

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

Ústav řeckých a latinských studií

Klasická filologie



Disertační práce

Mgr. Bořivoj Marek

LITERÁRNÍ TEXT VE VÝUCE LATINY

Literary Analysis in the Latin Language Instruction

Školitelka: doc. PhDr. Eva Kuťáková, CSc.

2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Jihlavě dne 26. 4. 2021

Mgr. Bořivoj Marek, v. r.

Patri meo dicatum, qui opus ad finem perductum conspicere iam non potuit...

Hoc loco gratias haud paucas agere velim multis mulieribus virisque: primum magistris omnibus ac collegis meis Institutii Graecitati et Latinitati augendae Universitatis Carolinae pro benignitate et patientia, inter quos praesertim prof. PhDr. Bohumila Moučková, CSc. et doc. Mgr. Sylva Fischerová, Ph.D. me maximi momenti consiliis saepenumero iuverunt; deinde prof. Helenae Zudová, quae mihi viam olim monstraverit, qua sola litterarum Latinarum magistro esset ambulandum; deinde Mgr. Marcelae Slavíková, Ph.D., amicae carae, pro colloquiis innumeris, inter quae de litteris Latinis docendis deque arte docendi ipsa multas horas disputavimus; deinde propinquis universis meis amicisque et familiaribus, praecipue matri et sorori, quos liberales querelis multiformis de thesi scribenda aliquot annos vehementer vexavi;

denique gratias paene infinitas doc. PhDr. Evae Kuťáková, CSc. habeo pro benevolentia humanitate sapientia, quin immo (sit venia audaciae) amicitia.

ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA

Práce je reakcí na urgentní potřebu vytvořit teoreticko-metodologický podklad pro didaktiku římské literatury a středoškolskou literární výchovu postavenou na dílech římského písemnictví. Převážně jazykově a kulturně-historicky pojatá výuka latiny nejen v ČR, ale i v zahraničí často postrádá literární složku a chybějí odborná pojednání poskytující návod, jak literární výchovu do skrovného počtu hodin zapojit. Tato práce shrnuje význam římské literatury, poskytuje přehled o latinské gymnaziální četbě od konce 19. století do současnosti, připomíná relevantní kurikulární dokumenty, vytyčuje cíle latinské literární výchovy, formuluje předpoklady ke zvládnutí latinské četby, poskytuje metodiku výběru textů, prezentuje vlastní model literární výchovy určený pro latinu a nabízí osmnáct konkrétních návrhů literární práce různé obtížnosti zaměřených na všechny klíčové žánry římské literatury.

římská literatura – literární výchova – didaktika literatury – didaktika římské literatury – dějiny výuky římské literatury – latinská četba – RVP G – průřezová témata – afektivní cíle – kognitivní cíle – výuka latiny – metody výuky římské literatury

ABSTRACT AND KEY WORDS

The secondary teachers of Latin, both Czech and foreign, focus on the language instruction, which they provide with discussions of Roman history and culture to make the lessons more interesting and varied, as far as the limited number of classes permits. The literature instruction, however, and literary analysis, which could achieve the purpose just as well, are mostly omitted, since there has long been a serious lack of theoretical and methodological guides to the didactics and secondary instruction of Roman literature. The aims and objectives of this thesis are manifold. First, the importance of Roman literature is outlined. Then, relevant curricular documents are examined and aims of the Latin literature instruction are defined. Next, the skills needed for comprehending the Latin text are described and methods of selecting a suitable reading material are considered. Finally, an original curriculum of Roman literature instruction is proposed, offering multiple detailed suggestions of how to work with a literary Latin text of various difficulty levels and composed in all the main genres of Roman literature.

Roman literature – literature instruction – teaching literature – didactics of Roman literature – history of teaching Roman literature – reading Latin – Framework Education Programme for Secondary General Education – cross-curricular topics – affective goals – cognitive goals – methods of teaching Latin – methods of teaching Roman literature

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	1
ZKRATKY POUŽÍVANÉ V TÉTO PRÁCI.....	1
LATINŠTÍ A ŘEČTÍ AUTOŘI.....	1
1. ÚVOD	3
2. VÝZNAM ŘÍMSKÉ LITERATURY	6
2.1 SOUČASNÝ SVĚT A ANTIKA.....	6
2.2 PRVNÍ EVROPSKÁ „ODVOZENÁ“ LITERATURA.....	9
2.3 FORMATIVNÍ A PSYCHAGOGICKÁ FUNKCE.....	12
2.4 VÝCHOVA K TVOŘIVÉMU POCHOPENÍ JAZYKOVÉHO PROJEVU A VYSOKÁ UMĚLECKÁ HODNOTA KANONICKÝCH DĚL.....	14
3. LATINSKÁ ČETBA NA GYMNÁZIÍCH OD KONCE 19. STOLETÍ DO SOUČASNOSTI	17
3.1 LATINSKÁ ČETBA OD KONCE 19. STOLETÍ DO R. 1940.....	19
3.2 DÍLČÍ ZÁVĚR PRVNÍ ČÁSTI SLEDOVANÉHO OBDOBÍ.....	37
3.3 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ KRÁTCE PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE.....	40
3.4 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ PO ÚNORU 1948.....	41
3.5 LATINSKÁ ČETBA PO ROCE 1965 – LATINA POVINNÁ NA HUMANITNÍ VĚTVI SVVŠ.....	44
3.6 LATINSKÁ ČETBA NA OBNOVENÉM ČTYŘLETÉM GYMNÁZIU PO ROCE 1969.....	45
3.7 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ PO ROCE 1984.....	47
3.8 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ PO ROCE 2008.....	51
3.9 PŘEHLED ČETBY V CELÉM SLEDOVANÉM OBDOBÍ.....	55
3.9.1 Čítanky, výběry, pomůcky a jejich didaktické využití.....	59
3.9.2 Metody a formy.....	61
3.9.3 Četba kanonických autorů jako prostředek pro budování mezipředmětových vztahů...	63
3.9.4 Četba z pohledu žáků.....	65
3.10 ZÁVĚR.....	67
4. LITERÁRNÍ VÝCHOVA V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	72
4.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA (RVP G).....	72
4.2 PODKLADOVÁ STUDIE NÁRODNÍHO ÚSTAVU PRO VZDĚLÁVÁNÍ.....	73
4.3 VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: LATINSKÝ JAZYK.....	73
4.4 ZÁVĚR.....	75
5. CÍLE LITERÁRNÍ VÝCHOVY V RÁMCI PŘEDMĚTU LATINSKÝ JAZYK	77
5.1 OBECNÉ PEDAGOGICKÉ CÍLE.....	77
5.2 CÍLE VÝUKY PŘEDMĚTU LATINSKÝ JAZYK.....	77
5.2.1 Kognitivní cíle.....	78
5.2.2 Afektivní cíle.....	80

5.2.2.1 <i>Humanitas</i>	81
5.2.2.2 <i>Interkulturní výchova</i>	87
5.2.3 Literární výchova a rozvoj dalších dovedností.....	88
5.3 ZÁVĚR.....	89
6. DIDAKTIKA LITERATURY, LITERÁRNÍ VÝCHOVA A ŘÍMSKÁ LITERATURA.....	91
6.1 PŘEDPOKLADY KE ZVLÁDNUTÍ ČETBY LATINSKÉHO TEXTU.....	94
6.1.1 Obecné předpoklady.....	94
6.1.2 Četba v cizím jazyce.....	95
6.1.3 Metody a formy práce s latinskými literárními texty.....	95
6.2 VÝBĚR TEXTU.....	102
6.2.1 Poezie.....	104
6.2.2 Drama.....	107
6.2.3 Próza.....	108
6.3 NÁVRH MODELU LITERÁRNÍ VÝCHOVY V PŘEDMĚTU LATINSKÝ JAZYK.....	108
6.3.1 Evokace a motivace.....	108
6.3.2 Příprava ke čtení.....	111
6.3.3 První, informativní čtení a kontrola porozumění.....	112
6.3.4 Druhé čtení a hlubší proniknutí do textu.....	112
6.3.5 Překlad a interpretace.....	113
6.3.5.1 <i>Intertextuálnost</i>	117
6.3.6 Shrnutí, diskuse a hodnocení.....	118
6.3.7 Rozvíjející činnosti.....	122
6.4 HODNOCENÍ A ZNÁMKOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	132
6.5 ZÁVĚR.....	132
7. DIDAKTICKÁ PRÁCE S TEXTY ŘÍMSKÝCH AUTORŮ.....	134
7.1 MALÉ FORMY.....	136
7.1.1 Úvod.....	136
7.1.2 Živá slova ve výukových materiálech.....	136
7.1.3 Typy malých forem a jejich využití v literární výchově.....	137
7.1.4 Práce s malými formami – učitelský dotazník.....	140
7.1.5 Příklady práce s malými formami.....	142
7.1.5.1 <i>Rozcvička se známými slovními spojeními</i>	142
7.1.5.2 <i>Rozcvička v zemi zaslíbené</i>	144
7.1.5.3 <i>Citáty a sentence o nezastavitelném plynutí času</i>	145
7.1.5.4 <i>Nemusí to být, jak se zdá I</i>	146
7.1.5.5 <i>Metaforická platnost přísloví a dalších malých forem</i>	148
7.1.5.6 <i>Využití sentence v římské škole (podle rétorických progymnasmat)</i>	150
7.1.5.7 <i>Malá forma jako titulek textu</i>	152

7.2 LYRIKA.....	154
7.2.1 Tatáž představa v přísloví i v literatuře.....	154
7.2.2 Výrazové prostředky a síla poezie.....	157
7.2.3 Nemusí to být, jak se zdá II.....	160
7.2.4 Římská poezie a milovník antiky Ján Kollár.....	163
7.3 EPIKA.....	166
7.3.1 Vybrané znaky římského eposu.....	166
7.4 DRAMA.....	178
7.4.1 Médeia vs. Medea.....	178
7.4.2 Vybrané znaky římské komedie.....	184
7.5 PRÓZA.....	188
7.5.1 Ciceronova SMS.....	188
7.5.2 <i>Humanitas</i>	189
7.5.3 Horror Story.....	194
8. ZÁVĚR.....	197
BIBLIOGRAFIE.....	203
PRIMÁRNÍ.....	203
SEKUNDÁRNÍ.....	203
ČÍTANKY, UČEBNICE, CVIČEBNICE A DALŠÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY.....	217
PŘEKLADY.....	220
CITOVANÁ BELETRIE.....	220
CITOVANÉ FILMY A DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ.....	221
CITOVANÉ HUDEBNÍ SKLADBY.....	222
CITOVANÁ DÍLA VÝTVARNÉHO UMĚNÍ.....	223
APPENDICES.....	I
APPENDIX I: Syllabus <i>Schola Europaea</i> pro výuku latiny (literárně-kulturní hledisko).....	I
APPENDIX II: Rozbor vybraných čítanek používaných od konce 19. stol. do 50. let 20. stol.	II
APPENDIX III: Latinský text vytvořený žáky na základě rčení.....	X
APPENDIX IV: Epigramy vytvořené žáky.....	XI
APPENDIX V: <i>Decameron Latinum</i> – soutěž ve vlastní latinské tvorbě.....	XII
APPENDIX VI: Výtvarná tvorba žáků inspirovaná četbou.....	XIV

SEZNAM ZKRATEK

ZKRATKY POUŽÍVANÉ V TÉTO PRÁCI

I. – VIII.	prima – oktáva
Acl	<i>accusativus cum infinitivo</i> , akuzativ s infinitivem
AK	Antická knihovna
cf.	<i>confer</i> , „vezmi v potaz“
Č	Čapek (čítanka)
ČJL	český jazyk a literatura
H – S	Heřmanský – Stiebitz (čítanka)
KKF FF UPOL	Katedra klasické filologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého
LSJ	LIDDELL – SCOTT – JONES: <i>A Greek-English Lexicon</i>
MGH	<i>Monumenta Germaniae historica</i>
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PPA	participium přezentu aktiva
PPP	participium perfekta pasiva
PT	průřezové téma
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
SLS	Slovník latinských spisovatelů
s. v.	<i>sub voce</i> / pod heslem (ve slovníku)
SVVŠ	střední všeobecně vzdělávací škola
ŠVP	školní vzdělávací program
TLL	<i>Thesaurus linguae Latinae</i>
TP	tematický plán
ÚKS FF MUNI	Ústav klasických studií Filozofické fakulty Masarykovy univerzity
ÚŘLS FF UK	Ústav řeckých a latinských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZSV	základy společenských věd

LATINŠTÍ A ŘEČTÍ AUTOŘI (= seznam primární literatury)

Řečtí autoři jsou citováni podle LSJ, latinští podle TLL (<https://www.degruyter.com/view/db/tll>)

Latinské texty jsou převzaty z elektronické databáze:

Bibliotheca Teubneriana Latina (<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/btl/html>)

Řecké z:

Thesaurus linguae Graecae (<http://stephanus.tlg.uci.edu>)

APHTH	APHTHONIVS Rhetor <i>Progymnasmata</i>
APVL. <i>met.</i>	APVLEIVS Madaurensis Afer <i>Metamorphoses</i> (vulgo <i>Asinus aureus</i>)
AVSON. in: ANTH.	D. Magnus AVSONIVS Burdigalensis <i>Anthologiae Latinae</i> q. d. pars prior
CAES. <i>Gall.</i>	C. Iulius CAESAR <i>Commentarii belli Gallici</i>
CATVLL.	C. Valerius CATVLLVS Veronensis <i>Carmina</i>
CIC. <i>ad Q. fr.</i> <i>Catil.</i> <i>de orat.</i> <i>fin.</i> <i>leg.</i> <i>Mur.</i> <i>S. Rosc.</i>	M. Tullius CICERO <i>Epistulae ad Quintum fratrem</i> <i>In L. Sergium Catilinam orationes</i> <i>De oratore</i> <i>De finibus bonorum et malorum</i> <i>De legibus</i> <i>Pro L. Licinio Murena oratio</i> <i>Pro Sex. Roscio Amerino oratio</i>

	<i>Verr.</i>	<i>In C. Verrem orationes sex</i>
D. C.		DIO CASSIVS Historicus <i>Historiarum Romanarum quae supersunt</i>
DON.		Aelius DONATVS grammaticus
	<i>vita Verg.</i>	<i>vita Vergilii</i>
E.		EVRIPIDES Tragicus
	<i>Med.</i>	<i>Medea</i>
GELL.		A. GELLIVS <i>Noctes Atticae</i>
HOM.		HOMERVS Epicus
	<i>Il.</i>	<i>Ilias</i>
HOR.		Q. HORATIVS Flaccus
	<i>carm.</i>	<i>Carmina</i>
	<i>epist.</i>	<i>Epistulae</i>
	<i>sat.</i>	<i>Saturae (Sermones)</i>
HYG.		HYGINVS
	<i>fab.</i>	<i>Fabulae</i>
IVV.		D. Iunius IVVENALIS <i>Saturarum libri</i>
MART.		M. Valerius MARTIALIS ex Hispania Tarraconensi Bilbilitanus <i>Epigrammata</i>
OROS.		Paulus(?) OROSIVS presbyter Hispanus
	<i>hist.</i>	<i>Historiae adversum paganos</i>
Ov.		P. OVIDIVS Naso
	<i>am.</i>	<i>Amores</i>
	<i>ars.</i>	<i>Ars amatoria</i>
	<i>fast.</i>	<i>Fasti</i>
	<i>met.</i>	<i>Metamorphoses</i>
PERS.		A. PERSIVS Flaccus <i>Saturae</i>
PETRON.		PETRONIVS (Arbiter) <i>Satyrica</i>
PLAVT.		T. Macc(i)us PLAVTVS
	<i>Pseud.</i>	<i>Pseudolus</i>
PLIN.		C. PLINIVS Caecilius Secundus (vulgo Plinius minor)
	<i>epist.</i>	<i>Epistulae</i>
PLIN.		C. PLINIVS Secundus (vulgo Plinius maior)
	<i>nat.</i>	<i>Naturalis historia</i>
QVINT.		M. Fabius QVINTILIANVS
	<i>inst.</i>	<i>Institutio oratoria</i>
RHET. Her.		Ciceronis quae fertur <i>Rhetorica ad C. Herennium</i>
RVT. NAM.		RVTILIVS Claudius NAMATIANVS <i>De reditu suo sive iter Gallicum</i>
SEN.		L. Annaeus SENECA (Seneca philosophus, rhetoris filius)
	<i>epist.</i>	<i>Epistulae morales ad Lucilium</i>
	<i>Med.</i>	<i>Medea</i>
STAT.		P. Papinius STATIVS
	<i>silv.</i>	<i>Silvae</i>
SVET.		C. SVETONIVS Tranquillus
	<i>gramm.</i>	<i>De grammaticis et rhetoribus</i>
	<i>vita Ter.</i>	<i>Vita Terentii</i>
TAC.		(P.) Cornelius TACITVS
	<i>Agr.</i>	<i>De vita Iulii Agricolae</i>
	<i>ann.</i>	<i>Annales (ab excessu divi Augusti)</i>
VERG.		P. VERGILIVS Maro
	<i>Aen.</i>	<i>Aeneis</i>
	<i>ecl.</i>	<i>Eclogae sive Bucolica</i>
	<i>georg.</i>	<i>Georgica</i>

1. ÚVOD

„Plurima certe litterae Latinae exempla exhibent, quibus perlectis de sapientia, fortitudine, continentia, iustitia, fide, pietate in vita privata et publica exercendis et de vitiis contrariis vitandis disputare possimus neque cogamur, ut in verba magistri iuremus, sed ipsi nos in libertatem vindicare possimus.“

Michael VON ALBRECHT (2015: 80)

Tato práce si klade za cíl popsat možnosti výuky římské literatury¹ a díky ní i určitých oblastí obecné literární teorie (výrazových prostředků, rétoriky, teorie žánrů apod.) v rámci hodin latinského jazyka na gymnáziích. Chce představit didaktiku římské literatury jako moderní vědní obor, jemuž se zatím ani v zahraničí nevěnuje náležitá pozornost, a v jistém ohledu nově konstituovat literární výchovu jak na základě původních textů římských autorů, tak za pomoci překladů.²

Předmět latinský jazyk vyučovaný na gymnáziích nejčastěji jako volitelný nebo nepovinný po dva roky dvě hodiny týdně se obvykle primárně pojímá jako výuka jazyka. Tomu odpovídají i užívané učebnice, které nabízejí větší či menší objem gramatické látky v závislosti na délce lekcí a množství textu. Texty bývají z počátku zpravidla vytvořené uměle (didaktizované) a obvykle teprve ke konci celého kurzu se žáci setkávají s úryvky z konkrétních římských (či pozdějších latinských) autorů. Díky těmto textům se mohou poučit o starověkých dějinách a získat určité poznatky i z oblasti politologie, práva, filosofie, mytologie atd. Cvičné věty sloužící k demonstraci jednotlivých gramatických jevů jsou v učebnicích

¹ V práci budeme ve spojení s didaktikou literatury a literární výchovou užívat označení *římská literatura*. Míní se jím latinsky psaná literatura antického Říma. K latinsky psané literatuře pozdějších období přihlédneme pouze ojedinelé.

² O naléhavé potřebě teoretického pojetí didaktiky latiny a latinské literatury i o všeobecné snaze vytvořit z oborových didaktik plnohodnotné vědní disciplíny svědčí výrazná podpora, kterou oborovým didaktikám v posledních letech poskytuje (FF) UK i MŠMT (např. projekt OPVVV: „Podpora pregraduálního vzdělávání učitelů na UK“; zakládání „Centra učitelství“ při FF UK - <https://ucitelstvi.ff.cuni.cz> apod.).

obyčejně dále doplněny o odkazy na reálie antického světa a výklady týkající se obecně řecké a římské kultury. Všechny složky výuky spojené s poznáváním světa starověkého Říma tedy bývají zastoupeny vcelku vyváženě. Kromě literatury. Literatuře a její teorii, s výjimkou příležitostných literárně-historických zmínek o některých autorech, se věnuje ve většině případů zdaleka nejmenší prostor. Přitom studiem uměleckých textů, ideálně v originále, jak tomu bylo v minulosti, dnes spíše v překladu, získává žák přímý přístup k myšlenkovému a kulturnímu bohatství starověkého Říma, které se zásadní měrou podílí na formování myšlenkového a literárního světa západní civilizace.

Počet hodin latiny na gymnáziích se bude těžko ještě někdy zvyšovat, a uznáme-li evidentní fakt, že latina není pouze jazyk, je skoro povinností zamýšlet se nad tím, jak alespoň na elementární úrovni vpravit do hodin latiny i literární výchovu a jak římskou literaturu na malém prostoru středoškolské výuky žákům prezentovat. K tomu poslouží revize náplně a nové pojetí didaktiky římské literatury.

Prvním úkolem práce bude zdůvodnit význam římské literatury pro všeobecné vzdělání. Pro srovnání s dnešní situací přineseme dále pohled do historie výuky římské literatury na gymnáziích v našich zemích od konce 19. století do současnosti. Následující kapitolu věnujeme tomu, jak se k literární výchově stavějí relevantní kurikulární dokumenty, a poté zformulujeme cíle literární výchovy v rámci předmětu latinský jazyk. Ústřední část práce se bude zabývat teoreticko-metodologickými východisky didaktiky římské literatury a popisem jednotlivých fází práce s latinským (či překladovým) literárním textem a nastíní, jak by bylo možno koncipovat latinskou literární výchovu. Praktickou část disertace budou představovat konkrétní návrhy práce s literaturou v hodinách latiny, co

nejčastěji zohledňující reálné podmínky a situaci předmětu na většině gymnázií, kde se vyučuje. Představu o výuce latinského jazyka v současnosti kromě vlastních zkušeností poskytnou odpovědi z dotazníku nazvaného „Výuka latiny na gymnáziích“ a rozeslaného učitelům latiny v roce 2017.

2. VÝZNAM ŘÍMSKÉ LITERATURY

„The strangest thing about Latin literature today is not its originality, its uniqueness, ... but the much stranger incapacity of modern critics and scholars to understand or appreciate its uniqueness.“

Brooks OTIS (1967: 205-206)

2.1 SOUČASNÝ SVĚT A ANTIKA

Ernst Robert Curtius říká, že „vztah mezi antickým a moderním světem nelze chápat jako ‚doznívání‘, ‚přežívání‘ nebo ‚dědictví‘ antiky,“³ a hlásí se k názoru Ernsta Troeltsche. Ten nehovoří ani o recepci antiky, ani o rozchodu s antikou, nýbrž o „hlubokém a uvědomělém srůstu evropského světa a antiky.“⁴ Uvažuje sice v kontextu historického zkoumání, avšak myšlenku vztahuje i na umění a kulturu (viz pozn. 4), tudíž ji nepochybně lze spojit i s římskou literaturou jako nepostradatelným pojivem onoho srůstu.

Od 4. století se prostřednictvím křesťanství, rozvinuté státní i církevní správy a školství šířila římská umělecká literatura po celém území říše a později i za její hranice. Římská literatura byla „často vzorem i pro později se rozvíjející evropské národní literatury, takže římské písemnictví je neodmyslitelně spojeno s počátky románských literatur stejně jako s počátky anglické literatury, zvláště prózy; silně poznamenalo literaturu německou, a konečně ani naše literatura se neobešla bez antických vzorů.“⁵ Zároveň byla latina po celou dobu od sklonku existence římské říše až do 19. století jazykem vzdělání a literární tvorby a seznamovala své znalce s básnickými a prozaickými díly jak starověkého Říma, tak i období

³ CURTIUS (1998: 30).

⁴ TROELTSCH (1922/2008: 716); TROELTSCH (1922/2008: 717) myšlenku dále rozvádí: „moderní svět je v každém ohledu při veškeré novosti a původnosti svého ducha tím nejintimnějším způsobem prostoupen a podmíněn antickou kulturou, jejími tradicemi, její strukturou státu a práva, jejím jazykem, filosofií a uměním.“; cf. také CURTIUS (1998: 31) a slova Josefa ŠUSTY (1999: 61-62), též 3.1 + pozn. 103.

⁵ KUŤÁKOVÁ (2004: 8).

pozdějších, a otevírala jim myšlenkové a umělecké dědictví nejen římské antiky, ale i středověku a dalších období. Kromě toho bylo římské písemnictví pro západní středověké učence jedinou cestou, jak poznat řeckou mytologii, filosofii a vědu.

Současná literární komparatistika stále nepokládá za zbytečné a staromódní zabývat se vztahy antiky a jednotlivých národních literatur nebo zkoumat vliv velkých osobností římského písemnictví, jako jsou Cicero, Vergilius, Seneca nebo Petronius, či kulturních epoch a proudů (nejčastěji renesance).⁶

Recepce římské literatury je enormní a kulturní hodnoty, které s sebou římské písemnictví nese, se už od dob karolínské renesance až do dneška promítají nejen do umění slovesného, ale i výtvarného. Zámecké sály, zahrady, divadla, vše je plné děl, jejichž námětem jsou příběhy antických bohů, události římských dějin a osudy předních římských osobností. Základní inspiraci k nim poskytla římská literatura. Seznamování žáků s touto částí antického odkazu otevírá cestu jednak k výběru četby, jednak k mezioborové spolupráci.⁷

Metodická příručka k oblíbené sérii učebnic latiny H. H. Ørberga vyvozuje na základě korpusu římské literatury její přínos a význam pro dnešek.⁸ Snaží se postihnout, co z děl římských spisovatelů je

⁶ Cf. KUŤÁKOVÁ (2007: III. Římská literatura).

⁷ Cf. např. KUŤÁKOVÁ (2012): Daidalos a Íkaros.

⁸ Mezi základní body patří: výchova mládeže; odhalování podstaty a nitra člověka se všemi jeho zákoutími; příspěvek k otázkám osobní a společenské morálky; odhalování možnosti vidět historický vývoj vědy, práva, filosofie a politiky; seznámení s koncepcí „spravedlivé války“; podání představy o dokonalém státě; příspěvek k otázce občanského soužití; výchova k občanství; pěstování historické paměti; příspěvek k otázkám tolerance a možnostem pokojného soužití lidí různé víry; příspěvek k otázkám poznávání jinakosti a otevřenosti jiným civilizacím; příspěvek ke kritickému myšlení a vztahu k autoritám a v neposlední řadě výrazný příspěvek k otázce chápání a cítění estetické hodnoty literatury; cf. MIRAGLIA (2009: 2).

v současnosti pro žáky a studenty podstatné.⁹ Snahu o reflexi dnešního světa v kontextu evropské kulturní tradice a aktualizaci vzdělávání podle současných potřeb měli zajisté na mysli i autoři RVP G, když stanovili pět klíčových průřezových témat.¹⁰ Tyto dvě koncepce je možné účelně spojit a ukázat, že římská literatura může velice dobře průřezová témata naplnit:¹¹

1. **OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA:** *výchova mládeže* (Lucretius, část Ciceronova díla, Quintilianus ad.); *podstata a nitro člověka se všemi jeho zákoutími* (Lucretius, Seneca, určité aspekty Catullova díla ad.); *otázky morálky osobní i společenské* (Cicero, Horatius, Seneca, Valerius Maximus ad.); *možnost vidět historický vývoj vědy* (Plinius St., Varro, Vitruvius, Celsus apod.), *práva* (např. Gaius), *filosofie a politiky* (Lucretius, Cicero, Seneca, historikové).¹²
2. **VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH:** *občanské soužití* (Horatius, Cicero, Tacitus, Plinius Ml. ad.); *koncepce „spravedlivé války“* (historikové); *představy o dokonalém státě* (např. Ciceronovy spisy *De re publica* a *De legibus*); *výchova mládeže k občanství* (historikové, Cicero, Seneca, Quintilianus ad.) a *pěstování historické paměti* (*Res gestae divi Augusti*; historikové, Plinius St., Vergiliova *Aeneis* ad.).
3. **MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA:** *tolerance a možnost pokojného soužití lidí různé víry* (Plinius Ml., Orosius a někteří další křesťané ad.); *poznávání jinakosti a otevřenost jiným civilizacím* (Cicero a jeho přesvědčení, že všechny lidské bytosti, bez ohledu na majetek či občanská práva, mají rovnocennou morální hodnotu;¹³ stoický kosmopolitismus, křesťanský pojem rovnosti apod.).
4. **ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA:** *tolerance a vlastně i to, co je člověk* (Ovidius, Horatius, Plinius St., Seneca ad.).
5. **MEDIÁLNÍ VÝCHOVA:** *kritické myšlení a vztah k autoritám* (Cicero, Livius, Varro, Caesar, Seneca ad.).

Jsou to témata aktuální a téměř každé z nich pravidelně rezonuje při výuce společenských a humanitních věd. Všechna jsou pravidelně zařazována do ŠVP jednotlivých gymnázií s výukou latiny, často s mezipředmětovou spoluprací s ČJL, dějepisem a ZSV. Nejvíce pozornosti

⁹ Cf. MIRAGLIA (2009: 2). Velmi podobné formulace o významu římské literatury a kultury lze nalézt i v sylabu sítě škol napojených na instituce EU *Schola Europaea - Latin Syllabus* (2014: 2-3); viz Appendix I.

¹⁰ RVP G (2007: 65).

¹¹ Cf. Kuťáková (2008: 6): „Probereme-li charakteristiky a jednotlivé dílčí okruhy průřezových témat (RVP G), snadno zjistíme, že pro uplatnění znalostí latinského jazyka a hlavně antické kultury je zde řada možností.“

¹² Možno přiřadit i k bodu 2.

¹³ Především v *De legibus*.

se dostává prvním dvěma tématům (osobnostní a sociální výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech), ale nejsou opomíjena ani další témata.¹⁴ Z hlediska naší výuky se k tomu ještě druží to možná vůbec nejdůležitější, radost z práce s jazykem a slovesným uměním, estetické a emoční zážitky a prožitky způsobené krásou literatury a jejími výrazovými prostředky, tedy faktory, bez nichž si lze jen těžko představit rozvoj osobnosti.¹⁵

2.2 PRVNÍ EVROPSKÁ „ODVOZENÁ“ LITERATURA

Římská literatura je unikátní v tom, že se v evropském kulturním kontextu jedná o první „odvozenou“ národní literaturu, přímo založenou na nejstarší evropské literatuře, na literatuře řecké. Od 2. poloviny 3. století př. Kr., kdy byly položeny základy římské hegemonie ve Středomoří, pociťovala římská společnost, že je součástí helénistického světa, a začala

¹⁴ Jako příklad vybíráme obsahovou náplň PT „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ v ŠVP Gymnázia v Praze v Arabské ul. Předmět latina má během 2. a 3. ročníku zahrnovat učivo: Globalizační a rozvojové procesy: kulturní okruhy ve světě a Evropě, etnická jazyková a náboženská rozmanitost; Žijeme v Evropě: geografický a geopolitický profil Evropy, evropské jazykové a kulturní okruhy, evropské kulturní kořeny a hodnoty: křesťanství, demokracie, právo, umění, věda, životní styl.

(https://www.gyarab.cz/media/docs/prurezova_temata-nezarazene_oblasti.pdf)

a PT „Osobnostní a sociální výchova“ v ŠVP Gymnázia Brno-Bystrc (Klasické 8leté studium, vyšší gymnázium): Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti: integrováno do výuky latiny; Sociální komunikace: v latině v podobě referátů, diskusí a exkurzí.

(<https://www.gyby.cz/wp-content/uploads/2017/11/%C5%A0VP-8let-VG-2016-web.pdf>).

¹⁵ Zajímavý postřeh k významu latiny pro středoškolské studenty přináší i psycholog Jan ČÁP (1983: 241-242). Uvádí, že pokud by byla latina kmenovým předmětem a byla by všude povinná, jako tomu bývalo před válkou, může paradoxně ztrácet na své motivační hodnotě a atraktivitě pro žáky – jako něco, co se žákům „násilně“ podsouvá a k čemu jsou nuceni. Mladí lidé se chtějí lišit, chtějí vystupovat z řady. Toho docilují např. specifickým oblékáním či volbou neobvyklých zájmů a koníčků. Jedním z těchto „exotických“ zájmů by pak mohla být právě latina, pokud bude možnost její volby na střední škole; cf. i *Schola Europaea – Latin Syllabus* (2014: 2): „To engage in the learning of Latin is a sign of taking an independent step: a sign of autonomy and originality, reaching beyond fashion and conformity, and far from a utilitarian view of education.“

se otevírat tvořivému převzetí řeckého literárního a kulturního bohatství.¹⁶ Zakrátko se pak stala plně funkční národní literaturou, zpočátku s důrazem na funkci vlasteneckou, politickou a formativní. „Byla součástí ideologické sféry své epochy, oporou národního sebevědomí a identity.“¹⁷ Římané nepřebírali řečtinu jako literární jazyk, a ačkoliv převzali od Řeků již hotové literární žánry (s výjimkou satiry), obohatili je o specifika římského ducha a italského folkloru. Jak bylo řečeno, jako taková se římská literatura později stala vzorem slovesné tvorby takřka všech evropských národů. Na jejím příkladě lze sledovat právě proces tvořivého přejímání a postupnou změnu uměleckého ztvárnění spojeného s proměnou společnosti a postavením jedince. Z téhož důvodu jsou liché výtky, že právě pro svou odvozenost ztrácí římská literatura na hodnotě. Otázka původnosti literární tvorby zde vůbec není na místě, neboť jinak by tentýž odsudek musel padnout na kteroukoliv jinou pozdější evropskou literaturu. Zvláštní postavení římské literatury tkví v tom, že tvoří právě onen první jedinečný článek dlouhé tradice.¹⁸ Římané si navíc řecký mytologický a literární svět téměř dokonale přivlastnili. Nebyly to už vlastně světy dva, původní a jakýsi další na něm závislý, ale pouze jeden postavený na jistém dialektickém napětí, v němž římská část byla s řeckou, zvláště v počátečních obdobích, v souladu (*imitatio*), avšak postupně se vůči ní vymezovala (*aemulatio*).¹⁹ Lze si

¹⁶ Wolfgang SCHADEWALDT (1931/1963: 45) o snaze Římanů vytvořit vlastní literaturu a kulturu píše: „An den Römern ... erleben wir das Schauspiel einer Rückeroberung fast aller geistigen Lebensbereiche für die Poesie. Dies Volk von Bauern und Krämern, in seinem biederem Ernst und handfester Tüchtigkeit, packte mit zäher Lernbereitschaft die Aufgabe an, eine geistige Welt zu errichten.“

¹⁷ KUŤÁKOVÁ (2007: III. Římská literatura).

¹⁸ Cf. VON ALBRECHT (1997: 12).

¹⁹ Cf. VON ALBRECHT (2015: 92-93): „*Ac primum quidem, id quod nemo nescit, Romani maiores Troianos sibi invenerunt. Quo factum est, ut Graecos quasi pari passu aemulari possent et ut Homeri carmina quodammodo pars patrimonii Romani fierent. Tamen Romani iudicia saepe contraria Graecis ferebant.*“

povšimnout i toho, že Římané se v souvislosti s oním tvořivým přebíráním chovali v literatuře podobně jako ve svých dějinách – veškerou nepřízeň Osudu neúnavně překonávali a hledali stále nové cesty a postupy, zcela v duchu Namatianova *crescere posse malis*.²⁰

Římská literatura tvoří v dějinách literatury nezbytnou spojnicí mezi řeckým „vynálezem“ a ustavujícím dílem žánru a jeho následovateli v pozdějších staletích. Bez římské spojnice by s největší pravděpodobností neexistovala tradice. V triádě Homér – Vergilius – Dante je Vergilius zkrátka nepominutelný.²¹

Pokud bychom přece jen chtěli u Římanů hledat „inovace“, kreativitu a nezvyklá pojetí přijatých žánrů,²² lze si např. s Brooksem Otisem povšimnout toho, že si Římané přece jen cenili jiné věci než Řekové klasické doby a ty potom literárně ztvárňovali a mnohem více se orientovali na osobní prožitek spojený s reálným kontextem,²³ na osobní autorův vklad, zapojení do díla, na snahu o zachování konkrétního momentu z hlediska osoby a situace.²⁴ Tato nová koncepce promísení pravidel žánru s vlastním

²⁰ RVT. NAM. 1,140.

²¹ Cf. VON ALBRECHT (1997: 13) a BOLGAR (1954/2004: 385): „The lessons which great literatures can teach us about the mystery of creative writing are admittedly inexhaustible. The interplay of experience and artistic expression in a literary work of genius will never be fully understood. Too many details are involved; and that is why a method such as imitation, which demands a great knowledge of detail, merits serious notice.“

²² Za jedno z nejsvébytnějších děl celé antiky, určitý amalgám žánrů, bývá považován Petroniův *Satyricon* (resp. Petroniova *Satyrice*). Třebaže se našly zlomky řecké novely o Ioláovi [viz např. PARSONS (1971) nebo MERKELBACH (1973)] vykazující některé společné rysy s Petroniovým románem (obscénní pasáže, prosimetrum), z dochovaného materiálu vyplývá, že neexistuje žádná dokonalá řecká paralela k Petroniovu dílu.

²³ Cf. OTIS (1967: 189).

²⁴ Cf. OTIS (1967: 190): „We think of Catullus with his Lesbia, of Propertius and Cynthia, of Ovid at Tomis, or Martial at Rome: of what Greek poet do we have a similar personal idea, a comparable glimpse into his social, local and temporal milieu? ... Greek personal poetry is moving and emotionally vivid, but it does not give us or seemingly want to give us a real personality, a uniquely subjective mood.“

životem je zcela zřejmá u mnoha římských autorů, zejména u básníků augustovského období.²⁵

Dále je třeba zdůraznit, že v antických literaturách se mezi umělecké texty řadí i některé žánry, které se mezi ně dnes zpravidla nezařazují – historické, technické a odborné spisy, ale i řeči či filosofické traktáty. Hranice mezi uměleckou a neuměleckou literaturou nebyly v Římě zdaleka tak ostré, jako je tomu v současnosti, neboť i díla mající vyloženě praktický účel často usilovala o dosažení stylistické ladnosti a požitku z četby, resp. poslechu. Množství hodnotných literárních děl sloužících např. k literární výchově se tak v případě římské literatury výrazně rozšiřuje.

2.3 FORMATIVNÍ A PSYCHAGOGICKÁ FUNKCE

Římská literatura je esenciálně didaktická. Římští spisovatelé učí učít se. Téměř vždy usilují o jasnost, zřejmost a pochopitelnost spojenou s uměleckým provedením a patrným ohledem na cílové recipienty, podobně jako řečník vždy uvažuje o svém publiku, neboť římská literární díla byla primárně určena posluchačům. Tato snaha dala římské literatuře exoterický charakter a zpřístupnila ji širokému čtenářstvu. Tomu pak v římském pojetí přinesla nejen kýžené poučení, ale i potěšení a motivaci ke správnému chování a jednání. Římský literární didaktismus a záměrnou

²⁵ Např. Horatius si epikurejskou *ataraxii* a stoickou *apatheiu* „šije na svou míru“ a demonstruje na příkladech z vlastního života; cf. OTIS (1967: 191) a (1967: 196): „The real point is the different conception of man and of human society that it implies. Greeks by and large saw and wrote objectively. This does not mean of course that they ignored psychic facts or lacked self-insight. But it does mean that they were not personally engaged, not subjectively committed, as Romans were. Romans, we may say, were practical, involved, moralistic and, comparatively speaking, not at all detached or objective observers.“

srozumitelnost většiny literárních děl ocenili studenti, učenci i literáti také v dobách po konci antiky.²⁶

Sama schopnost Římanů poučit se z příkladů a pozorování, a to nejen v oblasti literatury, byla veliká. Jejich literatura je plná příkladů, *exempel* sloužících pro poučení a zušlechťování charakteru čtenářů. *Exempla* plejády ctností, jako jsou *sapientia*, *fortitudo*, *continentia*, *iustitia*, *fides*, *pietas* a mnoha dalších a jejich opaků projevujících se v soukromém i veřejném životě poskytují čtenářům jasnou představu o dobru a zlu, o tom, co z které ctnosti a neřesti plyne, jaké jsou následky a důsledky. Ctnosti a nectnosti předváděli Římané na konkrétních dějinných událostech. Byli přesvědčeni o tom, že ctnosti neexistují samy o sobě a že jejich bytí je vždy spojeno s konkrétním okamžikem a dějem. To jen podtrhuje didaktickou působnost římské literatury, v níž se čtenářům stavějí velmi dokumentárním způsobem, doslova *ante oculos*, následováníhodné i zavrženíhodné příklady chování a jednání. Pro Římany nemělo valného smyslu něco popisovat teoreticky, bez jasné konkrétní ukázky.²⁷ Římská literatura z těchto důvodů představuje přirozený a nenásilný nástroj k formování světonázoru a utváření charakteru a kritického myšlení a nenechává žáka / čtenáře v situaci, kdy by mu musel někdo další říkat, co je správné a co ne, v situaci, kdy by se celý život řídil něčí (často pochybnou) autoritou a byl vždy nucen *iurare in verba magistri*.²⁸

²⁶ Cf. MARTÍNEK (1988: 216): „Nejen prozaikové (Caesar, Cicero), ale i básníci (Ovidius) vynikali jasností myšlení a z toho plynoucí prostotou a průzračností projevu; vyjadřovali se nesporně jasněji než naše generace ... Méně nadaní básníci Augustovy doby měli jistě pocit méněcennosti, když při četbě Ovidiových veršů museli konstatovat, jak prostým výrazovým materiálem a s jak přirozenými stylovými prostředky dovedl vytvořit působivý umělecký celek. Byl to neopakovatelný projev suverénního ovládnutí jazyka.“

²⁷ Cf. VON ALBRECHT (1997: 24-25).

²⁸ HOR. *epist.* 1,1,14; cf. též 5.2.2.

Díla římských spisovatelů také mohou ukázat, co vše bylo v antice již známo, jak se lidské uvažování v mnohém vůbec nemění, a přinést nejedno překvapení v podobě nálezu zcela „moderních“ myšlenek a konceptů. Na druhou stranu nám mohou ukázat, jak říká René Descartes, co vše v římské (potažmo antické) kultuře, literatuře a filosofii objeveno a popsáno nebylo, a jakými úvahovými cestami bychom se proto ještě měli vydat.²⁹

2.4 VÝCHOVA K TVOŘIVÉMU POCHOPENÍ JAZYKOVÉHO PROJEVU A VYSOKÁ UMĚLECKÁ HODNOTA KANONICKÝCH DĚL

Sama rétorika je další kardinální důvod, proč se římskou literaturou zabývat, a to jak její teorie vyvinutá Řeky a převzatá, upravená a rozpracovaná Ciceronem, Quintilianem a dalšími, tak její pestrá přítomnost v konkrétních literárních dílech. V souhlasu s Michaelem von Albrechtem poznamenejme, že právě rétorika projevující se jako soustředěná, detailní práce vedoucí k pochopení všech možností a nuancí jazyka, může dnes být klíčovým nástrojem kritické práce s informacemi. Od doby své čilé existence v antice (třebaže i tam se její společenská úloha postupně měnila) ztrácela v průběhu staletí na významu, až jej okolo poloviny 17. století pozbyla téměř úplně. I z tohoto důvodu ztratili lidé schopnost bránit se klamům demagogů užívajících šalebných sofistických zbraní. Účinnou obranu proti nim by v době šířící se digitální demence, fetišizace internetu a všude přítomných „fake news“ mohla přinést právě renesance rétoriky z nejčistšího a nejsilnějšího zdroje, z římské literatury.³⁰

²⁹ DESCARTES (1701/2011: 14): „*Legendi sunt antiquorum libri, quoniam ingens beneficium est tot hominum laboribus nos uti posse: tum ut illa, quae iam olim recte inventa sunt, cognoscamus, tum etiam ut quaedam ulterius in omnibus disciplinis supersint excogitanda admoneamur.*“

³⁰ VON ALBRECHT (2015: 91-92): „*Filii certe nepotesque nostri artem rhetoricam funditus discere debebunt, si modo transire volunt flumen illud lutulentissimum duarum linguarum hodiernarum, quae vere „mortuae“ appellari debent – et sunt: linguam pseudopoliticorum dico et linguam venditorum omnia vendentium. A quorum fallaciis nos haec arma defendent: lingua Graeca et*

Římské písemnictví se zároveň vyznačuje vysokou uměleckou kvalitou svých kanonických děl.³¹ Ta je dána právě důrazem na kultivované a přesné vyjadřování.³² Svou roli hraje také klíčové postavení rétoriky v římském školním systému a v procesu výchovy a vzdělávání budoucího politicky a společensky aktivního občana.

Latina, quae vere vivae sunt.“; cf. BÍLEK (2020: web). Rétorickými postupy uplatňovanými v reklamě se detailně zabývá Claudio PIGA (2002) v článku *De praeconiis hodiernis cum arte rhetorica comparandis*.

³¹ Reflektuje ji např. Friedrich NIETZSCHE (1889/1995: 173-175): „Můj smysl pro sloh, pro epigram jako sloh procitl téměř okamžitě při styku se Sallustem. ... Zhuštěný, přísný, na dně tolik látky, pokud jen možno, chladná zloba ke „krásnému slovu“, rovněž ke „krásnému citu“ – dle toho jsem se uhl. ... Nejinak vedlo se mi při prvním styku s Horácem. Až dosud neměl jsem ze žádného básníka téže artistické rozkoše, již mne plnila Horácova óda. ... Tato mozaika slov, kde každé slovo zvukem, místem, pojmem vpravo i vlevo rozlévá po celku svou sílu, toto minimum rozsahu a počtu značek, získané tím maximum v energii značek – to vše je římské, a uvěř-li kdo, vznešené par excellence.“ A podobně NIETZSCHE (1878/2010: 124-125, odd. 203): „Ze všeho, co se dříve provozovalo na gymnáziu, mělo největší hodnotu cvičení v latinské stylistice: bylo právě pěstováním umění, kdežto cílem všech ostatních zaměstnání bylo vědění.“

³² Stav, kdy se ve školách od četby v originále, která by uměleckou a stylistickou hodnotu antických literatur mohla náležitě demonstrovat, přechází k překladům, komentuje Rémi BRAGUE (1994: 114): „Ztráta výslovně hledaného kontaktu s antickými prameny se mi zdá být skutečná. Dokonce se mi zdá politováníhodná. Svět, v němž by přímý přístup k Homérovi nebo Vergilioví byl pouze záležitostí specialistů, by se mi zdál podivně ochuzený a připojuji se k úsilí vynakládanému ve prospěch klasických studií.“

Proto nepochybně má smysl zařazovat do předmětu latinský jazyk četbu a výklad římské literatury a je důležité hledat různé aktivizační formy a metody (diskuse, tvůrčí psaní, využití multimédií apod.), a to i s vědomím, že nedostatečný počet hodin umožní práci s originálními latinskými texty jen v určité míře. Klíčový bude výběr takových pasáží, které umožní odhalovat, pochopit i prožít estetické kvality, a spojit tak *utile cum dulci*. Bude ovšem nutné vybírat pouze kratší pasáže nebo malé formy a k práci s delšími a obtížnějšími texty užívat kvalitních překladů (eventuálně zrcadlových vydání), jež dokáží zprostředkovat kulturní i hodnotové benefity originálu tak adekvátně, jak je to u překladu možné. Práce s překladem zároveň dává větší prostor pro tvůrčí aktivitu žáků samotných (interpretace, příprava vlastního mluveného projevu, dramatizace ad.).

3. LATINSKÁ ČETBA NA GYMNÁZIÍCH OD KONCE 19. STOLETÍ DO SOUČASNOSTI

„Rozhlédneme-li se tedy ještě jednou po práci, kterou při četbě i učitel i žáci v hodině mají vykonávat, shledáme, že je to práce namáhavá, ale také zajímavá, zvláště najde-li učitel pro svou práci u žáků náležité porozumění a pochopení.“

Adolf USTUPSKÝ (1917: 27)

Tato kapitola ukáže, jak se od posledního období rakousko-uherské monarchie do současnosti proměňoval obsah a rozsah četby originálních latinských textů na gymnáziích. Pozornost se zaměří především na to, jak byla četba z didaktického hlediska žákům předkládána, jaké byly výukové cíle, kterým autorům se dávala přednost a jakých dalších pomůcek se užívalo. Stranou nezůstanou ani diskuse vedené v souvislosti se změnami učebních plánů a s tím, jak se s těmito změnami měnil náhled na četbu.

Pro lepší orientaci rozdělíme sledované období na etapu před druhou světovou válkou a po ní.

**Celkový přehled hodinové dotace latiny od počátku sledovaného období
do konce druhé světové války:³³**

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>V.</i>	<i>VI.</i>	<i>VII.</i>	<i>VIII.</i>
1891 ³⁴	8	6	5	6	6	6	5	5
1909 ³⁵	8	8 (7) ³⁶	6	6	6	6	5	5
1919 ³⁷	6	6	6	6	5	6	5	5
1927 ³⁸	6	6	6	6	4	4	4	5
1933 ³⁹	-	-	6	6	5	6	6	4/6 ⁴⁰
1940 ⁴¹	-	-	5	5	5	5	5	5

Z přehledu lze na první pohled zjistit klesající tendenci hodinové dotace. Za necelých padesát let se počet výukových hodin snížil ze 47 na 30,

³³ Uvádíme pouze počty hodin na klasickém gymnáziu. Na gymnáziích reálných (první vzniklo v českých zemích v roce 1862 v Táboře) byl zpočátku počet hodin o něco nižší, na reformních reálných gymnáziích (vznikla až ve 20. stol., r. 1909 ve Vrchlábí a r. 1911 v Bohumíně) byla latina až na vyšším stupni a na reálkách nebyla vůbec. První dva roky byly obvykle věnovány výkladu a cvičení latinské normativní gramatiky. Četly se krátké uměle vytvořené věty dokládající probírané gramatické jevy nebo zjednodušené výňatky ze snazších autorů.

³⁴ Podle *Instrukcí pro vyučování na gymnasiích v Rakousku* (1884) a ČEŇKA (1935: 11).

³⁵ Již po Marchetově reformě (1908).

³⁶ Na gymnáziích, kde se vyučovalo v němčině.

³⁷ Podle *Věstníku ministerstva školství a národní osvěty I* (1919). Jedná se opět o počty hodin na klasickém gymnáziu. Na gymnáziích reálných byl počet hodin stejný, v *VII.* však byly 4 hodiny, v *VIII.* ale 6, na reformních reálných gymnáziích byla latina až na vyšším stupni, a to v počtu 7, 8, 8, 7.

³⁸ Podle *Věstníku ministerstva školství a národní osvěty IX* (1927). Jedná se o počty hodin na klasickém a reálném gymnáziu. Na reformních reálných gymnáziích byla latina až na vyšším stupni, a to v počtu 5, 4, 4, 4.

³⁹ Již od roku 1930 nebyla latina zařazena do *I.* a *II.* v žádném z typů středních škol. Stanovil tak výnos uveřejněný ve *Věstníku ministerstva školství a národní osvěty XII* (1930); cf. též ČENĚK (1935: 24-26). Reálné gymnázium se od klasického lišilo pouze tím, že v *V.* mělo 6 hodin latiny, v *VI.* a *VII.* ovšem jen 5, a v *VIII.* jen 4. Na reformním reálném gymnáziu byla latina jen na vyšším stupni, a to v počtu hodin 6, 6, 5.

⁴⁰ V prvním pololetí 4 hodiny latiny, ve druhém 6.

⁴¹ Podle *Věstníku ministerstva školství a národní osvěty XXII* (1940). Situace za války se však měnila velice rychle. Již roku 1941 došlo k další změně počtu hodin a k celkovému přeorganizování typů středních škol [cf. *Věstník ministerstva školství a národní osvěty* (1941)]: normální typ školy je nyní reálné gymnázium (-, -, 5, 5, 5, 5, 4, 4), avšak existovalo ještě zvláštní chlapecké gymnázium s latinou od primy (4, 4, 5, 5, 5, 6, 5, 5). Poněkud „divoká“ situace pokračovala i po válce, kdy se otevíraly různé třídy různých typů škol. Navíc se na různých typech gymnázií nově vydělují různé větve (humanitní x technická) apod.; cf. VALENTA (1978: 183).

tedy zhruba o 36 %. Je třeba ještě vzít v úvahu, že s četbou originálního textu se od třicátých let 20. století začínalo o dva roky později, v kvintě, a do té doby se žáci seznamovali jen s kratšími (upravenými) články z učebnic a krátkými úryvky z autorů.

3.1 LATINSKÁ ČETBA OD KONCE 19. STOLETÍ DO R. 1940

Latinská četba v posledních letech 19. století probíhala až do Marchetovy reformy (1908) podle „Instrukcí pro vyučování na gymnasiích z roku 1884“ (potvrzených ministerským výnosem z roku 1881). Byla zařazena do *III.-VIII.* třídy s postupně vzrůstajícím rozsahem i obtížností.

- III.:* Nepos – 6 životopisů + další dle volby učitele, nedoporučují se *Hannibal* a *Alcibiades*.
- IV.:* Caesar – *Commentarii de bello Gallico*, zejména boje s Ariovistem a kmenem Helvetiů, tažení do Germánie a Británie a válka s Vercingetorigem (v rozsahu zhruba tří knih, přičemž v praxi se zvládaly asi dvě).
- V.:* Ovidius a Livius – u Ovidia se mají vybírat takové básně, aby obsahově odpovídaly úryvkům z Livia. U Livia se proto doporučuje zejména I. a XXI. kniha.
- VI.:* Sallustius, Caesar – *Commentarii de bello civili* a Cicero – *In Catilinam I.*
- VII.:* Cicero – řeči a filosofické spisy.
- VIII.:* Vergilius a Horatius.

Takto vytvořený seznam četby nebyl přijímán bez výhrad a kritických připomínek. Ozývaly se hlasy proti nezařazení *Hannibala* a *Alcibiada*.⁴²

Instrukce doporučovaly, aby se při četbě Caesarova díla bedlivě sledoval obsah a souběžně se vykládalo antické válečnictví. Zároveň se měly zdůrazňovat prvky díla, které slouží k morální výchově,⁴³ a jeho jazyková

⁴² Pavel KRIPPNER (1895: 61-64) však poukazyval na to, že ve školních vydáních jsou oba životopisy již dostatečně upraveny, a ničemu tedy neškodí. Petr DURDÍK (1887: 106), profesor malostranského gymnázia a překladatel Euripidových tragédií, uvádí, že Hannibal je pro žáky zajímavý a opět se s ním setkají u Livia, s Alkibiadem zase v řečtině u Xenofonta. KRIPPNER dodává, že nebylo neobvyklé, že se nakonec četlo až 16 Nepotových životopisů. To je však podle něj neúnosné, domnívá se, že optimální by bylo 10-11.

⁴³ Tj. zejména statečnost římského vojska a nepřiliš hojně příklady individuální udatnosti a odvahy.

čistota.⁴⁴ Caesar si však vysloužil ostrou kritiku F. V. Vykoukala. Ten poukazoval na fádnot⁴⁵ vybraných úseků a na nízký obsah kulturně-historických poznatků. Domníval se také, že žáci nemohou ani příliš sympatizovat s Caesarovou osobností, protože v duchu doby prodchnuté touhou národa po sebeurčení přejí spíše Helvetiům. V Caesarovi spatřoval silně nevychovnou četbu a upozorňoval na jeho krutost a chladnost.⁴⁶

Vykoukal ovšem nešetřil kritikou ani Livia. První knihu ještě považoval za vhodnou, avšak XXI. s Hannibalem a punskými válkami pro něj byla znovu velice násilná, a tudíž nemravná.⁴⁷ Krippner se zase pozastavil nad rozsáhlostí četby tohoto autora a vyjádřil názor, že „v žádné třídě nepoměr mezi nesnadností auktorovou a nedostatečnou způsobilostí žáků není tak křiklavý, a obtíže naskytující se při pořizování slušného překladu nejsou nikde tak četné a veliké jako právě zde.“⁴⁸

Petr Durdík se zasazoval o to, aby se četba Ovidia přesunula částečně již na konec kvarty, aby se tak oslabila tamní „dominance Caesarova“.⁴⁹ Zajímavým didaktickým počinem byl jeho návrh na souběžné obsahové porovnání Ovidiových veršů a částí Liviových knih (především první).

⁴⁴ *Instrukce pro vyučování na gymnasiích v Rakousku* (1884) přímo říkájí: „...bohatým obsahem, čistotou jazyka, neobyčejnou prostotou podání, ostrou členitostí a průzračností period poskytuje právě pro tento stupeň hojného vzdělání a pobídky.“

⁴⁵ VYKOUKAL (1900/1901: 2): „Jasně výklady Caesarovy jsou sice – o tom není pochyby – věrným zrcadlem grammatikých pravidel všeho druhu, ale věcný obsah jejich jest prostě – fádni anebo stává se brzy fádním.“

⁴⁶ Cf. VYKOUKAL (1900/1901: 1-6); VYKOUKAL (1900/1901: 3): „V první knize *BG* mnohem více je zajímavé nesnáze nepřímých řečí, jež by nejraději zažehnali za devatery hory, a když s pomocí učitelovou jsou připoutáni také k vnitřní stránce čtených kapitol, nevím, z jaké příčiny by se měli pro Caesara nějak nadchnouti.“

⁴⁷ Cf. VYKOUKAL (1900/1901: 3).

⁴⁸ KRIPPNER (1896: 49-52).

⁴⁹ DURDÍK (1887: 106).

Úvahám o četbě Cicerona se věnoval Rudolf Neuhöfer. Považoval ho za ideálního autora, který může žákům jako vzor latinské prózy přinést mnoho poznatků o latinské stylistice a jako činný politik a řečník o státoprávních záležitostech. Zároveň může Cicero jako filosof a Cicero, jak je znám z korespondence, výraznou měrou přispět k rozvoji jejich charakteru.⁵⁰

Krippner zdůrazňoval, že hlavní funkcí četby je překlad. Ten má být věcně správný a jazykově dobrý. Je nutné dosáhnout skloubení jazykových prostředků typických pro češtinu a přesného vystižení myšlenek autora. Z toho vyplývá, že učitel latiny musí být zároveň náležitě vzdělán i v češtině a české literatuře. Tento požadavek přinesl rovněž ministerský výnos z roku 1891.⁵¹ Krippner se rovněž domníval, že četbu zbytečně zatěžuje úmorná příprava.⁵²

Dále se v této době při četbě kladl důraz na vlastenectví, obětavost, hrdinství a náboženské smýšlení (či obecně zbožné chování ve smyslu *pius*).

Z didaktického hlediska byla fenoménem tohoto období tzv. kollektanea. Jednalo se o pomůcky k výkladu reálií a dějin literatury. Jejich obsah měli žákům zčásti diktovat vyučující, zčásti si je žáci měli vytvářet sami. Diktovat se mělo pouze to, co by pro samostatné zpracování ze strany žáků bylo příliš náročné. Cílem bylo, aby si žáci tvorbou těchto poznámek odnesli z četby hmatatelnější odkaz než pouze to, co jim zachovala paměť.⁵³ Z hlediska literární výchovy je důležité, že se žáci při pořizování poznámek měli kromě jiného soustřeďovat na zaznamenávání

⁵⁰ Cf. NEUHÖFER (1902/1903: 368); návrh týkající se četby listů se vztahuje až k pozdějším nástinům úpravy četby po VIII. sjezdu českého profesorstva v roce 1901 (viz níže).

⁵¹ Cf. KRIPPNER (1895: 61-64).

⁵² Cf. KRIPPNER (1895: 64).

⁵³ Cf. *Instrukce pro vyučování na gymnasiích v Rakousku* (1884: 28) a KEPARTOVÁ (2018: 130 + pozn. 66).

různých stylistických jevů, zajímavých sentencí, epitet a pasáží, které na ně esteticky zapůsobily.⁵⁴ Obecně se začínala pociťovat potřeba příručky k výkladu kulturně-historických reálií a literárního kontextu.

Soudobé výukové praktiky ostře kritizoval velký příznivec živého přístupu k výuce latiny i řečtiny Jan Korec. Podle jeho názoru tyto praktiky ke zlepšení schopnosti porozumět složitějšímu latinskému textu nevedou: „Neboť, kdyby mělo býti pravda, že ty pěkné věci o kráse, pravdě a dobru, jež se udávají za cíl klassického vyučování na gymnasiu, čtou se jen v paedagogikách, ve skutečnosti však že o tom žáci nic nevědí, poněvadž se k tomu pro samé konjunktivy a vazby a slovíčka a spoustu úplně zbytečných poznámek a kollektaně nepřijde; pravda-li, že v theorii, v učebních plánech a instrukcích jest duchamorný formalismus při četbě auktorův dávno zavržen, ale v praxi že posud bují na školách u přemnohých učitelů; pravda-li, že doma se hledají jenom slovíčka, ve škole pak že začne to hrozné lámání překladu, při kterém četba za stálého zápasení s grammatikou a slovníkem, za stálého vypomáhání a postrkování se strany učitele zdlouhavě a namáhavě, řádek za řádkem, verš za veršem jen pracně ku předu se posouvá; pravda-li, že na vypilování překladu nevěnuje se tolik péče, kolik by se věnovati mělo, a že se nepřekládá v duchu jazyka mateřského, nýbrž příliš otrocky, čímž se jazyk mateřský jen kazí; pravda-li, že pro příliš „důkladný“ výklad jednotlivostí, které poskytuje ten neb onen tu hodinu právě čtený zlomeček, žáci ztrácejí souvislost a přehled celku; pravda-li, že mnohdy žáci ani nevědí, co čtou, neřku-li, aby dovedli vyložiti souvislost myšlenek, podati rozbor a oceniti dílo po stránce aesthetické – pravím, kdyby tomu bylo tak, pak by byl osud klassické filologie zpečetěn.“⁵⁵

⁵⁴ Cf. MOLČÍK (1892: 204-205) a VALENTA (1978: 26).

⁵⁵ KOREC (1902: 10-11).

Zlepšení stavu viděl ve využití latinské (a řecké) konverzace a odvolával se na nové instrukce pro toto období. Ty vybízely k tomu, aby se u žáků pohněhl vyvinulo volné užívání latinského jazyka, aby tak lépe pronikli do autorů a zdomácněli v nich. Cvičení verbálního projevu v latině podle Korce napomáhá rychlejšímu zapamatování slov a frází atd.⁵⁶ Korcova analýza výuky latiny je zřejmě dosti trefná, avšak návrh řešení je spíše nerealistický, a to i době tak velké hodinové dotace. Aby se zúročilo produktivní užívání latiny, bylo by bývalo nutné změnit od základu celkovou koncepci výuky latiny na gymnáziích.⁵⁷

V roce 1901 na VIII. sjezdu českého profesorstva otevřeli klasičtí filologové otázku komentovaných vydání řeckých a římských klasiků. Přestože určité hlasy byly pro jejich vznik, převažoval víceméně názor již z 80. let, že je nutno dávat přednost vydáním nekomentovaným, neboť komentáře by žákům práci příliš zlehčovaly.⁵⁸

Na sjezdu padly i návrhy na úpravu četby. Mezi nimi je zajímavé zvláště přidání dvou titulů. Četba Curtia Rufa zařazená do *III.*, tedy do četby 13-14 letých žáků měla být zřejmě zpestřením, jakousi dobrodružnou četbou vyhovující právě tomuto věkovému období. Tacitův spis o řečnictví v *VII.* zase vycházel vstříc požadavku z minulých let, totiž hlubšímu seznamování žáků s kulturně-historickým a literárně-estetickým pozadím římské literatury.

V roce 1908 nabídl Jindřich Říha další úpravy četby, přičemž vycházel z tezí rakouského klasického filologa Richarda Cornelia Kukuly, že v četbě by

⁵⁶ Cf. KOREC (1902: 1).

⁵⁷ Cf. 6.1.3.

⁵⁸ František GROH (1901/1902: 340-343) se domníval, že důvodem je spíše snaha o menší zatěžování profesorů, kteří by měli s tvorbou komentářů mnoho práce.

neměl být zahrnut Nepos ani Liviova první kniha a měla by se omezit i četba Cicerona a Vergiliových *Bucolik* a *Georgik*.⁵⁹

Uvedené návrhy by v praxi daly učitelům určitou volnost, s níž by mohli četbu přizpůsobit té které třídě. Do četby se postupně dostává také epistolografie a elegická tvorba, dokonce s ohledem k recepci.

Před Marchetovou reformou (1908) byl publikován ještě jeden významný návrh na podobu četby. Za komisi klasických filologů pod vedením Františka Groha jej na schůzi „Spolku profesorů českých“ v roce 1907 formuloval Jan Šafránek.⁶⁰ K četbě jednotlivých děl se nyní doporučovala komentovaná vydání s poznámkami pod čarou.⁶¹

Ze všech těchto zpráv mimo jiné vyplývá, že pensum předepsané četby bylo v této době zřejmě opravdu silně nadsazené.⁶² Tento stav bohužel často spěl k tomu, že učitel buď vedl četbu v hodinách dosti zběžně, nebo ji ve značném rozsahu zadával za domácí úkol. Takové přetěžování neadekvátní věku a kompetencím žáků často přispívalo k šíření averze vůči klasickým jazykům.⁶³

Od roku 1909 probíhala četba podle nové osnovy:⁶⁴

- III.: Četbě se věnují 3-4 hodiny: Nepos NEBO výbor z Curtia Rufa NEBO čítanka⁶⁵ s výběrem z prozaiků.
- IV.: Četbě se věnují 3-4 hodiny: Caesar – *Commentarii de bello Gallico* (3 knihy); od pololetí je opět možno použít čítanku.
- V.: Četbě se věnuje 5 hodin: Ovidius – *Fasti* a *Metamorphoseon libri* s úvodem do metriky; jedna z pěti hodin je určena k pokračování prozaické četby z IV., od pololetí na ni navazuje libovolný výbor z Livia.
- VI.: Četbě se věnuje 5 hodin:

⁵⁹ Cf. ŘÍHA (1908: 8-15).

⁶⁰ Cf. ŠŤASTNÝ (1908) a viz též náležitou pasáž v článku Karly VYMĚTALOVÉ (2014a: 127).

⁶¹ Cf. VYMĚTALOVÁ (2014a: 127).

⁶² Cf. VYMĚTALOVÁ (2014a: 140) a HRUBÝ (1891: 41-52).

⁶³ Viz KRIPPNER (1895: 25-27) a (1896: 49-52); cf. VYMĚTALOVÁ (2014a: 141).

⁶⁴ Cf. *Nářízení ministerstva kultu a vyučování ze dne 20. III. 1909*.

⁶⁵ Pro příklad čítanky viz Appendix II, 1.

- 1. *pololetí*: Sallustius – *Bellum Iugurthinum* NEBO *De coniuratione Catilinae* a libovolná Ciceronova řeč *In Catilinam*.
 - 2. *pololetí*: vybrané pasáže z Vergiliový *Aeneidy* (tak aby vznikl celkový obraz o díle) a dle úvahy učitele také výbor z *Bucolik* a *Georgik*.
- VII.: Četbě se věnuje 5 hodin:
- 1. *pololetí*: volný výběr z Cicerona.
 - 2. *pololetí*: dopisy Plinia Mladšího nebo Cicerona; pokračování Vergilia NEBO římské elegikové.
- VIII.: Četbě se věnuje 5 hodin: Tacitus a Horatius podle volby učitele.

F. V. Vykoukal se opět ozval se starým odporem vůči Caesarovi a Nepotovi a kvitoval možnost užití připravované čítanky.⁶⁶ Také zřejmě s jistým zadostiučiněním konstatoval, že místo Liviovy I. knihy (kterou na rozdíl od XXI. velice doporučoval) a XXI. knihy se nyní bude číst výbor z Livia.⁶⁷ Liviovo dílo nicméně představovalo jednu z klíčových položek seznamu četby, na niž se v této době zaměřovala výuka latiny na vyšším gymnáziu. Cílem byla „důkladnou četbou získaná znalost nejznamenitějších zjevů římské literatury a tím návod k porozumění římskému kulturnímu životu, zběhlost ve čtení latinského textu ne příliš těžkého a buzení smyslu pro stilistické formování.“⁶⁸

V osnovách se také doporučovalo, aby se cvičila rovněž četba spatra a porozumění některým místům bez překládání. Četba byla stále ústředním bodem výuky latiny a její obsah se nikterak nezmenšil, spíše naopak. Učitelé však měli mnohem volnější ruku ve výběru textů než v období předcházejícím. Josef Valenta se u této volnosti pozastavuje a zamýšlí se nad tím, proč byla nastolena, když „smysl vyučování latině se přece realizuje především v četbě autorů a v jejím obsahu,“⁶⁹ který by tedy neměl být ponechán pouze na libovůli vyučujícího. Příčinu vidí v neutěšeném stavu

⁶⁶ VYKOUKAL (1909: 431): „To bude četba jistě záživnější než Nepos a Caesar; i bude jen na našich filozofích, aby knihou, která se již chystá, osvěžili suchopár četby ve zmíněných třídách.“

⁶⁷ Cf. VYKOUKAL (1909: 431).

⁶⁸ *Nařízení ministerstva kultu a vyučování ze dne 20. III. 1909 (X)*.

⁶⁹ VALENTA (1978: 65).

výsledků výuky.⁷⁰ V četbě se žáci mohli dostat na určitou úroveň jen tehdy, pokud je zaujala. Toho pak měl vyučující dosáhnout právě vhodným výběrem autorů a děl přesně pro daný kolektiv třídy. Jestliže se žáci museli řadu hodin zabývat domácí přípravou, a i tak byla pro ně četba nezvladatelná, je nasnadě se domnívat, že jejich rozladění bylo tím větší. Ve vyšších ročnících měla být školní četba doplněna také kontrolovanou četbou soukromou, tj. samostatnou domácí přípravou.

V roce 1911 se klasičtí filologové vyjadřovali k tzv. Zejdovým přípravám.⁷¹ Ty sice měly podobu pouhého pomocného mírně výkladového slovníčku, ale úvaha o tom, že by se studentům klasických jazyků měla práce nějakým způsobem zjednodušit, nebyla nová a vzbudila odpor již v dobách minulých. Začínalo ale být pomalu jasné, že v budoucnu se bez nich žáci neobejdou a že tomu žádný klasický filolog svým vlivem nezabrání.

Reflexí četby se důkladně zabýval Adolf Ustupský: „Četbou jest míněna daleká cesta od prvního váznoucího čtení nějakého místa až do úplně vystihujícího překladu.“⁷² Ustupský dále říká, že k hlubšímu pochopení textu pouhá znalost jazyka nestačí. Je třeba ještě obrazotvornosti, rozumu a paměti. Ustupský stanovil šest stádií četby. Tři vnitřní: hrubé pochopení textu – analýza – plné pochopení; a tři vnější: slovní překlad – výklad – dokonalý překlad.⁷³ Pozoruhodná je i jeho rada,

⁷⁰ Cf. VALENTA (1978: 65).

⁷¹ „Přípravy k latinským a řeckým klasikům“ vycházely od roku 1911 do roku 1939 v nakladatelství Josefa Springera (téměř 100 svazků – zvláště vycházely jednotlivé zpěvy či knihy vybraných děl). Šlo o výkladové slovníky a vysvětlivky Jaromíra Zejdy, Josefa Bradáče a Františka Servita, později též Václava Pracha a Jaroslava Boukala, k probíraným textům antických autorů. Průběžně se přizpůsobovaly úpravám četby; cf. např. NOVOTNÝ (1911).

⁷² USTUPSKÝ (1917: 11).

