

Vliv klasického vzdělání na rozvoj osobnosti – část 3.

The Influence of the Classical Language Instruction on Personal Development – Part III

Mgr. Bořivoj Marek
Ústav řeckých a latinských studií UK FF

Třetí díl série článků zabývajících se vlivem klasického vzdělání na rozvoj osobnosti se věnuje přímému dopadu studia latiny (a řečtiny) na formování těch základních složek osobnosti, které nejsou podle psychologů vrozené a které lze v průběhu života měnit – tj. schopností a charakteru. Výsledkem zkoumání a studia relevantní literatury je soupis osmi schopností, k jejichž rozvoji mohou klasické jazyky přispívat, a popis toho, jakým způsobem se tak děje. Druhá část příspěvku ukazuje, které elementy klasických studií mohou při patřičném vedení přispívat k tříbení a utužování charakteru.

The third part of the series of papers examining the influence of classical language instruction on personal development focuses on the impact of studying Latin (and Greek) on the formation of those basic components of a personality which are not, according to psychologists, innate and which might be changed during life, i.e. abilities and character. List of eight abilities which development might be supported by classical languages and a description of this process is an outcome of the research and examination of relevant sources. The second part of the paper shows which elements of classical studies might contribute to cultivation and reinforcement of a character.

V učebnicích psychologie se obvykle uvádějí různé definice pojmu osobnost. Takových definic vznikla celá řada a například Panajotis Cakirpaloglu dodává, že „téměř každá psychologická teorie i množství autorů psychologických knih mají svou vlastní.“¹ Žádná teorie osobnosti není univerzální, ale mnoho z nich se shoduje na tom, že osobnost „představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.“²

Sledujeme-li vývoj osobnosti, na niž působí vzdělávání klasickými jazyky, tedy učení pomocí klasických jazyků a jejich přidružených disciplín, pochopitelně nás zajímá, jakým způsobem se takové vzdělávání odráží na růstu či změně schopností a na upevňování a tříbení charakteru.

V definici pojmu „schopnosti“ jsou psychologové opět více či méně nejednotní. Mnoho z nich však tvrdí, že východiskem schopností jsou vlohy neboli z velké části dědičný³ dispoziční základ, tj. „potenciality, které se mohou, ale také nemusejí aktualizovat

¹ Cakirpaloglu (2013: 5).

² Cakirpaloglu (2013: 5).

³ Cf. Říčan (2013: 244).

ve skutečně vykazované schopnosti.“⁴ Schopnost je pak „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti nebo dovednosti“⁵ a vyvíjí se učením. Zdeněk Helus dále dodává, že vývoj schopností záleží na interakci s prostředím a zejména na jeho podnětnosti.⁶ Na základě těchto předpokladů a dřívějších pozorování působení klasického vzdělání na rozvoj osobnosti v různých dějinných etapách lze přinést konkrétní závěry.

Setká-li se student s patřičnými dispozicemi s výukou klasických jazyků, která s těmito vlohami náležitě rezonuje, mohou se u něj vyvinout výrazné schopnosti, které zkvalitní jeho osobnost i jeho život a pomohou mu prosadit se ve společnosti. V různých etapách sledovaného období přinášeli klasičtí filologové i jiní badatelé, často na základě autopsie či všeobecné patrnosti ve společnosti, výčty různých pozitiv, a tedy vlastně i přehledy jednotlivých schopností, které jedinec nabyvší řádného klasického vzdělání získal. Nejvýznamnější z nich jsou tyto:

- 1) **Schopnost hlouběji pochopit a lépe užívat mateřský jazyk** – tuto schopnost je možno získat na základě překládání, přemýšlení o překladovém ekvivalentu, aktuálním větném členění, segmentaci vět a tvorbě souvětí a period, dále rovněž komparací výstavby diskursu v obou jazycích, úvahami o četnosti a obvyklosti různých gramatických a syntaktických struktur (např. pasivních konstrukcí) či speciálního lexika apod. Díky klasickým jazykům lze v podstatě objevovat bohatost a pestrost češtiny. Moderní jazyky, které většinou pády nezachovaly a jejich struktura je mnohdy a v mnohém značně zjednodušená, podobné srovnání v takové míře obvykle nenabízejí. Obtížnost látky, dle hesla Tadeusze Zielińskiego „lehká škola je sociální zločin“,⁷ je výzva, která může vést k dobrým výsledkům.
- 2) **Schopnost snazšího učení některých moderních jazyků** – schopnost, která bývá někdy zpochybňována,⁸ jindy naopak důrazně potvrzována.⁹ Návaznost románských jazyků na latinu je nepopiratelná a při vhodném didaktickém postupu a jistém úsilí ze strany studenta může učitel dosáhnout toho, že si žáci

⁴ Helus (2011: 161).

