

**Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická**

**Disertační práce
Metody rozvoje učitelské a žákovské kreativity
ve vyučování českému jazyku na gymnáziu
– se zaměřením na komunikativní dovednosti.
Tvůrčí aplikace diachronního přístupu k jazyku.**

Mgr. Andrea Königsmarková

Plzeň 2013

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra českého jazyka a literatury

Studijní program Specializace v pedagogice

Studijní obor Teorie vzdělávání v bohemistice

Disertační práce

**Metody rozvoje učitelské a žákovské kreativity
ve vyučování českému jazyku na gymnáziu
– se zaměřením na komunikativní dovednosti.
Tvůrčí aplikace diachronního přístupu k jazyku.**

Mgr. Andrea Königsmarková

Vedoucí práce:

PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlášení:

Prohlašuji na svou čest, že jsem předkládanou disertační práci vytvořila samostatně pod vedením PaedDr. Jany Vejvodové, CSc. a za použití literatury a pramenů, které jsou uvedeny v seznamu na konci celé práce.

27. srpna 2012

.....

Poděkování

Chci poděkovat zejména své školitelce, PaedDr. Janě Vejvodové, CSc, za její přístup odborný i lidský, za vstřícnost a pochopení. Děkuji rovněž katedře českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni za vytvoření podnětného zázemí. Za velkou pomoc při mnoha nesnázích děkuji také svým kolegyním a kolegům z katedry germanistiky a slavistiky Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni, kteří mi dodávali odvahy a inspirovali mne svými zkušenostmi.

Velké díky za trpělivost a ochotu podělit se o své zážitky, pocity a poznatky v dotaznících a anketách i za aktivní přístup k výuce patří mým žákyním, žákům, studentkám a studentům.

V neposlední řadě děkuji své rodině za bezmeznou podporu, bez níž bych se svému oboru vůbec nemohla věnovat.

Poznámka:

V práci jsou používány pojmy *žák*, *student*, *učitel*, *pedagog* apod. pro označení pedagogické kategorie nebo pro označení profesní skupiny, tj. *žák* i *žákyně*, *student* i *studentka*, *učitel* i *učitelka*, *pedagog* i *pedagožka* atd.

„Žít plný život je možné, jen když jsme v harmonii se symboly; moudrost je návrat k nim. To není otázka víry nebo vědění, nýbrž souladu našeho myšlení s praobrazy nevědomí.“

(C. G. Jung)

„Tisíciletá minulost protéká každým slovem. Děláme něco velkolepě starého a historického, když mluvíme česky.“

(K. Čapek)

Obsah

Obsah	- 1 -
1. Úvod	- 3 -
1.1. STANOVENÍ CÍLŮ	- 4 -
1.2. POSTUPY A METODY PRÁCE	- 5 -
1.3. KONCEPCE PRÁCE	- 6 -
1.4. ÚSKALÍ ZAŘAZOVÁNÍ DIACHRONNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU DO VÝUKY	- 7 -
1.5. VÝHODY A PŘÍNOSY APLIKACE DIACHRONNÍHO PŘÍSTUPU DO VÝUKY	- 9 -
2. Teoretická východiska lingvistická a lingvisticko-antropologická	- 11 -
2.1. VÝVOJ JAZYKA JAKO JAZYKOVĚDNÁ DISCIPLÍNA	- 11 -
2.1.1. Diachronní přístup k jazyku	- 13 -
2.2. VÝVOJ JAZYKA JAKO ŽIVÝ PROCES	- 15 -
2.2.1. Jazyk jako zrcadlo doby a společnosti	- 17 -
2.3. SPECIFIKA VE VÝVOJI SPISOVNÉ ČEŠTINY	- 21 -
3. Didaktické aspekty diachronního přístupu k jazyku	- 24 -
3.1. MOTIVAČNÍ POTENCIÁL	- 25 -
3.1.1. Vliv na zlepšování komunikace	- 29 -
3.1.1.1. Komunikace mezi učitelem a žákem	- 30 -
3.1.1.2. Komunikace mezi čtenářem a textem	- 32 -
3.1.1.3. Jazyková kultura, komunikace s jazykem samým	- 34 -
3.1.1.4. Komunikace a působení mluvčího na okolí	- 35 -
3.1.2. Problémové úkoly a rozvoj logického myšlení	- 37 -
3.2. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	- 38 -
3.2.1. Vývoj jazyka a výuka cizích jazyků	- 41 -
3.2.2. Prolínání složek předmětu český jazyk a literatura	- 44 -
3.3. VYUŽITÍ UČIVA O VÝVOJI JAZYKA V SOUČASNÉM VYUČOVÁNÍ	- 46 -
4. Vybraná témata spjatá s vývojem jazyka a jejich aplikace v komunikační výchově	- 49 -
4.1. JAZYKOVÉ MÝTY A PŘEDSUDKY	- 51 -
4.1.1. Mýtus v jazyce	- 52 -
4.1.2. Mýty o vzniku lidské řeči a vývoji jazyka	- 56 -
4.1.2.2. Čeština jako „malý“ jazyk	- 58 -
4.2. SPISOVNOST VERSUS NESPISOVNOST	- 60 -
4.3. FRÁZE, KLIŠÉ, VYPRÁZDNĚNÁ SLOVA	- 62 -
4.4. „MUŽSKÝ“ A „ŽENSKÝ“ JAZYK	- 64 -
4.5. SOUBOR TEMATICKÝCH ÚKOLŮ	- 68 -
4.5.1. Návrhy úkolů k tématu <i>MÝTUS V JAZYCE</i>	- 68 -
4.5.2. Návrhy úkolů k tématu <i>MÝTY O VZNIKU LIDSKÉ ŘEČI A VÝVOJI JAZYKA</i>	- 75 -
4.5.3. Návrhy úkolů k tématu <i>ČEŠTINA JAKO „MALÝ“ JAZYK</i>	- 86 -
4.5.4. Návrhy úkolů k tématu <i>SPISOVNOST VERSUS NESPISOVNOST</i>	- 94 -
4.5.5. Návrhy úkolů k tématu <i>FRÁZE A KLIŠÉ</i>	- 101 -
4.5.6. Návrhy úkolů k tématu <i>MUŽSKÝ A ŽENSKÝ JAZYK</i>	- 109 -
5. Závěr	- 116 -
5.1. ŽÁKOVSKÉ HODNOCENÍ APLIKACE VÝVOJOVÉHO POHLEDU PŘI VYUČOVÁNÍ	- 117 -
5.2. VÝSLEDKY A PERSPEKTIVY	- 119 -
Přílohy grafické	- 121 -

GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 1: ZJEDNODUŠENÉ GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝVOJE ČEŠTINY	122 -
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 2: POČÁTKY SPISOVNÝCH EVROPSKÝCH JAZYKŮ	123 -
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 3: ÚTVARY NÁRODNÍHO JAZYKA.....	124 -
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 4: POPIS A GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ ANKETY NA TÉMA KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁCI	125
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 5: JÁ A MŮJ MATEŘSKÝ JAZYK.....	127
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 6: NÁZORY ŽÁKŮ NA SPISOVNÝ JAZYK.....	131
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 7: VÝSLEDKY ŽÁKOVSKÉHO HODNOCENÍ	134
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 8: ŘEČ MALÁ A VELKÁ, ŘEČ SPOLEČNÁ	140
GRAFICKÁ PŘÍLOHA Č. 9: MLUVNÍ VZORY	143
Přílohy textové	144
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 1: POPIS PROJEKTU.....	145
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 2: TEXT NA MOTIVY KRAMÁŘSKÝCH PÍSNÍ.....	149
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 3: ZAŘÍKÁVADLA A ZAKLÍNADLA	150
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 4: DÁVNÁ ŠIFRA	152
Dávná šifra – pracovní list A.....	152
Dávná šifra – pracovní list B.....	153 -
Dávná šifra – pracovní list C.....	154 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 5: MÝTY O JAZYCE.....	159 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 6: TRADOVÁNÍ PŘÍBĚHU	165 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 7: JMÉNO A POJMENOVÁNÍ V PROMĚNÁCH ČASU	167 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 8: ČEŠTINA JAKO MALÝ JAZYK	169 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 9: OBROZENCI VYSTUPUJÍ.....	174 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 10: HRA NA PURISTY – KARTIČKY SE SLOVY.....	177 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 11: PROMĚNY STUDENTSKÉHO SLANGU.....	179 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 12: KLIŠÉ A FRÁZE V KONVERZACI.....	181 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 13: DŮ BIST MÍN, ICH BIN DĪN	184 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 14: LINGVISTICKÁ DETEKTIVKA.....	185 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 15: GENDEROVÍ PURISTÉ: PŘÍKLADY SLOV	186 -
TEXTOVÁ PŘÍLOHA Č. 16: SEXISMY MEZI NÁMI	187 -
Literatura a prameny	188 -
PŘEHLED POUŽITÉ SEKUNDÁRNÍ LITERATURY	188 -
PŘEHLED PRAMENŮ	192 -
Resümee.....	195 -
Summary	198 -

1. Úvod

Z rozmanitých možností, jak se zaměřit na rozvoj tvořivosti ve výuce na gymnáziích, jsme zvolili aspekt diachronního přístupu k jazyku jako zdroj nových podnětů na podporu kreativity žákovské i pedagogické. Inspirací k volbě tohoto zaměření byla vedle zkušeností z pedagogické praxe (především na gymnáziu) vyjádření českých i zahraničních odborníků z oborů didaktiky a vývoje spisovného jazyka: obecně zmiňuje potřebnost začleňování diachronního přístupu k jazyku do výuky zejména jazykové a komunikační složky předmětu český jazyk a literatura dvojice autorů M. Čechová a V. Styblík (1998).

Slovenská lingvistka M. Paponová podporuje diachronní přístup jako prostředek pochopení současného jazyka a jeho aktuálního vývoje. Zdůrazňuje zejména využití komparace a vývoje jazykových kontaktů při výuce cizích jazyků.

Významem historické onomastiky pro výuku se v několika svých studiích zabývá J. Pleskalová. Hodnotí např. význam či přínos nejstarších českých antroponym pro výuku českého jazyka (1997, s. 181-184). A i když se zaměřuje zejména na výuku vysokoškolskou (např. *Zpracování pomístních jmen Moravy a Slezska v diplomových pracích*. 1984, s. 44-48), domníváme se, že využití prezentovaného přístupu lze pojmout i mnohem obecněji.

Podobně lze čerpat z odkazu plzeňské tradice vysokoškolské výuky, kterou mají historické a vývojové lingvistické disciplíny na katedře českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Jejimi významnými představiteli jsou L. Klimeš (např. v oblasti sledování vývoje slovní zásoby) a J. Spal (historická toponomastika). K této tradici vždy patřilo promýšlení didaktických otázek a jejich propojování s vědeckým výzkumem.

Atraktivní náměty pro didaktizaci zejména vývoje slovní zásoby můžeme získat z publikací D. Šlosara (např. *Tisíciletá*, 2005; *Jazyčník*, 2004), které se již několik desetiletí těší zájmu i laické čtenářské veřejnosti, nebo V. Styblíka (*Tajemství slov*, 2006), nabízejí totiž poznání českého jazyka ve spojení

s momentem zábavnosti, s rozkrýváním záhad a dobrodružstvím při objevování vlastního mateřského jazyka.

1.1. Stanovení cílů

Hlavním cílem disertační práce je vytvořit ucelený soubor námětů a návrhů činností rozvíjejících tvořivost žákovskou i pedagogickou, a to za využití efektivních postupů a metod založených na aplikaci diachronního přístupu k jazyku ve výuce, konkrétně jako podporu rozvoje komunikativních dovedností.

Jednotlivé aktivity jsou určeny primárně pro výuku na gymnáziu, přesně na gymnáziu čtyřletém a tzv. vyšším stupni gymnázia osmiletého. Podněty z nich však mohou čerpat jak učitelé na základních a středních odborných školách, tak se lze u náročnějších úkolů a námětů inspirovat i pro výuku v bakalářských studijních programech (nejblíže k této úrovni mají ty aktivity, které jsou doporučeny pro uplatnění ve volitelných seminářích v posledních dvou ročnících gymnázia).

Dosažení stanoveného hlavního cíle se uskutečňuje naplňováním následujících dílčích cílů:

- Shrnutí základních východisek, informací a poznatků týkajících se diachronního bádání, jeho vývoje, jakož i vývoje jazyka a řeči obecně a specifík vývoje spisovné češtiny.
- Aplikace srovnávacích postupů při definování zvláštností ve vývoji českého jazyka (srovnávání jednotlivých období, srovnávání s dalšími evropskými jazyky).
- Analýza představených informací a poznatků s ohledem na jejich využitelnost při vyučování.
- Analýza přínosů a didaktického potenciálu diachronního přístupu k jazyku jednak pro výuku předmětu český jazyk a literatura jako celku a jednak speciálně pro komunikační výchovu.

- Návrh uceleného systému začleňování a uplatňování diachronního (vývojového) pohledu ve výuce českého jazyka při systematickém rozvíjení komunikativních dovedností.

1.2. Postupy a metody práce

Základem pro sestavení teoretických východisek jako podkladu pro následnou didaktizaci shromážděného materiálu je studium sekundární literatury a pramenů, tedy zejména výběru české (příp. slovenské) odborné literatury – vzhledem k tématu z různých oblastí (psychologie, pedagogiky, antropologie, především pak didaktiky, historické gramatiky a vývoje spisovného jazyka). Z cizojazyčných pramenů pracujeme (vzhledem k vlastním jazykovým kompetencím v jednotlivých světových jazycích) zejména s německy psanými publikacemi¹, zčásti se opíráme i o díla ve francouzštině, okrajově pak o anglicky psaná.

Nezastupitelnou roli při vzniku práce hrají pedagogické, didaktické zkušenosti s tvůrčí aplikací poznatků o vývoji jazyka ve výuce na gymnáziu. Na nich je založen celý proces didaktizace jednotlivých témat, tedy procesu zpracování teoretického základu, z něhož vychází pedagog, a jeho přetvoření v aktivity, které žákům umožňují aplikovat získané poznatky, vyvozovat nové a rozvíjet svou tvořivost a fantazii. Představované úkoly a aktivity jsou upravovány podle zachycených reakcí žáků při vyučování. Každá z popisovaných činností je takto kriticky zhodnocena a závěry dílčí analýzy jsou zohledněny při tvorbě finální podoby souboru úkolů (u jednotlivých aktivit jsou zaznamenány hlavní přínosy i případná negativa dané činnosti, jež odráží pozorování i rozbor reakcí a názorů žáků).

Důležitým postupem je tedy pozorování a ověřování závěrů pozorování v anketách u vybraných skupin žáků, porovnávání výsledků v různých fázích výuky a konfrontace výsledků anket s pozorováním. Některé ze zadaných dotazníků jsou součástí navrhovaných aktivit, fungují jako jejich uvedení a

¹ Převaha německy psané literatury mezi cizojazyčnými odbornými zdroji má své opodstatnění i v důležitosti využití námětů z oblasti kontaktů mezi němčinou a češtinou.

mohou být vnímány i jako diagnostické (např. vztah žáků k mateřskému jazyku). Uvedené výsledky jsou pak konkrétním příkladem vyhodnocení skupiny, v níž byly zadávány další navrhované aktivity.

V závěru práce věnujeme prostor výsledkům žakovského hodnocení navrhovaných aktivit, doplňujeme je o postřehy z vlastního pozorování a porovnáváme předpokládané přínosy aplikace diachronního přístupu k jazyku s tím, jak je vnímají žáci.

1.3. Koncepce práce

Práce je (vedle úvodu a závěru) rozčleněna do tří kapitol. Kapitola 2. *Teoretická východiska lingvistická a lingvisticko-antropologická* stručně shrnuje teoretické aspekty diachronního přístupu a problematiku vývoje spisovného jazyka s přihlédnutím ke specifikům vývoje spisovné češtiny. Rozšiřuje také pro potřeby vyučování pojem *vývojový* o pohled na vývoj řeči (zejména z hlediska fylogenetického a antropologického).

V další kapitole (3. *Didaktické aspekty diachronního přístupu k jazyku*) se zaměříme na důležité prvky, které budou při didaktizaci materiálu z oblasti vývoje jazyka a řeči zohledňovány, jsou jimi zejména: možnosti pozitivní motivace, zlepšování komunikace, posilování mezipředmětových vztahů i zařazování problémových úkolů pro rozvíjení logického myšlení. V závěru kapitoly načrtne současný stav zařazování diachronního pohledu na jazyk do vyučování.

V poslední kapitole (4. *Vybraná témata spjatá s vývojem jazyka a jejich aplikace v komunikační výchově*) spatřujeme vlastní těžiště celé práce. Kapitola je rozčleněna na dvě části: první z nich představuje témata vybraná pro rozpracování v konkrétních navrhovaných úkolech a aktivitách, druhá část obsahuje zpracování těchto tematických oblastí ve formě návrhů činností pro žáky při komunikační výchově či při rozvoji komunikativních dovedností v jednotlivých složkách předmětu český jazyk a literatura (příp. i v jiných předmětech).

Struktura jednotlivých kapitol se navzájem poněkud liší, a to v souvislosti s rozdílným obsahem a cíli dílčích pojednání.

Zatímco „teoretické kapitoly“ obsahují souhrn informací o dané problematice, z nichž vyučující vychází a vybírá, co představí žákům, a mají klasickou strukturu podkapitol, vychází soubor aktivit z předestřené teoreticko-didaktického základu. Popis činností zahrnuje nejen formulaci úkolů a námětů, ale vždy také doporučení, v jaké formě, jakým způsobem je uplatnit a jakým úskalím se při jejich využití vyhnout (příp. s jakými problémy je nutné počítat, komu jsou aktivity určeny, co je třeba zajistit apod.), jsou shrnuty základní výstupy (jakou podobu by měl mít výsledek činnosti) i hlavní přínosy.

Soubor aktivit je ještě těsněji než kapitoly předchozí provázán s přílohami (grafickými a textovými), v nichž jsou pracovní listy, ukázky textů a další podklady, ke kterým se uvedené úkoly vztahují.

Záměrně nepracujeme s pojmy z kurikulární reformy, a to ze dvou důvodů: jednak je další vývoj i zachování rámcových vzdělávacích plánů nejistý a v době vzniku práce stále intenzivněji diskutovaný². Jednak svou povahou nepředstavují aktivity samostatné tematické celky, chceme jimi podnítit zařazování diachronního přístupu k jazyku jako jednoho z principů, který může výuku v řadě aspektů zpestřit. Představované úkoly a aktivity slouží pak jako nástroje obohacení jednotlivých témat učiva předmětu český jazyk a literatura a lze je volně včleňovat podle potřeb pedagoga a žáků.

1.4. Úskalí zařazování diachronního přístupu k jazyku do výuky

Proces didaktizace diachronního přístupu k jazyku a poznatků o vývoji lidské řeči se jeví jako velmi komplikovaný. Složitá je již otázka výběru učiva z vývoje spisovného jazyka, jeho vhodnosti a přiměřenosti. Podobně jako u jiných doplňujících aktivit, které mají rozvíjet představivost a tvořivost žáků, motivovat a zároveň vyžadují aktivní přístup žáků a aktivizují jejich znalosti z různých oblastí, se i v tomto případě rozhodujeme podle funkce a účelu

² V roce 2012 byla z pokynu MŠMT vypracována odborná studie posuzující výsledky zavedení rámcových vzdělávacích plánů. Z ní vyplývá doporučení k návratu k tradičním osnovám.

(účelnosti), zda a kdy takto pojaté učivo do vyučování začlenit. Klíčovou roli zde hrají schopnosti učitele: musí umět dobře odhadnout vyzrálост dané třídy, mít zmapovány zájmy žáků a přesně vědět, z jakých vstupních kompetencí může při zadávání vycházet.

Zásadně proto nedoporučujeme izolovat vývojové učivo a předkládat je jako samostatnou problematiku – snad kromě faktografických pojednání o jazykových rodinách a větvích, o indoevropských jazycích či přehledu o jednotlivých vývojových fázích jazyka (výběr témat dle Čechová, Styblík, 1998, s. 183-185). Důvodem je obtížnost učiva, zejména jsou-li předkládány poznatky z historické gramatiky bez dostatečného kontextu, motivace a bez doprovodu „atraktivního“ tématu, může takové pojetí žáky spíše odradit od toho, aby se vývojovými fázemi zabývali (třeba i v následném studiu).

Zároveň se u žáků setkáváme s navyklým způsobem přijímání informací, který je spíše pasivní. Aplikace vývojového pohledu však vyžaduje značnou aktivitu, ochotu vyvozovat souvislosti a kreativně přistupovat k jazyku či nakládání s poznatky.

Pedagogové pak často rezignují na snahu doplňovat výuku o diachronní přístup a poukazují na nezájem žáků o takto vzdálenou („neaktuální“) problematiku nebo na obtížnost historických jazykovědných disciplín, aniž by se pokusili toto učivo aktualizovat, propojit se současností a akcentovat prvky zábavnosti, dobrodružnosti, tajemství apod., které žáky lákají a aktivizují.

Velice náročná je také příprava učitele: náročnost je dána zejména komplexností, díky které lze vytvářet kontext jednotlivým jazykovým jevům a problémům, pomáhat žákům nacházet souvislosti a pochopit je. Pedagog musí být velmi dobře odborně vybaven a zvládat práci např. i s archivními prameny, rukopisnými a tištěnými dokumenty, se starší literaturou. To je samozřejmě i časově náročné, přestože je dnes řada materiálů digitalizována a dostupná i bezplatně na internetu. Jako příklady uveďme digitalizované rukopisy i tisky na internetových stránkách Bavorské státní knihovny v Mnichově (*Bayerische Staatsbibliothek München*), volně přístupnou digitální knihovnu *manuscriptorium* nebo internetovou aplikaci *Vokabulář webový* oddělení

vývoje jazyka *Ústavu pro jazyk český AV ČR*. Při získávání pramenů pomůže např. i zpoplatněná on-line služba olomoucké knihovny *EOD*.

Vzhledem k těmto úskalím by bylo možné zařadit mezi dílčí cíle této práce i její funkci osvětovou, v rámci níž byl např. přednesen příspěvek na česko-německé konferenci, který shrnoval přínosy diachronního přístupu k jazyku pro tematiku vývoje česko-německých vztahů. Osvětově působil i seminář *Jak vysvětlovat výjimky. Aneb vývoj jazyka v praxi*, který se v nabídce Vzdělávacího centra při Gymnáziu Blovice setkal se zájmem pedagogické veřejnosti Plzeňského kraje.

1.5. Výhody a přínosy aplikace diachronního přístupu do výuky

Přes uvedené problémy vnímáme princip uplatňování diachronního přístupu jako přínosný a předpokládáme, že se jeho pozitiva v sestavených aktivitách, úkolech i při jejich následné aplikaci potvrdí.

Na základě pedagogických zkušeností považujeme diachronní přístup k jazyku a jeho začlenění do výuky za vhodné doplnění výkladů a jejich dílčích témat v jednotlivých složkách předmětu český jazyk a literatura a zároveň jako možnost jejich těsnějšího propojení (v jazykové složce – hlubší pochopení jazyka, kontinuity jazykového vývoje a systémovosti jazykových jevů; v komunikační výchově a slohu – zkvalitnění komunikace, zajímavá a nevšední témata, vývoj způsobů a funkcí komunikace; v literární výchově – zkvalitnění komunikace mezi čtenářem a textem).

V souvislosti s kurikulární reformou (ať již bude její osud jakýkoli) rozšiřuje diachronní přístup k jazyku možnosti využití mezipředmětových vztahů. Dle našeho názoru jej lze vnímat jako spojovací článek, jehož využití se osvědčuje jako ústrojná součást výkladů, cvičení a diskusí, jež doplňuje o pohled, proč jazyk v současné době funguje právě takovým způsobem, jak jej vnímáme, pozorujeme a popisujeme při vyučování na základě odborné literatury i vlastní zkušenosti, proč a jak určitý jev vznikl a jak se současný stav vyvíjí (nebo může vyvíjet) dále. Větší důraz lze pak na diachronní přístup klást v rámci výběrových nebo volitelných seminářů v posledních ročnících

gymnázia a uspokojit tak talentované žáky a jejich zájem o náročnější témata (třeba i samostatně pojednaná). Ta jsou zde určena žákům ve věku 18 – 20 let a mohou se stát také součástí přípravy na studium na vysoké škole nebo žáky motivovat k výběru studijního oboru český jazyk.

Velkou výhodou je dostupnost materiálu (jazyka) pro tvůrčí činnost. Čerpáme z přímých zkušeností žáků s materií jazyka. Jejich vlastní komunikace a řečové projevy jsou východiskem pro práci ve škole, propojují ji s životem mimo školu a zároveň jejich proměna poskytuje rychlou zpětnou vazbu. Jasná je i aplikace v praxi, široké uplatnění získaných kompetencí a pozitivní vliv na řadu oblastí lidské činnosti. Uvedená pozitiva, platná pro výuku jazyků obecně, lze využít i při začleňování diachronního přístupu k jazyku, které odpovídá na přirozenou potřebu prostřednictvím historie a vývoje poznat a pochopit jazyk jako prostředek, který každodenně používáme. Předpokládáme pozitivní vliv aktivit vycházejících z vývoje jazyka na komunikaci, a to v různých komunikačních situacích. Měly by vést k porozumění rozdílům (např. mezi generacemi, ale i mezi kulturami) ve způsobech komunikace.

Nesporný přínos má zařazování diachronního přístupu v oblasti motivace, což rozšiřuje možnosti stanovování a dosahování krátkodobých i dlouhodobých cílů. Svým charakterem zapadají tyto náměty do psychologického profilu cílové skupiny žáků, posiluje totiž logické myšlení, systematičnost i určitý pragmatický přístup, které žáci na gymnáziu vyžadují.

K praktickému směřování i realizaci výše uvedené osvětové funkce předkládané práce by měl výrazněji přispět projekt podpořený v dubnu 2012 v rámci *Studentské grantové soutěže* pod názvem *Využití diachronního přístupu k jazyku při rozvíjení tvořivosti žáků*, jehož součástí je pořádání workshopů pro pedagogickou veřejnost, studenty českého jazyka na pedagogických fakultách i pro žáky různých věkových kategorií.

2. Teoretická východiska lingvistická a lingvisticko-antropologická

V rámci vymezeného tématu *tvůrčí aplikace diachronního přístupu k jazyku ve vyučování* se budeme zabývat především možnostmi využití aktivit spojených s vývojem jazyka, proto je nutné nejprve přesně definovat, co pod pojmem *vývoj jazyka* rozumíme.

Lze jej chápat v první řadě a v souvislosti s diachronním přístupem k jazyku jako vývoj spisovného jazyka (pro naše potřeby především tedy jako vývoj spisovné češtiny). Zároveň však v tomto termínu můžeme vnímat také oblast zabývající se hlubšími kořeny vývoje a vzniku lidské řeči³. Teoretickými východisky, která tvoří základ pro následnou didaktizaci zvolených témat, jsou fakta vztahující se k těmto dvěma hlediskům.

Uvádíme proto stručné shrnutí, v němž jsou oba uvedené aspekty – čistě lingvistický a lingvisticko-antropologický – krátce charakterizovány a které tvoří východisko pro výklady následující, týkající se systematického a efektivního využití poznatků z vývoje jazyka ve výuce. Zároveň jsou připojena ještě doplňující pojednání o jazyce a společnosti zejména z hlediska filozofie a dále je pro potřeby a směřování práce vývoj spisovného jazyka zúžen na specifika vývoje spisovné češtiny.

Přehled teoretických východisek práce představuje zároveň úvod, v němž jsou shrnuty podklady, s nimiž se pedagog, který chce diachronní přístup v jazykové a komunikační výchově uplatnit jako princip, musí hlouběji obeznámit.

2.1. Vývoj jazyka jako jazykovědná disciplína

V první řadě vycházíme z pojetí termínu *vývoj jazyka* jako jazykovědné disciplíny, tedy jako vývoje spisovného jazyka, v našem případě vývoje

³ Vycházíme z terminologického rozlišení podle J. Černého (1996, s. 17), v němž má výraz *jazyk* dva významy: v širším smyslu zahrnuje tři složky (*řeč, jazyk, promluva*), v užším smyslu se jedná o systém znaků a pravidel. Lingvistika se zabývá všemi třemi složkami, ale v centru zájmu stojí *jazyk v užším smyslu*. Proto jsme do východisek zahrnuli nejen čistě lingvistická, ale i lingvisticko-antropologická, abychom zdůraznili i aspekt vývoje *řeči* (jako „*obecně lidské schopnosti dorozumívat se pomocí jazyka*“ – Černý, J. 1996, s. 17).

spisovné češtiny⁴, která se zabývá popisem jevů v historických proměnách daného jazyka (Hoskovec 2002). Vývoj spisovného jazyka se doplňuje s historickou gramatikou, ale zatímco historická mluvnice popisuje vývoj abstrahovaného systému ve smyslu langue v jednotlivých plánech jazyka, zkoumá vývoj spisovného jazyka především konkrétní projevy, tedy parole, z historického (písemného) období daného jazyka (Pleskalová 2007). Zároveň jsou sledovány způsoby využití jazykových prostředků v souvislosti s předpokládaným záměrem autora textu.

Pro naše pojednání je podstatné, že vývoj spisovného jazyka nezkoumá pouze jednotlivá historická období jazyka, ale právě zasazuje jevy do historického kontextu: popisuje jevy, jak se postupně vyvíjely, kdy, jakým způsobem a za jakých okolností vznikly, jak se projevovaly, ale i jak se projevují a fungují v jazyce současném. A právě to je pro současnou výuku cenné: představit žákům jazykovou kontinuitu, provázanost jazykového vývoje, tedy prezentovat jazyk jako „*jev historický*“ (srov. Čechová; Styblík 1996, s. 182).

Tradičně posuzovala jazykověda evropského středověku a raného novověku národní jazyky synchronně (Pleskalová 2007). Historismus a diachronní pohled se začal důsledněji uplatňovat teprve koncem 18. století. To, co se pojmem diachronní přístup rozumí v současnosti, se vyvíjelo a proměňovalo stejně jako jeho uplatňování. V 19. století se rozvíjí především historická gramatika a principy srovnávací jazykovědy, za jejichž zakladatele se považují R. Rask, F. Bopp a J. Grimm (Černý, J. 1996). Tyto disciplíny jsou pak spojeny s úsilím nalézt původní *prajazyk* či společné východisko jazyků, a to v souvislosti s objevením sanskrtu a se zrodem myšlenky společného základu sanskrtu, latiny a řečtiny. Důraz na srovnávání a dějiny jazyka, zintenzivňující v průběhu 19. století teoriemi mladogramatiků, vedl k přecenění tohoto aspektu a k nutnosti vymezit se proti tomuto zdůrazňování, tedy

⁴ Termínem spisovná čeština se tradičně označují systémy jazykových prostředků užívaných jednak v textech 13. – 18. století, jednak v novočeštině v psané formě a v oficiálních mluvených projevech. Název souvisí se slovem *spisovati*, spisovný jazyk je tedy jazykem spisů. Dnes plní tato forma funkci integrační a národně reprezentativní a je kodifikována (Nebeská 2002a). Viz dále k tématu v rámci didaktizace v podkapitole 4.2. *Spisovnost versus nespisovnost*.

přehodnotit veškeré poznatky, k nimž jazykověda dospěla (vznik strukturalismu ve 20. a 30. letech 20. století, teorie sestavené F. de Saussurem, viz dále podkapitola 2.1.1. *Diachronní přístup k jazyku*). Přesto nelze význam srovnávací a historické gramatiky podceňovat: „*přinesla proti dosavadním jazykovědným směrům několik velmi pozitivních výsledků. Především to bylo zavedení přísně vědecké metodologie, řešení základních otázek jazykového vývoje, genetická klasifikace indoevropských jazyků a objasnění základních jevů artikulační fonetiky.*“ (Černý, J. 1996, s. 99).

2.1.1. Diachronní přístup k jazyku

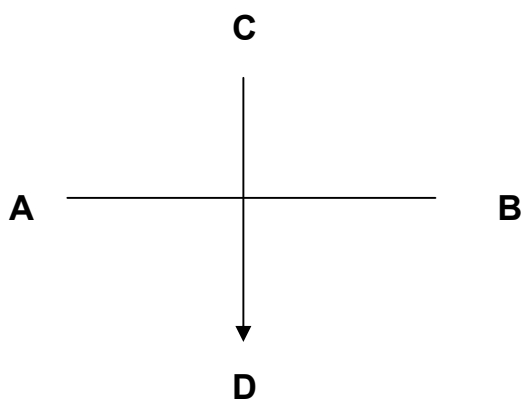
Diachronie představuje jeden ze dvojice časově pojatých rozměrů jazykovědného přístupu ke zkoumání jazyka⁵. Zabývá se jevy v jazyce ve vývojových souvislostech mezi jednotlivými stavy daného jazyka (Hoskovec 2002). Rozlišování a užívání pojmů diachronie a synchronie je typické pro strukturalisty, a to především v obecné metodologii vědy a ve filozofii. Důraz na vymezení rozdílu mezi diachronním a synchronním přístupem na počátku 20. století v rámci jazykovědy byl nutný především z hlediska profilace a zřejmého vymanění se z pojetí jazykovědného bádání 19. století. Jazykovědci jasně stanovili a definovali, že pohled, který chápe stav jako výslednici historického procesu, který k němu vedl, je přístupem diachronním. Zatímco synchronní přístup zkoumá stav daný pouze vlastními vnitřními vztahy a nezohledňuje, co ke zkoumanému stavu vedlo. Rozdíl v obou případech znázornil F. de Saussure⁶ (1989, s. 174 nn.), který hovoří také o lingvistice statické (*linguistique statique*) a vývojové⁷ (*linguistique évolutive*), velice jednoduchým schématem, v němž osa C-D znázorňuje čas, jazykové jevy tedy můžeme studovat tak, jak jsou rozloženy na této ose, to znamená, jak za sebou časově následují (diachronní přístup k jazyku). Naproti tomu je však

⁵ Druhým termínem je synchronie. V tomto přístupu jsou zkoumány jazykové jevy určitého okamžiku, stavu v komunitě užívající daný jazyk (Hoskovec 2002).

⁶ Uvedené informace jsou zpracovány dle kritického vydání Saussurova *Kurzu obecné lingvistiky (Cours de linguistique générale)* z roku 1989 připraveného Rudolfem Englerem. Vlastní překlady terminologie konfrontujeme s českým vydáním *Kursu obecné lingvistiky* z roku 1996 v překladu F. Čermáka.

⁷ V Čermákově překladu uváděno jako „evoluční“.

stejně dobře možné studovat jazykové jevy tak, jak jsou rozloženy na ose A-B, to znamená zjišťovat jejich stav v určitém okamžiku (synchronní přístup k jazyku). Jinak řečeno, každý jazykový jev se vyznačuje jednak svým vývojem, jednak svým vztahem k ostatním jevům, které vedle něho existují v daném okamžiku (Saussure 1989, s. 176-177):



V Saussurových popisech vnímáme kritiku přeceňování diachronního přístupu jako reakci na předchozí stav, což nutně vedlo k příklonu k synchronnímu bádání. Přístupy jazykovědy se pak logicky odrážejí i v pojetí výuky (viz dále kapitola 3. *Didaktické aspekty diachronního přístupu k jazyku*).

Ve výsledku je diachronní přístup zaměřen na proměny jazykového systému v čase a jedná se o proměny, které v jazyce probíhají desítky nebo stovky let, než se jejich výsledky stanou systémovou součástí daného jazyka.

Postupně byla v jazykovědě nutnost rozlišovat to, co se týká jediného stavu a co vztahů mezi stavy několika, považována za samozřejmost a vyvstaly nové potřeby, vyplývající z přechodu od studia stavu ke studiu soustavy (systému). V souvislosti s vývojem jazyka se objevují nové termíny, které na přístup diachronní navazují a zároveň ho překračují (Hoskovec 2002): v souvislosti s rekonstrukcí jazykových systémů hovoří Erhart o panchronním⁸ srovnávání jazykových systémů, jež propojuje synchronii a diachronii zaváděním jednotných měřítek a souborů distinktivních rysů jazykového

⁸ Panchronní přístup se vyznačuje inherentně dynamickým pojetím jazykového systému, v každém okamžiku spatřuje potenciál změny, jehož projevy jsou např. jazykové variace, které jsou na čase nezávislé (dialekty, funkční styly – srov. např. Erhart 1967).

systemu, „*nastupuje celostní hledisko – zkoumání jevů v jejich systémových souvislostech*“ (Erhart 1967, s. 221), nebo metachronní výklad vývoje jazyka, jak o něm uvažuje Hjelmslev při popisu vnitřních, imanentních sil uvnitř jazykového systému (Hoskovec 2002). Označení metachronní a diachronní jsou někdy v odborné literatuře „*chápána synonymně*“ (Koeder 1999, s. 87). Blíže k terminologii v dílech A. Erharta a L. Hjelmsleva např. ve studii B. Vykypěla (2007).

2.2. Vývoj jazyka jako živý proces

Druhou možností, jak vnímat sousloví *vývoj jazyka*, je pohled na jazyk z perspektivy lingvisticko-antropologické a teorií o vzniku, původu a vývoji řeči v souvislosti s fylogenetickým vývojem člověka a kulturním rozvojem lidstva. V podstatě je toto hledisko, které je zároveň i jednou ze zásadních otázek filozofie (Cassirer 1996a), pro náš účel cenným doplněním a vítaným rozšířením možností obohacení výuky o náměty, které jsou pro žáky zajímavé a často odpovídají na důležité otázky. Pojetí komunikace z hlediska antropologicko-lingvistického přidává nové aspekty k ryze jazykovědným výkladům. Oba pohledy tvoří dle našeho názoru ucelený rámec pro výklady o fungování principů lidského jazyka a vzájemně se neoddělitelně doplňují. Podle Chomského⁹ je předmětem studia moderní jazykovědy jazyková kapacita, tedy biologický systém, umožňující řeč, a výzkum jeho společného genetického základu i jeho vývoje.

Komunikace je fenomén starý jako život sám (Pokorný 2010). Rozpoznávání a používání znaků staví do centra své pozornosti biosémantika, která je považuje za jednu z nejdůležitějších vlastností života i za zásadní indikátor jeho rozvoje. Komunikace lidská se samozřejmě od komunikace ostatních živých organismů liší. Srovnávání lidské řeči s komunikačními systémy dalších organismů přináší zajímavé poznatky, a to především ohledně nalézáných paralel. Na tomto místě však připomeňme zásadní rozdíly hlavně mezi zvířecí a lidskou komunikací: i když jsou dorozumívací prostředky

⁹ Emailové sdělení v překladu Barbory Zemanové (2011).

u řady živočichů velmi důmyslné (Černý, J. 1996), je zvířecí komunikace nejspíše z větší části nezáměrná a asi jí chybí ideační funkce. Lidská řeč funguje do jisté míry sama o sobě, není pouhou reakcí na momentální podmínky, slouží jako nástroj pojmového myšlení (má tedy ideační funkci), nejvýznamnější je však její strukturní vlastnost: např. dvojí artikulace (fonémy, morfémy) a skládání slov ve věty a vět v promluvy (Pokorný 2010). Lidská komunikace se od komunikace ostatních živočichů liší „úrovní mentálních modelů, které je lidská mysl schopna vytvářet“ (Budil 2003, s. 266). Jedinečná je též schopnost vyprávět, na níž je založena i souvislá, kulturní vize skutečnosti.

Je nasnadě, že téma rozdílů a shod v oblasti komunikace v živočišné říši ještě zdaleka není uzavřeno, dokonce jsou výše uvedené závěry relativizovány a považovány za zjednodušené zejména ve vztahu ke komunikaci u „vyšších“ zvířecích druhů, pozornost vědců se soustředí hlavně na komunikační prostředky kytovců a lidoopů (Pokorný 2010). Právě tato „nedořešenost“ paralel a rozdílů mezi komunikací lidskou a komunikací v živočišné říši skýtá zajímavé možnosti motivace pro didaktické využití (viz dále podkapitola 3.1 *Motivační potenciál*).

Úzce souvisejícím tématem je vlastní vznik a vývoj lidské řeči (Černý, J. 1996). K otázce vzniku lze s určitostí konstatovat pouze dvě skutečnosti (Pokorný 2010): zaprvé představují evoluční kořeny vzniku lidského jazyka hranici, která nás v živočišné říši dělá jedinečnými, zadruhé podmínkou vzniku a vývoje jazyka byla vysoce vyspělá sociální inteligence, přičemž potřeba komunikace vyvstala z nutnosti účinnější kooperace a porozumění záměrům druhých. Instinktivní komunikace sice v lidské řeči zůstává zachována, ale je „převrstvena“ dalšími funkcemi.

Významným momentem pro antropology i lingvisty je zde závislost jazyka na biologických dispozicích a zároveň jejich překročení (Pokorný 2010). S tím pak souvisejí spekulace a hypotézy týkající se komunikace našich předků a doby vzniku lidské řeči. Často jsou spojovány s oddělením lidské vývojové linie od šimpanzů (před 7 – 8 miliony let), se vznikem jednoznačně

lidského chování či s migrací (před 100 – 50 tisíci lety). Zdrojem pro hledání alespoň částečných odpovědí na tyto nesnadno řešitelné otázky je výzkum fyzických znaků lidských předků, způsobu jejich života a hmotných projevů jejich inteligence (např. výroba kamenných nástrojů, ale především objevování ozdob, okultních předmětů, prvních uměleckých děl).

Jsou to právě nástroje s ryze kulturní funkcí, které nás mohou vést k úvahám o vzniku lidské řeči. Tyto předměty souvisí s prvními náboženskými představami, s existencí pohřbívání. Odkazují tedy na činnosti, které jsou dozajista provázány s existencí rituálů¹⁰. Právě vznik jazyka s rituály a náboženskými představami (a tedy potřebou je vyjadřovat) nesporně úzce souvisí. Dokonce existují teorie, které tvrdí, že jazyk vznikl z potřeby uchopení světa, vytvoření jeho celistvého obrazu, „*hlavním smyslem lingvistické adaptace byl spíše vznik integrativního, souvislého, původně mytického jazyka*“ (Budil 2003, 266), které utváření takového obrazu umožnilo, jazyk pak byl pouze nezbytným nástrojem k dosažení tohoto cíle.

Otázky vzniku jazyka lze velmi dobře propojit s výsledky lingvistického bádání na poli srovnávací jazykovědy a představit žákům hypotézy o společných východiscích evropských (světových jazyků) ve spojitosti s doklady konkrétních slov, jejichž příkladem jsou příbuzenské vztahy. Komparace slovní zásoby různých světových jazyků má jasné využití při výuce jazyků (viz podkapitola 3.2.1. *Vývoj jazyka a výuka cizích jazyků*) a nemusí se jednat pouze o známé *matka – máma*, lze předestřít i příklady komplikovanější (pro žáky zastřenější) např. *otec – táta*¹¹.

2.2.1. Jazyk jako zrcadlo doby a společnosti

V odborné literatuře existuje řada teorií, do jaké míry se v jazyce odráží doba či kultura a zvyklosti dané společnosti. Na příklad v souvislosti se schopností vyprávění příběhů, které považuje za „*antropologickou konstantu*

¹⁰ Srovnání nabízejí zvyky a rituály (přírodních) národů, popisované v etnografických a antropologických pracích (např. Budil 2003, Turner 2004, Raesfeld; Bertels 2009 a další).

¹¹ Příbuznost slov označujících otce v jednotlivých indoevropských jazycích není pro žáky tak průhledná jako u jiných označení příbuzenských vztahů a je nutno poukázat např. na hláskové změny v jednotlivých jazycích.

lidské existence“, hovoří Budil (2003, s. 277) „o jazykovém obrazu světa“, v němž je „svět jazykem uchopován, interpretován a konstituován“. Společným východiskem takovýchto interpretací je vždy předpoklad, že jazyk funguje jako zrcadlo vývojových etap lidské společnosti, tzn. že jazyk v sobě nese znaky typické pro dané společenství, jeho úroveň a hodnoty, což se projevuje užívanými způsoby při komunikaci, vyspělostí textů (existuje-li písemná forma jazyka), šíří a zaměřením slovní zásoby, funkční diferenciací atd. Jazyk v tomto kontextu vnímáme jako „jev celospolečenský“ (Černý, J. 1996, s. 17).

Důležitým lingvisticko-antropologickým přístupem je z našeho pohledu jazykový nebo lingvistický relativismus¹², jehož představiteli jsou E. Sapir B. L. Whorf. Relativismus je založen na představě složitých vzájemných vztahů a zároveň na možnosti svobodného vývoje. Svou tezí „o souvislosti mezi jazykem, myšlením a národní povahou“ (Budil 2003, s. 96) jej předjímá W. von Humboldt¹³.

Podle koncepce E. Cassirera (1996a) je jazyk specifickým způsobem myšlení nebo symbolické tvorby, při němž se řídí jinými principy než např. věda či náboženství. Jazyk sám představuje „předpoklad a podmínku reflexe, protože teprve skrze něj se probouzí filozofické „uvažování““ (Cassirer 1996a, s. 63). Status jazyka je pak kulturně relativní a jeho vliv se liší od kultury ke kultuře, „všechny jazyky jsou přizpůsobeny tomu, kým a jak jsou užívány“ (Hymes 1996, s. 56¹⁴), při čemž je nutné zdůraznit komunikační funkci jazyka a společenské vazby. Jazyk není pouze nástrojem zobrazování reality, jak ji vnímá mluvčí. To potvrzuje ipsycholingvistický pohled na vývoj jazyka, který zdůrazňuje kreativitu a individuálnost našeho myšlení a v souvislosti s tím i řečového aktu (Pokorný 2010). Současné koncepce předpokládají, že jednotlivé kategorie jsou proměnlivé, závislé na kontextu a na specifických modelech, ve kterých se objevují. Zároveň odkazují k našim zkušenostem a

¹² Vedle jazykového relativismu, jehož cílem je hledání vztahu mezi jazykem, kulturou a myšlením, existují další čtyři základní názorové postoje, které popisují vztahy či souvislosti jazyka a společnosti, kultury: etnocentrismus, univerzalizmus, determinismus, indiferentismus (Pokorný 2010).

¹³ Lingvisticko-antropologické teorie zabývající např. společným východiskem jazyků a zejména souvislostmi mezi národním jazykem a tzv. duší národa byly v minulosti laicky zjednodušeny, dezinterpretovány a dokonce zneužity totalitními ideologiemi (Budil 2003).

¹⁴ Citát uveden ve vlastním volném překladu.

jazyk sám o sobě je vnitřně variabilní, obsahuje pojmové systémy, které nejsou vzájemně koherentní.

Vedle lingvisticko-antropologických argumentů dokladují skutečnost, že jazyk zrcadlí danou společnost, názory lingvisticko-filozofické, které tvoří základ pro proměny přístupu k mateřskému nebo národnímu jazyku nebo k jazyku a vyjadřování vůbec v různých obdobích evropské kultury.

Příkladem takového rozdílného přístupu k národnímu jazyku je paralelní fungování několika jazyků na území jednoho státu ve středověku, např. v českých zemích (staroslověnština – latina – staročeština – němčina – hebrejšťina). V současnosti je velmi těžko představitelné, aby existovaly a fungovaly takovým způsobem, dokonce nám toto pojetí znesnadňuje definici pojmu *národní literatura*. Středověký přístup k jazyku totiž úzce souvisí s tehdejší pohledem na svět a propojen je např. i s pojetím autorství (anonymita) nebo plagiátorství (přejímání námětů v literatuře). Texty a projevy zde promlouvá Bůh, a je tudíž lhostejné, kým a v kterém jazyce je pak text vytvořen¹⁵ (Viktora 2009-2010a).

Přístup k jazyku se v jednotlivých epochách proměňuje: v renesanci můžeme sledovat v souvislosti s obratem k člověku obrat k jeho přirozenému jazyku (mateřskému nebo národnímu v dnešním slova smyslu) a současně humanistickou tendenci dobrat se pravdy u přímého zdroje, tzn. u pramene psaného originálním jazykem, v souladu s heslem *ad fontes*.

Barokní květnatost jazykového výrazu lze zase vnímat jako naplnění snahy *přiblížit se bohu skrze tento svět* (Kalista 1992), tedy dobrat se skrze bohatou jazykovou materii hlubší nebo vyšší podstaty, v barokní filozofii jazyka označované jako *Natursprache* nebo *lingua paradisiaca* (*řeč rajské nevinnosti*), jazyka, kterým se první lidé v ráji dorozumívali s Bohem (srov. Königsmarková 2011). Mateřský jazyk (podle barokní theosofie očištěný) je vnímán jako přirozený prostředek, jak se této prazákladní řeči přiblížit.

¹⁵ Složitější je problematika volby jazyka v souvislosti s liturgickými texty nebo pro odlišení náboženské příslušnosti či politické orientace, zde pak již výběr jazyka nabývá nových funkcí i významů. Celkově ale platí, že jazyk nebyl ve středověku uplatňován jako sjednocující prvek určitého národa, toto pojetí se utvářelo po řadu následujících staletí.

S přístupem k jazyku souvisí i pojetí národa a utváření jeho definice. Národ a národní jazyk v současném chápání mají kořeny v 18. a 19. století, a snad proto, že se jedná o fenomén z hlediska vývoje řeči a jazyka poměrně nový, je problematika jazykové integrace v rámci integrace evropské velice složitá, stejně jako je ožehavé či sporné hledání nového jazyka ve funkci *lingua franca*. V podstatě to, co bylo možné ve středověku, nelze již kvůli proměněnému společenskému pohledu aplikovat ani v životě nebo fungování státu, ale ani v používání jazyka (jazyků).

Jiným příkladem, který uvedeme, je spjatost kulturní i politické orientace s volbou preferovaného (či dokonce prestižního) jazyka. Jedním z dokladů je zápas staroslověnštiny a latiny na území českých zemí: volba preferovaného jazyka jasně souvisí s preferencemi v politické orientaci. Tím, že byla dána přednost latině, se české země přihlásily k příslušnosti k západoevropské politické i kulturní sféře. Opačná volba by bývala znamenala příklon k byzantskému (východnímu) vlivu.

Dalším příkladem je francouzština jako módní jazyk na dvorech německých knížat v 17. století a v 18. století v Rusku (za Kateřiny Veliké byla francouzština prohlášena za dvorní jazyk). V habsburské monarchii se zase německý jazyk stal nástrojem administrativního sjednocení a germanizace probíhala v zájmu centralizace státní správy a lepší ovladatelnosti mnohonárodnostní říše.

Pro vyučování lze z uvedených tezí, vyplývajících především z antropologie, hermeneutiky či filozofie jazyka, vyvodit využití jazyka jako možnosti přímého setkání s historickým obdobím, hledání tradic a kořenů národní a jazykové identity, ale i hodnot dneška (viz dále podkapitola 3.1. *Motivační potenciál*). Máme možnost velmi přesvědčivě porovnávat úroveň komunikace, její cíle, nástroje a funkce a jednotlivé poznatky aplikovat na současnou situaci. Zároveň lze upozornit na nebezpečí zneužití jakékoli (buť sebe nevinnější, apolitické) teorie totalitními režimy. Takovou je i teorie o jazyce jako nositeli znaků společnosti.

2.3. Specifika ve vývoji spisovné češtiny

Při využívání vývojových aspektů v jazykové a komunikační výchově je nutné vycházet i ze specifík ve vývoji daného konkrétního spisovného¹⁶ jazyka, zde tedy češtiny (viz grafická příloha č. 1: *Zjednodušené grafické znázornění vývoje češtiny*).

Specifické prvky ve vývoji češtiny činí problémy již ve vlastní poznatkové složce učiva, s níž by se žáci měli primárně seznámit v průběhu druhého stupně základní školy nebo na „nižším“ stupni gymnázia a jež by měla být na střední škole (gymnáziu) dále prohlubována (Čechová, Styblík 1996). Tyto obtíže jsou zčásti dané terminologickou blízkostí (interferencí – např. termíny *staroslověnština* – *staročeština*, ale třeba i *bohemismus* a *bohemikum*), zčásti pak komplikacemi „časoprostorovými“. A právě zde zřetelně vystupuje aktuální úloha, kterou má výuka ve třetím tisíciletí: nepřináší již „pouhé“ poznatky, které jsou (i když často bez nutného kontextu) velmi snadno dostupné, ale začleňuje informace do širších a hlubších souvislostí, dává jim smysl a řád. Domníváme se v této souvislosti, že je potřebné budovat u žáků nejen představu o časové přímce, ale i o vrstvách dějin nejen jazykových (viz grafická příloha: č. 2 *Přehled počátků evropských spisovných jazyků*). Žáci by měli být schopni chápat, že různé jazyky existovaly vedle sebe v různých fázích svého vývoje, stejně jako se jednotlivé kultury střetávaly v rozdílných stupních společenské vyspělosti (velmi dobrým příkladem je setkání římské kultury s germánskou či keltskou).

Ve srovnání s jinými živými evropskými jazyky nastává pro češtinu historické stádium¹⁷ relativně pozdě. Pro žáky je nesnadné pochopit a akceptovat, že v rámci jiného jazyka a na jiném území existoval ve stejné době jiný vývojový stav. Navíc vývojové tendence předhistorického stádia češtiny, tedy podobu pračeštiny, reprezentuje staroslověnština (hlavně její

¹⁶ Doklady disponujeme pouze pro historickou část vývoje spisovného jazyka, doklady pro ostatní vývojová období lze pouze vyvozovat, rekonstruovat.

¹⁷ Historickým stádiem jazyka je míněno období doložené písemnými památkami. Období vývoje jazyka, pro něž neexistují souvislé písemné doklady, se nazývá stádium předhistorické (Pleskalová 2007). Konkrétně ve vývoji češtiny se jedná o období pračeské (pračeština).

