



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Výuka latinského jazyka na středních školách na Táborsku

Vypracoval: Mgr. Josef Janda  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 7. července 2021

Mgr. Josef Janda

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D., za odborné vedení této práce. Dále děkuji Mgr. Ditě Hanzalové a všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá výukou latinského jazyka na středních školách na Táborsku. Cílem je zjistit motivaci učitelů k výuce latinského jazyka a současně motivaci žáků se tento jazyk učit. Dalším cílem je hlubší vhled do problematiky výuky latinského jazyka na konkrétních školách se zaměřením na aplikované organizační formy a metody výuky. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je uveden na základě rešerše odborné literatury základní přehled o současném pojetí výuky latinského jazyka a zároveň stručný náhled na tuto problematiku v historickém kontextu. Teoretická část dále obsahuje organizační formy a metody výuky a faktory ovlivňující motivaci žáků. V praktické části jsou zformulovány výzkumné otázky, je představena použitá metodika a je proveden kvalitativní a kvantitativní výzkum. Poté jsou vyhodnoceny a prezentovány výsledky doplněné závěrem.

## **Klíčová slova**

didaktika, latinský jazyk, didaktika latinského jazyka, organizační formy výuky, metody výuky, motivace, didaktická interakce

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the teaching of Latin language at secondary schools in Tabor region. The aim is to find out the motivation of teachers to teach Latin and at the same time the motivation of students to learn this language. Another goal is a deeper insight into the issue of teaching Latin at specific schools with a focus on applied organizational forms and methods of teaching. This thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part provides a basic overview of the current concept of Latin language teaching based on a search of literature and at the same time a brief overview of this issue in the historical context. The theoretical part also contains organizational forms and methods of teaching and factors influencing the motivation of students. In the practical part, research questions are formulated, the methodology used is presented and qualitative and quantitative research is performed. Then the results supplemented and concluded are evaluated and presented.

## **Key words**

didactics, Latin language, didactics of Latin language, organizational forms of teaching, teaching methods, motivation, didactic interaction

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	11
1.1 Didaktika .....	11
1.2 Didaktika latinského jazyka .....	12
1.2.1 Historický vývoj .....	12
1.2.2 Současnost .....	15
1.2.3 Organizační formy výuky .....	18
1.2.4 Metody výuky .....	20
1.2.5 Základní učební pomůcky k výuce latiny .....	23
1.3 Interakce učitele s žáky .....	25
1.3.1 Pedagogické dovednosti učitele .....	25
1.3.2 Motivace .....	26
1.3.2.1 Vnitřní a vnější motivace, očekávání úspěchu .....	27
1.3.2.2 Faktory ovlivňující motivaci žáků .....	28
1.3.2.2.1 Vztah učitele s žákem .....	28
1.3.2.2.2 Průběh výuky .....	29
1.3.2.2.3 Hodnocení .....	29
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	32
2.1 Cíl práce .....	32
2.1.1 Výzkumné otázky .....	32
2.1.2 Sběr dat .....	32
<b>3 POUŽITÁ METODIKA</b> .....	33
3.1 Kvalitativní výzkum – polostrukturovaný rozhovor .....	33
3.2 Kvantitativní výzkum .....	34
3.2.1 Dotazník .....	34
3.2.2 Výběr výzkumného vzorku .....	34
3.2.3 Struktura dotazníku .....	35
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	36
4.1 Výsledky na základě rozhovoru .....	36

4.2 Výsledky na základě dotazníků .....	41
<b>5 DISKUSE</b> .....	51
5.1 Odpovědi na výzkumné otázky .....	51
<b>ZÁVĚR</b> .....	54
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	55
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	57

## ÚVOD

Latinským jazykem mluvili obyvatelé starověkého Říma a dnes je většinou společností považován za mrtvý jazyk, ačkoliv je latina dosud užívána v římskokatolické církvi a je jedním z úředních jazyků ve Vatikánu. Její význam v současnosti je však významnější, než by se mohlo na tento první pohled zdát.

Latina se šířila postupem času z Říma do všech provincií římské říše a z její hovorové podoby se vyvinuly dnešní románské jazyky, přičemž prostřednictvím francouzštiny významně ovlivnila také angličtinu. Latina je zdrojem mnoha termínů v rozličných vědeckých oborech a latinská abeceda je světově nejrozšířenějším písmem.

Všechny tyto poznatky o latině a mnohé další se nám podařilo načerpat díky studiu tohoto jazyka na soběslavském gymnáziu, které na přelomu století nabízelo nejen tři roky latiny s celkovou šestihodinovou dotací, ale rovněž maturitu z latiny.

Už ve druhém ročníku v šestnácti letech na podzim roku 1999 jsme propadli kouzlu latiny, na čemž měla zásadní podíl učitelka latiny, která vyučovala naši třídu ještě český jazyk – Martina Rybáková. Její učitelké dovednosti a pedagogické zkušenosti nasbírané mnohaletým vyučováním a působením na soběslavském gymnáziu od roku 1972 vytvořily adekvátní podmínky, aby si každý nejen milovník cizích jazyků její hodiny latiny oblíbil.

Odvážné rozhodnutí z latiny maturovat učinilo v naší třídě pět žáků a dva jsme nastoupili dokonce ke studiu latinské filologie na Ústavu klasických studií Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Po dvou letech jsme se rozhodli spolužačku na Masarykově univerzitě opustit a vydali jsme se studovat žurnalistiku do Olomouce.

Během studia bakalářského programu na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci jsme na latinu nezapomněli a na lékařské fakultě absolvovali jako zájmový předmět latinu pro mediky, jelikož problematikou odborného lékařského názvosloví jsme se na gymnáziu v hodinách latiny vůbec nezabývali. Dále jsme v Olomouci pomáhali s doučováním latiny neznalých kolegů, například z bohemistiky, romanistiky nebo právnické fakulty, kteří okrajové znalosti latiny ke svému studiu potřebovali, sami je však leckdy nezvládali. Podobné to bylo s doučováním latiny neznalých kolegů při našich studiích mediálních studií na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity.



Postupem času jsme se ovšem začali zamýšlet nejen nad doučováním, ale také nad tím, jak na tomto zpracovat též po didaktické stránce.

V roce 2014 jsme se tedy přihlásili ke studiu oboru učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, abychom se posunuli rovněž na pedagogickém poli. Při volbě tématu této bakalářské práce padla vcelku logicky volba na latinu. Zajímá nás, jak se latina v současnosti na středních školách vyučuje a co motivuje učitele k výuce latiny a co žáky motivuje se latinu učit.

V první kapitole bakalářské práce přinášíme na základě rešerše odborné literatury základní přehled o současném pojetí výuky latinského jazyka a zároveň nabízíme stručný náhled na tuto problematiku v historickém kontextu. Dále představujeme organizační formy a metody výuky a faktory ovlivňující motivaci žáků.

Ve druhé kapitole se zabýváme cílem bakalářské práce a formulujeme tři hlavní výzkumné otázky, za jejichž pomoci chceme naplnit cíl této bakalářské práce.

Ve třetí a čtvrté kapitole představujeme použitou metodiku a výsledky výzkumného šetření. Motivaci učitelů k výuce latinského jazyka zkoumáme prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, motivaci žáků pak prostřednictvím dotazníkového šetření.

V páté kapitole odpovídáme v rámci diskuse na zmíněné výzkumné otázky, prostřednictvím nichž jsme naplnili cíle této bakalářské práce, načež následuje závěr.

Výuka latinského jazyka na středních školách na Táborsku však doznala v posledních letech zásadních změn. Gymnázium Pierra de Coubertina v Táboře ji pro nezájem přestalo vyučovat, podobné je to na Táborském soukromém gymnáziu. Střední zdravotnická škola v Táboře nabízí jen hodiny se zaměřením na latinskou terminologii bez hlubších souvislostí při práci s latinským jazykem. Gymnázium Soběslav je tak jediným zástupcem středního školství na Táborsku, které latinu jako takovou svým žákům ke studiu nabízí.

Latina byla v posledních desetiletích na soběslavském gymnáziu tradičním předmětem, nicméně ani tady se neubrnila jistému ústupu z historických pozic. Škola zařazuje latinu až od třetího ročníku s časovou dotací dvě hodiny týdně. Vlivem této

úpravy oproti minulosti, kdy jsme na gymnáziu studovali, není v současné době možné z latiny maturovat.

I přes nižší hodinovou dotaci nabízí studium latiny na soběslavském gymnáziu tradiční vhled do slovtvorných a gramatických jevů a vytváří předpoklady pro samostatné celoživotní studium cizích jazyků. Výuka latiny na soběslavském gymnáziu přispívá rovněž k hlubšímu pochopení evropského kulturního dědictví. V tomto kontextu jsou žáci seznamováni také se základní latinskou terminologií z oborů lékařství, farmacie a právo, což je oproti studiu na přelomu století vítané rozšíření.

Výuku latiny na soběslavském gymnáziu zajišťuje momentálně jedna vyučující, kterou je absolventka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích Dita Hanzalová (aprobace německý jazyk – latinský jazyk).

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Didaktika

Pojem didaktika vykládají autoři vědeckých publikací různým způsobem. Záleží především na pojetí vyučovacího procesu či době. Podle Skalkové<sup>1</sup> se v průběhu vývoje společnosti měnily požadavky na výchovu a vzdělávání, stejně tak i jejich funkce. *„Spolu s tím se měnil i obsah pojmu didaktika. Rozličná byla i filozofická a psychologická východiska, o něž se výklad didaktické problematiky opíral. Ani v současné době neexistuje obecně přijímaná definice.“*

Zormanová<sup>2</sup> vymezuje didaktiku jako vědu, která se *„zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř“*.

V případě obecné didaktiky se zabýváme obecnými problémy výuky a poznatky jsou platné pro všechny stupně vzdělávání. Skalková<sup>3</sup> ji vymezuje jako teorii vzdělávání a vyučování. *„Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků.“*

Oborová didaktika se věnuje teorii vyučování skupiny příbuzných vyučovacích předmětů. *„Například didaktika ekonomických předmětů, která se vyprofilovala v samostatný vědní obor, charakteristický velkým množstvím vztahů a souvislostí s mnoha dalšími vědními disciplínami.“*<sup>4</sup>

V případě latiny nás zajímá nejvíce didaktika předmětová, která cílí právě na jeden konkrétní vyučovací předmět.

---

<sup>1</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 13.

<sup>2</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 11.

<sup>3</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 14-15.

<sup>4</sup> PINCOVÁ, M. *Výuka účetnictví na středních školách*. České Budějovice, 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Miluše VÍTEČKOVÁ, s. 10.

## 1.2 Didaktika latinského jazyka

### 1.2.1 Historický vývoj

Sborník příspěvků ze semináře k dějinám latinského jazyka a moderním způsobům výuky<sup>5</sup> uvádí, že latina je považována za jazyk vzdělanců a v 18. století se označovala jako *lingua franca*, tedy jako jazyk, který spojoval tehdejší evropskou inteligenci. Každý vzdělanec byl schopný se latinou dorozumět. Odborná terminologie se vytvářela v latině, což umožňovalo jasnou a přesnou komunikaci mezi vědci.

Jako oficiální jazyk listin a spisů se nejdéle udržela v Uherském království a v Polsku, a to až do roku 1848. Latina jako jazyk intelektuálů začala pozvolna upadat od doby humanismu, kdy se objevily snahy vytvořit mezinárodní jazyk, který by splňoval několik kritérií. Důležité bylo, aby mu rozuměli všichni, nejen ti, kteří se ho učili. Podle mínění učenců se potřebovali učit právě ti nejméně vzdělaní. Dalším kritériem pro takový jazyk měla být flexibilita slovní zásoby, která by byla schopná reagovat na všechno, ale zároveň byla jazykem, který se trpělivým a cílevědomým učením dal poměrně lehko naučit.

Vymětalová<sup>6</sup> uvádí, že po školských reformách revolučního roku 1848 tvořila latina hlavní náplň učebního programu gymnasia, v rámci kterého studenti strávili ve škole nad latinou během svého osmiletého studia celkem 47 hodin. Pozadu nebyla ani řečtina s 28 hodinami. Oba jazyky měly být dle představy císaře Františka Josefa I. i ministra kultu a vyučování hraběte Leo Thuna významným jazykovým i kulturním a duchovním pojítkem středních a vyšších vrstev společnosti v multikulturní mnohonárodnostní rakouské monarchii. Cíl gymnasia poskytnout vyšší všeobecné vzdělání za podstatného užití starých klasických jazyků a literatury, a tím zároveň připravit ke studiu na universitě, měl být především prostředkem výrazně napomáhajícím k utváření harmonické osobnosti mladého člověka, jeho charakteru a duševní ušlechtilosti.

Klasickým gymnasiím jako základnímu typu středního školství vyrostla ale takřka souběžně konkurence v podobě reálek, o něco později i reálných gymnasií, kteréžto

---

<sup>5</sup> VYMĚTALOVÁ, K. (tech. red.) *Vivat latina reserata! Sborník příspěvků ze semináře k dějinám latinského jazyka a moderním způsobům výuky*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav historických věd, 2014, s. 22.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 104-106.

ústavy dle slov hraběte Thuna měly poskytnout žákům, kteří nechtěli vstoupit na vyšší školy, vzdělání v technické oblasti, které by pak jako živnostníci mohli v praktickém životě uplatnit. Tyto školy si mezi širokou veřejností získaly velkou oblibu nejen pro své praktičtější zaměření, ale i proto, že na nich nebyly vyučovány klasické jazyky.

Zájem o studium na reálce dosáhl svého vrcholu v 70. a 80. letech 19. století, poté se situace pomalu měnila ve prospěch klasického gymnasia. Svou roli přitom jistě hrála skutečnost, že absolventi reálných gymnasií byli handicapováni při výběru budoucího povolání, jelikož jim bylo nabízeno jen studium na školách technického směru.

Změnu přinesl teprve ministerský výnos z 8. srpna 1908, díky němuž absolventi reálných a reformních reálných gymnasií poté, co prokázali, že úspěšně vykonali doplňovací zkoušku z řečtiny v rozsahu požadavků gymnasiálního učebního plánu, byli připuštěni ke studiu na světských fakultách university. Nemohli se však hlásit na klasickou filologii a archeologii, kde požadavky na znalost latinského jazyka byly větší, než jaké jim výuka tohoto jazyka na reálném gymnasiu mohla poskytnout.

Z důvodu poklesu zájmu o reálky se v některých kruzích začalo stále hlasitěji volat po možnosti vytvořit jednotnou střední školu, která by gymnasium i reálku nahradila, byla jednodušší a finančně úspornější. Tento návrh však vzbudil nesouhlas, protože latina by byla ponechána v omezené míře jen jako základna vědecké terminologie.

Vznik nových typů praktičtěji zaměřené střední školy, a to osmitřídních reálných a reformně reálných gymnázií v roce 1908, byl doprovázen v tisku výpady, které zdůrazňovaly jak dosavadní monopol klasických studií, tak i jejich náročnost na studijní přípravu.

Zastánci nových trendů ve školství nesli velmi nelibě, že i na reálných a reformně reálných gymnasiích se učilo latině, i když v menší hodinové dotaci, a navrhovali, aby byla latina omezena na míru, v jaké se vyučuje na reálkách francouzskému jazyku, což by však v reálu znamenalo její propad na celkových 19 hodin.

Nástup latiny na vyšším stupni reformně reálného gymnázia (v kvintě místo v primě) i menší hodinová dotace (celkem 30 vyučovacích hodin oproti 45 na osmitřídním gymnáziu) měly být vyrovnány vyšším věkem studentů, a tedy i jejich větší duševní

zralostí a obecným znalostním základem, který získali v primě až kvartě nižšího gymnázia. Tento názor však našel i své odpůrce, kteří zastávali názor, že studenti i přes čtyřletou výuku mateřského jazyka a jednoho jazyka cizího mají problémy s rozlišováním částí vět, s jednotlivými větnými členy, zkrátka s celou logickou strukturou jazyka.

Vymětalová<sup>7</sup> přibližuje i stanovisko komise zvolené k podání zprávy o reformách ve vyučování jazykům, jejíž usnesení bylo předneseno dne 25. května 1907 ředitelem Janem Šafránkem na schůzi Spolku českých profesorů. Členové komise jednali o stávajícím humanistickém gymnasiu a doporučili zachovat dosavadní počet hodin s tím, že jejich výše by se mohla snížit pouze v případě, pokud by hodinová dotace byla ponížena i u jiných předmětů. Takové úvahy vyvolávaly u obránců klasického gymnasia obavy z překotnosti reformy, jednostrannosti opatření či z tendence vylít vaničku i s dítětem.