⁵ Hartl – Hartlová (2010: 526).

⁶ Helus (2011: 161).

⁷ Novotný (1913: 55).

⁸ Např. studie Ludwiga Haaga a Elsbeth Sternové (2003).

⁹ Josef Valenta (1978: 181-182) věnuje didaktickému vztahu latiny a moderních jazyků, zejména francouzštiny, jednu z drobnějších kapitol své práce (týká se především předválečného období). Dobré výsledky ve výuce francouzštiny na základě latiny potvrzují Skála (1915), Rocher (1924), Dvořák (1925), Smolák (1938) či Soukup (1938). Z novějších, v případě angličtiny, např. Krill (1990), Davisová – Gandolfiová (2014) ad.

tuto spojitost uvědomí a využijí ji ku svému prospěchu v daných jazycích. Totéž platí v jistém ohledu i pro angličtinu.¹⁰ Může se ovšem stát, že v opačném případě, při nevhodném učebním postupu, student danou souvislost nepostihne a schopnost si neosvojí. Klasické jazyky, při jejichž výuce obvykle chybí živá složka, při jejímž zapojení se u živých jazyků upevňuje slovní zásoba, nutí studenta, aby si pro pohodlnější četbu bez neustálého užívání slovníku snažil zapamatovat co největším objem lexika, případně frází.¹¹ Ten lze potom za výše uvedených podmínek dobře uplatnit na základně podobnosti ve výuce dalších jazyků. Zároveň se tím vydatně posilují i schopnosti paměťové.

- 3) **Řečnické schopnosti a schopnost literárně-teoretického myšlení** – takřka každý římský autor prošel důkladným rétorickým vzděláním, jehož výsledek je v jednotlivých literárních dílech více či méně patrný. Mnohá díla antické literatury oplývají nepřebornou zásobou řečnických či poetických figur, tropů a postupů. Ať už tyto prvky vstřebává student neuvědoměle, či se na ně při četbě soustřeďuje, vždy působí na jeho vlastní řečnickou vybavenost a při velkém objemu četby ji výrazně kladně ovlivňují. Teoretickými úvahami o rétorické výstavbě textu rozšiřuje své vědění o této části literární teorie. Klasické jazyky mají užší vztah mezi obsahem a formou, než je tomu u jazyků moderních. Chápání těchto vztahů, a tedy i vztahů mezi jazykem a myšlením vede k rozvíjení schopnosti přesného a výstižného vyjadřování.
- 4) **Schopnost interdisciplinárního propojování** – prací s lexikem, z něhož vychází odborná vědecká terminologie široké škály oborů, získává student alespoň elementární představu o pojmech z těchto disciplín. Zároveň se četbou historických, filosofických, náboženských, literárně teoretických, básnických a dalších textů seznamuje s východisky těchto oborů v evropské tradici, a doplňuje a propojuje si tak své poznatky z jiných období než je antika. Antika byla např. pro Františka Novotného soustava stále živých kulturních typů, k nimž vede cesta jen prostřednictvím pramenů a nikoliv věcných výkladů.¹²

¹⁰ Výzkumný ústav pedagogický zaujímá toto stanovisko: „Latinský jazyk vhodně doplňuje studium jazyků nejen románských, kde je vztah zcela jasný, ale také studium angličtiny, ačkoli zde není souvislost patrná na první pohled. Většina víceslabičných anglických slov má totiž původ v latině, a tak znalost latinského slova může pomoci odstranit např. chyby v písemném projevu.“ VUP (2005).

¹¹ Doucha (1886): „Nejlepším slovníkem je paměť.“

¹² Cf. Valenta (1978: 166).

