole. Oficiální statistiky, které by vyčíslily, kolik učitelů v České republice učí latinu přímými a kolik nepřímými metodami, se autorce práce bohužel nepodařilo dohledat (a je otázkou, zda v tento moment vůbec existují...).

rychlosti reakce a tempu komunikace, např. při čtení (Choděra 2013, s. 56). Pokud však má být žák schopen v cizím jazyce komunikovat v reálném čase, musí jej ovládat na úrovni sekundárních dovedností.

Oproti tomu vědomosti „z“ jazyka jsou podvědomé, implicitní, praktické, spočívající v „přímém spojení výrazu s významem, označujícího s označovaným“ (Choděra 2013, s. 56) a jsou páteřním principem výuky moderních jazyků, neboť umožňují rychlejší postup k návykům, které lze definovat jednak jako neuvědomované, automatizované používání vědomostí „z“ jazyka a zároveň jako samotnou činnost vznikající z opakování (Choděra 2013, s. 57) (jinými slovy pokud žák např. slyší nebo vidí, že anglické sloveso *drive* je nepravidelné, protože forma minulého času zní *drove*, musí si používání minulé formy opakovaně procvičovat, aby opakováním vytvořil návyk). Sekundární dovednost pak tvoří nejvyšší stupeň osvojení jazyka: je to „způsobilost použít návyku i činnost sama“ zaměřená výhradně na obsah, nikoli na formu (Choděra 2013, s. 57) (žák se tedy v této fázi soustředí pouze na to, co chce sdělit a jaké komunikační prostředky vzhledem k situaci zvolit; nemusí proto přemýšlet, jak má znít správná forma minulého času v případě slovesa *drive* – formu *drove* volí automaticky, protože je tato znalost již osvojená a zautomatizovaná ve formě návyku).

Cílem výuky moderních jazyků<sup>82</sup> je především rozvoj komunikativní kompetence<sup>83</sup> v daném cizím jazyce (více viz např. Janíková a Michels-McGovern 2000, s. 19). Znalost jazyka se měří podle toho, jak dobře se jedinec dokáže v jazyce dorozumět, nikoli podle počtu gramatických struktur, jež ovládá (jak zdůrazňuje např. Brinitzer 2016, s. 9). Primární cíl je cíl jazykový, ostatní cíle (vzdělávací a výchovné), ač také obligatorní, jsou pouze doprovodné (více viz např. Choděra 2013, s. 74).

Jazykové vyučování je specifické svým zaměřením na tzv. verbální učení (více viz kapitola 2.2.1.3). Jak podotýká Podrápská 2011, s. 161, jedná se zde o tzv. znalosti schopné aplikace, které nelze žákovi předat, aniž by s nimi učinil osobní zkušenost: „bez osobní zkušenosti je lze výhradně zprostředkovat, proces jejich interiorizace bývá však v takovém případě dlouhý a ne zcela úspěšný“. Metody aktivního učení proto v jazykové výuce nacházejí hojně uplatnění, neboť bez žakovy vlastní aktivity nelze cíle cizojazyčné výuky uspokojivě naplnit.

Jazykové cíle žáka rozvíjejí ve čtyřech hlavních oblastech, jež bývají nazývány řečové dovednosti, což jsou poslech, čtení, psaní a mluvení, z toho poslech a čtení bývají souhrnně

---

<sup>82</sup> Pro účely této kapitoly jsou cíle cizojazyčné výuky pouze stručně nastíněny, neboť detailním rozbořením cílů se zabývá kapitola 2.2.1, především pak podkapitola 2.2.1.3.

<sup>83</sup> Více k pojmu kompetence viz kapitola 2.2.1.4.

nazývány znalostmi receptivními a psaní s mluvením znalostmi produktivními.<sup>84</sup> Středoškolská výuka moderních jazyků, na niž se tato práce zaměřuje, směřuje k žákovi rozvoji ve všech čtyřech oblastech, neboť tak je nastavena skrze RVP G.<sup>85</sup> Mimo středoškolské prostředí se pak můžeme setkat s různými druhy kurzů, z nichž některé se mohou specializovat jen na vybrané řečové dovednosti (např. v univerzitním prostředí se lze setkat s kurzy zaměřenými na čtení akademických textů v daném cizím jazyce, jazykové školy zase mohou nabízet kurzy se zaměřením na konverzaci apod.).

Choděra 2013, s. 121–122 uvádí celkem osm zásad, na nichž soudobá výuka moderních jazyků stojí. Jsou to:

- 1) zásada respektování mateřského jazyka;
- 2) zásada orálního základu;
- 3) zásada řečové praxe před jazykovou teorií;
- 4) zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti;
- 5) zásada rozvoje řečových návyků;
- 6) priority zvukové názornosti před zrakovou;
- 7) zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt;
- 8) zásada komplexnosti.

Protože cílem této práce je ukázat, v jakých konkrétních oblastech může výuka latiny podpořit výuku jazyků moderních, budou dané zásady v této kapitole dále rozpracovány (podle Choděry 2013, s. 122–134) právě s ohledem na oblasti, které výuka latina pomáhá efektivně rozvíjet. Přesný obsah jednotlivých oblastí pak bude specifikován v kapitole 3.1.

- 1) Zásada respektování mateřského jazyka: cizí jazyk bude vždy osvojován na pozadí jazyka mateřského, proto je nutné učení řídit a plánovat tak, aby byla mateřština využita tam, kde se s cizím jazykem shoduje, a naopak potlačena tam, kde vykazuje odlišnosti. Tento jev není totožný s pozitivním transferem, neboť pozitivní transfer představuje psycholingvistickou kategorii, nikoli lingvodidaktickou.<sup>86</sup> Choděra upozorňuje, že není ani totožný s permanentním porovnáváním mateřského jazyka s cizím, který je charakteristický pro nepřímé metody (např. gramaticko-

---

<sup>84</sup> Řečové dovednosti lze v literatuře najít i pod názvem komunikační činnosti, angl. *language skills* – více informací viz např. Šebesta 2014, s. 71. Podrobnou klasifikaci jednotlivých řečových dovedností a jejich charakteristiky lze najít např. zde: Choděra (2013, s. 76–81), Brintizer (2016, s. 12–59).

<sup>85</sup> Viz RVP G 2007, s. 16–21.

<sup>86</sup> Transfer označuje „přenos určitých prvků z jednoho [jazykového] systému do druhého“ (Mertins (roz. Schmiedtová) 2017). Pozitivní transfer označuje takové jazykové prvky, jejichž přenos z jednoho jazyka do druhého proces osvojování cizího jazyka usnadňuje. Naopak negativní transfer proces osvojování zhoršuje, neboť dochází k přenosu vzájemně si neodpovídajících prvků, jenž může vyústit např. v používání nesprávných konstrukcí v osvojovaném jazyce (tzv. interference) (Mertins (roz. Schmiedtová) 2017).

překladovou) (Choděra 2013, s. 122). Pokud je nicméně pro výuku latiny zvolena právě nepřímá gramaticko-překladová metoda, jež srovnávání mateřštiny a vyučovaného cizího jazyka podporuje, může žáky obohatit o postupy a návyky, které pak budou moci využít i ve výuce moderních jazyků. Pokud je např. určitý gramatický jev (společný pro latinu i osvojovaný moderní jazyk) rozebrán a vysvětlen ve výuce latiny a dán do kontrastu s mateřštinou, dosáhne se tak lepšího pochopení i v jazyce moderním. Zároveň si žák z výuky latiny osvojí zvyk vzájemného srovnávání jazykových systémů, a proto je vyšší pravděpodobnost, že pro něj výhodné podobnosti mezi mateřským a cizím jazykem bude do budoucna identifikovat sám i bez učitelova explicitního upozornění, což mj. podporuje i žákovu učební autonomii (jeden z hlavních cílů středoškolské výuky podle RVP G<sup>87</sup>).

- 2) Zásada orálního základu: „návěst v cizím jazyce má probíhat na orálním základě“ (Choděra 2013, s. 125), jinými slovy žák by měl v jazykovém kurzu co nejvíce mluvit, i když je dominantním cílem kurzu poslech nebo čtení s porozuměním. Z hlediska obecné didaktiky podporuje tento postulát i Krengel 2015, s. 126, který upozorňuje, že utřídění a upevnění znalostí pomáhá jejich hlasitá verbalizace, navíc pro uložení do dlouhodobé paměti je potřeba informaci zhruba šestkrát zopakovat (Krengel 2015, s. 186). Výuka latiny sice přímo nemůže nijak podpořit ani ovlivnit míru studentovy aktivní komunikace v hodině moderního cizího jazyka, ale může tuto zásadu využít pro vlastní výuku v tom smyslu, že i v hodinách latiny budou mít žáci možnost o dané látce spolu aktivně komunikovat (i když to bude při volbě gramaticko-překladové metody v jejich mateřštině, nikoli v latině), čemuž lze napomoci volbou vhodných organizačních forem a metod výuky (více viz kapitola 2.2.2.3).
- 3) Zásada řečové praxe před jazykovou teorií: žáci mají moderní jazyk především používat, ne jej teoreticky popisovat a interpretovat, neboť hlavním cílem moderního jazyka je budovat řečovou dovednost, tedy řečové návyky (Choděra 2013, s. 126). Z toho logicky vyplývá značné omezení prostoru pro jazykovou teorii, která musí ustoupit hlavnímu cíli: řečové praxi. Nepřímé metody, mezi něž gramaticko-překladová metoda patří, naopak jazykovou teorii preferují a věnují jí více prostoru, díky čemuž mohou žákům doplnit ty jazykově-teoretické znalosti, na něž v hodině moderního jazyka není prostor. Pokud latinář žákům zároveň ukáže

---

<sup>87</sup> Viz klíčové kompetence – kompetence k učení (RVP G 2007, s. 9).



praktické využití těchto teoretických znalostí, tedy jak je mohou aplikovat v moderním jazyce, aby celé problematice lépe porozuměli, může tak zároveň výrazně zvýšit jejich motivaci pro latinu a v neposlední řadě přispět i k docenění jejího smyslu v současném světě.<sup>88</sup> Tento systematický základ ocení především žáci preferující sekvenční učební styl.<sup>89</sup>

- 4) Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti: výuka moderních jazyků podporuje získávání vědomostí přímo „z“ jazyka a tvoří hlavní fokus učebního procesu, zatímco vědomosti „o“ jazyce jsou získávány pouze okazionalmente, když je to nezbytné, nicméně z hlediska celkového podílu na výuce je takový druh znalostí v menšině. Příležitost pro jeho navýšení poskytuje výuka latiny gramaticko-překládovou metodou, při níž je zdůrazněn nejen univerzální charakter aplikovatelnosti teoretických poznatků, ale je také ukázáno, jak vědomosti „o“ jazyce získané v latině lze používat i v jazyce moderním. Tím se opět rozšiřuje žákovo porozumění fungování nejen latinského jazykového systému a jazykového systému obecně, ale také systému vyučovaného moderního jazyka.
- 5) Zásada rozvoje řečových návyků: cizojazyčná výuka má pokaždé směřovat k tvoření řečových návyků, které budou utvářet sekundární dovednosti.
- 6) Zásada priority zvukové názornosti před zrakovou: jazyk by měl být vnímán především zvukově ve formě korespondující s normou a územ. Názornost vizuální je nicméně také významná, neboť může žákům velice pomáhat, a právě ona může být podpořena ve výuce latiny, kde je pro ni vzhledem k primárnímu zaměření na text mnohem více prostoru (jedná se např. o znalost, jak se v moderním jazyce píše slova převzatá z latiny – podrobněji viz kapitola 3.1.2.1).
- 7) Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt (lingvorealie, realie): při výuce cizího jazyka je třeba věnovat pozornost také sociokulturnímu prostředí, z něhož daná řeč vyšla (a vychází) a jehož stav odráží. Na stranu druhou nelze tento druh znalostí při výuce moderního jazyka stavět nad budování komunikativní kompetence, která je pro cizojazyčnou výuku vedenou přímými metodami vždy nejvyšší prioritou. I v tomto ohledu může být výuka latiny moderním jazykům výraznou oporou, neboť vzhledem ke své pozici média zprostředkovávajícího kontakt s antickou civilizací (jež je matkou moderní evropské vzdělanosti) pomáhá

---

<sup>88</sup> Více k roli a fungování motivace v učebním procesu viz kapitola 2.2.2.5.

<sup>89</sup> Více k učebním stylům a jejich klasifikaci viz kapitola 2.2.2.4.

pochopit kořeny a hlubší kontexty současného světa (a zároveň hlouběji porozumět podobě daného moderního jazyka).

- 8) Zásada komplexnosti: v rámci této zásady jsou definovány faktory řízeného učení, jež by měla cizojazyčná výuka zahrnovat, aby bylo dosaženo vyvážené komplexnosti a proces osvojení cizího jazyka byl co nejefektivnější. Zároveň je zapotřebí si uvědomit, že i v případě dosažení vyvážené komplexnosti budou některé faktory ve výuce zdůrazněny více oproti jiným (např. vždy bude preferován orální faktor v porovnání s jinými). Dále se také zmiňované faktory navzájem podmiňují a posilují (např. nácvik lexika je podmínkou gramatického nácviku). Kompletní seznam celé série celkem 14 faktorů řízeného učení poskytuje Choděra 2013, s. 131 – vzhledem k fokusu práce se autorka v kapitole 3.1 prakticky zaměřuje pouze na ty, které může výuka latiny pomoci rozvíjet.

### 2.2.2.7 Jazykový transfer

S termínem transfer je možné se setkat jednak v obecném významu přenosu dříve získaných znalostí a schopností do nového kontextu a jejich následné aplikaci v dané oblasti (Leonard a Nowacek 2016, s. 259) (žák se např. naučí ve škole v matematice sčítat a odčítat a tuto schopnost pak aplikuje v běžném životě, např. pokud si chce ověřit, že mu pokladní v obchodě vrátila správnou sumu peněz), anebo v oblasti aplikované lingvistiky, v níž označuje přenos prvků z mateřského jazyka (L1) do osvojovaného jazyka (L2) (Ionin a Zubizarreta 2010, s. 283). Nejčastěji je zmiňován směr z L1 do L2, nicméně je doložen i vliv L2 na L1 (Jarvis a Odlin 2000, s. 538), jeho účinky však nejsou tak výrazné (a také tak hojně zkoumané) jako vliv L1 na L2.

Rozlišují se pozitivní a negativní transfer, jež jsou vůči sobě v komplementárním postavení (Choděra 2013, s. 50), neboť pozitivní transfer představuje prvky, jejichž přenesení do osvojovaného jazyka je funkční, neboť daná struktura funguje v obou jazycích stejně, zatímco negativní transfer (také nazývaný interference) představuje rušivý element, protože přenesená struktura v osvojovaném jazyce funkční není (Choděra 2013, s. 49–50; Jarvis a Odlin 2000, s. 537; Ionin a Zubizarreta 2010, s. 283). Vedle pojmu transfer (jenž je označován stejným termínem i v anglickém jazykovém prostředí) se můžeme setkat s termínem *cross-linguistic influence*,<sup>90</sup> který někteří badatelé preferují kvůli tomu, že mají pojem transfer

---

<sup>90</sup> Anglický termín *cross-linguistic influence* by bylo možné do češtiny přeložit jako „mezijazykový vliv“, nicméně autorce není známo, že by byl tento termín (či podobně znějící překlad) v češtině užíván, neboť v česky psané literatuře na dané téma se setkala pouze s termínem transfer.

asociovaný převážně s jeho negativními dopady, tedy interferencí. Protože v česky psané literatuře na dané téma se autorka dosud setkala pouze s termínem transfer, bude jej v této práci užívat a zároveň rozlišovat mezi transferem pozitivním a negativním (interferencí),<sup>91</sup> přičemž hlavním cílem této práce je využít benefitů, které nabízí právě pozitivní transfer.

Jak již bylo zmíněno výše, pozitivní transfer se může odehrávat na několika úrovních – jednak na úrovni metalingvistického uvědomění (angl. *metalinguistic awareness*),<sup>92</sup> jednak na jednotlivých jazykových rovinách, a to rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Všechny tyto oblasti se na základě výzkumů<sup>93</sup> ukazují být náchylné k transferu (Ionin a Zubizarreta 2010, s. 283–284). Jednou z hlavních výhod tohoto procesu je zvýšení porozumění, a to jak psanému textu, tak mluvenému slovu (Jarvis a Odlin 2000, s. 539). Pro přehlednost budou tyto kategorie dále rozpracovány zvlášť, což však nevyklučuje jejich vzájemné působení a provázanost.

Jednou z oblastí, jíž se badatelé na poli jazykového transferu zabývají, je gramotnost (angl. *literacy*), respektive jaké prvky (angl. *literacy processes*) se podílejí na schopnosti číst a psát a zda je možné tyto prvky, pokud už jsou osvojeny v L1, přenést do L2. Z těchto prvků lze jmenovat např. fonologické uvědomění<sup>94</sup> (angl. *phonological awareness*) či syntaktické povědomí<sup>95</sup> (angl. *syntactic awareness*). Studie naznačují, že tyto metalingvistické prvky přenositelné jsou, tudíž lze jejich přenos v pedagogické praxi očekávat<sup>96</sup> (Durgunoğlu 2002, s. 189) i podporovat.

Zatímco důležitostí fonologického uvědomění se badatelé zabývají již od 80. let 20. století, jak poukazují např. Bílková et al. 2020, s. 9 z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

---

<sup>91</sup> V odborné literatuře se lze setkat i s jemnějším dělením transferu, konkrétně transferu negativního, a to např. na proaktivní transfer, „kdy dříve osvojené jevy ovlivňují jevy osvojované nově“, vs. retroaktivní transfer, „kdy nově osvojované jevy ‚vytlačují‘ z vědomí jevy osvojené dříve“ (Choděra 2013, s. 50). Tento jev zmiňují také např. Jarvis a Odlin 2000, s. 537. Další typy dělení nabízí např. Choděra 2013, s. 50.

<sup>92</sup> Tento termín užívá ve své anglicky psané práci Durgunoğlu 2002, lze se však setkat i s termínem lingvistické uvědomění (angl. *linguistic awareness*), který užívají ve své práci např. Bílková et al. 2020.

<sup>93</sup> Výčet těchto výzkumů/studií a detaily k nim viz Ionin a Zubizarreta 2010, s. 283–285.

<sup>94</sup> Český termín převzat z Bittnerová 2012, s. 18. „Fonologické uvědomění je všeobecně charakterizováno jako schopnost explicitně (jasně a zřetelně) si uvědomit zvukovou strukturu slov“ (Jošt 2011, s. 48). Více informací viz kapitoly 2.2.2.7 a 3.1.5.

<sup>95</sup> Český termín převzat z Štěpáník a Slavík 2017, s. 65 (autorka práce si je vědoma odlišného překladu slova *awareness* v porovnání s předchozím termínem, protože však není autorkou daného překladu a pouze adoptuje termíny objevující se v českých odborných pracích, nemůže daný nesoulad odstranit). Syntaktické povědomí se podílí na schopnosti dekodovat jednotlivá slova v proudu řeči, čímž ovlivňuje schopnost porozumění skrz poslech, ale zároveň umožňuje i vlastní kontrolu procesu správného čtení a porozumění při čtení textu (Durgunoğlu 2002, s. 195 citující Tunmer 1990). Více informací viz kapitoly 2.2.2.7 a 3.1.3.3.1.

<sup>96</sup> Durgunoğlu 2002, s. 189 se ve své práci zaměřuje na žáky mající problém se čtením v L2 a zkoumá, zda žák vykazuje přítomnost příslušných metalingvistických procesů podílejících se na gramotnosti či nikoli, aby rozlišil, zda jsou žákovy problémy způsobeny nedostatkem inputu v L2 (takový žák příslušné metalingvistické procesy uspokojivě vykazuje, neboť byly pomocí transferu přeneseny z L1 do L2), anebo speciálními potřebami, např. dyslexií (u takového žáka jsou dané metalingvistické procesy nějakým způsobem narušeny a k transferu z L1 do L2 tak nemohlo dojít).

v Českých Budějovicích, morfoložickému uvědomění<sup>97</sup> a jeho roli se začali více věnovat až v posledních dvou dekáдах 21. století, nicméně důležitost jeho vlivu na proces čtení je nepopíratelná. Bílková et al. 2020 ve svém výzkumu zjistili, že má vliv nejen na porozumění, ale také na rychlost a přesnost čtení. Studie ukazují, že ač se s jejím budováním začíná již od 1. třídy základní školy, „jeho celková vývojová trajektorie má mnohem delší rozpětí než ostatní komponenty lingvistického uvědomění“ (Bílková et al. 2020, s. 14). Jak je tedy vidno, jednotlivé prvky metalingvistického uvědomění lze budovat i na středoškolské úrovni.

Je také možno očekávat a podporovat přenos různých čtenářských strategií, protože jak vysvětluje Durgunoğlu 2002, s. 200, dobří čtenáři užívají při čtení množství strategií (např. tvoření hypotéz, objasňování významu jednotlivých slov, aplikace charakteristických rysů různých žánrů apod.), a protože tyto strategie jsou stejně jako výše zmíněné prvky metalingvistické, lze očekávat a podporovat jejich přenos mezi jazyky. Dobré čtenáře lze podpořit např. v oblasti porozumění neznámým slovům: dobrý čtenář si totiž vytváří (a následně na základě celkového významu textu ověřuje) hypotézy, co by neznámé slovo mohlo znamenat, a pro vytváření těchto hypotéz využívá mj. své znalosti dalších jazyků, neboť hledá příbuzná slova (kognáty, angl. *cognates*)<sup>98</sup> v jiných jazycích, u nichž význam zná (Durgunoğlu 2002, s. 200). Pokud např. žák rozumí významu latinského slova *eloquentia*, může jej použít pro pochopení anglického slova *eloquent*, s nímž se v textu setkává poprvé. Další příklady takové podpory nastiňuje kapitola 3.1.2.

Výhody přenosu metalingvistických prvků lze využít i v oblasti terminologické, neboť lze využít výhod sdíleného metajazyka.<sup>99</sup> Jak němčina, tak angličtina modelovaly svůj lingvistický popis podle vzoru klasických jazyků, především latiny (Baugh a Cable 2002, s. 258). Přestože latinský systém lingvistického popisu byl již před více než sto lety odborníky většinou odmítnut (podrobněji viz kapitola 3.1.4), nebyl dosud nalezen jiný, lepší systém. Z toho vyplývá, že lingvistická terminologie vycházející z tradičního modelu je stále užívána a její znalost je tak zapotřebí i dnes vzdor kritice, již je vystavena. Gramaticko-překladová metoda výuky latiny nejen představuje gramatické fenomény, jejichž znalost lze metalingvistickými procesy přenést z latiny do moderních jazyků obsahujících stejně fungující

---

<sup>97</sup> Morfoložické uvědomění je „schopnost uvědomovat si morfémičnou strukturu slov, identifikovat morfémy a manipulovat s nimi a klasifikovat slova dle jejich společného významu či dle jejich morfémičké struktury“ (Bílková et al. 2020, s. 12). Více informací viz kapitola 3.1.3.2.1.

<sup>98</sup> V této práci je termín kognát užíván v souladu s definicí slovníku Merriam-Webster, tedy „related by descent from the same ancestral language“, ve vztahu ke slovům a morfémům pak „related by derivation, borrowing, or descent“ (Merriam-Webster Dictionary [b.r.]), je tedy užíván v širším významu, neboť vedle slov majících společného jazykového předka zahrnuje i podobnost vzniklou derivací či výpůjčkou.

<sup>99</sup> Vzhledem k tématu práce je zmiňována a analyzována pouze terminologie lingvistická, nicméně terminologii vycházející z latiny nalezneme i v medicíně, biologii a dalších oborech.

gramatický prvek, ale předává žákům také schopnost tyto (nejen gramatické) prvky odborně a zároveň univerzálně pojmenovat, což jim nejen výrazně usnadňuje učení se dalším jazykům, jež tuto terminologii také používají (kterých je v evropském prostoru většina), ale dává jim to též schopnost o jazyce diskutovat a teoreticky jej popisovat a reflektovat (tuto schopnost využijí mj. i v hodinách českého jazyka). Více k tomuto tématu v kapitole 3.1.4.

„Fonologické uvědomění je všeobecně charakterizováno jako schopnost explicitně (jasně a zřetelně) si uvědomit zvukovou strukturu slov“ (Jošt 2011, s. 48). Různé výzkumy<sup>100</sup> prokázaly, že fonologické uvědomění vysoce koreluje se schopností identifikovat jednotlivá slova (angl. *word recognition*) a správně je hláskovat (či zapsat) (angl. *spelling*) (viz např. Durgunoğlu 2002, s. 192). Rozvinuté fonologické uvědomění patří k přenositelným prvkům neboli prvkům podléhajícím jazykovému transferu, proto jej lze využít v posilování mezijazykových vazeb. Pokud mají žáci dobrou úroveň fonologického uvědomění v řeči, již dobře ovládají, je velká pravděpodobnost, že jeho rozvoj v L2 bude snazší (Durgunoğlu 2002, s. 194). Této souvislosti lze využít nejen na úrovni L1 a L2, ale také napříč dalšími osvojovanými jazyky (Durgunoğlu 2002, s. 189). Pokud si žáci ve škole osvojí středoevropskou výslovnost latiny, budou chápat, kdy se v latinských slovech čte skupina *-ti-* jako [ci]. Tuto znalost pak budou moci přenést do němčiny, kde ji aplikují na výslovnost slov převzatých z latiny. Ne všechna z dotčených slov přišla do němčiny přímo z latiny, některá se do ní dostala přes francouzštinu, což však našemu účelu nevádí, neboť jejich výslovnost zachovává pravidla středoevropské latinské výslovnosti; jedná se např. o slova *Reaktion*, *Redaktion*, *Operation*, *Generation* ad. Více k této problematice v kapitole 3.1.2.2.

Daného fenoménu lze využít nejen v oblasti výslovnosti němčiny, ale také ve správném anglickém hláskování převzatých slov (angl. *spelling*). Anglický pravopis totiž odráží původní podobu převzatého slova, jež je často zcela odlišná od jeho výslovnosti. Pokud žák etymologii daného slova zná, respektive zná u slova převzatého z latiny (u většiny slov nehraje roli, zda přišla do angličtiny přímo z latiny, nebo přes francouzštinu) jeho původní zvukovou podobu, která velmi úzce koreluje s jeho podobou grafickou (při znalosti pravidel výslovnosti latiny je schopen případné odlišnosti mezi zvukovou a grafickou podobou reflektovat a zdůvodnit, jako např. ve výše zmíněném případě hláskové skupiny *-ti-*), je schopen dané domény pomocí pozitivního transferu propojit a velký rozdíl mezi anglickou zvukovou podobou slova a jeho zápisem úspěšně překlenout (např. lat. *auxilium* – angl. *auxiliary*, [ɔ:g'zɪliəri]). Více k této problematice v kapitole 3.1.2.1.

---

<sup>100</sup> Výčet příslušných výzkumů viz Durgunoğlu 2002, s. 192–194. Tyto závěry v českém prostředí zmiňují např. Bílková et al. 2020.

Transfer lze pozorovat i na úrovni morfolgie. I při učení se nových slov jsou aplikována pravidla, proto lze za slova považovat nejen lexikální jednotky typu *strom*, *auto* apod., ale také produktivní morfolgické afixy (tedy jednotky, které tradičně nejsou definovány jako slova; v angličtině by se mohlo jednat např. o záporný prefix *in-* či *un-*) a idiomy. Znalost významu afixů vycházejících z latiny může žákům výrazně usnadnit porozumění slovům v moderních jazycích, jež tyto afixy obsahují. Dr. Deborah Berrill z Trentské univerzity (*Trent University*) tento přístup doporučuje aplikovat již od prvních ročníků školní docházky a upozorňovat anglicky mluvící děti na strukturu slov, s nimiž se nově setkávají (jako příklady uvádí slova typu *recycle*, *useful* atd.), a barevně v nich odlišovat jednotlivé části – prefixy je možné značit např. zeleně, kořen slova černě a sufix červeně<sup>101</sup>; podstatné je, aby byly jednotlivé části jasně rozeznatelné. Je totiž dokázáno, že se tak zlepšuje čtenářská gramotnost, což potvrzuje v českém prostředí práce Bílkové et al. 2020. Práce Jarvis a Odlina 2000 přenosy v oblasti morfolgie potvrzuje, a to jak na úrovni odvozování slov, tak flexe. V případě odvozování slov lze využívat mezijazykového srovnání jak v oblasti sémantiky (např. prefix *in-* značící zápor v lat. slově *indefinitus* a odpovídající význam daného prefixu i v angl. slovech typu *indefinite*, *incomplete*, *insignificant* apod.), tak fonologie (viz výše zmíněný příklad fonologického srovnání vázaného latinského morfému *-tion* a jeho praktické využití v němčině) (Jarvis a Odlin 2000, s. 538).<sup>102</sup>

Mezi přenositelné metalingvistické schopnosti patří i syntaktické povědomí, jež se podílí na schopnosti dekodovat jednotlivá slova v proudu řeči, čímž ovlivňuje schopnost porozumění skrz poslech,<sup>103</sup> ale zároveň umožňuje i vlastní kontrolu procesu správného čtení a porozumění při čtení textu. Pokud např. čtenář při čtení zamění slovo *stares* (angl. upřeně se dívá) za *stars* (angl. hvězdy) ve větě „*The cat stares at the mouse*“ (angl. Kočka se upřeně dívá na myš), je to právě jeho syntaktické povědomí, jež ho na tuto chybu upozorní, neboť čtenář ví, že má na daném místě v textu očekávat určité sloveso, nikoli substantivum (Durgunoğlu 2002, s. 195). Syntaktické uvědomění však vykazuje i další vliv na čtení, neboť čtenáři umožňuje využít větný kontext, aby zvýšil možnost porozumění neznámému slovu (Durgunoğlu 2002, s. 195). Při výuce latiny gramaticko-překladovou metodou jsou právě větná syntax, analýza větných členů ad. jedněmi z hlavních témat výuky, čímž může výuka latiny výrazně podpořit zlepšení syntaktického uvědomění, které, jak je zřejmé z výše uvedených informací, hraje

---

<sup>101</sup> Označování prefixů zelenou barvou a sufixů červenou barvou odpovídá symbolice barev na semaforu, tj. zelená = jdi (slovo pokračuje dál), červená = stůj (slovo končí).

<sup>102</sup> Autoři Jarvis a Odlin ilustrují svá tvrzení na srovnání příkladů převzatých z estonštiny a finštiny. Vzhledem k tématu této práce nahrazuje autorka jejich příklady výskytu obdobných fenoménů v latině, němčině a angličtině.

<sup>103</sup> Durgunoğlu 2002, s. 195 citující Tunmer 1990.

neoddiskutovatelnou roli v procesu porozumění cizímu jazyku, a to jak na úrovni poslechu, tak na úrovni čtení. Posilována však je celá morfologicko-syntaktická jazyková rovina (jak je zřejmé již z názvu roviny, morfologie a syntax vystupují v úzké interakci). Pokud má žák úspěšně z latiny překládat, musí ovládat nejen morfologické koncovky z hlediska jejich podoby (tedy vědět, že např. *-am* je u substantiv a adjektiv koncovkou akuz. sg.), ale musí též hlouběji chápat role a významy pádů, aby byl schopen na základě kontextu správně interpretovat (nejen) víceznačné obraty typu *timor populī*, při nichž bez kontextu není jasné, zda jde o „strach z lidu“ (genitiv objektový) či o „strach lidu“ (genitiv subjektový). Tyto znalosti pak mají díky transferu šanci zkvalitnit i jeho chápání strukturních prvků moderních jazyků. V němčině se zpřesní žákovo užívání pádů, neboť hlouběji rozumí rozdílným funkcím jednotlivých pádů (např. že jedna z funkcí dativu je vyjádření příjemce) a v angličtině zase lépe pochopí distribuci předložek (např. ablativ v roli vyjádření prostředku v latině funkčně koresponduje s užitím předložek *by*, příp. *through* v angličtině). Více k tématu viz kapitoly 3.1.2 a 3.1.3.

## 3. Latina ve vztahu k výuce moderních cizích jazyků

### 3.1 Teoretická část

#### 3.1.1 Úvod

Téma následující kapitoly tvoří obsah výuky. Zatímco kapitoly předchozí se věnovaly stanovování cílů a volbě metod, v této kapitole budou vybrány takové části výukového obsahu, jež se objevují jak v kurikulu jazyka klasického (latina), tak v kurikulech obou moderních jazyků (angličtina, němčina), ovšem v moderních jazycích na ně buď z různých důvodů není dostatek prostoru, anebo jsou ve výuce latiny nahlíženy z trochu jiného úhlu pohledu a přidávají tak cenné poznatky či kompetence, které může žák prakticky využít i pro jazyk moderní.