Vaníková<sup>8</sup> zdůrazňuje, že nepřerušenu mnohaletou tradici výuky latiny v českých zemích násilně přerušila v roce 1953 socialistická školská reforma a po částečném uvolnění v 60. letech nastal opět prudký pokles v období normalizace. Po revoluci v roce 1989 došlo k renesanci latiny na gymnáziích a v demokratickém Československu se při reformě školství navázalo na předválečné tradice včetně obnovy tradiční výuky latiny. Brzy ale následovalo vystřízlivění. Latina pomalu mizela z gymnázií kvůli omezeným rozpočtům i omezeným možnostem rozvrhu. Rozšířila se nabídka moderních jazyků, informatiky a ekonomických předmětů. Latina si tak v době ekonomického pragmatismu obhájí pozice jen těžko.

Další ránu zasadil výuce latiny i rámcový vzdělávací program z roku 2009, a to zejména kvůli nutnosti zavést nové průřezové předměty, a tedy omezit počet tzv. zbytečných vyučovacích hodin. Redukce již tak omezených hodin latiny se v takové situaci samozřejmě nabízela.

---

<sup>7</sup> VYMĚTALOVÁ, K. (tech. red.) *Vivat latina reserata! Sborník příspěvků ze semináře k dějinám latinského jazyka a moderním způsobům výuky*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav historických věd, 2014, s. 107.

<sup>8</sup> VANÍKOVÁ M. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: *Auriga LXI/2*, 2019, s. 97-98.

Poptávku po latině ovlivňuje podle Vaníkové<sup>9</sup> i fakt, že generace dnešních rodičů a prarodičů již studovaly na středních školách po roce 1953, a s výukou latiny se tedy prakticky nesetkaly. S klesající poptávkou samozřejmě ubývá na školách možnost latinu studovat, s klesající nabídkou ovšem pochopitelně klesá dále i poptávka.

### 1.2.2 Současnost

Čepelák<sup>10</sup> upozorňuje na to, že latina je výjimečná tím, že se ve školách vyučuje již více než dva tisíce let. Staleté zkušenosti s její výukou nás tedy mohou i nyní v lecčems inspirovat. „*Vždyť žádný jiný evropský jazyk se nemůže pochlubit všestrannou literární tradicí trvající v době humanismu tisíc, nyní již +dva tisíce let.*“<sup>11</sup> Latina se stala vyučovacím jazykem na gymnáziích po celé Evropě. Pozdější problémy spojené s výukou latiny na gymnáziích ve druhé polovině 19. století jsou podle Vymětalové<sup>12</sup> v mnohém aktuální i dnes.

V současném školství se podle Čepeláka<sup>13</sup> používá převážně překladově-gramatická metoda výuky. Tato metoda vychází z pozitivismu počátku 19. století, kdy tvořila opozici k jezuitské tradici. Miraglia<sup>14</sup> uvádí, že cílem sice zůstala četba klasických latinských autorů, ale naprosto se změnila metoda, která ve svém důsledku ovlivnila také dosažitelnost cílů výuky a vedla k ústupu latiny ze škol. Aktivní používání jazyka bylo omezeno na překládání z latiny a do latiny a začal se klást jednostranný důraz na pečlivost, trpělivost, poslušnost a cvičení logických a lingvistických kompetencí.

Výuka latiny se tak vzdálila od reálného života. Projevem této skutečnosti je překládání nesmyslných nebo z jinak smysluplného kontextu vyjmutých vět, které mohou vrcholit až parodií známou z Fričova filmu Škola, základ života (1938). V něm po vtipných návrzích studentů pronesl přísný prvorepublikový profesor Lejsal přímo před okresním školním inspektorem legendární větu „Vlk nese domovníkovi psaní“. Obdobně vtipně vyznívá četba Vergilia v originále v případě skladníka ze šroubárny v

---

<sup>9</sup> VANÍKOVÁ M. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: Auriga LXI/2, 2019, s. 98.

<sup>10</sup> ČEPELÁK, J. A. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 5.

<sup>11</sup> Tamtéž.

<sup>12</sup> VYMĚTALOVÁ, K. (tech. red.) *Vivat latina reserata! Sborník příspěvků ze semináře k dějinám latinského jazyka a moderním způsobům výuky*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav historických věd, 2014, s. 104.

<sup>13</sup> ČEPELÁK, J. A. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 6.

<sup>14</sup> MIRAGLIA, L. *Nova via Latine doceo. Guida per gl'insegnanti. Parte I: Familia Romana*. Montella: Edizioni Accademia Vivarium novum, 2009, s. 9-31.

Lipského filmu *Marečku, podejte mi pero* (1976). Právě v těchto filmech leží podle Čepeláka<sup>15</sup> počátky rozšířeného obrazu latiny v současné společnosti.

V současnosti se latina vyučuje pouze na zlomku českých středních škol, zpravidla ve větších městech. Na Táborsku už pouze na Gymnáziu Soběslav, tábořská Střední zdravotnická škola se při výuce omezuje v souvislosti s latinou pouze na latinskou terminologii. Emeritní profesor univerzity v Mnichově Wilfried Stroh<sup>16</sup> ve svých dějinách latinské literatury napsal, že latina není mrtvý ani živý, nýbrž nesmrtelný jazyk, který již mnohokrát vstal z mrtvých.

Podobné zmrtvýchvstání latiny je podle Čepeláka<sup>17</sup> možné i dnes, ale pouze v součinnosti samotných vyučujících i ředitelů škol, kteří pro něj mohou vytvořit předpoklady. Hodinová dotace latiny byla totiž často natolik zredukována, že nestačí ani k základní výuce tohoto nebo jakéhokoliv jiného jazyka, natož k dosažení jejího cíle. Uzavírá se tak bludný kruh, kdy se latina vyučovaná překladově-gramatickou metodou zdá být příliš těžká a neúčinná. Jak plyne z polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou latiny na soběslavském gymnáziu Ditou Hanzalovou v rámci praktické části této práce, také její žáci nemají hodinovou dotaci nijak zvýšenou. Dita Hanzalová má k dispozici dvě hodiny týdně v odpoledních hodinách.

Vaníková<sup>18</sup> představuje dost zásadní rozdíly v počtu žáků studujících latinu na středních školách v České republice ve školním roce 2003/2004 a ve školním roce 2016/2017. V prvním uvedeném roce studovalo latinu 15 266 žáků z celkového počtu 516 704 žáků navštěvujících střední školu. V roce 2016/2017 už studovalo latinu pouze 7 860 žáků z celkového počtu 391 426 žáků. Bohužel se v této statistice nesledují zvlášť jednotlivé typy středních škol, údaje jsou tedy souhrnné za střední školy s denní formou vzdělávání.

Značným zásahem do vývoje výuky latiny bylo podle Vaníkové<sup>19</sup> již zmiňované zavedení rámcového vzdělávacího programu v roce 2009. Jeho nová varianta pro

---

<sup>15</sup> ČEPELÁK, J. A. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 6.

<sup>16</sup> STROH, W. *Latein ist tot, es lebe Latein! : Kleine Geschichte einer großen Sprache*. München: List, 2007.

<sup>17</sup> ČEPELÁK, J. A. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 6.

<sup>18</sup> VANÍKOVÁ M. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: *Auriga LXI/2*, 2019, s. 98.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 99.



gymnázia účinná od 1. září 2009 latinu vůbec nezmiňuje. Během čtyř let jednotlivých školních programů se pak latina dostala na okraj zájmu gymnaziální výuky nejen v obecných dokumentech, ale také ve školní praxi na gymnáziích.

Pokud bude mít latina i nadále rozšíření hodinové dotace pozastavené, může být podle Čepeláka<sup>20</sup> často důsledkem tohoto kroku ještě intenzivnější a náročnější výuka bez možnosti realizace inovací, a tudíž opět může docházet k jejímu omezení, případně k přeražení mezi volitelné předměty. Mnohde se z ní stává pouhé představení lékařského názvosloví, které se bystrý žák dokáže naučit nazpaměť i sám. Jinde je výuka latiny redukována na antické reálie, které jsou jinak přítomny v hodinách dějepisu. Latina nakonec zcela mizí z nabídky školy. K tomuto trendu dochází s odchylkami v celém západním světě kromě Spojených států amerických, Velké Británie a Německa, kde je tendence opačná.

Zařazení latiny do vzdělávací oblasti je zcela v kompetenci ředitelů škol. Některá gymnázia mají latinu podle Vaníkové<sup>21</sup> zařazenu do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, některá do oblasti Umění a kultura, některá do oblasti Jazyk a komunikace, jelikož je svým lingvisticko-literárně-historickým zaměřením průřezovým předmětem.

Situace na českých školách je podle Čepeláka<sup>22</sup> vážná, není však bezvýchodná. Bude-li české prostředí pružně reagovat na zdravé trendy, které se prosazují v zahraničí, a naleznou-li aktivní učitelé podporu u svých nadřízených a kolegů, bude mít latinský jazyk také v budoucnu velký význam pro zdravý osobnostní vývoj českých studentů. Jedině patřičný vzdělanostní rozhled, orientace v současnosti i dialog s vlastní minulostí totiž mohou být zárukou samostatného myšlení a opravdové tolerance, která je založena nikoliv na lhostejnosti, ale na znalosti vlastní kultury a úctě k jiným. Čepelák proto věří, že latina znovu vstane z mrtvých a že se opět ujme své tradiční úlohy a bude spojovat lidi různých zemí, vyznání a generací.

---

<sup>20</sup> ČEPELÁK, J. A. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 6-7.

<sup>21</sup> VANÍKOVÁ M. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: *Auriga LXI/2*, 2019, s. 99.

<sup>22</sup> ČEPELÁK, J. A. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 11.

Podobný názor zastává i Vaníková<sup>23</sup>, podle které počty let výuky i počty hodin latiny v týdně závisejí často na tom, co si jsou učitelé latiny schopni na svých školách sami prosadit, jaký vztah má k latině ředitel, jaké je zaměření školy a jaká je její tradice.

Latina s již tak malou hodinovou dotací byla často obětována ve prospěch tzv. průřezových předmětů. Dozvuky tohoto opatření jsou podle Vaníkové<sup>24</sup> stále patrné, jak jí ukázalo dotazníkové šetření. Mnoho škol totiž nechávalo žáky dostudovat podle starých plánů a nové plány platily až pro nově nastupující žáky. Počty žáků studujících latinu tak i nadále mírně klesaly. V posledních několika letech se procentuální podíl studentů latiny na celkovém počtu žáků drží na stejné úrovni.

### 1.2.3 Organizační formy výuky

Na pojem organizační formy výuky nahlízejí různí autoři různě. Pro naše účely jsme vybrali vymezení podle Kalhouse, Obsta et al. „*Pod pojmem organizační forma výuky se zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.*“<sup>25</sup> Autoři dále dodávají, že je velký rozdíl mezi způsobem práce při individuální výuce ve hře na hudební nástroj a při hromadné výuce ve třídě před spoustou žáků.

Organizační uspořádání má tedy hned na první pohled viditelnou vnější stránku. „*Každá z rozmanitých organizačních forem však vytváří i svébytný svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky.*“<sup>26</sup>

Pro učitele je tedy důležité se věnovat různým organizačním formám, jejich vývoji, rozšíření i použitelnosti ve škole. „*Spojení organizačních forem s vhodnými metodami je totiž klíčem ke splnění cílů výuky.*“<sup>27</sup>

Autoři dále uvádějí, že pro uspořádání výuky jsou z pohledu vyučujícího důležitá dvě hlediska. Za prvé je to hledisko „s kým a jak“ pracujeme, tedy zda se jedná v krajních případech o výuku individuální nebo hromadnou, popřípadě do jaké míry se daří výuku

---

<sup>23</sup> VANÍKOVÁ M. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: Auriga LXI/2, 2019, s. 99.

<sup>24</sup> Tamtéž.

<sup>25</sup> KALHOUS Z.; OBSTA O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 293.

<sup>26</sup> Tamtéž.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 294.

vztahovat k jednotlivým žákům – čili individualizovat, do jaké míry je podporována kooperace žáků.

Za druhé je to hledisko „kde“ výuka probíhá. Zda v tradiční učebně, anebo v učebně určitým způsobem upravené, tzv. specializované učebně, v přirozeném prostředí (např. při terénních pokusech v rámci projektové výuky), v domácím prostředí (zpracování domácích úkolů) a podobně. Během praxe se uvedené varianty přirozeně doplňují a učitel vybírá variantu nejvhodnější.

Všeobecně nejrozšířenější organizační formou výuky je podle Kalhous, Obsta et al.<sup>28</sup> hromadné vyučování. Jak autoři dále zmiňují, tato forma výuky se začala používat již na přelomu 16. a 17. století. Byl to právě Jan Amos Komenský, kdo pro realizaci jednoho ze svých hlavních požadavků na univerzální pojetí vzdělávání „učit všechny všemu“ vytvořil didaktický systém založený právě na hromadném vyučování.

Tato forma výuky se zdá být nejvhodnější také v hodinách latiny. Žáci v průběhu výuky plní vždy ve stejném čase stejné učební úkoly, tedy probírají stejné učivo a postupují jednotně (hromadně) stejným způsobem. Úkolem učitele je řídit učební činnost všech žáků najednou. „*Pro takový společný postup všech žáků pod vedením učitele se používá označení frontální výuka.*“<sup>29</sup> Žáci jsou vedeni a postupují krok za krokem v jakési pomyslné řadě jeden vedle druhého. Implicitně se předpokládá, že žáci mimo průměr se přizpůsobí. Pokud se tak nestane, jsou k přizpůsobení donuceni. Ve skutečnosti často vyrušují nebo práci učitele komplikují.

Hromadná výuka má celou řadu výhod. Skalková<sup>30</sup> uvádí, že poměrná stálost pedagogického vedení umožňuje, že učitel poznává žáky, úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnosti. Má možnost uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům. Zároveň se i žáci poznávají navzájem a rozvíjejí se mezi nimi sociální vztahy. Vytvářejí se tak předpoklady pro vznik kladné emocionální atmosféry při vyučování, pro vzájemnou kooperaci a spolupráci žáků.

---

<sup>28</sup> KALHOUS Z.; OBSTA O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 295.

<sup>29</sup> Tamtéž.

<sup>30</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 205.

Podle Kalhouse, Obsta et al.<sup>31</sup> je práce učitele, který vyučuje současně větší počet žáků, velmi produktivní. Při hromadné výuce lze také dosáhnout velmi dobrých výsledků, zejména pokud se jedná o zvyšování měřitelné úrovně znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Taktéž náklady na hromadnou výuku nejsou vysoké, vyučující může vystačit jen se základními vyučovacími prostředky. Autoři tak představují důvody, proč se hromadná výuka ve školství rozšířila a proč je dosud nejpoužívanější organizační formou školní práce.

Při užívání výhod hromadné výuky v zaplněné třídě je ovšem důležité dodržovat normy počtu žáků ve třídě. „*Výzkumy i zkušenosti ukazují, že jsou meze, kdy je učitel ještě schopen usměrňovat poznávací činnost celé třídy a přihlížet ke zvláštnostem každého žáka. Překročení této normy prakticky vylučuje efektivní používání vyučovací hodiny jako organizační formy vyučovacího procesu.*“<sup>32</sup>

Kalhous, Obst et al.<sup>33</sup> upozorňují, že žáci jsou při hromadné výuce pouze odsouzeni do role pasivních příjemců informací a vykonavatelů pokynů. Učitel tak musí vynakládat značné úsilí na udržení jejich pozornosti a na motivaci k učení. Autoři se odkazují na zahraniční výzkumy, ze kterých vyplývá, že v typické třídě se žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinou času, který byl pro tyto činnosti vymezen.

#### 1.2.4 Metody výuky

Výukové metody patří podle Kalhouse, Obsta et al.<sup>34</sup> mezi základní kategorie školní didaktiky. V nejobecnější rovině hovoří o metodě jako o „cestě k cíli“ a o výukové metodě jako o „cestě k dosažení stanovených výukových cílů“. Autoři se dále zaměřují na interakci učitele s žákem, která je ve výuce realizována především prostřednictvím výukových metod. „*Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem.*“<sup>35</sup>

---

<sup>31</sup> KALHOUS Z.; OBST O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 297.

<sup>32</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 205.

<sup>33</sup> KALHOUS Z.; OBST O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 297.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 307.

<sup>35</sup> Tamtéž.

Skalková<sup>36</sup> vymezuje metodu jako rozhodující prostředek k dosahování cílů v každé uvědomělé společnosti. Pod pojmem vyučovací metoda rozumí způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.

