

Anna OSIPOWICZ

(Warszawa)

JAK ROZUMIEM POJĘCIE *LATINITAS VIVA* – NA PODSTAWIE PRAKTYKI SZKOLNEJ W LICEUM I PRACY NAD PODRĘCZNIKIEM *ROMA LATINE DICTA*¹

Nauczanie języka łacińskiego w polskich szkołach średnich różni się od nauczania innych języków obcych tym, że uczeń nie ma kontaktu z praktycznym zastosowaniem przedmiotu swej nauki.

Problem dotyczy trzech zagadnień:

- 1) procesu nauczania języka z pominięciem sprawności językowych;
- 2) braku realnego odniesienia czytanych tekstów starożytnych do rzeczywistości tamtej epoki;
- 3) braku odniesienia całego kursu języka czy kultury antycznej do potrzeb i motywacji ucznia.

W dalszej części artykułu omówię dostrzeżone w tym zakresie problemy.

Nauczanie łaciny nie przebiega na ogół w sposób charakterystyczny dla nauczania języka. Dzieje się tak z powodu wyeliminowania ćwiczenia sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. To wynika zapewne z podejścia autorów programów i podręczników, polegającego na przekonaniu, że skoro dzisiaj łaciną nie posługuje się żaden naród, tak jak kiedyś Rzymianie, to uczenie posługiwania się tym językiem jest niepotrzebne. Prowadzi to do ograniczenia celów nauki do odczytywania tekstów starożytnych metodą gramatyczno-tłumaczeniową bez stosowania ćwiczeń umożliwiających czynne przyswajanie języka. Następnie dochodzi do trwałego braku umiejętności wyrażania myśli po łacinie u nauczycieli tego przedmiotu. W konsekwencji uczniowie nigdzie, nawet na lekcji w szkole, nie mają możliwości zetknięcia się z żywą łaciną. Ostatecznym rezultatem takiej edukacji jest przekonanie uczą-

¹ Wspomniany podręcznik ukazał się w roku 2002 pt. *Lingua Latina lingua nostra*. Zob. A. Osipowicz, *Lingua Latina lingua nostra*, Warszawa 2002, kl. I o kierunku ogólnym, nr dopuszczenia 346/02.

cych, że po łacinie mówić nie warto, i uczniów, że po łacinie mówić się nie da. Tak szkolna praktyka gramatyczno-tłumaczeniowa przyczynia się w istotny sposób do wyrabiania i umacniania poglądu, że łacina jest językiem martwym.

Jest to zwykle jedyna informacja na temat łaciny, z jaką uczniowie przystępują do nauki tego przedmiotu. Podobny stan panuje na akademickim poziomie kształcenia. Tu również nie można nauczyć się łaciny, a jedynie poznać dokładnie gramatykę opisową i historyczną. Dzieła literackie służą, podobnie jak czytanki w szkole średniej, do analizy struktur gramatycznych. Tak zwane realia pojawiają się w kontekście omawiania trudniejszych miejsc, np. nazwisk, nazw geograficznych itp. utrudnień w lekturze, bez których wyjaśnienia tekst antycznego autora byłby niezrozumiały. Kształcony w taki sposób student nie ma możliwości doświadczenia żywej łaciny, traktuje ją jak martwy przedmiot badań, studium zamkniętej przeszłości. Podejmując pracę w szkole, absolwent filologii klasycznej jest niezdolny do odczwania się do uczniów po łacinie.

Osobiście doświadczyłam opisanego stanu rzeczy jako uczennica warszawskiego liceum, studentka Uniwersytetu Warszawskiego i nauczycielka innego z warszawskich liceów.

Podejmując naukę w szkole średniej, nie wiedziałam, że istnieje jakiś język, którym z założenia się nie mówi. Długo czekałam na lekcje, podczas których my, uczniowie, moglibyśmy przemówić językiem Rzymian, ale program nauczania nie przewidywał takiej możliwości.

Rozpoczynając studia, wiązałam nadzieje z przedmiotem „praktyczna nauka języka łacińskiego”, ale się zawiodłam. Program studiów przewidywał analizowanie gramatyczne i rzeczowe dzieł Katullusa, Cezara i Neposa, ale na wypowiedź w języku tych mistrzów nie było miejsca. Stylistyka łacińska też nie spełniła moich oczekiwań, bo zamiast uczyć się łaciny, studenci ćwiczyli podejście gramatyczno-tłumaczeniowe w stosunku do języka polskiego. Zajęcia polegały zwykle na przekładzie tekstu polskiego, najczęściej tłumaczenia z łaciny, z powrotem na łacinę, tak by uzyskać wynik zgodny z oryginałem, bo to gwarantowało poprawność językową studenckiego przekładu.

