

Kultúrny význam latinčiny v spore o jej postavenie v stredoškolskom vzdelávaní v 1. ČSR

ANNAMÁRIA ADAMČÍKOVÁ

The Cultural Significance of Latin in the Debate over Its Position
in Secondary Education in the First Czechoslovak Republic

DOI: <https://doi.org/10.54937/kd.2026.17.Supp.196-219>

ABSTRACT: During the First Czechoslovak Republic, discussions on secondary-school reform also addressed the place, role, and significance of Latin in secondary education. Although science-oriented subjects and modern languages were gaining importance, this was not reflected in the curriculum. Many critics stressed the need to modernise schooling and respond to contemporary educational demands. Latin, in particular, became a target of criticism. Its opponents pointed to its insufficiently justified relevance to life and lack of practical significance. They argued that the tasks assigned to Latin — formal education and cultural significance — could be transferred to other subjects. Defenders of Latin therefore sought to justify its role and legitimacy in secondary-school teaching. This paper uses discourse analysis to show how Latin was perceived in terms of its cultural significance for secondary education. It primarily presents the arguments of the respective sides, placing them in context, analysing, comparing, and interpreting them. The article shows that the value of ancient culture itself was not questioned. At the same time, it may help to identify what place ancient culture and humanities education should have in schools today.

Keywords: Latin language, School Reform, Grammar School, Czechoslovakia, Cultural Significance.

Úvod

V období 1. Československej republiky (ďalej 1. ČSR) sa viedla rozsiahla diskusia o mieste, význame a úlohe latinčiny v stredoškolskom vzdelávaní, ktorá sa odohrávala na pozadí reformy strednej školy. Kritika bola namierená najmä voči gymnáziu, kde veľkú pozornosť vzbudzovala latinčina (v prípade klasického gymnázia aj gréčtina). Mnohí poukazovali na jej dominantné postavenie v učebných osnovách, časovú dotáciu, výsledky nezodpovedajúce vynaloženému úsiliu, ale najmä na jej absentujúci „praktický význam“. V danom období stúpал význam aj tzv. reálnych predmetov¹ a praktické uplatnenie v každodennom živote nachádzali predovšetkým živé moderné jazyky. Bolo by možné povedať, že táto diskusia v podstate hľadala odpovede na otázku, aký pomer humanitného a reálneho vzdelania by mal na strednej škole zavládnuť. To je aj dôvod, prečo vznikli nové typy stredných škôl (reálne gymnázium, reformované reálne gymnázium). Rov-

¹ Išlo o matematiku a prírodovedecké predmety.

nako narastali pedagogické a psychologické poznatky, upozorňujúce na niektoré nedostatky stredných škôl. V tomto kontexte práve otázka latinčiny predstavovala akýsi *cassus belli*. Odpovede na jej miesto, úlohu a význam pre stredoškolské vzdelanie sa však názorovo rozchádzali.² Na tento fenomén poukázali aj dve štúdie, ktoré nateraz predstavujú kľúčový exkurz do tejto problematiky.³ Nejednoznačnosť pri zodpovedaní otázky miesta, úlohy a významu latinčiny v rámci stredoškolského vzdelania prezentuje aj samotný výsledok reformy strednej školy, ktorá skončila akýmsi kompromisom a k radikálnemu obmedzeniu jej vyučovania nedošlo.⁴ V samotnom diskurze však môžeme badať dva typy argumentov prívržencov latinčiny v stredoškolskom vzdelávaní zdôvodňujúce ich význam a ktoré zároveň predstavujú aj dva ciele vyučovania latinského jazyka. Prvá skupina argumentov sa týkala formálneho významu latinčiny⁵, druhá skupina sa pokúšala obhájiť jej význam poukázaním na jej kultúrno-vzdelávaciu hodnotu, kultúrny význam. V tomto duchu tak predstavovali akýsi zmysel či opodstatnenie jej vyučovania.

Cieľom tohto príspevku je preto prostredníctvom diskurznej analýzy poukázať na to, ako bola latinčina vnímaná skrze jej význam z hľadiska kultúry pre stredoškolské vzdelanie, a to na pozadí reformy strednej školy. Pod strednými školami budeme chápať klasické, reálne, reformované reálne gymnáziá a reálky.⁶ Odpo-

² KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. sv. 1. Praha : Sfinx, Bohumil Janda, 1929, s. 232 – 280; VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školství. Výsoké školy humanitního směru. In CACH, Josef – VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách III. 1. část 1848 – 1914*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 35 – 94; VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázia a reálky). In VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel – VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách, IV. díl – 1. svazek. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství 1848 – 1939), (střední školství a učitelské vzdělání 1914 – 1939)*. Praha : Univerzita Karlova, 1992, s. 174 – 294; VYMĚTALOVÁ, Karla. 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. In *Historica olomuncensia*, 2014, 47, s. 117 – 145; ČENĚK, Jan. *Střední školství, jeho vývoj a jeho problémy*. Praha : B. Kočí, 1926, s. 36 – 44; 52 – 55; Důvodová zpráva. In *Návrh zákona o reformě střední školy: elaborát pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu*. Praha : Státní nakladatelství, 1925, s. 8 – 77; KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. Zv. 2, Praha : Unie, 1925, s. 651 – 662; KASPEROVÁ, Dana – KASPER, Tomáš. Reforma školy v ČSR jako úsilí učitelstva o reformu společnosti a národa. In KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana – PANKOVÁ, Markéta (eds.). *„Národní“ školství za první Československé republiky*. Praha : Academia, 2018, s. 161 – 166; ADAMČÍKOVÁ, Annamária. Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania. In *Historia scholastica*, 2024, roč. 10, č. 2, s. 227 – 261. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2024-2-010>

³ ADAMČÍKOVÁ, Annamária. Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania. In *Historia scholastica*, 2024, roč. 10, č. 2, s. 227 – 261; ADAMČÍKOVÁ, Annamária. Formal Education and Latin in the Context of Secondary School Reform in the Period of the First Czechoslovak Republic. In *History of Education & Children's Literature*, 2026, roč. 21, č. 1, s. 51 – 76. <https://doi.org/10.63277/hecl.v21i1.5289>

⁴ Pozri: *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Praha: Státní nakladatelství, 1933 alebo ADAMČÍKOVÁ, Annamária. *Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania*, s. 227 – 261.

⁵ Viac o formálnom vzdelaní pozri: ADAMČÍKOVÁ, Annamária. *Formal Education and Latin in the Context of Secondary School Reform in the Period of the First Czechoslovak Republic*, s. 51 – 76.

⁶ Príspevok sa zaoberá taktiež aj reálkami, hoci sa na nich nevyučovala latinčina, pretože predstavovali akýsi protipól ku gymnáziám.

vedá na viaceré otázky: Aký význam bol pripisovaný latinčine? Prečo bola podľa zástancov latinčiny nenahraditeľná v otázke sprostredkovania antickej kultúry? A naopak, s čím nesúhlasili odporcovia latinčiny či aké návrhy predkladali? Štúdia sa hlavne pokúša predstaviť argumenty jednotlivých strán, pričom tie zasadzujú do kontextu, analyzuje, porovnáva a interpretuje. Príspevok je napísaný tematicky a diachrónne. Časové ohraničenie tejto práce predstavuje obdobie 1. ČSR (1918 – 1938). Geograficky sa výskum sústreďuje na územia Čiech, Moravy s Sliezska, keďže práve tu sa odohrávala hlavná diskusia o reforme strednej školy v 1. ČSR. Článok je postavený na kritickom štúdiu dobových prameňov, pozostávajúcich predovšetkým z dobovej literatúry a dobovej tlače. Predkladaná téma nateraz nebola predmetom žiadnej ucelenej či čiastkovej práce. Na začiatku však bude potrebné vysvetliť miesto a úlohu latinčiny vo vyučovaní z pohľadu kultúrno-vzdelávacej hodnoty, ďalej, čo budeme chápať pod pojmom *kultúrny význam latinčiny* a priblížiť, v čom spočívalo jadro sporu.

Antická kultúra a jej miesto vo vyučovaní latinského jazyka

Hoci v *posledných desaťročiach* bol počet hodín latinčiny v učebných osnovách neustále redukovaný, prideleným počtom hodín mala latinčina naďalej dominantné postavenie aj v období 1. ČSR. Táto rozhodujúca pozícia bola jednak dedičstvom tradície a rovnako bola zdôvodňovaná teóriou formálneho vzdelania,⁷ ktorého ťažisko bolo postavené na vyučovaní latinčiny.⁸ Stredná škola mala za úlohu sprostredkovať vyššie všeobecné vzdelanie a pripraviť žiakov na štúdium na vysokej škole.⁹ V prípade latinčiny, zjednodušene povedané, celé vyučovanie sledovalo dva ciele, rozdelené do dvoch oddelení strednej školy, pričom tvorili podstatnú časť všeobecného vzdelania. Prvý z nich sledoval nadobudnutie takých vedomostí z oblasti gramatiky, ktoré boli nevyhnutné k následnému čítaniu originálnych diel. K tomu mali žiaci dospieť predovšetkým v rámci nižších tried (I. – IV. tr.).¹⁰ Celé vzdelávanie však malo smerovať a byť završené stretnutím žiaka s antickou kultúrou, čo sa malo odohrať v rámci vyššieho oddelenia (V. – VIII. tr.). Pozornosť sa mala sústrediť na poznanie najznámejších zjavov klasickej kultúry, slúžiacich k pochopeniu antickej kultúrneho života, pričom dôraz mal byť kladený na také oblasti, ktoré súviseli s občianskou náukou. Hlavnú úlohu malo zohrávať čítanie diel. A rovnako sa malo dbať o taký obsah antickej kultúry, ktorý sa stal všeobecným majetkom ľudskej vzdelanosti alebo sa významne podieľal na vývoji ľudskej kultúry. Zároveň sa malo poukazovať na kultúrnu hodnotu jednotlivých diel a učiteľ mal žiakom priblížiť ich vzťah k národnej literatúre. Taktiež to, ako sa antická kultúra premietala v neskoršej literatúre či umení. Na hodinách latinčiny sa žiak zoznamoval i so spôsobom tvorby a myslenia jednot-

⁷ Formálne vzdelanie bol vtedajší pojem označujúci výcvik, prostredníctvom ktorého sa mali formovať a rozvíjať kompetencie žiaka, pričom tie mohol následne uplatňovať v každodennom živote.

⁸ Hoci neskôr bolo formálne vzdelanie postavené na vyučovanom jazyku, Dérerova reforma v roku 1933 však ponechala popri vyučovanom jazyku naďalej aj latinčinu.

⁹ Část informační. In *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty* (ďalej *Věstník MŠaNO*), 1924, roč. 6, č. 5, s. 253.