Klasifikaci metod výuky pojmají jednotliví autoři různě. Z hlediska didaktiky latinského jazyka nalézáme potřebné metody v klasifikaci Kalhouse, Obsta et al.<sup>37</sup>, kteří jako nejvšestrannější metody označují metody slovní. Slovo je podle nich pro učitele nástroj nejefektivnějšího a nejrychlejšího přenosu požadovaných informací. Podobného názoru je rovněž Skalková<sup>38</sup>, podle které je slovo nezbytným nástrojem lidského myšlení.

K častým výukovým metodám patří podle Skalkové<sup>39</sup> slovní metody monologické, tedy takové, kdy učitel sám vykládá látku, tedy výklad ve formě vyprávění, vysvětlování a školní přednášky.

Metoda vysvětlování se podle Kalhouse, Obsta et al.<sup>40</sup> používá v situacích, kdy se učitel nemůže opřít o předchozí žákovské zkušenosti. Vyžaduje od učitele postupný, učeněný a výstižný výklad, zaměřený především na objasňování vnitřních vztahů a zákonitostí. Počítá s vnitřní aktivitou žáků a očekává od nich vyšší úroveň myšlení, hlavně analýzu a zobecňování, vše za vydatné pomoci učitele.

Další monologickou slovní metodou je přednáška, která prezentuje poznatky v souvislém, logicky utříděném a jazykově bezchybném projevu. Klasická přednáška sestává ze tří částí. V úvodu učitel podchytí zájem a seznamuje s problémem, pokračuje výkladovou částí a na konec uzavírá rekapitulací nosných myšlenek tématu.

V hodinách latinského jazyka se uplatní i metoda vyprávění, jež zprostředkovává vědomosti výpravěným, citově podbarveným způsobem. Tato metoda je vhodná zejména pro literární a dějepisné učivo. Ve zvýšené míře předpokládá osobní dispozice učitele. Vyprávění se používá zejména při vzdělávání dětí, nicméně význam narací se uplatňuje i při vzdělávání dospělých.

---

<sup>36</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 166.

<sup>37</sup> KALHOUS Z.; OBST O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 317.

<sup>38</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 171.

<sup>39</sup> Tamtéž.

<sup>40</sup> KALHOUS Z.; OBST O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 317-319.

Učitel však nepoužívá při výuce pouze slovní monologické formy. Prokládá ji řadou otázek nebo dotazů, aby si průběžně ověřoval, jak žáci učivo chápou. Podle potřeby se vrací zpět, volí jiné slovní obraty, čímž postupně společně s žáky usiluje o splnění stanovených výukových cílů.

Do důležité skupiny vyučovacích metod patří podle Skalkové<sup>41</sup> metody dialogické. Takové metody jsou založené na přímé interakci mezi vyučujícím a žáky nebo mezi žáky navzájem, předpokládají tak jejich vzájemnou komunikaci.

Dialogické metody umožňují žáky významně aktivizovat. Podporují totiž nejen rozvoj jejich kognitivních schopností a emocionálně motivačních stránek osobnosti, ale zastávají významnou roli také při rozvíjení komunikativních dovedností. Jejich užívání umožňuje uplatňovat významné sociálně-psychologické aspekty učení. Mezi dialogické metody řadí autorka rozhovor, dialog, diskuzi, panelovou diskuzi, brainstorming a brainwriting.

Metoda rozhovoru patří k nejstarším didaktickým metodám a lze ji vhodně použít rovněž v hodinách latiny. Formou otázek a odpovědí osvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům. Slouží k přípravě žáků na nové seznamování s látkou, k vlastnímu seznamování s novým učivem, k systematizaci a upevnování nově získaných poznatků a k průběžné kontrole stupně osvojení nových vědomostí.

Metoda rozhovoru plní často funkci pomocnou, pokud však má vést žáky k pochopení a osvojení nového učiva, plní funkci hlavní. Učitel klade žákům řadu otázek, které postupně vedou k samostatnému odhalování nových vztahů, příčin jevů a hodnocení. Rozhovor může plnit v závěru vyučovací jednotky i funkci kontrolní.

Jako metody opakování a procvičování vědomostí uvádí Skalková<sup>42</sup> opakování po probrání učiva sloužící k jeho prvotnímu upevnování, opakování po skončení větších úseků učiva sloužící k utváření nových vztahů, zobecňování a systematizaci učiva, opakování závěrečné sloužící k shrnutí a systematizaci větších celků a opakování na počátku školního roku, které rekapituluje učivo po prázdninách a vytváří předpoklady pro další navazující učení a vyučování.

---

<sup>41</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 174-175.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 187.

Skalková<sup>43</sup> zmiňuje důležitost výběru vhodné vyučovací metody. V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Nejsou tedy od sebe vzájemně odděleny.

Metody se mohou v průběhu vyučovací hodiny měnit a několikrát vystřídat. Jednostranné používání metod ať už slovních nebo praktických nevede obvykle k úspěšným výsledkům. Skalková<sup>44</sup> zdůrazňuje, že o nevhodnějších metodách se učitel rozhoduje už v momentě, kdy vyučování promýšlí a plánuje. Výchozím bodem je pro něj cíl vyučovací jednotky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, znalosti žáků a konkrétní situace i jeho osobní zkušenosti.

V souvislosti s úsilím o optimalizaci procesu vyučování byla zformulována idea komplexního přístupu k problematice metod.

### **1.2.5 Základní učební pomůcky k výuce latiny**

Důležitou součástí didaktického procesu jsou učební pomůcky. Podle Petláka<sup>45</sup> slouží k názornosti vyučování a umožňují dokonalejší, rychlejší a komplexnější osvojení učiva. Odborná literatura člení učební pomůcky podle řady kritérií.

Základní učební pomůcku představuje učebnice. Průcha<sup>46</sup> uvádí, že učebnice patří k nejstarším produktům lidské kultury, které se používaly dávno před vynálezem knihtisku už v době Asyřanů, Babyloňanů a Egyptanů. V antickém Římě existovali specializovaní nakladatelé knih včetně učebnic. Autor dále zmiňuje význam Jana Amose Komenského, který byl jedním ze zakladatelů teorie a tvorby moderních školních učebnic.

Ačkoliv vypadá typická školní učebnice jako kterákoliv běžná knížka s nějakým textem a obrázky, je podle Průchy<sup>47</sup> dobře zpracovaná školní učebnice velmi důmyslné médium s bohatě členěnou strukturou a s velmi funkčně konstruovanými komponenty této struktury. Z funkčního hlediska lze rozlišit tři základní pojetí: učebnice jako kurikulární projekt, učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky a učebnice jako

---

<sup>43</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 170.

<sup>44</sup> Tamtéž.

<sup>45</sup> PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997, s. 150.

<sup>46</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 270.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 272.

didaktický prostředek pro učitele. Všechna tato pojetí jsou vzájemně komplementární a společně umožňují adekvátně chápat fungování učebnic.

Každá učebnice musí plnit několik funkcí, přičemž jednotliví autoři rozlišují větší či menší počet funkcí, které školní učebnice plní, stejně tak různý počet strukturních komponentů, které umožňují tyto funkce realizovat.

Průcha<sup>48</sup> vymezuje tři základní funkce školních učebnic. Jako první uvádí funkci prezentace učiva, kdy je učebnice především souborem informací, které musí nabízet uživatelům, a to různými formami, jako jsou verbální, obrazová, kombinovaná.

Druhou základní funkcí učebnic je funkce řízení učení a vyučování, kdy je učebnice současně didaktickým prostředkem, který řídí jednak žákovo učení například pomocí otázek a úkolů, jednak učitelovo vyučování, například tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky.

Třetí základní funkcí školních učebnic je funkce organizační (orientační), kdy učebnice orientuje uživatele o způsobech svého využívání, například pomocí pokynů, rejstříku či obsahu.

Uvedená Průchova klasifikace není jen teoretickou záležitostí, ale je naopak základem pro praktické evaluační analýzy, kterými lze dost přesně vyhodnocovat didaktickou vybavenost učebnic. „*Vždyť didaktická vybavenost je tím, co určuje kvalitu učebnice vzhledem k jejímu využití pro učení žáků.*“<sup>49</sup>

Didaktickým problémem při práci s učebnicí při výuce latiny na gymnáziích je podle průzkumu Vaníkové<sup>50</sup> skutečnost, že na českém trhu není učebnice, která by vyučujícím skutečně vyhovovala. Učitelé požadují dostatek zajímavých, ideálně ne umělých textů, zajímavá a moderní cvičení, atraktivitu obsahu i grafického zpracování učebnice, přehlednou organizaci gramatické části a slovníčku a zakomponování reálií a literatury. Žádná dostupná česká učebnice latiny nespĺňuje všechna z těchto uvedených kritérií.

Nejpoužívanějšími učebnicemi latiny jsou podle zmíněného výzkumu Vaníkové tyto knihy: Seinerová: *Latina pro střední školy*, Oerberg: *Lingua Latina Per Se Illustrata*

<sup>48</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 278.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 280.

<sup>50</sup> VANÍKOVÁ M. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: *Auriga LXI/2*, 2019, s. 105-106.



(Familia Romana), Pech: Latina pro gymnázia a jako čtvrtá nejpoužívanější Špaňár: Latina pro střední školy.

### **1.3 Interakce učitele s žáky**

Úroveň interakce učitele s žáky ovlivňuje didaktickou efektivnost. Jedná se o pedagogickou komunikaci, motivaci žáků a jejich vědomá účast na procesu učení. Tato oblast je poměrně široká a odborná literatura na ni nahlíží různě. Pro potřeby naší práce zmíníme oblasti týkající se pedagogických dovedností učitelů, motivace a faktorů ovlivňujících motivaci žáků.

#### **1.3.1 Pedagogické dovednosti učitele**

Kyriacou<sup>51</sup> definuje pedagogické dovednosti jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Autor dále rozlišuje tři důležité prvky těchto dovedností.

Jako první prvek uvádí vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.

Druhým prvkem je rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů.

Třetím prvkem je činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Jako primární charakteristický rys pedagogických dovedností uvádí Kyriacou<sup>52</sup> skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů. Jejich základním úkolem je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Konkrétněji vyjádřeno se pedagogické dovednosti týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, které je třeba řešit před hodinou, během ní a po ní.

---

<sup>51</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, s. 20.

<sup>52</sup> Tamtéž.

Jedním z hlavních problémů při identifikaci seznamu základních pedagogických dovedností je skutečnost, že tyto dovednosti zahrnují spektrum od velmi obecných dovedností, jako je dovednost připravit vyučovací jednotku, až k velmi konkrétním dovednostem, jako je například schopnost zvolit správnou dobu čekání na žákovu odpověď v konkrétní situaci.

### 1.3.2 Motivace

Účinná komunikace učitele s žákem má podstatný vliv na motivaci žáků, aby se učili. K důležitým dovednostem učitele patří schopnost podpořit u žáků jejich motivaci. Odborná literatura nabízí řadu definic motivace a v psychologii nalezneme řadu přístupů, přičemž každý z nich se vyznačuje svými vlastními principy.

Pro potřeby naší práce je ovšem podstatnější zmínit motivaci z hlediska výchovně-vzdělávacího. Lokšová a Lokša<sup>53</sup> uvádějí, že motivace je pojem, který teoretici označují jako hypotetické konstrukty, což znamená, že žákova motivace není něco, nač bychom si mohli sáhnout stejně jako na žákův sešit, v němž je pořádně anebo nepořádně napsaný včerejší úkol.

Motivace je pro nás pomůcka, kterou se snažíme vysvětlit, proč je onen úkol napsán pečlivě. Říkáme, že žákyně byla motivována k pečlivé práci. Na druhé straně je úkol jiným žákem odbytý, ačkoliv onen žák má stejné schopnosti jako žákyně, jenže postrádal motivaci udělat onen úkol dobře.

Pomocí pojmu motivace se snažíme přijít na to, proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal (nebo nedělal). Motivace má tedy podle Lokšové a Lokši<sup>54</sup> dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci.

Motivaci v procesu výchovně-vzdělávacím chápeme podle Hrabala, Mana a Pavelkové<sup>55</sup> ve dvojím smyslu, a to jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků, tedy otázky motivování žáků ve vyučování, a dále jako jeden z významných cílů výchovně-vzdělávacího působení školy, tedy otázky rozvoje motivační sféry žáků.

---

<sup>53</sup> LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 10.

<sup>54</sup> Tamtéž.

<sup>55</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 24.

Fontana<sup>56</sup> zmiňuje, že každý člověk se nadchne pro něco jiného. Motivace je podle něj spojena s lidskou osobností. Ačkoliv mají žáci z jedné třídy zadaný tentýž úkol, nemají všichni motivaci, aby ho splnili. Autor dále uvádí tzv. motivační stavy. V jednom týdnu může být jedinec zcela demotivován a úkol odkládá, zatímco za další týden získá jinou energii a má chuť se na daný úkol vrhnout.

### **1.3.2.1 Vnitřní a vnější motivace, očekávání úspěchu**

Lokšová a Lokša<sup>57</sup> uvádějí, že pro rozvíjení motivace žáků k učení při vyučování je důležité, aby učitel rozlišoval mezi vnější a vnitřní motivací.

Pokud člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, hovoříme o vnitřní motivaci. Jedinec zároveň neočekává žádný vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Žák, který čte knihu pro potěšení z obsahu textu, je k této aktivitě vnitřně motivovaný. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější.

Žák vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a jeho výsledek ho uspokojuje. Žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější.

Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jednatel neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Pokud jsou prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, hovoříme o vnější motivaci, vnější z hlediska této činnosti. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální, je tedy nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů, například odměny nebo vyhnutí se trestu. Při řízeném školním učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace.

Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole, například se špatnou známkou, než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.

---

<sup>56</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003, s. 213.

<sup>57</sup> LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 15.

Kyriacou<sup>58</sup> k vlivům působícím na motivaci žáků radí ještě očekávání úspěchu. Tento vliv se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že budou mít v určité činnosti s velkou pravděpodobností úspěch. Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívají, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně nemají velkou šanci uspět. Nejlépe žáky motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné.

### **1.3.2.2 Faktory ovlivňující motivaci žáků**

Pro potřeby naší bakalářské práce uvádíme jako faktory ovlivňující motivaci žáků vztah učitele s žákem, průběh výuky a hodnocení.

#### **1.3.2.2.1 Vztah učitele s žákem**

Dobrý mezilidský vztah učitele a žáka patří k nejdůležitějším faktorům. Téměř každý bývalý žák si vzpomene na učitele, který zásadním způsobem ovlivnil jeho život. Jak uvádí Mešková,<sup>59</sup> při dobrém vztahu učitele a žáka je uspokojena žákova potřeba bezpečí a sounáležitosti, tudíž může být dále uspokojována potřeba vyšší, a to seberealizace.

Učitel by měl s žáky v průběhu hodin udržovat kontakt, ale neměl by dávat najevo případné nesympatie vůči konkrétnímu žákovi. Vzhledem k pravidelnému kontaktu s žáky by si měl učitel pamatovat i jejich jména, aby svou neznalostí u nějakého jednotlivce nedával najevo, že pro něj není tak důležitý, jak by se mohli zdát jeho ostatní spolužáci.

Vztah žáků s učitelem má vliv nejen na prostředí ve třídě, ale i na vyučovací proces a výsledek učitelova snažení ve vyučovací jednotce. Učitel je schopen své žáky motivovat a přivést je k úspěchům.

---

<sup>58</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, s. 82.

<sup>59</sup> MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012, s. 104.

#### **1.3.2.2.2 Průběh výuky**

Učitelství patří podle Kotrby a Laciny<sup>60</sup> hlavně z hlediska psychického mezi ty náročnější. Výuka je podle autorů náročný proces představující hlavní náplň učitelského povolání.

Učitelství však lze chápat také jako jakési poslání. Kotrba a Lacina<sup>61</sup> dále uvádějí, že každý ani nemůže učitelem být. Je však jen spekulací, zda se můžeme učitelem již narodit, nebo může člověk potřebné znalosti načerpat a učitelkou práci řádně umět. Učitel má na děti vliv a svou prací formuje jejich duševní vývoj. Děti si od něj mohou vzít inspiraci jak během výuky, tak pro budoucí život mimo školní třídu.

Podle Kotrby a Laciny<sup>62</sup> by měl učitel chodit do hodiny připravený, aby měla vyučovací jednotka žádoucí kvalitu. Učitel by tedy neměl řešit až po příchodu do hodiny, co bude a jakým způsobem vlastně učit. Žáci mohou jeho ledbylou či nijakou přípravu identifikovat a využít učitelovu situaci k narušení vyučovací jednotky.