Při identifikaci jednotlivých témat přihlížela autorka k jazykovým úrovním, které jsou stanoveny RVP G – pro němčinu je to úroveň B1, pro angličtinu pak B2.<sup>104</sup> Latině není v rámci dodatku přiřazena úroveň podle CEFR – obsah je definován především gramatickými tématy, která má žák ovládnout. Jde jak o témata morfologická, tak syntaktická.<sup>105</sup> Vedle oficiálních kurikulárních dokumentů čerpala autorka při výběru i z odborné literatury a také z didaktické praxe, a to nejen z té vlastní, ale také z postřehů dalších svých kolegů jazykářů; snaží se o volbu jednak takových oblastí, které žákům v moderním jazyce většinou činí potíže a často v nich chybují, a jednak témat, jež naopak mohou žákům usnadnit práci do budoucna a pomoci jim nová slovíčka či gramatiku lépe pochopit. Autorka se také snaží vybírat taková témata, která mohou přispět ke zvýšení obecného lingvistického povědomí žáků a učít je o jazyce hlouběji přemýšlet a která mají zároveň potenciál pěstovat a zlepšovat jejich dovednosti (např. čtenářskou gramotnost, práci se slovníkem apod.).

Jednotlivá témata jsou rozdělena do několika základních kategorií podle toho, jaký je jejich hlavní fokus, a to na oblast slovní zásoby, gramatiky, lingvistické terminologie a nakonec na oblast dalších kompetencí. Kapitola o slovní zásobě nabízí jak diachronní náhled na problematiku (tj. jakou roli hrála latina ve vývoji daného jazyka), tak synchronní perspektivu. V oblasti gramatiky je hlavní zaměření synchronní – po vysvětlení smyslu výuky gramatiky je kapitola rozdělena na morfologickou část a část syntaktickou. V kapitole věnované terminologii je nastíněna užitečnost užívání latinské lingvistické terminologie a kapitola nazvaná Další kompetence analyzuje, jak může latina konkrétně pomoci nejen při budování žakovské čtenářské gramotnosti, ale také v oblasti práce se slovníkem či intertextuality.

---

<sup>104</sup> Podrobněji je obsah určen RVP G Cizí jazyk (angličtina) a Další cizí jazyk (němčina), lze se orientovat i podle CEFR.

<sup>105</sup> Přesný rozpis témat viz příslušný dodatek k RVP G.



Seznam nabídnutých témat jistě není vyčerpávající – autorka byla omezena jednak délkou své praxe, jednak omezeným rozsahem této práce a v neposlední řadě také kurikulárními dokumenty, jejichž maximální požadovaná úroveň je B2. Pokud bychom přihlíželi i k úrovním C1 a C2, jistě by vyvstaly další relevantní body, které by žákům mohly při osvojování daného obsahu pomoci.

### 3.1.2 Slovní zásoba

#### 3.1.2.1 Angličtina

Již Herbert T. Archibald ve své práci z roku 1914 konstatoval, že spojitost mezi angličtinou a latinou nebývá v pedagogické praxi dostatečně využívána, tedy že anglická slovní zásoba nebývá dostatečně propojována se svými latinskými předobrazy (Archibald 1914, s. 265). Je známým faktem, že slovní zásoba současné angličtiny je z více než 60 % tvořena slovy románského původu (Baugh a Cable 2002, s. 49; Cressman 1926, s. 671), takže angličtina a latina jsou si ve výsledku podobné stejně jako např. angličtina a němčina, které spojuje společný germánský původ, jenž byl však v angličtině částečně potlačen románskou složkou (Baugh a Cable 2002, s. 49).<sup>106</sup> Cílem této kapitoly je ukázat širší vlivu, kterou latina na angličtinu v jejím vývoji měla, a společné rysy, jež tímto ovlivňováním vznikly a jež lze ve výuce prakticky využít. Podrobnější analýzu vzájemného ovlivňování latiny a angličtiny nabízí např. Baugh a Cable 2002, Jespersen 1946, Cser 2001 či Cressman 1926. Některé další zdroje k tomuto tématu budou zmíněny i v dalších kapitolách.

Latina a její vlivy provázely angličtinu od počátku jejího vzniku, už jen proto, že před příchodem Anglosasů na britské ostrovy se zde čtyři století mluvilo latinsky (Baugh a Cable 2002, s. 39). Podle Jespersena 1946, s. 115 přicházely latinské výpůjčky do anglické slovní zásoby prakticky neustále. Rozdělují se do dvou kategorií, konkrétně na tzv. *derivatives* (slova odvozená)<sup>107</sup> a *direct borrowings* (přímé výpůjčky), tedy slova přenesená do angličtiny bez jakékoli změny – některá z těchto slov si dokonce ponechala svoji latinskou flexi, např. *maximum, orator, neuter, veto, habitat* ad.

Podle Cressmana 1926, s. 671–672 lze identifikovat čtyři hlavní období, z nichž pochází větší počet slov latinského původu v angličtině. Prvním z nich je období, kdy byla Británie pod

---

<sup>106</sup> Podobnosti mezi angličtinou a němčinou bývají v současné výuce němčiny poměrně hojně využívány. Např. příručka pro učitele poskytující doplňkové materiály do výuky *Deutsch ist easy!* (Kursiša a Neuner 2006) od nakladatelství Hueber je na těchto paralelách postavena, nicméně i běžné učebnice začleňují do svých cvičení mezijazykové vztahy, např. pracovní sešity k sérii učebnic *Momente* nakladatelství Hueber.

<sup>107</sup> Cressman 1926, s. 675 tyto výpůjčky dále dělí na dvě kategorie podle toho, zda byly vzaty přímo od Římanů a nesou i dnes stejný význam jako v době, kdy byly přejímány, anebo zda označují vynálezy nové, jež Římané znát nemohli, např. *submarine* (ponorka).

přímým římským vlivem, tedy zhruba mezi rokem 55 př. n. l., kdy o Británii dostáváme první zmínku od Caesara, a rokem 410 n. l. Toto období zanechalo své stopy na místním jazyce a lze je pozorovat dodnes ve slovech jako *wall* (lat. *vallum*), *mile* (lat. *mille*) a v místních názvech jako Leicester, Lancaster či Winchester (všechny obsahující lat. slovo *castra*), Stratford (lat. *strata*), Portsmouth (lat. *portus*) či Lincoln (lat. *colonia*).<sup>108</sup>

Klíčovou událostí podmiňující počátek dalšího výraznějšího období přejímek z latiny je christianizace Anglie Augustinem z Canterbury (nazývaným také Apoštol Angličanů, angl. *the Apostle to the English*) na konci 6. století n. l. Přejatá slova, z nichž lze jmenovat např. *bishop* (lat. *episcopus*) či *priest* (lat. *presbyter*),<sup>109</sup> se však svou podstatou neomezují pouze na náboženský kontext, ale najdeme mezi nimi i různé produkty užívané v běžném životě, např. *candle* (lat. *candela*) či *table* (lat. *tabula*) (Cressman 1926, s. 672).

Dalším zlomovým okamžikem nejen v dějinách jazyka bylo dobytí Anglie Normany roku 1066. Normané, de facto Francouzi, tj. lidé mluvící románským jazykem, tvořili po několik století v Anglii vládnoucí vrstvu, a tak není překvapením, že obohatili slovní zásobu v oblastech souvisejících s válkou, feudalismem, právem, církví či v oblasti správy. Důsledky byly dvojí: některá dosud užívaná anglosaská slova byla tímto z jazyka vytlačena, některá naopak zůstala zachována, a umožnila tak mluvčím volbu mezi anglosaským a románským slovem, čehož hojně využívali autoři poezie i prózy (Cressman 1926, s. 672–673). Právě v této fázi (tzv. *Middle English*) se angličtina jako jazyk nejvíce proměnila, neboť se z původně flektivního jazyka stala jazykem analytickým, navíc bylo mnoho staroanglických slov nahrazeno slovy románského původu (převzatými z latiny či francouzštiny). Zatímco jazyk počátku období *Middle English* je (mj. právě díky přítomnosti flektivních rysů) současnému mluvčímu angličtiny prakticky nesrozumitelný, angličtina konce období *Middle English* (postrádající flektivní rysy) je mluvčímu angličtiny srozumitelná bez větších obtíží (Baugh a Cable 2002, s. 146).

Podle Cressmana 1926, s. 673 je posledním, čtvrtým obdobím období renesance, jehož vliv přetrvává dodnes, jelikož nové objevy a myšlenky vyžadovaly nová pojmenování a latina byla jedním z nejdůležitějších zdrojů těchto pojmenování. Jespersen ve své klasifikaci období, která jsou nejvýznamnější pro průnik latinské slovní zásoby do angličtiny, tímto obdobím teprve začíná (hlavní vrcholy vidí ve 14., 16. a 19. století) (Jespersen 1946, s. 115). Ještě jiné

---

<sup>108</sup> Jemnější dělení by zohlednilo dvě fáze přejímek, kdy jedna se dělá ještě na kontinentě před migrací anglosaských kmenů do Británie, a druhá pak přímo v Británii, kdy Anglosasové od místních Keltů adoptovali přejímky z latiny, které si osvojili již Keltové. Pro potřeby této práce není nutné zacházet do takovýchto detailů, nicméně více tuto problematiku analyzují např. Baugh a Cable 2002, s. 69–75 či Cser 2001, s. 251–252.

<sup>109</sup> I křesťanské vlivy lze jemněji rozdělit na dvě fáze, jednu ranou a druhou pozdní. Více viz např. Baugh a Cable 2002, s. 77–83.

dělení nabízí Cser 2001, s. 251, který rozlišuje období celkem pět. Ať už se přikloníme k jakékoli z nabídnutých klasifikací, faktem zůstává, že období renesance bylo na výpůjčky z latiny velice bohaté. Příkladem mohou být slova jako *history* (lat. *historia*), *include* (lat. *includere*), *infancy* (lat. *infantia*), *inferior* (lat. *inferior*), *infinite* (lat. *infinitus*), *magnify* (lat. *magnificare*), *temporal* (lat. *temporalis*) ad. – kompletní přehled příkladů viz Baugh a Cable 2002, s. 172. Mnoho básníků výpůjčkami z latiny ozvlášťovalo svou tvorbu, čímž vznikaly dvojice synonym typu *spell–enchantment* (první slovo je anglosaského původu, druhé románského). Renesanční spisovatelé modelovali svou angličtinu podle latiny, nikoli podle francouzštiny (Baugh a Cable 2002, s. 83). Výhodou tohoto stavu je, že angličtina nejenže disponuje širokou zásobou synonym, ale často tato synonyma náležejí do různých registrů, od běžně užívaných slov přes slova literární až po slova odborná. Příkladem takové trojice slov můžou být např. slova *rise – mount – ascend* či *ask – question – interrogate* (Baugh a Cable 2002, s. 174).

V 16. století se mnoho latinských (resp. románských) výpůjček dostalo do angličtiny prostřednictvím psaného slova a byly následně propagovány tehdejšími vzdělanci. Příklady mohou být slova typu *expectation* (lat. *expectatio*), *appropriate* (lat. *appropriatus*), *jocular* (lat. *iocularis*), *impersonal* (lat. *impersonalis*), *benefit* (lat. *benefactum*, resp. *bene facere*) či *exist* (lat. *existere*) (Baugh a Cable 2002, s. 209).

Ve století 19., podle Jespersena 1946, s. 115 posledním vrcholu přejímek z latiny, se na základě latiny a řečtiny vytvořilo hodně složenin (angl. *compounds*), jež často míchají prvky řecké a latinské, a vznikají tak např. slova typu *automobile* (řec. *auto* = „samo“ a lat. *mobilis* = „pohyblivý“) (Baugh a Cable 2002, s. 286). V některých případech se zase vychází ze základového anglického slova, k němuž se připojí slovo latinské, jako v případě slova *novocaine* (lat. *novus* + angl. *cocaine*) (Baugh a Cable 2002, s. 287). Více než v předchozích obdobích se zde uplatňují možnosti slovo tvorby, jež nabízejí latinské (a řecké) afixy. Význam již existujícího slova se modifikuje či změní za pomoci prefixace a/nebo sufixace. Vznikají slova jako *transcontinental* či *trans-Siberian* (lat. *trans*), *postimpressionists* či *postprandial oratory* nebo *postgradual study* (Baugh a Cable 2002, s. 286) (ostatně latinské kořeny lze vidět ve všech částech uvedených spojení, nejen v lat. prefixu *post-* vzniknuvším z lat. předložky *post*).

Příkladů by bylo možno jmenovat mnohem více, nicméně cílem této části není podat vyčerpávající seznam slov, nýbrž pouze nastínit obrovskou šíři vlivu, jakou latina na slovní zásobu angličtiny měla. Neovlivnila totiž pouze jazyk vzdělané vrstvy či literátů, ale slova latinského původu najdeme i mezi těmi nejběžněji používanými.

Znalost latiny zlepšuje nejen receptivní znalost angličtiny, ale ovlivňuje i tu produktivní. Románské výpůjčky nabízejí široké možnosti synonymického vyjadřování, a tedy oživení běžné slovní zásoby (Champagne 2011, s. 1). Pochopení významu původního latinského slova umožňuje přesnější volbu slov anglických, obzvláště v případech, kdy jsou jejich významy podobné, ale nikoli stejné. Jako příklad může sloužit dvojice slov *supplementary* a *additional*. Základní význam latinského slova *addō, ere*<sup>110</sup> je „dávat / přidávat / připojovat něco k něčemu“, zatímco sloveso *suppleō, ēre* má základní význam „opět naplnit“, další význam pak „doplnit na plný počet / uvést na plný počet“. Po konfrontaci s těmito významy vyplývá, že slovo *supplementary* bude používáno spíše v situacích, kdy se něco přidává dovnitř již existujícího celku, zatímco *additional* implikuje připojení k již uzavřenému celku, např. *additional year* vs. *supplementary council elections* (v některých kolokacích však mohou být tato adjektiva zaměnitelná, např. *additional material / supplementary material*).<sup>111</sup>

Jak vyplývá z práce Scotta a Carra zaměřujících se na dějiny anglického jazyka, pochází většina afixů používaných v angličtině z latiny.<sup>112</sup> Porozumění původním latinským významům prefixů i sufixů může žákovi pomoci nejen v receptivních dovednostech (tedy lepší schopnosti efektivněji dekodovat významy nových slov, případně hlubšímu porozumění již známým slovům), ale také v produktivních dovednostech, tedy při volbě slov. Existují dvojice, případně skupiny velmi podobně znějících slov, jež mají i podobný (nikoli však stejný) význam, např. dvojice *emotive–emotional*, *variant–variable* či *efficient–effective* ad. Vyskytují se zde následující sufixy pocházející z latiny: *-ive* (*emotive*, *effective*), *-al* (*emotional*), *-nt* (*variant*, *efficient*) a *-ble* (*variable*). Významy sufixů a jejich původ shrnuje následující tabulka – význam sufixu přebírá autorka ze Scotta a Carra 1921, s. 185–198.

---

<sup>110</sup> České překlady přebírá autorka z Pražákova *Latinsko-českého slovníku* (Pražák et al. 1948).

<sup>111</sup> Anne Champagne na příkladu dvojice slov *exit* a *go out* demonstruje, že rozsah významu germánského slova může být širší než románského derivátu, a tudíž románský derivát poskytuje přesnější postžení významu. Germánské *go out* může být využito v různých kontextech: znamená jak „vyjít / odejít“ (ve smyslu opuštění nějakého prostoru), tak „vyjít si s někým“ (ve smyslu jít s někým na rande), „jít ven“ (ve smyslu vyjít si do kina či na večeri), ale např. také „vyjít do ulic“ (pokud lidé vyjdou do ulic, aby stávkovali) – kompletní seznam možných významů viz <https://www.merriam-webster.com/dictionary/go%20out>. Oproti tomu románské *exit* se používá (pokud vystupuje v roli slovesa) pouze v prvním významu, tedy opuštění prostoru, v roli substantiva pak znamená „východ“, případně „odchod“; v okrajových případech může sloužit také jako metaforické vyjádření smrti – viz <https://www.merriam-webster.com/dictionary/exit>.

<sup>112</sup> Scott a Carr 1921, s. 164–180 dělí prefixy užívané v angličtině do celkem tří kategorií podle jejich původu. Zatímco anglosaské prefixy (neboli prefixy germánského původu) mají v jejich výčtu celkem 12 položek, seznam latinských prefixů užívaných v angličtině obsahuje 31 položek, jedná se tedy o téměř trojnásobné množství. Stejná situace se opakuje i u sufixů. Zatímco anglosaských sufixů uvádějí autoři celkem 17, těch latinského původu nalezneme 40 (tedy více než dvojnásobné množství).

Anglický sufix	Odpovídající latinský sufix	Význam sufixu	Příkladová slova
-ive	-īvus	„mající tendenci k“ (angl. <i>having a tendency to</i> ) / „mající vlastnost“ (angl. <i>having the quality of</i> )	a) <i>emotive</i> – mající tendenci k emotivnímu chování b) <i>effective</i> – účinný (vyznačující se kvalitou účinku, dosahující požadovaného účinku)
-al	-ālis	„patřící k“ (angl. <i>belonging to</i> ) / „vztahující se k“ (angl. <i>connected with / relating to</i> )	<i>emotional</i> – vztahující se k emocím
-nt	-āns (ale v dalších pádech - <i>antis</i> , - <i>antem</i> ...), - ēns (ale v dalších pádech - <i>entis</i> , - <i>entem</i> ...)	„někdo, kdo“ (angl. <i>one who</i> ) / „něco, co“ (angl. <i>a thing which</i> )	a) <i>variant</i> – vykazující více podob / možností b) <i>efficient</i> – někdo / něco dosahující účinně výsledku (tj. bez plýtvání materiálem, časem či energií)
-ble	-bilis	„schopný“ (angl. <i>able to be</i> ) / „vhodný“ (angl. <i>fit to be</i> ) / „možný“ (angl. <i>that may be</i> )	<i>variable</i> – schopný proměny

Tabulka 3: Významy sufixů převzatých z latiny (převzato ze Scott a Carr 1921, s. 185–198)

Anglické afixy do značné míry zachovávají původní sémantiku latinských afixů. Pokud se u žáka podpoří schopnost morfologické analýzy anglických slov tím, že se se stejnými afixy v jejich původní formě a sémantice setkává i při výuce latiny, zvýší se výrazně jeho schopnost dekódovat neznámá slova obsahující daný sufix. Další latinské afixy a jejich významy je možné čerpat ze Scotta a Carra 1921, s. 164–174, 184–198.

Znalost latiny představuje pro žáky velkou pomoc i v oblasti ortografické. Pokusy o zavedení fonologického pravopisu se sice v dějinách angličtiny objevily, ale pokaždé

ztroskotaly (Baugh a Cable 2002, s. 195). Etymologický pravopis má své výhody: stírá rozdíly, které by mohly pravopis komplikovat, pokud by se přihlíželo k různým dialektálním variantám výslovnosti (výslovnost slova se tedy může v dialektech různit, ale zápis zůstává pořád totožný), a navíc umožňuje lépe pochopit původ slova a přiřadit k němu jeho ekvivalent v původním jazyce (Baugh a Cable 2002, s. 13). V angličtině najdeme výpůjčky ze zhruba padesáti různých jazyků (Baugh a Cable 2002, s. 211) a respektování původního grafického základu slova umožňuje jejich identifikaci. Navíc pravopis určitých slov byl přímo modelován podle latiny (Baugh a Cable 2002, s. 194).<sup>113</sup>

Durgunoğlu 2002, s. 196–197 svým výzkumem prováděným na španělských rodilých mluvčích potvrdil, že jejich velmi častou strategií v oblasti anglického pravopisu bylo kopírovat zvukovou podobu slov (angl. *use the spelling-sound correspondences thematically*) a hláskovat, respektive zapisovat<sup>114</sup> slova tak, jak je slyšeli, jinými slovy uplatňovat (metalingvistickou) strategii osvojenou z mateřského jazyka.<sup>115</sup> Španělský pravopis, stejně jako ten český, je velmi transparentní, tito žáci tedy byli v situaci odpovídající situaci českých žáků. U českých žáků učících se latinsky lze negativní druh transferu zvrátit tím, že zaměříme jejich pozornost na grafickou podobu základových latinských slov. Díky transparentnímu latinskému pravopisu (s pár středověkými výslovnostními odlišnostmi, k jejichž chápání a reflexi jsou nicméně žáci od začátku výuky latiny vedeni) je žák schopen odvodit správný anglický zápis slova, pokud je poučen o etymologické souvislosti mezi anglickým a latinským slovem (např. v případě anglického slova *auxiliary*<sup>116</sup> a jeho latinského základu *auxilium*). Anglická ortografie je jedním z důvodů, proč jsou i dnes anglofonní studenti vedeni ke studiu latiny, neboť jim dává do ruky nástroj, jak lépe pochopit vlastní mateřštinu (příp. druhý jazyk)<sup>117</sup> – není tedy důvod, proč by tohoto postupu nemohli využít i čeští žáci/studenti a při osvojování nového latinského slova zároveň nemohli zkoumat jeho odrazy v angličtině, aby si spojitost co nejdříve uvědomili a byli schopni ji do budoucna efektivně využít.

---

<sup>113</sup> Tento fakt lze ilustrovat na příkladech slov *doubt* a *debt*, jejichž fonologická (a zpočátku i grafická) podoba byla přejata z francouzštiny, proto jsou i v moderní angličtině vyslovovány [daʊt] a [det], nicméně jejich grafická podoba se později přiklonila k jejich latinským kořenům, kvůli nimž bylo do obou slov přidáno *-b-*, aby slova lépe zrcadlila své původní latinské kognáty *dubitum* a *debitum*.

<sup>114</sup> Anglické slovo *spell* (používané v daném kontextu) nerozlišuje, zda jednotlivé hlásky zapisujeme, či vyslovujeme. České slovo „hláskovat“ je naproti tomu konotováno převážně s ústním projevem.

<sup>115</sup> Tuto strategii si žáci přenesli pomocí transferu z L1 do L2 – v tomto případě se však jedná o negativní, nikoli pozitivní transfer. Více k problematice transferu viz kapitola 2.2.2.7.

<sup>116</sup> Vyslovováno jako [ɔ:g'ziliəri].

<sup>117</sup> Než se z paměti a bez kontextu učít hláskovat každé nové slovo, je mnohem efektivnější chápat jeho původ a pravopis tak logicky dovodit. Tento závěr učinil a experimentálně si ověřil již Archibald 1914, s. 267–268, který konstatoval, že žáci tím nejen ušetřili mnoho energie a výrazně se zvýšil objem zapamatovaných slov, ale zároveň tento postup pozitivně působil i na celkovou motivaci k osvojování latiny, protože žáci viděli v jejím ovládnutí reálné využití.

Všechny zde uvedené oblasti podpory korespondují s gymnaziálním kurikulem angličtiny vytyčeným v RVP G (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor Cizí jazyk), jak shrnuje a znázorňuje následující tabulka.

OBLAST RVP G	SPOLEČNÝ VÝUKOVÝ OBSAH AJ/LJ
<b>Receptivní řečové dovednosti</b>	
a) žák porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma	- významy slov a afixů přejatých z latiny do angličtiny
b) žák odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů	- významy slov a afixů přejatých z latiny do angličtiny
c) žák čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce	- významy slov a afixů přejatých z latiny do angličtiny
<b>Produktivní řečové dovednosti</b>	
a) používá bohatou všeobecnou slovní zásobu k rozvíjení argumentace, aniž by redukoval to, co chce sdělit	- správné aktivní užívání slov latinského původu v různých funkčních stylech
b) reaguje spontánně a gramaticky správně v složitějších, méně běžných situacích užitím vhodných výrazů a frazeologických obrátů	
c) komunikuje plynule a foneticky správně na témata abstraktní i konkrétní v méně běžných i odborných situacích	
<b>Jazykové prostředky a funkce</b>	
a) <u>pravopis</u> : pravidla u složitějších slov	- znalost grafické podoby latinského základu anglických slov románského původu
b) <u>gramatika</u> – morfémy, prefixy, sufixy, odvozování	- znalost latinských prefixů a sufixů - znalost grafické podoby latinského základu anglických slov románského původu (ad morfémy) - schopnost vnímat sémantickou blízkost i u slov, která mají různý původ, a tedy i velmi odlišnou formální podobu (např. <i>father</i> – <i>paternal</i> )

Tabulka 4: Jaké oblasti definované v RVP G Cizí jazyk lze rozvíjet výukou latiny<sup>118</sup>

<sup>118</sup> Názvy jednotlivých oblastí a jejich obsah v prvním sloupci jsou doslovně citovány z příslušných částí RVP G.

### 3.1.2.2 Němčina

Kienpointer, autor kontrastivní gramatiky latiny a němčiny (2010), uvádí (s. 377–378), že latina nabízí možnost kratšího a úspornějšího vyjadřování a také že je implicitnější než němčina, z čehož vyplývá, že často nabízí recipientovi více možností interpretace daného sdělení. Nicméně, podobně jako v případě angličtiny, i když v menší míře, lze i v němčině najít zřetelný vliv latiny; i v případě tohoto moderního jazyka tak může znalost základů latiny výrazně pomoci jeho porozumění. Němčina totiž, stejně jako angličtina, během svého vývoje vstřebala množství latinismů, a to ve třech hlavních vlnách:

- 1) pod vlivem Římanů (cca 50 př. n. l. – 500 n. l.),
- 2) pod vlivem církve (cca 500 n. l. – 800 n. l.),
- 3) pod vlivem humanismu (15. a 16. století) (viz např. Stedje 1999, s. 55, 70, 132).<sup>119</sup>

V první vlně přecházela do germánštiny především substantiva, jež se buď vztahovala k vojenství, obchodu, zemědělské práci, anebo označovala produkty římské hmotné kultury, neboť Germáni přebírali nové předměty i s jejich názvem – takovýchto názvů proniklo do germánské slovní zásoby více než 500. Typická pro tato slova je jejich hlásková proměna vlivem druhého posouvání hlásek.<sup>120</sup> Z toho důvodu nejsou často v moderní němčině na první pohled identifikovatelná jako výpůjčky z latiny, pokud není člověk o dané problematice hlouběji poučen. Příklady takových slov mohou být *Pflanze* (lat. *planta*) nebo *Kampf* (lat. *campus*). Pokud byla slova přejatá v pozdějších letech daného období, odrážela nikoli restituovanou výslovnost, nýbrž středoevropskou výslovnost latiny, jako např. slovo *Zelle* (lat. *cella*). Otisk latiny lze najít i v názvech měst, jež bývala římskými koloniemi, např. *Köln* (lat. *Colonia*), *Trier* (lat. *Augusta Treverorum*) či *Koblenz* (lat. *Confluentes*, doslova „stékající se“, neboť město se nachází na soutoku řek Rýna a Mosely) (Stedje 1999, s. 55–56).

Druhá vlna nabídla němčině, respektive staré horní němčině (něm. *Althochdeutsch*), především slova související s novým náboženstvím – křesťanstvím. Stejně jako v případě prvním, i zde byly nové jevy přijímány v hlavním jazyce víry, tj. v latině. Rozdílem oproti první vlně je však fakt, že většina takto nově získaných slov již nebyla ovlivněna druhým posouváním hlásek, proto jsou německá slova mnohem podobnější svým latinským kognátům. Jedná se např. o slova *Kloster* (lat. *claustrum*), *Kaplan* (lat. *capellanus*) či *predigen* (lat. *praedicare*). Protože církevní školy zprostředkovávaly také latinskou písemnou kulturu, byla do němčiny z latiny převzata i slova s tímto odvětvím spojená, jako např. *schreiben* (lat. *scribere*), *Tinte*

<sup>119</sup> I zde musíme, stejně jako u angličtiny, počítat s tím, že vliv latiny na němčinu byl neustálý a že daná tři období jsou vyzdvížena pouze proto, že objem proniknuvších výpůjček v nich byl nejvyšší.

<sup>120</sup> Charakteristiku druhého posouvání hlásek v germánštině (něm. *die zweite Lautverschiebung*) shrnuje např. Stedje 1999, s. 59–62.



(lat. *tincta aqua* neboli „obarvená voda“) nebo *Tafel* (lat. *tabula*). Některé názvy rostlin (těch rostoucích v klášterních zahradách) pocházejí také z latiny, např. *Petersilie* (lat. *petrosilium*), *Zwiebel* (lat. *cipolla*) nebo *Rosa* (lat. *rosa*) či *Lilie* (lat. *lilia*) (Stedje 1999, s. 69–70).

Třetí a poslední velká vlna latinských přejímek nastala v 15. a 16. století v období humanismu, tedy v období rané nové horní němčiny (něm. *Frühneuhochdeutsch*). Učenci byli tehdy většinou bilingvní – vedle němčiny hovořili i latinsky a většina z nich psala svá díla (nebo alespoň část svých děl) právě v latině. Často také obě řeči ve svých promluvách směřovali, což je patrné např. u Luthera. Právě díky tomu pronikla další vlna slov z latiny do němčiny. Některá měla pouze krátký život, mnoho jich však zkouškou času prošlo.<sup>121</sup> Většinou jsou to slova týkající se odborného jazyka či jazyka vědy, např. *Korrektur* (lat. *corrigere*, resp. tvar supina *correctum*), *Fraktur* (lat. *fractura*), *Gymnasium* (lat. *gymnasium*; slovo je řeckého původu, ale do němčiny se dostalo prostřednictvím latiny), *kopieren* (lat. *copia*) či *Patient* (lat. *pati*, resp. participium prézentu aktiva *patiens*). Některá z nich dokonce ze slovní zásoby vytlačila původní germánská či německá slova, jako tomu bylo např. u jmen měsíců, kde poněmčené latinské slovo *Juli* (lat. *Iulius*) nahradilo *Heumonat* a stejně tak *Dezember* (lat. *December*) nahradil označení *Christmonat* atd. (Stedje 1999, s. 132).

Kontakt s latinou je v současné době de facto uzavřen – nová slova do současné němčiny pronikají především z angličtiny, případně z jiných moderních jazyků (Eisenberg 2019, s. 186). Protože však latina na němčinu působila po celou dobu jejího vývoje (a protože angličtina, další významný zdroj přejímek, obsahuje též velké množství latinismů, viz kapitola 3.1.2.1), setká se i současný žák v němčině s množstvím latinismů, s nimiž si může efektivněji poradit právě díky znalosti jazyka, z nějž přišly.

Latinismy navíc nejsou něco, co čeká na žáky až na vyšších úrovních jazyka, přesně naopak. Slova jako *Reflexion/reflektieren*, *Information/informieren*, *Diskussion/diskutieren* či *Notiz/notieren* se používají již na úrovni A1, protože je žáci znají z jiných jazyků (zpravidla z češtiny a angličtiny, kam přešla z latiny), jsou jejich význam schopni sami odvodit bez hlubších znalostí němčiny a takto zformulovaným pokynům obvykle bez problémů porozumí. Tyto internacionalismy tak pomáhají vytvářet pro žáky srozumitelný input v cílovém jazyce již od prvních lekcí.

---

<sup>121</sup> Přes latinu přešlo do němčiny také mnoho řeckých slov, která nicméně nejsou hlavním fokusem této práce. Jejich příklady lze najít např. u Stedje 1999, s. 132, jejich podrobnější seznam a analýzu nabízí např. Wolff a Pögl 1982 či Stickel 2019. V této práci budou řecká slova převzatá do němčiny přes latinu zmíněna pouze v případech, kdy kopírují principy latinských slov (např. z hlediska přízvuku) a zároveň patří do slovní zásoby pro gymnaziální studenty.

Slova jako *Information*, *Patient*, *Aktion* apod. nicméně neodpovídají německým pravidlům výslovnosti, s nimiž žáci od počátku pracují. Skupina *-ti-* se zde nečte [ti] jako např. ve slovech *Tisch* či *Tipp*, nýbrž kopíruje středoevropskou výslovnost latiny této skupiny hlásek jako [ci], neboť daná slova byla do němčiny převzata se středověkou výslovností v kombinaci se zápisem slova odrážejícím klasickou výslovnost latiny. Žák se znalostí latiny a její středoevropské výslovnosti si má tento jev s čím propojit a díky transferu může daná slova rychleji správně užívat.