⁷³ Tato pozorování do značné míry korespondují s moderními poznatky z teorie čtenářské gramotnosti a faktorů hrajících roli při četbě a interpretaci cizojazyčného textu; cf. 6.1.1 a 6.3.2-6.3.5.

aby učitel v určitém momentě text předčítal a aby jej žáci vnímali pouze sluchem při zavřených učebnicích. U této aktivity by ovšem vyučující musel bedlivě sledovat pozornost žáků. Dokonalý překlad pomáhá nejen při výuce latiny, ale i při cizelování stylistiky v češtině.⁷⁴ Jisté výhrady měl Ustupský proti přílišnému „gramatikaření“, které může odvádět od četby samotné a znesnadňovat pochopení obsahu. Této otázce se věnoval šíře a spojoval ji také s velmi rozsáhlým seznamem předepsané četby. Snaha o její zvládnutí vedla často k nadměrně rychlé práci. To způsobovalo, že žáci nemohli pochytit během četby všechny nutné myšlenkové linie. Cestou k nápravě by mohla být lepší znalost gramatiky. Tu je tedy třeba důkladně nastudovat, ovšem před přikročením k četbě. Její probírání a exkurzy k ní během četby žádoucí nejsou.

V následujících letech se opět, jako v období předchozím, pod vlivem tlaku společnosti, realistů a některých dalších odborníků objevovaly návrhy na úpravy seznamu četby. S jedním přišla Klára Fuxová.⁷⁵ Navrhovala vyškrtnout Nepota a Curtia Rufa a chtěla vytvořit čítanku z Caesara, Sallustia a Livia. Další čítanku plánovala zavést pro poezii. Ta by se používala od *IV.* do *VIII.* Do *VII.* chtěla zařadit četbu jedné celé Plautovy komedie, což nebylo v návrzích zatím obvyklé, nebo některé Ciceronovy řeči.⁷⁶

Jak je vidno, s počátkem 20. století přicházel stále větší tlak na omezení četby. Její pensum připadalo mnoha pedagogům nadále nezvladatelné a navrhovali v některých případech místo četby kompletních

⁷⁴ Podrobněji USTUPSKÝ (1917: 17, 25).

⁷⁵ FUXOVÁ (1918: 164-167).

⁷⁶ Jiné úpravy přinesl nástin četby sestavený Antonínem KOLÁŘEM (1918/1919: 65). Ten byl obecně pro určité omezení výuky latiny, ne však gramatiky, nýbrž právě četby. V návrhu počítal s tím, že s výukou latiny se začne od *III.* Do *III.* a *IV.* tak zařazuje učební látku dosavadní *I.* až *III.*

děl zavedení čítanek a výborů. Objevovaly se rovněž návrhy na různá usnadnění, např. v podobě „Zejdových příprav“. Patrná je i snaha odsunout méně „hodnotné“ autory, jakými jsou Nepos či Curtius Rufus, a přizpůsobit četbu konkrétnímu kolektivu třídy. Novým fenoménem byla i snaha o zavedení četby v překladu, a to zjevně zejména u děl, jejichž jazyková stránka se více či méně odchyluje od klasické latiny (Plautovi *Menachmi*, Petroniova *Cena Trimalchionis*, Senekova *Phaedra* apod.).⁷⁷ V popředí nadále zůstávala pevná a komplexní znalost gramatiky, s níž se mělo k četbě přistupovat.

V oblasti didaktických úvah byly pozoruhodné teorie Adolfa Ustupského. Jeho šest stádií četby lze dokonce považovat za jakousi předzvěst moderních přístupů v této oblasti.

Další nová osnova vstoupila v platnost roku 1919. Četba se dle ní proměnila takto:

- III.: Nepos NEBO výbor z Curtia Rufa NEBO čítanka s výběrem z prozaiků.
- IV.: Caesar – *Commentarii de bello Gallico*; ke konci druhého pololetí se čte Ovidius NEBO prozaická čítanka.
- V.: 1. pololetí: Ovidius.
2. pololetí: Livius a podle úvahy učitele i nadále Ovidius.
- VI.: 1. pololetí: Sallustius – *Bellum Iugurthinum* NEBO *De coniuratione Catilinae* a libovolná Ciceronova řeč *In Catilinam*.
2. pololetí: vybrané pasáže z Vergiliovy *Aeneidy* a dle úvahy učitele také výbor z *Bucolik* a *Georgik*.
- VII.: 1. pololetí: volný výběr z Cicerona.
2. pololetí: dopisy Plinia Mladšího nebo Ciceronovy; pokračování Vergilia NEBO římské lyriky.
- VIII.: Tacitus a Horatius podle volby učitele.

⁷⁷ Cf. KOLÁŘ (1918/1919: 65). „Hostina u Trimalchiona“ byla k dispozici v překladu z roku 1908, pořízeném F. Šebelou a A. Veselým; překlad *Menaechmů* a *Phaedry* však v této době neexistoval. Obecně bylo moderních českých překladů poměrně málo; cf. SVOBODA (1961: 75-78).

Vladimír Groh a Josef Pečený opět navrhovali vyřazení Caesara.⁷⁸ Pečený by připojil i Nepota a uvažoval o tom, že by se mohly číst pouze vybrané pasáže, tj. delší či kratší úryvky z předepsaných ucelených částí děl (tj. knih, zpěvů apod.).⁷⁹ To je nesmírně důležitý zlom ve vývoji podoby školní četby. V ušetřené době by se přistoupilo k dosud nečteným autorům. Dále Pečený komentoval četbu římských lyriků a přivítal Jirániho výbor.⁸⁰

Osnovy z roku 1919 stanovily, že úkolem četby je čerpat znalosti o nejznamenitějších jevech antické kultury, a docházet tak k porozumění antickému kulturnímu životu, zejména pak těm stránkám, které mají vztah k občanské nauce. Žáci se mají seznámit s texty, které se staly obecným majetkem lidské vzdělanosti a jsou důležité pro rozvoj kultury – tedy jakýsi předobraz moderního interkulturního vzdělávání. Je třeba číst souvislé celky, aby žák poznal způsob tvorby a myšlení autora. Je také nutné hledět na kulturní cenu díla a na jeho vztah k naší kultuře a k odrazu v literatuře a umění pozdějších dob. Jako domácí četba se doporučují díla středověká a novověká, zejména (čeští) humanisté. Osnovy rovněž doporučovaly, aby se v VII. a VIII. poněkud ustoupilo od gramaticko-stylistických výkladů a získaný čas se věnoval kulturně-literárním otázkám.⁸¹

⁷⁸ Cf. GROH (1924: 307) a PEČENÝ (1927: 227-230).

⁷⁹ Cf. PEČENÝ (1927: 227-230).

⁸⁰ JIRÁNI (1923).

⁸¹ Zajímavá je zpráva Antonína KUDRNOVSKÉHO (1919) o zkušenostech s četbou na dívčím reformním reálném gymnáziu. Četba byla rozložena jinak než na gymnáziu klasickém, hodin latiny bylo o mnoho méně. Dívky četly Nepota, Curtia Rufa, tři knihy z *Gall.*, Ovidia (výbor z *Fasti* a *Metamorphoses*), 2 knihy Livia, Sallustia (*Bellum Iugurthinum* či *De coniuratione Catilinae*), jednu Ciceronovu řeč *In Catilinam* a později některá další jeho díla dle výběru učitele, několik zpěvů z *Aeneidy*, ukázky z *Bucolik* a *Georgik*, pasáže z Tacita a některé básně Horatiovy. Žákyně příliš nezaujal ani Nepos ani Curtius. S Caesarem to prý bylo lepší. Zato je nadchnul Ovidius a vyžívaly se v tvorbě překladů jeho veršů. U Livia opět Kudrnovský zaznamenal pokles zájmu a jediné, co žákyně ve větší míře zaujalo, byly pasáže, kde vystupují ženy. Nedá se však říci, že by dívky byly jednostranně zaměřeny protiválečně a mírumilovně, neboť Sallustius je prý upoutal svou dramatickostí. Vergilius byl pro ně místy obtížný. Kudrnovský podotýká, že se podařilo zvládnout i ucelený výklad římské literatury.

I v tomto období pokračovaly snahy oprostit se od formalismu a přílišného gramatikalizování. Objevuje se úsilí o interdisciplinární pojetí výuky i určité tendence k zavádění živého přístupu k ní.⁸² To vše zřejmě souviselo s faktem, že i přes vysoký počet hodin latinského jazyka a četby nevedla užívaná gramaticko-translační metoda k náležitým výsledkům. Vinu ovšem nelze svalovat jen na metodu. Za mnohdy nedostatečné výkony a znalosti žáků mohl často i špatně zvolený didaktický postup učitele, nevhodný výběr textů, výše uvedený přehnaný formalismus, neúnosný dril, mechanické fixování lexika, gramatiky a často i čteného textu a nedostatečný odstup a nadhled některých vyučujících. Někteří klasičtí filologové proto byli z takového stavu zoufalí a snažili se hledat cesty ke zlepšení. Na chabé výsledky určitého procenta žáků totiž s oblibou poukazovali odpůrci klasických jazyků a zdůrazňovali kontrast mezi počtem let a hodin výuky latiny a výslednými nedostatečnými kompetencemi žáka, pokud se týká práce s originálními texty, tj. porozumění, dobrého zvládnutí základní gramatiky apod.

Antonín Kolář navrhoval, aby se co nejdříve četly souvislé texty, a to už od II., a měly by to být články vyňaté z autorů. Je však nutné zabránit tomu, aby se v takových člancích hromadily neznámé gramatické jevy, které by znemožnily celkové porozumění.⁸³

Četbě se široce věnoval i Josef Pečený. Byl proti přílišnému formalismu a přetěžování paměti a rád by do hodin četby zavedl větší nadhled a odstup od příliš konkrétního ponoření do daného úseku textu. Ke čteným autorům navrhoval přidat Lucretia, Plauta a Terentia. Zajímavá

⁸² Cf. VALENTA (1978: 129-130).

⁸³ Cf. KOLÁŘ (1927: 32).

byla jeho myšlenka uspořádat u žáků hlasování o nejoblíbenějšího klasika, kterého by do četby zavedl, pokud už v ní není.⁸⁴

V oficiálním rozvržení četby pro toto období jsme viděli jistou tendenci k zavádění čítanek. Její nástup pozvolna a nenápadně proběhl dokonce již v období předchozím. Tento směr vývoje postupně zesiluje a skutečně se pomalu upouští od četby rozsáhlejších ucelených částí děl. Je to jeden ze zlomových bodů ve výuce latiny i v četbě římských autorů.

Četba v období po roce 1927 zůstala ve srovnání s předchozí etapou v zásadě nezměněna. V nových podmínkách ji však opět komentoval Josef Pečený a zastával názor, že četba se nemá vybírat podle autora, nýbrž podle toho, zda obsahuje pro současný život nejpodstatnější prvky antické kultury. Prostřednictvím latiny by se žák na vyšším gymnáziu měl učit esteticky hodnotit literaturu a poznávat dějiny výtvarného umění a mytologii. Záhodno je co nejvíce aktualizovat.⁸⁵

Roku 1929 proběhl I. sjezd československých profesorů filosofie, filologie a historie. K četbě a jejím možným změnám se detailně vyjádřil Kamil Fürst.⁸⁶ Tvrdil, že četba má obsahovat stěžejní díla, která jsou „nenahraditelná a nepřeložitelná“, má se číst *utile cum dulci a non multa, sed multum*.⁸⁷ Fürst dále nabádá k aktualizování a zdůrazňování recepce antiky (ukazovat např. Macharovo či Vrchlického básnické dílo apod.). Pokud by nebyl dostatek času na četbu v originále, lze sáhnout i k překladům. Přes snížení počtu hodin se Fürst snaží o dosažení větší komplexnosti a pestrosti četby a lhostejné mu nebyly ani tematické

⁸⁴ Cf. PEČENÝ (1927: 227-230).

⁸⁵ Cf. PEČENÝ (1928: 27-29).

⁸⁶ FÜRST (1929: 398-402).

⁸⁷ Cf. FÜRST (1929: 400).

kombinování a myšlenková či jiná provázanost jednotlivých autorů a děl, jak jsme to viděli i u Pečeného.

Bohumil Ryba na sjezdu promluvil ve prospěch četby textů pozdějšího latinského písemnictví, které s postupujícím bádáním na tomto poli získává na významu. Upozornil, že spolu s Karlem Hrdinou chystá antologii středověkých a pozdějších textů.⁸⁸

Roku 1931 byl uspořádán druhý sjezd slovanských klasických filologů. Pro naše zkoumání je zajímavá otázka tzv. cvičných vět. Té se ve svém příspěvku věnoval ředitel gymnázia v Příbrami Josef R. Lukeš.⁸⁹ Jednalo se vlastně o spor mezi didaktickými přístupy nazvanými disciplinarismus a realismus. První klade důraz na mluvnické učení, druhý na obsahovou složku a realie. U cvičných vět se jedná o to, zda mají být obsahově bezvýznamné a soustřeďovat se pouze na výuku dané gramatiky, nebo obsahovat i při primárně gramatickém vyučování co nejvíce historických a kulturních realii a uměleckých prvků. K tomu se druží i otázka užívání či neužívání autentických vět z autorů (řeč je o nižším gymnáziu). Užíváme-li věty umělé, hrozí nebezpečí, že budou zcela nelatinské. Lukeš se domníval, že je možné číst upravené věty přímo z klasiků, a nemyslel si, že obsah tříští žákovu pozornost, ani že jej odvádí od vyučované gramatiky. Před umělými texty spíše varoval. Proto pro nižší stupeň gymnázia doporučoval disciplinarismus, ale jakmile je to možné, má se přejít k realismu (vyšší gymnázium).

⁸⁸ Cf. RYBA (1929). Čítanka s navrhovaným obsahem vznikla roku 1938 (RYBA – HRDINA) a obsahovala nejen dlouhý seznam výňatků ze středověké a novověké latinské tvorby domácích i zahraničních autorů od Alkuina po latinskou zprávu o úmrtí T. G. Masaryka, ale i ukázky z římské odborné literatury (Cato, Varro, Vitruvius, Celsus, Plinius Starší, Quintilianus, Gaius, Augustinus nebo Martianus Capella).

⁸⁹ LUKEŠ (1931: 358-391).

Mnoho filologů této doby včetně Lukeše mělo za to, že obsah a gramatika si nemají vstupovat do cesty. Proto by se s četbou originálů mělo začít až po zvládnutí veškeré základní gramatiky.

Ferdinand Stiebitz se snažil do četby prosadit Plauta.⁹⁰ Plautus nabízí příklady jak archaické latiny, tak jazyka blízkého lidové mluvě a pouze jeho a Terentiovým dílem se nám zachovaly v celistvé podobě příklady římské komedie. Na druhou stranu Stiebitz uznával, že některé pasáže jsou mravně problematické. To by však jistě dokázal odstínit dobrý a patřičný komentář. Vyučující by se potom dle své úvahy mohl věnovat estetickým a věcným výkladům.

Od roku 1930 nebyla latina zařazena do *I.* ani *II.* ročníku.⁹¹ Bylo tedy nutno upravit i rozvržení četby. Změnu přinesla osnova z roku 1933, která pro *III.* poprvé zavádí četbu v podobě cvičných vět a článků, resp. vybraných úryvků v čítankách ve *IV.* Souvislejší četba delších úryvků z autorů, která dříve začínala již od *III.*, se přesouvá do *V.*:

- III.:* Věty a články z učebnic.
- IV.:* Věty a články, úryvky z autorů.
- V.:* Výbor z Caesara (*Commentarii de bello Gallico*), Sallustia (*Bellum Iugurthinum* NEBO *De coniuratione Catilinae*) a Ovidia. – vše se četlo bez domácí přípravy
- VI.:* Výbor z Livia (v rozsahu jedné knihy) se zřetelem ke kulturnímu, politickému a sociálnímu vývoji římského státu; jedna celá Ciceronova řeč NEBO úryvky z více řečí; Vergiliova *Aeneis* (v rozsahu jedné knihy), jedna ekloga a výbor z *Georgik*. – vše opět bez domácí přípravy.
- VII.:* Vergiliova *Aeneis* (v rozsahu dvou knih); výbor z Ciceronových filosofických a rétorických spisů; příklady římské epistolografie (Cicero, Plinius Mladší a Seneca); ukázky z epigrafiky; ukázky z Plauta a Terentia.
- VIII.:* Výbor z lyriky (bez Ovidia); ukázky z Horatia; výbor z Tacita; a výbor z odborné římské literatury a ze středověké a novověké (obzvláště naší) literatury – opět bez domácí přípravy.

⁹⁰ Cf. STIEBITZ (1931: 421-424).

⁹¹ Cf. *Věstník ministerstva školství a národní osvěty XII* (1930) a ČENĚK (1935: 24-26).

Je zřejmé, že seznam již reflektuje některé uvedené návrhy klasických filologů, např. zařazení římské komedie. Četba byla opět rozmanitější, snažila se postihnout co nejvíce oblastí antiky a zároveň poskytovala učitelům i jistou volnost výběru. Na reformních reálných gymnáziích věnovali profesori mnoho času písemnictví poklasickému. Obecně osnovy doporučovaly čist typická, atraktivní, motivačně významná a mravně a esteticky zušlechťující díla.

Opět vyvstala otázka poznámek k četbě, komentovaných vydání a dalších pomůcek. František Novotný tyto pomůcky v zásadě odmítal. Nevedou žáka k samostatnosti.⁹² Valenta ovšem správně podotýká, že tyto pomůcky si vynutila školní praxe, a nikdo, ani Novotný, nebyl s to poradit něco lepšího.⁹³ Podobné diskuse probíhaly také na počátku druhé světové války a Valenta si všímá toho, že se z nich zcela vytratily zmínky o občanské výchově od vzniku Československa téměř všudypřítomné.⁹⁴

Přes kritiku ze strany některých klasických filologů bylo toto období bohaté na různé čítanky vybavené komentáři, návody a pomocnými poznámkami.⁹⁵ Nejvýznamnější byly dvě série, čítanky Čapkovy a Heřmanského – Stiebitzovy.⁹⁶ Z jejich srovnání⁹⁷ vyplývá:

⁹² Cf. NOVOTNÝ (1939: 177-184).

⁹³ Cf. VALENTA (1978: 167).

⁹⁴ Cf. VALENTA (1978: 171).

⁹⁵ Viz Appendix II, 2. Čítanek bylo v předválečném i válečném období poměrně veliké množství (např. série FÜRSTA a HANEYE) a není účelem v příloze všechny popisovat. Jde především o nastínění trendu a obecné podoby těchto pomůcek. Stranou také ponecháváme různá školní vydání děl jednoho autora, výběry z něj či tematicky sestavené kompilace [např. HOFFMEISTR – RYBA (1936), LUDVÍKOVSKÝ (1936), STIEBITZ (1936) a mnoho dalších].

⁹⁶ Viz Appendix II, 2. Určitá vydání některých H – S čítanek možná spadají spíše až do posledních let sledovaného období, či dokonce do období následujícího.

⁹⁷ Srovnání mírně ztěžuje fakt, že pro zkoumání jsem měl k dispozici jen některé části čítankových „sad“, a to navíc často v nestejných vydáních, resp. ve vydáních z různých let; cf. Appendix II, 2.

- 1) mnohé mají společné: podávají vždy alespoň stručnou informaci o životě a díle čtených autorů (Č navíc přidává na konec medailonku autorů krátký seznam sekundární literatury); před jednotlivými texty bývají poznámky o kontextu, vystupujících osobách či uvedení k tématu; obsahují četné obrazové materiály, mapky, schémata, fotografie antických staveb a uměleckých děl apod.; zahrnují základní pojednání o metrice (H – S navíc i o metrice nápisů). Autoři obou řad na některá místa vkládají hodnotící a vysvětlující text.
Jak H – S ve druhých dílech čítanek (Poznámky), tak i Č v „Metodických průvodcích“ přinášejí gramatické, lexikální, frazeologické, translační, kontextové a věcné poznámky a rady. V mnohém se navzájem podobají, avšak u H – S jsou o něco podrobnější a rozpracovanější, a navíc doplňují poznámky teoretickým výkladem některých jazykových jevů.
- 2) určitou látku zpracovávají poněkud odlišně:
H – S v souvislosti s jednotlivými autory podávají zvláštní výklady o různých žánrech a oblastech římské literatury či kultury (historiografie, řečnictví, epické básnictví, lyrické básnictví, filosofie, epistolografie, poklasická próza, nebo dokonce zvláštní exkurz o vztahu Římanů a Germánů), avšak jen v malé míře se zaměřují na vystižení významu děl čtených autorů a na recepci jejich díla (recepci rozpracovávají především u Vergilia, šíře hodnotí Tacita a Caesara). Poskytují také např. jmenný seznam císařů nebo latinsky psaný obsah (možný důkaz určitých sympatií k produktivního přístupu a ochoty tvořit vlastní latinská vyjádření).
U Č je tomu téměř naopak: zpracovává méně obecná literární či kulturní témata, ale nabízí základní rozdělení římské literatury na etapy, podrobnější pojednání o době Augustově, římské epice a dějinách latinského písemnictví v našich zemích); výrazně vyzdvihuje význam jednotlivých autorů, demonstruje jejich vliv v dějinách literatury a poskytuje příklady recepce; uvádí seznam jmen osob z textů, tučně zvýrazňuje důležité a klíčové pasáže a shrnuje *in margine*, rovněž tučně, jednotlivé odstavce. Metodické průvodce Č řady více podporují učitele a nabízejí mu řadu nástrojů a námětů pro práci v hodině.

Roku 1940 došlo k dalšímu snížení počtu hodin.⁹⁸ Proměnila se proto

i četba. Byla přeskupena a výběr byl poněkud jiný:

- III.: Věty a články z učebnic.
IV.: Věty a články, úryvky z autorů.
V.: Výbor z Caesara (*Commentarii de bello Gallico*) a Ovidia.
VI.: Sallustius (*Bellum Iugurthinum* NEBO *De coniuratione Catilinae*); Vergiliova *Aeneis* (v rozsahu jedné knihy), jedna ekloga a výbor z *Georgik*; výbor z epigrafiky.
VII.: Vergiliova *Aeneis* (v rozsahu dvou knih); příklady římské epistolografie (Cicero, Plinius Mladší a Seneca); výbor z Livia.
VIII.: výbor z lyriky (bez Ovidia); ukázky z Horatia; výbor z Tacita; a výbor ze středověké a novověké (obzvláště naší) literatury.

⁹⁸ V době války byla na čas latina zcela eliminována na dívčích gymnáziích. Smyslem tohoto aktu byla degradace vzdělání dívek. To zároveň ukazuje na význam znalosti latiny jako elitní složky vzdělání.

K výsledné podobě se pochvalně vyjádřil F. Ševčík. Prý není proč litovat vyloučených děl.⁹⁹

Po dalším snížení počtu hodin přišel se svými návrhy Karel Ohnesorg.¹⁰⁰ Prosazoval zavádění cvičných umělých textů, které mají tu výhodu, že se dají podle potřeb operativně upravovat a propojovat.¹⁰¹ Zmínky o uměle vytvořených textech jsou dalším důležitým mezníkem ve vývoji latinské četby.

V době 2. světové války se na gymnáziích četlo podle dříve vydaných čítanek, někdy s dílčími změnami ve výběru textů. Těsně před válkou, v roce 1939, byla vydána ještě dvoudílná „Latinská maturitní čítanka“ Karla Ohnesorga a Vojtěcha Zelinky.¹⁰² V úvodu citují autoři předpisy pro maturitní zkoušku, četbu i ústní část a reflektují těžkou situaci pro klasická studia a společnost vůbec. V prefaci ke druhému, již poválečnému vydání se autoři odvolávají na Josefa Šustu: „Odkaz antiky jest do nitra naší kultury tak hluboko vrostlý, že sotva kdy se stane pouhým vybledlým stínem dávné minulosti a ztratí svou nabádavou sílu. Úplné podlehnutí jeho kouzlu přináší sice nepochybně jakési zmrazení přirozené plodnosti duševní, ale rozhodný odklon od něho znamenal by skutečnou ztrátu a zapření stěžejních pilířů naší vzdělanosti. ... Plnou váhu toho, čím nám jest starověká základna ať již v náboženském, intelektuálním či citově estetickém směru, poznáváme teprve ve styku s dálným východem a jeho svéráznou náplní kulturní. Zde teprve narážíme na cosi bytostně cizího,

⁹⁹ Cf. ŠEVČÍK (1940: 64-65).

¹⁰⁰ OHNESORG (1942: 91-94).

¹⁰¹ Na tomto principu je postavena jeho učebnice *Ludus Latinus*, která předznamenává směřování tvorby učebnic po válce; cf. OHNESORG (1941).

¹⁰² Viz Appendix II, 3.

před čím v nás zazvučí s pudovou silou solidarita naší, tak bohatě rozrůzněné a přece jen z týchž kořenů vzrůstající západní kultury.“¹⁰³

3.2 DÍLČÍ ZÁVĚR PRVNÍ ČÁSTI SLEDOVANÉHO OBDOBÍ

Do kánonu latinské gymnaziální četby patřila takřka vždy díla Nepotova, Caesarova, Sallustiova, Ciceronova, Liviova, Tacitova, Ovidiova, Vergiliova a Horatiova, byť v různém rozsahu a v různém výběru. Kromě zmíněných autorů se do povinné četby po Marchetově reformě zahrnovaly i dopisy Plinia Mladšího. Po určitou dobu se četl také Curtius Rufus, který snad poněkud zmírnil pocit frustrace mladších gymnazistů z gramaticky i myšlenkově náročné a nezáživné četby a poskytl jim trochu poutavější a gramaticky snazší čtení. Ke konci předválečného období se stále častěji objevují i výběry z elegiků a komediografů. Ze Senekova díla se v zásadě četly pouze listy a Lucretiovo jméno se vyskytuje jen v návrzích některých filologů. Catullus se spolu s výběrem z další lyrické poezie, včetně (náhrobních) napsů, četl od dvacátých let v rámci Jirániho výboru z lyriky.¹⁰⁴ V širší míře pak do četby vstupuje po válce.

Cíl četby se v souvislosti s jednotlivými návrhy a úpravami zčásti měnil. Ve všech obdobích však stály v popředí cíle etické a formativní. Četba měla poskytovat příklady a vzory ctnostného chování a jednání. Zároveň panovala snaha vyhýbat se morálně pochybným a násilnickým pasážím či zobrazování útlaku. I z těchto důvodů latináři tak často vystupovali proti Caesarovi. Zdůrazňovány byly pasáže formující občanské uvědomění, jako

¹⁰³ OHNESORG – ZELINKA (1948: 5) a ŠUSTA (nově vydáno 1999: 61-62).

¹⁰⁴ JIRÁNI (1923).

např. motiv odboje, zápasu o svobodu a snah o emancipaci podmaněných. Plnou realizaci těchto cílů ovšem znemožnil nástup druhé světové války.¹⁰⁵

Pozorovat lze i snahu o naplňování cílů kognitivních.¹⁰⁶ Rozsáhlou četbou se pěstovala čtenářská gramotnost a rozvíjelo se „Formalbildung“. Pestrá nabídka textů, často s ekfrastickými popisy, doplňovaná v čítankách vyobrazeními antických architektonických památek a uměleckých děl, přispívala rovněž k rozvoji představivosti a estetického cítění. Zpravidla se dbalo také na vytříbený překlad, jenž měl zdokonalovat stylistické schopnosti žáků v mateřštině. Mnoho pedagogů vedlo žáky rovněž k zaznamenávání latinských výrazových prostředků jednotlivých textů. Významným cílem bylo i to, aby žáci získali z četby, pokud možno, trvalý estetický zážitek, třebaže se vyučující příliš nezmiňují o tom, jak toho dosáhnout. Dále se usilovalo o porozumění životu v antice, přičemž měli žáci dobře poznat její kulturní odkaz a odnést si z hodin poznatky o jeho jevech podstatných pro současný život. S tím souviselo i mnoho výzev k aktualizaci a zdůrazňování recepce antiky.

Ti, kdo se vyjadřovali k vyučování latiny a k podobě a průběhu četby, zastávali jak konzervativní, tak progresivistické pozice. Konzervativci se nedokázali oprostít od pedantismu a nezvladatelných nároků a rozhodně nenaplňovali Fürstovu zásadu *utile cum dulci a non multa, sed multum*. Bránili se zkracování četby i užívání komentářů, dalších pomůcek a překladů. Trvali na názoru, že je nutné číst ucelené delší texty, protože

¹⁰⁵ Informace o několika cenzurních změnách v různých vydáních téže čítanky viz v Appendix II. Na další příklad odstraňování pro režim nepohodlných pasáží z děl římských spisovatelů během války upozorňuje Eva KUŤÁKOVÁ (2011: 172, pozn. 19). V čítance pro VIII. ročník FÜRSTA a HANEYE z roku 1937 je obsažena často zařazovaná pasáž z Tacitových *Annales* 4,35 pojednávající o zvůli mocných, kteří myslí, že je možno mocí zahladit i paměť příštího věku. V HEŘMANSKÉHO čítance z roku 1943 tato kapitola již chybí.

¹⁰⁶ Cf. 5.2.1.

z krátkých vět není možné náležitě poznat myšlenkový odkaz autora. Pensum četby však bylo alespoň zpočátku sledovaného období enormní a texty velmi obtížné, a to i v nižších třídách. A tak žáci často nebyli na její zvládnutí připraveni jazykově ani intelektuálně. Reformátoři a progresivisté proto přicházeli s různými návrhy na zjednodušení, a v některých případech dokonce zpochybňovali efektivitu gramaticko-translační metody. Především ve druhé polovině předválečného období někteří z nich dokonce vyzývají k tomu, aby četba, a výuka vůbec, byla pro žáky především zábavná. I s ohledem na klesající počet hodin se nakonec postupně směřovalo ke:

- snižování rozsahu četby (postupně se odstupuje od četby celých děl nebo vybraných delších úseků z nich, tj. ucelených knih či zpěvů, a přechází se pouze k jejich částem); s tím souvisí vznik tzv. školních vydání a čítanek (cca od počátku 20. století) a tematicky vymezených komentovaných výborů (od 20. let);¹⁰⁷
- používání komentářů a dalších lexikálních i gramatických pomůcek;
- zavádění četby některých děl v překladu (návrhy se objevují již na počátku 20. století);
- a dokonce k úvahám o četbě textů uměle vytvořených: ty se však realizovaly až po válce;
- stále zřetelnější orientaci nejen na římské písemnictví, ale i na latinská díla z období středověku a humanismu, třebaže se díla těchto období zatím ponechávala především k četbě domácím.

O literární výchovu v tom smyslu, jak ji chápe současná didaktika, se při četbě spíše nejednalo.¹⁰⁸ Literární výklad se obvykle zaměřoval pouze na informace o relevantních reáliích, mytologii, metrice a některých výrazových a rétorických prostředcích a na biografické údaje o autorech. Výrazně tedy převažovala složka nauková. Avšak o tom, že probíhaly také určité úvahy o významu ostatních složek literární výchovy, tj. především (tvůrčí) interpretace, svědčí zajímavé didaktické nápady, jako byly např.

¹⁰⁷ Např. JIRÁNI (1923), LUDVÍKOVSKÝ (1931), RYBA – HRDINA (1938), JIRÁNI – RYBA (1942) a mnoho dalších.

¹⁰⁸ Zjistit pravý stav věcí je ovšem velmi obtížné. K dispozici jsou pouze kritické poznámky a požadavky prezentované na konferencích nebo v různých článcích. Přímých svědectví z hodin latiny týkajících se literární výchovy se nedostává.

souběžná četba básnického a prozaického textu stejného nebo podobného obsahu, stanovení šesti stádií procesu četby nebo anketa o nejoblíbenějšího antického autora.

3.3 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ KRÁTCE PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE¹⁰⁹

Klasické gymnázium v této době už nebylo hlavním typem školy. Tím se stalo gymnázium reálné. Po květnu 1945 se střední školství v zásadě vrátilo do stavu z let 1933-1939. V poválečném období je však jeho organizace značně chaotická.¹¹⁰ Rozšiřuje se počet školních programů, mění se typy tříd a počty hodin jednotlivých předmětů do té míry, že je nesnadné všechny změny postihnout. Týká se to i výuky latiny, resp. rozsahu latinské četby. Nejvýznamnější rozdíly od minulého stavu lze shrnout takto (v případě klasického gymnázia): četba Caesara se přesunula do *IV.* a k Ovidiovi do *V.* přibyl Livius. Sallustius se čte v *VI.* Ze *VII.* mizí Plautus a Terentius (jak se stalo už i na začátku války), v *VIII.* se výbor z poklasické latiny stává pouze alternativou k četbě lyriků. Na reálných gymnáziích osnovy předepisují vypustit drama a s ním i ukázky z poklasické latiny. V *VIII.* se klade důraz na četbu Catulla. Tento stav se zhruba udržel až do roku 1948.

¹⁰⁹ Cf. *Věstník ministerstva školství a osvěty* (1945 a 1946).

¹¹⁰ Cf. pozn. 41.

Celkový přehled hodinové dotace latiny od období zrušení víceletých gymnázií (1948) do současnosti:¹¹¹

	1.	2.	3.	4.
1949 ¹¹²	4	3	2	2
1965 ¹¹³	2	2	2	-
1969 ¹¹⁴	2	2	2	2
1969 ¹¹⁵	3	3	4	4
po 1989 ¹¹⁶	-	2	2	-

3.4 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ PO ÚNORU 1948

Představu o podobě četby v období zavádění jednotné jedenáctileté střední školy je možno si vytvořit podle latinské čítanky rozsáhlého kolektivu autorů s podtitulem „Učebnice jazyka latinského pro II.-IV. třídu gymnasií“ vydané roku 1950:¹¹⁷

¹¹¹ Jedná se již o gymnázia čtyřletá. Víceletá byla zrušena roku 1948 a částečně obnovena až po roce 1989. I na nich se však latina obvykle dnes vyučuje až ve vyšších ročnících.

¹¹² Podle *Věstníku ministerstva školství a osvěty* (1949) a *Učebního plánu a učebních osnov pro gymnasia* (1949); cf. KOREJS – HŘEBEJKOVÁ (1956: 198). Latina byla v této době povinně volitelná vedle deskriptivní geometrie.

¹¹³ Latina je povinná na humanitní větvi SVVŠ; cf. *Věstník ministerstva školství a kultury* (1965) a ČERNÝ (1967: 229). Latinu si mohli zvolit jako volitelný předmět i studenti přírodovědné větve. Hodinová dotace byla 2 hodiny ve 2. a 3. ročníku.

¹¹⁴ Podle *Věstníku ministerstva školství a ministerstva kultury ČSR* (1969). Zákon č. 168/1968 Sb. znovu zavedl od školního roku 1969/1970 čtyřletá gymnázia místo dosavadních tříletých SVVŠ. Platil až do roku 1984. Dané hodiny platí pro humanitní větve gymnázií.

¹¹⁵ Dané hodiny platí pro humanitní větve s rozšířenou povinnou výukou klasických jazyků. Tyto třídy vznikly v Praze na gymnáziu ve Štěpánské ulici (před únorem 1948 a po roce 1989 neslo a nese název „Akademické gymnázium“) a v Brně, Králově Poli. V průběhu 70. let však byly tyto třídy rušeny, v Praze již ve školním roce 1972/1973, a to proto, že nevyhovovaly potřebám socialistického školství.

¹¹⁶ Z dotazníku MAREK – VANÍKOVÁ (2017), zaslaného SŠ vyučujícím latiny v ČR, vyplynulo, že nejčastěji se latina v současnosti vyučuje jako povinně volitelný předmět po dobu 2 let 2 hodiny týdně.

¹¹⁷ Viz příloha Appendix II, 4.

- 2.: 1. pololetí: Po skončení gramatického výcviku uvedení do četby na souvislých článcích z cvičebnice a na ukázkách z díla Caesarova (16 hod. – celkem asi 150 řádků).
2. pololetí: Ukázky z Ciceronových řečí (8 hod. – asi 80 řádků), úryvky ze Sallustiovy monografie *Coniuratio Catilinae* (6 hod. – asi 70 řádků) a výbor z básní Ovidiových (25 hod. – asi 250 veršů).
- 3.: 1. pololetí: Výbor z básní Vergiliových (25 hod. – asi 250 veršů).
2. pololetí: Ukázky z díla Liviova (16 hod. – asi 160 řádků) a z filosofických spisů Ciceronových (10 hod. – asi 100 řádků).
- 4.: 1. pololetí: Ukázky z díla Lucretiova (5 hod. – asi 50 veršů), Catullova (5 hod. – asi 70 veršů) a Horatiova (11 hod. – asi 130 veršů).
2. pololetí: Ukázky z díla Tacitova (19 hod. – asi 190 řádků).

Roku 1948 byl přijat nový zákon a opět došlo k úpravě učebního plánu.¹¹⁸ Vše směřovalo ke vzniku jednotného školství. Obsah četby v jednotlivých ročnících se ale v podstatě rovnal stavu z roku 1945, třebaže pensum četby bylo mírně zkráceno. Osnovy však přidaly úvod do četby a ve 4. ročníku, „kde se předepisuje probrat vývoj římské literatury a vzdělanosti vzhledem k jejím vlivům na evropský vývoj“,¹¹⁹ se objevuje *Martialis*. Četba měla být důkladná, měla přinést poznání základů evropské vzdělanosti a zprostředkovat rozumové školení a estetický zážitek. Žáci měli během hodin kolektivně hledat přesný překlad. Výukové instrukce vybízely i ke sborové recitaci a dialogizaci či dramatizaci čteného textu nebo ke zpěvu.

Po prvním, k latině ještě poměrně vstřícném poúnorovém období existence čtyřletého gymnázia, byla v roce 1953 zavedena jednotná jedenáctiletá střední škola,¹²⁰ z níž byla latina v podstatě vyloučena. Realizovala se pouze jako nepovinný předmět (vedle deskriptivní geometrie) a řadila se jen do 9.-11. třídy po 2 hodinách týdně. Šlo o další zásadní zlom i pro vývoj četby. Změnou z povinného předmětu na nepovinný ztratila latina velký počet žáků a z mnoha škol zcela zmizela.

¹¹⁸ Cf. *Věstník ministerstva školství a osvěty* (1948).

¹¹⁹ Cf. VALENTA (1978: 204).

¹²⁰ Cf. *Věstník ministerstva školství a osvěty* (1953).

Četba se měla soustředit na gramatický a obsahový rozbor postavený především na marxistických východiscích.¹²¹ Byla možná pouze v jedenáctém ročníku. Pozornost se kromě obecného výkladu dějin římské literatury přesunula k ukázkám z Caesara, Sallustia, Cicerona a Ovidia. Nastala výrazná změna v poměru mezi časem věnovaným gramatice a četbě. Ještě v roce 1949 vše mluvilo spíše ve prospěch četby, v následujících letech tomu začíná být naopak. V průběhu času došlo k drobné úpravě osnov a s četbou se začalo již v ročníku desátém, konkrétně s Caesarem a Ovidiem.¹²² V 11. třídě se pak pokračovalo Ciceronem, Sallustiem a nově i Liviem a Vergiliem.

Jan Kábrt a Bohumil Kasl ve svém článku z roku 1958 upozornili v souvislosti s četbou na nutnost text nejprve přečíst a teprve potom gramaticky rozebrat, neboť rozbor může ničit jeho estetickou hodnotu.¹²³ Preferují tedy v první fázi spíše intuitivní a lexikálně zaměřené čtení, nezátížené detailním mluvnickým rozbohem, aby žáci, budou-li toho schopni, rozpoznali s určitým nadhledem, co umělecky hodnotného text nabízí.

Roku 1960 stanovil nový školský zákon opět devítiletou základní školu. Na ni navazovala tříletá střední všeobecně vzdělávací škola. Pro latinu se ale nic nezměnilo, zůstala stále nepovinná, ve třech ročnících po dvou hodinách. V oblasti četby nový stav komentovala Alena Hakenová a navrhla výbor rozšířit o ukázky poklasické a odborné latiny. Vypustila by ovšem Horatia a místo něj zařadila materialisticky laděného Lucretia.¹²⁴

¹²¹ Cf. VALENTA (1978: 213).

¹²² Cf. *Návrh učebních osnov pro 9.-11. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy* (1953).

¹²³ Cf. KÁBRT – KASL (1958: 168-172).

¹²⁴ Cf. HAKENOVÁ (1960-1961: 310-311).

Edita Svobodová znovu otevřela otázku příliš militantní četby Caesara, Sallustia a případně Livia. Didaktickým účelům může vyhovovat forma, méně však již obsah.¹²⁵

Pro střední všeobecně vzdělávací školu byla v této době k dispozici např. čítanka kolektivu autorů Kábrt, Kucharský, Vránek a Wolf.¹²⁶

3.5 LATINSKÁ ČETBA PO ROCE 1965 – LATINA POVINNÁ NA HUMANITNÍ VĚTVI SVVŠ¹²⁷

3.: S pomocí slovníku se překládají ukázky z Cicerona, Livia, Sallustia, Lucretia, Ovidia, Vergilia a Catulla. V minimální míře je do četby zahrnuta rovněž odborná římská literatura, středověké a humanistické písemnictví a epigrafika.

Pavel Kucharský se postavil proti příliš širokému kánonu autorů a navrhl redukci počtu jmen i titulů. Příliš rozsáhlou četbu považoval za neblahé lpění na tradici a metodických omylech.¹²⁸

Za čítanku pro toto období lze považovat Špaňárovu a Kettnerovu učebnici „Latina pro gymnázia“, byť je to vlastně učebnice s čítankou spojená.¹²⁹ Jde ovšem o klíčovou učebnici, která se v našich zemích užívala na středních školách více než třicet let.

¹²⁵ Cf. SVOBODOVÁ (1960: 97-98).

¹²⁶ KÁBRT – KUCHARSKÝ – VRÁNEK – WOLF (1961).

¹²⁷ Učební osnovy latiny pro SVVŠ vyšly roku 1966; viz *Učební osnovy pro středné všeobecnovzdelávacie školy* (1966).

¹²⁸ Cf. KUCHARSKÝ (1968: 41).

¹²⁹ ŠPAŇÁR – KETTNER (1964/1993).

3.6 LATINSKÁ ČETBA NA OBNOVENÉM ČTYŘLETÉM GYMNÁZIU PO ROCE 1969

Na běžné humanitní větvi se četba velice podobala stavu z roku 1966. Četly se kratší úryvky z Cicerona, Livia, Sallustia, Ovidia a Catulla. Učitel mohl pokračovat četbou nejrůznějších dalších ukázek podle úrovně žáků.

Na gymnáziích s rozšířenou výukou klasických jazyků, která opět zanikla v průběhu 70. let, byl tento plán:

- 3.: Cicero, Livius, Sallustius, Ovidius.
- 4.: Livius, Tacitus, Plinius Mladší, Vergilius, Horatius, Catullus, Lucretius a případné další ukázky z jiných děl, autorů a dob.

Alena Hakenová by narozdíl od dřívějších názorů (viz výše Kucharský) seznam autorů ještě rozšířila.¹³⁰ Zařadila by do něj i úryvky z Varrona, Columelly či některé další texty Ciceronovy, ale např. i Gaiovy. Tyto ukázky by podle ní ilustrovaly, jak vypadala sociální struktura římské společnosti.

Zajímavým počinem v otázce výběru textů bylo úsilí kolektivu středočeských latinářů pod vedením Z. Dolejše.¹³¹ Tito učitelé kromě jiného vytvořili elaborát z autentických vět a souvislých textů, které byly zpočátku upraveny. Vznikl tak jakýsi „úvod do četby“, který se používal ve 3. ročníku při přechodu k četbě úryvků v učebnici.

V roce 1979 stále platilo, že čtení a překládání latinských textů je jediná cílová dovednost studia latiny na gymnáziích. Tato dovednost je prakticky využitelná při dalším studiu a při některých povoláních.¹³² Pokud se týká četby, obsahovaly aktuální osnovy i formulace kognitivních a formativních cílů značně poplatné době vzniku: „na originálních textech se

¹³⁰ Cf. HAKENOVÁ (1974-1975: 114-116).

¹³¹ Cf. SVOBODOVÁ (1971: 166-201).

¹³² Cf. *Latina (nepovinný předmět – dvouletý a čtyřletý kurs) – experimentální učební osnovy pro gymnázia* (1979).

žáci seznamují s autentickými svědectvími o otrokářské společenské formaci, poznávají hlouběji výrobní poměry a vztahy v období antiky a politickou a sociální strukturu tohoto období. Tyto konkrétní doklady jsou důležitým podkladem pro materialistický výklad historických zákonitostí a vývoje této první třídní společnosti a mají význam pro výchovu žáků v duchu vědeckého světového názoru, neboť jim umožňují lépe chápat i zákonitosti vývoje dalších společenských formací.¹³³ Další cíle však byly poměrně univerzální a mohli jsme se s nimi setkat již v dřívějších etapách: „studenti se v originále seznamují i s myšlenkami a náměty, které žijí dále v literatuře a v umění až do dnešní doby a plní funkci esteticko-výchovnou. Pečlivé překládání latinských textů a úsilí o stylisticky vhodné vyjádření dané myšlenky dobrou a uhlazenou formou vede žáky i k přesnému, výstižnému a logickému vyjadřování v mateřském jazyce, a přispívá tak i k jejich výchově k důkladnosti a přesnosti.“¹³⁴ Cílovou kompetencí tedy zůstávala četba a četbou jednoduchých textů mělo být ve 3. a 4. ročníku gymnaziální studium završeno. Zprvu to byly tytéž texty, které se četly již v 1. a 2. ročníku, ale tentokrát neadaptované, později nové originální texty. Ku pomoci sloužil slovník a mluvnické přehledy. Bylo třeba vybírat hlavní představitele krásné a odborné římské literatury. Nemělo se zapomínat ani na naše středověké a humanistické písemnictví psané latinsky ani zanedbávat výchovný prvek. Jako doplněk literární výuky mohla sloužit i četba překladů.

V pozorování jsme dospěli zhruba do 80. let 20. stol. Latina nezažívala nijak skvělé časy, avšak nejhorší etapu socialistického období měla již

¹³³ *Latina (nepovinný předmět – dvouletý a čtyřletý kurs) – experimentální učební osnovy pro gymnázia (1979).*

¹³⁴ *Latina (nepovinný předmět – dvouletý a čtyřletý kurs) – experimentální učební osnovy pro gymnázia (1979).*

za sebou. Roku 1982 se v Praze uskutečnila „XVI. mezinárodní konference Eiréné“. Její součástí bylo i kolokvium zaměřené na didaktiku latiny.¹³⁵ A. Hakenová ve svém příspěvku zdůraznila, že hlavním cílem výuky latiny je stále čtení a překládání originálních textů. Naplnit tento cíl však bylo při stávajícím počtu hodin velmi obtížné. Uvedla, že četba se soustřeďuje až do 4. ročníku, a pokud byla zařazena četba originálních textů do ročníku třetího, třebaže to byly texty pečlivě vybrané, byla téměř nemožná a zvládala se jen s obrovským úsilím a účinným vedením ze strany učitele. Příčiny potíží viděla Hakenová především v nedostatečném zvládnutí gramatiky. Vždyť např. v roce 1971 měli žáci na obsáhnutí základní latinské mluvnice zhruba 120 hodin, kdežto v dobách rakouské monarchie měli pro stejné pensum hodin 570.¹³⁶ Proto bylo nutné přistoupit k nové vyučovací koncepci a základní gramatiku potřebnou k četbě originálních textů začít učit jiným, efektivnějším způsobem (např. probíráním pouze třetí osoby v počátcích výuky apod.), resp. nově vybudovat cestu k originálním textům pomocí textů umělých a upravených. Ke čtení bylo nutno přistoupit co nejdříve, aby pro žáky nebyl šok, když k němu přijdou po dvou letech, v nichž se věnovali gramatice podávané pouze separátně od textu. Mělo se postupovat induktivní metodou. Hakenová dále hovořila o své učebnici, v níž se snaží touto cestou jít.¹³⁷

3.7 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ PO ROCE 1984

V roce 1984 se gymnázia začala dělit na gymnázia základní a gymnázia s určitým zaměřením. Na těch se latina úplně zrušila. Existovala pouze

¹³⁵ Cf. MOUCHOVÁ (1983).

¹³⁶ Cf. HAKENOVÁ (1983: 215-216).

¹³⁷ Cf. HAKENOVÁ (1983: 216-217).

na základním typu gymnázia jako nepovinný předmět.¹³⁸ Tam jí ovšem konkurovaly „atraktivnější“ nepovinné předměty jako např. řízení motorových vozidel či různá praktika přírodovědných předmětů sloužící jako příprava ke zkouškám na VŠ. Učitelé latiny na to reagovali a ke konci osmdesátých let, kdy došlo ke zlepšení společensko-politických poměrů, mobilizovali síly. Pokud se týká četby a výuky s ní spojené, citujme slova Antonína Bartoňka: „Ve středoškolské výuce je nutno hledat v rámci výuky dějepisu a české literatury cestu k hlubšímu pochopení jak konkrétních faktografických dat, tak i komplexního dějinného kulturně-politického vývoje zejména ve starších vývojových obdobích. Plný úspěch těchto snah může ovšem zabezpečit pouze soustavně rozvíjená četba autentických latinských autorů.“¹³⁹ Přípravou k této četbě musí být kvalitní učebnice, jež vytvoří správné návyky práce s textem, a další doplňkové materiály, které ony návyky prohloubí. Bartoněk dále vybízel k tvorbě čítanky, která by obsahovala reprezentativní výbor školských autorů a byla obohacena o umělecký překlad alespoň některých uvedených ukázek.¹⁴⁰ Představy ubírající se tímto směrem byly nesmírně lákavé a je možné, že na počátku 90. let by byly bývaly leckde i realizovatelné, avšak s postupem doby a opětovným zhoršením situace latiny na gymnáziích si lze jen těžko představit, že by se na ně našel čas. Ani Bartoněk ovšem neuvádí jiné cíle než naukové.

Devadesátá léta byla pro latinu i řečtinu většinou velice příznivá.¹⁴¹ Tento stav se však postupně zhoršoval a netrvalo dlouho a latina se až

¹³⁸ Cf. VÁŇOVÁ (2000: 101-113).

¹³⁹ BARTONĚK (1990: 93).

¹⁴⁰ Učebnice / čítanka, která tento požadavek splňuje, je např. *Ad fontes – Cursus Latinus* (publikace je však určena pro neoborové studenty latiny na VŠ).

¹⁴¹ *Učební dokumenty pro gymnázia* z roku 1999 (62) udávají, že zařazení latiny do ročníku a její časová dotace jsou sice plně v kompetenci ředitele školy, doporučují však, aby byla koncipována

na výjimky dostala do podobného, ne-li horšího postavení než v sedmdesátých a osmdesátých letech.

V dalších letech se situace latiny na gymnáziích příliš neměnila. Nový RVP G z roku 2007 o latině vůbec nehovoří.¹⁴² Počty let výuky i počty hodin v týdnu tak často závisely na tom, co si byli učitelé latiny schopni na svých školách sami vydobýt, jaký poměr k latině měl ředitel, jaké bylo zaměření školy a jaká byla její tradice.

Pokud se čtení týká, snažili se latináři i v této době průběžně přicházet s novými podněty. Jedním projevem jejich úsilí byla konference uspořádaná roku 2008 v Olomouci pod názvem „Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků“.¹⁴³ Štěpánka Brožová se na ní vyslovila pro větší reflexi antiky ve výuce latiny a pro výraznější zdůrazňování jejího myšlenkového odkazu. Vytvořila by se tím protiváha k nebezpečně se rozmáhajícímu úmornému pragmatismu.¹⁴⁴ Východiskem ke kýžené reflexi jsou texty. Brožová preferuje krátké originální texty prostředkující krásu nebo originální myšlenky – kratší Catullovy básně, Martialovy epigramy, bajky, krátké Pliniovy dopisy apod. Uměle zkonstruované texty považuje za nudné a příliš školské. Nový předmět by ani nemusel nést název „latina“ a byl by pojat široce propedeuticky, komparatisticky a interdisciplinárně. „Literaturu chceme učit po žánrech, aby tak mohl být sledován další vývoj žánru ve světové literatuře. Zde se plně uplatní tzv. mezipředmětové vztahy. Probírá-li se např. epos, vezmeme nejdříve eposy antické a poté mluvíme o eposech v jiných literaturách (a hlavně je také na textech

jako alespoň tříletý kurz po dvou hodinách týdně. Přestože dokument stanovuje obsah studia ve třech fázích, konkrétní tematické rozvržení výuky je zcela v rukou učitele.

¹⁴² Cf. 4.1; kromě dodatku na webu RVP – viz 4.3.

¹⁴³ Cf. POKORNÁ (2008).

¹⁴⁴ Cf. BROŽOVÁ (2008: 4).

v překladu ukážeme). Student získá vědomí kontinuity a současně má představu o antickém základu tohoto žánru. Navíc to může být práce velmi zábavná, např. když vezmete bajku a sledujete tento žánr přes La Fontaina, Krylova, Kiplinga až třeba k Thurberovi.¹⁴⁵

Eva Kuťáková uvažovala o výuce latiny v souvislosti s rámcem, který gymnaziální výuka reálně má, tedy s pěti průřezovými tématy RVP G,¹⁴⁶ a zamýšlela se nad tím, jak by se tato témata dala naplnit obsahem přinášejícím žákům antickou kulturu, literaturu a vzdělanost. Navrhla např. tematizaci poznání a vzdělání jako životní hodnoty s připojeným porovnáním vzdělávacího systému v Římě a ve středověku se soudobým evropským vzdělávacím systémem. Zároveň odkázala na relevantní latinské texty (např. některé pasáže z Ciceronových filosofických děl a řečí) a vyjádřila názor, že četbou takových textů lze žáky dovést k hlubšímu pochopení jak počátků, tak i dalšího vývoje evropské kultury, protože si na konkrétních příkladech ověří, co je tradice, jak vzniká, jak se udržuje, za jakých okolností se narušuje, přerušuje, nebo dokonce mizí.¹⁴⁷ Žáci si tímto způsobem také utvoří povědomí o tom, co je to vzdělání či jaký je vztah mezi ním a morálkou. Další směr, kterým se lze ve výuce latiny vydat v souladu s průřezovými tématy RVP G, může být např. rozbor termínu *humanitas*. I zde se nabízí značné množství textů, jimiž můžeme objasnit význam tohoto pojmu, klíčového pro evropskou kulturu.¹⁴⁸ V závěru svého příspěvku nabídla Kuťáková návrhy konkrétních kroků, které by mohly vést k realizaci uvedených postupů: „Bylo by třeba přistoupit k přípravě vhodných základních, ale odborně fundovaných textů a dalších doplňujících

¹⁴⁵ BROŽOVÁ (2008: 5).

¹⁴⁶ Cf. KUŤÁKOVÁ (2008: 6); cf. 2.1 a 4.1.

¹⁴⁷ Cf. KUŤÁKOVÁ (2008: 7).

¹⁴⁸ Cf. 5.2.2.1 a 7.5.2.

materiálů, např. ve formě metodických listů, drobných čítanek apod. Mám na mysli monotematické čítanky k jednotlivým tématům nebo okruhům, se zrcadlovými texty, věcným komentářem a otázkami, příp. i s dalším návodným metodickým rozpracováním pro učitele.“¹⁴⁹

Ivona Cindlerová se věnovala otázce motivace žáků k četbě. Kroky vedoucí ke správné motivaci nejsou snadno proveditelné. Proto zavedla do své výuky tzv. „přípravné úkoly“, jež rozdělila do tří skupin: tematické, gramatické a lexikální.¹⁵⁰ Na její úvaze je vidět, jak je celý proces práce s latinskými texty obtížný a jak je ztěžován nedostatkem času, nemotivovaností žáků i celkovým nastavením společnosti, která klasické jazyky a s nimi spojenou antickou kulturu odsouvá na vedlejší, a možná navíc slepou kolej.

3.8 LATINSKÁ ČETBA V OBDOBÍ PO ROCE 2008¹⁵¹

Počet hodin latiny a její postavení jako předmětu (povinná, povinně volitelná, nepovinná) jsou i v současnosti na různých školách různé. Nejčastější varianta jsou dva roky výuky po dvou hodinách týdně.¹⁵² Jediným a v zásadě nezávazným vodítkem pro četbu je dodatek RVP G.¹⁵³ Ten jako jeden z cílů výuky latiny na gymnáziích stanovuje schopnost přeložit se slovníkem krátký upravený nebo originální text nebo jej česky interpretovat po obsahové stránce. Jak se jednotlivým vyučujícím daří tento cíl naplňovat, mohou objasnit např. výsledky účastníků soutěže *Certamen*

¹⁴⁹ KUŤÁKOVÁ (2008: 8-9).

¹⁵⁰ Cf. CINDLEROVÁ (2008: 59).

¹⁵¹ V některých případech již od 1. 9. 2008, ale nejpozději od 1. 9. 2009 vstoupily na gymnáziích v platnost nové ŠVP vytvořené dle zmíněného RVP G z roku 2007.

¹⁵² Cf. 5.2.1 a pozn. 116 a 207.

¹⁵³ Cf. 4.3.

Latinum.¹⁵⁴ V té se žáci potýkají ve dvou kategoriích s různě obtížnými texty, které bývají v nižší kategorii uměle vytvořené, ve vyšší nejčastěji originální, avšak upravené.¹⁵⁵ Dalším indikátorem je úroveň studentů nastupujících ke studiu latiny na VŠ.¹⁵⁶ Ani v jednom případě se nezdá, že by se překladatelské a interpretační schopnosti žáků s postupem času zlepšovaly. V nejlepším případě – čest výjimkám – stagnují na schopnosti přeložit s často obsáhlou nápovědou (lexikální, gramatickou, věcnou) jednoduchý originální text na úrovni Hyginových *Fabulae* či snazších pasáží z Nepotových životopisů.

Základní četba latinského textu na gymnáziích se v současnosti týká téměř výhradně článků v učebnicích.¹⁵⁷ I v současnosti mohou vyučující sáhnout k čítankám.¹⁵⁸

Z odpovědí na rozeslaný dotazník¹⁵⁹ vyplývají, pokud se práce s texty týká, tyto skutečnosti:

¹⁵⁴ Cf. např. KYSUČAN (2008).

¹⁵⁵ V případě této soutěže mohu na základě vlastní několikaleté zkušenosti s opravováním překladů v zemském i národním kole a dle vyjádření kolegů hodnotitelů konstatovat, že úroveň překladů, alespoň na prvních místech se příliš nemění. Je to dáno zřejmě tím, že soutěže se stále účastní žáci motivovaní, tudíž obvykle i poměrně dobře připravení.

¹⁵⁶ Zde je situace, zdá se, poněkud horší. Nemám informace ze všech VŠ v ČR nabízejících obor latina, avšak ze své krátkodobé zkušenosti na ÚŘLS FF UK, a především na základě zpráv dlouholetých vyučujících této katedry se zdá, že obecná úroveň vstupních znalostí a připravenost k četbě originálních textů se postupem let snižuje. Zásadním důvodem je kromě poklesu všeobecného přehledu fakt, že ke studiu nastupuje čím dál méně studentů, kteří absolvovali ucelenou výuku latiny na SŠ.

¹⁵⁷ Nejpoužívanějšími jsou SEINEROVÁ (2009 a 2010), ØRBERG (2009), PECH (2012 a 2004) a ŠPAŇÁR – KETTNER (1993). Část učitelů používá vlastní materiály nebo kombinuje zmíněné učebnice a některé další; cf. VANÍKOVÁ (2019: 105). Na školách, kde mají povinně nebo povinně volitelně více než dva roky latiny (např. Arcibiskupské gymnázium v Praze, Gymnázium Brno-Bystrc ad.) se učitelé obvykle dostanou i k jednodušším originálním textům.

¹⁵⁸ Viz Appendix II, 5.

¹⁵⁹ Cf. MAREK – VANÍKOVÁ (2017).

- 1) velká část učitelů hojně doplňuje texty v učebnicích dalšími materiály dle potřeb výuky (tyto texty se nejčastěji týkají dějin a reálií, literární historie či teorie je na druhém místě);¹⁶⁰
- 2) délka úryvků závisí na pokročilosti žáků, obtížnosti textu a časových možnostech, pohybuje se od několika vět po dvě stránky;
- 3) v množině doplňkových textů nebo textů čtených po dokončení „základního kurzu“ převažují v počtu 20 uměle vytvořené i výrazně upravené originální texty; cca 15 učitelů uvedlo, že čtou převážně texty originální či velmi mírně upravené;
- 4) značná část vyučujících často pracuje s překlady;
- 5) obsah uměle vytvořených vět ve starších učebnicích je pro dnešní žáky často nevhodný a nezajímavý;
- 6) někteří vyučující postrádají v učebnicích kontakt s římskou literaturou;
- 7) nejvíce učitelů (40 ze 46, kteří odpověděli na tuto otázku) uvádí, že literatuře (především literárně-historickým výkladům) věnují zhruba 10-15 % výukového času;
- 8) někteří uvádějí, že žáky velice baví souvislý příběh (např. v Ørbergově učebnici), třebaže se jedná o umělý text.

K otázce užívání uměle vytvořených textů v opozici k textům původním se poměrně široce vyjádřilo hned několik učitelů. Mnoho z nich uvádí, že v malé časové dotaci se k původním textům nedostanou. Někteří poznamenávají, že velice záleží na tom, kdo tzv. „umělý“ text vytvořil. Určité texty považují za kvalitní (např. Ørberg). Část vyučujících oba typy textů kombinuje nebo postupuje v jednotlivých fázích výuky od jednoho k druhému. Pro některé (zhruba 30 %) je četba originálních textů cílem studia, ke kterému se dostávají až ve zcela poslední fázi.

¹⁶⁰ Učitelé uvádějí, že se žáky čtou např. „příležitostně Hyginovy báje, evangelia z Nového zákona nebo Asterixe“; „Titus Livius, Cicero, *Vita Caroli*, římské nápisy na deskách i jinde (Trenčín)“; „V druhém ročníku snadnější či upravené texty z latinské literatury.“; „V maturitním ročníku výňatky z různých klasických autorů. Občas i dříve k nějaké příležitosti texty známých latinských písní, některé básně, např. Catullovy apod.“; „zhudebňované texty, duchovní, obsahující reálie – např. otroctví versus svoboda, sociální otázka, pronásledování křesťanů, historické, poetické“; „V semináři klasické latiny, který je pokračováním povinného kurzu latiny v humanitních třídách, originální ukázky z děl římských, raně křesťanských, i středověkých a pozdějších autorů. Výběr autorů odpovídá maturitním tématům.“; „Vybrané pasáže z antických autorů i z novější literatury (využívám materiály z letních škol), neolatinu, Brikcia, Šprinclovy překlady, finské zprávy...“; „Krátké úryvky textů – Caesar, Cicero, Ovidius, Sallustius, Catullus, Nepos, Apuleius, Plinius, Horatius, Vergilius, Hyginus, *Vita Caroli*, M. J. Hus, Laurentius de Brindisi a další.“; „Mnoho kratších textů z různých odvětví: poezie (Ovidius, Catullus), lékařství (např. Celsus, Harvey), právnictví (Gaius), Vitruvius, řečnictví (Quintilianus), historiografie (Caesar, Nepos, Sallustius, Livius, Tacitus), patristika (Augustinus), církevní texty (koncilové dokumenty), středověká literatura (cisterciácké *Exordium*, Jan Hus, kroniky – chrestomatie), moderní texty (Harry Potter, Asterix, Nuntii Latini) a další – záleží na aktuálním zájmu konkrétních tříd a studentů.“ ad.

Z vlastní praxe¹⁶¹ dodávám, že volba ukázek je obvykle motivována snahou představit žákům co nejpestřejší výbor textů římské literatury, které se vztahují k některému maturitnímu tématu. Během četby se žáci postupně seznamují s gramatickými jevy a literárně-teoretickými specifiky žánru a textu. Vybíráme autory z různých vývojových dob literární latiny a díla, k nimž se váže významná a bohatá recepce. Někteří klíčoví a kanoničtí autoři (viz níže) jako např. Horatius, Livius, Tacitus, Sallustius ad. v tomto výčtu ovšem z časových a obtížnostních důvodů chybějí. Vzhledem k nízkému počtu hodin v letech předcházejících semináři zaměřenému na četbu je nutno vybírat ukázky, pokud možno, co nejjednodušší. Je-li ukázka obtížnější, věnujeme větší pozornost kontextu úryvku a hlubšímu vysvětlení jeho kompozice a neznámé gramatiky.

¹⁶¹ Na Akademickém gymnáziu v Praze. Základní povinná výuka latiny zde zabírá 2 roky po 2 hodinách týdně. Další dva roky pak trvá navazující seminář, který se stále udržuje v nabídce volitelných předmětů. Jeho účastníci z latiny často maturují.

3.9 PŘEHLED ČETBY V CELÉM SLEDOVANÉM OBDOBÍ

autor	1891	1909	1919 a 1927	1933	1940	1948-53
NEPOS	6 žps.	alternativně s CVRT. / čítanka s výběrem z prozaiků	alternativně s CVRT. / čítanka s výběrem z prozaiků	-	-	-
CAESAR	<i>Gall.</i> (cca 3 kn.); <i>civ.</i>	<i>Gall.</i> (cca 3 kn.)	<i>Gall.</i> (cca 3 kn.)	výbor z <i>Gall.</i>	výbor z <i>Gall.</i>	150 řádků
OVIDIVS	v komparaci s Liv. I a XXI	<i>fast.</i> + <i>met.</i>	výběr (hlavně <i>fast.</i> + <i>met.</i>)	výbor	výbor	250 veršů
LIVIVS	I a XXI	libovolný výběr	libovolný výběr	výbor v rozsahu jedné knihy	výbor	160 řádků
SALLVSTIVS	<i>Catil.</i> + <i>Ivg.</i>	<i>Catil.</i> / <i>Ivg.</i>		výbor z <i>Catil.</i> / <i>Ivg.</i>	<i>Catil.</i> / <i>Ivg.</i>	<i>Catil.</i> 70 řádků
CICERO	<i>Catil.</i> I; vybrané řeči a filos. spisy	libovolná <i>Catil.</i> + na vyšším gym. volný výběr z děl, vč. <i>epist.</i>	libovolná <i>Catil.</i> + volný výběr z děl, vč. <i>epist.</i>	1 celá řeč nebo úryvky z více řečí + výbor z filos. a rét. spisů + ukázky z <i>epist.</i>	ukázky z <i>epist.</i>	80 řádků z řečí; 100 řádků z filos. spisů
VERGILIUS	celé dílo	vybrané pasáže z <i>Aen.</i> (pro vznik celkového obrazu o díle) + dle úvahy výběr z <i>ecl.</i> a <i>georg.</i>	vybrané pasáže z <i>Aen.</i> + dle úvahy výběr z <i>ecl.</i> a <i>georg.</i>	výbor z <i>Aen.</i> (v rozsahu celkem 3 knih) + 1 <i>ecl.</i> a výbor z <i>georg.</i>	výbor z <i>Aen.</i> (v rozsahu celkem 3 knih) + 1 <i>ecl.</i> a výbor z <i>georg.</i>	250 veršů
HORATIVS	celé dílo	volný výběr (v VIII.)	volný výběr (v VIII.)	ukázky	ukázky	130 veršů
CVRTIVS RVFVS	-	alternativně s NEP. / čítankou s výb. z prozaiků	alternativně s NEP. / čítankou s výb. z prozaiků	-	-	-
PLINIVS ML.	-	výbor z <i>epist.</i> (alternativně k Cic. <i>epist.</i>)	výbor z <i>epist.</i> (alternativně k Cic. <i>epist.</i>)	několik ukázek	několik ukázek	-
Elegikové / výbor z lyriky	-	výbor z elegiků alternativně k pokr. četby VERG.	výbor z elegiků alternativně k pokr. četby VERG.	výbor z lyriky	výbor z lyriky	70 veršů z CATVLL.
TACITVS	-	volný výběr (v VIII.)	volný výběr (v VIII.)	výbor	výbor	190 řádků
Věty a čl. v učebnicích	-	-	-	ano	ano	ano
Úryvky v čítankách	-	doplňkově	doplňkově	ano	ano	ano
Ukázky z epigrafiky	-	-	-	ano	ano	-
Ukázky z PLAVTA a TERENTIA	-	-	návrhy	ano	-	-
Ukázky odb. lit.	-	-	-	ano	-	-
Střv. a neolat. lit.	-	-	-	ano	výbor	-
LVCRETIVS	-	-	návrhy	-	-	50 veršů

Z tabulky je patrné, že základní schéma četby je velice konstantní a konzervativní. Dochází pouze k zmenšování rozsahu. Tento stav je pochopitelný, vzhledem k tomu, že celý korpus dochovaných antických textů je výsledkem prosévání závislého na politických, ideových i estetických dobových kritériích.¹⁶² Jistí autoři, kteří v kánonu chybějí, Petronius, Apuleius, Lucanus, Iuvenalis ad., v něm nechybějí pro nízkou literární kvalitu, nýbrž spíše proto, že jsou to autoři značně specifictí, nepatří většinou do klasického období římské literatury a pro tradiční pojetí kvalitního a literárně i morálně hodnotného antického literárního díla užívaného ve školách jsou pro málo zkušeného čtenáře obtížní a možná příliš avantgardní. Jasně se v tabulce také jeví, kdy a jaké zlomy nastaly v minulé více než století. V prvním období, zhruba do první světové války, se četla díla celá nebo alespoň jejich podstatné části. K první citelné změně došlo v prvním poválečném desetiletí, kdy se postupně přecházelo k četbě rozsáhlejších vybraných pasáží, což umožňovaly již existující čítanky. Výrazný přelom přišel s úpravou z roku 1933, kdy se nejen drasticky snížil rozsah četby, ale poprvé se do jejího rámce zahrnují i jednotlivé věty, drobné úryvky a upravované texty z učebnic. Rozšiřuje se však repertoár, a to o ukázky z římské komedie, výběr z napsů, ukázky odborné literatury, ale zejména o literaturu přesahující hranice antiky – ukázky ze středověkého a humanistického písemnictví, především domácí provenience. Se zmenšováním rozsahu jde ovšem ruku v ruce také omezení možnosti

¹⁶² Kánon latinské školní četby se začíná rýsovat již v antice [např. tzv. *quadrige auctorum* či *Mesii* – Terentius, Sallustius, Vergilius a Cicero; cf. HAGENDAHL (1967: 384, 479, 692–693)], a především ve středověku. E. R. CURTIUS (1998: 60–64) cituje několik soupisů autorů z různých období středověku, kteří se tehdy na školách četli. Zastoupeni samozřejmě bývají pozdně-antičtí křesťanští spisovatelé a další z dnešního pohledu autoři spíše okrajoví, avšak téměř ve všech výčtech figurují Vergilius, Horatius, Sallustius, Cicero a Ovidius, ať už je výbor z jejich díla jakýkoliv – neboť je podřízen konkrétním potřebám daných škol a obvykle zahrnuje texty spíše morálně nezavadné.

hodnotit dílo jako umělecký celek, tedy zmenšení prostoru pro tvořivý přístup k literatuře.

Tyto tendence pokračovaly i v dalším období, které je co do rozsahu četby (počítá se již jen na řádky) posledním varovným signálem. Pro období posledních desetiletí, která již v tabulce nejsou, platí, že četba originálního textu se pomalu ale jistě stává výjimečnou záležitostí. Po roce 1965 (latina povinná na humanitní větvi SVVŠ) se v menším rozsahu a s vydatnou pomocí slovníku překládají ukázky z Cicerona, Livia, Sallustia, Lucretia, Ovidia, Vergilia a Catulla. V minimální míře se čtou také úryvky z odborné římské literatury, středověkého a humanistického písemnictví a epigrafiky.

Po roce 1989 a v současnosti se četba celistvých originálních římských latinských děl na gymnáziích v zásadě nepěstuje,¹⁶³ četba delší ucelené pasáže z původního autora je dosti vzácná, k obsáhlejší čítankám originálních textů se sahá zřídka a namnoze se čtou pouze nesouvislé uměle vytvořené cvičné věty, jimž se často po právu vytýká „nelatinskost“, nelogičnost a absurdita. V některých případech obstarává literární složku výuky (domácí) četba v překladech.