¹⁰ Klúčovou úlohu formálneho vzdelania plnila najmä gramatika. V širšom zmysle slova je možné povedať, že istým spôsobom bolo formálne vzdelanie prítomné v rámci celej strednej školy, resp. aj v rámci vyšších tried.

livých latinských spisovateľov.¹¹ Hoci sa často hovorilo o tom, že grécka kultúra mala z pohľadu kultúrneho významu väčšiu hodnotu ako latinčina, skutočným sprostredkovateľom s antickou kultúrou v praxi bola latinčina. Hoci niekedy na tento fakt poukazovali odporcovia a argumentovali ním proti latinčine. Tá sa vyučovala na klasickom, reálnom a reformovanom reálnom gymnáziu, zatiaľ čo gréčtina len na klasickom. Žiaci sa tak s antickou kultúrou zoznamovali na podklade vyučovania latinčiny.¹² Dôvodom bol historický vývoj a tradícia, a rovnako bola kultúrne a jazykovo bližšia, na rozdiel od gréčtiny. Zároveň bola menej náročná.¹³ Bude sa síce preto hovoriť o kultúrnom význame latinčiny, no bude sa tým rozumieť aj antická kultúra. Zároveň sa pod týmto pojmom bude chápať obsahová stránka antickej kultúry, ktorú stelesňujú učebné osnovy jednotlivých typov stredných škôl. Pôjde predovšetkým o jednotlivé katalógy čítaných autorov.¹⁴ Latinčina tak predstavovala hlavnú nositeľku humanitného vzdelania, bola prostriedkom formálneho výcviku a mala plniť i literárno-historickú, estetickú, mravnú a občiansku funkciu.

Takto formulované ciele latinčiny si však vyžadovali aj primeranú časovú dotáciu a mohli byť dosiahnuté len tam, kde mala latinčina status všeobecne vzdelávacieho predmetu.¹⁵ Je preto dobré pripomenúť, že latinčina sa na klasických a reálnych gymnáziách, napríklad podľa učebných osnov z roku 1919, učila sčítajúc týždenný rozsah hodín vo všetkých triedach v rozsahu 45 hodín, čo predstavovalo 18 % z celkového počtu hodín.¹⁶ Na reformovaných reálnych gymnáziách to bolo 30 hodín, čo predstavovalo takmer 12 %.¹⁷ Pre porovnanie, vyučovací jazyk mal po podobnom sčítaní na klasickom a reálnom gymnáziu dotáciu 29 hodín (11,6 %).¹⁸ Zároveň vďaka takto zostaveným cieľom patrila latinčina medzi tzv. *všeobecne vzdelávacie* predmety. To, zjednodušene povedané, znamenalo, že mala význam pre každého študenta bez ohľadu na jeho ďalšie profesijné smerovanie. V prípade redukcie vyučovania latinského jazyka hrozilo, že latinčina

¹¹ Výnos č. 42.322 9/1919. In *Věstník MŠaNO*, 1919, roč. 1, č. 1 – 17, s. 61 – 62.

¹² Hoci sa gréčtina vyučovala iba na klasickom gymnáziu, žiaci sa s gréckou kultúrou oboznamovali aj na hodinách latinčiny prostredníctvom čítania. Je možné to dedukovať z niektorých prameňov, ako napríklad: Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol. In *Věstník českých profesorů*, 1920, roč. 27, č. 2, s. 77; CHLUP, Otakar – UHER, Jan – KUBÁLEK, Josef. *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1. Praha : Novina, 1938, s. 568.

¹³ *Důvodová zpráva*, s. 53; *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*. Praha : [s. n.], [1925], s. 5; BYDŽOVSKÝ, Bohumil – ČENĚK, Jan. *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*. Praha : Státní nakladatelství, [1925], s. 2; Návrh na reformu střední školy. In *Návrhy na reformu střední školy*. Praha : Ústřední spolek čes. profesorů, 1919, s. 7.

¹⁴ Viac o latinskom čítaní je možné sa dočítať tu: MAREK, Bořivoj. Latinská četba na gymnáziích od konce 19. století do roku 1948. In *Auriga*, 2020, roč. 62, č. 1, s. 91 – 116.

¹⁵ *Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8. až 12. dubna 1929 v zasedací síni senátu Národního shromáždění v Praze* (ďalej *Anketa MŠaNO*). Praha : Ministerstvo školství a nár. osvěty, 1929, s. 202 – 205; Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 109; *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 4 – 5; ČENĚK, Jan. *K reformě střední školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1922, s. 14; ČAPEK, Emil. *100 hlasů o střední škole*. Praha : Nové Čechy, 1930, s. 29, 34 – 3, 37, 658 – 69.

¹⁶ V prípade klasického gymnázia je potrebné pamätať na grécky jazyk. Po sčítaní tu klasické jazyky tvorili takmer 30 % z celkového počtu hodín.

¹⁷ Výnos č. 25.552 6/1919. In *Věstník MŠaNO*, 1919, roč. 1, č. 1 – 17, s. 39 – 41.

¹⁸ V prípade reformovaného reálneho gymnázia to bolo 28 hodín.

stratí tento status a stane sa už len tzv. *odborným* predmetom pripravujúcim pre konkrétne povolania. Práve úlohou stredných škôl bolo sprostredkovať vyššie všeobecné vzdelanie, pričom to sa odohrávalo na podklade klasických jazykov a moderných jazykov alebo matematicko-prírodovedeckých predmetov. To záviselo od typu strednej školy. Zároveň mali pripravovať na štúdium na vysokých školách. Aj reálna škola mala síce skúšku dospelosti, avšak tá na tomto type strednej školy umožňovala absolventom uchádzať sa napríklad o štúdium na technickej vysokej škole, nie však na univerzite. Dôvodom bola chýbajúca maturita z latinčiny.¹⁹ Redukcia vyučovania latinčiny (počtu hodín alebo jej obmedzenie len pre istý okruh študentov) či jej eliminácia tak ohrozovala identitu²⁰ samotných gymnázií²¹, vychádzajúcu z dlhoročnej tradície a postavenú práve na vyučovaní latinčiny.²² Zároveň latinčina bola hlavným sprostredkovateľom humanitného vzdelania. Okrem toho by taktiež predpokladala zmenu a istú úpravu vo výučbe na univerzitách.

Na rozdiel od formálno-vzdelávacej hodnoty klasických jazykov, ktorú viacerí spochybňovali, kultúrny význam latinčiny, resp. antickej kultúry ako takej, bol v danom období všeobecne uznávaný. Svedčí o tom viacero výrokov od rozličných autorov, a nielen z úst zástancov, ale i odporcov.²³ Hodnotu antickej kultúry nepodceňovali napríklad ani známi odporcovia,²⁴ ako Bohumil Bydžovský a Jan

¹⁹ Časť informační. In *Věstník MŠaNO*, 1924, roč. 6, č. 5, s. 253 – 258.

²⁰ „Myslím, že to je jedna z nejpovážlivějších stránek návrhu: odstraňuje z gymnasia to, co dosud bylo pokládáno za cennou oporu duševní kultury [...]“. ČAPEK, 100 hlasů o střední škole, s. CVII.

²¹ Na všetkých troch gymnáziách (klasické, reálne, reformované reálne) mala latinčina dôležité miesto, o čom svedčí jednak počet hodín, ďalej oprávnenosť absolventov a rovnako bolo až do roku 1933 formálne vzdelanie postavené najmä na latinčine.

²² ČAPEK, 100 hlasů o střední škole, s. CVII; *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 4 – 5.

²³ ČENĚK, *K reformě střední školy*, s. 14; *Anketa MŠaNO*, s. 209 – 210, 253, 255, 257, 261, 265, 267; Časť informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 109; *Návrh na reformu střední školy*, s. 7; ERTL, Václav. Humanismus národní. In *Věstník českých profesorů*, 1918 – 1919, roč. 26, č. 1, s. 4; BENÁK, František. Socialism a boj kulturní. In *Akademie: orgán socialistické mládeže*, 1919, roč. 23, č. 11, s. 403; *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy* (ďalej *Výsledky ankety MŠaNO*). Praha : Státní nakladatelství, 1922, s. 68; BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 4; JEDLIČKA, Josef. *Návrh na jednotnou školu střední: odpověď kritice*. Praha : Prometheus, 1923, s. 81; ČAPEK, 100 hlasů o střední škole, s. 76, 81. 142; TRNKA, Bohumil. Může zůstat střední škola klasickou?. In *Vzdělávací příloha Národních listů*. 5. 7. 1925, roč. 65, s. [11]; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*. Praha : Nákladem I. říšského sjezdu českosloven. učitelů vys. škol, 1922, s. 158, 161 – 162.

²⁴ Bohumil Bydžovský (1880 – 1969) – stredoškolský učiteľ a neskôr vysokoškolský profesor matematiky na Prírodovedeckej fakulte Karlovej univerzity, autor učebníc, člen, ale i predseda viacerých komisií, podieľajúcich sa na reforme strednej školy. Jan Čeněk (1884 – 1964) vo svojom živote bol stredoškolským profesorom, riaditeľom strednej školy, ďalej členom poradného zboru pri MŠaNO. Istý čas bol členom pracovnej komisie pre reformu strednej školy a vzdelania učiteľov pri poradnom zbore. Okrem toho bol i prednosta pedagogického oddelenia Pedagogického ústavu J. A. Komenského a taktiež zodpovedným redaktorom časopisu: *Věstník pedagogický*. CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 155 – 156, 199.

Čeněk.²⁵ Podobne aj Jednota českých matematikův a fyzikův vo svojom návrhu z roku 1919, reprezentujúca jednu z proti sebe stojacich strán v otázke latinčiny, nepočítala s latinským jazykom na spoločnom základe a nezaradzovala ju medzi všeobecne vzdelávajúce predmety. Napriek tomu mala mať obsahová stránka antickej kultúry náležité miesto: „[...] kultuře antické bude věnována péče, odpovídající její nepopíratelné ceně.“²⁶ Dokonca jeden z najväčších obhajcov František Novotný²⁷ sa v rámci svojej apológie klasických jazykov vyjadril, že hovoriť o antickej kultúre „[...] není třeba, věc je celkem uznaná [...]“.²⁸ Mnohí tak skutočne oceňovali jej hodnotu. Napriek tomu však bolo v záujme odporcov, aby bola latinčina obmedzená, resp. miestami úplne vyčlenená spomedzi všeobecne vzdelávajúcich predmetov. Nájdeme preto tvrdenia, ako: „*Latina na společném základe je těžký pedagogický a kulturní omyl.*“²⁹ Je teda namieste si položiť otázku, prečo sa odporcovia v konečnom dôsledku stavali proti latinčine.

Kritika odporcov latinčiny

Napriek tomu, že vo všeobecnosti nebola v spoločnosti kultúrna hodnota antickej kultúry spochybňovaná, mnohí upozorňovali, aby sa tento význam nepreceňoval.³⁰ Podľa nich jej význam klesal priamoúmerne s rozvojom modernej kultúry a neodpovedal potrebám moderného života. Hlavným problémom tak bol jej absentujúci praktický význam, ktorý by bol viditeľný a uplatniteľný v každodennom živote. No zároveň si latinčina vyžadovala veľa času a nepatrila medzi jednoduché predmety. Pripomínali, že už nie je tak významná, ako tomu bolo v minulosti, keď bola napríklad jazykom vedy a rovnako strácala svoj význam aj jej literatúra v kontexte nových európskych literatúr. Vo vtedajšej dobe podľa nich stratila svoje opodstatnenie v stredoškolskom vzdelávaní ako všeobecne vzdelávajúci predmet. Zároveň tvrdili, že bola pre študentov príliš vzdialená. Ozývali sa i hlasy kritizujúce gymnáziá pre ich prílišné zataženie historizmom, ktorý taktiež nezodpovedal praktickým potrebám doby. Vyššie všeobecné vzdelanie bolo podľa nich možné získať aj bez štúdia latinčiny.³¹ B. Bydžovský zároveň upozornil, že obmedzenie historizmu na strednej škole ako takej nebolo len kvôli

²⁵ „*Antika na středních školách má mítí totéž místo, které má v dnešní naši kultuře vůbec, jinak bychom sváděli naši inteligenci na cesty odchyľující se od dnešního vývoje vzdělaného světa.*“ BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 4.