Zájem žáka o předmět závisí i na zájmu učitele k předmětu. Pokud žáci okamžitě poznají, že je učitel pro předmět nadšený, projeví se to rovněž na přístupu žáků. Jakmile učitel žáky přesvědčí, že je jeho předmět důležitý, může učitel od žáků počítat s pečlivějším přístupem.

#### **1.3.2.2.3 Hodnocení**

K dalším faktorům ovlivňujícím motivaci žáků patří hodnocení. Kyriacou<sup>63</sup> upozorňuje, že pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Hodnocení se může uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena žáků píšících do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každý z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami.

---

<sup>60</sup> KOTRBA, T.; LACINA L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 2015, s. 11.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>63</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, s. 121.

Podstatou školního hodnocení je podle Kalhouse, Obsta et al.<sup>64</sup> zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky. Z uvedeného plyne, že pokud se chceme vyjádřit o úrovni dosažených výsledků výuky, musíme mít co nejjasnější a nejpřesnější představu o žádoucím cílovém stavu. Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a využívat této znalosti při řízení výuky.

Hodnocení by mělo obsahovat rozhodnutí o cíli hodnocení a o vhodné metodě hodnocení, dále pak zjišťování informací o skutečném stavu, tedy o žákově výkonu, a formulování hodnotícího závěru, tedy stanovení známky, rozhodnutí o prospěchu či neprospěchu a podobně.

Kyriacou<sup>65</sup> uvádí, že hodnocení může sloužit řadě různých cílů a zmiňuje nejčastější šestici z nich. Hodnocení má být zpětnou vazbou o prospěchu žáků, hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku, hodnocení má žáky motivovat, hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Hodnocení přináší úskalí, o jejichž trojici pojednává Kyriacou<sup>66</sup>. Učitelé by se jich měli snažit vyvarovat. Prvním a nejdůležitějším z nich je riziko, že pokud hodnocení ukazuje, že jsou výkony určitého žáka slabší než výkony jeho spolužáků nebo očekávaný standard, bude tím žák deprimován a znervózněn. Tato situace ho může dovést k postupnému znechucení a odcizení se škole a k zabřednutí do bludného kruhu, v němž se jeho prospěch bude stále zhoršovat.

Druhým úskalím je fakt, že postupy a činnosti zvolené pro hodnocení výkonů žáků mohou vyžadovat složitou administrativu a být časově příliš náročné jak pro učitele, tak pro žáky. Nežádoucím způsobem tak zabírají čas, který by mohli žáci s učitelem vyplnit užitečněji.

---

<sup>64</sup> KALHOUS Z.; OBSTA O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 404.

<sup>65</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, s. 121.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 122-123.

Třetím úskalím je situace, kdy se žáci i učitelé příliš soustředí na to, aby při hodnocení žáci podávali dobré výkony.

## **2 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **2.1 Cíl práce**

Cílem práce je zjistit motivaci učitelů k výuce latinského jazyka a současně motivaci žáků se tento jazyk učit. Dalším cílem je hlubší vhled do problematiky výuky latinského jazyka na konkrétních školách se zaměřením na aplikované organizační formy a metody výuky.

#### **2.1.1 Výzkumné otázky**

Cílů naší bakalářské práce chceme dosáhnout prostřednictvím těchto výzkumných otázek:

- 1 Jaká je motivace učitelů pro výuku latiny?
- 2 Jaká je motivace žáků pro studium latiny?
- 3 Jaké organizační formy a metody výuky volí učitelé při výuce latiny?

#### **2.1.2 Sběr dat**

Na začátku výzkumného procesu jsme stanovili 22 otázek, které tvořily základní schéma rozhovoru s vyučujícími. Pro získání dat od žáků jsme připravili dotazníkové šetření, které obsahovalo 15 otázek. Tyto otázky měly posloužit k zodpovězení výzkumných otázek, abychom dosáhli cílů bakalářské práce.



## 3 POUŽITÁ METODIKA

### 3.1 Kvalitativní výzkum – polostrukturovaný rozhovor

Naše kvalitativní výzkumné šetření proběhlo metodou polostrukturovaného rozhovoru, kdy komunikačním partnerem byla učitelka latiny na soběslavském gymnáziu Dita Hanzalová. Jak už jsme v této práci zmínili, je Gymnázium Soběslav jedinou střední školou na Táborsku, která výuku latiny jako takové momentálně poskytuje.

Před začátkem kvalitativního šetření jsme si připravili 22 otázek, které tvořily základní osnovu polostrukturovaného rozhovoru. Individuální otevřený rozhovor s Ditou Hanzalovou se uskutečnil přímo v budově gymnázia a byl zaznamenáván diktafonem.

Metody kvalitativního výzkumu mají mezi odbornou sociologickou veřejností různé postavení. Jak uvádí Hendl<sup>67</sup>, chápou někteří metodologové kvalitativní výzkum jen jako pouhý doplněk kvantitativních výzkumných strategií. Jiní vnímají kvalitativní metody jako protipól nebo vyhraněnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodovědných zákonech postavené vědě.

Podobný názor zastává Disman<sup>68</sup>, když hovoří o poměrně nízké reliabilitě. Volná forma otázek a odpovědí nevynucuje taková omezení, jaká existují v kvantitativním výzkumu.

Naproti tomu Denzin a Lincoln<sup>69</sup> ve svém obsáhlém díle upozorňují, že vnímání kvalitativního výzkumu jako nevědecké metody dlouho přetrvávalo, postupně však popularita kvalitativního výzkumu rostla a názor o nevědecké formě metody můžeme zanechat od 21. století již v historii. Kvalitativní výzkum můžeme tedy v současnosti označit za specifickou metodu, která může ve výzkumech figurovat sama o sobě, ale lze ji použít také jako metodu doplňující.

---

<sup>67</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s. 49.

<sup>68</sup> DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000, s. 287.

<sup>69</sup> DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 2005, s. 1070.

Výhody kvalitativního výzkumu zmiňuje ve své práci rovněž Lojdová<sup>70</sup>, podle které takový výzkum umožňuje se dostat blíže ke konstrukcím zkoumaného problému aktéry, protože jim nevnucuje pevnou strukturu předdefinovanou výzkumníkem, do které by museli své konstrukce vnášet, a tím je redukovat.

## 3.2 Kvantitativní výzkum

Švec<sup>71</sup> zařazuje kvantitativní výzkum mezi analytické metodologické orientace, jejíž funkcí je vysvětlování příčin. Z metod kvantitativního výzkumu jsme pro potřeby naší bakalářské práce zvolili dotazník.

### 3.2.1 Dotazník

Dotazník je podle Švece<sup>72</sup> výzkumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj na hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech anebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potenciální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování. Borůvková<sup>73</sup> explicitně uvádí, že respondent odpovídá samostatně na sérii otázek, které jsou zaměřené na určitý problém.

Výzkum metodou dotazníkového šetření nevyžaduje osobní setkání výzkumníka s dotazovanými, jako je tomu při rozhovoru. Švec<sup>74</sup> považuje za další výhodu, že může probíhat i bez přítomnosti výzkumníka, a to osobním doručením dotazníků zaškoleným pomocníkem, poštou či elektronickou poštou.

### 3.2.2 Výběr výzkumného vzorku

Jelikož středních škol na Táborsku nabízejících výuku latiny za poslední roky značně ubylo, zbyla, jak už jsme uvedli, jediná. Gymnázium Soběslav poskytuje výuku latiny jako povinně volitelný předmět pro žáky třetího ročníku. Z tohoto důvodu jsme zvolili za respondenty žáky právě tohoto gymnázia, přičemž učitelka latiny Dita Hanzalová je shodou okolností třídní učitelkou těchto jedenácti respondentů.

---

<sup>70</sup> LOJDOVÁ, K. *Od skinheads k extrémní pravici: socializace do tabuizované subkultury*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Klára ŠEDOVÁ, s. 41.

<sup>71</sup> ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 54-55.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 125.

<sup>73</sup> BORŮVKOVÁ, J. *Základy statistiky: dotazníkové šetření: studijní text*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2013, s. 8.

<sup>74</sup> ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 125.

### 3.2.3 Struktura dotazníku

Při tvorbě dotazníku jsme přistupovali citlivě k respondentům, aby vyplňování dotazníku nemuseli věnovat více než 15 minut času. Podle toho jsme také zvolili adekvátní počet 15 otázek.

V úvodu dotazníku jsme oslovili respondenty a požádali je o vyplnění dotazníku, přičemž jsme je ujistili o anonymním použití pouze pro účely této bakalářské práce. Na závěr úvodního odstavce jsme poděkovali za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

První část otázek zjišťovala, proč si žáci latinu vybrali, jaký k ní mají vztah, jak je pro ně učivo složité nebo co respondenty na latině nejvíce baví. Následovaly otázky ohledně obtížnosti latiny, a jakou mají představu o své budoucnosti v souvislosti s latinou. Na závěr se žáci rozepsali, co by rádi na svojí hodině latiny změnili.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumného šetření vycházejí z rozhovoru s učitelkou latiny na soběslavském gymnáziu Ditou Hanzalovou a z dotazníků, které vyplnili její studenti latiny na soběslavském gymnáziu.

### 4.1 Výsledky na základě rozhovoru

Čtyřiačtyřicetiletá učitelka latiny Dita Hanzalová vyučuje latinu na soběslavském gymnáziu sedm let, pedagogické zkušenosti sbírala dvanáct let rovněž na Tábořském soukromém gymnáziu. Každým rokem jí do skupiny latinářů přibývá v Soběslavi okolo deseti žáků. V rozhovoru uvedla, že za tuto dobu u ní při výuce latiny převažuje hromadná, frontální výuka, při níž převažuje výuka ve školní třídě, kde pracuje s celou třídou.

V hodinách latiny na soběslavském gymnáziu pod vedením Dity Hanzalové převažuje jako metoda monologický výklad gramatiky. Tento frontální výklad doplňuje aktivizačními metodami v podobě skládání kartiček. Během výuky se však snaží střídát více metod výuky. Čerpá rovněž z živých jazyků, což se snaží aplikovat do výuky latiny. Cílem je přiblížit jim latinu pomocí živých jazyků, jelikož žáci považují latinu za velmi těžký jazyk a často uvádějí, že nečekali, že bude latina až tak těžká.

Největším problémem při výuce latiny je tak pro Ditu Hanzalovou složitost učiva, kterou její žáci vnímají. Zmiňují komplikovanou slovní zásobu a latina jako jazyk je jim poměrně vzdálená. Učitelka se tak dostává do fáze, kdy si u slovíček pomáhá při jejich původu a významu například angličtinou, ačkoliv tento proces by měl u žáků probíhat opačně. Aby si vzhledem ke znalostem latiny pomáhali u slovíček v moderních jazycích. Pro žáky je ale snazší, když vnímají souvislosti touto opačnou cestou.

Použití dialogických metod je v podání Dity Hanzalové velice různé a během distanční výuky vyzkoušela i jiné metody, než na jaké byla do té doby zvyklá. Snažila se učivo nejen explicitně předkládat, ale také aby žáci sami zkusili něco vymyslet. Zapřadá rovněž rozhovor a řeší s žáky při tvorbě vět i okolnosti vyjadřovaného děje. Výukové materiály jsou často zaměřené na historii, kde někdo s někým bojuje, někdo umírá nebo brání město. Při této tvorbě vět se žáci zabývají i tím, co všechno by

například obránci města mohli pro svou záchranu udělat a formou dialogu rozvíjí u žáků jazyk.

Během distanční výuky používala Dita Hanzalová i grafický tablet, jelikož při latině podle ní trvá poměrně dlouho, než některý žák zformuluje dílčí myšlenku. K této změně sáhla učitelka proto, aby se ostatní žáci nenudili.

Dita Hanzalová využívá během vyučovací jednotky také mezipředmětové vazby s německým jazykem, který rovněž vyučuje. Za vhodné považuje upozorňovat na využívanou odbornou terminologii a na německá slova odvozená z latiny. Rovněž z hlediska gramatické struktury jsou některé struktury v obou jazycích velice podobné.

Distanční výuka otevřela i prostor pro moderní přístup a práci s mobilními aplikacemi. Hanzalová se inspirovala opět výukou moderních jazyků a během hodin latiny využívala aplikaci Kahoot nebo on-line cvičení. Žáci uvítali pestřejší průběh hodiny a podobný průběh latiny vnímali jako oživení. Doplnkem vyučování byla práce s portálem Latina zdarma nebo s Learning Apps, kde mohla Hanzalová tvořit interaktivní cvičení.

V souvislosti s distanční výukou si Hanzalová o to více uvědomila, jak důležité jsou aktivizační metody a používání moderní techniky a aplikací. V době jejích gymnaziálních studií probíhaly hodiny latiny na ose překlad z latiny, naučení slovíček a výklad gramatiky. Nic jiného tehdy na gymnáziu nezažila. Jakmile však začala latinu vyučovat, zjistila, že takové metody už současní žáci odmítají trvale akceptovat. Hanzalová tak hledá neustále nějaké aktivizační metody a průběh výuky obměňuje. Například na pozadí mytologických příběhů vysvětluje další jevy.

Základní učební pomůckou při výuce latiny je pro Hanzalovou učebnice. Na soběslavském gymnáziu využívá zejména knihu Vlasty Seinerové Latina pro střední školy. Využívá však i jiné dostupné zdroje, jelikož knihy dostupné na českém trhu jsou podle Hanzalové nedostačující. Postrádá v nich více textů, které jsou často krátké. Pokud má ve třídě více žáků, musí čerpat i jinde. Využívá tak zároveň Špaňárovu Latinu pro střední školy nebo Pechovu Latinu pro gymnázia. Občas sáhne i po cvičebnicích Vlasty Seinerové. Naopak vůbec nevyužívá Oerbergovu knihu Lingua Latina Per Se Illustrata.

Právě dostupnost kvalitních učebnic latiny na českém trhu považuje Dita Hanzalová za nedostatek při výuce latiny. V tomto by si zkušená učitelka latiny přála změnu. Současné učebnice používají podle ní systém, který patří spíše do minulosti. Zároveň si uvědomuje, že není vůbec snadné, aby mohli žáci hned při seznamování s latinou pracovat s latinským textem s téměř nulovými znalostmi gramatiky. Jejím přáním tak je vznik knihy, ze které by mohla s žáky pracovat s aktuálnější slovní zásobou, stejně tak s aktuálnějšími tématy, než jakými jsou morbidní texty o umírání a vraždění, i když chápe, že tato období bývala již od starověku velice pohnutá. Hanzalová si uvědomuje, že vznikají v latině novotvary, nicméně je toho názoru, že tyto novinky nejsou žákům na středních školách prostřednictvím učebnic úplně dostupné.

Při výuce latiny používá Dita Hanzalová pro snazší zapamatování slovní zásoby různé formy spojovaček, domina nebo kartiček. Při skládání vět si žáci hrají se slovy, na čemž jim učitelka prezentuje gramatickou strukturu. Při podobných postupech propojuje zmíněné fixační metody s obrazem, aby si žáci hráli se slovíčky vyloženě ve fyzické formě, čímž si je lépe zapamatují.

Jako fixační metoda naleznou své uplatnění také domácí úkoly. Žáci se učí slovní zásobu a věnují se překladu několika vět. Pestřejší formou je skládání slov či celých vět z nabídnutých slabik, aby na základě gramatiky dospěli k větné konstrukci. Pokud žáci překládají souvislý text, který je nositelem širšího významu, ocení Hanzalová, když žáci pochopili smysl textu.

Pro lepší zapamatování učiva používá Hanzalová i práci ve skupinkách. Žáci se podle ní lépe zorientují v problému, pomáhají si mezi sebou a řeší problémy navzájem. Tento postup má být rovněž přínosný a může dát žákům často více, než jim přináší frontální výuka.

Při klasifikaci žáků používá Hanzalová v latině pouze písemnou formu, ústně nezkouší vůbec. Během vyučovací jednotky dostanou žáci gramatický test nebo překlad textu. Test na slovní zásobu může mít podobu i křížovky, spojování nebo doplňování slov do věty podle významu. Při překladu má každý žák možnost volby z několika textů, z nichž si jeden k překladu vybere. Při klasifikaci pak učitelka hodnotí, jak žáci pochopili text obsahově a jak se v něm zorientovali. Všimá si také, zda žáci reagují na

specifika latiny, aby nepřekládali gramatické struktury polopaticky, aby nevytvářeli nesmyslný překlad, také s tímto si musejí její žáci poradit.