Na základě předchozích zjištění lze konstatovat, že seznam kanonických autorů se s drobnými obměnami udržel v osnovách četby od 19. století až do současnosti. Do širšího kánonu pak v próze patřili ještě Curtius Rufus a Seneca, v poezii Martialis, Plautus a Terentius a v antologii lyriků také Tibullus a Propertius. V nynější době však tento kánon přežívá

¹⁶³ Výjimkou snad může být situace, kdy se ve speciálním semináři na škole s velkorysým počtem hodiny latiny učitel s žáky věnuje cílené četbě (a případně i překladu) jednoho vybraného latinského díla. Takovým případem byla např. četba středolatinického eposu *Waltharius* na Arcibiskupském gymnáziu v Praze pod vedením Jana KOPECKÉHO (2005); cf. recenzi Jany NECHUTOVÉ (2005).

spíše jako četba oborových studentů latiny na katedrách věd o antickém starověku na českých univerzitách.¹⁶⁴

Pokud se týká vedení učitelů v hodinách četby v celém sledovaném období, lze konstatovat, že zejména od dvacátých let 20. století se objevovala snaha využívat ve výuce nových vědeckých poznatků jak ve vlastním oboru, tak i v oblasti pedagogiky. V období první republiky pak profesorům sloužily metodické průvodce.¹⁶⁵ Ty se obvykle držely předpokladu, že antická kultura může oslovit žáky jen v případě, že se zdůrazní její styčné body se současností a vyzdvihnou se ty její prvky, které mají univerzální a nadčasovou platnost. Proto se v nich objevují didaktické strategie založené na zdůrazňování recepce, souvislostí, aluzí a do jisté míry i intertextuality. Kromě aluzivní a recepční složky obsahují komentáře také solidní a místy dosti obsáhlý výklad reálií, termínů z politického či veřejného života, práva, náboženství apod. Zejména u poezie se pak výklad zabývá literárními pojmy, figurami a tropy a elementární literární teorií. Ohnesorgova – Zelinkova čítanka,¹⁶⁶ resp. její poznámková část, zase podala vyučujícím pomocnou ruku i v podobě připravených otázek pro ověření žákova pochopení textu a námětů, z nichž mohou zkoušet např. při maturitě.¹⁶⁷

Od doby, kdy latina přestala být na gymnáziích rovnocenným předmětem, začala výrazně trpět hodinovým deficitem a byla téměř nulová

¹⁶⁴ Cf. povinnou četbu studentů latiny na ÚŘLS FF UK, ÚKS FF MUNI a KKF FF UPOL (2020):

<https://urls.ff.cuni.cz/cs/studium/bakalarske>

<https://urls.ff.cuni.cz/cs/studium/magisterske>

<https://is.muni.cz/obory/8205?fakulta=1421>

<https://is.muni.cz/obory/8070?fakulta=1421>.

<https://kkf.upol.cz/studentum-kkf/studijni-materialy>

¹⁶⁵ Viz Appendix II, 2.

¹⁶⁶ OHNESORG – ZELINKA (1947 a 1948).

¹⁶⁷ Cf. Appendix II, 3 a 6.3.3.

perspektiva toho, že se s žáky dojde k nějaké zajímavé a hodnotné četbě, by bylo možné očekávat, že latináři budou ukolébáni v jakési bazální rutině. To se však naštěstí nedělo často. Mnoho středoškolských vyučujících se aktivně snažilo novým podmínkám přizpůsobit a hledalo cestu k efektivní výuce, v níž by žáky dovedli alespoň k četbě nejjednodušších původních textů. Řada vysokoškolských pedagogů se pak snažila připravit jim k tomu patřičné didaktické pomůcky a upozornit na vhodné metodické postupy.¹⁶⁸

3.9.1 Čítanky, výběry, pomůcky a jejich didaktické využití¹⁶⁹

Čítanky měly dlouhou tradici a svůj nesporný didaktický význam v době, kdy už nebylo možné číst celé texty jednotlivých autorů.¹⁷⁰ To se začalo dít od třicátých let 20. století.¹⁷¹ Komentáře a poznámkový aparát čítanek spolu s dalšími ilustračními a doplňkovými materiály se postupně

¹⁶⁸ Proběhlo několik konferencí a setkání VŠ i SŠ vyučujících („XVI. mezinárodní konference Eiréné“ 1982; „Aktiv o perspektivách výuky latiny“ 1988; „Mezinárodní setkání učitelů klasických jazyků v Praze“ 1999; „Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků“ 2007 ad.); roku 1991 vznikla ALFA – Asociace učitelů klasických jazyků, která každoročně spolu s Kabinetem pro klasická studia (Filosofický ústav AV ČR) pořádá „Letní školu klasických studií“; učitelům latiny byly určeny i vybrané přednášky Jednoty klasických filologů; od roku 2012 pořádá ÚŘLS FF UK každoroční „Den latiny“, určený středoškolským studentům a jejich pedagogům, a ÚKS FF MU organizuje „Setkání učitelů latiny a dějepisu“ apod. Vznikaly a vznikají i zajímavé didaktické materiály, např. televizní kurz latiny *Disco latine* s doprovodnými příručkami [MOUCHOVÁ – MAREK - KUŤÁKOVÁ (1995 a 1996)], latinské didaktické filmy spolku LVPA či výukový portál *Cicerone duce* (Michal CTIBOR); na FF UK byla vytvořena nová didaktická platforma podporující rovněž učitelství latinského jazyka a literatury, a mnoho dalšího.

¹⁶⁹ K jednotlivým obdobím jsme přiřadili klíčové čítanky (s pluralitou autorů) nebo učebnice obsahující výraznou čítankovou složku (viz Appendix II). Nesmíme zapomínat ani na četné výběry z jednoho spisovatele nebo žánru, jichž během první republiky vznikalo značné množství. Některé čítanky nám zůstaly nedostupné, a pokud se učebnic týká, bylo by jistě možné popsat četbu v mnoha z nich. K výrazně odlišným přístupům a antologiím textů bychom se však pravděpodobně nedobrali.

¹⁷⁰ Čítanky měly ovšem i nevýhody – mnohdy jen velmi krátké úseky rozsáhlých děl, příliš návodné poznámky, které vzbuzují v žákovi dojem nesamostatnosti a pocit, že není v jeho silách dobrat se pouhým čtením k poznání antiky apod.; cf. MARTÍNEK (1988: 217).

¹⁷¹ Zajímavý je i fakt, že za první republiky vůbec nebyla potřeba poohlížet se po čítankách a dalších pomůckách zahraniční provenience (nejvýš částečně německé). Domácí tvorba v této oblasti byla dostatečně bohatá a dostačující.

rozzrůstaly. Svůj vrchol zaznamenaly před druhou světovou válkou, pak došlo k výraznému omezení četby a význam čítanek poklesl. Nakonec, po roce 1989, se opět začaly objevovat některé učebnice a antologie textů, které přinášely rozsáhlejší komentáře, slovníčky a další pomůcky pro usnadnění práce.

Výběr autorů zůstával v souvislosti s osnovami v podstatě stejný, měnil se pouze rozsah čtených textů. Čítanky byly zpracovávány pro jednotlivé třídy gymnázií, pro počáteční četbu v nižších třídách obsahovaly ukázky jednodušších textů (Hyginus, Phaedrus, ad.) a krátké útvary (např. Fürstova čítanka),¹⁷² pro četbu ve vyšších třídách pak přicházeli na řadu „vzoroví autoři“ římské poezie i prózy. Pozdější čítanky se obvykle inspirovaly dřívějšími, někdy ovšem přicházely s inovacemi, jak žákům látku lépe podat.

Pokud se týká didaktických cílů, představovaly obvykle texty obsažené v čítankách vhodný nástroj jak pro naplňování výchovných záměrů, tak k dosažení vybraných poznávacích cílů týkajících se jednak poznatků (vědomostí), jednak rozumových operací (mentálních dovedností). Zařazené úryvky často uváděly *exempla* mravného jednání a chování a zároveň přinášely poučení z mnoha oblastí antické kultury a společnosti. Vedle toho přispívaly: svou pestrostí ke správnému porozumění (složitějšímu) cizojazyčnému textu; doplňujícími otázkami, odkazy k recepci a nástinem obecných literárních problémů k dovednostem literárně-teoretické analýzy; překladem úryvků k rozvoji vyjadřovacích schopností v mateřském jazyce apod.

¹⁷² FÜRST (1934).

3.9.2 Metody a formy

Jednou z bolestí výuky latiny již od 19. století je v pohledu části učitelů přílišný formalismus. Zápolení s gramatikou a všudypřítomné užívání slovníku, při nichž se ztrácí celkové povědomí o čteném textu, chtěli někteří vyučující napravit živějším a produktivním přístupem, který by zautomatizoval znalost lexika, frazeologie i gramatiky a umožnil čtení s větším přehledem. Jiní chtěli poněkud slevit z nároků a omezit přehnané požadavky na gramatické znalosti. Ty musely být skutečně naddimenzované, protože s opakovanou snahou zbavit se ryze gramatického přístupu se setkáváme i v průběhu dalších desetiletí.

Na počátku dvacátého století se také začíná uvažovat o psychických, mentálních a kognitivních schopnostech žáků různého stáří, o jejich připravenosti k četbě složitějšího textu a o jejich ochotě či zralosti ke vstřebávání myšlenek v těchto textech obsažených. Podobné úvahy později ve dvacátém století podpořily výzkumy a závěry moderní psychologie.¹⁷³

Pokud se metod týká, panoval u mnoha vyučujících názor, že gramatika si nemá s četbou vstupovat do cesty, že je nutno nejprve důkladně ovládnout mluvnická pravidla a teprve poté se pustit do četby původních textů. S tím souvisí také střet disciplinaristického a realistického přístupu, resp. otázka práce s cvičnými větami.¹⁷⁴ Tento spor zřejmě není možné jednoznačně rozsoudit, neboť závisí na mnoha faktorech, jako je počet hodin, „nadání“ třídy nebo schopnost vyučujícího najít cestu od umělé cvičné věty bez historických, literárních a kulturních reálií k doplňujícímu výkladu, který tyto skutečnosti obsahovat bude, nebo

¹⁷³ Cf. 6.1.

¹⁷⁴ Cf. 3.1.

naopak schopnost náležitě žákům doplnit kontext a vysvětlit větu, sice originální, ale momentálně nad jejich gramatickými znalostmi. Umělé cvičné věty mají velkou výhodu operativního přizpůsobení, původní věty z autorů zase pozitivum autentičnosti. Přejížděcí most mezi cvičnými větami a delším souvislým originálním textem, tedy jakýsi „úvod do četby“ v podobě upravených autentických vět a souvislejších textů, se v sedmdesátých letech úspěšně pokusili vytvořit středočeští latináři.¹⁷⁵

Pokud se týká metod užívaných přímo při práci s texty římských autorů, lze se zaměřit na dvě základní oblasti:¹⁷⁶

A) Motivace a stimulace

Z čítanek lze vysledovat, že určitá pozornost byla věnována také doplňujícím materiálům (fotografie výtvarných děl, architektonických památek, mapy) a odkazům k recepci antické kultury v evropské kultuře, zvláště odkazy k české literatuře a umění, a to už od meziválečného období. Tyto materiály mohly být využívány jak v úvodu do četby, tedy k motivaci či stimulaci žáků, jednak v závěrečné, shrnující a rozšiřující části četby. Ve druhé polovině 20. století a v současnosti k tomu přistupují multimediální výukové i recepční materiály, dialogizace a dramatizace textů apod.¹⁷⁷

B) Fixace a ověření porozumění

Zdá se, že v minulých obdobích byla hlavním kritériem ověřování toho, zda žák text pochopil, výstižnost překladu. Žáci s větším či menším množstvím pomůcek překládali čtený text a vyučující podle úplnosti, stylistické kvality a přesnosti poznal, nakolik žák text pochopil a dokázal k latinskému originálu nalézt české ekvivalenty. Vyučující také bezesporu vybízeli žáky k upřesňování jednotlivostí překládaného textu.¹⁷⁸ To vyžadovalo od žáků přesné analytické čtení. Kromě překladu bylo porozumění velmi pravděpodobně ověřováno kontrolními otázkami, zřejmě přímo v hodině. V mnoha čítankách však takové kontrolní otázky chybějí. Výjimkami jsou např. „Latinská maturitní čítanka“ K. Ohnesorga a V. Zelinky,¹⁷⁹ „Učebnice jazyka latinského pro II.-IV. třídu gymnasií“,¹⁸⁰ „Latina pro gymnázia“ Aleny Hakenové,¹⁸¹ která obsahuje otevřené otázky ke každému

¹⁷⁵ Viz pozn. 131.

¹⁷⁶ Cf. HOFFMANN (1978-1979).

¹⁷⁷ Cf. 6.3.7.

¹⁷⁸ Cf. 6.3.3 a 6.3.4.

¹⁷⁹ OHNESORG – ZELINKA (1947 a 1948); cf. Appendix II, 3.

¹⁸⁰ FIALOVÁ A KOL. (1950); cf. Appendix II, 4.

¹⁸¹ HAKENOVÁ (1979a, 1979b a 1989).

uvedenému textu, či vysokoškolská učebnice *Ad fontes* Evy Kuťákové a Dany Slabochové.¹⁸²

Na konci 20. a v 21. století se pod vlivem nových přístupů v didaktice literatury stále častěji objevuje zaměření na otázky v duchu heuristické metody, samostatného objevování či upravené „sókratovské“ metody, tj. jistého druhu řízeného objevování.¹⁸³ Ty mají ověřit nejen základní porozumění čtenému textu, nýbrž i to, zda žák pochopil dílo v kontextu. Pravděpodobně méně časté byly zpočátku (konec 19. století, 1. polovina 20. století) dotazy zjišťující, čeho si žák na díle cení, co se mu líbilo či nelíbilo, jak se mu četlo apod. Ty totiž souvisejí s pojetím interpretace jako tvořivého aktu a objevují se spíše až v poslední době, rovněž ve spojení s moderním pojetím literární výchovy.

K rozvíjejícím kreativním aktivitám, které na čítankové texty navazují, patřilo pamětné učení proslulých pasáží (zvláště ve starším období) a také recitace.¹⁸⁴

Expozice nového učiva probíhala nejčastěji frontálním způsobem a nejsilnější byla obvykle nauková složka. Různým tvořivým činnostem žáků se však, ve větší či menší míře, dostalo prostoru v celém sledovaném období: běžnou praxí od konce 19. století např. bylo, že žáci psali vlastní latinské texty, a dokonce se pokoušeli „přeložit“ český text do latiny ve stylu některého z římských autorů.¹⁸⁵ Tvorba latinských kompozic se udržela až do druhé poloviny 20. století, během níž z důvodu výrazného snížení počtu hodin postupně vymizela. Témata byla často volena právě v souvislosti s četbou či v návaznosti na ni. Ke kreativním metodám patřilo i zmíněné předčítání a přednes textů a též dialogický či dramatizovaný projev.

3.9.3 Četba kanonických autorů jako prostředek pro budování mezipředmětových vztahů

Četba římských autorů pomáhala žákům i v jiných předmětech. V různých dobách se tak dělo v různé míře: na počátku 20. století bylo místo latiny (včetně rozsáhlé četby) v kurikulu stále tak významné, že je lze označit

¹⁸² KUŤÁKOVÁ – SLABOCHOVÁ (2014). Je patrné, že se většinou jedná o čítanky / učebnice poválečné.

¹⁸³ Cf. MAŇÁK – ŠVEC (2003: 113-118), MAREK (2019) a 6.1.3.

¹⁸⁴ Cf. 6.3.7.

¹⁸⁵ Tyto aktivity probíhaly i v mnoha jiných zemích. Kritice je podrobují např. BALL – ELLSWORTH (1989 a 1992).

za ústřední. Ostatní předměty pak byly s klasickými jazyky nepochybně významně provázány. Svědčí o tom bezpočet článků v různých časopisech zabývajících se středním školstvím, jejichž autoři, často profesori různých aprobací, jasně prokazují klasické vzdělání a ve svých rozmanitých příspěvcích s ním samozřejmě počítají. V 50. a 60. letech byla situace opačná a žáci si z latiny do jiných předmětů mnoho poznatků nepřinášeli. Po roce 1989 se pozice latiny opět na krátko zlepšila a jistě bychom tehdy našli mnohem více gymnazistů majících povědomí o antické literatuře, na němž mohli stavět i v jiných předmětech, než je tomu v současnosti. Pokud se týká oněch šťastnějších období, v nichž měla latina a četba římských autorů nezanedbatelnou úlohu, lze říci, že:

Pro hodiny **dějepis** vybavila četba římských historiografů žáky velice solidními znalostmi téměř všech etap antických dějin, zpravila je o významných politicích, vojevůdcích a císařích a poskytla jim v některých případech alespoň částečný vhled i do dějin řeckých. Srovnání několika dějepisců přineslo též základní povědomí o metodách historiografické práce a o rozdílnosti různých přístupů, s nimiž pracovali a jež dále upravovali a rozvíjeli autoři středověcí a novověcí.

Do **občanské nauky** (v současné době **ZSV**) přinášela četba především Cicerona, Seneky, ale i Tacita, Horatia a dalších autorů neocenitelné poznatky z dob počátků formování evropského práva, politických zřízení a institucí, filosofického a politického myšlení i morálních hodnot. Schopný vyučující mohl bez obtíží ukázat nesčetné paralely se soudobou společností a ptát se spolu s žáky po jejich příčinách.

Výuku **českého jazyka a literatury** posilovalo vypracovávání jazykově správných překladů, úvahy o stavbě latinských vět i větších textových úseků, sledování komunikačních strategií jednotlivých autorů apod. Při literární

výchově mohli profesori češtiny spoléhat na to, že jsou žáci z hodin latiny (a řečtiny) velmi zevrubně seznámeni s počátky evropského písemnictví, s klíčovými autory, žánry a dalšími specifiky obou starověkých literatur. Díky tomu, že se žáci na latinských textech učili oceňovat výstižnou volbu slov a výrazových prostředků a rozpoznávat stavbu a strukturu čteného, byli skvěle připraveni odhalovat a oceňovat totéž i v textech jiných literatur. Antické literatury otevřely evropskou literární tradici a stály na počátku velkého počtu recepčních linií, jež je možno mnohem lépe sledovat právě s dobrou znalostí jejich východisek.

V **estetických (hudební a výtvarné) výchovách** zase mohli žáci díky znalostem z hodin latiny zasvěceně pozorovat obrovskou inspiraci, kterou libretistům, skladatelům a výtvarným umělcům poskytla řecká a římská mytologie a římské dějiny, včetně římské legendární historie.

Četba římských autorů vybavila žáky také lexikálními a morfologickými vědomostmi, velmi užitečnými pro většinu vyučovaných **živých jazyků**, a mohla jim naznačit také vývoj, a tím i lepší pochopení některých syntaktických struktur.

3.9.4 Četba z pohledu žáků

Možná nejdůležitější je otázka, jak se k četbě v jednotlivých obdobích stavěli sami žáci. Přímých svědectví mnoho není. Pokud nějaká existují, týkají se spíše výuky latiny jako takové, nikoliv konkrétně četby.¹⁸⁶ Latina, a často i řečtina, vzhledem k počtu školních hodin a nutnosti mnohahodinové domácí přípravy na četbu,¹⁸⁷ prostupovala život rakousko-uherských a

¹⁸⁶ Hlubší sondu do toho, jak vnímaly četbu žákyně dívčího gymnázia, poskytl ve svém článku Antonín KUDRNOVSKÝ (1919); cf. pozn. 81.

¹⁸⁷ Cf. ŘEZNIČKOVÁ (2007: 119).

prvorepublikových studentů velice důkladně, a to i mimo školu. V mnoha z nich to při špatném vedení ze strany učitelů a pro nevlídné prostředí gymnázií vzbuzovalo vyložený odpor. Proti školometskému a na drilu postavenému podávání četby antických autorů razantně vystupoval např. básník Josef Svatopluk Machar. Jeho vyjádření znechucení nad mrtvolností výuky i výchovy jsou již téměř legendární: „...dali nám klapky na oči, abychom neviděli svět a život a do duší nám cpali abstrakce, věci neživé a nicotné trosky mrtvých světů, které jsme po letech musili všechny zapomenout, abychom byli lidmi a mohli vůbec žít...“¹⁸⁸ Machar ovšem svá studia celkem bez úhony přečkal a z jeho básnického díla je naprosto zjevné, nakolik jej antika ovlivnila. Jistě ne vše, co z ní načerpal, pocházelo z nadšeného samostudia a vlastního zápalu pro věc. Něco se k němu muselo dostat i nenáviděnou gymnaziální výukou a „výchovou“. Buď jak buď, přes často poněkud brutální metody byla sčtetlost žáků těchto dob v dílech římských autorů značná a její projevy vysvíaly i ve studentském životě. Kateřina Řezníčková uvádí pěkný příklad z jindřichohradeckého gymnázia, kde žáci tajně zaznamenali přednášku svého profesora Josefa Nováka namířenou proti tanci. Přisoudili jí název parafrázující Ciceronovy řeči: *Oratio de conservanda bona sanitate animi seu contra ludum*

¹⁸⁸ MACHAR (1901/1984: 66) a podobně i MACHAR (1901/1984: 80): „...rok gymnasiální trýzně s bezcitným a bezohledným systemem, jenž nutí přímo mladého člověka státi se pokrytcem, lhářem a podvodníkem, svěrací kazajka paragrafů, jichž mimovolné překročení hrozí míti osudný vliv na celou příští životní existenci, nervosní rozzechvění od hodiny k hodině, neboť člověk nikdy není jist, že ví to, nač bude tázán, nikdy není jist, že mu nesedí strašné zločiny v komposicích a úlohách ... ach bože, kdy rozbijete ty fabriky na kreteny, bezpáteřníky, duševní mrzáky, kdy začnete chtít míti lidi, lidi volné na duši, s horoucí touhou býti volnými i na těle?“. Myšlenku o značné nechuti gymnazistů na přelomu 19. a 20. stol. vůči studiu obou klasických jazyků dále rozvíjí Daniela ČADKOVÁ (2016: 50-63). Z následujících řádků vyplývá, že ačkoliv je nutno v mnoha bodech s těmito názory souhlasit, nedomníváme se (na základě zde uvedených odlišných svědectví), že by situace byla až tak špatná, zejména s postupem času, v 1. pol. 20. stol. Opačné dojmy z výuky latiny, než měl Machar, byť téměř o půl století starší, vyjadřuje ve svých pamětech např. Ján KOLLÁR (1863: 95): „ ... nic méně však i v latině tak nás cvičeno, že v srdci mém nejednou ta dětinská žádost a myšlenka povstala, jako by to dobře bylo, kdyby všecky jiné řeči zmizely a všickni lidé jen latinsky mluvili.“

saltatorium.¹⁸⁹ Podobně si žáci s latinou hráli i při různých dalších příležitostech.¹⁹⁰ Můžeme-li se orientovat i podle literární fikce Drdova „Vyššího principu“, pak lze říci, že někteří žáci měli četbu opravdu rádi a nacházeli v ní přesně to, co bylo jejím cílem – poznání myšlenkového světa římských intelektuálů, nalézání uměleckého krásna a požitku z jazykových a stylistických kvalit a obohacení vlastního nitra, hodnot a charakteru. Někdo si tedy zřejmě v četbě liboval a „užíval si ji“, jiní jí byli drceni a trápeni. Výrazné stopy však zanechala téměř na všech.

3.10 ZÁVĚR

Sledování situace latinské četby v různých údobích objasnilo, jaké autory si každá z dob žádala, které považovala za přijatelné a „čitelné“ pro žáky, co u nich oceňovala, co na jejich textech žáky učila a jak se tito autoři a jejich díla k dané době nebo k jiným historickým dobám vztahují. Zaznamenali jsme několik tendencí víceméně společných pro více období: snahu o vyzdvižení morálního obsahu četby, o její pacifismus, úsilí o demonstraci literárních kvalit emblematických děl římské literatury a zdůrazňování klasických studií jako nositele *humanitas*, jež má kultivovat společnost. Na příkladech několika čítanek jsme ukázali, kolik práce mnohdy odvedli jejich autoři a jak nápadité často byly jejich příspěvky ke čteným pasážím.

¹⁸⁹ Cf. ŘEZNIČKOVÁ (2007: 135).

¹⁹⁰ Při hospodském *verbivelitatio* (jakási obdoba dnešních stylizovaných chatů na sociálních sítích): „A: Domine, domine prelate! B: Quid vis? A: Volo chlastare. B: Quidnam? A: Bonam cerevisiam. B: Ad cuius salutem? A: Ad salutem meam. B: Tu crobiane crobianissime, cur dicis ad salutem tuam, non ad salutem meam, ad salutem omnium nostrum conchlastatorum?“; pěkný je i makaronský text přání úspěšné maturity: „Utinam vobis latinae slovičkae sicut ex rukavo se sypanatur, utinam matematices formules in lejstris et mozcis vestris non smichantur, utinam částicarum graecarum vejznames vestras lebkas non roztrhant et ex eis non utikant...“. Oboje převzato z ŘEZNIČKOVÁ (2007: 57-58).

Pokud se týká získání či rozšíření znalostí elementární literární teorie (především výrazových prostředků, versologie a představ o žánrech a literárních formách) za pomoci latinských textů, můžeme říci, že většina čítanek odváděla dobrou práci. Bohaté aluze a odkazy k evropské literární tradici jistě dokázaly alespoň do jisté míry přivést žáky k propojování poznatků a k budování literárního vzdělání a literární výchovy postavených právě na iniciačních dílech této tradice. Svědčí o tom důkazy o neobyčejné erudici v antických literaturách, již prezentuje téměř každá významná osobnost humanitních, ale často i přírodovědných a technických oborů, která prošla studiem na gymnáziu v první polovině 20. století a ještě i krátce po válce. Kontrast s dnešním stavem je více než markantní.

Postupně docházelo k tomu, že bylo stále složitější dosáhnout schopnosti porozumět složitějšímu latinskému textu. Mnoho klasických filologů si stěžovalo na nedobré výsledky a na neschopnost žáků s textem smysluplně pracovat. Příčiny byly, jak často soudili sami učitelé, v různých dobách různé: špatná metoda, přehnané gramatikalizování, neschopnost nadchnout pro četbu, nepříznivé společenské podmínky, nedostatečný počet hodin, odsunutí latiny mezi nepovinné předměty atd.

Vyučující se ve všech obdobích primárně snažili o naplňování kognitivních cílů – žáci měli dosáhnout schopnosti bez obtíží porozumět lehčímu i těžšímu původnímu textu a měli být schopni kvalitně jej překládat a případně propojovat své poznatky s dalšími disciplínami. Vedlejší byla mezi cíli literární analýza, pěstování představivosti, vlastní „tvůrčí“ interpretace apod. Úspěšnost v plnění těchto záměrů kolísala v závislosti na mnoha faktorech. Ukazovalo se však, že ani vysoký počet hodin vždy nezaručuje rozsáhlé znalosti a rozvinuté schopnosti. Přesto je dle mnoha různých zpráv zjevné, že na konci 19. a v první polovině 20. století byli žáci

většinou schopni vypořádat se na určité úrovni i se složitými texty a jejich znalosti antické kultury a její recepce, alespoň u části z nich, byly nemalé. Přetrvává ovšem otázka, zda by nebylo bývalo možno při užití jiných metod a postupů využít enormního počtu hodin latiny ještě efektivněji.

Ruku v ruce s rozvojem schopností a s kognitivními cíli šly cíle formativní. Texty římské literatury měly jednoznačně vychovávat. To zdůrazňovaly téměř ve všech obdobích i patřičné kurikulární dokumenty. Nakolik se klasické jazyky a jejich literatury skutečně podílely na formování charakteru a vytváření etických hodnot u žáků gymnázií, je ovšem velmi obtížné posoudit.¹⁹¹ Profesori se sice často až přehnaně snažili uchránit své svěřence před „závadnými“ pasážemi čtených textů, ale zda se to opravdu podepsalo na jejich morálce, zda byli „ctnostnějšími“ lidmi než ti, kterým se klasického vzdělání nedostalo, není prokazatelné. Na příkladech života mnoha klasických filologů 19. a 20. století snad ale lze ukázat, že to byli lidé přinejmenším velmi zodpovědní, pečliví a uvážliví, že jim antická *exempla* nastavila jistá měřítko, která v jejich době nebyla všude samozřejmá, a že jim didaktismus římské literatury mnohdy vstípil potřebu podobným způsobem vzdělávat a vychovávat i své žáky a studenty.

Nejméně zastoupeny a naplňovány zřejmě byly cíle „estetické“. Na odhalování a prožívání krásy spočívající v textech římských autorů příliš času v často pedantském pojetí výuky nezbylo. Když pak po válce prvorepublikový pedantismus ustoupil, snížil se zase počet hodin latiny natolik, že nebyl prostor k četbě tak dlouhých textů a úryvků, aby se jejich estetická hodnota v plné síle projevila. Přitom estetické a emoční hledisko hrálo vždy důležitou roli, např. ve fázi, kdy měl vyučující žáky pro četbu zaujmout a nadchnout. O jeho důležitosti často hovořily i pedagogické a

¹⁹¹ Cf. 5.2.2.

vědecké autority a ministerské směrnice.¹⁹² Je ovšem velice pravděpodobné, že mnoho vyučujících se naplňování estetických cílů přece jen dotklo alespoň při překládání, zapojování ukázek výtvarného umění, ale i při školních výletech (tuzemských i zahraničních) za antickými památkami nebo přinejmenším latinskými nápisy na památkách dob pozdějších. Estetické cíle mohly být naplňovány i při tvořivé interpretaci založené na interdisciplinaritě (např. s hodinami filosofie).¹⁹³ Nicméně plně dosáhnout těchto cílů se u většiny žáků v předválečném období podle všeho nedařilo. V období socialismu to zjevně nebylo o mnoho lepší. Po roce 1989 byla přinejmenším snaha brát toto hledisko v potaz a úkolem dnešní literární výchovy postavené na římské literatuře musí rozhodně být úsilí i těchto cílů v hodinách latiny alespoň do určité míry dosahovat.

Z uvedeného vyplývá, že je třeba i nadále pokračovat v tom,

- 1) aby se výuka latiny nezaměřovala jen na jazyk;
- 2) aby byl učitel obeznámen s rozličnými metodami výuky latiny a jejich výhodami a nevýhodami pro studium literárního textu a aby měl po ruce pomůcky, které by výuku usnadňovaly a byly pro žáky dostatečně přitažlivé;
- 3) aby četba vybraných textů byla vykládána nejen z hlediska jazykového, ale i literárně-teoretického a estetického, přičemž by učitel byl žákům spíše průvodcem než přímým zprostředkovatelem;
- 4) aby antická literatura byla uváděna v odpovídajícím kulturním kontextu a byla srovnávána s moderní literaturou a kulturou;
- 5) aby se ve větší míře přihlíželo k recepci;
- 6) aby žáci byli soustavně vedeni k samostatnému (kritickému) myšlení;
- 7) aby se více dbalo na mezipředmětové vztahy;
- 8) a aby byla více zohledněna průřezová témata RVP G.

¹⁹² Na sklonku 19. stol. si měli žáci do kollektaneí zaznamenávat kromě jiného i stylistické jevy, zajímavé sentence, epiteta a pasáže, které na ně esteticky zapůsobily; cf. MOLČÍK (1892: 204-205); ve 30. letech 20. stol. byl oficiální pokyn, aby se žáci na vyšším gymnáziu učili literaturu hodnotit esteticky ve spojení s mytologií a dějinami výtvarného umění; cf. PEČENÝ (1928: 27-29); na konci 50. let varují Kábrt s Kaslem před tím, že gramatický rozbor může ničit estetickou hodnotu textu; cf. KÁBRT – KASL (1958: 168-172); a v experimentálních učebních osnovách z roku 1979 stojí, že se žáci v originále seznamují i s myšlenkami a náměty, které žijí dále v literatuře a v umění až do dnešní doby, což je důležité pro jejich estetickou výchovu. O estetické hodnotě (římské) literatury hovoří i autority příbuzných oborů, např. Josef ŠUSTA (1999: 61-62): „Plnou váhu toho, čím nám jest starověká základna ať již v náboženském, intelektuálním či citově estetickém směru, poznáváme teprve ve styku s dálným východem a jeho svéráznou náplní kulturní.“; cf. cap. 3.1 nebo František GÖTZ (1931: 6); cf. též *Latinský jazyk* (2005).

¹⁹³ Např. ve 30. letech byly jak v *VII.*, tak a *VIII.* vždy 3 hodiny filosofie; cf. ČENĚK (1935: 26-28).

K mnoha z těchto bodů směřovala převážná část kritických výhrad. Už před více než sto lety podobně formuloval požadavky na výuku klasických jazyků Jan Korec. Zdůraznil zvláště nutnost „odgramatikalizovat“ latinu, nezůstávat jen u formálních rozborů, dbát na to, aby výklad nezáležel „jen v lapání figur nebo v rozvláčných aesthetických rozborech a škatulkování nebo v planém horování, ale ve vytknutí a sestrojení představ takovém, aby posluchač sám z obsahu tak vytknutého dojem krásy mohl přímo vycítiti, jako cítíme z květiny její vůni; ... nepřekládati slova, nýbrž myšlenky, a překládati tak, aby žáci byli naváděni k samostatnému myšlení, ... taková lektura vyžaduje větší duševní práce a také většího duševního fondu, taková lektura vyžaduje, aby se učitel své úloze oddal s opravdovým nadšením.“¹⁹⁴

¹⁹⁴ KOREC (1902: 11-12).

4. LITERÁRNÍ VÝCHOVA V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

„For the ‚European Schools‘ in particular, Latin (as well as Greek) is specifically an international language of culture.“

SCHOLA EUROPAEA, *Latin Syllabus* (2014: 3)

4.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA (RVP G)

Literární výchova na gymnáziích spadá do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“¹⁹⁵ a směřuje v souladu s průřezovými tématy¹⁹⁶ k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.¹⁹⁷ RVP G zároveň definuje očekávané výstupy a učivo¹⁹⁸ „literární komunikace“ pro předmět ČJL.¹⁹⁹ Na ně lze ve výuce římské literatury podle možností navázat a na příkladech římských literárních děl dále demonstrovat např. vývojovou dynamiku jednotlivých žánrů, rozdílné způsoby vnímání literárního díla (čtenář x posluchač), vztah římských autorů k estetické a etické normě apod.

V oblasti výuky literatury na základě cizího / dalšího cizího jazyka nenabízí RVP G tak četné pokyny jako u jazyka českého a s literární výchovou v cizích jazycích se na gymnáziích nepočítá, třebaže času by na ni bylo rozhodně více než na literární výchovu v předmětu latinský jazyk.²⁰⁰

¹⁹⁵ RVP G (2007: 13).

¹⁹⁶ RVP G (2007: 65).

¹⁹⁷ Cf. 5.2.

¹⁹⁸ Jde především o otázky uměleckého textu, fikčních světů, prostředků básnického jazyka, narace, interpretace, intertextovosti, kritiky, interdisciplinarity, literárních druhů a žánrů, literární historie, literární komparace, kritického myšlení a recepce literatury v dalších oblastech umění.

¹⁹⁹ RVP G (2007: 15-16). Latinský jazyk není součástí RVP G. O podobě výuky antické literatury v rámci ČJL a o obsahu antické literatury ve vybraných učebnicích a čítankách českého jazyka informuje ve své diplomové práci Klára MODLÍKOVÁ (2019).

²⁰⁰ Mezi očekávanými receptivními řečovými dovednostmi se literatury dotýká: (žák) „čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce“; cf. RVP G (2007: 16-17). O literatuře, resp. její historii, je potom stručná zmínka ještě mezi vymezením studia reálií studovaného jazyka: „literatura, významná díla a autoři“; cf. RVP G (2007: 18).

4.2 PODKLADOVÁ STUDIE NÁRODNÍHO ÚSTAVU PRO VZDĚLÁVÁNÍ²⁰¹

Za nejnovější návodný kurikulární dokument týkající se literární výchovy lze považovat analyticko-koncepční studii Petra Koubka revidující podobu literárního vzdělávání v různých RVP. Autor spolupracoval s literárními didaktiky (mezi jinými O. Hníkem a J. Valou) a pojímá literární výchovu jako zážitkovou, komunikačně a kreativně orientovanou součást výuky. Upozorňuje na výrazný rozpor mezi formálním a reálným kurikulem. Přestože formální kurikulum udává komunikační pojetí literární výchovy, v praxi k jeho naplňování nedochází.²⁰²

Podle studie by se literární výchova měla soustřeďovat především na setkání s textem umělecké literatury a prohloubení vztahu ke čtení, měla by rozvíjet schopnost a dovednost vykládat možné významy různých podob umělecké slovesnosti, zúročit tvořivost žáků a rozvíjet jejich fantazii a kreativitu při práci (nejen) s textem, prohlubovat poznání sebe sama i světa prostřednictvím široké škály příběhů a zobrazovaných situací, zkušeností a stavů, pomáhat utvářet postoje a hodnotový systém žáků a přispívat k vytváření a zachování vědomí kolektivní paměti a identity člověka v lidském společenství.²⁰³

4.3 VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: LATINSKÝ JAZYK

RVP G se sice o latině nezmiňuje, ale na jeho metodickém portálu existuje předpis, jak by předmět latinský jazyk měl jako nepovinná /

²⁰¹ Viz KOUBEK (2019).

²⁰² Cf. KOUBEK (2019: 59).

²⁰³ Cf. KOUBEK (2019: 63); cf. také 2.1 a *Schola Europaea - Latin Syllabus* (2014: 2-3).

volitelná část ŠVP vypadat.²⁰⁴ Tyto propozice VÚP předpokládají, že žáci budou schopni pracovat s jednoduchým upraveným či originálním textem, interpretovat jej v češtině po obsahové stránce a s pomůckami sestavit krátký text v latině. Žáci budou obeznámeni s hlavními vývojovými etapami římské literatury, autory, díly a žánry a budou schopni na tato témata vypracovat referát. Celkově má předmět (mimo jiné) sloužit jako propedeutika literární vědy, přispívat k rozšiřování všeobecného kulturního rozhledu, k pěstování zájmu o společné kořeny evropské civilizace (literatura, kultura, mytologie, filosofie apod.) a pochopení její kontinuity, k poznávání morálního hodnotového systému antické společnosti a k jeho srovnání s dneškem.²⁰⁵

Autoři dokumentu vycházejí z reálného stavu (pokud se literární výchovy týká) a počítají s tím, že při výuce latiny se literatuře mnoho prostoru nedostane. U vyjmenovaných bodů, které se jí týkají, však není zřejmé, na základě čeho se má k požadovaným výsledkům dospět. Pouze výuka jazyka by k tomu jistě nestačila, obzvláště za daných časových poměrů. Cíle výuky jsou jasné a formulovány správně, jen je třeba doplnit, že k mnohým z nich vede cesta právě skrze literární výchovu. Práce s latinským textem je v dokumentu pojata jako výsledek výuky jazyka, tj. aplikace a transformace gramatických znalostí do překladatelských dovedností. Literární výchova má (s jedinou výjimkou v podobě propedeutiky literární vědy – ale i ta má naukový ráz) pouze podobu literárního dějepisu.

²⁰⁴ *Latinský jazyk* (2005): „Vzhledem k tomu, že RVP GV obsahuje pouze vzdělávací obsah povinný pro všechny žáky, je nabídka dalších vzdělávacích oborů umístěna na portál: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/372/latinsky-jazyk.html>.“ O latině se zmiňuje ještě další materiál VÚP „Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích“ z roku 2007. Latinu uvádí mezi 20-25 volitelnými předměty a případně mezi předměty nepovinnými. Více její výuku nekommentuje.

²⁰⁵ Cf. 2.1.

4.4 ZÁVĚR

Nepovažujeme za udržitelné rezignovat na principy literární výchovy a omezit se ve výuce jen na kognitivní cíle. Stejně tak nelze vystačit s pouhým deklarováním afektivních cílů, které jsou i vzhledem k věku žáků, kteří se latinu začínají učit, pro rozvoj osobnosti zásadní.²⁰⁶

Protože je ale latina v současnosti brána jen jako „doplňující vzdělávací obor“ a její vzdělávací obsah definuje pouze zmíněný dodatek, nikoliv vlastní RVP G, nebývá v ŠVP obvykle zařazena jako předmět povinný, ale jako nepovinný či volitelný.²⁰⁷ Učitelé mají sice při tvorbě tematických plánů značnou volnost, ale v praxi se nejčastěji setkáváme s tradiční koncepcí, tj. vyučovat jazyk a podle počtu hodin dospět k četbě jednoduchých textů. V takto koncipované výuce je těžištěm jazykové vzdělávání a jen příležitostně se hovoří o reáliích, dějinách a kultuře starověkého světa, přičemž literatura mívá zdaleka nejmenší prostor. To ovšem novějšímu pojetí literární výchovy neodpovídá.

Na opačném pólu by bylo vytvoření jakéhosi předmětu „antická kultura“, tj. zcela nebo velkou měrou rezignovat na výuku jazyka a gramatiky, pracovat s překlady a věnovat se kulturním výkladům a práci s literaturou, případně recepci antických literatur. Výuka se tak bude blížit pojetí literární výchovy v češtině. Ani to však není ideální podoba výuky latiny.

²⁰⁶ Cf. 5.2.2.

²⁰⁷ V roce 2017 se latina vyučovala přinejmenším na 132 gymnáziích v ČR. VANÍKOVÁ (2019: 103): „Ze 132 gymnázií ... jich 16 má ve svých plánech latinu jako povinný předmět, 12 jako předmět povinně volitelný, 34 jako jednu z možností při volbě volitelného semináře a polovina ředitelů na tuto otázku bohužel neodpověděla.“ Z dotazníku MAREK – VANÍKOVÁ (2017), jenž byl rozeslán přímo učitelům latiny na školách, na nichž se latina vyučuje, a na něž odpovědělo pouze 46 vyučujících, vyplynulo, že se na cca 23 % gymnázií učí latina povinně, nejčastěji 2 roky (jedná se většinou o církevní gymnázia), 73 % gymnázií má latinu v režimu povinně volitelného předmětu, a to také obvykle 2 roky, a ostatní pojmají latinu pouze jako nepovinný seminář či kroužek.

Třetí variantou (a k ní se především obrací tato práce) je taková výuka latiny, při níž se výklad gramatiky omezí na základní znalosti a neznámé mluvnické jevy se budou doplňovat přímo při četbě, a to především na lexikální bázi.²⁰⁸ Cílem tohoto přístupu je co možná nejužší a nejpřirozenější spojení klasické výuky jazyka s literární výchovou.

Na obecné rovině je k opominutí latiny a římské literatury v hlavních kurikulárních dokumentech ještě možno přidat pozorování zachycené R. R. Bolgarem (již v polovině minulého století).²⁰⁹ Ten uvádí, že odpůrci výuky latiny a řečtiny ve většině západních zemí zdůrazňují, že úkolem moderního pedagoga je vybavit žáka počínaje gymnáziem schopnostmi a dovednostmi odpovídajícími požadavkům průmyslu, obchodu a administrativní sféry. Proto je nutné, aby školy dávaly přednost takovým předmětům, které poskytují teoretické zázemí pro (přírodo)vědecké, technologické a profesní vzdělávání. Ani tito kritici však zcela nepohrdají humanitními disciplínami. Uznávají, že vzdělaný člověk má kromě odborných i jiné zájmy, avšak počet hodin věnovaných těmto disciplínám by radikálně omezili. Umělecké a humanitní předměty jsou v jejich očích jen rekreačními aktivitami. A tak se latina a řečtina, vyžadující ke svému zvládnutí obrovské úsilí a značně dlouhou dobu, pro velkou část dnešního světa stávají jen luxusem, který nemá ve školním kurikulu místo.

²⁰⁸ Aby byl žák schopen číst jednodušší originální texty, měl by znát cca 1200-1500 nejužívanějších latinských slov, s nimiž se pravidelně v textech setkává; cf. MIRAGLIA (2009: 40).

²⁰⁹ BOLGAR (1954/2004: 389-393).

5. CÍLE LITERÁRNÍ VÝCHOVY V RÁMCI PŘEDMĚTU LATINSKÝ JAZYK

„Il nostro scopo è che il ragazzo prenda gusto alla lettura intensiva,
che sia in grado di leggere senza sforzo eccessivo
pagine e pagine, persino opere intere.“

Luigi MIRAGLIA (2009: 91-92)

5.1 OBECNÉ PEDAGOGICKÉ CÍLE

Z obecného pedagogického hlediska jsou pro věk a úroveň žáků, kteří se začínají učit latinu, tj. pro vyšší gymnázium, relevantní zejména cíle afektivní a kognitivní.²¹⁰ Pokud jde o cíle psychomotorické, lze pomýšlet na vytváření dovednosti v práci se slovníkem, ale v úvahu připadá spíše těsná souvislost mezi dovednostmi motorickou a kognitivní. Afektivní cíle bývají někdy opomíjeny ve prospěch kognitivních. To je, jak jsme už naznačili, zásadní problém i ve výuce latiny.

5.2 CÍLE VÝUKY PŘEDMĚTU LATINSKÝ JAZYK

Doporučení VÚP²¹¹ se zaměřují především na kognitivní složku, a to nejen v oblasti jazyka, ale i literární historie a teorie. Některá z těchto doporučení (překlad, interpretace, samostatné písemné práce, referáty apod.) lze zároveň využít i v samé literární výchově. Afektivních cílů se mezi doporučeními týká v zásadě jen „poznávání morálního hodnotového systému antické společnosti a jeho srovnání s dneškem.“ Ale právě afektivní cíle výuky, jimž se nedostává dostatečného prostoru, je nezbytné dále výrazně rozpracovat, neboť jsou velmi důležité pro všestranný rozvoj osobnosti žáků.

²¹⁰ Podle *Taxonomie výukových cílů* (on-line); cf. KASÍKOVÁ (2007: 135-140).

²¹¹ Cf. *Latinský jazyk* (2005).

5.2.1 Kognitivní cíle

V současnosti se konkrétní cíle na jednotlivých školách odvíjejí od objemu a typu výuky. Při obvyklém schématu, dva roky po dvou hodinách týdně,²¹² chtějí učitelé nejčastěji seznámit žáky se základní latinskou gramatikou, aby byli schopni číst jednodušší uměle vytvořené články v učebnicích. Dále vyučující považují za klíčové lexikum, které ukáže „život“ latiny v románských jazycích a angličtině. Zmiňují se rovněž o výuce lingvistické terminologie. Práci s učebnicemi a doprovodnými materiály seznamují žáky s některými antickými reáliemi, důležitými postavami antické kultury (např. filosofy), mytologií a částečně i literární historií a teorií. Představují jim odkaz antiky evropské civilizaci a kultuře. Na mnoha školách bohužel slouží latina jen jako terminologická propedeutika pro studium medicíny.

Získávání poznatkové báze přispívá k rozvoji určitých schopností a volných vlastností.²¹³ Záleží také na interakci s prostředím a zejména na jeho podnětnosti. Za podnětné prostředí lze považovat školu s komplexní výukou předmětu latinský jazyk, poskytující větší (19. a 1. pol. 20. stol.) či menší (2. pol. 20. a 21. stol.) míru klasického vzdělání. Na základě provedeného zkoumání²¹⁴ a zpráv profesorů, pedagogů a didaktiků latiny je potom možné vymezit, co kognitivní část výuky přináší pro celkový rozvoj osobnosti:

²¹² Vycházíme z výsledků dotazníku MAREK – VANÍKOVÁ (2017), z osobní zkušenosti i ze zpráv od kolegů latinářů, posbíraných při různých konferencích a setkáních.

²¹³ Cf. ŘÍČAN (2013: 244), HELUS (2011: 161) a HARTL – HARTLOVÁ (2010: 526).

²¹⁴ Cf. 3.9 a 3.10.

- 1) **Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů (= čtenářská gramotnost),²¹⁵ a schopnost tvorby (správného) úsudku.²¹⁶**
- 2) **Schopnost i dovednost lépe pochopit a užívat mateřský jazyk:**
 Lepší porozumění psanému textu i užívání a chápání mateřského jazyka je možné získat překládáním, přemýšlením o překladovém ekvivalentu, aktuálním větěném členění, segmentaci vět a tvorbě souvětí a period, 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 objevovat i bohatost a pestrost češtiny. Obeznamení s bohatými jazykovými prostředky pomůže lépe je vnímat a oceňovat při četbě jakéhokoliv uměleckého textu i při vlastním mluveném či psaném projevu. Obtížnost, kterou toto hlubší pochopení přináší, je třeba brát jako výzvu a přijmout heslo Tadeusze Zielińskiego „lehká škola je sociální zločin“.²¹⁷
- 3) **Schopnost aplikovat poznatky o latině umožňuje vhléd do lexika i do hlubších struktur moderních jazyků:**
 Ke standardnímu odkazování na lexikum románských či germánských jazyků přibývá možnost porovnávat společné či rozdílné rysy (indo)evropských jazyků.
- 4) **Schopnost aplikovat poznatky z literární teorie a historie:**
 Pro výuku literatury mají neocenitelný význam znalosti základů literární teorie a historie. Čtení i interpretaci autentického textu to usnadňuje, čtenář lépe vnímá estetické hodnoty textu a je otevřen estetickým zážitkům a vlastním představám a hodnocení.
- 5) **Rozvoj pozitivních volných vlastností, zvláště důkladnosti a pečlivosti:**
 Rozvíjení těchto volných vlastností bývá s klasickou filologií spojováno možná nejčastěji a v některých zemích díky němu jsou klasičtí filologové dodnes pro svou spolehlivost, uplatnitelné „Formalbildung“²¹⁸ a široký rozhled žádání státní správy i

²¹⁵ Cf. 6.1.1.

²¹⁶ Podle Aloise BREINDLA [cf. VALENTA (1978: 29)] učit se latinu znamená v podstatě totéž co myslet a klasická filologie je pro něj jakousi elementární filosofií či dialektikou. Latina nutí k přesnému pojmovému rozlišování (*hostis x inimicus* apod.) a „nepustí“ čtenáře svých textů k jejich smyslu, pokud jim důkladně a přesně neporozumí. Jedině s náležitou čtenářskou gramotností lze totiž postoupit z fáze četby do fáze interpretace, k pochopení a emociogenní interiorizaci literárního obsahu. VÚP [*Latinský jazyk* (2005)]: „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“.

²¹⁷ Cf. NOVOTNÝ (1913: 55).

²¹⁸ Cf. např. KASÍKOVÁ (2007: 145): „Od 18. století soupeřily o výklad vzdělávacích obsahů dvě koncepce: materiální koncepce vzdělání zdůrazňuje především rozsah učebních informací (materií), formální vzdělání vidí těžiště obsahu ve formování psychických funkcí, schopností. Většina současných teorií obsahů vzdělání (označované někdy jako teorie *curricula*) zdůrazňuje význam formování osobnosti žáka bez podceňování informační základny.“ a MACEK (1940: 55-56). Přímé svědectví o trvanlivosti a ceně formální vzdělání přináší Pavel OLIVA (2003: 37): „Například můj kolega Wichterle, který měl taktéž klasické gymnasium, mi řekl, že když chodil

jiní zaměstnanci. Pro nelehkou práci s latinskými texty jsou žáci často nuceni dlouho uvažovat o správném ekvivalentu a vytrvale hledat náležité slovo či informaci nebo aplikovat na daném místě správný gramatický vzor, aby danému textovému úseku porozuměli.²¹⁹ Vágnost překladu či jakékoliv jiné práce s klasickými texty není možná. Význam a sdělení textů by tak nevystoupily na světlo a pro dezinterpretaci by byl znemožněn i postup k úseku dalšímu. Náležité pracovní návyky se potom obvykle víceméně automaticky přenášejí do ostatních oblastí žákova života.²²⁰

5.2.2 Afektivní cíle²²¹

Současné pojetí literární výchovy zdůrazňuje obzvláště cíle afektivní. Podle RVP G si má žák při studiu na gymnáziu osvojit nejen vědomosti a dovednosti, ale i postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě.²²² Rozvíjením klíčové „sociální a personální kompetence“ potom žák „přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.“²²³ Z toho vyplývá, že edukace žáka v určité oblasti má kromě jiného přispívat k pozitivnímu rozvoji jeho charakteru a formovat jeho morálku.

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.“

²¹⁹ Jde o pokročilejší žáky, kteří jsou již schopni se podobné práci věnovat.

²²⁰ Cf. stanovisko VÚP [*Latinský jazyk* (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.“

²²¹ Podle *Taxonomie výukových cílů* (on-line); cf. KASÍKOVÁ (2007: 135-140). Afektivní cíle lze podrobněji vymezit např. podle Kratwohlovy taxonomie: a) přijímání; b) reagování; c) hodnocení; d) integrace hodnot; e) zvnitřnění hodnot v charakteru. Charakter se podle Panajotise ÇAKIRPALOGLU (2013: 52-53) „z hlediska současné psychologie jeví jako teoretický konstrukt vztahující se k jedinečnému souhrnu získaných psychických vlastností zabezpečujících individuální etiku a morální smýšlení.“

²²² RVP G (2007: 8).

²²³ RVP G (2007: 10).

5.2.2.1 *Humanitas*²²⁴

Máme-li nalézt směřování k afektivním cílům v literární výchově postavené na římské literatuře, je nutno uvažovat např. takto: vlastní pojmenování humanitních věd, kam výuka latiny a římské literatury a kultury spadá, vychází z pojmu *humanitas*. Tento koncept, jehož místní a časový původ není zcela jednoznačný, zaznamenal již v antice celou řadu sémantických změn, rozšíření a posunů. Wilfried Stroh je shrnuje takto:²²⁵

- a) laskavost, dobrá vůle vůči lidem; lidská podstata, lidství, které k laskavosti vybízí;
- b) vzdělání, vzdělanost (zejména literární), kultivovanost;
- c) civilizace.

Významy pojmu *humanitas* lze shrnout v zásadě do toho, co dnes rozumíme pod pojmem „humanita“, tj. mravní ideál opírající se o respekt a úctu člověka k člověku.

Renesanční humanisté i celá řada pozdějších myslitelů v čele s J. G. Herderem byli ovšem přesvědčeni o neoddělitelném spojení významů a) a b).²²⁶ Herder na základě této představy dokonce dokládá nenahraditelnost římské literatury při formování charakteru, tedy vlastně při naplňování afektivních cílů vyučování: abychom dosáhli *humanitas*, pravé lidskosti, tak úzce spjaté se slovem, je nutné se v nejvyšší míře

²²⁴ Cf. 7.5.2.

²²⁵ Tématu *humanitas* se STROH věnoval v příspěvku *De origine vocum humanitatis et humanismi* na konferenci *Humanitas – omnium gentium conventus de humanitate nostra aetate restituenda* v roce 2007 v Neapoli. Poté jej publikoval: STROH (2008). Jeho závěry potvrzuje rovněž heslo *humanitas* v *ThLL* [EHLERS (1934)]. Již v antice rozdíl mezi dvěma prvními významy formuloval GELLIVS 13,17.

²²⁶ Např. MELANCHTHON [in: HARTFELDER (1891: 34)] tvrdí, že na základě studia výmluvnosti a rétoriky, díky moudrosti a kvalitě spisů, které usilujeme napodobovat, a rovněž díky pečlivému uvažování o významu slov zlepšujeme své mravy. Dokonce i „dekonstruktér“ humanismu v moderním pojetí slova Peter SLOTERDIJK (1999: on-line) říká, že: „Das latente Thema des Humanismus ist also die Entwilderung [!] des Menschen, und seine latente These lautet: Richtige Lektüre macht zahm.“ S lehkým ironickým nádechem vystihuje myšlenku ERASMUS ROTTERDAMSKÝ (1517/1990: 372): *Bonae litterae* (míněna především antická literatura) *reddunt homines, Philosophia plusquam homines, Theologia reddit divos*.

věnovat studiu právě řeckých a římských spisovatelů, neboť ti se rétorice a pečlivé práci s jazykem věnovali více než kdokoliv po nich i před nimi.²²⁷

Římská literatura poskytuje k uvedeným významům *humanitas* nepřeborné množství *exempel* dobrého i špatného chování a s nimi představuje celou škálu *virtutes*, které mohou přispět k tvorbě hodnotového žebříčku dnešního mladého člověka. Jak bylo řečeno v úvodu, římské morální hodnoty se projevovaly činy. Proto se manifestací těchto hodnot nejčastěji stávaly významné dějinné události. Líčení historiografů pak udržovala tyto události stále živé. Kromě následováníhodných činů se zaznamenávaly i ty odstrašující. Vždy bylo jasné, co na které straně osy dobro-zlo stojí.

Existují ale vedle uvedených faktů, tvrzení a dojmů důkazy (nejlépe z oblasti pedagogiky a psychologie), že kladné literární vzory a příklady mravného a charakterního jednání pozitivně ovlivňují charakter žáků?

Když ponecháme stranou značně radikální a nekompromisní názor Harolda Blooma, že „budeme-li číst ty vsutku nejlepší autory, řekněme Homéra, Danta, Shakespeara či Tolstého, neudělá to z nás lepší občany, ... umění je dokonale neužitečné,“²²⁸ ukazují psychologicky a literárně-teoreticky zaměřené studie, že literatura může mít kromě psychodiagnostické a psychoterapeutické funkce i úlohu psychagogickou, a naznačují možné souznění mezi literárními hrdiny a čtenáři.²²⁹ Toto

²²⁷ Cf. HERDER (1782/1828: 45-59 a 1788/1828: 99-112), KRAUS (2011: 13) a 2.4. Také autor klasických prací o rétorice George A. KENNEDY (1999: 1) zdůrazňuje, že rétorika měla v kulturní historii vždy své místo, avšak neustále se obracela ke svým antickým počátkům; cf. také Roland BARTHES (1970: 174-175) a (1970: 172): „Le monde est incroyablement plein d'ancienne Rhétorique“.

²²⁸ BLOOM (2000: 27).

²²⁹ Milan NAKONEČNÝ (1996: 7) hovoří o „psychické afinitě mezi *creatio* a *lectio librorum*, mezi *homo scriptor* a *homo lector*, neboť literární dílo je druhem komunikace, tedy vztahem, jehož centrem je emociogenní sdělení.“

propojení pak může formovat čtenářovy postoje a podílet se i na utváření jeho chování. „Emociogenní interiorizace literárního obsahu, kterým byl čtenář osloven, pak poukazuje na to, že četba může být nejen zdrojem poznání a formování postojů, ale i činitelem motivačním. ... Motivační vliv četby tu neznamena jen to, že u čtenáře upevňuje a rozšiřuje i prohlubuje čtenářský zájem, ... nýbrž také to, že utváří jeho chování.“²³⁰ Sociálně-psychologická teorie učení hovoří o tzv. „imitativním učení“. Podle něj se formativní působení literatury projevuje tak, že čtenář přijímá literárního hrdinu jako pozitivní či negativní vzor nebo model chování, který vybízí k následování, nebo od něj naopak odrazuje.²³¹

Ve výuce klasických jazyků a literatur se morální apel zdůrazňoval vždy. Církevní školy, zejména jezuitské, vyučovaly své svěřence v duchu křesťanských ctností, které měly vést ke skromnosti a pokoře.²³² Hlavní těžiště výuky tam spočívalo ve studiu Bible, latiny a řečtiny a spisů řeckých a římských autorů. Četba tedy musela obsahovat i zmínky o ctnostech, které nebyly v rozporu se ctnostmi křesťanskými (Cicero, Vergilius, Horatius ad.). Také státní rakouská a prvorepubliková gymnázia, kde stále většinu učebního plánu zabíraly klasické jazyky, byla proslulá svou úzkostlivou a

²³⁰ NAKONEČNÝ (1996: 8). O vlivu četby na morálku postpubescentů píše ostatně už Václav PŘÍHODA (1983: 118), přičemž vychází z několika výzkumů tuzemských i zahraničních psychologů: „Rozvíjí se čtenářská zkušenost, která přispívá k formování životních směrnic, mravních zásad, ideálů i vlastní osobnosti.“ Vliv literatury na rozvoj osobnosti již od dětského věku pak zaznamenává Eva KATRUŠÁKOVÁ (2013: 175), zakladatelka projektu „Celé Česko čte dětem“: „Předčítání výrazně stimuluje mozek, učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí jeho paměť a obrazotvornost, obohacuje ho o vědomosti a vzorce morálního chování.“

²³¹ Cf. NAKONEČNÝ (1996: 8). Už SENECA (*epist.* 11,8-10) vybízí k tomu, abychom si vybrali (literární) osobnost, s jejímiž názory jsme dobře obeznámeni a jež nám neustále bude v mysli morálním korektivem.

²³² Ivana ČORNEJOVÁ (2002: 102) 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 vynikající horlivostí náboženskou, jakož i mravným životem, na ten čas neobyčejným při kněžstvu ostatním, svědomitě pečovali o nápravu lidu nekatolického ...“.

často až nezdravou snahou o železné mravy.²³³ V 19. století gymnázia v monarchii již nebyla výhradně církevní, ale vliv církve byl stále značný. Ještě v té době se tak nezřídka ozývají hlasy, aby se do četby autorů nezahrnovali ti, kteří hlásají nevhodné pohanské myšlenky a nevedou ke křesťanské morálce.²³⁴ Na druhou stranu Exner-Bonitzova reforma (1849) vnášela dle herbartovského pruského vzoru do výuky myšlenku novohumanismu, a odkazovala tedy opět k „pohanské“ *humanitas*. Také ve 20. století vyzdvihovali profesori latiny a další klasičtí filologové morální kvality řeckých a římských autorů, v jejichž textech se objevují následováníhodné příklady statečnosti, odvahy, zbožnosti, obětavosti, mužnosti nebo lásky k obci či vlasti. 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*²³⁵ či za časů Erasmových a jeho *Adagií*,²³⁶ jako i dnes.²³⁷

Prostřednictvím studia římské literatury mají žáci možnost poznat také temné stránky tehdejší společnosti a myšlenky a skutky, které z obecného mravního hlediska není nikterak vhodné následovat: socialistickou ideologií často akcentovaný otrokářský charakter antické společnosti, brutálnost a mnohdy nespravedlnost válek,²³⁸ nelidské zacházení s poraženými a podmaněnými a mnoho dalšího. Celá řada

²³³ Cf. ŘEZNÍČKOVÁ (2007: 20, 38, 70-83).

²³⁴ Téma střetu pohanské a křesťanské morálky při výchově prostředkované latinskou literaturou rozpracovává např. Françoise WAQUETOVÁ (2001: 38-39).

²³⁵ Tj. mezi koncem 2. stol. a začátkem 4. stol.

²³⁶ Na počátku 16. stol.

²³⁷ Cf. 7.1.

²³⁸ Nepřeberné množství válek, které Římané vedli (údajně) nespravedlivě, představuje např. OROSIVS ve svých *Historiarum adversum paganos libri VII*.

vyučujících latiny se proto v průběhu doby vyjadřovala k tomu, jak má vypadat četba, aby se zmíněným negativům vyhnula. Navrhují např. vypustit válečné pasáže z Caesara, Sallustia, Livia apod.²³⁹ Zaznívá ale i názor, že antiku bychom měli líčit takovou, jaká opravdu je. Zastával jej např. Antonín Kolář, který tvrdil, 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.“²⁴⁰ Je zkrátka nutno vést žáky k tomu, aby se naučili rozlišovat, co je dobré a co špatné.

Estetické působení římské literatury, vliv hmotné kultury antiky, uvedené příklady úsilí o blaho obce, rodiny či blízkého člověka, nutnost cele se věnovat náročné práci, trpělivost potřebná k překonání úskalí jazyka, setkávání se s hodnotami, které téměř nepodléhají změnám dob a poměrů, jsou faktory, které bezesporu přispívají k pozitivnímu formování charakteru osobnosti. Učitelé latiny musí usilovat o to, aby žáci s pomocí římské literatury pochopili, nebo možná lépe řečeno „procítli“ to,²⁴¹ co s sebou nese termín *humanitas*, tedy laskavost a šlechtnost mravů, protože právě ta, pocházejíc z vědomí toho, že jsme lidé, dala pojmu *humanitas* pojmenování.²⁴² Bude-li tomu tak, dojde k naplnění afektivních cílů literární výchovy. Dodejme ještě, že se značnou naléhavostí se k tomuto problému vyslovil již na konci 19. století jeden z prvních velkých kritiků výuky literatury

²³⁹ Cf. 3.9 a 3.10.

²⁴⁰ KOLÁŘ (1918: 55).

²⁴¹ UŽ JUNG (1921: 626) psal, že „das Fühlen ist daher auch eine Art des Urteilens, das aber insofern vom intellektuellen Urteil verschieden ist, als es nicht in Absicht der Herstellung eines begrifflichen Zusammenhanges, sondern in Absicht eines zunächst subjektiven Annehmens oder Zurückweisens erfolgt.“

²⁴² Cf. ZUSKA (2001: 72): „Každá osvojená, zažitá hodnota v principu mění osobnostní strukturu recipienta, ... rozšiřuje jeho osobnostní horizont, rozšiřuje rejstříky mentálních varhan, na nichž hraje imaginace, ... zvětšuje odstup od pouhé vegetativní úrovně života a humanizuje člověka.“

postavené na mechanickém biflování ohraných frází H. G. Schauer: „Čím je literatura, nemobilisuje-li se ideový fond její každou chvílí, nerozžehuje-li se na ní neustále tisíce, statisíce a millionů duší a srdcí? Bez toho je literatura mrtva.“²⁴³

Dalším důležitým činitelem při rozvoji charakteru a morálních aspektů osobnosti (označovaných také jako emoční inteligence) je komunikace.²⁴⁴ Co kdybychom tedy oba faktory, tedy poznávání literatury a nutnost komunikace, spojili, a právě komunikaci s „osobou žákovi relativně rovnou“ chápali jako komunikaci s určitým literárním dílem, jeho postavami, autorem, naratářem apod.? I tuto možnost dobře zvolené dílo římské literatury poskytuje (lyričtí básníci, Senekovy dopisy, Ovidiový „Proměny“, román apod.).²⁴⁵

Pro dnešního mladého člověka by římská literatura měla představovat alternativu k mediální smršti, jíž je vystaven a v níž literatura obecně (nejčastěji moderní) zabírá mezi vizuálními a audio-podněty pouze velmi malou část. Zároveň by měla být prostředkem, jak se právě s jinými médii vyrovnat a jak je blahodárně využít, nebo zcela zavrhnout. Je to úkol nesmírně těžký a římská (nebo obecně latinská) literatura má značný handicap ve své jazykové a někdy věcné obtížnosti a „nezvyklosti“. Má ale také mocné zbraně spočívající v kvalitě, jasnosti a hloubce, která vnímavého jedince na patřičném stupni znalostí musí oslovit mnohem výrazněji než plytká mainstreamová produkce. To mu dává příležitost zamyslet se nad tím, že hodnoty, které považoval za důležité, nesnesou srovnání s těmi,

²⁴³ SCHAUER (1890: 387).

²⁴⁴ Cf. ČÁP – MAREŠ (2001: 347): „Dítě potřebuje získat zkušenosti v komunikaci a interakci mezi osobami, které jsou si relativně rovné, ... s nimiž je nutno se setkávat i střetávat, poznávat je, řešit konflikty s nimi ...“

²⁴⁵ MANGUEL (2007: 410) to vystihuje slovy „Čteme zprávu o tom druhém jakožto nepřímé zrcadlo sebe samých.“

o nichž čte, a může to přispět ke změně jeho pohledu na svět, mezilidské vztahy i otázky morálky. Římská literatura je určena pro toho, komu nestačí to, co přichází bez námahy a automaticky. Podle velkého množství projevů kreativity milovníků latiny na internetu, ve školách a na univerzitách lze usuzovat, že římská literatura a kultura mají také neobyčejnou schopnost vzbuzovat tvůrčí síly a podněcovat fantazii.²⁴⁶

5.2.2.2 *Interkulturní výchova*

Poznávání římské kultury může kultivovat hodnotový systém žáků a zvětšovat jejich schopnost tolerance. Řada děl římských historiografů, ale i básníků a řečníků nabízí mnoho (a velmi působivých) příkladů kulturně-historických témat, která vybízejí k zamyšlení: vztah vítězů a poražených, svoboda a otroctví, rozdíly mezi polyteismem a monoteismem a jejich střet v počátcích křesťanství apod. Právě takové příklady navíc mohou skvěle posloužit k naplňování obsahu průřezových témat RVP G, kde je interkulturní výchova jedním z klíčových témat,²⁴⁷ a navíc dát podklad pro zajímavou diskusi a hledání odpovědí na otázky: „Existují stále takové střety?“ „Zabýváme se jimi?“ „Nebo už jsme je vyřešili?“ atd. Znalost základů evropské kultury významně přispívá k vytvoření racionálně podložených kritérií a postojů v interkulturním prostředí současného světa.

²⁴⁶ To kromě jiného dokládají i cíle formulované sítí „vzorových“ evropských škol *Schola Europaea* [*Latin Syllabus* (2014: 3)], na jejichž sedmiletém středoškolském stupni se latina vyučuje 6 let od druhého ročníku jako volitelný předmět: „Latin ... invites pupils to explore the foundation texts which have nourished and which continue to nourish the culture, the imagination and the arts of Europe and the world, yesterday and today. Beyond the acquisition of their cultural heritage, pupils taking Latin are encouraged to exercise their creativity in the performing arts, the visual arts and other art forms (ceramics, cinema, graphics, etc.).“

²⁴⁷ Cf. 2.1 a 4.1 a RVP G (2007: 73): „Multikulturní výchova ... se snaží stimulovat, ovlivňovat či korigovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků.“; cf. též KYLOUŠKOVÁ (2007: 37).

Pro žáky bývá také nejen poučná, ale i zajímavá etiologie rozmanitých jevů, které znají ze svého okolí.²⁴⁸

5.2.3 Literární výchova a rozvoj dalších dovedností

1) Literárně-teoretická analýza:

Studium děl římské literatury je vždy velmi intenzivní práce se slovem. Bylo řečeno, že takřka každý římský autor prošel důkladným rétorickým vzděláním, jehož výsledek je v jednotlivých literárních dílech více či méně patrný. Rétorika byla antickou teorií literatury i poetikou, a je tedy zřejmé, že četba spojená s interpretací poskytuje mnoho příležitostí k hlubšímu pochopení literárního díla. Analýza a interpretace latinského textu pomáhá nalézat ve skupinách jevů podstatné a jednotící myšlenky. Při dobře vedené a vhodně komentované četbě latinských textů získává žák mnoho podnětů, jejichž srovnávání s podněty dnešního světa mu může pomoci orientovat se v tomto světě. Význam antiky navíc spočívá v ucelenosti, vývojové uzavřenosti a v časovém odstupu. Z toho vyplývá, že žák, který pronikl do myšlení antického člověka a poznal jeho názory a postoje, staví se s větším nadhledem k různým problémům i otázkám dneška.²⁴⁹ Žák si při četbě omezené na vybraná díla nebo jejich části může na základě vlastní zkušenosti také uvědomit a pochopit fundamentální roli antické kultury pro další vývoj kultury evropské.²⁵⁰

2) Estetické cítění a představivost:

„Dobrá kniha, která klade požadavky na ducha nebo představivost, to je vždycky něco výjimečného.“²⁵¹ Římské písemnictví obsahuje velké množství esteticky hodnotných děl. Jejich četba se bezesporu kladně podepíše na žakově literárním a uměleckém vkusu. Ke schopnosti estetického cítění lze přiřadit i představivost.²⁵² Antičtí spisovatelé ji stimulovali např. četnými ekfrazemi, tj. popisy dějů, krajiny, předmětů, postav apod.²⁵³ mohou ji stimulovat přímo i výtvarná umělecká díla, která nám antika

²⁴⁸ Např. vysvětlení tmavočerveného zbarvení plodů moruše pocházející z Ovidiovy básně o Pýramovi a Thisbé; původ pojmenování Evropy; původ podávání ruky na znamení platnosti slibu (např. u Homéra); „palec nahoru“ a „palec dolů“ údajně z rozhodování o životě a smrti gladiátorů; narcismus; filipika; tunika; nošení snubního prstenu na levé ruce (z prsteníčku levé ruky prý podle pozdně-antických autorů vede spojnice k srdci); záležitosti spojené s počítáním času a kalendářem a bezpočet dalších jevů.