²⁶ *Návrh na reformu střední školy*, s. 7.

²⁷ František Novotný (1881 – 1964) sa od roku 1920 stal vysokoškolským profesorom klasickej filológie na Masarykovej univerzite v Brne.

²⁸ NOVOTNÝ, František. *Latina a řečtina na střední škole: příspěvek k diskusi : přednáška, kterou konal ve Filosofické jednotě 4. a 11. února 1919* František Novotný. Praha : B. Kočí, 1919, s. 40.

²⁹ *Anketa MŠaNO*, s. 247.

³⁰ Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 109; *Důvodová zpráva*, s. 52; *Anketa MŠaNO*, s. 262.

³¹ Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 109; *Důvodová zpráva*, s. 40, 48, 52 – 53; *Anketa MŠaNO*, s. 246, 262; NOVOTNÝ, František. *Střední škola bez klasických jazyků*, Praha : L.K. Žižka, 1923, s. 12; BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 9 – 11; *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 68; BYDŽOVSKÝ, Bohumil. *Naše středoškolská reforma*. Praha : Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1937, s. 159; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 143; TRNKA, Bohumil. Může zůstat střední škola klasickou? In *Vzdělávací příloha Národních listů*. 5. 7. 1925, roč. 65, s. [11]; *Věstník I. říšského jezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 157, 184;

priblíženiu školy životu, ale aj z dôvodu, že pre študentov bola bližšia budúcnosť a prítomnosť.³² Okrem toho sa nazdávali, že práve na úkor antickej kultúry musela ustupovať moderná a národná kultúra, dôsledkom čoho žiaci mali strácať záujem o vtedajšiu kultúru.³³ V tomto kontexte i autori *Důvodové zprávy* poukazovali na malý kultúrny zisk v pomere k vynaloženému času, ktorý by si so sebou študenti odnášali, alebo ktorý by ich podnecoval v tomto smere štúdia ďalej pokračovať.³⁴ Predmetom kritiky bola aj slabá pozornosť venovaná vzťahu medzi antickou a modernou kultúrou, ich absentujúce porovnávanie a vzájomné prepájanie. Malo preto dôjsť k obmedzeniu štúdia antiky v prospech modernej a národnej kultúry. Ako východisko videli odporcovia to, aby do stredu vyučovania bola daná moderná kultúra. Tá bola podľa nich pre žiakov bližšia a tým aj atraktívnejšia.³⁵ J. Čeněk ešte upozornil, že netreba zabúdať, že tu neboli len latinské antické diela, ale že latinčina bola jazykom kultúrneho sveta až do 19. storočia.³⁶

V súvislosti s tým sa preto častokrát hovorilo o tzv. národnom humanizme. Jeho myšlienky boli založené na tom, že humanita mohla byť sprostredkovaná aj na podklade národnej kultúry.³⁷ Napríklad Václav Ertl³⁸ v tomto duchu tvrdil: „*I v našich dějinách a v našem vývoji jsou skvělé vzory ušlechtilé lidskosti, ideálního pojetí úkolů lidských, lásky k pravdě a k obecnému dobrému, nesobeckého soucitu a pokojemilovnosti, lásky k vlasti, síly charakteru a vůle, jimž se podivujeme v obraze antického života zidealizovaném a zestilisovaném k úkolům výchovným.*“³⁹ Napriek tomu, že československá kultúra nebola tak vyspelá ako antická, bola podľa V. Ertla národná kultúra účinnejšia. Hlavnú úlohu v tomto zmysle zohrávalo to, že išlo o ich vlastnú národnú vzdelanosť, vyjadrenie ich vlastného myslenia a cítenia, vďaka čomu bola ľahšie pochopiteľná a bližšia, na rozdiel od cudzích kultúr.⁴⁰ Argumentovalo sa aj tým, že antická kultúra nebola taká kľúčová pre Čechoslovákov, ako napríklad pre Francúzov či Nemcov, dôsledkom čoho väčší význam nadobúdala národný humanizmus.⁴¹ Zástancovia latinčiny však odmietali podobné tvrdenia, pretože moderná národná kultúra nebola dosta-

VELEMÍNSKY, Zásadní otázky reformy školské. In *Národní osvobození*, 17.3.1925, roč. 2, č. 75, s. 6.

³² BYDŽOVSKÝ, *Naše středoškolská reforma*, s. 137 – 138.

³³ *Důvodová zpráva*, s. 40, 77; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 184; CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 39.

³⁴ *Důvodová zpráva*, s. 40.

³⁵ *Důvodová zpráva*, s. 48, 52, 53, 77; ERTL, *Humanismus národní*, s. 2; *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 70; BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 4; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 184; ČENĚK, Ján. Základní směrnice návrhu reformy středoškolské. In *Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů*, 1925, roč. 5, č. 3, s. 148.

³⁶ ČENĚK, *Základní směrnice návrhu reformy středoškolské*, s. 151.

³⁷ *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 60; ERTL, *Humanismus národní*, s. 1 – 12; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. CXIII, CXIV, s. 25, 34, 38, 103; ČENĚK, *Základní směrnice návrhu reformy středoškolské*, s. 151.

³⁸ Václav Ertl (1875 – 1929) bol českým filológom, bohemistom a stredoškolským profesorom a venoval sa prekladaniu z francúzštiny.

³⁹ ERTL, *Humanismus národní*, s. 4.

⁴⁰ ERTL, *Humanismus národní*, s. 4.

⁴¹ *Důvodová zpráva*, s. 29; BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 4, 11; ERTL, *Humanismus národní*, s. 4.

točne vyspelá a bohatá, rovnako by chýbal spoločný základ novovekej západnej kultúry.⁴² F. Novotný poukázal, že humanizmus na národnom podklade nepredstavoval vhodný prostriedok, keďže absentovalo akékoľvek porovnávanie. Tak, ako je pre skutočné porozumenie materinského jazyka dôležité poznanie aspoň jedného cudzieho jazyka, to isté bolo podľa neho možné aplikovať aj na kultúru. Nazdával sa, že ak chceme naozaj spoznať svoju vlastnú kultúru, musíme poznať aj nejakú inú. Historické vedy ako také, a medzi nimi aj poznanie antického staroveku, boli vhodné pre porovnávanie. Antická kultúra bola dostatočne vzdialená, podnetná a neutrálna.⁴³ Rovnako aj Emil Čapek⁴⁴ odmietal národný humanizmus, prostredníctvom ktorého by sa žiaci nestávali svetovo vzdelanými, pretože by im chýbal spoločný základ novovekej západnej kultúry – antika. Národný humanizmus by podľa neho vyprodukoval zo žiakov povrchných ľudí, neschopných intelektuálnej konkurencie a označil ho za sebaklam.⁴⁵ Ako upozornili autori *Poznámok k Návrhu zákona*, záujem o národný humanizmus by bolo možné vidieť ako dôsledok politickej samostatnosti Československa a rovnako ho interpretoval aj E. Čapek.⁴⁶

Tieto všetky pripomienky síce nespochybňovali význam antickej kultúry, no na druhej strane otvárali úvahy o tom, že antickú kultúru by bolo možné sprostredkovať aj iným spôsobom. Kritika preto nebola namierená na antickú kultúru ako takú, ale na jej miesto v kurikule, ktoré zastrešovala latinčina a s tým spojený spôsob a obsah vyučovania.

Otázka prekladov a možnosť nahradiť obsahové vyučovanie antickej kultúry iným predmetom

V období 1. ČSR sa objavovali návrhy, v ktorých bolo prezentovaných viacero alternatív, ako by bolo možné zabezpečiť oboznámenie žiakov s antickou kultúrou. Podľa nich bolo možné, aby obsahová stránka antickej kultúry bola napríklad zastúpená v rámci hodín moderného a československého jazyka (vyučovacieho jazyka), dejpisu či kreslenia.⁴⁷ Takéto riešenie prezentovala napríklad Jednota československých matematikov a fyzikov.⁴⁸ Podobné myšlienky boli predmetom aj jednej z otázok v rámci ankety *Ministerstva školství a národní osvěty* (ďalej MŠaNO), ktorej výsledky boli publikované v roku 1922.⁴⁹ Podobné stanovisko zastávali i autori *Důvodové zprávy*, pričom obsahovú stránku antickej kultúry mal sprostredkovať najmä dejpis.⁵⁰ Menej dôveryhodne však pôsobí, že podľa rozvrhu predmetov a výťahu osnov k tomuto pripravovanému zákonu strednej školy

⁴² ČAPEK, 100 hlasů o střední škole, CXIII, 25, 34, 38, 63; Anketa MŠaNO, s. 265.

⁴³ NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 5 – 7; NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11.

⁴⁴ Emil Čapek (1880 – 1960) pôsobil ako pedagóg, kmeniológ, spisovateľ, redaktor a vydavateľ časopisu *Nové Čechy*.

⁴⁵ ČAPEK, 100 hlasů o střední škole, s. CXIII – CXV.

⁴⁶ *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 12; ČAPEK, 100 hlasů o střední škole, s. CXXIII

⁴⁷ NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11 – 12; *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 70; *Návrh na reformu střední školy*, s. 7.

⁴⁸ *Návrh na reformu střední školy*, s. 7.

⁴⁹ *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 70.

⁵⁰ *Důvodová zpráva*, s. 52.

sa napriek tejto pridanej úlohe mala znížiť časová dotácia dejepisu. A rovnako sa o tom nezmienil ani výťah osnov dejepisu.⁵¹

Iný z návrhov počítal s vytvorením špeciálneho predmetu, ktorý by mal za úlohu priblížiť žiakom bohatstvo antickej kultúry. Už aj spomínaná anketa MŠaNO (1922) sa pýtala na názor ohľadom vytvorenia špeciálneho predmetu, ktorého obsah by bol zameraný na antickú kultúru.⁵² Konkrétne s tým prišiel napríklad *Návrh na organizaci občanské a střední školy* z roku 1923, podľa ktorého mal vzniknúť predmet s názvom *Dejiny antickej kultúry*. Tento predmet mal byť povinný pre všetkých žiakov obidvoch vetiev v rámci IV. triedy vyššej strednej školy s časovou dotáciou 2 hodiny týždenne.⁵³

Vo všeobecnosti v obidvoch typoch týchto návrhov bolo podstatné to, že žiaci sa s antickou kultúrou mali oboznámiť nie prostredníctvom latinčiny, ale skrze vyučovací jazyk.⁵⁴ Rovnako malo byť ťažisko postavené na čítaní rozličných antických diel v prekladoch, prostredníctvom ktorých by sa žiaci zoznámili s antickými reáliami a životom starovekých Grékov a Rimanov. Využívanie prekladov antických diel malo študentov odbremeniť od nevyhnutného a dostatočného ovládania nie ľahkej latinčiny, ktorá zároveň nebola prakticky využiteľná. Odporcovia poukazovali, že napriek vysokej časovej dotácii latinčiny žiaci nedokázali čítať antických spisovateľov s porozumením. Zároveň mali preklady predstavovať pre žiakov zrozumiteľnejšiu formu. Na toto všetko poukazovali viacerí autori.⁵⁵ Josef Jedlička⁵⁶ sa preto nazdával, že namiesto snahy bojovať o ponechanie klasických jazykov by klasickí filológovia mohli radšej skoncipovať antológiu klasických autorov. Tým by podľa neho viac pomohli strednej škole a šíreniu antickej vzdelanosti.⁵⁷ B. Bydžovský chápal, že študenti nerozumeli, prečo by sa mali trápiť nad ich vlastným a nedokonalým prekladom, keď mali k dispozícii dokonalý preklad.⁵⁸ Obidvom návrhom však chýbali detailnejšie a konkrétnejšie informácie, z ktorých by bolo možné sa dozvedieť viac. A častokrát sa o nich „len hovorilo“, absentovali komplexnejšie vypracované návrhy. Napríklad podľa autorov *Poznámok* išlo zodpovedným za vypracovanie návrhu zákona z roku 1925 skôr o to, aby vyjadrili možnosť vytvoriť priestor pre antickú kultúru, než o jej skutočný záujem o ňu.⁵⁹ Na druhej strane by bolo možné o týchto návrhoch povedať, že nepriamo vyjadrovali význam antickej kultúry, a preto mala mať i náležité miesto. V dôsledku toho nemohla byť antická kultúra jednoducho vylúčená zo stredoškolského vzdelávania.