Gdy zaczęłam pracować w szkole jako nauczycielka, stwierdziłam z żalem, że nie potrafię mówić po łacinie. Moje uczennice, od 2 lat nawykłe do biernej nauki, również tego nie umiały. Wówczas postawiły mi pytanie, dlaczego tak się dzieje? Czy łacina nie nadaje się do mówienia? Czy bez stosowania procedury tłumaczeniowej nie można nic zrozumieć w tym języku? Czy mówienie po łacinie jest niemożliwe? Dlaczego miałoby być zbędne?

Nie znalazłam żadnej odpowiedzi na te uczniowskie pytania skierowane do mnie jako nauczycielki przedmiotu. Jedyną prawdziwą przyczyną niemożności realizowania przeze mnie uczniowskich postulatów był mój brak umiejętności mówienia.

Postanowiłam zrobić użytek z dwóch doświadczeń nabytych na studiach. Pierwszym z nich był kontakt z restytuowaną wymową łaciny, co pozwoliło mi zachwycić się pięknem języka, nauczyć się metryki i zacząć myśleć po łacinie. *Lingua Latina restituta* przemówiła do mnie jako żywy język z przełomu er. Dzięki temu Katullus stał się autorem pięknych, przejmujących, wzniósłych czy wulgarnych, ale żywych wierszy, autentycznych wyrazów łacińskiej mowy².

Drugie doświadczenie polegało na lekturze Cezara bez oglądania się na słownik i gramatykę. Oceniałam, że skoro Cezar potrafił pisać po łacinie, to jego tekst można będzie zrozumieć bez konieczności ciągłego posługiwania się wymienionymi akcesoriami. Lektura nie była łatwa, ale wtedy przekonałam się, że dostrzegam tu te same zjawiska, co przy czytaniu innych tekstów obcojęzycznych: konieczność domysławiania się znaczeń, poszukiwanie informacji, radzenie sobie z brakiem czasu na długą i dokładną analizę, konieczność streszczania tekstu w języku oryginalnym! To przekonało mnie, że skoro po łacinie można pisać i czytać, to można też mówić i słuchać.

Po 2 latach pracy metodą gramatyczno-tłumaczeniową podjęłam próbę czynnego nauczania łaciny. Wtedy pojawiła się bariera, którą stanowił brak odpowiednich pomocy dydaktycznych, przede wszystkim podręcznika.

Podręcznik *Lectio Latina* S. Wilczyńskiego i T. Zarych nie nadawał się do moich celów, głównie z uwagi na zupełny brak ćwiczeń komunikacyjnych i produktywnych.

Podręcznik *Elementa sermonis Latini* I. Lewandowskiego i J. Wikarjaka operował fikcyjnymi postaciami jako bohaterami czytanek, dostarczał nadto znikomą ilość informacji z gramatyki i kultury antycznej.

Podręcznik *Disce Latine* W. Mohorta-Kopaczyńskiego i T. Wikarjakówny także zawiódł moje oczekiwania. Ma wprawdzie dużo ćwiczeń i dialogową postać czytanek, ale na tym lista jego zalet się wyczerpuje. Wadami książki zaś są: całkowita dominacja dialogów, błędy rzeczowe (np. lekcja 19 o wojnie Cezara w Galli!), brak oryginalnych tekstów rzymskich od początku kursu językowego, posługiwanie się fikcyjnymi postaciami jako bohaterami równie fikcyjnych scenek, pseudorealistyczna tematyka, liczne anachronizmy (np. przedstawianie w niemożliwym do ustalenia, lecz bardzo krótkim odstępie czasu wydarzeń z różnych epok), ćwiczenia schematyczne, operujące pojedynczym zdaniem, nie tekstem, płytki i propagandowy komentarz do wydarzeń historycznych (np. notatka o spisku Katyliny), całkowity brak ilustracji przedstawiających dorobek antycznej kultury materialnej oraz nienaukowy, kolokwialny sposób prezentacji gramatyki.

Dodam, że przez rok pracowałam bez żadnego podręcznika, korzystając jedynie z kaset i map, co pozwoliło mi zbierać doświadczenia w zakresie nauczania łaciny metodą samodzielnego tworzenia tekstu przez ucznia.

² Pragnę w tym miejscu złożyć podziękowanie Panu Doktorowi Mikołajowi Szymańskiemu, pod którego kierunkiem miałam przyjemność nauczyć się rzymskiej wymowy łaciny.