²⁴⁹ Cf. RUSSELL (1981: 117 a 119) a WALKER (2015: 175-176).

²⁵⁰ Např. pro Františka NOVOTNÉHO [cf. VALENTA (1978: 166)] byla antika soustava stále živých kulturních typů, k nimž vede cesta jen prostřednictvím pramenů, a nikoliv věcných výkladů.

²⁵¹ KRÜSSE (1968: 88).

²⁵² Cf. KELNAROVÁ – MATĚJKOVÁ (2014: 15).

²⁵³ Klasickými příklady těchto verbálních reprezentací uměleckých děl silně podněcujících čtenářovu fantazii jsou popisy Achilleova štítu v *Íliadě* (18,478-608) a Aeneova v *Aeneidě* (8,617-731), Aeneovo líčení lunonina chrámu v Kartágu (1,453-493) nebo deskripce přehození v Catullově epylliu „O svatbě Pélea a Thetidy“ (64,52-264). Ta se však více než samému uměleckému předmětu věnuje příběhu Thésea a Ariadny, jenž je na něm zobrazen (proto bývá označována jako „disobedient ekphrasis.“). Dále pak mnoho pasáží v Ovidiových

zanechala. K tomu můžeme přidat rovněž účinek, který na žákovu estetickou vnímavost mají nespočetné ukázky umění pozdějších staletí inspirovaného antikou. Nezůstáváme však pouze u soch, mozaik, fresek či reliéfů, lze využít i dalších oblastí umění, např. hudby: žáci se mohou seznámit také s hudebními útvary spojenými s antickou kulturou (gregoriánský chorál a obecně duchovní hudba, zhudebňování římských básní, operní i operetní libreta apod.).

5.3 ZÁVĚR²⁵⁴

Cílem latinské literární výchovy je napomáhat rozvoji takových schopností a dovedností, které žákům umožní porozumět antické, resp. římské, kultuře prostřednictvím četby autentických textů. Tak mohou nejlépe pochopit základy evropské kulturní tradice a zároveň antickou kulturu vnímat jako kulturu živou, inspirující a uchovávací trvale základní etické hodnoty. K tomu je však třeba, aby byl žák na přiměřené úrovni schopen text nejen přečíst, ale také jej náležitým způsobem analyzovat. Je zřejmé, že analytickou činnost není možné oddělovat od prožitku a představitivosti, že se tedy v této fázi spojuje kognitivní i afektivní složka.

V souladu s obsahem kurikulárních dokumentů jsme stanovili cíle hodin latiny, do nichž je zařazena literární výchova, kterých, jak se domníváme, je možné dosáhnout i v současných podmínkách výuky na gymnáziích:

- 1) Žáci budou dobře zvládat všechny úkony spojené s jazykovou prací s jednodušším latinským nebo jakýmkoliv překladovým textem. Měli by být schopni náležitě užívat prostředků mateřského jazyka, být pečliví a spoléhat na svůj úsudek, vycvičený tréninkem právě při práci s intelektuálně stimulujícími textovými materiály. Budou také vybaveni rozumnou mírou literárně-historických a teoretických poznatků, a budou tedy naplňovat cíle KOGNITIVNÍ.
- 2) Žáci budou schopni a ochotni brát si ze čtených textů pozitivní vzory a příklady, které je povedou k toleranci a empatii a dalším kladným vlastnostem. Emoce,

Metamorphoses a v próze např. na několika místech v Ciceronových „Řečech proti Verrovi“ (např. 2,3,47) ad.

²⁵⁴ Dílčí cíle, které je možno zvládnout za současných podmínek vyučování latiny na gymnáziích, stanovíme vždy v úvodu ke konkrétním návrhům didaktických postupů a strategií v literární výchově v praktické části práce v kap. 7.

keré během četby prožijí, přispějí k tomu, že se text stane součástí jejich trvalého vnitřního „afektivního a estetického portfolia“, naplní tedy cíle AFEKTIVNÍ

- 3) Žáci budou schopni obě složky, kognitivní a afektivní, přirozeně spojovat a kombinovat a pokud možno bezprostředně na základě vlastní četby, vlastních pocitů, dojmů a poznatků chápat sdělení textu a jeho význam pro západní kulturu i pro současnost. Budou schopni texty kriticky posoudit a srovnat s texty jiných literatur a období a zaujmout životní postoje, k nimž přispějí právě dojmy a poznatky z četby římské literatury.

V následující kapitole detailně rozpracujeme, jak by měla vypadat literární výchova, jež k naplňování těchto cílů povede.

6. DIDAKTIKA LITERATURY, LITERÁRNÍ VÝCHOVA

A ŘÍMSKÁ LITERATURA

„Dokáží se roztesknit i představou, jak někdo mimořádně vnímavý a soustředěný zvedne oči od knížky a spíše pro sebe poznamená: Tohle je zajímavé.“

Ivan MATOUŠEK (2009: 14)

Didaktika literatury si v současnosti stále hledá místo mezi vědními disciplínami.²⁵⁵ Pro didaktiku římské literatury to platí ještě více, neboť její moderní pojetí se teprve rodí. V úvahách o ní je proto nutné vycházet jednak z teorie a metodiky, které nabízí obecná didaktika literatury, jednak z didaktiky české literatury a z didaktik (literatur) cizích jazyků.²⁵⁶ Didaktika římské literatury se musí stát určitou syntézou těchto disciplín, přičemž je nezbytné, aby se v této syntéze navíc odrazila specifika práce s literaturou jazyka mrtvého.

Pokud se týká didaktiky literatur jednotlivých cizích jazyků, věnuje se jí tuzemská věda poměrně málo.²⁵⁷ Příčinou i důsledkem může být to, že vzdělávací obsah předmětu cizí jazyk (a další cizí jazyk) se v RVP G literární výchovou zabývá dosti skrovně.²⁵⁸ Zahraničních studií je více, ale jsou zaměřeny především na didaktiku literatur živých jazyků a na literární

²⁵⁵ Cf. HNÍK (2015: 45-46). Je však důležité poznamenat, že mnoho velkých literárních teoretiků a historiků se věnovalo rovněž didaktice, resp. otázkám literární výchovy (Mathesius, Mukařovský, Götz, Hrabák ad.). Miroslav JEHLIČKA již v roce 1971 (1971a: 9) uváděl, že teorie literární výchovy se nalézá na pomezí „příbuzných“ velkých vědních komplexů, pedagogiky a literární vědy. Z nich těží ideje a metody a o ně opírá svou dynamiku. Metodika literatury jako pedagogická disciplína se pak musí vyrovnat především s novými tendencemi v didaktice a psychologii.

²⁵⁶ Klíčové jsou především otázky čtení v cizím jazyce a porozumění cizojazyčnému literárnímu textu.

²⁵⁷ Většinou se jedná o primárně jazykově zaměřené studie (často v časopise *Cizí jazyky*), literatura obvykle stojí spíše na okraji zájmu; viz např. HŘÍBKOVÁ (1993/1994) a (1999/2000), PURM (1993/1994), TANDLICOVÁ (1993/1994), KOSTELNÍKOVÁ (1998/1999), CORNEJOVÁ (2001/2002), BERAN (2006), KYLOUŠKOVÁ (2007), SKOPEČKOVÁ (2010) ad.

²⁵⁸ Cf. 4.1.

výchovu na stejné bázi. Práce s mrtvým jazykem je přece jen poněkud odlišná a badatelé, kteří se jí věnují, se mnohdy více soustřeďují na jiné didaktické cíle než na konstituování moderní literární výchovy.²⁵⁹

Kritiku literárního vzdělávání v našich zemích sleduje např. Ondřej Hník; všímá si zvláště hlasů volajících po „literárním zážitku“ a „estetizaci“ výuky.²⁶⁰ Současná didaktika literatury v podání téměř všech, kdo se jí u nás zabývají,²⁶¹ přesunuje cíle předmětu od vědomostí k dovednostem, od nauky k četbě a tvorbě, od faktografie k zážitkovosti a kreativitě, od kvantity ke kvalitě,²⁶² od „poznání o díle“ k „poznávání díla“;²⁶³ stručně a zjednodušeně řečeno na metodologické úrovni: od vědy k umění. Literární vzdělávání má být skutečně spíše výchovou než naukou. Hník obrací tradiční pořadí aktivit v hodinách „nauka – četba – tvorba“ na „četba – tvorba – nauka“,²⁶⁴ tedy od textu k literárnímu poznání.

Jestliže Hníkova koncepce vychází ze znepokojivého stavu v oblasti české literatury (= čte se málo), přináší pro didaktiku latinské literatury (= nečte se téměř vůbec) podněty velmi cenné. Bude vhodné na tuto

²⁵⁹ Spíše literárně-historická / teoretická než literárně-výchovná orientace, např. ANCONAHOVÁ (2007) nebo HABINEK (2005); zaměření na práci s jedním autorem, např. FRITSCH (1989), (1993), (1996) či (2002); zaměření na statistiku a ověřování literárních dovedností při různých zkouškách, např. MALASPINA (2014); nebo důraz na didaktické analýzy, např. KUHLMANN (2010) – tato kolektivní monografie je však velmi komplexní a nabízí rovněž vynikající návody na kreativní formy didaktické práce; a další.

²⁶⁰ Cf. HNÍK (2015: 41-44).

²⁶¹ Především LEDERBUCHOVÁ (1995, 1997, 2008), GERMUŠKOVÁ (2003), NEZKUSIL (2004), ZÍTKOVÁ (2010), BUBENÍČKOVÁ (2014), VALA (2011 a 2014), HNÍK (2015 a 2017), KOUBEK (2019), VOJTÍŠEK (2019), KRÁLÍKOVÁ (2012 a 2020) a další.

²⁶² HNÍK (2015: 52): „V souladu s obsahem a cílem vzdělávacího předmětu usilujeme o literární vzdělávání s výchovnou intencí, tedy o plnohodnotnou literární výchovu, ve které je obsažena kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také výchova ke čtenářství a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte výchova k lidskosti.“; cf. 5.2.2.1).

²⁶³ HNÍK (2015: 59).

²⁶⁴ HNÍK (2015: 58).

koncepti alespoň do jisté míry přistoupit a v souvislosti s prací s cizojazyčným textem ji ještě rozšířit a obohatit o složky a prvky, které práce s textem v mateřštině nevyžaduje. Pro latinskou literární výchovu proto považujeme za vhodnější pojetí Martina Löschmanna a Gisely Schröderové.²⁶⁵ Jejich model koncipovaný pro výuku cizího jazyka sice neodpovídá plně požadavkům na práci s latinským textem, je však inspirativní. Kromě kroků, které jsou pro latináře vcelku samozřejmé (jazyková příprava, prvotní vnímání a pochopení hlavní myšlenky textu, kontrola pochopení ad.), probouzí na prvním místě zájem žáků o četbu vybraného textu a připomíná mezipředmětové znalosti. Zařazuje rovněž interpretaci, která klade důraz na aktivní, tvořivé složky, na estetické hodnoty a celkové shrnutí poznatků a pocitů. Předpokládá i následnou rozvíjející činnost – diskusi, dramatizaci apod. Postup od četby textu přes interpretaci k závěrečnému vyvození poznatků, ale i dojmů je tedy patrný i zde. Löschmann a Schröderová se v průběhu celého procesu navíc snaží neoddělovat striktně jednotlivé složky, tj. kognitivní a afektivní.

Pokusíme se tedy podobu literární výchovy postavené na římské literatuře rozpracovat právě podle tohoto modelu, přičemž jej budeme průběžně upravovat, specifikovat a rozšiřovat.

²⁶⁵ LÖSCHMANN – SCHRÖDEROVÁ (1984: 68).

6.1 PŘEDPOKLADY KE ZVLÁDnutí ČETBY LATINSKÉHO TEXTU

6.1.1 Obecné předpoklady²⁶⁶

Podle všech pozorování a psychologických i pedagogických výzkumů mají žáci v období studia na vyšším gymnáziu již dostatečně vyvinutou čtenářskou i funkční gramotnost a dobré předpoklady pro práci s originálními latinskými texty. Aby žák textu správně porozuměl, musí nejen vstřebat informace v textu obsažené, ale také uplatnit znalosti a vědomosti, jež v dané oblasti (v daném jazyce) získal již dříve. Nezbytnost těchto poznatků pochopí čtenář obvykle až v okamžiku, kdy čtenému textu nerozumí.²⁶⁷

Je-li třeba stanovit minimální úroveň porozumění textu nezbytnou pro postžení komplexnosti většiny děl římské literatury, je nutné pohybovat se alespoň na bodu 3 škály stanovené Janou Palečkovou a Vladislavem Tomáškem:²⁶⁸ „Žáci jsou schopni pracovat se zásadami strukturování textu a rozpoznat skryté nebo explicitně vyjádřené logické vztahy (např. vztah příčiny a důsledku) na základě informací obsažených v různých větách nebo odstavcích.“ Pro porozumění složitějším textům pak spíše úroveň následující, tj. „žáci jsou schopni sledovat jazykové nebo tematické souvislosti přes několik odstavců v textu, který zpravidla neobsahuje jasná vodítka. Dokáží vyhledat, interpretovat a posoudit skryté informace a pochopit psychologický nebo metafyzický význam textu.“

²⁶⁶ Nejen čtenářskou, funkční a literární gramotnost, ale i čtenářskou a literární kompetenci rozpracovává např. Hana LAVIČKOVÁ (2014: 27-42). Dále cf. PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2003: 34), DOLEŽALOVÁ (2005 – funkční gramotnost), VÁGNEROVÁ (2012: 369 a 379-380) a LANGMEIER – KREJČÍŘOVÁ (2006: 148-149). Otázky připravenosti žáků k četbě latinského textu se dotkli i někteří prvorepublikoví profesori – cf. např. ČENĚK (1925) či NOVÁK (1925).

²⁶⁷ Cf. GAVORA (1992: 25-26).

²⁶⁸ PALEČKOVÁ – TOMÁŠEK (2005: 38).

6.1.2 Četba v cizím jazyce

Základním předpokladem četby v živém cizím jazyce je nutná dostatečná znalost jazykových prostředků daného jazyka,²⁶⁹ aby nevznikaly potíže s porozuměním. Ty čtenář většinou řeší tak, že se uchýlí k převádění lexika a struktur jazyka čteného textu do lexika a struktur jazyka mateřského. Omezí-li se tento převod pouze na objasnění některých klíčových slov a vazeb, nebývá to na závadu. Pokud je však četba na takovém převádění přímo závislá a pochopení celého textu se děje pouze skrze něj, nedochází např. dle Eduarda Beneše ke skutečnému čtení s porozuměním. O tom lze podle jeho mínění mluvit pouze tehdy, je-li čtenář schopen rozumět čtenému textu bez převodů do mateřštiny.²⁷⁰

U živých jazyků spadá četba originálních literárních textů jako jedna z možných didaktických činností obvykle až do nejvyšších ročníků, kdy žáci již splňují uvedené předpoklady. Často se k ní však nepřistupuje vůbec, neboť převažují jiné didaktické cíle, především komunikační.²⁷¹

6.1.3 Metody a formy práce s latinskými literárními texty

V případě latiny je situace zcela jiná. K porozumění originálnímu latinskému textu se spěje od samého začátku a zastánci všech metod se shodují na tom, že je to i obecný cíl celé výuky latiny, k němuž se má dospět co nejdříve.²⁷²

²⁶⁹ Cf. HENDRICH (1988: 224).

²⁷⁰ BENEŠ (1971: 158); cf. níže 6.1.3.

²⁷¹ Cf. KYLOUŠKOVÁ (2007: 7).

²⁷² V 5.2.1 jsme vyjmenovali cíle výuky latiny, které si vytyčuje většina vyučujících a jichž je schopna na gymnáziích za současného stavu dosáhnout.

Nejčastěji se postupuje podle jednoho ze dvou základních přístupů: gramaticko-translační / analytické metody na straně jedné a přímé či komunikační metody na druhé.²⁷³

Zastánci analytického přístupu se zaměřují na převod jednotlivých segmentů věty do mateřského jazyka, slovo po slově, a práci s latinským textem vlastně chápou jako jakési luštění rébusu. Odpůrci namítají, že tento postup je velmi kontraproduktivní²⁷⁴ a mnoha žákům nepřináší kýžený efekt.²⁷⁵ Podle strukturálního lingvisty Andrého Martineta i podle Beneše se převádění jedné věty (či jiného textového úseku přiměřené délky) do jiného jazyka děje v podobě celku, nikoliv po jednotlivých segmentech.²⁷⁶

Druhý směr, stavějící na přímém či komunikačním přístupu a podporující rovněž produktivní užití latiny, snaží se vést žáky k tomu, aby se latinu učili víceméně jako živý jazyk a alespoň do jisté míry v ní i přemýšleli.²⁷⁷

²⁷³ Metod je mnohem více, avšak tyto dva proudy jsou z hlediska práce s latinským literárním textem zásadní. Více níže a také např. KYLOUŠKOVÁ (2007: 30-31), CHODĚRA (2013: 91-120) ad.

²⁷⁴ Cf. např. HANSEN (2000: 174): „Students who persist ... in reading Latin primarily by „solving” each sentence through a „subject, then verb, then object, etc.” hunt-and-gather system may never become comfortable reading quickly and confidently at sight, and they are certainly less attentive to matters of style than those who are able to receive information in the order and manner in which Latin authors present it.” a PAVUR (1998).

²⁷⁵ A. DEAGONOVÁ (2006: 33) zkoumala v souvislosti s metodami výuky latiny tzv. „cognitive styles” („learning styles”), tzn. typy žáků s ohledem na způsob, jakým se učí. Zjistila, že gramaticko-translační metoda je blízká těm, kteří se více soustředují na detaily podávané látky, nejsou příliš ovlivňováni externími faktory vyučování a praktikují analytický přístup, tj. vytvářejí si závěry o probírané látce z pravidel, pouček a definic. Takovýchto žáků je však méně než 10 %. Žáci odlišného typu jsou také schopni dosáhnout pomocí gramaticko-translační metody dobrých výsledků, avšak jedná se jen o hrstku těch nejnadanějších. Drtivá většina žáků je tedy při použití této metody více či méně ztracena; viz také PURM (1993-1994: 167) analytické x syntetické čtení. V poslední době ovšem vznikají studie, které teorii o „learning styles” vyvracejí; cf. např. REYNOLDSOVÁ (2021).

²⁷⁶ Cf. FIÉVET (2015: 312-313 + pozn. 8).

²⁷⁷ Cf. LEVINEOVÁ (2006: 51–52): „There is a special intoxicating challenge in confronting an unannotated Latin text and a very satisfying intellectual experience in making the words make sense. Ideally, translation should not be necessary at all; the meaning should rise out of the text

Zásadní rozdíl je v tom, že přímou metodou by se žák měl dostat k „ideální“ četbě jednodušších originálních textů, tj. bez prostředníka v podobě mateřštiny, mnohem dříve než analytickou a také postup k složitějším textům by měl být takto daleko rychlejší. Otázka ovšem zní, zda je to vůbec reálné. Odpověď je, že ve standardních podmínkách na našich gymnáziích nikoliv. Aby metoda fungovala, je bezpodmínečně nutné dodržet několik podmínek:

- 1) latina se vyučuje jako živý jazyk, tj. hned od počátku se do výuky vyváženě zapojují všechny produktivní i receptivní řečové dovednosti (čtení, psaní, mluvení, poslech), takže žák proniká do jazyka několika cestami, které paralelně obohacují a rozšiřují jeho lexikální, gramatické i syntaktické znalosti a výrazně urychlují jeho postup v jazykové akvizici; průběžně také pracuje s co největším množstvím textů postupně rostoucí obtížnosti (zpočátku i uměle vytvořenými);
- 2) výuka musí být intenzivní a musí se jí věnovat velký počet hodin bez dlouhých časových rozestupů. Ideální je, aby žák latinsky komunikoval (alespoň písemně) i mimo vyučování;²⁷⁸ nesmí také postrádat zápal pro studium;
- 3) vyučující musí velmi dobře ovládat klasickou latinu a být schopen jí plynule a správně hovořit a náležitě a bezchybně psát.²⁷⁹

straight to your brain without the mediation of a ‚mother tongue‘ equivalent.“, podobně MARKUSOVÁ – ROSSOVÁ (2004: 82).

²⁷⁸ Takové případy jsou vzácné a známe je spíše z minulosti; cf. např. MONTAIGNE (1580/1995: 14-19). Dnes se výuka latiny postavená na této metodě praktikuje jen na několika školách, např. *Schola nova* (Belgie); *Schola Latina* (Itálie); *Accademia Vivarium novum* (Itálie) – výmluvná jsou především svědectví účastníků intenzivní letní školy: <https://www.vivariumnovum.net/en/summer>.

²⁷⁹ Zde by se dala rozvinout úvaha o tom, jaká je mluvená latina v učitelově podání a nakolik dokáže žákovi zprostředkovat totéž, co mluvený jazyk v didaktice živých jazyků, zvláště v podání rodilého mluvčího. Kritici mluvené latiny zdůrazňují, že jde o konstrukt, který není totožný s mluveným jazykem rodilého mluvčího, je nepatřičný a v tomto ohledu nefunkční. Jazyk běžné každodenní latinské komunikace není znám, dochované literární i jiné doklady blízké mluvené latině, nebo dokonce „obecné“ latině jsou vždy určitým způsobem literárně nebo didakticky stylizované (komedie, Petronius, zaklínací tabulky, didaktická *colloquia* apod.). Jediné, co máme z antického Říma k dispozici, jsou literární texty, jejichž jazyk je spjat právě s psanou podobou. Na druhou stranu čerpají-li se určité výrazy, obraty a způsoby vyjádření z textů, jako jsou Ciceronovy nebo Pliniovy dopisy a další komunikativněji zaměřená díla, dostáváme se k podobě psaného jazyka dosti blízké spisovnému jazyku formálních ústních projevů. To už je podle mého soudu forma mluveného jazyka přijatelná v učitelově podání i při výuce. Je však nesmírně náročné si takovou mluvenou latinu vypěstovat. Různé hybridní přístupy operující s uměle vytvořeným „moderním“ lexikem a neodržíci se klasické frazeologie ani způsobů vyjadřování kvalitních římských autorů jsou spíše škodlivé a kontraproduktivní.

Výzkum prokázal souvislost mezi efektivitou přímé metody a počtem hodin, v nichž se jí užívá, resp. četností jejího užití. Na našich gymnáziích totiž není možno dosáhnout tzv. „comprehensible input“.²⁸⁰ To znamená, že žák si přirozeně a rychle osvojuje cílový jazyk jedině v případě, že podněty vycházející z daného jazyka pouze mírně přesahují úroveň, na níž žák momentálně je. Období mezi jednotlivými „přístupy“ k cílovému jazyku však nesmí být příliš dlouhé, jinak se kontakt s cílovým jazykem ztrácí a metoda selhává.

Rovněž gramaticko-překládovou metodou lze dospět do fáze, kdy žák čte text plynule, „přirozeně“ a téměř bez použití slovníku. Musí však získat téměř kompletní znalost gramatiky, nabýt velmi rozsáhlé slovní zásoby,²⁸¹ neustále „trénovat“ na dalších a dalších textech a být motivovaný. Cesta k tomuto stavu bývá velmi dlouhá a na gymnáziích, kde je dnes nejběžnější model výuky 2 roky po 2 hodinách týdně (ve šťastnějších případech s navazujícím 1-2 letým seminářem rovněž se 2 hodinami), také neuskutečnitelná.²⁸²

²⁸⁰ Pro podrobnou definici viz *Comprehensible Input* (2020).

²⁸¹ Uvádí se, že k četbě středně těžkých latinských textů je třeba znát přes 4000 slov; cf. MIRAGLIA (2009: 40). Pokud se týká gramatických znalostí, je jistě nutné ovládat (alespoň pasivně, avšak velmi dobře) v rámci normativní gramatiky kompletní morfologii, syntax jednoduché věty i systém vedlejších vět, souslednost časovou a alespoň orientačně princip nepřímé řeči. Tento závěr lze vyvodit z přehledu gramatických znalostí v různých učebnicích latiny, které je nutno zvládnout, než tyto učebnice nabídnou (obvykle v samém závěru) četbu složitějšího neupraveného původního textu.

²⁸² K tomuto stavu dospívají studenti často až na samém závěru magisterského studia na VŠ. Roli hraje především množství přečtených textů. Povzdechů některých prvorepublikových profesorů, že i při bohaté dotaci hodin latiny nejsou někteří (!) žáci schopni gramaticko-překládovou metodou dospět k náležitým výsledkům, naznačují, že dosáhnout tohoto stavu se vždy nedařilo ani v minulosti; cf. např. 3.9, 3.10.

Pokud však gramaticko-translační metodu využijeme poněkud jinak (např. snížíme podíl onoho „gramaticko-“) a zapojíme do ní i prvky jiných metod, lze se dobrat k četbě s porozuměním i jiným způsobem: četbou totiž v našich podmínkách tradičně rozumíme, a rozumět musíme, také **překlad** textu a následnou práci s ním. Nemusí jít jen o mechanické nahrazování latinského slova českým a nějaké následné skládání těchto slov dohromady. Mluvíme o komplexním postupu, který se sice někdy doopravdy může blížit jakémusi odhalování záhady a může být velmi namáhavý, avšak žák se díky němu může dostat ke sdělení i obtížnějších textů, a to i v běžných podmínkách našich škol, a dokonce dříve než v případě metody přímé. Nepotřebuje totiž (a ani nemá) zdaleka tolik hodin a tak intenzivní přístup. Jakmile žák s pomocí slovníku, vedení učitele a mezipředmětových znalostí dospěje k tomu, že originálnímu textu porozumí skrze překlad (ten nemusí nutně písemně zhmotňovat), dostává se do téměř stejné pozice jako onen ideální čtenář, který mateřštinu nepotřebuje. Pak si text opravdu „přečte“, přestože je to text už přeložený, a může s ním dále pracovat.²⁸³ Nepřichází ani o estetický zážitek z četby, ten může při tomto postupu nabývat dokonce ještě více vrstev. Překládání latinského textu je hluboce zakořeněno v historii výuky latiny v našich zemích²⁸⁴ a bylo vždy považováno za jeden z benefitů výuky latiny a za mezipředmětovou spojnicí s hodinami ČJL, neboť kromě jiného výrazně přispívalo ke kultivaci písemného vyjadřování.²⁸⁵

²⁸³ Přistoupíme-li tedy na „přijatelné ztráty“, které v nějaké míře při překládání vždy vznikají (traduttore – traditore).

²⁸⁴ Cf. 3.9.2 a 3.9.3.

²⁸⁵ Cf. 5.2.1.

Z dalších metodických směrů by pro práci s latinskými texty připadala v úvahu ještě tzv. metoda zprostředkovací. Stojí sice v zásadě na principech metody přímé (tj. výrazně se zaměřuje na správnou výslovnost, poslech a mluvení), ale zároveň staví na literárních textech jako východisku pro poznání kultury daného jazyka. Na literárních textech pak mají žáci samostatně odhalovat i různé jazykové zákonitosti. Postupuje se od nejjednodušších textů narativního a deskriptivního charakteru a drobných forem k textům složitějším.²⁸⁶ Jejich četba slouží rovněž k rozšiřování ostatních řečových dovedností. Složitější texty jsou v této metodě vstupní branou do kultury a literatury studovaného jazyka a skvělým podkladem interkulturní komparace s kulturou vlastní.²⁸⁷

Pro práci s literárními texty jsou velmi vhodné i metody heuristické, dialogické nebo metoda řešení problémů.²⁸⁸ Všechny jsou v zásadě postaveny na více či méně samostatném tvořivém objevování a kladení vhodných otázek (obzvláště „proč“ otázek). Myšlení není podněcováno odpověďmi, nýbrž právě otázkami. Odpovědi mohou naopak proces myšlení zastavit nebo zbrzdit. Proto by odpovědi měly být takové, aby vybízely k dalším otázkám. Ve školním prostředí je možné vyzorovat, že pouze ti žáci, kteří se ptají a dožadují různých vysvětlení, o dané věci přemýšlejí a něčemu se učí. Správné „sókratovské“ dotazování²⁸⁹ musí být

²⁸⁶ Tohoto postupu se podržíme při formulaci vlastních návrhů didaktické práce s latinskými literárními texty v kap. 7.

²⁸⁷ Cf. HRUŠKA (1916) a KYLOUŠKOVÁ (2007: 31).

²⁸⁸ Cf. MAŇÁK – ŠVEC (113-118).

²⁸⁹ Sókratovská metoda tkví v tom, že uvádí ve zmatek lidské představy a ruší je (elenktický prvek), aby tak ukázala, že to, co pokládáme za pravdivé, ještě pravda být nemusí. Z této činnosti pak má vzejít potřeba vážného úsilí o poznání (případně poznání samo – maieutický prvek). J. PETRŽELKA (2000: web) upozorňuje, že ryzí sókratovská metoda je neoddělitelně spjata se Sókratem samým, realizovatelný je však dle něj „takový učební postup, který přebírá některé charakteristické prvky postupu Sókrata, aniž by si činil nárok na úplnou reprodukci.“; cf. též PAUL – MARTIN – ADAMSON (1989) a ELDEROVÁ – PAUL (1998), HOAGLUND (1993) a MAREK (2019).

systematické, hloubkové a musí projevovat nadšenou snahu o hledání pravdy nebo alespoň silné pravděpodobnosti.

Vzhledem k podmínkám je tedy výhodné postupovat při četbě latinských textů tak, že v téže hodině propojíme složku jazykovou, tj. překlad, a teprve po ní se budeme věnovat skutečné zážitkové četbě již srozumitelného textu, tedy četbě, „kterou doprovází / následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného / přečteného“.²⁹⁰

Lze také uvažovat o hybridním přístupu, např. za pomoci zrcadlového textu.²⁹¹ Ten může proces přechodu od četby a porozumění k tvůrčí interpretaci urychlit a zcela nevyloučí originální text. Bilingvní texty zároveň nabízejí několik možností literárně-didaktické práce (např. srovnávání různých překladů s originálem a úvahy nad nejvhodnějším řešením ad.). Je ovšem třeba, aby učitel eliminoval tendence některých žáků originál víceméně ignorovat a spokojit se s bazální informací poskytnutou cizím překladem.

Pokud bychom se, především u začátečníků, rozhodli pro výchozí práci s uměle vytvořeným didaktizovaným textem a měli v úmyslu od něj postupovat k textu originálnímu, je možno využít ještě jako mezistupně textu adaptovaného, tj. různě upravovaného originálu.²⁹² Adaptace děl římské prózy jsou v učebnicích poměrně časté a slouží obvykle k eliminaci nebo modifikaci těch prvků (obtížných syntaktických, myšlenkových či

²⁹⁰ HNÍK (2015: 55).

²⁹¹ Jedná se o metodu, jíž se užívalo již v antice, především ve 3. a 4. stol. po Kr., v didaktických textech nazvaných *Hermeneumata Pseudodositheana* sloužících k výuce latiny i řečtiny; viz např. MAREK (2017) či DICKEYOVÁ (2016).

²⁹² LÖSCHMANN a SCHRÖDEROVÁ (1984: 36) rozlišují čtyři základní druhy adaptace textu: **eliminující** (odstranění neznámého či obtížného textu); **modifikující** (použití substitučních prostředků, např. synonym; výrazně ale hrozí devalvace umělecké hodnoty textu); **selektivní** (výběr části textu z celku) a **doplňující** (doplnění textu poznámkami).

obsahových konstrukcí, neznámého lexika apod.), které nezkušenému čtenáři znesnadňují porozumění a pochopení. Vhodné jsou také výňatky (selektivní adaptace) a vysvětlující poznámky. Chceme-li však žáky dovést k samostatnému hodnocení přínosu původní římské literatury, je třeba se k adaptacím uchýlovat co nejméně, v případě poezie vůbec ne.

K formám literární výchovy lze ještě dodat, že velmi žádoucí i osvědčená je práce ve skupinkách, neboť zbavuje žáky ostychu a posiluje výsledky práce syntézou názorů a dojmů; musí se ovšem zapojovat všichni členové skupiny.

6.2 VÝBĚR TEXTU

Není asi nutné definovat zde literární / umělecký text. Lze rovnou přistoupit na myšlenku, že všechny didakticky relevantní prozaické i poetické texty římské literatury v sobě mají určitou míru literární fikce.²⁹³ Na základě této premisy je možno i v případě římské literatury zaujmout stanovisko, že umělecké texty, přestože „mají ze své podstaty fikční povahu,²⁹⁴ dovolují nám chápat svět a jeho řád, přibližují nás, explicitně i implicitně, kultuře a tradici, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek.“²⁹⁵

Otázka výběru vhodného originálního nebo překladového textu je zásadní. Jednak se v případě historické a filosofické prózy a obecně delších

²⁹³ Termín fikce bývá někdy dokonce v nejširším významu ztotožňován s termínem literatura a zahrnuje rovněž historickou a esejistickou tvorbu, takže by před ním obstála i historiografická, filosofická a řečnická díla římských autorů, nebo alespoň některé jejich aspekty; cf. COHNOVÁ (2009: 21), KUŘÁKOVÁ (2017: 12) a 2.2.

²⁹⁴ Cf. ČERVENKA (2003), DOLEŽEL (2003), RYANOVÁ (1997), VAŠÁK (1994).

²⁹⁵ HNÍK (2017: 11).

textů nevybírám dílo celé, jednak musí učitel usilovat o to, aby se výběr alespoň do jisté míry potkal s preferencemi a očekáváním žáků.²⁹⁶ Podstatné je také kritérium obtížnosti, příliš obtížný text výrazně snižuje motivaci.

Je tedy třeba volit buďto kratší uzavřené formy,²⁹⁷ jako jsou povídky, mytologické příběhy, dopisy a lyrické básně, nebo v případě delších děl logicky ohraničené úseky. Římská poezie obecně však má svoje úskalí a specifika (viz níže) a u úryvků může být na škodu příliš velké zestručnění, protože „čím je úryvek kratší, tím hůře je konkretizován, neboť postrádá kauzální a následnou postupnost.“²⁹⁸ Učitel musí vybírat takové pasáže, které budou jednak „soběstačné“, jednak budou ilustrovat některý z jeho didaktických záměrů: predestřit určité téma nebo myšlenkovou koncepci v průřezu římskou literaturou, ukázat autorský styl, demonstrovat znaky vybraného žánru, představit úryvky vlivné z hlediska recepce apod.

Při četbě delších textů může úryvky v latině doplnit přeloženými částmi²⁹⁹ nebo číst s žáky vybrané části tak, aby dávaly dobrou představu o celku.

²⁹⁶ Extrémní případ, kdy se výběr textu učitelem minul s očekáváním některých studentů, popisuje Barbara WEIDEN BOYDOVÁ (2007: 23): „I read a few selections from the *Metamorphoses* in a first-year reading course, the main goal of which was to get our reading up to speed; another student in the class, however, appalled by the predatory characterizations of Apollo in Book 1 and Tereus in Book 6, protested what she perceived to be Ovid's sadistic cruelty. The professor gracefully tolerated this student's inability to distinguish between the poet Ovid and his subject matter, and decided in short order to move on to Livy. (It is interesting to speculate what might have happened to our reading of Livy had the same student reacted in a similar way to Livy's narratives of the rape and suicide of Lucretia, and of the death of Servius Tullius, who was thrown down the palace steps by would-be assassins and then run over by his bloodthirsty daughter in the road, where he was left to die.)“ Je však třeba říci, že zde nešlo o chybný výběr textu, nýbrž o „student's inability to distinguish between the poet Ovid and his subject matter“, jak uvádí sama Boydová.

²⁹⁷ V počátečních fázích výuky jsou vhodné obzvláště různé malé formy. Proto jim věnujeme obsáhlejší podkapitulu 7.1.

²⁹⁸ KYLOUŠKOVÁ (2007: 39).

²⁹⁹ Cf. např. ŠPAŇÁROVU – KETTNEROVU učebnici (1966/1993).

U římské literatury na úrovni střední školy nejsou žáci obvykle schopni sami relevantně posoudit, co by chtěli číst. Učitel by jim však měl přinejmenším dát na výběr a vždy spravedlivě uvést klady i zápory nabízených možností. Alespoň tímto způsobem potom bude mít žák na výběru účast a jeho výchozí motivace k četbě bude vyšší.³⁰⁰

Při četbě a interpretaci literárního díla, resp. při jeho „prožívání“ musí u žáků dojít k aktualizaci určitých významových vrstev, musí se aktivovat jejich intuice, emoce a obrazivost. Díla musí být adekvátní jejich věku. Jedině pak se dostaví žádoucí estetický prožitek. Mladí čtenáři mají tendenci upadnout při četbě do sebezapomnění, ponořit se do hrdinova osudu a splynout se světem vytvořeným autorem. Římská literatura takové světy, které by žáka pohltily a vedly k estetickému zážitku, nabídnout nepochybně může.

6.2.1 Poezie

Didaktické české literatury si často stěžují na malé zastoupení poezie v literární výchově a na její neoblíbenost u žáků.³⁰¹ Důvody bývají různé – nepřipravenost žáků, obraz poezie jako čehosi elitářského, divného a odtrženého od „normálního“ života, neobliba poezie u samotných učitelů, strach učitelů s poezií pracovat, špatné (tj. příliš naukové a schematické) způsoby práce s poezií apod. Často se také uvádí, že poezie, zejména lyrická, není vhodná pro výuku ani výchovu. Je to záležitost intimní a každý by si ji měl prožívat sám.³⁰² Římská poezie je na tom, zdá se, poněkud lépe. Jednak

³⁰⁰ KYLOUŠKOVÁ (2007: 39, pozn. 1) doporučuje postup, kdy na konci jedné hodiny učitel rozdá žákům ukázky různých textů, z nichž doma vyberou tu, která je nejvíce osloví. Do kreativních činností následující hodiny pak bude patřit i zdůvodnění žáků, proč si dílo vybrali.

³⁰¹ Cf. VALA (2014: 22-23).

³⁰² Cf. MISTRÍK (1972: 9): „Báseň nemá ráda třetího ... potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje tmou, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly.“

valnou její část zabírá poezie epická, plná velkých příběhů (*Aeneis*) i drobnějších dějových epizod (*Metamorphoses*), jež „intimní“ přístup nevyžaduje, jednak se spektrum subžánrů římské lyriky přece jen liší od stavu ve druhé polovině 20. století a ve století 21.³⁰³ Učitel tedy při správné volbě lyrické básně římského autora (a výběr má široký) může žákům ukázat, co vše je také poezie (např. Lucretiova filosofie v básni, Horatiova a Iuvenalova společenská satira a mnoho dalšího), a nebude se muset tolik „obávat“, že pracuje s básní, která podle jeho názoru nemusí být určena ke školní práci. Nikterak se tím ovšem nesnižuje potřeba reflektovat ve výuce specifické postupy, s nimiž se má k poezii přistupovat. Je u ní, více než u jiných literárních útvarů a žánrů, zapotřebí vycházet z žákovy reakce na text.³⁰⁴

Peter Benton, který se obecně zabýval poezií v literární výchově, je však ke staré poezii značně skeptický a pochybuje o tom, že dodatečné sdělování informací nezbytných pro její pochopení podpoří čtenářský entuziasmus.³⁰⁵ Tuto skepsi ovšem zamítá M. Pike,³⁰⁶ jenž na základě dlouhodobého výzkumu sledujícího reakce žáků na práci se starší poezií došel k závěru, že při správné metodě („responsive teaching“) doplňující informace o historickém a kulturním kontextu rozhodně nezpůsobují pokles čtenářského zápalu, a že je žáci vnímají v patřičné fázi dokonce jako užitečné. Prokázal rovněž, že žáci „jsou schopni objevit i ve starší poezii něco aktuálního a osobně důležitého, a to za předpokladu, že působení učitele

³⁰³ Současné pojetí lyriky i pohledy do její historie včetně úvah o jejím místě v (americkém) školství podává nová kniha Jonathana CULLERA „Teorie lyriky“ (2015, česky 2020).

³⁰⁴ Aneb dle výroku komparatisty Josefa HRDLÍČKY (2020): „Básně nestudujeme proto, abychom věděli, o čem jsou, ale proč se nám líbí.“ Mark PIKE (2000) nazývá tento přístup „responsive teaching“. Žák text nějak vnímá a učitel reaguje teprve na jeho reakci.

³⁰⁵ Cf. BENTON (1999: 333).

³⁰⁶ Cf. PIKE (2000: 13-29).

má spíše podpůrný charakter. Pokud se však ke klasické básni přistupuje s posvátnou úctou, chápou ji žáci pouze jako objekt literární analýzy a automaticky přestávají samostatně myslet a hledat shody a podobnosti ve své vlastní životní zkušenosti.³⁰⁷

Žáky by mohl zaujmout např. Ovidius, především jeho *Ars amatoria* a *Metamorphoses*. Syntéza milostných témat s lákavým mytologickým světem plným nadpřirozených postav a „magie“, nešťastnými a tragickými osudy, krvavými obrazy a místy i Ovidiovým lehkým sarkasmem a vtipem dobře ladí se zájmy středoškoláků a může se směle postavit vedle současné literatury, kterou vyhledávají. Na překážku by snad pro někoho mohl být básnický archaický jazyk překladu (pokud nepočítáme s četbou v originále) a některé náročnější reálie.³⁰⁸ Estetický dojem mohou násobit připojená díla výtvarného umění.

Typickým příkladem básníka vzbuzujícího četné reakce je i Catullus. Jeho úderné a jasné pojmenování dvou základních antagonistických citů jdoucích ruku v ruce, láska jako „nemoc“, ale i záměrná provokující vulgarita se často výrazně dotknou nitra středoškoláků. A přistoupíme-li na teze Jean-Marie Guyaua, že „láska je víceméně přítomna v hloubi všech hlavních dojmů estetických“ a že „potřeba a žádost jsou primitivním kritériem estetickým“,³⁰⁹ poskytuje Catullovo dílo (vedle děl dalších lyriků) značný potenciál pro žákovské estetické prožitky.

A příkladů bychom našli ještě více.

³⁰⁷ VALA (2014: 45). PIKE (2000: 16) uvádí i některé z reakcí žáků na starou poezii, vykazující, že jí byli nadměru uchvázeni, dokonce i na úkor poezie moderní.

³⁰⁸ Snad ne ale překážkou velkou, jak ukazují čtenářské recenze, a to včetně čtenářů evidentně mladších, např. <https://www.databazeknih.cz/knihy/promeny-13323?odb=&str=1>.

³⁰⁹ Viz ČAPEK (1987/2018: B. Kontemplace, hédonismus aj.).

6.2.2 Drama

Plautovy a Terentiovy komedie by nepochybně měly velký potenciál žáky oslovit, kdyby žáci v úplnosti chápali jejich komiku, slovní humor a dobové narážky. Komický efekt je u těchto komedií značný a žáci často inklinují spíše k žánrům přinášejícím zábavu a uvolnění. Obtíž ovšem spočívá v tom, že latinský originál je na mnoha místech psán jazykem, který se jak gramaticky, tak lexikálně a stylisticky natolik liší od normativní latiny, kterou se učí, že je pro ně dlouhou dobu nesrozumitelný. Příliš je pravděpodobně nezaujme ani existující překlady. Ty totiž zpravidla poztrácely mnoho z komičnosti originálu a nejsou aktuální, pokud se týká současné obecné češtiny, již by gymnazisté v komediích nejspíše očekávali.

Opět je však možno vybírat určité reprezentativní pasáže buď v originále (takové, kde neznámé reálie a neobvyklý jazyk nezastírají porozumění a komický účinek), nebo v překladu taková místa, kde je komika stejně silná jako v originále.

S obtížností původního textu, byť jiného druhu, se žáci potýkají i u tragédií. V jejich případě musí učitel hledat ještě usilovněji, aby dokázal najít pasáž, která je opravdu využitelná pro běžné gymnaziální podmínky, a to ještě v nějaké pokročilejší fázi. Ani překlady nebývají pro žáky nejjednodušší četba, navíc jich je velmi málo. Římské tragédie však mají jednu velkou devízu: jsou na mnoha místech velmi působivé a svou jistou krvelačností a naturalismem mohou oslovit ty žáky, kteří podobné atributy vyhledávají ve filmech a současné populární literatuře. A nejen to, Senekovy tragédie jsou klíčem k celé západní tradici tohoto žánru. To by mělo motivovat obzvláště milovníky divadla.

6.2.3 Próza

U žáků vyššího gymnázia se často výrazně rozvíjí idealistický smysl pro všeobecnou spravedlnost a rovnost. V takových případech pak mohou najít zalíbení ve spravedlivých obhajobách křivě obviněných nebo naopak zapálených žalobách zločinců např. v Ciceronových soudních řečech.

Naopak negativní estetickou odezvu, která je ovšem neméně důležitá, by u nich mohl vzbudit Petroniův antihrdina Trimalchio. Celý *Satyricon* pro svou fragmentárnost a specifickou avantgardnost a dekadenci bývá pro čtenáře gymnaziálního věku obvykle příliš velké sousto, avšak sama *Cena Trimalchionis* poslouží jako skvělý příklad „antiestetiky“, málokde lze totiž najít tak skvělý kontrast mezi vkusem a nevkusností.³¹⁰

Zajímavých prozaických textů je celá řada a téměř u všech žánrů lze najít alespoň krátkou pasáž, která bezpochyby část žactva osloví.

6.3 NÁVRH MODELU LITERÁRNÍ VÝCHOVY V PŘEDMĚTU LATINSKÝ JAZYK

6.3.1 Evokace a motivace

V první fázi práce s literárním textem, kdy je nutno vzbudit zájem žáků a vhodně je seznámit s látkou, je možné využít např. některých postupů vzdělávacího programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (RWCT).³¹¹ Tomu je vlastní tzv. třífázový model učení (E-U-R): fáze evokace, fáze uvědomění si významu a fáze reflexe.³¹² Nám zde půjde o evokaci.

³¹⁰ Eco (2007: 14-15) spolu s Rosenkranzem říká, „že ošklivé je opakem krásy, jakýmsi možným omylem, který v sobě krása obsahuje. Proto se každá estetika jakožto věda o kráse musí vypořádat rovněž s pojmem ošklivosti.“

³¹¹ Cf. např. STEELOVÁ – MEREDITH – TEMPLE – WALTER (2007).

³¹² Cf. např. ZORMANOVÁ (2012a: 113-119) či HAUSENBLAS – KOŠŤÁLOVÁ (2006).

Evokace by měla s výukovým cílem dané hodiny především propojovat to, co žák již ví, zakusil nebo co si představuje. Během ní dochází k aktivizaci žákovských prekonceptů daného tématu. Prekoncepty se doplňují, vyvracejí nebo přestavují.³¹³ Chce-li vyučující zjistit, co žáci o daném tématu / textu vědí, nebo si myslí, musí jim klást správné otázky. Nesprávný je postup, kdy si učitel připraví sérii otázek a pouze čeká, než ze třídy zazní správná odpověď. Pokud se tak nestane, uvede správnou odpověď sám. Je naopak nutné, aby se učitel během evokace zapojoval minimálně a pouze navazoval dalšími zpochybňujícími a rozšiřujícími otázkami na to, co žáci již sami řekli, a to tím směrem, „jímž se bude ubírat další práce v uvědomění si významu informací, a připravovat půdu pro to, aby uspokojení z ‚aha‘ mohlo prožít co nejvíc žáků a co nejčastěji.“³¹⁴ Otázky by tedy měly znít: „Proč myslíte...?“, „Jak podle vás...?“, „Setkali jste se někdy s tím...?“ apod.

V případě latinské literární výchovy lze k evokaci využít řady nástrojů.

Dobře může posloužit např. recepce tématu ve výtvarném umění (malířství, mozaiky, sochařství, architektura, fotografie ad). K úryvkům z kanonických autorů snadno najdeme výtvarná díla z antiky nebo nejspíše z období od renesance až po současnost (David, Rubens, Tizian, Poussin, Royer, Dalí, včetně českých – Preisler, Zrzavý, Štursa ad.).

Rozsáhlejší práce s multimédií se sice hodí spíše pro fázi „rozvíjejících činností“ nebo pro ukázkou mezioborových přesahů v interpretační fázi. Kratičká ukázká toho, jak se vybraný text otiskl v multimédiích zařazená hned v úvodu může však mít silný evokační či motivační účinek. Je ovšem

³¹³ Cf. HAUSENBLAS – KOŠŤÁLOVÁ (2006: 56).

³¹⁴ HAUSENBLAS – KOŠŤÁLOVÁ (2006: 56).

vhodné, aby daná video či audio ukázka byla žákům blízká, aby je ihned upoutala, a vycházela tedy nejspíše z popkultury.³¹⁵

Pro účely evokace poslouží také proslulé citáty z římské literatury (*Carpe diem*,³¹⁶ *Memento mori*, *Hannibal ante portas*³¹⁷ apod.). Použít lze i známá slovní spojení v češtině (zlatý věk, lví podíl, Tantalova muka, narcismus, Prokrustovo lože, lukulské hody, Ikarův pád atd.).

Kromě evokace existují i další možnosti, jak u žáků probudit zájem o četbu:

1) Paratextové činitele:

Od doby, kdy Gérard Genette přišel s konceptem paratextů, se sekundární knižní i mimoknižní texty vnímají jako důležitá součást knižní komunikace.³¹⁸ Jaké paratexty lze ale reálně využít u textů římské literatury ve výuce? Skutečnou knihu (v jednom exempláři a obvykle v překladu) totiž do hodiny berou vyučující jen zřídka. Texty, resp. úryvky z děl římských autorů, se kterými se v hodině pracuje, ať už latinské, zrcadlové či v překladu, mají žáci v učebnici, čítance nebo je dostávají zpravidla vytištěné v podobě jakéhosi jednoduchého pracovního listu. Pracovní listy obsahují nejčastěji pouze jméno autora, krátký medailonek, název, případně stručné uvedení do kontextu. V takovém případě je stimulační působnost paratextu značně omezená. Jediná možnost je vytvořit obsáhlejší pracovní list, v němž budou vybrány a zvýrazněny např. zajímavé citáty z díla (spíše v překladu), vyjádření o díle z pera autorit, které mohou žáci znát, krátké ukázky z proslulých děl dotýčnou knihu recipujících, jméno překladatele nebo např. i dva překlady téhož úryvku určené k porovnání apod. Dále lze rozšířit medailonek o autorovi a přidat i některé obecně literární poznámky, např. o přiřazení díla k žánru, uměleckému směru apod.

2) Krátká úvodní hra:

Nastolit téma textu zamýšleného k četbě lze i pomocí rozličných krátkých her. Žáci mohou vyplnit latinskou křížovku, jejímž řešením bude název díla nebo jméno autora, nebo totéž hádat v „šibenici“ apod.

³¹⁵ Některé příklady: „Aeneis v komiksu“ v seriálu „Červený trpaslík“ (1988-2020); zmínky o antické literatuře v seriálu „Simpsonovi“ (1989-2021); repliky z filmů „Marečku, podejte mi pero“ (1976) či „Škola základ života“ (1938); „trailery“ na inscenace antických dramát, např. „Faidry“ (2007) atd.; tematické hudební skladby, např.: „Aeneas (Dido´ Song)“ zpěvačky Lark; Krylova „Omezená suverenita“; „Viva la vida“ od Coldplay ad.

³¹⁶ HOR. *carm.* 1,11,8; cf. 7.2.3.

³¹⁷ Např. CIC. *fin.* 4,9.

³¹⁸ Cf. MÜLLEROVÁ (2010) a MAREŠ (1993).

3) Připomenutí znalostí z jiných předmětů:

S některými zmíněnými způsoby evokace a motivace může souviset i využití znalostí z příbuzných oborů. Nabízejí se především ČJL, historie, živé jazyky (a pokud možno jejich literatury), základy společenských věd nebo estetické výchovy.

Hranice jednotlivých způsobů evokace a motivace jsou propustné a zmíněné způsoby lze různě kombinovat a doplňovat. Nejedná-li se o vícehodinový seminář, měly by zabrat pouze několik úvodních minut hodiny.

6.3.2 Příprava ke čtení

a) JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA

Třebaže zápolení s jazykem se může při literární práci stát jistým retardérem, v případě, že se rozhodneme pro práci s původním latinským textem, není možné se bez něj obejít. Učitel by měl mít dobrý přehled o gramatických znalostech žáků a neměl by volit text, který je výrazně převyšuje. I když jsou žáci na jazykové úrovni, na níž si poradí s texty vybrané obtížnosti, je třeba seznámit je s gramatickými neobvyklostmi úryvku a s novým lexikem.

b) ZÁKLADNÍ LITERÁRNĚ-HISTORICKÉ A DALŠÍ INFORMACE

Ke správnému porozumění latinskému textu z období antického Říma je rovněž nutné rozumné pensum metatextových informací: několik slov o autorovi, vzniku textu, jeho kulturně-historickém pozadí a kontextu úryvku. Část těchto informací podá učitel před četbou, část přímo během ní. Musí se však jednat spíše o podpůrný komentář usnadňující porozumění než o souvislý literárně-historický výklad. Učitel musí dobře zvážit, co je nezbytné, aby žáky neochudil o vlastní dojmy a vyvozování poznatků.

6.3.3 První, informativní čtení a kontrola porozumění

Učitel dává před prvním rychlým čtením jasný pokyn, která fakta a vztahy mají žáci zjistit. Textu zatím nemusí zcela porozumět, měli by se v něm ale orientovat a být schopni určit formu (próza, verš, dialog), osoby, místo, případně též klíčová slova a základní vztahy – kdo, kdy atd. Po čtení následuje kontrola. Pokud žáci nedošli ke správným zjištěním, odhalí vyučující, co jim v tom bránilo, a objasní případné gramatické a jiné překážky. Porozumění ověřuje jednoduchými otázkami, např.:

- Jde o popis nebo vyprávění?
 - Může se jednat o (filosofickou) úvahu?
 - Je možné určit vztah postav?
 - V případě, že je v textu více jmen, je možné určit hlavní postavy?
 - Opakují se tam nějaká slova?
 - Co to může znamenat?
- apod.

6.3.4 Druhé čtení a hlubší proniknutí do textu

Před definitivním překladem a interpretací by měl vyučující žáky postupně směřovat od porozumění na lexikální úrovni (např. klíčovými slovy), proniknutí do struktury textu přes žánrové určení, stanovení dějové linie v narativním i dramatickém textu, určení a rozestavení postav, jejich charakteristiku apod. až k pochopení smyslu čteného.

Může jim proto zadat, aby narativní text stručně převyprávěli vlastními slovy. S jeho pomocí, nebo ještě lépe s přispěním spolužáků mohou korigovat svá nepochopení a neporozumění. Ve velmi vzácných situacích, je-li vyučující příznivcem živé latiny, má k dispozici dostatečný počet hodin a žáci jsou již značně pokročilí, může je požádat, aby text převyprávěli v latině nebo v ní jednoduchými větami vystihli jeho hlavní

myšlenky. V sepjetí s jazykem originálu může být proniknutí do významu textu ještě důkladnější.

6.3.5 Překlad a interpretace

Žák jako interpret vstupuje do komunikace s literárním textem a jeho aktivní, tvůrčí účast na tomto dialogu je nezbytná k tomu, aby byl text dotvořen a konkretizován. „Tak jako je do struktury díla zabudován autor, je do ní zabudován i čtenář.“³¹⁹ Žák má možnost zaujmout k dílu vlastní postoj, ztotožnit se s jeho myšlenkami, nebo je odmítnout, a „udělit“ mu tak místo ve své nejen čtenářské, ale hlavně životní zkušenosti.³²⁰ Bez konfrontace čtenářských zážitků žáků (jejich prekonceptů fikčního světa díla) není možné literární dílo adekvátně poznat.³²¹ Také kurikulární dokumenty, především RVP G, opakovaně nabádají ke komunikačnímu pojetí předmětu ve všech ohledech.³²²

Z didaktického hlediska je zřejmě nejvhodnějším těžištěm literární komunikace právě vztah čtenáře a textu.³²³ Důležitá je především otázka „dekódování textu a jeho zpětného kódování, tj. rekonstrukce textu a

³¹⁹ HRABÁK (1981: 34).

³²⁰ Cf. LEDERBUCHOVÁ (2002: 125) a HNÍK (2017); podle ECA (2004: 30) „interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkováním dalších textů.“

³²¹ Cf. DOLEŽEL (2003).

³²² Cf. 4.1 a 4.2.

³²³ Cf. VALA (2014: 6). M. C. ALBERTOVÁ a M. SOUCHON (2000: 34nn) uvádějí kromě čtenářsky orientovaného další dva modely literární komunikace: a) zaměřený na autora; b) zaměřený na text. Zaměření na autora obvykle zdůrazňuje kulturní, estetické a morální hodnoty díla, aniž se ohlíží na čtenáře a dobu, ve které se přijímá. To je z hlediska literární výchovy nevhodné, neboť žák do komunikace nepřináší téměř nic vlastního a pouze pasivně přijímá něco, co je mnohdy jeho současnosti velmi vzdálené, a tudíž pro něj často nepochopitelné. Literární komunikace zaměřená na text také potlačuje roli recipienta, a to natolik, že podle KYLOUŠKOVÉ (2007: 22) téměř nedochází k „analýze kulturního dialogu mezi literárním textem a čtenářem.“

interpretace jako důkazu čtenářské konkretizace.³²⁴ Tímto způsobem se totiž projeví právě ona čtenářova / žákova tvůrčí schopnost.³²⁵ Autorovy zážitky a záměr se v díle pomocí umělecké řeči představují jako vnější svět, souhrn (věcně) představitelných faktů, věcí a materiálních vztahů, a jako vnitřní svět, tj. jako tkanivo vnitřních procesů a souvislostí. Vnější svět si vybavuje čtenář silou představivosti, přenáší se do světa díla, dotváří ho, a cizí představy tak spojuje s vlastními. Na čtenáře tedy působí nejen jazyková, ale také estetická složka textu a musí recipovat a analyzovat jak věcné informace, tak jeho obrazný ráz. Zde se otevírá nesmírně široké pole didaktického uplatnění římské literatury. „Římané měli na paměti dvě důležitá a těsně související hlediska: formální dokonalost a psychologicky propracovanou rafinovanost. Jedno i druhé mířilo k co možná nejtěsnější a nejúčinnější komunikaci s adresátem. Jedno i druhé způsobilo, že se nepociťovala hranice mezi uměleckou a odbornou literaturou na základě žánrového určení, ale podle toho, jak dílo odpovídalo oběma uvedeným kritériím. Jestliže tato kritéria měla překročit hranici pouhé praktické zkušenosti a přirozených estetických potřeb, bylo nutné přistoupit k posuzování literárního díla s lepší výbavou. Tu mohla poskytnout rétorika.“³²⁶ Díla římských spisovatelů, silně ovlivněná rétorickou výbavou svých autorů a vznikající v duchu uvedeného pozorování, se tak stávají

³²⁴ KYLOUŠKOVÁ (2007: 21).

³²⁵ Čtenář musí podle INGARDENA (1967: 47) „nejen formou rozumění proniknout k tomu, co je vyjádřeno implicitně („mezi řádky“), ale také vlastní iniciativou a důvtipností vyplnit místa nedourčenosti v mezích toho, co text sugeruje nebo připouští.“ Eco (1985: 80) hovoří o modelovém (kooperativním) čtenáři, který vlastně představuje jakýsi „soubor v textu zakódovaných podmínek zajišťujících úspěšnou aktualizaci potenciálně zamýšlených významů, jež do textu autor vložil.“

³²⁶ KUŤÁKOVÁ (2017: 12) a GELL. 10,5-16.

vynikajícím nástrojem pozná(vá)ní výrazových prostředků a přispívá k celkovému porozumění textu.³²⁷

Je zřejmé, že na interpretaci se podílejí jak konkrétní znalosti, tak citová vztaženost, aktivují se intelektové i emoční složky osobnosti a vznikají emoce jak estetické a morální, tak intelektuální.³²⁸

Pokud je žák připraven dostat se do textu hlouběji, neměl by učitel fungovat jako prostředník mezi textem a žákem, ani by mu neměl „podsouvat“ své znalosti, zkušenosti a hotové informace, nýbrž měl by mu ukázat prostředky, jejichž pomocí lze dílo analyzovat a interpretovat.³²⁹ Pro náležitou interpretaci by žáci měli mít i vhodné pomůcky (v předmětné nebo virtuální podobě): především důkladnější slovník a příručku encyklopedického charakteru a měli by se naučit s nimi pracovat. Závažným problémem u římské literatury totiž nezřídka bývá nedostatečná kulturní kompetence žáka, často i dosti pokročilého. Žáci mnohdy mívají vážné potíže proniknout do kulturního a sociálního zázemí jak prozaických (např. historiografie, Ciceronovy řeči a teoretické spisy, korespondence ad.), tak především básnických děl. Z neznalosti souvislostí a narážek v textu vzniká při interpretaci tzv. sémantický šum.³³⁰ Ten pak obvykle vede k částečnému

³²⁷ Hovoří se o dvou úrovních porozumění textu: 1) úroveň **významu** (vydělení základních smyslových bodů textu a určení jejich souvztažnosti) a 2) úroveň **smyslu** (čtenář chápe nejen syžet, ale i motivy, cíle, ideje, styl apod.); cf. KYLOUŠKOVÁ (2007: 22), INGARDEN (1967: 41) a MARTÍNEK (1988: 217). Jitka RADIMSKÁ (1995: 63) uvádí, že jestliže je žák schopen text vysvětlit, znamená to, že ho pochopil; umí-li text interpretovat, je patrné, že si ozřejmil konotace textu; a dovede-li text analyzovat, znamená to, že k pochopení textu dokáže využít analytické postupy.

³²⁸ Cf. ČÁP – MAREŠ (2001: 98-100).

³²⁹ KYLOUŠKOVÁ (2007: 23) hovoří o tom, že by učitel měl žákům, pokud možno, horizont četby v cizím jazyce přiblížit horizontu četby v mateřštině. Časem už nemusí být tato učitelova pomoc nutná, aneb jak říká HORATIVS (*sat.* 1,4,119-120): ... *simul ac duraverit aetas / membra animumque tuum, nabis sine cortice*. Cf. také KOUBEK (2019: 5): „Abstraktní pojmy a kategorie vkládané do dialogu učitelem (autoritativně) vedou rychle k jím stanovenému cíli, nikoliv ale k utváření pevných, účinných („powerful“) literárně-vědných poznatků (obsahů) jako instrumentů využitelných v dalším životě a učení.“

³³⁰ Cf. KYLOUŠKOVÁ (2007: 25 a pozn. 3).

nebo naprostému nepochopení textu a jeho potenciální dezinterpretaci. Učitel také musí počítat s tím, že žák nevyklý latinské četbě a téměř neseznámený se specifickou povahou jednotlivých žánrů římské literatury má výrazně sníženou schopnost predikce věcného smyslu textu.

K interpretaci tedy vyučující přistupuje, až žáci pochopí text a dbá o to, aby znali kontext, měli dostatečnou volnost k uplatnění osobního vkusu, mohli projevit své prožitky a dojmy a dokázali formulovat své estetické hodnocení. Zároveň je třeba usměrňovat následnou diskusi (řízený dialog) a vést žáky k poznání, že interpretace nemůže být vzhledem k mnohvrstevnatosti a proměnlivosti estetické normy nebo vkusu nikdy zcela vyčerpávající.³³¹

Nezbytným mezikrokem je zde překlad. Konstatovali jsme, že v běžné výuce latiny se četba originálních textů děje až prostřednictvím překladu. Latina je v současnosti jediný cizí jazyk, při jehož výuce se klade důraz na spojení s jazykem mateřským. V moderních jazycích zpravidla probíhá při četbě u pokročilých žáků ono „myšlení v daném jazyce“, bez překládání, protože se v nich od počátku pěstují především komunikační schopnosti. V latině ale jde také o tříbení smyslu pro pochopení struktury textu a volbu výrazových prostředků. Obojí si žák velmi dobře uvědomí, když má tyto vlastnosti adekvátně přenést do mateřského jazyka, i proto je překlad nepominutelný. Plní dvojí roli: jednak porozumění textu samému, jednak rozvíjí vyjadřovací schopnosti v českém jazyce a tříbí estetické cítění výběrem vhodných slov. Díky rozvíjení slovní zásoby v češtině a rozšiřování arzenálu výrazových nástrojů pak může žák i lépe verbalizovat své hodnotící soudy o textu.

³³¹ Cf. LEDERBUCHOVÁ (1997).

Samotná četba, třebaže s výkladem a základní interpretací, tvoří jen první stupeň literární výchovy. Žádoucí je, aby čtení vedlo k „vyššímu stupni“ interpretace, tj. ke kontextualizaci, která propojí intelektuální, kognitivní složku literární výchovy se složkou emoční a usnadní cestu k samostatnějším, kreativním formám práce s literaturou.

Příklad, jak vést žáky k estetickému zážitku, k vyhledávání krásna a toho, co významně působí na jejich emoce, nám poskytují už sami řečtí a římské učitelé. Je známo, že četní *grammatici* a další starověcí učitelé důsledně směřovali své žáky k tomu, aby jednak tvořili vlastní umělecká díla, jednak hodnotili díla již hotová, a to v oblasti hudby, tance, poezie i výtvarného umění.³³² Budeme-li se tedy zabývat antikou jako takovou a jejím kulturním, uměleckým a školním prostředím, můžeme tyto snahy částečně přesunout i do současnosti.

6.3.5.1 Intertextuálnost

V souvislosti s otázkami interpretace je nutné se u děl římské, případně celé antické literatury ještě zmínit o tom, jakou roli zde hraje intertextuálnost. Schopnost sledovat a postihovat intertextové vztahy se získává bohatými čtenářskými zkušenostmi. Proto je pro čtenáře-začátečníka latinských textů velice obtížné tyto provázanosti sledovat. Přitom je v řecké i římské literatuře intertextualita nesmírně silná a značně specifická.³³³ Rozsáhlá propojenost jak mezi řeckou a římskou literaturou, tak i uvnitř římské literatury samé umožňuje představit a ukázat žákům principy a různé formy intertextuálních vztahů (cento, aluze, citát, variace,

³³² Cf. BONNER (2012: 237). Naznačuje to i QVINTILIANVS (*inst.* 1,8,17): *Praecipue vero illa infigat (scil. grammaticus) animis, quae in oeconomia virtus, quae in decore rerum, quid personae cuique convenerit, quid in sensibus laudandum, quid in verbis, ubi copia probabilis, ubi modus.*

³³³ Cf. 2.2.

parodie ad.) např. na detailech jednotlivých básní nebo prozaických úryvků i na drobných útvarech (např. epigramech) jako celku. Žák se tedy seznámí s různými typy intertextuálních vztahů a příslušnou terminologií, ale při interpretaci by měl hlavně zažít, že jde „o sémantickou explozi, k níž dochází v místě doteku textů, o vytváření estetické a sémantické difference.“³³⁴ Již při výběru textů by měl vyučující uvažovat nad tím, které na sebe odkazující texty vybrat, jak tyto texty komunikují a zda bude žákům tato komunikace srozumitelná. Pak jim může pochopení jednoho případně pomoci s pochopením druhého.

Pro interpretaci děl římské literatury má značný význam i vztah určitého díla / textu k literární i další umělecké tvorbě v pozdějších obdobích. Do intertextuálních vztahů můžeme tedy zařadit i problematiku literární (v širším pojetí i kulturní) tradice.

Provázanost však neexistuje pouze mezi texty, ale i mezi textem a dalšími druhy uměleckého vyjádření z jiných znakových systémů (malířství, hudba, divadlo, film či tanec). Toho s úspěchem využije vyučující, zapojí-li do výuky multimédia a další netextové umělecké formy; o nich se zmíníme v části věnované „rozvíjejícím činnostem“.

6.3.6 Shrnutí, diskuse a hodnocení

V této fázi žáci musí již dospět k syntéze věcných i emočních složek literární výchovy a naplnit cíle kognitivní i afektivní. Mají dostatek vědomostí, jež by si měli shrnout, a také si již vytvořili vnitřní emoční vztah k textu. Ten jim poslouží jako východisko pro závěrečné hodnocení.

³³⁴ LACHMANNOVÁ (2001: 247).

Tvořivý přístup by měl dát žákům příležitost vlastními úsilím rozkrývat mechanismy tvorby a čtenářské recepce. Učitel však rozhodně nesmí spoléhat na to (a u římské literatury to z důvodů výrazné kulturní a časové vzdálenosti platí dvojnásob), že žák na všechny poznatky přijde sám. Toho obvykle není schopen.³³⁵ Ideální je rozumná syntéza předávání hotových faktů ve správných okamžicích a motivující kombinace jeho dedukce a indukce.

Poznatky a fakta byly tradičně z hlediska žáků odsouzeny k pasivní recepci, ať už byly podávány před četbou, nebo po ní jako závěrečné shrnutí. Je ovšem nezbytné k těmto vědomostem zařadit i znalosti a dovednosti získané během četby a interpretace. Jen tak se stanou součástí aktivního učení a bude se na nich podílet celý kolektiv třídy. Vytvoří-li znalosti a dovednosti vzniklé takto v průběhu všech částí četby a interpretace shrnutí, pak se dospělo k prvnímu stupni poznávání díla.

Pokud se týká faktografie obecně, ukazují četné moderní výzkumy, že radikální odklon od ní směrem ke kompetencím tak, jak jej v současnosti razí mnoho pedagogů,³³⁶ není rozhodně žádoucí a že fakta, či spíše jakési vhodně a smysluplně pospojované řetězce faktů zasazené do kontextu a souvislostí jsou pro efektivní vzdělávání nezbytné.³³⁷

Je žádoucí, aby žák získal vhodně strukturované znalosti, které tak snadněji a trvaleji uchová v paměti. Rozhodně však nejde o učení izolovaným poznatkům. Představa o literárně-historickém procesu a jeho

³³⁵ Žák by např. na základě běžné představy o tom, co je umělecká literatura (nejspíše si pod ní představí prózu a poezii 19. a 20. století), vůbec nemusel pochopit, co má s literaturou společného dílo některého z římských historiografů – pokud by mu bylo předloženo bez komentáře.

³³⁶ Cf. obecně BŮŽEK (2020: web); k moderně pojatému kurikulárnímu modelu VESELÝ A KOL. (2019), KOTÁSEK A KOL. (2001) a MCPHAIL – RATAOVÁ (2015).