⁵¹ Časť informační. In *Věstník MŠaNO*, 1925, roč. 7, č. 11, s. 213 – 214, 217.

⁵² *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 70.

⁵³ Časť informační. In *Věstník MŠaNO*, 1923, roč. 5, č. 4, s. 253 – 259.

⁵⁴ Nemožno však povedať, že by v prípade prekladov išlo o novú otázku: MAREK, Bořivoj. Latinská četba na gymnáziích od konce 19. století do roku 1948. In *Auriga*, 2020, roč. 62, č. 1, s. 97, 112.

⁵⁵ *Důvodová zpráva*, s. 52; JEDLIČKA, *Návrh na jednotnou školu střední: odpověď kritice*, s. 82 – 83; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 60, 76, 81, 111, 143.

⁵⁶ Josef Jedlička (1868 – 1938) bol profesor Českého vysokého učení technického v Prahe a venoval sa otázke reformy strednej školy. Různé zprávy. In *Národní politika*. 4. januára 1938 – ranní vydání, roč. 56, s. 4.

⁵⁷ JEDLIČKA, *Návrh na jednotnou školu střední: odpověď kritice*, s. 82 – 83.

⁵⁸ BYDŽOVSKÝ, *Naše středoškolská reforma*, s. 160.

⁵⁹ BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 3.

Zástancovia latinčiny jednoznačne nesúhlasili s podobnými myšlienkami. Pre nich bol jazyk podstatnou súčasťou kultúry. Jazyk predstavoval istú formu jej prezentácie.⁶⁰ V takom prípade by nešlo o skutočné stretnutie žiaka s antickou kultúrou. Preklady nepovažovali za vhodnú alternatívu. Kritizované bolo aj to, že vykladať antickú kultúru by tak mali učitelia, ktorí v tejto oblasti neboli vzdelaní. A preto by zostali nevyužívané výchovné sily antickej kultúry, ktoré ponúkalo práve trvalé a priame stretnutie s ňou spolu s množstvom zážitkov. Kľúčové neboli vedomosti, ale zážitky. Čítanie prekladov si vedeli predstaviť len ako doplnok, no nie ako náhradu čítania diel v origináli.⁶¹ Klasickí filológovia zároveň pripomínali: „*Výklady mohou o kultuře poučovati; vlastní práce kulturou vzdělává.*“⁶² Aj prof. Dr. Hynek Vysoký⁶³ v rámci diskusie na I. zjazde československých učiteľov vysokých škôl, ktorý sa uskutočnil 14. – 15. mája 1922, sa, odmietajúc preklady, vyjadril: „*Ostatně i sebe lepší překlad nemůže nikdy nahraditi originálu. Je to, jako kdyby někdo chtěl jeti do Italie a na konec se spokojil pohlednicí.*“⁶⁴ Podľa Jana Branta⁶⁵ štúdium klasických jazykov a práca s literárnymi pamiatkami prinášali do vzdelania prvky, ktoré robili poznávanie antickej kultúry názornejším, živším, zaujímavejším a pre porovnanie bohatším, na rozdiel od všeobecného výkladu o antickom živote a vzdelanosti.⁶⁶ Klasický filológ F. Novotný presadzoval trvalé a priame stretnutie s antickou kultúrou, ktoré nebolo možné dosiahnuť jednoduchým sprostredkovaním vedomostí z dejín kultúry. Rovnako odmietol preklady. Videl väčší zmysel v preklade žiaka, a to napriek tomu, že bol nedokonalý.⁶⁷ Vo všeobecnosti sa uznávalo, že v klasických jazykoch splýval obsah omnoho viac

⁶⁰ *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 69; *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 9; ČAPEK, 100 *hlasů o střední škole*, s. LXXXII; *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerských dotazník o reformě středních škol*, s. 77; KOLÁŘ, Antonín. *Vztahy evropské kultury k antice*. Praha : Jednota československých matematiků a fyziků, 1929, s. 266; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 158, 161. VALENTA, *Střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázia a reálky)*, s. 224; VALENTA, Josef. *Problematika cíle a výuky latinského jazyka na gymnáziích*. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra věd o antickém starověku, 1978, s. 125; NOVÁK, Josef. *Klasické jazyky v reformním návrhu střední školy*. In *Střední škola*, 1925, roč. 5, č. 4, s. 217.

⁶¹ NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11 – 12; *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 6, 9; CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*. sv. 1, s. 39 – 40; ČAPEK, 100 *hlasů o střední škole*. Praha : Nové Čechy, 1930, s. LXXVI; JIRÁNI, Otakar. *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*. Praha : Melantrich, [1921], s. 141, 144, 145; KOLÁŘ, *Vztahy evropské kultury k antice*, s. 266; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 158; *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerských dotazník o reformě středních škol*, s. 77; *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 69.

⁶² *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 6.

⁶³ Hynek Vysoký (1860 – 1935) bol univerzitný profesor klasickej archeológie na Karlovej univerzite v Prahe. KUČOVÁ, Stanislava. Hynek Vysoký a klasická archeológia. In AVRIGA, 2013, roč. 55, č. 1, s. 53 – 65.

⁶⁴ *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 158.

⁶⁵ Jan Brant bol stredoškolský profesor klasickej filológie

⁶⁶ BRANT, Jan. Z pedagogické praxe II. In *Střední škola*, 1923, roč. 3, č. 4, s. 157.

⁶⁷ NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11 – 12.

s formou.⁶⁸ F. Novotný napríklad upozorňoval, že klasické jazyky v sebe zahŕňali syntaxové a lexikálne javy, ktoré boli pre československý jazyk vzdialené, dôsledkom čoho bolo ťažké preložiť niektoré úseky.⁶⁹ Zároveň v danom období neboli dostupné všetky preklady. V súvislosti s touto témou sa takýto argument nie vždy prijímal. V debata sa poukazovalo napríklad i na sv. Písmo či Shakespeara, ktoré ľudia taktiež čítali v prekladoch. To vzbudzovalo otázky, prečo by to malo byť inak v prípade klasických jazykov.⁷⁰

Situácia nebola preto taká jednoduchá. Vo všeobecnosti sa uznávalo, že jazyk bol prostriedkom kultúry. Zástancovia v tomto duchu považovali latinský jazyk za nevyhnutný prostriedok potrebný pre spoznanie antickej kultúry. To bol zároveň dôvod, prečo odmietali preklady. Apologéti latinčiny, názorovo stojaci v opozícii, vstupovali do diskusie s odporcami. Nazdávali sa, že redukcia či eliminácia klasických jazykov spôsobí i pokles kultúrnej úrovne inteligencie.⁷¹ Prezentovali aj ďalšie argumenty, zdôvodňujúce ich nenahraditeľné miesto v stredoškolskom vzdelávaní a ich všeobecne vzdelávajúci charakter. Nasledujúca časť preto predstaví ich ďalšie postrehy.

Význam antickej kultúry v stredoškolskom vzdelávaní

Jeden z najväčších apologétov klasických jazykov F. Novotný v rámci svojej reči na Ankete MŠaNO v roku 1929 priblížil, že ľudská vzdelanosť v sebe zahŕňala nahraditeľné a nenahraditeľné (večné) zložky. Tie nahraditeľné zložky zanikali a ustupovali iným, zatiaľ čo nenahraditeľné si zachovali svoju aktuálnosť. Medzi tieto večné zložky zaradil problémy ľudskej duše i tela, narodenie a smrť človeka, zdravie a choroby, etické a náboženské pojmy, túžbu duše po umeleckom výraze a i. O takom niečom nebolo možné hovoriť v súvislosti s technickým vynálezom, ktorý bol vždy nahrádzaný novým. F. Novotný poukazoval, že autori, ako Homér, Dante, Michelangelo nestarli. Antika v tomto jeho ponímaní mala trvalú hodnotu, nešlo len o historický život Grékov a Rimanov, ale o výber z ich života a kultúry, ktorý mal predovšetkým vzdelávaci význam. Nesúhlasil preto s tvrdením, že by antická kultúra bola prekonaná a že by nemala mať miesto v modernej výchove.⁷² Rovnako to zdôraznil aj v *Pedagogickej encyklopédii* z roku 1939, kde vyzdvihol antiku pre jej obsah, ktorý bol nezávislý na miestnom a dobovom prostredí, čím sa tak stával blízky pre každú dobu a mal pretrvávajúcu platnosť.⁷³

⁶⁸ NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11 – 12; NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 9 – 10; *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerských dotazník o reformě středních škol*, s. 77.

⁶⁹ *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 69; NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 10.

⁷⁰ *Anketa MŠaNO*, s. 248; KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*, sv. 2. Praha : Unie, 1925, s. 658; JEDLIČKA, *Návrh na jednotnou školu střední: odpověď kritice*, s. 82; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 160.

⁷¹ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LIII, LVI, LXXX – LXXXI; *Anketa MŠaNO*, s. 255; NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 8.

⁷² *Anketa MŠaNO*, s. 267; NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 12.