československá redakce¹⁸), která však zároveň není vývojovou fází češtiny, nýbrž představuje jediný doložený útvar praslovanštiny a zároveň první slovanský spisovný jazyk. Získané zkušenosti z výuky dokládají, že dochází k zaměňování termínů *staroslověnština* a *staročeština*. Pojem *staročeština* navíc žáci chápou v mnohem širším významu, než jak je správné (vývojová fáze spisovné češtiny v období 13. až 15. století)¹⁹.

Ze společensko-politických vlivů, které měly zásadní vliv na vývoj českého spisovného jazyka, uveďme husitské války a bitvu na Bílé hoře a události následující po ní. Důležitou úlohu pak totiž sehrál přístup k jazyku barokní doby v období národního obrození.

Prvně jmenované husitské války nepřinesly změnu pouze z hlediska literárně-historického: proměňuje se žánrová struktura tehdejší literární produkce, ale mění se i funkce literatury a role autora. Do popředí se dostává šíření osvěty, propagace politických názorů a kritika nepřátel. Podobnou proměnu vnímáme též u jazyka, který se stal nástrojem formulace nových, pro řadu evropských zemí nepřijatelných (kacířských myšlenek). S posunem funkce se samozřejmě proměňuje i způsob užívání jazyka.

Pro druhé období vývoje českého jazyka, které jsme vybrali jako příklad, je situace ještě složitější. Úroveň českého jazyka doby barokní je tradičně vnímána jako pokleslá (Viktora 2009-2010c). Tento pohled má kořeny v osvícenském hodnocení baroka jako celku nejen v českých zemích. Osvícenský přístup ke světu a životní pocit, vycházející z rozumového uchopení reality, odmítal předchozí etapu barokní exaltované religiozity jako tmářskou a zaostalou. I jazyk tohoto období byl pak odsouzen, či dokonce zavržen jako *zaplavený* (Černý, V. 1996). Při nutnosti stanovit jazykovou normu však čeští obrozenci nerespektovali téměř dvě stě let přirozeného

¹⁸ Redakce staroslověnštiny – československá nebo velkomoravská redakce (Večerka 1999), jako redakce jsou označovány varianty staroslověnštiny, které byly ovlivněny původním přirozeným jazykem

obyvatel země, v níž se staroslověnština používala jako jazyk církevní a spisovný. Jednotlivé redakce jsou cenným zdrojem pro výzkum předhistorického stádia slovanských jazyků. Nejvíce ovlivněna bývá slovní zásoba.

¹⁹ Často naši žáci po příchodu do prvního ročníku gymnázia označovali pojmem *staročeština* nebo *staročeský* jakýkoli jazykový projev, který jim připadal archaický.

jazykového vývoje. Za základ si vybrali podobu humanistické češtiny období předchozího. Odtud tedy pocházejí zásadní specifické rozdíly mezi spisovnou podobou českého jazyka a obecnou češtinou (viz také podkapitola 4.2. *Spisovnost versus nespisovnost*).

Šíření a upevnění zjednodušených postojů k jazyku, kultuře i společnosti daných období obecně podpořily ideologické desinterpretace, které hodnotily nejen dějiny, ale i jazyk podle kritérií vyhovujících panujícímu politickému systému. Korekce těchto zakotvených názorů (příp. předsudků) např. na husitství nebo na období po roce 1620 představuje dlouhodobý proces, komplikovaný nebezpečím, aby ve snaze objektivizovat, příp. rehabilitovat tyto dějinné etapy nedošlo k jejich zkreslení opačným směrem. To hrozí zejména při začleňování revidovaných poznatků do vyučování.

3. Didaktické aspekty diachronního přístupu k jazyku

Výuka historických lingvistických disciplín má v českých zemích dlouhou tradici, zvláště vnímáme-li ji v souvislosti s výukou slavistiky, sahají její kořeny až do národního obrození, a dokonce ještě do období předchozího²⁰. Jednalo se však o výklady a aplikaci vysokoškolskou, univerzitní či pro potřeby profesního vzdělávání (např. úředníků habsburské monarchie). Zdůrazňování historických východisek při výuce českého jazyka pak v národním obrození souviselo se snahou akcentovat slovanskou jednotu a poukázat na ideály v národní historii. V průběhu 19. století pak bylo diachronní hledisko ve spojitosti s hledáním společného východiska jazyků a srovnávací gramatikou přeceněno (Černý, J. 1996). Z Gebauerových mluvnic, založených na diachronním pohledu, vycházela i starší středoškolská výuka češtiny a její historizující zaměření (Čechová; Styblík 1998).

My se vydáváme jinou cestou, i když vymezit se chceme také proti paušalizovanému odmítání učiva o vývojových fázích jazyka jako nadbytečného či příliš komplikovaného, dokonce i proti středoškolskému začleňování vybraných jevů historické gramatiky a slavistiky či jejich základů pouze jako doplňujících informací v rámci výkladů o jazyce.

Podle našeho názoru i pozorování není totiž správnou volbou ani přeceňování historizujícího pojetí výuky českého jazyka dřívější tradicí (Čechová; Styblík 1998), ale ani pouze přístup synchronní, převládající v současnosti, v němž hledisko vývojových souvislostí jazykových jevů stojí v pozadí nebo se nezohledňuje vůbec.

Důležitá je vyrovnanost využívaných přístupů a začleňování diachronního pohledu zejména tam, kde může výuku smysluplně „zatraktivnit“, pomoci při dosahování stanovených cílů, upevňování kýžených kompetencí a posílit tvořivý přístup vyučujících i žáků k probírané tematice. Domníváme se, že diachronní přístup má největší hodnotu, pokud je uplatňován jako princip, tedy pokud je kreativním způsobem využíván při nejrůznějších

²⁰ Na základě českých dějin slovanského jazyka koncipoval cvičení ze slovanské literatury např. Josef Valentin Zlobický (1743–1810), který ve své představě jazykové výuky zdůrazňuje propojenost s živou řečí a nutnost spojit jazykovou výuku s reáliemi českých (slovanských) zemí (Vintr; Pleskalová 2004).

příležitostech a v rozmanitých souvislostech při výuce jazykové, komunikační i literární.

Proto před vlastním těžištěm celé práce, tedy před návrhy způsobů aplikace diachronního přístupu k jazyku při vyučování a možností využití poznatků z vývoje spisovného jazyka a vzniku a vývoje lidské řeči a jejich začlenění do komunikační a slohové výchovy, chceme poukázat i na obecnější aspekty uplatnění tohoto přístupu, které budeme pak v rámci hlavní kapitoly práce (*4. Vybraná témata spjatá s vývojem jazyka a jejich aplikace v komunikační výchově*) uplatňovat a konkretizovat, a uvést jejich přehled doplněný vybranými ilustrativními příklady.

Naším cílem je především předestřít motivační hodnotu učiva o vývoji jazyka v současné jazykové a komunikační výchově, možnosti jeho využití pro zlepšení komunikace, a to v různých komunikačních situacích a s aktéry komunikace v různých rolích.

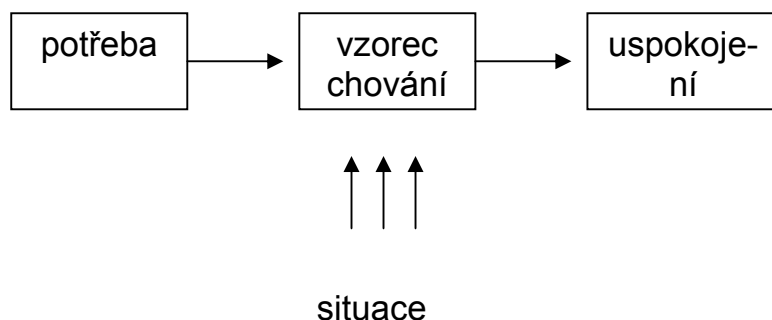
Z vývoje jazyka lze rovněž čerpat „přitažlivá“ a kontroverzní témata k úvahám, esejům, diskusím, k rozšíření spektra problémových úkolů, k pevnějšímu propojení jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura a k prolínání vyučovacích předmětů (dějepis, biologie, cizí jazyky atd.) a posílení spolupráce mezi nimi.

3.1. Motivační potenciál

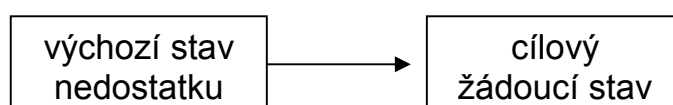
Vzhledem k tomu, že je školní motivace jednou z klíčových otázek výchovy (Feldmannová 2011), posoudíme v první řadě motivační hodnotu aplikace diachronního přístupu k jazyku ve výuce.

V rámci psychologických analýz představuje tato problematika velmi rozsáhlou a doposud neuzavřenou oblast (Feldmannová 2011). Podstatné je, že z hlediska psychologie je motivace odpovědí na otázky po příčině lidského chování (Hrabal; Mann; Pavelková 1989; Nakonečný 1998; Průcha; Walterová; Mareš 1998). Motivace je psychickým regulačním procesem, na kterém závisí směr činnosti lidského individua a zároveň množství energie, již je daný jedinec ochoten na realizaci tohoto směru vydat. Fungování motivace,

jejíž součástí jsou v neustálé interakci, zachycuje následující blokové schéma (Nakonečný 1998, s. 455):



nebo také:



Smyslem motivace je dosažení nějakého cíle, cíl vyjadřuje konkrétní vnitřní potřebu, směřuje se tedy k dosažení uspokojení této potřeby. Potřeba je při tomto procesu vnímána jako určitý nedostatek. O tento jednoduchý princip usilujeme ve vzdělávacím a výchovném procesu při tzv. primární motivaci²¹, pozornost je zaměřena přirozeně na vyšší potřeby, potřebu seberealizace spojenou s potřebou poznávat a učit se a potřebu úcty, uznání a úspěchu.

Hlavním záměrem motivování při výuce by měl být proces zvnitřnění žádoucích postojů jednotlivými žáky, aby učení fungovalo na základě přirozené vnitřní motivace, tedy jako chtěné uspokojování potřeb. Motivace tak je základním momentem pro rozvoj tvořivosti, nadání i schopností žáků (Feldmannová 2011). Proto je nutné, aby byli žáci motivováni dlouhodobě. Nestačí pouze zařazování vstupní motivace nebo dílčích motivačních aktivit, je žádoucí, aby samo učivo bylo motivující, tedy atraktivní, vycházející ze zájmů žáků. Jedním z nástrojů se může stát diachronní přístup k jazyku a jeho

²¹ Právě pro primární motivaci se uplatňování vývojového přístupu k jazyku jeví jako velmi vhodné. Odpadá totiž nebezpečí „*nikam nesměřující zábavnosti*“, před níž varuje u primární motivace Skalková (2007, s. 176). Domníváme se, že v případě primární motivace, která je výsledkem aplikace diachronního přístupu, může tento druh bez nebezpečí převážit motivaci sekundární nebo se s ní vhodně doplňovat.

průběžné začleňování do výuky tak, aby fungoval jako jeden z principů jazykové i komunikační výchovy.

V tomto kontextu se jeví jakékoli rozšíření spektra nástrojů k dosažení pozitivní vnitřní motivace jako velice žádoucí. Smysluplná a cílená aplikace poznatků o vývoji jazyka (z kterékoli perspektivy) je jedním z nich, nese v sobě totiž velice silný motivační potenciál přesně v duchu Komenského „škola hrou“ v jeho původním smyslu bez desinterpretací, tedy úsilí spojovat i náročné učivo a vážnou práci s „*pohodou, zájmem a dobrým pocitem, které učení přináší*“ (Kopecký 2011-12, s. 60).

V souvislosti s módními trendy a zájmy dětí a mládeže se již sama podstata diachronního přístupu k jazyku jeví jako motivující. U pubescentů i adolescentů se v dnešní době setkáváme se vzrůstajícím zájmem o tajemné jevy, okultismus a záhady, moderní a v centru pozornosti jsou více či méně zdařilé tzv. fantasy filmy a knihy, čerpající motivy i děje z historie, především z legend, hrdinských a rytířských eposů apod. (srov. Hammer 2003). Oblíbeným se stává také výklad symbolů, skrytých a původních významů i jejich forem. O vzrůstající oblibě těchto témat svědčí i jejich komerční úspěch, stejně jako zvyšující se popularita různých historických či spíše historizujících akcí²².

Problematika vývoje jazyka obsahuje prvky, které žákům tyto zájmy připomenou. Vhodným využitím tak propojíme to, co žáky oslovuje a zajímá, s učivem a přirozenou cestou zvýšíme atraktivitu předmětu (či dokonce předmětů). Podobný přístup popisuje Eco (1995) při vyrovnávání se s masovou kulturou. Je možné ji odmítat, nebo ji lze přijmout a pochopit, vyhodnotit a využít tak, aby se přece jen dosáhlo hodnotného výsledku. Začlenění poznatků o vývoji jazyka do výuky se tak skutečně může stát jedním z efektivních nástrojů pozitivní, vnitřní motivace.

Zároveň si otevíráme prostor pro konfrontaci informací, které jsou záměrně pro komerční účely zkreslovány, s objektivními fakty. Sami žáci

²² Vzrůstající obliba těchto témat a akcí je beze sporu zajímavým fenoménem dnešní doby, její možné příčiny zasluhují hlubší sociologický výzkum, který však není předmětem našeho pojednání.

mohou ve vyšších ročnících své oblíbené filmy, knihy, časopisy a akce podrobit kritické analýze. Těmito činnostmi pak plníme nejen funkci vzdělávací, ale i výchovnou se zřetelným přesahem do mimoškolní reality, a to ve spojení s rozvojem tvůrčího kritického myšlení.

Dalším úzce souvisejícím motivačním faktorem, který přináší zařazení učiva o vývoji jazyka do výuky, je sama materie jazyka v pojetí řeči jako přímého odrazu dobové reality. Představíme-li žákům jazyk tímto způsobem, přispějeme tak nejen k uvědomělému sblížení výuky s mimoškolní skutečností, ale žáci si uvědomí také možnost, že prostřednictvím jazyka můžeme být svědky života lidí dob dávno minulých, přímo se minulosti „dotknout“. Slova „vyprávějí příběhy“ současného i minulého světa, v jazyce se oboje prolíná a spojuje a my můžeme být aktéry i pozorovateli tohoto procesu. Vedle sblížení školy, výuky s realitou tak lze uplatňováním diachronního přístupu k jazyku žákům v rámci značně abstraktního jazykového systému a jeho pravidel nabídnout příběhovou, epickou osu. Právě epičnost adolescenti velmi kladně přijímají, např. ve své četbě vyhledávají převážně příběhy (Lederbuchová 2010), oblibu příběhovosti potvrzuje také výběr filmů nebo počítačových her. Může tedy přispět k atraktivitě činností při jazykové a komunikační výchově, lepší koncentraci a hlubšímu porozumění výkladu.

Zároveň se jazyk historických i současných dokumentů stává živoucí materií, jejíž aktivní poznávání zvyšuje chuť přenést se přes obtíže, které působí jazyk ze vzdáleného období, abychom lépe a objektivněji pochopili minulost i přítomnost.

Inspirujeme-li se poznatky z oblasti lingvisticko-antropologické, můžeme žákům nabídnout problémové úkoly spjaté s vývojem jazyka ve smyslu vzniku lidské řeči. Samozřejmě lze toto téma propojit s pojmy nonverbální a verbální komunikace a jejich praktického začlenění do výuky, žáci tak mohou prožít

něco neobvyklého, a to bez většího rizika a nebezpečí²³. Posilujeme tak v jazykové a komunikační výchově určitý prvek *dobrodružnosti*, podobně jako v Hoznauerově pojetí literární výchovy (1993). Zároveň se u řady témat nabízí využití mezipředmětových vztahů, jmenujme možné vazby s cizími jazyky, dějepisem, základy společenských věd (filozofie, religionistika, psychologie, sociologie), ale i s přírodovědnými a technickými předměty, z nichž připadají v úvahu např. biologie, zeměpis, chemie nebo informační technologie. Zřejmé jsou možnosti provázání s esteticky zaměřenými výchovami – hudební, výtvarnou i dramatickou (viz dále samostatné podkapitoly 3.1.2. *Problémové úkoly a rozvoj logického myšlení* a 3.2. *Mezipředmětové vztahy*).

Již několikrát jsme naznačili, že je vždy nutné vybírat z rozsáhlé faktografie vývoje jazyka velice pečlivě, vždy s ohledem na vytčené cíle, a tak aby výuka byla co nejefektivnější a nikoli přesycena informacemi, stejnou pozornost věnujeme i formě podání, která by motivační potenciál obsahu měla podpořit, v ideálním případě zvýšit, a přirozenému začlenění do vyučování. Právě tyto zásady byly zohledněny při výběru témat a úkolů zařazených v části s konkrétními návrhy a popisem aktivit pro tvůrčí začlenění diachronního přístupu k jazyku do komunikační výchovy (4. *Vybraná témata spjatá s vývojem jazyka a jejich aplikace v komunikační výchově*).

3.1.1. Vliv na zlepšování komunikace

V následujícím výkladu se zaměříme na to, zda lze zařazením diachronního přístupu k jazyku podpořit také zlepšení komunikace, dále jakými způsoby mohou náměty z oblasti vývoje jazyka přispět k jejímu zkvalitnění a kterých komunikačních situací se toto zhodnocení týká. Současně představíme možnosti, jak motivovat žáky ke zvyšování kvality komunikace v různých situacích.

²³ Narážíme na chvályhodné snahy pedagogů v posledních letech sblížit školu a mimoškolní aktivity žáků. Ne všechny možnosti se však ukazují jako vhodné, zejména pak zařazování tzv. adrenalinových sportů v rámci zážitkové pedagogiky, ačkoliv jsou pro žáky velice atraktivní, mohou končit dokonce i tragicky (případy z let 2010, 2011). Riziko je tudíž neúměrně velké, ve srovnání s touto skutečností nelze pak vlastně o motivačním efektu ani hovořit. Jsou to příklady, kdy zábavnost jako motivační faktor převážila nad účelností (Skalková, 2005). Od nich se ale povaha motivačního potenciálu diachronního přístupu k jazyku při jeho tvořivém využití naprosto liší.

Obecně se ve výuce nezaměřujeme pouze na jednu komunikační situaci či na jeden druh komunikace. Stejně tak poznatky o vývoji jazyka lze zapojit do různých komunikačních schémat či vztahů a úspěšně je v nich využít pro zlepšení komunikace. V našem kontextu vycházíme samozřejmě z klasického konceptu aktu komunikace a navazujeme na širší pojetí komunikace jako *sdělení* i *sdílení*, v němž je komunikování chápáno nejen jako pouhé předávání informací, ale jako podílení se na celém kontextu komunikace a na charakteru nebo účinku sdělení (Vybíral 2009). Pro naše potřeby jsme vytvořili přehled typů komunikace podle situace a jednotlivých aktérů, máme na mysli především:

- a. komunikaci při vyučování (aktéři: UČITEL – ŽÁK)
- b. komunikaci s textem (aktéři: ČTENÁŘ – TEXT)
- c. jazykovou kulturu, tj. komunikaci s jazykem samým (aktéři: MLUVČÍ – PROMLUVA, JAZYK,ŘEČ)
- d. komunikaci s okolím (aktéři: MLUVČÍ – ENVIRONMENT).

V jednotlivých komunikačních situacích se stále jedná o komunikaci ve výuce (příp. ve škole – např. při celoškolních projektech), v některých však přesahuje i do mimoškolního života (b – d). Komunikace je vždy realizována učitelem a / nebo žákem, mění se ale pojetí role těchto aktérů (např. žák jako čtenář, učitel jako čtenář komunikující s textem).

3.1.1.1. Komunikace mezi učitelem a žákem

Hlavní charakteristikou komunikace při vyučování by měl být fungující dialog mezi učitelem a žákem (žáky), měl by se odehrávat v příjemné atmosféře, jeho prostředky by takovou atmosféru měly podporovat, měl by být aktem konstruktivním a tvořivým zároveň (Mareš; Křivohlavý 1995). Taková komunikace zajišťuje prostor pro výměnu názorů, vznik nových myšlenek a nápadů.

Úkolem učitele je zabránit nevyvážené, jednostranné komunikaci a zajistit, aby se komunikovalo efektivně. Zároveň by měl zabezpečit, aby měli žáci co nejvíce prostoru takovéto žádoucí návyky uplatnit v diskusích mezi

sebou. V takových případech přebírá učitel roli zkušeného moderátora nebo pozorovatele. Je-li učitel aktivním účastníkem komunikace, funguje způsob, jakým se jí účastní, jako určitý vzor²⁴.

Při výkladech, rozhovorech, vysvětlování jsou přesto při výuce používány formulace, které k úspěšné a funkční komunikaci nijak nepřispívají a žáci je neradi slyší, jsou demotivující, nepodporují zájem ani snahu, dokonce vedou někdy ke ztrátě potřeby s učitelem komunikovat a nejsou ani dobrým příkladem pro další vlastní komunikaci žáků. To, že žáci takové výroky vnímají rušivě, potvrdila i anketa prováděná na toto téma v letech 2004-2009 v prvních ročnících gymnázia (podrobnosti viz grafická příloha č. 4: *Popis a grafické znázornění ankety na téma komunikace učitel - žáci*), 85% respondentů ve věku 15 až 16 let problematické formulace v komunikaci s učitelem²⁵ postřehlo. Nejvíce dotázaným vadí, když učitel nedokáže na dotaz podat bližší vysvětlení a žáky odbude větou typu „*prostě je to tak*“ (23 %) nebo podobně tvrdí „*je to výjimka, to si musíte zapamatovat*“ (20%), téměř shodné obraty se objevily i v možnosti, ve které mohli žáci napsat vlastní formulaci (např. *to se vysvětlit nedá; to nejde nějak zdůvodnit; prostě se to naučte nazpaměť* atp.).

Diachronním pohledem přispějeme k rozšíření možností, jak důsledně odpovídat na otázku *proč* při výkladech o jazyce. Může se týkat např. původu jazykových jevů, důvodů, ze kterých se v současném jazyce vyskytují nebo z nichž se naopak z „živého“ jazyka vytrácejí atp. Takové otázky často souvisí s existenciálními, esenciálními potřebami dobrat se podstaty, a proto žáky i v této rovině zklame, pokud na ně nedostanou odpověď. Důsledným odpovídáním na tyto otázky žákům také podáváme důkaz o tom, že lze k jazyku přistupovat exaktně, nikoli jako k nahodilému chaosu, který je plný výjimek, jež je nutno se učit nazpaměť.

²⁴ Ilustrují to výsledky ankety na téma spisovného vyjadřování, kterou jsme zadali ve dvou seminárních skupinách: účastníci ankety přiznávají, že spisovné vyjadřování učitele ovlivní jejich vlastní snahu o spisovný projev (viz grafická příloha č. 6: *Názory žáků na spisovný jazyk*).

²⁵ Konkrétně byli žáci dotazováni na komunikaci s dosavadními vyučujícími českého jazyka.

Navíc celkově dochází ke zkvalitnění komunikace a posílení její obousměrnosti a vůbec potřeby komunikovat, ptát se, protože v tomto ohledu nepředkládáme jen daná, stanovená fakta, která je nutno přijmout jako hotová a nezvratná, ale nabízíme žákovi společné objevování kontinuity a principů, jak „věci“ (jazykové zákonitosti) fungují. Současně žáka motivujeme k vedení dalších dialogů, k aktivnímu přístupu k diskusi, protože ze zkušenosti ví, že jeho otázky jsou vítány a že na ně dostane odpověď. Pedagog zároveň podtrhuje fundovanými odpověďmi své odborné kvality. Tím se posiluje role učitele jako průvodce a zároveň stoupá jeho přirozená autorita.

Učíme tedy žáky vnímat jevy ve vývoji jazyka jako nepřetržitý proces v duchu Čapkova (1984, s. 311): *„Řeč je jediný autentický projev duše národa. Náboženství, zvyky, národní poslání a všechny poměry se mohou zvrátit revolucí; jen v řeči není revoluce, nýbrž věčná kontinuita, věčné přejímání, tichý a hluboký vývoj jako v tvořící přírodě. Řeč je sama souvislost národa, nedá se uměle předělat, nedá se do ní nepřirozeně zasáhnout, může se vyhubit, ale nemůže se převracet;“* a snažíme se vytěžit z tohoto přístupu maximum pro zvýšení kvality výuky, ale i pro rozvoj a zvnitřnění hodnot souvisejících s užíváním jazyka.

Proto vnímáme začlenění diachronního přístupu k jazyku jako možnost zkvalitnění komunikace mezi učitelem a žákem. Je dalším zdrojem námětů, které z komunikování při vyučování mohou učinit tvůrčí akt, skutečný dialog, naplněný společným bádáním, hledáním a nacházením (nového) smyslu, skrytých významů a příběhů.

3.1.1.2. Komunikace mezi čtenářem a textem

Jazyk uměleckého díla bývá často žáky / čtenáři vnímán a hodnocen jako překážka při jeho recepci a pochopení²⁶. Týká se to především textů z časově vzdálenějších období (česká středověká literatura, literatura z období českého humanismu, baroka). V souvislosti se snižující se úrovní čtenářství

²⁶ Žáci při besedách nad knihami (2002 až 2007) uváděli pravidelně nesrozumitelnost jazyka uměleckého díla jako největší problém při četbě, v některých případech se jednalo o vážnou překážku v četbě pokračovat.

(Dostálová 2008) a zužující se slovní zásobou žáků se však stupňují i problémy při četbě textů devatenáctého a první poloviny dvacátého století. Ke srozumitelnosti českých textů devatenáctého století pro mladé čtenáře se vyjadřuje např. K. Komárek (2010-11)²⁷.

Tyto problémy lze řešit jazykovou úpravou didaktických metatextů, výběrem převypravovaných podob literárních děl, z překladové literatury upřednostňováním novějších překladů světových autorů. Nebo lze žáky fundovaně poučit o vývoji jazyka a jeho slovní zásoby, představit jim jazyk jako jednu z kvalit uměleckého textu. Jazykové úpravy je pak možné zadat žákům jako úkol (přestylizování úryvku, výběr překladu), na jehož vypracování navážeme v diskusi, v níž propojíme jazykové vyučování, komunikační i literární výchovu: diskutujeme nejen o důvodech pro volbu jazykových a stylistických prostředků, ale také o tom, co se jazykovou proměnou děje s původním uměleckým textem, s jeho sdělením, jaké přináší taková úprava výhody, jaké nevýhody, co z významů textu se ztrácí nebo modifikuje apod.

Kontext vývoje jazykových jevů, proměn slovní zásoby a způsobu užívání jazyka v pozitivním smyslu podporuje komunikaci žák jako čtenář – text: žáci získávají *jazykový vhled*, který jim usnadňuje přístup k obsahu uměleckého díla. Didaktická komunikace o literatuře (U – T1 – Ž)²⁸ i literární komunikace (A – T – P)²⁹ (schémata dle Lederbuchová 2010, s. 31) tak mohou fungovat kvalitněji. Začleněním diachronního přístupu k jazyku a prohloubením znalostí o jazykových jevech přispívá učitel k přesnější dešifraci významů literárního textu, a to ať jako didaktického metatextu při literární výchově nebo jako literárního díla při četbě mimo školu. Hlubší porozumění jazyku uměleckého díla pak přináší také silnější a úplnější prožitek a porozumění dalším významům textu. Lze předpokládat také snížení rizika

²⁷ Naše závěry vycházejí z vlastního pozorování žáků při výuce českého jazyka a literatury a dramatické výchovy v letech 2002 až 2009, zároveň byly výsledky těchto pozorování konfrontovány na odborných seminářích s pedagogy z Plzeňského kraje. Problémy činila slova jako *skrář*, *herinek*, *césura* apod., a to v textech původní české tvorby i v textech překladových.

²⁸ U = učitel, T1 didaktický metatext, Ž = žák

²⁹ A = autor, T = text, P = příjemce

dezinterpretace, proto můžeme konstatovat, že celkově vede takový přístup ke zlepšení komunikace žáka v roli čtenáře s literárním textem i jeho autorem.

Tímto způsobem pomůžeme žákům uvědomit si, že jazyk uměleckého díla není překážkou, ale integrální součástí textu. To, jakým jazykem je dílo napsáno, jak je stylizováno a utvářeno jazykově, nám v mnoha ohledech poskytuje bezprostřednější kontakt s autorovou a dobovou realitou než sám obsah. Zakotvenost literárního díla i jeho jazyka v dané době přináší přímou zkušenost s daným obdobím a i přes uměleckou stylizaci představu, jak lidé mluvili. V literární výchově pak lze poznatky z oblasti vývoje jazyka a na základě nich vzniklé kompetence (schopnost vnímání jazyka ze vzdálenějšího časového období, chápání vývoje slovní zásoby či způsobu užívání jazyka, využití možnosti přiblížit se skrze jazyk dobové realitě atd.) dále rozvíjet, a to především zdůrazňováním neoddělitelnosti jednotlivých složek literárního díla (Lederbuchová 2010) a možnosti kontaktu s autorovou epochou.

3.1.1.3. Jazyková kultura, komunikace s jazykem samým

Jazyková a komunikační výchova by měla vytvářet pozitivní vztah k mateřské řeči prostřednictvím hlubšího pochopení jazyka a zásad komunikace. Každý mluvčí ovlivňuje celkovou úroveň národního jazyka, o svou řeč pečujeme vlastně tím, jakým způsobem ji používáme, tedy jak komunikujeme. V průběhu času se tyto postoje proměňují, stejně jako se mění pohled na adekvátnost výrazových prostředků v určité situaci. Nadneseně se pak poukazuje na stav národního jazyka jako na obraz stavu celého národa nebo společnosti (např. v počátcích národního obrození).

Společně s žáky tedy hledáme v kontextu vývoje jazyka i současného stavu odpovědi na otázky, co vypovídá kultura komunikace o společnosti, době, o národu či jaký vliv má jedinec na postavení národního jazyka, na jeho úroveň a na obecnou vážnost komunikace. Téma je vhodné subjektivizovat a z vlastní zkušenosti se v diskusi dopracovat k obecnějším závěrům: jak komunikuji já jako individuum? Jakým způsobem obohacuji jazyk, jazykovou kulturu, zvyklosti ve svém okolí? Co to o mně vypovídá? Postupně s žáky

odkrýváme, jakými způsoby probíhá komunikace jednotlivých mluvčích se svým mateřským jazykem³⁰.

Zároveň přispíváme těmito úvahami k prožitému pochopení vztahu úzus – norma³¹, a to na základě pozorování současného jazykového vývoje a na základě toho, že všichni mluvčí jsou jeho součástí. I tento poměr můžeme pojímat jako komunikaci, protože úzus, tedy to, co je obecně přijato jazykovým společenstvím, ovlivňuje jazykovou normu tím, že může být jako správný (závazný) akceptován i nesystémově vytvořený prostředek, pokud je všeobecně přijat uživateli jazyka (Nebeská 2002c), i když nelze jít proti vývojovým (historicky daným) tendencím. Proto je velmi důležitá poučenost mluvčích o tom, jakým způsobem jazyk ovlivňují, aby na vývoji národního jazyka participovali uvědoměle.

Žáci získávají, budují a upevňují svůj vztah k mateřštině. Uvědomují si, že tím, jak komunikují a že komunikují s ostatními individui a se svým prostředím, komunikují i se samým jazykem ve smyslu parole, tedy jednotlivých promluv dalších mluvčích, kteří např. převezmou určitý jazykový prostředek, výraz, obrat, a vlastně i ve smyslu langue, tedy jazykového systému, do něhož jsou pak vžité jazykové prostředky postupně přejímány, a všichni mluvčí tak přispívají ke kontinuálnímu vývoji národního jazyka.

3.1.1.4. Komunikace a působení mluvčího na okolí

Skutečnost, jakým způsobem působí mluvčí svou komunikací na okolí, úzce souvisí s předchozí problematikou jazykové kultury. Zde se však nejedná o působení vnitrojazykové, nýbrž o vztah mluvčího a jeho komunikace k mimojazykovému prostředí, tedy o komunikaci mluvčí – environment.

Naše řeč není pouhým nástrojem, kterým sdělujeme informace, své myšlenky, postoje, názory a pocity. Je součástí nás samých a vypovídá o nás,

³⁰ Komunikace zde opravdu ve smyslu podílení se na kontextu (srov. Vybíral 2009).

³¹ Úzus chápeme jako běžné užívání jazykových prostředků a zároveň jako soubor vžitých jazykových prostředků bez ohledu na jejich správnost či přiměřenost a vhodnost (Nebeská 2002c), jazykovou normou pak zde míníme v obecném smyslu „soubor prostředků, které jsou jazykovým společenstvím pravidelně užívány a považovány za závazné“ (Nebeská 2002b, s. 288).

našem temperamentu a povaze, o naší výchově, vzdělání a prostředí, z něhož pocházíme (srov. Vybíral 2009).

Nejen obsah, tedy co říkáme, ale i forma, tedy to, jak hovoříme, jakým způsobem jsme schopni své myšlenky formulovat a podat, jaké volíme prostředky, je velmi důležitá (Křivohlavý 1988). Komunikujeme vlastně již tím, že komunikujeme či nekomunikujeme (Vybíral 2009), a také tím, jak komunikujeme. Základními formami sdělování je „*komunikace slovy, mimoslovně a činy*“ (Křivohlavý 1988, s. 18), roli hraje i to, jak kvalitně tyto způsoby uplatňujeme.

Ve výuce se zaměříme na individuální interakci mezi mluvčím a jeho okolím. Žáci se individuálně i v diskusi zamýšlejí nad otázkami, které se týkají reflexe a analýzy vlastního způsobu komunikace: Jak je vnímán můj způsob komunikace? Jak to ovlivňuje hodnocení mé osoby? Jak mě vnímají ostatní? Jaké signály vysílám tím, jak komunikuji? Jak se svou komunikací prezentuji? Co působí v mé komunikaci pozitivně, co negativně? Hledání odpovědí na uvedené otázky lze např. spojit s reflexí / autoreflexí řečnických cvičení.

Dalším okruhem je vymezení situací, v nichž je mimořádně důležité cílené a adekvátní používání prostředků verbální a neverbální komunikace. Vhodný je nácvik komunikace ve vybraných situacích, při čemž se nesoustředíme pouze na obsah sdělení, ale současně i na jeho formu. Lze využít hraní rolí (např. přijímací pohovor či moderování pořadu), řízenou diskusi na žáky zvolené téma nebo tradiční přednes referátu. Správnost výběru jazykových prostředků hodnotíme vždy s ohledem na konkrétní komunikační situaci.

Stejně jako se vyvíjí norma jazyková, dochází k vývoji i u normy komunikační (Nebeská 2002b), při výuce tedy poukážeme na proměnu nároků i hodnocení mluvčího v téže nebo v podobné situaci, ale v jiné době. Vhodná je zde práce s médii (např. porovnání záznamu televizních či rozhlasových zpráv z devadesátých let minulého století se současným projevem ve zprávách) či zachycení role rétoriky v různých etapách vývoje společnosti (k

problematice vývoje rétoriky a jejích zdrojů viz např. publikace J. Krause 1998).

Žáci si aktivně (vlastní činností, objevováním příkladů z minulosti a současnosti a jejich porovnáváním) osvojují nejen správné komunikační návyky, ale zároveň pochopí i princip posuzování korektnosti prostředků v určité situaci, což se zúročí při školním hodnocení (např. slohových prací) a především zvýšením kvality užívání mateřského jazyka i v mimoškolní realitě.

3.1.2. Problémové úkoly a rozvoj logického myšlení

Využívání problémových úkolů ve výuce „*vytváří předpoklady pro to, aby si žáci osvojovali určité metody řešení problémů, a tedy byli schopni si v budoucnu osvojit i to, čemu se přímo neučili. Řízení poznávání žáků tak přechází v seberegulaci a rozvíjení dovedností pro budoucí sebevzdělávání. Poznávání řešením problémů zvyšuje zároveň míru vlastní účasti řešitele na řešení problému*“ (Skalková 2007, s. 161). Problémové úkoly vyžadují, aby žáci k jejich řešení přistupovali aktivně (Spahn-Skrotzki 2010) a samozřejmě také kreativně. Výuka pro ně přestává být pasivním přijímáním informací a stává se tvůrčím procesem, při němž sami musí hledat nové přístupy, nová řešení a souvislosti. Je podporována flexibilita a divergentní myšlení. Rozvíjí se tak i fantazie a tvořivost žáků i učitelů: pro žáky vytváří tvořivé napětí problémová otázka. Na druhé straně je předpokladem pro zařazování problémových úkolů a pro schopnost klást podnětné (problémové) otázky pedagogova kreativní osobnost. Od obou aktérů vyžaduje zařazování problémových úkolů sebereflexi, sebehodnocení, trpělivost a vytrvalost. Celkově přispívá řešení problémových úloh k rozvíjení kultury myšlení a díky pozitivnímu citovému prožitku při vyřešení problému i k rozvoji emocionálního (Spahn-Skrotzki 2010).

Totéž svou podstatou naplňuje zařazování diachronního nahlížení na jazyk do vyučování: vede žáky k propojování jednotlivých informací, k uvažování nad souvislostmi mezi jednotlivými jazykovými jevy a jejich spojitostmi s okolnostmi nejazykovými. Žáci si vytváří historický i jazykový

vhled v kontextu, nezůstávají u kusých, osamocených (encyklopedických) informací, ale dávají je do vztahů, dokáží je třídit a zařazovat do systému, příkladem je již zmiňovaná vrstevnatost času (viz 2.3. *Specifika ve vývoji spisovné češtiny*) nebo vytváření spojníc mezi historickými stádii a současným stavem. Lze konstatovat, že také většina aktivit, které představíme ve čtvrté kapitole (4. *Vybraná témata spjatá s vývojem jazyka a jejich aplikace v komunikační výchově*), má charakter problémových úkolů: od otázek po vzniku jazyka přes problematiku jazykových předsudků až po úlohy spojené např. s vývojem přístupu k jazyku nebo jazykové kultuře.

Při hledání souvislostí ve vývoji se žáci učí analyzovat, klasifikovat, porovnávat a vyhodnocovat informace. Samostatně popisují, vysvětlují, porovnávají a zaznamenávají základní shody a rozdíly a společně určují příčiny současné podoby vybraného jazykového jevu nebo stavu jazyka či důsledky tendencí a vývoje v jazyce. Zjišťováním těchto vztahů rozvíjejí žáci své logické myšlení, uplatňují vlastní tvůrčí invenci a procvičují také věcnou argumentaci.

3.2. Mezipředmětové vztahy

Uplatňování diachronního přístupu přináší nový, netradiční prostor pro společné projekty, rozšiřuje spektrum společných témat a otevírá další možnosti pro zvýšení podílu tvořivosti v oblasti využívání mezipředmětových vztahů.

Velice úzkou spolupráci a propojení při využití vývojového pohledu uplatníme při výuce cizích jazyků. I zde lze aplikovat diachronní přístup k jazyku jako princip. V kombinaci s konfrontačním pohledem přináší řadu možností, jak zvýšit efektivitu vyučování cizích jazyků. Proto věnujeme této problematice zvláštní podkapitolu (3.2.1 *Vývoj jazyka a výuka cizích jazyků*).

Z humanitních předmětů spolupracujeme především s dějepisem. Dějepisné učivo představuje východisko a kontext pro jednotlivé fáze vývoje jazyka. V rámci úkolů z vývoje jazyka musí žáci aktivizovat získané znalosti z historie. Důležité však je, aby spolupráce fungovala i opačným směrem.

Tedy aby žáci měli možnost aplikovat informace o vývoji jazyka při výuce dějepisu. Učitelé mohou díky připravenosti žáků intenzivněji pracovat s texty historických dokumentů, v praxi se osvědčily společné exkurze spojené s krátkodobými projekty, které spojovaly historii, vývoj jazyka a literaturu³².

S předmětem základy společenských věd nacházíme styčné body v tématech filozofických (proměny přístupu k jazyku, filozofie jazyka), psychologických (vliv výchovy, temperamentu apod. na způsob vyjadřování), sociologických (vztah jazyka a společnosti a jeho proměny) a religionistických (archetypy, mytické a náboženské představy a jejich odraz v jazyce).

Ve spolupráci s estetickými výchovami (výtvarnou, hudební i dramatickou) lze rozšířit práci žáků v oblasti vývoje jazyka o umělecký rozměr: např. výtvarné zpracování výsledků problémových úkolů nebo zapojení hudby či prvků dramatické výchovy při jejich řešení (např. vznik a vývoj lidské řeči a role rituálu, hudby, podíl neverbální komunikace). Ideální je pokusit se propojit více druhů umění: slovesného, výtvarného, dramatického umění s hudbou a příp. i tancem.

Společné činnosti se však také mohou týkat zcela konkrétních, jednotlivých úloh. Příkladem je vytvoření přehledu vývoje písma a různých grafických systémů (hieroglyfy, klínové písmo, obrázkové písmo atd.), informativní část vypracují žáci v rámci předmětů český jazyk a dějepis, při výtvarné výchově doplní výsledky o vlastní obrazový materiál.

Zatímco spolupráce vyučujících humanitních předmětů a předmětů s převládajícím výchovným charakterem je běžnou záležitostí, témata pro kooperaci s přírodovědnými či technickými předměty, tedy pro rozvoj skutečně interdisciplinární spolupráce, se hledají obtížněji. Výjimkou je informatika a výpočetní technika: podobně jako u jiných témat a předmětů i v tomto případě využívají žáci své dovednosti v ovládnutí výpočetní techniky při vlastních prezentacích, pokročilejší vytvářejí vlastní počítačovou grafiku či simulace jako doprovod ke svým zjištěním. Samozřejmostí je využívání elektronických zdrojů

³² Jedním z příkladů může být projekt o vzniku a vývoji knihtisku a o jeho spjatosti s Plzní, jehož základem je exkurze do knihovny Západočeského muzea v Plzni.

informací a vyhledávání pomocí internetu. Důležitým momentem, který nová média (a tedy spolupráce s předmětem informatika a výpočetní technika) přinášejí, je možnost zachycení např. průběhu a vzniku projektu a také jeho zveřejnění atraktivní formou (možnými způsoby jsou např. interaktivní časové osy, fotokalendář, zobrazující zásadní momenty realizace projektu nebo exkurze apod.). Rovněž se nabízí funkční propojení života třídy s životem školy – zveřejňování vytvořených prezentací, interaktivních výsledků na internetových stránkách školy. Spojení úkolů z oblasti vývoje jazyka a moderních technologií posiluje exaktní moment a učí žáky kritickému přístupu ke zdrojům informací.

Méně běžné je spojení českého jazyka a biologie. Tematika vývoje jazyka z hlediska antropologického vyžaduje spolupráci při řešení otázek spjatých se vznikem a vývojem lidské řeči z hlediska fylogenetického, ale i ontogenetického (např. téma vývoje dětské řeči, u něhož se nabízí spolupráce mezi předměty český jazyk, biologie a základy společenských věd - psychologie). Předpokladem pro úspěšnou diskusi na lingvisticko-antropologická témata jsou znalosti artikulačních orgánů a jejich vývoje a dalších biologických předpokladů vzniku artikulované řeči (např. vývoj lidského mozku). Oba předměty mohou žáky inspirovat při řešení otázky, proč nemohou / za jakých podmínek mohou zvířata mluvit lidskou řečí (schopnost některých druhů ptáků opakovat slova), nebo při porovnávání komunikace lidské a komunikace různých druhů živočichů (delfíni, velryby, lidoopi).

I u dalších přírodovědných a technických předmětů je možné účelné propojení: v zeměpisu v oblasti vývojové toponomastiky, v chemii např. při vývoji písma a jeho grafického zaznamenávání, spolupráce chemie a lingvistiky při určování stáří a pravosti literárních památek nebo fyziky při porovnávání možných akustických vlastností hlásek v jejich vývojových proměnách (např. pokus o grafické zachycení původní rozdílné výslovnosti *i* a *y*).

V prolínání různých předmětů při řešení zadaného úkolu spatřujeme opět značnou motivační sílu. Díky tomu můžeme aktivizovat žáky, kteří se o

český jazyk příliš nezajímají nebo nejsou orientováni tzv. společenskovedně. Uplatněním znalostí a dovedností, které žák získal v předmětu, který jej baví, můžeme vzbudit zájem o jazyk či komunikační výchovu, i pokud je tento žák zaměřen technicky. Celkově se žáci na gymnáziu většinou velmi pragmaticky dožadují praktického využití a jasného určení učiva. Díky mezipředmětovým vztahům zřetelně vidí kontext aplikace toho, co si osvojují v předmětu český jazyk. Velmi vhodné je nechat žáky vyšších ročníků, aby sami našli zajímavé vazby a možnosti, jak jednotlivé předměty propojit.

Témata vycházející z diachronního přístupu jsou v tomto ohledu velmi podnětná a lze v nich objevit uplatnění skutečně rozmanitých předmětů. Jako příklad může posloužit společný mezipředmětový projekt, jehož základem bylo zpracování cestopisu Kryštofa Haranta z Polžic a Bezdruzic *Putování aneb cesta z Království českého do Benátek a odtud po moři do země Svaté, země judské a dále do Egypta* (viz textová příloha č. 1: *Popis projektu*). Projekt byl skutečně realizován a prezentován žáky druhého ročníku čtyřletého gymnázia v rámci Dne Země, jehož zastřešujícím tématem byla *voda*.

Další konkrétní náměty k mezipředmětové spolupráci na základě témat z vývoje jazyka jsou zapracovány do popisu aktivit ve čtvrté kapitole.

3.2.1. Vývoj jazyka a výuka cizích jazyků

Aplikace diachronního přístupu k jazyku při výuce cizích jazyků má dvě základní roviny, které jsou dány její funkcí. Jednak přispívá z hlediska společenského k odbourávání předsudků hlubším poznáním nejen jazyka, ale i pochopením historických a sociálních souvislostí, které s jazykovým vývojem souvisejí. Jednak rozšiřuje z hlediska didaktického spektrum metod, jak žákům usnadnit osvojení např. slovní zásoby nebo gramatického systému daného cizího jazyka.

Nutnost zohledňovat vývoj spisovného jazyka zdůraznila např. M. Paponová³³ zvláště tam, kde intenzivní kontakty mezi jazyky tvořily

³³ Převzato z podkladů k mezinárodní konferenci Svazu germanistů na téma *Die Stellung der Germanistik in der Tschechischen Republik nach der Bologna-Reform*, konané v Praze 16. a 17. září 2010.

podstatnou část jejich vývoje a společných dějin. V kontextu české historie je tedy využití vývojového principu v jazykové výuce více než žádoucí. Jedná se zejména o přiblížení kontaktů mezi češtinou a němčinou, jakým způsobem se oba jazyky vzájemně ovlivňovaly, co z těchto vlivů nesou v sobě dodnes a jak proměny jazykové odrážely či odrážejí společenské dění.

Jazykové kontakty lze v tomto ohledu využít hlavně při výuce němčiny. Žáky upozorníme na slova přejatá z němčiny, případně jejím prostřednictvím, na proměny počtu a funkce germanismů ve slovní zásobě češtiny i na vývoj názorů na pronikání výrazů z německého jazyka do naší mateřštiny. Žáci sami mohou porovnávat, které z germanismů ještě používají, u kterých znají jejich význam a které jsou jim již vzdáleny. Stejně tak lze představit přejímky z češtiny či jiných slovanských jazyků do němčiny. Zajímavá je též práce s vlastními jmény: německá antroponyma či toponyma v češtině a naopak jména a názvy českého (slovanského) původu v německém jazyce (názvy obcí v pohraničí, německé obce obsahující *-wind-* nebo *-windisch-*, německé názvy českých měst a jejich vznik a vývoj apod.). V rámci reálií lze větší pozornost věnovat proměnám demografickým a propojit je s jejich odrazem v jazyce (např. toponyma i antroponyma v oblasti tzv. Sudet, přesněji oblastí na území českých zemí, které do roku 1945-8 obývalo německy mluvící obyvatelstvo), velmi vhodným příkladem je pak území *Lužice (Lausitz)* a pozice *lužické srbštiny*.

Problematika vzájemného ovlivňování jazyků a přejímání úzce souvisí s integračními (příp. desintegračními) tendencemi. Otázka jazykové integrace se tak stává námětem vhodným ve výuce kteréhokoli cizího jazyka. Procesy související s integrací a internacionalizací lze *„studovat především s oporou o dlouhodobé proměny jednoho jazyka“* (Krčmová 2010, s. 10). Právě na historické souvislosti a analogie můžeme v kontextu jazykové integrace v rámci Evropy žáky upozorňovat: *„mnohé dnešní jazyky se osamostatňovaly se všemi funkcemi příslušejícími kulturnímu jazyku v teritoriu, jemuž jako kulturní jazyk dominovala latina, u východních Slovanů staroslověnština atd.“*

(Krčmová 2010, s. 11). Společně s žáky uvažujeme nad současnou situací ve spojitosti s celosvětovou globalizací, nad proměnami termínu *lingua franca* a postavením angličtiny ve vztahu k jednotlivým jazykům. Nabízí se i porovnání reakcí jednotlivých národů na pocit „ohrožení“ jejich národního jazyka angličtinou. Na základě diskusí pak mohou vznikat cizojazyčné eseje, v nichž žáci vyjádří vlastní názor na danou situaci. Integrační a desintegrační pochody lze zachytit i graficky nebo výtvarně. Velmi přínosná je také aplikace sociolingvistického pohledu na jazykovou internacionalizaci. Žáci na základě svých znalostí z oblasti historie, jazykovědy a literární vědy hodnotí proměny postojů k prvkům, které do jazyka vnáší právě tento proces (konkrétní aktivity viz podkapitola 4.5.3. *Návrhy úkolů k tématu ČEŠTINA JAKO „MALÝ“ JAZYK*).

Nápomocnou při osvojování slovní zásoby cizích jazyků nebo jejich gramatického systému může být metoda komparace jednotlivých jazyků. Společně s žáky hledáme prapůvodní indoevropské kořeny a odhalujeme prastarou slovní zásobu. Tradičním, a přesto velmi dobrým a účinným příkladem jsou označení příbuzenských vztahů. Je-li takové srovnání vytvořeno systematicky a zahrnuje-li hned několik jazyků, vnímají je žáci velmi pozitivně.

Slovní zásobu pocházející z původního společného východiska musíme samozřejmě správně odlišovat od pozdějších přejímek, ale i zde se lze inspirovat a příklad využít zejména jako pomoc při osvojování slovní zásoby (např. přejímky z latiny prostřednictvím německého jazyka apod.).

Uplatňování diachronního přístupu k jazyku při výuce cizích jazyků jako principu vnímáme jako klíčové, protože pro ovládnutí cizího jazyka nejsou důležitým předpokladem pouze teoretické a terminologické základy zvládnuté v jazyce mateřském, ale významnou roli zde hraje pochopení fungování jazyka, toho, že každý jazyk má svá specifika, své vnitřní zákonitosti, „svůj vlastní život“ a že není možné násilně uplatňovat pravidla jednoho jazykového systému na druhý nebo automaticky převádět výrazy jednoho jazyka do druhého. To je nezbytné pro korektní zvládnutí překladu a funkční komunikace v cizím jazyce vůbec.

Zejména uvažujeme-li o jazycích jako o nositelích kultury (La Combe; Wismann 2004), díky nimž se utvářela i národní identita a v nichž lze zároveň vnímat vývoj vzájemného prolínání a ovlivňování, musí být diachronní přístup součástí metod představujících cizí jazyky v kontextu kulturního dědictví.

3.2.2. Prolínání složek předmětu český jazyk a literatura

Již samo systematictější uplatnění vývojového pohledu na jazyk vytváří novou spojnicí mezi oběma složkami předmětu (viz podkapitola 3.3. *Využití učiva o vývoji jazyka v současném vyučování*).

Porozumění principům fungování jazyka přispívá k hlubšímu pochopení textu. Vycházíme-li z teze, že jsou jednotlivé složky literárního díla neoddělitelné (Lederbuchová 2010), je přirozené, že hlubšími znalostmi o jazyce usnadníme přístup k dalším složkám, a dosáhneme tedy kvalitnějšího a intenzivnějšího čtenářského prožitku (viz také 3.1.1.2. *Komunikace mezi čtenářem a textem*). Jedná se především o recepci literárních památek z historicky vzdálenějších období, ale třeba i z 19. století či počátku 20. století, u nichž žákům jazyková bariéra znesnadňuje přístup k interpretaci a porozumění textu. Čtení děl českého středověku, humanismu či baroka se tak často do literární výchovy zařazuje pouze omezeně právě z důvodu neúplného porozumění jazykovému kódu literárního díla. Vzniká zde tedy prostor pro užší prolnutí všech složek předmětu, tzn. nejen jazyka a literární výchovy, ale i slohu a komunikační výchovy. Jazyk literárního díla se stává tématem pro diskuse a vyvozování souvislostí ve vlastních projevech (úvahách, esejích, výkladech apod.). Komárek hovoří o zpřístupnění poznání jazyka klasické literatury jako o „*klíči k pokladnici*“ národní literatury (2010-2011, s. 217).

Paralelní problematiku v literární výchově a jazykové složce předmětu lze nalézt i ve stereotypním nahlížení na určitá období literárního a jazykového vývoje a na přejímané interpretace literárních děl a jejich jazykového ztvárnění. Propojenosti složek lze využít při demytizaci jazykového vývoje, literárních děl a osobností, při odbourávání stereotypů a předsudků. Lze sledovat např. vývoj autorova jazykového výrazu a porovnávat jeho jazykovou

stylizaci v různých situacích. Poznatky o autorovi tak získají na reálnosti a plastičnosti, žáci sami naleznou a pochopí blízkost autorovy osobnosti, jeho osudu, tvorby a odkazu. Příkladem je porovnání Máchovy jazykové stylizace v jeho básnické tvorbě a v denících.