³³⁷ Cf. WILLIAM (2018), CHRISTODOULOU (2014), ERICSSON – POOL (2017), HIRSCH (2018), KOUBEK (2019: 4) a WILLINGHAM (2009: 28) ad.

dynamice se totiž vytváří zejména rozkrýváním vztahů mezi jednotlivými jevy, časových i věcných, týkajících se tematiky a ideově-uměleckých hodnot, a to v jednom období (synchronně, horizontálně) i v obdobích různých (diachronně, vertikálně). Dosud obvyklá literárně-výchovná praxe vykládá fakta a jevy (ve větší či menší míře) jako izolované.³³⁸

Ani v literární výchově tedy není radno podceňovat osvojování faktických znalostí. Vedle prožívání četby a estetického obohacení představují totiž fakta ukotvená v souvislostech, zažitá a objevená z větší části vlastním přičiněním žáků cestu k rozvoji schopností a dovedností. Tu pak obvykle nelze zkrátit,³³⁹ neboť snaha zcela vyloučit či obejít „úmorné biflování“ a pravidelné „nezáživné“ cvičení může vést k selhání i dobře nastaveného „zážitkového“ pojetí literární výchovy.³⁴⁰

Při výběru poznatků z literární teorie a historie je nutno se zaměřit především na:

- 1) poznatky nezbytné k hlubšímu výkladu probíraného literárního díla
- 2) poznatky spojené s obecně-vzdělávací a výchovnou hodnotou díla
- 3) poznatky zaměřené na systém pojmů v literární teorii, uspořádání jevů v literární historii a metody literárního rozboru a interpretace

Fakta týkající se římské literatury jsou důležitá, neboť na jedné straně se jedná o poznatky, které často významně formovaly evropskou literární tradici a mají co říci i dnes, a na straně druhé bývá znalost těchto zhusta klíčových dat právě pro značnou časovou odlehlost a převažující moderní

³³⁸ Cf. CENEK (1971: 61).

³³⁹ Cf. ERICSSON – POOL (2017: 112).

³⁴⁰ Dlouhodobou kritikou proměny vzdělávání ve smyslu výrazného posunu od faktických vědomostí k orientaci pouze na kompetence je znám i Konrad LIESSMANN (např. 2008) nebo (2011: web): „Základní faktografické znalosti jsou naprosto nezastupitelné, bez nich se v informační záplavě vůbec neorientujete. ... Když něco vím, pak také vím, co se ještě chci dozvědět. Mladý Evropan by prostě měl vědět, kdo to byl Shakespeare, Dante či Goethe. Co pomůže, když na jejich jména sice na internetu narazíte, ale nebudete tušit, proč byli významní?“

způsob práce s informacemi (internet, sociální sítě a komunikátory) nedostatečná, ba i zkreslená.

Dojmy a zážitky z četby mohou žáci vyjádřit a hodnotit nejrůznějšími způsoby. Kreativnější a časově náročnější bude vhodnější zařadit až do „rozdávajících činností“. Bezprostředně po skončení četby však může následovat diskuse.³⁴¹ Ta totiž skýtá velký prostor pro kreativní i evaluační vyjádření. Žáci mohou rozvinout své dojmy z četby, projevit svůj názor na smysl textu, zamýšlet se nad jeho dopadem a místem v literatuře a kultuře, přemýšlet o podobných textech a myšlenkách, uvědomit si, co v jejich nitru četba rozezněla, a spět k odpovědi na některou z otázek, jež text implicitně nebo explicitně nastolil. Nezbytným podnětem pro začátek diskuse musí být vhodně zvolená výchozí otázka. Učitel by ji měl citlivě volit podle toho, co vzbudilo zájem žáků v dřívější práci.

Chce-li rozvinout rovněž rétorické schopnosti žáků, je možno diskusi pojmut v duchu antických *controversiae* a rozdělit žáky na dvě skupiny. Každá z nich bude hájit jiný názor na určitý aspekt textu (výhodné je, pokud jsou žáci skutečně zastánci daných názorů, v opačném případě, v pozici *advocatus diaboli*, je to zase větší rétorická výzva). Někdy se souboj argumentů vyvine zcela spontánně.

Čtenářské zážitky nesmějí zapadnout a vyvanout a povinností učitele je pomáhat žákům uvědomovat si je, verbalizovat a zvnitřňovat jako něco, co nadále ponese jako součást své osobnosti.

Pokud z nějakého důvodu není prostor pro hromadnou diskusi, je nutné vyzvat alespoň některé žáky ke slovnímu hodnocení textu, všechny

³⁴¹ Cf. MAŇÁK – ŠVEC (2003: 108-112).

pak třeba krátkou formou písemnou. Žáci verbalizací dojmů také kultivují svůj projev a rozšiřují slovní zásobu.

6.3.7 Rozvíjející činnosti

Následují činnosti vedoucí k další tvůrčí práci s textem, nebo alespoň k rozšíření a prohloubení dojmů a poznatků. Mohou se realizovat přímo ve výuce, ale protože bývají časově náročné, bude vhodnější jim vymezit náležité místo přímo v ŠVP a vyhradit jiný časový prostor. Ze zkušeností vyplývá, že tyto aktivity posilují vztah žáků k učení, zvyšují zájem o daný předmět a vedou k propojování poznatků uvnitř předmětu i v širším, mezipředmětovém rámci. Kromě toho mohou např. při realizaci dobře zvoleného projektu překročit hranice nejen třídy, ale i školy.

1) Dramatizace nebo dialogizace textu³⁴²

O různých aspektech dramatické výchovy ve škole nebo šíře o edukačním dramatu pojednává celá řada prací.³⁴³ Nám však zde jde pouze o výběrové využití metod a technik dramatické výchovy, resp. tvořivé dramatiky. Pro hodiny latiny by mohlo být nejen užitečné, ale i případné vyjít např. ze zásad, které pro školní divadlo (v latině) stanovil již Jan Amos Komenský.³⁴⁴ „Díky prožitku, který dramatická výchova nabízí, mohou děti

³⁴² Dialogizace se chápe jako čtení již známého či osvojeného textu podle přidělených úloh. Dramatizace rovněž vyžaduje rozdělení do rolí, ale žáci vedle volné či věrné reprodukce textu zapojují také pohyb, gesta a mimiku; cf. VALENTA (2008) a PALARČÍKOVÁ (2001).

³⁴³ Podobou moderní dramatické výchovy, postavené vedle literární výchovy mezi expresivními vzdělávacími obory, a její didaktikou se zabývá např. Josef VALENTA (např. 2008, 2015 ad.). V přehledové práci z r. 2015 uvádí i vybranou odbornou literaturu. Specifikům divadla s mládeží, požadavkům na školní dramatický text či četným příkladům konkrétní inscenační práce se věnuje např. kniha Aleny PALARČÍKOVÉ (2001) ad.

³⁴⁴ Popisem inscenování kratších latinských textů s žáky gymnázia se zabývám v příspěvku „Využití latinského divadla při výuce latiny“ [MAREK (2014)]. I tam vycházím z KOMENSKÉHO (1657/1957) zásad, jež komentuji v souvislosti právě s nácviem latinských scének s gymnazisty.

hlubším způsobem pochopit a vnímat text, mohou jej aktivně zkoumat, a to jak téma a náměty, tak uplatněné kompoziční principy, jazykovou stránku, poetiku díla. S jednotlivými příběhy tedy tvořivě pracovat, využívat hru v roli, tvořivou interpretaci.³⁴⁵ Kromě rozšíření a posílení výchovy spojené s textem samým se díky bazální dramatické práci žáci učí rovněž to, jak fungují základní mechanismy divadla (např. dramaturgie). I to je cenná součást kulturně-literární výbavy žáka; např. dramatizace Petroniovy „Paní z Efesu“³⁴⁶ bezesporu najde u žáků ohlas,³⁴⁷ neboť dramatické ztvárnění podobných textů „nejen vyjadřuje úroveň čtenářského pochopení charakteru postav, ale zpětně prožitkem situace a předváděným chováním postavy prohlubuje žakovské estetické porozumění.“³⁴⁸

2) Recitace

Recitace v současnosti většinu žáků pravděpodobně příliš nenadchne, přestože dříve patřila v hodinách latiny k častým aktivitám.³⁴⁹ Obecný odklon od zaměření na memorování a nedostatek času recitaci nepřejí. Může to však být velmi prospěšná činnost kultivující projev a řečové dovednosti, cvičící paměť³⁵⁰ a v případě římské poezie ukotvující užívání náležitých metrických struktur. Pokud báseň opakovaně zaznívá z úst

³⁴⁵ TOMKOVÁ (1998: 205).

³⁴⁶ PETRON. 111-112.

³⁴⁷ Úspěšně jsme tento text inscenovali s účastníky konference *Monumenta viaeque – In honorem et memoriam Iohannis Ørberg* v roce 2010 v Římě. Mezi účinkujícími byli zejména studenti středních a vysokých škol z celého světa.

³⁴⁸ LEDERBUCHOVÁ (2010: 110).

³⁴⁹ Cf. 3.4 a 3.9.2.

³⁵⁰ Cf. JAŘAB (2020: web): „Učíme-li se některé texty nazpaměť, neznamená to je jenom memorovat, zapamatovat si, uložit do paměti, ale ukládat hlouběji – do srdcí. Angličtina má pro to krásné vyjádření: ‚to learn by heart‘ (proti mechanickému ‚learn by rote‘).“ K tomu lze dodat, že latina zase ve slovese *recordari* lexikálně zachycuje proces, kdy si něco z oné hloubky, nitra, srdce vybavujeme.

recitujícího, zažívá si ji kromě něj i zbytek třídy a její text se fixuje nejen v paměti jednotlivých žáků, ale i v kulturním povědomí celého kolektivu.

3) Didaktické hry

Máme na mysli hry ve smyslu soutěžních aktivit. O nich jsme se již zmínili v souvislosti s úvodní motivací k četbě. Nyní se může jednat o hry časově náročnější a složitější.³⁵¹ Lederbuchová rozlišuje hry interpretační a vědomostní.³⁵² Interpretační mohou do jisté míry splývat s aktivitami tvořivé dramatiky, jak jsme je již popsali, ale mohou nabývat i jiných podob. Podstatné je, aby v sobě hra zahrnovala jak složku racionálně-kognitivní, tak imaginativně-emotivní.³⁵³ Zároveň je velmi obtížné vymezit nějaký rámec toho, co všechno lze mezi hry využitelné v literární výchově počítat. M. Bönsch varuje před dvěma extrémy: 1) sledování učebních cílů nesmí natolik překrývat podstatu hry, že žák přestane hru vnímat jako hru; 2) hra se stane natolik neúčelnou a volnou, že se zcela vytratí cíl výuky.³⁵⁴ Proto je nutno upravit definici hry ve školním prostředí jako „takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“³⁵⁵ Zde uveďme jen několik zhruba načrtnutých příkladů her zacílených na římskou literaturu:

³⁵¹ O smyslu her obecně cf. např. HUIZINGA (1938/2000: 44) nebo SCHILLER (1795/2000).

³⁵² Cf. LEDERBUCHOVÁ (2010: 109).

³⁵³ Cf. ČAČKA (1999: 79).

³⁵⁴ Cf. BÖNSCH (1974: 107).

³⁵⁵ MAŇÁK – ŠVEC (2003: 127). MAŇÁK – ŠVEC (2003: 128-129) podávají i různá další základní dělení her, přehled hledisek pro jejich klasifikaci a popis metodické přípravy k jejich začlenění do výuky.

- Hra ve stylu „Dostihy a sázky“, kde by místo stáji byly literární kroužky básníků a spisovatelů pod vedením jednoho z „Maecenatů“.³⁵⁶ Hra přispěje obzvláště k poznávání literární historie.
- Pro shrnutí a připomenutí poznatků z četby Ovidiových *Metamorphoses* poslouží hra *Ludus de fabulis antiquis*.³⁵⁷ Hráči v ní odpovídají na různé latinské otázky³⁵⁸ týkající se jednotlivých proměn. Ty jsou na otázkových kartičkách ilustrovány reprodukcemi známých obrazů. Vědomostní kvíz a odkazy na Ovidiův text se tak propojují s estetickými podněty ve formě vizuálního umění.
- „Volba správné cesty“ – učitel si připraví několik úryvků (spíše v překladu) opět např. z *Metamorphoses* a vytvoří z nich cestu příběhem, během níž bude nutné, aby se žáci rozhodovali, jak se jako hlavní hrdina zachovají. Pokud se rozhodnou špatně, hra končí, pokud správně, mohou dospět až k závěru básně / příběhu.³⁵⁹ Interaktivním způsobem se tak poučí o ději vybraných bájí a seznámí se s charakterem jejich hrdinů. apod.

4) Film a záznamy divadelních představení

Film se stal prostředkem osvěty, vzdělávání a výchovy již poměrně brzy po svém vzniku³⁶⁰ a jeho role se postupem času zvětšovala. V současnosti, v době ovládané audiovizuálně, pak získává úlohu ještě větší. Film působí na žáky výrazně jinak než četba textu: může vyvolat emocionální odezvu, efekt zobecnění a identifikace a pocit pochopení problému bez nutnosti jeho racionalizace v jazyce.³⁶¹ Toho je možno využít např. ke kreativní komparaci obou médií. Nabídka filmů, které přímo zpracovávají některé z děl římské literatury nebo jeho určitý aspekt, je sice dosti omezená, nikoliv však nulová.³⁶² Práce s textovou i filmovou podobou

³⁵⁶ Tuto hru jsme před lety vyrobili s kolegy z ÚŘLS FF UK a úspěšně ji využili např. s žáky na „Dni antiky“ na Akademickém gymnáziu v Praze.

³⁵⁷ <https://www.secondhandgame.de/shop/Ludus-de-fabulis-antiquis-p259874194>.

³⁵⁸ Např. *In quo monte Python, draco ingens, oraculum custodivit?*

³⁵⁹ Inspirováno vyzkoušeným postupem studentky učitelství latinského jazyka a literatury Pavly TANĚVOVÉ, který představila v LS 2019/2020 na semináři „Didaktika římské literatury a latinské kultury“.

³⁶⁰ Antonín NAVRÁTIL (2002: 86) uvádí, že již v roce 1932 se pomocí filmu vyučovalo na 66 školách.

³⁶¹ Cf. PETRÁŇ (2011: 225).

³⁶² Např. Felliniho „Satyricon“ (1969); Pasoliniho „Edipo re“ (1967) a „Medea“ (1969); Cocteauův „Orphée“; případně pak řecké snímky Ηλέκτρα (1962) a Ιφιγένεια (1977); „Quo vadis“ (1951); „Já, Claudius“ (1976); plautovské „A Funny Thing Happened on the Way to the Forum“ (1966); „Life of Brian“ (1979) ad.

uměleckého díla skýtá příležitost pro srovnání estetických dojmů i čtenářských / diváckých zážitků. Žáci mohou rovněž sepsat krátké zamyšlení nad tím, v čem je filmové zpracování překvapilo, jak se minulo či protnul s jejich představami vytvořenými četbou, co ve filmu zmizelo, čím byl ochuzen / obohacen, co by „natočili“ jinak apod. Výjimečně kreativní žáci se dokonce mohou (je-li na to v rámci školní práce prostor) pokusit natočit vlastní filmové ztvárnění některé drobnější literární formy nebo části delšího textu i pořádat filmové večery vlastní tvorby apod.

Další možností je projekce nebo zvuková reprodukce záznamu divadelních představení³⁶³ / oper.³⁶⁴ S těmi je možno kreativně pracovat podobně jako s filmy, tedy především na komparační bázi.

Nesmíme zapomenout ani na bezpočet různých dokumentů a „klipů“ věnovaných římským autorům, umístěných na YouTube. Zde je ovšem třeba pečlivě volit pouze kvalitní příspěvky. I ty potom mohou sloužit jako inspirace pro autorské žákovské výtvořky. Dnešní gymnazisté jsou obvykle nadobychejně zblhlí v tvorbě krátkých, často překvapivě kvalitních videí doprovázených všemožnými efekty, hudbou, komentářem apod. Místo klasického referátu tedy mohou dostat za úkol vytvořit krátké video věnované některému z římských autorů, děl či žánrů a dojmům z četby. Na jejich tvořivosti pak bude udělat toto video co nejatraktivnější a nejpůsobivější, na učitelově pečlivosti zase kontrola a oprava případných faktických nedostatků.

Samostatnou oblastí jsou snímky inspirované antikou, jež vznikly s didaktickým záměrem. Jako příklad bychom si dovolili uvést sérii filmů,

³⁶³ Např. Voskocův a Werichův „Caesar. Antické féerie o jedenácti obrazech“ (1932) nebo Shakespearův „Coriolanus“ (2014) ad.

³⁶⁴ Např. taneční interpretace Purcellovy opery „Dido & Aeneas“ (1995).

kteří jsme vytvořili jako studenti a absolventi ÚŘLS FF UK (spolek LVPA).³⁶⁵ Jde o travestie známých pohádek zasazené do antiky a napsané latinsky. („O červené karkulce“, „O Šípkové Růžence“, „O perníkové chaloupce“ a jakési pásmo příběhů z římské mythistorie). I tyto filmy mohou inspirovat žáky k vlastním výtvorům. Při jejich sledování se mohou pokoušet rozkrývat alespoň některé aluze na římská literární díla a antické reálie, na nichž je text postaven. K *Rosaciola* – „Šípkové Růžence“ dokonce vznikla doprovodná publikace nabízející další didaktickou práci s „textem“ filmu a manuál pro pedagogy.³⁶⁶ V pracovním sešitě plní žáci mnoho rozličných úkolů, z nichž některé obsahují odkazy k výtvarnému umění, v jiných je zase třeba, aby žáci sami poskládali kostru zhlédnutého příběhu nebo se pokoušeli rozkrýt motivace jednání jednotlivých postav. Přenesení všeobecně známých pohádek do antiky jsme zvolili především proto, aby spolehlivá znalost originálu pomohla žákům s porozuměním latinskému textu.³⁶⁷ Kromě toho pohádky, podobně jako *exempla* římské literatury, také demonstrují na konkrétních osobách a činech, kde stojí dobro a kde zlo,³⁶⁸ a lze se z nich dozvědět mnoho o vnitřních problémech lidských

³⁶⁵ Cf. <http://www.lvpanostranet.net>. Jde o snímky *Parva Rubra Cuculla* (2009), *Rosaciola* (2010), *Casula ex crustulis exstructa* (2012) a *Romula sive Pentameron Romanum* (2016). Z „recenze“ spisovatele Ivana MATOUŠKA (*Událost roku 2018 / III: Bubínek Revolveru* 2. 5. 2019): „... čtyři DVD s filmovými zpracováními antických podob klasických pohádek a příběhů z dějin Říma, vše v latinském a občas též řeckém znění (s českými titulky). Slyšet hrát herce latinsky je pro diváka, zavátého z té doby do přítomnosti, samo o sobě snové. Navíc je ten zážitek umocněn nápaditými scénáři, nevšedními hereckými výkony, kostýmy etc. Rozhodně nejde jen o zábavnou formu výuky latiny. Nezřetelnost hranice mezi vážným a neprvoplánovitou vtipnou nadsázkou vrcholí v *Romule* průhledem do zákulisí, v němž je do latiny převlečena naše přítomnost, především umělecký provoz. Málokdy jsem se cítil být díky filmovému plátnu antickým bohům a hrdinům tak blízko ... “. Jistou inspirací a vzorem nám byl televizní kurz latiny *Disco Latine* [MOUCHOVÁ – MAREK – KUŤÁKOVÁ (1995 a 1996)].

³⁶⁶ MAREK – VANÍKOVÁ ET ALII (2012a a 2012b).

³⁶⁷ Tento fakt lze využít např. i při četbě Apuleiova pohádkového příběhu o Amorovi a Psýché, zařazeného do jeho *Metamorphoses* (4,28-6,24).

³⁶⁸ Cf. 2.3.

bytostí a správných řešeních jejich nesnází.³⁶⁹ Pohádka navíc podporuje imaginaci i afektivní a emocionální složky literární výchovy.³⁷⁰

5) Hudba

Vést žáky ke tvořivým aktivitám, pokud se hudby týká, je velmi nesnadné. V opravdu vzácných případech by některý žák možná byl schopen složit pod vlivem četby textu hudební skladbu, avšak běžně to reálné není.

Hudba bývá považována za nejemocionálnější umění, psychologové ovšem spojují emocionální reakce doprovázející poslech hudby s emocemi nehudebními.³⁷¹ Hudba tedy může umocnit estetický či emocionální zážitek způsobený četbou textu. Dalo by se tedy snad uvažovat o takovém úkolu, při němž by žáci vybírali hudební „doprovod“ ke čtenému textu, resp. skladbu, o níž jsou přesvědčeni, že se k textu hodí. Následná diskuse, v níž by museli svůj výběr obhájit a případně zkritizovat výběr spolužákův, by opět mohla mít pozitivní vliv na jejich uvažování o umění a schopnost verbalizace estetických soudů.

Pro rozšíření kulturního povědomí lze žákům nabídnout několik druhů skladeb spojených s římskou literaturou:

- zhudebněné texty římských spisovatelů, především básníků;³⁷²
- opery a operety s náměty z římské literatury a kultury;³⁷³

³⁶⁹ Cf. BETTELHEIM (2017: 11).

³⁷⁰ Cf. HRABAL (1986).

³⁷¹ J. A. SLOBODA (1991) uvádí, že hudba nevytváří ani nemění emoce, ale spíše umožňuje přístup k prožitku emocí, které člověk na určitém stupni již prožívá, ale není si jich zcela vědom, nebo je nemůže sám rozvíjet; cf. FRANĚK (2007: 173-174).

³⁷² Např. skladby Jana Nováka; sdružení Tyrtarion; zhudebnění Vergiliových veršů *Dulces exuviae* (*Aen* 4,651nn), či dokonce jazzové variace na Catullovy či Horatiovy texty ad.

³⁷³ Např. Purcellova „Dido a Aeneas“; Händelova „Agrippina“, „Apollón a Dafné“ a další; Mozartův „Apollón a Hyakinthos“ či „Ascanius v Albě“; Rossiniho „Hermiona“; Brittenovo „Zneuctění Lukrécie“ a bezpočet dalších, zejména barokních oper.

- moderní skladby v latině i jiném jazyce tematicky cílené na římskou literaturu.³⁷⁴

I k nim se pak mohou žáci vyjádřit a posuzovat, nakolik vystihují či nevystihují dojmy, které sami mají z četby textů, k nimž skladby vznikly.

6) Výtvarné aktivity³⁷⁵

Podobně jako lze při literární výchově využít metod a technik dramatické výchovy, je možno při ní přistoupit i k metodám a postupům výchovy výtvarné. Spojení literatury a výtvarného umění se vyznačuje tím, že rovněž může, opět jiným způsobem, dořici myšlenku a podtrhnout celkové umělecké poselství probírané látky. Meyer Schapiro vidí jako jednu z možností odpovědi na otázku, jaký je vztah mezi verbálním textem a jeho ilustracemi, v tom, že ilustrace text rozšiřují o detaily, figury a okolí, prostředí, které není v textu dáno.³⁷⁶ Na druhé straně takovou konkretizaci, podobně jako ve filmu, však zase omezují čtenářovu představivost.

Žáky by však rozhodně mohla zaujmout výzva, aby výtvarně ztvárnili své dojmy z četby a představili nejen ostatním, ale vlastně i sobě samým, jak báseň či prozaický úryvek vnímají a jak si představují jeho „realitu“.³⁷⁷ Materiálu je v římské literatuře mnoho.³⁷⁸

³⁷⁴ Např. skladba Michala Ctibora (portál *Cicerone duce*) *Litterae Romanae* nabízející stručný a vtipně podaný přehled autorů římské literatury.

³⁷⁵ Reflexivním, tvořivých a zážitkovým pojetím vzdělávání a výchovy, vycházejícím především z vizuální kultury (tzv. artefiletikou), tj. z výtvarného umění, vizuálních médií a estetické stránky hmotné kultury a přírody se zabývá např. Jan SLAVÍK (2001 a 2004).

³⁷⁶ Cf. SCHAPIRO (1983) a DANEŠ (1995).

³⁷⁷ Cf. Appendix VI.

³⁷⁸ Vhodné jsou např. Ovidiovy *Metamorphoses*; Horatiova *carm.* 1,5 a další; Pliniův dopis o výbuchu Vesuvu (*epist.* 6,16); Lucanova *Pharsalia* (3,622-626, 677-679; 4,630; 7,467-468 ad.) a bezpočet dalších míst v eposech, lyrických básních i historických líčeních.

7) Recepce římské literatury v literatuře domácí i světové

K výčtu navazujících aktivit je možno připojit i četbu literárních děl domácí i světové literatury recipujících římskou literaturu. Jde především o četbu v češtině, případně v některém ze světových jazyků, který žák ovládá a v němž je schopen číst náročnější literární dílo. „Musíme si být vědomi toho, že náš obraz antiky je výsledkem dlouhé recepce minulých staletí, která antické dědictví přebírala, hodnotila a využívala vždy v závislosti na svých potřebách a v souladu s celkovou dějinnou i duchovní situací vlastní přítomnosti. ... Naše doba přejímá z antického dědictví ty ideje a hodnoty, které nás stále mohou oslovovat, mají, možno říci, nadčasovou platnost, neboť se dotýkají bytostných otázek postavení člověka ve světě i vzájemných vztahů v lidské pospolitosti.“³⁷⁹ Pokud se vyučujícímu latiny podaří např. v součinnosti s češtináři docílit toho, aby žáci práci s textem římské literatury (v překladu či originále) doplnili domácí četbou některého hodnotného díla naší nebo světové literatury,³⁸⁰ jež je tímto textem inspirováno nebo alespoň obsahuje jeho četné motivy, a pokud žák toto dílo při domácí četbě tvořivě interpretuje (tj. ve smyslu vědomého odhalování estetických hodnot), může tím vyučující docílit zdárného uzavření celého procesu literární výchovy.

³⁷⁹ SOUČEK (2011).

³⁸⁰ Starší literaturou s antickou tematikou (do r. 1945) pro děti a mládež se zabývá J. JONÁŠ (2015); dále lze doporučit např. „Trojskou válku“ V. Válkové; „Asterixe“ (v latině cf. VON ROTHENBURG); „Březnové Idy“ T. Wildera; ciceronovskou trilogii a „Pompeii“ R. Harrise; Wolfeho „K domovu pohled, anděle“; Updikeova „Kentaura“ (cf. STEHLÍKOVÁ [1967: 195-196]); Matouškovu „Ogangii“ (cf. VAJCHR [2018]); Maupassantovu povídku „Co s latinou“; ze starší české literatury Vrchlického, Karáska, Bezruč, Machara, Breiského ad. (cf. ČADKOVÁ [2020] a KUŤÁKOVÁ [2013]); Čapkovy „Apokryfy“; Drdův „Vyšší princip“; antické romány J. Loukotkové; „Já, básník Naso“ M. Slacha; hry Shakespearovy, Goldoniho, Molièrovy, Racinovy, Corneillovy a mnoho dalších děl.

8) Vlastní tvůrčí literární činnost

I pasivní recepce relevantních filmových, hudebních, výtvarných, literárních a dalších děl může sloužit jako inspirace ke kreativní činnosti a může některé žáky motivovat např. k vlastní literární tvorbě.

Ta je z tvůrčího hlediska nejdůležitější a nejčastější navazující činností. Bývá časově náročná, a proto je lepší nechat ji jako domácí úkol. Konkrétních možností je celá řada.³⁸¹

- jednoduchou formou práce je doplňování vynechaných slov do textu (v originále i překladu) nebo hledání vhodného titulu k textu;
- skládání textu z připravených přeházených vět (možno v obou jazycích)
- tvorba jednoduchého narativního textu na dané slovní i obrazové téma (opět v obou jazycích)
- převyprávění básně prózou či *vice versa* (zde spíše v češtině)
- na některých školách se dosud píše kompozice, nejčastěji v podobě písemného překladu latinského textu; kreativní práce pak spočívá v tvorbě propracované české verze a v úvaze nad výrazovými prostředky v češtině a překladovými ekvivalenty;
- ve vyšších ročnících se žáci mohou pokoušet o sofistikovanější literární produkci: tvorbu vlastních básní, a to i značně specifických, jako jsou *centones*³⁸² nebo *carmina figurata*,³⁸³ vytvořená z veršů probíraných básní apod.
- převádění textu jednoho žánru do jiného apod.

Možné je také prosté písemné hodnocení čteného textu, jakýsi „esej“ / úvaha i jednoduchá kritika, v níž musí žáci (podobně jako při hodině ve formě ústní) vyjádřit své pocity a dojmy.

Cenné jsou zvláště pokusy přímo v latině. Je jich sice poskrovnu, ale existují. Ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 byla vyhlášena celostátní korespondenční soutěž *Decameron Latinum*.³⁸⁴ Jedna její kategorie se zaměřila na latinskou autorskou tvorbu. Vzniklo v ní několik zdařilých prací.³⁸⁵

³⁸¹ Cf. např. HNÍK (2017: 62).

³⁸² Cf. např. BAŽIL (2009).

³⁸³ Cf. např. STEHLÍKOVÁ (2010).

³⁸⁴ Cf. <https://urls.ff.cuni.cz/cs/varia/decameron-latinum>

³⁸⁵ Viz Appendix V.

6.4 HODNOCENÍ A ZNÁMKOVÁNÍ ŽÁKŮ

Krátce je nutno se zmínit také o tom, jak žáky v literární výchově klasifikovat. Je to otázka ošemetná, neboť tvůrčí práce žáků by v žádném případě neměla být motivována vidinou dobré známky a kvantitativně hodnotit recepčně-interpretační a emocionálně-subjektivní projevy je v zásadě nemožné, nebo přinejmenším velmi sporné. Pokud se ale literární výchova stane pevnou součástí hodin latiny, je nezbytné nashromáždit dostatečný počet známek pro výslednou klasifikaci. Nabízejí se vědomostní testy či ústní zkoušení, které však zahrnují pouze poznatky z literární historie a částečně snad i teorie. Ocenit lze aktivitu v hodině a snahu co nejvíce se zapojovat do tvůrčích činností. Pozitivní hodnocení si žáci mohou odnést i za dobře zpracovaný referát nebo zdařilý písemný překlad. Je ale zřejmé, že počet známek z literární výchovy nikdy nebude tak vysoký jako při výuce jazyka.³⁸⁶

6.5 ZÁVĚR

V této kapitole jsme popsali, co se v našich podmínkách rozumí „čtenbou“ latinského textu, co vše je nutné k jejímu zvládnutí, které metody práce připadají v úvahu a jak by se při volbě textu mělo postupovat. Představili jsme také svůj model možné podoby literární výchovy v hodinách latiny. Ten vychází z modelu Löschmanna a Schröderové a zahrnuje některé prvky modelu Hníkova. Je ovšem vytvořen pro účely zcela specifické práce s římskou literaturou a některé jeho body bylo třeba konstituovat od samého základu. V gymnaziální výuce není pokaždé možné ani nutné zahrnout do literární výchovy všechny vymezené kroky. Vždy je ale

³⁸⁶ Cf. HALIŠKA – MAREŠ (1997) a KRÁLÍKOVÁ – BAUMGARTNEROVÁ (2012).

nezbytné, aby učitel usiloval o ústrojnou syntézu kognitivní a afektivní složky. Žák si pak musí stejnou měrou zažít a prožít čtený text i osvojit fakta založená na souvislostech. Zároveň je třeba, aby svou výchovu průběžně reflektoval, tj. byl schopen uvědomit si zdroje estetického prožívání a dobrat se aktu estetického hodnocení a dialogu s dílem a autorem.³⁸⁷ Reflexe bývá velmi náročná a mnohdy proveditelná jen částečně. Reflektovat můžeme totiž kromě intelektuálního poznání i často těžko sdělitelné a kontrolovatelné emocionální prožitky a vnitřní děje, které nebývají doprovázeny zřetelnými projevy, změnami v chování, v myšlení, názorech, citech hned po četbě a výkladu, ale obvykle až po čase.

Vyučující by se měl vyvarovat role vševědoucího poskytovatele faktů a nechybujícího interpreta a měl by žáky důmyslně vést k tomu, aby veškeré cíle výuky a výchovy naplnili *per se*. Současně by ale měl bdít nad tím, aby se hodina příliš nerozvolnila, aby nebyly opomenuty klíčové poznatky a aby žáci v rozvíjejících činnostech nesklouzli k povrchnosti.

³⁸⁷ Cf. JEHLIČKA (1971b: 30).

7. DIDAKTICKÁ PRÁCE S TEXTY ŘÍMSKÝCH AUTORŮ

„Ac diu non nisi optimus quisque et qui credentem sibi minime fallat legendus est, sed diligenter ac paene ad scribendi sollicitudinem nec per partes modo scrutanda omnia, sed perlectus liber utique ex integro resumendus, praecipueque oratio, cuius virtutes frequenter ex industria quoque occultantur.“

QVINTILIANVS inst. 10,20

Kapitola přináší osmnáct konkrétních návrhů různě dlouhé práce s texty různých žánrů římské literatury. Jde o příklady, jejichž jednotlivé úkoly lze rozšiřovat, zkracovat, kombinovat i aplikovat na jiné texty. Řadu použitých nebo podobných témat (např. *Fama crescit eundo*; *Nulli rosae deest spina* ad.) lze rozpracovat jako projekt různého rozsahu s kreativním zakončením v rámci třídy, školy nebo přesahem do okolí apod. Šest návrhů je určeno začátečníkům, čtyři mírně pokročilým a osm pokročilým žákům. V počtu hodin a let výuky vycházíme z modelu 2 + 2 + 2 (+2). Začátečníci jsou žáci studující latinu prvním rokem, mírně pokročilí druhým a za pokročilé považujeme obvykle žáky volitelného / nepovinného semináře studující latinu třetím (a ještě lépe čtvrtým) rokem. U těch je také návrh často koncipován pro souvislou dvouhodinovou výuku. Předpokládáme, že v průběhu prvního roku žáci ovládnou základní jmennou i slovesnou flexi a jednodušší typy parataxe. Rozsah lexika by měl odpovídat alespoň používané učebnici.³⁸⁸

Stále je třeba myslet na studijní profil jednotlivých tříd nebo skupin a volit materiál po všech stránkách přiměřený a motivující.³⁸⁹

³⁸⁸ Cf. pozn. 281.

³⁸⁹ U některých příkladů je uvedeno, že byly vyzkoušeny ve vlastní výuce. Uvědomujeme si, že by bylo záhodno, aby k ověření funkčnosti v praxi došlo u všech návrhů. Zapojování literární výchovy do běžných hodin latiny, dosud zaměřených převážně jazykově, však není vždy jednoduché a je třeba k němu směřovat postupně. Také patřičné změny v TP (ŠVP) je třeba nejprve prosadit, sladit s kolegy a provádět po krocích.

Ve výuce se uplatňují a podle aktuální potřeby střídají všechny obvyklé metody a formy,³⁹⁰ především pak ty, které vedou k aktivizaci a tvořivé činnosti žáků.

V co největším množství návrhů jsme usilovali o práci s latinským textem a orientaci na překlad, v některých jde o práci kombinovanou, v dalších se pracuje pouze s překladem. Vzhledem k jazykové kompetenci žáků lze v originále nejčastěji pracovat jen s poměrně krátkými úseky. Je však záhodno o práci s originálem usilovat co nejčastěji, neboť žáci se tak setkávají s „živým“ literárním materiálem a s jevy, které se vyskytují v evropské literatuře sice poprvé, ale zdaleka ne v nějaké primitivní podobě. Výhodné jsou krátké uzavřené texty, u nichž žák „nepostrádá“ pokračování, tedy různé malé formy (viz níže), ohraničené menší celky z epiky, prózy i dramatu.

Malých forem jako citátů, sentencí, okřídlených slov apod. je velké množství. Mnoho z nich je gramaticky i lexikálně jednoduchých (*lupus in fabula; philosophia ... donum deorum; historia magistra vitae; carmina morte carent* apod.), takže je možné zařazovat je téměř od počátku výuky latiny. Věnujeme jim proto zvýšenou pozornost.

³⁹⁰ Cf. 6.1.3.

7.1 MALÉ FORMY

7.1.1 Úvod³⁹¹

Malé formy orálního nebo literárního původu poskytují jak materiál k procvičení různých gramatických jevů, tak dobrý podklad pro výklad některých prvků elementární literární teorie (především výrazových prostředků, vztahu stylu a žánru apod.) a mohou přispět ke kulturně-historickým úvahám a výkladům, na něž lze opět navázat výklad literární. Z didaktického hlediska je vhodné, aby toto využití plynule navazovalo na gramatické učivo. Jazyková kompetence potom nečiní problémy, lexikum lze eventuálně snadno doplnit.

7.1.2 Živá slova ve výukových materiálech³⁹²

Pole lingvistického, stylistického, poetologického, genologického, translatického, etnologického a dalších bádání o malých formách je již hustě oseto množstvím studií.³⁹³ V oblasti didaktiky literatury a literární výchovy jim ale zatím mnoho pozornosti věnováno nebylo.³⁹⁴ Ve sféře výuky římské (latinské) literatury pak ještě méně.

³⁹¹ Vybrané latinské malé formy jsou shromážděny např. v „Moudrosti věků“ [KUŤÁKOVÁ – MAREK – ZACHOVÁ (2002)], „Slovníku latinských citátů“ [ČERMÁK – ČERMÁKOVÁ (2010)] a „Moudrosti starých Římanů“ [STEJSKAL (1990)]. Velmi užitečná je srovnávací sbírka paralelních přísloví českých, latinských, anglických, německých, francouzských, bulharských a ruských Jarmily BACHMANNOVÉ a Valentiny SUKSOVY (2007).

³⁹² Existuje několik učebnic latiny přímo založených na malých formách, např. SWEET (1959), viz také recenzi MOUCHOVÁ (1963: 196-197); KALIVODA (2011) či GIBBSOVÁ (2006). Jde však téměř výhradně o užití malých forem pro výuku jazyka. Literární složka je v nich obsažena jen minimálně.

³⁹³ Cf. např. KUŤÁKOVÁ (2011: 164), DANĚLOVÁ (1999: 57-74) nebo ANTALÍK – STARÝ – VÍTEK (2009).

³⁹⁴ Práce o nich jsou obvykle nedávného data a objevují se většinou v souvislosti se současnou emancipací didaktiky literatury jako svébytného vědního oboru. Z českého prostředí lze jmenovat např. bakalářskou práci Lenky BRADLEROVÉ (2010) nebo práci Andrey MUSILOVÉ (2016).

„Okřídlená slova“ se ve cvičebnicích latiny a v čítankách vyskytují již od konce 19. století a výraznou měrou jich přibýlo po druhé světové válce. Po reformě roku 1953 došlo ke sloučení cvičebnic, mluvníc a čítanek a začaly vznikat učebnice, na jaké jsme zvyklí dnes. I v nich se v různé míře živá slova objevují. Jak ve cvičebnicích a čítankách, tak v učebnicích se však uvádějí obvykle bez komentáře a kontextu,³⁹⁵ výklad i využití je ponecháno na učiteli. Přehled podává tabulka:

OKŘÍDLENÁ SLOVA	V ČÍTANKÁCH	VE CVIČEBNICÍCH	V UČEBNICÍCH
před rokem 1953	nevyskytují se	vyskytují se ve cvičebnicích pro nižší ročníky gymnázií, a to spíše pro zpestření, neslouží jako primární didaktické východisko	-
po roce 1953	vyskytují se (bez komentáře)	vyskytují se (bez komentáře)	... ³⁹⁶
po roce 1969	-	-	vyskytují se (bez komentáře / výběrově drobný komentář)
po roce 1989	nevyskytují se ³⁹⁷	-	vyskytují se (bez komentáře / výběrově drobný komentář)

7.1.3 Typy malých forem a jejich využití v literární výchově

Pro konkrétní práci s malými a jednoduchými formami, tj. pro práci, která povede k cílům moderní literární výchovy, je třeba nejprve vhodné formy vybrat a v základní podobě vymezit (včetně terminologie).³⁹⁸ Do určité míry lze vyjít z toho, co žáci znají z hodin ČJL.

³⁹⁵ Výjimku v podobě (občasných) drobných komentářů tvoří VŠ učebnice KUŤÁKOVÁ – SLABOCHOVÁ (2014) a učebnice PECHOVY (2012 a 2004).

³⁹⁶ První učebnice dnešního typu byla ŠPAŇÁROVA a KETTNEROVA z roku 1966 (1993).

³⁹⁷ V období po roce 1989 mnoho klasických čítanek nevzniká. Výjimkou je čítanka PECHOVA (2006).

³⁹⁸ Cf. HARPÁŇ (2004: 235): „Podobne ako ostatné literárne žánre tiež sú poznačené vývinovou dynamikou – niektoré už vyslovene patria do minulosti a niektoré sú živé dodnes. Nemožno

Ve slovnících literární teorie i ve speciálních studiích a monografiích se setkáváme nejen s různými definicemi, ale i s různým pojetím a výčtem těchto drobných útvarů.³⁹⁹

Podle názoru Andrého Jollesse nevznikají jednoduché formy z individuálních pohnutek, nýbrž jsou výrazem kolektivní duševní aktivity.⁴⁰⁰ U značného počtu drobných forem sahá jejich původ hluboko do předliterárních období, kdy se předávaly orální formou.⁴⁰¹ Pokud se někde „objevil“ autor, byl to většinou autor domnělý či symbolický. Lze ovšem také říci, že velké množství původně autorských malých forem nabylo podoby *verba alata*, která dlouhým užíváním zlidověla a jejichž autor byl zapomenut.⁴⁰² Tato okřídlená slova se často stávají součástí mudroslovných sbírek jako tzv. orálně derivované texty.⁴⁰³ Podle rozsáhlých bádání⁴⁰⁴ nelze zkrátka jednoduše říci, že „co je neumělé, je lidové, kdežto to, co je umné, je literární a autorské *et vice versa*“.⁴⁰⁵ Často je tomu skutečně tak, že „orální i psaná stejně jako autorská i lidová podoba látky na sebe opakovaně působily a navzájem se modifikovaly.“⁴⁰⁶

presne stanovit počet jednoduchých epických foriem, lebo je medzi nimi veľa prechodných útvarov, niektoré sú na hranici medzi poéziou a prózou a pod.“; KUŤÁKOVÁ (2011: 166, pozn. 6): „Četnost sentencí a jejich proměnlivost a blízkost k podobným formám do značné míry vylučuje taxativní výčet.“ a LAUSBERG (1963: 132, pozn. 2): „Hranice mezi jednotlivými typy jsou plynulé.“

³⁹⁹ Klasická je práce A. JOLLESE (1968), jenž hojně cituje např. Wilhelma GRIMMA (1887/1992); žánrům drobné epiky a drobným „průpovědím“ se věnuje i HRABÁK (1973: 253-258 a 232-233). Dobrou orientaci v drobných literárních či orálních útvarech a možný základ pro výběr těch, které mohou posloužit latinské literární výchově, poskytují ANTALÍK – STARÝ – VÍTEK (2009).

⁴⁰⁰ Cf. JOLLES (1968: 159) a GRIMM (1887/1992: 22).

⁴⁰¹ Cf. ANTALÍK – STARÝ – VÍTEK (2009: 15).

⁴⁰² Cf. JOLLES (1968: 132-134).

⁴⁰³ Tj. zapsaná podoba původně ústně tradovaného textu; cf. ANTALÍK – STARÝ – VÍTEK (2009: 16).

⁴⁰⁴ Cf. ANTALÍK – STARÝ – VÍTEK (2009: 16-17).

⁴⁰⁵ HEUSLER (1941: 74).

⁴⁰⁶ JOLLES (1968: 134).

Pro didaktické účely nejlépe poslouží autorské **sentence, aforismy, výroky** apod. pocházející z děl obvyklých školních autorů (Cicero, Vergilius, Horatius, Seneca ad.).⁴⁰⁷ Ty kromě inherentní obecné lidské zkušenosti či etického obsahu mají často rovněž významnou uměleckou a estetickou hodnotu. Dále latinská **příслови** a **rčení** uváděná ve sbírkách jako orálně derivované texty, které ve svých dílech často užíli a mnohdy i literárně upravili konkrétní autoři.⁴⁰⁸ K drobným formám lze připojit i některé konkrétní literární žánry, jako je **epigram**,⁴⁰⁹ **bajka, pohádka, anekdota** nebo **exemplum** (samostatné nebo jako součást např. historického díla nebo řeči). Pracovat lze např. i s literárními **hádankami** Caelia Firmiana Symphosia (pravděpodobně konec 4. nebo začátek 5. stol. po Kr.).⁴¹⁰

Žáci i učitel by měli kritickým způsobem klást otázky týkající se autonomie textu, tj. „Má dotyčná jednoduchá forma původní kontext a potřebujeme ho k její interpretaci?“, případně i „Potřebujeme ke (správné) interpretaci i další fakta z autorova života nebo další informace o literatuře dané doby?“ Obzvláště cenná je v tomto ohledu sentence, jejíž stručně a pregnantně formulovaný morálně-filosofický obsah spojený s nezpochybnitelnou autoritou původce⁴¹¹ může žákům nabídnout vhled do světa antické literatury a antického myšlení.

Je nutno mít na paměti, že také v literární výchově s uvedenými formami by se mělo dbát na rozvoj čtenářských kompetencí (estetická

⁴⁰⁷ Cf. 3.9.

⁴⁰⁸ Cf. KUŤÁKOVÁ – MAREK – ZACHOVÁ (2002: 7-8).

⁴⁰⁹ Viz Appendix IV.

⁴¹⁰ Viz LEARY (2014).

⁴¹¹ Cf. KUŤÁKOVÁ (2011: 166-167).

smyslovost, citovost, fantazie, intelekt apod.), na provokaci hodnotících postojů žáků a na verbalizaci jejich estetických soudů.⁴¹²

Rozsah a obtížnost malých forem je třeba přizpůsobit věku a schopnostem žáků, avšak skutečnost, že malé formy jsou opravdu malé a práce s nimi může být časově úsporná, z nich činí skvělý nástroj literární výchovy. Mohou být startovacím elementem jednotlivých hodin a práce s nimi obvykle nepřesahuje jednu vyučovací hodinu. Žáci proto díky nim často nabývají dobrého pocitu, že určitou látku zcela zvládli a uzavřeli.

7.1.4 Práce s malými formami – učitelský dotazník

Dotazník zasláný učitelům latiny⁴¹³ obsahoval rovněž otázky týkající se užívání malých forem. Jejich přesné znění bylo: „Pracujete s gnómami, sentencemi, živými slovy apod.? Pokud ano, jakým způsobem?“ Ze 46 vyučujících, kteří zaslali své odpovědi, jich na první otázku odpovědělo kladně 45. Otázky sice nebyly zacíleny přímo na práci literární, ale některé odpovědi naznačily, že i tímto způsobem učitelé malé formy využívají:

- 1) „Snažím se studenty navést na doslovný překlad a poté vysvětlíme přenesený význam (příp. kontext).“
- 2) „V každé hodině uvádíme citáty, živá slova apod., osvětlujeme souvislosti a užití v ČJ.“
- 3) „Snažím se používat všechny možné způsoby, které mě napadnou. Někdy dostanou studenti také v rámci domácího úkolu vyhledat potřebné informace.“
- 4) „Většinou jsou součástí tajenky, nebo rozdělím citáty na dvě části, které umístím do dvou sloupců; studenti mají za úkol s pomocí slovníku tyto dvě části správně spojit a přeložit (v jednom sloupci je zhruba 8 položek).“
- 5) „<Doplňujeme> medailonek autora (je-li znám), kolorit doby jeho působení, překlad; případná verbální, gramatická a syntaktická zajímavost; přímá souvislost s jednadvacátým stoletím...“
- 6) „Hledáme podobné v jiných jazycích...“
- 7) „Sentence je úvodem každé hodiny, včetně žakovského pokusu o gramaticky přesný překlad, interpretaci, nalezení českého / anglického / německého / polského / ruského / slovenského frazému obdobného kulturního smyslu. Osvědčil se vizuální kontext uměleckého díla.“

⁴¹² Cf. LEDERBUCHOVÁ (1997).

⁴¹³ Cf. MAREK – VANÍKOVÁ (2017).

- 8) „Využívám je pro oživení výuky. Připojuji výklad (historický, filosofický) nebo zadávám jako referát: ‚Co tím je myšleno?‘. Je to prvek motivace – znát něco ‚kulturního‘, být tím ‚vzdělavcem‘... . Někdy to trochu funguje“
- 9) „Zařazujeme je běžně při práci s reáliemi, literaturou apod., je jim věnována i samostatná hodina.“
- 10) „Překládáme citáty – občas spojím dvě věci – procvičení probíraného jevu a vtip či hlubší myšlenku. Na slavných hexametrech vysvětluji teorii časoměrné prozodie. Některá živá slova vyžadují z paměti.“
- 11) „Hodně a ráda, morálními sentencemi prokládám téměř každou hodinu, u probíraných spisovatelů se učíme citáty nadčasového obsahu.“

Postupy a metody práce, které vyučující popisují, jsou vesměs v souladu s tím, co už bylo řečeno o literární výchově založené na drobných formách, třebaže v jejich podání převládá jazykové hledisko. Prvky literární výchovy je možno shrnout do těchto bodů:

- práce s literárním kontextem u autorských útvarů
- komparace orálních forem s češtinou, případně s jinými živými jazyky
- ve vhodných podmínkách a s patřičným materiálem výklad výrazových prostředků
- snaha o interdisciplinární a interkulturní přesahy
- využití domácí práce – rešeršní či kreativní
- vedení k (literárně)kreativním aktivitám
- sledování recepce drobných forem
- výklad dějin (římské) literatury, pro nějž může být vyhrazena speciální hodina, nezávisle na běžných hodinách jazykových
- praktické seznámení se základy prozodie

Je povzbudivé, že i v časově omezených podmínkách je možné literárně-výchovnou práci v určité podobě realizovat. Další její možné podoby představíme níže.

7.1.5 Příklady práce s malými formami

7.1.5.1 Rozcvička se známými slovními spojeními⁴¹⁴

Úroveň: začátečníci, 1. rok latiny (při probírání 3. deklinace)

Časová dotace: 15 minut (úvodní „rozcvička“ hodiny) + další čas, který bude vyučující ochoten věnovat libovolnému rozvíjení základních příkladů

Cíl: kromě jazykových cílů též bazální kulturně-historické poučení

Pomůcky: seznam vhodných mezi sebou souvisejících ustálených spojení a okřídlených rčení; 3 možné příklady:

A – *Urbi et orbi* + *Sedes apostolica* + *Societas Iesu*

B – *stabat mater* + *mater dolorosa* + *Stabat mater dolorosa iuxta crucem lacrimosa*

C – *Pater noster* + *pater patriae* + *patres conscripti* + (*patris est filius*)

Popis úkolu:

V souvislosti s výkladem substantiv třetí deklinace může vyučující začít např. známými slovy *Urbi et orbi*. Po výkladu tohoto spojení (dativ třetí deklinace, vyhledání slov ve slovníku, odvozená slova apod.) připojí další známá spojení související s křesťanským náboženstvím, např. *Sedes Apostolica* nebo *Societas Iesu*, a podobným způsobem je stručně vyloží.

Jindy může začít spojením *stabat mater*. Kromě gramatického výkladu substantiva *mater* připomene některé další části této známé latinské hudební sekvence (*mater dolorosa*, ba celé *Stabat mater dolorosa iuxta crucem lacrimosa*) a ukáže aluze směřující jak ke světu hudby a hudebních skladatelů, tak k výtvarnému umění.

Podobně lze pracovat i se substantivem *pater*, a to nejprve také se spojením z oblasti křesťanství *Pater noster*. Učitel může dle časových možností uvést i další slova modlitby, zmínit se o Matoušově evangeliu, ale

⁴¹⁴ Inspirováno postupem Lenky DVOŘÁKOVÉ (Gymnázium v Arabské ul. v Praze, 2018 – hospitace v rámci projektu „Šablony“); vyzkoušeno ve vlastní výuce.

také připomenout „typ výtahu“ a vysvětlit přenos pojmenování. Následovat mohou další spojení se substantivem *pater*, týkající se už i antiky: *pater patriae*, *patres conscripti* nebo úsloví *patris est filius*, doplněná velmi stručným výkladem.

7.1.5.2 Rozcvička v zemi zaslíbené

Úroveň: začátečníci (stačí základní jmenná a slovesná flexe)

Časová dotace: 10 minut

Cíl: seznámit žáky s latinským zněním známého citátu o „zemi zaslíbené, mlékem a strdím oplývající“; letmé seznámení s Kosmovou kronikou

Pomůcky: krátký úryvek z Kosmovy *Chronica Boemorum* (1,2) v latině⁴¹⁵

Popis úkolu:

Je pravděpodobné, že ne-li všichni, tak většina žáků slyšela v nějakém podání slova o zaslíbené zemi, tedy známý citát parafrázovaný např. Jiráskem.⁴¹⁶ Mohlo by tedy pro ně být zajímavé a poučné zjistit, jak tato slova znějí v latinském originále Kosmovy kroniky.

Učitel jim předloží následující úryvek a na tabuli napíše několik neznámých slovíček a gramatických tvarů (nejspíše *volatilis, refertus, ultra modum, dicatur*):

Haec est illa, haec est illa terra, ... feris et volatilibus referta, nectare mellis et lactis humida. ... Aquae ... copiosae, et ultra modum piscosae. ... Cogitate aptum terrae nomen ... tu, o pater, ... Boemus, dicatur et terra Boemia.

Ostatní neznámá slova (*nectar, mel, lac, humidus, copiosus, piscosus* apod.) mohou žáci odhadnout na základě toho, co již znají, nebo podle slovesné české verze. Než bude vyučující pokračovat v další běžné práci, vyzve žáky, aby navrhli další podobné slavné výroky, které znají v češtině a které by bylo vhodné poznat i v latinské podobě (např. „Běda mužům, kterým žena vládne“).⁴¹⁷

⁴¹⁵ COSMAS (cca 1119-1125/1923: 7).

⁴¹⁶ JIRÁSEK (1959: I).

⁴¹⁷ COSMAS (cca 1119-1125/1923: 12).

7.1.5.3 Citáty a sentence o nezastavitelném plynutí času

Úroveň: mírně pokročilí; syntax ukázek není náročná a neznámé gramatické tvary a lexikum vyučující lehce vysvětlí *ad hoc*

Časová dotace: 25 minut

Cíl: ukázat žákům, jak římscí básníci zachycují představu plynoucího času a jak tato představa dále žije v evropské kultuře a umění

Pomůcky: vybrané citáty z římské literatury a malé formy středověké orální tradice (viz níže); úryvky z Wolkerovy „Balady o námořníku“; hry J. Suchého „Šest žen“ a V+W+J písně „Život je jen náhoda“

Popis úkolu:

Učitel předloží žákům několik citátů zaměřených na plynutí času a přeloží je s nimi:

Fugit hora. (Pers. 5,153)

Hora ruit. (Walther 11 129a)

Sed fugit interea, fugit irreparabile tempus. (VERG. georg. 3,283)

Cito pede labitur aetas. (Ov. ars 3,65)

Labitur occulte fallitque volatilis aetas, et nihil est annis velocius. (Ov. met. 10,519-520)

Labitur occulte fallitque volubilis aetas, et celer admissis labitur annus equis. (Ov. am. 1,8-9)

Eunt anni more fluentis aquae. (Ov. ars 3,62)

Omnia transibunt more fluentis aquae. (Walther 20 090a)

Poté žáci hledají mezi citáty obsahové shody a rozdíly a všímají si toho, k čemu je ubíhající čas přirovnáván. Aby učitel ukázal, jak představa o běžícím čase zobecněla a znovu a znovu se v umění objevuje, uvede nakonec úryvky z několika českých básní / písní:

J. Wolker, z „Balady o námořníku“⁴¹⁸

Čas jako voda utíká,
čas jako moře je.

J. Suchý, ze hry „Šest žen“ (píseň Jindřicha VIII.)

Čas letí jako spřežení,
nad kterým práská bič,
člověk se párkrát ožení
a hned je mládí pryč.

Případně známá slova Voskovcovy, Werichovy a Ježkovy písně „Život je jen náhoda.“

Život plyne jak voda a smrt je jako moře.

⁴¹⁸ WOLKER (1954: 190).

7.1.5.4 *Nemusí to být, jak se zdá I*⁴¹⁹

Úroveň: začátečníci, 1. rok studia latiny (při probírání 3. deklinace)

Časová dotace: 25 minut, pokud učitel zůstane pouze u základního rozboru;
45 minut, pokud naváže literárním výkladem

Cíl: demonstrace důležitosti kontextu a jeho působení; demonstrace sociálního a sociálně-politického vlivu na literární a kulturní recepci; uvedení poznatků z literární historie spojených s Iuvenalem

Pomůcky: citát z Iuvenalovy satiry 10 (verš 356).

Popis úkolu:

Vyučující vyjde ze známého hesla *Mens sana in corpore sano* a v průběhu hodiny žákům ukáže, že tato slova ve skutečnosti nejsou (orálně) tradované moudro, jak bývají obvykle vnímána, nýbrž citace části Iuvenalova verše, který má význam téměř opačný.

Žáci se nejprve zamýšlejí nad tím, jaký komunikační záměr podobná hesla mívají (nabádání, deklarace, přání). Podle svého závěru potom doplní do českého znění sloveso v patřičném modu. Dále by měli uvažovat o tom, jak se stalo, že je toto heslo u nás tak známé a co vlastně vyjadřuje (*kalokagathia*). Nebudou-li s to najít odpověď, objasní jim učitel spojitost s Miroslavem Tyršem a Sokolem a vyloží, že na recepci má v tomto případě přímý vliv jednak Tyršovo klasické vzdělání⁴²⁰ a profesní zaměření, jednak sociální, resp. sociálně-politický kontext. Další otázky mohou být „Kde byste se s tímto heslem setkali dnes?“, „S čím bývá spojováno?“ (reklama, kult zdravého životního stylu apod.).

⁴¹⁹ Inspirováno návrhem Martina POHLA v rámci úkolů semináře „Didaktická práce s literárními texty“, na ÚŘLS FF UK v ZS ak. roku 2019/2020; vyzkoušeno ve vlastní výuce.

⁴²⁰ Miroslav Tyrš byl absolvent klasického gymnázia, vystudoval estetiku, byl rovněž historikem umění, tématem jeho habilitačního spisu je antické umění („Láokóon. Dílo doby římské“, 1873).

Poté je nutno žákům ukázat, že zmíněná slova stojí v luvenalově verši takto: *Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*, a zdůraznit výrazný významový posun, který v následné tradici separovaných slov nastal.

Následovat by měly odpovědi na otázky, co Tyrš udělal s původním textem, jak jej přetvořil, jaká asi byla jeho motivace a jaké to má důsledky. Učitel nakonec odpovědi shrne. Při tom by měli žáci sami dojít k poznání, jak působí kontext, resp. jaký je jeho vliv na význam určité jeho části.⁴²¹

Vzhledem k tomu, že jde o citaci z autora, je možné ve zbývajícím čase hodiny navázat alespoň stručným výkladem o luvenalovi a jeho díle.

⁴²¹ Vyučující může také ukázat recepci zmíněného verše v MACHAROVĚ básni *Vere novo* (1919: 22).

7.1.5.5 *Metaforická platnost přísloví a dalších malých forem*

Úroveň: pokročilí žáci, s nimiž je možno přeložit některé jednodušší části použitých citací

Časová dotace: 45 minut

Cíl: ukázat vlastnosti metaforického přísloví; seznámit žáky s několika známými anekdotami z římské i pozdější literatury a s příslušnými reáliemi

Pomůcky: vybrané citáty (viz níže)

Popis úkolu:

Výchozím výrokem hodiny může být např. ***Ne sutor supra (ultra) crepidam***,⁴²² odpovídající českému „Ševče, drž se svého kopyta“⁴²³ a mající původ v příběhu, v němž prý řecký malíř Apellés uznal výtku ševce kritizujícího sandál namalovaný na jeho obraze. Byl však zároveň popuzen, když též švec kritizoval i kresbu celé nohy.

Tento výrok vešel do obecného povědomí jako metaforické rčení, a mohl tedy nabýt obecné platnosti. Metaforická platnost se potom aktualizovala / konkretizovala např. během příhody uváděné Cassiem Dionem a Suetoniem:⁴²⁴ gramatik Pomponius Marcellus si všiml chyby, které se dopustil ve své řeči císař Tiberius. Když chtěl přítomný právník Ateius Capito navrhnout, aby se ona chyba stala propříště normou, Pomponius Marcellus proti tomu protestoval slovy ***Nec caesar supra grammaticos***.

Učitel tedy může žákům názorně demonstrovat posun: původní výrok → metaforizace / zobecnění → aktualizace / konkretizace → nový výrok.⁴²⁵

⁴²² PLIN. *nat.* 35-36,85.

⁴²³ Též „Nemudruj švec přes kopyto.“

⁴²⁴ D. C. 57,17 a SVET. *gramm.* 22.

⁴²⁵ Je možno připojit i jednoduchý příklad v češtině: „Sytý hladovému nevěří.“ → v určitém kontextu jako „Milionář XY bezdomovci nevěří.“ apod.

Podobná přenášení a aktualizování lze nalézt u přísloví i dalších malých forem velmi často. Učitel např. představí žákům formuli tzv. *senatus consultum ultimum* – ***Caveant (videant) consules, ne quid res publica detrimenti capiat.***⁴²⁶ Po překladu je vybídne, aby se pokusili formuli aktualizovat pro nějaký jev v dnešní době / společnosti podobně, jako to učinil Cicero ve své době v souvislosti s Catilinovým spiknutím (bylo by hezké, kdyby je napadlo něco jako *Caveatis, ne res publica consulibus detrimentum capiat*). Zároveň učitel žákům uvede slavnou aktualizaci formule provedenou císařem Zikmundem. Na kostnickém koncilu pronesl Zikmund větu: ***Videte, patres, ut eradicetis schismam Hussitarum!***, v níž také udělal gramatickou chybu. Ani jemu chyba neprošla, a když byl opraven, subjektivizoval si i onen metaforizovaný výrok Pomponia Marcella a ohradil se slovy: ***Ego sum rex Romanus et supra grammaticos.***

⁴²⁶ Cf. též Cic. *Catil.* 1,2. Připomenout lze také HAVLÍČKŮV (1845/2018: 42) epigram „Výstraha císaři“ uvozený téměř týmiž slovy: „*Caveant consules, ne res publica detrimentum capiat.* / Vyšli jsoutě tři vlastenci, / to s motykami, / vykopávat českou duši / z německé jámy.“ – tedy dvě aktualizace svědčící o metaforizaci původní formule.

7.1.5.6 Využití sentence v římské škole (podle rétorických progymnasmat)⁴²⁷

Úroveň: úkol je vhodný pro žáky vyšších ročníků, kteří již mají rozvinutější vyjadřovací schopnosti a u nichž se předpokládá určitá sčetlost; z hlediska latiny stačí mírná pokročilost (PPA, časování v přítomnosti, modální slovesa)

Časová dotace: 2 x 45 minut (nejlépe jako dvouhodinovka)

Cíl: rozvoj samostatného myšlení, tvorby vlastního úsudku a kreativity; kultivace mluveného projevu; seznámení s částí kurikula římské školy

Pomůcky: práce ve skupinkách

Popis úkolu:

Tento úkol může navazovat na hodinu věnovanou římskému školství a demonstrovat jednu z činností, jež byla součástí kurikula u *grammatika*, případně *rhetora*. Jde o nácvik ústního projevu a umění argumentace na základě teoretických pokynů, jež poskytovala rétorická *progymnasmata*. Konkrétně se jedná o řečnické rozvedení sentence. Vyjít lze přímo z antických pramenů.⁴²⁸ *Rhetorica ad Herennium* definuje sentenci jako řeč (*oratio*) vycházející z běžného života, jež krátce ukazuje, co v životě je nebo být má, a nabízí vedle dalších tento nadčasově použitelný příklad:⁴²⁹

Egens aequae est is, qui non satis habet, et is, cui satis nihil potest esse.

Žáci se rozdělí do skupin. Každá skupina sentenci přeloží a připraví si vysvětlení jejího smyslu. Poté skupiny konfrontují pod vedením učitele své

⁴²⁷ O *progymnasmatech* obecně cf. např. KENNEDY (1994), GIBSON (2008), BURTON (2016) nebo QVINT. *inst.* 1,9; 2,4; 10,5 a jinde. O zapojení *progymnasmat* do školního kurikula v Římě cf. např. MAREK (2017: 132-133). O využití *progymnasmat* v dnešní výuce kompozice cf. BAXTEROVÁ (2008).

⁴²⁸ O sentenci hovoří např. QVINTILIANVS *inst.* 1,9 či *Rhetorica ad Herennium* 4,17,24.

⁴²⁹ Cf. RHET. Her. 4,17,24; další téma by mohlo být např. *Liber is est existimandus, qui nulli turpitudini servit.*

výsledky. Učitel může určit, která skupiny byla nejrychlejší a která měla nejlepší překlad.

V další fázi ukáže žákům osnovu, podle níž by měli sentenci rozvinout v delší, avšak stručný narativní celek. Určí jim k tomu čas (nejspíše do konce hodiny první hodiny):

- vychválit danou myšlenku
- parafrázovat téma
- uvést důvod, proč bylo vysloveno
- uvést něco protikladného, kontrastní argument
- uvést srovnání s jinou sentencí
- podat výklad významu
- podpořit myšlenku dalšími svědectvími
- uzavřít stručným epilogem.⁴³⁰

Po sestavení „řeči“ jedna skupina (v případě dostatku času jich může být i více) přednese svůj výtvar a další skupiny jej doplní nebo s ním polemizují. Učitel by měl společně s žáky reflektovat a zhodnotit kreativitu uplatněnou nejen při rozpracovávání myšlenky, ale i při jejím aktualizování nebo komparaci s myšlenkami podobnými.

Možná je i varianta práce s příslovím či jinou malou formou (např. *Inflat se tamquam rana*), a to jak v češtině, tak v případě pokročilých žáků (např. v rámci semináře z latiny) i v latině.⁴³¹

⁴³⁰ Cf. BURTON (2016) a APHTH. 10,7,2nn.

⁴³¹ Viz Appendix III.

7.1.5.7 Malá forma jako titulek textu

Úroveň: úkol je možno koncipovat pro začátečníky i pokročilé; začátečníci pracují s překladem zadaného textu a sami překládají latinské malé formy (stačit by měla základní znalost deklinací a časování v přítomnosti); pokročilí překládají a analyzují zadaný text a vymýšlejí vlastní název (měli by znát systém minulých časů, participia, deponentní slovesa, Acl)

Časová dotace: 30 minut (začátečníci); 45 minut (pokročilí)

Cíl: rozvoj schopnosti tvorby správného úsudku jako výsledku náležité interpretace textu; procvičení kritického myšlení; příspěvek k naplňování PT „Mediální výchova“

Pomůcky: závěr Suetoniova životopisu Terentia (*vita Ter.* 5) v latině i češtině a soupis několika latinských malých forem; práce ve skupinkách

Popis úkolu pro začátečníky:

Žáci jsou postaveni do role novinářů a ve skupinkách tvoří redakce několika konkurenčních novin. Obdrží následující text jako zprávu od tiskové agentury. Musí jej analyzovat a vypsát z něj v bodech zásadní sdělení:

Poté co (*Terentius*) vydal své komedie, odešel, nepřekročiv ještě pětadvacet let ... Už se do Říma nevrátil. O jeho smrti podává Volcacius tuto zprávu...:

Šest komedií složil lidu římskému,
pak vstoupil na loď, nikdo už ho nespasil;
jel do Asie – jeho život končí tím.

Quintus Cosconius uvádí, že Terentius zahynul na moři při návratu z Řecka i se sto osmi komediemi, přeloženými z Menandra, podle tvrzení ostatních zemřel za konsulátu Gnaea Cornelia Dolabellu a Marka Fulvia Nobiliora v arkadském městě Stymfalu nebo na Leukadii, kde onemocněl z žalu a rozčilení nad ztrátou svých zavazadel, jež poslal na loď napřed a mezi nimiž byly i nově napsané divadelní hry.⁴³²

Po analýze posoudí, kolik dílčích zpráv se v textu vlastně nalézají a jaké údaje obsahují. Podle svých zjištění přiřadí každé vymezené části textu

⁴³² Přel. J. NECHUTOVÁ.

nadpis (v češtině). Závěrem pak dostanou od „šéfredaktora“ na výběr z lákavých titulků pro celý článek, z nichž musí vybrat ten nejpriléhavější:

*Qui fodit foveam, incidit in eam.
Ars longa, vita brevis.
Qui ventum seminat, turbinem metet.
Quandoque bonus dormitat Homerus.
Suum cuique.*

Jednotlivé titulky je ovšem třeba nejprve přeložit. Třída nakonec společně zhodnotí, které skupině se podařilo vybrat trefný název celého příspěvku a která vymyslela nejvhodnější dílčí nadpisy.

Popis úkolu pro pokročilé:

Opět se pracuje ve skupinkách. Postup je obdobný, avšak je třeba, aby se žáci vypořádali s výchozím textem v latině. Proběhne několik čtení. Při prvním se pokusí získat z textu základní informace a stanovit, podobně jako začátečníci, z kolika dílčích úseků se text skládá a jaká jsou jejich jednotlivá sdělení. Ve druhé fázi text přeloží, analyzují a interpretují:

Post editas comoedias, nondum quintum atque vicesimum egressus annum, ... egressus est neque amplius [Romam] rediit. De morte eius Vulcacijs sic tradit:

*Sed ut Afer populo sex dedit comoedias,
iter hinc in Asiam fecit, et navem ut semel
conscendit, visus numquam est; sic vita vacat.*

Quintus Cosconius redeuntem e Graecia perisse in mari dicit cum C et VIII fabulis conversis a Menandro. Ceteri mortuum esse in Arcadia Stymphali sive Leuccadiae tradunt Gnaeo Cornelio Dolabella, Marco Fulvio Nobiliore consulibus, morbo implicitum ex dolore ac taedio amissarum sarcinarum, quas in nave praemiserat, ac simul fabularum, quas novas fecerat.

Pokročilí žáci nebudou vybírat z připravených titulků, ale pokusí se vymyslet latinský název článku sami. Má-li to být opět přísloví nebo jiná malá forma, mohou navrhnout českou a s pomocí učitele najít latinskou obdobu nebo vytvořit překlad.

Na konci hodiny opět společně posoudí, kdo text interpretoval nejlépe a kdo navrhl nejlepší titulek.

7.2 LYRIKA

7.2.1 Tatáž představa v přísloví i v literatuře

Úroveň: mírně pokročilí (2. rok latiny, předpokládá se znalost 1.-3. deklinace a časování v přítomnosti)

Časová dotace: 45 minut

Cíl: přimět žáky k úvaze nad podobou téhož přísloví u různých národů; ukázat rozdíl v podání téže představy prostým vyjádřením přísloví na straně jedné a básnickým ztvárněním na druhé;⁴³³ upozornit na vybrané básnické výrazové prostředky; zavést mezipředmětové propojení s výtvarnou výchovou a dějinami umění

Pomůcky: varianty přísloví „Smrt si nevybírání“ v několika jazycích; Horatiovy ódy 1,4 (zvláště verše 14-15) a 1,9; část Senekova listu 91; ukázky vyobrazení Smrti ve výtvarném umění

Popis úkolu:

Učitel nejprve rozdává žákům soupis téhož gnómičského přísloví o smrti, jak ho zachycují různé národy a etnika:

Češi: Smrt si nevybírání, bere napořád. (Smrt nedělání rozdílů).

Poláci: Smrt všechno rovná.

Srbové: Smrt nehledí, kdo starý, kdo mladý.

Arabové: Smrt je jediná spravedlnost.

Rusové: Smrt cestu najde.

Němci: Arm oder reich, der Tod macht alles gleich.

apod.

Poté se jich zeptá, jaké mezi nimi vidí shody a jaké rozdíly. Z diskuse by mělo vyplynout, že někde je pojetí biologické (Srbové), jinde spíše sociální (Němci) apod.

⁴³³ Cf. 7.2.2.

Následuje práce s Horatiovými verši *Pallida mors aequo pulsat pede pauperum tabernas / regumque turres* vyjadřujícími tutéž představu jako přísloví.⁴³⁴ Verše žáci přeloží. Ve srovnání se strohostí přísloví vyniká básníkovo umění a obrazotvornost poezie. Horatius dělá z gnómického pojetí metaforické a probouzí obrazivost adresáta. Výrazná je aliterace s tlučením na vrata a personifikace bledé Smrti. Přesah obrazu do dalšího verše (*regumque turres*) ještě více podtrhuje, že před smrtí nejsou v bezpečí ani bohatí a mocní.