⁷³ „Jiný průvodní znak duchovnosti antiky je její nestárnoucí životnost. Ve vývoji vzdělanosti jsou starší poznatky o hmotné přírodě i technické prostředky ovládání přírody zatlačovány poznatky a prostředky novějšími a stávají se jen předmětem historických vzpomínek; ale idea a typy pojaté do pojmu antiky, její umělecké výtvoři, její filosofické a vědecké otázky

Jednota klasických filológov zastávala názor, že antika by mala mať svoje miesto v stredoškolskej výchove, pretože v sebe zahŕňala špeciálne prvky, ktoré nebolo možné ničím nahradiť.⁷⁴ Je možné si prečítať celý zoznam, ktorý približuje, v čom videli hodnotu antickej kultúry pre výchovu.⁷⁵ Okrem iného sem zaradili napríklad idealizmus, chápaný ako snahu „[...] náležti ve skupinách jevu podstatné a jednotící myšlenky; antika jest vlastí vědy.“⁷⁶

Viaceré charakteristiky, ktoré spomínala aj Jednota klasických filológov, sa však objavovali v širšej dobovej argumentácii zástancov. Vo všeobecnosti mnohí autori zdôrazňovali, že antická kultúra bola vhodná aj z didaktického hľadiska, predovšetkým pre svoj uzavretý vývoj a ucelenosť. Okrem toho, vďaka dostatočnej časovej vzdialenosti k nej mohli mať žiaci náležitý odstup. Tieto jej vlastnosti spolu s jej univerzálnosťou umožňovali žiakom ponechať si nestrannosť a objektívnejší prístup k jej obsahu, čím nezasahovala do vtedajších záujmov. Obzvlášť to platilo, keď sa na hodinách preberali politické, právne, sociálne, náboženské, filozofické a hospodárske pojmy. Pre mnohých tak bola antická kultúra neutrálna pôda, ktorá bola vhodná pre všetkých, a to bez ohľadu na ich politické presvedčenie. Z tejto perspektívy predstavovala vhodný vzdelávací prostriedok a rovnako sa osvedčovala ako cesta k uvádzaniu do všeobecnej kultúry. Zároveň ponúkala široké možnosti nazerania.⁷⁷

Ďalšiu pridanú hodnotu ponúkal aj samotný gramatický rozbor slov. Ten okrem formálneho vzdelania ponúkal exkurz do rôznych kultúrnych oblastí, ako upozornil F. Novotný. Taktiež antická kultúra v sebe zahŕňala a združovala vedomosti zo všetkých odborov poznania, pričom kľúčovú úlohu mal plniť práve obsah antickej literatúry. Bola kolískou a vlasťou vedy. Vďaka tomu predstavovala odrazový mostík pre rozličné odbory. Zároveň spôsob jej výučby a práca žiakov na hodine napomáhali študentom osvojiť si samostatnosť a vedeckú metódu, potrebné k štúdiu na vysokej škole.⁷⁸ Nielen klasickí filológovia, ale aj odborníci z iných odborov navrhovali, aby bola latinčina na spoločnom základe alebo rozšírená aj na reálne školy. Vyzdvihovali nielen formálne vzdelanie, ale aj obsah antickej kultúry.⁷⁹ V rámci výchovy tak antika nadobúdala charakter prostriedku výchovy a vzdelania, nie cieľa. V rámci vyučovania latinčiny, ale aj gréčtiny, sa žiaci cvičili v kultúrnom myslení.⁸⁰

a odpovedi neztrácejí významu vedle idejí, typů a výtvorů kultur jiných.“ CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 39.

⁷⁴ Výsledky ankety MŠaNO, s. 70.

⁷⁵ Hoci Jednota klasických filológov tieto prvky zaradzovala pod pojem výchovy v širšom zmysle, pre potreby tejto práce boli rozlíšené podľa toho, či sa vzťahujú skôr k oblasti vzdelania alebo výchovy v užšom zmysle. Viac: *Výsledky ankety MŠaNO z roku 1919 o reformě střední školy*, s. 70.

⁷⁶ Výsledky ankety MŠaNO, s. 70.

⁷⁷ Výsledky ankety MŠaNO, s. 70; NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11; *Anketa MŠaNO*, s. 202; Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 109; CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 39.

⁷⁸ Výsledky ankety MŠaNO, s. 70; NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 9, 12; *Anketa MŠaNO*, s. 204; JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 147; KOLÁŘ, Antonín. *Vzdělání humanistické a reforma střední školy*. In *Věstník českých profesorů*, 1919, roč. 26, č. 2, s. 59; *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol*, s. 78.

⁷⁹ *Anketa MŠaNO*, s. 209, 261, 265.

⁸⁰ CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 39 – 40.

Všetky tieto skutočnosti pridávali latinčine a s ňou spojenej antickej kultúre na hodnotu z didaktického hľadiska a zohrávala podľa apologétov dôležitú úlohu vo vzdelávaní. Okrem toho sa zástancovia pokúšali zdôvodniť jej význam skrze ďalšie argumenty, podporujúce jej miesto, význam a úlohu na stredných školách.

Antická kultúra ako východisko pre pochopenie európskej a národnej kultúry

Ako už bolo spomenuté, odporcovia namietali miesto antickej kultúry v stredoškolskom kurikule a spôsob jej výučby. Antická kultúra podľa nich nezodpovedala potrebám modernej doby a odvádzala žiakov od modernej a národnej kultúry. V argumentácii upozorňovali, že na hodinách latinčiny bol neprimerane zdôrazňovaný historizujúci prístup v rámci vyučovania antickej kultúry a zanedbávala sa jej súvislosť s vtedajšou modernou a národnou kultúrou a prítomnosťou.⁸¹ Podľa B. Bydžovského a J. Čenka sa malo upustiť od historickej časti učiva, ktorá nemala bezprostredný vzťah k prítomnosti. Antika na stredných školách mala podľa nich mať „*miesto, ktoré má v dnešnej našej kultúre vôbec, inak bychom svädili naši inteligenci na cesty odchyľujúcej se od dnešného vývoje vzdelaného sveta.*“⁸²

Zástancovia latinčiny podobné tvrdenia jednoznačne odmietali. Latinčina mala mať podľa nich svoje miesto v stredoškolskej výchove aj preto, že sprostredkúvala prístup k antickej kultúre, ktorá predstavovala základ európskej kultúry. Hlbšie pochopenie rímskeho (a gréckeho) písomníctva malo žiakov podľa dobovej argumentácie viesť k poznaniu antického života, ktorý predstavoval základ európskej kultúry. Antika predstavovala jej akýsi živý prvok. Podľa podporovateľov latinčiny európske národy boli postavené na antickej kultúre a tá tak ponúkala nadčasové a spoločné myslenie, formy, podnety a vyjadrovanie. Niektorí ju označovali ako „*kultúrnu abecedu európskej vzdelanosti*“. Rovnako tak umožňovala udržiavať kontinuitu s kultúrnymi predkami, spolu s ich pamiatkami, a európsku vzdelanosť ako takú.⁸³ Profesor klasickej archeológie Karlovej univerzity H. Vysoký tvrdil, že bez antickej kultúry neexistuje pravé vzdelanie, a preto podľa neho páchal na národe „*najstrašnejší*“ zločin ten, kto mu ju upieral.⁸⁴ Za zmienu stojí uviesť, že E. Čapek považoval poznanie európskych kultúrnych súvislostí za dôležitú súčasť všeobecného vzdelania, rovnako i F. Novotný.⁸⁵ Obmedzenie štúdia klasických jazykov⁸⁶ by podľa zástancov znamenalo pokles kultúrnej úrovne

⁸¹ BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 4; *Důvodová zpráva*, s. 40, 48, 52 – 53; NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 4; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 184.

⁸² BYDŽOVSKÝ – ČENĚK, *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*, s. 4.

⁸³ ČENĚK, *K reformě střední školy*, s. 14; *Výsledky ankety MŠANO*, s. 70; *Anketa MŠANO*, s. 202, 204, 209, 228; *Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*, s. 6; BRANT, *Z pedagogické praxe II*, s. 157; CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 39, 565; NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 12; NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 4; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LXXX, CXIII, 33, 67, 146 – 147; KOLÁŘ, *Vzdělání humanistické a reforma střední školy*, s. 60, 66; KOLÁŘ, *Vztahy evropské kultury k antice*, s. 260, 264 – 265; TRNKA, Bohumil. *Vzdělávací příloha národních listů*, 5.7.1925, roč. 65, s. [11]; JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 139.

⁸⁴ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 33.

⁸⁵ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LXXX; *Anketa MŠANO*, s. 199 – 200.

⁸⁶ „*Eliminovat do té míry, jak to činí reformní návrh studium klasické, je hřích na rozvoji kultury našeho vlastního národa a vražedná hrozba morální soudržnosti obnoveného státu.*“ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LVI.

strednej a vysokej školy, národa a ohrozenie humanitného vzdelania.⁸⁷ Delegát profesorského zboru lekárskej fakulty Karlovej univerzity K. Weigner sa v rámci ankety MŠaNO, konanej v roku 1929, v ich mene vyjadril: [...] *že by bylo proto chybou tuto kulturu opouštět*.⁸⁸ Aj J. Brant zastával názor, že spoznávanie týchto kultúrnych vzťahov umožňovalo žiakom prehlbovať ich kultúrne vedomie.⁸⁹ Niekedy však dochádzalo k absolutizovaniu klasického vzdelania na strane apológov.⁹⁰ Naopak, oponenti poukazovali na to, že východiskom vzdelávania by mala byť predovšetkým kultúra, ktorá je pre žiakov blízka a zrozumiteľná. Za takú považovali najmä národnú kultúru. Tá bola pre žiakov podľa nich prístupnejšia než vzdialená antika. Argumentovali tým, že vo vzdelávaní by sa malo postupovať od známeho a bližšieho k vzdialenejšiemu a cudziemu. Národná kultúra mala byť zároveň východiskom pre spoznávanie ďalších kultúr a zjednocovať všetky vrstvy národa.⁹¹

Antika tak bola chápaná ako základ európskej kultúry, z ktorej vyrastala i vtedajšia národná kultúra.⁹² Tým zároveň predstavovala východisko, ktoré malo žiakom priniesť porozumenie pre svoju vlastnú kultúru a rovnako mala vytvoriť predpoklady pre pochopenie prítomnosti.⁹³ To malo byť aj úlohou historizujúceho prístupu vo výučbe, ktorý sa neuskutočňoval pre minulosť samotnú, ako sa snažili zdôrazňovať obhajcovia vyučovania latinčiny. Antická kultúra tak nebola cieľom sama osebe, ale prostriedkom historického a kultúrneho porozumenia.⁹⁴ Bohatý obsah antickej kultúry mal umožniť žiakom porovnávať vtedajšie hodnoty a javy na príkladoch antickejho sveta, pričom takéto porovnávanie bolo podľa nich dôležitou súčasťou výchovy. Veľkú úlohu tu zohrávali vlastnosti rímskeho (a gréckeho) písomníctva, ako: uzavretosť, univerzálnosť, časová vzdialenosť, bohatosť. Strata prístupu k antickej kultúre by podľa nich spôsobila narušenie kultúrnej súvislosti a porozumenia so vtedajšou kultúrou a dobou.⁹⁵ Obzvlášť sa

⁸⁷ *Anketa MŠaNO*, s. 209, 255; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LVI, LXXX – LXXXI, 33, 128, 137; KOLÁŘ, *Vzdělání humanistické a reforma střední školy*, s. 59; *Sborník přednášek proslavených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*. Praha : Stálý přípravný výbor sjezdový, 1929, s. 413; UHER, Jan. *Střední školství*. In *Naše doba : revue pro vědu, umění a život sociální*, 1929, roč. 36, č. 8, s. 493.

⁸⁸ *Anketa MŠaNO*, s. 209.

⁸⁹ BRANT, *Z pedagogické praxe II*, s. 157

⁹⁰ Objavovali sa aj radikálne výroky, ktoré eliminovali spomedzi učencov tých, ktorí neovládali klasické jazyky, resp. neabsolvovali klasické vzdelanie. Podobné tvrdenia však vzbudzovali mnohé otázky. V podstate boli vylučovaní spomedzi vzdelancov aj odborníci z iných oblastí vedy. V takomto chápaní by strácali svoje opodstatnenie napríklad aj reálne školy. (*Anketa MŠaNO*, s. 261 – 262; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LXXX, 5 – 6.)