Z angličtiny, příbuzného germánského jazyka, jsou žáci začínající s němčinou zvyklí tvořit plurál substantiv přidáním sufixu. Systém německého tvoření plurálu je v tomto ohledu složitější: některá substantiva tvoří plurál též přidáním sufixu (např. *Bild–Bilder*; *Frau–Frauen*; *Tisch–Tische*; *Oma–Omas*), jiná však tvoří plurál pouze změnou vokálu (např. *Mutter–Mütter*), zatímco další nejenže změní vokál, ale ještě přidají navíc sufix (např. *Stadt–Städte*), naproti tomu jiná nezmění svou podobu vůbec (např. *Wagen–Wagen*). U každého cizího slova pak záleží na míře jeho integrace do systému nového jazyka, a to jak z hlediska gramatického, tak fonologického, případně morfemického.<sup>122</sup> Slova převzatá z latiny typu *Pflanze* (lat. *planta*) či *Mauer* (lat. *murus*) již v německé slovní zásobě tak zdomácněla, že adoptovala výše nastíněné gramatické postupy, jak tvořit plurál, proto nejenže nebudou žákům činit potíže z hlediska tvorby plurálu, ale možná ani nepoznají, že daná slova nejsou domácího (germánského) původu. Vedle těchto slov však němčina převzala i latinismy, jež se domácímu systému nepřizpůsobily zcela a v singuláru si zachovaly původní latinské (zpravidla nominativní) koncovky. Jedná se např. o slova *Globus*, *Stadium*, *Villa*, *Medium*, *Museum*, *Gymnasium*, *Album*, *Studium*, *Stipendium*, *Datum*, *Arena*, *Firma*, *Liga* ad. Ve všech těchto slovech lze identifikovat koncovky nominativu singuláru latinské 1. a 2. deklinace *-us*, *-a*, *-um*. Přizpůsobila se sice německému systému adopcí plurálové koncovky *-en*, ale pro vytvoření plurálu je nejprve zapotřebí zbavit daná slova jejich původní latinské koncovky (např. *Museum–Museen*, *Studium–Studien*, *Villa–Villen*, *Globus–Globen*). Žák se znalostí latinského systému je zde tedy v jednoznačné výhodě oproti žákovi, který touto znalostí nedisponuje. Znalost latinského systému mu totiž nejen umožňuje správně vytvořit plurál a nedopustit se chyby typu *\*Museumen*, ale navíc mu předává jasnou informaci o rodu daného substantiva. Němčina nejenže těmto slovům daný deklinačně-rodový marker ponechala, ale původní rod zachovala. Žák se znalostí latiny tedy okamžitě rozklíčuje, že *Globus* je díky koncovce *-us* rodu mužského, *Villa* díky koncovce *-a* rodu ženského a *Museum* díky koncovce *-um* rodu středního. Danou znalost využije žák nejen na úrovni A1 (např. u slov *Gymnasium* či *Firma*), ale i na vyšších

---

<sup>122</sup> Podrobněji tento problém rozebírá Eisenberg 2019, s. 183–184.

jazykových úrovních a v odborné slovní zásobě, kde se mohou objevit slova typu *Gremium*, *Jambus*, *Zyklus*, *Logarithmus* ad., kde opět daný princip získaný pozitivním transferem z latiny využije.

Samostatnou kapitolu tvoří tzv. živá slova neboli *verba alata*, tedy latinská úsloví používaná jak v češtině, tak v němčině (např. *Audiat et altera pars*, *Citius, altius, fortius!* apod.). Jejich výběr pro němčinu nabízí např. Wolff a Pögl 1982, s. 180–184. Pokud se jimi žák zabývá na hodinách latiny a zná jejich významy, může jimi bez sebemenších problémů obohatit svou slovní zásobu i v němčině.

Zatímco angličtina se v RVP G řadí do vzdělávacího oboru Cizí jazyk, němčina spadá do oboru Další cizí jazyk. Stejně jako v případě angličtiny, i zde jsou podporované oblasti znázorněny formou shrnující tabulky.

<b>Receptivní řečové dovednosti</b>	
a) žák odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu	- využití internacionalismů pocházejících z latiny (např. <i>diskutieren</i> , <i>Information</i> apod.)
<b>Interaktivní řečové dovednosti</b>	
a) žák s jistou mírou sebedůvěry komunikuje foneticky správně s použitím osvojené slovní zásoby a gramatických prostředků	- správná výslovnost internacionalismů převzatých z latiny (např. <i>Information</i> , <i>Patient</i> apod.) - správné tvoření množného čísla u slov převzatých z latiny se zachovanými latinskými deklinačně-rodovými markery (např. <i>Firma</i> – <i>Firmen</i> , <i>Gymnasium</i> – <i>Gymnasien</i> )

Tabulka 5: Jaké oblasti definované v RVP G Další cizí jazyk lze rozvíjet výukou latiny<sup>123</sup>

### 3.1.3 Gramatika

#### 3.1.3.1 Smysl výuky gramatiky

Každý člověk je od malička vybaven jak morfoloogickým povědomím (*morphological awareness*), tedy schopností uvědomovat si morfemickou strukturu slov, tak také syntaktickým povědomím (*syntactic awareness*), tedy schopností všimnout si vnitřní gramatické struktury vět (více k těmto pojmům níže v kapitolách 3.1.3.2.1 a 3.1.3.3.1). Tyto schopnosti

<sup>123</sup> Názvy jednotlivých oblastí a jejich obsah v prvním sloupci jsou doslovně citovány z příslušných částí RVP G.

jsou velmi důležité, protože ovlivňují proces porozumění v jazyce (jak při poslechu, tak při čtení; více informací viz kapitola 2.2.2.7). Ve výuce moderních jazyků však na hlubší gramatickou analýzu, zejména v oblasti syntaxe, vzdor její důležitosti nezbyvá příliš času, a pokud se jí žák zabývá, pak na čistě praktické rovině. Cílem výuky moderního jazyka totiž není zabývat se systémem, ale předat praktickou dovednost, tj. aby žák uměl řečové prostředky správně používat, což vzhledem k charakteru učení, které je zde verbální, nikoli pojmové,<sup>124</sup> zabírá hodně času, kvůli čemuž nezbyvá ve výuce moderního jazyka mnoho prostoru na hlubší pochopení systému. Při výuce moderních jazyků se uplatňuje komunikativně-funkční přístup (angl. *communicative-functional approach*). Gramatika ve výuce moderních jazyků je zaměřena především prakticky a vždy je řízena určitým komunikačním cílem (např. objednat si v restauraci). Naproti tomu cílem výuky latiny není aktivní komunikace směřující k dosažení určitého komunikačního cíle (angl. *speaking to do*), nýbrž porozumění, k němuž se žák nedostane aktivní komunikací, ale čtením (angl. *reading to understand*) (Bortolussi 2011, s. 323).<sup>125</sup> Studium latiny a řečtiny bývá většinou do značné míry založeno na učení se formální gramatice, analýze slovních druhů, a hlavně studiu morfologických a syntaktických aspektů jazyka. Tento přístup má jeden velký benefit: rozvíjí totiž žákovu schopnost o jazyce přemýšlet. Studium gramatiky z formální stránky, tj. tak jak je vyučována v klasických jazycích, skýtá velkou výhodu: dokáže postihnout a vysvětlit obecnější jazykové principy, čímž eliminuje seznamy různých výjimek, a naopak usnadňuje zapamatování a následné praktické využití obecných jazykových zákonitostí (Giusti a Oniga 2011, s. 4), neboť pochopení je nejlepším podkladem pro zapamatování a bývá účinnější a trvalejší než pouhé memorování bez znalosti kontextu.

Jak uvádí Giusti a Oniga 2011, s. 3, kteří se odkazují na Cesara Cornoldiho, italského profesora obecné psychologie univerzity v Padově (*Universita di Padova*), má výuka gramatiky zaměřená na základní jazykové principy a vlastnosti potenciál aktivovat tu oblast mozku, již je připisován největší podíl na osvojování jazyka. Ať už se totiž žák zabývá jakýmkoli oborem, dokáže zadané úkoly řešit mnohem úspěšněji, pokud chápe, jak aktivovat vlastní kognitivní systém ve vztahu k danému úkolu – tím totiž dokáže plnění úkolu lépe kontrolovat a směřovat k úspěšnému konci. Toto konstatování souzní s poznatky moderní didaktiky, kladoucí důraz na budování nejen obsahových, ale i procedurálních znalostí u žáků a také na vědomou aplikaci

---

<sup>124</sup> Podrobněji k termínům verbální a pojmové učení viz kapitola 2.2.1.3, poznámka 30.

<sup>125</sup> Tento závěr platí v okamžiku, kdy je ve výuce latiny aplikována buď gramaticko-překladová metoda, nebo zprostředkovací metoda. Daný cíl je samozřejmě možno upravit, pokud je zvolena přirozená metoda, jež zahrnuje i aktivní komunikaci. Tato práce vychází primárně z širě užívané gramaticko-překladové metody (více k tématu metod výuky latiny viz kapitola 2.1).

učebních strategií (více k tomuto tématu v kapitole 2.2.2.4). Jinými slovy prohlubováním znalostí gramatického systému u žáků budujeme schopnost samostatné analýzy a porozumění obecným principům, jež pak mohou pomocí transferu přenést a aplikovat v moderních jazycích. Aby mohl být tento postup úspěšný, je nutné základní gramatické pojmy ve výuce představovat srozumitelně a s využitím terminologie, kterou budou studované jazyky sdílet (Giusti a Oniga 2011, s. 4), což je podmínka, kterou latina, angličtina i němčina splňují, neboť jejich lingvistické popisy byly budovány na základě gramatického systému latiny (Baugh a Cable 2002, s. 258), a využívají tak společnou terminologii (např. lat. *cāsus* – něm. *Kasus* – angl. *case*; lat. (*numerus*) *singulāris* – něm. *Singular* – angl. *singular* ad. – více viz kapitola 3.1.4).

Cardinale 2011, s. 346 doporučuje se při výuce odrazit od postulátu (formulovaného univerzální gramatikou), podle něhož existují určité univerzální principy sdílené všemi jazyky. Ať už se čtenář s teorií univerzální gramatiky ztotožňuje, či nikoli, faktem aplikovatelným ve výuce zůstává, že latina, němčina a angličtina sdílejí na základě společného indoevropského původu některé strukturní prvky, jejichž identifikace a vzájemná komparace můžou při osvojování moderního jazyka výrazně pomoci. Pokud totiž tento komparativní přístup adoptujeme, jsme schopni dané společné rysy odhalit a mj. využít k osvětlení jevů, které v moderním jazyce fungují jako výjimky (a tudíž žákům činí obtíže), ale ve výchozím jazyce (latině), z něž pocházejí, jsou součástí systému a jeho pravidel, o žádné výjimky se tudíž nejedná (Cardinale 2011, s. 346).<sup>126</sup> Dalším benefitem je možnost hlouběji vysvětlit sdílené strukturní rysy studovaných jazyků, což opět zvyšuje žákovo pochopení problematiky a vede ke správnějšímu užívání moderního jazyka. Také Kienpointner 2010, s. 129 doporučuje vzájemně srovnávat jazykové systémy a vyzdvihovat jejich paralely, protože tak dochází k hlubšímu pochopení systému a propojení řeči a myšlení, čímž se zlepšuje žákovo celkové jazykové povědomí a snižuje se tak potřeba memorování, neboť více věcí dokáže logicky odvodit aplikováním univerzálně platných principů.

Tento postup má však i psychologický efekt. Pokud žákům ukážeme, že nový jazyk obsahuje rys(y), který(é) už znají, máme šanci u nich snížit případné obavy z neznámého a žáci nejenže se jich nebudou (tolik) obávat, ale tím, že si je díky využití transferu snadněji osvojí, zvýší se jejich motivace v učebním procesu (Cardinaletti 2011, s. 437). Pokud něco vypadá složitě, máme jako lidé tendenci se toho obávat, někteří jedinci se dokonce (většinou na základě

---

<sup>126</sup> Tento princip funguje i při osvojování slovní zásoby, kde znalost latiny dokáže vysvětlit jevy, které jsou ve slovní zásobě osvojovaného moderního jazyka cizí (neboť jsou převzaté právě z latiny, příp. z řečtiny přes latinu), když však žák zná základní pravidlo/pravidla z klasického jazyka, stanou se pro něj součástí již osvojeného a pochopeného systému (jinými slovy jsou pro něj logicky odvoditelná a vysvětlitelná), a daná slova pro něj přestanou být problematickým jevem. Více viz kapitola 3.1.2.

předchozí negativní zkušenosti) vzdávají rovnou; pokud se nám však podaří tuto prvotní složitost alespoň částečně odbourat, zvyšuje se naše motivace se problematikou dále zabývat, protože vidíme šanci, že jí porozumíme. O roli stresu, důležitosti motivace a jejich vliv na proces zapamatování v učebním procesu viz kapitola 2.2.2.5.

Klíčem k vhodné prezentaci jednotlivých zákonitostí je názornost, již lze zajistit jediné vhodně zvolenými příklady. V didaktice je použití příkladů absolutně nezbytným prvkem, takže stejně jako gramatiky obsahují příklady, i výuka gramatických zákonitostí musí stavět na příkladech, respektive konkrétních výskytech daných jevů v jazyce. Další roli příkladu v didaktickém procesu komentuje kapitola 3.2.

Následující kapitoly shrnují konkrétní jevy z gramatických systémů angličtiny a němčiny, jejichž hlubší pochopení může výuka latiny podle autorky dobře podpořit. Oba moderní jazyky jsou analyzovány společně, protože některé rysy mají společné všechny tři pojednávané jazyky (latina, němčina, angličtina), zato některé se překrývají pouze u dvou (latina–angličtina nebo latina–němčina).

### **3.1.3.2 Morfologie**

#### **3.1.3.2.1 Morfologické uvědomění (*morphological awareness*)**

Morfologické uvědomění je charakterizováno jako „schopnost uvědomovat si morfémickou strukturu slov, identifikovat morfémy a manipulovat s nimi a klasifikovat slova dle jejich společného významu či dle jejich morfémické struktury“ (Bílková et al. 2020, s. 12).<sup>127</sup>

Rozvoj morfologického uvědomění u žáků má několik výhod: tou první je porozumění novým slovům. Nagy a Anderson 1984, s. 326 na základě výsledků vlastních výzkumů (prováděných v kontextu anglického jazyka) uvádějí, že morfologie hraje důležitou roli v osvojování slovní zásoby, a dokládají tento postřeh následujícím pozorováním: mezi nejfrekventovanější slovní zásobou se nevyskytuje velké množství sémanticky transparentních odvozených slov, nicméně pokud budeme slovní zásobu rozšiřovat k méně frekventovaným slovům, množství slov odvozovaných sémanticky jasně definovanými afixy poroste. Proto nelze slovní zásobu k osvojení pro žáky vybírat výhradně na základě frekvence. Pokud bychom se omezili pouze na nejfrekventovanější slovní zásobu, neměli by žáci mnoho příležitostí dozvědět se více o produktivních slovotvorných procesech, jež poskytují klíč k porozumění mnoha nízkofrekvenčním slovům. Proto je podle Nagye a Andersona 1984, s. 326 výhodné učit

---

<sup>127</sup> Jak dále uvádí Bílková et al. 2020, s. 12, „morfologické uvědomění je propojeno s fonologickým uvědoměním. Zvuková struktura slova je často založena na morfologické struktuře: např. dysfunkce je vyslovováno jako dys+funkce a nikoliv dy+sfunkce“.

žáky slovní rodiny dohromady (např. frekventovaná slova *drama* a *dramatic* doplnit o méně frekventovaná slova *dramatize*, *dramatist* a *dramatization*). Daný princip je možno využít jak pro angličtinu, tak pro další jazyky, v našem případě latinu i němčinu. Mnoho afixů bylo do němčiny a angličtiny převzato z latiny, takže pokud žák využije znalostí, které o těchto afixech získal v latině, může je rovnou aplikovat i v angličtině a němčině.

Dále má morfologické uvědomění vliv na rychlost a přesnost čtení (Bílková et al. 2020, s. 7) a také na schopnost správného zápisu slov (angl. *spelling*) (Berrill 2018).

Avšak ne všechny morfologické jevy v angličtině a němčině jsou transparentní a snadno analyzovatelné – s osvojením těchto ne zcela jednoduchých principů může pomoci právě latina.

### 3.1.3.2 Prefixace

Prefixace je jeden ze základních typů derivace, kdy se od základového (motivujícího) slova odvozuje nové (odvozené, derivované, motivované) slovo přidáním prefixu (Rusinová 2017). Tento způsob tvorby nových slov je velice produktivní ve všech třech zkoumaných jazycích, tedy jak v angličtině a němčině, tak v latině, a z hlediska samotného principu tvoření funguje totožně: např. *ad-iuvare*<sup>128</sup> (lat.) – *auf-nehmen* (něm.) – *with-draw* (angl.).<sup>129</sup>

Často jsou prefixy významově i formálně totožné jako samostatné předložky, s nimiž mají společný původ (pro latinu např. *ad*, *ab*, *contra* apod., pro němčinu např. *auf*, *an*, *über*, pro angličtinu *with*, *by* či *for*). Význam nového slova s prefixem tak tento význam zrcadlí, např. *ferre* („nést, nosit“) – *in-ferre* („vnést, vnášet“; předložka *in* znamená „do, v“) či *gehen* („jít“) – *um-gehen* („obejít, obcházet“; předložka *um* znamená „kolem, okolo“). Pokud si je žák tohoto principu vědom, může význam nových slov odhadnout (pokud zná význam slova *gehen* a předložky *um*, může si význam slovesa *umgehen* sám dovodit<sup>130</sup>). Vzhledem k tomu, že většina anglických prefixů pochází z latiny (více viz kapitola 3.1.2.1), uplatní žák v této věci při výuce angličtiny významně své znalosti nabyté při studiu latiny.

Tento princip je velice užitečný, vždy je však zapotřebí ověřit vlastní hypotézu v rámci kontextu (tj. zda odhadovaný význam dává v kontextu věty/textu smysl), či ve slovníku. Existují případy jako např. německé slovo *aufhören*, které znamená „přestat/přestávat“ – význam předložky *auf* („na“) v něm tedy není nijak patrný. I o těchto případech by měl žák vědět a vždy si výše nastíněnými způsoby otestovat, zda je význam původní předložky v daném

<sup>128</sup> Pomlčky jsou do slov vloženy čistě kvůli názornosti, tedy oddělení prefixu a zbytku slova. Běžný zápis slov je bez této pomlčky.

<sup>129</sup> Hlubší vhléd do celé problematiky nabízí např. Cardinale 2011 či Cardinaletti 2011.

<sup>130</sup> To je u slovesa *umgehen* možné za předpokladu, že je použito ve svém původním významu, který význam předložky odráží. *Umgehen* má významů více a některé z nich nejsou z významu předložky odvoditelné, např. význam „zabývat se něčím“.

slově zachován, či nikoli. Jak poznamenává Cardinale 2011, s. 351–352, není možné zredukovat celý lexikon pouze na logické principy. Ač jsou tedy derivační principy prefixace poměrně dobře předvídatelné, neboť systematicky modifikují základní význam slova, a pro žáka je tedy užitečné tomuto důležitému gramatickému postupu hlouběji porozumět, je zároveň nutné si být vědom i jeho rezerv.

### 3.1.3.2.3 Slovesný systém

V češtině, latině, němčině i angličtině se u slovesa dá určit celkem pět mluvnických kategorií, a to osoba, číslo, čas, rod a způsob. V kategoriích osoby a čísla se všechny čtyři jazyky zcela překrývají, v kategorii času/vidu, rodu a způsobu naopak vykazují odlišnosti. Cílem této kapitoly je identifikovat ty jevy, jejichž pochopení dokáže latina hlouběji podpořit.

Prvním takovým jevem je slovesná **diateze** tedy „přiřazení participantů / aktantů sémantické struktury věty a pozic, které obsazují v syntaktické struktuře věty“ (Karlík 2017). Ve většině indoevropských jazyků jde konkrétně o systematickou alternaci dvou slovesných rodů – aktiva a pasiva. Stejný obsah je totiž často vyjádřitelný dvěma způsoby, např.:

- a) Zedníci právě opravují stodolu.
- b) Stodola je právě opravována zedníky. (příklady převzaty z Karlík 2017)

Obsahově jsou obě věty totožné, formálně se odlišují použitým slovesným rodem – první věta je v aktivním slovesném rodě, kde jsou „zedníci“ (agens, konatel) v pozici podmětu (vyjádřeného nominativem) a „stodola“ (patiens; kdo/co je dějem zasažen/o) v pozici přímého předmětu (vyjádřeného akuzativem), zatímco ve druhé větě s pasivním slovesným tvarem je „stodola“ (patiens) v pozici podmětu (vyjádřeného nominativem) a „zedníci“ (agens) jsou v pozici adjunktu (tradičně příslovečného určení), v češtině vyjádřeného instrumentálem. Stejným (nebo minimálně velice podobným) způsobem funguje diateze i v dalších zkoumaných jazycích.

V latině je podmět realizován také v obou případech nominativem (za předpokladu, že je ve větě vyjádřený) a přímý předmět v aktivní větě akuzativem, rozdíl je pouze v podobě konatele pasivního děje, který je v latině vyjádřen ablativem, předložkovým nebo



bezpředložkovým. Pro životné konatele děje musí přidat předložka *ā/ab*,<sup>131</sup> zatímco neživotný konatel děje<sup>132</sup> je realizován bezpředložkovým ablativem; viz následující příklady:

- a) *Aquila* (nom.) *nōn captat muscās* (akuz.).
- b) *Puellae industria* (nom.) *ā magistrā* (abl.) *saepe laudātur*.
- c) *Historiā* (abl.) *ēducābāmur et ēducābimur*. (nevyjádřený podmět *nōs*) (příklady převzaty z Pech 2010, s. 47)

V němčině funguje tento systém stejně jako v češtině a latině v pozicích podmětu a předmětu. Stejně jako ve srovnání čeština – latina je i v kontrastu latina – němčina rozdíl: protože němčina nedisponuje ani instrumentálem (jako čeština), ani ablativem (jako latina), nemůže konatele děje realizovat vnitřním pádem, proto musí (stejně jako angličtina) volit předložkový pád, který může být realizován celkem dvěma předložkami: *von* a *durch*. Jsou obecně zaměnitelné, nicméně pokud se objevují ve stejné větě, pak platí, že *von* označuje agens, tedy konatele, resp. původce děje (něm. *Urheber*) nebo příčinu děje (něm. *Ursache*), zatímco *durch* označuje prostředek (něm. *Mittel*) či zprostředkovatele děje (něm. *Mittler*). Nastíněná kritéria výběru často platí i tehdy, kdy není potřeba rozlišovat v jedné větě mezi původcem / příčinou děje a prostředkem / zprostředkovatelem děje (viz příkladové věty a) a b)), nicméně jedná se o tendenci, nikoli pravidlo (jak ukazuje příkladová věta c), v níž lze použít obě předložky). Příkladové věty byly převzaty z Mattmüller 2010, danou gramatiku více nastiňuje např. Helbig a Buscha 1977, s. 70–71:

- a) *Sein Chef* (nom.) *entließ ihn* (akuz.). (aktivní věta) – *Er* (nom.) *wurde von seinem Chef* (předložkový pád) *entlassen*. (pasivní věta)
- b) *Eine Notoperation* (nom.) *konnte den Patienten* (akuz.) *retten*. (aktivní věta) – *Der Patient* (nom.) *konnte durch eine Notoperation* (předložkový pád) *gerettet werden*. (pasivní věta)
- c) *Ein Feuer* (nom.) *zerstörte das ganze Haus* (akuz.). (aktivní věta) – *Das ganze Haus* (nom.) *wurde von einem Feuer* (předložkový pád) *zerstört*. / *Das ganze Haus* (nom.) *wurde durch ein Feuer* (předložkový pád) *zerstört*. (pasivní věta)

---

<sup>131</sup> Příslušný alomorf se volí podle toho, na jakou hlásku začíná následující substantivum: pokud začíná na samohlásku, použije se alomorf *ab* (např. *ab incolā*), pokud na souhlásku, užije se *ā* (např. *ā puellā*).

<sup>132</sup> Termín „neživotný konatel“ je vlastně jen nepřesnou zkratkou užívanou pro lepší pochopení žáků; ve skutečnosti se sémantický termín „konatel/agens“ používá právě jen pro personální (životné) hybatele děje, kdežto pro neživotné se používají např. termíny „nástroj“ nebo „kauzátor“.

Angličtina volí předložku pro vyjádření konatele děje podle toho, zda jde o skutečného konatele děje, který danou akci reálně vykonal, tehdy se volí předložka *by*, anebo zda jde o nástroj, jímž byla akce vykonána (a reálnou akci konal někdo jiný), tehdy se volí předložka *with* (Carter et al. 2024). Jak je vidět z následujících příkladů (převzatých z Carter et al. 2024), životnost konatele děje zde není podmínkou pro volbu předložky *by* (na rozdíl od latiny):

- a) *Mr Ward has been arrested **by** the FBI.*
- b) *The community was destroyed **by** a flood in 1862.*
- c) *The door was smashed open **with** a hammer.*

Další rozdíl mezi latinou, němčinou a angličtinou je ten, že v latině a němčině se může podmětem pasivní věty v podstatě stát pouze *patiens* (tedy to, co je přímo zasaženo dějem, v aktivní větě by mělo funkci předmětu a bylo realizováno akuzativem), zatímco v angličtině se mohou podmětem pasivní věty stát i další sémantické konstituenty, např. recipienti nebo adresáti děje (Kienpointner 2010, s. 121), jak ilustruje příkladová věta c).

- a) *Mary sent John a letter.* (aktivní věta, v níž je Mary skutečným konatelem děje a stojí v pozici podmětu, zatímco John jako adresát dopisu je v pozici nepřímého předmětu, dopis jako objekt přímo zasažený dějem je v pozici přímého předmětu)
- b) *A letter was sent to John by Mary.* (přímý předmět z aktivní věty se stal v pasivní větě podmětem, reálný konatel děje – Mary – musí být vyjádřen spojením s předložkou *by*, zatímco adresát děje – John – musí být vyjádřen spojením s předložkou *to*)
- c) *John was sent a letter by Mary.* (adresát děje John se stal podmětem věty, reálný konatel děje – Mary – je vyjádřen spojením s předložkou *by*, *patiens* – *letter* – zůstává v pozici přímého předmětu) (příklady převzaty z Kienpointner 2010, s. 121)

Větná struktura vyjádřená příkladem c) je pro českého mluvčího neobvyklá, neboť k ní nezná paralelu z češtiny, nicméně v angličtině nijak neobvyklá není. Pokud však žák rozumí funkci pádů a jejich souvislosti se sémantickými rolemi ve větě (jak je popsána v kapitole 3.1.3.3.2), je pro něj daná struktura pochopitelnější a snáze si ji osvojí. Latina je v tomto procesu velmi důležitým pomocníkem ze dvou důvodů: jednak je používání pádů v rodném jazyce intuitivní, rodilí mluvčí nemají potřebu si klást při produkci vět otázky typu „kdo je agens?“, „je tento agens životný, či neživotný?“ apod., a za druhé čeština nedělá žádný formální rozdíl mezi životným konatelem a neživotným nástrojem / kauzátorem u pasivního děje, zatímco v latině je třeba tomuto rozdílu věnovat pozornost, neboť se vyjadřují odlišně. Proto je ve výuce latiny

nezbytné zavést kategorii (ne)životnosti konatele / kauzátoru děje, a pokud ji žák pochopí, velice se mu tento koncept hodí i v angličtině a němčině, kde je právě (ne)životnost východiskem, jež je dále specifikováno dalšími pravidly.

Rodová diateze umožňuje popisovat děj z různých perspektiv, které dovolují vystupovat do popředí různým aktérům věty, např. agentu, patientu, času / místu děje apod. Např. v pasivních konstrukcích je větší důraz na subjektu zasaženém dějem než na konateli, který bývá často dokonce nevyjádřen. Obzvláště angličtina s poměrně pevným slovním pořádkem (kvůli převaze analytických rysů a de facto absenci pádů – výjimky viz kapitola 3.1.3.3.2) užívá změnu slovesné diateze pro zaměření pozornosti na různé členy věty (viz poslední uvedené příkladové věty, kdy pozornost osciluje mezi Mary, Johnem a dopisem).

Latina dokáže užitečně zprostředkovat i jiný jev z oblasti diateze. V němčině lze tvořit pasivní tvary i od intransitivních sloves, a to za předpokladu, že jde o označení dějů s personálním konatelem, např. *es wird gekämpft / es wird gelacht / es wird gelesen*. Stejný jev lze pozorovat i v latině, kde je pasivum syntetické (např. *pugnātur / rīdētur / legitur*). Čeština v těchto případech užívá zvrtná slovesa (např. bojuje se, směje se, čte se), převod z češtiny do němčiny tak pro studenty není jednoduchý, nemají-li otázku pasiva dobře teoreticky ukotvenou. K tomu může efektivně posloužit právě latina, v níž je pasivum velice frekventovaným jevem.

I pro tuto problematiku tak tedy platí, že přínos latiny tkví zejména v zaměření pozornosti na daný jev a zlepšení jeho celkového systematického pochopení. Toho je dosahováno mj. rozbory vět a převáděním aktivních latinských vět do odpovídající pasivní formy a naopak. Tento postup je pro gramaticko-překladovou metodu nezbytný mj. i kvůli správnému překladu. Latina užívá pasivum mnohem častěji než čeština, a tak je často vhodnější přeložit latinskou pasivní větu do češtiny aktivním rodem, což však předpokládá správnou analýzu jednotlivých členů věty a jejich převedení tak, aby byly vztahy v původní větě zachovány i v překladu (aby se např. z konatele děje nestal předmět zasažený dějem apod.).

Protože čeština disponuje pouze pěti slovesnými časy (minulý, přítomný, budoucí: tři časy od nedokonavého kmene a dva časy od dokonavého kmene), mívají čeští mluvčí často problém správně užívat anglické časy, kterých nejenže je v porovnání s češtinou mnohem více, ale jejich systém je mnohem komplexnější (průběhové časy, předpřítomné časy atd.). Latina představuje jakýsi most mezi oběma jazyky: formálně je podobnější češtině, neboť nedisponuje žádnými analytickými průběhovými tvary a má šest časů, protože oproti češtině disponuje navíc imperfektem (užívání těchto časů se liší od češtiny v některých detailech, ale koncepčně jsou si oba jazyky celkem blízké), zatímco funkčně je blíže angličtině (např. mezi imperfektem a

anglickými průběhovými časy lze pozorovat výrazný průnik). Čeština se navíc od latiny i angličtiny liší v tom, že nepříznačné (tj. univerzálně použitelné) jsou v ní nedokonavé tvary, kdežto v latině imperfektum a v angličtině průběhové časy jsou výrazně příznačné, proto mají čeští mluvčí tendence nadužívat v angličtině průběhové časy. Tento problém může latina díky svým paralelám s angličtinou pomoci odbourat. Latinské imperfektum totiž prezentuje děj jako nedokončený, stejně jako *present continuous*. Překrývají se ve vyjadřování následujících rysů:

- a) popis situace / zaměření na průběh děje,
- b) durativnost,
- c) iterativnost.

Při výuce latinského imperfekta je tedy vhodné na tyto společné rysy poukazovat, protože žákovi pomohou lépe proniknout do filozofie užívání anglického průběhového času.

Rys, v němž se časy překrývají ve svém užívání pouze částečně, je habituálnost. Anglický *present continuous* se pro její vyjádření užívá pouze v momentě, kdy se jedná o nějaký negativní návyk (např. *You're always forgetting your keys!*), pro neutrální konstatování habituálnosti se užívá *present / past simple*, zatímco latinské imperfektum žádné významové omezení nemá.

Latinskému imperfektu ve významu podávání informací o pozadí děje nebo předávání doplňujících informací (zatímco děj posouvá kupředu perfektum) odpovídá také čas průběhový, ovšem nikoli přítomný, ale minulý (*past continuous*) (např. *The sun was shining, the birds were singing and John went out for a walk.*). Je vhodné však i na tuto paralelu upozornit, neboť se tím opět zpřesňuje žákovo chápání systému užívání průběhového času.

Dalším jevem, který v oblasti času žák z češtiny nezná, je **souslednost časová** (lat. *consecutio temporum*). V angličtině se žák s tímto principem setká u nepřímé řeči (angl. *reported / indirect speech*), kde má angličtina, stejně jako latina, přesně daná pravidla pro změnu času v závislé propozici (tzv. *backshift*). Pokud žák pochopí systém latinské časové souslednosti, který je v latině mimochodem rozšířenější než v angličtině, mnohem snáze adoptuje anglický systém, který sice tomu latinskému neodpovídá v detailech, ale základní princip celého procesu je stejný (čas v řídicí propozici určuje čas – v latině i způsob – propozice závislé).