Další rozvinutí Horatiovy myšlenky o smrti vyplyne z kontextu celé básně. Tu učitel předloží žákům v překladu a vyzve je, aby hledali, kde a jak pokračuje Horatius v tomto tématu:

Tuhá zima již mizí a mile zas jarní větřík vane,
loď vyschlá po válcích se spouští v moře:
teď se již netěší stádo ze stáje ani orač z ohně
a jíním šedým nebělá se louka.

Kytherská Venuše reje již zavádí v jasném svitu luny
a sličné Gracie a Nymfy v družném
objetí zemi nožkami tepají; zatím Vulkán žárný
jde shlédnout Kyklopů svých trudné dílny.

Nyní se sluší buď myrtou zelenou skráně lesklé zdobit
neb květy, zem jež uvolněná rodí;
nyní se sluší i Faunovi přinést oběť v stinných hájích,
ať ovečku chce, ať raději má kůzle.

**Stejně zabušit zná smrt zsinálá na chatrče chudých
i hrady králů.** Sestie můj šťastný,
spřádati naději dlouhou nám zabraňuje krátký žití úděl:
již již tě shltí noc a bájná říše

stínů i chudičků příbytek Plutonův: tam-li jednou vkročíš,
již neurčí tě kostka králem pitky,
něžný tě Lycidas nenadchne k obdivu, pro nějž hoří všichni
teď jinoši a brzy dívky vzplanou.⁴³⁵

⁴³⁴ Pro srovnání lze připojit i Senekova slova (*epist.* 91,116): *Aequat omnes cinis: impares nascimur, pares morimur.*

⁴³⁵ Přel. O. JIRÁNI. Při dostatku času se může vyučující pro srovnání alespoň stručně zmínit o ódě 1,9 obsahující podobné motivy a témata.

Možné je také zamyšlení nad tím, proč oslovuje Sestia jako „šťastného“ (*O, beate Sesti*) a je-li tento překlad správný a dostatečný.⁴³⁶

Žáci si jistě povšimnou dvou výrazně odlišných částí básně. Toho je možno využít při dalším úkolu, postaveném na fungování synestezie, tj. aby se pokusili obě části (či dokonce více pasáží) básně vystihnout barvou, kterou jim evokují, a formulovat, jaké sdělení tyto barvy recipientovi přinášejí.⁴³⁷

⁴³⁶ Adjektivum v sobě na tomto místě nese jak rys štěstí, tak bohatství. Sestius byl v roce vydání první knihy ód (r. 23) konsulem. Pokračuje tak „varování“ ze slov *regumque turres*.

⁴³⁷ Možný je také odkaz např. na „Ikonologii“ Caesara RIPPY (17. stol. / 2019) a heslo „Smrt“, aby se žáci podívali, jak bývá Smrt zobrazována ve výtvarném umění, a porovnali toto zjištění se zobrazením literárním.

7.2.2 Výrazové prostředky a síla poezie⁴³⁸

Úroveň: pokročilí žáci, 2.-3. ročník, měli by ovládat jmennou flexi, minulé časy, akuzativ s infinitivem

Časová dotace: 2 x 45 minut (nejlépe jako dvouhodinovka)

Cíl: ukázat žákům, jaký je rozdíl mezi prostým prozaickým ztvárněním určité situace a jejím básnickým pojetím; představit některé básnické výrazové prostředky; seznámit žáky s určitou částí Catullovy poezie; srovnat dvě Catullovy básně o vrabčákovi

Pomůcky: jednoduché prozaické převyprávění obsahu Catullovy básně 3; originální text této básně; český překlad Catullovy básně 2

Popis úkolu:

Učitel nejprve žákům předloží přípravný text, tj. prosté prozaické převyprávění obsahu Catullovy básně 3 v jednoduché latině, pokud možno s lexikem a gramatickými jevy, které žáci již znají, např. takto:

Necesse est Cupidinem, Venerem et omnes homines venustos plorare. Mortuus enim est passer meae puellae, quem illa valde amavit. Fuit passer iucundus et domina ei tam bene nota fuit quam mater. Semper circum eam saltabat et vocem emittebat. Nunc autem iam it ad inferos, unde nemo redire potest. Malum est regnum Plutonis, quod omnia pulchra delet. Passerem quoque nunc delevit. Propter passerem miserum mea puella semper flet et flet.

Učitel text s žáky přeloží a pomocí otázek ověřujících porozumění se ujistí, že jeho obsah je jim zcela jasný. Následně jim rozdá originální text Catullovy básně:

*Lugete, o Veneres Cupidinesque
et quantum est hominum venustiorum!
Passer mortuus est meae puellae,
passer, deliciae meae puellae,
quem plus illa oculis suis amabat:
nam mellitus erat suamque norat
ipsam tam bene quam puella matrem
nec sese a gremio illius movebat,*

⁴³⁸ Vyzkoušeno ve vlastní výuce (seminář pro maturanty).

*sed circumsiliens modo huc modo illuc
ad solam dominam usque pipiabat.
Qui nunc it per iter tenebricosum
illuc, unde negant redire quemquam.
At vobis male sit, malae tenebrae
Orci, quae omnia bella devoratis:
tam bellum mihi passerem abstulistis.
O factum male, | o miselle passer,
tua nunc opera meae puellae
flendo turgiduli rubent ocelli.*

Vyučující báseň několika slovy uvede a vyloží její kontext v rámci Catullova díla (básně spojené s Lesbií). Báseň není nutno překládat, ale žáci si vedle sebe vypíšou slova básně a odpovídající části prozaického textu. Vyučující je potom vede k tomu, aby sami vyhledávali rozdíly mezi oběma texty a snažili se je popsat. Žáky by mohla zaujmout méně obvyklá slovní zásoba (*bellus*, plurál *Veneres Cupidinesque*, *delicia*, *pipiare* ad.), užití deminutiv a vnímavější z nich si všimnou i opakování slov, případně paronomázie.

Učitel s nimi pak o jednotlivých zjištěních diskutuje a snaží se je přivést k vyjádření názoru na určitý jev („Proč asi plurál *V. C.que?*“, „Proč Catullus opakuje *passer?*“, „Které české přirovnání vás napadne v souvislosti s *plus oculis suis amabat?*“, „Jak asi vzniklo sloveso *pipiare?*“, „Jak souvisí *Orcus* a *exorcismus?*“, „Cítí Catullus opravdu takový žal, jaký předvádí patetickými vyjádřeními?“ apod.). Odpovědi žáků potom učitel okomentuje, rozvine a upozorní na další specifika Catullova básnického textu:

Veneres Cupidinesque – výkladů je mnoho, nejpravděpodobnější je zřejmě interpretace, že Catullus zde pouze rozvitě hovoří o silách lásky, okouzlení a touhy;
quantum est hominum – neobvyklé spojení;
passer ... passer – možnost ukázat anaforu a její princip;
meae puellae ... meae puellae – možnost ukázat epiforu;
mellitus – římské básníci používají toto slovo ve smyslu „miláček“;
pipiabat – onomatopoické slovo;
it per iter – *figura etymologica*;
iter tenebricosum – metafora (cesty do) podsvětí, Hádova království;
male ... malae – paronomázie, případně též jako *figura etymologica*;

vobis male sit – emocionální exklamace;

Orci – další ze způsobů pojmenování podsvětí / jeho vládce;

o factum male, | o miselle passer – dvojí zvolání v jistém druhu antithese;

miselle ... turgiduli ... ocelli – deminutiva mající podtrhnout afektivní linii básně, soucit, něžnost, ale zároveň vyjádřit i ironii a nadsázku.

Po těchto zjištěních a dojmech z četby by si žáci měli už sami uvědomit, že báseň není pojímána zcela vážně, patos je záměrný a má parodovat seriózní soustrastný projev oceňující zásluhy zemřelého. Učitel doplní, že Catullus velmi originálně navazuje na tradici řeckého elegického epigramu. Pro srovnání může rovněž přečíst kratičké úryvky z básní jiných římských básníků, které rovněž pojednávají o smrti oblíbeného tvora,⁴³⁹ a pustit zhudebnění této básně.⁴⁴⁰

V další části hodiny si žáci přečtou druhou Catullovu báseň o vrabčákovi, tentokrát však již v překladu:

Vrabče, miláčku mojí znejmilejší!
Když se sličnému mému potěšení
zachce nějaké milé kratochvíle,
jíž by trošičku stesk svůj zkonejšila
(má se, myslím, ten žhnoucí žár tak ztišit!):
tebe na klíně hýčká, s tebou hrá si,
a když dorážíš na ni, škádlivá tě
hrotem prstíku, abys prudce klovl...
Kéž bych také tak s tebou hrát si mohl,
abych ulevil bolným trudům srdce!⁴⁴¹

Hned po prvním čtení by mělo být žákům zřejmé, že atmosféra básně je zcela odlišná. Vyučující je opět vybídne, aby se k rozdílu vyjádřili: „Je zde také parodický odstín?“, „Která emoce převažovala v první básni a která je výrazně přítomna zde?“, „Kde je originálněji vyjádřena milostná náklonnost k Lesbii a jak konkrétně?“ apod.

⁴³⁹ Ov. *Am.* 2,6 (Corrinin papoušek); STAT. *silv.* 2,4 (také papoušek) nebo MART. 1,109 (pes) a 7,87 (obecná slabost lidí pro domácí mazlíčky).

⁴⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=wKLDQLjCLG4>.

⁴⁴¹ CATVLL. 2, bez neúplné části 2b; přel. J. STÁHLÍK.

7.2.3 Nemusí to být, jak se zdá II⁴⁴²

Úroveň: pokročilí studenti s co největší znalostí latinské gramatiky; vítané jsou i poznatky z jiných předmětů, zejména základní povědomí o epikureismu (ZSV)

Časová dotace: 45 minut

Cíl: interpretací Horatiovy básně ukázat sémantický posun „rčení“ separovaného od původního kontextu; demonstrovat některá Horatiova literární a filosofická východiska; ukázat příklady recepce daného tématu

Pomůcky: Horatiova óda 1,11 v zrcadlové podobě; zhudebnění této ódy (viz níže); verše z *Appendix Vergiliana*;⁴⁴³ film „Společnost mrtvých básníků“ (viz níže); L-Č slovník

Popis úkolu:

Na začátku hodiny obdrží žáci Horatiovu báseň v originále i českém překladu:

*Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
temptaris numeros. Ut melius quicquid erit pati!
Seu plures hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum, sapias, vina liques et spatio brevi
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit invida
aetas: **carpe diem**, quam minimum credula postero.*

Na to, jakou smrt, tobě a mně, určili bohové,
Leukonoé, je hřích věčně se ptát. Chaldejským věštcům z hvězd
nepropůjčuj svůj sluch. Lépe je jít budoucnu klidně vstříc.
Snad nám Iuppiter zim vyměří víc, možná jen jedinou:
tu, co rozbíjí dnes na hrotech skal Tyrhénské moře v tříšť.
To vše na mysli měj, víno své zbav sedlin a měrou chvíl
dlouhé naději hled' stanovit mez. Zatímco mluvíme,
prchá závistník čas: **pro dnešek žij**, o zítřek málo dbej.⁴⁴⁴

⁴⁴² Podobně lze pracovat např. s „rčením“ *Quis custodiet ipsos custodes?* (Ivv. 6,347-348).

⁴⁴³ *De rosis nascentibus*, autorství se někdy přisuzuje AVSONIOVI (*Anth.* 646,49-50).

⁴⁴⁴ Přel. J. POKORNÝ.

S pomocí slovníku přeloží žáci alespoň jednodušší pasáže, s obtížnějšími jim pomůže česká verze a vyučující. Sami by měli co nejpřesněji přeložit zejména poslední dva verše (*Dum loquimur ... postero*). Správné porozumění těmto veršům je zásadní pro další práci. Žáci by měli uvažovat nad překladem *fugerit* (futurum II), nad tím, jak si s ním poradil překladatel a zda je vůbec možné v češtině obsah tohoto výrazu náležitě vystihnout. Otázkou pro ně bude také význam *invida aetas*: „Co znamená *aetas*?“ (? život / věk x čas), „A proč *invida*?“. Zajímavý bude i rozbor výrazu *credula* a jeho (ne)zachycení v Pokorného překladu.

Žáci by se měli zamyslet i nad tím, proč Horatius tuto báseň sepsal (? pohrdání astrologií, záliba žen v horoskopech, prvky epikureismu, milostné prvky atd.), komu je určena a na které části je rozdělena. Krátká diskuse by měla proběhnout o mluvícím jméně *Leuconoe* (třebaže interpretace nemusí být jednoznačná) a dalších zajímavostech a reáliích básně (*scire nefas, Babylonios numeros, oppositis ... Tyrrhenum ad.*).

Poté se pozornost upře na *carpe diem*. Někteří žáci budou „rčení“ pravděpodobně znát v úzkém hédonistickém smyslu „Užívej si (dne), jak jen to jde.“⁴⁴⁵ Tím, že nyní poznali původní básnický kontext a interpretovali celou báseň, ukázal se jasně významový posun způsobený existencí slov mimo ódu, a jejich představa by se tak měla korigovat.⁴⁴⁶

Ve zbývajícím čase je možné přistoupit ještě k překladu snadného disticha s podobným obsahem:

*Collige, virgo, rosas, dum flos novus et nova pubes,
et memor esto, aevum sic properare tuum.*

⁴⁴⁵ Dnes často ztotožňované s anglickým YOLO: You only live once.

⁴⁴⁶ Cf. NISBET – HUBBARDOVÁ (1970: 142): „This is not hedonism but a serious and sensible attitude to life“. Více o užívání *carpe diem* mimo původní kontext např. v článku *Carpe Diem! How the philosophy of 'seize the day' was hijacked and what the phrase should mean* (2017).

Nakonec lze zařadit rozvíjející činnost poslechem zhudebněné Horatiovy ódy, která také nenavozuje hédonickou, spíše meditační atmosféru,⁴⁴⁷ nebo zhlédnutím (scény) filmu „Společnost mrtvých básníků“,⁴⁴⁸ v němž *carpe diem* hraje důležitou roli.

⁴⁴⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Kclaon47kOQ>.

⁴⁴⁸ „Dead Poets Society“ (1989): <https://www.youtube.com/watch?v=Ec8FOZvcPVM>.

7.2.4 Římská poezie a milovník antiky Ján Kollár

Úroveň: mírně pokročilí žáci; ukázky sice budou obsahovat některá neznámá slova a žáci pravděpodobně nebudou znát užité tvary perfekt nepravidelných sloves, jde však o ukázky krátké a jejich syntax není komplikovaná

Časová dotace: 45 minut

Cíl: ukázat, nakolik byla antická literatura živá v 19. století a jak významně ovlivňovala tvorbu a životní směřování význačných osobností naší literární a kulturní historie; ukázat základní principy literární recepce; ukázat, jak pevně stálo rakousko-uherské školství na výuce klasických jazyků; vytvořit mezipředmětovou spojnici s hodinami ČJL a podpořit tamní výklad literatury 19. století v našich zemích

Pomůcky: Vergiliův epitaf (DON. *Vita Vergilii* 8,132); ukázka z druhého a třetího zpěvu Kollárovy „Slávy dcery“; Horatiova 3. óda (1. strofa); Kollárovy „Paměti“

Popis úkolu:

Rychlým motivačním úvodem by mohla být reprodukce zhudebněného „Předzpěvu Slávy dcery“ bratry Ebenovými.⁴⁴⁹ Ta by mohla zaujmout i dnešní žáky a ukázat jim, alespoň v nástinu, princip časoměrného verše.

Poté vyučující stručně představí Kollárovu osobnost a jeho místo v literárních a kulturních dějinách, nebo ještě spíše odkáže na poznatky z hodin ČJL. Zdůrazní, že podstatná část Kollárovy inspirace a tvůrčích podnětů vycházela z antických literatur. To doloží několika ukázkami z Kollárových „Pamětí“,⁴⁵⁰ které si spolu s žáky přečte:

⁴⁴⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=IXk3cxD3psU>.

⁴⁵⁰ KOLLÁR (1863).

... nic méně však i v latině tak nás cvičeno, že v srdci mém nejednou ta dětinská žádost a myšlénka povstala, jako by to dobře bylo, kdyby všechny jiné řeči zmizely a všickni lidé jen latinsky mluvili. (s. 95)

Náramný oheň roznítil se ve mně po latinských knihách a jich čítání. Ve škole totiž slyšel jsem z nich jen zlomky, výtahy a kusy: to mě navnadilo k čítání celého. Kde a co jsem mohl, vypůjčoval jsem sobě: ale spolužáci buď neměli všechno, buď neradi dávali pro jakousi řevnivost. ... Mne pak nic jiného nezanímávalo, než toliko klasikové. Horace a Virgila, Ovida, Sallusta vyčaroval jsem sobě za obrázky, aneb za dělání period, orací a jiných prací školských od lenivějších žákův. Tato přílišná láska ke klasikům jako na jedné straně můj estetický cit jemnila a můj vnitřní svět oblažovala, tak na druhé straně činila mě nespokojeným s mým losem, rozkmotřila mou jinakě pobožnou duši se zevnitřním světem. (s. 178)

Kdyby nás někdo byl slyšel, když jsme přes Šturec šli, byl by se domníval, že to nějaký Římané jsou ze zlaté doby latinské literatury. Virgilovy selanky, o Včelách a Aeneida, pak Horacovy ody, kterým jsme se minulé zimy ve škole byli učili, rozléhaly se po stránkách starohorských a úbočích tatranských takovým hlasem, s takovými hádkami o jejich krásách a přednostech, jakoby všechny ty jedle, buky a smrky byly ožily a jazyky dostaly. (s. 174)

S vědomím toho, že Kollár římskou literaturu miloval, pak ještě důrazněji vyzní srovnání některých jeho veršů s římskými inspiracemi:⁴⁵¹

VERGILIŮV epitaf:

Mantua me genuit, Calabri rapuere, tenet nunc Parthenope: cecini pascua, rura, duces.

KOLLÁR *Slávy dcera* 2,132:

Zrozen v Uhřích; bydlel v Čechách: spatřil Rusko, Polsko: zemřel na Moravě. Aby tak náš celý národ sbratřil.

HORATIVS *Ódy* 3,26,1-4:

*Vixi puellis nuper idoneus
et militavi non sine gloria;
nunc arma defunctumque bello
barbiton hic paries habebit.*

KOLLÁR *Slávy dcera* 3,123:

Nenemilý někdy Muzám zpěvným
žil jsem básník mladost bývalou,
nyní mlčí lyra s píšťalou,
hřebem k stěně přivěšená pevným.

Učitel s žáky přeloží Vergiliovy i Horatiovy verše. Syntax a základní gramatiku by měli zvládnout, vyučující jim napoví lexikum a neobvyklé tvary (*rapuere*) a vysvětlí reálie (*Mantua, Calabri, Parthenope, barbiton*). Pak přijde chvíle pro srovnání s verši Kollárovými. Intertextuální vazby, paralely by měly být jasné a žáci by je měli jednoznačně rozpoznávat.⁴⁵² Učitel dodá,

⁴⁵¹ Cf. JIRÁNI (1911: 224-225).

⁴⁵² Další inspiraci pro podobná srovnávání a různé komentáře ke Kollárovu ovlivnění antikou lze nalézt např. v JIRÁNI (1911), TUREČEK (2012), PUTNA (2013 a 2014) a ONDOKOVÁ (2015).

že Kollárovy epitafní verše se vztahují k dalšímu významnému obrozenci, Josefu Dobrovskému.

Hodinu lze uzavřít shrnutím, že Kollár a jeho současníci se ve své době ještě mohli spolehnout na to, že jejich čtenáři mají především díky školnímu vzdělání všeobecnou znalost antické kultury, a jejich odkazy tedy padnou na úrodnou půdu.⁴⁵³

Jako zajímavost může učitel na závěr uvést informaci, že latina byla pro Kollára téměř mateřským jazykem, neboť v Horních Uhrách, kde se narodil, se latina udržela jako úřední jazyk až do roku 1844. Panovala tam totiž značná jazyková rozmanitost a bylo třeba mít nějaký všeobecně přijatelný dorozumívací jazyk, jímž pro mnohé nebyla němčina. Latina byla politicky neutrální a umožňovala rovnoprávnou komunikaci všech zúčastněných mluvčích.⁴⁵⁴

⁴⁵³ Cf. VARCL ET ALII (1978: 329): „Antika vštěpovaná humanistickým typem školy udržovala prestiž řecko-římského básnictví jako absolutního vrcholu evropské kultury, vedla k napodobení antických vzorů, ovlivňovala estetiku a českou tvorbu naplňovala antickými topy a reminiscencemi.“

⁴⁵⁴ Cf. např. BURKE (2011: 44).

7.3 EPIKA

7.3.1 Vybrané znaky římského eposu⁴⁵⁵

Úroveň: pokročilí studenti v semináři (poslední ročník), kteří budou schopni s pomocí překládat a interpretovat úryvky z vybraných římských eposů; předpokládá se propojování s látkou ČJL (odtud i z dřívějších hodin latiny by žáci již měli mít základní povědomí o eposu, hexametru apod.)

Časová dotace: 6 x 45 minut

Cíl: dovést žáky k samostatnému a blízkému poznání vybraných znaků římského eposu

Pomůcky: úryvky z Vergiliovy *Aeneidy* a Ovidiových *Metamorphoses* (viz níže); hudební skladba *Aeneas Socios Exhortatur* (podle *Aen.* 1,198-209)

Popis úkolu:

1. Vyprávění a vypravěč
2. Epizoda
3. Hrdina
4. Přirovnání
5. Ekfrazie
6. Závěrečné zhodnocení

1) *Vyprávění a vypravěč*

Žáci rozdělení do skupinek obdrží první ukázkou. Učitel jim stručně vyloží, kde v *Aeneidě* se úryvek nachází a jaké vyprávění uvozuje. Ukázkou žáci s jeho pomocí přeloží (*Aeneis* 2,1-13):

*Conticuere omnes intentique ora tenebant.
Inde toro pater Aeneas sic orsus ab alto:
Infandum, regina, iubes renovare dolorem,
Troianas ut opes et lamentabile regnum
eruerint Danaï, quaeque ipse miserrima vidi
et quorum pars magna fui. Quis talia fando
Myrmidonum Dolopumve aut duri miles Ulixi
temperet a lacrimis? Et iam nox umida caelo*

⁴⁵⁵ Částečně vyzkoušeno ve vlastní výuce.

*praecipitat suadentque cadentia sidera somnos.
Sed si tantus amor casus cognoscere nostros
et breviter Troiae supremum audire laborem,
quamquam animus meminisse horret luctuque refugit,
incipiam...*

Pak dostanou žáci za úkol najít v textu dva různé vypravěče a popsat, jaký je rozdíl v jejich „tónu“ a přístupu.⁴⁵⁶ Pokračují hledáním slov a obrátů, které se týkají vyprávění, (bolestného) vzpomínání a Aeneovy osobní účasti na tom, co hodlá vypravovat. Jednotlivé skupiny by měly přijít se soupisem těchto slov a spojení: *infandum ... renovare dolorem, fando, breviter Troiae supremum audire dolorem, quae ipse miserrima vidi et quorum pars magna fui, meminisse, incipiam*. Výsledky skupin se porovnají.

Vyučující žákům vysvětlí, že tato slova jsou zřejmě užita proto, aby umocnila vyprávěcí dynamiku tohoto úseku a připravila čtenáře / posluchače na to, že vyprávění, které přijde, je velmi důležité a že se v něm skloubí Aeneova role „nezaujatého“ vypravěče a zároveň přímého účastníka dějů.

V tomto bodě by měl učitel zjistit, co žáci vědí o eposu z hodin češtiny a jaké mají povědomí o postavách a událostech trojské války.

Poté je možno přejít k širšímu pojednání o narativní struktuře eposu, o tom, že hlavní dějová linie je vlastně vytvořena jako série krátkých autonomních a uzavřených dějů, které na sebe chronologicky navazují.⁴⁵⁷ Pokud je chronologická linie porušena, jako se to děje zde (retrospektiva), mělo by to mít svou funkci a plnit určitý autorův záměr. K tomu směřuje další učitelova otázka: „Proč tomu tak na tomto místě je?“ Na odpověď žáci

⁴⁵⁶ Objektivní / vševědoucí (autorský, avšak nikoliv autor) vypravěč v prvních dvou verších a subjektivní / personalizovaný / personální ve zbytku úryvku.

⁴⁵⁷ Cf. např. ŽILKA (1984: 73).

asi sami nepřijdou, ale je možné je k ní přivést pomocí verše 33 z první knihy *Aeneidy*:

Tantae molis erat Romanam condere gentem!

Po přeložení verše učitel ještě doplní, že Aeneovo líčení minulých událostí je rámcové vyprávění. Úvodní část rámu tvoří verše: *Sed si tantus amor ... incipiam*, závěrečnou až poslední verše 3. knihy (716-718):

*Sic pater Aeneas intentis omnibus unus
fata renarrabat divum cursusque docebat.
Conticuit tandem factoque hic fine quievit.*

I tyto verše žáci přeloží. Díky nim by si měli dotvořit představu o místě a roli tohoto Aeneova vyprávění v celku *Aeneidy*.

2) Epizoda (doplňující hlavní děj)

Další hodina bude věnována jedné z uzavřených epizod eposu, Aeneovu setkání s Helenou v dobyté Tróji. Ukázka je dosti dlouhá. Přesto bude dobré, aby ji učitel s žáky přeložil. Jeho pomoc však musí být vydatnější a není nutné zdržovat se příliš jazykovým rozborem (*Aeneis* 2,567-603):

*Iamque adeo super unus eram, cum limina Vestae
servantem et tacitam secreta in sede latentem
Tyndarida aspicio; dant claram incendia lucem
erranti passimque oculos per cuncta ferenti.
Illa sibi infestos eversa ob Pergama Teucros
et Danaum poenam et deserti coniugis iras
praemetuens, Troiae et patriae communis Erinys,
abdiderat sese atque aris invisa sedebat.*

*Exarsere ignes animo; subit ira cadentem
ulcisci patriam et sceleratas sumere poenas.
„Scilicet haec Spartam incolumis patriasque Mycenae
aspiciet, partoque ibit regina triumpho?
Coniugiumque domumque patris natosque videbit
Iliadum turba et Phrygiis comitata ministris?
Occiderit ferro Priamus? Troia arserit igni?
Dardanium totiens sudarit sanguine litus?
Non ita. Namque etsi nullum memorabile nomen*

*feminea in poena est, habet haec victoria laudem;
extinxisse nefas tamen et sumpsisse merentis
laudabor poenas, animumque explesse iuvabit
ultricis flammae et cineres satiasse meorum.“*

*Talia iactabam et furiata mente ferebar,
cum mihi se, non ante oculis tam clara, videndam
obtulit et pura per noctem in luce refulsit
alma parens, confessa deam qualisque videri
caelicolis et quanta solet, dextraque prehensum
continuit roseoque haec insuper addidit ore:
„Nate, quis indomitas tantus dolor excitat iras?
Quid furis? Aut quonam nostri tibi cura recessit?
Non prius aspicias ubi fessum aetate parentem
liqueris Anchisen, superet coniunxne Creusa
Ascaniusque puer? Quos omnis undique Graiae
circum errant acies et, ni mea cura resistat,
iam flammae tulerint inimicus et hauserit ensis.
Non tibi Tyndaridis facies invisae Lacaenae
culpatusve Paris, divum inclementia, divum
has evertit opes sternitque a culmine Troiam.*

Jakmile mají žáci alespoň základní povědomí o obsahu (vyučující jim může případně předložit i překlad, aby se při další práci v textu rychleji orientovali), ukáže jim následující schéma zobrazující, kde se z hlediska vyprávění epizoda v rámci *Aeneidy* nachází:

- Autorský vypravěč / Vypravěč I – **Objektivní autorský vypravěč** vypráví báseň o Aeneovi, v níž dospívá do bodu, kdy říká, že Aeneas se chystá vyprávět o trójské válce
 - Vypravěč II – **Aeneas (1)** vypráví v Kartágu královně Dido a ostatním o svých zážitcích z trójské války a dojde do bodu, kdy v rozbořené Tróji vidí Helenu
 - Vnitřní monolog vypravěče II – **Aeneas (2)** sám v sobě v hněvu uvažuje o Heleně a pomstě, již je nutno na ní vykonat
 - Následuje návrat do roviny vypravěč II – **Aeneas (1)**
 - Monolog jedné z postav vyprávění, **Venuše, Aeneovy matky**
 - atd.

Potom přicházejí v úvahu tyto úkoly:

- vyhledejte v latinském textu, jak je pojmenována Helena (*tacita Tyndaris; Erinys; invisae; pohrdlivé haec; regina* – ve smyslu přirovnání; *nefas; merens poenas; facies invisae Tyndaridis Lacaenae*)
- popište (a svůj popis podpořte patřičnými výrazy z textu), jak je líčena atmosféra kolem Heleny, čím je obklopena (skryta v temnotách Vestina chrámu, v rozbořené a hořící Tróji – *tacita latens in secreta sede; abdiderat sese*)
- vyhledejte, jak je v textu pojmenována Aeneova matka Venuše (*alma parens; dea*) a jak je líčen její příchod, v jaké se odehrává atmosféře (*clara; pura in luce refulsit*)
- popište Aeneovy úvahy o pomstě Heleně a jak nakonec dopadlo jeho odhodlání

Po splnění úkolů by se žáci již mohli zamyslet nad tím, jakou funkci tato epizoda vlastně má, o co tu jde především. Jde opravdu primárně o pomstu Heleně? Žáci by si také měli připomenout základní Aeneovu charakteristiku, jeho klíčové vlastnosti. Učitel jim s tím pomůže uvedením několika veršů (1,378-379 a 3,716-717):

*Sum pius Aeneas, raptos qui ex hoste penates
classe veho mecum, fama super aethera notus.*

a

*Sic pater Aeneas intentis omnibus unus
fata renarrabat divom cursusque docebat.*

Výsledkem by mělo být zjištění, že epizoda má připomenout Aeneovi, zaslepenému touhou po pomstě, hodnoty, jež ctí (a jež patří mezi klíčové římské *virtutes*) a nasměrovat jej zpět k životní funkci otce, syna a manžela, k úctě k blízkým osobám i k bohům (*pietas*). Vyplývá z toho, že epizoda je pro základní děj zásadní a nepředstavuje jen ornamentální doplněk.

3) Hrdina

Dnešní gymnazisty by vzhledem k zájmům (u mnohých jsou to komiksové hrdinové různé míry kladů a nejednoznačné morálky, filmy / seriály na toto téma a počítačové hry) a k „cyničnosti“ doby mohl spíše než kladný hlavní hrdina zaujmout nejdůležitější (pomineme-li bohy) hrdinův protivník. Volíme proto postavu rutulského krále Turna, hlavního soupeře Aeneova. V *Aeneidě* se o něm hovoří méně než o Aeneovi, a je tedy v rámci omezené doby vyučování vhodnější.

Vyučující si přesto formou prezentace připraví Aeneovu charakteristiku (přívlastky, činy, postoje, hodnoty apod.), aby bylo na závěr možné porovnat ji s charakteristikou Turna, k níž dospějí žáci.

Ti ve svých skupinách obdrží poměrně obsáhlý pracovní list s vybranými místy *Aeneidy* (nejde rozhodně o výčet kompletní), která nějakým způsobem zachycují Turnovy vlastnosti a jeho chování.⁴⁵⁸

Aby se práce urychlila, dostane každá skupina jen část vybraných úryvků, a to jeden v latině a 3-4 v překladu. Např. takto:⁴⁵⁹

1. skupina:

7,783-784:

*Ipse inter primos praestanti corpore Turnus
vertitur arma tenens et toto vertice supra est.*

7,371-372:

Ostatně Turnovi též, když po jeho prarodu pátráš,
Ínachos, Akrisios jsou předkové, otčinou Argos.

6,89:

... také již Achilles nový ... povstal v krajině latské

7,55:

... však nad jiné zvlášť byl nejhezčí Turnus.

12,869-902:

Víc již nemluví rek (= T.). Vtom zahlédne veliký balvan,
velký, starý balvan, jenž ležel na zemi právě,
položen za mezník polím, by rovnal rozepři o ně.
Dvanáct silných mužů by stěží na šíj ho zvedlo,
jaká lidská těla teď na svět přivádí země.
Chopí jej chvatnou rukou a vztyčí do výše tělo,
prudký chce učinit náběh a mrštit balvanem po něm (= A.)

2. skupina:

9,691-692:

*Ductori Turno diversa in parte furenti
turbantique viros...*

9,559-566:

Turnus během i zbraní ho stíhá a takto se na něj
oboří, dohoniv jej: „Tys, člověče ztřeštěný, doufal
uniknout těmto mým rukám?“ Pak hned, jak visel, ho chopí,
s velikým kusem náspu ho na zem násilně strhne.
Nejinak zbrojnoš lovův, když do výše křivými drápy

⁴⁵⁸ Cf. např. MCDANIEL (2006).

⁴⁵⁹ Vše přel. O. VAŇORNÝ.

unáší bílou labuť neb zajíce, k oblakům letí,
nebo i Martův vlk když uchvátí z ohrady jehně,
matka pak, bečíc hlasně, je svolává.

11,376:

Turnův divoký hněv se roznítil takovou řečí.

12,9:

Nejinak zaplál Turnus a rostla v něm divoká prudkost.

12,45-46:

Avšak domluvou touto se nezmírní Turnova prudkost,
nýbrž naopak roste...

3. skupina:

7,460:

Arma amens fremit, arma toro tectisque requirit.

11,486:

O překot, nadšení pln, rek Turnus k bitvě se zbrojí.

11,901:

Hněvu jsa pln – však lovova moc tak žádala krutá.

12,324-326 a 331-339:

Jakmile Turnus viděl, že Aeneas odchází z boje,
jak jsou zmateni vůdci, tu žhnoucí nadějí vzplane,
žádá si koně a zbraň...

Jako když krvavý Mars blíž proudů chladného Hebru
divoce začíná bitvu a kopím do štítu bije,
bodá soptící koně – ti letí po širé pláni
rychlejš než Zefyros, Notos a nejzazší krajiny thrácké
duní kopyty nohou. Kol pádí průvodci jeho:
ponurá postava Strachu i Úklady Istivé i Hněvy –
podobně jarý Turnus své potem se kouřící koně
prohání středem bitvy a po tělech nepřátel padlých
tryskem rouhavě šlape...

10,453-453:

Seskočí z dvojspřeží Turnus a chystá se pokročit pěšky
k souboji s ním jak lev, jenž spatřil z vysokých vrchů
býka, jak opodál stojí a na pláni k boji se chystá,
přiletí – takový též byl rek, když do boje kvapil.

4. skupina:

12,521-526:

*Ac velut immissi diversis partibus ignes
arentem in silvam et virgulta sonantia lauro,
aut ubi decursu rapido de montibus altis
dant sonitum spumosi amnes et in aequora currunt*

*quisque suum populatus iter: non segnius ambo
Aeneas Turnusque ruunt per proelia...*

9,57-66:

... Pobouřen Turnus
objíždí hradby sem tam, zda v ústraní nalezne přístup.
Nejinak vlk, jenž dlouhý už čas blíž ovčinců plných
číhal a vítr a déšť až přes půlnoc snášeti musil,
u stáje rozvztekl vyje – a zatím jehňata klidná
u matek vesele mečí –, vlk divý a zuřivý vztekem
soptí, že v bezpečí jsou, vždyť vzteklým hladem je týrán,
snášeným dlouhou dobu, po krvi prahnoucím chřtánem –
podobně v Turnovi též, když na valy hleděl a tábor,
zaplane velký vztek, bol v tvrdých kostech mu hoří.

12,4-9:

... Jak na polích krajiny púnské
těžce je poraněn lev, jež lovci do hrudi bodli,
tu teprv k boji se chystá a na šíji radostně ježí
k zápasu hustou hřívou a vbodnuté od zákeřníků,
bez bázně zpřeláme kopí a tlamou krvavou zařve –
nejinak zaplál Turnus a rostla v něm divoká prudkost.

12,101-106:

Tak jím (= T.) lomcuje vztek, déšť jisker srší mu z obou
tváří a z jiskrných očí mu sálá planoucí oheň.
Podobně mohutný býk, jenž chystá se započít zápas,
vydává hrozivý řev a hněv svůj soustředí v rohy,
trká do kmene stromu a do vzduchu údery míří,
k bitvě se napřed cvičí a písek do vzduchu hází.

Podle úryvků každá skupina pořídí soupis Turnových vlastností. Jejich složením vznikne charakteristika, jež rozhodně nevyznívá záporně. Turnus má řadu nepopiratelných vynikajících předností. Žáci by se proto měli zamyslet nad tím, proč tomu tak je. Učitel je může k řešení navést pomocí příkladů ze současného života, ze sportu – proč je někdo považován za nejlepšího hráče? Protože dokáže zdolat právě ty nejlepší protivníky.

Následuje srovnání obou hrdinů a popis Turnovy úlohy v *Aeneidě*. Žáci by mohli také přicházet s návrhy, koho ze starověkých i novodobějších hrdinů jim Turnus svým charakterem připomíná (podle úrovně znalostí by mohlo padnout jméno Achilleovo, Diomédovo...).

Komparace Aenea a Turna může být zakončena signifikantním srovnáním jejich zbrojí. Turnova je krásná, ale nikoliv neobyčejná. Její popis zabírá v *Aeneidě* 8 veršů (7,785-792). Popisu Aeneovy zbroje, především štítu je věnováno 108 veršů (8,620-728). Vyrobil ji bůh a předá mu ji matka-bohyně. Na štítu je vyobrazena římská budoucnost (Vlčice, Sabinky, Mettus, Porsena, Gallové, starobylé obřady, Catilina, Cato, bitva u Aktia i Augustovy triumfy). Hodinu učitel zakončí překladem veršů (8,729-731) přinášejících Aeneovu reakci na tuto zbroj:

*Talia per clipeum Volcani, dona parentis,
miratur rerumque ignarus imagine gaudet
attollens umero famamque et fata nepotum.*

4) **Přirovnání**

Aeneis 4,437-446:

*Talibus orabat, talesque miserrima fletus
fertque refertque soror. Sed nullis ille movetur
fletibus aut voces ullas tractabilis audit;
fata obstant placidasque viri deus obstruit aures.*

*Ac velut annoso validam cum robore quercum
Alpini Boreae nunc hinc nunc flatibus illinc
erueret inter se certant; it stridor, et altae
consternunt terram concusso stipite frondes;
ipsa haeret scopulis et quantum vertice ad auras
aetherias, tantum radice in Tartara tendit:*

*Haud secus adsiduis hinc atque hinc vocibus heros
tunditur, et magno persentit pectore curas;
mens immota manet, lacrimae volvuntur inanes.*

Než se žáci dají do čtení a překládání, vysvětlí jim vyučující, jaké místo má čtvrtá kniha v myšlenkové struktuře *Aeneidy*. Výklad při překladu podpoří veršem 440 (*fata, deus*) a verši 444-446. Dále by měli žáci po prvním čtení určit, které postavy se v úryvku vyskytují a jak jsou označeny (Dido – neoznačena, patří k ní *talibus orabat*; Anna – *miserrima soror*; Aeneas – *ille ... heros*). Jelikož již dobře znají Aeneovu charakteristiku, mohou se

po překladu pokusit sestavovat přímé paralely mezi Aeneovými vlastnostmi a projevy a jednotlivými prvky přirovnání:

- statný a silný muž, *magno pectore* = *annoso validam cum robore quercum*
- *pietas*, úcta k vůli bohů, *mens immota* = *ipsa haeret scopulis et quantum vertice ad auras aetherias, tantum radice in Tartara tendit*
- soucitnost a lítost, *placidae aures, persentit curas, lacrimae inanes* = *it stridor, et altae consternunt terram concusso stipite frondes.*

Při hledání vhodných překladových ekvivalentů by se žáci ještě mohli zastavit u *adsiduis vocibus* a *magno ... curas*.

Nakonec jim učitel zadá, aby se ve skupinkách pokusili vymyslet jiné přirovnání (v próze a v češtině), které by bylo vhodné pro danou situaci. Nabízejí se obzvláště přírodní děje a obvyklé lidské činnosti. Učitel zdůrazní, že přirovnání by mělo být pestré, aby se tedy nebáli užívat rozmanitých adjektiv a obrazů. Na konci hodiny si navzájem přečtou své výtvary.

5) **Ekfraz**⁴⁶⁰

Ukázka ilustruje, že epos často obsahuje poměrně rozsáhlé popisy situací, předmětů, osob, krajin, staveb apod., které se podstatnou měrou podílejí na celkovém dojmu z četby, podtrhují její působivost a mají i další úlohy (digrese od hlavního děje, retardace). Jde o popis uměleckého díla (Ovidiovy *Metamorphoses* 2,1-18):

*Regia Solis erat sublimibus alta columnis,
clara micante auro flammisque imitante pyropo,
cuius ebur nitidum fastigia summa tegebat,
argenti bifores radiabant lumine valvae.
Materiam superabat opus: nam Mulciber illic
aequora caelarat medias cingentia terras
terrarumque orbem caelumque, quod imminet orbi.
Caeruleos habet unda deos, Tritona canorum
Proteaque ambiguum ballaenarumque prementem
Aegaeona suis inmania terga lacertis
Doridaque et natas, quarum pars nare videtur,
pars in mole sedens viridis siccare capillos,*

⁴⁶⁰ Cf. KUŤÁKOVÁ (2017: 36-38: ekfraz).

*pisce vehi quaedam: facies non omnibus una,
non diversa tamen, qualem decet esse sororum.
Terra viros urbesque gerit silvasque ferasque
fluminaque et nymphas et cetera numina ruris.
Haec super inposita est caeli fulgentis imago,
signaque sex foribus dextris totidemque sinistris.*

Než žáci ukázkou přeloží, učitel ji zařadí do kontextu. Při překladu jim pomáhá s lexikem a vykládá neznámé reálie.

Ekfrazie bývá často charakterizována enumerativností, zpravidla s převahou substantiv a adjektiv, nesoudržností, nedějovostí, staticností. Zde jde dokonce o dvojí ekfrazii, pohled na palác Slunečního boha a detailní popis dvojkřídlé vstupní brány, zdobené vyobrazením mytologických postav.

Žáci by nyní měli odpovědět na otázku, zda v tomto popisu předložená definice ekfrazie skutečně platí, zda opravdu pozorujeme staticnost, nedějovost apod. Učitel rozdělí žáky na dvě skupiny. Jedna vyhledává v textu, co je popisováno (osoby, předměty, místa apod.), druhá se zaměří na slovesa, děje. Výsledek by měl ukázat, že popis je naopak velmi dynamický a plný pohybu. Téměř každá postava v něm něco dělá, něčím se zabývá. Nabízí se zamyšlení nad tím, jakou funkci taková ekfrazie měla, co čtenáři poskytovala. Dnešní žáci, patřící do vizuální generace, by nakonec mohli dojít k tomu, že podobné ekfrazie byly jakýmsi vizuálními médii starověku.

Ke konci hodiny rozdává vyučující každé skupině jednu či dvě reprodukce výtvarných ztvárnění báje o Faëthontovi, nebo dokonce přímo vyobrazení popisovaného Héliova hradu.⁴⁶¹ Každá skupina se potom pokusí

⁴⁶¹ Obsáhlý seznam vyobrazení této báje, obsahující reprodukce prací Michelangelových, Rubensových či Poussinových, je možno nalézt např. na: <https://ovidius-metamorphoses.webnode.cz/faethon>. Přímou Héliův hrad je vyobrazen např. v grafice Johanna Wilhelma Baura (1703) (na webu mylně pod označením „Faëthón prosí Iova“): <http://www.uvm.edu/~hag/ovid/baur1703/baur1703b2p15.jpeg>.

popsat dojmy z obrazu, srovnat je s dojmy z četby a říci, nakolik se jejich představa shoduje s tím, jak celý Ovidiův popis zachytil malíř apod.

6) Závěrečné hodnocení celého cyklu

Poslední hodina bude věnována shrnutí dojmů a poznatků z celého cyklu o eposu. V diskusi by žáci měli zhodnotit, co jim hodiny o eposu přinesly, co je nejvíce zaujalo, co jim při četbě pomáhalo a může pomáhat i nadále, jaké nové poznatky si odnesli, co si během těchto hodin uvědomili, co se jim vrylo do paměti a s kterou postavou, „scénou“ nebo příběhem se nejvíce sžili. Mohou se pokusit vyjádřit rovněž to, co oceňují na Vergiliovi a co na Ovidiovi, apod.

Zbude-li ještě čas, lze celý cyklus zakončit poslechem několika zhudebněných veršů z první knihy *Aeneidy* (1,198-209),⁴⁶² známé pasáže, v níž Aeneas povzbuzuje své druhy. Žáci mohou text skladby sledovat v latině i češtině:

*„O socii, neque enim ignari sumus ante malorum,
o passi graviora, dabit deus his quoque finem.
Vos et Scyllaeam rabiem penitusque sonantis
accestis scopulos, vos et Cyclopea saxa
experti: revocate animos, maestumque timorem
mittite: forsan et haec olim meminisse iuvabit.
Per varios casus, per tot discrimina rerum
tendimus in Latium; sedes ubi fata quietas
ostendunt; illic fas regna resurgere Troiae.
Durate, et vosmet rebus servate secundis.“
Talia voce refert, curisque ingentibus aeger
spem voltu simulat, premit altum corde dolorem.*

„Přátelé, všelikých strastí již oddávna neznalí nejsme,
snesli jste horší trudy a bůh dá konec i těmto;
vždyť jste až k samé Skyllé, k té vzteklici, ke skalám přišli,
které v hlubinách řvou, též kyklópské viděli skály!
Proto se vzmužte zas, svou bázeň ze srdce pusťte!
Jednou bude vás těšit i vzpomínka na tyto strasti.
Zaživše pohromy různé a tolik hrozivých zkoušek,
jdeme už v Latinský kraj, kde klidná nám slibuje sídla
osud a povstati má zas poznovu království trójské.
Proto zas buďte silní a šetřte se pro šťastné doby!“
Tak k nim mluvil jen ústy a přese vši tísnivou starost
předstíral naději tváří a bolest potlačil v srdci.⁴⁶³

⁴⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=Nocy28K7iPI>.

⁴⁶³ Přel. O. VAŇORNÝ.

7.4 DRAMA

7.4.1 Médeia vs. Medea⁴⁶⁴

Úroveň: bude se pracovat s překlady, takže úkol může být určen i začátečníkům; vhodné však bude, pokud žáci již budou mít povědomí o řecké tragédii z hodin ČJL

Časová dotace: 3 x 45 minut + domácí úkol

Cíl: seznámit žáky do určité míry s jednou z nejvlivnějších tragédií světového dramatu; představit nejdůležitější rysy římské (Senekovy) tragédie; nastínit rozdíl mezi řeckou (Eurípidovou) a římskou tragédií; alespoň částečně představit recepci této tragédie v pozdější západní literatuře

Pomůcky: videoupoutávka na Eurípidovu „Médeiu“ v podání National Theatre (UK); videopřednáška Sylvie Fischerové: Médeia (Eurípidés) – rozbor díla; záznam rozhovoru s Evou Stehlíkovou „Antiku máme hrát jen tehdy, když máme co říct“; úryvky z Eurípidovy „Médeie“ (1-39), Senekovy „Medey“ (1-53), Ovidiových *Heroides* (12) a *Metamorphoses* (7,9-71) v českém překladu; (Pasoliniho film „Medea“)

Popis úkolu:

1. hodina:

Hodina začne četbou dvou úvodních monologů z Eurípida (hovoří chůva) a Seneky (hovoří sama Médeia) v překladu.

EURÍPIDÉS *Médeia* 1-39

Chůva:

Kéž neprolétla, plujíc v dálnou Kolchidu,
loď Argó nikdy jícnem temných Symplégad,
kéž neskácel se nikdy v lesích pelijských
smrk pod sekerou, aniž vesly ozbrojil
kdy ruce hrdin, kteří rouna zlatého
šli dobýt Peliovi! Pak by Médeia,
má paní, nepřiplula do zdí lolku,
jsouc vzňata divou láskou k Iásónovi,
a nemusela svěsti Peliových dcer,

SENECA *Medea* 1-53

Medea:

Bohové manželství a ty, Lucino, ochránkyně manželského lože,
i ty, která jsi naučila Tiphyna, jak řídit novou loď, aby krotila vlny,
také ty, divoký vládce hlubokého moře,
i Titáne, který vyměřuješ světu jasné dny,
třítvará Hecate, jež propůjčuješ světlo
za svědka tajným obřadům,
vy všichni bohové, při nichž mi Iason přísahal,
a které má nyní Medea právo mocně vzývat:
Chaos věčné noci, království odvrácená od bohů,

⁴⁶⁴ Částečně vyzkoušeno ve vlastní výuce.

by usmrtily otce, ani v Korintě
 teď bydlet s chotěm, s dětmi. Pravda, má ji rád
 lid této země, do které se utekla,
 a ona s lásónem věrně nesla vše
 – a to je přece jistě blaho největší,
 když jedna mysl pojí ženu s manželem –;
 však teď je konec lásky, vše je samý boj!
 Svě děti i mou paní zradil lásón
 a pojav za manželku dceru Kreonta,
 jenž vládne zemi, na loži spí královském;
 a zneuctěná Médeia, ta ubohá,
 se dovolává přísah, volá pravici,
 jež slíbila jí věrnost, bohy za svědky
 si bere vděku, jímž jí splácí lásón.
 A bolu odevzdána leží o hladu
 a rozplývá se v slzách po celý ten čas,
 co manželovo provinění poznala;
 a nehne okem, nepozvedá od země
 své tváře: jako skála, jako příboj vln
 je hluchá k domlouvání věrných přátel svých!
 Jen někdy pootočí šiji bělostnou
 a nad svým otcem úpí sama u sebe
 i nad domovem, vlastí, které zradila,
 když prchla s mužem, jenž jí nyní pohrdá.
 Tak z vlastní bídy, chudák, trpce poznala,
 co je to býti psancem vlasti zbaveným.
 Ne radost, odpor cítí, zří-li děti své,
 a já se bojím, že snad něco zamýšlí.
 Jeť věru hrozná: kdo se s ní dá do boje,
 ten nedobude snadno palmy vítězné! –⁴⁶⁵

zlé duše zemřelých, vládce smutného království
 a paní unesenou z větší lásky,
 vás zapřísahám zlověstnými slovy.
 Teď, hned teď pomozte, bohyň pomsty,
 s vlasy propletenými ohavnými hady,
 v krvavých rukou svíráte černou pochodeň,
 pospěšte, vy strašné, jež jste kdysi stály
 u mého svatebního lože. Přineste smrt nové nevěstě i tchánovi,
 celému královskému rodu přineste smrt.
 A mně pak něco horšího, co přeji svému muži:
 Ať zůstane naživu a bloudí neznámými městy jako ubožák;
 ať se chvěje hrůzou, nenáviděn, bez jistého domova,
 jako známý tulák ať prosí u cizích dveří.
 Ať touží mít mě za ženu. O nic horšího nemůže prosit.
 Ať touží po dětech podobných otci i matce, –
 porodila jsem, je zrozena i pomsta!
 Nenaříkám marně? Proč nejdu proti nepříteli?
 Z rukou jim vytrhnu svatební pochodeň
 a z nebe světlo. Slunce, původce našeho rodu
 se na to dívá, a neskryje se,
 sedí ve voze a jede obvyklými drahami jasného nebe?
 Neobráti zpět k východu a nevrátí den nazpět?
 Nech mě jet vzduchem ve voze svého otce,
 svěř mi otěže a dovol, abych hořícími opratěmi
 řídila planoucí spřežení.
 Korint stavící dvěma břehy do cesty překážky,
 ať spálen plameny, obě moře spojí.
 Už snad jen schází, abych přinesla
 do svatební ložnice pochodeň
 a po prosebných obřadech obětovala na posvátných oltářích.
 Ve svém nitru hledej cestu pro odplatu, žiješ-li ještě,
 má duše, a zbývá-li ti ještě něco z dřívějších sil.
 Zažeň ženskou bojácnost a oděj mysl nehostinností Kavkazu.
 Všechny zločiny, které viděl Pontus a Fásis, uvidí i Isthmus.
 Mysl je zmitána divokým a neznámým, strašným a hrozným zlem,
 jež otřásá nebem i zemí: ranami, vraždou i jedem,
 jenž prostupuje údy – zmiňuji to nejlehčí.
 To jsem spáchala jako dívka, bolest však vzrůstá.
 Jako matka mám právo na větší zločiny.
 Ozbroj se hněvem a celou svou zlobou se připrav ke zkáze.
 Ať se o tvém vyhnání hovoří tak, jak se mluvilo
 o tvé svatbě. Jak se rozejdeš s manželem?
 Tak, jak jsi ho následovala. Přestaň už váhat.
 Zločinem získaný domov musíš teď zločinně opustit.⁴⁶⁶

Po prvním čtení by se žáci měli pokusit vypsát, jaká fakta o Médeii se z obou ukázek dozvěděli. Tyto poznatky by měli propojit s tím, co znají z ČJL, a pokud bude obraz o základním obsahu mýtu dosud nekompletní, doplní jej vyučující.

Žáci by také měli popsat, v čem se oba monology liší, a čeho asi chtějí jejich prostřednictvím oba autoři dosáhnout. Nejlépe sami, v horším případě s mírným navedením učitelem by měli dospět k tomu, že Eurípidés uvádí diváka do děje tragédie pozvolna a postupně představuje jak události

⁴⁶⁵ Přel. F. STIEBITZ.

⁴⁶⁶ Přel. P. POLEHLA.

minulé, tak současné neštěstí způsobené lásonovou nevěrou. Poslední verše vyjadřují chůvin strach z Médeiny reakce, protože Médeia je „věru hrozná“. Naproti tomu Senekův úvod je velmi emocionální a představuje přímý vhled do rozbouřeného Médeina nitra, plného zuřivého hněvu. Médeia je odhodlána ke kruté pomstě a neváhá svolávat ku pomoci rozmanité nadpřirozené síly. Motivaci žáků k dalšímu poznávání tématu lze zvýšit např. projekcí kratičké upoutávky na Eurípidovu „Médeiu“ v podání britského „Národního divadla“.⁴⁶⁷

2. hodina

Na začátku další hodiny si žáci téma ožíví poslechem minipřednášky Sylvie Fischerové v rámci cyklu „Mluvicí hlavy FF UK“.⁴⁶⁸ Aby pak nenabýli dojmu, že má smysl zabývat se pouze Médeiou Eurípidovou, je možné pustit jim také stručné vyjádření další autority, Evy Stehlíkové, o tom, že „na Senekovi je založena celá evropská dramatika.“⁴⁶⁹

Dosavadní práce poskytuje dobrý základ pro použití tzv. metody řešení problémů.⁴⁷⁰ Žáci by měli zkoumáním a přemýšlením dospět k řešení problému, jímž je Médeina motivace, resp. její charakter schopný přistoupit k tak zruďnému činu, jako je vražda vlastních dětí. Některé odpovědi mohou hledat v promítnutém videu (je to barbarka a čarodějka, Řekyně a běžná žena by nic takového neudělala x zhoubný démon Alastór x mystérium zla bydlící v nitru každého člověka ad.), jiné přímo v ukázkách. Bezprostředně

⁴⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=8bl22dzaLso>.

⁴⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=fZ94G59L0DE>.

⁴⁶⁹ <https://vltava.rozhlas.cz/eva-stehlikova-antiku-mame-hrat-jen-tehdy-kdyz-mame-co-riect-5951180> (4:19-4:48).

⁴⁷⁰ Cf. 6.1.3 a MAŇÁK – ŠVEC (2003: 114-118).

lze navázat úkol spočívající ve vymýšlení adjektiv, která Médeiu charakterizují,⁴⁷¹ ba možná dokonce oba úkoly kombinovat.

V závěru hodiny obdrží žáci v překladu další dva texty pojednávající o Médeii, vybrané pasáže z Médeina listu Iásonovi z Ovidiových *Heroides* (12 *passim*) a pasáž z *Metamorphoses* (7,9-71). Domácím úkolem bude oba texty bedlivě přečíst a promyslet, „jakou“ Médeiu máme v každém z nich před sebou a jaká je v Eurípidovu i Senekovu úvodu.

OVIDIUS *Heroides* 12

Médeia, bezradný psanec,
muže, jenž novou zahořel láskou,
zavržená volá.
Či chvíli nemáš pro mne
zavalen starostmi královskými?
Já však vzpomínám,
když byla jsem princeznou Kolchů,
měla jsem pro tebe chvíli,
když jsi mě žádal, abych
kouzelným uměním svým
byla ti nápomocna.
Tenkrát Sudičky, jež smrtelný úděl odměřují,
dopříst měly vřetenou života mého!
Jak Médeia tenkrát
se ctí já mohla jsem zemřít.
Od toho času hodina každá života mého
jen trýzeň!
Ach, běda, běda,
proč vůbec někdy pélijská Argó,
pažemi junáků hnána,
pojala touhu po rounu zlatém?
Proč já kdy spatřila v Kolchu
magnétskou Argó?
Vy pak, rekové řečtí,
proč pili jste vodu z fásidských vln?
Proč jen, proč se mi zalíbil
rusý tvůj vlas, víc než na mne se sluší,
tvá půvabná tvář
i mluvy tvé líbeznot zrádná?
Když pak již připlula
cizinců loď až k našim břehům
a přivezla srdnaté chlapce,
proč jen věrolomný Aisónův syn,
mocí čarovných bylin neochráněn,
nevstoupil v ohně planoucí žár
až k nozdrám býků,
již žhnoucí plameny soptí?
Kéž by byl semena rozsel,
co semeno, to nepřítel hrozny

OVIDIUS *Metamorphoses* 7,9-71

Médeia, králova dcera, však mezitím vzplanula mocně
láskou a po dlouhém boji, když vášeň nemohla zdolat
rozumem, praví k sobě: „Ach, Médeio, marně se vzpíráš,
nějaký bůh ti brání; a div by byl, není-li toto,
nebo cos tomuto podobné tím, co jmenují láskou.
Proč se mi zdá ten otcův příkaz nadmíru krutým?
Je též nadmíru krutý! A proč se já bojím, že zhyne
ten, jehož teprve teď jsem spatřila? Odkud ta bázeň?
Vyhleď z panenské hrudi, ty nešťastná, možno-li, oheň,
který tam vzplál! Jen moci, a měla bych zdravější rozum!
Nová však síla mě vleče, ač vzdoruji; jinak mi radí
touha a jinak rozum: sic vidím a schvaluji lepší,
věsti se však dám horším! Co k cizinci, královská dívka,
planeš a v cizím světě chceš dojít sňatku? I domov
může ti miláčka dát! Zda bude on žít, či zhyne,
u bohů jest. – A přeče: ať žije! O to je volno
prosit i bez lásky přec! Co spáchal Iásón zlého?
Koho by, není-li krutý, svým rodem, mužností, věkem
nemohl Iásón dojmout? A kdyby nic jiného neměl,
kým by ta nehula tvář? Mým srdcem alespoň pohnul!
Bez mé pomoci však jej ožehne tlama těch býků,
zdolá ho nepřítel dav, jenž ze země po jeho setbě
vzejde, neb lačného draka se lítou kořistí stane.
Snesu-li takovou věc, tím vyznám, že jsem se z tygra
zrodila, v hrudi že mám buď železo, anebo kámen!
Pročpak se nedívám též, jak hyne, proč neposkvřuji
pohledem zrak? Proč nepoštvu naň ty býky a divé
rozence země i draka, jenž nikdy se neoddá spánku?
Dejtež božové lépe! Leč nestačí prošiti o to,
musím také tak jednat! - Mám zraditi otcovu říši,
pomocí mou má zachráněn být kys příchozí cizák,
aby se, zachován mnou, pak beze mne odplavil odtud,
chotěm jiné se stal a Médeiu ponechal trestu?
Může-li jednati tak, dát jiné přede mnou přednost,
nechať nevděčný zhyne! - Však pohled ni spanilá krása,
ani ten vzácný a šlechetný duch mi nevnuká bázeň,
že by mě podvedl snad a našich zapomněl zásluh.
Nadto se zaručí dřív, on musí za svědky úmluv
bohy si vzít! Pryč s bázní, jsi bezpečna! Průtahů zanech,

⁴⁷¹ Nelze odhadnout, s čím žáci přijdou, avšak možná to bude něco z toho, co ve své recenzi překladu Senekovy tragédie přičkla Médeii Daniela URBANOVÁ (2004: 88): „Médeia kněžka, kouzelnice, čarodějnice, zrádkyně, vražedkyně vlastního bratra, jež sama zakouší zradu a pomstu; Médeia nápomocná cizincům, jež se sama stane cizinkou žádající o azyl, Médeia barbarka; Médeia bezmezně milující a krutě se mstící, Médeia černý anděl smrti, ničící a sama zničená. Avšak v prvé řadě je Médeia matkou, jež z touhy po pomstě na nevěrném manželovi zavraždí vlastní děti, vytváří tak fascinující a temný protipól naší představě milující matky.“

a rozséváč sám by byl padl
pod tíhou vlastní setby!
Kolik věrolomnosti, zlý,
by s tebou bývalo zahynulo!
Jak četná muka mou hlavu utýrat nemusila!
Rozkoš působí
nevděčnému zásluhy vyčíst.

...

Jiní ať obviňují, ty musíš,
musíš mě chválit, pro něhož já
tolikrát byla jsem nucena zhřešit.
Ty měl jsi odvahu, ach,
(slov vhodných bolesti spravedlivé se nedostává),
odvahu měl jsi vzkřiknout:
„Táhni z paláce Iásónova!“
Na rozkaz tvůj dům jsem opustila
v průvodu dětí dvou i s láskou k tobě,
jež stále je se mnou.

...

Blíží se svatební průvod

...

I pro mne bylo by lépe
nevědět o ničem děj se co děj,
než přeče však jako bych věděla o všem,
stesk padl k srdci,
když tu chlapeček mladší
na můj pokyn a puzen zvědavostí
venku na prahu domu stanul a volal:
„Mamičko, pospěš a pohleď!
Tatíček Iásón vede si nádherný průvod
a ve zlatě oděh
spřežení koní řídí sám!“
Hned jsem roztrhla šat a bila se v prsa
a tvář svou jsem drásala nehty.
Mocná mě pudila touha v průvod se vrhnout,
věnec ti strhnout s kadeří upravených.
Jen s vypětím sil jsem nad sebou vládla,
bych s vlasem neupraveným
hlasitě nezakřičela:
„Můj je, je můj!“,
a abych tě neobjala.

...

Mne, jež jsem ztratila královskou moc
i vlast svou, i domov,
opouští muž, jenž
jediný na světě byl mi vším!
Draka i běsnící býky zkrotit měla jsem sílu,
jednoho muže upoutat síly nemám.
Já, jež ohně zhoubného sílu jsem zmařila
kouzly důmyslnými, nejsem s to uhasit
palčivý plamen lásky!
Písni čarovná moc i znalost
tajemné moci květin mě opouštějí,
je bezmocná bohyně sama,
ničím již nejsou tajemná kouzla
Hekaty mocné.

...

Stejně já před tebou padám
se slovy prosebnými,
jak tys mě prosíval dřív,
a neváhám u tvých nohou
složit svou tvář.
Já pro tebe nejsem-li ničím,
na chlapce pohleď,
již nás jsou obou.

...

Však tyto alespoň já...
Eh, co je platno
předem vyzradit pomstu...

k dílu se měj! Hle, Iásón vždy ti zavázán bude,
slavnostně pozdraví v tobě svou choť, a po řeckých městech
matky tě velebit budou, žeš před smrtí spasila syny! -
Mám tedy vlastní sestru a bratra i otce a bohy,
mám tedy opustit rodnou zem a po moři odplout?
Vždyť jest krutý můj otec, je barbarská otčina, bratr
doposud nedospělý. A přeje mi sestřino srdce,
v nitru je největší bůh. Co opustím, není přec velké,
půjdu však za velkým: za ctí, být spásou mládeže řecké,
poznáním lepších míst a za městy, jejichžto sláva
dokonce vzkvétá i u nás, též uměním, mravy těch krajů,
za Iásonem též – ach, všechny poklady světa
za něho dám: když bude mým manželem, budu slout šťastnou,
budu slout milou bohům a hvězd se temenem dotknu. -
Ale což to, že se uprostřed vln prý jakési skály
srážejí k sobě, a Charybdis zlá, ta škůdkyně lodí,
moře prý vstřebává hned, hned vypouští, dravá že Skylla
uprostřed zuřivých psů tam štěká v Sicilském moři?
Ale vždyť plujíc v dáli já miláčka budu mít s sebou,
v loktech jeho se tulíc: v tom objetí pozbudu strachu;
budu-li přec mít strach, jen o choť budu se báti. -
Ty tedy sňatkem to zveš a čestným zastíráš jménem,
Médeio, vinu svou? Jen považ, jaký to zločin
provésti chceš, a pokud to lze, hled' ujíti vině!⁴⁷³

⁴⁷³ Přel. F. STIEBITZ.

Kletbu strašnou
pod srdcem chová po pomstě touha!
Před vůlí hněvu se skloním.
I lítost možná se dostaví,
až vykonám čin...
Lito mi také, že muži věrolomnému
jsem podala pomocnou ruku.
To nechť rozhodne bůh,
jenž srdce mé drásá...
Pevně to vím...
Těžká, přetěžká myšlenka
dozrává v srdci...⁴⁷²

3. hodina

Ve třetí hodině se žáci stanou divadelními kostýmními návrháři a své představy ze všech čtyř textů se pokusí vizualizovat ve formě kostýmů pro „čtyři Médeie“. Tím se ukáže, jak textům rozumějí a jak vnímají jejich obsah. Rozdíly mezi představami z jednotlivých textů by měly být patrné. Někteří mohou kostýmy popsat slovy, výtvarně zdatnější je nakreslí.

Zbude-li po dokončení a společném zhodnocení tohoto úkolu ještě čas, připojí učitel závěrečné shrnutí, že Senekovy tragédie jsou ve srovnání s řeckými obecně mnohem chmurnější, krvavější, naturalističtější a plné magie a vyhrocených vášní. Také může žákům sdělit, že dnes existuje přes 300 různých výtvarných, literárních a filmových děl inspirovaných Médeiným příběhem⁴⁷⁴ a zmíní se alespoň o přebásnění tragédie Robinsonem Jefferse (1946) a Jeanem Anouilhem (1946) a o moderních prozaických dílech Christiny Wolfové („Médeia a jiné hlasy“, 1996) nebo Ljudmily Ulické (ve slovenském překladu „Medea a jej deti“, 1996). Žáky potom vyzve, aby si některé z těchto děl opatřili a přečetli. Celá práce může skončit promítáním Pasoliniho „Medey“ (1969) s Marií Callasovou v titulní roli,⁴⁷⁵ uspořádaným však již mimo vyučovací hodinu, např. doma nebo ve filmovém klubu.

⁴⁷² Přel. J. FIŠER.

⁴⁷⁴ Cf. MIMOSO-RUIZ (1982). Připomenout lze i Ovidiovu ztracenou *Medeu*.

⁴⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=HUCeRd3kJHI>

7.4.2 Vybrané znaky římské komedie

Úroveň: pokročilí žáci, kteří ovládají jmennou i slovesnou flexi (i v perfektu), Acl, participiální konstrukce apod. a mají základní orientace v systému VV

Časová dotace: 2 x 45 minut

Cíl: na základě četby originálního textu vybrané římské komedie dát žákům do jisté míry poznat typický jazyk tohoto žánru, verbální komiku a vybrané typy postav; procvičit překlad

Pomůcky: pracovní list s úryvky z Plautovy komedie *Pseudolus* (341-356, 372-379, 383-389), opatřený komentářem; práce ve skupinkách

Popis úkolu:

1. hodina:

Žáci se rozdělí do několika skupin (3-4), samostatně pracují s pracovním listem a překládají úryvek z komedie. Důležité je upozornit je, že si mají pořizovat písemný pracovní překlad. Využívají slovníčku a přiloženého komentáře. Pomocí je jim i vyučující.

PRACOVNÍ LIST – VYBRANÉ ZNAKY ŘÍMSKÉ KOMEDIE (Plautus *Pseudolus* 341-356, 372-379, 383-389)⁴⁷⁶



Situace:

Callidorus (zamilovaný mladík) a jeho otrok Pseudolus přicházejí ke kuplíři Ballionovi, aby od něj zakoupili dívku Phoenicium, kterou Callidorus miluje.

⁴⁷⁶ Cf. BERRY (2015: 2-6). Obrázek: TRNKA (1963).