Vývoj jazyka ve spojitosti s literární výchovou můžeme využít jako podnět pro produkci vlastních žákovských textů. Mezistupněm jsou pokusy o převypravování, novou stylizaci klasických textů. V zadání lze vymezit i cílovou skupinu, pro niž bude nový text určen. Lze připravit např. úryvky *Babičky* Boženy Němcové nebo *Starých pověstí českých* Aloise Jiráska pro současné malé čtenáře.

Žáci s oblibou vytváří nové překlady úryvků děl světové literatury. Aktivizují tak i své znalosti cizích jazyků. Úkolem vhodným pro všechny žáky je návrh dalšího překladu refrénu z *Havrana* A. E. Poea. Po srovnání jednotlivých existujících překladů a originálu navrhnou žáci takovou podobu refrénu, která bude vhodná obsahově, zvukově i rytmicky. Podobný úkol lze samozřejmě zadat i u delších úseků textu. Podle naší zkušenosti si takovou úlohu vybírají dobrovolně a často i spontánně talentovaní žáci s uměleckými ambicemi. Domníváme se, že taková aktivita není vhodná pro zadávání v celé třídě. Naopak velice efektivní je porovnání jazykových prostředků a jejich proměn v různých verzích překladu.

Na základě jazykové analýzy textu mohou žáci vytvářet vlastní v podobném stylu, např. kramářské písně (viz textová příloha č. 2: *Text na motivy kramářských písní*), experimentální texty, texty ve stylu autora s výrazným autorským stylem apod.

K uměleckým dílům z časově vzdálenějších etap vývoje literatury a spisovného jazyka mohou žáci vypracovat komentované glosáře. V praxi se osvědčilo spojit čtení takového díla s „pátráním“ po konkrétních slovech. Např. v *Legendě o svaté Kateřině* vyhledávají žáci barvy a drahokamy a porovnávají jejich názvy i symboliku se současnou terminologií, výkladem a významem. Ve středověkých, humanistických či barokních kronikách nebo cestopisech mohou zase pátrat po zeměpisných názvech apod.

Podobně jako je možné porovnávat motivicky či obsahově zpracování určitého tématu, lze tak učinit i v rovině jazykové: srovnáváme jazykové ztvárnění podobného tématu autorů z různých časových období nebo autora a autorky, autorů na počátku či vrcholu jejich tvorby atd.

Větší pozornost věnovaná specifikům jazyka uměleckých děl v jejich vývoji a proměnách přináší nové možnosti rozvoje fantazie a tvořivosti a zároveň i čtenářských kompetencí.

3.3. Využití učiva o vývoji jazyka v současném vyučování

Srovnejme nejprve začleňování vývojového hlediska v jednotlivých složkách předmětu český jazyk a literatura. V literární výchově převažuje na gymnáziích v prezentaci učiva vývojové hledisko: nemíníme tím chronologické řazení etap vývoje literatury (od něj se naopak jako od tendenčního a zjednodušujícího upouští), ale zejména pohled na vývoj žánrů, jejich proměny v historických obdobích, na vývoj a proměny poetiky, životního názoru a jeho projekce do uměleckých textů, vliv doby a proměny estetického vnímání na jednotlivé autorské styly atp., stejně jak literární výchovu nalezneme v pojetí Hoznauerově (1993). V literární výchově je porovnávání etap vývoje literatury, hledání a vyvozování souvislostí stěžejní. Schopnost takové vývojové analýzy a následné syntézy je také velmi kladně hodnocena, např. dokáže-li žák porovnat a zhodnotit vývoj balady jako žánru v různých obdobích a svá tvrzení dokládat vlastní čtenářskou zkušeností (Lederbuchová 2010).

Podobný přístup nacházíme v jazykové i slohové či komunikační výchově předmětu spíše okrajově. I touto odlišností se posiluje hranice mezi literární výchovou a ostatními složkami předmětu.

Přestože je doporučeno zařazovat do výkladů o jazyce zvláště na gymnáziu vybrané aspekty z historické gramatiky a vývoje jazyka a pohlížet na jazyk také jako na výsledek určitého vývoje, který se mění i v současnosti (Styblík; Čechová 1998), děje se tak ve skutečnosti velmi zřídka. Tím méně je diachronní přístup k jazyku aplikován jako princip nebo nedílná součást jazykového vyučování.

Jsou-li do jazykové složky předmětu přece jen zařazeny informace o historických stádiích jazyka, nevztahují se k současnému stavu jazyka a jedná se spíše o synchronní pohled na stav jazyka v určitém dějinném období, než o diachronní přístup³⁴. Vývojový pohled vyžaduje opačné řešení: poukazování na vztahy a souvislosti jazykových jevů v různých etapách vývoje.

Z tohoto pohledu přistupuje k výkladům o vývoji jazyka velice tvořivě učebnice *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy* (Martinec; Tušková; Zimová 2009) v rámci obecných výkladů o jazyce v kapitole *Vývoj a současný stav češtiny* (s. 250-254). Vybízí žáky např. k porovnání dřívějšího stavu jazyka se současností na základě práce s texty (s. 252 úkol 7), zajímavě zvolené texty pocházejí z 15., 16., 18. a 19. století, jsou ilustrativně doplněny přetiskem jedné strany Steyerova *Žáčka* (s. 252-253). Přístup učebnice je přínosný především v důrazu na propojení poznatků o historických fázích vývoje jazyka s jeho současným stavem. Úkoly odkazující k vývoji jazyka nacházíme i v rámci dalších tematických celků – např. *Nauka o slovní zásobě a tvoření slov* (původ frazémů, úkoly z oblasti historické onomastiky apod.) nebo průběžně zařazované návrhy úkolů pro práci s národním korpusem (zjišťování / ověřování vývojových tendencí např. v morfologii sloves). Záleží pak pouze na učiteli, zda žáky povede cestou těchto náročnějších úkolů.

Uvědomujeme si, že při hodinové dotaci, která je českému jazyku a literatuře vymezena v rámcových vzdělávacích plánech, není příliš velký prostor na samostatné zařazování problematiky vývoje jazyka do výuky. Tím spíše je žádoucí uplatnit diachronní pohled na jazyk jako princip v rámci jednotlivých jazykových plánů (jak to ukazuje např. i výše uvedená učebnice), ale včlenit dílčí témata do literární a komunikační výchovy (jako náměty k diskusi, k vlastním písemným projevům, jako kontext pro četbu literárních děl atd.).

³⁴ Závěry vycházejí z pozorování při hospitacích v hodinách českého jazyka na gymnáziích v Plzeňském kraji v letech 2006-2008.

Jako přínosný hodnotí průběžné zařazování diachronního přístupu do výuky žáci³⁵, a dokonce i studenti³⁶. Pozitivně vnímají aplikaci poznatků z vývoje jazyka i frekventantky kurzu *Jak vysvětlvat výjimky. Aneb vývoj jazyka v praxi*, který pro pedagogy v Plzeňském kraji pořádalo Vzdělávací centrum při Gymnáziu Blovice. Všechny dotazované shodně konstatují jeho potřebnost nejen pro sdělovací složku, ale zdůrazňují také fakt, že zprostředkovává přirozeným způsobem i tradiční hodnoty a vnáší do vyučovacích hodin nové aspekty spjaté s regionem.

³⁵ Údaj vyplývá z rozhovorů s absolventy seminářů, cvičení i klasických hodin českého jazyka na gymnáziu v letech 2004-2006. Více k hodnocení zařazování diachronního přístupu do výuky českého jazyka jako principu v závěru (kapitola 5) a v grafické příloze č. 7: *Výsledky žákovského hodnocení*.

³⁶ Jako velkou oporu a pomoc při osvojování slovní zásoby hodnotili studenti průběžně zařazovanou komparaci slovní zásoby češtiny a němčiny v seminářích odborného německého jazyka pro historiky v letech 2010-2012.

4. Vybraná témata spjatá s vývojem jazyka a jejich aplikace v komunikační výchově

V předchozí kapitole jsme upozornili na didaktické přínosy začlenění vývojového pohledu do předmětu český jazyk a literatura obecně i na jeho význam mezipředmětový: pohledem na vývoj jevů, zařazeným do výkladu, rozšiřujeme možnosti, jak tuto metodu propojit s diskusí a zvýšit podíl aktivity žáků při vyučování. Do výkladu o jednotlivých jazykových jevech a plánech vnášíme *příběhovost*, představující tvůrčí moment pedagogické práce s cílem zpřístupnit, oživit učivo. Zároveň není zdroj atraktivity mimojazykový, ale vychází přímo z vývoje a fungování jazykového systému.

Již jsme výše uvedenými příklady dokázali, že jazyk sám o sobě přináší do výuky zcela přirozeně důležitý prvek propojení s mimoškolní realitou, pouze je třeba naučit žáky tuto skutečnost vnímat a využívat. Při výkladech o vývoji jazykových jevů se zaměřujeme na kontinuitu (národní, společenskou) a její předávání, jehož svědky se sledováním vývoje jazyka stáváme. Žáky vedeme zároveň k pochopení toho, že jsou přímými aktéry tohoto procesu. Máme tak možnost změnit nahlížení žáků na jazyk a na jazykovou výchovu: oni sami se účastní objevování i utváření jazykových zákonitostí. Začlenění prvků diachronního přístupu do učiva a důraz na provázanost informací a souvislosti posiluje složku rozumové úvahy či vyvozování souvislostí, a odpovídá tak změnám ve způsobu učení u adolescentů. Vyhovíme tedy nárokům žáků na gymnáziu, které kladou na zprostředkování učiva: přehlednost, systematičnost, racionálnost, aplikace postupů jako analýza, syntéza, dedukce, indukce, konkretizace, abstrakce, důraz na logickou provázanost a ověřování nabytých znalostí.

Navíc se tento přístup může stát důležitým motivačním faktorem k zvládnutí doposud neosvojených jazykových jevů, ale částečně i kompenzovat případná omezení v možnostech využívání vizuální a (nebo) motorické paměti. To úzce souvisí s problematikou častějšího výskytu obtíží, vyplývajících ze vzrůstajícího počtu žáků s poruchami učení (Zelinková 1994).

Díky systému integrace v českém školství³⁷ nejsou děti s těmito poruchami (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) vyčleněny z možnosti postupu na všechny typy středních škol, a tak jsou učitelé gymnázií ve srovnání s devadesátými lety 20. století mnohem častěji konfrontováni s touto problematikou. Vyučovací metody (i způsob hodnocení) musí být individuálně přizpůsobovány.

Za podstatný moment považujeme však i důraz na propojení všech tří složek předmětu, tedy jazykové, komunikační i literární výchovy. Zatímco při aplikaci vývojového pohledu na jazyk do jazykové složky předmětu záleží spíše na rozhodnutí učitele, do jaké míry vývoj jazyka do výkladu a učiva vůbec začlení, v komunikační výchově je problémem i otázka, jakým způsobem může být vývoj jazyka řeči zakomponován do jejího obsahu.

Jako vhodná možnost aplikace diachronního přístupu k jazyku v komunikační výchově se jeví pojetí tematické: tematizujeme zde dílčí problémy a náměty z výkladů o jazyce, propojujeme s literární výchovou a využíváme jich jako podnětů k aktivní účasti žáků na výuce a k jejich vlastní tvorbě.

V rámci našeho souboru úkolů, založeném na tematickém pojetí tvořivého uplatnění vývoje jazyka a řeči v komunikační výchově, vycházíme z rozpracování vybraných témat (*jazykové mýty a předsudky, spisovnost a nespisovnost, fráze a klišé v jazyce, „mužský“ a „ženský“ jazyk*), která je možné vývojově uchopit tak, aby splňovala podmínky definované ve třetí kapitole, tedy zvyšovala pozitivní motivaci, aktivizovala žáky a rozvíjela celkově jejich kreativitu, využívala mezipředmětových vztahů, těsněji propojovala složky předmětu český jazyk a literární výchova a poskytovala prostor pro rozvoj logického myšlení a zadávání problémových úkolů. Většina z nich směřuje k rozvíjení komunikačních schopností a k podpoře pozitivní komunikace např. začleněním řízených diskusí, dialogických etud apod.

V zásadě jsou témata zařazená do této kapitoly vybrána tak, aby propojovala nejstarší období vývoje lidské řeči s počátkem historického vývoje

³⁷ Ve srovnání s některými evropskými zeměmi má systém integrace v rámci českého školství mnohem širší záběr (provedeno především porovnání se školským systémem německy mluvících zemí).

spisovného jazyka i s naší současností (např. archetypy, mýty, matriarchát versus patriarchát a jejich odraz v současné řeči). Často souvisí s literární výchovou a jejich součástí je práce s vybranými texty, které buď doplňují spektrum „čítankových“ textů o nové (méně tradiční či známé) nebo vycházejí z úryvků, které jsou při literární výchově běžně využívány, ale obohacují jejich analýzu o méně obvyklé úkoly spjaté s tematikou vývoje spisovného jazyka či vzniku a vývoje lidské řeči. Zároveň propojují analýzu textů s vlastní tvorbou žáků nebo při ní využívají znalostí žáků z jiných předmětů. Tvůrčí moment posilujeme zařazováním úkolů s prvky dramatické výchovy a činností vyžadujících výtvarné (grafické) zpracování.

Po stručném shrnutí základní problematiky stanovených tematických okruhů následuje oddělený soubor návrhů aktivit, čerpající inspiraci právě z představených témat vývoje lidské řeči a spisovného jazyka. Konkrétní materiál, ze kterého úkoly vycházejí, je do práce zakomponován ve formě příloh, na něž je průběžně odkazováno (v přílohách se nacházejí texty k analýze nebo pro inspiraci, pracovní listy, podklady pro navrhované hry, vyhodnocení grafů, příp. ukázky z prací žáků apod.).

4.1. Jazykové mýty a předsudky

V následujícím výkladu si představíme možnosti, jak lze nahlížet na mýty a předsudky o jazyce a v jazyce a především jak jazykové mýty zařadit do komunikační výchovy.

Mýty a předsudky o jazyce jsou zdrojem provokativních témat, v nichž se spojují jazykové a mimojazykové skutečnosti, jazyk a život společnosti v nich tvoří jeden celek. Tyto mýty jsou výsledkem vývoje, toho, jak jazyk funguje, jak byl a je vnímán, jak se proměňuje a jak se jednotlivé přístupy a proměny vrství.

S tématem mýtu je spjata představa jazyka jako něčeho magického a prapůvodního, která působí jednoznačně motivačně. Žákům tak nabízíme dobrodružství při odhalování tajemství, které se však odehrává v bezpečném prostředí třídy a bez zvláštních materiálních nároků, a zároveň matérii

motivující k samostatným úvahám a hledání odpovědí na nadčasové otázky (podstaty lidského bytí spojeného s podstatou fungování lidské řeči).

Ve spojitosti s předsudky, které vznikají v souvislosti např. s hodnocením jazyka uživateli, s pohledem na proměny jazyka v různých historických etapách apod., pak žáci odkrývají vazby mezi vývojem jazykovým a společenským, jaké vlivy zde působí a jak se konkrétně projevovaly nebo projevují.

Hlavním cílem začleňování této tematiky do vyučování je, aby žáci uvažovali o jazyce, o jazykové kultuře, o fungování a funkčnosti jazyka. Současně přispíváme konfrontací vlastních představ žáků a dlouhodobě předávaných předsudků s lingvistickými a historickými fakty k demytizaci témat souvisejících s určitými etapami vývoje jazyka i společnosti (od středověku přes baroko až po současnost).

4.1.1. Mýtus v jazyce

Zabýváme-li se mýty obsaženými přímo v jazyce, pak vycházíme z pojetí mýtu jako příběhů či vyprávění, které danému starodávnému společenství odpovídaly na základní otázky lidské existence, obsah těchto příběhů pak byl ztotožněn s absolutní pravdou³⁸ (Budil 2003). Zároveň mýty nesou i určité vzory chování (např. činnost bohů – boha při stvoření světa nebo hrdiny při boji s nestvůrou), mýtus se tak pojí s archetypem, s archetypálním chováním. Nápodobou takového posvátného archetypu získávala podle archaického pojetí světa určitá věc nebo činnost větší nebo „skutečnější“ hodnotu. Prostředkem této nápodoby byl rituál, jehož význam spočíval v tom, že představoval opakování původní činnosti bohů, příp. hrdinů na počátku času. Tento archetypální přístup se odrazil i v jazyce (snad souvisel i se vznikem lidské řeči), během vývoje se však z jazyka vytrácí, a tak vedle terminologického ujasnění je základní otázkou, kterou před zahájením

³⁸ Definice mýtu z filozofického a antropologického hlediska je mnohem komplikovanější, odborná literatura nabízí množství pohledů a odpovědí, srov. např. přehled v publikaci I. Budila *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. (2003) nebo v Cassirerově *Filosofii symbolických forem. 2, Mytické myšlení*. (1996b).

didaktizace této problematiky musíme zodpovědět, *zda a jakým způsobem v sobě jazyk sám může nést mýtus* v tomto pojetí.³⁹ A dále, *zda jej v sobě může nést dodnes*.

Odpověď nacházíme ve slově, jeho místě a funkci v rituálu. Řeč je živoucí identitou, stejně tak i jednotlivá slova⁴⁰, slovo má v archaickém pojetí tvůrčí sílu (viz také dále 4.1.2. *Mýty o vzniku lidské řeči a vývoji jazyka*), zhmotňuje označované, pojmenovaná skutečnost (věc, jev, osoba atd.) je ve slově přítomna. Zjednodušeně řečeno fungovala (fungují) na tomto principu zaklínadla či zaříkávadla. Ovládnutím slova člověk v zaklínadlech vlastně využíval magické síly ke svému prospěchu (Simek 2006). Pojmenováním skutečnosti lze jev, skrytou nebo dosud neznámou skutečnost „zhmotnit“, vymanit ji ze změti nepoznaného, anonymního, a tím ji zvládnout, ovládnout svůj strach, připravit se na konfrontaci (léčení, lov). Boj s konkrétním protivníkem je podle našich předků vždy snazší než s čímsi cizím, neznámým. Procesem pojmenování a vírou v moc slova tak při rituálech (podobně jako bohové) dávali významy jevům a věcem a vymaňovali je z neznáma. V podstatě užíváním řeči naplňovali snahu o napodobování archetypálního chování, právě v mýtech má totiž slovo často tvořivou moc. Člověk (podobně jako bůh či bohové) vytváří novou realitu tím, že pojmenovává svět kolem sebe, tedy vymaňuje jednotlivé skutečnosti z chaosu nepojmenovaného.

Moc slova nebyla však jen pozitivní – víra v přítomnost pojmenovávaného ve slově znamenala, že vyslovením jeho názvu lze pojmenované, vyslovené skutečně přivolat nebo nechtěně zaříkat a odvolat. Rezidua tohoto chování na základě mýtu, které je ve své podstatě archetypální, nese náš jazyk a náš způsob jeho užívání částečně dodnes.

³⁹ Otázku si lze položit pouze v rámci přípravy na výuku, nebo ji využít i pro diskusi např. v seminářích z českého jazyka ve vyšších ročnících, pak je nutno aktivizovat získané kompetence z filozofie (součást základů společenských věd) a literární výchovy, utřídit je a upevnit jako základ pro diskusi.

⁴⁰ O chápání řeči v rituálu u našich předků svědčí postavení řeči a orality u dnešních přírodních národů, např. u australských Austrálců (Smith 1995).

Nejvýznamnější z těchto pozůstatků jsou *tabuová slova* neboli *jazyková tabu*⁴¹, která vznikla na základě magicky mytologického vnímání světa souvisejícího s animistickým pojetím přírody (Janyšková 2002) a s výše popsanou vírou v magickou moc pojmenování. Taková slova (pojmenování nějaké osoby – hrdiny, šamana nebo osoby zemřelé, označení loveného zvířete, nemoci, přírodních jevů a živlů, místa se zvláštním významem apod.) se z úcty nebo z pověrečného strachu v řeči vypouštěla (*elipsa*) nebo byla nahrazena (*eufemismus, noa, tabuová antifráze*). Nebo mohly být takové výrazy nahrazeny metaforickými, metonymickými či synekdochickými pojmenováními, ta bývají označována jako *tabuová náповěď*. Dalším způsobem, jak se lze vyhnout tabuovému slovu, jsou nejrůznější hláskové obměny⁴² a tabuová generalizace, při níž se místo konkrétního pojmenování použije obecného označení.

Dodnes existují tabuová slova, která fungují spíše v našem podvědomí⁴³ a která mluvčí raději nevyslovují, kterým se v běžné komunikaci vyhýbají. Jedná se o slova spojená s vyloženě negativní realitou: *smrt, umírání, vážné nemoci* (především *nádorová onemocnění*). Při nutnosti sdělovat informace spadající do tohoto okruhu se v běžné komunikaci realizované mluvenou formou nejčastěji setkáváme s nedokončením větné výpovědi či eliptickým vynecháním daného výrazu, což je často doprovázeno neverbálními prostředky, s nahrazením slova ukazovacím zájmenem nebo používáním perifrází (eufemistických⁴⁴ nebo dysfemistických). V případě eufemismu, jež představuje zjemnělý pojmenovací prostředek (Čechová 2000), se nemusí vždy jednat o jazykovou tabuizaci, eufemismu se v řeči užívá i ze

⁴¹ Slovo *tabu* znamená zákaz užití určitého výrazu zejména z náboženských důvodů, přeneseně je jím označováno i slovo podléhající tomuto zakazu. Termín byl převzat z polynézského *tapu*, což znamená „nedotknutelný, posvátný“, a užívá se nejen v jazykovědě, ale i v psychologii, sociologii a etnografii (Janyšková 2002).

⁴² Jak uvádí Janyšková (2002, s. 477) např. „*epenteze, proteze, haplologie, elize, apokopa, synkopa, aféze, hlásková substituce či metateze hlásek*“.

⁴³ Ta fungují vedle jazykových tabu, která v dnešním slova smyslu pramení spíše ze společenských ohledů nebo která patří mezi tzv. *tabou de sentiment* (Kronasser 1968), tedy do okruhu řečové zdrženlivosti ohledně přímého pojmenování emocí (viz dále ve výkladu).

⁴⁴ Právě stará jazyková tabu, tedy víra v nedotknutelnost některých slov, souvisí se vznikem eufemismu jako takového. Bečka (1948, s. 47) pak rozlišuje mezi „*starými lidovými pověrečnými eufemismy*“, „*eufemismy pro společenská tabu*“ a „*eufemismy z opatrnosti*“.

zdvořilostních důvodů, k eliminaci trapných či společensky nevhodných námětů konverzace. Dysfemismus je pak výraz nebo opis zhrubělý a také může být použit z různých důvodů (např. zvyšování expresivity textu). Nás na tomto místě zajímá ale právě ono původní vyhýbání se „zakázanému“, které v jazyce přetrvává, a to ať pomocí zjemnělých či zhrubělých prostředků.

Eufemismy (příp. dysfemismy), které se v důsledku „obcházení“ přímého vyřčení tabuových slov vytvořily, jsou mnohdy frazeologizovány, nejčastěji se týkají *umírání, smrti, nemoci*, ale třeba i *těhotenství* nebo *menstruace*.

Vedle toho existují ve slovní zásobě češtiny (i dalších evropských jazyků) slova, která vznikla na základě ustálení výrazů, používaných při „obcházení“ jazykových tabu (např. *medvěd, d'as, diblík* apod.). Ta samozřejmě již dávno jako náhrada tabuizovaných výrazů nefungují, etablovala se v nových významech nebo se stala přímým pojmenováním dříve posvátné či obávané skutečnosti (Janyšková 2002).

Archetypální přístup k jazyku se v tomto ohledu ozývá i ve frazémeh: *abych to nezakřikl(a), ať se propadnu, ať mě blesk/šlak trefí, jestli lžu* apod. V případě frazému *musím (to) zaklepat*, vyslovíme-li skutečnost, u níž chceme, aby trvala i nadále (např. *daří se mi dobře* nebo *děti jsou zdraví* apod.), se jedná o propojení rituálu a jeho verbálního doprovodu: provedení jakéhosi rituálu klepání (na něco, co neshoří – nebo naopak shoří, na zuby atd.) za odříkání výše uvedené „formulky“.

Rezidua archetypů a mýtů v jazyce tedy stále fungují. Abychom však tento odkaz předků byli schopni vnímat, je třeba přistupovat k tomu, jak naši řeč užíváme, velmi citlivě a pozorně. Zařazení námětů z této oblasti do komunikační výchovy podporuje tříbení jazykového citu, rozšiřování slovní zásoby a hlubší porozumění mezilidské komunikaci. Tvůrčí proces dešifrování skrytých významů, hledání archetypů a mýtů, které nás spojují s našimi předky a s naším podvědomím, vnímají žáci jako atraktivní oživení a projevují o tato témata velký zájem (viz konkrétní aktivity v podkapitole 4.5.1. *Návrhy úkolů k tématu MÝTUS V JAZYCE*).

4.1.2. Mýty o vzniku lidské řeči a vývoji jazyka

Z tematické oblasti mýtů o vzniku a vývoji jazyka se lze inspirovat ve dvou základních liniích. Jednak můžeme vyjít z mýtů jako příběhů o vzniku lidské řeči, její funkci v lidském životě či o vlastnostech, schopnostech a dovednostech, které s ní byly spojovány nebo které díky ní její uživatelé nabývali. *Mýtus* je zde chápán opět ve smyslu příběhu, který přináší odpověď na základní otázky lidské existence (Budil 2003 – viz 4.1.1. *Mýtus v jazyce*).

Jednak lze představit zafixované *předsudky* neboli *mýty*⁴⁵, které se bez hlubšího revidování tradují o jednotlivých vývojových fázích a jimiž jsou představy žáků o jazyce a jeho vývoji ovlivněny a zkresleny. Takovými předsudky mohou být zjednodušená tvrzení např. o kvalitě jazyka v určitém období nebo mýty spojované s národním jazykem např. z ideologických důvodů.

První pohled reprezentují texty mýtů, v nichž hraje o jazyk (lidská řeč) větší či menší roli, vykreslují představy našich předků nebo dávných kultur o vzniku (příp. vývoji) lidské řeči nebo o jejím postavení v dané kultuře, všechny však spojuje pojetí slova a řeči jako něčeho naprosto zásadního a výjimečného, co je spojené s člověkem, s lidstvem či se šířením kultury. Důležitost nebo moc řeči může být, jak jednotlivé texty dokládají, chápána v pozitivním i v negativním smyslu (příklady textů viz textová příloha č. 5 *Mýty o jazyce*).

Mýty (proměňující se v pozdějších obdobích ve světový názor filozofický) se odrážejí také v literárních textech jiných žánrů, vnímáme je pak jako proměny přístupu k jazyku, tedy sílící nebo naopak oslabující pozici archetypálního užívání jazyka. Analyzujeme-li texty z tohoto hlediska, představujeme žákům jazyk jako odraz proměn životního pocitu. Příkladem může být zachycení různého vnímání pojmenování ve středověku, renesanci a baroku: ve středověku bylo jméno předobrazem a odrazem vlastností svého nositele. Zcela ve shodě s řadou zvláštností středověkého světového názoru,

⁴⁵ *Mýtus* označuje v přeneseném smyslu *smyšlenku* nebo *nepravdu* – většinou tradovanou širším společenstvím po delší časové období, často zároveň přijímanou za pravdu, lze jej v tomto pojetí definovat také jako obecně přijímaný mylný nebo nepravdivý názor (definice podle Hrabáková 2002).

keré se odrážejí v jeho uměleckém zobrazení – „vícevýznamovost uměleckého díla, prolínání reálného a alegorického, alegorické významy reálných entit (barev, květin, zvířat, kamenů), prostupnost detailu a celku, prostupnost lidského a přírodního“ (Viktora 2009-2010a, s. 11), jméno a pojmenované bylo podle těchto principů a představ v podobném vztahu jako obraz a znázorňované: tedy stejně jako je znázorňované přítomno v obraze, je pojmenované přítomno ve jméně, vlastně se obě roviny prostupují. Středověké chápání vlastního jména má velice blízko k původní funkci křestního jména, jímž rodiče přáli svým dětem dobrý osud či pozitivní vlastnosti důležité pro život⁴⁶.

Renesance oproti tomu svým obratem k člověku, jeho vlastnímu rozumu i tělu, důrazem „na samostatnou lidskou osobnost a její individualitu“ (Viktora 2009-2010b, s. 105) a větším příklonem k materiální stránce světa, vidí jméno jako entitu od pojmenovávaného oddělenou.

Baroko chápe jméno jako vyvrcholení existence pojmenovávaného, protože se tak stává skutečností myšlenou, poznávanou a pochopenou (Königsmarková 2011). To, že slovo nebo jméno k pojmenované věci, osobě či jevu nic nepřipojuje, je jen zdánlivé (Černý, V. 1996).

Druhou linií, s níž v rámci tohoto tématu pracujeme, jsou mýty (tedy předsudky, nepravdy, polopravdy), které se navršily na jednotlivé vývojové fáze jazyka, provázejí užívání jazyka, jeho hodnocení i status ve společnosti. Nejvýraznější z nich lze se žáky prodiskutovat, pokusit se najít zdroje těchto mýtů za využití znalostí z jiných předmětů (především literární výchovy, dějepisu, filozofie a cizích jazyků) a odstranit nepravdy o vývoji jazyka.

Vhodnými náměty k diskusím jsou např. vyobrazení zápasu latiny a staroslověnštiny v období vzniku českého státu, hodnocení husitství v souvislosti s funkcí národního jazyka, samozřejmě barokní doba, dále hodnocení národního obrození a jeho vlivu na vývoj spisovné češtiny a názory hovořící o úpadku současné češtiny.

⁴⁶ Důkazem jsou pozitivní původní významy křestních jmen.

Nejvýraznějším z uvedených příkladů mýtů o vývoji jazyka je zřejmě pohled na češtinu v období barokním. Již v době národního obrození byla totiž čeština předchozího období (barokního) hodnocena jako jazyk degradovaný a s divokým, nekontrolovaným vlivem němčiny. Dobrovský o ní hovoří s despektem jako o zapleveleném a barbarském jazyce (Černý, V. 1996). Tak vznikl mýtus barokní češtiny jako jazyka bez jakýchkoli pravidel. Podílela se na tom především osvícenská reakce na religiózní ráz baroka: hodnocení společenského životního pocitu a stylu se odrazilo i v pohledu na jazyk jako nástroj pro jejich vyjádření. I z tohoto pohledu lze představit skutečnost, že obrozenci čerpali podklady pro jazykovou normu z humanistické a bratrské tradice 16. století.

V rámci navrhovaných aktivit k tomuto tématu rozvíjíme linii mýtů o jazyce jako příběhů a dále odraz proměny světového názoru v jazyce (viz 4.5.2. *Návrhy úkolů k tématu MÝTY O VZNIKU LIDSKÉ ŘEČI A VÝVOJI JAZYKA*). Úkoly na námět mýtů coby předsudků jsou rozvinuty v rámci podkapitoly navazující na pojednání o stereotypním hodnocení češtiny jako malého jazyka (viz 4.5.3. *Návrhy úkolů k tématu Čeština jako malý jazyk*).

4.1.2.2. Čeština jako „malý“ jazyk

Nejčastějším mýtem, který se pojí konkrétně s českým jazykem a traduje se tak říkáje z generace na generaci, je tvrzení propojující vnímání národa a jeho jazyka. Jedná se o frázi, že čeština (ve shodě s hodnocením českého národa) je jazyk malý, a proto „velmi křehký“, nebo bezvýznamný a neužitečný. Pocit malosti je násoben i faktem, podporovaným mediálním obrazem českého jazyka, že čeština není ve světovém měřítku k užitku, protože česky psanými texty, písněmi apod. se člověk neprosloví. Takové nahlížení na jazyk dozajista souvisí se sebehodnocením Čechů: sami sebe vnímáme jako malý národ.

Ačkoli tento pocit přetrvává dodnes a ovlivňuje i mladou generaci lze jej hodnotit jako pozůstatek tzv. *komplexu Bílé hory*⁴⁷. Počátek problematičného přístup Čechů k mateřskému jazyku je dokonce mnohem starší a odráží se v literárních památkách již od středověku. Společně s žáky se můžeme pokusit hledat zdroje a kořeny tohoto mýtu, případně i proměny jeho podoby v průběhu staletí. Z tohoto hlediska jsou k analýze vhodné tedy nejen texty barokních obran či zhodnocení defenzivní fáze národního obrození, ale třeba i úryvky z Dalimilovy kroniky nebo Husovy úvahy o českém jazyce. Pohledy z různých časových období pak propojíme s posilováním národního cítění v multikulturním kontextu⁴⁸, a to ve spojitosti s jazykovou diversitou, integrací i desintegrací (Krčmová 2010) a péčí o mateřský jazyk.

Východiskem pro diskusi a tvůrčí práci žáků v rámci této tematické oblasti je zjištění názorového rozvrstvení ve třídě, co se týče vztahu žáků k mateřskému jazyku např. zadáním a zpracováním ankety (viz ilustrační výsledky ankety zadané při výuce českého jazyka ve dvou třídách v grafické příloze č. 5: *Já a moje mateřština*), řízenou diskusi nebo zadáním krátkého písemného úkolu.

Téma poskytuje také prostor pro včlenění problematiky jazykové integrace, postavení češtiny jako národního jazyka v rámci „jazykového“ společenství Evropské unie a vztahů češtiny a jejích „sousedních“ jazyků, a to především načrtnutí vývoje vztahů s němčinou a slovenštinou v souvislosti s historickými reáliemi a sdílením společného státu (Habsburská monarchie, ČSR, ČSSR, ČSFR).

Apolitická, nezatížená jazyková problematika se tak může stát východiskem, jak uchopit jinak ožehavé otázky z minulosti, týkající se soužití sousedních národů. Úkoly a aktivity k navrhovaným námětům jsou představeny v podkapitole 4.5.3. *Návrhy úkolů k tématu Čeština jako malý jazyk*.

⁴⁷ *Komplex Bílé hory* či *pobělohorský komplex* je pojmenován podle poráženečného pocitu, který se usídlil v představitelích české elity po bitvě na Bílé hoře. Posílen byl následnou dekapitací české společnosti a v „podvědomí“ českého národa přetrvál po staletí a v základní linii národního uvědomění přetrvává dodnes (podle Vlnas 2001).

⁴⁸ Např. otázka mateřského jazyka v multikulturních třídách (srov. Brzić 2007).

4. 2. Spisovnost versus nespisovnost

Vývojový pohled na jazyk může přispět k pochopení, co vlastně spisovný jazyk je, jak byl původně chápán a jak složitě se konstituoval.

Přiblížení dějin spisovného jazyka se tak může stát pro žáky podnětem k revizi přístupu ke spisovné formě českého jazyka. V diskusích se žáky totiž poměrně často zaznívá názor, že užívání spisovného jazyka je vnímáno jako cosi nepřirozeného (viz grafická příloha č. 6: *Názory žáků na spisovný jazyk*, kde jsou graficky znázorněny výsledky ankety ve dvou seminárních skupinách).

Tématem tak otevíráme další dimenzi problematiky záměrného, promyšleného užívání jazyka a schopnost „přepínání“ jazykového kódu v rámci mateřského jazyka podle situace, cíle a funkce daného projevu.

Zároveň přispíváme k pochopení funkce spisovného jazyka ozřejměním jeho původu jako *jazyka spisů* (viz také podkapitola 2.1. *Vývoj jazyka jako jazykovědná disciplína*, pozn. č. 2), tedy jazyka sloužícího původně psanému sdělování informací a zachování kulturního odkazu, který byl výsadou vzdělané elity společnosti. Žáci ve světle toho také lépe chápou, proč se termínem *hovorová čeština* odlišuje mluvená forma spisovného jazyka od psané⁴⁹.

V souvislosti s útvary národního jazyka se opět setkáváme s výjimečnou situací češtiny ve srovnání s geograficky blízkými jazyky, a to ohledně rozsahu *obecné češtiny*, o čemž svědčí již samo obtížné vymezení pojmu *obecná čeština*⁵⁰ (viz grafická příloha č. 3: *Nákres útvarů národního jazyka*). Ve srovnání např. s němčinou je situace jiná: v Německu existuje řada dialektů a spisovný jazyk, který slouží jako nadregionální dorozumívací kód⁵¹.

⁴⁹ V naší pedagogické praxi jsme se často setkávali s nepochopením této terminologie: výrazem *hovorový* označovali žáci běžně jev *nespisovný* (např. z *obecné češtiny*).

⁵⁰ Sousední obecná čeština se používá jako jazykovědný termín i neterminologicky: může být tedy používáno ve smyslu lidový nebo obecný jazyk, tedy *interdialekt*, nebo ve významu (který vznikl vývojem obecné češtiny) mluvený jazyk neoficiální komunikace, „který se z pozice jedné z *nestandardních forem češtiny* dostává do postavení jejího *substandardu*“ (Krčmová 2002, s. 81).

⁵¹ U němčiny navíc přistupuje problematika spojená s jejím užíváním na území více států, podobně jako u dalších evropských jazyků, které označujeme jako světové.

Příčinou je fakt, že konstituování *obecné češtiny* má hluboké kořeny, sahající vlastně až do 17. století: v češtině doby střední, konkrétně v češtině období barokního pokračují změny, zejména změny hláskové, které však při vytváření norem pro spisovný český jazyk na počátku 19. století nebyly respektovány (Šlosar; Večerka; Dvořák; Malčík 2009). Dochází k vytvoření rozdílů mezi normovaným (spisovným) jazykem a jazykem užívaným, a to nerespektováním téměř dvousetletého vývoje českého jazyka. Geograficky se zmíněné změny rozšířily zejména na území Čech, proto zároveň představují kritéria pro rozlišení českých a moravských dialektů. Důsledkem je i zjednodušené hodnocení, které žáci přebírají např. z médií, že na Moravě mluví obyvatelé „spisovněji“. Uvedené problémy lze tedy díky diachronnímu přístupu revidovat a ozřejmit.

Žáci pozorují, jak vývojem dochází k určitému „pohybu“ v jazyce: zatímco se některé tvary či výrazy stávají knižními, jiné (dříve třeba nespisovné) jsou hodnoceny jako neutrální a spisovné. Mohou tak z vlastní zkušenosti popsat jednu z nejvýraznějších tendencí současné češtiny, tendenci k demokratizaci (Janovec 2007). V souvislosti s tímto tématem si také všímáme vývojové tendence rozvolňování hranic pro situace, v nichž je přípustné používání výhradně spisovné češtiny, a stále intenzivnější pronikání češtiny obecné do projevů oficiálních⁵². Zčásti se jedná o jev záměrný (např. obecná čeština v reklamě nebo v soukromých rozhlasových stanicích), zčásti se tak děje za účelem přiblížení se konzumentovi / recipientovi, stále častěji se však setkáváme s tím, že mluvčí spisovnou formu jazyka vůbec neovládá (při projevech, přednáškách, velmi často v dialogích seriálů chce mluvčí / autor používat spisovnou češtinu, ale nedokáže to a často ji mísí především s tvary obecně českými nebo naopak hyperkorektními, které považuje za správné).

Při analýzách a v diskusích se s žáky nezamýšlíme nad tím, co je chybné a co správné, ale co je vhodné a co nevhodné, v jakých situacích, v jakých funkcích, což je prospěšné nejen pro tvorbu vlastních projevů (ať

⁵² Společně můžeme pozorovat a pokusit se zachytit posun v normě komunikační (srov. Nebeská 2002b).

mluvených, či psaných), ale také pro pochopení způsobu hodnocení těchto projevů (např. slohových prací). Takto odůvodněná zpětná vazba je pro žáky přínosem, uvědomují si, proč jsou výrazové prostředky hodnoceny v daném kontextu pozitivně, či negativně na základě porozumění jejich funkci a pozici v historickém kontextu, což je zejména v době diskusí o funkčním rozpětí spisovné a nespisovné formy českého jazyka (Svobodová 2011-2012) velmi podstatné.

Stejně jako se proměňuje pozice spisovné češtiny ve společnosti, mění se i její užívání při výuce. Zabýváme se tedy i komunikací ve školním prostředí a jejími proměnami z hlediska používání spisovných forem češtiny a češtiny obecné (příp. slangu nebo nářečí). Vedle otázky, v jakých situacích je nutné používat spisovnou češtinu, stavíme obraz komunikace ve škole před dvaceti a více lety, zajímavé je případné srovnání s dobou před druhou světovou válkou.

S ohledem na zjištěné výsledky v rámci zmíněné „vstupní“ ankety hledáme také možné příčiny názorového rozvrstvení a negativního⁵³ přístupu ke spisovnému jazyku a zařazujeme aktivity a úkoly, kterými zjišťujeme mluvní vzory žáků a generační vývoj těchto vzorů. Do popředí tak vedle důrazu na vlastní aktivitu žáků v této tematice vystupuje také funkce diagnostická (konkrétní náměty viz podkapitola 4.5.4. *Návrhy úkolů k tématu SPISOVNOST VERSUS NESPISOVNOST*).

4.3. Fráze, klišé

S vývojovými tendencemi v současném jazyce souvisí snaha o úspornost vyjadřování: komunikaci urychlují ustálené obraty, u nichž však často hrozí nebezpečí, že se častým opakováním oslabí jejich obsah a sdělení se stane bezobsažným. Takové ustálené (často již bezobsažné) obraty nacházíme v mluvě mládeže. Tematizací tohoto problému přimějeme žáky, aby o způsobu své komunikace začali uvažovat, a snad můžeme přispět ke

⁵³ Předpokládáme-li, že výsledky vstupní ankety budou podobné ilustrativním příkladům z ankety provedené v našich skupinách (viz grafická příloha č. 6: *Názory žáků na spisovný jazyk*).

zkvalitnění jejich vyjadřování. Sledováním současných forem komunikace a porovnáváním s předchozími pomáháme žákům poznat a uvědomit si nedostatky, dalším krokem je motivovat žáky k proměně nebo nápravě zjištěných negativních jevů.

Frází rozumíme ustálený konverzační obrat, který je často vnímán jako otřelý a sémanticky vyprázdněný, zároveň ji lze vysvětlit i jako druh stereotypu užívaného v normalizovaných komunikačních situacích (Čermák 2002a). Rovněž termín klišé je charakterizován jako málo říkající, významově vágní, otřelý a automatizovaný obrat (Čermák 2002b). Hodnocení, co je a co není klišé, je však velmi subjektivní a nelze předpokládat stejné vnímání u všech uživatelů jazyka.

V souvislosti s fungováním fráze v jazyce rozvíjí Karel Čapek (1969, s. 209) aspekt otřelosti a vyprázdněnosti fráze a hodnotí ji velice negativně: *„Fráze se definuje jako ustálené rčení; [...] Aby se ustálené rčení stalo frází, musí v něm být něco falešného, něco nepravdivého a přepjatého.“* Čapek také vytýká frázi lživost (která je však mimo jasně stanovené kategorie), nadsazování a duchovní náhražkovitost: *„Frázi nelze vyvracet jako omyl nebo nepravdu. Je mimo pravdu a mimo lež. Žádný logický podvod, žádná nesmyslnost nekorumpuje lidské myšlení tak jako fráze.“* (Čapek 1969, s.123) Podle Čapka je podstatou vzniku fráze nebo klišé neustálé omílání kdysi sdělného jádra, ze kterého se častým mechanickým opakováním vytrácejí podstatné informace, až nakonec zůstane jen bezobsažná slupka. Zároveň vnímá kvalitu komunikace a naplnění jejího cíle *sdělovat* jako odraz kvality národa nebo uživatelů daného jazyka: *„Tam, kde skřípá a vrže řeč, skřípá a haraší něco v hlubokém bytí lidu; každá nechutnost a jalovost řeči, každá fráze a ošumělost je symptomem něčeho zkaženého v kolektivním životě. Myšlenky jsou naše, ale řeč patří národu. Každá korupce jazyka porušuje národní vědomí. Zdokonaluje-li se národ, musí se zdokonalovat i jazyk; neboť je živý a vyvíjí se s námi všemi, stále nesen výškou duševního napětí národního.“* (Čapek 1984, s. 311-312).

Souhlasíme-li s Čapkovým pohledem, můžeme tematikou frází, klišé a prázdnoty jazykového výrazu otevřít diskusi k celospolečenským problémům týkajícím se komunikace, stavu současné společnosti, konzumní či euro-americké kultury. Společně s žáky se můžeme zabývat negativními stránkami současných způsobů komunikace (např. bezobsažnost výrazů a vět používaných v médiích⁵⁴ nebo na chatech a při komunikaci na různých sociálních sítích). Propojit lze i otázku nebezpečí, která jsou s komunikací na internetu spojena (od zavádějících informací po vysloveně trestnou činnost), se způsobem vyjadřování ve virtuální komunikaci: existuje paralela mezi obsahovým zkreslováním reality a jeho jazykovým ztvárněním?

Zároveň lze celé téma objektivizovat pohledem na různá období, v nichž hrály fráze také důležitou roli, a poukázat na fakt, že jistá míra „frázovitosti“ není pouze fenoménem současnosti. Otázkou zůstává, do jaké míry intenzita frází a klišé v komunikaci odráží přístup doby ke skutečnosti nebo hodnoty dané společnosti.

Úkoly inspirované zejména Čapkovým pojetím fráze, vycházející z nastíněných souvislostí a plnící také funkci osvětovou jsou shromážděny v podkapitole 4.5.5. *Návrhy úkolů k tématu FRÁZE A KLIŠÉ.*

4.4. „Mužský“ a „ženský“ jazyk

Společenské proměny se do jazyka promítají i z hlediska toho, jaké postavení mají v dané kultuře či společnosti ženy a muži. Evropská kultura vzešla (jako pravděpodobně všechny) z matriarchálního uspořádání, kde dominantní úlohu hrála *žena – matka jako udržovatelka rodu*. S proměnou okolností a tím i hodnot vznikla patriarchální společnost, v níž má vůdčí roli *muž – lovec, bojovník*. Podobně jako archeologové dokáží dokumentovat tuto změnu (např. u germánských kmenů v době bojů s Římany, kdy se mezi artefakty oproti předchozím obdobím stále méně nachází sošky božstev plodnosti a jsou vytlačovány doklady o vzrůstající důležitosti válečnictví), lze i v jazyce nacházet stopy těchto proměn: např. náboženské představy, které

⁵⁴ K nově vznikajícím frázím a klišé např. v televizních debatách viz Bozděchová 2011, s. 167-168.

jsou jazykem nesený, se proměnily z matriarchálních v patriarchální. „*Matriarchální vzorce však z patriarchálních dějin nikdy zcela nevymizely*“ (Göttner-Abendrote, 2006, s. 311). Byly ale patriarchálními překryty. Příklad takového převrstvení nacházíme ve způsobu vyjadřování, vnímání a interpretace jazykového ztvárnění náboženských představ. V současné evropské kultuře, ovlivněné monoteistickým křesťanstvím, se pro označení božství předkládá, pokud daný jazyk rozlišuje rod, jako univerzální gramatický rod mužský (Knotková-Čapková 2008), v češtině je tedy slovo *bůh* bezpříznakové, zatímco ženský rod (*bohyně*) je vnímán „*jako příznakový, výlučně ženský*“ (Knotková-Čapková 2008, s. 6). Je tomu tak právě proto, že se pojmenování božské bytosti v rámci monoteistického náboženského systému vyvíjelo ve společnosti, která již byla patriarchální nebo se patriarchizovala.

Propojení matriarchátu a patriarchátu je velice komplikované a poskytuje zajímavý prostor pro úvahy, jakým způsobem a do jaké míry se v současné společnosti, která je charakteristická přelomovým přístupem v rovnoprávném postavení mužů a žen, promítá mužský a ženský princip do jazyka.

Zrovnoprávnění žen ve společnosti a také úvahy o jazykové korektnosti z hlediska *gender* úzce souvisí s feministickým hnutím. Původně se feminismus vyvinul „*z liberálního myšlenkového hnutí a prosazoval rovná občanská práva pro muže a ženy*“ (Knotková-Čapková 2008, s. 12). Dále se zaměřuje na diskriminační projevy vůči ženám ve společnosti a v novém tisíciletí se štěpí na řadu specializovaných větví (ekofeminismus, anarchofeminismus, liberální feminismus apod.) a zasahuje komplexně do všech sfér života společnosti. Je tedy pochopitelné, že se feministické teorie dotýkají i fungování a odrazu prolínání matriarchálních a patriarchálních aspektů v jazyce. Ústřední otázkou je, proč v proměňující se společnosti přejímat v jazyce patriarchální vzorce a principy, které feminismus vnímá jako diskriminační.

Dokladem toho, jak feminismus ovlivňuje jazykové projevy, jsou oficiální (zejména pracovní) dokumenty, formuláře nebo inzeráty (nabídky pracovních

pozic), kde již podstatná jména rodu mužského označující osoby nejsou brána jako univerzální (zahrnující muže i ženy). Úsilí o tzv. *politickou korektnost a genderovou vyváženost* není však naplňováno pouze v textech administrativních, ale zasahuje i texty umělecké, pokud jsou využívány oficiálně: tak byla (po bouřlivé parlamentní diskusi) pozměněna slova rakouské národní hymny. Konkrétně čtvrtý verš první sloky *Heimat großer Töchter und Söhne (vlasti velkých dcer a synů)* místo původního *Heimat bist du großer Söhne (jsi vlasti velkých synů)*. Nahrazen byl také výraz *(in) Brüderchoren (bratrské sbory* či *sborny bratrů)* slovem *(in) Jubelchoren (jásající sbory)*.

Diskutována jsou jednotlivá slova i slovní obraty obsahující sexismy, tedy zakořeněné jazykové stereotypy, které diskriminujícím způsobem hodnotí, popisují nebo i primárně urážejí člověka pouze kvůli jeho pohlaví jako např. rozdělení na *silné a slabé pohlaví* nebo rozdělení činností na *ženské a mužské práce* (srov. např. Valdřová 2006). Sexismy vlastně připisují ženám i mužům odlišné a předem dané role a tím omezují jejich životní volbu (*ženy jako strážkyně domácího krbu, muži jako lovci; ženy nemají buňky na techniku, postrádají orientační smysl* apod.).

České prostředí je, co se týče genderové vyváženosti jazyka, konzervativnější (Čechová 1997) než např. prostředí německé nebo francouzské, nemluvě o anglickém (americkém), v němž se feministické tlaky projevují nejsilněji. V němčině i francouzštině se např. již nepoužívá v oficiálních projevech diference *paní a slečna (Frau – Fräulein; Madame – Mademoiselle)*, neboť se jednalo o rozlišení, které v mužském rodě nemá ekvivalent (slovo *pán – Herr – Monsieur* nerozlišuje, zda je dotyčný muž svobodný, nebo ženatý).

V německy mluvících zemích se doposud diskutuje o zavedení ekvivalentního výrazu k německému zájmenu *man* (ve větně členské platnosti všeobecného osobního podmětu), které odkazuje k podstatnému jménu *der Mann (muž)*. Navrženo bylo zavedení zájmena *frau*, u uživatelů se však dosud neujalo⁵⁵. Na podobný problém naráží nová slova, jejichž vznik byl motivován

⁵⁵ Dle vlastního pozorování.

genderově, i v češtině: např. možnost zavedení podstatného jména *hostka* jako ženské varianty maskulina *host*. Ačkoli není objektivní důvod, proč by se slovo nemohlo stát součástí jazykového systému, rozhodnou o jeho přijetí uživatelé jazyka, stejně jako rozhodují o směřování vývoje spisovného jazyka celkově (Čmejková; Hoffmannová 2011).

Feministické jazykové teorie vycházejí z toho, že výchovou v rámci určitých společenských konvencí a norem si děvčata a chlapci / muži a ženy zvnitřňují nejen odlišné vzorce chování, ale také různé způsoby komunikace. Odlišnosti v používání jazyka u mužů a žen využívá forenzní lingvistika⁵⁶, která dokáže podle zjištěných objektivních faktorů určit, zda autorem zkoumaného textu byl muž či žena.

Vliv feminismu na jazyk, zvláště úsilí o zavádění neologismů, je kontroverzně přijímáno i v lingvistických kruzích. Začlenění vývoje mužského a ženského způsobu vyjadřování nebo prosazování matriarchálních a patriarchálních jazykových vzorců a jejich prolínání přináší provokativní témata, která se mohou stát základem velmi kvalitních diskusí, v nichž ale i v současnosti odhalíme množství předsudků a genderových stereotypů, zakotvených ve způsobu našeho vyjadřování.

V přehledu aktivit k této tematice zdůrazňujeme citlivý přístup pedagoga při jejich zařazování. Je to z toho důvodu, že se nacházíme v období přechodovém, v němž se rovnoprávnost v jazyce prosazuje pomalu (viz výklad výše) a může být i zesměšňována⁵⁷. Naším cílem je však na tento přerod poukázat a vést žáky k demokratickému smýšlení a adekvátnímu způsobu vyjadřování.

S tematikou gender spojujeme také úkoly, které jsou inspirovány forenzní lingvistikou a dokazují individuální vývoj řeči a způsobu komunikace jedince s okolím (a jeho případné využití). Aktivity k popisovaným tematickým

⁵⁶ Forenzní lingvistika je využívána v kriminalistice a vychází z vývojových specifik, která ovlivňují vyjadřování každého jedince (působení výchovy, sociálního prostředí apod.). Analýzou písemného nebo mluveného projevu lze určit řadu údajů o pisateli (pohlaví, přibližný věk, sociální skupina, vzdělání) i o mluvčím (zde se vytváří na základě jazykových prostředků psycho-sociální profil, řadu informací lze vyvodit z paraverbálních jevů).