Opisany wyżej stan zapleczu naukowego, którym może posłużyć się w pracy nauczyciel, skłonił mnie do podjęcia próby napisania podręcznika spełniającego następujące postulaty:

- 1) używanie tekstów oryginalnych od początku kursu;
 - 2) nauka języka w zakresie czterech sprawności językowych;
 - 3) prosta prezentacja gramatyki, ale w ramach spiralnego układu treści całej książki i w kolejności narzucanej przez dobór tekstów;
 - 4) rozdzielenie nauki gramatyki od lektury tekstów literackich; literatura winna dostarczać doznań estetycznych, prowokować ciekawe pytania, służyć do przekształceń językowych i gier dydaktycznych, przyswajania słownictwa, lecz nie do poznawania nowych zjawisk gramatycznych;
 - 5) podręcznik multimedialny, z odwołaniem do kaset, filmów, map, programów komputerowych itp. pomocy dydaktycznych;
 - 6) nawiązania do konkretnych pozycji z zakresu kultury antycznej – podanie autora, tytułu, stron, których lektura pomoże w zrozumieniu łacińskiej czytanki;
 - 7) tematyka ważna, interesująca, odwołująca się do wiedzy z innych przedmiotów, sama też będąca podstawą uzupełniania z nich wiadomości;
 - 8) tematyka angażująca emocje ucznia, dzięki czemu może on wyrazić swe doznania, ambicje, ideały, niepokoje, wykorzystać zdolności, np. plastyczne czy aktorskie;
 - 9) rezygnacja z prezentowania uczniom wykładni akademickiej na temat interpretacji określonych autorów, ich dzieł czy poszczególnych cytatów; zamiast tego hermeneutyczny model nauczania, czyli wspólne ze strony nauczyciela i ucznia wypracowanie wniosków, osiągniętych przez analizę samego dzieła;
 - 10) wprowadzenie tekstów *Starego i Nowego Testamentu*;
 - 11) przygotowanie do zdawania nowej matury z łaciny;
 - 12) kontynuacja nauki „tradycji i kultury” z gimnazjum – widzę potrzebę napisania podręcznika do gimnazjum;
 - 13) możliwość stosowania podręcznika w różnym wymiarze godzin nauczania przedmiotu;
 - 14) pominięcie tradycji jako uzasadnienia dla nauki łaciny; wiedzę o antyku warto poznawać dla niej samej, nie dlatego, że stanowi część polskiej czy europejskiej, a nawet światowej tradycji; gdyby tej tradycji nie stanowiła, należałoby tradycję o nią poszerzyć;
 - 15) nauka łaciny musi dostarczyć uczniowi danych ważnych dla niego w chwili, gdy się jej uczy, a nie stanowić przygotowanie do późniejszej rzeczywistości, która może nigdy nie nastąpi.
- Bohaterem tak pomyślanego podręcznika jest Rzym, nie fikcyjne, a nawet autentyczne postacie, lecz Rzym jako „imperium sine fine”. Teksty oryginalne, w miarę możliwości bez adaptacji modyfikującej, traktuję jak materiały

źródłowe, wypowiedź samych Rzymian posługujących się łaciną jak żywym językiem. Dlatego wybrałam tytuł: *Rzym wyrażony na sposób łaciński, o którym mówi się w jego języku – Roma Latine dicta*.

Teraz omówię przykład ilustrujący mój pogląd na temat braku odniesienia czytywanych w szkołach tekstów do rzeczywistości rzymskiej.

Bardzo popularną lekturą jest I Katylinarka Cyncerona ze sławnym wstępem: „Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?” Przez to popularny jest Katylin i jego spisek, a zwłaszcza sam Cynceron, konsul, który ocalił Rzym przed zagładą i otrzymał chwalebny tytuł *Pater patriae*. *Opinio communis* na ten temat dobrze ilustruje notatka z książki *Disce Latine*:

W roku 63 przed Chrystusem pewien zrujnowany arystokrata rzymski, L. Sergiusz Katylin, postanowił wraz z grupą ludzi sobie podobnych, przejąć władzę w Rzymie (spisek Katyliny). Cynceron jednak, sprawujący w tym roku urząd konsula, wykrył spisek, o czym powiadomił senat w słynnej mowie. Z mowy tej pochodzi wiele cytatów, nabrały one z czasem przysłowiowego znaczenia, jak ten, którym wyrażamy swe oburzenie – „O tempora, o mores!” (Co za czasy, co za obyczaje!) – Cynceron, I mowa przeciw Katylinie³.