<p>Text:</p> <p>Callidorus: <i>Non habes venalem amicam tu meam Phoenicium?</i></p> <p>Ballio: <i>Non <u>edepol</u> habeo profecto, nam iam pridem vendidi.</i></p> <p>Ca: <i>Quo modo?</i></p> <p>Ba: <i>Sine ornamentis, cum intestinis omnibus.</i></p> <p>Ca: <i>Meam tu amicam vendidisti?</i></p> <p>Ba: <i><u>Valde</u>, viginti minis.</i></p> <p>Ca: <i>Viginti minis?</i></p> <p>Ba: <i><u>Utrum vis</u>, vel quater quinis minis, militi Macedonio, et iam quindecim habeo minas.</i></p> <p>Ca: <i>Quid ego ex te audio?</i></p> <p>Ba: <i>Amicam tuam esse factam argenteam.</i></p> <p>Ca: <i>Cur id <u>ausu's</u> facere?</i></p> <p>Ba: <i>Libuit; mea fuit.</i></p> <p>Ca: <i><u>Eho</u>, Pseudole, i, gladium adfer.</i></p> <p>Pseudolus: <i>Quid opus gladio?</i></p> <p>Ca: <i><u>Qui</u> hunc occidam atque me.</i></p> <p>Ps: <i>Quin tu <u>ted</u> occidis potius? Nam hunc fames iam occiderit.</i></p> <p>Ca: <i>Quid ais, <u>quantum terram tetigit hominum periurissime</u>? <u>Iuravistin</u> te illam nulli venditurum nisi mihi?</i></p> <p>Ba: <i>Fateor.</i></p> <p>Ca: <i><u>Nempe</u> conceptis verbis?</i></p> <p>Ba: <i><u>Etiam</u> consutis <u>quoque</u>.</i></p> <p>Ca: <i>Periuravisti, sceleste.</i></p> <p>Ba: <i>At argentum intro condidi. Ego scelestus nunc argentum promere possum domo: tu, qui pius es, <u>istoc</u> genere <u>gnatus</u>, nummum non habes.</i></p> <p>Callidorus a Pseudolus pokračují ve spílání Ballionovi. Ten nakonec povolí a učiní Callidorovi nabídku:</p> <p>Ba: <i>Verum quamquam multa malaque dicta dixistis mihi, nisi mihi hodie attulerit miles quinque, quas debet, minas, sicut haec est praestituta summa ei argento dies, si id non adfert, posse opinor facere me officium meum.</i></p> <p>Ca: <i>Quid id est?</i></p> <p>Ba: <i>Si tu argentum attuleris, cum illo perdidero fidem. Hoc meum est officium. Ego, operae si sit, plus tecum loquar; sed sine argento <u>frustra</u> es, qui me tui misereri postulas. Haec <u>meast</u> sententia, ut tu hinc porro, quid agas, consulas.</i></p>	<p>Komentář:</p> <p>venalis, e – jsoucí na prodej</p> <p>edepol – zvolání „u Polluka“! Castor a Pollux byli dvojčata známá z řecké mytologie. Pollukův otec byl Iuppiter, Castor měl ovšem otce smrtelného; zhruba odpovídá českému „sakra“ – „to teda, sakra, vážně (= profecto) nemám...“</p> <p>sine ornamentis – zřejmě parodie různých obchodnických frází při prodeji</p> <p>cum intestinis omnibus – „se vším, co k ní (tělesně) náleží“; možná narážka na to, že byla stále panna či že je zcela zdravá</p> <p>mina, ae, f. – mina, řecké platidlo, asi 0,5 kg stříbra</p> <p>quater quinis – 4x5, ve smyslu „jestli nechápeš 20, tak 4x5“</p> <p>iam XV habeo minas – tj. dostal tučnou zálohu</p> <p>esse factam – Acl závislý na předch. <i>audio ausu's</i> = <i>ausus es; audeo, audēre, ausus sum</i></p> <p>quid = <i>cur</i></p> <p>opus est gladio</p> <p>qui (+ konj.) – „abych zabil...“; účelové užití</p> <p>quin = <i>cur non</i></p> <p>ted = <i>te</i></p> <p>hunc fames iam occiderit – „toho už zahubí hlad“</p> <p>quantum terram tetigit hominum periurissime – <i>tu, vir, qui es ex omnibus hominibus qui in terra sunt, perfidissimus</i></p> <p>fateor, fateri, fassus sum – něco přiznat, připustit</p> <p>nempe = ovšem, zajisté</p> <p>conceptis verbis – ve smyslu „slavnostními slovy“, tj. dle nějakého obvyklého postupu při přísaze</p> <p>consutis (verbis) – Ballio posměšně tuto narážku ještě stupňuje, tj. zhruba „nejen slavnostními, ale dokonce pečlivě volenými slavnostními slovy“</p> <p>intro – tj. <i>domi, in aedificio</i></p> <p>domo – tj. „e domo“</p> <p>istic, istaec, istoc = tenhle ten tvůj</p> <p>nisi ... attulerit miles ... si id non adfert ... opinor me posse facere ... = „pokud voják nedonese ... jestliže to vážně nedonese ... myslím, že mohu uplatnit své právo“</p> <p>haec ... praestituta... summa ... dies – poslední předem smluvený den určený ke splacení celé částky za dívku</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Callidorus přijme Ballionovu nabídku a Pseudolus začíná vymýšlet rafinované plány jak získat peníze.</p> <p>Ps: <i>Nunc, Callidore, te mihi operam dare volo.</i></p> <p>Ca: <i>Ecquid imperas?</i></p> <p>Ps: <i>Hoc ego oppidum admoenire ut hodie capiatur volo. Ad eam rem <u>usust</u> homine astuto, docto, cauto et callido. Qui imperata effecta reddat, non qui vigilans dormiat.</i></p> <p>Ca: <i>Cedo mihi, quid es factururus?</i></p> <p>Ps: <i>Temperi ego <u>faxo</u> scies. Nolo bis iterari; sat sic longae fiunt fabulae.</i></p> <p>Ca: <i><u>Optimum</u> atque <u>aequissimum</u> oras.</i></p> <p>Ps: <i>Propera, adduc hominem cito. ...</i></p>	<p><i>si argentum attuleris ... perdidero fidem</i> – „pokud nedonese peníze, zruším s ním smlouvu“</p> <p><i>operae si sit</i> – jestli to má smysl / význam</p> <p><i>frustra es</i> – se budeš namáhat zbytečně</p> <p><i>operam dare</i> – věnovat se, soustředit se na...</p> <p><i>Hoc ... volo</i> – metafora z vojenského prostředí – mám v úmyslu úspěšně uskutečnit svůj plán</p> <p><i>astutus, a, um</i> = mazaný, úskočný</p> <p><i>doctus, a, um</i> = vzdělaný, školený</p> <p><i>cautus, a, um</i> = obezřetný, opatrný</p> <p><i>callidus, a, um</i> = vychytralý</p> <p><i>imperata effecta reddat</i> – je schopný a spolehlivý</p> <p><i>cedo</i> – archaický imperativ – „řekni mi“</p> <p><i>temperi</i> – v pravý čas</p> <p><i>faxo</i> – archaická forma futura II. od <i>facere</i></p> <p><i>sat = satis</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Jakmile žáci text přeloží, projdou si jej s vyučujícím ještě jednou a stručně si vyloží podtržené i jiné jazykové zvláštnosti. V některých případech by sami mohli definovat rozdíly ve srovnání s klasickou latinou (*optimum x optimum; iuravistin x iuravistine; meast x mea est* apod.).

V dalším kroku by žáci měli uvádět slova nebo repliky, které podle jejich názoru vzbuzují komický účinek. Měli by být s to odpovědět i na otázku, která postava vyvolává komický efekt nejčastěji a která naopak nejméně. Odpověď zdůvodní.

Tato zjištění poskytují již základ pro charakteristiku vystupujících postav. Žáci pokračují v jejich zkoumání, dokud nemají úplnou představu, jak jednotlivé postavy vypadají, jak se chovají a projevují. Vyučující jim vysvětlí, že podobné (a ještě další) ustálené typy postav se vyskytují i v jiných Plautových a Terentiových komediích a že na této charakterové typologii staví celá následující evropská komická tradice (*commedia dell'arte*, Goldoni, Molière, Shakespeare, Nestroy ad.).

2. hodina:

V následující hodině se žáci rozdělí do původních skupin a z každé skupiny se vybere jeden zástupce pro jednu ze tří rolí úryvku. Pak probíhá „čtená zkouška“. Jednotliví herci předčítají repliky své postavy v překladu své skupiny, ostatní skupiny s nimi polemizují a navrhují jiné překladové varianty. Společně přemýšlejí, který překlad je nejlepší a nejlépe vystihuje pravděpodobný autorův záměr a vzbuzuje největší komický nebo jiný účinek, jež by měl daný úsek mít.

Nakonec společně vytvoří promyšlenou a kriticky zhodnocenou finální verzi překladu.

7.5 PRÓZA

7.5.1 Ciceronova SMS

Úroveň: přestože zvolený text obsahuje deponentní slovesa, Acl, komparativ, nepřímé otázky apod., je tak krátký, že s pomocí učitele si jej snadno přeloží i začátečníci

Časová dotace: 10 minut

Cíl: ukázat žákům, že již v antice mohly být dopisy tak krátké, že připomínaly dnešní SMS; stručně žáky zpravit o kontextu dopisu, zavraždění C. I. Caesara

Pomůcky: Ciceronův dopis L. Minuciovi Basilovi (*fam. 6,15*)

Popis úkolu:

Učitel s žáky přeloží kratičký dopis, který nedlouho po zavraždění C. I. Caesara poslal Cicero Caesarovu bývalému veliteli a jednomu z jeho vrahů L. Minuciovi Basilovi. Chvilí může vyučující věnovat i diskusi o dobové situaci a vztahu Cicero x Caesar.



7.5.2 *Humanitas*⁴⁷⁷

Úroveň: pokročilí žáci (v semináři); výhodné bude propojení s látkou ZSV, ČJL nebo dějepisu

Časová dotace: 2 x 45 minut (nejlépe dvouhodinovka)

Cíl: seznámit žáky s konceptem *humanitas*, „ušlechtilého lidství“ a s významy a obsahem tohoto slova v textech římských spisovatelů; přivést žáky k uvědomění, jak (a zda vůbec) se *humanitas* projevuje v současnosti a zda nebo jak se obsah tohoto pojmu od antiky proměnil; přispět k naplňování PT „Osobnostní a sociální výchova“, „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ a „Multikulturní výchova“; pomoci naplnit afektivní cíle literární výchovy⁴⁷⁸

Pomůcky: výběr ukázek z textů římské literatury na téma *humanitas* (viz níže) – kratší a snazší ukázky žáci sami překládají a interpretují, delší a složitější nabídne učitel v překladu

Popis úkolu:

Hodina začne odpověďmi žáků na otázku „Co si představujete pod pojmem „humanita“? V některých případech jistě bude nutné uvést na pravou míru terminologické nejasnosti v používání slov jako je „humanita“, „humanitární“, „humanitní“, „humanistický“ apod. Jakmile studenti dospějí k přibližné definici „humanita“ – *humanitas*, přejdou k četbě / překladu ukázek. Výchozí a zároveň shrnující může být Gelliovo zamyšlení:

Ti, kdo vytvořili latinská slova a správně jich užívali, nezamýšleli přiřknout slovu *humanitas* ten význam, který mu dává lid a který se rovná řeckému termínu *filanthropia*, znamenajícímu jakousi ochotu pomáhat a dobrou vůli vůči všem lidem bez rozdílu. Pod pojmem *humanitas* si představovali totéž, co označuje řecké slovo *paideia*, tj. vzdělání a výchovu ve svobodných uměních. Kdo bude schopen a ochoten se těmto vědám a

⁴⁷⁷ Vyzkoušeno ve vlastní výuce.

⁴⁷⁸ Cf. 5.2.2.1. a KUŘÁKOVÁ (2008: 8).

uměním věnovat a nechat se jimi vzdělat, dosáhne nejvyššího lidství (bude **humanissimus**). Schopnost věnovat se těmto věcem a dosáhnout jejich cíle je ze všech živých tvorů dána pouze **člověku**. Proto se nazývá **humanitas**.⁴⁷⁹

Gellius zde vystihuje vlastně všechny hlavní obsahy, jichž *humanitas* u římských spisovatelů nabývá. Žáci by se měli pokusit na základě textu je formulovat a dospět s pomocí učitele k závěru, že jednotlivé významy jsou zhruba tyto:⁴⁸⁰

- a) laskavost, dobrá vůle vůči lidem; lidská podstata, lidství, které k laskavosti vybízí – *filanthropia*;
- b) vzdělání, vzdělanost (zejména literární), kultivovanost – *paideia*;

ze zkoumání významů slova *humanitas* v celém korpusu římské literatury pak vyplývá, že lze připojit ještě významy:

- c) uhlazenost, jemnost, vkus, duchaplnost (synonymum k *urbanitas*), velmi se blíží významu b);
- d) lidství v biologickém slova smyslu; biologické pojítko rodu *homo*;
- e) civilizace.

Následuje série ukázek dokumentujících výskyt *humanitas* v římské literatuře (především u Cicerona). Žáci by měli vždy po přečtení / překladu říci, o který z významů *humanitas* se jedná. Učitel následně jejich volbu vyvrátí nebo potvrdí a ukázkou okomentuje:

- I) *Quae (= vestigia sceleris) nisi multa et manifesta sunt, profecto res tam scelestas, tam atrox, tam nefarias credi non potest. Magna est enim vis humanitatis; multum valet communitio sanguinis.*⁴⁸¹

Ihned je nutné říci, že se jedná o otcovraždu. Na základě toho by žáci měli být schopni říci, že jde o označení lidské podstaty, onen „biologický“ význam d). Nejde ani o význam *paideia* ani *filanthropia*.

- II) *Non ita est profecto, iudices; non est veri simile, ut Chrysogonus horum litteras adamarit aut humanitatem.*⁴⁸²

Jde o význam uhlazenost, duchaplnost c). Ještě se nejedná o *paideiu*, avšak obsah *humanitas* se k tomuto pojetí již blíží.

⁴⁷⁹ GELL. 13,17; vlastní překlad.

⁴⁸⁰ Cf. STROH (2008), EHLERS (1934) a pozn. 225.

⁴⁸¹ CIC. S. Rosc. 62-63.

⁴⁸² CIC. S. Rosc. 121.

- III) *Si tibi fortuna non dedit, ut patre certo nascerere, ex quo intellegere posses, qui animus patrius in liberos esset, at natura certe dedit, ut **humanitatis** non parum haberes; eo accessit **studium doctrinae**, ut ne a litteris quidem alienus esses.*⁴⁸³

Zde se dokonce *humanitas* ve smyslu „cit“ staví do protikladu ke vzdělání, pro které Cicero užívá jiné slovo; význam se bude nejspíše blížit „lidství, citlivost jemné lidské bytosti“, tedy a).

- IV) To, co nebyl schopen pochopit nesmírně vzdělaný a kultivovaný muž, jakým byl Scipio, chápeš a posuzuješ ty, jenž nemá žádné schopnosti, žádnou kultivovanost (= **humanitas**), žádné nadání ani vzdělání (*litterae*).⁴⁸⁴

Vedle sebe zde stojí *humanitas* a *litterae*, téměř v synonymním užití. Pro žáky by proto nemělo být obtížné identifikovat význam b), tj. v zásadě *paideia*. O lidskost ani cit zde rozhodně nejde.

- V) Vy máte Verra rádi! Aspoň mi to tak připadá, když vás sice netěší jeho ctnosti, píle, mravní integrita, zdrženlivost a střídmost, ale zato si libujete v jeho schopnosti hovořit (= *sermo*), v jeho vzdělanosti (= *litterae*) a uhlazenosti (= **humanitas**).⁴⁸⁵

Podobný případ jako předchozí. *Sermo*, *litterae* i *humanitas* souvisejí se vzděláním a celkovým zušlechťováním osobnosti. Tedy význam b), *paideia*. *Humanitas* na tomto místě vlastně znamená schopnost soužití s ostatními lidmi, jež vzniká především studiem literatury, neboť ten, kdo je sčetlý a chtivý poznání, je příjemnější společník a milejší přítel, poněvadž je schopen oduševněle a duchapřítomně konverzovat a vtipně, zábavně a příjemně rozprávět.

- VI) *Quid esse potest in otio aut iucundius aut magis proprium **humanitatis**, quam sermo facetus ac nulla in re rudis? Hoc enim uno praestamus vel maxime feris, quod colloquimur inter nos et quod exprimere dicendo sensa possumus.*⁴⁸⁶

K *humanitas*, k lidské přirozenosti, patří **řeč** oplývající jemným humorem a nadhledem a je nepochybné, že z velké části je schopnost takovou řeč užívat spjata se studiem literatury. V tomto bodě Ciceronovy tvorby se již rodí sémantická syntéza obou složek novodobého významu pojmu *humanitas* = *filanthropia* + *paideia*. Toto sémantické pojetí se přesouvá i na adjektivum *humanus*. Žáci by měli dle zmínek o vzdělání význam opět přiřadit nejspíše k b).

- VII) Jelikož nemáme tuto řeč pronést před nevzdělaným davem ani na shromáždění neotesaných venkovanů, promluvíme poněkud odvážněji o snahách a činnostech vzdělaných mužů (= **humanitas**), které jsou známé a příjemné jak mně, tak vám.⁴⁸⁷

Jednoznačně ve smyslu *paideia* (b), nic z významu *filanthropia*.

⁴⁸³ Cic. *S. Rosc.* 46.

⁴⁸⁴ Cic. *Verr.* 2,4,98; vlastní překlad.

⁴⁸⁵ Cic. *Verr.* 2,3,8; vlastní překlad.

⁴⁸⁶ Cic. *de orat.* 1,32.

⁴⁸⁷ Cic. *Mur.* 61; vlastní překlad.

- VIII) *Nam ut primum ex pueris excessit Archias, atque ab eis artibus quibus aetas puerilis ad humanitatem informari solet se ad scribendi studium contulit.*⁴⁸⁸

Opět *paideia* (b)). Vyučující může žáky upozornit na to, že obsahem vzdělání zde byla především rétorika a poetika.

- IX) A pokud ti los přiřkne správu Afriky, Hispánie či Galie, kde sídlí necivilizované a barbarské kmeny, musíš přesto jako citlivý a laskavý muž (= **1. humanitas**) vycházet těmto národům vstříc a pracovat v jejich prospěch a pro jejich dobro. Když však vládneme takovým lidem (= *Řekové*), jimž je vlastní civilizovanost a vzdělanost (= **2. humanitas**) a od nichž se dokonce rozšířila k ostatním, je nutné jim vrátit to, co nám dali oni.⁴⁸⁹

Posun významu slova *humanitas* (u Cicerona) v zásadě skončil u **řádného a náležitého vzdělání člověka**. Je však nutno dodat, že původní význam ve smyslu laskavost, dobrá vůle vůči ostatním apod. nikdy zcela nezmezil. U Cicerona a rovněž u dalších autorů *humanitas* s tímto významem nacházíme i nadále. Dokonce se zdá, že tato sémantická dichotomie neunikala ani samotnému Ciceronovi. O tom svědčí tato ukázka.

První humanitas je opět jasná *filanthropia* (a)), tedy to, co by měli mít v sobě všichni lidé a díky čemuž jsou lidmi, **druhý příklad** je znovu spojen se vzdělaností a kulturností (b)).

- X) *Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt.*⁴⁹⁰

Slavné místo z úvodu k Caesarovým „Zápiskům o válce galské“, kde *humanitas* nabývá významu „civilizace“ (e)). To by měli žáci snadno vydedukovat, pokud vyloučí jednoznačně nevhodný význam „laskavost“ a přece jen příliš úzce vymezený smysl „vzdělání“. Je nutno je směřovat především k úvaze, proč jsou Belgové nejstatečnější.

- XI) Božskými mocnostmi byla vybrána, aby ... spojila roztroušená panství, zcivilizovala jejich způsoby a tolik divokých a nesouladných jazyků těchto národů usmířila stykem s jazykem svým a aby lidem přinesla vzdělání a kulturu (= **humanitas**), zkrátka aby pro všechny národy světa vytvořila jednu vlast.⁴⁹¹

Na tomto místě s unikátním užitím *humanitas* hovoří Plinius Starší o Itálii a *humanitas* spojuje s tím, co vyvěrá z latinského jazyka. Co vše se zde ve slově *humanitas* skrývá? Je toho více, než je možné zahrnout do překladu. Jde zde v první řadě o jakousi svornost, již zajišťuje společný jazyk. Dále je tu obsažena i kultivovanost života a laskavost, díky níž se divocí a neotesaní lidé stávají mírnými. A konečně nechybí ani náznak vzdělanosti a zběhlosti v umění, která tehdy již vysvítila, a to nejen skrze řeckou literaturu, nýbrž i prostřednictvím písemnictví v latinském jazyce. **Plinius jednoznačně říká, že bez latiny nejsou lidé lidmi.**

⁴⁸⁸ CIC. *Arch.* 4.

⁴⁸⁹ CIC. *ad Q. fr.* 1,1,27; vlastní překlad.

⁴⁹⁰ CAES. *Gall.* 1,1,3.

⁴⁹¹ PLIN. *nat.* 3,39; vlastní překlad.

Tímto nadneseným, avšak snad motivačním závěrem je možno četbu a rozpravu nad ní uzavřít. Zkoumáním obsahu slova *humanitas* by si žáci měli uvědomit, že všechny jeho významy i slova s ním příbuzná pocházejí z významu prvotního, jímž je to, co lidi mezi sebou spojuje a činí je laskavými.

Žáci by se nakonec měli zamyslet nad tím, co *humanitas* – *humanita* znamená dnes a zda v tomto konceptu nacházíme ještě alespoň nějaké stopy toho, co v něm bylo v dobách Ciceronových.

7.5.3 Horror Story⁴⁹²

Úroveň: pokročilí žáci (pravděpodobně maturitní seminář), předpokládá se dobrá znalost základní normativní gramatiky a zběžná orientace v systému vedlejších vět

Časová dotace: 2 x 45 minut (dvouhodinovka)

Cíl: poučení o kompozičním plánu (části) literárního díla (kompoziční postupy, dějové linie, vnitřní výstavba děje, dějové napětí); rozšíření slovní zásoby; příspěvek k poznání žánru „horroru“ v antické literatuře a jeho recepce v literatuře pozdější

Pomůcky: ukázka z dopisu Plinia Mladšího („Strašidelný dům“, *epist.* 7,27,7-11) a komentář lexika a některých reálií

Popis úkolu:

Významným motivačním faktorem k učení se novým věcem je snaha o odhalování záhad. „Vše, co překvapuje, vzbuzuje zvědavost, očekávání nebo provokuje k přemýšlení, pomáhá žáky motivovat.“⁴⁹³

Žáci si proto společně s vyučujícím přečtou text o záhadném strašidelném domě. Ku pomoci je jim slovníček a vysvětlivky. Není rozhodně nutné, aby dokonale porozuměli všem gramatickým jevům, musí však zcela chápat význam i smysl textu. To může učitel po skončení četby ověřit několika dotazy a shrnutím.

⁴⁹² Vyzkoušeno ve vlastní výuce.

⁴⁹³ PETTY (2008: 50). Podobnou myšlenku vystihuje i známý citát z TACITA (*Agr.* 30,3): *Omne ignotum pro magnifico est*, který by žáci mohli znát z moderní podoby detektivních příběhů s Sherlockem Holmesem (2010).

DOMVS INFAMIS:

Erat Athenis spatiosa et capax domus sed infamis et pestilens. Per silentium noctis sonus ferri, et si attenderes acrius, strepitus vinculorum longius primo, deinde e proximo reddebatur: mox apparebat idolon, senex macie et squalore confectus, promissa barba horrenti capillo; cruribus compedes, manibus catenas gerebat quatiebatque. Inde inhabitantibus tristes diraeque noctes per metum vigilabantur; vigiliam morbus et crescente formidine mors sequebatur. Nam interdiu quoque, quamquam abscesserat imago, memoria imaginis oculis inerrabat, longiorque causis timoris timor erat. Deserta inde et damnata solitudine domus totaque illi monstro relicta; proscribatur tamen, seu quis emere seu quis conducere ignarus tanti mali vellet.

Venit Athenas philosophus Athenodorus, legit titulum auditoque pretio, quia suspecta vilitas, percunctatus omnia docetur ac nihilo minus, immo tanto magis conducit.

Ubi coepit advesperascere, iubet sterni sibi in prima domus parte, poscit pugillares stilum lumen, suos omnes in interiora dimittit; ipse ad scribendum animum oculos manum intendit, ne vacua mens audita simulacra et inanes sibi metus fingeret. Initio, quale ubique, silentium noctis; dein concuti ferrum, vincula moveri. Ille non tollere oculos, non remittere stilum, sed offirmare animum auribusque praetendere. Tum crebrescere fragor, adventare et iam ut in limine, iam ut intra limen audiri. Respicit, videt agnoscitque narratam sibi effigiem. Stabat innuebatque digito similis vocanti. Hic contra ut paulum exspectaret manu significat rursusque ceris et stilo incumbit. Illa scribentis capiti catenis insonabat. Respicit rursus idem quod prius innuentem, nec moratus tollit lumen et sequitur.

Ibat illa lento gradu quasi gravis vinculis. Postquam deflexit in aream domus, repente dilapsa deserit comitem. Desertus herbas et folia concerpta signum loco ponit. Postero die adit magistratus, monet ut illum locum effodi iubeant. Inveniuntur ossa inserta catenis et implicita, quae corpus aevo terraque putrefactum nuda et exesa reliquerat vinculis; collecta publice sepeliuntur. Domus postea rite conditis Manibus caruit.⁴⁹⁴



spatiosus, a, um = prostorný (cf. angl. space)
capax, capacis – *aliquid capere potest* (cf. kapacita)

infamis, e = neblaze proslulý, neslavný (cf. angl. fame)

pestilens, pestilentis = zkázonosný, nezdravý
ferrum – Fe

strepitus, strepitus, m. = skřípota, hřmot, praskot

idolon, i, n. = duch, přízrak

macies, ei, f. = hubenost, vyzáblost

squalor, oris, m. = špína, nečistota

barba, ae, f. = vousy (cf. *Barba facit philosophum.*)

compes, pedis, f. = pouta na nohou

dirus, a, um = hrozný, zlověstný, děsný

metus – timor – pavor – formido – horror

interdiu x noctu / nocte

oculis inerrabat – in oculos intrabat

Strach pokračoval, přestože jeho zdroj již nebylo vidět

damnata solitudine – odsouzen (dům) k opuštěnosti

proscribatur – dům stále inzerovali

conduco, ere, duxi, ductum = na/pronajmout

Athenodorus Cananites – stoický filosof

suspecta vilitas – pronájem byl podezřele levný

vilis, e = laciný, prostý, všední

percontor (percunct-), ari, tatus s. = vyptávat se

sterno, ere, stravi, stratum = prostřít, rozložit, zde: ustlat

pugillaris, is, m. = příruční tabulka, „zápisník“

pugillares stilum lumen – asyndeton

suos omnes – i. e. servos

animum oculos manum – asyndeton

inanis, e = prázdňný, marný, lichý

concuti ... moveri ... tollere ... remittere ...

offirmare ... praetendere ... crebrescere ...

adventare ... audiri – vyprávěcí infinitivy

nutu aliquid significare – pokynutím naznačovat

cera, ae, f. = vosk, zde: *tabellae cera tectae*

znovu se dal do práce, psaní

nec moratus – statim (**mora, ae, f.** = prodleva)

area domūs – locus apud domum (*peristylum aut hortus*)

dilabor, dilabi, dilapsus s. = rozplynout se, zmizet

repente = náhle

putrefactus, a, um = shnilý, zetlelý

exedo, ere, exedi, exesum = pojídat, požírat

Manis, is, m. = duchové zemřelých

⁴⁹⁴ FORD (1913).

Po přečtení textu by se žáci měli zamyslet nad několika hledisky kompozičního plánu tak, jak se s nimi seznámili v hodinách ČJL.⁴⁹⁵

- a) *Kompoziční postup* – zde zřejmě celkem snadno stanoví, že jde o *chronologickou kompozici*.
- b) *Vztah dějových linií* – jde pouze o jednu linii, avšak učitel může žákům sdělit, že příběh je součástí Pliniova dopisu, jehož tématem je existence duchů a strašidel a v němž je připojeno ještě několik dalších duchařských historek.
- c) *Vnitřní výstavba děje*⁴⁹⁶ – zde by žáci měli rozdělit děj na *expozici* (úvod – příchod Athénodóra); *kolizi* (Athénodůrův pobyt v domě a zjevení ducha); *krizi* (chvíle, kdy duch vyvede Athénodóra před dům a zmizí); *peripetii* (objevení ostatků v řetězech a jejich řádné pohřbení) a *katastrofu* (šťastný konec v podobě usmíření ducha a osvobození domu od strašení).
- d) *Dějové napětí* – žáci se pokoušejí nalézat prvky, jimiž autor napětí vytváří (na různé smysly působící popis strašidelného domu i strašidla samotného, počáteční nejasnost Athénodóra plánu, otázka řetězů a pout apod.); je zřejmé, že se jedná o příběh s tajemstvím a s mnoha momenty napětí.

Učitel naváže stručným výkladem o recepci hrůzostrašných vyprávění za hranicemi antiky a ukáže, že podobné historky mohly být inspirací dokonce pro „zakladatele“ hororového žánru E. A. Poea.

⁴⁹⁵ Cf. např. <https://www.milujemecestinu.cz>.

⁴⁹⁶ Typicky se tato kategorie spojuje s antickým dramatem, avšak v rámci práce v ČJL se hojně užívá i pro různá fabulovaná literární díla.

8. ZÁVĚR

„*Litterae inditos nobis a natura honestatis igniculos excitant;
luxuriantes quasique fruticantes cupiditates stringunt ac coercent,
easque rationis finibus regunt; abducunt a vitiis, duces et magistrae sunt ad virtutem.*“

Marcus Antonius MVRETVS (1573/1838: 246)

Literatura nezažívá v posledních letech zářné období. Drtivý nástup audiovizuálních médií ji odsunul na okraj zájmu a obzvláště mladá generace se k četbě obrací jen velmi zřídka. Na středních školách navíc literatuře ublížily i státní maturity z ČJL, při nichž jsou žáci zkoušeni pouze z dvaceti přečtených knih. Nadto se kánon děl, z kterých si vybírají, na mnoha školách stále zužuje, zjednodušuje a mizí z něj především stará literatura. Přitom pozitiva četby veškeré dobré beletrie jsou nepopiratelná a velkou měrou nezastupitelná (zvětšování slovní zásoby, rozšiřování schopnosti vcítit se do situace jiných, zlepšování paměti, lepší orientace v dnešním světě, kultivace estetického vnímání apod.). Je proto téměř povinností nejen češtinářů, ale všech, kteří vyučují jazykové předměty, žáky k četbě přivést a ukazovat jim benefity a půvaby kvalitní literatury, a to včetně (a možná dokonce především) literatury staré.⁴⁹⁷ Neboť je krásné naučit se od Vergilia latinsky, ještě krásnější je díky němu poznat, co je to poezie, a vůbec nejkrásnější je stát se četbou jeho děl člověkem.⁴⁹⁸ Mnoho myšlenek a idejí západních literatur má původ v antice. Nebylo by tedy nepatřičné ukazovat např. jisté mravní nebo jiné ideály na příkladě někoho, kdo není jejich tvůrcem ani původcem? Je to jistě možné, ale méně autentické. Cesta *ad fontes* je nenahraditelná.

⁴⁹⁷ Cf. PELÁN (2020: web): „Smysl lze nalézt pouze v diachronii.“

⁴⁹⁸ Abychom parafrázovali W. SCHADEWALDTA (1975: 11-12), jenž takto uvažoval o Homérovi a řečtině. My si však na základě druhé kapitoly můžeme dovolit prohlásit totéž i o literatuře římské.

Proto také druhá kapitola této práce poskytuje výčet důvodů, proč se římskou literaturou zabývat, a ukazuje, co jedinečného a obohacujícího žákům přináší. Protože však na ni v hodinách češtiny „není čas“ a hodin latiny je obvykle tak málo, že se soustředují jen na výuku jazykovou, představili jsme jeden ze způsobů, jak literární výchovu včetně práce s originálními texty alespoň v určité míře do předmětu latinský jazyk zařadit.

Nejprve jsme ukázali, jak přesvědčení o kvalitách římské literatury reflektovali při četbě římských autorů vyučující v našich zemích v období od druhé poloviny 19. století do současnosti, co považovali za důležité, jak četbu podporovali a k čemu žáky vedli. Snažili jsme se zaznamenávat rovněž metodická pochybení a nedobrou praxi, abychom s jejich vyloučením naznačili správnější cestu. Historická část práce tak poskytla důležité závěry týkající se užívaných pomůcek a metod, čtených autorů a jejich specifik i vztahu žáků k četbě. Tato zjištění posloužila při úvahách, jak by četba měla vypadat dnes.

Bylo třeba zohlednit také doporučení důležitých dokumentů vymezujících obsah vzdělávání a sestavit přehled cílů výuky od obecně pedagogických až po drobné nuance nezbytných cílů afektivních.

Hlavní úkol však spočíval ve vypracování komplexního teoreticko-metodologického podkladu pro práci s latinským nebo překladovým literárním textem a v představení celého procesu literární výchovy na této bázi založené. Splnění tohoto úkolu nejen přispívá k legitimizaci didaktiky římské literatury jako svébytného vědního oboru, ale především poskytuje učitelům latiny návod, jak si při výuce římského písemnictví počínat. Brali jsme při tom ohled na moderní pojetí didaktiky literatury v českém jazyce a didaktiky (literatur) cizích jazyků, a vycházeli proto z modelů zpracovaných pro živé jazyky i pro českou literaturu. Ty jsme ovšem museli pro práci

s literaturou římskou výrazně upravit, rozšířit a doplnit. Rozdíly spočívají např. v těchto bodech: literární výchova v hodinách latiny vyžaduje vhodně zvolené evokační a motivační postupy a specifické nástroje (výtvarné umění, multimédia, citáty apod.); pro neobvyklost některých reálií i časovou odtažitost je nezbytné uvádět značné množství metatextových informací; texty římských autorů v sobě kloubí vysoké formální kvality a výraznou orientaci na recipienta, a nabízejí tak neobvykle vysoké množství rozličných výrazových prostředků vhodných ke studiu; jedinou možnou cestou k četbě originálního textu je překládání, jež vytváří spojnici s výukou ČJL a pěstuje smysl pro pochopení struktury textu a volbu výrazových prostředků; texty římské literatury se vyznačují svébytnou intertextuálností; při úvahách o podobě rozvíjejících činností je třeba brát zřetel na dichotomii tvůrčích aktivit, tj. nezapomínat na kreativní práci v latině, třebaže tvůrčí činnost v češtině bude výrazně převažovat atd.

Podstatné bylo též stanovení hlavní metody (upravená gramaticko-translační metoda s prvky dalších přístupů vedoucích k aktivizaci a tvořivé činnosti žáků) odvíjející se od časových a rozvrhových podmínek a zdůraznění překládání jako neopominutelného základu didaktické práce s uměleckým textem.

Pro výběr textů jsme doporučili, aby se učitelé snažili žáky co nejvíce zapojit do volby, aby vzhledem k času sahalí spíše k menším formám a vhodně ohraničeným pasážím z rozsáhlejších děl a rozhodně nezanedbávali poezii, neboť právě ta nabízí nepřeborné množství čtenářských zážitků a silně stimuluje estetické vnímání. Ukázali jsme, že je možné úspěšně volit ukázky ze všech žánrů římské literatury.

Abychom teoretická východiska potvrdili uplatněním v praxi, vytvořili jsme osmnáct návrhů na zapojení literární výchovy zaměřené na římskou

literaturu do hodin latiny. Jsou ve vyváženém poměru určeny jak pro začátečníky a mírně pokročilé, tak pro zdatné latináře (10 : 8).

Velkou pozornost jsme mezi návrhy věnovali malým formám, neboť ty představují drobnou literární jednotku, s níž je obvykle možné i v originále pracovat bez větších obtíží.

U všech návrhů jsme se snažili nabízet žákům co nejvíce příležitostí k sebevyjádření a k vlastní kreativní činnosti, a naplňovat tak co nejlépe koncept literární tvořivé expresivity. Podle nejnovějších výzkumů se totiž ukazuje, že toto pojetí přináší dobré výsledky.⁴⁹⁹ Při práci s originálními texty to bylo mnohem obtížnější než u ukázek v překladu, avšak zcela se zbavit jednoho z pilířů výjimečnosti římské literatury, latiny samotné, jsme rozhodně nechtěli; obzvláště v situaci, kdy velké množství dostupných překladů je již značně zastaralých a pro dnešní žáky velmi „nekomfortních“. Kde to tedy alespoň v určité míře bylo možné, snažili jsme se zařazovat tvůrčí aktivity, jako jsou fabulace příběhu, tvorba výtvarného díla inspirovaného textem, přiřazení vhodného titulu k textu, převody báseň – próza a *vice versa* apod. V jiných případech jsme zůstali u tradičnější kreativně-interpretací a analytické práce a zaměřovali se na recepci a intertextualitu.

Velký důraz jsme kladli na fakt, že pracujeme s uměleckou literaturou. To si žáci musí uvědomit, resp. zažít. Ideálním výsledkem takové práce bude, jestliže v sobě každý žák objeví alespoň „kousek umělce“, nebo přinejmenším pocítí, jaká je moc a síla slovesného umění.

Kromě toho jsme se pokoušeli nenásilně zdůrazňovat jeden z hlavních přínosů římské literatury, morální exemplárnost (např. téma *humanitas*), co

⁴⁹⁹ Viz HNÍK (2017: 63), jenž hovoří o zkušenostech s žáky ZŠ. Ti se ve volném čase věnovali tvorbě textů (próza i poezie). Obecně se zlepšily jejich vyjadřovací schopnosti, jazykový cit, cit pro jazyk a styl literárních děl, aktivita při rozboru literárního textu apod.

nejčastěji se vžívat do mysli a představ současných gymnazistů a přicházet s tématy, která by u nich mohla najít odezvu (horror, komedie, epičtí hrdinové, Catullova milostná poezie ad.).

Při stanovování cílů, sestavování návrhů, i při vytváření modelu literární výchovy jsme se kromě odborné literatury opírali o vlastní desetiletou praxi středoškolského učitele a o zkušenosti kolegů latinářů vyplývající z dotazníku „Výuka latiny na gymnáziích“. Z nich a z poznatků získaných během psaní práce vyplynuly např. tyto skutečnosti:

- Je nezbytné, aby učitelé latiny explicitně zařadili literární výchovu mezi cíle své výuky.
- Stále je třeba myslet na to, že nejlepší službu vykonáme, dokážeme-li zcela přirozeně propojovat jednotlivé složky výuky, tj. jazyk, literaturu, kulturní a historické reálie. Literární výchova nesmí být v žádném případě vnímána jako doplněk, osvěžení, zábava apod., což plyne ze skutečnosti, že žádná společnost nepotřebuje jazyk jen pro zábavu a běžnou komunikaci, ale také k vlastnímu kulturnímu růstu a obohacení.
- Bylo by třeba vytvořit novou čítanku, přizpůsobenou současným podmínkám, jež by obsahovala především kratší útvary a malé formy.
- Je vhodné aktualizovat kánon obvyklých školních autorů a přizpůsobit jej dnešním žákům a jejich zálibám.
- Římská (a obecně antická) literatura zaujme žáky obyčejně jen tehdy, když v ní naleznou souvislost se svou přítomností a životní realitou, když se nějak dotkne jejich nitra.
- Přestože hlavním úkolem latinské literární výchovy je dosahování afektivních cílů a formování osobnosti žáků, nelze při ní podléhat

modernímu trendu odklonu od faktografie. Vhodně propojené a smysluplné poznatky jsou nepostradatelné.

- Je třeba z „největšího nepřítele“, tj. audiovizuálního světa, učinit spojence a využít kreativity a schopností studentů v této oblasti ke zpestření a rozšíření literárně-vzdělávacích a literárně-výchovných činností.
- Promyšlená, dostatečně obsáhlá a pro žáky inspirativní práce s římskou literaturou by mohla zatraktivnit předmět latinský jazyk na středních školách, upevnit jeho postavení, nebo dokonce zvětšit jeho místo a úlohu v ŠVP.

BIBLIOGRAFIE

PRIMÁRNÍ (viz seznam zkratek v úvodu práce)

SEKUNDÁRNÍ

- ALBERT(OVÁ) M.-C. – SOUCHON, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- ALBRECHT, M. von (1997). *A History of Roman Literature: From Livius Andronicus to Boethius*. Leiden – New York – Köln: Brill. [revize: Gareth Schmeling, překlad: Frances a Kevin Newmanovi (Vol. I), Ruth R. Caston(ová) a Francis R. Schwartz (Vol. II)].
- ALBRECHT, M. von (2015). 'Quid litterae Latinae ad homines educandos conferant'. *Mantineia*, 1; 73-99.
- ANCONA(OVÁ), R. (2007). *A Concise Guide to Teaching Latin Literature*. Norman: University of Oklahoma Press.
- ANTALÍK, D. – STARÝ, J. – VÍTEK, T. (edd.) (2009). *Mudrosloví v archaických kulturách*. Praha: Herrmann & synové.
- ANTALÍK, D. – STARÝ, J. – VÍTEK, T. (2009). 'Mudrosloví – jeho formy a funkce'. In: D. Antalík – J. Starý – T. Vítek (edd.), *Mudrosloví v archaických kulturách*. Praha: Herrmann & synové; 7-27.
- BACHMANNOVÁ, J. – SUKSOV, V. (2007). *Jak se to řekne jinde. Česká přísloví a jejich jinojazyčné protějšky*. Praha: Universum.
- BALL, R. J. – ELLSWORTH, J. D. (1989). 'Against Teaching Composition in Classical Languages'. *The Classical Journal*, 85; 54-62.
- BALL, R. J. – ELLSWORTH, J. D. (1992). 'Flushing out the Dinosaurs: Against Teaching Composition II'. *The Classical Journal*, 88; 55-65.
- BARTHES, R. (1970). 'L'ancienne rhétorique' [Aide-mémoire]. *Communications*, 16, *Recherches rhétoriques*; 172-223.
- BARTONĚK, A. (1990). 'Výuka latiny – cíle a možnosti'. *ZJKF*, XXXII; 91-97.
- BAXTER(OVÁ), N. S. (2008). *The Progymnasmata: New/Old Ways to Teach Reading, Writing, and Thinking in Secondary Schools*. Brigham: Brigham Young University – Provo.
- BAŽIL, M. (2009). *Centones Christiani. Métamorphoses d'une forme intertextuelle dans la poésie latine chrétienne de l'Antiquité tardive*. Paris: Études Augustiniennes (Collection des Études Augustiniennes – Série Moyen Âge et Temps Modernes, 47).
- BENEŠ, E. (1971). *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- BENTON, P. (1999) 'Unweaving the Rainbow: Poetry Teaching in the Secondary School I'. *Oxford Review of Education*, 25/4; 521-532.
- BERAN, V. (2006). *Literární text v hodině německého jazyka, metody a formy práce s autentickými texty*. Praha: Pedagogická fakulta UK (dipl. práce).
- BERRY, N. (2015). *Funny Things Happened in Roman Comedy – Teachers's Manual and Text*. Athens (Georgia): UGA Summer Institute. On-line: <https://www.classics.uga.edu/sites/default/files/A%20Funny%20Thing%20Happened%20in%20Roman%20Comedy.pdf> (25. 2. 2021).
- BETTELHEIM, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Portál.

- BÍLEK, P. A. (2020). 'Proč je důležité učit literaturu – Teze, jež patří přitlouci na dveře sborovny'. A2, 15/2020. On-line: <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/proc-je-dulezite-ucit-literaturu> (1. 3. 2021).
- BLOOM, H. (2000). *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor. (překlad: Martin Pokorný a Ladislav Nagy).
- BOLGAR, R. R. (1954/⁵2004). *The Classical Heritage and its Beneficiaries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BONNER, S. F. (1977/2012). *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*. London/New York: Routledge.
- BÖNSCH, M. (1974). *Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden*. München: Ehrenwirth.
- BRADLEROVÁ, L. (2010). *Využití přísloví a pranostik v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ*. Olomouc: PedF UP, bakalářská práce.
- BRAGUE, R. (1994). *Evropa, římská cesta*. Praha: Pedagogická fakulta UK. (překlad: Karel Thein).
- BROŽOVÁ, Š. (2008). 'Nová koncepce výuky latiny'. In: B. Pokorná (ed.), *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků*. Olomouc: FF UP; 4-5.
- BUBENÍČKOVÁ, P. (2014). *Didaktika literatury*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- BURKE, P. (2011). *Jazyky a společenství v raně novověké Evropě*. Praha: NLN.
- BURTON, G. O. (2016). *The Forest of Rhetoric – Silva rhetoricae*. Provo: Brigham Young University. On-line: <http://rhetoric.byu.edu> (15. 4. 2018).
- BŮŽEK, L. (2020). *K čemu jsou našim žákům ve 21. století vědomosti?* On-line: <http://blog.aktualne.cz/blogy/lukas-buzek.php?itemid=36485> (15. 4. 2020)
- CAKIRPALOGLU, P. (2013). *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Carpe Diem! How the philosophy of 'seize the day' was hijacked and what the phrase should mean*, (2017). iNews: The Essential Daily Briefing. On-line: <https://inews.co.uk/news/long-reads/carpe-diem-seize-day-marketing-philosophy/> (10. 8. 2019)
- CENEK, S. (1971). 'K literární historii v literární výchově na středních školách'. In: V. Dostálová (ed.), *O literární výchově* (sborník statí). Praha: SPN; 61-67.
- CINDLEROVÁ, I. (2008). 'Tempora mutantur et nos mutamur in illis'. In: B. Pokorná (ed.), *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků*. Olomouc: FF UP; 59-70.
- COHN(OVÁ), D. (2009). *Co dělá fikci fikcí*. Praha: Academia.
- Comprehensible Input* (2020). On-line: <https://study.com/academy/lesson/what-is-comprehensible-input.html> (10. 1. 2020).
- CORNEJO(VÁ), R. (2001-2002). 'O roli literatury v integrované výuce německého jazyka'. *Cizí jazyky*, 45/č. 4; 121-123.
- COSMAS (1119-1125/1923). *MGH: Die Chronik der Böhmen des Cosmas von Prag*, ed. B. Bretholz. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. On-line: [https://www.dmgh.de/mgh_ss_rer_germ_n_s_2/index.htm#page/\(III\)/mode/1up](https://www.dmgh.de/mgh_ss_rer_germ_n_s_2/index.htm#page/(III)/mode/1up) (3. 4. 2021).
- CULLER, J. (2020). *Teorie lyriky*. Praha: Karolinum (překlad: Martin Pokorný).
- CURTIUS, E. R. (1998). *Evropská literatura a latinský středověk*. Praha: Triáda. (překlad: Jiří Pelán, Jiří Stromšík a Irena Zachová).

- ČAČKA, O. et al. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk.
- ČADKOVÁ, D. (2016). *Oslnění hellénským sluncem: Recepce antiky v české literatuře v letech 1880–1910*. Praha: FF UK (disertační práce).
- ČADKOVÁ, D. (2020). *Oslnění hellénským sluncem: Recepce antiky v české literatuře v letech 1880–1914*. Praha: Filosofia.
- ČÁP, J. (1983). 'Zu den erzieherischen Wirkungen des Lateinstudiums in den gegenwärtigen Bedingungen'. In: P. Oliva – A. Frolíková (edd.), *Proceedings of the 16th International Eirene Conference, Prague 31. 8. – 4. 9. 1982*, Vol. 3. Praha: Kabinet pro studia řecká, římská a latinská ČSAV; 238-242.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. (edd.) (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- ČAPEK, K. (1987/²2018). *Univerzitní studie*. Praha: Československý spisovatel. On-line: Městská knihovna v Praze (15. 10. 2020).
- ČENĚK, J. (1925). 'Základní směrnice návrhu reformy středoškolské'. *Střední škola*, 5; 145-162.
- ČENĚK, J. (1935). *Příručka středního školství pro rodiče a žáky*. Turnov: Jan Jiránek.
- ČERMÁK, J. – ČERMÁKOVÁ, K. (2010). *Slovník latinských citátů: 4328 citátů s českým překladem a výkladem*. Praha: Universum.
- ČERNÝ, N. (1967). 'Vývoj naší střední školy v letech 1933-1966'. *Pedagogika*, 1967/2; 224-243.
- ČERVENKA, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka.
- ČORNEJOVÁ, I. (2002). *Tovaryšstvo Ježíšovo – Jezuité v Čechách*. Praha: Hart.
- DANEŠ, F. (1995). 'Text a jeho ilustrace'. *Slovo a slovesnost*, ročník 56/3; 174-189.
- DANGEL(OVÁ), J. (1997). 'Proverbes et sentences (Rhétorique, poétique et métatexte)'. In: F. Biville (ed.), *Proverbes et sentences dans le monde romain*, Actes de la table-ronde du 26 novembre 1997. Lyon: Cerg; 55-74.
- DEAGON(OVÁ), A. (2006). 'Cognitive Style and Learning Strategies in Latin Instruction'. In: J. Gruber-Miller (ed.), *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Oxford: Oxford University Press; 27-49.
- DESCARTES, R. (1701/2011). *Regulae ad directionem ingenii. Cogitationes privatae*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- DICKEY(OVÁ), E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOLEŽALOVÁ, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- DOLEŽEL, L. (2003). *Heterocosmica: Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- DOSTÁLOVÁ, V. (ed.) (1971). *O literární výchově* (sborník statí). Praha: SPN.
- DURDÍK, P. (1887). 'Jednání o osnově a instrukcích pro jazyk latinský na 1. sjezdě profesorském v Praze 1886.' *Krok*, 1; 106-107, 156-158.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération Interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Crasset.
- ECO, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum. (překlad: Ladislav Nagy).
- ECO, U. (2007). *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo. (překlad: Iva Adámová).
- EHLERS, W. (1934). 'Humanitas'. In: *Thesaurus linguae Latinae*, VI 2/3, 1934, 3075-3083.
- ELDER(OVÁ), L. – PAUL, R. (1998). 'The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning'. *The Clearing House*, Vol. 71/5; 297-301.

- ERASMUS ROTTERODAMUS (1517/21990). 'Querela Pacis'. In: W. Welzig (ed.), *Ausgewählte Schriften*, Vol. 5, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ERICSSON, A. – POOL, R. (2017). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Boston: Mariner Books.
- FIÉVET, C. (2015). 'Quemadmodum usus sermonis Latini in schola viam ad legendum planiorem brevioraque aperire possit'. *Mantinea*, 1; 305-327.
- FISCHEROVÁ, S. (2014). 'Médieia (Eurípidés) – rozbor díla'. In: *Mluvící hlavy FF UK*. Praha: FF UK. On-line: <https://www.youtube.com/watch?v=fZ94G59L0DE> (10. 11. 2020).
- FRANĚK, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- FRITSCH, A. (1989). 'Phaedri libellos legere. Weitere Anregungen zur Phaedruslektüre'. *Die Alten Sprachen im Unterricht*, 36: H. 2; 19-22, 27-43.
- FRITSCH, A. (1993). 'Horaz – in der Schule kaum noch behandelt?'. *Mitteilungsblatt des deutschen Altphilologenverbandes*, 36: 60-61.
- FRITSCH, A. (1996). 'Zur Lektüre der Vulgata im Lateinunterricht'. *Der altsprachliche Unterricht*, 39, H. 6: 7-23.
- FRITSCH, A. (2002). 'Fabeln im Lateinunterricht'. In: *Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht (Interdisziplinäre Forschung u. fächerverbindender Unterricht)*, Bd. 10. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus: 136-167.
- FUXOVÁ, K. (1918). 'Zrušení monopolu klasických jazyků'. *Věstník českých profesorů*, A25/1918; 164-167.
- FÜRST, K. (1929). 'K výběru latinské četby na gymnasiích a reálných gymnasiích'. *Sborník přednášek*; 398-402.
- GAVORA, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GERMUŠKOVÁ, M. (2003). *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove.
- GIBBS(OVÁ), L. (2006). *Latin Via Proverbs. 4000 Proverbs, Mottoes and Sayings for Students of Latin*. Morrisville: Lulu Publisher. On-line: <http://www.mythfolklore.net/proverbs> (10. 1. 2021).
- GIBSON, C. A. (ed.) (2008). *Libanius's Progymnasmata: Model Exercises in Greek Prose Composition and Rhetoric (Writings from the Greco-Roman World)*. Atlanta: Society of Biblical Literature.
- GÖTZ, F. (1931). *Novodobá literatura česká ve škole*. Brno: Nákl. Ústředního spolku učitelského na Moravě.
- GRIMM, W. (1887/1992). *Kleinere Schriften - Band 4*. Hildesheim: Olms-Weidmann.
- GROH, F., (1901-1902). 'Některé tužby učitele klasické filologie'. *Věstník českých profesorů*, 1901-1902/9; 340-343.
- GROH, V. (1924). 'Latinská četba na reformním reálném gymnasiu'. *Střední škola*, 4; 305-309.
- HABINEK, T. (2005). 'Latin Literature between Text and Practice'. *Transactions of the American Philological Association*, 135 (1): 83-89.
- HAGENDAHL, H. (1967). *Augustine and the Latin Classics*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- HAKENOVÁ, A. (1960-1961). 'Diskuse k návrhům nových osnov cizích jazyků'. *Cizí jazyky*, 4; 310-311.
- HAKENOVÁ, A. (1974-1975). 'K výchovným aspektům vyučování latině'. *Cizí jazyky*, 18; 114-116.

- HAKENOVÁ, A. (1983). 'Zur Auffassung des Lateinunterrichts an Gymnasien in der ČSSR'. In: P. Oliva – A. Frolíková (edd.), *Proceedings of the 16th International Eirene Conference, Prague 31. 8. – 4. 9. 1982, Vol. 3*. Praha: Kabinet pro studia řecká, římská a latinská ČSAV; 214-217.
- HALIŠKA, J. – MAREŠ, J. (1997). *Jak žáky hodnotit*. Brno: Moravské gymnázium.
- HANSEN, W. S. (2000). 'Teaching Latin Word Order for Reading Competence'. *The Classical Journal*, 95;173-180.
- HARPÁŇ, M. (2004). *Teória literatúry*. Bratislava: Tigra.
- HARTFELDER, K. (ed.) (1891). *Philippus Melancthon: Declamationes*. Berlin: Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts, Vol. 4.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HAUSENBLAS, O. – KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006). 'Co je E-U-R'. *Kritické listy*, č. 23; 57-59.
- HELUS, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- HENDRICH, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HERDER, J. G. (1782/1828). 'Vom Begriff der schönen Wissenschaften insonderheit für die Jugend'. In: J. G. Müller (ed.), *Sophron. Gesammelte Schulreden*. Stuttgart – Tübingen: J. G. Cotta'sche Buchhandlung; 45-59.
- HERDER, J. G. (1788/1828). 'Vom ächten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien'. In: J. G. Müller (ed.), *Sophron. Gesammelte Schulreden*. Stuttgart – Tübingen: J. G. Cotta'sche Buchhandlung; 99-112.
- HEUSLER, A. (1923/1941). *Die Altgermanische Dichtung*. Potsdam: Athenaion.
- HIRSCH, E. D. (2018). *Why knowledge matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Cambridge (Mass.): Harvard Education Press.
- HNÍK, O. (2015). 'Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru'; 'Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání' a 'Oborové didaktiky: bilance a perspektivy'. In: I. Stuchlíková – T. Janík (edd.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita; 41-65, 383-385, 425.
- HNÍK, O. (2017). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- HOAGLUND, J. (1993). 'Critical Thinking: A Socratic Model'. *Argumentation*, Vol. 7/3; 291-311.
- HOFFMANN, B. (1978-1979). 'K pojetí výchovných a vzdělávacích metod při vyučování literatuře'. *Český jazyk a literatura*, 29/2; 54-64.
- HRABÁK, J. (1973). *Poetika*. Praha: Československý spisovatel.
- HRABÁK, J. (1981). *Čtení o románu*. Praha: SPN.
- HRABAL, B. (1986). 'Esej o Kytici'. In: *Znění zlatého zvonu*. Praha: Československý spisovatel; 215-221.
- HRDLIČKA, J. – MACHOVÁ, M. (2020). *Básně nestudujeme proto, abychom věděli, o čem jsou, ale proč se nám líbí – rozhovor*. On-line: <https://www.ff.cuni.cz/2020/06/basne-nestudujeme-proto-abychom-vedeli-cem-jsou-ale-proc-se-nam-libi/> (2. 7. 2020).
- HRUBÝ, T. (1891). 'Zur Reform unseres Lateinunterrichtes'. *Supplement-Heft zum 42. Jahrgang der ZöG (=Zeitschrift für österreichischen Gymnasien)*; 41–52.
- HRUŠKA, J. O. (1916). *Methodologie jazyka francouzského a německého*. Praha: Česká grafická akciová společnost Unie.
- HŘÍBKOVÁ, R. (1993-1994). 'Umělecký text na hodinách ruského a jiného cizího jazyka'. *Cizí jazyky*, 37/č. 5-6; 196-198.

- HŘÍBKOVÁ, R. (1999-2000). 'Umělecký text při výuce cizím jazykům'. *Cizí jazyky*, 43/č. 3; 80-81.
- HUIZINGA, J. (1938/2000). *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin. (překlad: Jaroslav Vácha).
- CHRISTODOULOU, D. (2014). *Seven Myths about Education*. London: Routledge.
- INGARDEN, R. (1967). *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel. (překlad: Hana Jechová).
- Instrukce pro vyučování na gymnasiích v Rakousku (1884)*. Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- JAŘAB, J. (2020). 'Síla poezie'. On-line: <https://www.dzurnal.cz/index.php/2020/04/15/dekameron-sila-poezie> (14. 2. 2021)
- JEHLIČKA, M. (1971a). 'Úkoly metodiky literatury'. In: V. Dostálová (ed.), *O literární výchově* (sborník statí). Praha: SPN; 5-15.
- JEHLIČKA, M. (1971b). 'Způsoby vnímání literárního díla v letech dospívání'. In: V. Dostálová (ed.), *O literární výchově* (sborník statí). Praha: SPN; 26-32.
- JIRÁNI, O. (1911). 'Antické ohlasy v Kollárově Slávy dceři'. *Listy filologické*, 38; 220-226.
- JOLLES, A., (⁴1968). *Einfache Formen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- JONÁŠ, J. (2015). *Téma antiky v literatuře pro děti a mládež od druhé poloviny 19. století do roku 1945*. Praha: PedF UK (diplomová práce).
- JUNG, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher & Cie Verlag.
- KÁBRT, J. – KASL, B. (1958). 'Pokusné osnovy jazyka latinského'. *Cizí jazyky*, 2; 168-172.
- KASÍKOVÁ, H. (2007). 'Cíle vyučování' a 'Obsah vzdělávání'. In: A. Vališová – H. Kasíková a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada; 135-141 a 143-151.
- KATRUŠÁKOVÁ, E. (2013). 'V předčítání nejde jen o čtení, ale o mnohem víc'. In: J. Trávníček (ed.), *Knihy a jejich lidé*. Brno: Host; 168-180.
- KELNAROVÁ, J. – MATĚJKOVÁ, E. (2014). *Psychologie, 2. díl*. Praha: Grada.
- KENNEDY, G. A. (1994). *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton: Princeton University Press.
- KENNEDY, G. A. (²1999). *Classical Rhetoric & Its Christian & Secular Tradition from Ancient to Modern Times*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- KEPARTOVÁ, J. (2018). 'Antické mýty ve vzdělávacím systému českých zemí (1848-1918)'. In: J. Čechvala – E. Poláčková et al., *Vymyšlená Ithaka. Recepte antické mytologie v české kultuře*. Praha: Filosofia; 111-146.
- KOLÁŘ, A. (1918). 'Vzdělání humanitní a reforma střední školy'. *Věstník českých profesorů*, 1918/9; 55-67 a 89-96.
- KOLÁŘ, A. (1927). 'Jest možná nová metoda ve vyučování latině?'. *Střední škola*, 7; 28-32, 105-109.
- KOMENSKÝ, J. A. (1657/1957). 'Schola ludus seu Encyclopaedia viva, h. e. lanuae linguarum praxis scenica'. In *J. A. Comenii opera didactica omnia, Tomus II, Pars III*. Praha: Academia scientiarum Bohemoslovenica; 831-1039.
- KOPECKÝ, J. (ed.), 2005. *Waltharius*. Praha: Jan Kopecký a Václav Šmilauer (překlad: studenti Arcibiskupského gymnasia v Praze & Jan Kopecký).
- KOREC, J. (1902). 'O řecké konversaci školní'. *Věstník českých profesorů*, 1902/9; 1-18, 110-118.

- KOREJS, J. – HŘEBEJKOVÁ, J. (1956). 'Vývoj učebního plánu naší všeobecně vzdělávací školy'. *Pedagogika*, 1956/2; 185-206.
- KOSTELNÍKOVÁ, M. (1998-1999). 'Práce s literaturou při výuce cudzích jazykov.' *Cizí jazyky*, 42/č. 7-8; 121-122.
- KOTÁSEK, J. a kol. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)*. Praha: MŠMT, Ústav pro informace ve vzdělávání. On-line: https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/ (10. 3. 2020)
- KOUBEK, P. (2019). *Revize RVP: Literární výchova a literární komunikace, analyticko-koncepční studie*. Praha: NÚV. On-line: http://www.nuv.cz/file/3633_1_1/ (10. 3. 2020).
- KRÁLÍKOVÁ, A. – BAUMGARTNEROVÁ, G. (2012). *Český jazyk a literatura: písemná práce. Slohové útvary, metodika hodnocení, příklady hodnocení písemných prací*. Praha: Tauris.
- KRÁLÍKOVÁ, A. (2020). 'Didaktika literatury a reflexe její současné pozice' – abstrakt budoucího článku a příspěvek na konferenci *Oborové didaktiky a pregraduální příprava učitelů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy 27.–28. 11. 2020 on-line*. Sborník abstraktů on-line: <https://ucitelstvi.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2020/12/Sbornik-konference.pdf> (12. 12. 2020).
- KRAUS, J. (2011). *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*. Praha: Karolinum.
- KRIPPNER, P. (1895). 'Je-li četba z jazyků klassických instrukcemi všude na míru dosažitelnou vymezena'. *Věstník českých professorů*, 1895/1-2; 25-27, 61-64.
- KRIPPNER, P. (1896). 'Četba latinská ve třídě páté'. *Věstník českých professorů*, 1896/3; 49–52.
- KRÜSS, J. (1968). *Naivita a smysl umění*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy. (překlad: Eva Bergmannová).
- KUDRNOVSKÝ, A. (1919). 'Latina na reformním reálném gymnáziu'. *Věstník českých professorů*, 1919/26; 114-120.
- KUHLMANN, P. (ed.) (2010). *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: C. C. Buchner.
- KUCHARSKÝ, P. (1968). 'Za latinu socialistické školy'. *ZJKF*, X; 41-50.
- KUŤÁKOVÁ, E. – MAREK, V. – ZACHOVÁ, I. (2002). *Moudrost věků. Lexikon latinských výroků, přísloví a rčení*. Praha: Leda.
- KUŤÁKOVÁ, E. – VIDMANOVÁ, A. a kol. (2004). *Slovník latinských spisovatelů*. Praha: Leda.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2004). 'Úvodní studie – římská literatura'. In: E. Kuťáková – A. Vidmanová a kol., *Slovník latinských spisovatelů*. Praha: Leda; 7-30.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2007). 'III. Římská literatura'. In: V. Marek – E. Kuťáková – B. Krylová – J. Kalivoda, *Úvod do studia latiny, Sylabus ke kurzu*. Praha: FF UK.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2008). 'Možnosti uplatnění latiny a antické kultury v průřezových tématech RVP G'. In: B. Pokorná (ed.), *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků*. Olomouc: FF UP; 6-9.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2011). 'Sentence jako ortel a poselství'. In: P. Šípová – M. Spívalová – J. Jiřík (edd.), *Ad honorem Eva Stehlíková*. Praha: Filosofický ústav AV ČR; 162-175.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2012). 'Daidalos a Íkaros. Cesty a proměny jednoho příběhu'. *Dějiny a současnost*, 6; 40-43.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2013). 'Portrét císaře Nerona jako dandyho v eseji Arthura Breiského'. In: P. Honč – B. Marek (edd.), *Visuque et auditu iuxta venerabilis adrogantiam*

- effugerat – *Sborník k 80. narozeninám prof. Bohumily Mouchové*. Praha: Jednota klasických filologů; 103-111.
- KUŤÁKOVÁ, E. (2017). *Laudabile carmen. Část II. Kapitoly z římské rétoriky a poetiky*. Praha: Karolinum.
- KYLOUŠKOVÁ, H. (2007). *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- KYSUČAN, L. (2008). 'Certamen Latinum – inovace nebo tradice?'. In: B. Pokorná (ed.), *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků*. Olomouc: FF UP; 24-27.
- LACHMANNOVÁ, R. (2001). 'Intertextualita a dialogičnost'. In: M. Sedmidubský – M. Červenka – I. Vízdalová (edd.), *Čtenář jako výzva*. Brno: Host; 243-270.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Latina (nepovinný předmět – dvouletý a čtyřletý kurs) – experimentální učební osnovy pro gymnázia* (1979). Praha: SPN.
- 'Latinský jazyk' (2005). In: *Metodický portál RVP: Články [online]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
On-line: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/gk/372/LATINSKY-JAZYK.html>. (10. 6. 2018)
- LAUSBERG, H. (1963). *Elemente der literarischen Rhetorik*. München: Max Hueber Verlag.
- LAVIČKOVÁ, H. (2014). *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy*. Brno: Masarykova univerzita (disert. práce).
- LEARY, T. J. (2014). *Symphosius: The Aenigmata – An Introduction, Text and Commentary*. London – New York: Bloomsbury.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1997). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2002). *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: H+H.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2008). 'Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept'. In: *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- LEVINE(OVÁ), M. (2006). 'Oracles of a Quadragenarian Latin Teacher'. *The Classical World*, 100; 49-53.
- LIESSMANN, K. (2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. (překlad: Jana Zoubková).
- LIESSMANN, K. (2011). *Elitní vzdělávání může škodit – rozhovor v časopise Euro*. Praha: Echo. (překlad a vedení rozhovoru: Pavel Hanslíček).
On-line: <https://www.euro.cz/byznys/elitni-vzdelavani-muze-skodit-828254> (10. 3. 2020).
- LÖSCHMANN, M. – SCHRÖDER(OVÁ), G. (1984). *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag.
- LUKEŠ, J. R. (1931). 'Disciplinarismus a realismus při vyučování latině na 1. stupni.' *Práce II. sjezdu*; 385-391.
- MACEK, J. (1940). *Školské kapitoly*. Praha: Jan Laichter.
- MALASPINA, E. (2014). 'Insegnare letteratura latina alle superiori ieri e oggi'. In: E. Nuti(ová) – G. Brandone – T. Cerrato(vá) (edd.), *Didattica delle lingue classiche. Atti del convegno, Torino, 2 aprile 2014*. Torino: Liceo Classico "Massimo D'Azeglio".

- MANGUEL, A. (2007). *Dějiny čtení*. Brno: Host. (překlad: Olga Trávníčková).
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích* (2007), Praha: VÚP.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MAREK, B. (2014). 'Využití latinského divadla při výuce latiny'. In: K. Vymětalová (ed.), *Vivat Latina reserata!*. Opava: Ústav historických věd Slezské univerzity v Opavě; 66-70.
- MAREK, B. – VANÍKOVÁ, M. (2017). *Výuka latiny na gymnáziích – dotazník pro učitele latiny*. Praha: FF UK. (nepublikováno)
- MAREK, B. (2017). 'The *Hermeneumata (Pseudodositheana)* and their Didactic Use'. *Acta Universitatis Carolinae philologica, 2 / Graecolatina Pragensia, XXVII*; 127-152.
- MAREK, B. (2019). 'Kritické myšlení ve vzdělávacím procesu: inspirace Sókratem a Kantem'. In: J. Gazda – V. Liška – B. Marek, *Kritické myšlení. Dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: P3K; 9-29.
- MAREŠ, P. (1993). rec. 'Průvodce světem paratextů – Gérard Genette: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches'. *Česká literatura*, Vol. 41/5; 580-583.
- MARKUS(OVÁ), D. D. – ROSS(OVÁ), D. (2004). 'Reading Proficiency in Latin through Expectations and Visualization'. *The Classical World*, 98; 79-93.
- MARTÍNEK, J. (1988). 'Úloha latiny jako dorozumívacího jazyka v soudobé vědě'. *Listy filologické*, 111/4; 210-219.
- MATOUŠEK, I. (2019). 'Událost roku 2018 / III'. *Bubínek Revolveru* 2. 5. 2019.
- McDANIEL, K. M. (2006). *The Enigma of Turnus: Contradictory Characterizations in Vergil's Aeneid*. Athens (Georgia): The University of Georgia. (diplomová práce).
- McPHAIL, G. – RATA(OVÁ), E. (2015). 'Comparing Curriculum Types: "Powerful Knowledge" and "21st Century Learning"'. *New Zealand Journal of Educational Research*, 51 (1); 53-68.
- MEHL, A. (2011). *Roman Historiography: An Introduction to its Basic Aspects and Development*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- MERKELBACH, R. (1973). 'Aufforderung zur Beichte', *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 11: 81-100.
- Milujeme češtinu* – metodický portál („Kompoziční plán“). On-line: <https://www.milujemecestinu.cz> (15. 1. 2021).
- MIMOSO-RUIZ, D. (1982). *Médée antique et moderne : aspects rituels et socio-politiques d'un mythe*. Paris: Ophrys.
- MIRAGLIA, L. (2009). *Nova via Latine doceo: guida per gl'insegnanti. Parte I, Familia Romana*. Montella: Vivarium novum.
- MISTRÍK, J. (1972). *Hľadanie profilu básne*. Bratislava: Obzor.
- MODLÍKOVÁ, K. (2019). *Analýza výuky antické literatury na gymnáziích*. Brno: Masarykova univerzita (diplomová práce).
- MOLČÍK, M. (1892). 'O úpravě a obsahu kollektaneí ke spisům latinským a řeckým'. *Krok*, 6; 204-205, 252-256 a 305-310.
- MOUCHOVÁ, B. (1963). rec. 'Waldo E. Sweet: Latin. A Structural Approach'. *ZJKF V*; 196-197.
- MOUCHOVÁ, B. (1983). 'Kolokvium o výuce latiny'. *ZJKF*, XXV; 35-36.
- MUKAŘOVSKÝ, J. (1948). 'Nizámího „Sedm princezen“, referát a několik poznámek k otázkám básnické translatury'. *Slovo a slovesnost*, 1/roč. 10; 42-50. On-line: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=513> (15. 2. 2017).