⁵⁷ Což je dáno jednak značnou konzervativností společnosti, ale také někdy přehnaným úsilím feministického hnutí, které je ještě zveličeno médii nebo politickou diskusí.

oblastem jsou shrnuty v podkapitole 4.5.6. *Návrhy úkolů k tématu MUŽSKÝ A ŽENSKÝ JAZYK.*

4.5. Soubor tematických úkolů

Předkládaný soubor obsahuje tematicky řazené úkoly a aktivity, jejichž obsah přímo vychází z výkladu v předchozích kapitolách. Při jejich sestavování byl kladen důraz zejména na jejich tvořivý charakter, podněcující žáky k vlastní aktivitě a vnášející do komunikační výchovy prožitky. Výběr i popis aktivit vychází z naší pedagogické praxe.

Nabízené aktivity lze ve výuce samozřejmě podle potřeby variovat, např. časté zařazování německých textů nebo srovnání s německým jazykem je možné nahradit využitím materiálů ke komparaci a motivaci z jiného jazyka⁵⁸.

V rámci popisu každé aktivity jsou shrnuty hlavní přínosy, kterých lze vedle získání nových poznatků zařazením navrhovaných úkolů dosáhnout. Důraz je kladen na výchovné cíle (výchova k toleranci v multikulturní společnosti, k úctě ke kulturnímu dědictví), zvyšování motivace a posilování komunikačních kompetencí.

Do charakteristiky aktivit jsme zařadili také přehled doporučených forem práce, konkrétních výstupů a zejména možných úskalí s návrhem řešení nebo jejich minimalizace.

4.5.1. Návrhy úkolů k tématu *MÝTUS V JAZYCE*

A. ARCHETYPÁLNÍ PŘÍSTUP K JAZYKU - MINIVÝZKUM

Proveďte ve třídě minivýzkum na téma naše tabuová slova. Zaměřte se na zjištění následujících faktů:

- a. Existují skutečnosti, u nichž se vyhýbáte vy nebo vaši rodinní příslušníci, přátelé či známí jejich přímému pojmenování? Které to jsou?
- b. Jakým způsobem přímá označení těchto skutečností nahrazujete?

⁵⁸ Ačkoli jsme již uvedli důvody pro vhodnost právě německého jazyka (viz podkapitola 3.2.1. *Vývoj jazyka a výuka cizích jazyků*), lze podklady, z nichž bude aktivita vycházet, i zásadně obměnit.

c. Z jakého důvodu se tak děje?

Forma práce: Skupinová práce, následné souhrnné vyhodnocení v rámci celé třídy.

Výstup: Grafické zpracování výsledků ankety v podobě tabuových slov / témat a způsobů jejich nahrazování, s nimiž mají žáci ve třídě přímou zkušenost.

Úskalí: Pedagog musí dobře znát prostředí třídy a odhadnout míru otevřenosti žáků, jejich ochotu hovořit o ožehavých tématech. Náročná je i příprava, práci musí předcházet diskuse, vymezení pojmů (viz předchozí výklad v podkapitole 4.1.1. *Mýtus v jazyce*).

Hlavní přínosy: Posílení uvědomělého užívání jazyka a pozitivního klimatu ve třídě (zejména podpora otevřenosti komunikace).

B. HLEDÁNÍ IDIOMATIZOVANÝCH PERIFRÁZÍ

Žáci si nejprve zvolí slovo (téma), ke kterému se úkoly budou vztahovat. Navrhne taková témata, která jsou v komunikaci obvykle tabuizována (např. *smrt – umírání – nemoc – rakovina – porod*). K vybranému tématu vypracují následující úkoly:

a. Shromážděte co nejvíce frazémů, které podle vás mohly sloužit jako opis pro tabuové slovo. Nejprve zjistěte, které sami znáte (příp. používáte), pak zkonfrontujte své výsledky s ostatními a na závěr doplňte svůj seznam o frazémy ze slovníku.

Se shromážděným materiálem dále pracujte:

b. Vyberte si tři frazémy a zamyslete se nad tím, jakým způsobem mohly vzniknout, jaká je jejich motivace a jak souvisí s vybraným slovem.

c. Pokuste se nalezené frazémy setřídít podle míry expresivity a podle toho, zda se jedná o opisy spíše zjemnělé nebo zhrubělé.

- d. Pokuste se určit, zda jsou ve shromážděném materiálu takové frazémy, které nevznikly na základě archetypálního tabu, ale tabu společenského⁵⁹.

Forma práce: Samostatná práce (část lze zadat jako domácí přípravu) a v návaznosti na ni práce skupinová s následnou prezentací práce jednotlivých skupin.

Výstup: Vypracování tematického seznamu frazémů a diagram jejich expresivity. Vznikají úvahové texty o původu vybraných frazémů.

Úskalí: Materiální zabezpečení (zajištění dostatku frazeologických slovníků): pedagog musí počítat s tím, že narazí na znalost skromného počtu frazémů (slovník je nutný), často kombinovanou se špatnou interpretací významu, to může časově náročný úkol ještě ztížit.

Hlavní přínosy: Úkol nabízí další příležitost k zařazení práce s frazémami do vyučování. Podporuje také rozšiřování slovní zásoby a třibení jazykového citu.

C. ZAKLÍNADLA A ZAŘÍKÁVADLA

Žákům předložíme texty zaklínadel a zaříkávadla a přečteme jim starohornoněmecký originál *Merseburských zaklínadel* (viz textová příloha č. 3: *Zaklínadla a zaříkávadla*). Ve skupinách pak žáci vypracují následující úvodní úkoly, na základě nichž proniknou hlouběji do specifického jazyka a fungování zaklínadel (zvukomalebnot, opakování, příp. refrén, součást rituálů a obřadů, vyvolání transu, víra v moc slova):

- a. Popište asociace, které ve vás evokuje zvuková stránka *Merseburských zaklínadel*.
- b. Dokážete charakterizovat a ukázkami doložit, co je pro jazyk zaklínadel typické?
- c. Pokuste se popsat situaci, při níž byly jednotlivé texty používány.

⁵⁹ Uchylujeme se k zjednodušující terminologii pro přehlednost a rozlišitelnost motivace vzniku jednotlivých idiomatizovaných perifrází. *Archetypálními tabu* máme na mysli ta, která fungují na základě archetypálního strachu v našem podvědomí, v Bečkově terminologii (1948) jsou pak označovány jako *stará lidová pověrečná*. *Společenskými tabu* pak míníme všechna, která vznikla ze společenských ohledů či z opatrnosti.

Forma práce: Skupinová práce s následnou prezentací jednotlivých skupin v diskusi.

Výstup: Řízená diskuse a plakát s popisy možných situací, při nichž se užívalo textů zaklínadel.

Úskalí: Učitel musí být připraven na přečtení originálu textu (příp. si zajistit originální audionahrávku), protože tím se navodí vhodná atmosféra. Zvuk starohornoněmeckého textu žákům evokuje pohanské – germánské doby, s nimiž jsou rituální používání zaklínadel a víra v magickou moc slova spojeny. Důležitá je také aktivizace znalostí z literární výchovy, příp. z dějepisu (a to i při dalších úkolech spojených s prací s texty zaklínadel).

Hlavní přínosy: Zážitek ze setkání s netradičním textem, tvůrčí pokus o pochopení fungování jazyka z období, které je nám již velmi vzdáleno, aktivizace a motivace na základě prožitku k hlubšímu zájmu o předmět.

Po vyřešení výše uvedených vstupních úkolů a připomenutí zaklínadla a zaříkadla jako žánru lidové slovesnosti (příp. charakteristice jednotlivých textů) následují úkoly, rozvíjející žákovu fantazii a zároveň chápání víry v magickou moc, která přetrvávala u našich předků po staletí:

- d. Popište, jakým způsobem se v jazyce zaklínadel odráží doba, v níž byly napsány, příp. náboženské vlivy.
- e. Znáte nějaké zaklínadlo, zaříkávadlo? Je dnes tato tematika ještě aktuální? Kde byste texty zaklínadel hledali?
- f. Vyberte si jeden z textů a pokuste se k němu vytvořit rytmizovaný refrén. Jakou by měl refrén při zaříkávání úlohu?
- g. Vymyslete ve skupině vlastní zaklínadlo na vybrané téma. Pak s ním zahrajte krátkou dramatickou etudu z minulosti (příp. i ze současnosti).

Forma práce: Úkoly *d* a *e* samostatná práce s využitím internetové rešerše; úkoly *f* a *g* práce ve dvojicích a ve skupině s následným grafickým zachycením vzniklých textů (*f*, *g*) na připravený plakát a prezentací skupinových dramatizací (*g*).

Výstup: Diskuse k řešením z úkolů *d* a *e*, plakát s refrény k zaklínadlům a s texty vlastních zaklínadel, drobné dramatické etudy.

Úskalí: Při tvorbě netradičních textů i při plánování a prezentaci etud musí žáci překonat různou míru ostychu. Učitel musí správně odhadnout, jak je třída naladěna, v jakém pořadí vyzvat skupiny k prezentaci (rozmyslet, zda budou prezentovat všechny).

Hlavní přínosy: Jestliže je aktivita dobře připravena a vedena, rozvíjí nejen kreativitu, fantazii a estetické cítění, ale také cit pro zvukovou stránku slova či textu. Dramatizace pak přináší hlubší prožitek probíraného učiva a uvolnění.

D. RITUÁLY V KOMUNIKACI A VÝKLAD JEJICH VZNIKU

Pracujeme s rezidui rituálů, která se dochovala až do současné doby v nonverbální komunikaci. Žáci se ve dvojicích zamýšlí nad třemi příklady nonverbální komunikace: *podání ruky při pozdravu / setkání / seznamování; potlesk jako vyjádření souhlasu, uznání či pochvaly; přituknutí při připitku.*

- a. Popište situace, v nichž tyto způsoby nonverbální komunikace používáte.
- b. Uvedte příklady jejich verbálního doprovodu.
- c. Zamyslete se nad tím, jak tato gesta, která jsou v naší kultuře tradována, vznikla.
- d. Vyberte si jedno z gest a sehraje krátkou etudu o jeho vzniku.

Jednotlivé dvojice představí výsledky své práce a zahrají scénky. Výstupy konfrontujeme s doloženými fakty: *podání ruky při pozdravu* se vyvinulo původně z důkazu, který podával příchozí o tom, že přichází neozbrojen (proto se podává pravá ruka); *potlesk jako projev uznání* má také rituální charakter, u přírodních národů je rytmické tleskání integrální součástí obřadů, v evropské kultuře je stabilní součástí veřejných i soukromých ceremonií od dob antiky; *přituknutí* doprovázející *připitek* bylo původně důkazem toho, že nalitý nápoj neobsahuje jed: při prudším dotyku pohárů se totiž tekutiny většinou smíchaly, to dokládalo, že se všichni aktéři mohou beze strachu napít.

Forma práce: Práce ve dvojicích se společným vyhodnocením, grafickým zachycením výsledků a prezentací dramatických etud.

Výstup: Tři listy s grafickým znázorněním gest, přehledem jejich verbálního doprovodu a historie vzniku. Prezentace vybraných drobných etud.

Úskalí: Při interpretaci gest a výkladu jejich vzniku narážíme na problematiku interkulturní komunikace, gesta nejsou univerzální pro každou kulturu a zvláště *podání ruky* má i v rámci kultur evropských různé variace a významy. To je potřeba odlišit a vysvětlit obzvláště tehdy, pokud je složení třídy také interkulturní (např. žáci vietnamské národnosti apod.).

Hlavní přínosy: Téma a navržené aktivity umožňují demonstraci úzkého propojení verbální a neverbální komunikace. Otevírá se také prostor pro úvahy z oblasti interkulturní komunikace a v neposlední řadě pro poznání kořenů vlastní kultury.

E. DÁVNÁ ŠIFRA

Následující úkoly vycházejí z tzv. nápisu *SATOR*. V textové příloze č. 4: *Dávná šifra* jsou k této aktivitě připraveny tři pracovní listy. Nejprve je žákům rozdán *pracovní list A*, který obsahuje fotografii šifry, její přepis, návod na způsob čtení základního nápisu a upřesnění k první sérii úkolů:

- a. Pokuste se templářský nápis přečíst a definujte, v čem spočívá jeho zvláštnost! Postupujte podle pokynů na pracovním listu.
- b. Dokážete si představit, k čemu se takový nápis mohl používat? Rozvíjejte různé teorie.

Forma práce: Každý žák má k dispozici jeden pracovní list a pracuje samostatně na úkolu *a* a jeho upřesnění na pracovním listu. Na možných řešeních úkolu *b* spolupracují žáci ve dvojicích. Ke kontrole práce slouží následné rozdání *pracovního listu B* (viz textová příloha č. 4 *Dávná šifra – pracovní list A; pracovní list B*)

Výstup: „Rozluštění“ základního nápisu, diskuse nad návrhy žáků, k čemu byl nápis využíván.

Úskalí: Méně tradiční námět klade vyšší nároky na přípravu vyučujícího i na znalosti žáků.

Hlavní přínosy: Tematika šifry z dávných dob vnáší do výuky prvek dobrodružnosti, působí motivačně, svou atraktivní formou aktivizuje znalosti žáků a zároveň rozvíjí jejich fantazii.

Po vyřešení úvodních dvou úkolů a diskusi je rozdán druhý pracovní list (viz textová příloha č. 4: *Dávná šifra – pracovní list B*) s řešením otázek *a* a *b* a podklady k dalším aktivitám:

c. Na základě právě rozluštěného textu vysvětlete, co je *palindrom*, a pokuste se podobný text vytvořit.

d. Přečtěte si překlad jednotlivých slov nápisu a pokuste se o vlastní interpretaci významu tří z nich: *sator*, *rotas* a *opera*. (Kdo nebo co to je? Co všechno by tato slova mohla znamenat? Využijte vlastních znalostí cizích jazyků, pomoci vám mohou také významy internacionalismů.

e. Dokážete zdůvodnit pozici písmen pro slova z motlitby. Všimněte si všech zvláštností v umístění písmen.

f. Proč po složení *pater noster* (dvakrát) zbývají ještě písmena *a* a *o* (rovněž dvakrát)?

Jako kontrola výsledků skupinové práce poslouží žákům třetí pracovní list (viz textová příloha č. 4: *Dávná šifra – pracovní list C*), po níž následuje zadání závěrečného úkolu coby shrnutí:

g. Na základě právě získaných zkušeností popište starověký / raně středověký přístup k jazyku. Znáte nějaké středověké (literární) dílo, které v sobě ukrývá šifrované informace?

Žáci naleznou v *pracovním listu C* nejen možná řešení a souvislosti, ale i nápovědu k poslednímu zadanému úkolu: text z české *Alexandreidy* (Vážný 1963, verše 97-108) s *anagramem Pauzoniáš (Pan Závíš)*, který odkazuje na paralelu zrady Závíše z Falkenštejna vůči Přemyslu Otakaru II. (Chadraba 2000).

Forma práce: Každý žák má k dispozici jeden *pracovní list B* a samostatně kontroluje řešení, navrhuje definici termínu *palindrom* a vytváří vlastní text. Po

společném zhodnocení samostatné práce řeší žáci úkoly *d* až *f* ve skupinách (příp. i v rámci domácí přípravy). Pak následuje kontrola práce ve skupinách pomocí *pracovního listu C* a závěrečná společná diskuse k poslednímu úkolu i k celé aktivitě.

Výstup: Vytvoření různých vlastních palindromů, rozluštění dalších zašifrovaných významů, krátké úvahy o proměně přístupu k jazyku.

Úskalí: Úkoly jsou poměrně časově i obsahově náročné. Úkol *c* by měl být řešen ve škole a bez použití internetu, protože pomocí vyhledavačů lze najít celou řadu palindromů. Ostatní úkoly je naopak vhodné řešit s využitím moderních médií a technologií (např. i grafických programů). Svým charakterem je úkol vhodný spíše pro skupiny v rámci volitelných seminářů. Doporučujeme začlenit aktivitu pouze tehdy, pokud máme dostatečný prostor pro její zpracování a pokud můžeme žákům umožnit soustředěné objevování jednotlivých řešení.

Hlavní přínosy: Dále rozvíjíme motivující prvek nevšednosti, tajemství a dobrodružnosti tématu, pozitivně působíme na tvořivé schopnosti žáků, ti se pokouší nahlížet zadaný problém z nejrůznějších úhlů pohledu a dle našich zkušeností a pozorování velice usilují o dosažení výsledků. Prostřednictvím zážitku z práce na rozluštění šifry žáci chápou odlišnosti v přístupu k jazyku a v jeho užívání v časově vzdálenějších obdobích, což může pomoci při četbě textů starší literatury – přestávají jazyk vnímat jako překážku, ze zkušenosti jej chápou jako integrální součást sdělovaného obsahu.

4.5.2. Návrhy úkolů k tématu *MÝTY O VZNIKU LIDSKÉ ŘEČI A VÝVOJI JAZYKA*

A. MÝTY O JAZYCE

Úkoly k tematickému okruhu *mýtů o vzniku lidské řeči* vycházejí z analýzy a interpretace textů mytických příběhů. Základem je návrh souboru textů v textové příloze č. 5: *Mýty o jazyce*. Práce s nimi byla prověřena v praxi a osvědčilo se jejich využití přímo v hodinách českého jazyka i jako základu

pro přípravu projektů ve spolupráci s dalšími předměty (biologie, základy společenských věd – religionistika, filozofie, dějepis atd.).

Z velkého množství materiálu byly do výboru zařazeny biblické texty, dále dva mýty mimoevropských starověkých civilizací (mezopotamské, egyptské), z evropských jsme zvolili příběhy z mýtů germánských, keltských a řeckých. Zvolené texty jsou doplněny příběhy tradovanými současnými africkými přírodními národy.

Texty reprezentují různé představy rozličných kultur o vzniku a vývoji řeči. Společné je jim vnímání slova, jazyka – lidské řeči jako zásadní skutečnosti ve spojitosti s člověkem, s lidstvím, s předáváním zkušeností, šířením a udržováním vlastní kultury a identity, ale také jako zdroje síly a moci v pozitivním i negativním slova smyslu.

S texty je možné pracovat dvojím způsobem: využít čtení celého souboru při celkové komparaci, nebo vybírat jednotlivé texty a interpretovat je samostatně se zaměřením na jeden aspekt problematiky dle charakteru obsahu textu.

a Srovnávací otázky k textům:

- 1) Barevně zvýrazněte místa, která pojednávají o vzniku lidské řeči, jejích hodnotách, nebo taková, která nějakým způsobem souvisejí s jejím používáním.
- 2) Heslovitě popište, co jednotlivé úryvky prozrazují o vnímání lidské řeči v dané kultuře (funkce jazyka, moc jazyka, lidské vlastnosti spojené s jazykem apod.).
- 3) Vytvořte podskupiny textů, které mají podobný přístup k jazyku.
- 4) Pojmenujte hodnoty, které jsou na lidské řeči v textech nejvíce ceněny.
- 5) Jmenujte negativa, která jednotlivé kultury používání lidské řeči přisuzují. Vyberte texty, v nichž jsou popisovány právě záporné stránky.
- 6) Vytvořte textovou koláž z úryvků z různých textů, v níž vyniknou shodné pasáže. Výtvarně ji upravte.

Forma práce: Samostatná práce propojená s diskusí na základě zážitků z četby. Přečtení textů lze zadat jako domácí přípravu, ale doporučujeme číst mýty alespoň zčásti přímo ve výuce – individuálně, ale s možností sdílet poznání při četbě i zážitek z ní a také ihned za pomoci ostatních a vyučujícího porozumět méně srozumitelným místům. Závěrečný šestý úkol je vhodný pro práci ve dvojicích nebo malých skupinách.

Výstup: Diskuse nad porovnáním textů, jehož výsledky je vhodné znázornit graficky (např. pomocí tabulky, do které se přehledně zapíše body k přístupu k jazyku a hodnotám s řečí spojeným. Přeskupení textů podle kritéria tematického (nikoli podle původu) s barevně vyznačenými shodnými pasážemi přímo v textech. Textové koláže.

Úskalí: Při porovnávání všech textů je největším úskalím časová náročnost četby souboru. Stejně tak komparace textů může být pro žáky obtížná. V takovém rozsahu ji zařazujeme pouze tehdy, když žáci již mají předchozí zkušenost s porovnáváním dvou, tří textů. Důraz je třeba klást na systematické plnění úkolů i dobře vedený grafický záznam porovnávání. Doporučujeme proto zařazovat tuto aktivitu např. v rámci volitelných seminářů ve vyšších ročnících.

Hlavní přínosy: Rozvoj čtenářství a uplatněním srovnávacího přístupu k textům i rozvoj logického myšlení (zejména analýzy a syntézy): žáci jako čtenáři odhalují shody a odlišnosti v přístupu k lidské řeči v různých obdobích a u různých etnik, získávají zkušenost s odlišnými kulturami prostřednictvím textů, a mají možnost najít i aktuální odkaz současné době, vlastní kultuře i sobě samým. Zapojením tvůrčího momentu do analýzy textů podněcujeme také fantazii a zapojujeme estetické cítění (textová koláž).

b. Otázky a úkoly k jednotlivým textům:

I. Biblické příběhy

Zmatení jazyků

1) Co vysvětluje tento biblický příběh?

- 2) Dokážete k němu vyhledat (v internetových zdrojích, encyklopediích, učebnicích apod.) nebo ze svých znalostí přiřadit paralelní vědeckou teorii⁶⁰?
- 3) Jak je v textu vykládáno slovo *Bábel*? Proč je na tento význam kladen takový důraz?
- 4) Stručně svými slovy popište, proč Bůh nechal lidi mluvit různými jazyky.
- 5) Jaké vlastnosti jsou v příběhu lidské řeči přisuzovány? Jakou má moc?
- 6) Dokážete z příběhu vyvodit aktuální poselství pro současnost?
- 7) Vytvořte anekdotu s tematikou babylonského zmatení jazyků. Text může být kombinován s kresbou nebo může být zpracován komiksově.

Evangelium svatého Jana

- 1) Pečlivě si přečtete obě varianty překladu (b1, b2) biblického textu z Evangelia svatého Jana a vyjádřete, jak na vás text působí.
- 2) Zaměřte se na výraz *slovo*: kterých významů v textu nabývá? Pouze vypište, pojmenujte!
- 3) Pokuste se tyto významy interpretovat a vyjádřit vlastními slovy.
- 4) Popište archetypální přístup k řeči, který je v textu vyjádřen.
- 5) Které další funkce řeči text popisuje?
- 6) K výrazu *slovo* pod textem napište akrostich na téma tvořivá moc slova (k jednotlivým písmenům dotvořte slova nebo celé věty).

II. Mimoevropské starověké civilizace

Mezopotamie – z *Eposu o Gilgamešovi*

- 1) Připomeňte si na základě vlastní čtenářské zkušenosti dějovou osu příběhu o Gilgamešovi. Kdo to byl? Čeho chtěl dosáhnout? Sestavte také historické a geografické souvislosti.

⁶⁰ Tedy vědeckou teorii, která vysvětluje stejný problém – vznik a vývoj různých jazyků.

- 2) Jmenujte významy slova *jméno* v textu!
- 3) Jak souvisí úryvek a *jméno* s cílem hrdiny eposu a vlastně s poselstvím celého příběhu?
- 4) Jakou roli tedy hrála v dosahování hrdinova cíle lidská řeč?
- 5) Vyberte jeden z významů slova *jméno* v textu a na jeho základě napište Gilgamešovi vzkaz (např.: Podařilo se mu proslavit své *jméno*? Jak je to podle vás se šířením *jména* bohů? A co *jméno* Gilgamešovy kultury? Jaké je dnes? apod.)

Egypt – Egyptský mýtus o stvoření světa

- 1) Jakým způsobem je v mýtu vyjádřena moc slova?
- 2) Jak je podle mýtu propojena lidská řeč s (božskou) schopností tvořit?
- 3) Uveďte nějaký další příklad ze starého Egypta, kdy jméno, pojmenování vytváří novou (božskou) entitu.
- 4) Najdete souvislost mezi popsaným mýtem a biblickým pojetím slova / řeči?
- 5) Inspirujte se hieroglyfickým písmem (ukázkami pod textem) a navrhnete, jak mohl vypadat hieroglyf pro *ka*. Popište a zdůvodněte svůj grafický návrh.

III. Evropské mýty

Stvoření lidstva v germánské mytologii

- 1) Převyprávějte vlastními slovy, jak a za jakých okolností vznikla podle představ germánské mytologie lidská řeč.
- 2) Graficky znázorněte posloupnost „darů“, které prvním lidem dali božští bratři.
- 3) Co byly runy? Dohleďte informace z různých zdrojů.
- 4) Od čeho je odvozen název runy *ask* / *aesk*? Vyhleďte v textu.
- 5) Co odráží pojetí řeči, které je doloženo výše uvedeným názvem runy i jmény prvních lidí?

- 6) Z run pod textem si vyberte jednu a vymyslete pro ni pojmenování a „jeho příběh“ tak, aby také naplňoval tyto principy.

Stvoření lidstva v řecké mytologii

- 1) Připomeňte si mýtus, na základě něhož je napsán text, ze kterého úryvek pochází, a také postavu hrdiny Prométhea a její roli ve světové literatuře.
- 2) Vysvětlete sousloví *Pandořina skříňka*.
- 3) Najděte v textu místo, kde je vysvětlováno Pandořino jméno. Objasněte jeho význam a vyhledejte jména v kalendáři, která také souvisí s řeckým *doron* – *dar*. Připojte i k nim vysvětlení jejich původního významu.
- 4) Na základě popisu a pojmenování vyjádřete, co mělo jméno podle starých Řeků odrážet.
- 5) Popište úlohu Pandory, kterou jí bohové v příběhu přisoudili. Jakou roli při ní sehrála řeč?
- 6) Porovnejte svůj závěr z úkolu pět s tím, co víte o řecké mytologii a řeckých antropomorfních bozích. Jak se tento světový názor odráží v pohledu na lidskou řeč?
- 7) Napište krátký dialog ze setkání Epiméthea a Pandory. Dbejte na to, aby se v rozhovoru naplnila úloha, kterou měla sehrát Pandora i její řeč k Epimétheovi. Jinak můžete dialog libovolně aktualizovat.
- 8) Vyberte jeden z rozhovorů, začleňte jej do příběhu a sehraje situaci s předáním a otevřením skříňky.

Keltský bůh jazyka

- 1) Vyhledejte v textu obraz / obrazy síly lidské řeči a pokuste se je interpretovat.
- 2) Jaké vlastnosti jsou v textu lidské řeči přisuzovány?

- 3) Podle úryvku symbolizují *šipy rychlost myšlenky, ostrovtip, pohotové odpovědi a duchaplnost*. Najdete podobné příklady mezi českými frazémy či citáty?
- 4) K čemu byste vy v současné době přirovnali sílu a moc slov? Inspirujte se textem Karla Havlíčka Borovského pod úryvkem a napište o tom epigram.

Příběh o Arianrhodě a jejím synovi

- 1) Vysvětlíte pojem přechodový nebo iniciační rituál.
- 2) Dokážete definovat, o jakých třech přechodových rituálech se v textu hovoří? Jakých období života nebo životních momentů se týkají?
- 3) Proč je právě „jméno“ uvedeno mezi třemi rituály, které jsou pro dosažení dospělosti (muže) nejdůležitější?
- 4) Na základě textu a vysvětlivek k vybraným jménům pod textem popište, co hrálo u Keltů při pojmenování osob důležitou roli.
- 5) Oživte lesy a louky na základě keltských animistických představ: vytvořte své skřítky a víly a dejte jim jména podle toho, jak vznikly, čemu vládnou nebo jaké mají vlastnosti. Kromě jména a popisu můžete navrhnout i výtvarnou realizaci postavy.

IV. Příběhy současných přírodních národů

Slovo

- 1) Jak je v příběhu charakterizováno *Slovo*?
- 2) Navrhněte více možností, co / koho si lze pod pojmem *Slovo* na základě příběhu představit.
- 3) Co vám příběh kmene Wapangwowů připomíná? Pokuste se nalézt vysvětlení pro tuto analogii.
- 4) Co podle těchto příběhů spojuje řeč a „božství“?
- 5) Vymyslete a popište rituál, kterým by Wapangwowé mohli uctívat *Slovo* z příběhu: jaké bude mít části, jak bude provázán s mýtem,

jakým způsobem bude demonstrována tvořivá moc slova a její souvislost s božstvím?

Lež, která se stala pravdou

- 1) Kterému literárnímu žánru se příběh blíží? Doložte konkrétními znaky.
- 2) Který z negativních aspektů komunikace příběh tematizuje?
- 3) I v tomto příběhu je používáním řeči cosi vytvářeno. Pokuste se pojmenovat co, jakým způsobem a s jakými následky.
- 4) Vypište z textu ponaučení (je v textu již zformulováno). Na jeho základě napište vlastní text.

Člověk, leopard, opice a pes a přísloví o vypravování

- 1) V jakých rovinách úryvek z příběhu o *Člověku, leopardovi, opici a psu* dokládá moc slova?
- 2) Jaké hodnoty ve vztahu k mluvenému slovu oba texty tradují?
- 3) Porovnejte tradiční a moderní přístup k mluvenému projevu. Které kompetence se z moderní lidské komunikace vytrácejí či které v ní podle vás již chybí.
- 4) Zamyslete se, co vám nejčastěji vypravují / vypravovali vaši rodiče nebo prarodiče (pohádky, příběhy z dětství, z vojny, veselé příhody, vymyšlené příběhy atd.).
- 5) Vyprávějte příběh, který vám nejvíce utkvěl v paměti a který budete chtít jednou vyprávět svým dětem.

c. Vytvořte vlastní verzi příběhu / mýtu o vzniku lidské řeči.

Jako protipól vyhledejte vědecké teorie o vzniku lidské řeči. Využijte svých znalostí z biologie a představte také fyziologické předpoklady vzniku a vývoje lidské řeči. Vzniklé materiály sestavte do prezentace.

d. Hra na tradování příběhu mluvenou formou.

Žáci se rozdělí do šesti pětičlenných skupin. Každý ze skupiny sedí na jiném místě ve třídě. První z každé skupiny dostane jednu větu příběhu a převyprávěním větu předá dalšímu členovi skupiny. Tak si větu postupně předávají, až ji sdělí poslednímu ze skupiny. Poslední členové skupiny sestaví celý příběh (příklad vět příběhu a pravidla hry viz textová příloha č. 6: *Tradování příběhu*)

Forma práce: Při analýze textů kombinujeme samostatnou práci s následnou diskusí. Některé úkoly k analýze mohou žáci řešit také ve dvojicích, je vhodné nechat volbu na žácích obzvláště pak při ztvárňování kreativních úkolů, které každou analýzu zakončují (navazují na ni). Úkol c vypracují žáci individuálně nebo ve dvojicích. Hry (úkolu d) se účastní celá třída zároveň, účastníci při aktivitě však tvoří skupiny. Každá tvůrčí činnost by vždy měla být vždy vyhodnocena, prezentována v celém kolektivu.

Výstup: Soubory vlastních textů na zadaná témata: babylonské anekdoty, akrostichy, vzkazy pro Gilgameše, příběhy k runám, rozhovory Epiméthea a Pandory, epigramy, jména a popisy smyšlených bytostí, texty k ponaučení o lži. Grafická znázornění k některým analýzám (dary u germánského mýtu), výtvarné zpracování (anekdoty, vymyšlené bytostí), závěrečná prezentace k teoriím a příběhům o vzniku a vývoji lidské řeči. Etudy, diskuse, společné vypravování, realizace hry.

Úskalí: Časová náročnost: aby navrhované aktivity skutečně dobře fungovaly, musí jim být vyhrazen přiměřeně dlouhý čas. Nedílnou součástí jednotlivých analýz jsou tvořivé úkoly, k jejichž vypracování žáci většinou potřebují delší dobu. Lze je samozřejmě zadat jako domácí přípravu, doporučujeme ale zařadit je do vyučování, aby měli žáci možnost tuto činnost sdílet, zakončit tak analýzu textu a nechat vyznít čtenářský zážitek. Některé texty jsou obtížné, vhodné spíše do seminářů vyšších ročníků, při nichž žáci naopak práci s takovým druhem textu ocení. Většina aktivit vyžaduje dobrou znalost atmosféry ve třídě a důvěru mezi učitelem a žákem, jistou otevřenost.

Hlavní přínosy: Seznámení s novými texty a novými tématy, propojení analytického přístupu k textům s vlastní kreativitou, zapojení logického myšlení

(analýza, syntéza, porovnávání) i představivosti. Rozvoj vypravěčství v návaznosti na tradici ústního předávání příběhů. Výchova k toleranci vlastním prožitkem textů rozličných kultur. Posílení mezipředmětových vztahů (zejména v rámci společenskovedních oborů, ale i směrem k přírodovědným - biologiem).

B. JMÉNO A POJMENOVÁNÍ V PROMĚNÁCH ČASU

Následující soubor úkolů je opět založen na práci s texty (viz textová příloha č. 7: *Jméno a pojmenování v proměnách času*)

Pro srovnání byla vybrána období středověku, renesance a baroka a texty z nich pocházející, které jasně dokládají spjatost přístupu k životu, ke světu s přístupem k jazyku. Texty zachycují odlišné dobové pohledy na jazyk, konkrétně na jméno a pojmenování.

Středověk zastupuje český překlad úryvku z *Kosmovy kroniky*, renesanční text pochází z Shakespearovy tragédie *Romeo a Julie* a z barokních textů je vybráno několik ukázek z kazatelských projevů z postily *Chválo-řeč Ondřeje Františka Jakuba de Waldt*.

Po stručné charakteristice období (viz výklad v *podkapitole 4.1.2. Mýty o vzniku lidské řeči a vývoji jazyka*) žáci nejprve analyzují a porovnávají texty, jejich práce však směřuje k vytvoření vlastního úvahového projevu.

a. Stručně charakterizujte světový názor v období středověku, renesance a baroka.

b. Vypracujte úkoly ke Kosmově kronice:

1) Doplňte jméno hradu / města do textu Kosmovy kroniky (na základě vylíčené příhody).

2) Znáte jiné město, k jehož jménu se váže nějaký výklad tzv. lidové etymologie. Popište!

3) Najděte v úryvku vysvětlovaná jména osob a identifikujte, kdo byly ony *dvě zlaté olivy*.

4) Podle Kosmova vysvětlení odvozuje *Petřín* své jméno od *skal*. Dokážete tento výklad zdůvodnit?

c. Vypracujte úkoly k Shakespearově textu:

- 1) Jakým způsobem je v monologu dokládána „bezcnost“ jména?
- 2) Co má tedy pro hrdinku skutečnou hodnotu?

d. Vypracujte úkoly k úryvkům z Waldtových kázání:

- 1) Čeho kazatel využívá při svém výkladu jména *Marie*? Všimněte si: *MARIE – MÁRA – MARE (MOŘE)*.
 - 2) Jaké vlastnosti / schopnosti Panny Marie jsou ze jména vyvozovány?
 - 3) Vysvětlete, jak je podle kazatele ve jméně předznamenáván Mariin osud.
 - 4) Dohledejte etymologický výklad jména *Marie* a srovnajte jej s kazatelovým projevem. Nalezli jste nějaké shodné momenty?
- e. Porovnejte pojetí jména a pojmenování v jednotlivých textech a uveďte tyto přístupy do souvislosti s proměnami světového názoru ve středověku, renesanci a baroku. Své závěry, doplněné o doklady z textu zachyťte graficky.
- f. Pokuste se v krátké úvaze popsat své vlastní vnímání vztahu jména a pojmenovaného. Vyjít můžete např. ze svého vlastního jména: odráží nějakým způsobem vaši osobnost? Doplnuje ji? Je vaší součástí, nebo byste se jej dokázali bez problémů vzdát a vyměnit je za jiné?

Forma práce: Analýza a porovnání textů ve dvojicích. Po úkolu e společná kontrola možných řešení v diskusi. Následuje samostatná tvorba textu na zadané téma (úkol f).

Výstup: Soubor textů o jménech, grafické zpracování porovnání přístupů k jazyku ve středověku, renesanci a baroku a zasazení do kontextu světového názoru těchto období, doplněno konkrétními příklady vybranými z textů.

Úskalí: Jistou nevýhodou je, že dva úryvky jsou texty překladové. Abychom umožnili co nejbezprostřednější přístup k jazyku lze nabídnout u Shakespeara

paralelně text originálu⁶¹ (my uvádíme u úryvku v důležité pasáži dvojí překlad). Náročná je metoda komparace tří textů v úkolu *d.*, žáci, jimž je tento úkol zadán, by měli mít již se srovnáváním textů zkušenost, přesto je nutné upozornit na důležitost systematické a precizní práce i grafického záznamu výsledků.

Hlavní přínosy: Aktivita obohacuje pohled na klasické texty o rozměr nové tematiky (přístup k jazyku). Žáci sami nacházejí konkrétní doklady a příklady ilustrující dosud pouze teoretické učivo z dějin literatury či historie (charakteristiky historických období).

4.5.3. Návrhy úkolů k tématu **ČEŠTINA JAKO „MALÝ“ JAZYK**

A JE ČEŠTINA MALÝ JAZYK?

Úkoly k tomuto tématu slouží jako doplnění diskuse o mateřském jazyce a zjišťování vztahu žáků k češtině. Směřují k hlubšímu poznání a pochopení tohoto přístupu.

- a. Na základě svých znalostí z literatury a historie se pokuste sestavit soubor textů (úryvků) z různých epoch, v nichž se objevuje pocit, že je český jazyk „malý“ nebo že je svými uživateli znevažován.
- b. Načrtněte a graficky zpracujte „dějiny“ vnímání českého / mateřského / národního jazyka v české společnosti.
- c. Sestavený průřez historií pak konfrontujte s postojem současné společnosti i s vlastními názory a názory spolužáků.

Forma práce: Skupinová práce na střednědobém projektu (jeden až dva měsíce) s následnou prezentací.

Výstup: Soubor tematicky propojených textů z různých historických období a graficky znázorněné názory na český jazyk z pohledu Čechů napříč dějinami.

Úskalí: Zpracování tématu předpokládá hlubší znalosti literatury a intenzivní zájem o ni. Je vhodné spíše pro seminární skupiny ve třetím / sedmém nebo čtvrtém / osmém ročníku gymnázia, tedy pro žáky, kteří si předmět dobrovolně

⁶¹ Lze předpokládat dostatečnou úroveň znalostí v angličtině, u latinského textu obecně takové znalosti předpokládat nelze.

vybrali a očekávají nadstandardní obsah. Variantou úkolu v klasické třídě je práce na základě souboru textů sestavených učitelem (návrh výběru viz textová příloha č. 8: *Čeština jako malý jazyk*).

Hlavní přínosy: Těsné propojení jazykové složky předmětu s literární výchovou a jasné využití znalostí z literatury a dějepisu, za pomoci nichž žáci řeší nový problém z jiné tematické oblasti. V neposlední řadě také posílení pozitivního vztahu k mateřštině.

B NOVÁ LINGUA FRANCA?

Na základě aktivizace mezipředmětových vztahů (souvislosti zejména s cizími jazyky, dějepisem a zeměpisem) přináší tato tematika zajímavý námět pro vlastní tvorbu žáků.

- a. Za pomoci internetu vysvětlíte termín *lingua franca*.
- b. Jmenujte příklady jazyků, které fungovaly jako *lingua franca*, a vytvořte přehled těch, kterými se mluvilo / psalo na našem území.
- c. Napište esej na téma: Je zapotřebí zachovat jazykovou různorodost, nebo by bylo výhodnější mluvit jedním společným jazykem?

Forma práce: Samostatná práce při vysvětlování termínu a hledání příkladů je zakončena společným grafickým znázorněním jazyků v roli *lingua franca* v průběhu historie. Pak žáci pokračují v samostatné práci při psaní eseje.

Výstup: Grafické zachycení jazyků s funkcí *lingua franca* v dějinách a eseje na téma jazykové různorodosti.

Úskalí: Učitel musí dbát na to, aby bylo téma prezentováno v kontextu multikulturní výchovy k toleranci. Důležité je také vést žáky k tomu, aby byla jejich argumentace vyvážená a racionální.

Hlavní přínosy: Poznáním směřují žáci sami k respektu, toleranci a obdivu vůči kulturní a jazykové různorodosti. Téma většinou žáky přivede k myšlence, že národní jazyk je součástí našeho kulturního dědictví.

C ŘEČ „MALÁ“ A „VELKÁ“, ŘEČ SPOLEČNÁ

V souvislosti s historií, s literaturou a literární historií hledají žáci kořeny česko-německých vztahů a jejich odraz v jazyce. Základem jsou vybraná slova přejatá do češtiny z němčiny (příp. jejím prostřednictvím) a do němčiny z češtiny (příp. obecně ze slovanského jazyka), pomocí nichž se hledají spojitosti mezi společenským vývojem těchto vztahů a jazykem. Aktivitu lze příp. doplnit vyhledáváním pramenných dokladů a interpretací vzniku pojmenování národů, kmenů, území, státních útvarů atp. v češtině a němčině.

a. Sestavte společně časovou osu, na níž znázorníte počátky česko-německých, příp. slovansko-germánských kontaktů (na našem území).

Poté, co je připravena společná časová osa s historickými mezníky a událostmi, rozdělí se žáci do skupin a vypracovávají otázky a úkoly k jazykovému materiálu v tabulkách (viz grafická příloha č. 8: *Řeč malá a velká, řeč společná*).

b. Ve skupině se dohodněte, co jednotlivá slova znamenají (německá přeložte, česká vysvětlete).

c. Zvolte a pojmenujte tematickou oblast, k níž slova náležejí.

d. Sestavte k danému tématu historicko-sociální kontext. Co vypovídají tato slova o česko-německých (germánsko-slovanských) kontaktech?

e. Doplněte časovou osu česko-německých vztahů o příklady slov.

Jako dobrovolné zakončení aktivity lze zadat ještě následující úkol:

f. Vyberte jedno z označení národů / kmenů nebo území a pokuste se objasnit vznik tohoto názvu v jazyce sousedů. Pokuste se vyhledat vysvětlení i v literárních památkách nebo historických písemnostech.

Forma práce: Skupinová práce, jejíž výsledky se propojí do společného výstupu.

Výstup: Grafické zachycení počátků česko-německých vztahů na časové ose z hlediska historie a jazyka s přehledem přejatých slov a komentářem.

Úskalí: Ze zkušeností vyplývá, že při zařazení česko-německých témat je potřeba počítat s určitou averzí. Učitel musí odhadnout, jak žáci zareagují, a podle toho připravit vhodný úvod k aktivitě. Na úvaze pedagoga je také, do

jaké míry nechá promlouvat objektivní skutečnosti, protože jazyk odráží i zkušenosti negativní. Doporučujeme proto zařadit takové příklady pouze ve skupině, která je na práci připravena a rozšíří to přehled jejích členů pozitivním směrem. Do nabízené přílohy vyloženě negativní slova nebo tematické oblasti nezařazujeme.

U navrhované aktivity musí vyučující rovněž vědět, jaké znalosti německého jazyka třída má a podle toho příp. zajistit překladové slovníky nebo využít spolupráci s vyučujícími němčiny.

Hlavní přínosy: Kvalitní provedení této aktivity přispívá k vědomému a žádoucímu odbourávání předsudků. Žáci sami objevují, že Češi a Němci se vzájemně velmi obohatili a jejich kontakty znamenaly většinou přínos pro obě strany. Dědictví vztahů dvou sousedních národů přináší od počátku i negativní momenty, které však díky jejich poznání můžeme pochopit a vyrovnat se s nimi.

D OBROZENCI VYSTUPUJÍ...

Tematická diskuse provedená formou hry s postavami (nejen) českého národního obrození prohlubuje komunikační kompetence i aktivizuje znalosti z různých oborů, které pak žáci v přípravě na hru a v diskusi uplatní. Základem je propojení historických souvislostí při argumentaci se současností. Vybraní žáci představují zástupce defenzivní a ofenzivní fáze národního obrození. Další reprezentují současnou dobu. Zbytek třídy / skupiny tvoří publikum, které má pak zhodnotit, jak si jednotliví zástupci vedli.

Příprava hry:

- e. Žáci se rozdělí do šesti skupin (ca po pěti členech), každá skupina dostane (příp. vylosuje) kartu s osobností (viz textová příloha č. 9: *Obrozenci vystupují – karty s osobnostmi*) z defenzivní, ofenzivní fáze národního obrození a ze současnosti (vždy 2 skupiny různou osobnost ze stejného období).
- f. V rámci domácí přípravy se žáci jednak seznámí se zadanou osobností, jednak s hlavními rysy období. Připraví si také fakta a

argumenty ohledně postavení českého jazyka, příp. obhajoby jeho kvalit či užívání v dané době.

- g. Skupiny si vyberou zástupce, který bude zadanou osobnost představovat.

Průběh hry

Před realizací hry žáci upraví prostorově třídu k diskusi (např. stoly do kruhu či půlkruhu nebo ponechají pouze židle, příp. připraví řečnický pult apod.), pro navození atmosféry je vhodné přinést i „dobové“ rekvizity, příp. se mohou žáci přestrojit do kostýmů.

- 1) Nejprve se jednotlivé osobnosti stručně představí.
- 2) Učitel v roli „moderátora“ uvede téma diskuse: *Proč hájit český jazyk, proč o něj pečovat?* a vyzve zástupce, aby nejprve přednesli své argumenty.
- 3) Poté, co přednesou své projevy žáci v rolích osobností, se rozvine diskuse k jednotlivým bodům, diskusi řídí učitel (uděluje slovo, usměrňuje téma), do diskuse se zapojuje i „publikum“ (žáci, kteří nepředstavují osobnosti).

Vyhodnocení hry

- 1) Argumenty z výstupů jednotlivých osobností se zapíše na seznam a žáci hlasují o nejlepší, nejpádnější, nejlépe podložený.
- 2) Žáci, kteří představovali historické či současné osobnosti, sdělují své pocity.
- 3) Žáci formou „pohyblivé osy“⁶² vyjádří, co považují za největší přínos hry.

Forma práce: Skupinová práce na přípravě hry, společná diskuse jako jádro hry, samostatná vystoupení mluvčích skupin v rolích a společné zhodnocení aktivity (graficky, prostorově).

⁶² Pohyblivá osa je jedním z alternativních způsobů, kterými mohou účastníci hodnotit aktivitu: učitel formuluje jednotlivá kritéria (momenty průběhu hry, aktivity) a hodnotící se pohybují mezi body + (pozitivní hodnocení) a – (negativní hodnocení) podle svého pocitu, skupina i organizátor (učitel) má okamžitý přehled, co se při hře líbilo, co méně a co se nezdařilo.

Výstup: Realizace hry, seznam argumentů a vyhodnocení jejich kvality a účinnosti.

Úskalí: Realizovaná hra je sice založena na domácí přípravě, ale vyžaduje i značnou míru improvizace. Úspěch a výsledek záleží velkou měrou na představitelích jednotlivých osobností. Vypadne-li někdo ze své role, musí učitel včas a nenápadně zareagovat. Důležité je také navození atmosféry (nejen pro překonání ostychu, ale i pro vyšší autenticitu hry), zároveň musí učitel diskusi vést tak, aby předešel (nebo zamezil) příliš emocionálním výlevům či odbíhání od tématu.

Hlavní přínosy: Nácvik argumentace formou hry, propojení různých předmětů: aktivizace znalostí z literatury, historie, základů společenských věd při hře s jiným cílem, příp. cílené využití estetického citění (příprava kostýmů, úprava prostoru). Diskuse a řečnická průprava atraktivní formou.

E OBRANY JAZYKA ČESKÉHO

Na základě četby úryvků textů obran českého jazyka (viz textová příloha č. 8: *Čeština jako malý jazyk – II Z obran jazyka českého*), jejich analýzy a porovnání, tvoří žáci vlastní texty s charakterem eseje.

- a. Přečtěte si texty a ke zvolenému úryvku vyhledejte informace o okolnostech jeho vzniku.
- b. Zformulujte vlastními slovy argumenty, kterými autoři v úryvcích obhajují či chválí český jazyk.
- c. Argumenty v heslech přepište na kartičky a vytvořte tematické skupiny. Vymyslete pro každou skupinu argumentů nadřazený pojem (např. argumenty estetické, emocionální, subjektivní apod.).
- d. Posuďte, do jaké míry jsou texty aktuální, a porovnejte situaci, v níž vznikaly, se situací, ve které se nachází čeština v současnosti. Domníváte se, že i dnes je český jazyk něčím / někým ohrožen?

Po prezentaci zjištěných informací a argumentů a diskusi ke konfrontaci postavení českého jazyka v období vzniku textů a v současnosti následuje zadání písemného úkolu pro vlastní tvorbu žáků:

- e. Za využití úvahového postupu napište vlastní obranu českého jazyka pro své současníky. Po vzoru přečtených textů obran uplatněte argumenty objektivní (jazykové, estetické, literární) i subjektivní (vztah k jazyku, vzpomínky z dětství apod.). Příklady vlastních prací žáků gymnázia viz textová příloha č. 8: *Čeština jako malý jazyk – IV Ukázka práce žáků*.

Forma práce: Po samostatném přečtení textů vyhledávají žáci ve skupinách informace k vybranému textu, vypisují argumenty a posuzují jejich aktuálnost. Na vlastních textech pracují samostatně.

Výstup: Přehled roztříděných argumentů z textů obran. Almanach z vytvořených textů současných obran jazyka českého.

Úskalí: Učitel musí vytvořit takovou atmosféru, aby zamezil přehnaným projevům národního cítění. Doporučujeme motivovat úryvkem z Balbínovy obrany⁶³ a v úvodu mu věnovat pozornost tak, aby žáci byli vedeni k argumentaci pozitivní.

Hlavní přínosy: Rozvoj pozitivního vztahu k mateřskému jazyku v kontextu jazykové různorodosti a respektování multikulturní společnosti.

F HRA NA PURISTY

Úkoly sdružené do dvou her přibližují podstatu purismu zábavnější formou, demytizují a aktualizují tuto tematiku. Obě hry jsou uvedeny vysvětlením termínu a shromážděním informací k historickému kontextu.

Úvod ke hře – historický kontext – otázky:

- Co víte o puristech? Vysvětlete pojem *purismus*!
- Zamyslete se nad původem a významem slova *purismus*.
- Pokuste se najít informace, ve kterých obdobích se purismus nejvíce projevoval. Dokážete vysvětlit proč?
- Znáte z dějepisu či literární výchovy některé osobnosti, které patřily mezi *puristy*?

⁶³ Jedná se o úryvek, v němž Balbín vysvětluje své motivy pro sepsání obrany, v textové příloze č. 8: *Čeština jako malý jazyk – II Z obran jazyka českého* je mezi ukázkami z Balbínova spisu uveden jako první (úryvek ze strany 8).

Průběh hry A

- 1) Žáci se rozdělí do šesti ca pětičlenných skupin, každá skupina dostane na kartičkách pět slov, vytvořených puristy (viz textová příloha č. 10: *Hra na puristy – kartičky se slovy*).
- 2) Žáci se ve skupinách dohodnou na významu jednotlivých slov a každé použijí ve větě.
- 3) Vytvořené věty si skupiny vymění. Žáci určují, jaký význam předchozí skupina slovům přiřadila, a podle svého názoru hodnotí, zda bylo řešení správné, či nikoliv.
- 4) Mluvčí jednotlivých skupin prezentují navrhovaná řešení a jejich hodnocení. Na závěr je promítnuto řešení (viz *Řešení* v textové příloze č. 10: *Hra na puristy – kartičky se slovy*).

Průběh hry B

- 1) Žáci ve stejných skupinách si nyní zahrají na puristy v současnosti: skupiny si vyberou tři výrazy cizího původu, nejlépe slova nová, např. z oblasti terminologie výpočetní techniky.
- 2) Skupiny vymýšlejí výstižné české ekvivalenty pro vybraná cizí slova.
- 3) Nově vytvořená slova opět použijí ve větách.
- 4) Skupiny čtou postupně své věty a členové zbývajících skupin si vždy po dohodě zapisují možný význam neologismu.
- 5) Na závěr skupiny prozradí správné řešení.

Závěr hry

Na základě zážitku ze hry žáci v diskusi zhodnotí, jak vnímají roli puristů či brusičů v minulosti. Co je podle subjektivního vnímání žáků přínosem takovýchto tendencí, co vnímají jako nepřiměřené, příp. ohrožující úroveň národního jazyka. Vhodné je na závěr představit neologismy, které se ujaly a užívají se v jazyce dodnes (např. Preslovy názvy z oblasti fauny, flóry nebo chemických prvků: tuleň, bledule, kyslík atd. nebo Rosovy jazykovědné termíny: pád, příslovce, dvojhláska atd.).

Forma práce: Skupinová práce formou hry kombinovaná se společnou diskusí a konfrontací možných řešení.

Výstup: Glosáře vytvořených neologismů.

Úskalí: Důležité je nepodlehnout prvoplánové zábavnosti, pouze ji využít pro stanovené cíle a uvést a směřovat hru tak, aby žáci objevili, jak nesnadné je funkčně a systémově obohacovat slovní zásobu jazyka. Stejně nelehké je rozlišit hranici mezi těmi slovy cizího původu, které jsou pro slovník národního jazyka přínosem a stávají se jeho přirozenou součástí, a těmi, která se používají nepatříčně.

Hlavní přínosy: Příklady neologismů vytvořených puristy vnášejí samy o sobě do výuky zábavnost, stejně zábavně většinou pojmají žáci i vlastní tvorbu nových slov. Zážitek ze hry a poznání, kterého se díky ní doberou, však onu zábavnost překračují: žáci si uvědomují nesnadnost vytváření nových slov a pochopí i úsilí puristů a důvody, proč nemohlo být vždy úspěšné, a to lépe než při pouhém uvádění ilustrativních příkladů v rámci výkladu.