**Konjunktiv cizího mínění** je fenomén, který též není žákovi z češtiny znám, ale s nímž se setká jak v latině, tak v němčině. V obou jazycích vyjadřuje fakt, že se mluvčí distancuje od výpovědi někoho jiného a pouze ji tlumočí, neručí však za její pravdivost. Pochopení tohoto jevu v latině opět pomáhá žákovi s pochopením v moderním jazyce. Zatímco v latině se daná

forma objevuje ve větách příčinných a důvodových, kde prezentuje nezaručenou příčinu, v němčině se objevuje především v nepřímých otázkách. Princip prezentace cizího názoru prostřednictvím užití konjunktivu však zůstává stejný. Mimochodem fakt, že se v nepřímých otázkách užívá konjunktivu, je žákovi z latiny také znám.

Benefit latiny zde spočívá v tom, že daný jev prezentuje žákům dříve než němčina (ta jej systematicky probírá až na úrovni C1), což souvisí mj. s odlišnými cíli výuky obou jazyků – zatímco němčina potřebuje více času na budování kompetencí, jako jsou mluvení a psaní, proto ve třetím roce jejího středoškolského studia tento jev na programu není, latina staví především na větách převzatých z originálních latinských literárních textů, proto se v nich žák setká s mnohem větším spektrem gramatických jevů (ve srovnání s moderními jazyky). Středoškolák se sice v rámci RVP G s konjunktivem cizího mínění v němčině systematicky nesetká, kdyby chtěl ovšem své obzory rozšiřovat samostatnou četbou např. publicistických textů či usiloval o dosažení vyšší úrovně jazyka, než je stanovena RVP G, předběžné pochopení tohoto jevu z latiny rozhodně využije.

Další gramatický princip, jehož osvojení v latině pomáhá pochopení principu moderního jazyka, je vyjádření **předčasnosti, současnosti a následnosti** (něm. *Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit, Nachzeitigkeit*). Tyto vztahy se v latině vyjadřují např. ve velice frekventovaných vazbách akuzativu s infinitivem, takže se s tímto principem setkají žáci v latinském kurikulu dříve než v tom německém. Němčina jich využívá v oblasti nepřímých otázek, kde je v závislé propozici předčasnost zpravidla vyjadřována konjunktivem perfekta, případně plusquamperfekta (především pokud je nutné odlišit závislou propozici od řídící v případě, že v té řídící je perfektum či jeho konjunktiv již obsažen); současnost vyjadřuje obvykle konjunktiv prézentu, případně konjunktiv préterita či forma s *würde*, pokud by mělo užitím konjunktivu prézentu dojít k podobnosti s řídící propozicí; k vyjádření následnosti slouží konjunktiv futura I (řidčeji futura II), pro případ podobnosti s řídící propozicí se užívají formy s *würde* či formy pro vyjádření současnosti.

Všechny zde uvedené oblasti podpory korespondují s gymnaziálním kurikulem obou jazyků vytyčeným v RVP G (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk), jak shrnují a znázorňují následující dvě tabulky.

## Angličtina (Cizí jazyk)

Produktivní řečové dovednosti	Přínos latiny
<p>a) formuluje svůj názor srozumitelně, gramaticky správně, spontánně a plynule</p> <p>b) volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu</p> <p>c) logicky a jasně strukturuje formální i neformální písemný projev různých slohových stylů</p> <p>d) s porozuměním přijímá a srozumitelně i gramaticky správně předává obsahově složitější informace</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší pochopení principů diateze</li> <li>- lepší pochopení rolí větných členů a jejich správná interpretace při receptivním užívání jazyka i jejich odpovídající zapojení do struktury věty při produktivním užívání jazyka</li> <li>- lepší porozumění složitějším gramatickým strukturám, jež často nemají v češtině strukturní paralely, a jejich správné užívání</li> <li>- lepší pochopení rolí jednotlivých pádů a na základě toho lepší pochopení a užívání složitějších konstrukcí, jež často nemají v češtině strukturní paralely</li> <li>- lepší pochopení rolí jednotlivých pádů a na základě toho správné užívání předložkových pádů</li> <li>- lepší porozumění funkci a užívání průběhových časů</li> <li>- lepší porozumění principům časové souslednosti</li> </ul>
Jazykové prostředky a funkce	
<p>a) <u>gramatika</u> – jmenné a verbální fráze, morfémy, prefixy, sufixy, další vyjádření minulosti, přítomnosti a budoucnosti, rozvitě věty vedlejší, složitá souvětí, odvozování, transpozice<sup>133</sup>, transformace<sup>134</sup>, valence<sup>135</sup></p>	<p>- lepší pochopení větné struktury a rolí jednotlivých větných členů (transformace, valence)</p>

<sup>133</sup> „Transpozice je slovtvorná kategorie, při které dochází k transponování základového slova do jiného slovního druhu, přičemž zůstává zachován lexikální význam.“ (Šobr 2014)

<sup>134</sup> „Formální pravidlo, které za přesně definovaných podmínek ze struktury A generuje strukturu B.“ Jedná se o „jeden ze základních principů derivace syntaktické struktury“ (Karlík a Čermák 2017)

<sup>135</sup> „Valence je gramatická vlastnost slovesa, popřípadě i jiných slovních druhů, jež na sebe vážou jistý počet aktantů, které závisejí na funkci slova ve větě. [Je to] jev, při kterém dominující členy (především slovesa a substantiva) vyžadují jistý počet tzv. valenčních členů v konkrétních tvarech, a je současně projevem intence na rovině gramatické formy. Zpravidla je vlastností predikátu, ale může se vyskytnout i u ostatních větných členů, zejména tzv. deverbativních, tedy těch, které jsou odvozeny ze sloves.“ (Bernátová a Vytlačilová 2014)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší pochopení derivačních principů a jejich aplikace při odhadu významu neznámých slov</li> <li>- hlubší porozumění principům slovesné rodové diateze a na základě toho přesnější a správnější vyjadřování</li> <li>- lepší pochopení rolí jednotlivých pádů a na základě toho lepší pochopení a užívání složitějších konstrukcí, jež často nemají v češtině strukturní paralely</li> <li>- lepší pochopení rolí jednotlivých pádů a na základě toho správné užívání předložkových pádů</li> <li>- lepší porozumění funkci a užívání průběhových časů</li> <li>- lepší porozumění principům časové souslednosti</li> </ul>
--	---

Tabulka 6: Jaké oblasti definované v RVP G Cizí jazyk lze rozvíjet výukou latiny<sup>136</sup>

### Němčina (Další cizí jazyk)

<b>Produktivní řečové dovednosti</b>	<b>Přínos latiny</b>
<p>a) srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý, méně náročný autentický text se slovní zásobou na běžná témata</p> <p>b) formuluje svůj názor ústně i písemně na jednoduché, běžné téma srozumitelně, gramaticky správně a stručně</p> <p>c) odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší pochopení rolí větných členů a jejich správná interpretace při receptivním užívání jazyka i jejich odpovídající zapojení do struktury věty při produktivním užívání jazyka</li> <li>- lepší porozumění nepravidelnostem jmenného systému</li> <li>- lepší pochopení derivačních principů a jejich aplikace při odhadu významu neznámých slov</li> <li>- lepší pochopení rolí jednotlivých pádů a jejich správné užívání</li> </ul>

<sup>136</sup> Názvy jednotlivých oblastí a jejich obsah v prvním sloupci jsou doslovně citovány z příslušných částí RVP G.

<b>Interaktivní řečové dovednosti</b>	
a) vysvětlí gramaticky správně své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a v krátkém a jednoduchém projevu na téma osobních zájmů nebo každodenního života	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší pochopení rolí větných členů a jejich správná interpretace při receptivním užívání jazyka i jejich odpovídající zapojení do struktury věty při produktivním užívání jazyka</li> <li>- lepší dodržování správného pořadí slov</li> <li>- lepší porozumění nepravidelnostem jmenného systému</li> <li>- lepší pochopení rolí jednotlivých pádů a jejich správné užívání</li> </ul>
<b>Jazykové prostředky a funkce</b>	
a) gramatika – jednoduché slovní tvary, alternace samohlásek a modifikace souhlásek, nepravidelné a nulové tvary slovních druhů, synonyma, antonyma, základní vyjádření přítomnosti, minulosti a budoucnosti, trpný rod přítomný, slova složená a sousloví, rozvité věty vedlejší, souřadné souvětí, supletivnost, řízenost, shoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší pochopení větné struktury a rolí jednotlivých větných členů (transformace, valence)</li> <li>- lepší pochopení derivačních principů a jejich aplikace při odhadu významu neznámých slov</li> <li>- hlubší porozumění principům slovesné rodové diateze a na základě toho přesnější a správnější vyjadřování</li> <li>- porozumění složitějším gramatickým strukturám, jež často nemají v češtině strukturní paralely, a jejich správné užívání</li> <li>- lepší porozumění a správné užívání konjunktivu cizího mínění</li> <li>- lepší pochopení systému vyjadřování předčasnosti, současnosti a následnosti</li> </ul>

Tabulka 7: Jaké oblasti definované v RVP G Další cizí jazyk lze rozvíjet výukou latiny<sup>137</sup>

<sup>137</sup> Názvy jednotlivých oblastí a jejich obsah v prvním sloupci jsou doslovně citovány z příslušných částí RVP G.



### 3.1.3.3 Syntax

#### 3.1.3.3.1 Syntaktické povědomí (*syntactic awareness*)

Syntaktickým povědomím (*syntactic awareness*) je míněna schopnost všimnout si vnitřní gramatické struktury vět (Durgunoğlu 2002, s. 194). Tato schopnost je velmi důležitá, protože ovlivňuje proces porozumění v jazyce (jak při poslechu, tak při čtení; více informací viz kapitola 2.2.2.7) (Durgunoğlu 2002, s. 195). Lidská řeč je charakteristická mimo jiné tím, že se jednotky nižšího řádu kombinují do větších konfigurací. Porozumět vztahům mezi těmito jednotkami je pro ovládnutí jazyka zcela klíčové a tomuto procesu výrazně pomáhá právě syntaktické povědomí. Bez syntaktického povědomí by nebylo možno v jazyce provádět úkony, jako je např. transformace.<sup>138</sup> V mateřském jazyce většinou na komunikační úrovni s podvědomou znalostí těchto zákonitostí vystačíme díky velkému množství obdrženého inputu, ale při osvojování cizího jazyka se ukazuje vhodným (a často dokonce zcela nezbytným) pochopit tyto vztahy hlouběji a být schopen je reflektovat, aby žák při produkci cizího jazyka tvořil smysluplné věty respektující strukturní pravidla osvojovaného jazyka. Protože však na hlubší analýzu v moderních jazycích nebývá čas a prostor, je výuka latiny vhodnou příležitostí pro hlubší zkoumání těchto vztahů a nalézání sdílených zákonitostí.

Jednou z hlavních oblastí, v níž může latina přispět hlubším pochopením, je oblast pádů. Pád je sice morfologickou kategorií, ale jeho funkce je primárně syntaktická, neboť slouží k vyjadřování vztahů jednotlivých aktantů ve větě. To je důvodem, proč je o něm v této práci pojednáváno v kontextu syntaxe, a nikoli morfologie; i v navrhované aktivitě do výuky je hlavní důraz kladen na jeho role v syntaktické struktuře věty. Téma pádů je pro žáky přínosné jak v kontextu němčiny, tak v kontextu angličtiny. Po tomto tématu se kapitola zaměřuje na polovětné konstrukce, neboť i v této oblasti je latina schopna efektivně prezentovat nosné principy, jež může žák využít pro jejich lepší pochopení v moderních jazycích.

#### 3.1.3.3.2 Systém pádů

Pokud bychom latinu, němčinu a angličtinu řadili z hlediska míry flektivnosti, vítězila by latina jako jazyk s největším počtem flektivních rysů (čeština je na tom mimochodem z hlediska míry flektivnosti dost podobně), po ní by byla němčina, jež také disponuje flektivními rysy, ovšem v porovnání s latinou má také více analytických prvků, a jako třetí by skončila angličtina, jež naopak disponuje minimem flektivních rysů a převládají v ní rysy analytické (je tzv. izolačním jazykem). I přes tyto rozdíly je však možné identifikovat bazální principy pádové syntaxe, jež se mohou ve výuce navzájem podporovat, neboť základ všech tří jazyků tvoří

---

<sup>138</sup> Popis tohoto jevu viz poznámka 134.

praindoevropština, takže obecné významy pádů zůstávají zachovány, a i když se z hlediska detailů v jednotlivých jazycích liší, základní nosné principy lze žákům přes latinu zprostředkovat a zpřesnit tak jejich pochopení větné stavby a používání nejen pádů, ale i předložek. Při výuce moderních jazyků se zpravidla koncept pádů a jejich funkce ve větě hlouběji nerozebírají. Oproti tomu v latině je jejich hlubší analýza zcela nezbytná, na což se váže i potřeba terminologického pojmenování a jejich bližšího popisu (např. dativ adresáta, účelu, zřetele atd.), které obracejí pozornost k jejich funkcí. Tyto znalosti získané ve výuce latiny je pak možné efektivně využít ve výuce moderních jazyků, doplnit jimi chybějící znalosti a zlepšit porozumění pádovému systému, s čímž přímo souvisí jeho správné používání.

I když latina tvoří pády pomocí pádových koncovek (*femina*, *feminae*...), zatímco němčina používá pro indikaci pádů členy nebo předložku se členem a tvar substantiva se v drtivé většině případů nemění,<sup>139</sup> základní funkce pádů korespondují. Nominativ vyjadřuje entitu, z jejíhož pohledu je děj nazírán a na niž se děj soustřeďuje (Kienpointner 2010, s. 84).<sup>140</sup> Akuzativ vyjadřuje entitu přímo postiženou dějem.<sup>141</sup> Dativ vyjadřuje entitu nepřímo postiženou dějem, často jde o příjemce či adresáta nějakého dávání – podílí se tedy na ději méně než akuzativ. Genitiv a ablativ jsou jen zřídkakdy pády obligatorních větných členů. Genitiv vyjadřuje v širokém slova smyslu příslušnost,<sup>142</sup> ablativ pak různé okolnosti děje, např. časové, místní, kauzální nebo modální. Kienpointner 2010, s. 85 nabízí grafické znázornění (*Abbildung 6*) podílů jednotlivých pádů na ději shrnujícím výše popsané skutečnosti.

Němčina na rozdíl od latiny nedisponuje ablativem (pád v pořadí šestý), takže významy zastoupené v latině ablativem vyjadřuje pomocí předložek. Srovnání distribuce pádů v latině a v němčině vyjadřuje následující tabulka.

LATINA	NĚMČINA
Rozsah užívání pádů	Rozsah užívání pádů
nominativ	nominativ
akuzativ	akuzativ
dativ	dativ
genitiv	genitiv

<sup>139</sup> Výjimku tvoří jednak dat. pl., např. nom. pl. *die/- Stühle* vs. dat. pl. *den/- Stühlen*, a dále tzv. slabá substantiva, např. nom. sg. *der/ein Affe*, gen. sg. *des/eines Affen*, dat. sg. *dem/einem Affen*, akuz. sg. *den/einen Affen* atd.

<sup>140</sup> Subjekt v nominativu může mít celkem tři různé sémantické role a všechny jsou centrálním bodem děje: 1) agens, 2) patiens, 3) nositel děje (angl. *experiencer*, něm. *Träger von Eigenschaften*) (Kienpointner 2010, s. 85). Více k tématu sémantických rolí viz např. Dvořák 2017.

<sup>141</sup> Dále vyjadřuje také směr (odpověď na otázku KAM?) a rozsah (tj. jak dlouho, jak daleko apod.).

<sup>142</sup> Jako součást valence je genitiv v latině okrajovým jevem, což platí v němčině ještě více (Kienpointner 2010, s. 87–88).

	předložkový pád
ablativ	
předložkový pád	

Tabulka 8: Rozsah užívání pádů, srovnání latina – němčina; převzato z Kienpointner 2010,

s. 90

Z tabulky vyplývá, že principy distribuce nominativu, dativu a akuzativu (tedy v pořadí 1., 3. a 4. pádu) se v obou jazycích překrývají; mohou se lišit detaily v používání, ale nikoli šíří použití v textech a větách. Naopak genitiv pokrývá v latině mnohem širší spektrum funkcí než v němčině, kde je v současném jazyce na ústupu a prakticky mizí.<sup>143</sup> Některé významy latinského genitivu jsou v němčině nahrazeny předložkovým pádem, který z hlediska frekvence ve srovnání s latinou dominuje, neboť němčina zároveň nemá jak jinak vykompenzovat chybějící ablativ – předložkové pády jsou proto v němčině mnohem frekventovanější (Kienpointner 2010, s. 91). Kienpointner 2010, s. 91 tento závěr dokládá srovnáním dvou totožných úryvků (prvním v latině, druhým v němčině) ze Sallustiovy *Bellum Iugurthinum*. Podrobnou analýzu rozdílů mezi funkcemi latinských a německých pádů nabízí Kienpointner 2010, s. 88–92.

Latina dále nabízí konkrétní paralelu, již je možno ve výuce němčiny využít, a to užití akuzativu ve spojení s předložkou *in*, jež se užívá ve stejné podobě v obou jazycích. V němčině se *in* pojí buď s akuzativem, pokud má význam směru a odpovídá tak na otázku KAM? (něm. *direktionales in*), nebo s dativem, pokud odkazuje na konkrétní pozici a odpovídá na otázku KDE?, případně KDY? (něm. *lokales in*) (Kienpointner 2010, s. 167). Latina funguje v akuzativu totožně, tedy i ona vyžaduje po *in* akuzativ pro vyjádření směru a odpověď na otázku KAM?; liší se nicméně v odpověď na otázky KDE?, kde vyžaduje na rozdíl od němčiny ablativ, nikoli dativ. Pokud si tedy žák v latině či němčině zapamatuje, že akuzativ vyjadřuje směr, ve druhém jazyce se opře o totožný princip a pomůže mu to si zapamatovat, že druhý pád (v němčině dativ, v latině ablativ) vyjadřuje konkrétní pozici (místní či časovou).

Porozumění základním funkcím pádů může žákům výrazně usnadnit pochopení anglického užívání nominativu, které je širší než v latině a němčině. Pokud žák akceptuje základní definici (která se v českých gramatikách běžně neužívá), že nominativ vyjadřuje

<sup>143</sup> Užití genitivu je v rámci současné běžné mluvy zcela okrajovým jevem, neboť genitiv bývá zpravidla nahrazován dativními konstrukcemi. Bastian Sick ve svých sloupcích pro *Spiegel Online* vystihl tento jev větou „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod.“ Nicméně v odborném jazyce je genitiv i nadále běžně užíván.

entitu, z jejíhož pohledu je děj nazírán a na niž se děj soustřeďuje, lépe pochopí pro něj neobvyklé formulace a následně si zvykne na jejich užívání. Jde o věty typu:

- a) *This tent sleeps four.* (V tomto stanu mohou spát čtyři lidé.) Podmětem anglické věty je „tento stan“, protože z jeho pohledu je děj nazírán.
- b) *I am hot.* (Je mi horko.) Podmětem anglické věty jsem „já“, protože z mého pohledu je děj nazírán.
- c) *She was given an apple.* (Dostala jablko. Doslova: Bylo jí dáno jablko.) Podmětem anglické věty je „ona“, protože z jejího pohledu je děj nazírán.
- d) *I feel dizzy.* (Točí se mi hlava.) Podmětem anglické věty jsem „já“, protože z mého pohledu je děj nazírán.
- e) *I regret that.* (Lituji toho.) Podmětem anglické věty jsem „já“, protože z mého pohledu je děj nazírán. Příkladové věty převzaty z Kienpointnera 2010, s. 92.

Jak je vidět z výše uvedených příkladů, pokud žák pochopí systém pádů, a to nejen po stránce formální, ale především po stránce funkční, umožní mu to porozumět mnoha konstrukcím obsaženým v moderních jazycích, pro něž z češtiny nezná strukturní paralely. Ač mluvčí flektivního jazyka (respektive právě proto...), nejsou žáci nijak motivováni v rodném jazyce rozebírat jednotlivé funkce pádů, neboť budou těžko spatřovat pro takovou schopnost důvod. Veškeré konstrukce ovládají intuitivně díky velkému množství inputu, jehož se jim jako rodilým mluvčím každodenně dostává. Navnadit žáky, aby se v češtině hlouběji zajímali o funkce pádů, je vystaveno riziku neúspěchu, neboť těžko pochopí jejich praktické využití.

V latině se však bez těchto informací naopak vůbec neobejdou. Pokud chtějí správně překládat (nejen) autentické texty a nechtějí se učit (jako v moderních jazycích) většinu konstrukcí zpaměti, pochopení funkcí jednotlivých pádů jim výrazně usnadní celý proces. A když navíc žákům učitel demonstruje, že znalosti získané ve výuce latiny můžou prakticky uplatnit pro hlubší porozumění různým (pro rodilého mluvčího češtiny) neobvyklým konstrukcím v jazycích moderních (čímž opět o něco zredukuje pamětné učení) a také pro zvýšení správnosti vlastního projevu, je velmi pravděpodobné, že žáci budou do této činnosti efektivně motivováni.

Zaměření na funkce pádů (a nejenom na jejich formální podobu) je velmi užitečné i z toho důvodu, že ač moderní angličtina pády nedisponuje (až na pár výjimek, viz

poznámka)<sup>144</sup>, příslušné funkce zůstávají zachované, jak bylo demonstrováno na výše uvedených příkladech a)–e), a jejich znalost výrazně usnadňuje pochopení pro českého mluvčího těžko uchopitelných konstrukcí, obsažených např. v příkladu a).

Němčina sice disponuje čtyřmi pády, takže některé pádové vazby korespondují s těmi českými, ale obsahuje též mnoho odlišností. V takových případech se znalosti o funkcích pádů také vyplatí (např. u vyjadřování konatele děje v pasivních větách, více informací viz kapitola 3.1.3.2.3).

### 3.1.3.3.3 Polovětné konstrukce

Angličtina obsahuje konstrukce, jež mohou být pro českého rodilého mluvčího obtížněji osvojitelné, neboť k nim nedokáže najít paralelní struktury v českém gramatickém systému. Protože hlavním cílem hodin angličtiny je aktivní komunikace, a ne podrobná analýza gramatických jevů, může být pro některé učební typy<sup>145</sup> rušivé, když strukturu osvojované konstrukce hlouběji nerozumí. Lze však nalézt dva typy polovětných infinitivních konstrukcí, které je možno dát do paralelního vztahu s latinskou konstrukcí akuzativu s infinitivem a ukázat tak žákům, že některé obecné principy vztahující se k takovým konstrukcím jim již z latiny známé jsou. Níže uvedený seznam komentovaných příkladových konstrukcí vychází z klasifikace, již používají ve své *Mluvnici současné angličtiny na pozadí češtiny* Libuše Dušková a kol. (autorka pracuje s její internetovou verzí).

#### 1) Infinitiv jako součást přísudku:

- a) „S přesunutím podmětu infinitivu do nadřazené věty (na místo *it*) se setkáváme v pasivu četných sloves, např. *believe* věřit, *domnivate* se, *know* vědět, *think* myslet, *uvažovat*, *expect* očekávat, *find* zjistit, *show* ukázat, *suppose*, *assume* předpokládat, *report* ohlásit, *oznámit*, *announce* oznámit, *claim* tvrdit, *činit si nárok*, *say*, *rumour*, *allege* říkat aj. V češtině těmto vazbám odpovídají souvětí s obsahovou větou vedlejší, která je též v angličtině alternativním způsobem vyjádření. Srovnej *The original manuscript is*

---

<sup>144</sup> Výjimky tvoří jednak již zmíněný nominativ, jednak genitiv s determinační a modifikační funkcí (v anglické mluvnici se setkáme i s názvem *adnominal case*, který je vhodnější právě proto, že rozsah současného anglického genitivu je podstatně omezenější než ve flektivních jazycích), např. *Bill's responsibility* (Dušková et al. 2012a). Poslední stopy dřívějšího rozlišování pádů (ve fázích svého vývoje nazvaných *Old English* a *Middle English* angličtina pády disponovala, více viz kapitola 3.1.2.1) nejméně zachovávají pouze zájmena, která rozlišují dva tvary, a to tvar podmětový (*I, he, she* atd.) a předmětový (*me, him, her* atd.). Na druhou stranu zájmena netvoří genitiv a místo něho se používají přivlastňovací zájmena, takže pádový systém zájmen je také jen dvojčlenný.“ (Dušková et al. 2012a).

<sup>145</sup> Především pro celostní učební typy a typy, které i drobné nejasnosti vyvádějí z míry, anglicky se toto kritérium nazývá *tolerance of ambiguity*. Podrobný přehled učebních typů viz kapitola 2.2.2.4.

*believed to have been destroyed. – It is believed that the original manuscript has been destroyed. Má se za to, že byl původní rukopis zničen.“ (Dušková et al. 2012b)*

## 2) Infinitiv ve funkci předmětu

- a) „Skutečnost, že člen mezi nadřazeným slovesem a infinitivem není předmět nadřazeného slovesa, nýbrž jen konatel infinitivního děje, se projevuje tím, že nadřazené sloveso nepřipouští jako předmět sémantickou třídu substantiva, které stojí před infinitivem, srov. *What caused you to change your mind?* Co způsobilo, že (Proč) jste si to rozmyslil? Ale nikoliv *\*What caused you?* \*Co vás způsobilo? Jindy je sice životný předmět přípustný, avšak v jiném slovesném významu, srov. *I didn't mean you to learn about it.* Neměl jsem v úmyslu (nechtěl jsem), abyste se o tom dozvěděl. – *I didn't mean you.* Nemínil jsem vás.“ (Dušková et al. 2012c)

Ve větě *The original manuscript is believed to have been destroyed.* pozorujeme dva principy, na něž jsou žáci zvyklí z latinských infinitivních konstrukcí (konstrukce akuzativu / nominativu s infinitivem), a to jednak infinitiv závislý na finitním slovesu a jednak vyjádření vztahu předčasnosti užitím minulého infinitivu trpného. Jak je vidět, princip předčasnosti, současnosti a následnosti, tj. vztahy, které čeští rodilí mluvčí nejsou zvyklí z rodného jazyka vyjadřovat, se uplatňují i v angličtině, a pokud žák pochopí jejich fungování v latině (kde je zpravidla více času na jejich podrobnější rozebrání), může tento princip pomocí pozitivního transferu přenést i do angličtiny. V konstrukcích typu *What caused you to change your mind?* pozorujeme obdobný princip, tj. *you* tvoří podmět infinitivní propozice, ale zároveň funguje jako předmět v akuzativu k řídicímu slovesu *cause*. Akuzativ by byl v angličtině transparentní z hlediska formy, pokud bychom příkladovou větu převedli do 3. osoby singuláru, tj. *What caused him to change his mind?*.

Další velice častou polovětnou konstrukci v angličtině tvoří participiální konstrukce, jež jsou však v současné češtině velmi okrajovým jevem, neboť přechodníky už se v každodenním jazyce skoro nepoužívají. *Internetová jazyková příručka* charakterizuje jejich užití v moderní češtině takto: „Přechodníky slouží ke kondenzaci (zhuštění) obsahu věty. Dnes mají charakter knižní až archaický. Využívá se jich především v psaných projevech ve vyšším stylu odborném a uměleckém (tam i jako prostředek humoru k dosažení úsměvné ironie)“ (Ústav pro jazyk český AV ČR 2024). Je tedy očividné, že znalost přechodníků nepatří v současném českém jazyce k běžně očekávatelným dovednostem. Kontrast participiálních konstrukcí v angličtině a češtině charakterizují Dušková et al. 2012e takto: „*Ing*-ové participium má stejný formální systém jako český přechodník. Rozlišuje čas přítomný a minulý a rod činný a trpný (*asking* žádaje, *being asked* jsa žádán, *having asked* požádav, *having been asked* byv požádán). Na

rozdíl od češtiny se ho však užívá častěji a vedle vazeb obdobných vazbám českým se vyskytují též vazby, které v češtině nemají strukturní obdobu.“

Latina, stejně jako angličtina, participiálních konstrukcí hojně využívá, může tedy nabídnout užitečné systémové paralely.

1) Participium ve funkci přívlastku

- a) „Atributivní participium odpovídá vztažné větě, srov. *a leaking pot* tekoucí hrnek = *a pot that leaks* hrnek, který teče, a *squeaking board* vrzající prkno = *a board that squeaks* prkno, které vrže, *the shivering boy* třesoucí se chlapec = *the boy who is shivering* chlapec, který se třese. Rozdíl mezi dějem probíhajícím aktuálně a dějem obecnější platnosti je v participiální formě neutralizován.

Participia snadno přecházejí v adjektiva. Mohou pak být intenzifikována a stupňována, např. *a very becoming dress* velmi slušivé šaty, *a most astonishing piece of news* velmi překvapující zpráva“ (Dušková et al. 2012e).

Latinská participia tento systém velmi věrně zrcadlí, tj. mohou stát v atributivní pozici a některá participia přešla v adjektiva, takže umožňují intenzifikaci a stupňování (např. *sapiēns*, *sapientior*, *sapientissimus* apod.).

- b) „Atributivní minulé participium má většinou pasivní význam (tj. je tvořeno od tranzitivních sloves). V premodifikaci je jeho užívání omezenější než v češtině. V této pozici má nejčastěji rezultativní význam, např. *a broken window* rozbité okno, *a torn dress* roztržené šaty, *worn shoes* obnošené boty, *applied art* užité umění, *veiled threats* zastřené hrozby apod. [...]

Stejně jako atributivní přítomné participium i atributivní minulé participium je ekvivalentní vztažné větě, srov. *destroyed hopes* zmařené naděje = *hopes that have been destroyed* naděje, které byly zmařeny, *a Fournier picture come to life* Fournierův obživlý obraz = *a Fournier picture that has come to life* Fournierův obraz, který obživl“ (Dušková et al. 2012e).

I zde pozorujeme paralely s latinou: i latinské participium perfekta pasiva nese zpravidla pasivní význam (výjimkou jsou participia od deponentních sloves) a vyjadřuje předčasnost.

2) Participium ve funkci přechodníku

- a) „Participiální vazby s nevyjádřeným konatelem totožným s podmětem nadřazeného slovesa, např. *I lay on my bed, tossing restlessly*. Ležel jsem na lůžku a neklidně jsem se převracel (neklidně se převraceje). *I was engaged for five guineas per concert, paying my own travelling and hotel expenses*. (Moore 28) Byl jsem angažován za pět guineí za koncert, přičemž jsem si platil (platě si) cestovní výlohy a ubytování. *Having delimited*

*the field of inquiry, we shall concentrate on the problem of equivalence on sentence level.* Když jsme si vymezili (vymezivše si) oblast zkoumání, soustředíme se na problém ekvivalence na rovině věty. *Being removed from school because of ill health, he received a rather unorthodox education.* Jelikož byl vzat (Jsa vzat) ze školy pro chatrné zdraví, dostalo se mu dost neortodoxního vzdělání. [...]

Obdobnou vazbu tvoří i participium minulé, např. *Exhausted by the day's strenuous activities, he stretched himself on the rug in front of the fire.* Vyčerpán celodenní namáhavou činností, natáhl se na koberec před krbem. *First published in 1943, the book is still selling in the English speaking world.* (Moore 127) Prvně uveřejněna v r. 1943, v anglicky mluvícím světě se (ta) kniha stále prodává“ (Dušková et al. 2012d).

Také tyto principy umí latina ilustrovat. Stejně jako v angličtině, i v latině vyjadřuje participiální vazba časový vztah k řídící větě, jde tedy o čas relativní, nikoli absolutní. Umí vyjadřovat jak předčasnost, tak současnost (a na rozdíl od angličtiny i následnost). Stejně jako v angličtině, i v latině může být participiální vazbou vyjádřen nejen vztah časový, ale také kauzální, lze také popsat různé průvodní okolnosti apod. V latině jsou takové konstrukce, stejně jako v angličtině, zcela běžné (na rozdíl od přechodníků v současné češtině), a protože žák je v ní konfrontován relativně brzy s autentickými texty, které takové konstrukce hojně obsahují, nemůže se jim nijak vyhnout, na rozdíl od angličtiny, kde by je mohl při vlastní jazykové produkci opsat vedlejší větou. V latině nemá jinou možnost než se naučit těmto konstrukcím hlouběji rozumět, proto je latina vhodným způsobem, jak žákům více přiblížit jejich fungování. Lze totiž očekávat, že když bude strukturu tohoto typu frází bezpečně ovládat, bude je moci začlenit i do svého aktivního vyjadřování.