- MURETUS, M. A. (1573/1838). *Orationes (De utilitate iucunditate ac praestantia litterarum oratio XXIII)*. Lipsiae: Sumtibus et typis Caroli Tauchnitii.
- MUSILOVÁ, A. (2016). *Lidová moudra ve výuce českého jazyka*. Brno: PedF MU, diplomová práce.
- MÜLLEROVÁ, L. (2010). 'Paratexty a česká literatura'. In: S. Fedrová (ed.), *Česká literatura v intermediální perspektivě*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR – Akropolis; 463-473.
- NAKONEČNÝ, M. (1996). 'Literatura jako psychologický nástroj'. In: J. Kubíček (ed.), *Knihovny současnosti: sborník ze 4. konference, konané ve dnech 9.-11. října 1996 v Seči u Chrudimi*. Brno: Sdružení knihoven České republiky.
- 'Nařízení ministerstva kultu a vyučování ze dne 20. III. 1909'. *Věstník českých profesorů*, 1909/17; 9-14.
- NAVRÁTIL, A. (2002). *Cesty k pravdě či lži: 70 let československého dokumentárního filmu*. Praha: AMU.
- Návrh učebních osnov pro 9.-11. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy (1953)*. Praha: SPN.
- NECHUTOVÁ, J. (2005). rec. 'Waltharius. Přeložili studenti Arcibiskupského gymnasia v Praze a Jan Kopecký'. *Listy filologické*, roč. 2005/128; 414-417.
- NEUHÖFER, R. (1902-1903). 'Cicero na gymnasiích'. *Věstník českých profesorů*, 1902-1903/10; 243-248.
- NEZKUSIL, V. (2004). *Nástin didaktiky literární výchovy: čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií: z praxe pro praxi*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- NIETZSCHE, F. (1889/1995). *Soumrak model čili Kterak se filosofuje kladivem*. Olomouc: Votobia. (překlad: Alfons Breska).
- NIETZSCHE, F. (1878/2010). *Lidské, příliš lidské I: Kniha pro svobodné duchy*. Praha: OIKOYMENH. (překlad: Věra Koubová).
- NISBET, R. G. M. – HUBBARD(OVÁ), M. (1970). *A Commentary on Horace: Odes, Book 1*. Oxford: Clarendon Press.
- NOVÁK, J. (1925). 'Klasické jazyky v reformním návrhu střední školy'. *Střední škola*, 5; 215-217.
- NOVOTNÝ, F. (1911). rec. 'Zejsda: Přípravy k latinským a řeckým klasikům'. *Věstník českých profesorů*, 1911/18; 158-159.
- NOVOTNÝ, F. (1913). 'Tištěné přípravy'. *Věstník českých profesorů*, 1913/20; 53-58.
- NOVOTNÝ, F. (1939). 'Poslání klasické filologie na dnešní střední škole'. *Střední škola*, 19; 177-184.
- OHNESORG, K. (1942). 'Pokus o minimalizaci při vyučování latině v primě'. *Střední škola*, 22; 91-94.
- OLIVA, P. – LIŠOVÝ, I. (2003). *Dialogy s profesorem Pavlem Olivou*. Praha: EPOCHA.
- ONDOKOVÁ, V. (2015). *Antická dimenze prostoru v Předzpěvu Kollárovy Slávy dcery*. Praha: Pedagogická fakulta UK. (bakalářská práce)
- OTIS, B. (1967). 'The Uniqueness of Latin Literature'. *Arion: A Journal of Humanities and the Classics*, Vol. 6, No. 2; 185-206.
- PALARČÍKOVÁ, A. (2001). *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V. (2005). *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

- PARSONS, P. (1971) 'A Greek Satiricon?'. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 18: 53-68.
- PAUL, R. W. – MARTIN, D. – ADAMSON, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School, A Guide for Redesigning Instruction*. Tomales: Foundation for Critical Thinking.
- PAVUR, C. (1998). 'Upgrading Latin Pedagogy'. *Electronic Antiquity*, 4/2. On-line: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/EIAnt/V4N2/pavur.html> (29. 3. 2017).
- PEČENÝ, J. (1927). 'Jest možná nová metoda ve vyučování latině?'. *Střední škola*, 7; 227-230.
- PEČENÝ, J. (1928). 'K úpravě latinské četby'. *Střední škola*, 8; 27-29.
- PELÁN, J. (2020). 'Smysl lze nalézt pouze v diachronii'. iForum 14. 8. 2020. On-line: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-16838.html> (15. 4. 2021).
- PETRÁŇ, T. (2011). *Ecce homo. Esej o vizuální antropologii*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- PETRŽELKA, J. (2000). 'Pedagogické aspekty sókratovského dialogu'. *Pro-Fil – An Internet Journal of Philosophy*, Vol 1, No 3. On-line: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/profil/article/view/1493/1766> (15. 2. 2021).
- PETTY, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. (překlad: Štěpán Kovařík).
- PIGA, C. (2002). *De praeconiis hodiernis cum arte rhetorica comparandis*. On-line: http://www.webalice.it/clauidiusdubitatus/Trivium/Folia/Praeconia/Praeconia_1.htm (10. 5. 2015).
- PIKE, M. (2000). 'Keen Readers: Adolescents and Pre-twentieth Century Poetry'. *Educational Review*, 52/1; 13 - 28.
- POKORNÁ, B. (ed.) (2008). *Netradiční přístupy k výuce klasických jazyků – Sborník z konference konané v rámci projektu FRVŠ 2007: Propagace výuky latinského jazyka*. Olomouc: FF UP.
- POLEHLA, P. (2002). 'Egregius insectator vitiorum' (úvodní studie). In: P. Polehla (překl.), *Seneca: Medea*. Hradec Králové: HK CREDIT; 3-25.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2003⁴). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PŘÍHODA, V. (1983). *Ontogeneze lidské psychiky II*. Praha: SPN.
- PURM, R. (1993-1994). 'Čtení v cizím jazyce'. *Cizí jazyky*, 37/č. 5-6; 163-169.
- PUTNA, M. C. (2013). 'Jan Kollár: Slávy dcera. Překlad a výklad Slávy dcery do jazyka kulturní historie (ukázka)'. In: P. Honč – B. Marek (edd.), *Visuque et auditu iuxta venerabilis adrogantium effugerat – Sborník k 80. narozeninám prof. Bohumily Mouchové*. Praha: Jednota klasických filologů; 129-135.
- PUTNA, M. C. (2014). *Překlad a výklad Slávy dcery z panslavistického mýtu do kulturní historie*. Praha: Akademia.
- RADIMSKÁ, J. (1995). *Méthodes de lecture des textes littéraires*. Brno: FF Masarykovy univerzity (disert. práce).
- REYNOLDS(OVÁ), E. (2021). 'The „Learning Styles“ Myth Is Still Prevalent Among Educators – And It Shows no Sign of Going Away'. *Research Digest (The British Psychological Society)*. On-line: <https://digest.bps.org.uk/2021/02/04/the-learning-styles-myth-is-still-prevalent-among-educators-and-it-shows-no-sign-of-going-away/?fbclid=IwAR3qSvcWNHqDEF2YXIAe7Th7JTKc0CdIQoEUCceWNB6xdEKVE3HlBLBTuws> (8. 2. 2021).
- RIPA, C. (pův. 17. stol. / 2019). *Ikonologie*. Praha: Argo. (překlad: Jiří Špaček).

- ROTHENBURG, K.-H. Graf von (různě). *Asterix Latinus* – latinský překlad komiksů René Goscinnyho a Alberta Uderza. On-line: <http://www.rubricastellanus.de/seite3.html> (10. 1. 2021).
- RUSSELL, D. A. (1998). *Criticism in Antiquity*. Bristol: Bristol Classical Press.
- RVP G – *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- RYANOVÁ, M.-L. (1997). 'Možné světy v soudobé teorii literatury'. *Česká literatura*, 45(6): 570–599.
- RYBA, B. (1929). 'O četbě latinských spisovatelů středověkých a novověkých'. *Sborník přednášek*; 402-405.
- ŘEZNIČKOVÁ, K. (2007). *Študenti a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*. Praha: Libri.
- ŘÍČAN, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře. Psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.
- ŘÍHA, J. (1908). 'Nové proudy v opravných snahách studií humanitních'. *Věstník českých profesorů*, 1908/15; 8-15.
- SCHADEWALDT, W. (1931/1963). 'Sinn und Werden der vergilischen Dichtung'. In: H. Oppermann (ed.), *Wege zu Vergil*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SCHADEWALDT, W. (1975). *Der Aufbau der Ilias: Strukturen und Konzeptionen*. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- SCHAPIRO, M. (1983). *Words and Pictures. On the Literal and the Symbolic in the Illustration of a Text*. Mouton: De Gruyter.
- SCHAUER, H. G. (1890). 'Literatura a literární dějepis'. *Literární listy*, XI/23; 385-387.
- SCHILLER, F. (1795/2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Ditzingen: Reclam.
- Schola Europaea – Latin Syllabus* (2014). Brussels. On-line: <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2014-01-D-35-en-3.pdf> (15. 8. 2020).
- SKOPEČKOVÁ, E. (2010). *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- SLAVÍK, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, 1. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- SLOBODA, J. A. (1991). 'Empirical Studies of Emotional Response to Music'. In: M. Riess Jones(ová) – S. Holleran(ová) (edd.), *Cognitive Bases of Musical Communication*: Washington (DC): American Psychological Association; 33-46.
- SLOTEDIJK, P. (1999). 'Regeln für den Menschenpark: Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus – die Elmayer Rede'. *Die Zeit*, Nr. 38 (1999). On-line: https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/023bildung_und_genetik/texte/01sloterdijk.htm (10. 11. 2019).
- SOUČEK, J. (2011). 'Význam antického dědictví v dějinách evropské civilizace a v naší současnosti'. In: J. Kohnová – B. Holubová (edd.), *Rozmanité podoby vzniku státnosti (XXII. letní škola historie)*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty UK.

- STEEL(OVÁ), J. – MEREDITH, K. – TEMPLE, CH. – WALTER, S. (2007). *Příručky RWCT 1-8*. Praha: Kritické myšlení.
- STEHLÍKOVÁ, E. (1967). rec. 'John Updike: Kentaur'. *ZJKF* IX/3; 195-196.
- STEHLÍKOVÁ, E. (2010). 'Carmina figurata. Odkaz antické vizuální poezie'. *Dějiny a současnost*, XXXII/12; 21-23.
- STEJSKAL, M. (1990). *Moudrost starých Římanů*. Praha: Odeon.
- STIEBITZ, F. (1931). 'O četbě Plauta na gymnasiu'. *Práce druhého sjezdu klasických filologů slovanských v Praze 1931*; 421-424.
- STROH, W. (2008). 'De origine vocum humanitatis et humanismi'. *Gymnasium*, 115; 535-571.
- STUHLÍKOVÁ, I. – JANÍK, T. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- SVOBODA, K. (1961). *Bibliografie českých a slovenských prací o antice za léta 1901-1950*. Praha: Státní knihovna ČSSR = Národní knihovna v Praze.
- SVOBODOVÁ, E. (1960). 'Vyučování klasickým jazykům a výklady kulturních dějin'. *ZJKF*, II; 97-98.
- SVOBODOVÁ, E. (1971). rec. 'Maturitní otázky z římských reálií'. *ZJKF*, XIII; 166-201.
- ŠEVČÍK, F. (1940). 'Jazyk latinský dle základních učebních osnov'. *Střední škola*, 20; 64-65.
- ŠŤASTNÝ, J. (1908). 'Usnesení komise zvolené k podání zprávy o reformě ve vyučování jazykům klasickým'. *Věstník českých profesorů*, 1908/15; 109-110.
- ŠUSTA, J. (1999). *Úvahy o všeobecných dějinách*. Praha: Argo.
- ŠVP Gymnázium Praha, Arabská ul. (2021), On-line:
https://www.gyarab.cz/media/docs/prurezova_temata-nezarazene_oblasti.pdf
(20. 1. 2021).
- ŠVP Gymnázium Brno-Bystrc (2021), On-line:
<https://www.gyby.cz/wp-content/uploads/2017/11/%C5%A0VP-8let-VG-2016-web.pdf>
(20. 1. 2021).
- TANDLICOVÁ, E. (1993/1994). 'Literární text vo vyučovaní anglického jazyka.' *Cizí jazyky*, 37/č. 5-6; 193-196.
- Taxonomie výukových cílů*. On-line:
<https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/didaktika/taxonomie> (12. 2. 2020).
- TOMKOVÁ, A. (1998). 'Umělecká literatura a dramatická výchova'. In: S. Kořátková et al., *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum; 158-218.
- TROELTSCH, E. (1922/2008). *Der Historismus und seine Probleme*. Berlin: de Gruyter.
- TUREČEK, D. (2012). 'Krajina jako mytologický prostor: Předzpěv ke Kollárově Slávy dceři'. In: P. Komenda – L. Malinová – R. Změlík (edd.), *Místo – prostor – krajina v literatuře a kultuře*. Olomouc: Univerzita Palackého; 121-130.
- TYRŠ, M. (1873). *Láokóon. Dílo doby římské*. Praha: I. L. Kober.
- Učební osnovy pre stredné všeobecno-vzdelávacie školy* (1966). Bratislava: SPN.
- Učební plán a učební osnovy pro gymnasia* (1949). Praha: SPN.
- Učební dokumenty pro gymnázia* (1999). Praha: MŠMT ČR. Odborný gestor pro latinu: Mgr. Věra Zahradníčková.
- URBANOVÁ, D. (2004). rec. 'Lucius Aeneus Seneca: *Medea*. Přeložil Petr Polehla (2002)'. *ZJKF - Auriga* XLVI/1-2; 87-89.

- USTUPSKÝ, A. (1917). 'O četbě autorů vůbec a na nižším gymnasiu zvlášť'. *Věstník českých profesorů*, 1917/24; 10-27.
- VÁGNEROVÁ, M., (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- VAJCHR, M. (2018). rec. 'Ivan Matoušek: Ogangie – Matouškova faustiáda'. *Bubínek Revolveru* 5. 2. 2018. On-line: <https://www.bubinekrevolveru.cz/matouskova-faustiada> (4. 2. 2021).
- VALA, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- VALA, J. (2014). *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- VALENTA, J. (1978). *Problematika cíle a výuky latinského jazyka na gymnáziích*. Praha: Univerzita Karlova (dipl. práce).
- VALENTA, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- VALENTA, J. (2015). 'Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání' In: I. Stuchlíková – T. Janík (edd.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita; 375-382 a 398-403.
- VANÍKOVÁ, M. (2019). 'Současný stav výuky latiny v ČR'. *ZJKF – Auriga*, LXI/2; 97-108.
- VÁŇOVÁ, R. (2000). 'České gymnázium v 70. a 80. letech 20. století'. In: I. Navrátil (ed.), *Minulost, současnost a budoucnost gymnazijního vzdělávání*. Semily: Státní okresní archiv Semily; 101-113.
- VARCL, L. et alii (1978). *Antika a česká kultura*. Praha: Academia.
- VAŠÁK, P. (1994). 'Literatura jako simulační svět'. In: J. Stachová (ed.), *Model a analogie ve vědě, umění a filozofii*. Praha: Filosofia; 45-50.
- VESELÝ, A. a kol. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: MŠMT, Externí expertní skupina pro přípravu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. On-line: https://www.msmt.cz/file/51582_1_1/ (10. 3. 2020).
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty I* (1919). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty IX* (1927). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty XII* (1930). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty XXI* (1939). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty XXII* (1940). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty* (1941). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty* (1945). Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Věstník ministerstva školství a osvěty* (1946). Praha: Ministerstvo školství a osvěty.
- Věstník ministerstva školství a osvěty* (1948). Praha: Ministerstvo školství a osvěty.
- Věstník ministerstva školství a osvěty* (1949). Praha: Ministerstvo školství a osvěty.
- Věstník ministerstva školství a osvěty* (1953). Praha: Ministerstvo školství a osvěty.
- Věstník ministerstva školství a kultury* (1965). Praha: Ministerstvo školství a kultury.
- Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury ČSR* (1969). Praha: Ministerstvo školství a ministerstvo kultury ČSR.

- VIDMAN, L. (1966). *Bibliografie řeckých a latinských studií v Československu za léta 1951-1960*. Praha: Státní knihovna ČSSR.
- VOJTÍŠEK, O. (2019). 'Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole'. *Slovo a smysl*, 16/č. 31; 209-224.
- VYKOUKAL, F. V. (1900-1901). 'Několik poznámek ku pěstění klassických jazyků na našich gymnasiích'. *Věstník českých profesorů*, 1900-1901/8; 1-6.
- VYKOUKAL, F. V. (1909). 'Nová osnova gymnasijní a česká gymnasia'. *Věstník českých profesorů*, 1909/16; 429-432.
- VYMĚTALOVÁ, K. (2014a). 'Více nebo méně latiny? Peripetie odborných diskusí na stránkách dobového tisku o způsobu a obsahu výuky latiny na středních školách rakouské monarchie na přelomu 19. a 20. století'. *Historica Olomucensia*, 47; 117-146.
- VYMĚTALOVÁ, K. (2014b). *Bibliografie článků klasických filologů ve výročních zprávách středních škol v Čechách, na Moravě a ve Slezsku za léta 1850-1938*. Opava: Ústav historických věd Slezské univerzity v Opavě.
- WALKER, J. (2015). 'The Canons of Style'. In: P. Destrée – P. Murray(ová) (edd.), *A Companion to Ancient Aesthetics*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- WALTHER, H. (1963-1969). *Proverbia sententiaeque medii aevi I.-VI.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WAQUET(OVÁ), F. (2001). *Latin or the Empire of a Sign*. London – New York: Verso. (překlad: John Howe).
- WEIDEN BOYD(OVÁ), B. (2007). 'A Poet Restored: Contemporary Scholarship and the Teaching of Ovid'. In: R. Ancona (ed.), *A Concise Guide to Teaching Latin Literature*. Norman: University of Oklahoma Press; 21-52.
- WILIAM, D. (2018). *Creating the Schools Our Children Need*. West Palm Beach: Learning Sciences International.
- ZÍTKOVÁ, J. (2010). *Didaktika literární výchovy na 2. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- ZORMANOVÁ, L. (2012a). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.
- ZORMANOVÁ, L. (2012b). *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. Praha: Metodický portál RVP. On-line: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>. (5. 1. 2021)
- ZUSKA, V. (2001). *Estetika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton.
- ŽILKA, T. (1984). *Poetický slovník*. Bratislava: Čítanie študujúcej mládeže.

ČÍTANKY, UČEBNICE, CVIČEBNICE A DALŠÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

- CTIBOR, M. (2020). *Cicerone duce* – didaktický portál na YT. On-line: https://www.youtube.com/channel/UCxKH11DaGzP7rS_5OKq3VRA (5. 1. 2021).
- ČAPEK, J. (1934). *Latinská čítanka pro V. třídu gymnasií a reálných gymnasií a pro VI. třídu ref. reál. gymnasií*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- ČAPEK, J. (1935a). *Latinská čítanka pro VI. třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.

- ČAPEK, J. (1935b). *Metodický průvodce k latinské čítance pro VI. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl I. – Livius*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- ČAPEK, J. (1936a). *Metodický průvodce k latinské čítance pro VI. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl II. – Cicero*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- ČAPEK, J. (1936b). *Latinská čítanka pro VII. třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- ČAPEK, J. (1937). *Latinská čítanka pro VIII. třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- ČAPEK, J. (1938). *Metodický průvodce k latinské čítance pro VI. a VII. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl III. – Vergilius*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- ČAPEK, J. (1939). *Metodický průvodce k latinské čítance pro VIII. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl V. – Římské básnictví*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- FIALOVÁ a kol. (1950). *Latinská čítanka – učebnice jazyka latinského pro II.-IV. třídu gymnasií*. Praha: Státní nakladatelství v Praze.
- FÜRST, K. (1934). *Latinská čítanka pro IV. třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: I. L. Kober.
- FÜRST, K. – HANEY, V. (1937). *Latinská čítanka pro VIII. třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: I. L. Kober.
- HAKENOVÁ, A. a kol. (1979a). *Latina pro gymnázia I*. Praha: SPN.
- HAKENOVÁ, A. a kol. (1979b). *Latina pro gymnázia II*. Praha: SPN.
- HAKENOVÁ, A. a kol. (1989). *Latina pro gymnázia – dvouletý nepovinný kurs*. Praha: SPN.
- HEŘMANSKÝ, F. (1926). *Latinská čítanka pro III. a IV. třídu středních škol*. Praha: Československá-grafická unie.
- HEŘMANSKÝ, F. (²1945). *Latinská čítanka pro V. třídu gymnasií a reálných gymnasií, pro VI. třídu ref. reál. gymnasií. Díl I. – Text*. Praha: Česká grafická unie.
- HEŘMANSKÝ, F. – STIEBITZ, F. (⁴1944a). *Latinská čítanka pro VI. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl I. – Text*. Praha: Česká grafická unie.
- HEŘMANSKÝ, F. – STIEBITZ, F. (³1942). *Latinská čítanka pro VII. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl I. – Text*. Praha: Česká grafická unie.
- HEŘMANSKÝ, F. – STIEBITZ, F. (1938). *Latinská čítanka pro VII. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl II. – Poznámky*. Praha: Československá grafická unie.
- HEŘMANSKÝ, F. – STIEBITZ, F. (²1944b). *Latinská čítanka pro VIII. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl I. – Text*. Praha: Česká grafická unie.
- HEŘMANSKÝ, F. – STIEBITZ, F. (1939). *Latinská čítanka pro VIII. třídu gymnasií a reálných gymnasií. Díl II. – Poznámky (Část 1.)*. Praha: Česká grafická unie.
- HOFFMEISTR, F. – RYBA, B. (1936). *Výbor z básní Horatiových*. Praha: Československá grafická unie.
- JIRÁNI, O. (1923). *Výbor z římské lyriky pro školy střední. Část I a II*. Praha: Jednota českých filologů.

- JIRÁNI, O. – RYBA, B. (²1942). *Ukázky z římských epistolografů, v přídatku ukázky z filosofických spisů Senekových*. Praha: Jednota českých filologů.
- KÁBRT, J. – KUCHARSKÝ, P. – TYL, Z. – WITTICHOVÁ, D. – WOLF, A., (²1953). *Cvičebnice jazyka latinského pro gymnasia*. Praha: SPN.
- KÁBRT, J. – KUCHARSKÝ, P. – VRÁNEK, Č. – WOLF, A. (²1961). *Latinská čítanka pro střední všeobecně vzdělávací školu III*. Praha: SPN.
- KALIVODA, J. (2011). *Verba docent – exempla trahunt*. Praha: Karolinum.
- KNÍŽE, R. (1910). *Slovník k latinské čítance pro třetí a čtvrtou třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: Ústřední spolek českých profesorů.
- KNÍŽE, R. (²1914). *Latinská čítanka pro třetí a čtvrtou třídu gymnasií a reálných gymnasií*. Praha: Ústřední spolek českých profesorů.
- KUŤÁKOVÁ, E. (²1996). *Latina I – Soubor textů a cvičení pro základní kurs latinského jazyka*. Praha: Karolinum.
- KUŤÁKOVÁ, E. – SLABOCHOVÁ, D. (⁴2014). *Ad fontes – Cursus Latinus*. Praha: Karolinum.
- LUDVÍKOVSKÝ, J. (1931). *M. Tullius Cicero – výbor z jeho řečí*. Praha: Jednota českých filologů.
- LUDVÍKOVSKÝ, J. (1936). *M. Tullius Cicero – ukázky z jeho spisů filosofických a rétorických*. Praha: Jednota českých filologů.
- LVPA (divadelní spolek) (2009). *Parva Rubra Cuculla*. Praha: LVPA, film na DVD.
- LVPA (divadelní spolek) (2010). *Rosaciola*. Praha: FRVŠ, film na DVD.
- LVPA (divadelní spolek) (2012). *Casula ex crustulis exstructa*. Praha: LVPA, film na DVD.
- LVPA (divadelní spolek) (2016). *Romula sive pentameron Romanum*. Praha: LVPA; film na DVD.
- MAREK, B. – VANÍKOVÁ, M. ET ALII (2012a). *Rosaciola/Liber discipvli*. Praha: Scriptorium, doprovodná publikace k didaktickému filmu *Rosaciola*.
- MAREK, B. – VANÍKOVÁ, M. ET ALII (2012b). *Rosaciola/Liber magistri*. Praha: Scriptorium, příručka pro učitele k didaktickému filmu *Rosaciola*.
- MOUCHOVÁ, B. – MAREK, V. – KUŤÁKOVÁ, E. (1995 a 1996). *Disco Latine 1 a 2*. Praha: Scientia. + TELEVIZNÍ KURS LATINY (režie: Josef VONDRÁČEK, 35x24 minut).
- OHNESORG, K. (1941). *Ludus Latinus – praktická učebnice latiny pro začátečníky*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků.
- OHNESORG, K. – ZELINKA, V. (³1947). *Latinská maturitní čítanka. Díl I.: text* Praha: Česká grafická unie.
- OHNESORG, K. – ZELINKA, V. (²1948). *Latinská maturitní čítanka. Díl II.: poznámky, výklady, návody, náměty, filiace a konfrontace*. Praha: Česká grafická unie.
- ØRBERG, H. H. (2009). *Lingua latina per se illustrata, Pars I: Familia Romana*. Montella: Edizioni Accademia vivarium novum.
- PECH, J. (2006). *Latinská čítanka nejen pro gymnázia*. Praha: Leda.
- PECH, J. (⁵2012 a 2004). *Latina pro gymnázia I a II*. Praha: Leda.
- RYBA, B. – HRDINA, K. (1938). *Ukázky středověké a novověké latiny*. Praha: Jednota českých filologů.
- SEINEROVÁ, V. (³2009 a 2010). *Latina pro SŠ I. a II. část*. Praha: Fortuna.
- SLABOCHOVÁ, D. (²1997). *Latina II – Soubor textů a cvičení pro základní kurs latinského jazyka*. Praha: Karolinum.

- STIEBITZ, F. (1936). *Výbor z římských scéniků – I. Plautus*. Praha: Nákladem Československé grafické Unie a. s.
- SWEET, W. E. (1959). *Latin. A Structural Approach*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- ŠPAŇÁR, J. – KETTNER, E. (⁷1993, první vydání 1966). *Latina pro gymnázia*. Praha: Scientia, SPN.
- ŠVP *Gymnázia Brno-Bystrc*. On-line:
<https://www.gyby.cz/wp-content/uploads/2017/11/%C5%A0VP-8let-VG-2016-web.pdf> (23. 1. 2021).
- ŠVP *Gymnázia v Praze v Arabské ul.* On-line:
https://www.gyarab.cz/media/docs/prurezova_temata-nezarazene_oblasti.pdf (23. 1. 2021).
- WOLF, A. (1950). *Cvičebnice jazyka latinského pro 1. a 2. třídu gymnasií*. Praha: Státní nakladatelství učebnic.

PŘEKLADY

- APULEIUS, *Zlatý osel čili Proměny*. Přeložil: F. Stiebitz (³1960). Praha: SNKLHU.
- CATULLUS, *Básně*. Přeložil: J. Stáhlík (1959). Praha: Mladá fronta.
- HORATIUS, *Ódy a epódy*. Přeložil: O. Jiráni (1923). Praha: Ludvík Bradáč.
- HORATIUS, *Vavřín a réva (Ódy, Epódy, Satiry, Listy)*. Přeložili: R. Mertlík a J. Pokorný (1972). Praha: Odeon.
- MARTIALIS, *Posměšky a jízlivosti*. Přeložil: R. Krátký (1983). Praha: Československý spisovatel.
- OVIDIUS, *Listy heroin*. Přeložil: J. Fišer (1987). Praha: Mladá fronta.
- OVIDIUS, *Proměny*. Přeložil: F. Stiebitz (1969). Praha: Odeon.
- Řecká dramata (*Aischylos: Oresteia; Sofoklés: Král Oidipús; Antigoné; Eurípidés: Médeia*). Přeložili: V. Šrámek a F. Stiebitz (1976). Praha: Mladá fronta.
- SENECA, *Medea*. Přeložil: P. Polehla (2002). Hradec Králové: HK CREDIT spol. s r. o.
- SUETONIUS, *Životopisy dvanácti císařů. O významných literátech*. Přeložili: B. Ryba a J. Nechutová (1974). Praha: Svoboda (AK).
- VERGILIUS, *Aeneis*. Přeložil: O. Vaňorný (1970). Praha: Svoboda (AK).

CITOVANÁ BELETRIE

- ANOUILH, J. (1946/1979). *Médeia*. Praha: Dilia. (překlad: Eva Bezděková).
- ČAPEK, K. (1932). *Apokryfy*. Praha: Adolf Synek.
- DRDA, J. (1946/1975). 'Vyšší princip'. In: J. Drda, *Němá barikáda*. Praha: Albatros.
- GOSCINNY, R. – UDERZO, A. – ROTHENBURG (RUBRICASTELLANUS), K. H. Graf von (1973-2015). *Asterix Latinus*. New York: French and European Publications Inc. On-line:
<http://www.rubricastellanus.de/seite3.html> (10. 11. 2020).
- GRAVES, R. (1934/2006). *Já, Claudius*. Praha: BB art. (překlad: Alena Jindrová-Špilarová).
- HARRIS, R. (2004). *Pompeje*. Praha: Knižní klub. (překlad: Libuše a Luboš Trávníčkovi).

- HARRIS, R. (2008). *Impérium*. Praha: Knižní klub. (překlad: Libuše a Luboš Trávníčkovi).
- HARRIS, R. (2011). *Lustrum*. Praha: Knižní klub. (překlad: Libuše a Luboš Trávníčkovi).
- HARRIS, R. (2018). *Diktátor*. Praha: Knižní klub. (překlad: Libuše a Luboš Trávníčkovi).
- HAVLÍČEK BOROVSÝ, K. (1845/2018). *Epigramy* (e-kniha). Praha: Městská knihovna v Praze. On-line: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/43/08/81/epigramy.pdf> (10. 7. 2019).
- JEFFERS, R. (1946/1960). *Medea*. Praha: Dilia. (překlad: Kamil Bednář).
- JIRÁSEK, A. (1959). *Staré pověsti české*. Praha: SPN.
- KOLLÁR, J. (1863). *Spisy Jána Kollára. Díl čtvrtý. Cestopis druhý a Paměti z mladších let*. Praha: I. L. Kolber.
- KOLLÁR, J. (1824/2011). *Slávy dcera*. Praha: Městská knihovna v Praze. On-line: https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/49/slavy_dcera.pdf (5. 3. 2021).
- LOUKOTKOVÁ, J. (1949/1975). *Není římského lidu*. Praha: Československý spisovatel.
- LOUKOTKOVÁ, J. (1994). *Pod maskou smích*. Praha: Melantrich.
- MACHAR, J. S. (1901/1984). *Konfese literáta*. Praha: Československý spisovatel.
- MACHAR, J. S. (1919). *Krůpěje. Verše z let 1906-1913*. Praha: F. Šimáček.
- MATOUŠEK, I. (2009). *Jedna věta*. Praha: Edice Revolver Revue.
- MATOUŠEK, I. (2017). *Ogangie*. Praha: Triáda.
- MAUPASSANT, G. de (1958). *Neděle pařížského měšťáka*. Praha: Naše vojsko. (překlad: Břetislav Šorm).
- MONTAIGNE, M. de (1580/1995). *Eseje*. Praha: ERM. (překlad: Václav Černý).
- SHAKESPEARE, W. (1594/1964). 'Zneuctění Lukrécie'. In: W. Shakespeare, *Historie II – Básně*. Praha: SNKLU. (překlad: Antonín Klášterský).
- SLACH, M. (1986/1990). *Já, básník Naso*. Praha: Československý spisovatel.
- ULICKÁ, L. (2007). *Medea a její děti*. Bratislava: Kalligram (překlad do slovenštiny: Katarína Strelková).
- UPDIKE, J. (1963/1967). *Kentaur*. Praha: Československý spisovatel.
- VÁLKOVÁ, V. (2014). *Trojská válka: Poseidónův hněv*. Praha: Grada.
- VOSKOVEC, J. – WERICH, J. (1932). 'Caesar. Antická féerie o jedenácti obrazech'. In: J. Voskovec – J. Werich, *Hry*. Praha: Československý spisovatel; 253-360.
- WILDER, T. (1997). *Březnové idy: Poslední dny Gaia Julia Caesara*. Praha: Svoboda. (překlad: František Gel).
- WOLFE, T. (1929/1973). *K domovu pohled, anděle!* Praha: Odeon. (překlad: Zdeněk Vančura a Vladimír Vondruška).
- WOLF(OVÁ), Ch. (2000). *Médeia a jiné hlasy*. Praha: Arista. (překlad: Karel a Věra Houbovi).
- WOLKER, J. (1954). *Z díla*. Praha: Naše vojsko.

CITOVANÉ FILMY A DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ

- A Funny Thing Happened on the Way to the Forum (V Římě na place byla legrace)* (1966).
Režie: Richard Lester.
- Dead Poets Society (Společnost mrtvých básníků)* (1989). Režie: Peter Weir.
- Dido & Aeneas* (1995) – taneční interpretace Purcellovy opery. Režie: Barbara Willis Sweete(ová).

Edipo re (Oidipús král) (1967). Režie: Pier Paolo Pasolini.
Ηλέκτρα (1962). Režie: Μιχάλης Κακογιάννης.
Fellini – Satyricon (1969). Režie: Federico Fellini.
I, Claudius (Já, Claudius) (1976). Režie: Herbert Wise.
Ιφιγένεια (1977). Režie: Μιχάλης Κακογιάννης.
Life of Brian (Život Briana). (1979). Režie: Terry Jones.
Marečku, podejte mi pero! (1976). Režie: Oldřich Lipský.
Orphée (Orfeus) (1950). Režie: Jean Cocteau.
Quo vadis (1951). Režie: Mervyn LeRoy.
Red Dwarf (Červený trpaslík) (1988-2020). Režie: Rob Grant et alii.
Sherlock (2010-2017). Tvůrci: Mark Gatiss a Steven Moffat.
Škola základ života (1938). Režie: Martin Frič.
The Simpsons (Simpsonovi) (1989-2021). Tvůrci: James L. Brooks, Matt Groening, Sam Simon.
Visioni della Medea (Médea) (1969). Režie: Pier Paolo Pasolini.

EURÍPIDÉS, *Medea* (premiéra: 2014). Režie: Carrie Cracknell(ová) a Ross MacGibbon.
 SENECA, *Faidra* (premiéra: 17. 3. 2007). Režie: Hana Burešová. Trailer:
<https://www.youtube.com/watch?v=Y-CDWrKUzxo> (10. 1. 2021).
 SHAKESPEARE, W., *Coriolanus* (premiéra: 2014). Režie: Josie Rourke.

CITOVANÉ HUDEBNÍ SKLADBY

Ad Leuconoen (2018). Interpret: Tyrtarion. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=Kclaon47kOQ> (5. 7. 2019).
Aeneas (Dido's Song) (2013). Interpret: Lark. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=ilyRoLjBY3g> (10. 11. 2020).
Aeneas Socios Exhortatur (2018). Interpret: Tyrtarion. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=Nocy28K7iPI> (10. 11. 2020).
Dido and Aeneas (1689). Skladatel: Henry Purcell. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=d88CoQP5Vg> (10. 11. 2020).
Dulces exuviae – různí autoři, zejména Josquin des Prez. On-line:
https://www.lieder.net/lieder/get_text.html?TextId=55517 (10. 11. 2020).
Litterae Romanae (2020). Interpret: Michal Ctibor. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=3WNSXL0cpUA> (10. 11. 2020).
 + další latinské autorské skladby tamtéž
Lucrezia (1706). Skladatel: Georg Friedrich Händel. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=RXMsw9HLG4k> (10. 11. 2020).
Omezená suverenita (1984). Interpret: Karel Kryl. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=gEQyKxU5Gx4> (10. 11. 2020).
Slávy dcera (1995). Interpret: Bratři Ebenové. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=IXk3cxD3psU> (10. 11. 2020).
The Rape of Lucretia (1946). Skladatel: Benjamin Britten. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=440Pv6iSwcY> (10. 11. 2020).
Variationes Iazicae Catullianae. Interpret: Reine Rimon(ová).

Variationes Horatianae Iazzicae. Interpret: Reine Rimon(ová). On-line:
<http://www.tagtuner.com/music/albums/Reine-Rimon-eiusque-papae-fervidissimi/Variationes-Horatianae-Jazzicae/album-v219a98a> (10. 11. 2020).
Viva la vida (2008). Interpret: Coldplay. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=dvgZkm1xWPE> (10. 11. 2020).
Život je jen náhoda (1932). Autoři: J. Voskovec – J. Werich – J. Ježek. On-line:
<https://www.youtube.com/watch?v=zszEME6xWvU> (8. 4. 2021).
Web věnovaný dílu Jana Nováka:
<https://www.musicbase.cz/antologie/2-hudebnik-a-humanista-jan-novak>
(10. 11. 2020).
Web věnovaný spolku Tyrtarion: <https://tyrtarion.net> (10. 11. 2020).

CITOVANÁ DÍLA VÝTVARNÉHO UMĚNÍ

BAUR, J. W. (1703). *Phaethontis petitio*, grafika.
FORD, H. J. (1913). *Athenodorus Confronts the Spectre*. In: L. B. Lang(ová) – A. Lang,
The Strange Story Book. Whitefish: Kessinger Publishing.
TRNKA, J. (1963). *Lišák Pseudolus I*, fix.
+
seznam vyobrazení inspirovaných Ovidiovým *Faethontem* na webu:
<https://ovidius-metamorphoses.webnode.cz/faethon> (1. 2. 2021).

APPENDICES

APPENDIX I: Syllabus *Schola Europaea* pro výuku latiny (literárně-kulturní hledisko)

- Learning Latin permits us to understand the contemporary world better: it brings unequalled insights, it compares our societies to ancient ones and it provides key insights into the economy, the law, religion, and social and political life.
- Europe today maintains relations of both cultural difference from, and identity with the Roman world: learning Latin, therefore, contributes to the development of this sense both of identity and of difference in the collective life of a more complex society. Such knowledge enables the pupils to define more precisely the points of conflict in the contemporary world: this excursion to antiquity permits them to put the present into perspective, to relativize, and to free themselves from the tyranny of the present.
- It is a training in critical thinking. It is also a factor in the development of tolerance, as it involves an advanced level of knowledge of different types of society and religion.
- To engage in the learning of Latin is a sign of taking an independent step: a sign of autonomy and originality, reaching beyond fashion and conformity, and far from a utilitarian view of education.
- For the European Schools in particular, Latin (as well as Greek) is specifically an international language of culture: it particularly encourages the perception of the convergences and points of comparison between the cultures of Europe; it invites pupils to explore the foundation texts which have nourished and which continue to nourish the culture, the imagination and the arts of Europe and the world, yesterday and today. Beyond the acquisition of their cultural heritage, pupils taking Latin are encouraged to exercise their creativity in the performing arts, the visual arts and other art forms (ceramics, cinema, graphics, etc.).

(<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2014-01-D-35-en-3.pdf>)

APPENDIX II: Rozbor vybraných čítanek používaných od konce 19. stol. do padesátých let 20. stol.

Od padesátých let se již v zásadě nejedná o čítanky v pravém slova smyslu. V kap. 3 hovoříme zejména o těchto: KÁBRT – KUCHARSKÝ – VRÁNEK – WOLF (1961); KÁBRT – KUCHARSKÝ – TYL – WITTICHOVÁ – WOLF (1953); ŠPAŇÁR – KETTNER (1964/1993); HAKENOVÁ (1979ab a 1989) a KUŤÁKOVÁ – SLABOCHOVÁ (⁴2014). PECHOVU čítanku z roku 2006 do popisu zahrnujeme.

1) PO ROCE 1909: R. KNÍŽE, *Latinská čítanka pro třetí a čtvrtou třídu gymnasií a reálných gymnasií. S dodatkem pro četbu vedle Ovidia v třídě páté* (= KNÍŽE, 1914):

Na úvod čítanka nabízí stručný přehled počátků římského dějepisectví až k mladším analistům, přičemž zdůrazňuje klíčové termíny a pojmy. Dále poskytuje základní medailonky tří autorů, jejichž texty jsou vedle Caesarových v knize zastoupeny: Nepota, Curtia Rufa a Suetonia (zařazen jako autor Caesarova životopisu). Tyto autory představuje v kontextu období, v nichž žili, a přidává velice stručnou informaci o dalších historiografech týčž či pozdějších dob, a to až k Ammianu Marcellinovi. Texty čítanky jsou podány bez jakýchkoliv komentářů. Pasáže psané kurzívou indikují přímou (s uvozovkami) či nepřímou řeč. Čítanka obsahuje některé Nepotovy životopisy či jejich části (celkem 7), epizody ze života a z tažení Alexandra Velikého podle Curtia Rufa, Suetoniův životopis C. I. Caesara a několik pasáží z Caesarových *Commentarii de bello civili*. Na konci čítanky se uvádí seznam vlastních jmen s krátkou legendou a mapa Alexandrový říše. K čítance vyšel v samostatné publikaci vcelku podrobný slovník s radami k překladu některých slovních obrátů (KNÍŽE, 1910). Čítanka v zásadě splňuje potřeby předepsané četby. Pro *III.* přináší Nepota a Curtia. Caesarovy *Commentarii de bello Gallico* pro *IV.* se zjevně četly z jiného zdroje, avšak ono „pokračování prozaické četby z *IV.*“ (viz seznam četby pro dané období) neboli „dodatek pro četbu vedle Ovidia v třídě páté“ v ročníku *V.* v čítance zajišťuje výbor z *Commentarii de bello civili* a Caesarův životopis od Suetonia.

2) PO ROCE 1933: K. FÜRST, *Latinská čítanka pro IV. třídu gymnasií a reálných gymnasií* (= FÜRST, 1934):

Čítanka je určena žákům *IV.* ročníku gymnázií a reálných gymnázií. Osnovy pro tento ročník předepisují pouze věty, články a úryvky z autorů. V čítance se ovšem nacházejí výbor Hyginových bájí, Phaedrových bajek (v jejich četbě pomáhá Fürst žákům vyznačením teček na místech iktů), epizody z řeckých dějin podle Nepota, Iustina či Curtia Rufa, z římských dějin dle Nepota, Velleia Paterkula, Suetonia, Valeria Maxima a Eutropia a různorodá směs dalších zajímavých ukázek z díla Ciceronova, Plinia Staršího, Senekova, Iustinova, Vitruvia Polliona a Cornelia Celsa. Na závěr je připojeno Kosmovo „Libušino proroctví“ a „Čechové před Milánem“ jeho pokračovatele Vincencia. Po textu následují stručné poznámky ke gramatice, rady pro překlad, vysvětlení některých reálií a seznámení s jednajícimi osobami. Čítanka je vybavena i základními daty o vybraných spisovatelích. Uzavírá ji poměrně rozsáhlý latinsko-český slovník. Fürstova čítanka je jako jediná ze zkoumaných publikací v tomto přehledu určena pro *IV.* ročník, takže ji nelze porovnávat s dále uvedenými knihami Čapkovými ani Heřmanského – Stiebitze. Představuje však reprezentativní a dobrý výbor z autorů poskytující začínajícím čtenářům vhodný materiál v podobě krátkých a obvykle jednoduše napsaných epizod ze života historických

či mytologických postav. Navíc se neomezuje pouze na řecko-římskou antiku, pokračuje středověkem.

Série HEŘMANSKÝ – STIEBITZ:

První je sada vytvořená Františkem Heřmanským a záhy Ferdinandem Stiebitzem. Na tomto místě se podíváme na čítanky pro V., VI., VII. a VIII. třídu gymnázií a reálných gymnázií.

Čítanka pro V. ročník (= HEŘMANSKÝ, 1945), v jejímž podtitulu se uvádí, že ji lze používat i v VI. třídě reformních reálných gymnázií. Ve druhém, přepracovaném vydání nabízí následující obsah: po úvodním výkladu o řeckém a římském dějepisectví následuje pojednání o Caesarově životě a díle a totéž o Ovidiovi. K tomu je připojen dodatek o základech římské metriky. K úvodnímu oddílu přistupuje ještě seznam vyobrazení v knize. První mezi ukázkami je Hyginus a jeho *Fabulae*, mírně upravené a gramaticky normalizované vzhledem ke klasické (*de facto* ciceronské) latině. Následuje část věnovaná řeckým dějinám podaná na ukázkách z Iustina, Nepota, Cicerona a Curtia Rufa. I ty jsou mírně poupravené. Poté se již přechází k Caesarovi a jeho spisu *Commentarii de bello Gallico*. Dále se čte Ovidius, výbor z *Fasti*, *Amores*, *Remedia amoris*, *Tristia* a *Epistulae ex Ponto*. U *Metamorphoseon libri* čteme sérii velmi známých bájí. U milostných veršů jsou zastoupeny střízlivější kusy. Čítanka tedy zahrnuje téměř vše, co nařizovaly osnovy pro IV. a V. ročník. Chybí však Sallustius, pro něhož museli studenti sáhnout k čítance následující.

Čítanka pro VI. ročník (= HEŘMANSKÝ – STIEBITZ, 1944a) ve svém čtvrtém, upraveném vydání sestává z několika oddílů. Předmluva nejprve pojednává o Sallustiově životě a díle. Potom je zařazen exkurz o antickém řečnictví a pozornost se přesouvá k životu a dílu Ciceronovu. Podle stejného schématu následuje výklad o antickém epickém básnictví a životě a díle Vergiliově. Zde autoři dosti rozsáhle zhodnotili také Vergiliův význam pro pozdější literární tradici a nastínili jeho recepci. Poslední část úvodu patří exkurzu o latinských nápisech včetně pojednání o jejich metrice. Nechybí ani vysvětlivky nápisů a v nich užívané zkratky. Druhý oddíl obsahuje seznam vyobrazení, plánek a map užitých v čítance. Pak již následují dosti rozsáhlé výňatky ze Sallustia (*De Catilinae coniuratione* i *Bellum Iugurthinum*), jež jsou proloženy několika českými kontextovými vysvětlivkami a doplněními informací z vynechaných míst. Dále je zde Cicero s výborem z *Orationes Verrinae* a *De imperio Cn. Pompei*. *In Catilinam I.* se podává také jako výbor, avšak jde o téměř kompletní řeč. Dosti obsáhlé jsou také výňatky z *Pro Archia poeta* a *Pro Milone*. V duchu úvodu pokračuje čítanka Vergiliem (*Ecloga I a V*, části *Georgik*, a především úvodní část *Aeneidy* – příchod do Afriky, vyprávění o Tróji). Na konci nalézáme ještě antologii nápisů, *Scipionum elogia* a další epitafy, nápisy pompejské, republikánské i císařské. Opětovné srovnání s předpisem osnov ukazuje, že Ciceronovy a Vergiliové texty jsou v čítance zastoupeny a že chybí pouze Livius. Výše jsme ale poznamenali, že v úpravách čteny z let 1939 s 1940 byl Livius z VI. třídy odsunut, naopak přibyla epigrafika. V tomto ohledu je tedy čítanka aktuální.

Čítanka pro VII. ročník (= HEŘMANSKÝ – STIEBITZ, 1942), tentokrát ve třetím, upraveném vydání, má tyto části: úvod věnovaný literárnímu rozboru Vergiliové *Aeneidy*, výklad Liviova díla a Ciceronových filosofických a rétorických spisů, včetně základních informací o antické filosofii. Výkladovou část uzavírá pasáž o římské epistolografii s pojednáním o listech Ciceronových, Senekových a Pliniových. Nechybí ani seznam vyobrazení. Obsah této a téměř všech dalších H. – S. čítanek je vyhotoven latinsky. Četba zahrnuje úseky z Vergiliové *Aeneidy* (výbor z různých knih, hojně ze IV. a VI.). Dále Liviovy *Libri ab Urbe condita* (různé části díla, dosti velká pozornost se věnuje knize I. a Hannibalovi). Přechodem k filosofii je četba částí významných Ciceronových filosofických děl. Je zřejmé, že úseky autoři vybírali s cílem podtrhnout morální aspekty filosofie. K filosofickým dílům se pojí i antologie z Ciceronovy korespondence a na ni navazují některé dopisy Senekovy a Pliniové. Přílohou čítanky je mapa Říma a Kartága za 2. punské války. Ani

v tomto případě čítanka zcela neodpovídá předpisu četby pro septimu. Jedná se opět o verzi, která reflektovala pozdější úpravy. Zahrnuje tedy předepsanou *Aeneidu*, Ciceronovy filosofické spisy a epistolografii. Epigrafika (přesunuta do VI.) a ukázky římské komedie chybějí, ale přibyl Livius, přesunutý ze sexty. Odsunuty byly také Ciceronovy řečnické spisy. Exemplář druhého dílu této čítanky, poznámek, o němž bude řeč níže, je první vydání z roku 1938. Na něm vidíme, že sestava autorů byla původně jiná a vydání z roku 1938 ještě korespondovalo s původními osnovami pro toto období, neboť obsahuje právě poznámky k některým částem Ciceronových rétorických spisů a k Plautovi a Terentiovi.

Čítanka pro VII. ročník, díl II. – poznámky (= HEŘMANSKÝ – STIEBITZ, 1938) se v úvodu věnuje některým otázkám latinské gramatiky (hláskosloví, archaická latina, zvláštnosti ve skloňování a časování). Vlastní komentář k ukázkám je poměrně rozsáhlý a týká se gramatiky, lexika a frází, poskytuje rady k překladu a objasňuje některé reálie. Místy čteme delší poznámky hodnotící či vysvětlující určitou pasáž. Jak jsme uvedli výše, obsah se poněkud liší od prvního dílu, což je způsobeno odlišnými vydáními. Chybí Livius, navíc jsou zde Ciceronova řečnická díla, Plautova *Aulularia* (necelá) a Terentiovi *Adelfoi* (taktéž nekompletní). Kromě toho autoři komentují i nápisy, a to nejen antické, ale i některé středověké a novověké.

Čítanka pro VIII. ročník (= HEŘMANSKÝ – STIEBITZ, 1944b), kterou máme k dispozici, je rovněž nepůvodní vydání, v tomto případě druhé, přepracované. V úvodu se dozvídáme o řecké a římské lyrice a o Catullovi, Tibullovi, Propertiovi, Horatiovi a Martialovi. Výklad dále pokračuje krátkou pasáží o římské poklasické próze a textem o Římanech a Germánech se jakýmsi oslím můstkem, zhodnocením Caesarova významu a vůbec vztahu Římané – Germáni, dostává k Tacitovi. Teoretický úvod pak zahrnuje ještě pojednání o *Monumentum Ancyranum* a o metrech římských lyriků a dále seznam vyobrazení a příloh a seznam římských císařů až k Marku Aureliovi. Na konec knihy je připojeno schéma iuliovsko-claudiovské dynastie a mapa *Imperium Romanum* za Trajána. Zajímavé je zařazení několika ukázek z Caesara, které se dublují s některými ukázkami z čítanky pro V. ročník. Dále je tu *Monumentum Ancyranum – Res gestae divi Augusti* a dosti rozsáhlý výbor z Tacita (ze všech jeho děl). Jedná se o často citované a uváděné pasáže o Germanikovi, Arminiovi, Tiberiovi, Neronovi, Petroniovi a mnoho dalších. Kniha pokračuje četbou lyriky, a tedy reprezentativním výběrem z Catulla, Tibulla (a Sulpicie) a Propertia. Nechybí samozřejmě Horatius (výňatky ze všech jeho děl) a Martialis. Předpisy splňuje tato čítanka dobře, máme zde lyriky, Horatia i Tacita. Chybí jen příklady římské odborné literatury a ukázky latiny středověké a novověké. Ty však obsahuje čítanka jiná (cf. RYBA – HRDINA, 1938).

Čítanka pro VIII. ročník, díl II. – poznámky (= HEŘMANSKÝ – STIEBITZ, 1939). I u čítanky pro oktávu můžeme stručně analyzovat její druhý díl (též druhé, přepracované vydání), tedy výkladovou část. Úvod patří úvaze o zlých válečných dobách, v nichž se česká společnost nachází, a o nutnosti udržovat skrze studium antiky *humanitas*, která může pomoci toto nešťastné období překlenout. Komentář začíná Tacitem, nekoresponduje tedy zcela s obsahem prvního dílu z jiného vydání. A rovněž ve výboru ze samotného Tacita jsou jisté rozdíly, některé z nich vysvětlitelné dobovou situací. Např. se zde ještě komentuje v rámci Tacitových *Historiae* „Válka židovská“, kdežto v edici z roku 1944 je místo ní pasáž *De Batavorum rebelione*. Výbor z básní lyriků je také poněkud užší. Poznámky o osobách vyskytujících se v textech či uvedení do kontextu ukázky bývají v úvodech téměř ke všem částem čítanky. Komentář sám je koncipován velice podobně jako v čítance předcházející.

Série ČAPEK:

Druhou velice poctivě a precizně vypracovanou sérií čítanek je řada profesora Akademického gymnázia v Praze Josefa Čapka. K dispozici máme jeho čítanky pro V., VI., VII. a VIII. třídu gymnázií a reálných gymnázií. K jednotlivým čítankám vycházeli i tzv. „Metodické průvodce“. Zde se podíváme na sadu těchto průvodců pro sextu. Ihned lze konstatovat, že v případě této sady čítanek výbory přesně odpovídají instrukcím daným osnovami pro sledované období.

Čítanka pro V. ročník (= ČAPEK, 1934). Byla určena i pro VI. ročník reformních reálných gymnázií. Na počátku knihy se nachází poměrně obsáhlé pojednání o Caesarovi. Čapek líčí jeho osobnost, život, dílo a nesmírně důležitá a užitečná je část zabývající se Caesarovou úlohou v myšlenkovém vývoji lidstva. Autor uvádí, proč a kdy se v dějinách Caesar četl a jaký to mělo význam. Recepce Caesara sleduje stručně až do 20. století. Český úvod je připraven i pro Sallustia, ale není tak podrobný a rozsáhlý jako u Caesara. Stav je obdobný i u Ovidia, kde je pojednání opět značně obsáhlé, avšak význam je znovu zhodnocen mnohem stručněji než v případě Caesarově. Na druhou stranu je zde více citací z literatury Ovidiem ovlivněné, tj. např. ukázky z některých soudobých básníků. Čtené výňatky doprovázejí krátká česká uvedení k tématu, k relevantní postavě či ke kontextu. Čapek zároveň sumarizuje po stranách tučným písmem jednotlivé odstavce. To je velice užitečné a výrazně to usnadňuje orientaci a přehlednost. Ukázky jsou proloženy mapkami, schémata bojů, obrázky apod. Obsahově či myšlenkově důležité a klíčové pasáže textů jsou rovněž tučně zvýrazněny. Na konci čítanky je kratší pojednání o časoměrném hexametri a pentametri a seznam vlastních jmen s krátkou legendou. Antologie četby tedy obsahuje Caesara, následovaného Sallustiem (rozsáhlé pasáže z obou jeho čtených děl), a Ovidia (*Tristia, Metamorphoses, Fasti*).

Čítanka pro VI. ročník (= ČAPEK, 1935a) má podobnou koncepci jako čítanka pro třídu V. Věnuje se Liviovi, Ciceronovi (řečem) a Vergiliovi. Ke všem třem autorům patří uvedení o jejich osobnosti, životě a díle, jsou zhodnoceni a Čapek opět dosti detailně pojednává o jejich významu pro dějiny literatury či dějiny vůbec. Uvádí též příklady recepce. U Livia přidává obecné pojednání o Augustově době, u Vergilia o eposu v římské literatuře a o jazyce *Aeneidy*. Četba Livia představuje příklady hrdinství, římské instituce, politické bouře a proměny a mnoho dalšího. Výbor se do velké míry podobá výboru u H – S. Z Ciceronovy tvorby jsou vybrány části nejruznějších řečí, často zaměřené na morálku či hodnotu literatury. V části věnované Vergiliovi čteme několik eklog, úryvky z *Georgik* a rozsáhlé části zejména prvního a druhého zpěvu *Aeneidy*. Ke třetímu je doplněn český obsah. Ani zde na konci nechybí seznam vlastních jmen s legendou.

Čítanka pro VI. ročník – metodický průvodce I-III (= ČAPEK, 1935b, 1936a, 1938). Unikátním, užitečným a oceňovaným doplňkem k čítance je metodický průvodce věnovaný jednotlivým čteným spisovatelům.

Díl I. – Livius:

Předmluva vymezuje cíl publikace mimo jiné takto: „Je nutno živě procítit a prožít vše, co spisovatel vypravuje, a srovnati poměry antické se zjevy pozdějšími a s poměry nynějšími. Z toho vzejde občanu svobodného státu mnohý zisk, neboť srovnáním uzavřené kultury antické s dneškem naučí se správně cítit a myslet eticky i politicky.“ V úvodu autor také zdůvodňuje, proč je dobré číst Livia. Nabízí srovnání slavných okamžiků bojů za svobodu a bohatých dějin vývoje římského státu s našimi poměry. Díky němu si žák měl uvědomit i analogie různých dalších revolucí, francouzské, ruské, československé, i jejich dějinnou souvislost s politickým, hospodářským a sociálním životem až do dnešní doby. Poté Čapek zařazuje výbor ze sekundární

literatury (naší i zahraniční), s níž při sestavování průvodce pracoval. Také v úvodech k jednotlivým autorům a jejich dílům (zde i v dalších průvodcích) bývá udán důvod, proč je číst. To poskytuje náležitou obhajobu výběru těchto autorů pro sledované období. Po „výkladu jazykovém a logickém“, který se podobá jazykovému a věcnému komentáři jiných čítanek, následuje další klíčová část průvodce, „vztahy k dobám pozdějším“. Jak byl spisovatelův význam pro další dějiny popsán v čítance samotné obecně, tak se zde Čapek snaží o popis reflexe v pozdější literatuře a kultuře konkrétní čtené ukázky a mnohdy cituje relevantní básně a úryvky, kde se o čteném spisovateli či nějakém aspektu jeho díla hovoří. Tyto pasáže bývají informačně bohaté a učitelé jistě poskytly mnoho materiálu ke zhodnocení a vyzdvížení kulturních, morálních a literárních dopadů četby.

Díl II. – Cicero:

Před obvyklými součástmi průvodce, stejnými jako v díle I., zařazuje Čapek stručný všeobecný úvod o Ciceronových řečech. Některá místa textů možná komentuje až přespříliš. To může poněkud zbrzdit fantazii nabízející např. zcela jinou interpretaci a potlačit vlastní zapojení studenta. Za pravdu by tak dostala část klasických filologů tohoto a dřívějšího období vystupující proti komentářům a dalším podobným pomůckám (cf. NOVOTNÝ, 1939). Jinak jsou ovšem komentáře velice dobré a odkazy na recepci díla pozdější světovou literaturou neocenitelné. Na některých místech nacházíme podrobnější vysvětlení určitých termínů z oblasti politiky, veřejného života, práva, náboženství apod.

Díl III. – Vergilius:

S přechodem k básníkovi se mírně mění i podoba exkurzů o přesazích díla do oblasti umění. Vedle literatury nabývá na šíři i zhodnocení recepce ve výtvarném umění. Spolu s tím vzrůstá i počet citací pozdějších básní inspirovaných některým Vergiliovým místem. Přidává se vysvětlování básnických a řečnických figur a tropů.

Čítanka pro VII. ročník (= ČAPEK, 1936b). Obecná pojednání se v tomto díle vztahují k Ciceronovým rétorickým spisům, dále pak ke spisům filosofickým. Je zde zařazen dosti dlouhý přehled dějin antické filosofie, který zřejmě přesně vystihoval potřeby tehdejších gymnaziálních studentů na tomto poli. Čítanka nezapomíná ani na informace o psaní a typech dopisů v antice. V duchu osnov nechybí ani výklad o římském dramatu, včetně metrického exkurzu. Úryvky autor vybral z Vergiliovy *Aeneidy* (pasáže z několika zpěvů kromě III., V. a VIII. – u těch čteme pouze český popis; pasáže z I. a II. knihy jsou přetištěny z čítanky pro VI. ročník). Dále je zde Cicero a jeho rétorické a filosofické spisy (zdůrazňuje se provázanost řečnictví s filosofií, estetické prvky děl ad.). Pokud se epistolografie týká, je zastoupen obvyklý výběr z listů Ciceronových, Senekových a Pliniových (s obecným úvodem o těchto autorech). Z oblasti římského dramatu se čtou zkrácení Plautovi *Menaechmi* a rovněž nekompletní Terentiova *Andria*. V antologii jsou také ukázky nápisů (veřejné, náhrobní, pompejské, z území Slovenska apod.). Jako v předešlých čítankách tak i zde uzavírá četbu seznam vlastních jmen s legendou.

Čítanka pro VIII. ročník (= ČAPEK, 1937; i tato čítanka má svého metodického průvodce; cf. ČAPEK, 1939, jeho charakter je podobný jako u předchozích). K již uvedeným popisům čítanek zde připojme, že na koncích představení spisovatelů bývají někdy odkazy na sekundární literaturu o nich. Místy se totéž objevuje i u zajímavých postav některého z obsažených děl. Tato konkrétní čítanka má v úvodu pojednání o celkovém rázu římského písemnictví, které dále dělí na dobu Ciceronovu, Augustovu, na období stříbrné a na dobu úpadku. K nim připojuje ještě stručně dějiny latinské literatury v našich zemích a všechna dějinná období stručně charakterizuje. Zvláštní výklad o životě, díle a významu v další literární tradici je tak jako v minulých čítankách

věnován zejména Catullovi, Horatiovi a Tacitovi. Stručnější základní informaci pak nacházíme o Tibullovi, Propertiovi, Martialovi, Iuvenalovi, Petroniovi, Suetoniovi, Apuleiovi a Ammianu Marcellinovi. Výklad a poznámky jsou tentokrát zařazeny vždy až za všemi ukázkami z daného spisovatele. Uživatelé čítanky četli: Catulla (s dodatkem o jeho metrech); Horatia (ukázka ze všech jeho děl); Tibulla, Propertia, Martiala, Iuvenala, z prózy pak Tacita. U něj nejsou uvedeni do kontextu a poznámky zařazeny na konci jako u básníků, nýbrž mezi latinskými úryvky, jak to známe z minulých čítanek, a jsou často velice rozsáhlé; výběr je pestrý a lze ho srovnat s výběrem z Tacita u Heřmanského – Stiebitze, Čapkův je dokonce ještě širší. Dále sem autor zařazuje úryvky z Petronia, Suetonia, Apuleia a Ammiana Marcellina. A v souladu s osnovami také antologii z pozdější latinské literatury, zejména pokud se týká našich zemí. Máme tu proto výňatky z Kristiána, Kosmy a jeho pokračovatelů, Petra Žitavského, Karla IV., Vojtěcha Raňkova z Ježova, Beneše Krabice z Weitmile, Jana Husa, Petra z Mladenovic, Poggia, Vavřince z Březové, Bohuslava Hasištejnského, Matouše Kolína, Jana Kampana Vodňanského, Komenského, Balbína, Dobrovského a Palackého. A samozřejmě na závěr seznam vlastních jmen s legendou a tentokrát i stručný latinsko-český slovníček. Z předpisů osnov tohoto údobí chybí pouze odborná římská literatura.

3) PO ROCE 1940: K. OHNESORG – V. ZELINKA, *Latinská maturitní čítanka* (= OHNESORG – ZELINKA, ³1947 - text a 1948 - poznámky):

Podtitul druhého dílu zní: „výklady, návody, náměty, filiace a konfrontace“:

Výklady – běžný komentář k různým autorům. Jedná se o obvyklý typ poznámek vysvětlujících slovní spojení, obraty apod.

Návody a náměty – velice zajímavá část knihy. Autoři nejprve obecně stanoví několik bodů úvah (zejména literárních) o dané ukázce, o které je možno se při rozboru opřít, resp. otázky, které mohou při zkoušení z onoho úryvku padnout, či prostě to, čím se mohou žáci při četbě v souvislosti s textem a doprovodnými pomůckami (např. mapami) zabývat. Následují konkrétní příklady těchto postupů u ukázek obsažených v čítance. Pracuje se i s obrazovými přílohami, k nimž Ohnesorg a Zelinka nabízejí mnoho námětů k úvahám. Některé náměty a postřehy jsou skutečně velice cenné a lze předpokládat, že mohly učiteli značně usnadnit práci. Tato část knihy obsahuje bohatou zásobárnu užitečných rad a postřehů ke studovaným a čteným textům.

Filiace a konfrontace – pasáž věnovaná překladu, a to i z hlediska teoretického (autoři citují např. MUKAŘOVSKÉHO, 1948), a recepce. Najdeme zde ukázky překladů a srovnání překladů různých dob, stylů a zaměření. Následuje soubor ukázek z různých autorů všemožných historických dob dokládající význam antiky nebo zpracovávající některé její téma (např. Feuchtwangerova inspirace Tacitem, pasáž ze Šaldova eseje a mnoho dalšího). Celkově se jedná o neocenitelnou pomůcku při výkladu recepce antiky, která prospívala nejen tehdejšímu studiu, ale může být užitečná i dnes, kdy se neustále zdůrazňuje význam interdisciplinárního propojování. Publikaci uzavírá seznam jmen, a to nejen antických autorů, ale i spisovatelů, dalších umělců a badatelů zmíněných právě v úseku věnovaném recepci či návodům a námětům.

4) PO ROCE 1948: A. FIALOVÁ ET ALII, *Učebnice jazyka latinského pro II.-IV. třídu gymnasií* (= FIALOVÁ ET ALII, 1950):

Čítanka svou koncepcí očividně navazovala na úspěšné čítanky předválečné, avšak v předmluvě autoři zdůrazňují, že texty vybrali tak, aby sledovali „v celé šíři antickou třídní společnost otrokářskou s jejími stíny i s nesporným významem pro vznik evropské kultury.“ Zároveň zdůrazňují, že literární výklady jsou nyní založeny v duchu marxismu-leninismu na materiálním podkladě. Autoři předpokládají, že s knihou budou žáci pracovat i mimo vlastní vyučování, a zařazují proto také úryvky z autorů, kteří nepatří do povinné školní četby. Cílem je překládání textů. To tříbí jazykový cit, bystří soudnost, rozvíjí logické myšlení a poskytuje estetickou výchovu.

Čítanka začíná stručným přehledem dějin řecké a římské literatury, přičemž historie římského písemnictví je zpracována podrobněji. Následují ukázky z jednotlivých autorů (Plautus, Lucretius, Catullus, Cicero, Caesar, Sallustius, Vergilius, Livius, Horatius, Ovidius, Martialis, Tacitus a Plinius Mladší). Výňatky z děl jsou skvěle okomentovány: v úvodu je vždy zařazena informace o kontextu ukázky či stručný obsah celého díla, případně další informace ze života autora či krátké emblematické citace z jeho díla. Po ukázce následují překladové rady a výklad obtížnějších *locutiones* a formulací. U poezie nechybí vybidnutí k zamyšlení o užitém metru. Na závěr autoři zařazují nápadité otázky k právě přečtenému úryvku. Ty jsou často zaměřeny na literární teorii („Rozeberte kompozici ukázky“; „Ke kterému slovesnému druhu patří tato ukázka...“ apod.), hlubší porozumění a výklad textu (např. u pasáže z Ciceronových *Academik*: „Jaký význam pro bystření smyslů má cvik?“) přesahy díla, jeho recepci a další život ve světové literatuře („Srovnejte Catullovu pointu s verši Vrchlického“; „Přečtěte si Hálkovo nebo Ibsenovo drama o Catilinovi a stanovte, jak Catilinu pojímají“; „Popište sousoší Laokoontovo a srovnejte je s líčením básníkovým“ atd.). Někdy bývá připojen soupis překladů daného autora. Kniha má pěknou a přehlednou grafickou úpravu, pomocí níž jsou odlišeny zmíněné sekce příslušející ke každé ukázce. Její atraktivitu zvyšuje i množství dokumentujících obrázků a kreseb (včetně detailního popisu) a obrazová příloha. Nechybí jmenný rejstřík s výkladem a metrické poznámky (včetně vyznačení iktů!). Množství textů je veliké a pestrost autorů si nezádá s prvorepublikovými čítankami. Z pohledu moderní literární výchovy je v ní připravena půda jak pro „tvorbu“ (interpretace, estetické obohacení, absorpce elementů literární teorie apod.), tak pro „nauku“ (fakta v kontextu, literárně-historické údaje, recepce). Takto rozsáhlé, bohaté a důkladně zpracované čítanky se v pozdějších dobách už nevyskytovaly. Důvodem je samozřejmě výrazné snížení počtu hodin a přechod od četby delších úryvků spíše k izolovaným větám v učebnicích.

5) PO ROCE 2008: J. PECH, *Latina pro gymnázia* (= PECH, 2006):

Poměrně rozsáhlou moderní čítanku nabízí Jiří Pech. Jedná se o doprovodnou pomůcku k jeho dvoudílné učebnici (PECH, ⁵2012 a 2004), a vychází tedy z její metodiky. Mohou ji však bez problému využívat i ti, kteří se latinu učili či učí podle učebnice jiné. Kniha obsahuje kromě textů i popis častých rétorických a poetických výrazových prostředků, mapu starověké Itálie a schéma rodokmenu iuliovisko-claudiovské dynastie. K ukázkám z jednotlivých autorů (především básníků) připojuje Pech místy aluze na českou poezii inspirovanou daným autorem, např. Wolker u Ovidia, Machar u Tacita apod. Poskytuje rovněž informace o českých překladech. Před každou ukázkou z nového autora je vždy jeho stručný medailon (jejich autorkou je E. KUŤÁKOVÁ), za ukázkou komentář v podobě rad k překladu jistých slov, obrátů a úseků vět. Výbor úryvků z autorů se zdá do určité míry inspirován staršími čítankami a obecně kánonem nejčtenějších spisovatelů, resp. emblematických částí jejich děl. Zahrnuje Caesara, Nepota, Sallustia, Ovidia, Livia, Vergilia (zde i jinde přidává Pech také ukázky z českých překladů), Cicerona (zejména zdůraznění konceptu *humanitas*), Catulla, Tibulla, Propertia, Horatia, Martiala, Tacita a Plinia

Mladšího. K antickým pohanským autorům je připojen jediný pozdější křesťanský text, slova duchovní písně *Stabat mater*. Ukázky nejsou příliš dlouhé a není jich velké množství. Dá se ale říci, že se většinou snaží představit to nejdůležitější, co by studenti měli na této úrovni o autorech vědět. Jiří Pech se touto svou čítankou vydal po cestě dané souslovím *aurea mediocritas*.

APPENDIX III: Latinský text vytvořený žáky na základě rčení

Text vytvořený na základě rčení *Errare humanum est* vypracovaný skupinou žáků studujících latinu 2. rokem ve 2. pololetí:

Pastor et oves sunt in campo. Pastor habet centum oves, unam ovem nigram et undecentum oves albas. Ovis nigra pastorem et ceteras oves relinquere vult. Itaque silvam nigram petit. Iam nox est, tantum luna lucet et ovis nigra in silva sola est. Ovis timere incipit, nam lupum ululantem audit. Ovis timens nunc errat in silva. Pastor autem eius accurrit, ovem reperit et dicit: „Cur ovis mea in silva errat? Nam errare humanum est, illa est ovis, non homo.“ Ovem capit et in campum portat.

APPENDIX IV: Epigramy vytvořené žáky

Při písemném testu z domácí četby římské literatury v překladu (Ovidius, Martialis – Krátkého překlad) dostali žáci (2. rok studia latiny, 1. pololetí) bonusový úkol vytvořit vlastní epigram v Martialově duchu (rozložení veršů je uvedeno tak, jak je měli žáci sami):

- a) Náš profesor na latinu dal nám úkol –
 a byl těžký
 napsat si test na Posměšky.

- b) Postavil sis dům
 ve městě zvaném Řím.
 Když ti z něj zbyl jen kůl,
 řekl sis: už to vím.
 Někdo si s ohněm hrál,
 nezapálil sis ho sám?

APPENDIX V: *Decameron Latinum* – soutěž ve vlastní latinské tvorbě

Ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 proběhla korespondenční soutěž pro žáky středních škol v překladu latinského textu a ve vlastních literárních pokusech v latině *Decameron Latinum* (<https://urls.ff.cuni.cz/cs/varia/decameron-latinum>).

Vybíráme zde jednu kratší báseň a jednoho zástupce z kategorie próza:

Homo

*Advenimus.
Advenitis?
Unde? Et quo vadunt illi...
Epistulas mittunt, Fabulas,
Pulchras fabulas narrant.
Sed parent? Vident? Minime.
Memoriis tenent? Minime. Etiam.*

*Necamus.
Necamur?
Quare? Terra necatur,
vita pro vita,
sed vincimus? Superamus?
Domo vincimus,
domini impii
et Dominae perfidae.
Vivant.*

Nibelungorum remus silvestris

Germania, finium Teutonicum – Rheni fluvii tutrix illa, flumine corpus abluens uno aliquo die concepit. Conscia sibi officiorum suorum intellexit: non fuit ea vi satis patriae defendendae et filii curandi. Ea de causa filium suum natum Brünfried in flumen immisit cervesiae in dolio vacuo. Brünfried vado illisus ab Aquila exceptus eiusque in nido deinde eductus est. Is autem fuit cognoscendum orbem cupiens, atque se olim e nido inclinatus excidit, et deinde ei fuit sese ipsum curare.

Pervagabatur Germaniam; cum is vellet Rhenum flumen vado transire, cecidit, et flumine furioso iactatus. Tum arripuit Nibelungorum remum silvestrem, qui in Rheni aquis tectus erat. Brünfried salvus! Is Remum tenere atque viare. Tunc autem in conflictionem incidit cum vagorum faeneratorum ac latronum grege; isti Remum eius volebant auferre. Ecce Aquila illa eum adiutum volare e statu sine expectatione; eumque tum in montem altum transportavit. Ibi adiutrici suae iam duplici Remum suum Brünfried donavit.

Mons ille autem gigas in lapidem mutatus fuit nomine Transylvanus, excitatus qui Brünfried oraculum vetus prodidit:

*„Tectus erat Remus silvestris aqua fluvi Rheni,
Valkyris regito, tu quis eum invenies!“*

Transylvanus iste gigas elegis tantum loquens Brünfried dimissurus fuit una condicione:

*„Aedifica cauponam apice ipso montium illic!
Mi facis omne ita si, liber es – inquam ego – tu.“*

Brünfried ita fecit et in ea caupona dolium illud, in quo is olim Rheno in flumine navigaverat, posuit. Dolio illo impleto cervesia numquam illic deerit! Iste gigas Brünfried dimisit, Aquila eum e monte deorsum tulit eique Remum redidit. Ut regina Valkyriarum is fieri posset, in feminam Brünhild mutatus est – corpore virili ea autem visu mansit. Brünhild Remum eius in humum insevit, de quo deinde crevit Robur. Aquila eam in Gardari Insulam transtulit, ubi ea a Valkyriis ad reginam earum tandem accepta est.

APPENDIX VI: Výtvarná tvorba žáků inspirovaná četbou

Jednoduché kresby žáků, které spontánně vznikly v průběhu práce na testu z domácí četby překladu Ovidiových *Metamorphoses* (1. rok studia latiny, 2. pololetí):