- 5) **Schopnost tvorby (správného) úsudku** - klasické jazyky pomáhají nalézat ve skupinách jevů podstatné a jednotící myšlenky a smysl pro úměrnost a formu. Význam antiky spočívá v ucelenosti, vývojové uzavřenosti, v časovém odstupu a v nestrannosti, s jakou k jejímu odkazu přistupujeme.¹³ Z toho vyplývá, že jedinec, který pronikl do myšlení antického člověka a poznal jeho názory a stanoviska, se lépe a s větším nadhledem staví k různým problémům i otázkám světa dnešního a lépe se v tomto světě orientuje.¹⁴ Připomeňme výše zmíněnou Helusovu premisu, že vývoj schopnosti silně závisí na podnětnosti prostředí. Při dobře vedené a vhodně komentované četbě latinských či řeckých textů, získává student velmi mnoho podnětů, na jejichž základě se může daná schopnost správného usuzování rozvíjet.
- 6) **Schopnost logického uvažování** – souvisí s bodem 5). Pro mnohé filology a znalce antiky je tento bod poněkud sporný a ne všichni jsou ochotni souhlasit s tím, že latina je duševní gymnastika či praktická logika. Spojení logického uvažování a latiny je snad možno vytvořit dle této teze: „poměr latiny k logice spočívá především v přesném pojmovém myšlení (*hostis x inimicus* apod.). K takovému logickému výcviku vede sice každá řeč, ale latina má pro svou značnou odlišnost od češtiny a velké možnosti srovnávání v tomto směru dobré předpoklady.“¹⁵ Podle Aloise Breindla však učit se latinu znamená v podstatě totéž co myslet a klasickou filologii nazývá elementární filosofii.¹⁶ Přiřadit sem tedy možná můžeme i schopnost správně uvažovat, mluvit a psát o nějaké

¹³ Cf. Valenta (1978: 90-91).

¹⁴ Významný československý ekonom Josef Macek se v roce 1940 ve „Školských kapitolách“ poměrně důrazně vymezil proti vyučování klasických jazyků a proti jejich dominanci ve středním školství. Kromě mnoha tezí, s nimiž by se dalo polemizovat, uvádí v souvislosti s připraveností gymnazistů zajímavou myšlenku: gymnazisté při studiu klasických jazyků přemýšlejí o lidských záležitostech, o pohnutkách lidských činů a o institucích společenského života. Tím, že čtou klasické autory, nejen nabývají formálního vzdělání, ale rovněž vstřebávají správné (či chybné) obsahové názory z oborů praktické psychologie, etiky, estetiky, politiky, právní vědy, filosofie či rétoriky. Mohou získat i jistou dovednost dialektickou. To se potom výrazně zúročí při nástupu na vysokoškolská studia různého typu. Tento fakt Macek uznává, avšak ihned dodává, že totéž lze zvládnout i pomocí studia jazyků moderních, pokud mají bohatou vědeckou, filosofickou a uměleckou literaturu, která je navíc bližší dnešnímu životu. Dle mého mínění je v tomto případě klasická literatura nezastupitelná, jelikož ve výuce latiny většinou není obsažen požadavek práce s živou složkou. To znamená, že studenti latiny či řečtiny – samozřejmě za předpokladu patřičného počtu hodin – se k četbě původní hodnotné literatury dostanou mnohem dříve než studenti živých jazyků, kteří se „zdržují“ nácvikem konverzace, správné výslovnosti, frazeologie apod. Hlavní náplň pokročilejších hodin latiny je nebo spíše byla četba a často důkladné překládání. Proto zde studenti získají výše uvedené schopnosti a proto není tak jednoduché dosáhnout téhož v hodinách jazyků živých; cf. Macek (1940: 55-56).

¹⁵ Valenta (1978: 199).

¹⁶ Valenta (1978: 29). Výzkumný ústav pedagogický zaujímá toto stanovisko: „Studium latinského jazyka přispívá k rozvoji logického myšlení, tříbí schopnost analýzy i syntézy zároveň. Latinský jazyk má v humanitně orientovaném studiu podobnou funkci jako matematika ve studiu zaměřeném na přírodní vědy, protože obě disciplíny jsou vysoce abstraktní ve svých zákonitostech, a přitom konkrétní v aplikacích.“ VUP (2005).

otázce, tj. principy „formálního vzdělání“, které se podle některých pedagogů klade nad vzdělání obsahové neboli materiální. Nabyté vědomosti časem zmizí, formální vzdělání zůstává.¹⁷ Znovu lze připomenout příklad Otty Wichterleho, který jako chemik na vysoké škole velice oceňoval výuku latiny, kterou prošel na gymnáziu.¹⁸