### 3.1.4 Terminologie

CEFR chápe komunikativní jazykovou kompetenci jako „propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Jsou pojímány tak, že každá z těchto komponent sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí. Lingvistické kompetence zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém [...]“ (CEFR 2002, s. 13). Jak může latina lingvistické kompetence podpořit, bylo popsáno v kapitolách 3.1.2–3.1.3.

CEFR pak v podrobnějším rozpracování vytyčuje gramatické oblasti, jež by žák měl ovládat. Gramatiku definuje jako „soustavu principů, které třídí celou soustavu jevů do gramaticky správně strukturovaných a smysluplných řetězců (vět). Gramatická kompetence je schopnost porozumět významu a vyjádřit jej prostřednictvím produkce a rozpoznání správně



utvořených frází a vět ve shodě s těmito principy (na rozdíl od jejich memorování a reprodukování jako ustálených formulací)“ (CEFR 2002, s. 114–115). V CEFR na str. 115 pak lze nalézt seznam identifikující některé parametry a kategorie, které se obvykle užívají pro popis gramatiky (např. identifikace jednotlivých morfémů – kořene, afixů – v rámci slovních tvarů, specifikace gramatických kategorií jako číslo, pád, rod ad.).

V souladu s CEFR postupuje i RVP G, které také definuje oblasti gramatiky, s nimiž by měl být žák na požadovaných úrovních jazyka (Cizí jazyk B2, Další cizí jazyk B1) obeznámen.<sup>146</sup> Seznamy CEFR i RVP G se částečně překrývají. Zároveň RVP G ve svých požadavcích deklaruje i tzv. komunikativní kompetenci, jež je formulována následovně: „žák používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu“ (RVP G 2007, s. 10). Oba tyto požadavky naznačují, že by žák měl být schopen gramatiku odpovídajícím způsobem reflektovat, a to nejen na rovině pasivního porozumění v momentě, kdy se učí novým jevům, ale také na rovině aktivní, aby byl schopen o svých znalostech dále mluvit.

Tyto kurikulární požadavky doplňuje i další předpoklad efektivní výuky jazyků. Aby totiž bylo možno využít potenciálu srovnávacího přístupu a poukázat na strukturní paralely napříč osvojovanými jazyky, je vhodné využívat jednotnou terminologii, jak zmiňují např. Giusti a Oniga 2011, s. 4, kteří tento požadavek upřesňují následovně: je vhodné, abychom třídě předávali gramatiku jednoduchým a intuitivním způsobem, který bude snadno aplikovatelný, což předpokládá jednotnou terminologii napříč všemi osvojovanými jazyky včetně jazyka mateřského. Výhoda takového přístupu je mj. ta, že díky jednotné terminologii žák mnohem snadněji identifikuje, že jde o stejný jev / pojem / téma, na nějž již narazil, a k propojení znalostí dojde rychleji a efektivněji. Tomuto terminologickému požadavku bezesbytku vyhovuje latinská lingvistická terminologie, jejíž výhodou je právě univerzální užití napříč jazyky.

V průběhu času se sice vůči této terminologii vycházející z modelu klasických jazyků objevovaly výhrady, ale ve výsledku se ji zatím stále překonat nepodařilo. Příkladem neúspěšné snahy o její odbourání je např. snaha popsat gramatiku angličtiny, rozvíjejícího se národního jazyka, v 18. století. Někteří gramatikové aplikovali klasické gramatické modely a s nimi související terminologii bezesbytku (konečně byli v této oblasti perfektně vyškoleni), jiní se

---

<sup>146</sup> Požadované gramatické znalosti pro oblast Cizí jazyk zahrnují: „jmenné a verbální fráze, morfémy, prefixy, sufify, další vyjádření minulosti, přítomnosti a budoucnosti, rozvíte věty vedlejší, složité souvětí, odvozování, transpozice, transformace, valence“ (RVP G 2007, s. 17). Požadované gramatické znalosti pro oblast Další cizí jazyk zahrnují: „jednoduché slovní tvary, alternace samohlásek a modifikace souhlásek, nepravidelné a nulové tvary slovních druhů, synonyma, antonyma, základní vyjádření přítomnosti, minulosti a budoucnosti, trpný rod přítomný, slova složená a sousloví, rozvíte věty vedlejší, souřadné souvětí, supletivnost, řízenost, shoda“ (RVP G 2007, s. 20).

naopak domnívali, že jsou takovéto modely po angličtinu nevhodné, neboť je po strukturní stránce zcela odlišná, a výsledkem jejich smýšlení byla snaha odstranit latinské názvosloví i v oblastech, kde se klasické jazyky s angličtinou strukturně shodovaly (např. u pojmů typu *verb*, *singular* apod.). Tento spor se však nakonec vyřešil ve prospěch klasické terminologie (Baugh a Cable 2002, s. 258).

CEFR doplňuje nástin celé situace takto: „[v]ětšina jednonárodnostních států se pokusila ustanovit standardní formu jazyka, ta však není zdaleka vyčerpávající. Aby bylo možné tuto formu prezentovat, jako model lingvistického popisu jeho užívání k účelům vyučování byl použit ustálený korpus literárních zlomků pocházejících z tradice mrtvých klasických jazyků. Ale tento model byl již před více než sto lety odmítnut většinou lingvistických odborníků, kteří tvrdí, že jazyky by měly být popisovány tak, jak se používají, a ne tak, jak je to předepsáno nějakou institucí, a že tradiční model, který byl vytvořen, aby postihl určité specifické jazyky, je nevhodný k popisu jazykových systémů s odlišnou strukturou. Nicméně žádný z mnoha návrhů alternativních modelů nebyl všeobecně přijat. Ve skutečnosti byla odmítnuta možnost aplikace jednoho univerzálního modelu popisu pro všechny jazyky. Současný výzkum, který se týká jazykových univerzálií, doposud nepřinesl výsledky, které by mohly být použity tak, aby v oblasti jazyků přímo usnadnily proces učení, vyučování a hodnocení. Většina deskriptivních lingvistů se spokojuje s kodifikací jazykového úzu, dává do vztahu formu a význam a používá terminologii, která se odklání od tradičního modelu pouze tam, kde se musí nezbytně vypořádat s jevy, které nejsou součástí tradičních modelů popisu“ (CEFR 2002, s. 110–111). Daný úryvek z CEFR dokazuje, že ač latinská terminologie není dokonale univerzálním způsobem popisu, lepší model pro jednotný lingvistický popis jazyků v tuto chvíli k dispozici nemáme, a proto je výhodné jej žákům předávat, neboť je stále používán a umožňuje lépe identifikovat strukturní paralely napříč jazyky.

Lingvistika však není jedinou oblastí, kde se uplatňuje terminologie založená na klasických jazycích. Další vědní obory, jako jsou biologie či lékařství, dodnes pracují s terminologií opřenu o latinu a starořečtinu. Daná oblast se vymyká tématu této diplomové práce, proto nebude nadále rozebírána, nicméně je důležité si uvědomit, že rozsah užívání terminologie založené na klasických jazycích přesahuje zde nastiňovanou problematiku, díky čemuž je znalost latiny (a starořečtiny) i dnes široce využitelná nejen v jazykovědné oblasti.

### **3.1.5. Další kompetence**

Již v kapitole o jazykovém transferu 2.2.2.7 bylo ukázáno, že je možné docílit nejen přenosu lingvistických znalostí, ale také metalingvistických procesů, jež nejsou vázány na znalost

konkrétního jazyka. Fonologické uvědomění či syntaktické povědomí jsou jedny z kompetencí, které se podílejí na rozvoji gramotnosti u žáků – pokud žák těmito kompetencemi nedisponuje v L1, nedá se očekávat, že si osvojí čtenářské kompetence v L2, protože schopnost číst v L2 je z velké části určena právě čtenářskými schopnostmi v L1. Koda 2012, s. 450 na základě poznatků prezentovaných různými studii na dané téma shrnuje, že faktory podílející se na rozvoji čtenářských schopností v L2 jsou jednak čtenářské kompetence a znalosti z L1 (angl. *first language skills*), dále lingvistická znalost L2 (angl. *L2 linguistic knowledge*) a nakonec tištěný input v L2 (angl. *L2 print input*).

Latina může čtenářské schopnosti v L2 podpořit ve všech třech fázích: tato kapitola pojednává podrobněji o možnostech podpory první zmíněné oblasti, a protože je nezávislá na jazyce, platí univerzálně pro jakýkoli žákem osvojovaný jazyk. Lingvistická znalost a tištěný input jsou již závislé na konkrétní L2.<sup>147</sup>

Mezi čtenářské kompetence nezávislé na jazyce, jež žák potřebuje v L2 ovládat, patří různé typy čtení. V Česku i v zahraničí se rozlišují zpravidla čtyři typy (někdy pouze tři),<sup>148</sup> a to:

- a) orientační čtení,
- b) selektivní / výběrové čtení,
- c) kurzorické / letmé / extenzivní čtení,
- d) totální / intenzivní / pozorné / detailní / studijní čtení.

Každý z těchto typů čtení má jiný cíl. Cílem orientačního čtení je udělat si základní představu o obsahu daného materiálu. Pokud bychom měli v rukou např. časopis nebo noviny, projdeme si jejich obsah a zvolíme si pro naši potřebu relevantní články, kterým chceme dále věnovat svou pozornost. Pokud čteme selektivně, hledáme v textu pouze určitý konkrétní údaj, např. jméno nebo číslo. Při kurzorickém čtení věnujeme svou pozornost pouze informacím, jež jsou pro nás v danou chvíli podstatné, sledujeme klíčové pojmy. Teprve při totálním čtení

---

<sup>147</sup> Kapitoly 3.1.2.1 a 3.1.3 identifikují konkrétní oblasti podpory pro angličtinu: většina z rysů, o nichž pojednávají, podporují lingvistickou znalost L2, nicméně zpracování tištěného inputu v L2 napomáhá také ortografická podoba slov vycházejících z románské složky slovní zásoby. Tato slova svým zápisem zpravidla odrážejí latinskou etymologii, což napomáhá nejen porozumění novému slovu, pokud žák zná původní latinské slovo, ale také objasňuje grafickou podobu slova, jež ne vždy koresponduje s výslovností – více informací viz kapitola 3.1.2.1.

V němčině je oblast podpory vázána především na lingvistickou znalost L2, jak ukazují kapitoly 3.1.2.2 a 3.1.3. Za jedinou oblast ortografické podpory odpovídající zpracování tištěného inputu v L2, jíž si je autorka práce vědoma, se dá považovat lepší pochopení zápisu slov typu *Generation*, *Kollektion*, *Selektion* atd. převzatých z latiny, kde se zápis skupiny hlásek *-ti-* rozchází s jejich výslovností – více viz kapitola 3.1.2.2.

<sup>148</sup> Jako příklad zmínky v české odborné literatuře viz např. Choděra 2013, s. 78, v německé viz např. Brintzer 2016, s. 54, v anglicky mluvící viz např. klasifikace ze stránek British Council, jež v sobě sjednocuje 3. a 4. typ čtení (tedy kurzorické a totální) (British Council 2024). Možné české názvy jednotlivých typů čtení jsou převzaty z Choděry 2013, s. 78, který se snaží zachytit různorodou terminologii vyskytující se v české odborné literatuře.

věnujeme rovnocennou pozornost všem informacím, zajímá nás kompletní obsah (případně i forma) celého textu.<sup>149</sup> V klasifikaci British Council jsou typy c) a d) sloučeny pod názvem *reading for detail / specific information*, přičemž typ c) by odpovídal názvu *reading for specific information*, zatímco typ d) by zrcadlil název *reading for detail*.

Zapojení všech čtyř čtecích stylů ve výuce moderního jazyka nebývá rovnocenné. Nejčastěji se v hodinách setkáme s orientačním, selektivním a kurzorickým čtením. Volba čtecího stylu je totiž určena zadáním úkolu, který se k probíranému textu váže. Cílem výuky je naučit žáka volit odpovídající čtecí styl tak, aby úspěšně a co nejefektivněji vyřešil úkol/y, který/é se k textu pojí. Typologie úkolů zpravidla vyžaduje čtení typů a)–c). Málokdy se na středoškolské úrovni požaduje typ d), jednak kvůli své časové náročnosti, jednak proto, že nadřazeným cílem čtecí aktivity nebývá trvalé osvojení informací obsažených v textu, nýbrž porozumění inputu v L2, jak potvrzuje např. Choděra 2013, s. 79.

Schopnost totálního čtení je však pro žáka také důležitá. Je nezbytná pro správnou interpretaci textu, pro další práci s ním (např. vlastní písemná či ústní reakce) i pro pochopení a vstřípení si / osvojení informací, které text předává. Nicméně žáci se mezi sebou liší tím, jak často tento styl čtení ve svém životě praktikují. U žáků, kteří ve volném čase hodně a rádi čtou, lze očekávat, že se budou v tomto čtecím stylu sami rozvíjet a zdokonalovat, nicméně s rozvojem nových technologií přibývá žáků, kteří čtení knížek a delších textů nahrazují čtením kratších textových útvarů na počítači či telefonu, pro jejichž pochopení jim stačí praktikovat první tři typy čtení. Sociální sítě typu Twitter či Facebook, jež jsou založené především na krátkých příspěvcích, mezi nimiž uživatelé tzv. scrollují, povrchní způsoby čtení ještě podporují.<sup>150</sup> Sociální sítě typu TikTok či Instagram, jež se dnes také těší velké oblibě, čtení často ani nevyžadují, neboť jejich hlavním těžištěm je obrazový obsah.

Je tedy zřejmé, že schopnost detailního čtení není u každého rozvíjena stejnou měrou. O to důležitější úlohu latina v dnešní době hraje, neboť pro správné porozumění latinskému textu a jeho následný překlad je detailní čtení naprosto nezbytným předpokladem. Dle autorčiny pedagogické zkušenosti má hodně žáků na začátku tendenci překládat latinské texty spíše intuitivně a pádovým (často i slovesným) koncovkám nevěnují mnoho pozornosti, takže jejich výsledné překlady ne vždy odpovídají výchozímu textu. Teprve postupně se praxí a zkušeností učí věnovat pozornost všem nezbytným detailům a řídit se skutečně tím, co v textu stojí, nikoli tím, co si na základě povrchního čtení sami domýšlejí. Jsou tak vedeni k tomu, aby se stávali

---

<sup>149</sup> Podrobnější popis jednotlivých typů čtení nabízí např. Brinitzer 2016, s. 54.

<sup>150</sup> Je už dnes všeobecně známým faktem, že na sociálních sítích „uživatelé velmi často bezmyšlenkovitě scrollují, aniž by obsah skutečně vnímali“, jak poukazuje např. IT slovník (Havlicek et al. 2024) – pojem scrollovat se v češtině rozšířil právě prostřednictvím tématu sociálních sítí.

dobrymi ctenari. Hlavni vlastnosti dobrych ctenaru shrnuje ve svem clanku napr. Durgunoğlu 2002, s. 200: dobri ctenari kontroluji prubezne proces porozumeni textu, vykazuji sebereflexi, pokud narazi na problem, uzivaji ruzne strategie pro jeho vyreseni, a pokud narazi na neznamé slovo, produkuji a testuji hypotezy, co by mohlo znamenat (pri tom uzivaji i znalost pribuznych slov napric jazyky). Bez vsech techto pochodů se proces detailniho cteni neobejde. Mimochodem, i RVP G ve svych požadavcich zahrnuje (byť nepriamo formulovany) požadavek na detailni cteni: v oblasti Cizi jazyk totiž ocekava, ze žak bude číst s porozumenim literaturu v danem jazyce, což bez aplikace techniky detailniho cteni nelze.

Benefity prekladu latinskyh textů do cesty se neomezují pouze na jazykovou stránku a třibení ctenarskyh strategií, ale zdokonaluji jeste další duležitou schopnost, kterou ve svych požadavcich stanovuje i RVP G, a tou je práce se slovníkem. Jak oblast Cizi jazyk, tak oblast Další cizi jazyk jasne stanovují: „žak využivá ruzne druhy slovníků, informativni literaturu, encyklopedie a media“ (RVP G 2007, s. 16) (oblast Cizi jazyk), „žak využivá ruzne druhy slovníků pri cteni nekomplikovanych faktografickyh textů“ (RVP G 2007, s. 19) (oblast Další cizi jazyk). V rámci gramaticko-prekladove metody je žak veden k práci se slovníkem od sameho začátku a během jeho praktickyho uzivani si osvojuje klíčove poznatky, mezi nimiž je napr. zjištení, ze nemuze pouzít hned prvni variantu prekladu, kterou mu slovník nabízi, ale ze si nejdříve musí zmapovat celou škálu významů slova a teprve poté volit dle kontextu tu spravnou. Učí se také pracovat s excerptovanymi ukázkami z autentickyh děl, jimž v modernich slovnícich odpovídají celé fráze a príklady uziti slova v ruznych kontextech. Tato zkušenost osvojená v rámci výuky latiny je pro žaka do budoucna klíčová, neboť běžná praxe výuky modernich jazyků je taková, ze není mnoho času podrobneji zasvěcovat žaka do specifik práce se slovníkem. V jejím popředí stojí totiž jiné cíle (mluvení, poslech ad.), navíc žaci často slovník ani nepotrebuji, protože potrebnou slovní zásobu jim zprostředkuje učebnice a jsou v rámci hodin vedeni k tomu, aby říkali a cvičili to, co odpovídá jejich aktuální jazykové úrovni, a nezkoušeli formulovat složité sdeleni nad rámec jejich momentálních znalostí, kde hrozí, ze se dopustí závažnějších chyb a jejich projev nebude srozumitelny. Jakmile však žak opustí prostředí školy a chce v jazyce sám pokračovat či s ním jen nadále pracovat, bez slovníku se již neobejde. Zásady práce se slovníkem také patří k těm schopnostem, jež jsou mezi jazyky přenositelne.

Další oblastí, v níž může latina poskytnout podporu, je oblast intertextuality.<sup>151</sup> Prvním fenoménem, který do této oblasti patří, jsou živa slova (lat. *verba alata*), tedy latinsky citáty či

---

<sup>151</sup> „V literární vědě [označuje pojem intertextualita] mezitextový vztah textu k jinému textu (jiným textům), který se u literárních děl podílí na jejich významové výstavbě. [...] Intertextualita vzniká tam, kde literární dílo např.

úryvky z děl (případně zkratky), jež pronikly do obecného povědomí a lze se s nimi dodnes setkat. Jedná se o obraty typu *vivat, L.S., Historia magistra vitae, in absentia, lex ...* apod. Většina učebnic latiny tyto obraty do svých cvičení zařazuje, neboť jsou jednou ze znalostí, již lze prakticky využít i dnes. Dle autorčiny pedagogické zkušenosti jsou k jejich poznávání žáci většinou velice motivovaní, neboť mohou danou látku (de facto ihned) prakticky využít.

Další oblastí, která do intertextuality také patří, ale nebude zde více rozebírána, neboť nesouvisí přímo s tématem jazyka, je oblast odkazování, imitace či parodie. Mnoho děl napříč historií včetně těch současných se nějak odkazuje na antickou či přímo latinskou kulturu. Tyto odkazy mohou nabývat až parodických rozměrů, jak dokazuje např. film britské komediální skupiny Monty Python *Život Briana* (angl. *Life of Brian*). Pochopit humor a vtipy obsažené v tomto filmu však nejde bez alespoň základních znalostí o římské kultuře a daném historickém období.<sup>152</sup> Znalost historie a latinské kultury tak představuje klíč k době a kultuře současné a pomáhá jejímu lepšímu porozumění. Toto poznání by studium latiny mělo žákům ideálně také vštípit, vzhledem k jazykovému zaměření této práce však autorka přenechává rozvedení tohoto historického, literárního a zároveň kulturního tématu jiným autorům.

Všechny zde uvedené oblasti podpory korespondují s gymnaziálním kurikulem obou jazyků vytyčeným v RVP G (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk), jak shrnují a znázorňují následující dvě tabulky.

### Angličtina (Cizí jazyk)

Receptivní řečové dovednosti	
a) porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma	- lepší schopnost detailního čtení a podporování vlastností dobrého čtenáře - lepší a efektivnější práce se slovníkem
b) odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů	- lepší porozumění literatuře v daném jazyce díky hlubšímu pochopení intertextových prvků
c) využívá různé druhy slovníků, informativní literaturu, encyklopedie a média	

komentuje jiný text, odkazuje k němu, imituje ho, paroduje, cituje či přejímá jeho části, v kategoriích intertextuality lze ovšem vidět i literární tradici, variaci a proměny motivu či žánru“ (Trpka 2017).

<sup>152</sup> Pro sledování filmu *Život Briana* je užitečná i znalost latiny včetně dřívějšího stylu její výuky, aby divák ocenil scénu, kdy centurion učí Briana latinské gramatice při opravě chybně sestavené věty „*Romanes eunt domus*“ na správnou verzi „*Romani ite domum*“.

d) čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce	
<b>Produktivní řečové dovednosti</b>	
a) využívá výkladové a odborné slovníky při zpracování písemného projevu na neznámé téma	- lepší a efektivnější práce se slovníkem

Tabulka 9: Jaké oblasti definované v RVP G Cizí jazyk lze rozvíjet výukou latiny

### Němčina (Další cizí jazyk)

<b>Receptivní řečové dovednosti</b>	
a) užívá různé techniky čtení dle typu textu a účelu čtení	- lepší schopnost detailního čtení a podporování vlastností dobrého čtenáře
b) využívá různé druhy slovníků při čtení nekomplikovaných faktografických textů	- lepší a efektivnější práce se slovníkem
<b>Produktivní řečové dovednosti</b>	
a) využívá překladové slovníky při zpracování písemného projevu na méně běžné téma	- lepší a efektivnější práce se slovníkem

Tabulka 10: Jaké oblasti definované v RVP G Další cizí jazyk lze rozvíjet výukou latiny<sup>153</sup>

### 3.1.6 Shrnutí

Příprava na vyučovací proces vždy předpokládá tři základní kroky: vytyčení cílů (viz kapitola 2.2.1), vytyčení metod (viz kapitola 2.2.2), jakými se k cílům dojde, a konečně vytyčení obsahu výuky (viz kapitola 3.1). Proto kapitoly 2 a 3.1 podrobně analyzují každý z těchto nezbytných kroků, jež společně tvoří vyučovací jednotku. Ač je každá fáze popisována zvlášť, existují spolu všechny tři v úzkém propojení a nelze činit volby v jedné oblasti bez přihlédnutí k podobě zbylých dvou.

Cílem této kapitoly bylo ukázat, že latinské kurikulum nabízí celou paletu různých příležitostí, jak prohloubit či zlepšit znalosti nezbytné pro osvojení moderního cizího jazyka. Latina sdílí s angličtinou a němčinou společného praindoevropského předka a díky své důležité roli *linguy francy*, jakou po staletí v Evropě hrála, ovlivňovala oba moderní jazyky během jejich vzniku a dalšího vývoje (jak ukazují kapitoly 3.1.2.1 a 3.1.2.2). Užitečné paralely tak lze pozorovat nejen v oblasti slovní zásoby (viz kapitoly 3.1.2.1 a 3.1.2.2), ale také v oblasti

<sup>153</sup> Názvy jednotlivých oblastí a jejich obsah v prvním sloupci jsou doslovně citovány z příslušných částí RVP G.

gramatického systému (viz kapitola 3.1.3). Významně také usnadňuje komunikaci v oblasti terminologie (jak ukazuje kapitola 3.1.4), nicméně umí rozvíjet i další kompetence nezávislé přímo na studovaných jazycích (viz kapitola 3.1.5). Že je takový přenos paralel mezi jazyky nejen možný, ale z didaktického hlediska také velice vhodný, je popsáno v kapitole o jazykovém transferu (2.2.2.7).

Dalším autorčiným cílem bylo ukázat, jak široké jsou možnosti podpory, které latina vyučovaná gramaticko-překládovou metodou výuce moderních jazyků nabízí, tedy do jakých všech oblastí je schopna zasahovat, a to autorka mnoho dalších důležitých rolí latiny kvůli omezenému fokusu práce opomíná (např. její roli v terminologii přírodních věd, roli vzoru v oblasti rétoriky či literatury, roli kulturní ad.).

## 3.2 Praktická část

Cílem této části je představit různé druhy aktivit formou pracovních listů, které může učitel použít ve výuce, a učební obsah, jenž byl podrobně popsán v kapitole 3.1, takto odpovídající formou zprostředkovat žákům. Při tvorbě těchto listů autorka využila všechny dosud představené skutečnosti: snažila se u každé aktivity o vytyčení jejích cílů, snažila se je koncipovat tak, aby co nejvíce podněcovaly žákovskou aktivitu a aby rozvíjely i myšlení vyššího řádu (více k tomuto pojmu viz kapitola 2.2.1.2). Jejím cílem je nejen předávání obsahu, ale také předávání dovedností (např. práce se slovníkem v aktivitě 3.2.6) a využívání obecných principů v nových situacích (např. v aktivitě 3.2.3 žák využívá znalost významu latinského prefixu k odhadu významu prefigovaných slov, a to nejen v latině, ale i v moderních jazycích). Instrukce k jednotlivým úkolům jsou dimenzovány tak, aby podporovaly různé sociální formy výuky, od samostatné práce přes párovou až po skupinovou.

Nejdůležitější pro autorku bylo předání myšlenkových postupů a principů (v souladu s kapitolou 2.2.2).<sup>154</sup> Dalším důležitým bodem bylo zprostředkování motivace pro další osvojování latiny, jinými slovy ukázat žákům, jak konkrétně jim mohou být dovednosti, které se v latině naučí, užitečné, a zodpovědět tak častou žákovskou otázku (zcela logickou): „Proč se to učím?“. Předání obsahu je pro výuku také velmi důležité, ale z pozice hierarchie je až na pozici třetí. Aktivity jsou nicméně podle obsahu řazeny, aby logicky navazovaly na teoretické kapitoly v části 3.1.

U některých aktivit jsou také navrženy možné způsoby jejich dalšího procvičování, buď formou práce s kartičkami, anebo formou Kahootu. Kahoot je v současné době velmi

---

<sup>154</sup> Petty doslova říká: „Je důležitější, jak vyučujete, než co vyučujete. O tom, jaké dovednosti se žáci naučí, rozhoduje jejich činnost, a nikoli probírané téma.“ (Petty 2013, s. 403)



populární online nástroj, který využívá žákovské soutěživosti a nabízí učitelům možnost vytvářet kvízy na míru svému předmětu. Žáci jim položené otázky zodpovídají prostřednictvím svých mobilních telefonů. Body získávají jednak za rychlost odpovědi, jednak za její správnost. Nutno podotknout, že i tato aktivita má svá úskalí: pomalejší wi-fi může žáky v odpovídání limitovat, žáci s pomalejšími telefony mohou být také omezeni (tuto situaci lze řešit prací ve dvojicích), někdy se také stává, že se aplikace žákovi zasekne, on tudíž nemůže odpovídat a přijde o body. I přes tyto problémy však Kahoot zůstává velmi oblíbenou aktivitou a dle autorčiny pedagogické zkušenosti ji žáci velice oceňují a často o ni v hodinách prosí.<sup>155</sup> Kvízy zůstávají na učitelově účtu uložené, lze je tedy využívat opakovaně, a šetřit tak čas i úsilí na jiné činnosti.

Autorčíným cílem bylo také smysluplné zapojení telefonů do výuky. Mobilní telefon je pro žáky dobrý sluha, ale špatný pán. Autorka práce věří, že jejich úplný zákaz nic neřeší (naopak zakázané ovoce chutná nejlépe): žáci se musí naučit, jak s telefony nakládat ke svému prospěchu. Telefon jim dává možnost být samostatní: pokud jim ukážeme vhodné zdroje, z nichž mohou čerpat, umožňují mobily žákům pracovat vlastním tempem a kontrolovat sami sebe, což je velice důležitá schopnost, jež pro ně bude v běžném životě nedocenitelná. U většiny zde nabízených aktivit lze tento krok nalézt. Zdroje nabízené autorkou lze samozřejmě změnit podle preferencí a zkušeností vyučujícího – podstatné je, aby byly důvěryhodné a nabízely kvalitní informace, jež lze pro řešení zadaného úkolu využít.

Další nezbytnou součástí aktivit jsou příklady. Slouží jako ukázka toho, jak má být příslušné zadání vypracováno, čímž výrazně zvyšují šanci, že žák úkolu bez problémů porozumí a bude schopen jej zpracovat požadovaným způsobem, a osvojit si tak vhodný způsob práce (protože podstatné jsou nejen produktové cíle, ale také ty procesní; více viz kapitoly 2.2.1.1 a 2.2.2). Zároveň plní ověřovací funkci, tj. žák si na nich může zkontrolovat, že úkol správně pochopil a uvádí všechny potřebné informace. Srozumitelnosti zadání by mělo napomoci také podtržení klíčových slov v jednotlivých bodech instrukcí, která poutají pozornost na to, co má žák v daném kroku udělat.<sup>156</sup>

Součástí doprovodné charakteristiky aktivit zaměřených na rozvoj slovní zásoby (neboť se jedná o velmi širokou oblast) jsou také zdroje, odkud učitel může čerpat další jazykový materiál. Tyto zdroje slouží jako inspirace, avšak není autorčinou ambicí poskytnout jejich vyčerpávající seznam, neboť každý učitel může preferovat jiný typ zdrojů. Autorčíným cílem

---

<sup>155</sup> Stejně jako je tomu u jiných aktivit, ani Kahoot není radno přeceňovat – pro zpestření hodiny a zábavnou formu opakování je nedocenitelný, ale pokud by jej učitel používal příliš často, i on by se vzdor své popularitě „okoukal“.

<sup>156</sup> Autorka práce si v praxi ověřila, že tento krok žákům skutečně pomáhá.

bylo pouze dokázat, že je odkud čerpat a že učitel má možnost si aktivity přizpůsobit na míru sobě a své cílové skupině.

Právě kvůli unikátnímu charakteru každé skupiny žáků apeluje autorka na potřebu přizpůsobovat aktivity učitelově cílové skupině, neboť nelze očekávat, že jeden způsob výuky bude univerzálně fungovat všude. Proto se také autorka snažila v popisu většiny aktivit nabídnout více způsobů, jak je uchopit, aby měl učitel možnost výběru a mohl je lépe koncipovat pro svou cílovou skupinu. Co však podle autorky univerzální je, je potřeba být žákům jako pedagog po celou dobu k dispozici, a to jak během jejich samostatného či skupinového zpracovávání zadaných úkolů, tak poté při společné kontrole. Může se stát, že si žák neví během úkolu s něčím rady či něco špatně pochopí, a pokud mu v danou chvíli neumí pomoci jeho spolužák / spolužáci, pak je učitelovým úkolem mu nabídnout pomocnou ruku. Důležitost tohoto kroku vysvětluje kapitola 2.2.2.4. Je to důležité i pro udržení celkové kázně a pracovní atmosféry ve třídě – žáci vidí, že učitel sleduje, zda pracují, a pokud nepracují, učitel na takovou situaci ihned reaguje. Zároveň z učitelova chování vnímají zájem o svoji práci, což působí motivačně.<sup>157</sup>

Stejně tak je důležité, aby žáci po zpracování aktivity získali zpětnou vazbu ke své práci, ať už formou společné kontroly, či jiným způsobem, který učitel vymyslí. Žák se musí dozvědět, co vyřešil dobře, a co naopak měl vyřešit jinak (a jak) či lépe. Pro úspěšný učební proces je dále nezbytné, aby žák pochopil, v čem jeho případná chyba spočívala a jak mělo vypadat správné řešení (a proč), aby příště už stejnou chybu nezapomněl. Tato fáze je důležitá také proto, že při společném procházení výsledků žáky často napadají ještě další otázky či podněty k tématu, a mají tak prostor je vznést, čímž si mohou dále vylepšovat vlastní konstrukci poznání (více k tomuto tématu viz kapitola 2.2.2.2).

---

<sup>157</sup> Více k tématu kázně ve třídě viz Petty (2013, s. 104–133).

### 3.2.1 Slovní zásoba (angličtina)

#### Slova převzatá (latina – angličtina)

V angličtině najdeme dvojice slov, která spolu na první pohled svou podobou nesouvisí, ale svým významem ano. **Jedno je původu germánského, druhé původu románského.**

a) Zapište do 2. sloupce významy následujících latinských slov (pokud je ještě neznáte, najděte si je ve slovníku); první řádek slouží jako příklad pro zpracování celého cvičení:

Latinské slovo	Jeho český význam	Odvozené anglické slovo	Význam angl. slova odvozeného z latiny	Příbuzné anglické slovo germánského původu
annuus, a, um	<i>roční, celoroční</i>	<i>annual</i>	<i>roční, výroční, každoroční</i>	<i>yearly</i>
pater, patris, m.				
māter, mātris, f.				
canis, canis, m.				
fēlēs/fēlis, fēlis, f.				
equus, ī, m.				
dīvīnus, a, um				
sōlitūdō, inis, f.				
congregō, āre, āvī, ātum				
ascendō, ere, ascendī, ascēsum				
urbs, urbis, f.				