oraz

Pro domo sua – w sprawie własnego domu (szerzej: we własnej sprawie) – jest to tytuł jednej z mów Cyncerona, a oto okoliczności jej wygłoszenia: po wykryciu spisku Katyliny i udowodnieniu spiskowcom winy senat skazał ich na karę śmierci – bez uchwały zgromadzenia ludowego w tej sprawie. Chociaż decyzję podjął senat kolegialnie, a osobą, która przekonała senatorów do takiej właśnie decyzji był Katon, Cyncero, jako urzędujący konsul, przyjął na siebie pełną odpowiedzialność za to posunięcie nie do końca zgodne z literą prawa. Po kilku latach (58 przed Chr.), gdy do władzy doszli jego przeciwnicy polityczni, wykorzystali to jako pretekst, by doprowadzić do skazania na wygnanie człowieka nazwanego wcześniej „ojcem ojczyzny” (*pater patriae*). Jego dom na Palatynie zniszczono, a ziemię poświęcono bogom. Po roku sytuacja polityczna znów się zmieniła i wyrok cofnięto. Cyncero powrócił do Rzymu i starał się (skutecznie) o odzyskanie ziemi i możliwości odbudowy domu. Tytuł mowy wygłoszonej przed kolegium kapłanów nabrał z czasem ogólniejszego sensu⁴.

Czego może się dowiedzieć uczeń z tak zredagowanego tekstu?

Przywódca spisku, Katylin, to zrujnowany arystokrata, który zapragnął sięgnąć po władzę drogą organizowania tajnego sprzysiężenia. Nie wiemy, czy był to typowy sposób walki o władzę w Rzymie, czy też przypadek jednostkowy. Nie wiemy, co było motywem Katyliny, który, aby zdobyć władzę, uciekał się do zakładania nielegalnego stowarzyszenia. Katylin

³ W. Mohorta-Kopaczyński, T. Wikarjakówna, *Disce Latine*, cz. I, 1996, s. 183.

⁴ *Ibidem*, s. 193–194.

został ukazany jako awanturnik pozbawiony poparcia. Nie zrealizował swoich niecných zamiarów, bo na przeszkodzie stanął mu konsul Ciceron. Wykrył on w porę spisek i powiadomił o tym senat w słynnej mowie. Pochodzi z niej wiele cytatów, np. ten przytoczony w podręczniku: „O tempora, o mores!”

Autorzy podręcznika popełnili błąd rzeczowy, twierdząc, że Ciceron w I Katylinarce powiadomił senat o istnieniu spisku. Tekst samej mowy wskazuje, że Ciceron informował senat o planach spiskowców 21 października 63 r. (*In Cat.* I 3, 7). Dzięki temu senatorowie zdecydowali się na wprowadzenie stanu wyjątkowego w państwie przez uchwalenie *senatus consultum ultimum*. Uchwała ta, skierowana przeciw Katylinie, obowiązywała już od 20 dni w chwili, gdy Ciceron wygłaszał I Katylinarkę. Poświadczają to: Cic., *In Cat.* I 1, 3; Sall., *Cat.* 29 i 31; Dion Kasjusz 37, 31 i 37, 33. Sama mowa konsula miała na celu nakłonienie Katyliny do opuszczenia Rzymu. Dawało mu to możliwość objęcia dowództwa nad buntowniczą armią w Etrurii. Postępowanie Cicerona ewidentnie sprzyjało Katylinie, było częścią walki politycznej toczonej na bazie s.c.u., której oficjalny cel stanowiło zwalczanie Katyliny.

Uczeń nie pozna tych faktów z podręcznika *Disce Latine*. Zamiast tego mylnie skojarzy I Katylinarkę z powiadamianiem senatu o wykryciu spisku. Mowa Cicerona została wyrwana z realnego kontekstu politycznego i przedstawiona jako zbiór sławnych cytatów. Czy więc po to warto czytać przemówienie Cicerona, aby dokonać przeglądu tych cytatów, skoro i tak funkcjonują samodzielnie, jak choćby „O tempora, o mores?”