Běžná vyučovací jednotka latiny na soběslavském gymnáziu začíná pod vedením Dity Hanzalové opakováním slovní zásoby hravou formou. Učitelka potřebuje žáky zaktivizovat, jelikož se latina vyučuje po obědě v odpoledních hodinách. Žáci pak dávají dohromady větu, přičemž každý řekne například jedno slovo, na které další v pořadí reagují. Následuje opakování gramatiky z předchozí vyučovací jednotky za pomoci cvičení v učebnici, případně učitelka připraví pracovní list. Následuje výklad nové gramatiky, poté její procvičování. Činnosti se prolínají, a to vzhledem k soustředěnosti žáků nebo podle momentálního klimatu ve třídě. Mezi jednotlivé úseky zařazuje Hanzalová pro oživení živá latinská slova, kdy se žáci dozvědí, jak právě tato slovní spojení vznikla. Závěr dvouhodinové vyučovací jednotky vyplní lehčí úkoly, aby měli žáci dobrý pocit a uvědomili si, že učinili v latině další pokrok.

Z hlediska motivace pro výuku latiny zastává Hanzalová názor, že latina stále patří ke klasickému vzdělání a je základem vzdělanosti. Každý gymnazista by měl mít přehled a širší rozhled, což právě latina může žákovi poskytnout. Z latiny navíc vychází spousta jiných živých jazyků, kterým se žáci během svých studií věnují, případně budou v budoucnu věnovat. Hanzalová upozorňuje zejména na angličtinu, která zastává v současnosti pozici dorozumívacího jazyka, kterou měla v minulosti právě latina. Z tohoto pohledu považuje latinu za předchůdkyni angličtiny.

Za další zásadní bod v oblasti motivace latinu vyučovat považuje Hanzalová cizí slova. Spousta cizích slov, na která narazí při studiu jakéhokoliv oboru, vychází z latiny. Díky alespoň základní orientaci v latině tak snáze pochopí význam těchto slov a celkově se zorientují v problematice porozumění slovům cizího původu. Lépe pak porozumí mluvenému projevu, v němž řečník používá nadměrné množství cizích výrazů. V takový moment už žáci podle Hanzalové nestíhají význam slov googlit a využijí znalosti latiny.

Hanzalová je přesvědčená o důležitosti latiny, přesto nad jejím zavedením jako povinného předmětu na gymnáziích delší dobu přemýšlela. Po zralé úvaze vyslovila názor, že by ji zavedla jako povinně volitelný předmět, jako je tomu právě na

soběslavském gymnáziu. Postavení latiny by ale přece jen posunula do vyšších pater, jelikož by se ráda zasadila o možnost, aby mohli žáci z latiny maturovat. Hanzalová tento model z přelomu století v Soběslavi zažila, jelikož studovala právě soběslavské gymnázium. Výuka byla tehdy obohacena v posledním ročníku ještě o další vyučovací jednotku, konkrétně o dvouhodinový seminář právě pro maturanty z latiny. Ve srovnání s minulostí je tedy hodinová dotace pro latinu pouze dvoutřetinová. Hanzalová formuluje na závěr postoj, jehož základem je nenutit všechny žáky se latinu na gymnáziích povinně učit, stejně jako nemusejí všichni maturovat z matematiky.

Dita Hanzalová se každý rok dotazuje žáků, proč si z povinně volitelných předmětů na soběslavském gymnáziu vybrali právě latinu. Zásadní devadesátiprocentní podíl zaujímají zájemci o studium lékařské fakulty. V menšině jsou zájemci o studium právnické fakulty a historie. Další žáci uvádějí, že nevědí, jaký jiný povinně volitelný předmět by si zvolili. Někteří uvádějí jako důvod volby latiny zájem o studium dalšího jazyka, přičemž si uvědomují, že z latiny vycházejí v současnosti užívané dorozumívací jazyky.

Dominující zájem žáků o studium na lékařské fakultě inspiroval Ditu Hanzalovou a zařadila do vyučování i lékařskou terminologii, které se v minulosti na soběslavském gymnáziu pedagogové nevěnovali. Obvykle v závěrečném pololetí přistoupí tedy Hanzalová k zařazení orientace na lékařskou latinu či latinu pro právníky. Zařazení těchto specifických bloků hodin však není automatické, vždy záleží na zájmu žáků o konkrétní specializaci.

Znalosti z gymnaziálních hodin latiny považuje Hanzalová za úvod do latiny. Žáci tak na sobě při dalším studiu latiny musí neustále pracovat. Na gymnáziu pochopí systém jazyka a třeba na lékařské fakultě budou schopní rozkódovat, co daný odborný lékařský pojem značí. Vzhledem k těmto základům nemá Dita Hanzalová od svých absolventů zprávy, že by šel někdo studovat přímo latinu. Podle soběslavské učitelky latiny nevidí žáci v latině úplně cíl, když z ní nemohou maturovat. Latina je pro ně rozšířením vědomostí, kdy mají možnost poznat nějaký jiný jazyk.

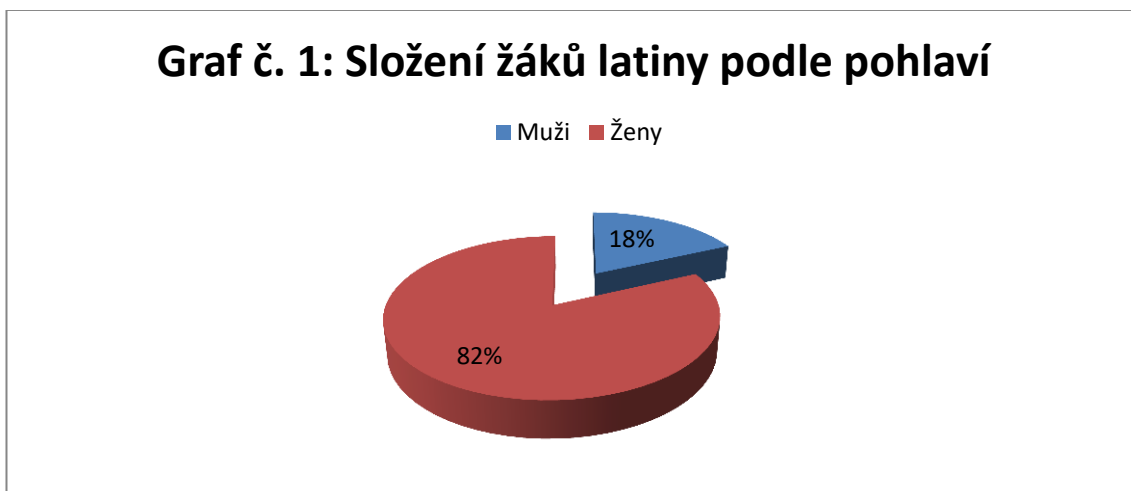
Kontakt s vývojem výuky latiny Dita Hanzalová až tolik neudrzuje, nicméně se zabývá novotvary v latině a zvažovala i účast žáků na divadelním představení v latině.



Úroveň žáků však není taková, aby s nimi mohla v rámci výuky latiny vyrazit na nějaké latinské divadlo. Jako učitelka německého jazyka sleduje nové výukové metody cizích jazyků v obecné rovině. Poznatky aplikovatelné na latinu pak zavádí rovněž v hodinách latiny.

#### 4.2 Výsledky na základě dotazníků

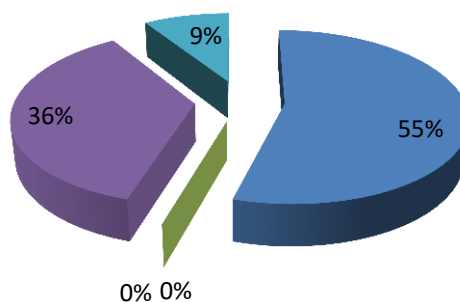
Žáci vyplňovali dotazník sestavený z 15 otázek. Výsledky na základě dotazníkového šetření vyhodnocujeme slovně a pro přehlednost používáme zobrazení pomocí grafů.



U výzkumného vzorku žáků převažuje zastoupení ženského pohlaví, které zaujímá dokonce 82 % z celkového počtu jedenácti respondentů.

## Graf č. 2: Důvod výběru povinně volitelného předmětu latina

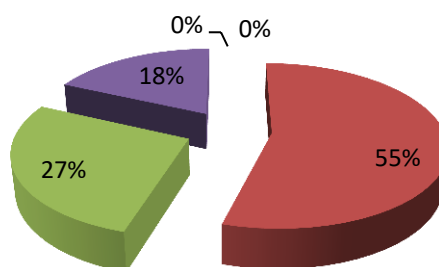
- Kvůli mé představě o mém budoucím povolání
- Kvůli kamarádům, kteří si latinu rovněž vybrali
- Vybrali ji za mě rodiče
- Nevěděl/nevěděla jsem, jaký jiný předmět si mám vybrat
- Jiný důvod



Žáci si z 55 % vybírají latinu vzhledem ke své představě o budoucím povolání. Více než 36 % žáků volilo latinu z nerozhodnosti, jelikož nevěděli, jaký jiný předmět si mají vybrat. Jedna žákyně uvedla jako důvod volby latiny, že se chtěla učit další jazyk. Nikdo nevolil podle volby kamarádů ani podle vůle rodičů.

## Graf č. 3: Vztah žáků k předmětu latina

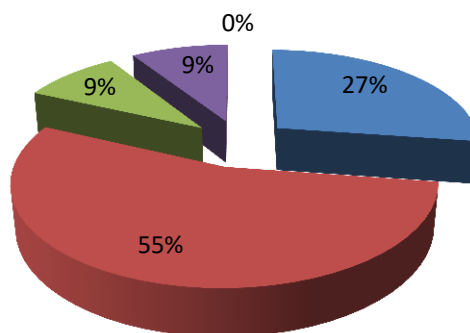
- Latinu považuji za můj nejoblíbenější předmět
- Mám latinu rád/ráda, ale není mým nejoblíbenějším předmětem
- Latina mě nebaví
- Mám k latině odpor
- Jiný vztah



Ve vztahu žáků k latině převažuje mezi respondenty oblíbenost tohoto předmětu, kterou vyjádřilo 55 % žáků. Nikdo však neoznačil latinu za vůbec nejoblíbenější předmět, což koresponduje s názorem učitelky Dity Hanzalové, že latina je pro žáky velmi těžkým předmětem. Druhé nejvyšší zastoupení vykazuje s 27 % odpověď, že latina žáky nebaví, dokonce 18 % pociťuje přímo odpor.

#### Graf č. 4: Složitost učiva v předmětu latina

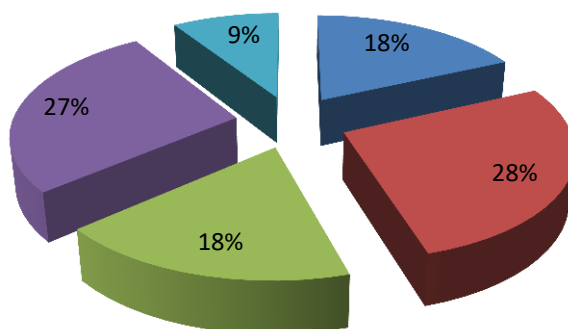
- Učivo je pro mě jednoduché, zvládám ho bez problémů
- Učivo zvládám částečně, ztrácím se v něm jen občas
- Učivo je pro mě velmi těžké, často se v něm ztrácím a nechápu ho
- Učivo je pro mě velmi těžké a zvládám ho jen za pomoci doučování
- Učivo vůbec nezvládám



Učitelka Dita Hanzalová hovořila o velké obtížnosti latiny pro žáky, nicméně z dotazníkového šetření plyne, že 82 % respondentů zvládá učivo bez problémů nebo ho zvládá alespoň částečně a ztrácí se v něm jen občas. Výsledky tak poměrně korespondují s oblibou latiny jako předmětu. Téměř třetina žáků (27 %) uvedla, že zvládá latinu bez problémů. Velmi těžké a nepochopitelné je učivo pouze pro 9 % respondentů, stejná procenta ukazuje i zvládání latiny jen za pomoci doučování. Nikdo nezmínil, že učivo vůbec nezvládá.

### Graf č. 5: Co žáky na hodinách latiny nejvíce baví

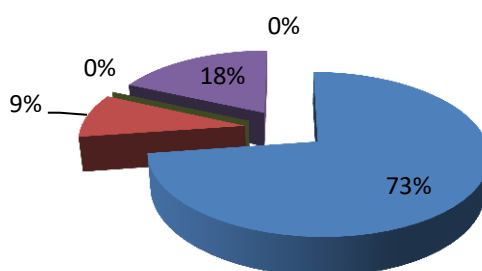
- Gramatika
- Překlady z latiny do češtiny
- Reálie antického Říma
- Antická mytologie
- Něco jiného



Hodnoty ukazatele, co žáky při latině nejvíce baví, jsou poměrně vyrovnané. Vedou překlady z latiny do češtiny a antická mytologie (28 %), gramatika a reálie antického Říma jsou pro žáky o něco méně atraktivní (18 %).

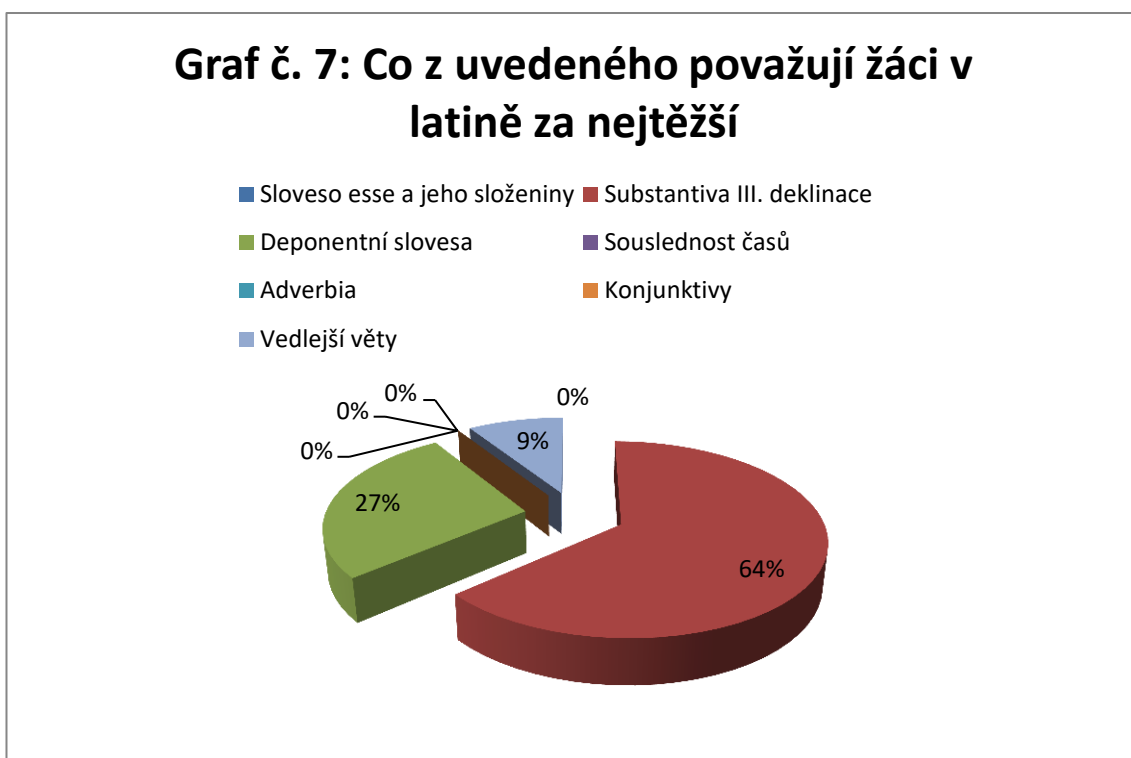
### Graf č. 6: Co je pro žáky nejtěžším prvkem hodin latiny

- Gramatika
- Překlady z latiny do češtiny
- Reálie antického Říma
- Antická mytologie
- Něco jiného



Oproti předchozímu grafu mají žáci o nejtěžším prvku hodin latiny jasno. Problémy jim dělá gramatika (73 %). Respondenti tak potvrdili názor učitelky Dity Hanzalové, která považuje složitost latinské gramatiky rovněž za velmi obtížnou. Antickou mytologii považuje za nejtěžší prvek 18 % respondentů a překlady z latiny do češtiny

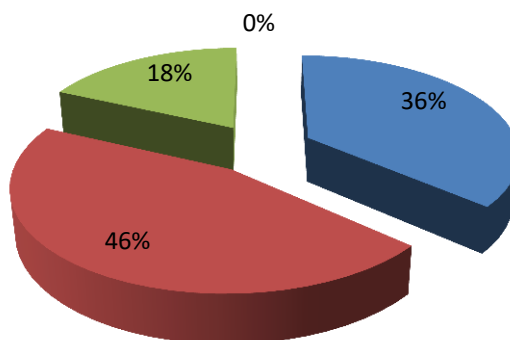
pouhých 9 % žáků. Realie antického Říma za nejtěžší na latině nepovažuje nikdo z dotázaných.