**b)** *Následující slova přešla z latiny do angličtiny a uchovala si význam související s původním latinským slovem. Zařad'te tato slova do 3. sloupce tabulky, a pokud je ještě neznáte, zkuste na základě latinského významu odhadnout význam v angličtině (zapište jej do 4. sloupce). Věnujte při odhadu významu pozornost slovním druhům.*

ascend (verb)	paternal (adj.)	feline (adj.)	divine (adj.)
congregate (verb)	urban (adj.)	equine (adj.)	maternal (adj.)
	<del>annual (adj.)</del>	solitude (noun)	canine (adj.)

**c)** *Zařad'te do tabulky slova germánského původu, jež s nimi významově korespondují.*

city	mother	cat	horse	loneliness	god
	meet / come together	go up	dog	father	yearly

**d)** *Své domněnky ohledně významu a správnou výslovnost anglických slov si ověřte zde: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>*

Tato aktivita vede žáky k využití znalosti latinských slov (přesněji jejich grafické podoby a významu) při rozšiřování anglické slovní zásoby. Slova z části c) žáci s největší pravděpodobností již znají a znalost latiny jim pomůže danou slovní zásobu rozšířit. Spolu s angličtinou si žák rozšiřuje i slovní zásobu v latině a šetří tak čas, neboť z jednoho slovního základu může těžit ve dvou jazycích najednou. To má potenciál nejen lingvistický, ale také motivační, neboť žákovi ukazuje praktické využití latinské slovní zásoby a vede jej k tomu, aby si osvojené znalosti propojoval a aplikoval je v nových kontextech.

Je na uvážení učitele, zda aktivitu koncipuje jako samostatnou práci s následným srovnáváním výsledků ve dvojici či ve skupině, anebo zda žáky od počátku nechá pracovat ve dvojicích. Toto rozhodnutí by měl činit jednak v závislosti na úrovni znalostí a šikovnosti žáků, atmosféře ve skupině, ale také v závislosti na čase, který má pro aktivitu k dispozici. Pokud budou žáci pracovat ve dvojicích, mohou si práci rozdělit, takže k výsledkům dojdou rychleji a mohou také profitovat z vzájemné výměny postřehů a znalostí.

Následuje popis cílů jednotlivých úkolů obsažených v této aktivitě.

**Úkol a):** Cílem tohoto úkolu je sesbírání informací pro další práci, tedy porozumění významu latinských slov (pokud ještě nejsou žákům známá), aby na základě této znalosti mohli žáci činit kvalifikovaný odhad významu anglických slov. V závislosti na svých předchozích znalostech může žák buď aktivovat již osvojenou slovní zásobu, anebo si ji samostatně dohledávat a cvičit se tak v práci se slovníkem (případně kombinace obojího). Pokud žáci nikdy předtím s latinským slovníkem nepracovali, je užitečné s nimi nejdříve projít správné zásady práce a teprve poté je nechat úkol provádět, abychom zvýšili pravděpodobnost, že najdou

správné významy latinských slov, od čehož se odvíjí úspěch dalších kroků. Mezi zásady práce se slovníkem např. patří, že je nutné přečíst si celé slovníkové heslo až do konce (zde je možné aplikovat metodu orientačního čtení, více viz kapitola 3.1.5), že je nutné si ověřit, zda jsem našel skutečně správné slovo (týká se hlavní papírových slovníků v latině – zde žák musí vědět, že má pozornost věnovat nejen tvaru nom. sg., ale i tvaru gen. sg. apod.) atd. Podrobněji se nácvičku práce se slovníkem věnuje aktivita 3.2.6.

Úkol b): Druhá část úkolu staví na kvalifikovaném odhadu. Žák je veden k tomu, aby na základě znalosti významu latinského slova a slovního druhu neznámého anglického slova kvalifikovaně odhadl jeho význam. Pokud si žák na tomto úkolu osvojí příslušný způsob uvažování, lze očekávat, že jej bude praktikovat i v budoucnu, pokud se setká s neznámým slovem v moderním jazyce, jež mu připomíná slovo, které již zná (více informací k této strategii viz kapitola 2.2.2.7).

Úkol c): Cílem této části je propojit nově poznanou slovní zásobu s již známými synonymy, případně významově souvisejícími slovy. Ve výuce moderních jazyků je kladen důraz na co největší množství kvalitního inputu, z něžž žák čerpá, a je snahou omezit přítomnost mateřštiny jen na nejnútnejší minimum. Je tedy zapotřebí nově poznaná slova, jež patří ke slovní zásobě vyšších jazykových úrovní, propojit s již známou slovní zásobou nižší jazykové úrovně, aby měl žák možnost volby slov v cílovém jazyce podle požadavků konkrétní komunikační situace, případně poznal, že spolu daná slova významově souvisí. Proto nestačí znát pouze překlad do češtiny, ale je nutné podporovat i žákovu schopnost synonymického vyjadřování.

Úkol d): Poslední část aktivity vede žáka k samostatné kontrole vlastních domněnek. Ověřování správnosti vlastních myšlenek je velmi důležitým principem, který by měl aplikovat každý odborník, proto je dobré k tomuto principu žáky v jednotlivých disciplínách vést. Zároveň tím žákům ukazujeme, že není nutné (a není to ani v lidských možnostech) vědět všechno, ale je zapotřebí znát zdroje, z nichž mohou potřebné informace čerpat. V tomto bodě aktivity by měl žákům stačit výkladový slovník (pokud učitel raději pracuje s jiným než cambridgeským slovníkem, je samozřejmě možné v zadání doporučit jakýkoli jiný kvalitní slovník), ale opět záleží na konkrétním obsazení dané skupiny a případných potřebách modifikace (např. doporučení dvojjazyčného slovníku). Je výhodné po samostatném či skupinovém dokončení aktivity výsledky s žáky projít a ověřit, že si vše správně dohledali a

dobře pochopili, především výslovnost nových slov, která pro většinu může představovat obtížnější jev.<sup>158</sup>

Hlavní cíl této aktivity není podrobně žáka informovat o významu nových slov, tedy zkoumání významových nuancí a situací, kdy lze použít slovo z nižší slovní zásoby a kdy slovo z vyšší slovní zásoby – cílem je ukázat žákům daný myšlenkový pochod (tedy propojování významů mezi latinou a angličtinou), který budou moct později sami aplikovat při osvojování další slovní zásoby, a dát jim prostor si jej prakticky vyzkoušet. Pokud učitel chce podrobněji nastiňovat užívání slov z úkolu b) a srovnávat je se slovní zásobou z úkolu c), je to aktivita navíc, která jistě žákům prospěje, otázkou však zůstává, nakolik relevantní takový druh aktivity je v kontextu semináře latiny a zda by neměl tuto aktivitu převzít angličtinář. Jak již bylo diskutováno v kapitole 2.2.1.1, vedle obsahu je zapotřebí předávat žákům i strategie a učit je myšlenkovým operacím, což je cílem právě této aktivity.

Další zdroje, odkud je možné čerpat jazykový materiál pro podobné typy aktivit (tedy zdroje zkoumající vztahy mezi slovní zásobou latiny a angličtiny), jsou např.:

- a) učebnice latiny amerického klasického filologa a učitele latiny Benjamin Leonarda D'Ooge *Latin for Beginners* z roku 1911, jež v části nazvané „Special Vocabularies“ nabízí latinsko-anglický slovníček, který u většiny slov obsahuje i jejich anglické kognáty.<sup>159</sup> Tučně vyznačená jsou pak slova vyskytující se v Caesarových *Zápisích o válce galské*. Tato kniha je volně dostupná online prostřednictvím projektu Gutenberg, viz <https://www.gutenberg.org/cache/epub/18251/pg18251-images.html#page283>,
- b) kniha o dějinách anglického jazyka *The Development of Language* dvojice autorů Harryho Fletchera Scotta a Wilberta Lestera Carra z roku 1921, jež velmi podrobně rozebírá jednak významy afixů převzatých z latiny (prefixy str. 164–174, sufixy str. 184–198), jednak vliv latinských slov na anglickou slovní zásobu (např. na str. 84–89) a je, stejně jako výše zmíněná *Latin for Beginners*, dostupná online, a to přes *Internet Archive*:  
[https://archive.org/details/developmentoflan0000harr\\_14a8/page/164/mode/2up](https://archive.org/details/developmentoflan0000harr_14a8/page/164/mode/2up),

---

<sup>158</sup> Pokud si učitel sám není správnou výslovností jist, je možné se opřít o nahrávky obsažené ve výkladovém slovníku, tj. to, co si žáci pouštěli z telefonů samostatně, pustit znovu pro celou třídu a nechat třídu výslovnost napodobit, ideálně několikrát zopakovat. Tak zajistíme, že žáci budou věnovat pozornost nejen grafické, ale i zvukové podobě slova, jež je jeho nedílnou součástí.

<sup>159</sup> Např. „dea, goddess (deity)“ (D'Ooge 1911).

- c) kniha o dějinách anglického jazyka dvojice autorů Alberta C. Baugha a Thomase Cablea *A History of the English Language* obsahující části podrobněji rozebírající vliv latiny na angličtinu (např. str. 25–26, 41, 70 ad.), též dostupná online přes *Internet Archive*: <https://archive.org/details/historyofenglish02baug/page/n1/mode/2up>,
- d) různé dílčí články či studie zabývající se daným tématem, dostupné zpravidla přes databázi JSTOR, např. článek maďarského lingvisty Andráse Csera „Latin and Romance Loanwords in English“.

Navrhované zdroje představují pouze úzký ilustrativní výběr, jistě by bylo možné dohledat i další zdroje na toto téma.

### 3.2.2 Slovní zásoba (němčina)

#### Slova převzatá (latina – němčina)

Slova převzatá z latiny do němčiny si mohou, ale nemusejí zachovat svůj původní rod. V tomto cvičení vidíte slova, která si latinský rod v němčině zachovala. U následujících slov:

a) vyznačte koncovku latinské 1. a 2. deklinace a podle vyznačené koncovky určete rod daného slova,

b) odtržením vám známé latinské koncovky a přidáním koncovky -en vytvořte k německému slovu plurál; jak se liší od podoby původního latinského plurálu?

c) Srovnajte si své výsledky se sousedem a srovnajte čtení jednotlivých slov v latině a v němčině – řiďte se pravidly výslovnosti, která v daných jazycích znáte.

d) Kterým slovům rozumíte (v němčině a / nebo v latině) a kde si naopak významem nejste jisti? Ověřte své domněnky v německém a v latinském slovníku; pokud se latinské slovo svým pravopisem liší od německého, zapište ho. Vidíte nějaké odlišnosti mezi původním významem / významy slova v latině a významem / významy slova převzatého v němčině?

První řádek slouží jako příklad.

	Rod (maskulinum / femininum / neutrum)	Plurál (-en)	Význam (a podoba) slova v latině	Význam slova v němčině
Museum	neutrum	Museen	mūsaеum, ī, n. = muzeum, knihovna, studovna	Museum = muzeum
Globus				
Villa				
Medium				
Gymnasium				
Studium				
Arena				

Tato aktivita se soustředí na slova převzatá z latiny do němčiny, a to taková, která si zachovala některé vnější znaky ze zdrojového jazyka, jejichž znalost mohou žáci aplikovat, a pomocí pozitivního transferu tak znalosti nabyté v latině přímo využít i v kontextu moderního jazyka. Benefity této aktivity jsou trojího charakteru: a) přispívají k budování lingvistických znalostí a



dovedností, tedy správné tvorbě plurálu a určení gramatického rodu, znalostem etymologie slov a schopnosti reflexe posunu významů slov v obou zkoumaných jazycích, b) vedou žáka k pěstování dalších dovedností, jakými jsou kvalifikovaný odhad, práce se slovníkem a budování měkkých dovedností v rámci spolupráce s jiným žákem díky použití principů kooperativního učení, c) přispívají ke zvýšení motivace pro oba předměty tím, že žákům ukazují praktickou využitelnost nabytých znalostí; demonstrují, že znalost latinských deklinací jim může usnadnit práci v jiné oblasti, kterou budou s největší pravděpodobností v budoucnu využívat. Následuje popis cílů jednotlivých úkolů obsažených v této aktivitě.

Úkol a): Cílem je přivést žáka k identifikaci již známého prvku v rámci jiného jazykového materiálu, tedy najít a uvědomit si přítomnost latinské koncovky u nabídnutých německých slov a na jejím základě poznat rod příslušného slova, který odpovídá principům, jež již zná z latiny; tento úkol by měl žák provádět sám, aby měl šanci si vše samostatně promyslet a dané znalosti aktivovat vlastním tempem – když je úspěšný, dodá mu pocit úspěchu sebevědomí. Žák může tímto způsobem budovat vlastní strukturu poznání (více k tomuto konstruktivistickému principu viz kapitola 2.2.2.2).

Úkol b): I zde je využito konstruktivistického principu, neboť žák je veden k samostatnému propojování nových informací s již osvojenými a k jejich aktivnímu srovnávání. I tento úkol by měl žák ještě ideálně provádět sám, aby měl dostatek prostoru pro samostatné úvahy.

Úkol c): V tento moment již měl žák dost času pro vlastní práci a úvahy a přichází chvíle, kdy může těžit ze spolupráce, a budovat tak své měkké dovednosti. Individualizaci je možno podpořit tak, že umožníme rychleji hotovým žákům spárovat se spolu a začít řešit následující úkoly společně, a naopak necháme dostatek prostoru těm žákům, kteří potřebují z různých důvodů času více, a ti se budou párovat společně, jakmile práci dokončí.

Zároveň je dobré, aby učitel monitoroval, zda žáci pracují (v souladu se svými možnostmi) a zda nepotřebují pomoci.

Úkol d): Tento úkol vede žáky nejprve k prezentaci vlastních dosavadních znalostí a domněnek a poté k jejich ověření v dostupných zdrojích. Oním zdrojem jsou v tomto případě dostupné slovníky, práce s nimiž je klíčová pro žákův další samostatný rozvoj v daných jazycích – je tedy důležité, aby žák znal základní principy práce s nimi a aby také věděl, jaké jsou vhodné a pro jaké účely. Učitel by se měl ujistit, že žáci tyto základní principy znají, a pokud ne, nechat je (v ideálním případě) vymyslet a sesbírat samotnými žáky. Pokud je času málo, může je učitel připomenout sám, a pokud žáci se slovníkem pracují úplně poprvé, stojí za zvážení promítnutí hlavních bodů na stěnu dataprojektorem, případně jejich sepsání na tabuli.

Slovníky pro němčinu je dobré volit podle úrovně znalostí žáků – žáci na nižší jazykové úrovni budou nejspíše potřebovat dvojjazyčný slovník, zatímco pokročilejší žáci se mohou takto blíže seznámit např. s výkladovým slovníkem Duden dostupným na stránkách <https://www.duden.de>.

Vzhledem k tomu, že úkol d) má částečně fonetický charakter, je dobré, pokud žák může slova vyslovovat nahlas a činit na základě auditivního srovnání vlastní závěry. Protože se jedná svou podstatou o těžší úkol (žáci se musí nejdříve rozpomenout na soubor pravidel výslovnosti osvojených v obou jazycích či si je v duchu specifikovat, pokud je již ovládají automaticky), žáci velmi pravděpodobně uvítají možnost komunikace se spolužákem v duchu zásady „více hlav více ví“.

Během celé aktivity by měl být učitel žákům k dispozici, aby se na něj mohli obracet se svými otázkami, a zároveň aby kontroloval, zda se všichni věnují zadané aktivitě.

Po dokončení celého pracovního listu je dobré s žáky výsledky jejich práce zkontrolovat. Společná kontrola je vhodná pro ověření, že všichni žáci své znalosti vhodným způsobem aplikovali a že došli ke správným řešením (stává se, že se žáci např. přehlédnou, zvolí špatný ekvivalent apod.). Často také při společném procházení výsledků žáky napadají ještě další otázky či podněty k tématu, a mají tak prostor je vznést.

Získané znalosti lze procvičovat např. pomocí aplikace Kahoot.

Další zdroje, odkud je možné čerpat jazykový materiál pro podobné typy aktivit (tedy zdroje zkoumající vztahy mezi slovní zásobou latiny a němčiny), jsou např.:

- a) kniha německého klasického filologa, historika a učitele klasických jazyků Karla Wilhelma Weebera *Rom-Deutsch: Warum wir alle Lateinisch reden, ohne es zu wissen*, jež ukazuje, že prakticky neexistuje obor či oblast slovní zásoby, jež by neobsahovaly nějaké výpůjčky z latiny, a u většiny uvádí i původní latinské slovo a jeho význam,
- b) slovník sestavený autory Friedrichem Wolffem a Aloisem Pöglem *Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz*, který obsahuje abecedně seřazená základová starořecká (1. kapitola) a latinská (2. kapitola) slova a od nich odvozená slova německé slovní zásoby (něm. *Lehnwörter und Fremdwörter*)<sup>160</sup>; v úvodu čtenář nalezne mj. přehled nejdůležitějších klasických prefixů a sufixů a jejich hlavní významy,
- c) kompendium jednotlivých studií na téma jazykové změny editované Gerhardem Stickelem *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer*

---

<sup>160</sup> Podrobné vysvětlení rozdílu mezi pojmy *Lehnwort* a *Fremdwort* nabízí Haider Munske 2019, s. 8–10.

*Wandel*, jež mapuje „cizí“ složku německé slovní zásoby, tedy nejen tu starořeckou / latinskou, ale také výpůjčky z jiných jazyků a způsob jejich integrace do německého jazykového systému.

Navrhované knihy představují pouze úzký ilustrativní výběr, jistě by bylo možné dohledat i další zdroje na toto téma.

### 3.2.3 Gramatika – morfologie

#### Latinské předpony (prefixy) v angličtině a němčině

##### 1. část – vlastní odhad

a) Zařadte následující latinská slovesa do tabulky podle jejich předpony a odhadněte jejich význam na základě popsaného významu daného prefixu (seznam významů slovních základů viz druhá strana). První řádek slouží jako příklad pro celé cvičení.

b) Až si do tabulky zanesete vlastní domněnky, srovnejte si je se sousedem – svá řešení si vzájemně zdůvodňujte; pokud máte řešení odlišná, neakceptujte automaticky cizí návrh – nejdříve řádně zvažte jeho zdůvodnění:

dēponō, ere, posuī, positum	convocō, āre, āvī, ātum
redimō, ere, ēmī, emptum	anteeō, īre, īī, -
adveniō, īre, vēnī, ventum	praesum, esse, fuī, -
circumveniō, īre, vēnī, ventum	contrādīcō, ere, dīxī, dictum
<del>absūm, esse, āfuī, -</del>	trānsportō, āre, āvī, ātum
ēvocō, āre, āvī, ātum	īnscrībō, ere, scrīpsī, scriptum

Předpona a její možné podoby	Možný význam předpony	Latinské slovo + jeho význam	Odvozené anglické slovo + jeho význam	Odvozené německé slovo + jeho význam
ā- (ab-, abs-)	od-; oddálení	<i>absūm, esse, āfuī, - = být pryč, chybět</i>	<i>absence = nepřítomnost; neexistence</i>	-----
ad- (ac-, ag-, ap-, af-, at-)	při-, přiblížení, směr k, do, v			
ante-	před			
circum-	kolem, okolo			
contrā-	proti			
předpony z předložky <b>cum</b> : con- (com-, col-, cor-, co-)	s, se; spolu, dohromady; dokončení děje			
dē- (dēs-)	s, z, od; směr shora dolů; zhoršení; odstranění			

ex- (ē-, ef-)	z, ze, vy-, změna stavu			
in- (im-, il-, ir-)	v, na; směr dovnitř			
prae- (pre-)	před			
re(d)-	zpět, znovu			
trāns- (trā-)	přes, skrz			

### Významy slovních základů:

ponō, ere, posuī, positum  
= klást, pokládat

veniō, ĩre, vēnī, ventum =  
přicházet, přijít

dīcō, ere, dīxī, dictum =  
mluvit, říkat, povídat

emō, ere, ēmī, emptum =  
kupovat

sum, esse, fuī, - = být

scrībō, ere, scrīpsī,  
scriptum = psát

eō, ĩre, ĩī, itum = jít, chodit

portō, āre, āvī, ātum =  
nosit, dopravovat

vocō, āre, āvī, ātum =  
volat

c) Při prefixaci (= tvorbě nových slov pomocí předpon) může slovní základ zůstat stejný, ale může se také změnit. Najděte příklady a) stejného slovního základu, b) změněného slovního základu.

d) Následující anglická a německá slova také obsahují zmíněné předpony, jež si svůj význam zachovaly. Některá slova jsou přejata z latiny celá (ta si celá zakroužkujte), někde přešel pouze samotný prefix (v takovém případě zakroužkujte pouze daný prefix). Poté slova umístěte do tabulky a na základě znalosti významu latinských slov a prefixů odhadněte význam těchto anglických a německých slov (věnujte pozornost slovním druhům uvedeným v závorce).

Anglická slova:

contradict (verb)

transport (verb)

inscribe (verb)

circumvent (verb)

Německá slova:

convocation (noun)

anteroom (noun)

Deponie (Nomen)

~~absence (noun)~~

evocation (noun)

Advent (Nomen)

redemption (noun)

prearrange (verb)

### 2. část – ověření vlastního odhadu

Nyní si své odhady významů latinských, anglických a německých slov ověřte ve slovnících.

Cílem této aktivity je naučit žáky prakticky využívat znalosti významů předložek a z nich odvozených prefixů k porozumění významu novým, dosud neznámým slovům. Žáci jsou vedeni k využívání kvalifikovaného odhadu a následného samostatného ověřování vlastních domněnek ve slovníku. Zároveň je žákovi prakticky demonstrován fakt, že slovní kořeny mohou při tvorbě nových slov za pomoci prefixace změnit svou formu, a též principy ablautu (např. *emō – redimō – redemption*). Na středoškolské úrovni není nutné daný jev přímo klasifikovat jako ablaut, ale je podstatné, aby se žák s tímto principem seznámil a dokázal jej v praxi identifikovat (tedy aby poznal, že trojice slov *emō – redimō – redemption* sdílí stejný slovní základ).

Základní principy prefixace si žáci zkusí nejprve na latinském jazykovém materiálu a učí se, že znalost významu prefixu jim může pomoci odhadnout význam motivovaného slova. Tento princip pak znovu aplikují v moderních jazycích, kde zároveň učiní poznání, že vedle celých slov pocházejících přímo z latiny se setkají i s domácím slovem, jež je však modifikováno latinským prefixem (např. slovo *anteroom*). Systém odvozování pomocí předpon bude nejspíš většina žáků již znát, nicméně hlavním cílem je vedle procvičení tohoto principu také poznání, že znalost latinských prefixů je možno prakticky využít i v moderních jazycích. Navíc žák vidí, že latinské prefixy mohou v angličtině fungovat i samostatně a modifikovat domácí slova, což důležitost jejich znalosti ještě znásobuje.

Následuje popis cílů jednotlivých úkolů obsažených v této aktivitě.

Úkol a): Cílem je zaměření žakovy pozornosti na podobu a identifikaci prefixu a využití jeho významu pro vlastní kvalifikovaný odhad významu motivovaného slova. Slovní základy (v tomto případě slovesa) by již žáci měli z výuky znát, nicméně aby je případná neznalost nelimitovala ve splnění daného úkolu (cílem není zkontrolovat je ze znalosti významů sloves, ale demonstrovat principy prefixace), jsou jim na druhé straně pracovního listu nabídnuty významy všech obsažených sloves. Ze stejného důvodu jsou uvedeny i různé podoby a významy jednotlivých prefixů. Oba tyto typy údajů byly převzaty z Pechovy učebnice *Latina pro gymnázia I* či jí byly přímo inspirovány (Pech 2010, s. 334–338).

Úkol b): Cílem tohoto cvičení je nácvik argumentace v rámci zdůvodňování a obhajování vlastního řešení, čímž opět žáci upevňují své měkké dovednosti, a v neposlední řadě i podpora kritického myšlení. Žák je nabádán k tomu, aby nejdříve srovnal svoji a cizí argumentaci a teprve poté se rozhodl, zda ponechá svoje řešení, anebo zda mu cizí nápad dává větší smysl.

Úkol c): Tento úkol se specificky zaměřuje na ablaut. Cílem není daný jev takto přímo pojmenovat, ale pouze upozornit na jeho existenci a přimět žáka si uvědomit, že v některých

případech dochází k modifikaci formy slovního základu. Potřeba doložení obou situací (změněné i nezměněné podoby) příklady by měla vést žáka k tomu, aby si obecné konstatování spojil s konkrétními příklady a lépe tak daný princip pochopil.

Úkol d): Hlavní cíle tohoto úkolu jsou dva. První je dovést žáka k uvědomění, že zatímco některá slova obsahující latinský prefix přešla z latiny celá (tedy jak prefix, tak základové slovo – tento typ slov si žák pro lepší vizuální demonstraci zakroužkuje celá), v jiných případech funguje latinský prefix stejně jako domácí prefixy, tj. je schopen samostatně modifikovat domácí slova (v těchto případech žák kroužkuje pouze prefix, aby demonstroval, že z latiny pochází pouze ten). V tomto úkolu žákům pomáhá konfrontace s původními latinskými slovy, která má již zpracovaná z předchozích úkolů. Druhým hlavním cílem je použití stejného myšlenkového pochodu jako v úkolu a), tj. dovození významu motivovaného slova na základě znalosti slovního základu a příslušného prefixu, a důkaz, že lze takový způsob uvažování využít i v moderních jazycích, nejen v latině. Zároveň žák vidí, že slovní zásobu a principy, jež se v latině naučí, může prakticky aplikovat v angličtině i němčině, což zvyšuje jeho motivaci pro osvojení dané látky, neboť si může na vlastní kůži vyzkoušet její užitek. Uvedená slovní zásoba (především ta anglická) patří k pokročilejší, takže pokud ji žák ještě nezná, efekt tohoto cvičení se zvyšuje, protože žák vidí, že znalost latiny je klíčem k porozumění pokročilé anglické slovní zásobě.

Další zdroje, odkud je možné čerpat jazykový materiál pro podobné typy aktivit (tedy zdroje zabývající se problematikou latinských prefixů v moderních jazycích), jsou např.:

- a) kniha o dějinách anglického jazyka *The Development of Language* dvojice autorů Harryho Fletchera Scotta a Wilberta Lestera Carra z roku 1921, jež podrobně rozebírá významy afixů převzatých z latiny (prefixy str. 164–174, sufixy str. 184–198) a doplňuje je konkrétními příklady z anglické slovní zásoby; kniha je dostupná online přes *Internet* *Archive*:  
[https://archive.org/details/developmentoflan0000harr\\_14a8/page/164/mode/2up](https://archive.org/details/developmentoflan0000harr_14a8/page/164/mode/2up),
- b) přehled (počeštěných) latinských a řeckých prefixů nabízí také učebnice Jiřího Pecha *Latina pro gymnázia I* (souhrnný přehled viz str. 334–338), která zároveň uvádí i příklady českých převzatých slov, jež je obsahují,
- c) slovník sestavený autory Friedrichem Wolffem a Aloisem Pöglem *Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz*, kde v úvodu čtenář nalezne přehled nejdůležitějších klasických prefixů a sufixů a jejich hlavní významy včetně příkladových slov vyskytujících se v německé slovní zásobě.

Navrhované zdroje představují pouze úzký ilustrativní výběr, jistě by bylo možné dohledat i další zdroje na toto téma.



### 3.2.4 Gramatika – syntax

#### Význam pádů (nejen) v latině

1) Spojte každý pád s popisem jeho funkcí, které může mít ve větě, a odpovídajícím příkladem:

1) nominativ	A	pád, který se používá při oslovení (tj. má tzv. apelativní funkci) či zvolání (tzv. afektivní funkce)	Magistra <b>puellās</b> educat.	I.
2) genitiv	B	pád předmětu (vyjadřuje entitu přímo zasaženou dějem), ve spojení s příslušnou předložkou (např. „in“) udává směr či cíl (lze se zeptat „kam“)	<b>Magistra</b> puellās educat.	II.
3) dativ				
4) akuzativ	C	pád rozvíjí substantivum, vyjadřuje např. vlastnictví či část celku; druhá část slovníkového tvaru substantiva	Puella <b>sapientiā</b> magistrae educatur.	III.
5) vokativ				
6) ablativ	D	pád podmětu (tedy entity, z jejíž perspektivy je děj nazírán), první část slovníkového tvaru	Puella sapientiā <b>magistrae</b> educatur.	IV.
	E	pád vyjadřující např. příjemce, jemuž se něco říká/dává/odebírá, či osobu, v jejíž prospěch nebo neprospěch se něco děje	Puella <b>magistrae</b> cantat.	V.
	F	pád spojující v sobě význam instrumentálu (označujícím prostředek, jímž se děj uskutečňuje), lokativu (tedy „kde“) a vyjádření odluky, vyjadřuje též skutečného konatele děje slovesa	Cantā, <b>puella</b> , magistrae!	VI.

2) Představené pádové funkce najdeme i v dalších indoevropských jazycích. V následujících anglických a německých větách popište **funkci** vyznačeného slova ve větě (pomůže vám význam celé věty). Při popisu vycházejte z funkcí popsanych v I. části. Příklad a) slouží jako příklad.

#### Angličtina:

- I** gave the letter **to Jane**. – I = podmět věty, konatel (entita, z jejíž perspektivy je děj nazírán); to Jane = příjemce, jemuž se něco dává
- What do **you** mean?
- The window was broken **by a hammer**.
- Now **I** can finally visit the house **of your father**.
- Johnny**, could **you** lend **me your car** please?

#### Němčina:

- Das** weiß ich noch nicht.
- Kann ich **dir** etwas sagen?

- c) Gehen wir **ins Kino**?
- d) Heute habe **ich** leider **keinen Kugelschreiber**.
- e) **Maria**, gib **deinem Bruder seinen Rucksack** zurück!
- f) Der Roman wurde **von Johann Wolfgang Goethe** geschrieben.

*Odpovídají vámi určené role v němčině pádům, které se pro dané role užívají v latině (např. podmět – nominativ apod.)?*

Cílem této aktivity je jednak seznámit žáka se základními funkcemi pádů (které lze v dalších částech latinského kurzu dále rozšiřovat) a jednak mu ukázat praktické využití představované látky a umožnit mu, aby si jej sám vyzkoušel. Záměrně jsou zvoleny lexikálně nepříliš složité věty, aby jim žák snadno porozuměl a mohl se soustředit na hlavní úkol, kterým je posuzování syntaktických funkcí a sémantických rolí, což je pro pochopení významu věty klíčové. Proč je pro žáka důležité hlouběji rozumět funkcím pádům a sémantickým rolím větných členů, popisuje kapitola 3.1.3.3.

Čeští mluvčí sice užívají flektivní jazyk disponující pády, ale málokdy jsou si vědomi sémantických rolí jednotlivých pádů, které jsou však pro správně realizované gramatické vztahy ve větě klíčové. I analytické jazyky (angličtina) tyto role odrážejí, i když je často realizují nikoli flektivně, ale např. pomocí předložek (více informací v kapitole 3.1.3.3.2). V angličtině proto není cílem pády pojmenovávat (neboť to většinou, až na výjimky, není ani možné), ale ukázat, že sémantické role členů ve větě fungují v rámci indoevropských jazycích velmi podobně. Pro angličtinu by v tomto cvičení sice bylo možné identifikovat např. dva typy genitivu, nicméně na středoškolské úrovni není tato znalost nutná.

V němčině je situace odlišná. Vzhledem k existenci čtyř pádů je možné některé korespondence s latinou v dané oblasti najít. Pro německou část je tedy dobré pozorovat, které situace jsou pro oba diskutované jazyky stejné a které se naopak liší a jak (viz např. věta f). Vedle pochopení systému se tak můžeme soustředit i na konkrétní příklady prezentující stejně fungující systém (např. *in* v kombinaci s akuzativem pro vyjádření směru využívá latina i němčina – více informací viz kapitola 3.1.3.3.2).