⁹¹ *Důvodová zpráva*, s. 48, 54, 77; TRNKA, Bohumil. *Může zůstat střední škola klasickou?* In *Vzdělávací příloha Národních listů*. 5. 7. 1925, roč. 65, s. [11].

⁹² V širšom slova zmysle by bolo možné hovoriť aj o vtedajšej modernej kultúre. („Vskutku pak jest antická kultura najistějším východištěm pro toho, kdo má býti uveden do kultury doby přítomné. NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11.)

⁹³ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 24, 67; KOLÁŘ, *Vztahy evropské kultury k antice*, s. 264 – 265; *Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*, s. 158 – 159.

⁹⁴ „[...] nejde tu o učení antice, nýbrž o učení antikou. [...] neodvádí od vzdělanosti domácí, nýbrž učí ji lépe rozumět [...]“. CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*. sv. 1, s. 39.

⁹⁵ Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 108; NOVOTNÝ, *Střední škola bez klasických jazyků?*, s. 11 – 13; *Anketa MŠaNO*, s. 218; *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 70; CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*. sv. 1, s. 39; *Poznámky k Návrhu zá-*

k nej mal obrátiť národ, ktorý bol len na počiatku budovania svojej vlastnej kultúry a nemal ešte príležitosť spoznať, ovplyvniť a obohatiť sa antickou kultúrou.⁹⁶ J. Brant apeloval na návrat k antickým prameňom, ktoré vnímal ako prvý zdroj národnej vzdelanosti.⁹⁷

Výchovná funkcia hodín latinčiny

V dobovom diskurze je možné všimnúť si, že antická kultúra mala plniť viacero výchovných funkcií, vďaka ktorým mala mať miesto aj v učebných osnovách stredných škôl. Predovšetkým mala prispievať k mravnej, občianskej a estetickému výchove.

Tak napríklad F. Novotný upozornil, že žiaci sa potrebovali naučiť rozlišovať, čo je dobré, dôležité a čo, naopak, nie. Nazdával sa, že ak by to dokázali sami, nemuseli by navštevovať školu.⁹⁸ V tomto smere zohrával kľúčovú úlohu obsah antickej kultúry založený predovšetkým na čítaní diel, v ktorom boli žiakom predkladané osoby, myšlienky, udalosti a ideály, čím tak poskytoval príležitosti k mravnej výchove. Avšak, tie nemali predstavovať konečné vzory určené k napodobňovaniu. Žiaci ich mali porovnávať s vtedajším životom, a to i z mravného hľadiska. Antika sa tak nemala vnímať ako cieľ, ale ako prostriedok výchovy. Zároveň mala odvrátiť žiakov od materializmu. Podľa viacerých autorov antika ešte nedala Československu všetko, čo mohla dať.⁹⁹ Profesor rímskeho práva na univerzite Komenského v Bratislave, Otakar Sommer, uviedol, že problémy, s ktorými sa ľudia stretávali v starovekom Grécku a Ríme, boli také isté ako tie vtedajšie.¹⁰⁰ Otakar Jiráni¹⁰¹ oceňoval antickú kultúru, pretože predstavovala jednotný a zároveň dejinne a kultúrne uzavretý celok, čo jej dodávalo na výchovnej hodnote. Na príklade antiky tak bolo možné podľa neho sledovať jednotlivé javy od vzniku až po zánik, pričom to nebolo možné v neskorších dobách či na príkladoch z prítomnosti, kde nebolo jasné, ktorým smerom sa bude vývoj ube-

kona o střední škole, s. 13; NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 5 – 8; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. LXXIV, LXXVII; *Sborník přednášek proslavených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*, s. 382; KOLÁŘ, *Vztahy evropské kultury k antice*, s. 267.

⁹⁶ BRANT, *Z pedagogické praxe II.*, s. 157; KOLÁŘ, Antonín. *Vzdělání humanistické a reforma střední školy*. In *Věstník českých profesorů*, 1919, roč. 26, č. 2, s. 59 – 60; Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 108; *Sborník přednášek proslavených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*, s. 371; JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 147.

⁹⁷ BRANT, *Z pedagogické praxe II.*, s. 157.

⁹⁸ NOVOTNÝ, *Latina a řečtina na střední škole*, s. 7.

⁹⁹ CHLUP – UHER – KUBÁLEK, *Pedagogická encyklopedie*, sv. 1, s. 39; *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 67, 70; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 63 – 65, 131; K návrhu osnov pro reformovanou střední školu. In *Střední škola*, 1926, roč. 6, č. 5, s. 220 – 221; *Odpověď klasických filologů, sdružených v jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol*, s. 77 – 78; JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 140; Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 108; KOLÁŘ, *Vztahy evropské kultury k antice*, s. 265.

¹⁰⁰ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 64 – 65.

¹⁰¹ Otakar Jiráni (1879 – 1934) bol univerzitný profesor klasickej filológie a istý čas aj dekan filozofickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe. Pozri viac: GROH, František a Česká akademie věd a umění. *Otakar Jiráni*. Praha : Česká akademie věd a umění, 1935.

rať.¹⁰² Podľa profesora Karlovej univerzity K. Weignera¹⁰³ mala škola vychovávať občanov, ktorí by boli harmonicky vzdelaní, tvoriví a schopní samostatne plniť svoje povolanie, pričom škola mala mať naďalej ako základ klasickú pôdu.¹⁰⁴ Rovnako priznal, že práca lekára si nevyžadovala len ovládanie vedomostí z oblasti biológie ani samotnú znalosť klasických jazykov, ale rovnako potrebovala klasickú kultúru „[...] k harmonickému vybudovaniu osobnosti lekára, jehož je toľak zapotrebi k sociálnemu úkolu lekára.“¹⁰⁵ Lekári preto nemali chápať lekárstvo len ako vedu, ale aj ako umenie. Podľa profesorského zboru Lekárskej fakulty Karlovej univerzity práve klasické gymnázium poskytovalo nielen vedeckú prípravu, ale rovnako prispievalo k formovaniu osobnosti a charakteru budúcich lekárov.¹⁰⁶ Podobne aj F. Novotný zastával názor, že úlohou strednej školy nebolo len žiakov odborne pripraviť, ale aj vzdelávať v pravde, a tiež, aby boli pracovití a jasne mysliači.¹⁰⁷ Aj profesor všeobecnej a experimentálnej patológie Masarykovej univerzity v Brne Vilém Laufberger poukázal na dôležitú úlohu strednej školy z hľadiska humanitnej výchovy, v ktorej mala kľúčové miesto práve antika. Vysoké školy podľa neho vedeli dobehnúť praktické vzdelanie, ale humanitné vzdelanie nie.¹⁰⁸

Napriek tomu bol tento argument niekedy odmietaný, keďže antický svet nebol vždy vhodným z morálneho hľadiska. Viacerí autori tak upozorňovali, že antická kultúra v sebe zahŕňala aj negatívne prvky. Napríklad sa spomínala sociálna štruktúra, otrokárstvo, odmietanie fyzickej práce, mnohé zlé vlastnosti a i. Prostredníctvom čítania klasických autorov sa tak mali do škôl dostávať aj zlé príklady.¹⁰⁹ Podobne aj B. Bydžovský odmietal, že by antická kultúra predstavovala vzor z mravného a citového hľadiska, pretože by bolo nutné z antickej kultúry vyberať.¹¹⁰ V. Ertl prezentoval národnú kultúru ako taktiež vhodnú alternatívu pre mravnú výchovu.¹¹¹ Na druhej strane nie všetci súhlasili. Ako príklad by bolo možné uviesť profesora Karlovej univerzity Jindřicha Křepelku. Ten sa vyjadril, že pokiaľ nejaká iná kultúra neprekoná hodnotu antickej kultúry, nie je možné ju zanechať.¹¹²

¹⁰² JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 140.

¹⁰³ Ten sa vyjadroval ako delegát profesorského zboru lekárskej fakulty Karlovej univerzity.

¹⁰⁴ *Anketa MŠaNO*, s. 209.

¹⁰⁵ *Anketa MŠaNO*, s. 209.

¹⁰⁶ *Anketa MŠaNO*, s. 209 – 210 .

¹⁰⁷ *Anketa MŠaNO*, s. 204.

¹⁰⁸ „Vysoké školy si již obstarají samy výcvik posluchačů ve vědách reálních, poněvadž stejně není žádná střední škola schopna dáti žákům tak dokonalého výcviku v těchto vědách, jak je potřeba pro moderní vědecký rozvoj. Ale vysoká škola nemůže dobře dáti svým posluchačům základ humanitní, který u lékaře v jeho stálem styku s nemocným je rozhodující. Můžeme naučiti mediky medicíně, nemůžeme je však přeroditi na poctivé nešarlatánské lékaře; k tomu musí dáti základ první výchova, jež idealisujíc starověk, idealisuje dnešní mládež.“ ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 54.

¹⁰⁹ JEDLIČKA, *Návrh na jednotnou školu střední: odpověď kritice*, s. 86; *Anketa MŠaNO*, s. 225.

¹¹⁰ Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 109.

¹¹¹ ERTL, *Humanismus národní*, s. 4;

¹¹² „Dokud novodobá kultura přes všechnu svoji velikou bohatost nenalezne lepší devisu výchovy, než je antická kalokagathia, která znamená krásno ve smyslu duchovním, morálním i tělesném, dotud nemůže právě malý národ, jako jsme my, od ní utíkati.“ *Anketa MŠaNO*, s. 265.

Zároveň je možné si všimnúť, že v kontexte vzniknutej Československej republiky mali hodiny latinčiny za úlohu občiansky vychovávať. To je možné vidieť aj pri definícii, čo malo byť úlohou čítania vo výnose o doplnkoch a zmenách v učebných osnovách.¹¹³ Antická kultúra mala viesť k výchove dobrých a demokratických občanov slobodného štátu. O tom boli presvedčení klasickí filológovia, ktorí sa tak vyjadrili v rámci rezolúcie klasickej sekcie na prvom zjazde československých filozofov, filológov a historikov v roku 1929.¹¹⁴ V rámci hodín latinčiny sa študenti mali zoznamovať so základnými ústavnými pojmami a rovnako mali spoznávať pozitívne aj negatívne stránky štátnych útvarov. Zároveň ponúkala vzory občianskych cností.¹¹⁵ Študenti mohli podľa profesora reálneho gymnázia Jaroslava Vocilku pozorovať, ako ovplyvnila demokracia rozvoj štátu, kultúry a rovnako, aké dôsledky to malo, keď bola demokracia zneužitá. Taktiež boli hodiny latinčiny pre žiakov príležitosťou oboznámiť sa s tým, čo sa môže stať, keď boli postavené záujmy strán nad záujmy celku, a že to viedlo k rozkladu politickej moci, kultúry a štátu, prípadne až k jeho zániku.¹¹⁶ Antonín Kolář¹¹⁷ vo svojom príspevku na prvom zjazde československých profesorov filozofie, filológie a histórie priblížil, ako môže byť antika zdrojom mnohých poučení a vhodným prostriedkom k politickej výchove. Okrem iného uviedol, že antický občan bol vystavený rovnakým politickým problémom ako občan vtedajšieho štátu.¹¹⁸ V podobnom duchu Vladimír Groh¹¹⁹ pripomenul, že verejný život v samostatnom štáte so sebou niesol mnoho občianskych povinností, pričom sa nazdával, že práve antika predstavovala vhodný prostriedok, na ktorom sa bolo možné učiť.¹²⁰ V tomto všetkom zohrávalo kľúčovú úlohu práve porovnávanie.