Odpovědi na tuto otázku potvrdily základní úroveň znalostí, které žáci během výuky latiny na soběslavském gymnáziu načerpali, jak uvedla v rozhovoru učitelka Dita Hanzalová. Respondenti při odpovědi na největší obtížnost vybraných součástí latinské gramatiky zcela pominuli obtížnost konjunktivů, a s tím související souslednost časů. Tyto jevy se vyučují až mezi pokročilejšími studenty latiny. Téměř dvě třetiny respondentů (64 %) tak označily jako nejtěžší prvek substantiva III. deklinace, tedy jeden ze systému skloňování podstatných jmen. Následují deponentní slovesa (27 %). Úroveň seznámení se základy latiny prokázali žáci nulovým výběrem adverbii, která patří v latinské gramatice k tomu nejzákladnějšímu.

### Graf č. 8: Jak dlouho udrží žáci pozornost v hodině latiny

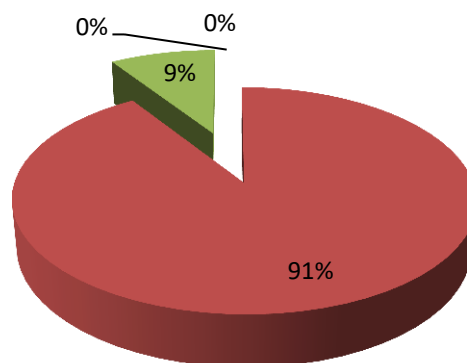
■ V podstatě celou vyučovací hodinu ■ Asi polovinu času  
■ Sotva několik minut ■ Prakticky vůbec



Výsledky ohledně udržení pozornosti žáků poukazují spíše na náročný průběh výuky. Více než polovinu času neudrží pozornost 64 % respondentů, přičemž 18 % z nich udrží pozornost sotva několik minut. Naopak poutavý průběh výuky si pochvaluje 36 % žáků, kteří udrží pozornost v podstatě po celou dobu. Variantu „nesoustředím se prakticky vůbec“ ne zvolil nikdo. Tyto výsledky opět poukazují na obtížnost latiny a mohly by být přínosné pro učitele, kteří by se mohli věnovat ještě častějšímu střídání metod při výuce latiny.

### Graf č. 9: V čem spatřují žáci hlavní problém, pokud je hodina latiny neuspokojuje

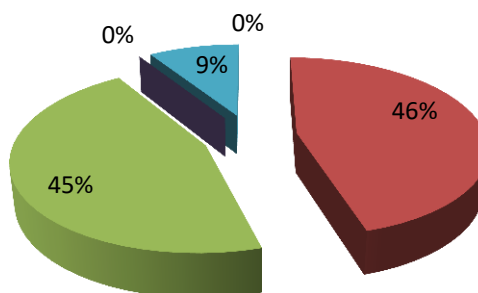
■ V učiteli ■ V sobě ■ V metodách a organizaci výuky ■ V něčem jiném



Pokud žáky hodina latiny neuspokojuje, mají o příčině jasno. Respondenti sebekriticky v 91 % uvedli, že spatřují hlavní problém v sobě. Naopak problém v učiteli nevidí vůbec nikdo, ojediněle (9 %) se objevil názor na problém s metodami a organizací výuky.

**Graf č. 10: Možnost kreativnější výuky za cenu přípravy doma ve volném čase**

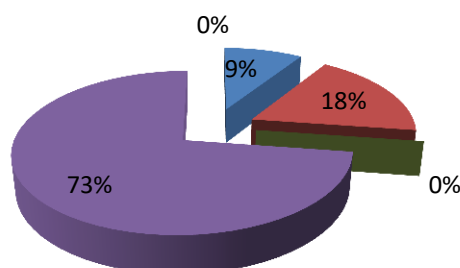
■ Ano ■ Spíše ano ■ Spíše ne ■ Ne ■ Nedokážu posoudit



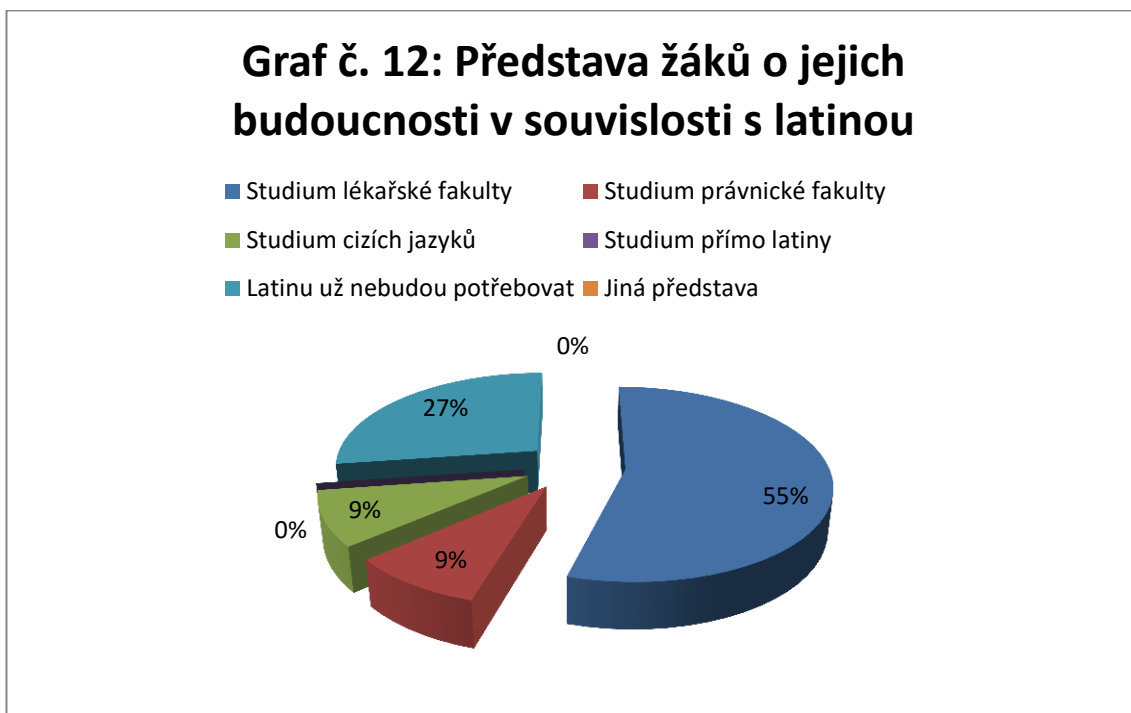
Možnost kreativnější výuky za cenu přípravy doma ve volném čase oslovila variantou „spíše ano“ téměř polovinu (46 %) respondentů. Úplně stejná část se však přiklonila k variantě „spíše ne“. K jednoznačným variantám „ano“ a „ne“ neinklinoval nikdo, jedna žákyně zvolila variantu „nedokážu posoudit“.

**Graf č. 11: Co podle žáků považuje učitelka za největší problém při výuce latiny**

■ Nedostatek kvalitních učebnic ■ Nedostatek počtu hodin latiny  
 ■ Nekázeň ve třídě ■ Složitost učiva  
 ■ Jiný problém



Žáci vnímají problémy spojené s výukou latiny podobně jako jejich učitelka. Většina z respondentů uvedla jako největší problém složitost učiva (73 %), čímž se ztotožnili s názorem učitelky Dity Hanzalové. Za dominantní variantou následoval nedostatek počtu hodin latiny (18 %) a na nedostatek kvalitních učebnic poukázala jedna žákyně.

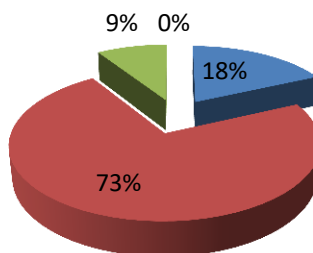


Z hlediska představy o své budoucnosti v souvislosti s dalším využitím latiny zmínili žáci v nadpoloviční většině (55 %) touhu studovat lékařskou fakultu. Právě tuto motivaci pro studium latiny s ještě větší dominancí zdůraznila v rozhovoru i učitelka Dita Hanzalová. Na druhou stranu pro 27 % respondentů není latina důležitá, jelikož uvedli, že už ji v budoucnu nebudou potřebovat. Zájem o latinu představili v menší míře také žáci chystající se ke studiu právnické fakulty nebo cizích jazyků. Ke studiu přímo latiny se nikdo z respondentů nechystá.



### Graf č. 13: Připravenost žáků ze školy při budoucím setkání s latinou

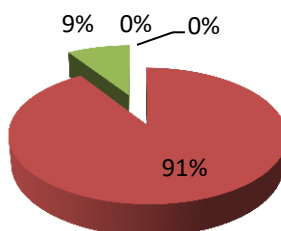
- Ano, mám dostatek vědomostí
- Ano, mám dobré základy, z kterých mohu vycházet
- Ne, mé poznatky nejsou zatím dostačující
- Ne, předmět latina mi nic nedává



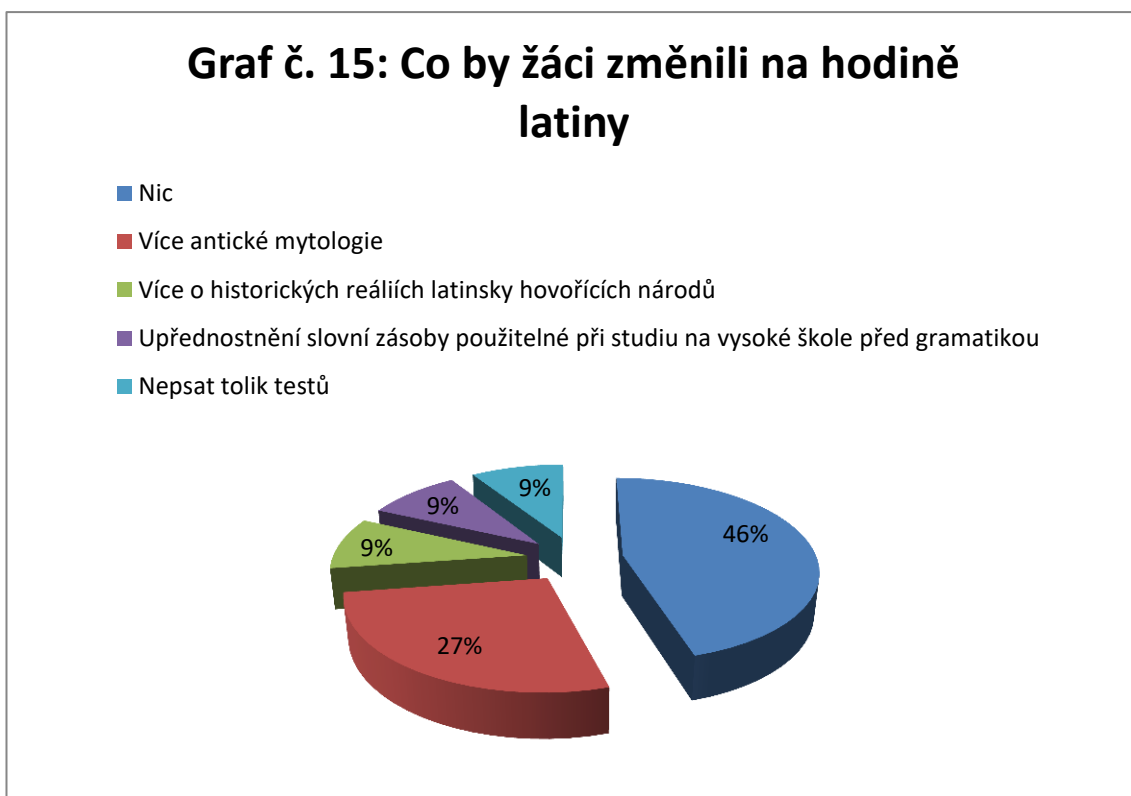
Žáci se domnívají, že při budoucím setkání s latinou budou díky dostatku vědomostí připravení, případně mají dobré základy, z kterých mohou vycházet. Tyto dvě varianty označilo 91 % respondentů, přičemž 73 % z nich věří v dobré základy. Své poznatky jako nedostačující označila pouze jedna žákyně. Dobrým výsledkem pro učitelku Ditu Hanzalovou je zajisté fakt, že variantu „Ne, předmět latina mi nic nedává“, neoznačil ani jeden respondent.

### Graf č. 14: Možnost rozhodnout o budoucnosti výuky latiny na středních školách

- Zavedení povinné latiny na gymnáziích
- Latina jako jeden z povinně volitelných předmětů na gymnáziích
- Latina na středních školách jako jeden z nepovinně volitelných předmětů
- Zrušení latiny na středních školách, nemá význam



V otázce budoucnosti latiny na středních školách mají respondenti jasno. Latinu by zavedli na gymnáziích jako jeden z povinně volitelných předmětů (91 %), čímž se plně ztotožňují s názorem své učitelky Dity Hanzalové. Podobně jako ona se vůbec nehlásí k zavedení povinné latiny na gymnáziích, jedna žákyně by ji zavedla jen jako jeden z nepovinně volitelných předmětů na středních školách. Žáci soběslavského gymnázia si dobře uvědomují význam latiny, jelikož nikdo z nich by výuku latiny na středních školách úplně nezrušil.



Poslední otázka dotazníku byla otevřená. Žáci se tak mohli slovně vyjádřit, co by změnili na hodině latiny, pokud by mohli. Většina neprojevila potřebu cokoliv měnit a odpověděla v 47 % stručně „nic“, případně toto vyjádření doplnili poznámkou, že jim hodiny latiny vyhovovaly. Téměř třetina respondentů (27 %) by uvítala více o antické mytologii a jednou se objevilo přání dozvědět se více o historických reáliích latinsky hovořících národů, jednou upřednostnění slovní zásoby použitelné při studiu na vysoké škole před gramatikou a jednou nepsat tolik testů, i když tento názor musíme brát s rezervou, jelikož žákyně doplnila odpověď výrazným emotikonem.

## **5 DISKUSE**

O výuku latiny jsme se začali zajímat již v závěru gymnaziálních studií. Soběslavské gymnázium umožňovalo v roce 2002 z latiny maturovat, o to lákavější a snazší se zdálo věnovat se tomuto jazyku také při studiu na vysoké škole. Dva roky jsme nakonec strávili studiem latinské a české filologie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, než jsme se vydali za ještě větším studijním a doposud životním pracovním cílem – žurnalistikou.

Během dalších vysokoškolských studií žurnalistiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity jsme působili v roli doučujícího latiny u studentů, kteří se s tímto jazykem setkávali během svého studia jen okrajově – studenti bohemistiky, romanistiky, lékařské či právnické fakulty a podobně.

Oblast zájmu v latině jsme promítli v dalších letech, kdy jsme se začali v souvislosti s jejím vyučováním více zajímat o kompetence učitele a v souvislosti s tím také o pedagogickou činnost.

Při volbě tématu této bakalářské práce byla tak latina zřejmou volbou. Proč se vlastně v moderní době 21. století latinu žáci na středních školách učí? Jakou mají motivaci učitelé k výuce latiny? Na výzkumné otázky uvedené v kapitole 2.1.1 jsme hledali odpovědi prostřednictvím kvalitativního výzkumu (rozhovor) i kvantitativního výzkumu (dotazníkové šetření). Cílem této části bakalářské práce je shrnutí výsledků jako odpovědi na výzkumné otázky.

### **5.1 Odpovědi na výzkumné otázky**

#### **Jaká je motivace učitelů pro výuku latiny?**

Učitel může vyučovat celou řadu předmětů, proč by však měl vyučovat právě latinu, která se jako dorozumívací jazyk prakticky nikde nepoužívá? Učitelka latiny na gymnáziu v Soběslavi Dita Hanzalová zastává názor, že latina je základem vzdělanosti. Motivací je pro ni i rozšiřovat přehled a širší rozhled žáků. Latinou rozvíjí u žáků logické uvažování a vede je k systémovému charakteru jazyka.

Dita Hanzalová vyučuje ještě německý jazyk, její další motivací je tak představit žákům předchůdce dnešních dorozumívacích jazyků, k čemuž využívá i znalost anglického jazyka.

Dalším motivačním faktorem pro výuku latiny je pro Hanzalovou, aby žáci porozuměli významu cizích slov, která z latiny pocházejí. Dále žákům ráda pomůže, aby pronikli do lékařské, právnícké či jiné odborné terminologie, s čímž se obvykle setkávají v budoucnu při studiu na vysoké škole.