- 7) **Schopnost estetického citění** – již v období první republiky a dále i po válce se hojně ozývaly hlasy středoškolských i vysokoškolských profesorů, aby se ve výuce latiny dbalo i na probírání uměleckých výtvarných děl antiky. Navrhovalo se například využívání diapozitivů a dalších obrazových materiálů, doporučovalo se, aby se na školách vytvářely katalogy a sbírky reprodukcí antického umění apod. Tento přístup je jistě žádoucí a představování kanonických a ustavujících děl evropského výtvarného umění může přispět k rozvíjení smyslu pro estetiku. K tomu můžeme přidat rovněž účinek, který na studentovu estetickou vnímavost mají nespočetné ukázky umění pozdějších staletí antikou inspirované. Pokud se estetického působení týká, není nutno zůstat pouze u soch, mozaik či fresek, lze zapojit i další oblasti umění. Přestože by se mohlo zdát, že hudba je z tohoto okruhu vyloučena, je třeba si uvědomit, že antická poezie byla s hudbou neodmyslitelně provázána a přinejmenším výklad metrické a rytmičké povahy řeckých a latinských básní může přispět k hudební vzdělanosti studentů. Navíc se v oblasti hudby není nutno omezovat pouze na antiku a studenti se mohou poučit i o pozdějších hudebních útvarech spojených s latinou či řečtinou. Samotná literatura s velkým množstvím textů nejrozličnějších estetických hodnot se při náležitě četbě rovněž zúročí a kladně se podepíše na studentově literárním a uměleckém vkusu.¹⁹

¹⁷ Cf. Macek (1940: 55-56).

¹⁸ Přímé svědectví o Wichterleho ocenění klasických jazyků podává jeho spolužák z gymnázia prof. Pavel Oliva: „Například můj kolega Wichterle, který měl taktéž klasické gymnasium, mi řekl, že když chodil do klasického gymnasia, hodiny latiny a řečtiny sice akceptoval, ale že ho to jinak moc neoslovovalo. Když pak přišel na vysokou školu, kam přišli i absolventi techniky, kteří studovali obory blízké chemii, zjistil, že studenti, kteří měli klasické gymnasium, daleko lépe prosperovali.“ Lisový – Oliva (2003: 37).

¹⁹ K schopnosti estetického citění by se dala přiřadit i **schopnost představivosti**, tj. schopnost, kterou psychologové řadí mezi primární; cf. Kelnarová – Matějková (2014: 15). Neboť např. Kant při rozboru umělecké tvorby zastává tezi, že „krása tkví v „předvedení“ (Darstellung, § 51) či „vyjádření“ (§ 51) estetických idejí. Estetickou ideou je podle Kantova popisu „představa **obrazivosti**, která vyvolává množství myšlenek, aniž by pro ni přitom jakákoli určitá myšlenka, tj. pojem, mohla být adekvátní“ (§ 49).“ Ginsborgová (2005: on-line), překlad M. Pokorný (2007), citované paragrafy jsou z Kantovy *Kritik der Urteilstkraft, Kants gesammelte Schriften*, Volume 5, Berlin: Walter de Gruyter, 1902–. Dodejme ještě jednoduchou, ale půvabnou myšlenku Jamese Krüssého (1968: 88): „... dobrá kniha, která klade požadavky na ducha nebo **představivost**, to je vždycky něco výjimečného.“

- 8) **Schopnost akribie a pečlivosti** – tato schopnost bývá s klasickou filologií spojována možná nejčastěji a v některých zemích se díky ní klasičtí filologové dodnes stávají pro svou spolehlivost, uplatnitelnou „Formalbildung“ a široký rozhled žádanými státními správnickými či jinými zaměstnanci. Pro nelehkou a často silně abstraktní práci s latinskými texty, ať už překladovou či prostě „čtecí“, nezbyváá studentovi nic jiného než tak dlouho uvažovat nad správným ekvivalentem nebo tak dlouho a vytrvale hledat ve slovnících či odborné sekundární literatuře, dokud nenalezne patřičné slovo či informaci a daný textový úsek se nestane jasným. Vágnost překladu či jakékoliv jiné práce s klasickými texty není možná. Význam a sdělení textů by při takovém postupu nevystoupily na světlo a pro desinterpretaci by byl znemožněn i postup k úseku dalšímu. Tento pracovní návyk se potom obvykle víceméně automaticky přenáší do ostatních oblastí studentova či absolventova života.²⁰