4.5.4. Návrhy úkolů k tématu *SPISOVNOST VERSUS NESPISOVNOST*

A MŮJ MLUVNÍ VZOR

Hlavním cílem této aktivity je příprava a tvorba úvahy na zadané téma. Zároveň však při jejím zpracování ozřejmujeme možné příčiny nechuti žáků učit se zvládat spisovnou formu českého jazyka. Jedním z možných důvodů může být (podobně jako u hodnotového žebříčku) výběr mluvních vzorů. Úkoly také propojíme s pokusem o náčrt skladby mluvních vzorů v minulosti (hypotézy o tom, z kterých profesí se tyto osobnosti nejčastěji rekrutovaly, jak se vyjadřovaly, jak se účastnily života společnosti apod.).

- 1) Žáci si doma promyslí, u koho oceňují, jak se vyjadřuje, a přinesou do školy ukázkou jeho projevu (nejlépe nahrávku, příp. přepis interview apod.)
- 2) Při vyučování proběhne projekce ukázek a žáci společně zhodnotí:

- a. Co se vám na stylu mluveného projevu líbí konkrétně (např. slovní zásoba, používání řečnických figur, originalita, tempo, barva hlasu, melodie, gestikulace atd.)?
 - b. Je něco negativního, co byste vytkli?
- 3) Po jednotlivých prezentacích a hodnocení žáci souhrnně zhodnotí, ze kterých profesí nebo sociálních skupin jejich mluvní vzory pocházejí.
- 4) Následuje hypotetické porovnání se skladbou mluvních vzorů v minulosti:
- a. Znáte nějaké osobnosti, které byly mluvními vzory v minulých obdobích? Uveďte vždy období a jméno, osobnost blíže charakterizujte.
 - b. Podle čeho byly osobnosti coby mluvní vzory dříve vybírány? Co se hodnotilo kladně? Co bylo samozřejmostí a co nepřípustné? Vyjádřete vlastní názor.
- 5) Na závěr společné práce žáci pomocí přiřazování hesel (viz grafická příloha č. 9: *Mluvní vzory*) porovnávají kritéria výběru mluvních vzorů v minulosti a v současnosti.
- 6) Na základě společného hodnocení a diskuse vytvoří žáci vlastní text – úvahu na téma mluvních vzorů v současnosti. Zamyslí se nad kritérii jejich výběru i nad tím, co to vypovídá o společnosti, jak to souvisí s životním stylem a proměnou hodnot).

Forma práce: Samostatná (příp. skupinová) domácí příprava na společnou projekci, hodnocení a diskusi, která opět směřuje k samostatné tvorbě úvahových textů.

Výstup: Přehled mluvních vzorů dané třídy s databází ukázek jejich projevů. Vyhodnocení a porovnání kritérií pomocí hesel. Vlastní texty – úvahy na zadané téma.

Úskalí: Navrhovaná aktivita klade velké nároky na flexibilitu učitele a schopnost do jisté míry improvizovat. Velmi náročná je organizace projekce ukázek a jejich společné hodnocení, a to především z hlediska časového rozvržení. Časovou i organizační náročnost lze snížit rozdělením žáků do

skupin, zároveň však klesá i míra objektivit rozvržení mluvních vzorů ve třídě (skupina si musí zvolit pouze jednu osobnost, ve skupině může prosadit svůj názor dominantní člen, aniž by ostatní souhlasili apod.). Učitel tedy musí předem zvážit, pro kterou z variant se rozhodne (zejména podle cíle, jemuž má aktivita sloužit).

Hlavní přínosy: Činnost propojuje zábavný charakter s výchovnou funkcí: žáci se zamýšlejí nad hodnotami a jejich projekcí do způsobu vyjadřování. Žáci sami sledují funkce projevu, vhodnost vyjadřování vzhledem k situaci a všímají si i suprasegmentálních jevů a nonverbálních prostředků. V nejlepším případě by měla být činnost nenuceným impulsem pro revizi vlastního postoje ke spisovnému jazyku. Pokud je aktivita provedena pečlivě a je dán prostor každému žákovi pro prezentaci svého vlastního mluvního vzoru, nabývá i funkce diagnostické: pedagog zjistí rozvržení mluvních vzorů a může z něj vycházet při dalších činnostech v rámci komunikační výchovy.

B MODERÁTORSKÉ STYLY

Základem úkolů k tomuto tématu je sledování zpravodajství nebo sportovních relací a výkonů moderátorů, jejich výběr a porovnávání se starými záznamy z archivních materiálů.

- 1) Nejprve žáci v diskusi zformulují své postřehy a zkušenosti ohledně moderátorských stylů. Mohou i zhodnotit, jak na ně působí jednotlivá média a vystupování moderátorů či komentátorů. Na závěr jsou stanoveny a zapsány hypotézy, které z názorů žáků vyplynou.
- 2) Pak je zadán projekt, na němž budou žáci pracovat doma: každá skupina si zajistí jedno rozhlasové, nebo televizní archivní zpravodajství, reportáž, vystoupení moderátora či komentář ke sportovnímu utkání. Záznam by měl být z devadesátých let nebo starší.
- 3) Podle oblasti, z níž bude vybrána archivní ukázka, se žáci zaměří na současné moderátorské (komentátorské) projevy s podobnou

tematikou (např. komentáře k fotbalovému utkání, zpravodajské relace atd.).

- 4) Ze záznamů si skupina sestaví materiál k rozboru: zaměří se na jazykový projev z hlediska spisovnosti a nespisovnosti s cílem zhodnotit jednotlivé moderátorské styly a popsat jejich posun, příp. potvrdit či vyvrátit hypotézy, které byly stanoveny v úvodní diskusi. Zajímavé je i sledování vývoje stylu jednoho mluvčího (např. od devadesátých let po současnost nebo po změně pracoviště apod.).
- 5) Ukázky, vybraný a okomentovaný jazykový materiál i závěry své analýzy připraví skupiny jako prezentaci.
- 6) Kromě prezentace si každá skupina připraví ukázkou, jak by podle ní měl vypadat ideální moderátorský / komentátorský styl. Ukázka může být připravena jako scénka, kterou předvedou při prezentaci, nebo jako nahrávka, která může být do prezentace přímo včleněna.

Forma práce: Po úvodní společné diskusi následuje skupinová práce na střednědobém projektu (ca jedno čtvrtletí) Projekt je uzavřen prezentací výsledků a ukázkami „ideálních“ moderátorských stylů.

Výstup: Databáze materiálu k porovnání moderátorských stylů. Prezentace projektů o vývoji moderátorských / komentátorských stylů, scénky, příp. nahrávky s moderátorskými pokusy žáků.

Úskalí: Přístup ke starším audiovizuálním nebo jen audio nahrávkám může být problematický, proto musí učitel vyřešit, zda nechá sběr materiálu pouze na žácích, nebo zda každé skupině nějakou nahrávku poskytne. Pro žáky je někdy obtížné sledovat především jazykové prostředky a hodnotit jejich adekvátnost (spisovnost – nespisovnost), proto je nutné přesně stanovit cíl práce v zadání. Je třeba také promyslet, do jaké míry budeme vést žáky k rozlišování mezi stylem veřejnoprávních, seriózních médií a médií komerčních a bulvárních, nebo zda se zaměříme pouze na rozvoj kompetence žáků rozlišovat styl a způsob vyjadřování jednotlivých moderátorů, reportérů, komentátorů.

Hlavní přínosy: Ráz projektu klade důraz na samostatnost žáků při práci ve skupině a zodpovědnou přípravu, rozvíjí tedy týmovou spolupráci a odpovědnost jedince vůči skupině. Žáci cíleně využívají vlastních zkušeností a aplikují v praxi své poznatky o znacích publicistického funkčního stylu. Rozvíjí kritické myšlení, uvědomují si vývoj jazyka i stylu.

C STARÉ ČASY

Aktivita je založena na práci s audiovizuálními nahrávkami, ukázkami z filmů nebo seriálů, v nichž si žáci sami vyhledají dialogy s tematikou, která bude pro ně atraktivní (např. milostné dialogy ve filmech či seriálech, dialogy při vyšetřování kriminalistické zápletky, dialogy mezi mladými lidmi apod.):

- 1) Žáci se rozdělí do skupin, v nichž si nejprve vyberou tři snímky z různých období: jeden ze třicátých až čtyřicátých let, jeden ze šedesátých až osmdesátých let a jeden ze současnosti (příp. z let devadesátých). Výběr je omezen pouze na původní českou tvorbu. Vhodným příkladem je filmové zpracování shodného literárního díla v různých obdobích nebo filmy podobného žánrového zaměření.
- 2) Výběr filmů by měl být podřízen tomu, aby obsahovaly alespoň jeden dialog s podobnou (shodnou) tematikou v dějově blízké situaci.
- 3) Po výběru materiálu zpracují skupiny následující úkoly:
 - a. Přepište vybrané dialogy.
 - b. Povšimněte si nejprve slovní zásoby. V čem se v tomto ohledu dialogy shodují a v čem se liší?
 - c. Obsahuje některý z dialogů nespisovné prvky (lexikální, gramatické, příp. hláskoslovné)? Vypište je a zhodnoťte jejich funkci.
 - d. Vyzorovali jste v některém z dialogů nezáměrné použití nespisovných prvků? Svůj názor zdůvodněte: rozhodněte, kdy je to autorův záměr (stylizace), kdy se jedná o pochybení, a popište, jak jste k tomuto rozhodnutí dospěli.

- 4) Připravené snímky i komentáře jsou představeny při společné prezentaci všech skupin.

Forma práce: Skupinová práce na střednědobém projektu (ca jeden měsíc) se závěrečnou společnou prezentací.

Výstup: Databáze filmových ukázek s dialogy, tabulky s porovnáním spisovnosti a nespisovnosti v dialozích.

Úskalí: Nejobtížnější je pro žáky výběr ukázek se společnou tematikou, ale z různých období. Učitel může uvést příklady nebo filmy sám navrhnout, příp. poskytnout seznam filmografie, ale svobodné vyhledání materiálu k rozboru považujeme za přínosnější i přes jeho komplikovanost, tu lze navíc omezit možnostmi pravidelných konzultací při přípravě projektu.

Hlavní přínosy: Rozvíjí jazykový cit a vědomé používání jazykových prostředků: vnímání a rozlišování spisovných a nespisovných tvarů a výrazů, vyhodnocení jejich použití vzhledem k situaci.

D ŠKOLA MÉ BABIČKY / MÉHO DĚDEČKA

Aktivita je založena vlastně na metodě *oral history*: žáci na základě společně sestaveného dotazníku zjišťují, jak probíhala školní komunikace v době, kdy byli dětmi jejich prarodiče (příp. rodiče).

Rozhovory s prarodiči na téma škola jsou zaměřeny na vzpomínky, jak hovořili s vyučujícími (třeba jak se omlouvali, jak zdravili, oslovovali vyučující apod.), které pak žáci konfrontují s vlastními zkušenostmi s komunikací v současné škole.

- 1) Ve třídě společně sestavíme body (dotazník), podle nichž budou žáci vést individuální rozhovory se svými prarodiči nebo rodiči.
- 2) Žáci realizují rozhovory a pečlivě je zaznamenají – nejlépe pořídí nahrávku (příp. pečlivé poznámky k jednotlivým bodům dotazníku)
- 3) Žáci vytvoří týmy, v nichž pořízené záznamy vyhodnotí: vytvoří přehled odpovědí k jednotlivým bodům a doplní je o své vlastní formulace.

- 4) Týmy přinesou do školy přehled svých záznamů a při skupinové práci zformulují závěry ohledně míry spisovnosti / nespisovnosti.
- 5) Žáci se společně dohodnou na formě prezentace svých výsledků. Mohou je také doplnit sběrem „artefaktů“ (staré učebnice, čítanky, žákovské knížky, vysvědčení atd.) a uspořádáním výstavy o proměnách podoby školy a školní komunikace. Nebo mohou své výsledky zpracovat i výtvarně (např. zasazení vybraných formulací do komiksu).

Forma práce: Střednědobý projekt založený na skupinové práci i samostatné činnosti a vedení rozhovorů s rodinnými příslušníky. Aktivita může být doplněna exkurzí⁶⁴.

Výstup: Vyplněné dotazníky, výstava získaných artefaktů a komiksů.

Úskalí: Bývá problematické zajistit, aby se žáci při shromažďování informací zaměřili především na komunikaci a zjišťovali, zda se (i co do míry spisovnosti a nespisovnosti) liší od té současné. Proto je důležité s žáky cíl aktivity pečlivě prodiskutovat a připravit otázky do dotazníku, které by měli prarodičům položit. Zbytek je pak na fantazii a tvořivosti žáků.

Hlavní přínosy: Aktivita poskytuje značný svobodný prostor pro činnost žáků a jejich tvořivost. Žáci se sami učí vnímat jazyk v jeho proměnách jako pojítka mezi generacemi. Zadané úkoly podporují i pozitivní komunikaci v rodině a přispívají k mezigeneračnímu dialogu (pochopení, úcta).

E PROMĚNY STUDENTSKÉHO SLANGU

Žáci porovnávají současný studentský (školní) slang ve svých vlastních projevech s mluvou předchozích generací. Úkoly na základě četby lze propojit s anketou a rozhovory s rodiči a prarodiči.

- 1) Žákům je rozdán text s tabulkou (viz textová příloha č. 11: *Proměny studentského slangu*) a zadány úkoly:

⁶⁴ Např. exkurze do Muzea Jana Ámose Komenského v Uherském Brodě. Alternativou skutečné návštěvy stálé expozice staré školní třídy je prohlídka virtuální (<http://www.virtualtravel.cz/uherky-brod/muzeum-jana-amose-komenskeho-uherky-brod/skola-hrou-stara-trida.html>), kterou můžeme celou aktivitu uvést.

- a. Přečtěte si text a na základě úryvku doplňte druhý sloupec tabulky.
 - b. Zhodnoťte míru kreativity přezdívek a názvů
 - c. Pokuste se odhalit motivaci těchto označení.
- 2) Následuje zachycení vlastních zkušeností se současnými slangismy.
- d. Zamyslete se nad tím, jaké výrazy pro uvedené skutečnosti / osoby používáte v hovoru se spolužáky vy sami a doplňte třetí sloupeček tabulky.
 - e. Jak hodnotíte míru tvořivosti své generace?
 - f. Porovnejte vypsané výrazy z textu s vlastními. Zkuste zobecnit, v čem se liší.
 - g. Naleznete mezi vypsanými slovy nějaké, které překročilo hranice slangu a používá se v běžné komunikaci i mimo školu?
- 3) Čtvrtý sloupeček tabulky mohou žáci vyplnit společně s rodiči nebo prarodiči při vzpomínání na jejich školní mluvu.

Forma práce: Každý žák má k dispozici vlastní podklady, po samostatné četbě je rovněž individuálně vypracován úkol a. Následně pracují žáci ve dvojicích, každý provádí vlastní záznam slov do tabulky. Rozhovory s rodiči a prarodiči a doplnění posledního sloupce tabulky je zadáno jako samostatná domácí práce. Výsledky jsou porovnány v diskusi v rámci celé třídy.

Výstup: Vyplněné tabulky, porovnání při společné diskusi, zveřejnění tabulek v rámci třídy.

Úskalí: Realizace aktivity vyžaduje značnou důvěru žáků vůči učiteli a otevřenou, upřímnou komunikaci. Žáky je také nutno upozornit na to, že vycházíme ze stylizovaného jazyka literárního díla. Zápis do tabulky může být pouze výběrem výčtu příkladů.

Hlavní přínosy: Aktivita podporuje pozitivní komunikaci ve škole i v rodině. Posiluje uvědomělé používání jazykových prostředků. Zároveň vnáší do výuky zábavnost a rozvíjí schopnost analýzy a reflexe vlastního mluveného projevu.

4.5.5. Návrhy úkolů k tématu **FRÁZE A KLIŠÉ**

A Z FILMOVÉHO SVĚTA

Při této aktivitě se žáci zabývají přejímáním slavných citátů do jazyka a pokoušejí se objevit zákonitosti tohoto procesu, vyhodnotit je a posoudit, do jaké míry používají a znají tyto výroky oni sami a zda se z nich staly v průběhu času bezobsažné fráze vytržené z kontextu.

- a. Máte oblíbenou filmovou „hlášku“? Kterou?
- b. Pokuste se formou ankety sestavit hitparádu filmových „hlášek“ a graficky (elektronicky) ji vyhodnotit.
- c. Zhodnoťte původ a vznik uvedených „hlášek“. Jsou ryze filmové, nebo mají oporu v literární předloze, frazému apod.?
- d. Používáte některé z uvedených citátů při komunikaci? Pokud ano, popište komunikační situaci nebo uveďte příkladový rozhovor.
- e. Dokážete vysledovat nějaké společné rysy „hlášek“, které vaši spolužáci používají při komunikaci?
- f. Pokuste se zformulovat teorii nebo popsat proces, jakým způsobem se do jazyka tyto hlášky dostávají.

Forma práce: Anketu vytváří jeden tým, který pak výsledek prezentuje celé třídě, na ostatních úkolech pracují žáci ve dvojicích. Vyhodnocení se odehrává ve společné diskusi.

Výstup: Prezentace graficky znázorněných výsledků ankety (*hitparáda filmových výroků*). Popisy procesu přejímání výroků do běžné komunikace. Příp. scénky jako příklady komunikačních situací.

Úskalí: Problémem i přínosem zároveň je značná míra subjektivity při hodnocení bezobsažnosti klišé nebo fráze (viz Čermák 2002b). Při posuzování se sice mohou názory jednotlivých skupin velmi lišit, ale tím kvalitnější (a přirozenější) diskuse se rozvine.

Hlavní přínosy: Téma se přímo dotýká zájmů žáků a odvíjí se i od způsobu komunikace, který je jim vlastní. Zároveň se stávají pozorovateli a komentátory procesu přejímání citátů, na blízkém, zajímavém námětu sledují přímo jeden detail z vývoje jazyka. Aktivita dává žákům i určitou volnost (výběr materiálu,

sami určují, co používají, co znají). Přináší také další možnost zcela přirozeného propojení všech složek předmětu český jazyk.

B KLIŠÉ A FRÁZE V KONVERZACI

Následující aktivita propojuje vlastní zkušenost a pozorování komunikace s objevováním odrazu způsobu komunikace v určité společnosti a době v literatuře. Žáci porovnávají míru frází, klišé, bezobsažných sdělení v konverzaci své a svých vrstevníků s rozhovory z minulých dob tak, jak je ve své stylizaci zachycují vybraná literární díla.

a. Vyberte si jednu ze situací a sestavte typický dialog, který by vedli dva vaši vrstevníci. Můžete si také představit, že aktérem rozhovoru jste vy sami. Nabízené situace:

1. Setkání na zastávce cestou do školy
2. Po vyučování ve školní jídelně
3. Telefonický rozhovor – domluva společné akce
4. O přestávce – hodnocení víkendu

b. Sestavený dialog předvedte v krátké etudě.

Po předvedení dialogů hodnotí žáci jejich obsah a také to, zda se způsob vyjadřování blížil skutečnosti, zda působil opravdově. Na diskusi navazují další otázky a úkoly:

- c. Vyskytly se v představených rozhovorech nějaké fráze? Vypište je a přidejte příp. další, které znáte z běžné komunikace v daných situacích.
- d. Přečtěte si úryvky ze slavných děl světové literatury (návrhy ukázek viz textová příloha č. 12: *Klišé a fráze v konverzaci*). Dokážete v nich odhalit použité módní fráze a formulace? Vypište je.
- e. Proč je autoři v textech využili? Jakou funkci mají v daném literárním díle?
- f. A proč fráze používají mluvčí (postavy)? Porovnejte jednotlivé motivy.

- g. Dokážete formulovat důvody, proč fráze a klišé používáte ve své komunikaci vy sami?
- h. Co podle vás vypovídá inklinace k frázím o době a společnosti? Diskutujte.

Forma práce: Práce ve dvojicích střídavě se společnou prezentací, diskusí a hodnocením.

Výstup: Minidialogy, etudy. Seznam zjištěných frází, příp. jejich porovnání.

Úskalí: Aktivita je založena na individuálních zkušenostech žáků a vyžaduje nejen dobrou teoretickou průpravu a přípravu, ale učitel musí velmi dobře znát i způsob komunikace svých žáků. Mezi příkladovými úryvky jsou opět texty překladové, ty lze ale nahradit texty výhradně české tvorby (např. z románů I. Hermannova, J. Nerudova apod.). Samozřejmě se jedná o návrh textů, se kterými lze v rámci této aktivity pracovat, ale je možno ho dále vhodně rozšířit, doplnit nebo obměnit.

Hlavní přínosy: Na základě pozorování, analýzy a úvahy při společné diskusi mohou žáci svůj mluvený projev zhodnotit a na základě toho pak i záměrně kultivovat. Zároveň zabráníme zjednodušenému pohledu, že bezobsažnost komunikace přináší až současná společnost. Žáci sami objeví, že nejspíš každá doba měla „své“ fráze a klišé.

C FRÁZE A KLIŠÉ V PUBLICISTICE

Úkoly založené na práci s publicistickými texty směřují k hledání zdrojů klišé a frází v publicistice a vývojových tendencí v této oblasti.

- 1) Žáci mají za úkol sledovat po dva týdny vybrané tištěné nebo internetové deníky, vybírat z nich fráze a klišé a zachytit, jak často a v jakých kontextech se shodné obraty objevují.
- 2) Vystříhané nebo přepsané (okopírované) fráze přinesou žáci do výuky a ve dvojicích sestaví z materiálu koláž (příp. ji výtvarně upraví). Doplní také informace, ze kterých periodik a rubrik vybrané fráze pochází.

- 3) Následuje porovnání jazykového materiálu v kolážích, při němž žáci postupují podle následujících otázek a vzájemně své práce komentují:
 - a. Vyskytují se fráze opakovaně?
 - b. V jakých kontextech?
 - c. V jakých periodicích?
- 4) Žáci se pokusí sestavit krátký text pouze z publicistických frází.
- 5) Z použitých frází si ve dvojici vyberou tři a zaznamenají k nim jejich možný původ (jak vznikly, týkají-li se nějakého oboru apod.).
- 6) Na závěr žáci diskutují podle níže uvedených bodů o četnosti frází v publicistických textech a vývojových tendencích v české publicistice celkově:
 - a. Z jakých zdrojů pocházejí fráze a klišé v české publicistice?
 - b. S jakými jazykovými i mimojazykovými tendencemi nebo společenskými jevy může jejich časté používání souviset?
 - c. Všimli jste si během práce na projektu nějakých odlišností mezi jednotlivými periodiky, co se týče používání frází?
 - d. Na základě práce na projektu i předchozích zkušeností formulujte základní rysy vývoje českých publicistických textů (příp. na základě své čtenářské zkušenosti porovnejte s minulými obdobími).

Forma práce: Práce na krátkodobém projektu (čtrnáct dní až měsíc): na samostatnou práci v rámci domácí přípravy navazuje práce ve dvojici a skupinová. Aktivita je zakončena společnou diskusí.

Výstup: Koláže z frází, texty z frází, návrhy vysvětlení původu frází.

Úskalí: Podmínkou pro zařazení této aktivity je (stejně jako o úkolu *B* tohoto tematického celku) teoretická připravenost žáků, tedy schopnost definovat a rozeznat frázi, klišé. Učitel při zadávání aktivity musí rozhodnout, zda a do jaké míry rozlišovat seriózní a neseriózní tisk, příp. rozlišovat styl a frekvenci frází v tištěných a internetových denících. Zde je aktivita představena tak, aby žáci rozdílnost odhalili sami vlastní analýzou. Při sběru materiálu by měly

fungovat konzultace ohledně nalezených obrátů a jejich použití pro práci ve výuce.

Hlavní přínosy: Východiskem je vlastní zkušenost a práce s autentickým materiálem. Žáci mají při zpracování a shromažďování podkladů pro formulaci vlastních názorů značnou tvůrčí svobodu: aktivita podporuje samostatné, kritické uvažování o jazyce.

D MÓDNÍ TRENDY

Při vypracování úkolů v rámci aktivity *Módní trendy* se žáci zamýšlejí nad tím, zda je i jazyk pod vlivem módy. Z historického kontextu připomeneme např. módní jména nebo módní cizí jazyky, které i bez násilného vnucování ovlivňují jazyk národní (francouzština, italština, angličtina).

1) Nejprve žáci samostatně zpracují následující otázky:

- a. Myslíte si, že v současném jazyce existují nějaká módní slova? Uveďte příklady.
- b. Která módní slova jsou typická pro mluvu mládeže? Existují v ní často opakované obraty, které se blíží frázím a klišé?
- c. Kdo nebo co má podle vašeho názoru vliv na módní trendy v jazyce?
- d. Kdo nebo co ovlivňuje přímo vás, abyste např. do své slovní zásoby přejali nějaký výraz nebo obrat?
- e. Dokázali byste jmenovat opačné případy, tedy výrazy, které byly z jazyka vytlačeny, protože nebylo v určitém období vhodné je používat, nebo jsou nějakým způsobem zatíženy např. událostmi z minulých dob?

2) Vypracované otázky jsou vyhodnoceny ve společné diskusi. Žáci se rozdělí do skupin a pracují na navazujících tvořivých úkolech.

- f. Na základě znalostí z historie, společenských věd a vlastní četby zkuste sestavit časovou osu, která bude charakterizovat jednotlivá desetiletí vybranými slovy, obraty, frázemi atd., které byly v dané době módní. Začněte současností a pokuste se osu dovést co

nejdále do minulosti (šedesátá, padesátá léta dvacátého století, příp. i dále).

- g. Navrhněte, jaký outfit by nejlépe vystihoval módní trendy v současné češtině.

Forma práce: Na samostatné řešení úkolů a. až e. navazuje skupinová práce (úkoly f., g.).

Výstup: Časové osy s typickými slovy a obraty. Návrhy výtvarného řešení.

Úskalí: Rizikem zejména předposledního (kreativního) úkolu f. je možnost určitého zkreslení, které je dáno nepřímou zkušeností s předchozími obdobími.

Hlavní přínosy: Žáci si při zpracování úkolů jasně uvědomí vliv společenského vývoje („módních“ trendů) na jazyk obecně i na jejich vlastní vyjadřování. Tyto vlivy přinášejí často automatické přejímání obratů nebo výrazů, aniž by mluvčí uvažovali hlouběji o jejich obsahu (nebo je dokonce uměli správně používat), úvahy v rámci navrhované aktivity a vypracování závěrečných „tvořivých“ úkolů může přimět žáky k trvalejší reflexi způsobu používání jazyka.

E FRÁZE ZE SOCIÁLNÍCH SÍTÍ V REALITĚ

Nabízené úkoly vycházejí z jednoho ze současných aspektů vývoje jazyka: upozorňují na specifika jazykových prostředků používaných na sociálních sítích.

1) Aktivitu uvedeme společnou diskusí nad obsahem názvů tlačítek na internetu (zejména na sociálních sítích): *Líbí se mi* a *Moji přátelé*. Nadneseme otázku devalvace významu těchto slov.

2) Žáci se rozdělí do skupin a připraví přehled častých obratů (frází), které se používají na sociálních sítích. V ideálním případě mají k dispozici připojení k internetu, aby si způsob komunikace připomněli nebo mohli fráze přímo vyhledat.

3) Ve skupině si žáci vymyslí situaci, která by mohla být zveřejněna na některé ze sociálních sítí a komentována.

4) Vymyšlenou situaci písemně zpracují, a to stejnou formou jako na sociální síti.

5) Stejnou situaci se stejnými verbálními prostředky pak sehrají jako reálnou (formou rozhovoru, reakcí různých mluvčích apod.).

6) Žáci společně vyhodnotí své pocity a zážitky z celé aktivity. Každý pak napíše jednu větu o tom, jak vnímá posun komunikace v podobě, jakou probíhá na sociálních sítích. Jednotlivé věty se nalepí na plakát

Forma práce: Skupinová práce se závěrečným společným vyhodnocením.

Výstup: Přehled vyhledaných obrátů (frází, klišé), sestavené texty imitující komunikaci na sociální síti, etudy s rozhovory, v nichž jsou použity fráze z komunikace na sociálních sítích. Plakát s hodnoceními.

Úskalí: Při realizaci aktivity je nutné zachovat velkou míru svobody, nevést žáky k předem stanovenému závěru, ale ponechat žáky, aby ke zjištění dospěli opravdu sami porovnáním a zážitkem ze hry. Samozřejmě s rizikem, že se nemusí provedení hry (scének) zdařit a že z něj nevyplyne jistá umělost komunikace a obrátů.

Hlavní přínosy: Hlavním cílem je poukázat na proměnu způsobu komunikace a výběru jazykových prostředků, kterou způsobuje určitá míra anonymity na sociálních sítích. Z činnosti vyplývá i nepřírozenost těchto prostředků, použijeme-li je v „klasické“ komunikační situaci.

F OŽIVENÍ USMĚVÁČCI

Tematikou emotikonů se dotkneme souvislostí mezi moderními způsoby komunikace a komunikací nonverbální.

1) Aktivitu uvedeme otázkami, které se vztahují ke zkušenostem žáků s emotikony:

- a. Definujte, co jsou to emotikony.
- b. Používáte emotikony při komunikaci? Jak často a v jakých situacích?
- c. Jaký je váš názor na používání emotikonů?

- 2) Po vyřešení vstupních úkolů se žáci rozdělí do skupin po třech členech, v nichž si připraví situaci na libovolné téma, ale se zadanou (vylosovanou) emocí (kartičky s výrazy označujícími emoce). Situaci pak zahrají v krátké scénce za použití gest, mimiky, proxemiky, haptiky.
- 3) Skupiny si upraví sebrané scénky tak, že vybrané prostředky nonverbální komunikace nahradí kartou s nakresleným emotikonem (kartičky s emotikony). Při hraní scénky tedy místo určitého gesta či mimického výrazu ukáží kartu s emotikonem.
- 4) Následuje rozbor pocitů ze scének, při němž by se žáci měli zamyslet nad následujícími skutečnostmi:
 - a. Na jakém principu fungují emotikony, co jimi nahrazujeme?
 - b. Jsou emotikony opravdovým vyjádřením emocí?
 - c. K čemu vede nadužívání emotikonů v komunikaci?
- 5) Aktivitu zakončíme úvahou, zda může dojít i k devalvaci prostředků nonverbální komunikace, tedy k jejich významovému vyprázdnění⁶⁵.

Forma práce: Po vstupní společné diskusi nad otázkami *a.* až *c.* následuje práce ve skupinách a její prezentace.

Výstup: Etudy s nonverbálními prostředky a emotikony.

Úskalí: Hraní scének je založeno na způsobech vyjadřování, sdělování emocí, což některým žákům nemusí být příjemné. Určitým nebezpečím může být i přehrávání emocí, zesměšňování. Učitel musí správně odhadnout atmosféru ve třídě a kvalitně danou aktivitu uvést.

Hlavní přínosy: Úkoly rozšiřují možnosti, jak začlenit nonverbální komunikaci do vyučování. Aktivita propojuje tradiční nonverbální prostředky s jejich odrazem v moderních komunikačních formách a je příležitostí ke kritickému zamyšlení a porovnání.

4.5.6. Návrhy úkolů k tématu **MUŽSKÝ A ŽENSKÝ JAZYK**

⁶⁵ I zde lze úvahu propojit s literární výchovou, např. využitím ukázek z Kunderovy *Nesmrtelnosti*.

A OTÁZKA AUTORSTVÍ

Navržené úkoly vycházejí ze známého středověkého textu *Dû bist mîn ich bin dîn*, u něhož neznáme autora. Z textu v originále navíc jednoznačně nevyplývá, zda jej psal muž nebo žena. Žáci tak mají před sebou historickou „hádanku“, která aktivizuje jejich znalosti z oblasti jazyka, literatury a dějepisu.

a. Rozhodněte, zda text *Dû bist mîn ich bin dîn* psal muž, nebo zda je jeho autorkou žena, svá tvrzení podložte argumenty a na základě analýzy je sestavte do tabulky. Nezapomeňte zohlednit dobu vzniku textu (12. století).

b. Rozhodnutí je klíčové pro převod do češtiny. Nejprve vyberte variantu v návrhu překladu, která je podle vás správná (viz textová příloha č. 13: *Dû bist mîn ich bin dîn*). Pak celý text přebásněte.

c. Proveďte malou rešerši na toto téma v odborné literatuře. Jakým způsobem je autorství určeno v odborné literatuře a pramenech?

Forma práce: Každý žák má k dispozici jeden pracovní list s textem *Dû bist mîn ich bin dîn*, návrhem překladu a tabulkou (v příloze je uveden i příklad zápisu argumentů do tabulky – viz textová příloha č. 13: *Dû bist mîn ich bin dîn*). Na základě jazykové analýzy samostatně zpracuje tabulku s argumenty, určí autorství a vytvoří vlastní (umělecký) překlad do češtiny, který bude rodově určitelný. Úkol c je zadán jako domácí práce, na niž se naváže při další hodině, kde budou konfrontovány výsledky rešerši s vlastními analýzami textu při společné diskusi.

Výstup: Tabulky s argumenty ohledně autorství a soubor překladů textu.

Úskalí: Pro objektivní provedení analýzy nutno znát reálie 12. století, především postavení ženy ve středověké společnosti. Důležité jsou také alespoň částečné znalosti německého jazyka. Je nutné také žáky předem teoreticky seznámit s možnými rozdíly mezi ženským a mužským způsobem vyjadřování nebo vést na toto téma úvodní diskusi. I přesto může dojít ke tomu, že závěry v tabulce budou zjednodušené.

Hlavní přínosy: V první řadě aktivita podporuje mezipředmětové vztahy (německý jazyk, dějepis), důležité je motivační využití znalostí německého

jazyka pro pochopení problému: v textu není vyjádřen rod, pro překlad je však znalost pohlaví autora – lyrického mluvčího (pisatele / pisatelky) klíčové. Celkovým charakterem patří navrhovaná aktivita k problémovým úkolům a vede žáky k samostatnému tvůrčímu řešení za využití získaných znalostí.

B LINGVISTICKÁ DETEKTIVKA

Hra *lingvistická detektivka* je založena na principech *forezní lingvistiky* a na vlivu společenského působení na vyjadřování jednotlivce, tedy na teorii jazyka jako společenského fenoménu. Na základě jazyka textu lze charakterizovat autora: v kontextu tématu je při hře základní otázkou, zda byl text napsán mužem nebo ženou, ale žáci mohou určovat i další skutečnosti a snažit se zjistit co nejvíce informací o pisateli ze způsobu jeho vyjadřování.

- 1) Žáci si doma připraví krátký text na téma *strom*⁶⁶. Přepíše jej na počítači a odešlou vyučujícímu emailem.
- 2) Při vyučování každý žák dostane anonymní text s úkoly:
 - a. Přečtete si text a všimnete si způsobu vyjadřování.
 - b. Pokuste se určit, zda autorkou / autorem textu je žena nebo muž.
 - c. Dokázali byste určit další skutečnosti o pisateli?
 - d. Poznali jste, kdo konkrétně je autorem textu?
- 3) Výsledky vyhodnotíme individuálně.
- 4) Na zpracování tématu navazuje četba textu K. Čapka (viz textová příloha č. 14: *Lingvistická detektivka*).
- 5) Celou aktivitu zakončíme jejím vyhodnocením, příp. diskusí nad Čapkovým textem a zamyšlením, jak a proč se měnil způsob vyjadřování žen a mužů během historie.

Forma práce: Samostatná práce (doma i ve škole) za podpory pedagoga, závěrečná společná diskuse.

Výstup: Vlastní texty a popisy jejich autorů.

⁶⁶ Záměrně volíme pro tuto aktivitu téma *strom* po vzoru psychologie. Jen jej žáci nebudou kreslit, ale popisovat.

Úskalí: Hra je především náročná na přípravu a přesnou organizaci, vyžaduje od žáků velkou dávku disciplíny, protože předpokládá, že každý pečlivě splní zadaný domácí úkol. Učitel se musí s texty seznámit, předem je rozdělit a při zadávání hry stanovit, co mají žáci hledat.

Hlavní přínosy: Hra rozvíjí cit pro individuální odlišnosti ve způsobu vyjadřování. Ukazuje důležitost vlivu sociálního prostředí, genderové příslušnosti na vývoj způsobu vyjadřování jedince.

C GENDEROVĚ KOREKTNÍ ČI NEKOREKTNÍ?

Žáci vybírají texty z různých časových období a dále s vytvořeným souborem, doplněným o projevy z jejich vlastní tvorby pracují: pozměňují je, transformují, komentují a hodnotí z hlediska genderové korektnosti.

- 1) Žáci se rozdělí do dvojic a každá dvojice si vylosuje přesně vymezené období a stylovou oblast. Na základě těchto kritérií mají vybrat a připravit text, který z dnešního pohledu obsahuje genderově nekorektní pasáže.
- 2) Jednotlivé dvojice představí vybrané texty (úryvky), zdůvodní svou volbu a prezentují konkrétní výrazové prostředky, které považují za genderově nekorektní.
- 3) Vzniknuvší soubor je k dispozici celé třídě. Žáci se rozdělí do tří- až čtyřčlenných skupin a využívají jej jako východisko pro produkci textů a obohacují jej vlastními projevy:
 - a. Vyberte si text a pokuste se jej přepracovat tak, aby genderově korektní byl, a okomentujte, zda a jak (jakým způsobem, do jaké míry) se proměnil.
 - b. Vytvořte vlastní projev tak, abyste podstatná jména označující osoby používali pouze v rodě mužském s univerzálním významem (pak např. slovo *studenti* zahrnuje osoby mužského i ženského pohlaví).
 - c. V tomtéž textu použijte pro označení osob výhradně podstatná jména rodu ženského.

- d. Přečtěte příklady vzniklých textů a okomentujte, co se na základě změny rodu děje s významem textu.
- e. Shrňte v diskusi: jakými způsoby lze dosáhnout toho, aby text byl genderově korektní. Srovnajte s jinými evropskými jazyky. Kdy je toto kritérium důležité a nezbytné? Ve kterých situacích je lze podle vašeho názoru opominout?

Forma práce: Práce ve dvojicích (výběr textů v rámci domácí přípravy) a skupinová práce při tvorbě i úpravě textů. Celá aktivita je zakončena společnou diskusí.

Výstup: Soubor vybraných textů z různých časových období a různých stylů s „genderově nekorektními“ pasážemi. Převedené texty a vlastní texty žáků.

Úskalí: Úkol vyžaduje zodpovědný přístup a pečlivou přípravu ze strany žáků, žáci musí splnit úkol v rámci domácí přípravy, aby byl dostatek materiálu pro vlastní tvůrčí práci a diskusi. Je důležité, aby texty vybírali právě žáci: mají tak prostor prověřit v praxi, zda genderové problematice porozuměli, a možnost poznatky si utřídit. Zároveň je vhodné, aby učitel disponoval vhodnými příkladovými texty – jako inspirací při zadávání a případně i jako doplnění vznikajícího souboru textů.

Při aplikaci úkolů z oblasti genderové korektnosti obecně narážíme na obtíže spojené s tím, že žáci nedokáží vhodně určit, kdy je dobré použít nadsázku a kdy seriózně uvažovat nad genderovou korektností. O to více je důležitá role učitele, aby podporoval konstruktivní přístup k práci, a zajistil, aby zařazení tématu nebylo bezúčelné a nevedlo pouze k vtipkování.

Hlavní přínosy: Téma spojuje rozvíjení tvořivosti s podporou uvědomělého používání jazyka jako odrazu demokratické, rovnoprávné společnosti.

D GENDEROVÍ PURISTÉ

V následující aktivitě se prolíná uvažování o genderové korektnosti jazyka s vlastní tvořivostí žáků. Od sestavení vhodného jazykového materiálu a úvah nad ním směřují žáci k tvůrčí práci se slovní zásobou.

- 1) Žáci ve skupinách sestaví seznam podstatných jmen označujících osoby, která nemají (nebo se u nich nepoužívá) ekvivalent v mužském nebo ženském rodě (příklady možných slov viz textová příloha č. 15: *Genderoví puristé – příklady slov*).
- 2) Z navrhovaného slovního materiálu pak třída společně vybere ca 10 slov, se kterými žáci dále pracují podle následujících bodů:
 - a. U každého slova se pokuste zachytit jeho příběh tak, aby vysvětloval, proč dané substantivum nemá (nebo se u něj obvykle nepoužívá) mužský i ženský ekvivalent.
 - b. Navrhněte vybraným výrazům jejich rodové „protějšky“ a diskutujte, zda by měly šanci stát se součástí české slovní zásoby.
 - c. Své názory podložte a diskutujte, proč by některá slova mohla být přijata a jiná nikoliv? Za jakých podmínek by k přijetí výrazu do slovní zásoby národního jazyka mohlo dojít? Lze i ověřit ve třídě jako v malém společenství uživatelů jazyka hlasováním.

Forma práce: Skupinová práce a práce ve dvojicích kombinovaná s průběžným společným vyhodnocováním a diskusí.

Výstup: Seznam podstatných jmen, příběhy slov a neologismy s hodnotícími komentáři.

Úskalí: Učitel musí zajistit věcný přístup k tématu i k tvorbě nových slov. Neologismy by měly být vytvářeny v souladu s českým jazykovým systémem, nikoli jen pro zábavu a nahodile.

Hlavní přínosy: Žáci sami poznávají jazyk jako odraz doby a společnosti (při vysvětlování absence mužských či ženských ekvivalentů). Rozvíjí se tvůrčí přístup k jazyku i vědomé používání jazykových prostředků. V průběhu činnosti si žáci uvědomují, že právě uživatelé jazyka ovlivňují jeho vývoj (Čmejrková, Hoffmannová 2011).

E SEXISMY MEZI NÁMI

Název i zadání aktivity jsou inspirovány nápisem na plakátu přednášky na podporu emancipace, který zněl *Ženy mezi námi*. Tímto příkladem

motivujeme žáky k citlivému vyhledávání sexismů, které v řeči běžně používáme (a možná ani nevnímáme jejich nevhodnost), a k zamyšlení, jaký mají takové fráze původ a zda je důvod ještě v současnosti je používat.

1) Aktivitu zahájíme krátkou debatou k výše uvedenému citátu. Necháme žáky, aby jej volně okomentovali.

2) Promítáme vybrané sexismy (vybrané obraty k tomuto úkolu jsou vyznačeny mezi ostatními příklady sexistických výroků – viz textová příloha č. 16: *Sexismy mezi námi*) a žáci v souladu s vlastním názorem zdvihají kartičky P (pravdivé), nebo N (nepravdivé).

3) Pak se žáci rozdělí do dvojic, vyberou si tři z nabízených sexismů, příp. doplní další. Ke každému po dohodě napíše hodnotící komentář, v němž zachytí podle svého názoru míru urážlivosti, nepravdivosti, neaktuálnosti výroku.

4) Následuje diskuse nad komentáři, je sestaven žebříček výroků, které by se podle žáků již neměly používat.

5) Na závěr každá dvojice dostane jednu kartičku s výrokem a pokusí se sestavit hypotézu původu a vzniku daného sexismu.

Forma práce: Práce ve dvojicích v kombinaci se společnou diskusí a vyhodnocením.

Výstup: Žebříček „nevhodnosti“ výroků, kartičky s vysvětlením původu sexismů.

Úskalí: Podobně jako u ostatních témat z oblasti genderové korektnosti jazyka můžeme u této aktivity narazit na předsudky, na tradiční nahlížení a rozdělení rolí, které je samozřejmě zachyceno i v jazyce. Pedagog tedy musí dobře znát naladění skupiny a otevřenost jednotlivých žáků a odhadnout, zda lze aktivitu zařadit tak, aby byla přínosná.

Hlavní přínosy: Zařazením aktivity vytváříme prostor pro uvažování nad jazykem a způsoby vyjadřování, učíme žáky kriticky přistupovat k výrazovým prostředkům a nepřejímat automaticky komunikační klišé (zde sexismy).

5. Závěr

Pro předloženou práci jsme vybrali jeden z řady podnětů, jak rozvíjet kreativitu při vyučování: v návaznosti na díla, která se teoreticky či prakticky zabývají uplatněním vývoje jazyka ve vyučování, jeho přínosy i konkrétní aplikací, a zejména v souvislosti s tradicí vysokoškolské výuky historických a vývojových lingvistických disciplín, která má v českém prostředí hluboké kořeny, jsme představili způsoby, jak poznatky o vývoji jazyka a lidské řeči uplatnit ve výuce na tzv. vyšším stupni osmiletého gymnázia a na gymnáziu čtyřletém.

Naším cílem bylo vytvořit soubor ověřených úkolů, vycházejících z témat spojených s vývojem jazyka, které je možné tvůrčím způsobem uplatnit při rozvoji komunikativních dovedností žáků. Základem pro naplnění tohoto cíle bylo sestavení teoretických východisek, která pak byla zhodnocena z didaktického hlediska. Zároveň byla provedena analýza využitelnosti diachronního přístupu k jazyku v předmětu český jazyk a literatura jako celku i v jeho jednotlivých složkách. V rámci teoretických východisek i pohledu na didaktické aspekty diachronního přístupu k jazyku byl potvrzen značný potenciál vývojového pohledu na jazyk a lidskou řeč jako principu aplikovaného ve výuce. Zaměřili jsme se zejména na možnosti motivace a aktivizace žáků, na zlepšování komunikace, rozvoj tvořivých schopností žáků, logického myšlení a na podporu mezipředmětových vztahů.

V práci byly rozlišeny způsoby aplikace diachronního přístupu k jazyku v jednotlivých složkách předmětu český jazyk a literatura. Zatímco do jazykové výchovy vnáší prvek epičnosti, ve výchově literární podporuje zejména provázání jednotlivých složek předmětu a jednotnost v prezentaci učiva (viz vývojový aspekt v literární výchově). V komunikační výchově jsme jako základní zvolili přístup tematický.

Právě přínosu pro rozvoj komunikativních dovedností jsme věnovali největší pozornost a soubor úkolů byl zaměřen na tvořivé možnosti aplikace vybraných témat, která vycházejí z vývoje jazyka a řeči v komunikační výchově. Prezentovaná témata (*jazykové mýty a předsudky, spisovnost a*

nespisovnost, fráze a klišé v jazyce, „mužský“ a „ženský“ jazyk) byla zvolena a rozpracována podle zjištěných reakcí žáků, zároveň měla vnášet do výuky stanovená pozitiva diachronního přístupu k jazyku. Tyto skutečnosti vytvořily základ představeného souboru úkolů, aktivit a námětů.

Důležitým faktem je, že jednotlivé aktivity byly ověřeny v praxi: zčásti již před vznikem této práce při výuce na gymnáziu a v kurzech vzdělávacích center (2002-2009). Po úspěších, které vyplývaly z pozorování, zaznamenávání vývoje výsledků jednotlivých žáků i dílčího porovnávání se skupinami, v nichž se princip včlenění poznatků o vývoji jazyka a řeči na rozvoji (nejen tvořivých) kompetencí neuplatňoval, jsme v zařazování aktivit spojených s vývojem jazyka pokračovali i při výuce jazyka v nefilologických seminářích (2010-2012).

5.1. Žákovské hodnocení aplikace vývojového pohledu při vyučování

Pro potřeby pedagogické praxe a za účelem doplnění závěrů této práce byli žáci, kteří se výuky, do níž byl diachronní přístup včleněn jako princip, účastnili nejméně dva roky (vždy s dílčím následným hodnocením), požádáni o celkové vyhodnocení přínosů a případných negativ.

Výsledky hodnocení ověřujícího pozitivní vliv vybraných aktivit a systematického uplatňování diachronního pohledu na jazyk v uvedené skupině žáků jsou uspokojivé a potvrzují řadu předpokladů formulovaných v úvodu této práce a v kapitole 3 (*Didaktické aspekty diachronního přístupu k jazyku*).

Jednoznačně se potvrdilo posílení motivace v přístupu k předmětu český jazyk a literatura, 82% respondentů uvádí zlepšení svého vztahu k předmětu právě díky zařazování témat z vývoje jazyka. Pozitivní motivační potenciál se potvrdil zejména u aktivit spojených s prvky dobrodružství (respondenti je spontánně jmenují v otevřené otázce, v níž měli uvést, na které úkoly z oblasti vývoje jazyka si vzpomínají).

Žáci také kladně hodnotí zlepšení čtenářských kompetencí. Uvádějí, že jim pravidelné zařazování vývojových témat a zejména možnost zamýšlet se nad jednotlivými etapami vývoje jazyka a jeho pojetím v průběhu času

pomohlo pochopit řadu do té doby nesrozumitelných textů, vnímat je v kontextu doby i v souvislosti s hodnotami tehdejších autorů. 77% odpovídajících ocenilo velmi kladně vliv aplikace diachronního přístupu k jazyku do vyučování, alespoň částečný nebo okrajový přínos v této oblasti připouští celkem 15% respondentů.

Co se týče kompetencí v oblasti komunikace, považují respondenti za pozitivní nejen posun komunikace čtenář – text (autor), ale všímají si intenzivně i své proměny v přístupu k procesu komunikace, k vnímání jazyka jako jejího prostředku i způsobů reflexe a sebereflexe (16% uvádí zlepšení komunikativních dovedností, 30% zvýšení tolerance a pochopení při komunikaci, 8% zlepšení schopnosti rozlišovat komunikační situaci). Většina absolventů pozitivně ohodnotila i vliv přístupu a volených témat na komunikaci s vyučující, zejména uvítali otevření širšího prostoru pro diskusi (37% odpovědí).

Přímo v žákovském hodnocení se potvrzují i jistá úskalí této aplikace: především ta, která jsme předpokládali, vyplynula však i negativa nová.

Je s podivem, do jaké míry si žáci všímají časové náročnosti – hodnotí ji zejména v souvislosti s přípravou na maturitní zkoušku. Uvádějí také, že úkoly nesměřovaly přesně k maturitním okruhům. To souvisí s charakterem aktivit, které jsou koncipovány jako problémové úkoly, mají rozvíjet tvořivost a podporovat vznik trvalých kompetencí, využitelných v procesu učení kdykoliv v budoucnu. Při doplňujících rozhovorech absolventi většinou pak konstatují, že se jejich obavy nenaplnily a že zápory byly převýšeny přínosem zařazování těchto aktivit do vyučování.

Ukázalo se, že zařazování diachronního přístupu k jazyku do výuky nemá přes vnímanou atraktivitu témat a aktivit vliv na výběr oboru budoucího studia. Žáci však uvádějí, že si v souvislosti s tímto principem uvědomili důležitost jazyka jako prostředku komunikace a sebereprezentace.

Podrobný popis respondentů i grafické zachycení výsledků viz grafická příloha č. 7 *Výsledky žákovského hodnocení*.

5.2 Výsledky a perspektivy

Při procesu didaktizace diachronního přístupu k jazyku a poznatků o vývoji lidské řeči i při ověřování prezentovaných aktivit se potvrdila náročnost zařazování těchto témat do vyučování, a tedy i nutnost věnovat této oblasti pozornost.

Pro pedagoga je složitá již otázka výběru učiva z vývoje spisovného jazyka, jeho vhodnosti a přiměřenosti. Obecně je tato oblast považována za obtížnou. Při vzniku této práce se však potvrdil předpoklad, že vhodnou volbou a způsobem zařazení mohou být témata spojená s vývojem jazyka obohacením.

Pro rozvoj komunikativních dovedností je pak důležité, aby měla témata aktivizační potenciál, tedy aby byla pro žáky atraktivní (moment tajemna, dobrodružství, záhady), nebo aby byla aktuální, aby propojovala vzdálenější vývojové etapy s otázkami současné podoby jazyka.

Má-li být zařazování diachronního přístupu smysluplné, musí být pojato komplexně. Právě možnost propojování a vyvozování souvislostí je tím, co se při ověřování navrhovaných aktivit ukázalo jako velmi cenné. Zároveň však tato komplexnost klade velké nároky na přípravu učitele, na jeho tvůrčí přístup ke zpracování vybraných materiálů nebo k inovaci začleňování dosavadních textů a na otevřenost a hledání nových podnětů.

Charakter diachronního přístupu k jazyku, fungujícího ve vyučování jako princip, vyžaduje aktivitu na straně učitele a žáka. Ukázalo se, že na nové nároky, které tento přístup přináší, si musí zvykat obě strany. Překonání navyklého způsobu přijímání informací, který je spíše pasivní, představuje výzvu. Aplikace vývojového pohledu napomáhá vytvářet u žáků trvalé kompetence při osvojování učiva a zacházení s informacemi tím, že vyžaduje značnou aktivitu, ochotu vyvozovat souvislosti a kreativně přistupovat k jazyku či nakládání s poznatky.

V procesu didaktizace, při shromažďování a analýze reakcí žáků však přes uvedené obtíže jednoznačně převážil přínos principu uplatňování diachronního přístupu. Pozitiva jeho aplikace potvrzuje i žákovské hodnocení

(viz 5.1. *Žákovské hodnocení aplikace vývojového pohledu při vyučování a grafická příloha č. 7 Výsledky žákovského hodnocení*).

Pedagogovi dává možnost těsnějšího propojení jednotlivých složek předmětu, přináší další podněty pro využití mezipředmětových vztahů i nová témata pro diskuse, aktivizační a motivační úkoly a projekty. Osvědčilo se zařazování náročnějších aktivit do výběrových nebo volitelných seminářů v posledních ročnících gymnázia, v nichž umožňují skutečně tvořivou spolupráci učitele a žáků.