Z hlediska budoucí motivace by se Dita Hanzalová ráda zasadila o možnost, aby mohli žáci z latiny na soběslavském gymnáziu opět maturovat. Sama tento model v minulosti zažila, jelikož studovala na téže škole, na které vyučuje.

### **Jaká je motivace žáků pro studium latiny?**

Tuto otázku pokládá učitelka Dita Hanzalová svým žákům, kteří si latinu jako povinně volitelný předmět vyberou. Z jejich zkušeností z posledních let spatřují žáci motivaci ve své představě o budoucím povolání. Jako dominantní uvádí zájem o studium na lékařské fakultě, což potvrdili žáci v dotazníku, kde tuto motivaci uvedla více než polovina z nich. Menší zastoupení pak mají zájemci o studium právnícké fakulty nebo historie. Při studiu na gymnáziu je motivuje, že porozumí strukturám dalšího jazyka.

Žáky dále motivuje ke studiu latiny skutečnost, že se cítí být připraveni pro její další využití. Dostatek načerpaných vědomostí nebo přinejmenším dobré základy získalo přes 90 procent z nich.

Dalším motivačním faktorem pro studium latiny je pro žáky osobnost učitele. Dita Hanzalová si část svých žáků získala nastavením organizace vyučovací jednotky. Téměř polovina žáků se dokáže soustředit téměř celou hodinu, další téměř polovina se naplno soustředí alespoň polovinu času. Pokud je hodina latiny neuspokojuje, hledají hlavní problém ve více než 90 procentech v sobě.

## **Jaké organizační formy a metody výuky volí učitelé při výuce latiny?**

Při výuce latiny převažuje na soběslavském gymnáziu pod vedením Dity Hanzalové hromadná, frontální výuka. Výuka probíhá ve školní třídě, kde pracuje s celou třídou.

Jako metoda převažuje monologický výklad gramatiky. Tento frontální výklad doplňuje aktivizačními metodami, například na pozadí mytologických příběhů vysvětluje další jazykové jevy. Obecně se snaží střídát více metod výuky. Z hlediska dialogických metod používá rozhovor. Během výuky používá Hanzalová také mezipředmětové vazby s německým jazykem.

Moderní technika pronikla do hodin Dity Hanzalové v podobě používání grafického tabletu či mobilních aplikací. Učitelka se inspirovala výukou moderních jazyků a v hodinách latiny používala aplikaci Kahoot, web Latina zdarma nebo Learning Apps pro tvorbu interaktivních cvičení.

K fixaci učiva používá Hanzalová převážně učebnici Vlasty Seinerové Latina pro střední školy, pro snazší zapamatování slovní zásoby různé formy kartiček, spojovaček nebo domina. Při skládání vět si žáci hrají se slovy, čímž vstřebávají gramatickou strukturu. Při podobných postupech propojuje zmíněné fixační metody s obrazem, aby si žáci hráli se slovíčky vyloženě ve fyzické formě, čímž si je lépe zapamatují. Jako fixační metoda naleznou své uplatnění rovněž domácí úkoly.

Pro lepší fixaci učiva používá Hanzalová i práci ve skupinkách. Žáci se pak lépe zorientují v problému, navzájem si pomáhají a řeší problémy společně.

Ohledně klasifikačních metod se Dita Hanzalová soustředí v hodinách latiny výhradně na písemnou formu, přičemž testuje slovní zásobu a překlad z latiny do češtiny.

## ZÁVĚR

Jak už jsme zmínili v předchozích kapitolách, cílem této bakalářské práce bylo zjistit motivaci učitelů k výuce latinského jazyka a současně motivaci žáků se tento jazyk učit. Dalším cílem byl hlubší vhled do problematiky výuky latinského jazyka na konkrétních školách se zaměřením na aplikované organizační formy a metody výuky.

Teoretická část práce přinesla na základě rešerše odborné literatury základní přehled o současném pojetí výuky latinského jazyka a zároveň nabídla stručný náhled na tuto problematiku v historickém kontextu. Dále jsme představili organizační formy a metody výuky a faktory ovlivňující motivaci žáků.

Na úvod praktické části práce jsme stanovili tři hlavní výzkumné otázky, jejichž prostřednictvím jsme chtěli naplnit cíl této bakalářské práce. Praktická část představila použitou metodiku a výsledky výzkumného šetření představily motivaci učitelů k výuce latinského jazyka prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, motivaci žáků zkoumalo dotazníkové šetření.

V diskusi jsme odpověděli na tři zmíněné výzkumné otázky, čímž jsme naplnili cíle této bakalářské práce. Pro další šetření v oblasti výuky latiny na středních školách je na místě uskutečnit geograficky rozsáhlejší výzkum, jelikož úbytek středních škol na Táborsku nabízejících studium latiny v posledních letech nabídl možnost výzkumu pouze na soběslavském gymnáziu.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BORŮVKOVÁ, Jana. *Základy statistiky: dotazníkové šetření: studijní text*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2013. ISBN 978-80-87035-80-1

ČEPELÁK, Jiří Augustin. *Latina jako jazyk setkávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 2005. ISBN 0-7619-2757-3.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

KALHOUS, Zdeněk; OBST Otto et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOTRBA, Tomáš; LACINA Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

LOJDOVÁ, Kateřina. *Od skinheads k extrémní pravici: socializace do tabuizované subkultury*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Klára ŠEĐOVÁ.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIRAGLIA, Luigi. *Nova via Latine doceo. Guida per gl'insegnanti. Parte I: Familia Romana*. Montella: Edizioni Accademia Vivarium novum, 2009. ISBN 978-88-95611-39-6.

PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-887-7849-2.

PINCOVÁ, Marie. *Výuka účetnictví na středních školách*. České Budějovice, 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Miluše VÍTEČKOVÁ.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

STROH, Wilfried. *Latein ist tot, es lebe Latein!: Kleine Geschichte einer großen Sprache*. München: List, 2007. ISBN 978-3471788295.

ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

VANÍKOVÁ Martina. *Současný stav výuky latiny v ČR*. In: Auriga LXI/2, 2019.

VYMĚTALOVÁ, Karla (tech. red.) *Vivat latina reserata! Sborník příspěvků ze semináře k dějinám latinského jazyka a moderním způsobům výuky*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav historických věd, 2014. ISBN 978-80-7248-950-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

A: Rozhovor s Ditou Hanzalovou

B: Dotazník

## **PŘÍLOHA A: Rozhovor s Ditou Hanzalovou**

Rozhovor s učitelkou na soběslavském gymnáziu Ditou Hanzalovou. Výzkumníkovy otázky zvýrazněny tučně, odpovědi komunikačního partnera (učitelky) nezvýrazněny tučně.

### **Jak dlouho latinu na gymnáziu učíte?**

Na zdejšímu gymnáziu sedm let.

### **Kolik je vám let?**

Čtyřicet čtyři.

### **Kolik žáků se účastní vašich hodin latiny?**

V současné době devatenáct a ve čtvrtém ročníku, ty, co už skončili, jich bylo deset. Průměrně je to tak těch deset dvanáct každý rok přibude do skupiny, protože je to dvouletý obor.

### **Takže tahle skupina je nadpočetná, těch devatenáct...**

Tahleta je nadpočetná. Možná to je i tím, že jsem třídní.

### **Takže možná proto si přihlásili tu latinu žáci...**

Takže proto si přihlásili latinu, přesně tak.

### **Jaké předměty kromě latiny ještě učíte?**

Takže je to německý jazyk tady, občas tělocvik, když na mě zbyde.

### **Jak teda využíváte při výuce latiny mezipředmětové vazby právě s tím německým jazykem, dá se to nějak?**

Tak určitě se využívá terminologie. Terminologie plus vlastně některá slova odvozená z latiny se najdou i v německém jazyce, takže na to upozorňuju. A pak z hlediska gramatické struktury, protože některé ty struktury jsou v obou jazycích vlastně velice podobné.

### **Jaká je vaše motivace pro výuku latiny?**

Tak jsem toho názoru, že latina pořád platí jako ke klasickému vzdělání. Že prostě každý gymnazista, podle mě, by měl teda mít přehled nebo širší rozhled, a to si myslím, že právě ta latina dává, protože z toho vychází spousta jazyků, které se učí studenti dál, že jo, v angličtině, která je teď tady v podstatě náhradou latiny, protože latina byla dorozumivací jazyk, že jo, ve starověku, a to teď nahradila angličtina, tak v podstatě předchůdce angličtiny, by se dalo říct z tohoto pohledu. No a pak hlavně jim říkám, že vlastně spousta cizích slov, na která narazí v kterémkoliv oboru, vychází z latiny. Takže když budou mít ten základ, tak vlastně daleko snáz pochopí význam toho slova a zorientují se vůbec v té problematice.

### **Tady se úplně nabízí otázka, jestli byste byla pro to, aby třeba na těch gymnáziích byla povinná?**

To je otázka teda, jestli by úplně měla být povinná. Já bych jí dala povinně volitelnou, jako jí máme, ale umožnila bych, aby z toho mohli i teda maturovat, protože to jsem já sama zažila ten model tady na gymnáziu, protože jsem tady taky studovala s tím, že jsme vlastně volili latinu už od dříve ve druhém ročníku, teď se volí až ve třetím. A ve čtvrtém ročníku, pokud jsme chtěli maturovat, tak jsme měli vlastně ještě seminář. Zase další dvě hodiny, takže celkem to byl blok šesti hodin, což teď jsou jenom čtyři hodiny a z toho důvodu se maturovat nedá, takže to bych navýšila. Určitě bych, protože se jedná o velice složitý jazyk, tak bych úplně všechny nenutila. Jako by všichni nemuseli maturovat z matematiky, tak by ani všichni nemuseli povinně se učit latinu.

### **Tím jsme se vlastně dostali k tomu, že právě kvůli tomu, že už není o ten jeden rok latiny navíc, tak se nedá maturovat tady na gymnáziu...**

Nedá se. Přesně tak.

### **Tohle s tím taky vlastně souvisí. Proč by se žáci měli učit jazyk, který je považovaný za mrtvý v 21. století? Už jsme to nakousli, takže...**

Protože z něj vychází jednak jazyky, které se oni běžně učí, že jo. A jednak, jak jsem říkala, v podstatě kvůli terminologii, na kterou naráží všude. A vlastně aby i rozuměli těm cizím slovům.

### **Ted' jestli máte přehled, proč si žáci latinu vybrali?**

Já si každý rok, když přijdou, tak se ptám, proč? Takže většinou devadesát procent je medicína, potom jsou to práva, někdo chce historii, ale ta medicína je jako na prvním, prvním stupni. A pak narážím na to; nevím, co jiného. No, anebo prostě že další jazyk. Mít povědomí o dalším jazyce a někdo i řekne to, že z něj vychází ty jazyky, takže by chtěl prostě ten jazyk poznat.

### **Takže možná i ty hodiny trochu směřujete i k té lékařské terminologii, protože třeba já když jsem studoval, tak to jsme tady vůbec neřešili v hodinách latiny...**

Tak za mě se to taky vůbec neřešilo a já to řeším tak, protože záleží vždycky na počtu těch dětí, jo, jestli jsou tam právníci, tak ty samozřejmě zase nechtějí, nechtějí kostry a tak. Takže většinou až v tom vlastně druhém bloku, v tom čtvrtém ročníku pak od druhého pololetí se zabýváme specifikací buď už teda na medicínu, nebo dáme třeba po určitou dobu počet hodin, kdy děláme něco z medicínského hlediska, něco zase z právnícký terminologie, podle, podle zájmu. Ale není to automaticky, že bysme prostě měli v plánu, že každý bude mít nějak popis kostry, takhle ty základy medicínské určitě ne. To se promění každé rok.

### **Kde mohou žáci znalosti latiny v současnosti uplatnit? Tady bychom mohli rozvinout, i když půjdou na tu vysokou školu dál, když pomineme medicínu, práva, tak ještě někde?**

Tak je to základ všech těch jazyků a té terminologie, to já jim pořád říkám, že se jim to jako neztratí, protože se pak snáze zorientují v každém tom předmětu a budou vědět, o čem vlastně třeba, já nevím, vypráví ten dotyčný, když použije několik cizích slov, tak se velice často ztrácí a nemají rozhodně čas googlit všechno, takže, takže určitě to jim pomůže. A je to takový všeobecný přehled. Ta latina jako opravdu je základem, si myslím, i té vzdělanosti, protože my se učíme i spoustu takových těch latinských živých slov, že jo, těch spojení a tak, takže i to v podstatě, když někde někdo pronese nějaký výrok slavný, tak aby, aby dokázali zareagovat a tak.

### **Která z forem výuky se podle vás hodí nejlépe pro výuku latiny?**

V podstatě během té výuky se snažím samozřejmě střídat všechno možné. Začínáme většinou, že jo, nebo hodně, hodně je tam výklad gramatiky, systémy, ale pak většinou se snažím zařazovat nějakou pestřejší formu, takže aby, aby oni sami přiřazovali nějaké pojmy nebo skládali nějaké kartičky, kde mají různé úkoly nebo plnili prostě ty úkoly. Čerpám v podstatě z živých jazyků a snažím se to aplikovat do té latiny, aby se jim to trochu přiblížilo, protože všichni hodnotí, že je to strašně těžký jazyk, že nečekali, že to bude takhle těžké, ale nejtěžší je to, že se s tím nemluví v podstatě, že jo, a ty knížky jsou zaměřeny vyloženě na historii, takže furt někdo bojuje, umírá, brání, takže pro ně jsou, je to prostě celkem vzdálené téma, jo, takže to bych jako uvítala, kdyby se třeba nějaká kniha jako našla, která bude trochu zaměřená jinak.

**Takže se dá říct ta, ten frontální výklad teda, doplněný třeba nějakými těmi aktivizačními metodami, takhle bychom to mohli říct?**

Určitě, určitě.

**Jaké používáte při výuce latiny ty expoziční metody? Jestli třeba nějaký ten brainstorming nebo... Dá se to?**

Je to, je to velice různé, no. Ono teď, teď jedeme dost distančně, že jo, takže, takže i, i musím říct, že jsem vyzkoušela úplně jiné metody než do té doby. Ale snažím se i nejenom jako explicitně jim něco prostě předsouvat, ale aby sami, když už mají nějaké, nějaké ty znalosti o té konstrukci těch vět a tak, tak aby sami zkusili třeba vymyslet. Nebo děláme hodně, že obměňujeme ty věty. Třeba, že někdo někde bojoval, tak co by všechno mohl, jo. Aby rozvíjeli ten jazyk a sami si vyzkoušeli, co všechno se s tím dá dělat. Bohužel jako materiály, to si musím všechno připravovat sama, protože kromě klasických cvičebnic, maximálně křížovek, není moc kam šáhnout.

**Teď když jsme nakousli tu distanční výuku... Nějak jak se to moc lišilo? Pár slov k tomuhle...**

Lišilo se to hodně, protože musela jsem jako využívat grafický tablet, abych, aby vlastně, protože víme, jak ta výuka, je to hrozně náročné, když je to předmět, který je jako hodně živý a tak. Když je to latina, kde, přiznejme si, trvá poměrně dlouho, než někdo něco vymyslí a dá věty dohromady, tak aby to ostatní nenudilo, takže jsem

zaváděla, jako se hraji s moderními jazyky různé kahooty a on-line cvičení. To jsou, jo, prostě na čas a přiřadit správně slovo nebo k obrázku, jo, slovo. Nebo zase třeba rozdělit na základě nějakých gramatických struktur ty slovíčka a přece jenom jak, jak to přišlo trošku jinou formou než jenom tabule nebo, nebo papír a tužka, tak zase, zase to bylo trošku něco jiného pro ně, takže oživení určitě. Zpívat jsme nemohli... Takže latinské písně letos ještě nebyly, ale snažím se i, snažím se i nějaké lidové třeba písničky, pak samozřejmě studentskou hymnu, to děláme taky, ale prostě to něčím oživit. A musím říct, že mám pocit, že každý rok ty studenti jaksi oproti nám, kde se, kde se jelo vyloženě překlad naučit slovíčka, výklad gramatiky, překlad a furt dokola a vlastně nic, nic jiného jsem jako student nezažila. Tak od té doby, co jsem začla učit, tak mám pocit, že furt musím hledat nějaké, nějaké aktivizační metody a furt to obměňovat, protože todleto dneska už ty studenti vůbec nepřijímají jako, aby, aby na ně někdo zkusil tu klasickou výuku, co my jsme zažili, takže...

### **Jako třeba někdy před těma dvaceti třiceti lety, řekněme...**

Přesně tak, před těma dvaceti lety, no, co, co já jsem absolvovala, tak, tak teď v podstatě to musí být i třeba s většinou, což teď teda se při distanční výuce nedělá, nějakou tu mytologii a prostě nějaké příběhy, na pozadí těch příběhů vysvětlovat i nějaké další věci, ale teď v podstatě opravdu na to nebyl úplně prostor, takže jsme spíš, spíš jsme si hráli se slovy a poslouchali jsme gramatiky.