V tomto cvičení se navzájem prolínají syntaktické funkce se sémantickými rolemi a nejsou od sebe terminologicky odlišeny. Protože některé koncepty žáci s největší pravděpodobností uvidí poprvé (sémantické role typu vlastnictví, část celku apod.) a naším cílem je jim daný koncept představit a vést je k tomu, aby si jím ulehčovali chápání funkcí pádů ve větě, dospěla autorka k závěru, že v zájmu lepšího pochopení problematiky nemá smysl

žákům představovat termíny „syntaktická funkce“ a „sémantická role“. Už jen vysvětlování rozdílů mezi těmito dvěma pojmy by zabralo učiteli mnoho času, a pokud by nějaký žák vnímal tuto část jako náročnou, velmi pravděpodobně by ztratil zájem o zbytek aktivity, neboť by ji vyhodnotil jako příliš těžkou a pro něj nepochopitelnou. Učitelovým cílem je žákům představit usnadňující pomůcku, a ne je zahlcovat termíny, proto jsou v zájmu lepšího pochopení syntaktické funkce a sémantické role smíchány dohromady. K jejich oddělení a přesnější klasifikaci dospěje žák na vysokoškolské úrovni, pokud se bude danou problematikou dále zabývat.

Struktura této aktivity je velice podobná předchozím prezentovaným aktivitám. Nejdříve je nastíněn latinský systém obsahující zároveň příklady realizace dané funkce v nekomplikované latinské větě a poté je tento systém aplikován na příkladové věty v moderních jazycích. Příklad na začátku druhé části slouží k tomu, aby se žák skutečně soustředil na sémantiku, nikoli na pády na základě jejich formy. Pády jako takové je možno diskutovat až v části věnované německým větám.

Rozdělení na dvě části je vhodné respektovat i při realizaci aktivity v hodině. Nejdříve je vhodné nechat žáky (ideálně samostatně, ale dle dispozic skupiny je možné pracovat i ve dvojicích) promyslet přiřazení jednotlivých položek první aktivity a poté s nimi jejich výsledky projít a zkontrolovat. Kontrola je nutná nejen kvůli ověření správnosti žakových řešení, ale také jako prostor pro žakovy otázky. Může se stát, že pro někoho budou popsány role hůře srozumitelné; tehdy je na místě, aby se mu dostalo vysvětlení, a to buď od spolužáků, kteří látku pochopili, anebo od učitele.

K lepšímu pochopení celé problematiky přispívá, pokud si žáci v každém popisu syntaktických funkcí a sémantických rolí barevně či podtržením vyznačí klíčová slova. Díky tomuto kroku budou moci daný handout používat jako referenční materiál např. při překladu latinského textu, pokud budou váhat nad rolí slova ve větě. Hledání klíčových slov je důležitou strategií u jazykových zkoušek, její trénink tedy žákům pomáhá nejen u této aktivity. Pokud žáci nerozumějí tomu, co to klíčová slova jsou a jak je hledat, je dobré jim pomoci s jejich hledáním u prvních dvou popisů a většinou jsou zbytek již schopni dohledat sami. V plénu může učitel techniku vysvětlit, pomoci žákům s hledáním v prvních dvou popisech, pak nechat každému dvě minuty prostor na rozmyšlenou a vyhledání klíčových slov ve zbytku popisů, a nakonec výsledky žáků společně zkontrolovat. Pomocí klíčových slov si žáci jednotlivé funkce spíše osvojí a je možné je pak efektivněji procvičovat, jak bude uvedeno níže.

Teprve poté, co si učitel ověří, že žáci (alespoň základně) prezentovanou látku pochopili, může přistoupit k části druhé. I zde je možno dle dispozic skupiny zvolit samostatnou

či párovou práci, případně je možno nechat žákům možnost volby, ať si formu zvolí dle vlastních preferencí. Pokud žáci pracují samostatně, je vhodné dát dříve hotovým možnost, aby si společně porovnali své výsledky a vzájemně si je zdůvodnili, čímž podporujeme rozvoj měkkých dovedností a zároveň schopnost prezentovat výsledky vlastních úvah. Docílíme tak toho, že žáci, kteří z různých důvodů potřebují více času, jej dostanou, zatímco rychlejší žáci budou stále zaměstnáni. Je také možno praktikovat techniku třífázového dialogu, tedy začít samostatnou prací, pak vytvořit dvojice, které následně vytvoří čtveřice.<sup>161</sup> Při volbě vhodného modelu práce by měl pedagog vzít v úvahu jednak možnosti a potřeby dané skupiny a jednak čas, který má pro aktivitu k dispozici.

Se závěrečnou otázkou ohledně korespondence pádů v němčině a latině lze také naložit více způsoby. Lze ji nechat jako podnět pro rychlejší žáky do skupiny, lze dát prostor všem, aby se nad ní zamysleli samostatně, či ji probrat společně v plénu v rámci závěrečné společné kontroly.

Společná kontrola druhé části s pedagogem představuje nezbytný krok, neboť se jedná o náročnější typ zadání, kde hrozí, že žáci učiní chybné závěry, a pro úspěch aktivity potřebují pochopit, v čem jejich chyba spočívala, jak má vypadat správné řešení a proč. Může se také stát, že si žák někde nebude jistý, bude mít otázky či si nebude vědět rady. Může také dojít k neshodě ve skupině ohledně řešení. Všechny tyto situace vyřeší diskuze s pedagogem.

Tuto látku je možné později procvičovat např. pomocí kartiček. Nácvik je prováděn pro latinský systém pádů, nicméně díky výše prezentované aktivitě žáci již chápou, k čemu lze tyto znalosti kromě překladu latinského textu využít. Učitel vyrobí šest kartiček pádů (nominativ až ablativ) a pak kartičky s jednotlivými syntaktickými funkcemi a sémantickými rolemi (např. vlastnictví; odluka; podmět apod.), které korespondují s identifikovanými klíčovými slovy. Kartičky rozstříhá, pády rozmístí v prostoru třídy, každý žák dostane kartičku s jednou funkcí či rolí a jeho úkolem je postavit se ke kartičce příslušného pádu. Tato aktivita je vhodným opakováním např. na začátek hodiny a je přínosná pro většinu učebních typů, neboť obsahuje jak pohybovou, tak vizuální složku (žáci vidí klíčové údaje napsané) a také auditivní složku (žáci hlasitě představují a komentují svá řešení). Podle počtu žáků, prostorových podmínek a zamýšleného cíle je pak možno vymýšlet i různé další modifikace této aktivity. Stále platí, že cílem není pokrýt veškerý dostupný obsah, ale zprostředkovat žákům fungování systému a

---

<sup>161</sup> „Třífázový dialog [...] [p]ředstavuje základní techniku skládkového učení. Probíhá ve třech stádiích, studenti nejprve krátce pracují samostatně, poté se spojí do dvojic a ty pak utvářejí čtveřice. Dvojice pracují buď na stejných úkolech dříve vypracovaných samostatně s cílem poukázat na možnost různých řešení, nebo sjednocují výsledky samostatné práce v jeden celek. Podobně je tomu následně ve čtveřicích, které společně pracují na cílovém zadání sdílením a kombinací výsledků své předchozí činnosti. Třífázový dialog je výbornou přípravou na týmovou práci.“ (Sieglová 2019b, s. 62)

hlubší pochopení větné struktury, což jim pomáhá při vlastním kreativním zacházení s jazykem tvořit gramaticky správné věty.

### 3.2.5 Terminologie

<b>Lingvistická terminologie</b>			
<p><i>Výhodou užívání latinské lingvistické terminologie je její univerzalita. I když si ji každý moderní jazyk trochu přizpůsobil, její základy jsou stále patrné. <u>Zařad'te následující termíny do správného sloupce. První řádek slouží jako příklad.</u></i></p>			
adverb	Akkusativ	tempus praesēns	Adjektiv
cāsus	Imperativ	Kasus	imperative
adjective	indicative	Interjektion	preposition
accusative	dative	particula	indicātīvus
Verb	adiectīvum	imperātīvus	interjection
Numerale	Genitiv	<del>nōminātīvus</del>	future tense
Konjunktion	conjunction	present tense	Indikativ
interiectiō	prōnōmen	datīvus	genitive
Präsens	numeral	Pronomen	particles
genitīvus	<del>Nominativ</del>	verb	numerāle
Partikeln	Futur	accūsātīvus	pronoun
Präposition	adverbium	coniūctiō	Dativ
<del>nominative</del>	verbum	case	
tempus futūrum	praepositiō	Adverb	
Český termín	Latinský termín	Anglický termín	Německý termín
1. pád	<i>nōminātīvus</i>	<i>nominative</i>	<i>Nominativ</i>
2. pád			
3. pád			
4. pád			
pád			
přídavné jméno			
zájmeno			
číslovka			
sloveso			
příslovce			
předložka			
spojka			
částice			

cítoslovce			
přítomný čas			
budoucí čas			
rozkazovací způsob			
oznamovací způsob			
Znáte nějaké další lingvistické termíny z moderních jazyků, které mají kořeny v latině?			

Na začátku semináře latiny může být pro latináře náročnější žáky motivovat do osvojování nové terminologie, už jen proto, že ji většinově znají z češtiny v její české formě (viz první sloupec tabulky v rámci pracovního listu) a nevidí důvod, proč by se měli (viděno žákovskou optikou) učit stejnou věc dvakrát. Cílem této aktivity je dát latináři do ruky nástroj, kterým žákům v praxi převede, že latina je skutečně v oblasti lingvistického názvosloví univerzální, což si žák může na vlastní kůži vyzkoušet. *Verba docent, exempla trahunt* – jakmile si žák vše v praxi sám ověří, spíše přijme daný postulát za svůj a bude do učení více motivován, ač mu třeba ze začátku bude klást odpor.

Stejně jako u předchozích aktivit, ani zde není cílem být vyčerpávající, ale demonstrovat žákům základní principy a motivovat je do dalšího studia prezentované problematiky. Žáci si v tomto cvičení vyzkouší, jak znalost osvojenou v latině přenést do dalších moderních jazyků. Některé termíny bude žák již velmi pravděpodobně znát – úkol míří k propojení daných znalostí do jednoho celku. Je na latináři, jaké termíny zvolí, může si daný úkol svou podobou přizpůsobit podle toho, jaký slovní druh a s ním související terminologii zrovna probírá. Také lze přidat ještě jeden sloupec obsahující počeštěné latinské názvosloví (např. prepozice), stejně jako lze cvičení celkově zkrátit a navíc přidat další sloupec s konkrétními příklady jednotlivých jevů, aby si je žák lépe představil (např. podstatné jméno – substantivum – substantivum – noun – Nomen – auto, psaní atp.).

I zde platí to, co bylo řečeno v předchozích aktivitách, tj. je na učiteli a jeho zhodnocení cílové skupiny, zda úkol koncipuje jako samostatnou práci s následnou kontrolou v páru či kontrolou formou třířázkového dialogu (viz poznámka 160), či zda nechá žáky od začátku pracovat v párech. V druhém případě se může rozhodnout, zda každému z dvojice přidělí jen určité řádky a využije tak principu kooperativního učení (viz kapitola 2.2.2.3), anebo zda je nechá pracovat ve stylu „více hlav více ví“. Stejně jako u předcházejících úkolů, i zde by neměla být vynechána společná kontrola a reflexe celého úkolu.

### 3.2.6 Další kompetence

#### Práce se slovníkem

Zde vidíte úryvek z díla Marca Fabia Quintiliana (cca 35 n. l. – cca 100 n. l.) *Základy rétoriky* (Institutio oratoria) pojednávající o kontrastu vzdělávání ve škole a v domácím prostředí a celkově o výchově dětí. Pozor, v textu nejsou vyznačeny délky! Tučně vyznačená slova v latinském textu:

- určete (např. nom. sg. m. / 1. os. sg. ind. prez. pas.)
- vyhledejte ve slovníku, přečtěte si celé slovníkové heslo a na základě kontextu, který vám poskytuje český překlad, vyberte odpovídající překlad,
- a poté dosad'te přeložené slovo ve správném tvaru tak, aby sedělo do celkového kontextu českého překladu. Tvary slov v českém překladu odpovídají (až na jednu výjimku danou vazbou předložky) latinskému tvaru slova. První slovo „putant“ slouží jako příklad.

QVINT. inst. 1,2,1-8:

3. os. pl. ind. prez. akt.

Corrumpi mores in scholis **putant**: nam et corrumpuntur interim, sed domi quoque, et sunt multa eius rei exempla, tam hercule quam conservatae sanctissime utrubique opinionis. **Natura** cuiusque totum curaque distat. Da **mentem** ad peiora facilem, da negligentiam formandi custodiendique **in aetate** prima pudoris, non minorem flagitiis occasionem secreta praeberint. Nam et potest turpis esse domesticus ille **praeceptor**, nec tutior inter servos malos quam ingenuos parum modestos conversatio est. ... Utinam **liberorum** nostrorum mores non ipsi perderemus! **Infantiam** statim deliciis solvimus. Mollis illa **educatio**, quam indulgentiam vocamus, nervos omnis mentis et corporis frangit. Quid non adultus concupiscet qui in purpuris repit? Nondum prima verba exprimit, iam coccum intellegit, iam conchylum poscit. Ante palatum eorum quam **os** instituimus. In lecticis **crescunt**: si terram attigerunt, e manibus utrimque sustinentium pendent. Gaudemus si quid licentius dixerint: verba ne Alexandrinis quidem permittenda deliciis risu et osculo excipimus. Nec mirum: nos docuimus, ex nobis audierunt.

QVINT. inst. 1,2,1-8 – český překlad Václava Bahníka:

Některí se domnívají, že se ve škole kazí mravy. Ovšem že se tam také kazí, ale kazí se i doma a příkladů na to je mnoho, stejně tak jako na to, že na obou místech byla morálka naprosto svědomitě zachována. Celý rozdíl je dán \_\_\_\_\_ každého a péčí na něho vynaloženou. Vezmi \_\_\_\_\_ náchylnou k horšímu, přidej k tomu nedbalost ve formování a střžení studu \_\_\_\_\_<sup>(předl.)</sup> dětském \_\_\_\_\_, a život v ústraní poskytne nemenší příležitost k hanebnostem. Vždy i domácí \_\_\_\_\_ může být ničemný a styk se špatnými otroky není bezpečnější než s



nepočestnými svobodnými osobami. ... Kéž bychom sami nekazili mravy svých \_\_\_\_\_! Hned jejich \_\_\_\_\_ rozmazlujeme požitky. Ona změkčila \_\_\_\_\_, které říkáme shovívavost, láme síly duševní i tělesné. Po čem nezatouží v dospělém věku ten, kdo jako děcko leze po purpurovém koberci? Ještě se nenaučil žvatlat první slova, a už se vyzná v purpuru, už se dožaduje ústřic. Vychováváme dřív jejich patro než jejich \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ v nosítkách. Jestliže z nich sestoupí na zem, visí na pažích těch, kteří je podpírají z obou stran. Máme radost, jestliže řeknou něco nevázanějšího. Přijímáme se smíchem a polibkem slova, která by neměla být dovolena ani zkaženým alexandrijským mladíkům. A není se čemu divit: my jsme je tomu naučili, od nás to slyší.

Primárním cílem této aktivity je vést žáka k aplikaci základních zásad práce se slovníkem, jimiž jsou:

- a) nutnost přečíst si nejdříve celé slovníkové heslo,
- b) brát v úvahu celkový kontext textu (a podle něj volit příslušný překladový ekvivalent),
- c) věnovat pozornost tvaru překládaného slova.

Pro efektivní naplnění bodu c) jsou v textu záměrně zvýrazněna taková latinská slova, kde latinský tvar odpovídá stejnému tvaru v českém překladu (např. slovo *mentem* je v latině i v češtině ve tvaru akuz. sg.). Není sice pravidlem, že v reálné překladatelské praxi ve všech překladových situacích k takovéto korespondenci běžně dochází, nicméně zde je podoba aktivity podřízena hlavnímu cíli, a tím je praktické osvojení výše uvedených tří hlavních zásad. Avšak i onen reálný stav věci cvičení částečně reflektuje, a to u spojení *in aetate*, kde v latině najdeme ablativ, zatímco v češtině jde o lokativ (ve věku). Princip, že musíme věnovat pozornost konkrétním tvarům slov a nejde jen „slepě opsat“ tvar ze slovníku, a celkově zásady práce se slovníkem jsou univerzálně použitelné pro všechny moderní jazyky, ovšem unikum středoškolské výuky latiny je vysoké množství příležitostí, které k nácviku práce se slovníkem poskytuje. Jak již bylo zmíněno např. v kapitole 3.1.3.1 či kapitole 3.1.5, ve výuce moderních jazyků pojatých především komunikačně prostor pro nácvik práce se slovníkem prakticky není, přestože RVP G s možností použití slovníku počítá, takže zde prezentované cvičení pomáhá tuto mezeru vyplnit.

Volba sociálních forem výuky koresponduje s podmínkami popsány pro aktivitu 3.2.5. Zde je reflexe společně s učitelem obzvláště důležitá, protože žáci ne vždy dokáží (správně) posoudit stylistickou vhodnost svého či cizího řešení, proto je podstatné, aby jim případná sporná místa byla učitelem objasněna. Zároveň by učitel měl uznávat všechna řešení,

kteřá dávájí v daném kontextu smysl, a nevázat se pouze a doslova na Bahníkův překlad – cílem je, aby žák správně zvolil smysluplný a stylisticky vhodný ekvivalent na základě kontextu a významu textu jako celku. Pokud tedy jeho řešení tyto podmínky naplňuje, mělo by být uznáno, a i když se později učitel rozhodne přečíst pro kontrolu a srovnání Bahníkův překlad, mělo by být jasně řečeno, jaká žakovská řešení jsou v pořádku a doporučeníhodná a jaká naopak vhodná nejsou (případně lze zavést i kategorii takových řešení, která sice kontextově odpovídají, ale nejsou vhodná stylisticky, pokud se vyskytnou). Učitel má totiž takto šanci částečně tříbit i překladatelské kompetence žáků, což je příležitost, které je záhodno využít, neboť ani překladu nebývá obvykle ve středoškolské výuce věnován prostor a latina je tak snad jediným místem, kde se žák o zásadách překladu může dozvědět více.

Další přínos aktivity je, že se v ní žáci setkají s poměrně obtížným českým textem, který kvůli své archaičnosti v mnohém neodpovídá jazyku, na nějž jsou z běžné praxe zvyklí. Konfrontací s takovým druhem textu si žáci zlepšují své čtenářské kompetence v rodném jazyce, což se jim bude do budoucí čtenářské praxe velmi hodit. Autorčina vlastní pedagogická zkušenost potvrzuje, že i obsah prezentovaného textu bývá pro žáky stimulující, neboť pojednává o problému, jenž je stále aktuální (jak vychovávat děti), a žáci jsou skutečně schopni najít mnoho paralel se současností. Takto jim má učitel šanci prakticky dokázat, že antické písemnictví jim má stále co nabídnout, že i v antických textech mohou najít reflexi problémů z vlastního života (nebo minimálně ze své současnosti). Jak už bylo zmíněno v předchozích aktivitách, výuka latiny směřuje k práci s autentickými materiály a velkou výhodou je, že se většinou jedná o obsahově i umělecky hodnotné texty (nebo jejich úryvky), nad nimiž lze vést s žáky zajímavou diskuzi, a rozvíjet tak i jejich hodnotový systém, čímž naplňujeme afektivní cíle výuky (více k tomuto tématu viz kapitola 2.2.1.2).

### **3.2.7 Shrnutí**

Prezentované aktivity sledují především následující tři záměry: a) demonstrovat žákům obecně fungující principy a naučit je jich využívat v nových situacích, b) zvýšit žakovu motivaci pro osvojování latiny tím, že si sám vyzkouší, jak přesně mu může být vyučovaný obsah užitečný ve vlastní (převážně) jazykové praxi, c) rozšířit latinský obsah o příslušné paralely z jiných předmětů (jde především o angličtinu a němčinu), kde lze využít pozitivního transferu. Žák si tedy osvojuje nejen obsah související s latinou, ale současně jej v příslušné formě aplikuje i v dalších vyučovaných jazycích, čímž šetří čas a energii.

Každá aktivita začíná buď elicitací již naučeného, anebo samostatným vyhledáním informací, jež bude žák pro další práci potřebovat. Tento postup je zcela v souladu s běžnou

životní realitou: pokud něco nevíme, vyhledáme si to. V této části je v případě samostatného vyhledávání kladen důraz na využití kvalitních zdrojů – je na učiteli, aby je žákům buď přímo doporučil, anebo zkontroloval, že je znají a užívají je správným způsobem (týká se např. vyhledávání v papírovém slovníku). Kvalitní zdroje jsou důležité i na konci aktivit, kdy je žák veden k tomu, aby si vlastní domněnky samostatně ověřil, což opět simuluje podmínky běžného života.

Z hlediska sociálních forem se zpravidla začíná samostatnou prací, aby měl žák dost prostoru jednak na promyšlení úkolu a elicitaci vlastních znalostí (a mohl si tak zmapovat, co umí a co ještě ne), jednak aby si samostatně vyzkoušel příslušné dovednosti, např. hledání ve slovníku. Teprve v další fázi přichází konfrontace vlastních výsledků s dalšími – podle dispozice aktivity buď s jedním partnerem, anebo s více lidmi. Žáci by měli být v této fázi učitelem naváděni k argumentaci a diskuzi o svých výsledcích, ne „slepému“ akceptování cizích řešení. Ke zdůvodňování by je měl učitel nabádat i ve fázi poslední, tedy ve fázi společné kontroly zaštiťované pedagogem; kde je prostor pro zdůvodnění řešení, měl by jej pedagog vyžadovat. Obhájit své řešení je velmi důležitou dovedností a žáci by si ji měli cvičit, jakmile je pro to příležitost.

Dle autorčiny pedagogické zkušenosti si žáci při finální rekapitulaci toho, co se v semináři latiny naučili, pamatují více dovednosti a myšlenkové postupy než konkrétní znalosti. Mezi sebou se žáci samozřejmě liší – budoucí maturant si toho bude pamatovat mnohem více než žák, který se latině již věnovat neplánuje, ale z výsledku společné celotřídní rekapitulace toho, co jsme se za dva roky latiny naučili, zpravidla vyplývá, že žáci oceňují především praktické dovednosti, a jsou to právě ty, které si do dalšího života odnášejí, což je v souladu s tím, co bylo řečeno v teoretické části v kapitole 2.2.2. Je tedy vidět, že i gramaticko-překládová metoda výuky latiny při dodání určitých doplňků má i současným žákům co nabídnout.

## 4. Závěr

Cílem této diplomové práce je představit potenciál výuky latiny na gymnáziích jako podpůrného prostředku pro výuku moderních jazyků. Přestože role latiny v současném vzdělávání by se mohla zdát i na základě její absence v hlavním kurikulárním dokumentu *Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia* diskutabilní, autorka chce touto prací ukázat, že její výuka je schopna vyplnit oblasti, které nejsou v moderních jazycích hlouběji probírány, což je dáno způsobem vyučování, jaký byl pro moderní jazyky v současné době zvolen. Hlavním cílem výuky moderních jazyků je předání komunikativní kompetence a rozvoj žákových řečových dovedností (poslech, čtení, psaní, mluvení), a to na minimální úrovni B2 pro angličtinu jako Cizí jazyk (dle RVP G) a pro němčinu jako Další cizí jazyk (dle RVP G) na minimální úrovni B1. Tomu odpovídá i volba aktivit do jejich výuky, která nicméně některé oblasti buď zcela opomíjí, anebo se jim nevěnuje s takovou intenzitou, aby jim žák hloubkově porozuměl. Autorka práce dochází k závěru, že výuka latiny může být vhodným způsobem, jak tyto ztráty efektivně kompenzovat a žáky v potřebných oblastech rozvíjet.

V úvodní teoretické části se autorka nejdříve zabývala pozicí, jakou má současná latina nejen na většině českých gymnázií, ale také v oficiálním kurikulárním dokumentu RVP G. Vycházela při tom z (často neúplných) dat, jež jsou k dispozici, z nichž vyplynulo, že většina gymnázií má pro výuku latiny k dispozici pouze dva roky při frekvenci dvou hodin týdně, což vylučuje aplikaci přirozené metody výuky latiny, která se zdá být na základě neurolingvistických poznatků nejvhodnější. Autorka práce dochází nicméně k závěru, že i gramaticko-překladová metoda, již proto většina učitelů volí (také pro to, že je pro ni k dispozici nejširší repertoár učebnic, ač jejich podoba, jak bylo diskutováno v kapitole 2.1.2, z většiny neodpovídá současným potřebám učitelů latiny), má potenciál předat žákům cenné poznatky a postupy, jež mohou prakticky využít nejen pro svůj další rozvoj, ale především ve výuce moderních cizích jazyků. Pomocí pozitivního transferu totiž můžeme žákům nejen rozšířit jejich slovní zásobu v angličtině i němčině, ale také jim předat poznatky, které jim pomohou s jejím hlubším pochopením. Slovní zásoba přejatá z latiny do moderních jazyků totiž často vykazuje nějaký druh nepravidelností (jedná se přece jen o cizí element v domácí slovní zásobě), a pokud žák chápe systém, jakým fungují daná slova v latině, čímž se pro něj stává tento systém na základě osvojených pravidel předvídatelný, nepředstavují již pro něj přejatá slova v moderním jazyce výjimku (případně problém), neboť si je dokáže na základě latiny sám zdůvodnit.

Tím však přínos mrtvého jazyka pro žáka nekončí. Jak již z názvu metody vyplývá, v popředí výuky latiny stojí gramatika, jejímuž studiu je věnováno mnoho času. Oproti tomu gramatika moderních jazyků je pojmána ryze prakticky – v současné době je tendence omezit její studium na minimum, a naopak se více zaměřovat na situace, v nichž je používána (důležitější než např. hloubkové porozumění kondicionálu je to, aby jej žák uměl prakticky využít v příslušných komunikačních situacích). Hrozí tedy, že některé její pasáže zůstanou nedostatečně vysvětlené, což obzvláště některým učebním typům může činit velké problémy. Pokud však těmto tématům porozumí ve výuce latiny, kde dostanou dostatek prostoru i na vlastní otázky, mohou z této znalosti prakticky profitovat i v moderních jazyce. Stejný princip se vztahuje i na lingvistickou terminologii odvozenou z latiny, jež je užívána jak v latině, tak v češtině, angličtině i němčině a jejíž znalost opět může žákovi výrazně usnadnit propojení společných gramatických jevů, které jednotlivé zmíněné jazyky mezi sebou sdílejí. Přínos latiny však není vázán pouze na konkrétní jazyk: umí zprostředkovat i dovednosti nezávislé na L2, jako jsou totální (či detailní) čtení, práce se slovníkem či zlepšení čtenářské gramotnosti.

Aby žák ze všech těchto přesahů mohl profitovat, je zapotřebí zvolit vhodné metody, jejichž prostřednictvím mu bude příslušný obsah předán. Proto práce kromě obsahu výuky a jejich cílů řeší i metodickou stránku vyučování a v teoretické části vysvětluje, proč je výhodné volit konstruktivistické přístupy k výuce a jak žáka co nejúčinněji aktivizovat. Neopomíjí ani problematiku motivace a stresu a jejich vlivu na utváření paměťové stopy, neboť i to jsou faktory významně ovlivňující úspěch didaktického procesu. Teoretickou i praktickou část pak završují pracovní listy, jež je možno použít ve výuce a jimiž chtěla autorka ukázat, jak lze celý proces prakticky realizovat. Protože je nutné přizpůsobovat výuku cílové skupině, snažila se autorka zároveň naznačit více možností, jak k práci s nimi přistupovat a jak je možno je modifikovat na míru konkrétní didaktické situaci. U pracovních listů pokrývajících široké pole slovní zásoby uvádí autorka také zdroje, z nichž může pedagog čerpat v případě, že potřebuje modifikovat jejich obsah. Pracovní listy jsou dimenzovány tak, aby vedly žáka k co největší samostatnosti, např. používáním vhodných elektronických zdrojů (čímž buduje i své digitální kompetence), ale zároveň mu umožňovaly profitovat z „*peer-to-peer*“ způsobu komunikace, v jehož rámci si tříbí své měkké dovednosti, jako je např. umění argumentace. Role pedagoga však stále zůstává nezastupitelná, neboť je žákovi celou dobu k dispozici pro případ doplňujících otázek či problémů a zároveň umožňuje žákovi po vypracování úkolu zkontrolovat svá řešení a dostat zpětnou vazbu k vlastní práci, což je jedním z klíčových momentů celého didaktického procesu.

Tato práce se snaží ukázat, že latina hraje ve středoškolském kurikulu významnou roli i v 21. století, neboť právě díky aplikaci odlišného přístupu umí rozvíjet domény, které v moderních jazycích byly oslabeny či zcela odstraněny v zájmu zvýšení komunikativní kompetence. Latina tak představuje vhodný doplněk nejen angličtiny a němčiny, ale také češtiny a dalších předmětů, protože umí předávat i širěji využitelné kompetence, jako je zvyšování čtenářské gramotnosti či budování umění pozorného čtení, což využije žák v jakémkoli oboru, především při studiu na vysoké škole. Při volbě vhodných aktivizujících metod lze ve výuce latiny vytvořit stimulační prostředí, jež bude žáky motivovat k seberozvoji a budování schopností využitelných i v digitálním věku.

## 5. Bibliografie

ARCHIBALD, Herbert T., 1914. Latin Vocabulary and the English Derivative. *The Classical Journal* [online]. 9(6), 265–271 [vid. 2023-11-21]. ISSN 0009-8353. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3287163>

BAUGH, Albert C a Thomas CABLE, 2002. *A History of the English Language*. 5. vydání. Londýn: Routledge. ISBN 0-203-99463-9.

BENEŠ, Eduard, 1971. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy.

BERNÁTOVÁ, Zuzana a Pavla VYTLAČILOVÁ, 2014. Valence: Charakteristika – Encyklopedie lingvistiky. *Encyklopedie lingvistiky* [online] [vid. 2024-03-25]. Dostupné z: [https://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Valence\\_\\_Charakteristika.html](https://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Valence__Charakteristika.html)

BERRILL, Deborah, 2018. Learning to Read: The Importance of Both Phonological and Morphological Approaches. *LD@school* [online]. [vid. 2024-05-22]. Dostupné z: <https://www.ldatschool.ca/phonological-morphological-approaches/>

BÍLKOVÁ, Zuzana, Helena HAVLISOVÁ, Olga MALINOVSKÁ a Jiří JOŠT, 2020. Morfologické versus fonologické uvědomění ve vztahu k čtení v českém jazykovém prostředí. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. 4(2), 7–28. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/2-2020-2/>

BITTNEROVÁ, Iveta, 2012. *Fonologické uvědomění u dětí předškolního věku* [online]. Olomouc [vid. 2024-02-29]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/re909o/?lang=cs>

BORTOLUSSI, Bernard, 2011. Generative Grammar and the Didactics of Latin: The Use of Examples. In: ONIGA, Renato, Rossella IOVINO a Giuliana GIUSTI, 2011. *Formal linguistics and the teaching of latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 319–342. ISBN 978-1-4438-2988-5.

BRINITZER, Michaela, 2016. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. Deutsch als Fremdsprache. ISBN 978-3-12-675308-1.

BRITISH COUNCIL, 2024. How to read the text. *British Council: LearnEnglish Teens* [online] [vid. 2024-04-21]. Dostupné z: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/reading-exams/how-read-text>

BYRAM, Michael a Adelheid HU, 2013. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge. ISBN 978-1-136-23553-5.

CARDINALE, Ugo, 2011. Linguistics and the Teaching of Classical Languages. In: ONIGA, Renato, Rossella IOVINO a Giuliana GIUSTI, 2011. *Formal linguistics and the teaching of latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 343–353. ISBN 978-1-4438-2988-5.

CARDINALETTI, Anna, 2011. Linguistic Theory and the Teaching of Latin. In: ONIGA, Renato, Rossella IOVINO a Giuliana GIUSTI, 2011. *Formal linguistics and the teaching of latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 429–444. ISBN 978-1-4438-2988-5.