Je dôležité nezabúdať, že antická kultúra bola zároveň školou estetického vnímania, budovala zmysel pre umenie, rovnomernosť, formu a estetiku. Čítanie na hodinách latinčiny mohlo byť príležitostne dopĺňané výkladom o antickom umení, ktorý predstavoval vhodný doplnok k literatúre.¹²¹

Okrem toho samotná práca s prameňmi, gramatická metóda či samostatná práca v kombinácii s formálnym výcvikom viedli žiakov k pracovitosti, usilov-

¹¹³ „Důkladnou četbou získaná znalost nejznamenitějších zjevů klasické literatury a tím návod k porozumění antickému kulturnímu životu, hlavně k těm jeho stránkám, jež mají vztah k náuce občanské.“ Výnos č. 42.322 9/1919. In *Věstník MŠaNO*, 1919, roč. 1, č. 1 – 17, s. 61 – 62.

¹¹⁴ *Sborník přednášek proslovených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*, s. 413. Část informační. In *Věstník MŠaNO*, 1921, roč. 3, č. 13 – 16, s. 108; JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 135; ČAPEK, *100 hlasů o střední škole*, s. 82.

¹¹⁵ Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol, s. 77 – 78; KOLÁŘ, *Vztahy evropské kultury k antice*, s. 265.

¹¹⁶ *Anketa MŠaNO*, s. 239.

¹¹⁷ Antonín Kolář (1884 – 1963) bol univerzitný profesor klasickej filológie na Univerzite Komenského v Bratislave.

¹¹⁸ *Sborník přednášek proslovených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*, s. 371 – 378.

¹¹⁹ Vladimír Groh (1895 – 1941) bol klasickým filológom, vysokoškolským profesorom starovekých dejín a dekanom Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne.

¹²⁰ *Sborník přednášek proslovených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*. Praha : Stálý přípravný výbor sjezdový, 1929, s. 364.

¹²¹ *Výsledky ankety MŠaNO*, s. 70; *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol*, s. 77 – 78; JIRÁNI, *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*, s. 145 – 146.

nosti a disciplíne. Takýmto spôsobom ich hodiny latinčiny pripravovali k štúdiu na vysokej škole, kde mohli tieto vlastnosti zužitkovať, ale rovnako ich pripravovali aj na každodenný život.¹²² Práve to bolo i úlohou všeobecného vzdelania.

Zo stanovisk zástancov klasického vzdelania vyplýva, že vyučovanie latinčiny malo napomáhať stredným školám jednak nadobudnúť potrebné vedomosti či pripraviť žiakov na štúdium na vysokých školách, ale rovnako ich aj mravne, občiansky a esteticky vychovávať. Klasickí filológovia, združení v Jednote českých filológov, uviedli, že antická kultúra obsahovala špeciálne prvky, ktoré nebolo možné nahradiť a ich výsledkom bola humanita.¹²³ Práve latinčina so svojím obsahom, úlohami a časovou dotáciou bola hlavnou nositeľkou humanitného vzdelania na stredných školách.

Záver

Predkladaný príspevok priblížil dobový diskurz o mieste, úlohe a význame latinčiny z pohľadu jej kultúrneho významu. Článok predstavil východiská jednotlivých oproti sebe stojacich strán a zameral sa najmä na to, aký význam pripisovali antickej kultúre, ktorú na stredných školách sprostredkovali hodiny latinčiny. V prvom rade poukázal na to, že hodnota antickej kultúry bola v dobovom diskurze všeobecne uznávaná a nepopieraná. Na tomto mieste je však potrebné rozlíšiť latinčinu a antickú kultúru. Odporcovia namietali nie voči antickej kultúre ako takej, ale voči jej miestu a spôsobu, ktorým bola žiakom sprostredkovaná. Kritika bola preto zameraná na latinčinu. Nazdávali sa, že žiaci môžu byť oboznámení o antickej kultúre aj iným spôsobom, ako na hodinách latinského (gréckeho) jazyka. Objavovali sa návrhy, v ktorých mala byť antická kultúra sprostredkovaná napríklad na hodinách dejepisu či vyučovacieho jazyka. Taktiež niektorí nabáдали k tomu, aby bol vytvorený špeciálny predmet s názvom *dejiny antickej kultúry*. Obidva návrhy však spájala viera odporcov, že obsah antickej kultúry by mohol byť žiakom sprostredkovaný v ich materinskom jazyku. Táto forma mala byť pre žiakov bližšia a zrozumiteľnejšia a zároveň ľahšia, keďže nebolo potrebné dostatočné ovládanie ťažkej a málo využiteľnej latinčiny. Výhrady kritikov sa preto sústreďovali na postavenie, ktoré latinčina zastávala v učebných osnovách stredných škôl a spôsob jej výučby. V tejto súvislosti poukazovali na jej absentujúce praktické uplatnenie pre mnohých absolventov a rovnako na slabú využiteľnosť v každodennom živote. V danom období čoraz viac narastal význam iných predmetov, ktoré boli potrebné a využiteľné, pričom v učebných osnovách pre nich nebol vytvorený dostatočný priestor. Avšak, redukcia latinčiny by mohla tento problém vyriešiť. Oponenti taktiež kritizovali prehnaný historizujúci prístup vo vyučovaní latinčiny v súvislosti s antickou kultúrou a žiadali, aby sa vyučovalo len to, čo malo význam a presah do prítomnosti.

Vo všeobecnosti by bolo možné povedať, že odporcovia latinčiny chceli narušiť jednotu úloh, ktoré mala plniť (formálne vzdelávaci a kultúrno-vzdelávaci význam) a preniesť tieto úlohy na iné predmety. V tomto duchu mal preto formálne vzdelanie podľa nich sprostredkovať vyučovací jazyk. Podobne bolo podľa nich

¹²² *Anketa MŠaNO*, s. 200, 204; ČENĚK, *K reformě střední školy*, s. 14; *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol*, s. 77 – 78.

¹²³ *Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol*, s. 78.

možné, aby sa s antickou kultúrou žiaci oboznámili prostredníctvom vyučovacieho jazyka na hodinách iných predmetov. V tomto kontexte sa preto strácal dôvod, pre ktorý bolo nevyhnutné ovládanie latinského jazyka, a tým aj opodstatnenie miesta latinčiny v stredoškolských osnovách.

Táto problematika však bola spojená s otázkou vyššieho všeobecného vzdelania, ktoré mali za úlohu sprostredkovať gymnáziá na podklade latinčiny. Vyučovanie latinčiny s jej miestom, časovou dotáciou a úlohami preto tvorili výraznú časť obsahu vyššieho všeobecného vzdelania. Odporcovia sa však nazdávali, že vyššie všeobecné vzdelanie by bolo možné sprostredkovať bez štúdia latinčiny. Jej obmedzenie či redukcia by však znamenali, že latinčina by sa stala len odborným predmetom, pripravujúcim pre konkrétne povolania. Zároveň latinčina, ako sprostredkovateľka všeobecného vzdelania, bola overená dlhoročnou praxou. Okrem toho bola hlavnou sprostredkovateľkou humanitného vzdelania. Jej obmedzenie či eliminácia tak ohrozovala samotnú identitu gymnázií, vychádzajúc z dlhoročnej tradície.

Apologéti latinčiny s návrhmi a myšlienkami oponentov nesúhlasili. Dôsledkom toho sa rozhodli zdôvodniť potrebu a význam vyučovania latinčiny z pohľadu jej kultúrneho významu. V dobovom diskurze je preto možné vidieť, aký význam pripisovali latinčine na stredných školách a aké typy argumentov predkladali. Jazyk chápali ako podstatnú súčasť kultúry a rovnako i ako prostriedok, ktorým sa kultúra spoznávala. Odmietali preto preklady antických diel a nepovažovali ich za vhodnú alternatívu čítania diel v origináli. Antická kultúra nemala za úlohu sprostredkovať vedomosti. Taktiež poukazovali na vlastnosti antickej kultúry, ako uzavretosť, časová vzdialenosť, bohatosť, vyspelosť, nestrannosť a objektívnosť, aktuálnosť a nadčasovosť, vďaka ktorým bola vhodná z didaktického hľadiska, na rozdiel od iných kultúr. Rovnako poukazovali na to, že antická kultúra predstavovala základ či akýsi pilier vtedajšej európskej kultúry. Tým vystupovala ako dôležitý prvok pre porozumenie prítomnosti a dobových kultúrnych súvislostí vtedajšej európskej kultúry a napokon aj národnej kultúry, ktorá z nej vychádzala. Zástancovia poukazovali, že obmedzenie latinčiny by mohlo ohroziť kultúrnu úroveň stredných a vysokých škôl, národa či humanitného vzdelania a s tým tak spojený kultúrny pokles budúcej inteligencie. Ďalším argumentom, zdôvodňujúcim význam latinčiny, boli jej výchovné funkcie, ktoré plnila. Žiaci sa prostredníctvom čítania diel v origináloch stretávali a boli konfrontovaní s antickým svetom a so všetkým tým, čo k nemu patrilo. Antické vzory, udalosti a ideály boli študentom prekladané, aby ich porovnávali s vtedajším svetom a životom. Hodiny latinského jazyka tak mali študentov jednak všestranne vzdelávať, ale aj mravne, občiansky a esteticky vychovávať. Antická kultúra mala priviesť predovšetkým k humanite.

Zaujímavou sa zdala byť otázka tzv. národného humanizmu, ktorý bol založený na myšlienke, že k humanite bolo možné dôjsť aj na podklade národnej kultúry. Stúpenci národného humanizmu považovali národnú kultúru za rovnako bohatú, pričom zároveň bola pre žiakov bližšia a dobre známa, tým aj efektívnejšia, na rozdiel od vzdialenej a ťažšie uchopiteľnej antickej kultúry. S tým ale zástancovia latinčiny nesúhlasili a poukazovali na chýbajúci výchovno-vzdelávajúcí prvok – porovnávanie. Rovnako poukazovali na absentujúce vlastnosti národnej kultúry, ako bohatosť, vyspelosť, ale najmä chýbajúci uzavretý vývoj a vzdialenosť. Za podstatnú na antike považovali práve skutočnosť, že mala uzav-

retý vývoj, vďaka čomu umožňovala sledovať jednotlivé javy a procesy v ich priebehu, pôsobení, ale aj to, aké dôsledky priniesli.

V rámci reformy strednej školy sa hovorilo aj otázke tzv. spoločného základu, ktorý by spájal jednotlivé typy stredných škôl, prípadne umožnil lepšiu flexibilitu pri prestupe žiakov medzi nimi. Oponenti prezentovali myšlienky, aby latinčina nemala na spoločnom základe svoje zastúpenie, prípadne sa objavovali návrhy, v ktorých by mala latinčina mala pridelený veľmi nízky počet hodín. Na druhej strane obhajcovia latinčiny presadzovali, aby na spoločnom základe bola zahrnutá aj latinčina.¹²⁴ Argumentovali, že jej ciele boli skoncipované ako všeobecne vzdelávajúce, čo si vyžadovalo aj zodpovedajúcu časovú dotáciu. V rámci nižších tried bolo úlohou predovšetkým formálne vzdelanie. Vo vyššom oddelení bol cieľ zameraný na kultúrny význam. V súvislosti s otázkou spoločného základu je vhodné uviesť, že by sa mohlo zdať zdôvodňovanie kultúrneho významu bezpredmetné. Ak by aj latinčina bola na spoločnom základe, tak kultúrny význam by všetci študenti nedosiahli, pretože by si museli zvoliť ďalší smer štúdia. Na druhej strane v prípade, ak by latinčina nebola ani na spoločnom základe, tak kultúrny význam by nedosiahli ani študenti, ktorí si zvolili humanitný smer štúdia.