U jednotlivých bodů by zřejmě bylo možné uvést i argumenty vyvracející eventualitu nabytí dané schopnosti. Avšak mnoho zdrojů a osobních zkušeností pedagogů opakovaně potvrdilo, že přinejmenším u části studentů k rozvoji takových schopností dochází.²¹ Přesto uvedený soupis do značné míry zachycuje ideální stav, který se v celistvosti naplňuje jen vzácně. Výčet schopností bychom mohli pojmout i jinak, některé sdružit s jinými, některým naopak vymezit zvláštní oddíl a ten rozvinout. Některé schopnosti se dokonce určitým způsobem vylučují a vždy záleží na konkrétním jedinci. Hojně se diskutuje například o antithesi mezi striktně filologickým a historicko-filosofickým pojetím klasických jazyků, potažmo analytickým a „humanistickým“ přístupem.²² Každý z nich má své obhájce a zastánce, jejichž osobnost obecně tíhne k tomu či onomu akcentu, a tudíž se dle toho u nich rozvíjejí spíše ty či ony schopnosti.

Druhá složka osobnosti, která není vrozená a která se mění pod vlivem společenských faktorů, je charakter. Cakirpaloglu jej definuje těmito slovy: „Souhrn vlastností, které označují psychosociální bytí každého jedince. Charakterové vlastnosti nejsou vrozené, nýbrž

²⁰ Dodejme opět stanovisko VUP (2005): „Studium latinského jazyka rozvíjí žádoucím směrem morálně-volní vlastnosti žáků. Zvládnutí latiny, byť na elementární úrovni, vyžaduje osobní disciplínu, píli a houževnatost. Studium vede žáky k osvojení si základních pracovních návyků a postupů, které jsou důležité pro další odborný i osobnostní růst.“

²¹ Viz např. Valentovu práci (1978).

²² Cf. např. Valenta (1978: 50).

získané pomocí sociální zkušenosti. Charakter se významně podílí na tom, jaký vztah má člověk sám k sobě, ale také k ostatním lidem, společenským skupinám a institucím. Můžeme říci, že jeho podstata sestává z různých hodnot, a to především etických, morálních, estetických apod., přičemž na získávání těchto osobnostních dispozic se podílí především dlouhodobý proces sociálního učení. ... Z hlediska současné psychologie se charakter jeví jako teoretický konstrukt vztahující se k jedinečnému souhrnu získaných psychických vlastností zabezpečujících individuální etiku a morální smýšlení.“²³

Ve výuce klasických jazyků se morální apel zdůrazňoval již od dávné historie. Jezuité vyučovali své svěřence na gymnáziích v duchu křesťanských ctností, které měly vést ke skromnosti a pokoře.²⁴ Hlavní těžiště výuky tam spočívalo ve studiu latiny, a tudíž se právě pomocí latiny musely ony ctnosti předávat. Rakouská a prvorepubliková gymnázia, kde stále většinu učebního plánu zabíraly klasické jazyky, byla proslulá svou úzkostlivou a často až nezdravou snahou o železné mravy,²⁵ přičemž zejména v 19. století stále trval vliv církve a její morálky.

Sám obsah učiva, byl-li vhodně vybrán – na což se v určitých dobách velice dbalo – mohl formovat charakter a mravní vědomí studentů. V 19. století gymnázia v monarchii již nebyla jezuitská, ale vliv církve byl stále značný. V této době se například ozývají hlasy, aby se do četby autorů nezahrnovali ti, kteří hlásají nevhodné pohanské myšlenky a nevedou ke křesťanské morálce. Na druhou stranu Exner-Bonitzova reforma (1849) vnášela do výuky dle herbartovského pruského vzoru myšlenky novohumanismu, tedy odkaz ke všemu, co s sebou nese původně čistě pohanský pojem *humanitas* tak, jak ho chápal a obsahově naplnil Cicero a další antičtí a humanističtí myslitelé. Později, obzvláště ve druhé polovině 20. století a v období první republiky, vyzdvihují profesori latiny a další klasičtí filologové morální kvality řeckých a římských autorů, v jejichž textech se objevují následování hodná *exempla* statečnosti, odvahy, zbožnosti, obětavosti, mužnosti nebo lásky k obci či vlasti. Není třeba vyjmenovávat vzory čestného a důstojného a pevně zásadového jednání, které nalézáme v postavě Catona staršího, v Ciceronových filosofických spisech či řečech, u historiků, v díle Senekově, ale i v básnictví, zejména v epice a u Horatia, a u mnoha dalších autorů – ať už je

²³ Cakirpaloglu (2013: 52-53).