Velkou výhodou byla při sestavování souboru úkolů dostupnost materiálu (jazyka) pro tvůrčí činnost i pro propojení školní a mimoškolní reality.

Domníváme se, že byla naplněna i funkce osvětová, zejména díky prezentaci dílčích výsledků předkládané práce v rámci dvouletého projektu *Využití diachronního přístupu k jazyku při rozvíjení tvořivosti žáků*, který byl podpořen v dubnu 2012 ve *Studentské grantové soutěži*. Díky projektu můžeme také pokračovat v rozpracování dalších aspektů zkoumané problematiky: např. ověření využitelnosti principu diachronního přístupu na jiných typech škol, vytvoření souboru aktivit pro jazykovou výchovu, spolupráce se zahraničními pracovišti při řešení otázek začleňování vývoje řeči a jazyka do jazykového vyučování obecně apod.

Přílohy grafické

Grafická příloha č. 1: Zjednodušené grafické znázornění vývoje češtiny

(zdroj: zpracováno dle údajů z příslušných hesel in Karlík; Nekula; Pleskalová 2002 a dle Šlosar; Večerka; Dvořák; Malčík 2009; Cuřín 1985)



Grafická příloha č. 2: *Počátky spisovných evropských jazyků* (zdroj: zpracováno dle Ostler 2005; Večerka 2008)

Počátky spisovných evropských jazyků⁶⁷

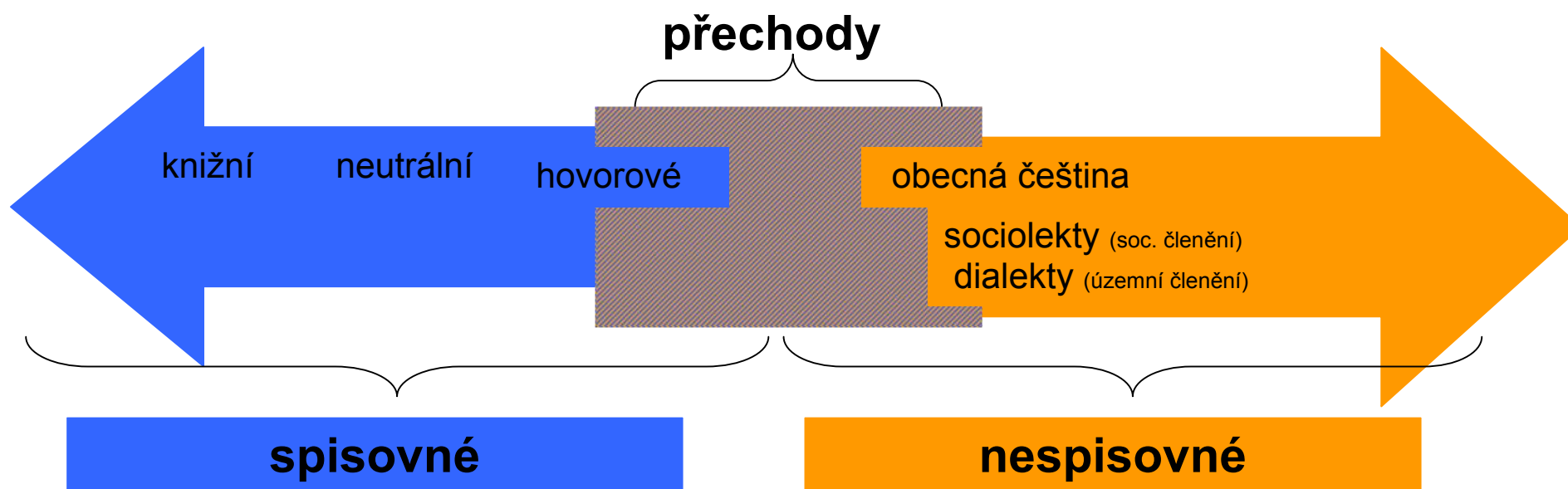


⁶⁷ Vedle češtiny jsou vybrány evropské jazyky nejčastěji vyučované na českých středních školách. Jazyky jsou řazeny dle geografické vzdálenosti od českého území. Pro didaktické účely je vhodné doplnit přehled o jazyky aktuálně vyučované na dané škole.

Grafická příloha č. 3: Útvary národního jazyka

(zdroj: zpracováno dle údajů příslušných hesel in Karlík; Nekula; Pleskalová 2002)

Útvary národního jazyka



Grafická příloha č. 4: Popis a grafické znázornění ankety na téma komunikace učitel – žáci

Záznam výsledků anket z let 2004 – 2009 (zdroj: vlastní zpracování)

Respondenti	věk	15 až 16 let
	škola / ročník	gymnázium / první ročník, kvinta
počty respondentů v jednotlivých letech	2004	45
	2005	41
	2006	32
	2007	49
	2008	42
	2009	34
počet respondentů celkem	243	

Grafické vyhodnocení následujících otázek:

Graf Komunikace s učitelem 1:

Existuje nějaká formulace (věta, sousloví), která ti při rozhovoru s učitelem vysloveně vadí?

Ano – Ne - Nevím / nepřemýšlel/a jsem o tom

Graf Komunikace s učitelem 2:

Z následujících formulací vyber 3, které považuješ (nebo bys považoval/a) za nejvíce rušivé v situaci, kdy potřebuješ něco blíže vysvětlit.

A To si musíte dohledat sami.

B Nevím, ale zjistím to.

C Proč se na to ptáte?

D Prostě je to tak.

E Je to výjimka, to si musíte zapamatovat.

F Nerušte a dávejte pozor.

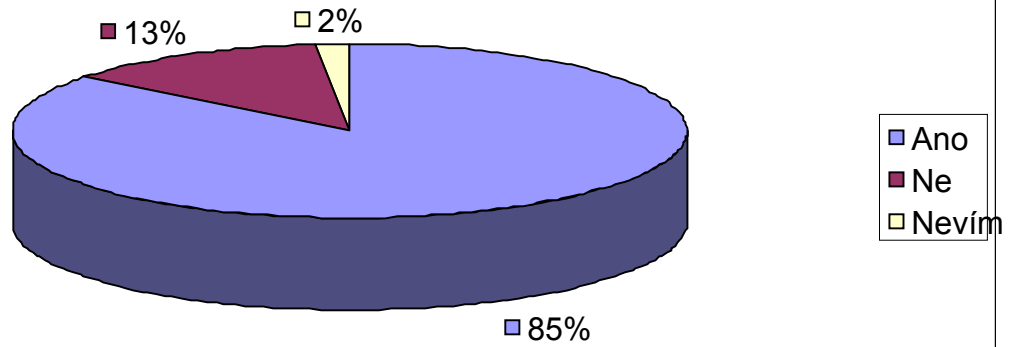
G Raději se soustředte na to, co máte umět / znát.

H Soustředte se na učivo.

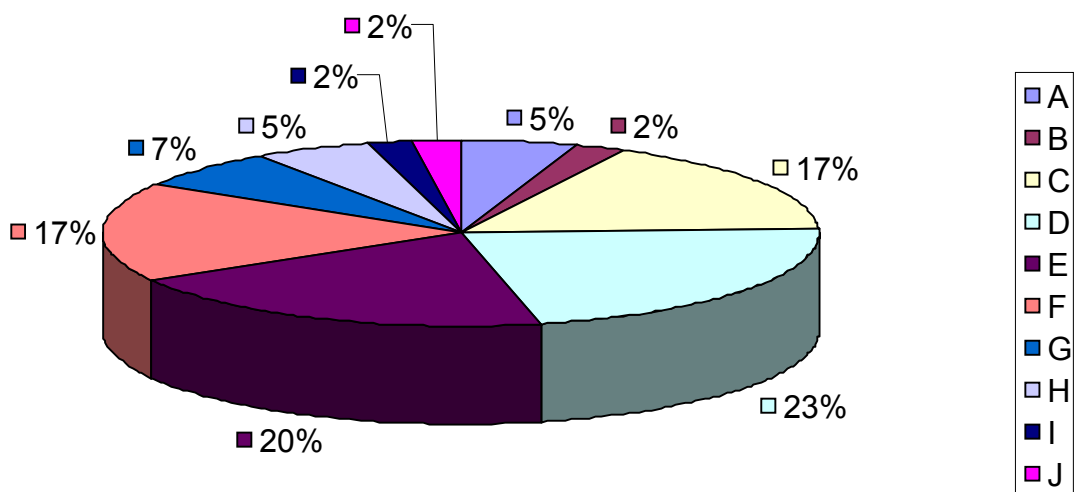
I Jiné (vypište):

J Nevím, nevzpomínám si konkrétně.

Komunikace s učitelem 1



Komunikace s učitelem 2



Grafická příloha č. 5: *Já a můj mateřský jazyk*

Vstupní anketa k tématu *Čeština jako malý jazyk* na příkladu zpracování výsledků ze dvou tříd z roku 2006. (zdroj: vlastní zpracování)

Respondenti	věk	15 až 16 let
	škola / ročník	gymnázium / první ročník (1.), kvinta (V.)
počty respondentů v jednotlivých třídách	1.	31
	V.	32
počet respondentů celkem	63	

Žáci ve vstupní anketě odpovídali na následující otázky:

1. Co si vybavíš, když se řekne *mateřský jazyk*?

Otevřená otázka

2. Jak bys charakterizoval/a svůj vztah k českému jazyku? Jako velmi pozitivní – pozitivní – neutrální – negativní – velmi negativní

3. Líbí se ti čeština?

Ano – Ne - Nevím / nepřemýšlel/a jsem o tom

4. Vnímáš češtinu jako prestižní?

Ano – Ne - Nevím / nepřemýšlel/a jsem o tom

5. Vnímáš češtinu jako exkluzivní?

Ano – Ne - Nevím / nepřemýšlel/a jsem o tom

6. Je čeština podle tvého názoru v současnosti nějak ohrožena?

Ano – Ne - Nevím / nepřemýšlel/a jsem o tom

7. Je potřeba češtinu v současnosti chránit, pečovat o ni?

Ano – Ne - Nevím / nepřemýšlel/a jsem o tom

8. Jak vidíš budoucnost českého jazyka?

Otevřená otázka

Grafické vyhodnocení jednotlivých otázek:

1. V grafu jsou zaznamenány odpovědi A-H na otevřenou otázku, které jsme shrnuli do následujících bodů:

A čeština, český jazyk

B český jazyk a literatura (vyučovací předmět)

C Česká republika

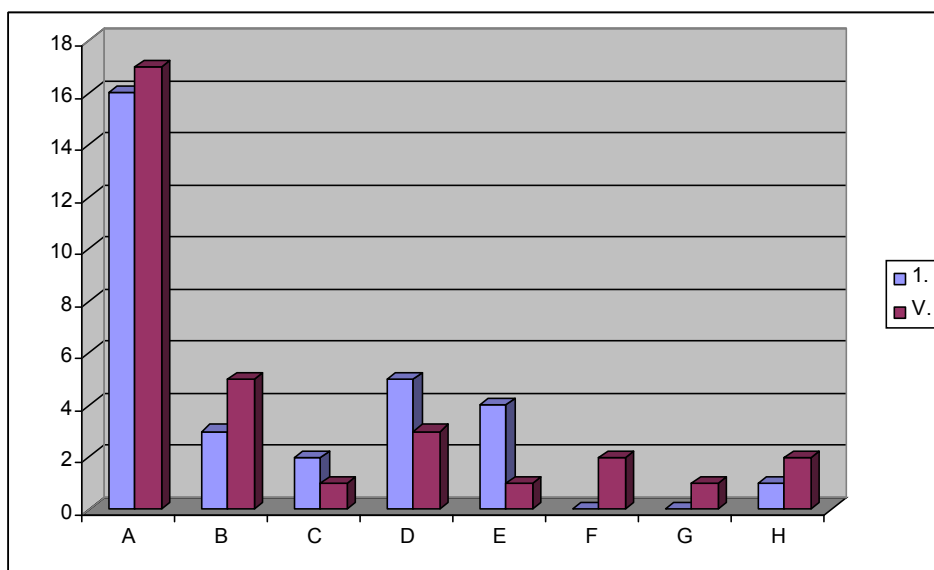
D máma, maminka

E nic

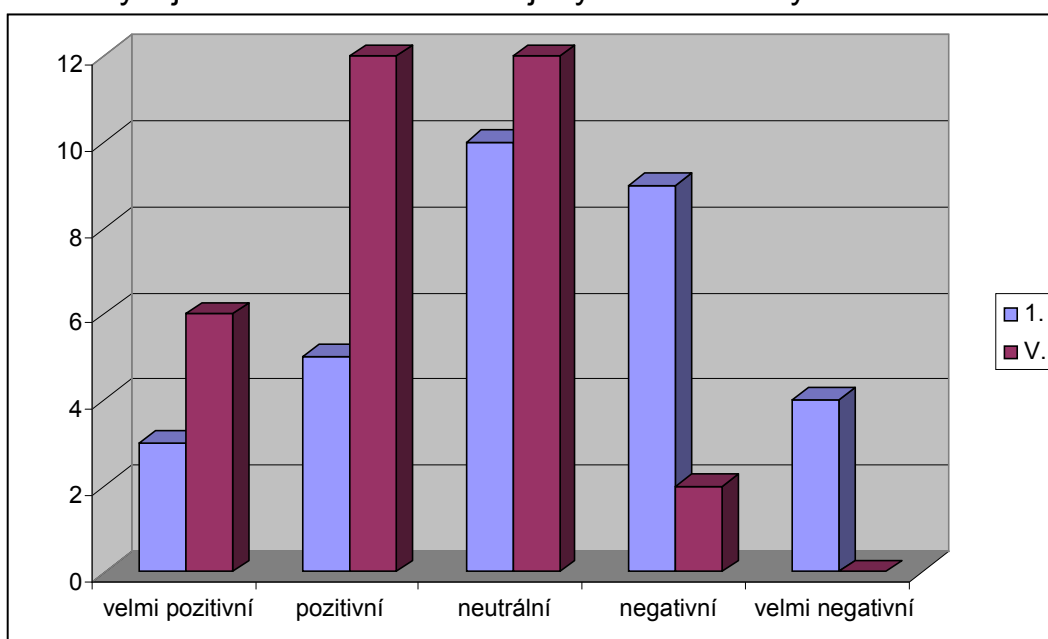
F naše učitelka češtiny

G škola

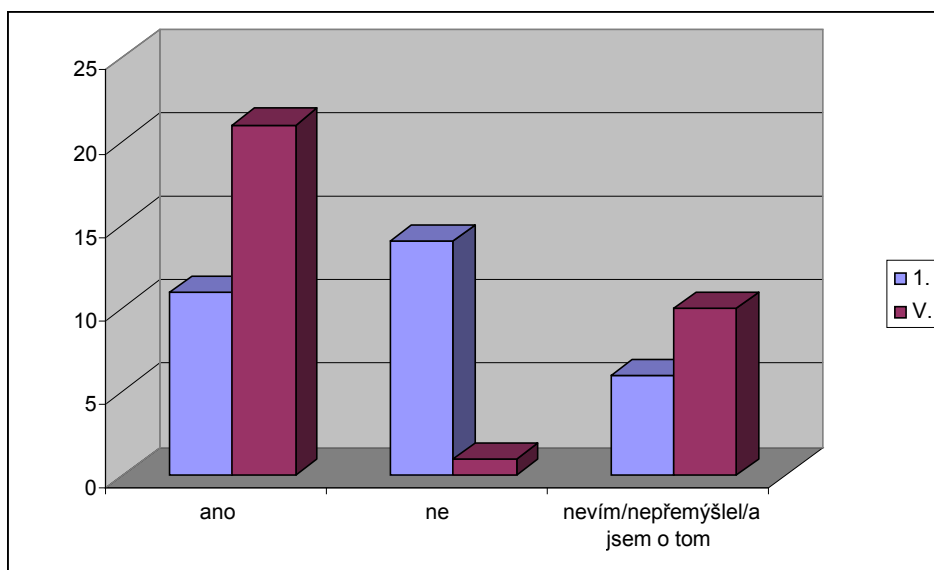
H česká státní hymna



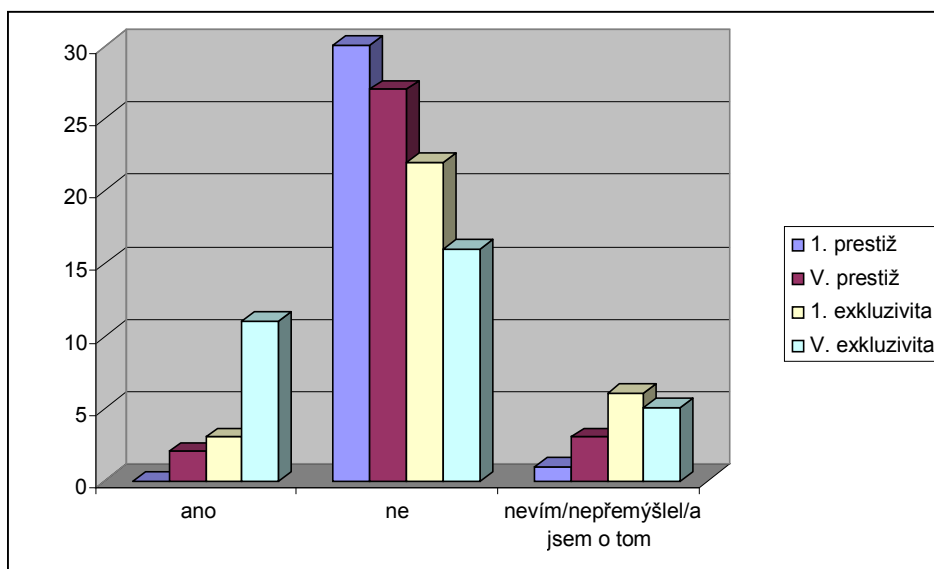
2. Graf zachycuje vztah k mateřskému jazyku u dotázaných žáků



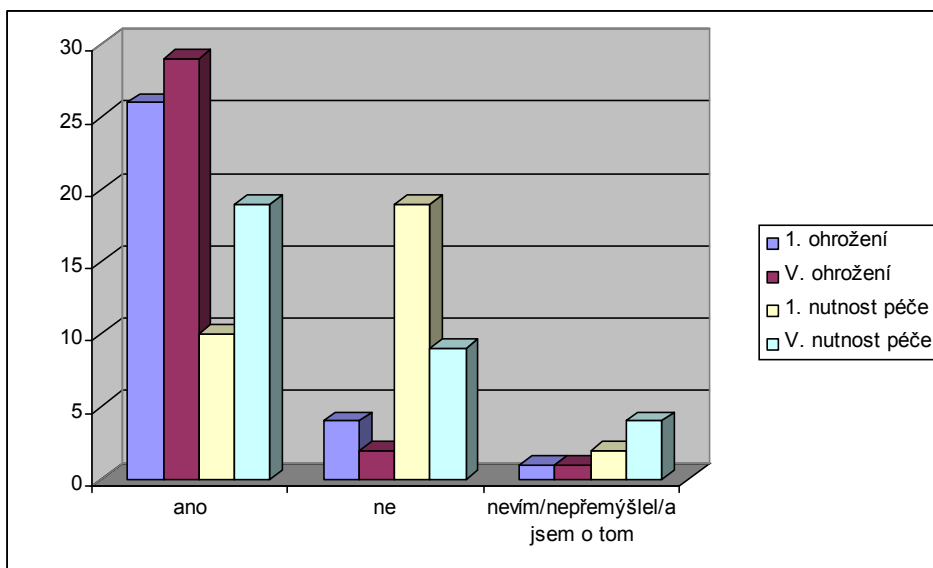
3. Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku: *Líbí se ti čeština?*



4. a 5. Vnímání prestiže a exkluzivity:



6. a 7. Vnímání pocitu ohrožení a nutnosti péče o mateřský jazyk:



8. Grafické zachycení názorů na budoucnost českého jazyka. V otevřených odpovědích se objevily následující možnosti:

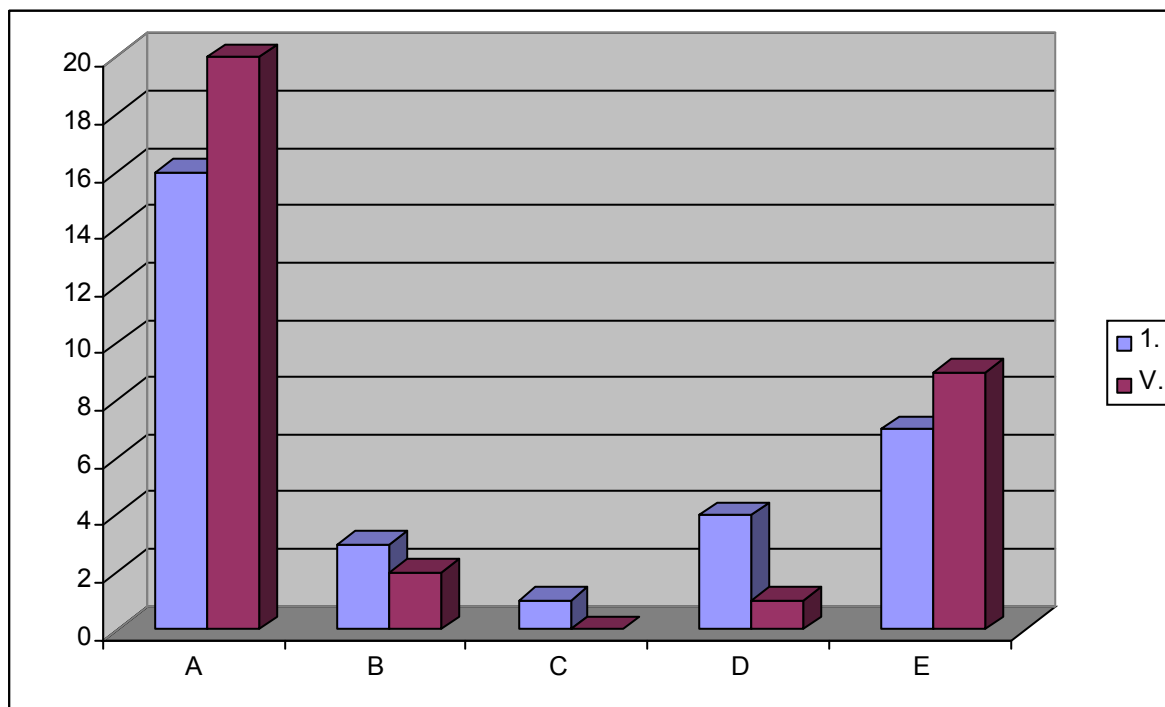
A Budoucnost bude stejná jako teď / jako současnost.

B Bude se muset nějak zjednodušit.

C Asi nebude zapotřebí.

D Oficiálně ji nahradí jiný jazyk (třeba angličtina)

E Nevím, vůbec netuším, nezajímám se o to, nepřemýšlím o tom.



Grafická příloha č. 6: *Názory žáků na spisovný jazyk*

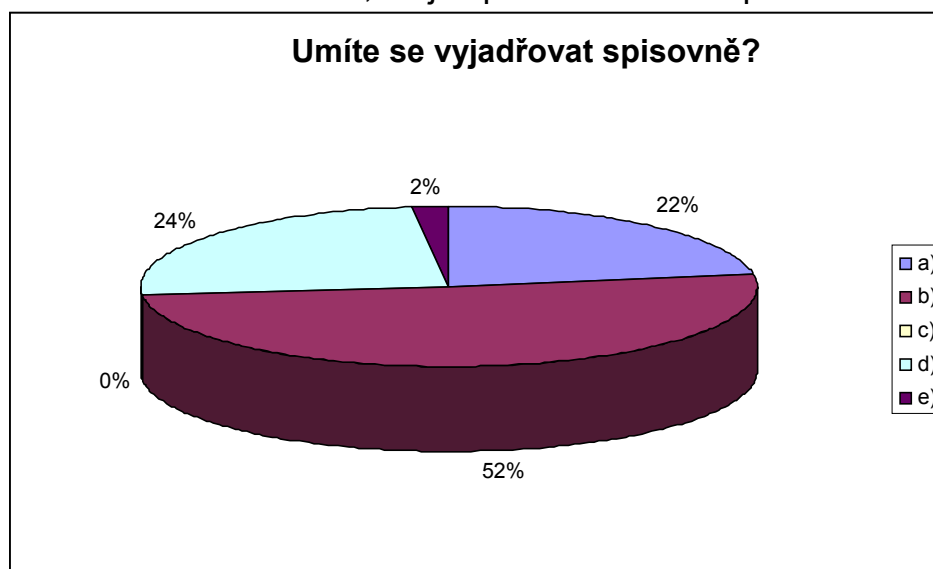
Anketa provedená v rámci výuky ve volitelných seminářích ve 3. a 4. ročníku čtyřletého gymnázia a 7. a 8. ročníku osmiletého gymnázia v roce 2007 s grafickým vyhodnocením výsledků. (zdroj: vlastní zpracování)

respondenti	Věk	17 až 20 let
	škola / ročník	gymnázium / třetí a čtvrtý ročník (3. a 4.), septima a oktáva (VII. a VIII.)
počty respondentů v jednotlivých třídách	3.	10
	4.	8
	VII.	16
	VIII.	15
počet respondentů celkem		49

Žáci v zadané anketě odpovídali na následující otázky:

1. Domníváte se, že se umíte vyjadřovat spisovně?

- a) Ano, v písemné i mluvené formě
- b) Ano, jen písemně
- c) Ano, jen v mluvené formě
- d) Ne: vím sice, že mluvím / píši nespisovně, ale spisovná čeština je pro mne nepřirozená, proto ji nepoužívám.
- e) Ne, většinou nedokáži rozlišit, co je spisovné a co nespisovné.



2. Kdy používáte spisovnou češtinu? (lze zvolit i více variant)

- a) Vždy, když si o situaci myslím, že je oficiální, a chci vyjádřit úctu nebo se dobře (písemně nebo ústně) prezentovat (např. soutěž, zkouška / test, pohovor apod.).
- b) Spisovně píši, když se jedná o oficiální dokument (žádost, odvolání, životopis, motivační dopis apod.).

- c) Spisovně mluvím a píši ve škole.
- d) Jiná situace _____
- e) Spisovnou češtinu nepoužívám.



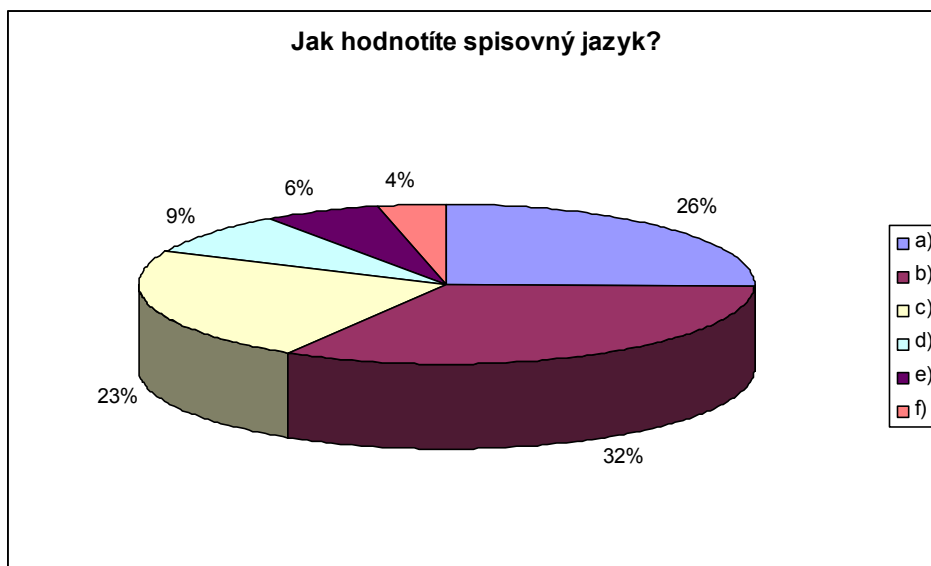
3. Snažíte se mluvit spisovně při vyučování?

- a) Ano, vždy
- b) Pouze při jazycích nebo společenskovedních předmětech (dějepis, základy společenských věd)
- c) Pouze při přírodovědných předmětech
- d) Pouze při češtině
- e) Ano, pokud se spisovně vyjadřuje i učitel.
- f) Pouze se snažím spisovně psát.
- g) Spisovnou češtinu používám při vyučování jen výjimečně (např. když mne k tomu vyzve učitel).
- h) Nikdy se při vyučování o spisovné vyjadřování nesnažím.



4. Jak hodnotíte spisovný jazyk? (lze zvolit i více možností)

- a) jako nástroj oficiální komunikace
- b) jako reprezentativní útvar národního jazyka
- c) jako nepřirozený způsob vyjadřování
- d) jako známku kultivovanosti
- e) jako součást všeobecného vzdělání
- f) jiná možnost _____



Grafická příloha č. 7: Výsledky žákovského hodnocení

Hodnocení přínosů a negativ tvůrčí aplikace diachronního přístupu k jazyku jako principu při jazykovém vyučování (zejména při komunikační výchově). Hodnocení prováděli absolventi gymnázia, kteří se takto vedené výuky účastnili alespoň dva roky. Jednalo se o bývalé žáky osmiletého i čtyřletého gymnázia. (zdroj: vlastní zpracování)

Respondenti	Věk	19 až 22 let
	škola / ročník	absolventi čtyřletého a osmiletého gymnázia
počty respondentů	absolventi čtyřletého gymnázia	31
	absolventi osmiletého gymnázia	31
	dívky	47
	chlapci	15
počet respondentů celkem	62	

Žáci při hodnocení odpovídali na následující otázky:

1. Změnilo zařazování úkolů z vývoje jazyka a řeči váš přístup k předmětu?

Ano, pozitivně – ano, negativně – ne, nezměnilo – nedokážu posoudit

2. Konkretizujte, v čem se váš přístup změnil.

Otevřená otázka.

3. Pomohlo vám zařazování témat z oblasti vývoje při četbě?

Ano, velice – ano, částečně – ano, ale jen okrajově – vůbec ne – nedokážu posoudit

4. Uvítali jste zařazování těchto témat v komunikaci s vyučující?

Ano, komunikace byla díky tomu velmi příjemná – ano, díky tomu jsem pochopil/a řadu souvislostí – ano, otvíralo to další možnosti k diskusi – ano, slyšet souvislosti bylo zajímavé – ne, výklad historických souvislostí spíše zdržoval – ne, většinou jsem nechápal/a, proč se o tom mluví – ne, podle mne to nehrálo žádnou roli

5. Vyberte hlavní pozitiva zařazování témat z vývoje jazyka a aktivit s nimi spojených.

Otevřená otázka.

6. Vzpomenete si, co jste vnímal/a jako negativum?

Otevřená otázka.

7. Vybavíte si nějaký úkol, aktivitu, které vás nejvíce zaujaly?

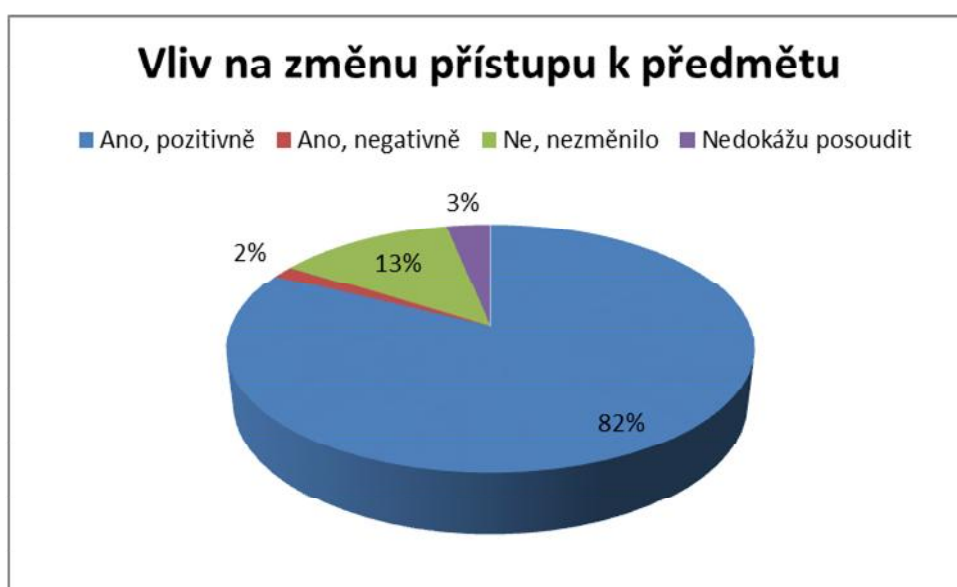
Otevřená otázka.

8. Ovlivnilo zařazování témat z vývoje jazyka volbu zaměření vašeho studia?

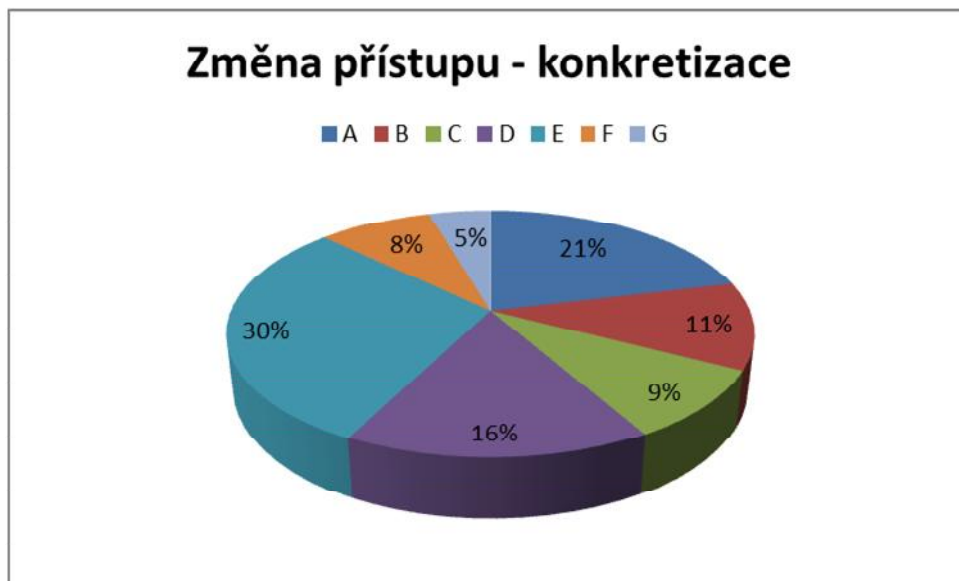
Ano – ne – nedokážu posoudit

Grafické znázornění výsledků hodnocení:

1. Graf zachycuje názory respondentů na případnou proměnu přístupu k předmětu pod vlivem zařazování témat a aktivit z oblasti vývoje jazyka.



2. V grafu jsou zaznamenány odpovědi A-G na otevřenou otázku, které jsme shrnuli do následujících bodů (většina respondentů uváděla i více odpovědí):
 - A Hlavně ve vztahu k literatuře: čtu více textů starší literatury, otevřela se mi cesta k dílům, které jsem dříve nechápal/a / nečetl/a.
 - B Český jazyk se pro mne stal důležitým předmětem, pochopil/a jsem jeho praktický význam.
 - C Začal/a jsem si češtiny vážit.
 - D Pozoroval/a jsem výsledky v běžném životě: zlepšily se mé komunikační dovednosti.
 - E Pozoroval/a jsem výsledky v běžném životě: jsem při komunikaci tolerantnější, vnímám rozdíly i v komunikaci v různých časových obdobích / u různých generací.
 - F Pozoroval/a jsem výsledky v běžném životě: jsem vnímavější a lépe rozlišuji komunikační situace.
 - G Bez odpovědi / žádná změna.



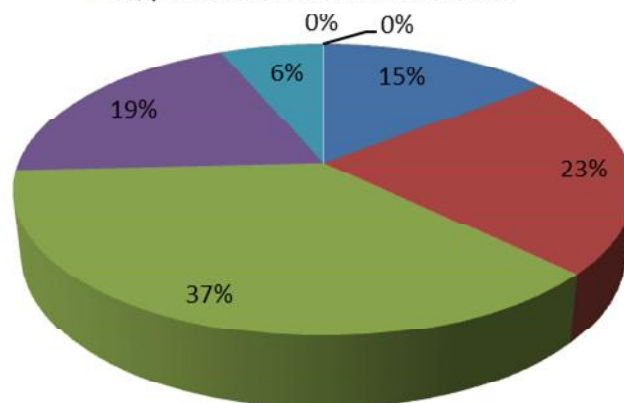
3. Graf zachycuje, do jaké míry respondenti vnímají zařazování vývojových témat jako zdroj rozvoje jejich čtenářských kompetencí a zlepšování kvality komunikace s textem.



4. Grafické znázornění zachycuje názory respondentů na roli témat o vývoji jazyka v komunikaci s vyučující.

Význam v komunikaci s vyučující

- ano, komunikace byla díky tomu velmi příjemná
- ano, díky tomu jsem pochopil/a řadu souvislostí
- ano, otevíralo to další možnosti k diskusi
- ano, slyšet souvislosti bylo zajímavé
- ne, výklad historických souvislostí spíše zdržoval
- ne, většinou jsem nechápal/a, proč se o tom mluví
- ne, podle mne to nehrálo žádnou roli



5. Graf shrnuje pozitiva zařazování témat z oblasti vývoje jazyka, jak je vnímají respondenti hodnocení. Odpovědi na otevřenou otázku byly shrnuty v bodech A-E (někteří respondenti uvedli dvě skutečnosti):

A Větší tolerance při komunikaci.

B Zlepšení komunikativních dovedností.

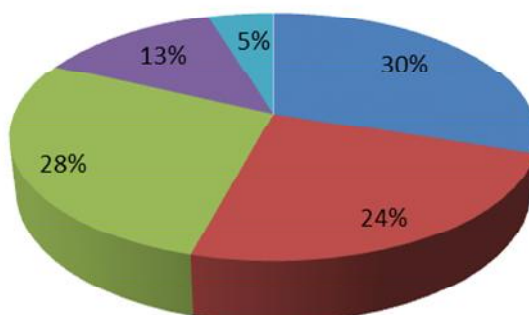
C Lepší zážitek z četby, hlubší pochopení literárních textů.

D Pochopení fungování jazyka.

E Nenacházím žádné pozitivum

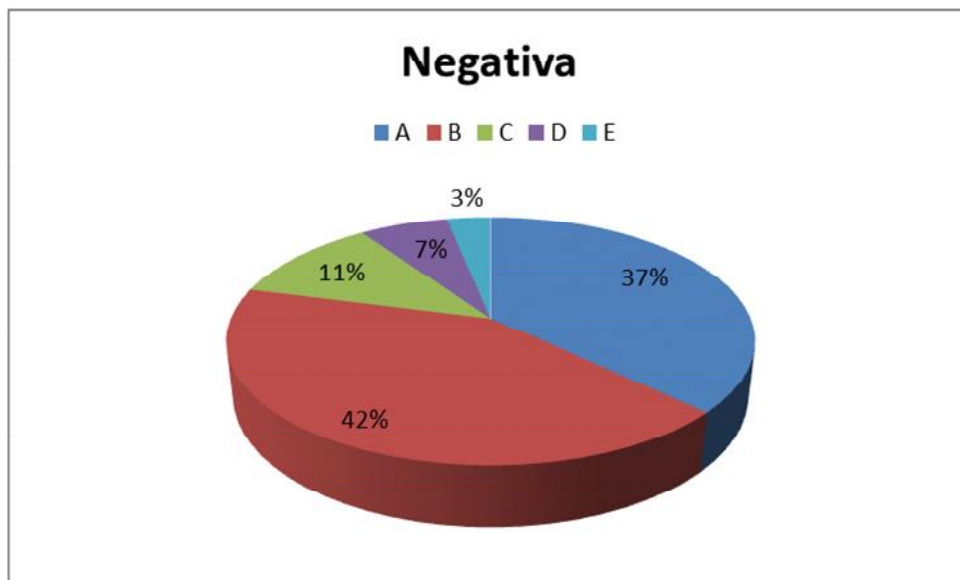
Pozitiva

- A
- B
- C
- D
- E



6. Graf shrnuje negativa zařazování témat z oblasti vývoje jazyka, jak je vnímají respondenti hodnocení. Odpovědi na otevřenou otázku byly shrnuty v bodech A-E:

- A Časová náročnost.
- B Obavy, že se nestihnou probrat témata k maturitní zkoušce.
- C Netradiční, nejprve jsem si musel/a zvyknout.
- D Práce s tématy vyžadovala příliš mnoho aktivity ze strany žáků.
- E Žádné negativum, bez odpovědi.



7. Grafické zobrazení prezentuje pět nejčastějších aktivit, úkolů, které respondenti ve svých odpovědích uváděli (řada respondentů si vzpomněla na několik zajímavých aktivit).

A Aktivity spojené s hádankou, dešifrováním, luštěním (např. odhalování autorství, středověké šifry, pátrání po skrytých významech výrazů).

B Rituály v komunikaci.

C Vlastní jména a jejich významy v různých historických etapách.

D Zaklínadla.

E Hry s diskusemi o jazyce (třeba na obrozence, brusiče) nebo hraní scének z historie nebo různých časových období.



8. Graf představuje názor respondentů na vliv zařazování témat z vývoje jazyka do vyučování na volbu zaměření studia.



Grafická příloha č. 8: Řeč malá a velká, řeč společná

Řeč malá a velká, řeč společná – tabulky se slovy pro skupinovou práci
(zdroj: vlastní zpracování – výrazy ověřovány dle Newerkla 2004, Tölgyesi 2009)

Tabulka a tematická oblast č. 1 (kožešinová zvířata)

německé slovo	český ekvivalent	přejato	
		z češtiny	z jiného slovanského jazyka / z kterého
Biber			ruština
Bilch			slovinština
Nerz			srbština /ukrajinština
Ziesel			
Zobel			ruština / polština
Navrhovaná oblast a historický kontext:			

Tabulka a tematická oblast č. 2 (čižba)

německé slovo	český ekvivalent	přejato	
		z češtiny	z jiného slovanského jazyka / z kterého
Girlitz			? jihoslovan. jazyky
Hau (souč. Gimpel)			slovanský původ
Kiebitz			onomat. + slovan. původ přípony
Krinitz (dialekt – spis. Fichtelkreuzschnabel)			slovanský původ
Stieglitz			polština / slovinština
Zeisig			
Navrhovaná oblast a historický kontext:			

Tabulka a tematická oblast č. 3 (gastronomie)

německé slovo	český ekvivalent	přejato	
		z češtiny	z jiného slovanského jazyka / z kterého
Buchtel / Wuchtel (österr.)			
Dalken			
Liwanzen			
Kolatsche			
Powidel (österr.)			
Schmetten (österr.)			
Navrhovaná oblast a historický kontext:			

Tabulka a tematická oblast č. 4 (husitství, válečnictví)

německé slovo	český ekvivalent	přejato	
		z češtiny	z jiného slovanského jazyka / z kterého
Haubitze			
Hussit			
Pistole			
Taborit			
Trabant			
Navrhovaná oblast a historický kontext:			

Tabulka a tematická oblast č. 5 (správa)

české slovo	z německého	případný spis. výraz v češtině	vysvětlení významu slova
rathauz			
mázhauz			
purkmistr			
purkrabí			
rychtář			
Navrhovaná oblast a historický kontext			

Tabulka a tematická oblast č. 6 (obchod, řemeslo)

české slovo	z německého	případný spis. výraz v češtině	vysvětlení významu slova
Hamr			
Krám			
Kšeft			
Perlík			
permoník			
Římsa			
špejchar			
Navrhovaná oblast a historický kontext			

Tabulka a tematická oblast č. 7 (rytířství)

české slovo	z německého	případný spis. výraz v češtině	vysvětlení významu slova
Léno			
pancíř			
platněř			
Oř			
Rytíř			
šlechta			
turnaj			
Navrhovaná oblast a historický kontext			

Tabulka a tematická oblast č. 8 (části města, hradu)

české slovo	z německého	případný spis. výraz v češtině	vysvětlení významu slova
bergfrit			
fortna			
hřbitov			
krchov			
ryn(e)k			
Navrhovaná oblast a historický kontext			

Grafická příloha č. 9: *Mluvní vzory*

*Návrh grafického vyhodnocení kritérií pro mluvní vzory
(zdroj: vlastní zpracování)*

DŮLEŽITÉ

NEROZHODUJE

NEPŘÍPUSTNÉ

SPISOVNOST	ORIGINALITA	VADA ŘEČI	TEMPO ŘEČI
NESPISOVNOST	VULGARISMY	BARVA HLASU	HUMOR, VTIP
ŘEČNICKÉ FIGURY	ZPŮSOB GESTIKULACE/ INTONACE	NAVAZOVÁNÍ KONTAKTU S POSLUCHAČI	KULTI- VOVANOST PROJEVU
SLOVNÍ HŘÍČKY	PŘÍZVUK	POPULARITA	VZHLED

Přílohy textové

Textová příloha č. 1: *Popis projektu*

VODA v cestopisu Kryštofa Haranta z Polžic a Bezdružic Putování aneb cesta z Království českého do Benátek a odtud po moři do země Svaté, země judské a dále do Egypta.

(zdroj: zpracováno podle archivu autorky pro potřeby disertační práce; struktura popisu projektu sestavena dle Kašová; Tomkov; Dvořáková 2009)

Přípravná fáze: žáci vytvoří šest skupin, text cestopisu je rozdělen podle kapitol na šest částí, každá skupina zpracovává vybranou část tak, že po přečtení vybere všechna místa textu, která nějakým způsobem souvisí s vodou.

Vybrané pasáže jsou tematicky přeskupeny:

1. moře, jezera, rybníky
2. řeky, potoky
3. studánky, studny, prameny, pitná a léčivá voda
4. lodě, vodní stavby
5. vodní fauna a flóra

Výběr témat a úkolů:

Jedna ze skupin si zvolí úkol spojený s koordinací celého projektu, bude dokumentovat celou přípravu a zároveň připraví rámcové téma životních osudů Kryštofa Haranta. Ostatní si vyberou jedno z výše uvedených témat a příslušný soubor textů, který bude zpracovávat z různých hledisek a za využití znalostí z různých oborů. Pak následuje **hlavní fáze** práce na projektu (činnosti a úkoly k jednotlivým tématům viz tabulka zachycující mezipředmětové vztahy).

Prezentace: po vypracování všech úkolů je projekt prezentován formou interaktivní výstavy, skupiny si zvolí své mluvčí, kteří v roli průvodců prezentují svá témata komentují a vytvořené výsledky.

Projekt byl uskutečněn v průběhu září 2003 až dubna 2004, prezentace proběhla 22.dubna 2004.

Využití mezipředmětových vztahů v jednotlivých tématech

předmět	fáze / téma	konkrétní činnosti
český jazyk a literární výchova	Přípravná čtení textů a výběr pasáží	vytvoření glosářů k vybraným textům sestavení souborů úryvků s glosáři k jednotlivým tématům
	hlavní / životní osudy K. Haranta z Polžic a Bezdržic	zpracování životopisných údajů atraktivní formou jako rámeček projektu
	hlavní / všechna témata	výběr pasáží z tematických úryvků, tvorba popisků
	hlavní / moře, jezera, rybníky; řeky, potoky; studánky, studny, prameny, pitná a léčivá voda	sestavení přehledu geografických názvů a jejich porovnání se současnými označeními
	hlavní / vodní fauna a flóra	sestavení přehledu zoologické a botanické terminologie v cestopisu a v současnosti
výtvarná výchova	hlavní / vodní fauna a flóra	výtvarné zachycení popisů zvířat a rostlin žijících ve vodě / u vody
hudební výchova	hlavní + prezentace	výběr hudby k výstavě, seznámení se s hudbou K. Haranta a její začlenění do hudebního doprovodu výstavy
zeměpis	hlavní / životní osudy K. Haranta z Polžic a Bezdržic	vytvoření mapky cesty K. Haranta
	hlavní / moře, jezera, rybníky; řeky, potoky; studánky, studny, prameny, pitná a léčivá voda	vytvoření mapek, kde budou zakreslena popisovaná místa
základy společenských věd (religionistika)	hlavní / moře, jezera, rybníky; řeky, potoky; studánky, studny, prameny, pitná a léčivá voda	spojení vody a náboženství, zachycení v cestopisu a vytvoření vysvětlujícího komentáře
dějepis	hlavní / životní osudy K. Haranta z Polžic a Bezdržic	historické souvislosti k životním osudům Kryštofa Haranta
	hlavní / lodě, vodní stavby	historické souvislosti o cestování, stavbě lodí, námořní dopravě
biologie	hlavní / vodní fauna a flóra	srovnání popisů vodních


		živočichů a rostlin v cestopise se současnými vědeckými poznatky; přehled názvosloví
fyzika	hlavní / lodě, vodní stavby	vynálezy spjaté s dobovým námořnictvím či vodními stavbami a jejich technický kontext
chemie	hlavní / moře, jezera, rybníky; řeky, potoky; studánky, studny, prameny, pitná a léčivá voda	konfrontace popisovaných vlastností vody s poznatky z oblasti chemie (např. barva Rudého moře)
informační a výpočetní technika	hlavní + prezentace	dokumentace vzniku, průběhu a prezentace projektu; vytvoření prezentace / dokumentárního filmu k projektu; některé ze skupin za pomoci IT zpracovávají své úkoly

Textová příloha č. 2: Text na motivy kramářských písní

Ukázka práce žáků (práce žáků gymnázia – z almanachu „kamnářských písní“ – nekorigováno)
(zdroj: archiv autorky)

Posleďte, lidé, málo, co se v naší škole stalo

Almanach
kramářských písní
druhého ročníku



„Gympł je rozkošná školička,
a před ní maličká lavička.
Tam sedí bývalý ředitel
a šije záplaty na pytel...“

„... „Ať se ti třesou hned kolena,
nebo tě skolím jak jelena.“
To zařval Jeníček Pikole,
významně pozvedl pistole...“
(almanach, s. 2)

ALMANACH OBSAHUJE AUTORSKÉ TEXTY KRAMÁŘSKÝCH PÍSNÍ STUDENTŮ
A STUDENTŮ 2. ROČNÍKU A ORIGINÁLNÍ ANONYMNÍ KRAMÁŘSKÉ PÍSNĚ.

Pojďte si poslechnout písničku
u našem blovickém gymplíčku.
Můžou sem přijít i churaví,
tyhlety zprávy je uzdraví.
Slyšte, jak všechno se událo,
doby my dávám zamálo.
Gympł je rozkošná školička
a před ní maličká lavička.
Tam sedí bývalý ředitel
a šije záplaty na pytel.
všechno to vypadá v pořádku,
snad můžem skončit tu pohádku,
ale to byla by velká mýlika,
tohle není konec našeho dílka.
Jednou, když ředitel měl zas práci,
odněkud vyloupli se hned dva žáci.
Byli to Pepánek Sedláček,
co chodil skoro jak igraček
a raubil Jeníček Pikole,
co nosil dvě pravé pistole.
Hned ti dva společně plánují,
jak se dnes do tří obují.
Stoupli si hned kolem lavičky
a dělali na řiť vopíčky.
Ředitel šije dál záplaty,
kouká se pořád jen na šaty,
to už se studenti našťavali,
pistole na něho vyndali.
„Ať se ti třesou hned kolena,
nebo tě skolím jak jelena.“
To zařval Jeníček Pikole,
významně pozvedl pistole.
Ředitel ni chvíli neváhal
a ke své obraně jehlu vzal.
Jeníček s Pepičkás zařvali,
na útěk rychle se vydali.
Ředitel, bývalý sportovec,
je hnedka dohoril, jasně věc.
A jak to nakonec dopadlo?
Končí to skoro jak divadlo.
Oba dva bručí teď v pasíčku
a teď bych prosil po zlatáčku.

Textová příloha č. 3: Zaříkávadla a zaklínadla

I. Merseburská zaklínadla

(zdroj: www.merseburg.de, vlastní volný převod ze starohornoněmeckého originálu do češtiny) "

První zaklínadlo:

*Eiris sâzun idisi, sâzun hêra duoder.
suma hapt heptidun, suma heri lezidun,
suma clûbôdun umbi cuoniouuidi:
insprinc haptbandum, inuar uîgandun !*

*Jednou si sedly panny Idisy⁶⁸, kolem dokola si
sedly...*

*Některé totiž věznili, jiné ve vojsku skolili,
některé v poutech vláčeli:*

Uprchni poutům přetěsným, unikni nepříteli!

Druhé zaklínadlo:

*Phol ende Uuôdan uuorun zi holza.
Dû uuart demo Balderes uolon sîn uuoz birenkit.
thû biguol en Sinthgunt, Sunna era suister,
thû biguol en Frîia, Uolla era suister;
thû biguol en Uuôdan sô hê uuola conda:
sôse bênrenkî, sôse bluotrenkî,
sôse lidirenkî:
bên zi bêna, bluot zi bluoda,
lid zi geliden, sôse gelimida sin!*

*Phol a Wodan jeli do lesa, na koni oni jeli.
Když zvířeti v klusu noha se zvrkla,
Tu zaříkaly je Sinthgunt a Sunna, jejich sestry.
Tu zaříkaly je Frija a Volla⁶⁹, jejich sestry.
Tu zaříkal je Wodan, jak to dokázal jen on:
Zlomené kosti, krvácející ráno,
jakož i kloube vymknutý:
Kost ku kosti, krev ku krvi,
kloub ku kloubu, jak slepeny by byly!*



Merseburská zaklínadla zachovaná v teologickém spisu z přelomu 9. a 10. století.

⁶⁸ Bytosti podobné Valkýrám.

⁶⁹ *Phol, Wodan, Sinthgunt, Sunna, Frija, Volla* – jména germánských bohů ponechána v originální podobě.