Dôležité je ale povedať, že k radikálnemu obmedzeniu latinčiny nedošlo a latinčina tvorila naďalej podstatnú časť stredoškolského vzdelania a výchovy a zostala sprostredkovateľom antickej kultúry.¹²⁵ Svedčí o tom výsledok Dérerovej reformy z roku 1933.¹²⁶ Došlo ale k viacerým zmenám v učebných osnovách latinského jazyka, ktoré sa dotýkali aj kultúrneho významu. V prvom rade sa presunulo ťažisko vyučovania z gramatiky na reálie a kultúrnu hodnotu, čím sa ešte viac dal dôraz práve na to, že gramatika mala slúžiť k dosiahnutiu kultúrneho významu. Taktiež v učebných osnovách pribudla nielen antika, ale aj novoveké a stredoveké latinské diela.¹²⁷ Rovnako je vidieť, že reforma zohľadnila kritiku voči historizujúcemu princípu vo vyučovaní, a preto sa upriamila pozornosť na také zjavy antickej kultúry, ktoré mali priniesť pochopenie úzkej súvislosti vtedajšej európskej vzdelanosti s antickou a porozumenie prítomnosti.¹²⁸ Toto malo podľa B. Bydžovského viesť k tomu, že žiaci na rozdiel od predchádzajúcej generácie ovládali latinčinu na horšej úrovni, no na druhej strane disponovali lepším poznaním antickej kultúry.¹²⁹

Predkladaný príspevok tak poukázal, že latinčina a s ňou spojená antická kultúra predstavovali v období 1. ČSR dôležitý prvok stredoškolského vzdelávania, overený dlhoročnou tradíciou a praxou. Článok zároveň priblížil, že spor súvisel s radom ďalších otázok, týkajúcich sa podoby všeobecného vzdelania, miesta humanitnej tradície v modernej škole, ale aj spôsobom, akým mali byť študenti uvádzaní do kultúrnych základov európskej civilizácie. Naznačil, že nebolo ľahké nájsť odpoveď, ako školstvo modernizovať a priblížiť ho požiadavkám života

¹²⁴ Viac o reforme strednej školy a latinčine: ADAMČÍKOVÁ, *Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania*, s. 227 – 261.

¹²⁵ „Hlavním cílem vyučování klasickým jazykům je četba. [...] Jest dbáti, aby četba antické literatury mládež nejen vzdělávala, nýbrž i mravně a esteticky zušlechtovala, [...]“ *Návrh učebních osnov pro střední školy*, s. 296.

¹²⁶ *Návrh učebních osnov pro střední školy*.

¹²⁷ *Návrh učebních osnov pro střední školy*, s. 67, 294 – 303.

¹²⁸ *Návrh učebních osnov pro střední školy*, s. 67.

¹²⁹ BYDŽOVSKÝ, *Naše stredoškolská reforma*, s. 159.

a pritom určiť, aké miesto by malo mať humanitné vzdelanie v modernej škole. Výsledok reformy však svedčí, že antická kultúra bola naďalej považovaná nielen za prostriedok vzdelávania, ale aj za významný výchovný činiteľ, ktorého úlohou bolo prispievať k formovaniu mravne a esteticky kultivovaného človeka.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

Dobová tlač

Akademie: orgán socialistické mládeže, 1919.
Národní osvobození, 1925.
Národní politika, 1938.
Naše doba : revue pro vědu, umění a život sociální, 1929.
Střední škola: pedagogická část Věstníku českých profesorů, 1923, 1925, 1926.
Věstník českých profesorů, 1918 – 1919, 1920.
Věstník českých profesorů, 1920,
Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 1919, 1921, 1923, 1924, 1925.
Vzdělávací příloha Národních listů, 1925.

Primárna literatúra

Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8. až 12. dubna 1929 v zasedací síni senátu Národního shromáždění v Praze. Praha : Ministerstvo školství a nár. osvěty, 1929.
BYDŽOVSKÝ, Bohumil – ČENĚK, Jan. *Odpověď k „Poznámkám“ klasických filologů*. Praha : Státní nakladatelství, [1925].
BYDŽOVSKÝ, Bohumil. *Naše středoškolská reforma*. Praha : Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1937.
ČAPEK, Emil. *100 hlasů o střední škole*. Praha : Nové Čechy, 1930.
ČENĚK, Jan. *K reformě střední školy*, Praha : Státní nakladatelství, 1922.
ČENĚK, Jan. *Střední školství, jeho vývoj a jeho problémy*. Praha : B. Kočí., 1926.
Důvodová zpráva. In *Návrh zákona o reformě střední školy: elaborát pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu*. Praha : Státní nakladatelství, 1925, s. 8 – 77.
GROH, František a Česká akademie věd a umění. *Otakar Jiráni*. Praha : Česká akademie věd a umění, 1935.
CHLUP, Otakar – UHER, Jan – KUBÁLEK, Josef. *Pedagogická encyklopedie*. sv. 1. Praha : Novina, 1938.
JEDLIČKA, Josef. *Návrh na jednotnou školu střední: odpověď kritice*. Praha : Prometheus, 1923.
JIRÁNI, Otakar. *Řecká a římská vzdělanost ve vývoji evropském*. Praha : Melantrich, [1921].
KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. Zv. 2, Praha : Unie, 1925.
KOLÁŘ, Antonín. *Vztahy evropské kultury k antice*. Praha : Jednota československých matematiků a fysiků, 1929.

- Návrh na reformu střední školy. In *Návrhy na reformu střední školy*. Praha : Ústřední spolek čes. profesorů, 1919.
- Návrh učebních osnov pro střední školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1933.
- NOVOTNÝ, František. *Latina a řečtina na střední škole: příspěvek k diskussi : přednáška, kterou konal ve Filosofické jednotě 4. a 11. února 1919* František Novotný. Praha : B. Kočí, 1919.
- NOVOTNÝ, František. *Střední škola bez klasických jazyků*, Praha : L.K. Žižka, 1923.
- Poznámky k Návrhu zákona o střední škole*. Praha : [s. n.], [1925].
- Sborník přednášek proslovených na prvním sjezdu čsl. profesorů filosofie, filologie a historie v Praze 3.-7. dubna 1929*. Praha : Stálý přípravný výbor sjezdový, 1929.
- Věstník I. říšského sjezdu československých učitelů vysokých škol v Praze dne 14. a 15. května 1922*.
- Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1922.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMČÍKOVÁ, Annamária. Formal Education and Latin in the Context of Secondary School Reform in the Period of the First Czechoslovak Republic. In *History of Education & Children's Literature*, 2026, roč. 21, č. 1, s. 51 – 76. <https://doi.org/10.63277/hecl.v21i1.5289>
- ADAMČÍKOVÁ, Annamária. Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania. In *Historia scholastica*, 2024, roč. 10, č. 2, s. 227 – 261. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2024-2-010>
- KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. sv. 1. Praha : Sfinx, Bohumil Janda, 1929.
- KASPEROVÁ, Dana – KASPER, Tomáš. Reforma školy v ČSR jako úsilí učitelstva o reformu společnosti a národa. In KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana – PANKOVÁ, Markéta (eds.). „*Národní*“ školství za první Československé republiky. Praha : Academia, 2018, s. 161 – 166.
- KUČOVÁ, Stanislava. Hynek Vysoký a klasická archeologie. In *AVRIGA*, 2013, roč. 55, č. 1, s. 53 – 65.
- MAREK, Bořivoj. Latinská četba na gymnáziích od konce 19. století do roku 1948. In *Auriga*, 2020, roč. 62, č. 1, s. 91 – 116.
- VALENTA, Josef. *Problematika cíle a výuky latinského jazyka na gymnáziích*. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra věd o antickém starověku, 1978.
- VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školství. Vysoké školy humanitního směru. In CACH, Josef – & VALENTA, Josef. *Výchova a vzělání v českých dějinách III. 1. část 1848 – 1914*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 35 – 94.
- VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázia a reálky). In VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel – VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách, IV. díl – 1. svazek. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství 1848 – 1939), (střední školství a učitelské vzdělání 1914 – 1939)*. Praha : Univerzita Karlova, 1992, s. 174 – 294.
- VYMĚTALOVÁ, Karla. Více nebo méně latiny. Peripetie odborných diskusí na stránkách dobového tisku o způsobu a obsahu výuky latiny na středních ško-

lách rakouské monarchie na přelomu 19. a 20. století. In *Historica olomuncensia*, 2014, 47, s. 117 – 145.

SUMMARY

The Cultural Significance of Latin in the Debate over Its Position in Secondary Education in the First Czechoslovak Republic

The article examines the discussion concerning the role, position, and place of Latin in secondary education during the First Czechoslovak Republic (1918 – 1938). It explores this topic against the background of secondary-school reform, focusing on the cultural significance of Latin, that is, on its role in mediating ancient culture.

At grammar schools, Latin was intended above all to provide formal education and to mediate ancient culture, with which pupils were to become acquainted through the reading of works in the original. Latin also fulfilled several educational functions, including moral, civic, and aesthetic ones. It thus acted as the main bearer of humanities education and also formed part of the identity of grammar schools. The article shows that the cultural value of antiquity was not questioned in the contemporary discussion. Several opponents of Latin acknowledged its value. The core of the dispute, therefore, was not ancient culture itself, but its place, content, and the way in which it was mediated. The main target of criticism was Latin. Its opponents pointed to its time-consuming nature, difficulty, and lack of practical significance. They emphasised the need to modernise the school system and to include contemporary educational requirements, as a result of which Latin was to be reduced. At the same time, they argued that higher general education could be achieved even without the compulsory study of Latin.

The question of national humanism was also significant. Its supporters argued that humanity could also be achieved through national culture, which was closer and more comprehensible to pupils. The article also points to the proposals they presented. Pupils could become acquainted with ancient culture in the lessons of other subjects, such as history or the language of instruction. A proposal even appeared to create a separate subject devoted to the history of ancient culture. In lessons, pupils would primarily read translations of ancient works and would not have to learn the difficult and “impractical” Latin language.

Defenders of Latin disagreed with such solutions. They understood language as an inseparable part of culture, and therefore translation could not replace the reading of the original. They pointed out that what was crucial was not the mediation of knowledge about antiquity, but the direct cultural and educational experience that arises from working with the original text. They regarded antiquity as timeless; it had a closed development, and pupils had sufficient distance from it for it to provide a neutral space for comparing cultural, social, moral, and political questions. It was therefore also suitable from a didactic point of view. They also argued that knowledge of antiquity was a starting point for a better understanding of both European and national culture, as well as of the present

and the contemporary context. The article thus opens the question of the place of ancient culture and humanities education in schools today.

Mgr. Annamária Adamčíková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Filozofická fakulta, Katedra histórie
SK-034 01 Ružomberok, Hrabovská 1B
e-mail: <annamaria.adamcikova@ku.sk>
ORCID: 0009-0008-2214-6541