²⁴ Ivana Čornejová cituje Tomáše V. Bílka, v jehož slovech zaznívá zpráva o neobyčejné mravnosti jezuitů: „Že za takových poměrů přece první reformace katolická v království Českém aspoň poněkud se dařila, zásluhu toho přičítati dlužno zvláště Jesuitům, kteříž vynikajice horlivostí náboženskou, jakož i **mravným životem, na ten čas neobyčejným při kněžstvu ostatním**, svědomitě pečovali o nápravu lidu nekatolického ...“ Čornejová (2002: 102).

²⁵ Kateřina Řezníčková informuje o tom, že sami učitelé museli být přísně mravní lidé (2007: 20) a dále popisuje, co všechno mohlo být v očích učitelstva považováno za prohřešky proti morálce a nad čím vším učitelé bděli ostřížím zrakem (2007: 38, 70-83).

představení těchto vzorů podáno přímo, alegoricky, pomocí satiry, parodie či ještě úplně jinak. Zapomenout pochopitelně nesmíme ani na Řeky, neboť přinejmenším do druhé světové války a ještě i krátce po ní bylo několik hodin řečtiny stále součástí gymnaziálního kurikula. O nadčasové platnosti určitých morálních zásad a myšlenek antických autorů svědčí hojně sbírky okřídlených rčení a moudrých výroků, které se těšily oblibě stejně v době vzniku *Disticha Catonis*²⁶ či za časů Erasmových a jeho *Adagií*,²⁷ jako i dnes.

Je však třeba zmínit se také o odvrácené straně antické literatury a o myšlenkách a skutečích, které z obecného mravního hlediska následovat nechceme – dobou socialistickou často akcentovaný otrokářský charakter antické společnosti, brutálnost a mnohdy nespravedlnost válek,²⁸ nelidské zacházení s poraženými a podmaněnými, některé dnes těžko akceptovatelné myšlenky např. Platónovy *Politeie* a mnoho dalšího. Celá řada vyučujících latiny se v průběhu doby vyjadřovala k tomu, jak má vypadat četba, aby se zmíněným negativům vyhnula. Navrhují vypustit válečné pasáže z Caesara, Sallustia, Livia apod.²⁹ Zaznívá ale i názor, že antiku bychom měli líčit takovou, jaká opravdu je. Hlásal jej například Antonín Kolář, který tvrdí, že „budeme-li sami včas upozorňovat na stinné stránky antiky, zamezíme, aby žáci absorbovali negativní jevy bez kontroly. Chceme-li z antické kultury vytěžit co nejvíce pro přítomnost, nesmíme ji zkreslovat.“³⁰

Otiskly se však kladné vzory a dobré příklady do mysli studentů? Pomáhají skutečně utužovat charakter a „vychovávat“ zásadového, mravního a dobrého člověka? Jistě ne u všech. Stačí vzpomenout na postavu velitele služebny gestapa z Drdova/Krejčíkova „Vyššího principu“,³¹ který v jedné scéně brilantně recituje Homérovu Íliadu a jako znalec antické literatury a jejího často mravokárného obsahu je ochoten udělat „dobrý skutek“. O chvíli později ale úmyslně nezabraní popravě nevinných studentů. V témže filmu však jako hlavní kladná postava září klasický filolog, který po celou dobu projevuje laskavost, obětavost, zdravý nadhled, osobní statečnost i moudrost. Jedná se pochopitelně o postavy literární, ale realita se nebude příliš odlišovat. Zdá se však, že lidé, u nichž studium klasických jazyků (v patřičném rozsahu) vedlo k upevnění charakteru je přece jen mnohem více. Estetické působení antické poezie a v některých případech i prózy, další estetický vliv hmotné antické kultury, uvedené příklady úsilí o blaho obce, rodiny či blízkého člověka, nutnost cele se

²⁶ Tj. mezi koncem 2. stol. a začátkem 4. stol.

²⁷ Na počátku 16. století.

²⁸ Nepřeberné množství válek, které Římané vedli (údajně) nespravedlivě, představuje Orosius ve svých *Historiarum adversum paganos libri VII*.

²⁹ Jeden příklad za všechny – Klára Fuxová (1918); cf. též Valenta (1978: 95-97).