II. Zaklínadlo na uzdravení koně

(zdroj - text: Baumann; Oberle 1997, s. 9, vlastní volný převod ze starohornoněmeckého originálu do češtiny; vyobrazení: www.brandenburg1260.de)



Pro nussia

Gang uz, Nesso,
mit niun nessimchilon,
uz fonna demo marge in deo adra,
vonna den adrun in daz fleisk,
fonna demu fleiske in daz fel,
fonna demo velle in diz tull!

Ter Pater noster. –

Proti napadení červy

Vyjdi, červe, vyjdi ven,
vezmi devět dalších s sebou,
z morku do žil,
ze žil do masa,
z masa do kůže,
z kůže na tento šíp!

Tříkrát Otčenáš. –

Vyobrazení léčby koní v Ruffusově rukopisu ze 13. století

III. Zaklínadla – česká lidová slovesnost

(zdroj: kolektiv autorů 1984, s. 430)

Proti různým neduhům

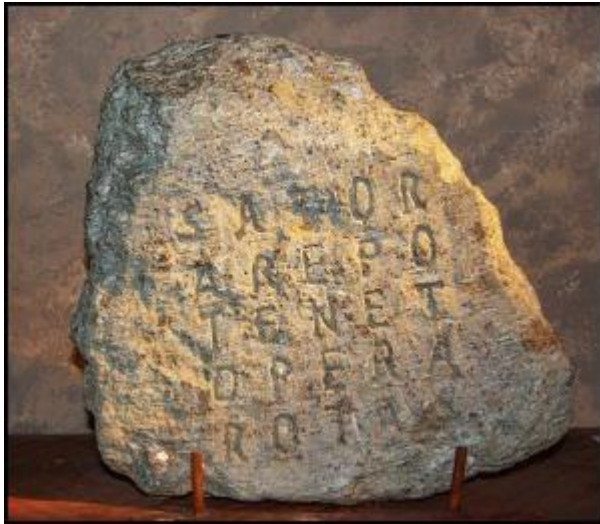
Jste-li z větru, jděte zas do větru,
tam dříví v největších houštinách lámejte!
Jste-li z vody, jděte zas do vody,
tam písek v největších hlubinách vázejte!
Jste-li ze skal, jděte zas do skal,
tam skály v největších skalinách lámejte,
mně, mé hlavě, mým uším, mým zubům,
pokoj dejte!

Textová příloha č. 4: Dávná šifra

(zdroj: vlastní zpracování pracovních listů – fotografie kamene:

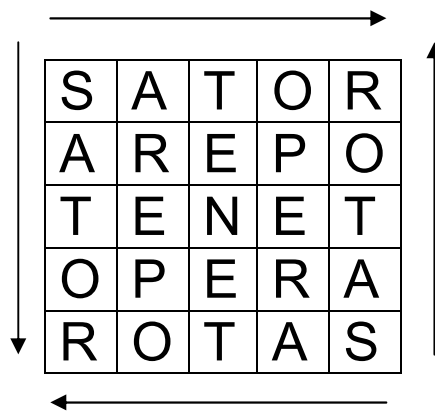
http://www.litweb.cz/articles.php?article_id=2422 ; text a řešení dle Obermair 1994; zdroje úryvků uvedeny přímo v pracovních listech nebo v zadání úkolů)

Dávná šifra – pracovní list A



Templářský kámen „Sator“ z výstavy o templářských rytířích na zámku Zbiroh na jaře 2012

Jak číst nápis na templářském kameni?



Vypište základní nápis, který přečtete po řádcích a po sloupcích ve směru šipek:

Dokážete v nápisu vyluštit začátek modlitby? Které? Vypište!

Dávná šifra – pracovní list B

ŘEŠENÍ ÚKOLŮ Z PRACOVNÍHO LISTU A

Tento čtverec z písmen se skládá z pěti latinských slov, která přečteme po řádcích i ve sloupcích, zleva doprava i zprava doleva, shora dolů i zdola nahoru, jedná se o tzv. *palindrom*.

Jedná se o slova (v závorkách je uveden jejich prvoplánový význam): SATOR (ten, který seje) AREPO (vlastní jméno) TENET (drží) OPERA (s námahou) ROTAS (kola či vůz).

Z písmen ve čtverci lze také poskládat první slova modlitby *Otče náš* (latinsky)

S ³	A ²	T ³	O	R ⁵
A	R ⁵	E ⁴	P ¹	O ²
T ³	E ⁴	N ¹	E ⁴	T ³
O ²	P ¹	E ⁴	R ⁵	A
R ⁵	O	T ³	A ²	S ³

PATER NOSTER

Nápis sestavený před více než 1500 lety byl později hojně využíván např. templáři a kromě doslovného překladu, který (viz výše) nedává příliš smysl, jej lze vykládat různým způsobem.

SATOR = _____

ROTAS = _____

OPERA = _____

Tento čtverec se objevuje v německých, latinských, řeckých a koptských písemnostech. Poprvé byl použit na bronzových amuletech z oblasti Malé Asie ve 4. a 5. století. A pak se šíří dále do Evropy, je součástí rukopisů, ale vytesává se do kamene nebo se vyřezává do dřeva, nápisy jsou pak součástí církevních i světských staveb.

Po staletí byl používán jako kouzelný amulet proti moru, hladu, požárům a démonům. Maluje se na lístky, přístroje, vyřezává se do dveří a portálů, vpisuje se do knih, je jím znamenán chléb.

Dávná šifra – pracovní list C

Hlubší smysl dává volnější překlad, v němž se mění pořádek slov a slova mají posunutý význam:

SATOR je vykládáno jako **STVOŘITEL**, tedy Bůh, který je tvůrcem všeho (stejně jako ten, který seje, dává vzniknout novému životu)

TENET znamená *vede, řídí*.

AREPO velmi volně přeloženo jako *skrytě*

ROTAS jsou *KOLA*

OPERA je genitiv slova *svět*, tedy *SVĚTA*

V tomto volném překladu tedy nápis znamená: *Stvořitel řídí skrytě běh tohoto světa.*

Nápis však má zřejmě ještě hlubší smysl, který spočívá v jednotlivých písmenech, jejich pozici a řazení

V roce 1926 bylo zveřejněno řešení, v němž je předložen velmi pravděpodobný význam tohoto nápisu. Spojíme-li písmena určitým symetrickým způsobem, dostaneme: *PATER NOSTER A O, PATER NOSTER AO.*

A – O jsou první a poslední písmeno řecké abecedy alfa a omega, symbolizující počátek a konec (tedy Boha). Srovnej s biblickými úryvky ze *Zjevení*:

- „*Já jsem Alfa i Omega,*“ *praví Pán Bůh, který je, který byl a který přichází, ten Všemohoucí (Nový zákon. Zjevení, s. 1543)*
- *Pak mi řekl: „Stalo se. Já jsem Alfa i Omega, počátek i konec. Já dám žíznícímu zdarma napít z pramene vody života. (Nový zákon. Zjevení, s. 1562)*
- *„Hle, přijdu brzy a má odplata se mnou, abych odplatil každému podle jeho skutků. 13 Já jsem Alfa i Omega, počátek i konec, první i poslední.“ (Nový zákon. Zjevení, s. 1563)*

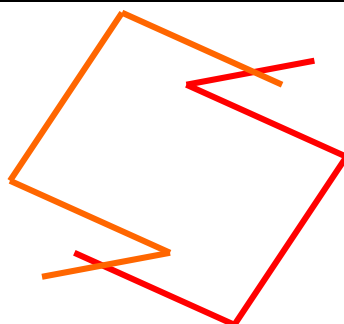
Podle tohoto řešení je celý nápis raně křesťanským kryptogramem, který se v prvotní křesťanské církvi používal jako tajné rozeznávací znamení: kdo uměl nápis dešifrovat, byl zasvěcený, a tudíž důvěryhodný.

Doplňte na základě svých znalostí historie, proč první křesťané takové kryptogramy vytvářeli a používali.

Výše uvedené řešení využívá všech 25 písmen pro vytvoření významu *Náš otec, počátek i konec; Náš otec, počátek i konec.*

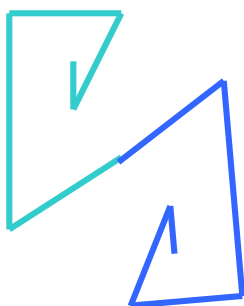
V období šíření křesťanství a Kristova poselství však chybí právě odkaz k postavě Ježíše Krista. Ten musíme hledat v pozici písmen a liniích, které vytvářejí. A skutečně: linie slova *pater* připomínají iniciálu *I* či *J* a propojíme-li písmena slova *noster* připomíná vzniklá linie písmeno *C*.

	A ²			R ⁵
		E ⁴	P ¹	
T ³				T ³
	P ¹	E ⁴		
R ⁵			A ²	



Linie slova *pater* připomínají písmeno *I / J* (2x)

S ³		T ³		
	R ⁵			O ²
	E ⁴	N ¹	E ⁴	
O ²			R ⁵	
		T ³		S ³

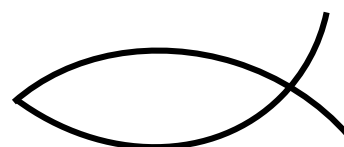
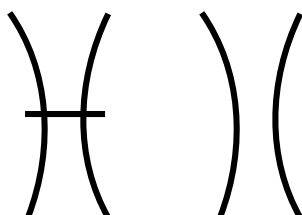


Linie slova *noster* připomínající písmeno C (2x)

Uprostřed čtverce je písmeno *N*, které později zaujalo i centrální postavení v kryptogramech templářů (také uprostřed kříže). Písmeno *N* je písmenem síly duchovní obrody a ze znamení zvěrokruhu je spojováno s rybami. *N* stejně jako znamení ryb má v sobě duplicitu (předznamenání dvojího opakování textu molitby). Ryba byla symbolem prvních křesťanů a samotného Krista. Řecké slovo *Ichthys* (ryba) je *akrostichem* pro *Ježíš Kristus, Syn Boží, Spasitel*:

I esus
CH ristus
TH eo y
HY os
S ótér

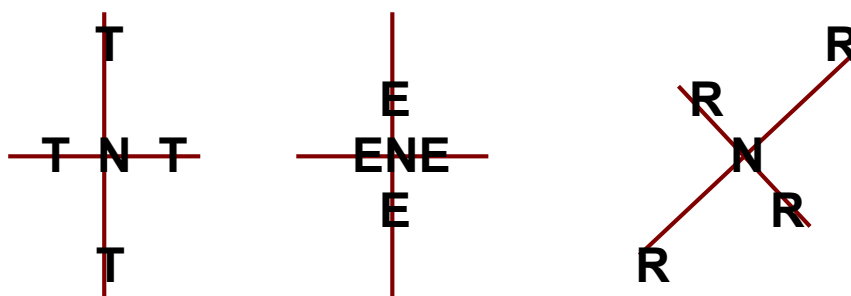
N



Symbol ryb ve znamení zvěrokruhu

*Zjednodušená ryba -
symbol křesťanství
a Ježíše Krista*

Písmeno *N* zároveň tvoří střed kříže (křížů), který získáme, spojíme-li písmena, která se v textu opakují čtyřikrát (vertikálně, horizontálně i diagonálně):



V době vzniku šifry čtverce Sator vyjadřovali lidé své myšlenky imaginativně a jejich víra byla nesena vnitřními obrazy. Takový způsob vyjadřování byl však i nutností: prvotní křesťanské obce žily v neustálém strachu z pronásledování a nesnášenlivosti. Být křesťanem bylo vlastně nebezpečné, a tak se vytvářely takové symboly a šifry, kterým rozuměli právě jen křesťané. Třeba právě amulet, který odkazuje k základnímu z křesťanské víry (kříž, Bůh otec i syn), ale skrytě.

A jak byste popsali způsob takového užívání jazyka vy? Jak na Vás šifra zapůsobila? Které souvislosti vás nejvíce zaujaly?

Šifrovaly se však nejen symboly víry, ale také informace, které byly v době vzniku textu politicky citlivé. Poznáte, ze kterého textu je následující ukázka a kterého českého šlechtice ukrývá? Dokážete ozřejmit historické souvislosti?

*Tehdy i po malém časě
králi zlá příhoda sta se,
po niž upade v osidlo.
Posla ženu v jiné bydlo,
a ten, jenž ji provodieše,
Pauzoniáš - tak slovieše –
vzem sobě protivnú radu,
zavře se s ní na svém hradu.
Kto se může toho stříeci,
komuž porúčé své věci?
Neniet' nic tak protivného,
jakž nepřiezen člověka svého;
neb má o to potaz snadný,
ktož jest v kterém domu vнадný,
ten móż, když chce, býti zrádný.*

Textová příloha č. 5: *Mýty o jazyce*

Soubor textů⁷⁰ k tématu *MÝTY O JAZYCE*

(zdroj: zdroje uvedeny u jednotlivých úryvků)

I. Biblické příběhy

a. Zmatení jazyků (Starý zákon)

Bábel

1Celá země mluvila jednou řečí, jedněmi slovy. 2Když lidé putovali na východ, našli planinu v zemi Šineár a usadili se na ní.

3Tehdy si spolu řekli: „Pojďme, udělejme cihly a vypalme je v ohni.“ A tak měli cihly místo kamene a asfalt místo malty. 4Řekli si totiž: „Pojďme, postavme si město a věž, jejíž vrchol dosáhne až k nebi. Tak si uděláme jméno, abychom nebyli rozptýleni po celé zemi!“

5Hospodin však sestoupil, aby spatřil to město a tu věž, kterou lidští synové stavěli. 6Hospodin si řekl: „Hle, lid je zajedno a všichni mají jednu řeč. A toto je jen začátek jejich díla. Nic jim už nezabrání vykonat, cokoli si předsevzali.

7Nuže, sestoupíme a zmateme tam jejich řeč, aby jeden nerozuměl řeči druhého.“

8Hospodin je odtud rozptýlil po celé zemi, a tak to město přestali stavět.

9Proto se to město jmenuje Bábel, Zmatek, neboť tam Hospodin zmátl řeč všech obyvatel země. Hospodin je odtud rozptýlil po celé zemi. (*Starý zákon, Genesis. On-line Bible, překlad 21. století*)

b₁. Evangelium svatého Jana – začátek kapitoly 1.

Na počátku bylo slovo a to slovo bylo u Boha, a to slovo byl Bůh.

2. To bylo na počátku u Boha

3. Všecky věci skrze ně učiněny sou, a bez něho nic není učiněno, což učiněno jest.

4. V něm život byl, a život byl světlo lidí;

5. A to světlo v temnostech svítí, ale tmy ho neobsáhly.

6. Byl člověk poslaný od Boha, jemuž jméno bylo Jan:

7. Ten přišel na svědectví, aby svědčil o tom světle, aby všickni uvěřili skrze něho.

(Evanjelium podlé sepsání svatého Jana in *Nový zákon, bez datace, s. 161*)

b₂ Prolog

¹Na počátku bylo Slovo

a to Slovo bylo u Boha

a to Slovo bylo Bůh.

²To bylo na počátku u Boha.

³Všechno povstalo skrze něj

⁷⁰ Vzhledem k tomu, že se jedná o texty překladové je přímý kontakt s jazykovou materií narušen, ve vybraných případech proto uvádíme dvě různé možnosti překladu.

a bez něj nepovstalo nic, co je.

⁴V něm byl život

a ten život byl světlem lidí.

⁵A to světlo svítí ve tmě

a tma je nepohltila.

⁶Od Boha byl poslán člověk jménem Jan. ⁷Přišel kvůli svědectví, svědčit o tom Světle, aby všichni uvěřili skrze něj. ⁸On nebyl to Světlo, ale přišel, aby o Světle vydal svědectví.

(*Nový zákon. Jan.* On-line Bible, překlad 21. století)

S
L
O
V
O

II. Mimoevropské starověké civilizace

a. Mezopotamie

V městě mám lidé umírají – sklíčeno je mé srdce,
lidé hynou – těžké je mé srdce.

Přes hradby se díval

a spatřil, jak mrtvá těla vody unášejí.

Což toto i mně je souzeno? Věru, tak tomu jest!

Ani největší člověk nebes nedosáhne,
ani nejširší člověk zemi neobejme.

Až dosud cihla osudu nepřinesla rozhodnutí.

Do „země“ chci vstoupit, jméno své proslavit.

Tam, kde jméno proslaveno bylo, své chci proslavit jméno,
tam, kde jméno nebylo proslaveno, jméno bohů chci proslavit!“

(z *Eposu o Gilgamešovi*, s. 112)

b. Egyptský mýtus o stvoření světa

Na počátku bylo jméno, jež vzápětí ze sebe vyprostilo všechno bytí, včetně bytí božského. Ten kdo zná pravé jméno boha nebo démona, je neomezeným pánem nad mocí jeho nositele.

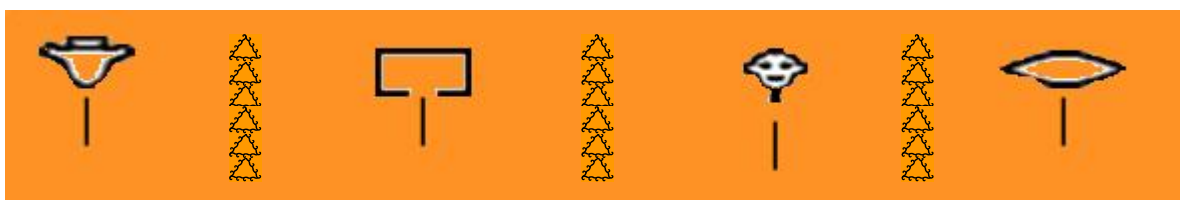
Path – stvořitel a otec bohů – stvořil vesmír, když si v srdci a mysli promítl všechny jeho prvky a složky a když pak své představy a myšlenky vyslovil nahlas: nejprve takto stvořil ostatní bohy, pak města se svatyněmi, aby měli bohové kde bydlet. Path také vytvořil dřevěné, kamenné a hliněné sochy jako nádoby – jakási těla – pro ducha (*ka*), který byl božskou mocí. Navěky jim měly být přinášeny oběti.

Path pak vyslovil jména lidí, zvířat, rostlin a věcí, a tak všechno vzniklo.

V tomto egyptském mýtu o stvoření světa je bůh spojen s vyřčením svého jména, které vyvolává životní sílu (ka), ta potom potřebuje nádobu, v níž by

mohla přebývat. Nejvhodnější je socha, protože tak pak může působit jako modla kultu. Egypťané věřili, že lidské bytosti mají vlastní ka, které se umělecky znázorňovalo jako dvojník této osoby. Po smrti pak bylo nutné zachovat tělo, aby přežilo ka (často překládané jako "duch"). Podobný obřad probíhal na sochách bohů a králů ve schránkách a chrámech i na mumifikovaných tělech před pohřbem. V ceremoniálu nazývaném "Otevírání úst", posledním obřadu před uložením do hrobky, se k ústům a k nosu sochy nebo mrtvého přikládaly různé obřadní nástroje, které měly probudit smysly a pomoci vdechnout život do sošky s ka.

(upraveno podle Hart 2001)



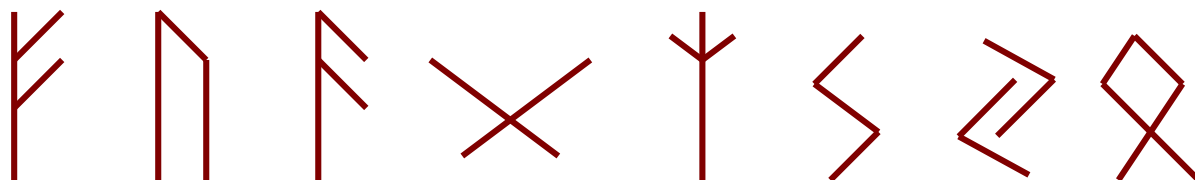
Ideogramy pro srdce / záměr, dům, obličej, ústa / výrok / zaříkadlo

III. Evropské mýty

a. Stvoření lidstva v germánské mytologii

„Odin a jeho bratři, Vili a Vé, se procházeli po okraji země, tj. po břehu, kde se země stýká s oceánem, až přišli ke dvěma stromům, které vyplavilo moře. Byly to jasan a jíva a z nich byli stvořeni první lidé – muž a žena, jejich jména byla Ask (jasan) a Embla (jíva). Jeden z božských bratrů jim vdechl život, druhý jim dal rozum a pohyb a třetí podobu, řeč, sluch a zrak. Jako domov obdrželi od bohů Midgard, tedy prostřední svět. Tady se pak lidstvo rozmnožilo. Až nadejde čas konce tohoto světa, okamžik zvaný Ragnarok, někteří potomci prvních lidí přežijí, uschováni v koruně jasanu Yggdrasilu, aby znovu obydli nový svět. Jedna z run či magických znaků se jmenuje Ask anebo také Aesk, tedy jasan. Je tak pojmenována nejen po prvním muži, ale také po světovém stromu Yggdrasilu, což byl také jasan. Runa je vykládaná jako symbol odolnosti a síly v časech protivenství.“

(<http://www.pohanstvi.net/inde.php?menu=gemytologie> – upraveno)



b. Stvoření lidstva v řecké mytologii

.... Zase se pozvedly plameny na lidských ohništích i v dílnách a vůně vařených pokrmů a pečeného masa stoupala k nebesům a dotkla se i nosu vládce bohů. Zeus shlédl na zem a spatřil kouř stoupající z komínů. Rozhněval se zlým hněvem bohů. Ihned určil lidem nový trest. Zavolal k sobě chromého

boha Héfaista, který byl vyhlášený umělec. Bydlil pod kouřícími sopkami, kde měl své dílny. Tomu poručil, aby zhotovil sochu krásné dívky. Héfaistos poslechl a zanedlouho stála před Diem nádherná socha, jakou svět neviděl. Zeus jí vdechl život. Bohyně Athéna jí dala skvostný závoj, bělostné roucho a skvělý pás, bohyně krásy, Afrodita, jí dala nadpozemský půvab a Hermes, posel bohů, jí daroval živou řeč a milý a úlisný hlas. Potom ji ověnčili. Zeus jí vložil do rukou zlatou schránku a nazval dívku Pandórou, vším obdařenou. Lstivý Hermes odvedl Pandoru na zem k Prométheovu bratru Epimétheovi.

Prométheus často bratra varoval, aby nepřijímal od bohů žádné dary. Ale Epimétheus při pohledu na krásnou Pandoru zapomněl na všechno varování a na všechny rady. Vlídne ji přijal do domu i se zlatou schránkou. Byl zvědav, co mu bohové ve schránce posílají, a požádal dívku, aby zvedla víko.

...

(Petiška 1986, s. 12-13)

c. Keltský bůh jazyka Ogmios

Tento Bůh byl zobrazován jako stařec s ohnutými zády, s řídkými chomáči vlasů spadajících na ramena. Obléká se do lví kůže, na ramennou mu visí toulec a v pravé ruce drží kyj, v levé luk. Podle legend za ním kráčivala skupina lidí. Ušima byli připoutáni k tenkému zlatému řetězu, který je spojoval s Ogmiovým propíchnutým jazykem. Ogmios je také Bůh výřečnosti a vládce slov. Přitahoval si lidi pronikavou mocí hlasu. Šípy v toulci symbolizují jeho rychlost myšlenky, ostrovtip, pohotové odpovědi a duchaplnost.

(<http://www.pohanstvi.net/inde.php?menu=svatynebohove> – upraveno)



Jehly, špičky, sochory a kůly

**stesal,
skoval,
zostřil,
sebral
kvůli**

vojně s hloupostí a zlobou

**místo šavel
Borovský Havel.**

(Havlíček 1971, s.27)

e. Příběh o Arianrhodě a jejím synovi (keltská mytologie)

Arianrhod se ucházela o uprázdněné místo u boha Math. Při zkoušce však, když překračovala Mathovu kouzelnou hůlku, porodila dva syny. Nad druhým chlapcem pronesla jeho matka trojí kletbu: nedostane jméno, dokud ho sama nepojmenuje, nebude moci nosit zbroj, dokud mu ji sama neoblékne

a nebude se moci oženit se žádnou ze smrtelných dívek. Čaroděj Gwydion ji však Istí přiměl pojmenovat chlapce Lleu Llaw Gyffes („s obratnou rukou“) a ozbrojit ho. Math a Gwydion spolu vykouzlili pro Lleua manželku, kterou stvořili z květů dubu, kručinky a talíře, a kterou pojmenovali Blodeuwedd.

Postava Lleua je obklopena záhadou a paradoxem: osud, který na něho uvrhla matka je zajímavý – odepřela mu jméno, zbroj a ženu, což jsou tři přechodové rituály, nezbytné pro dosažení mužnosti.

(Greenová 1998, s. 48; upraveno)

Arianrhod = stříbrné (měsíční, hvězdné) kolo

Lleu Llaw Gyffes = ten s obratnou rukou

Blodeuwedd = květinová tvář

IV. Příběhy současných přírodních národů

a. SLOVO (Wapangwowé, Tanzanie)

Na počátku časů bylo pouze nebe: veliké, čisté, bílé, pusté a prázdné nebe. Dokonce ani měsíc ani hvězdy nezdobily jeho širokánskou, nedohlednou hladinu. Ve vzduchu se však tyčil veliký strom; a také se tam všude proháněl vítr. Z čehopak ten strom žil? Matkou a živitelkou mu bylo ovzduší. Stejný strom byl také pramenem života pro skupinu mravenců, mravenců bílých jako padlý sníh. Jejich život nezávisel na ničem jiném než na tom životadárném stromě.

Vítr, strom a ovzduší byly ovládány Slovem. A toto Slovo bylo nehmotné a neviditelné. Byla to mocná síla, která dávala věcem schopnost tvořit.

... Samozřejmě, že se to všechno neudálo naráz. Zemská kůra vznikala postupně a trvalo to velmi, velmi dlouho. Vítr narážel ledovým dechem na povrch hmot, až velká část ztvdla a zkameněla. Mnoho mravenců samosebou zemřelo, zatímco jiní se rozmnožovali a zemi dál postupně vytvářeli. Po čase pokryly zemský povrch hory, údolí, průrvy, nížiny, pouště a mokřiny.

Nyní se Slovo rozhodlo poslat na zem obzvlášť ledový vítr a s ním se objevila mrazivá bílá jinovatka. Po něm následoval teplejší vítr, který led rozpustil. Led tál, hladina vody stoupala a rozlévala se, až dosáhla ke stromu a všichni mravenci, kteří na něm byli, se utopili. Celá země se ocitla pod vodou. Ani kousíček z ní nezůstal suchý. To už země dosáhla současné velikosti a stala se obrovským jezerem. ...

(Nová; Tomková 1999, s. 7-8)

b. LEŽ, KTERÁ SE STALA PRAVDOU (Fulbové, západoafrické savany)

Jednou slídila jedna hyena okolo vesnice a našla mrtvé kůzle. Celá šťastná ho sebrala a odtáhla si ho do lesíka, aby tam mohla v klidu hodovat. Ale ve chvíli, kdy se hodlala pustit do jídla, uviděla v dálce smečku jiných hyen běžících přímo k ní. Ze strachu, že jí její bližní uloupí oběd, spěšně kůzle schovala a posadila se vedle cesty. Pak začala krkat a zívát: „Uááh! Uááh! Uááh!“

Běžící hyeny se zastavily: „Copak, Sestro-hyeno, co se děje?“

„Utíkejte rychle do vesnice! Všechen dobytek tam pošel a mršiny vyházeli na smetiště. Dobře jsem se poměla. Teď se pomalu vrátím domů odpočívat.“

Po té lákavé zprávě se smečka hyen vyřítla směrem k vesnici s takovým záplem, že se pod jejich tlapami zdvihl obrovský mrak prachu.

Hyena to představení pozorovala a řekla si: Vida, jak se moje lež stala pravdou, samotná lež by přece nikdy nemohla zvednout takový oblak prachu! Rychle, musím běžet, je to pravda! Je to pravda!“

Nechala své kůzle kůzletem a vyřítla se směrem k vesnici také.

Taková je síla lži, protože když se lež pořád opakuje, jednoho krásného dne jí uvěří i ten, kdo si ji vymyslel.

(Nová; Tomková 1999, s. 190-191)

c. K předávání informací

ČLOVĚK, LEOPARD, OPICE A PES (Pygmejové)

Kdysi dávno, tak dávno, že si dědové našich dědů na ty doby nepamatují a otec tamhle toho velkého stromu nebyl ještě ani semínkem, žila všechna zvířata společně v jedné vesnici. V té vesnici žili i lidé. Jejich náčelník Oni Koswé byl i náčelníkem zvířat. Také urovnával všechny spory. Někdy řekl: „Tady tenhle musí zemřít.“ A dotyčný zemřel. ...

(Nová; Tomková 1999, s. 146)

„Tvé ucho je starší než tvůj dědeček.“ *Rčení Hausů o tom, že vyprávění jsou starší dvou generací.* (Nová; Tomková 1999, s. 5)

Textová příloha č. 6: *Tradování příběhu*

Tradování příběhu – hra

(zdroj: vlastní zpracování hry; zdroj upraveného textu uveden a úryvkem)

Příběh:

- 1 Džoha zašel jednoho dne k sousedce vypůjčit si kastrol. Dalo mu hodně práce, než ji uprosil.
- 2 Za týden kastrol Džoha vrátil a s ním ještě druhý, menší. „Ale já ti přece půjčila jen jeden,“ divila se sousedka.
- 3 „To je pravda,“ zněla Džohova odpověď, „ale narodil se mu tenhle maličký.“ A sousedka si radostně odnesla domů oba.
- 4 Za dva měsíce navštívil náš milý Džoha sousedku znovu. Tentokrát mu půjčila kastrol bez váhání.
- 5 Uplynul týden, měsíc, dva, tři... a nic! Když jednou zahlédla Džohu, rozběhla se za ním s výčitkou: „Počkej, Džoho! Kde je můj kastrol?!“
Na to Džoha: „Tvůj kastrol umřel.“
- 6 „Umřel? Co to meleš, že umřel?“ rozlítla se sousedka. „Viděl snad někdy někdo umírat kastrol?“ „Proč ne, když se mu mohlo narodit dítě!“

(text upraven podle Schultz 2006)

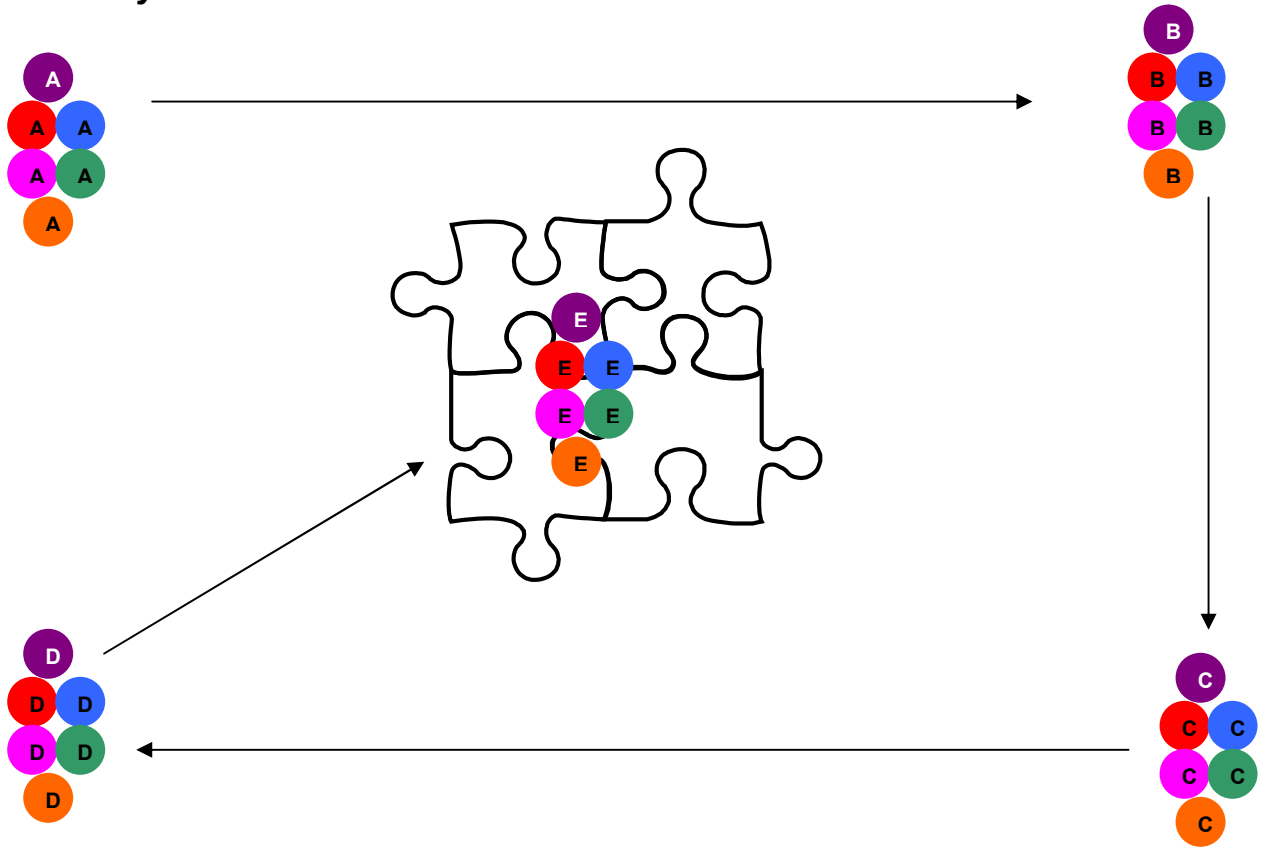
Průběh, pravidla hry:

Každá skupina si vylosuje barvu (odpovídá číslům u částí příběhu) a rozestaví se po prostoru (viz schéma).

První z každé skupiny (na schématu označení písmenem A) obdrží část příběhu, která odpovídá vylosované barvě. Svou část si přečte, zapamatuje a ústně předá dalšímu členu (B) své skupiny (podle směru šipek na schématu). Další člen (B) část příběhu vyslechne, zapamatuje si ji a opět ústně předá dalšímu (C). Tímto způsobem hra pokračuje, až se jednotlivé části příběhu dostanou k posledním členům skupin (E). Ti z nich pak sestaví příběh.

Na závěr celá třída konfrontuje sestavený příběh s původní verzí a hodnotí průběh aktivity.

Schéma hry:



Textová příloha č. 7: *Jméno a pojmenování v proměnách času*

Proměny vnímání vlastního jména

(zdroj: zdroje uváděny u úryvků)

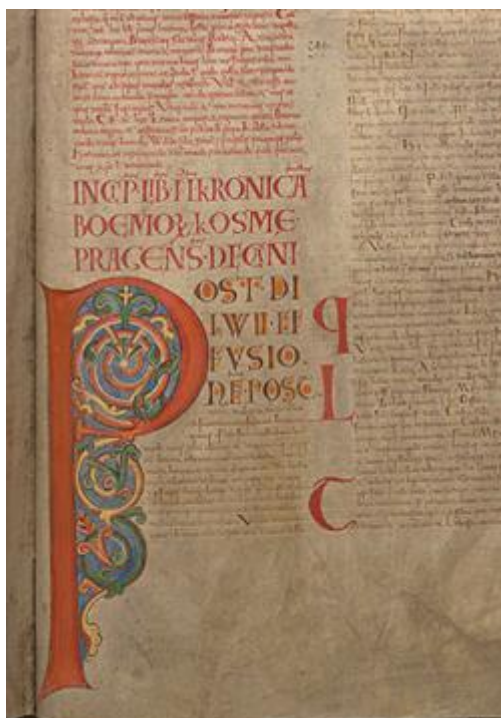
Středověk

Kosmas: *Kronica Boemorum*

V době těchto prvních počátků práv jednoho dne řečená paní, již se zmocnil věštecký duch, před svým mužem Přemyslem a v přítomnosti starších lidu takto věštila:

„Spatřuji hrad, který pověsti nebes se dotkne, ve hvozdě leží místo, je vzdáleno ode vsi této na třicet honů a mez mu určují vltavské vlny.

Toto místo na severní straně pevně chrání hlubokým údolím potok Brusnice, na jižním však boku široká a velmi skalnatá hora, která se od skal nazývá



Petřín, převyšuje okolí. Hora toho místa se zkrucuje na způsob delfína, mořského vepře, směrem až k řečené řece. Až tam přijdete, naleznete člověka, jak uprostřed lesa otesává práh domu. A protože u nízkého prahu se i velcí pánové sklánějí, podle této příhody hrad, jež vystavíte, nazvete _____. V tomto hradě někdy v budoucnosti vzejdou dvě zlaté olivy, jež svými vrcholy proniknou až do sedmého nebe a po všem světě budou zářit svými divy a zázraky. Všechna pokolení české země a ostatní národy je budou uctívat oběťmi a dary a klanět se jim. jedna z nich bude slout Větší sláva (lat. Maior Gloria), druhá Voje útěcha (lat. Exercitus Consolatio).

(Kosmas 2011, s. 40-41 – upraveno)

Strana Kosmovy kroniky (<http://www.kb.se/codex-gigas/cze/Vice-o-Codexu-Gigas---Mer-om-CG/Cosmas/>)

Renesance

William Shakespeare: *Romeo a Julie*

JULIE: „Jen tvoje jméno je můj nepřítel.

Vždyť ty jsi jenom ty, i kdybys nebyl Montek.

Co je to, Montek? Ruka, noha, tvář,

anebo nějaká jiná část těla?

To přece není Montek! Vyměň jméno!

Co je to jméno: To čemu se říká „růže“,
pod jiným jménem vonělo by stejně.

A kdyby Romeo měl jiné jméno,
zůstal by pořád stejně dokonalý.

Romeo, prosím, odhod' svoje jméno,
na kráse ti to v ničem neubere!

Vezmi si mne!

(Shakespeare 2006, s. 44)

- Odlož jméno své

a za své jméno, jež tvou částí není,
mne vezmi celou!“

(Shakespeare, 2008 , s. 36)

Baroko

Ondřej František Jakub de Waldt – výběr z kázání z Postily Chválo-řeč

... a celý život Marie samá pašije utrpení, a hořkost. Odkudž v osobě Marie pravila někdy Noemi: (..) Neříkejte mi Noemi, to jest pěkná, ale říkejte mi Mára, to jest hořká, neb jest mi velmi naplnil hořkosti Všemohoucí. (152)

... Shromáždění vod nazývá se Mare, Moře, a to víme: (...) že Duch Páně vznášel se nad vodami. Maria jest Maria, shromáždění Vod Milosti darův Ducha Svatého v jedno, nad nižto daleko více Duch Svatý se vznášel, nežli nad vodami přirozenými ... To Moře Milosti vyzdvihl Bůh, a učinil Marii oblakem k dobrému, a k spasení její ctitelův. (276 – 277)

... co Maria? Mare gratiarum, Moře Milosti, ty kteří to moře, a jeho stezky procházejí, jsou sobotní Marie ctitelové... (293)

(Waldt, 1736)

Textová příloha č. 8: Čeština jako malý jazyk

Čeština jako malý jazyk – návrh souboru textů

(zdroj: zdroje uváděny u úryvků)

I Ze středověké literatury

Ukázky z Kroniky tak řečeného Dalimila (zdroj: Nejstarší rýmovaná kronika tak řečeného Dalimila. In Brom 2009):

s. 274 a 276

„Raději se chcu s češskú sedlkú smieti
než královnu němečskú za ženu jmieti.
Vřet' každému srdce po jazyku svému,
a pro to Němkyně méně bude přieti l'udu mému.
Němkyni němečskú čeled bude jmieti
a němečsky bude učiti mé děti.
Pro to bude jazyka rozdělenie
a inhed zemi jisté zkaženie.“

s. 396

Múdrý jemu za dobré jmieše,
že cuzozemcě v zem' u nepustieše
řka „Dobrý svůj jazyk plodí,
nevěrný o svém jazyku nerodí.“

Jan Hus o češtině (zdroj: Hus - Výklad viery, desatera božieho prikázanie a modlitby Páně. In Erben 1865-1868 - upraveno):

s. 147: A věrně, jakož Neemiáš, slyšav, ano dietky Židovské mluvie od polu azotsky a neumějí židovsky, a proto je mrskal a bil, též nynie hodni by byli mrskánie Pražené i jiní Čechové, jenž mluvie od poli česky a od poli německy, říekajíc [...] hantuch za ubrusec, šorc za zástěrku, knedlík za šišku, renlík za trérozku, pancieř za kruněř, hunškop za konský náhlavek, marštale za konnici, mazhaus za svrchní sien, trepky za chódy, mantlík za pláštiek, hauzsknecht za domovní pacholek, forman za vozataj. A kto by mohl vše vypsati, co sú řeč českú již změtli, tak že kdy pravý Čech slyší, ani tak mluvie, nerozumie jim, co mluvie; a odtud pocházie hněv, závist, rozbroj, svárové a české potupenie.

II Z obran jazyka českého

Z předmluvy k překladu Knih Jana Zlatoústého o napravení padlého od Viktorína Kornela ze Všehrd (sepsáno 1501. In Sochorová 2007):

Zlatoústého sem i z té také příčiny rád vyložil, aby se jazyk náš český tudy šířil, šlechtil a rozmáhal. Neb nenie tak úzký, ani tak nehladký, jakož se některým zdá. Hojnost a bohatstvie jeho z toho muož poznáno být, že což koli

řecky, což koli latině – o němčině nic nyní nepravím – muož pověděno býti, to též i česky. A není těch knih žádných, řeckých ani latinských – leč bych se já, milostí jazyka svého pojat jsa, mýlil – aby v český obráceny býti nemohly. Co pak se hladkosti jeho dotýče, neviem, by tak výmluvně, by tak ozdobně, tak lahodně všecko jazykem českým pověděno býti nemohlo jako řeckým nebo latinským, bychom se toliko snažili a jedni mimo druhé chvátali, abychom vyzvídali; tudíž by jazyk český hojný, mnohý, vytřený a sebe světlejší viděn býti mohl i pulérovanejší.

Nechť jiní knihy nové, latině písíc, skládají a římský jazyk, vody do moře přilévají, šíří, ač i těch velmi málo u nás jest: já knihy a sepsání starých a právě dobrých lidí v českú řeč překládaje, chudého chci raději obohatiti, nežli bohatému špatnými dárky a jemu nevděčnými lísaje, pohrdán a potupen býti. To sú i staří Římané činili: řeckému jazyku se v Athénách vyučiec, svůj sú, nic řecky, než všecko latině písíc, velebili, šířili, zdělávali. A jest bez pochyby na jich samých seznání jazyk řecký lahodnější, ozdobnější i na slova bohatší než latinský. Učinil to také nedávno Dantes Vlach, kterýž, velikým filosofem času svého jsa a výborně jazyk latinský znaje a dokonale jej uměje, však proto múdrost svú v knihy k věčné potomním paměti svým vlastním přirozeným vlaským jazykem raděje nežli latinským sepsal jest.

Kdyby též i Čechové činili, měli řeč svú mnohem zpravenější, ozdobnější, hojnější. Neb umění všecka od počátku byla sú mezi lidmi prvními v jich vlastním přirozeném jazyku... Mojžíš židom jazykem židovským naučení božská vypravoval... A sami my ze všech národuv budem, kteříž svou jazyk přirozený, dobrý, ušlechtilý, rozumný, ozdobný, bohatý a hojný, nám od Boha daný potupíc, latinský neb německý, obojím na vděk, sobě k posměchu vzdělávati budem?

Já pak jiným nechaje, o sobě nyní mluvíti budu, z jiných se ne všetečně vytrhna. Ač koli také bych mohl latině snad tak jako jiní mně rovní psáti, ale věda, že jsem Čech, chci se latině učiti, ale česky psáti a mluvíti, aniž se mi zdá tak svú řeč přirozenú v nenávisti mieti – ač koli někteří se za ni stydie – a tak jie nemilavati, abych všeho, což koli psáti chtěl, českým jazykem raděje nežli latinským nepsal.

Obrana Balbínova (sepsána 1672-1673; zdroj: Balbín 1869):

s. 8: „Píši nerad, donucen od protivníkův, nepíši na ničí škodu; neobviňuji žádného jazyka, všecky miluji, lhostejno mi, čili který panuje čili jest panujících; toliko to zastávám, že nelidským to a zcela barbarským zločinem, nenáviděti jazyka, jehož vlast' od tolika věkův užívala, jeho záhubu chtíti a k tomu napomáhati, jako rukama mnohých se dotýkáme, kteříž tak oučinkují a o to usilují, aniž se přetvařují, jakoby v horlivosti té měli více rozumu, než ostatní národové.“

s. 8-9: „Z kteréto asi země tak divoké pochází mrav ten, že ze všech národův my jediní jazyka svého nenávidíme a jej na posměch máme, i dostatečným průkazem chvály se považuje, že se někdo u nás ve vlasti nenarodil... (i

kdybychom) ho neznali a on buď nijak aneb málo se doporučoval schopnostmi, vědomostmi a mravy svými, beze všeho vybírání ve všelikerých hodnotách a důstojenstvích přednost' dáváme před domácími původu řádného, jichžto otce znali jsme co muže nejlepší, a ježto z mládí v nejlepších mravech jsme vychovali a utvrzovali, jichž vědomosti chválívali jsme na gymnasiích a školách vyšších?

Zdaž slepi a blbi a povrzeni jsme až do toho stupně, že, kam to směřuje, nevidíme? Vše, co domácí nám zapáchá; my sami na sebe se mrzíme i stejnou vášní hloupou, co krajany svými pohrdáme, nenávidíme též jazyka svého.“

s. 23: „... poněvadž jazyka našeho [českého] buď nechtějí buď nemohou si přisvojit, a předce pro sňatky manželské, řemesla, obchody a jiné potřeby s námi [s Čechy] rozmlouvati musí, národ náš pak (což nám oni [Němci] sami rádi přiznávají), v přiučování se jazykům cizím pokládá se velmi šťastným: tedy nutně se stává, že Čechové (dle vládnosti své národní) jazyku jejich [němčině] se přizpůsobují, až konečně sami po německu mluví, ...“

s. 59: „... Zámť já některé u nás velmi slavné rodiny, kdež malým dětem svým naschvál dávají chůvy české a jim, aby toliko česky mluvily, poroučejí; vyzvídajícímu příčinu, rozmanití touž mi udávali, pravíce: „Vychovávají-li se (děti) po německu, po celý život svůj nikdy řádně po česku nebudou mluvit; znají-li se ale nejprve v češtině, aby se naučily i řeči německé i všem ostatním podle chuti.“

Frozínova obrana v předmluvě ke čtenáři (zdroj: Frozín 1704):

s. 11: „Ví se zajisté dobře, že co se v lidu vkoření, a ujme, to jako trní se těžce vydobude, a těžce vyrve, tak že snázej kopáče upachtuje. Odkud' patrně vidět, že jazyk český nic dokonce nehýne, nýbrž pořád se rozmnožuje. Jest sice pravda že to někteří na vážky berou, a proto jazyk český ošklivují sobě, jakoby byl sedlský, že lidu sprostému je nejvíce v užívání. Ale ne hned, co v lidu jest: za sprosté se má, a musí držet. Sice žádný jazyk bez té pověsti nebude, poněvadž žádný jazyk nejní, an by v některé krajině v lidu, a po všech neobcházel...“

s. 12: „My Čechové, ovšem sice se známe, že náš jazyk, proti jazykům jiným, však ne ve všech slovách, je poněkud tvrdý, a v některých slovách jazykem na zuby udeřlivý, ale však mu ani mnohá libá slovíčka i všecka líbeznost, která v jinším jazyku se nalézá, nápodobně neschází. Ta pak v mluvení i libá i trpká obojetnost, nic na škodu nám Čechům nejní, nýbrž děti naše do školy velmi užitečně vede, tak že Čechové, i trpká slova i libá umíce pronášeti, jsou jazyka rozpásaného, ochotného, i ke vši všudy vejřecnosti též řečem všeckněm oblomeně, rozvázaně, svobodně schopného.“

s. 13-14: „... Což se ovšem všecko v českém jazyku děje, který netoliko všecky litery líbezne všech jazykův jiných, totižto latinského, řeckého,

hebrejského, vlaského, německého (jakožto jsou jistě k samému oku tuto schválně vykázané; totiž: a, b, c, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, x, y, z) v své abecedě obsahuje; nýbrž ještě trpké litery, jakožto jsou: bě, če, šě, dě, cha, eň, pě, vě, eš, žeť, eř, tě; které jinší jazyk, všeckny pospolu v své řeči tak snadno nenalezne, on ten náš jazyk, k libým literám přidané v své abecedě vynalezá ...“

Waldtova obrana v kázání na oslavu svatého Jana Nepomuckého (*Boemici praeconium idiomatis. Původně in Conciones de S. Joanne Nepomuceno, 1729; zdroj: Waldt 1938*):

... kterak se bude líbiti Bohu a svatým patronům českým, jestliže v samých Čechách řeč vlastní jinak tolika světcům, se nerozvážně podceňuje, ze záští odstrkuje a zlovolně utlačuje? ...

Třebas že zde v Království českém jsou nyní v užívání a naskýtají se různé národní řeči a cizí jazyky, je tu přece posvátný prostředek k zapuzení všeho zmatku, je tu posvátná závora, totiž jeden jazyk, posvátný jazyk svatého Jana Nepomuckého, slavného Čecha, jako on jest jediným patronem všech ohrožených na dobrém jméně a proti neřesti utrhačných jazyků.

... Měj se tudíž na pozoru, kdykoli hanobíš řeč neboli jazyk český, abys sobě nezakusil soudce a mstitele našeho svatého "lingvistu", bezpečného patrona proti dravým šípům utrhačných jazyků. ... Sotva se kdo najde, aby nevěděl, že český jazyk, kterým mluvil náš svatý Jan, odvozuje svůj původ od slovanského, jako od své matky. Říká se a píše obecně Slavonia, někteří však ji přezývají Sclavonia, ale jak to? Snad bychom ji nechtěli odvozovat od sclavus (= otrok) nebo sclavitas (= otroctví), jak by to některým bylo vhod? Než chyba lávky! Správněji se říká a má říkati Slavonia, než Sclavonia, jak svědčí příbuzný český výraz "sláva"; jakoby jazyk slavonský ozníval se slávou, a tudíž byl slavný; nebo snad slovanský, odvozením od "slovo", jako by se chtělo říci: slovutná řeč česká.

III Závěrečné poselství

Čapkova Chvála řeči české (sepsána 1927. In Čapek 1984, s. 313):

A ještě musím pochválit tebe, tebe, česká řeči, jazyku z nejtěžších mezi všemi, jazyku z nejbohatších všemi významy a odstíny, řeči nejdokonalejší, nejcitlivější, nejkadencovanější ze všech řečí, které znám nebo jsem slyšel mluvit. Chtěl bych umět napsat vše, co dovedeš vyjádřit; chtěl bych užít aspoň jedinkrát všech krásných, určitých, živoucích slov, která jsou v tobě. Nikdy jsi mi neselhala; jen já jsem selhával, nenacházeje ve své tvrdé hlavě dosti vědomí, dosti povzletu, dosti poznání, abych to vše přesně vyjádřil. Musel bych žít sterým životem, abych tě plně poznal; doposud nikdo nezhlédl vše, co jsi; ještě jsi před námi, tajemná, překypující a plná dalekých výhledů, budoucí vědomí národa, který vzestupuje.

IV Ukázka práce žáků

(práce žáků gymnázia – z almanachu „obran jazyka českého“ – nekorigováno)

(zdroj: archiv autorky)

A tak se ptám ...

A tak se ptám, kam se vytrácí ta krásná zvučná česká řeč? Naši předkové v době národního obrození bojovali ze všech sil o záchranu rodného jazyka, který je tak libý našemu sluchu.

Babičky za mladých let hrdě zpívaly lidové písně plné překrásných slov. Byly rády, když slyšely česká slůvka, která je učily maminky. Každý Čech byl hrdý na svůj národní jazyk.

Dnes je tomu právě naopak. Naše česká slova jsou nahrazována cizími, pro prostý lid nesrozumitelnými. V pohraničí se na obchodech setkáváme s německými nápisy, takže si člověk nemůže být ani jist, zda je v Čechách, či za hranicemi.

Z rádij se stále častěji ozývají hity zahraničních zpěváků. Dnešní mladý člověk pomalu už ani českou písničku nezná, natož aby si ji zazpíval.

I naši politikové, jako by ani nebyli občany českého státu, ve svých projevech a vystoupeních používají slova přejatá, která jsou leckdy jakoby násilně vtačena do textu. Není to škoda? Mám občas pocit, že ani oni sami neví, co použité slovo znamená. Asi chtějí být více světoví!

Myslím, že ve většině států a státeků na světě, se děti již od útlého věku učí lásce k mateřskému jazyku. A tak se ptám, proč tomu tak není i u nás? Proč již v knížkách pro malé děti jsou často nevhodně volená slova, místo toho, aby jim byla ukázána něžnost a krása češtiny.

A tak se opět ptám: „Co uděláme pro záchranu a rozvoj naší krásné české řeči?“

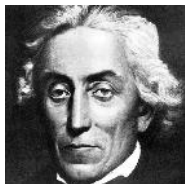
Zamysli se lide český! Co bys dělal, kdyby na světě byla jen pšenice a žádná jiná potravina? Co bys dělal, kdyby jen horko sužovalo tuto zem? To jsi nád, že to tak není, víd? Že ti je zima i teplo, máš k jídlu jablka, hrušky i třešně. Šalám, chléb a mláča, louky, hory, lesy, rybníky. A proč tedy cíveš, aby to v jazycích tak nebylo? Že to nechceš? Ale, ale nelži mi! Proč tedy pronikají jako rakovina cizí slova do našeho jazyka? Proč? Copak v tobě není kouska hrůsty nad tím, jakého původu jsi, jaká zem je tvou matkou? Jsme přeci jak děti, které by měly šířit slávu a věhlas svého otce a matky, své vlasti, tím, co jí spejříje – jazyk. Proč se jv budeš poddávat vlivům třebaže většího, silnějšího? Proč se ty budeš poddávat vlivům třebaže většího, silnějšího? Proč se ty nestaneš tím větší, silnějším? Buď hrdý na svůj jazyk, je přeci stejně dobrý, ne-li lepší, než ty ostatní. Ty, lide český, se snadno naučíš cizí jazyk a hřešiš na to, ale pro ostatní je problém naučit se naši řeč. Jaký větší důkaz jeho samostatnosti, skvělosti a hrůsty bys čal? Tak buď hrdý jako on!