### **Jaké používáte při výuce latiny fixační metody?**

Jak už jsem říkala, takže pro to snazší zapamatování si hlavně třeba slovní zásoby, tak využívám různé formy spojovaček, domina, kartičky, poskládání vět, hraní si se slovy vlastně a na tom si ukazujeme i tu gramatickou strukturu a propojuji teda to hodně, hodně s obrazem nebo, nebo prostě s tou praktickou částí, aby si hráli s těmi slovy vyloženě fyzicky, aby si je zapamatovali.

### **Třeba i formu nějakých domácích úkolů třeba taky? Nebo...**

Tak domácí úkoly dávám většinou jako třeba tři věty. Nebo naučit se slovní zásobu, to je samozřejmě domácí práce, ale pak převod vět nebo úpravy vět nebo rozstříhaná věta na, na slova nebo slabiky a poskládat, aby trošku jako i tam, že jo, na základě té

gramatiky dospěli ke konstrukci té věty. No, anebo se mi osvědčilo třeba v rámci nějakého opakování, že vyberu text a nechám jim přeložit, protože ty jednoduché věty, to je vždycky hrozně těžké, že jo, jako prostě. Takže dávám text, který oni mají jakoby za domácí úkol přeložit souvislý text a v podstatě to hodnotím. Takže ne že bych úplně psala takové ty klasické testy, které píšeme na třetí deklinaci. Samozřejmě taky se to třeba v distanční výuce přes google formuláře jsme využili, ale vždycky to mělo širší jakoby záběr. Abysme měli jistotu, že se studenti naučí všechno, to zas potřebujeme, ale, ale ráda dávám ty texty, které jako mají přeložit.

**A při té běžné prezenční výuce i třeba taková ta práce ve skupinkách, že každá něco dělá, řekněme nějaké to projektové vyučování...**

To využíváme právě, jak říkám, že máme různé ty, ty kartičky a tak, na čem pracuje jako skupina, protože myslím si, že v té latině je to důležité v podstatě pořad, jenom aby se třeba zorientovali v tom problému, protože opravdu je to jazyk těžký pro ty studenty a, a když jsou ve skupině, tak, tak třeba i já jim říkám, ať si vzájemně něco vysvětlují samozřejmě, jo, a tak mi přijde, že to přinese více ovoce než nějaká ta frontální, ta frontální výuka.

**Jaké volíte klasifikační metody při zkoušení učiva?**

Zkoušení je jenom písemné, rozhodně nezkouším ústně latinu. A to písemné zkoušení je, že vždycky na nějaký blok teda napíšeme nějaký test. Anebo pak právě jim dávám ty překlady těch textů. Každý dostane nebo každý dostane třeba na výběr tři texty, jeden si vybere, a ten přeloží. A v podstatě hodnotím to spíš jako, zda pochopili obsah toho textu a jestli se v něm zorientovali a jestli i reagují, protože některé ty gramatické struktury, když budou překládat polopaticky, že jo, tak, tak budou vycházet v tý češtině nesmysly, takže jestli i s tímhle si dokážou vlastně poradit, co vlastně ta věta říká, ne doslova, ale co by nám teda v současné době měla sdělit.

**Zkoušení jsou teda všichni naráz písemně?**

Určitě.

**A jsou to jako velké testy? Zabírá to celou tu vyučovací jednotku?**

Ne, ne, ne. Určitě ne. Ne, ne, ne.

### **Vždycky částečně...**

Píšeme třeba na slovní zásobu, což je formou třeba i klidně křížovky. Nebo prostě formou nějaké, nějakého spojování nebo doplňování slov do věty podle významu, takže to je slovní zásoba. A pak na gramatické struktury zase spíš, aby to nebyl jako test vyloženě, ale spíš je to nějaká, nechci říct zábavnější forma, ale není to jenom přelož a, a, a furt dokola přelož, jo, takže se snažím, aby to měli trošku pestřejší.

### **Jaké učebnice používáte při výuce latiny?**

Používáme Seinerovou Latina pro... Teď nevím, jestli střední školy nebo gymnázia. Ale je to, je to pro střední školy, jo, Latina pro střední školy, ale využívám i, i prostě jiné, jiné dostupné zdroje, protože ty knížky jsou pro výuku z mého pohledu nedostačující. Je tam málo těch textů a teď když mám třeba skupinu devatenácti studentů a, a text čítá deset vět, tak musím samozřejmě čerpat i jinde, takže ze Špaňára, čím jsme si prošli my, nebo od Pecha Latina pro gymnázia nebo různé cvičebnice taky od Seinerové nebo, nebo a teď nevím autora. Jestli to byl Kucharský možná ještě něco cvičebnice, takže z různých dostupných zdrojů.

### **A toho Oerberga nebo jak se jmenuje? Latina Per Se Illustrata nebo jak se to jmenuje...**

Ne. To nevyužíváme.

### **Jak zapojujete do výuky latiny moderní techniku?**

Tak teď hodně. Teď hodně, takže využívám různé aplikace mobilní tak, aby mohli studenti i na dálku fungovat. Takže to jsou, třeba je to ten Kahoot nebo je taková Latina zdarma vlastně jsem taky využívala portál, potom Learning Apps, tam jsou všechny možné jazyky, takže jsem tam dohledala i latinu, takže i toho jsem využívala, takže moderní technika dospěla i do latiny.

### **A i při té prezenční výuce, dá se tam něco?**



Tak občas jsme využívali ten Kahoot, to bylo asi všechno, protože do té doby jsem spíš jela tou metodou těch různých kartiček a, a prostě myšlenkových map, a tak jsme zkoušeli různé věci, ale on-line nástroje do latiny úplně jsem nevyužívala, až teda v letošním roce.

### **S jakými problémy se setkáváte při výuce latiny?**

Studenti, bych řekla, nevím, s jakým očekáváním jdou teda na tu latinu, ale pak narážíme na to, že, že jim přijde, že je to strašně těžký jazyk, strašně komplikovaná slovní zásoba. Přijdou na to, že vlastně se musí hodně učit, což je překvapivé, že je to překvapuje, ale je to tak.

### **Takže ta složitost učiva je takový to primární...**

Složitost učiva. Protože ten jazyk je jim poměrně vzdálený a, a v podstatě jsme se dostali do fáze, kdy já třeba jsem se angličtinu učila přes tu latinu, přes některá ta slova to odvozování, tak jim naopak vysvětluji, že tohle anglické slovo je přesně z té latiny a ten základ je tam a tam. Takže si pomáháme přes angličtinu, případně jiný jazyk zpátky do latiny.

### **Takže vlastně opačně, než by to pak mělo být...**

Opačně, než by to mělo být. Ale pro ně je to pak jakoby bližší a snazší, že najdou ty souvislosti obráceně.

### **A nějakou nekázeň nebo nezájem žáků, to neřešíte asi...**

To neřeším. To asi si myslím, že je věc každé té hodiny toho učitele, jak to má zorganizované. Když jsou žáci zaměstnaní, není na to čas.

### **Jak tedy vypadá ta běžná hodina latiny vaše?**

Tak většinou na začátku hodiny přijde nějaké opakování slovní zásoby nějakou hravou formou, takže to se opravdu liší i podle nálady těch, těch dětí a tak, protože latina se tady učí v odpoledních hodinách, tak po obědě, takže potřebuju je většinou zaktivizovat, aby se zase vrátili do tempa. Takže nějaká hra se slovy nebo prostě snažíme se i třeba vytvořit latinskou větu. Každý řekne jedno slovo a prostě vymýšlet, vymýšlet něco.

Potom většinou zopakujeme gramatiku z předchozí hodiny, takže zase nějakým způsobem buď něco z učebnice, nějaké cvičení, nebo, nebo prostě nějaký, nějaký pracovní list připravím, co považuju za, za důležité z toho zopakovat. Potom většinou je výklad zase nové gramatiky a procvičujeme novou gramatiku. Takže snažíme se, protože je to dvouhodinovka, tak aby se ty činnosti tak nějak prolínaly, takže vždycky podle toho, podle soustředěnosti, podle momentální nálady ve třídě. A pak zase, mezi to zas dávám různá ta živá latinská slova. Říkáme si, jak to vzniklo, pro oživení. A na závěr, tak aby odcházeli spokojení, tak většinou je zase nějaký lehčí úkol, jako že mají pocit, že to všichni dobře zvládli, a že jako někam postoupili v té latině.

### **Je tedy něco, co byste si přála změnit na tý, na té hodině latiny?**

No, já bych si přála změnit trochu ty, ty dostupné materiály, protože mi přijde, že se pořád jakoby používají ty staré systémy těch knih. Je určitě těžké jako zjednodušit ten text, to vlastně by muselo dát práci samozřejmě, tak, aby se mohlo hned od prvních hodin číst něco souvislého, ale jsou takové některé texty, že to je v přítomném čase, takže jako velice jako záhy se dá, ale pak i tu slovní zásobu, kdyby vznikla nějaká kniha, kde by teda jsme mohli čerpat trochu aktuálnější věci, protože setkávám se s tím, že ty knihy jsou dost morbidní, protože někdo, někdo umírá, někoho zabíjí a tak, takže to samozřejmě jim dávám za pravdu, takže zase si říkáme ty historické události na pozadí, že ta doba byla opravdu docela dramatická. Takže, takže tak, takže trochu samozřejmě vím, že vznikají nějaké novotvary v latině a tak, ale pořád mám pocit, že to není úplně dostupné těm studentům na těch středních školách, ty materiály.

### **Udržujete kontakt s vývojem výuky latiny? Jak na tomhle pracujete? Dá se to?**

To se musím přiznat, že úplně abych sledovala, jak, jak se postupuje... Samozřejmě sleduju občas nějaké stránky, kde, kde jsou ty novotvary a divadla v latině, že jo, nabídky a tak, ale zase ta úroveň těch studentů, abych já je vzala někam na latinské divadlo, není taková, abychom si to mohli dovolit. Takže zpestřit jim to je, je velice těžké a takže já spíš sleduji trendy a nové, nové výukové metody v cizích jazycích obecně přes ten německý jazyk. A co se dá, tak aplikuju na latinu.

**Myslíte si, že jsou tedy žáci dobře připraveni, pokud budou chtít studovat například tu lékařskou fakultu nebo románské jazyky?**

Tak já jim říkám vždycky, že to je jenom úvod. Že to je jenom dotknutí se latiny za ty čtyři roky. Jenom aby pochopili systém toho jazyka, aby až pak se budou učit nějaké ty pojmy, že jo, lékařské nebo tak, aby dokázali rozkódovat vlastně, co ten pojem říká, co, co je tam určující a tak dále. A aby jim to pomohlo v té terminologii obecně, ale jak říkám, je to proti tomu, co my jsme za těch šest let zvládli probrat, co se dá zvládnout teď za ty čtyři roky, tak je, tak je jako velký rozdíl, protože ty základy jdou teď poměrně pomalu.

**A zkoušel tedy už někdo třeba jít studovat přímo tu latinu? Máte nějaké zprávy od absolventů?**

Nemám žádné zprávy, že by někdo, byť za mě to bylo celkem, ne běžné, ale třeba se jeden dva studenti ve třídě našli, tak teď nevím o nikom, že by šel studovat latinu. Ani z toho možná, právě tím, že z toho nemůžou ani maturovat, jo, tak, tak vlastně nevidí ten cíl. Je to prostě jenom, jenom rozšíření, rozšíření vědomostí, naučení se poznání nějakého jiného jazyka.

**Tak děkuju moc za rozhovor.**

## **PŘÍLOHA B: Dotazník**

Vážená studentko, vážený studente,

žádám Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho výsledky použiji anonymně jen za účelem vypracování mé kvalifikační práce na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Tématem práce je Výuka latinského jazyka na středních školách na Tábořsku. U každé otázky vyznačte prosím zakroužkováním u příslušného písmene vždy jednu z nabízených odpovědí. U některých otázek je poslední varianta odpovědi na Vašem vyjádření, pokud si z nabízených variant nevyberete. U poslední otázky číslo 15, která je bez nabízených odpovědí, se prosím rozepište.

Děkuji za Vaši ochotu a za Váš čas tento dotazník vyplnit.

Josef Janda

### **1. Zakroužkujte Vaše pohlaví:**

- a) muž
- b) žena

### **2. Z jakého důvodu jste si vybral/vybrala právě předmět latina?**

- a) kvůli mé představě o mém budoucím povolání
- b) kvůli kamarádům, kteří si latinu rovněž vybrali
- c) vybrali ji za mě rodiče
- d) nevěděl/nevěděla jsem, jaký jiný předmět si mám vybrat
- e) jiný důvod, napište jaký:

### **3. Jaký máte vztah k předmětu latina?**

- a) latinu považuji za můj nejoblíbenější předmět
- b) mám latinu rád/ráda, ale není mým nejoblíbenějším předmětem
- c) latina mě nebaví
- d) mám k latině odpor
- e) jiný vztah, napište jaký:

### **4. Jak složité je pro Vás učivo v předmětu latina?**

- a) učivo je pro mě jednoduché, zvládám ho bez problémů
- b) učivo zvládám částečně, ztrácím se v něm jen občas
- c) učivo je pro mě velmi těžké, často se v něm ztrácím a nechápu ho

- d) učivo je pro mě velmi těžké a zvládám ho jen za pomoci doučování
- e) učivo vůbec nezvládám

**5. Co Vás na hodinách latiny nejvíce baví?**

- a) gramatika
- b) překlady z latiny do češtiny
- c) reálie antického Říma
- d) antická mytologie
- e) něco jiného, napište co:

**6. Co je pro Vás naopak nejtěžším prvkem hodin latiny?**

- a) gramatika
- b) překlady z latiny do češtiny
- c) reálie antického Říma
- d) antická mytologie
- e) něco jiného, napište co:

**7. Co z uvedeného považujete v latině za nejtěžší?**

- a) sloveso esse a jeho složeniny
- b) substantiva III. deklinace
- c) deponentní slovesa
- d) souslednost časů
- e) adverbia
- f) konjunktivy
- g) vedlejší věty

**8. Po jakou dobu jste schopný/schopná udržet v hodině latiny pozornost?**

- a) dokážu se soustředit v podstatě celou vyučovací hodinu (45 minut)
- b) dokážu se soustředit asi polovinu času (přibližně 20 minut)
- c) vydržím se soustředit sotva několik minut
- d) nesoustředím se prakticky vůbec

**9. Pokud Vás hodina latiny neuspokojuje, v čem spatřujete její hlavní problém?**

- a) v učiteli
- b) v sobě
- c) v metodách a organizaci výuky

d) v něčem jiném, uveďte v čem:

**10. Uvítal/Uvítala byste v hodinách latiny při organizaci výuky více prvků, které by vás vtáhly do probíraného učiva, pokud by to znamenalo třeba i to, že byste se musel/musela věnovat učivu poté více ve svém volném čase?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nedokážu posoudit

**11. Co si myslíte, že Vaše učitelka latiny považuje za největší problém při výuce ve Vašich hodinách latiny?**

- a) nedostatek kvalitních učebnic
- b) nedostatek počtu hodin latiny
- c) nekázeň ve třídě
- d) složitost učiva
- e) jiný problém, napište jaký:

**12. Jakou máte představu o své budoucnosti v souvislosti s latinou?**

- a) chci studovat na vysoké škole lékařskou fakultu
- b) chci studovat na vysoké škole právnickou fakultu
- c) chci studovat na vysoké škole cizí jazyky
- d) chci studovat na vysoké škole přímo latinu
- e) latinu už nebudu potřebovat
- f) mám jinou představu, napište jakou:

**13. Pokud se budete latinou v budoucnosti zabývat, myslíte si, že budete ze školy dobře připravený/připravená?**

- a) ano, mám dostatek vědomostí
- b) ano, mám dobré základy, z kterých mohu vycházet
- c) ne, mé poznatky nejsou zatím dostačující
- d) ne, předmět latina mi nic nedává

**14. Pokud byste mohl/mohla rozhodnout o budoucnosti výuky předmětu latina na středních školách, co byste preferoval/preferovala?**

- a) zavedení povinné latiny na gymnáziích

- b) latinu jako jeden z povinně volitelných předmětů na gymnáziích
- c) latinu na středních školách jako jeden z nepovinně volitelných předmětů
- d) latinu bych na středních školách zrušil/zrušila, nemá podle mě význam

**15. Pokud byste mohl/mohla změnit něco na Vaší hodině latiny, co by to bylo?**