³⁰ Kolář (1918: 55nn); cf. též Valenta (1978: 97).

³¹ „Vyšší princip“ (1960; režie: Jiří Krejčík).

věnovat náročné práci a trpělivost potřebná k překonání úskalí jazyka, setkávání se s hodnotami, které téměř nepodléhají změnám dob a poměrů, a v neposlední řadě i životní vzory v podobě učitelů klasických jazyků, kteří často bývají silnými a působivými osobnostmi, jsou faktory, které beze sporu přispívají k pozitivnímu formování charakteru osobnosti.

Bibliografie:

- Cakirpaloglu, Panajotis. *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc, 2013. 166 s.
- Čornejová, Ivana. *Tovaryšstvo Ježíšovo - Jezuité v Čechách*. Praha: Hart. Praha, 2002. 264 s.
- Davisová, Katharine Lain – Gandolfiová, Chiara. *Latin in Modern Languages: An Interpreter's Guide* [online]. Publikováno 1.6.2014 [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40508>.
- Doucha, Karel, 1886. Nové instrukce o vyučování latině na nižším gymnasiu. *Listy filologické*. 13/1886, s. 61-72.
- Dvořák, Jan. Máme se učit francouzštině na základě latiny? *Střední škola*. 5/1925, s. 169-172.
- Fuxová, Klára. Zrušení monopolu klasických jazyků. *Věstník českých profesorů*. A25/1918, s. 164-167.
- Ginsborgová, Hannah. Kant's Aesthetics and Teleology. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Publikováno 13.2.2013 [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/kant-aesthetics>.
- Haag, Ludwig – Sternová, Elsbeth. In Search of the Benefits of Learning Latin. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95/No. 1/2003, s. 174-178.
- Hartl, Pavel – Hartlová, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. Praha, 2010. 800 s.
- Helus, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. Praha, 2011. 320 s.
- Krüss, James. *Naivita a smysl umění*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy. Praha, 1968. 155 s.
- Kelnarová, Jarmila – Matějková, Eva. *Psychologie 2. díl*. Praha: Grada. Praha, 2014. 148 s.
- Latinský jazyk. In *Metodický portál RVP: Články* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický (VUP). Publikováno 21.10.2005 [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/gk/372/LATINSKY-JAZYK.html>.
- Kolář, Antonín. Vzdělání humanitní a reforma střední školy. *Věstník českých profesorů*. 1918/9, s. 55-67 a 89-96.
- Krill, Richard M. *Greek and Latin in English Today*. Wauconda: Bolchazy-Carducci Publishers. Wauconda, 1990. 250 s.
- Lisový, Igor – Oliva, Pavel. *Dialogy s profesorem Pavlem Olivou*. Praha: EPOCH. Praha, 2003. 147 s.
- Macek, Josef. *Školské kapitoly*. Praha: Jan Laichter. Praha, 1940. 70 s.
- Novotný, František. Tištěné přípravy. *Věstník českých profesorů*. 20/1913, s. 53-58.
- Pokorný, Martin 2007. „Idee“: ke klíčovému termínu Kantovy „Kritiky soudnosti“. *Svět literatury*. Roč. XVII/č. 36/2007, s. 5-33.
- Řezníčková, Kateřina. *Študenti a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*. Praha: Libri. Praha, 2007. 216 s.

- Říčan, Pavel. *S dětmi chytře a moudře. Psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál. Praha, 2013. 176 s.
- Rocher, Karel. Poznámky k mé „Praktické mluvnici francouzské na základě latiny. *Střední škola*. 4/1924, s. 8-12.
- Skála, Karel. Jak užití znalosti latiny při učení jazykům románským. *Věstník českých profesorů*. 1915/22, s. 23-29 a 38-48.
- Smolák, Vladimír. Rocherova metoda. *Střední škola*. 19/1938, s. 42-44.
- Soukup, Rudolf. Zkušenosti s vyučováním podle Rocherovy metody za první školní rok. *Střední škola*. 19/1938, s. 65-71.
- Valenta, Josef. *Problematika cíle a výuky latinského jazyka na gymnáziích*. Praha: Univerzita Karlova (dipl. práce). Praha, 1978. 288 s.

Mgr. Bořivoj Marek, Ústav řeckých a latinských studií UK FF
borivoj.marek@ff.cuni.cz
608315749
Zrzavého 6, Jihlava 58601