Textová příloha č. 9: *Obrozenci vystupují*

Obrozenci vystupují – návrhy karet s osobnostmi

(zdroj: vlastní zpracování; informace ověřeny dle Lehár; Stich; Janáčková; Holý 1998; Karpatský 2008 a dle on-line životopisů uvedených současných autorů)

Karty 1 a 2 – národní obrození – fáze defenzivní



Josef Dobrovský

1753-1829

obory: jazykověda
literární historie
slavistika

význam: nejvýraznější postava obranné fáze českého národního obrození, položil základy spisovné novočeštiny, slavistiky

z díla:

- ✓ Ausführliches Lehrgebäude der böhmischen Sprache = Zevrubná mluvnice českého jazyka
- ✓ Geschichte der böhmischen Sprache und Literatur = Dějiny českého jazyka a literatury
- ✓ Deutsch-böhmisches Wörterbuch = Německo-český slovník
- ✓ Institutiones linguae Slavae dialecti vetris = Základy jazyka staroslovanského

citát: *A co mi po Bohu může býti dražší nežli vlast? Avšak i cizincům a všemu lidstvu chci být prospěšný.*

přezdívka: Modrý abbé



František Martin Pelcl

1734-1801

obory: filologie
historie

význam: připravoval vydání důležitých knih a pramenů (spolu s Dobrovským edice *Scriptores rerum bohemicarum*), profesor českého jazyka a literatury na pražské univerzitě

z díla:

- ✓ Kurzegefasste Geschichte der Böhmen von den ältesten bis auf die itzigen Zeiten = Stručné dějiny Čechů od nejstarších dob po dnešní časy
- ✓ Kaiser Karl der Vierte, König in Böhmen = Císař Karel IV., král v Čechách
- ✓ Grundsätze der böhmischen Grammatik = Základy české gramatiky

citát: *Každý Čech, který čte jenom knihy české a zná dějiny své vlasti, je trochu husitou...*

zajímavost: za vydání Balbínovy obrany byl potrestán třemi dny vězení

Karty 3 a 4 – národní obrození – fáze ofenzivní



Josef Jungmann

1773-1847

obory: jazykověda
literární historie
překladařství

význam: nejvýraznější postava ofenzivní fáze českého národního obrození, zakladatel prvního českého vědeckého časopisu (Krok)

z díla:

- ✓ Rozmlouvání o jazyce českém
- ✓ Slovník česko-německý
- ✓ Historie literatury české aneb soustavný přehled spisů českých s krátkou historií národu, osvícení a jazyka
- ✓ Slovesnost

citát: *Kdo z nás může, ten pracuj, abychom lepší vlasti dochovali potomkům, než nám od předků zůstavena.*

autor základní myšlenky ofenzivní fáze N.O.: Čechem je pouze ten, kdo mluví česky!



František Palacký

1798-1876

obory: historie
literární věda
estetika
politika

význam: zakladatel českého moderního dějepisečství, zastánce myšlenky austroslavismu

z díla:

- ✓ Dějiny národa českého v Čechách a v Moravě
- ✓ Počátkové českého básnictví, obzvláště prosodie (spolu s P.J. Šafaříkem a J. Benediktim)

citát: *Živel tragický v dějinách českých předčí epický. Avšak historie nezná tragédií bez viny, nicméně dějiny nejsou vždy spravedlivé. Pokuta bývá nejednou větší než vina.*

přezdívka: Otec národa

Karty 5 a 6 – začátek druhého tisíciletí



Zdeněk Svěrák

1936

obory: filmová i divadelní scenáristika
herectví
literatura

význam: jeden za zakladatelů
Cimrmanova divadla, významný český
scenárista, textař a znalec českého jazyka

z díla:

- ✓ scénáře např. k filmům Jára Cimrman ležící, píci, Kolja, Obecná škola, Vesničko má středisková a mnoha dalším
- ✓ divadelní hry Cimrmanova divadla
- ✓ písňové texty (zejm. na hudbu Jaroslava Uhlíře)

citát: *Humor je kvalita, kterou tenhle národ má, a tím řeší své komplexy, svá neštěstí, svou bezmocnost. Mnohokrát ho zachránil, a proto bychom si jej měli vážit.*

zajímavost: Z. Svěrák vystudoval pedagogickou fakultu a stal se učitelem českého jazyka a literatury.



Martin Hilský

1943

obory: scenáristika
literární věda
překladatelství

význam: nejvýznamnější současný
překladatel díla W. Shakespeara do
češtiny

z díla:

- ✓ Shakespeareovy Sonety - překlad
- ✓ překlad více než dvaceti Shakespeareových her

citát: *Shakespeare je svět, obsahuje lidské situace v tolika variantách, v takové univerzálnosti. A právě v univerzálnosti lidské zkušenosti, která je předvedena v jeho dramatech, je první důvod, proč je tady s námi.*

zajímavost: Za zásluhy o šíření anglické literatury v České republice a za jeho shakespearovské překlady ho královna Alžběta II. jmenovala čestným členem Řádu Britského impéria.

Textová příloha č. 10: Hra na puristy – kartičky se slovy
Kartičky s neologismy
(vlastní zpracování dle porízených excerpt neologismů)

vlasoprach	dobropisebnost	šprýmopis
samotov	libomudrctví	zpěvořečník
těšík	držka	snažín
zpyták	školpozorovák	bezabecedník
rohonos	vědín	sestromuž
věžovice	spěšnovod	letodník
jezlín	bručka	kněhotelna
zelenochrupka	citoň	součtura
nosovočka	mravotnosta	zbožorobna
krmovařík	pyskočistec	vzkvostnice

Řešení

vlasoprach pudr	dobropisebnost pravopis	šprýmopis epigram
samotov klášter	libomudrctví filozofie	zpěvořečník básník
těšík milovník	držka místodržitel	snažín student, žák
zpyták profesor	školpozorovák školní inspektor	bezabecedník negramotný
rohonos nosorožec	vědín právník	sestromuž švagr
věžovice pyramida	spěšnovod poštovní doručovatel	letodník kalendář
jezlín talíř	bručka kontrabas	kněhotelna knihovna
zelenochrupka salát	citoň nos	součtura spolužák
nosovočka brýle	mravotnosta policista	zbožorobna továrna
krmovařík kuchař	pyskočistec ubrousek	vzkvostnice palác

Textová příloha č. 11: *Proměny studentského slangu*

Výběr ukázek z knihy J. Žáka *Študáci a kantoři*.

(zdroj: *Žák 1937; vlastní zpracování*)

s. 7-8: V každé třídě bývá několik vousatých seniorů, kteří "prohráli ligu", to jest byli poraženi "knokaut". Pro své bohaté životní zkušenosti stávají se rádci a oporou celé třídy. Dovedou mistrovským způsobem užívatí taháků s jistotou ostřílených bojovníků. Tak například nezkušený studentík vpíše si latinský překlad mezi řádky Ovidia, nebo si vloží do knihy lísteček. Přistoupí-li nedůvěřivý kantor blíže ke své oběti, vyjde podvod najevo a postižený slízne zmíněnou již sardel, bobuli čili eso. Naproti tomu zkušený repetentský vlk má tištěný překlad stejně vázaný jako originál a čte s klasickým klidem přímo z českého textu. Marně slídí podezíravý prófa okolo vyvolaného. V knize žádných vpisků nezjistí a odchází potřen a zahanben.

s. 13: ... K zpestření předešlé části naší disertace použili jsme různých důmyslně tvořených rčení a vejšplechtů studujícího národa. Ve stati o odvěkých nepřátelích a zavilých katanech studentů nemůžeme sloužit kantorskou hantýrkou, neboť páni profesoři, filology nevyjímaje, nevytvořili si dosud vlastního žargonu a nestoudně vykrádají studentský slovník, užívajíce výrazů, jako konféra, kompóna, napínák, kule, puknout, prasknout, lupnout (=propadnouti) atd. Jsme tedy nuceni pro větší zajímavost provoněti i tento oddíl lahodnými úslovími a výrazy z jazyka studentského.

Učitelé středoškolští mají úřední titul profesoři, z čehož hláskovým vývojem vznikli prófové, prófáci, profousové, profíci; mimoto se houževnatě udržuje starobylý název kantoři.

s. 14: ... Docenti obyčejní i universitní tvoří profesorský sbor, všeobecně zvaný "kulometná rota" nebo "mančaft". V čele sboru stojí vládce ústavu, nazývaný žactvem říd'á, řed'as, řed'ák, řed'ule, řepák, řepinskej, řízek, bobr, něguš, škýz (nejvyšší karta v tarokách), šerif, Zeus, pan řídící, sahub, hosudar, jasné sluněčko, plantážník, vysokoprevoschoditelstvo, přílbotřasný Josef, Šir Chan, Nanna Sahib, prefekt, komodor, Stěnka Razin, ataman, Taras Bulba, Pán sedmi moří, Veliký Bůh Brown atd. atd., kdežto kantoři se zmohli na jedinou chudičkou přezdívkou "starej".

s. 17: ... Každé třídě určen je jeden vychovatel čili pedagog (žáci užívají původního řeckého pajdagogos, česky Jiří Šmatlán), aby bděl nad jejich prospěchem a mravy. Zove se tříd'as, tříd'ák, klasař, poklasnej, táta, tatouš, otěcko, atěc, pěstoun, ujec, pan starosta, otčím, krkavčí otec. Je-li rodu ženského, tedy mátuška, bábuška, mamka nebo kvočna, je-li nadána mužskou energií, obdrží přízvisko Panna Orleánská, Divá Bára, Fraucimóra, Baba Jaga, Satanella, Amazonka nebo Šárka. Vyjma primány čili nálevníky (rovněž Hurvínkové, potěr, embrya) nesou muži od sekundy výše těžce nadvládu ženy a upadají do ponuré, vzpurné zamlklosti, jestliže je plísni paní

profesorka. Je-li profesorka mladá, sympatického zevnějšku, má to nesporně blahodárný vliv na žactvo pohlaví klukovského, neboť mladí muži od 12 let nahoru počnou se pečlivě česati, nosí nové kravaty, dbají na puky na kalhotách a myjí si krk a uši. Naproti tomu dívky (řečené jinak saze, kosti, potápky, křivky, kandie, štrikulajdy, sajtky, fuchsie, š'abajzny atd.) nechovají obvykle sympatie k profesorkám, ba často je nenávidí z důvodů ryze ženských.

Spisovný výraz	Slangový výraz		
	v textu	v naší třídě	ve vzpomínce mých rodičů / prarodičů
písemná práce, kompozice			
konference			
pětka			
opakovat ročník			
profesor/ka/ učitel/ka			
profesorský/ učitelský sbor			
ředitel/ka			
třídní učitel			
třídní učitelka			
známka mezi 4-5			
žákyně/ studentky			
žáci prvního ročníku (primy)			

Textová příloha č. 12: *Klišé a fráze v konverzaci*
Fráze a klišé v konverzaci – obraz v literárních textech
(zdroj: zdroje uvedeny u jednotlivých úryvků)

I. Jane Austenová: *Rozum a cit* (Austenová 2000, s. 208-209)

„Tak co, slečno Elinor,“ oslovila dívku paní Jenningsová s vševědoucím úsměvem, jen za návštěvou zapadly dveře, „neptám se vás, co vám to plukovník povídal – namoučest jsem se snažila neposlouchat, ale přesto ke mně tu a tam nějaké slůvko doletělo, a z toho jsem si domyslela, oč mu jde. A ujišťuji vás, že z toho mám velikánskou radost a z celého srdce vám to štěstí přeju.“

„Děkuji vám, milostpaní,“ odpověděla Elinor, „jsem moc šťastná a plukovník Brandon je vzácný člověk. Málokdo by se zachoval tak šlechetně. Má předobré srdce. Vůbec jsem něco takového nečekala.“

„I propána, nebudte zase tak přehnaně skromná, děvenko moje! Mne to nepřekvapuje vůbec a poslední dobou jsem si kolikrát pomyslela, že by k něčemu takovému mohlo dojít.“

„Spoléhala jste přitom na plukovníkovu všeobsáhlou dobrotu, kterou dobře znáte, nemohla jste ale přece předvídat, že se mu tak brzy naskytne příležitost.“

„Příležitost?“ opakovala paní Jenningsová. „Pchá! Když si tohle muž jednou rozmyslí, příležitost si tak či onak najde. Nu, děvenko drahá, přeju vám zas a znovu hodně štěstí, a jestli někde na světě budou spolu dva lidé žít jako holoubci, já vím, kde je hledat.“

„Chcete říct, že se za nimi vypravíte do Delafordu,“ usmála se chabě Elinor.

„Ano, holčičko drahá, tak jsem to myslela. Ale že je ten dům v nevalném stavu – to tedy nevím, co by plukovník chtěl, protože jsem na vlastní oči viděla, jaký je pěkný a výstavný.“

„Říkal, že nebyl v posledních letech udržovaný.“

No a čím je to vina? Ať to tedy dá do pořádku. Kdo jiný by se o to měl postarat než on?“

V té chvíli je vyrušil lokaj, který přišel oznámit, že kočár předjel. Paní Jenningsová se vypravovala na návštěvu, ale předtím ještě Elinor řekla: „musím jít, děvenko, ale přitom jsem vám nepověděla ani polovinu toho, co mám na srdci. Popovídáme si večer, to tu nikdo nebude. Nezvu vás, abyste šla se mnou, protože toho máte jistě plnou hlavu a na návštěvy ani pomyšlení a kromě toho byste tu novinu asi ráda pověděla sestře.“

II. Oscar Wilde: *Ideální manžel* (Wilde 2000, s. 42-43)

LADY MARKBYOVÁ: Dobrý večer, má drahá Gertrudo. Jste moc hodná, že jste mi dovolila, abych s sebou přivedla svou přítelkyni paní Cheveleyovou. Dvě tak okouzlující ženy by se věru měly znát.

LADY CHILTERNOVÁ (*vykročí k lady Cheveleyové s líbezným úsměvem, ale najednou se zarazí a ukloní se velmi zdrženlivě*): My se s paní Cheveleyovou už známe. Jenom jsem nevěděla, že se provdala podruhé.

LADY MARKBYOVÁ (*rozjásaně*): Á, dneska lidi uzavírají tolik manželství, kolik jich stihnou, no vidíte.

Tak je to v módě. *Otočí se k vévodkyni z Maryborough*) Jakpak se daří vévodovi, drahá vévodkyně? S rozumem to má asi pořád pošpatnělé, že? Dalo se to ovšem čekat. Jeho otec na tom byl stejně. Inu, není nad rasu. vidíte?

PANÍ CHEVELEYOVÁ (*si pohrává s vějířem*): Opravdu se známe, lady Chilternová? Nemohu si vzpomenout odkud? Tak dlouho už nežiju v Anglii...

LADY CHILTERNOVÁ: Chodily jsme spolu do školy, paní Cheveleyová.

PANÍ CHEVELEYOVÁ (*povýšeně*): Tak? Já jsem svá školní léta úplně pustila z paměti. Mám už jenom takový nejasný pocit, že za mnoho nestála.

LADY CHILTERNOVÁ (*chladně*): To se nedivím.

PANÍ CHEVELEYOVÁ (*přelíbezně*): Ani nevíte, jak se těším na seznámení s vaším chytrým manželem, lady Chilternová. Od té doby, co je na ministerstvu zahraničí, pořád se o něm ve Vídni mluví. Novinám se tam dokonce podařilo vysázet správně jeho jméno. A už to je na kontinentě důkaz, že je tam proslulý.

LADY CHILTERNOVÁ: Myslím, že si s mým manželem nebudete příliš rozumět, paní Cheveleyová. (*Odejde*)

VICOMT DE NANJAC: Ah! Chère madame, quelle surprise. S vám jsem se naposled viděl v Berlíně!

PANÍ CHEVELEYOVÁ: Ano, v Berlíně, pane vikomte. A to už je pět let.

VICOMT DE NANJAC: A vy jste zase mladší a krásnější. Jak to děláte?

PANÍ CHEVELEYOVÁ: Dodržuji prostě zásadu nehovořit s nikým jiným než s tak roztomilými lidmi, jako jste vy.

VICOMT DE NANJAC: Á, to je od vás lichotivé. Mažete mi kolem pusy med, jak říkají v Anglii.

PANÍ CHEVELEYOVÁ: To tady vážně říkají? Že se nestydí!

VICOMT DE NANJAC: Vidíte! Angličtina je opravdu nádherný jazyk. Měl by být ve světě známější.

III. Josef Škvorecký: *Zbabělci* (Škvorecký 2005, s.130-131)

„Tak co,“ řekl Rost’a.

„Co ty?“ řekl jsem.

„Viděls Dagmaru?“

„Viděl. Sekne jí to.“

„Já byl u ní.“

„Jo? A co?“

„Zas sem jí to říkal.“

„A co vona?“

„Jako dycky.“

„A cos jí řek?“

„Tak. Že bych chtěl, aby na mě vzpomínala v dobrým, dyby se mi něco stalo.“

„A vona?“

„Řekla mi, že sem protivnej.“

„Co?“

„Že sem protivnej.“

„Proč?“

„Že prej teď sou důležitější věci na starosti a já že pořád votravuju s takovejma hloupostma.“

Odmíčeli jsme se. Pak jsem řekl:

„Poslyš, vona je blbá.“

„Ale není.“

„Je.“

„Není.“

„Je. Nebo na tebe kašle tak dokonale, že si z tebe dělá psinu.“

„To spíš.“

„Holky sou potvory,“ řekl jsem.

„To sou, čeče.“

„Já vim, na jaký důležitější věci vona asi myslí.“

„Já taky. Na Kočandrleho.“

„Eště s nim chodí?“

„Pořád.“

„A myslíš, že jí – to?“

„Určitě. Vytahoval se s tím v Portíku.“

„Von taky kecá.“

Ale tohle vim určitě.“

„Jak?“

„Potkal sem je na Silvestra v Habrech, zrovna dyž lezli z Kočandrlovic chaty.“

„Tak to jo. No je to mrcha.“

„Ale stejně jí miluju.“

„Já vim.“

„Nemůžu si pomoct. Dyby byla nevim jaká mrcha, stejně jí miluju.“

„To znám. Já mám to samý,“ řekl jsem. ...

Textová příloha č. 13: *Dû bist mîn, ich bin dîn*

Otázka autorství

(zdroj Bok; Pfeifferová, Štětínová 1997)

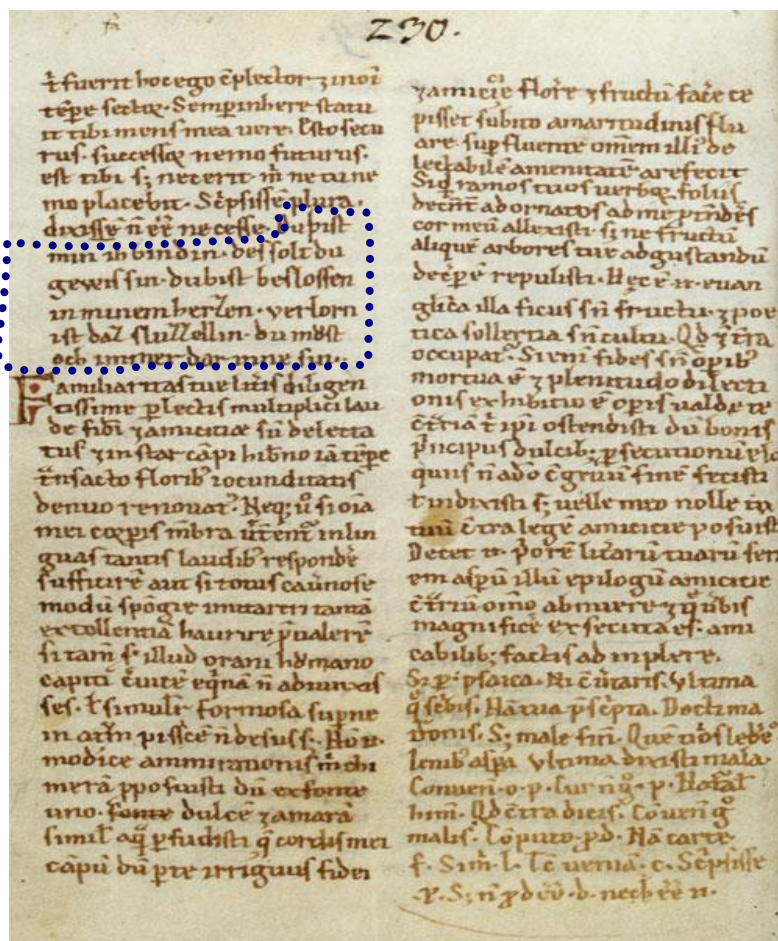
Dû bist mîn, ich bin dîn (anonymus)

(zdroj: Bok; Pfeiferová; Štětínová 1998; vlastní volný převod ze středohornoněmeckého originálu do češtiny, k doplnění)

*Dû bist mîn, ich bin dîn,
des solt dû gewis sîn.
Dû bist beslozen
in mînem herzen,
verlorn ist daz slûzzelîn,
dû muost immer drinne sîn.*

Ty jsi **má/můj**, já jsem **tvá/tvůj**,
chci, abys to **věděl/věděla**.

Jsi **zamčená/zamčený**
v mém srdci,
a klíček je ztracený,
musíš tam už navždy být.



Kopie listu rukopisu *Ludus de aventu et interitu Antichristi*, poč. 12. století (digitální sbírky Bavorské státní knihovny v Mnichově) – úryvek dodatečně vyznačen

Příklad zápisu argumentů do tabulky (z práce žáků – zdroj: archiv autorky):

Muž	Žena
lepší přístup ke vzdělání, většinou ve středověku nositelé psané kultury	byla-li autorkou žena, pravděpodobně vyrůstala v klášteře
pořadí osobních a přivlastňovacích zájmen (majetnictví)	vysoký podíl zájmen v textu
	nekonkrétní vyjadřování, chybí oslovení (třebaže je text v du-formě)
	vysoká emocionalita
	jasně interpretovatelné symboly (srdce, klíč)

Textová příloha č. 14: *Lingvistická detektivka*

(zdroj: uveden u úryvku)

Karel Čapek: *Tajemství písma* (Čapek 1996, s. 31-32)

... „Tak já vám povím jeden případ,“ začal pan Rubner. „Jeden pán – já vám ho nebudu jmenovat, ale moc známý člověk – dal tomu Jensenovi list rukopisu od své ženy. A ten Jensen se na to písmo jenom podívá a hned začne: „Ta ženská je prolhaná skrz naskrz, nepořádná, strašně smyslná a povrchní, líná, marnotratná, žvanivá, poroučí doma, má špatnou minulost a k tomu chce ještě svého muže zavraždit!“ – Představte si, ten pán vám zbledl na smrt, protože to všechno bylo doslova pravda. Jen si vezměte, on s ní byl dvacet let šťastně živ a docela nic nepozoroval! Za dvacet let manželství nepoznal na té ženské ani desetinu toho, co ten Jensen vykoukal na první pohled! To je přece výkon, no ne? Pane Plečko, to musí přesvědčit i vás!“

„To se divím,“ mínil pan Plečka, „že to ten trouba, ten muž, za těch dvacet let neviděl.“

„Prosím vás,“ řekl honem pan Rubner, „když ona se ta ženská tak šikovně přetvařovala, a on ten muž s ní byl jinak docela šťasten – Takový šťastný člověk nemá žádné oči. A potom, víte, on neměl ty vědecké a exaktní metody. To máte tak: co se vám prostým okem zdá bílé, to má vědecky všechny barvy. Zkušenost, pane, to nic neznamená: dnešní člověk dá jenom na exaktní metody. Tomu se nedivte, že ten dotyčný neměl ani tušení, jakou má doma potvoru; prostě nešel na ni vědeckou metodou, to je to.“

„A teď se s ní dal jako rozvést?“ připleťl se do hovoru pan hostinský Jančík.

„To já nevím,“ pravil nedbale pan Rubner, „o takové hlouposti se já nestarám. Mě na tom jenom zajímá, jak se dá z písma vyčíst, co jinak vůbec nikdo nepozná. Považte, že někoho znáte hromadu let jako hodného a slušného člověka, a najednou bác! z jeho písma shledáte, že to je zloděj nebo prachlump. Panečku, člověk nesmí nikomu jen tak na ksicht věřit; teprve takovou analýzou se ukáže, co v něm vězí!“

„Ale, ale,“ divil se pan Plečka stísněně, „to aby se člověk zrovna bál někomu psát.“

„Právě,“ mínil pan Rubner. „Představte si, jaký tahle vědecká grafologie bude mít význam, řekněme, pro kriminalistiku. Pane, to budou moci člověka zavřít, dřív než něco ukradne; jeho písmo prozradí, že ten chlap má sekundární zlodějský rys a šups s ním na Pankrác! To má ohromnou budoucnost. Jak vám říkám, to je hotová věda, o tom nemůže být nejmenší pochybnosti.“ ...

Textová příloha č. 15: Genderoví puristé: příklady slov

Příklady slov

(zdroj: vlastní zpracování)

SLOVA OZNAČUJÍCÍ OSOBY –
MASKULINA:

- ✓ **HOST**
- ✓ **HORNÍK**
- ✓ **GENERÁL**
- ✓ **CHIRURG**
- ✓ **KAPITÁN**
- ✓ **LAIK**
- ✓ **LÍDR**
- ✓ **LODIVOD**
- ✓ **ORÁČ**
- ✓ **POPELÁŘ**
- ✓ **PORODNÍK**
- ✓ **SLEPEC**
- ✓ **SPONZOR**
- ✓ **SUPERVIZOR**
- ✓ **VEŘEJNÝ ČINITEL**

SLOVA OZNAČUJÍCÍ
OSOBY – FEMININA

- ✓ **DULA**
- ✓ **CHŮVA**
- ✓ **PORODNÍ
BÁBA**
- ✓ **PRADLENA**
- ✓ **PŘADLENA**
- ✓ **ŠVADLENA**

Textová příloha č. 16: Sexismy mezi námi
Sexismy mezi námi – příklady sexismů
(zdroj: vlastní zpracování)

Dlouhé vlasy – krátký rozum.
Kde husy – tam štěbety, kde ženy - tam klevety.
Uklízení je ženská práce.
Ženy nemají orientační smysl.
Žena je ochránkyní domácího krbu.
Za vším hledej ženu!

Předsudek, nebo
realita?
Rozhodněte!

Nebud' baba!
Nebud' hysterka.
Ženu ani květinou neuhodíš.
No jo, ženská za volantem!

Chlapi nebrečí.
Muži se nezvládnou soustředit na dvě činnosti současně.
Muž je lovec a dobyvatel.
Muž je hlava rodiny, žena jejím krkem.

Předsudek, nebo
realita?
Rozhodněte!

Chlapsky přímá řeč
Zachoval se jako chlap

Literatura a prameny

Přehled literatury:

1. BEČKA, Josef Václav: *Úvod do české stylistiky*. Praha : R. Mikuta, 1948.
2. BOZDĚCHOVÁ, Ivana: K jazykové úrovni současných televizních debat. In ČMEJRKOVÁ, Světlá; HOFFMANNOVÁ, Jana (eds): *Jazyk, politika, média*. Praha : Academia, 2003, s. 157-173.
3. BRIZIĆ, Katharina: *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster : Waxmann Verlag, 2007.
4. BUDIL, Ivo T.: *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha : Triton, 2003.
5. CASSIRER, Ernst: *Filosofie symbolických forem. 1, Jazyk*. Praha : Oikoymenh, 1996. (a)
6. CASSIRER, Ernst: *Filosofie symbolických forem. 2, Mytické myšlení*. Praha : Oikoymenh, 1996. (b)
7. ČUŘÍN, František: *Vývoj spisovné češtiny*. Praha : SNP, 1985.
8. ČAPEK, Karel: *Věčné dobrodružství*. (Výbor z díla). Praha : Československý spisovatel, 1984.
9. ČAPEK, Karel: *V zajetí slov*. Praha : Svoboda, 1969.
10. ČECHOVÁ, Marie a kolektiv autorů: *Čeština – řeč a jazyk. 2.*, přepracované vydání. Praha: ISV nakladatelství, 2000.
11. ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha : SPN, 1998.
12. ČECHOVÁ, Marie: Žena – jazyk – literatura. *Naše řeč* 3, roč. 80/1997, s. 147-148.
13. ČERMÁK, František: Fráze. In KARLÍK, Petr – NEKULA, Mirek – PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 139. (a)
14. ČERMÁK, František: Kliše. In KARLÍK, Petr – NEKULA, Mirek – PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 215. (b)
15. ČERNÝ, Jiří: *Dějiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996.
16. ČERNÝ, Václav: *Až do předsíně nebes*. Praha : Mladá fronta, 1996.
17. ČMEJRKOVÁ, Světlá; HOFFMANNOVÁ, Jana (eds.): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha : Academia, 2011.
18. DOSTÁLOVÁ, Zuzana (ed.): *Knihy ve 21. století*. Opava : Slezská univerzita v Opavě, 2008.
19. ECO, Umberto: *Skeptikové a těšitelé*. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1995.
20. ERHART, Adolf: Cesty a cíle srovnávací jazykovědy. *Listy filologické*, 90, 1967, 217-230.
21. FELDMANNOVÁ, Andrea: Jak je chápána motivace. In *Mezinárodní vědecká elektronická konference pro doktorandov, vědeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učitel'ov. Didaktika v teorii a praxi*. Prešov:

Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2011. Dostupné na <http://konferenciapresov2011.weebly.com/10/post/2011/06/feldmanov-andrea-jak-je-chpan-motivace.html> - citováno 28.11.2011.

22. GÖTTNER-ABENDROTE, Heide (Hrsg.): *Gesellschaft in Balance. Dokumentation des 1. Weltkongresses für Matriarchatsforschung. 2003 in Luxemburg*. Stuttgart : Kommissionsverlag: W. Kohlhammer, 2006.
23. HAMMER, Almuth: „Dein Leben ist mir das meine Wert“. Erlösungsmythen in der Fantasy. In RITTER, Werner H.: *Erlösung ohne Opfer?* Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, s. 157 – 192.
24. HOSKOVEC, Tomáš: Synchronie a diachronie. In KARLÍK, Petr – NEKULA, Mirek – PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 471.
25. HOZNAUER, Miloš: *Dobrodružství s literaturou*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1993.
26. HRABÁKOVÁ, Ludka: *Vybrané kapitoly z kulturní antropologie*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002.
27. HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabela: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
28. HYMES, Dell H.: *Etnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. London : Taylor and Francis, 1996.
29. CHADRABA, Rudolf: Matka Boží, trůn Šalamounův a vidění Augustovo v českém umění. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Philosophica, Philosophica – aethetica 21. Historia artium III*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 37-71.
30. JANOVEC, Ladislav: K projevům jazykových vývojových tendencí v současné češtině. *Naše řeč* 2, roč. 90/2007, s. 57-67.
31. JANYŠKOVÁ, Ilona: Tabu. In KARLÍK, Petr – NEKULA, Mirek – PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 477.
32. KAŠOVÁ, Jitka – TOMKOV, Anna – DVOŘÁKOVÁ, Markéta: *Učíme se v projektech*. Praha : Portál, 2009.
33. KALISTA, Zdeněk: *Tvář baroka*. Praha : SNP, 1992.
34. KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, Blanka a kolektiv: *Obrazy ženství v náboženských kulturách*. Praha : Paseka, 2008.
35. KOEDER, Anja: *Von Ferdinand de Saussure zu einer formalen diachronischen Semantik*. Konstanz : Universität Konstanz, 1999.
36. KÖNIGSMARKOVÁ, Andrea: Odrasy světového názoru v jazyce na příkladu projevů filozofie řeči v barokních kázáních. *Usta ad Albim Bohemica* 2, roč. XI/2011, s. 30-45.
37. KOPECKÝ, Jaromír: Komenského Škola hrou. *Český jazyk a literatura*. č. 2, 62/2011-2012, s. 57-61. (reprint)
38. KOMÁREK, Karel: Čeština klasiků – jazyk cizí? *Český jazyk a literatura*. č. 5, 61/2010-2011, s. 213-217.
39. KRAUS, Jiří: *Rétorika v evropské kultuře*. Praha : Academia, 1998.

40. KRČMOVÁ, Marie a kolektiv: *Integrace v jazycích, jazyky v integraci*. Praha : Lidové noviny, 2010.
41. KRČMOVÁ, Marie: Čeština obecná. In KARLÍK, Petr; NEKULA, Mirek; PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 81-82.
42. KRONASSER, Heinz: *Handbuch der Semasiologie: Kurze Einführung in die Geschichte, Problematik und Terminologie der Bedeutungslehre*. 2. Auflage. Heidelberg : C. Winter, 1968.
43. KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha : Svoboda, 1988.
44. LA COMBE, Pierre Judet De; WISMANN, Heinz: *L'Avenir des langues: Repenser les humanités*. Paris : Les Éditions du CERF, 2004.
45. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Literatura ve škole*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
46. MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
47. NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998.
48. NEBESKÁ, Iva: Čeština spisovná. In KARLÍK, Petr; NEKULA, Mirek; PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 90 – 91. (a)
49. NEBESKÁ, Iva: Norma jazyková. In KARLÍK, Petr; NEKULA, Mirek; PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 288 – 289. (b)
50. NEBESKÁ, Iva: Úzus. In KARLÍK, Petr; NEKULA, Mirek; PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : Lidové noviny, 2002, s. 516. (c)
51. NEWERKLA, Stefan Michael: *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch: Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2004.
52. OSTLER, Nicholas: *Říše slova. Jazykové dějiny světa*. Praha : BB/art, 2007.
53. PAPSONOVÁ, Mária: Sprachgeschichte in der Auslandsgermanistik. In *Programm und Zusammenfassungen zur Konferenz Die Stellung der Germanistik in der Tschechischen Republik nach der Bologna-Reform*. Prag : 2010.
54. PLESKALOVÁ, Jana (ed.): *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Praha : Academia, 2007.
55. PLESKALOVÁ, Jana: Význam nejstarších českých antroponym pro výuku češtiny. In MAJTÁN, M.; RUŠČÁK, F. (eds.): *12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár "Onomastika a škola", zb. referátov*. Prešov 1997, s. 181-184.
56. PLESKALOVÁ, Jana: Zpracování pomístních jmen Moravy a Slezska v diplomových pracích. In DEJMEK, B.; ŠRÁMEK, R. (eds.): *Onomastika jako společenská věda ve výuce a školské praxi*. Hradec Králové 1984, s. 44-48.

57. POKORNÝ, Jan: *Lingvistická antropologie. Jazyk, mysl a kultura*. Praha : Grada, 2010.
58. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.
59. RAESFELD, Lydia; BERTELS, Ursula: *Götter, Gaben und Geselligkeit. Einblicke in Rituale und Zeremonien weltweit*. Münster : Waxmann Verlag, 2009.
60. SAUSSURE, Ferdinand de: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha : Academia, 1996.
61. SAUSSURE, Ferdinand de: *Cours de linguistique générale*. Édition critique par Rudolf Engler. Wiesbaden : Otto Harrassowitz Verlag, 1989.
62. SIMEK, Rudolf: *Lexikon der germanischen Mythologie*. 3., völlig überarbeitete Auflage. Stuttgart : Kröner, 2006.
63. SKALKOVÁ, Jarmila: *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a upravené vydání. Praha : Grada, 2007.
64. SMITH, Huston: *Světová náboženství. Po stopách moudrosti předků*. Praha : Knižní klub, 1995.
65. SPAHN-SKROTZKI, Gudrun: *Bildung zur Verantwortung gegenüber dem Leben: Fächerübergreifender Unterricht als Weg zu verantwortlichem Handeln im ökologischen und bioethischen Kontext*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2010.
66. STYBLÍK, Vlastimil: *Tajemství slov*. Praha : SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 2006.
67. SVOBODOVÁ, Jana: Spisovná čeština ve společnosti – iluze a realita. *Český jazyk a literatura*. č. 3, 62/2011-2012, s. 111-116.
68. ŠLOSAR, Dušan; VEČERKA, Radoslav; DVOŘÁK, Jan; MALČÍK, Petr: *Spisovný jazyk v dějinách české společnosti*. 3. vydání, opravené a doplněné. Brno : Host, 2009.
69. ŠLOSAR, Dušan: *Tisíciletá*. Praha : Dokořán, 2005.
70. ŠLOSAR, Dušan: *Jazyčník*. Praha : Dokořán, 2004.
71. TÖLGYESI, Tamás: *Lexikální germanismy v dnešní češtině. Studie kontaktovělingvistická*. Piliscsaba : Pázmány Péter Catholic University, 2009.
72. TURNER, Victor: *Průběh rituálu*. Praha : Computer Press, 2004.
73. VALDROVÁ, Jana: *Gender a společnost*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2006.
74. VEČERKA, Radoslav: *Jazyky v komparaci*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2008.
75. VEČERKA, Radoslav: *Počátky slovanského spisovného jazyka. Studie z dějin staroslověnského písemnictví a jazyka do konce 11. století*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 1999.
76. VIKTORA, Viktor: Trojí tvář starší české literatury – I. středověk. *Český jazyk a literatura*. č. 1, 60/2009-2010, s. 9-12. (a)
77. VIKTORA, Viktor: Trojí tvář starší české literatury II – Renesance, nebo humanismus? *Český jazyk a literatura*. č. 3, 60/2009-2010, s. 105-108. (b)

78. VIKTORA, Viktor: Trojí tvář starší české literatury III – baroko. *Český jazyka a literatura*. č. 5, 60/2009-2010, s. 223-227. (c)
79. VINTR, Josef; PLESKALOVÁ, Jana (eds): *Vídeňský podíl na počátcích českého národního obrození. Wiener Anteil an den Anfängen der tschechischen Erneuerung*. Praha : Academia, 2004.
80. VLNAS, Vít: *Sláva barokní Čechie. Stati o umění, kultuře a společnosti 17. a 18. století*. Praha : Národní Galerie, 2001.
81. VYBÍRAL, Zbyněk: *Psychologie komunikace*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009.
82. VYKYPĚL, Bohumil: Adolf Erhart (23. Mai 1926-11. August 2003). In *Linguistica online 5. Brno Studies in Linguistics II*, 2007, s. 35-42. Dostupné na <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/issues/issue-005.pdf> - citováno 23.9.2011.
83. ZELINKOVÁ, Olga: *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994.
84. Emailová korespondence s Avramem Noamem Chomskym, 2011. V překladu Barbory Zemanové.

Přehled pramenů:

1. AUSTENOVÁ, Jane: *Rozum a cit*. (překl. KONDRYSOVÁ, Eva) 3. vyd. Praha : Academia, 2000.
2. BALBÍN, Bohuslav: *Rozprava na obranu jazyka slovanského, zvláště pak českého*. (překl. TONNER, Emanuel) Praha : Matice lidu, 1869.
3. BAUMANN, Barbara; OBERLE, Brigitta: *Deutsche Literatur in Epochen. Arbeitsaufgaben*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1997.
4. BOK, Václav; PFEIFEROVÁ, Dana; ŠETINOVÁ, Dana.: *Čítanka německých literárních textů*. Plzeň : Fraus, 1997.
5. BROM, Vlastimil (ed.): *Di tutsch kronik von Behem lant*. Brno : Masarykova univerzita, 2009.
6. ČAPEK, Karel: *Věštkyně a jasnovidec aneb Na prahu záhad*. (Výbor z díla). Praha : Knižní klub, 1996.
7. FROZÍN, PLZEŇSKÝ Antonín: Předmluva k čtenáři a k milým Čechům Překladatele této knížky na česko. In GUMPPENBERG, Wilhelm: *Obroviště mariánského atlanta, svět celý mariánský v jediné knížce nesoucího: To jest: Knížka o obzvláštních mariánských obrazech; po celém mariánském světě divotvorně rozsazených*. (překl. FROZÍN, PLZEŇSKÝ Antonín). Praha : U Jiřího Labauna, 1704.
8. GREENOVÁ, Miranda Jane: *Keltské mýty*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1998.
9. HARANT, Kryštof z Polžic a Bezdržic: *Putování aneb Cesta z Království českého do města Benátek a odtud po moři do země Svaté, země Judské a dále do Egypta a velikého města Kairu. Potom na horu Oreb, Synai a svaté Panny Kateřiny, v pusté Arábii ležící*. Praha : u dědice M. Daniele Adama z Veleslavína, 1608.
10. HAVLÍČEK, BOROVSÝ Karel: *Moje píseň*. (Výbor z díla, uspořádal RUMLER, Josef). Praha : Československý spisovatel, 1971.

11. HART, George: *Egyptské mýty*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2001.
12. HUS, Jan (spis z první poloviny 15. století) : Výklad viery, desatera božieho prikázanie a modlitby Páně. In ERBEN, Karel Jaromír (ed.): *Spisy M. J. Husi*. Praha, 1865-1868.
13. KARPATSKÝ, Dušan: *Labyrint literatury*. Praha : Albatros, 2008.
14. KOSMAS: *Kronika Čechů*. (překl. HRDINA, Karel; BLÁHOVÁ, Marie; MORAVOVÁ, Magdalena). Praha : Argo, 2011.
15. LEHÁR, Jan; STICH, Alexandr; JANÁČKOVÁ, Jaroslava; HOLÝ, Jiří: *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998.
16. MARTINEC, Ivo; TUŠKOVÁ, Jana Marie; ZIMOVÁ, Ludmila: *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň : Fraus, 2009.
17. NOVÁ, Markéta; TOMKOVÁ, Ivana (eds): *O želvách a lidech. Mýty, legendy a pohádky černé Afriky*. Praha : Argo, 1999.
18. OBERMAIR, Gilbert: *Die interessantesten Wortspiele*. Rastatt : Pabel-Moewig Verlagsunion, 1994.
19. PETIŠKA, Eduard: *Staré řecké báje a pověsti*. Praha : Albatros, 1986.
20. SHAKESPEARE, William: *Romeo a Julie*. (překl. SLÁDEK, Josef Václav). Brno : Tribun, 2008.
21. SHAKESPEARE, William: *Romeo a Julie*. (překl. HILSKÝ, Martin). Brno : Atlantis, 2006.
22. SCHULTZ, Nicholas: *Myšlenky z židovské moudrosti*. Praha : Portál, 2006.
23. SOCHOROVÁ, Marie: *Čítanka I. K literatuře v kostce*. Praha : Fragment, 2007.
24. ŠKVORECKÝ, Josef: *Zbabělci*. Praha : Lidové noviny, 2005.
25. VÁŽNÝ, Václav (ed.): *Alexandreida. Zlomek svatovítský*. Praha : Nakladatelství akademie věd, 1963.
26. WALDT, Ondřej František Jakub de: *Bohemici praeconium idiomatis. – Chvála českého jazyka*. [Ed. a studie] VAŠICA, Josef. Praha : Pourova edice, sv. 12, 1938.
27. WALDT, Ondřej František Jakub de: *Chválo-Řeč, neb Kázání na některé svátky, a obzvláštní roční slavnosti Svatých Božích*. Praha : Adam Matěj Högr, 1736.
28. WILDE, Oscar: *Hry. Salome. Ideální manžel. Jak je důležité mítí Filipa*. (překl. hry *Ideální manžel* NOVÁK, Jiří Zdeněk). Hradec Králové : Cylindr, 2000.
29. ŽÁK, Jaroslav: *Študáci a kantoři : přírodopisná studie*. Praha : Alois Srdce, 1937.
30. kolektiv autorů: *Živý pramen. Výbor z české a slovenské lidové poezie*. Praha : Albatros, 1984.
31. *Epos o Gilgamešovi*. 12 tabulek asyrsko-babylonské verze. Dostupné na <http://www.uloz.to/5933567/epos-o-gilgamesovi-pdf> (citováno 28.6.2011).

32. *Kámen SATOR (vyobrazení)*. Dostupné na http://www.litweb.cz/articles.php?article_id=2422 (citováno 25.5.2012).
33. *Keltský bůh jazyka*. Dostupné na <http://www.pohanstvi.net/inde.php?menu=svatynebohove> (citováno 5.4.2011).
34. *Ludus de aventu et interitu Antichristi. Literae multae et alia excerpta ex Ottonis Frisingensis Gestis Imperatoris Friderici* [u. a.]. Rukopis z počátku 12. století. Digitální sbírky Státní bavorské knihovny (Digitale Sammlungen der Bayrischen Staatsbibliothek). Dostupné na <http://daten.digital-sammlungen.de/~db/bsb00008249/images/index.html?id=00008249&fip=qrsqrseayaenxdsydeayaxdsydxdsydsdasw&no=51&seite=233>
35. *Merseburská zaklínadla (Merseburger Zaubersprüche)*. Dostupné na <http://www.merseburg.de/index.php?id=956> (citováno 29.6.2011).
36. *Nový zákon pána a spasitele našeho Ježíše Krista. Podle vydání kralického z r. 1601*. Londýn : Československý biblický výbor (bez datace).
37. *Nový zákon. Jan*. In *On-line Bible, překlad 21. století*. Dostupné na <http://online.bible21.cz/bible.php?kniha=jan> (citováno 28.6.2011).
38. *Nový zákon. Zjevení*. In *On-line Bible, překlad 21. století*. Dostupné na <http://bible21.cz/online> (citováno 28.5.2012).
39. *Ruffus-Handschrift (vyobrazení)* <http://www.brandenburg1260.de/pferd-im-ma.html> (citováno 29.6.2011).
40. *Strana z Kosmovy kroniky (vyobrazení)* <http://www.kb.se/codex-gigas/cze/Vice-o-Codexu-Gigas---Mer-om-CG/Cosmas/> (citováno 30.7.2011).
41. *Starý zákon. Genesis*. In *On-line Bible, překlad 21. století*. Dostupné na <http://online.bible21.cz/bible.php?kniha=genesis> (citováno 28.6.2011).
42. *Stvoření lidstva v germánské mytologii*. Dostupné na <http://www.pohanstvi.net/inde.php?menu=gemytologie> (citováno 5.4.2011).

Resümee

Die vorliegende Dissertationsarbeit „*Methoden der Entwicklung der Lehrer- und Schülerkreativität im Tschechischunterricht am Gymnasium – mit Fokus auf kommunikative Fähigkeiten*“ mit dem Untertitel *Kreative Anwendung der diachronen Sprachbetrachtung* stellt die Ausgangspunkte und Möglichkeiten der kreativen Anwendung der diachronen Sprachbetrachtung im Unterricht der Muttersprache (bzw. auch der Fremdsprachen) unter besonderer Berücksichtigung der Vertiefung und Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der SchülerInnen.

Das Thema der Entwicklung der Kreativität wird mit dem ausgewählten Aspekt (Eingliederung der Sprachentwicklung in die Kommunikationserziehung) verbunden, der wegen seines Potentials und wegen der langen Tradition der Entwicklungsdisziplinen am Lehrstuhl für Tschechische Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen gewählt wurde.

Zur theoretischen Grundlage der Arbeit wurde die traditionelle dichotomische Betrachtung der Sprache, wie diese von den tschechischen Strukturalisten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts definiert wurde, was auch für diese Gruppe emblematisch wurde. Die sprachwissenschaftliche Grundlage wird dann in den Erklärungen der didaktischen Aspekte der Anwendung der Perspektive der Sprachentwicklung im Unterricht weiter ausgeführt. Zu Vorteilen der Integration dieser Hinsicht in die Sprach-, Kommunikationserziehung und auch in die literarische Erziehung gehören die Erweiterung der Möglichkeiten der positiven Motivation, des tieferen Verständnisses und die Verbindung der einzelnen Erkenntnisse im Rahmen des Unterrichtsfaches tschechische Sprache und Literatur, die Verstärkung der Beziehungen unter einzelnen Bestandteilen des Faches, aber auch das Unterbreiten der Zusammenhänge mit weiteren Unterrichtsfächern. Weiter wird dadurch die Entstehung der dauerhaften Kompetenzen im Rahmen der

Kommunikationserziehung und auch global beim alltäglichen Sprachgebrauch unterstützt.

Das Hauptziel der Arbeit besteht darin, die effektiven Wege, Vorgehensweisen und Methoden vorzuschlagen, wie die diachrone Betrachtung gerade in der Kommunikationserziehung an Gymnasien (vor allem in deren höheren Stufe) angewendet werden kann. Der Schwerpunkt der Arbeit wird also in der Sammlung der Aufgaben (Kapitel 4) vorgestellt, die auf der thematischen Betrachtung der kreativen Anwendung der Sprachentwicklung in der Kommunikationserziehung basiert. Sie geht von der näheren Ausführung der ausgewählten Themen heraus (*sprachliche Mythen und Vorurteile, Standard- und Nichtstandardsprachlichkeit, Phrasen und Klischees in der Sprache, „Frauen-“ und „Männersprache*), die von der Entwicklung her so eingegangen werden können, dass die im dritten Kapitel definierten Bedingungen erfüllt werden (siehe die oben genannten Vorteile).

Einen wichtigen Bestandteil der Arbeit stellen die graphischen und Textanlagen dar, von denen vor allem die zusammengestellte Aufgabensammlung ergänzt wird.

Die vorgestellten Tätigkeiten und deren Bearbeitung in der Form der Entwürfe von Arbeitsblättern, Textsammlungen und Textbeispielen zur Interpretation und Analyse, Beschreibungen der Planspiele oder Projekte und von weiteren Unterrichtunterlagen wurden im Unterricht verifiziert und der Beitrag wurde in einer Umfrage mit Hilfe der Fragebogen überprüft, deren Ergebnisse im Schlusswort dieser Arbeit vorgestellt werden.

Neben dem Studium der Fachliteratur und der Quellen zum Thema der Sprachentwicklung aus der anthropologischen (bzw. anthropologisch-linguistischen) Sicht, der Entwicklung der Standardsprache als linguistischer Disziplin und der Spezifika der Entwicklung der tschechischen Standardsprache, neben der Analyse der einzelnen Erkenntnisse und dem Prozess deren Didaktisierung geht die ganze Arbeit aus der Konfrontation mit der direkten pädagogischen Erfahrung heraus. Als eine Stutzmethode für das Erfassen dieser Erfahrung diente die Beobachtung der Anwendung des

Lehrstoffes über Sprachentwicklung in verschiedenen Unterrichtsphasen und die Registrierung der direkten Reaktionen und Ansichten der SchülerInnen und deren Auswertung.

Durch die Kombination dieser Vorgänge entstand eine Übersicht der theoretischen Ausgangspunkte und der möglichen praktischen Aufgaben, Anregungen und Tätigkeiten für die kreative Anwendung der diachronen Sprachbetrachtung in der Kommunikationserziehung.

Summary

The submitted dissertation titled *Methods of Developing Teachers' and Students' Creativeness in Czech Language Teaching in a Grammar School – Focusing on Communication Skills*, subtitled *Creative Application of Diachronic Approach to Language* presents the grounds and opportunities for creative application of diachronic approach to language in native language (or foreign language) teaching with special focus on deepening and improving of communication skills of students.

The topic of creativity development is connected with the selected aspect (integration of language development into communication education), which has been selected both for its potential and due to the deep tradition of developmental disciplines at the Department of Czech Language and Literature of the Pedagogical Faculty of the University of West Bohemia in Plzeň.

Traditional dichotomous approach to language is a theoretical basis of the thesis, as it was defined in the first half of the 20th century by Czech structuralists, and which became emblematic for them. The linguistic basis is then developed in lectures regarding didactic aspects of applying the developmental approach to teaching. Benefits of its integration into the language, communication and literary education include extending the possibilities of positive motivation, deeper understanding and linking of individual pieces of knowledge within the Czech language and literature subject, as well as presentation of connections with other school subjects. It also supports the creating of permanent competences in communication education as well as generally in everyday use of language.

The main goal of the thesis is to suggest effective procedures and methods, the method of applying the diachronic approach in the communication education in grammar schools (especially in higher classes). The core of the thesis thus consists of a set of assignments (Chapter 4), based on a thematic approach to creative application of the development of language

and speech in communication education. It is based on selected themes (*language myths and prejudices, standard and non-standard forms of language, idioms and phrases in language, “masculine” and “feminine” language*), which can be seized in terms of development so that they meet the conditions defined in the third chapter (see the aforesaid benefits).

Graphic and text appendices are an important part of the thesis, supplementing mainly the elaborated set of assignments.

The presented activities and their elaboration in the form of suggested worksheets, sets of texts for interpretation and analysis, description of planned games or projects were tested in practice and their benefits were verified by questionnaire survey, the results of which are presented in the conclusion.

In addition to the study of secondary literature and sources related to development of language from the anthropological (and/or anthropological-linguistic) point of view, development of standard form of language as a linguistic discipline, and specifics of the development of standard form of Czech language, analysis of individual knowledge and process of applying them in teaching practice, the entire thesis is based also on the confrontation with direct pedagogical practice. As an auxiliary method, it has been seized by monitoring the application of curriculum concerning the development of language at various stages of teaching, recording direct responses of students and their comments.

The combination of these approaches gave rise to the outline of theoretical grounds and practical assignments, ideas and activities for creative application of the diachronic approach to language in the communication education.