CARTER, Ronald, Michael MCCARTHY, Geraldine MARK a Anne O'KEEFFE, 2024. Passives with and without an agent. *Cambridge Dictionary* [online] [vid. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/passives-with-and-without-an-agent>

CEFR, 2002. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2023-09-19]. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

CLAXTON, Charles S. a Patricia H. MURRELL, 1987. *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1987* [online]. 4. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education [vid. 2023-10-17]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED293478>

CRESSMAN, Edmund D., 1926. What Is the English Vocabulary? *The Classical Journal* [online]. 21(9), 671–677 [vid. 2023-11-21]. ISSN 0009-8353. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3288979>



CSER, A., 2001. Latin and Romance loanwords in English. *Verbum* [online]. 3(2), 249–265 [vid. 2024-02-08]. ISSN 1585-079X, 1588-4309. Dostupné z: <https://akjournals.com/view/journals/094/3/2/article-p249.xml>

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika* [online]. 1. vydání. Praha: Grada Publishing [vid. 2023-10-06]. ISBN 978-80-247-3450-7. Dostupné z: [https://www.grada.cz/moderni-didaktika-6293/?gclid=EAIaIQobChMIwc7Qie3ggQMVnpqDBx0fcg7tEAAYASAAEgIzvPD\\_BwE](https://www.grada.cz/moderni-didaktika-6293/?gclid=EAIaIQobChMIwc7Qie3ggQMVnpqDBx0fcg7tEAAYASAAEgIzvPD_BwE)

ČEPELÁK, Jiří, 2008. Lingua Latina per se illustrata a přímá metoda výuky latiny. *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků. Sborník z konference konané v rámci projektu FRVŠ 2007 Propagace výuky latinského jazyka, řešeného na Katedře klasické filologie FF UP v Olomouci* [online]. [vid. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5308539-Netradicni-pristupy-k-vyuce-klasicky-jazyku.html>

DEAGON, Andrea, 2006. Cognitive Style and Learning Strategies in Latin Instruction. In: GRUBER-MILLER, John, 2006. *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*. Oxford: Oxford University Press, s. 27–49. ISBN 978-0-19-517494-6.

D'OUGE, Benjamin Leonard, 1911. *Latin for Beginners* [online]. Boston: Ginn and Company [vid. 2023-11-23]. Dostupné z: <https://www.gutenberg.org/ebooks/18251/pg18251-images.html>

DRUMM, Julia a Roland FRÖLICH, 2007. *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-525-71047-0.

DURGUNOĞLU, Aydin Yücesan, 2002. Cross-linguistic Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners. *Annals of Dyslexia* [online]. 52(1), 189–204 [vid. 2024-02-24]. ISSN 0736-9387. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/23765389>

DUŠKOVÁ, Libuše, Markéta MALÁ a Pavlína ŠALDOVÁ, 2012a. Pádový systém v angličtině. *Elektronická mluvnice současné angličtiny* [online] [vid. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://mluvniceanglictiny.cz/3.51>

DUŠKOVÁ, Libuše, Pavlína ŠALDOVÁ a Markéta MALÁ, 2012b. Infinitiv jako součást přísudku. *Elektronická mluvnice současné angličtiny* [online] [vid. 2024-05-22]. Dostupné z: <https://mluvniceanglictiny.cz/15.12.4>

DUŠKOVÁ, Libuše, Pavlína ŠALDOVÁ a Markéta MALÁ, 2012c. Infinitiv ve funkci předmětu. *Elektronická mluvnice současné angličtiny* [online] [vid. 2024-05-22]. Dostupné z: <https://mluvniceanglictiny.cz/15.13>

DUŠKOVÁ, Libuše, Pavlína ŠALDOVÁ a Markéta MALÁ, 2012d. Participium ve funkci přechodníku. *Elektronická mluvnice současné angličtiny* [online] [vid. 2024-05-26]. Dostupné z: <https://mluvniceanglictiny.cz/15.32>

DUŠKOVÁ, Libuše, Pavlína ŠALDOVÁ a Markéta MALÁ, 2012e. Participium ve funkci přívlastku. *Elektronická mluvnice současné angličtiny* [online] [vid. 2024-05-26]. Dostupné z: <https://mluvniceanglictiny.cz/15.31.1>

DVOŘÁK, Věra, 2017. SÉMANTICKÁ ROLE | Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] [vid. 2024-04-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/S%C3%89MANTICK%C3%81%20ROLE>

EISENBERG, Peter, 2019. Die grammatische Integration von Fremdwörtern. In: STICKEL, Gerhard, 2019. *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel* [online]. Berlin: De Gruyter. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2000, s. 183–209. ISBN 978-3-11-062266-9. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=7014896&pq-origsite=primo>.

GIUSTI, Giuliana a Renato ONIGA, 2011. Why Formal Linguistics for the Teaching of Latin? In: ONIGA, Renato, Rossella IOVINO a Giuliana GIUSTI, 2011. *Formal linguistics and the teaching of latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 1–20. ISBN 978-1-4438-2988-5.

GRUBER-MILLER, John, 2006. *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-517494-6.

HAIDER MUNSKE, Horst, 2019. Fremdwörter in deutscher Sprachgeschichte: Integration oder Stigmatisierung? In: STICKEL, Gerhard, 2019. *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel* [online]. Berlin: De Gruyter. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2000, s. 7–29. ISBN 978-3-11-062266-9. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=7014896&pq-origsite=primo>.

HAVLICEK ET AL., Kamil, 2024. Co je to Scrollovat? *Slovník Cizích Slov - IT-Slovník.cz* [online] [vid. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://it-slovník.cz/pojem/scrollovat>

HELBIG, Gerhard a Joachim BUSCHA, 1977. *Deutsche Übungsgrammatik*. 1. Aufl. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

HUNT, Steven, 2016. *Starting to Teach Latin*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing UK. ISBN 978-1-4725-3791-1.

HUNT, Steven, 2022. *Teaching Latin: contexts, theories, practices*. London: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-350-16137-5.

CHAMPAGNE, Anne Marie, 2011. *Spiritus Linguae Latinae: The Spirit of Latin in English* [online]. Minnesota [vid. 2023-11-21]. University of Minnesota. Dostupné z: [https://www.academia.edu/3730158/Spiritus\\_Linguae\\_Latinae\\_The\\_Spirit\\_of\\_Latin\\_in\\_English?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/3730158/Spiritus_Linguae_Latinae_The_Spirit_of_Latin_in_English?auto=download&email_work_card=download-paper)

CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vydání druhé. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.

IONIN, Tania a María Luisa ZUBIZARRETA, 2010. Introduction to the Special Issue: Selective first language influence and retreat from negative transfer. *Second Language Research* [online]. **26**(3), 283–291 [vid. 2024-02-24]. ISSN 0267-6583. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/43103833>

JANÍKOVÁ, Věra, a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3512-2.

JANÍKOVÁ, Věra, 2011. Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka. In: JANÍKOVÁ, Věra, a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, s. 50–77. ISBN 978-80-247-3512-2.

JANÍKOVÁ, Věra a Monika MICHELS-MCGOVERN, 2000. *Aspekte des Hochschulfachs: Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-2344-9.

JARVIS, Scott a Terence ODLIN, 2000. Morphological Type, Spatial Reference, and Language Transfer. *Studies in Second Language Acquisition* [online]. **22**(4), 535–556 [vid. 2024-02-24]. ISSN 0272-2631. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/44486934>

JEDLIČKOVÁ, Lenka, 2014. Úskalí a přednosti jednotlivých latinských učebnic. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [vid. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19273/USKALI-A-PREDNOSTI-JEDNOTLIVYCH-LATINSKYCH-UCEBNIC.html>

JESPERSEN, Otto, 1946. *Growth and structure of the english language*. 9th ed. Oxford: Blackwell.

JOŠT, Jiří, 2011. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3030-1.

KARLÍK, Petr, 2017. DIATEZE | Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] [vid. 2024-03-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIATEZE>

KARLÍK, Petr a František ČERMÁK, 2017. TRANSFORMACE | Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] [vid. 2024-03-25]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/TRANSFORMACE>

KASÍKOVÁ, Hana, 2011a. Cíle vyučování. In: KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, s. 135–142. ISBN 978-80-247-3357-9.

KASÍKOVÁ, Hana, 2011b. Obsah vzdělávání. In: KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, s. 143–152. ISBN 978-80-247-3357-9.

KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9.

KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ, 2011. Plánování ve vyučování. In: KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, s. 125–133. ISBN 978-80-247-3357-9.

KIENPOINTNER, Manfred, 2010. *Latein-Deutsch kontrastiv: vom Phonem zum Text*. Tübingen: Groos. Deutsch im Kontrast, Bd. 23. ISBN 978-3-87276-869-8.

KODA, Keiko, 2012. Development of second language reading skills: Cross-linguistic perspectives. In: GASS, Susan M. a Alison MACKEY, 2014. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London & New York: Routledge. ISBN 978-0-203-80818-4.

KOHOUTEK, Rudolf, 2008. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace* [online]. 18(3), 3–22 [vid. 2023-10-15]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186>

KRASHEN, Stephen, 1998. Comprehensible Output Hypothesis and the Interaction Hypothesis. *System*. 26, 175–182.

KREJČOVÁ, Lenka, 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.

KRENGEL, Martin, 2015. *Tajemství efektivního učení: dvakrát lepší výsledky s polovičním úsilím*. První vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5543-4.

KURSIŠA, Anta a Gerhard NEUNER, 2006. *Deutsch ist easy!: Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-001869-7.

KUŤÁKOVÁ, Eva, 2008. Možnosti uplatnění latiny a antické kultury v průřezových tématech RVP G. *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků. Sborník z konference konané v rámci projektu FRVŠ 2007 Propagace výuky latinského jazyka, řešeného na Katedře klasické filologie FF UP v Olomouci* [online]. [vid. 2023-09-24]. Dostupné z: <https://ucitelstvi.ff.cuni.cz/materialy/ucx/moznosti-uplatneni-latiny-a-anticke-kultury-v-prurezovych-tematech-rvp-g/>

LACHOUT, Martin, 2011a. Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. In: JANÍKOVÁ, Věra, a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, s. 15–30. ISBN 978-80-247-3512-2.

LACHOUT, Martin, 2011b. Řečová produkce při osvojování cizích jazyků. In: JANÍKOVÁ, Věra, a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, s. 31–49. ISBN 978-80-247-3512-2.

LEONARD, Rebecca Lorimer a Rebecca NOWACEK, 2016. Transfer and Translingualism. *College English* [online]. **78**(3), 258–264 [vid. 2024-02-24]. ISSN 0010-0994. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/44075116>

LONG, Michael H., 1981. Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences* [online]. **379**(1), 259–278 [vid. 2023-09-24]. ISSN 1749-6632. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>

LOOSS, Maike, 2001. Lerntypen?: Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. *Die Deutsche Schule* [online]. **93**(2), 186–198 [vid. 2023-10-16]. Dostupné z: [https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs\\_mods\\_00065984](https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00065984)

MACHAČOVÁ, Helena, 1997. Stres, rekuperace a kontrola stresu. *Československá psychologie* [online]. **41**(2), 139–146 [vid. 2023-10-29]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:5a9f2fd7-420f-11e1-8339-001143e3f55c?page=uuid:5a9f3004-420f-11e1-8339-001143e3f55c>

MAREČKOVÁ, Pavla, 2011. Emoce a učení se cizímu jazyku. In: JANÍKOVÁ, Věra, a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, s. 78–103. ISBN 978-80-247-3512-2.

MAREK, Bořivoj, 2008. Další aktivity spojené s živou latinou na ÚŘLS FF UK. *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků Sborník z konference konané v rámci projektu FRVŠ 2007 Propagace výuky latinského jazyka, řešeného na Katedře klasické filologie FF UP v Olomouci Barbara Pokorná* [online]. [vid. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5308539-Netradicni-pristupy-k-vyuce-klasickyh-jazyku.html>

MAREK, Bořivoj, 2017. Vliv klasického vzdělání na rozvoj osobnosti - část 3. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých* [online]. **21**(3–4), 2–8 [vid. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://ucitelstvi.ff.cuni.cz/materialy/ucx/vliv-klasickeho-vzdelani-na-rozvoj-osobnosti/>

MAREK, Bořivoj, 2021. *Literární text ve výuce latiny*. Jihlava. Disertační práce Ph.D.-Univerzita Karlova. Filozofická fakulta.

MATTMÜLLER, Ulrich C., 2010. Von oder durch? *Deutsche Grammatik 2.0* [online]. [vid. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://deutschegrammatik20.de/passiv/passiv-von-oder-durch/>

MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY, 2024. Cognate. *Merriam-Webster Dictionary* [online] [vid. 2024-05-18]. Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cognate>

MERTINS (ROZ. SCHMIEDTOVÁ), Barbara, 2017. OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA | Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] [vid. 2023-10-10]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOV%C3%81N%C3%8D%20DRUH%C3%89HO%20JAZYKA>

NAGY, William E. a Richard C. ANDERSON, 1984. How Many Words Are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly* [online]. **19**(3), 304–330 [vid. 2024-05-22]. ISSN 0034-0553. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/747823>

ONIGA, Renato, Rossella IOVINO a Giuliana GIUSTI, 2011. *Formal linguistics and the teaching of latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN 978-1-4438-2988-5.

ØRBERG, Hans H. a Jiří ČEPELÁK, 2012. *Latinsko-český kapesní slovník - k učebnici H. H. Ørberga: Lingva latina per se illvstrata kniha* [online]. Dobřichovice: KAVA-PECH [vid. 2023-09-24]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/latinsko-cesky-kapesni-slovník-k-ucebnici-h-h-rberga-lingva-latina-per-se-illvstrata-177968>

PECH, Jiří, 2010. *Latina pro gymnázia I*. 5. vydání. Voznice: Leda. ISBN 978-80-7335-295-0.

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

PODRÁPSKÁ, Kamila, 2011. Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých. In: JANÍKOVÁ, Věra, a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, s. 160–177. ISBN 978-80-247-3512-2.

PRAŽÁK, Josef Miroslav, Josef SEDLÁČEK a František NOVOTNÝ, 1948. *Latinsko-český slovník*. Šestnácté vydání. V Praze: nákladem České grafické unie.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAMSBY, Teresa, 2020. Changing Methods in Latin Teaching: Highlights of a Survey. *The Classical Outlook* [online]. **95**(1), 20–27 [vid. 2023-09-24]. ISSN 0009-8361. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26907357>

RICHARDS, Jack C. a Richard A. SCHMIDT, 2010. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4th ed. Edinburgh: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4082-0460-3.

RUSINOVÁ, Zdenka, 2017. DERIVACE | Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] [vid. 2024-04-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DERIVACE>

RVP G, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.

SACARA-ONITA, Adina, 2014. Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. *Analele Universității din Oradea. Științe economice*. **24**(2), 131–134. ISSN 1222-569X.

SCOTT, Harry Fletcher a Wilbert Lester CARR, 1921. *The Development of Language* [online]. New York: Scott, Foresman and Company [vid. 2024-03-25]. Dostupné z: [http://archive.org/details/developmentoflan0000harr\\_14a8](http://archive.org/details/developmentoflan0000harr_14a8)

SHORS, Tracey J., 2004. Learning During Stressful Times. *Learning & memory (Cold Spring Harbor, N.Y.)* [online]. **11**(2), 137–144 [vid. 2023-10-29]. ISSN 1072-0502. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3364672/>

SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019a. From motivation to successful learning: Needs analysis for effective teaching. *Language learning in higher education (Berlin, Germany)*. **9**(2), 429–443. ISSN 2191-611X.

SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019b. *Konec školní nudy* [online]. 1. Praha: Grada Publishing [vid. 2023-10-06]. ISBN 978-80-271-2254-7. Dostupné z: [https://www.grada.cz/konec-skolni-nudy-10902/?gclid=EAIaIQobChMI7oe86uvvggQMVwpGDBx2gYQLcEAAYASAAEgLHJ\\_D\\_BwE](https://www.grada.cz/konec-skolni-nudy-10902/?gclid=EAIaIQobChMI7oe86uvvggQMVwpGDBx2gYQLcEAAYASAAEgLHJ_D_BwE)



STEDJE, Astrid, 1999. *Deutsche Sprache gestern und heute: Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde*. 4., unveränd. Aufl. München: Fink. Uni-Taschenbücher ; [Nr.] 1499. ISBN 978-3-7705-2514-0.

STICKEL, Gerhard, 2019. *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel* [online]. Berlin: De Gruyter. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2000. ISBN 978-3-11-062266-9. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=7014896&pq-origsite=primo>

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. *Základy psychologie emocí*. 1. elektronické vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0144-1.

ŠEBESTA, Karel, 2014. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Varia, 30. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠOBR, Jiří, 2014. Transpozice – Encyklopedie lingvistiky. *Encyklopedie lingvistiky* [online] [vid. 2024-03-25]. Dostupné z: <https://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Transpozice.html>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jan SLAVÍK, 2017. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace* [online]. 27(1), 58–80 [vid. 2024-02-29]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6740>

TRPKA, Vladimír, 2017. INTERTEXTUALITA. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] [vid. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/INTERTEXTUALITA>

TUNMER, William E., 1990. The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 25(2), 95–114. ISSN 0028-8276.

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ AV ČR, 2024. Přechodníky. *Internetová jazyková příručka* [online] [vid. 2024-05-26]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=590&dotaz=p%C5%99echodn%C3%ADk>

VALIŠOVÁ, Alena a Josef VALENTA, 2011. Metody vyučování a jejich modernizace. In: KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, s. 191–212. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANÍKOVÁ, Martina, 2019. Současný stav výuky latiny v ČR. *AVRIGA*. **LX**(2).

VANÍKOVÁ, Martina, 2020. Analýza učebnic latiny dostupných na českém trhu. *AVRIGA - ZJKF* [online]. **LXII**(2) [vid. 2023-09-23]. ISSN 1211-3379. Dostupné z: <https://jkf.ff.cuni.cz/cs/dokumenty/8-staly-obsah/211-avriga-zjkf-lxii-2-2020>

VESTER, Frederic, 1975. *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* 1. Aufl. Stuttgart: Anstalt. ISBN 978-3-421-02672-9.

VUP PRAHA, 2005. Latinský jazyk. *Metodický portál RVP.CZ* [online] [vid. 2023-09-19]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/gk/372/LATINSKY-JAZYK.html>

WOLFF, Friedrich a Alois PÖGL, 1982. *Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz: Lehn- und Fremdwörter altsprachlicher Herkunft*. 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

## 6. Přílohy

### Příloha 1 – slovní zásoba (angličtina)

#### Slova převzatá (latina – angličtina)

V angličtině najdeme dvojice slov, která spolu na první pohled svou podobou nesouvisí, ale svým významem ano. **Jedno je původu germánského, druhé původu románského.**

- a) Zapište do 2. sloupce významy následujících latinských slov (pokud je ještě neznáte, najděte si je ve slovníku); první řádek slouží jako příklad pro zpracování celého cvičení:

Latinské slovo	Jeho český význam	Odvozené anglické slovo	Význam angl. slova odvozeného z latiny	Příbuzné anglické slovo germánského původu
annuus, a, um	roční, celoroční	annual	roční, výroční, každoroční	yearly
pater, patris, m.				
māter, mātris, f.				
canis, canis, m.				
fēlēs/fēlis, fēlis, f.				
equus, ī, m.				
dīvīnus, a, um				
sōlitūdō, inis, f.				
congregō, āre, āvī, ātum				
ascendō, ere, ascendī, ascēsum				
urbs, urbis, f.				

- a) Následující slova přešla z latiny do angličtiny a uchovala si význam související s původním latinským slovem. Zařadte tato slova do 3. sloupce tabulky, a pokud je

*ještě neznáte, zkuste na základě latinského významu odhadnout význam v angličtině (zapište jej do 4. sloupce). Věnujte při odhadu významu pozornost slovním druhům.*

ascend (verb)	congregate (verb)	annual (adj.)
paternal (adj.)	urban (adj.)	solitude (noun)
feline (adj.)	equine (adj.)	canine (adj.)
divine (adj.)	maternal (adj.)	

*b) Zařadte do tabulky slova germánského původu, jež s nimi významově korespondují.*

city	loneliness	dog
mother	god	father
cat	meet / come together	yearly
horse	go up	

*c) Své domněnky ohledně významu a správnou výslovnost anglických slov si ověřte zde: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>*

## Příloha 2 – slovní zásoba (němčina)

### Slova převzatá (latina – němčina)

Slova převzatá z latiny do němčiny si mohou, ale nemusejí zachovat svůj původní rod. **V tomto cvičení vidíte slova, která si latinský rod v němčině zachovala.** U následujících slov:

a) vyznačte koncovku latinské 1. a 2. deklinace a podle vyznačené koncovky určete rod daného slova,

b) odtržením vám známé latinské koncovky a přidáním koncovky -en vytvořte k německému slovu plurál; jak se liší od podoby původního latinského plurálu?

c) Srovnajte si své výsledky se sousedem a srovnajte čtení jednotlivých slov v latině a v němčině – řiďte se pravidly výslovnosti, která v daných jazycích znáte.

d) Kterým slovům rozumíte (v němčině a / nebo v latině) a kde si naopak významem nejste jisti? Ověřte své domněnky v německém a v latinském slovníku; pokud se latinské slovo svým pravopisem liší od německého, zapište ho. Vidíte nějaké odlišnosti mezi původním významem / významy slova v latině a významem / významy slova převzatého v němčině?

První řádek slouží jako příklad.

	Rod (maskulinum / femininum / neutrum)	Plurál (-en)	Význam (a podoba) slova v latině	Význam slova v němčině
Museum	neutrum	Museen	mūsaeum, ī, n. = muzeum, knihovna, studovna	Museum = muzeum
Globus				
Villa				
Medium				

Gymnasium				
Studium				
Arena				

## Příloha 3 – gramatika – morfologie

### Latinské předpony (prefixy) v angličtině a němčině

#### 1. část – vlastní odhad

a) Zařadte následující latinská slovesa do tabulky podle jejich předpony a odhadněte jejich význam na základě popsaného významu daného prefixu (seznam významů slovních základů viz druhá strana). První řádek slouží jako příklad pro celé cvičení.

b) Až si do tabulky zanesete vlastní domněnky, srovnejte si je se sousedem – svá řešení si vzájemně zdůvodňujte; pokud máte řešení odlišná, neakceptujte automaticky cizí návrh – nejdříve rádně zvažte jeho zdůvodnění:

dēponō, ere, posuī, positum	convocō, āre, āvī, ātum
redimō, ere, ēmī, emptum	anteeō, īre, iī, -
adveniō, īre, vēnī, ventum	praesum, esse, fuī, -
circumveniō, īre, vēnī, ventum	contrādīcō, ere, dīxī, dictum
<del>absum, esse, āfuī, -</del>	trānsportō, āre, āvī, ātum
ēvocō, āre, āvī, ātum	īnscrībō, ere, scrīpsī, scriptum

Předpona a její možné podoby	Možný význam předpony	Latinské slovo + jeho význam	Odvozené anglické slovo + jeho význam	Odvozené německé slovo + jeho význam
ā- (ab-, abs-)	od-; oddálení	<i>absum, esse, āfuī,</i> - = být pryč, <i>chybět</i>	<i>absence</i> = <i>nepřítomnost;</i> <i>neexistence</i>	-----
ad- (ac-, ag-, ap-, af-, at-)	při-, přiblížení, směr k, do, v			
ante-	před			

circum-	kolem, okolo			
contrā-	proti			
předpony z předložky <b>cum</b> : con- (com-, col-, cor-, co-)	s, se; spolu, dohromady; dokončení děje			
dē- (dēs-)	s, z, od; směr shora dolů; zhoršení; odstranění			
ex- (ē-, ef-)	z, ze, vy-, změna stavu			
in- (im-, il-, ir-)	v, na; směr dovnitř			
prae- (pre-)	před			
re(d)-	zpět, znovu			
trāns- (trā-)	přes, skrz			

### Významy slovních základů:



ponō, ere, posuī, positum  
= klást, pokládat

emō, ere, ēmī, emptum =  
kupovat

portō, āre, āvī, ātum =  
nosit, dopravovat

veniō, ĩre, vēnī, ventum =  
přicházet, přijít

sum, esse, fuī, - = být  
eō, ĩre, iī, itum = jít, chodit

vocō, āre, āvī, ātum =  
volat

dīcō, ere, dīxī, dictum =  
mluvit, říkat, povídat

scrībō, ere, scrīpsī,  
scriptum = psát

c) Při prefixaci (= tvorbě nových slov pomocí předpon) může slovní základ zůstat stejný, ale může se také změnit. Najděte příklady a) stejného slovního základu, b) změněného slovního základu.

d) Následující anglická a německá slova také obsahují zmíněné předpony, jež si svůj význam zachovaly. Některá slova jsou přejata z latiny celá (ta si celá zakroužkujte), někde přešel pouze samotný prefix (v takovém případě zakroužkujte pouze daný prefix). Poté slova umístěte do tabulky a na základě znalosti významu latinských slov a prefixů odhadněte význam těchto anglických a německých slov (věnujte pozornost slovním druhům uvedeným v závorce).

Anglická slova:

inscribe (verb)

convocation (noun)

~~absence (noun)~~

redemption (noun)

contradict (verb)

circumvent (verb)

anteroom (noun)

evocation (noun)

prearrange (verb)

transport (verb)

Německá slova:

Deponie (Nomen)

Advent (Nomen)

## **2. část – ověření vlastního odhadu**

Nyní si své odhady významů latinských, anglických a německých slov ověřte ve slovnících.

## Příloha 4 – gramatika – syntax

### Význam pádů (nejen) v latině

1) *Spojte každý pád s popisem jeho funkce, které může mít ve větě, a odpovídajícím příkladem:*

1) nominativ	A	pád, který se používá při oslovení (tj. má tzv. apelativní funkci) či zvolání (tzv. afektivní funkce)	Magistra <b>puellās</b> educat.	I.
2) genitiv				
3) dativ				
4) akuzativ	B	pád předmětu (vyjadřuje entitu přímo zasaženou dějem), ve spojení s příslušnou předložkou (např. „in“ udává směr či cíl (lze se zeptat „kam“))	<b>Magistra</b> puellās educat.	II.
5) vokativ				
6) ablativ	C	pád rozvíjí substantivum, vyjadřuje např. vlastnictví či část celku; druhá část slovníkového tvaru substantiva	Puella <b>sapientiā</b> magistrae educatur.	III.
	D	pád podmětu (tedy entity, z jejíž perspektivy je děj nazírán), první část slovníkového tvaru	Puella sapientiā <b>magistrae</b> educatur.	IV.
	E	pád vyjadřující např. příjemce, jemuž se něco říká/dává/odebírá, či osobu, v jejíž prospěch nebo neprospěch se něco děje	Puella <b>magistrae</b> cantat.	V.
	F	pád spojující v sobě význam instrumentálu (označujícím prostředek, jímž se děj uskutečňuje), lokativu (tedy „kde“) a vyjádření odluky, vyjadřuje též skutečného konatele děje slovesa	Cantā, <b>puella</b> , magistrae!	VI.

2) *Představené pádové funkce najdeme i v dalších indoevropských jazycích. V následujících anglických a německých větách popište **funkci** vyznačeného slova ve větě (pomůže vám význam celé věty). Při popisu vycházejte z funkcí popsaných v 1. části. Příklad a) slouží jako příklad.*

#### Angličtina:

- I** gave the letter **to Jane**. – *I = podmět věty, konatel (entita, z jejíž perspektivy je děj nazírán); to Jane = příjemce, jemuž se něco dává*
- What do **you** mean?

- c) The window was broken **by a hammer**.
- d) Now **I** can finally visit the house **of your father**.
- e) **Johnny**, could **you** lend **me your car** please?

Němčina:

- c) **Das** weiß ich noch nicht.
- d) Kann ich **dir** etwas sagen?
- e) Gehen wir **ins Kino**?
- f) Heute habe **ich** leider **keinen Kugelschreiber**.
- g) **Maria**, gib **deinem Bruder seinen Rucksack** zurück!
- h) Der Roman wurde **von Johann Wolfgang Goethe** geschrieben.

*Odpovídají vámi určené role v němčině pádům, které se pro dané role užívají v latině (např. podmět – nominativ apod.)?*

## Příloha 5 – terminologie

### Lingvistická terminologie

Výhodou užívání latinské lingvistické terminologie je její univerzalita. I když si ji každý moderní jazyk trochu přizpůsobil, její základy jsou stále patrné. Zařaďte následující termíny do správného sloupce. První řádek slouží jako příklad.

adverb	Akkusativ	tempus praesēns	Adjektiv
cāsus	Imperativ	Kasus	imperative
adjective	indicative	Interjektion	preposition
accusative	dative	particula	indicātīvus
Verb	adiectīvum	imperātīvus	interjection
Numerale	Genitiv	<del>nōminātīvus</del>	future tense
Konjunktion	conjunction	present tense	Indikativ
interiectiō	prōnōmen	datīvus	genitive
Präsens	numeral	Pronomen	particles
genītīvus	<del>Nominativ</del>	verb	numerāle
Partikeln	Futur	accūsātīvus	pronoun
Präposition	adverbium	coniūctiō	Dativ
<del>nominative</del>	verbum	case	
tempus futūrum	praepositiō	Adverb	

Český termín	Latinský termín	Anglický termín	Německý termín
1. pád	<i>nōminātīvus</i>	<i>nominative</i>	<i>Nominativ</i>
2. pád			
3. pád			
4. pád			
pád			
přídavné jméno			
zájmeno			
číslovka			
sloveso			
příslovce			
předložka			
spojka			

částice			
citoslovce			
přítomný čas			
budoucí čas			
rozkazovací způsob			
oznamovací způsob			

*Znáte nějaké další lingvistické termíny z moderních jazyků, které mají kořeny v latině?*

## Příloha 6 – další kompetence

### Práce se slovníkem

Zde vidíte úryvek z díla Marca Fabia Quintiliana (cca 35 n. l. – cca 100 n. l.) *Základy rétoriky* (Institutio oratoria) pojednávající o kontrastu vzdělávání ve škole a v domácím prostředí a celkově o výchově dětí. Pozor, v textu nejsou vyznačeny délky! Tučně vyznačená slova v latinském textu:

- určete* (např. nom. sg. m. / 1. os. sg. ind. prés. pas.)
- vyhledejte ve slovníku, přečtěte si celé slovníkové heslo a na základě kontextu, který vám poskytuje český překlad, vyberte odpovídající překlad,
- a poté dosad'te přeložené slovo ve správném tvaru tak, aby sedělo do celkového kontextu českého překladu. Tvary slov v českém překladu odpovídají (až na jednu výjimku danou vazbou předložky) latinskému tvaru slova. První slovo „putant“ slouží jako příklad.

QVINT. inst. 1,2,1-8:

3. os. pl. ind. prés. akt.
----------------------------

Corrumpi mores in scholis **putant**: nam et corrumpuntur interim, sed domi quoque, et sunt multa eius rei exempla, tam hercule quam conservatae sanctissime utrubique opinionis. **Natura** cuiusque totum curaque distat. Da **mentem** ad peiora facilem, da neglegentiam formandi custodiendique **in aetate** prima pudoris, non minorem flagitiis occasionem secreta praebuerint. Nam et potest turpis esse domesticus ille **praeceptor**, nec tutior inter servos malos quam ingenuos parum modestos conversatio est. ... Utinam **liberorum** nostrorum mores non ipsi perderemus! **Infantium** statim deliciis solvimus. Mollis illa **educatio**, quam indulgentiam vocamus, nervos omnis mentis et corporis frangit. Quid non adultus concupiscet qui in purpuris repit? Nondum prima verba exprimit, iam coccum intellegit, iam conchylium poscit. Ante palatum eorum quam **os** instituimus. In lecticis **crescunt**: si terram attigerunt, e manibus utrimque sustinentium pendent. Gaudemus si quid licentius dixerint: verba ne Alexandrinis quidem permittenda deliciis risu et osculo excipimus. Nec mirum: nos docuimus, ex nobis audierunt.

QVINT. inst. 1,2,1-8 – český překlad Václava Bahníka:

Někteří se domnívají, že se ve škole kazí mravy. Ovšem že se tam také kazí, ale kazí se i doma a příkladů na to je mnoho, stejně tak jako na to, že na obou místech byla morálka naprosto svědomitě zachována. Celý rozdíl je dán \_\_\_\_\_ každého a péčí na něho vynaloženou. Vezmi \_\_\_\_\_

náchylnou k horšímu, přidej k tomu nedbalost ve formování a střežení studu \_\_\_\_<sup>(předl.)</sup> dětském \_\_\_\_\_, a život v ústraní poskytne nemenší příležitost k hanebnostem. Vždy i domácí \_\_\_\_\_ může být ničemný a styk se špatnými otroky není bezpečnější než s nepočestnými svobodnými osobami. ... Kéž bychom sami nekazili mravy svých \_\_\_\_\_! Hned jejich \_\_\_\_\_ rozmazluje požitky. Ona změkčila \_\_\_\_\_, které říkáme shovívavost, láme síly duševní i tělesné. Po čem nezatoží v dospělém věku ten, kdo jako děcko leze po purpurovém koberci? Ještě se nenaučil žvatlat první slova, a už se vyzná v purpuru, už se dožaduje ústříc. Vychováváme dřív jejich patro než jejich \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ v nosítkách. Jestliže z nich sestoupí na zem, visí na pažích těch, kteří je podpírají z obou stran. Máme radost, jestliže řeknou něco nevázanějšího. Přijímáme se smíchem a polibkem slova, která by neměla být dovolena ani zkaženým alexandrijským mladíkům. A není se čemu divit: my jsme je tomu naučili, od nás to slyší.