W dalszej części podręcznika Kopaczyński i Wikarjakówna sugerują, że wykrycie spisku nastąpiło w 63 r. Jest to teza propagandy optymackiej utrzymującej, że wcześniej spisek był nieznan. Taki sposób widzenia sprawy poświadcza Swetoniusz w *Boskim Juliuszu* (*Caes.* 14). Ten sam autor podaje, że na procesie Cezara w 62 r. Ciceron zeznał, że Cezar wcześniej niż Kuriusz, agent Cicerona, informował go w sprawie Katyliny. Działo się to przed czerwcem 64 r., co poświadcza lektura Sallustiusza (*Cat.* 23) i Swetoniusza (*Caes.* 17). Z kolei sam Ciceron w mowie *Pro Murena* mówi, że istniał jeden spisek od 66 r., zawiązany wtedy przez Katylinę i Pizona. Z tych źródeł wyłania się obraz działań sprzysiężenia, o którym senat wiedział od 3 lat, ale dopiero w październiku 63 r. podjęto z nim oficjalną walkę.

Autorzy podręcznika wprowadzili zatem ucznia w błąd. Z kolei nauczyciela zmuszają do głoszenia niezgodnej ze źródłami relacji o spisku albo do konieczności prostowania błędnych informacji podawanych w podręczniku. Operowanie błędnymi twierdzeniami w celu budowania pełnego chwwały obrazu Cicerona jest niezmiernie szkodliwe. Utrudnia, a nawet uniemożliwia uczniom poznanie prawdy, przynajmniej w dostępnym nam zakresie.

Jest to problem zasadniczej wagi. Jeśli za cel jakiegokolwiek nauki postawimy prawdę, musimy konsekwentnie przyjąć, że niejedną z uznawanych

przez nas obrazów rzeczywistości ulegnie zmianie. W przedmowie do *Listów Cycerona* tak pisał M. Plezia o nowożytnych historykach niechętnych Cyceronowi: „nie chcą [...] widzieć całego długu, jaki kultura europejska zaciągnęła u tego człowieka, z którego dorobku przez długie wieki tak wiele czerpała”⁵. Nie kwestionując faktu, że przez wieki Europejczycy korzystali ze spuścizny Cycerona, celowe jest poznanie prawdy o jego czasach i o nim samym. Lektura pism Cycerona w świetle rzeczywistości jest o wiele bardziej interesująca niż w świetle poglądów głoszonych przez jego gorliwych obrońców, dokonujących różnych manipulacji na tekstach źródłowych.

Pozostaje do omówienia problem odniesienia nauki łaciny do realnych potrzeb ucznia. Nauka każdego języka powinna być praktyczna. Oznacza to realność sytuacji uczenia się – warunki, program, poziom kształcenia, motywację itp. czynniki, a nie realizm scenek odgrywanych na lekcji czy opisywanych w podręczniku. Przytoczę przykłady z mojej praktyki pedagogicznej.

W III klasie humanistycznej, w której panowała wrogość do łaciny, połączona z ogólnie negatywnym nastawieniem do nauki, zawodziły wszelkie próby ukazania antyku jako ciekawej dziedziny wiedzy. Zrezygnowałam zatem z przekonywania swoich uczennic, że Horacy to wielki poeta. Postanowiłam udzielić głosu samemu pocie bez żadnych komentarzy ze swej strony. Jeśli one nie znajdą czegoś ciekawego samodzielnie, to nic na to nie poradzę i będziemy się razem męczyć przez czas, jaki pozostał im do matury. Efekt przekroczył moje oczekiwania.

Czytałyśmy Horacego *Carmina* III 9 – „Donec gratus eram tibi...”. Postawiłam uczennicom trzy zadania: ocenić, czy *metuam* i *patiar* to *futurum* I czy *coniunctivus praesentis*; ustalić znak interpunkcyjny na końcu wiersza; przewidzieć dalszy rozwój wydarzeń – czy Lydia, bohaterka pieśni, wróci do swego byłego ukochanego?

W toku analizy poszczególnych strof dziewczyny uznały, że utwór Horacego jest znakomity. Dojrzały w nim walkę wewnętrzną obojga bohaterów, uwikłanych w obłudę, nieszczerych, dokonujących wzajemnego obrachunku, niepewnych swojej decyzji. Większość uznała, że Lydia nie wróci do mężczyzny, który jej to proponuje, a przynajmniej nie powinna tego robić. Konkluzja była taka: wiersz Horacego to nie żaden zabytek z dawnych czasów, ale dobra literatura, skłaniająca człowieka do zastanowienia się przed podejmowaniem życiowych decyzji.

Zachęcona takim obrotem sprawy podjęłam z klasą lekturę początku *Metamorfóz* Owidiusza i kazałam namalować obraz chaosu lub kosmosu – według opisu poety. Uczennice musiały czytać poemat, tak aby wychwycić

⁵ M. Plezia, *Listy Cycerona*, 1962, s. LXXVII.

informacje sugerujące jakieś przedstawienie plastyczne. Ich prace, jak się potem okazało, ukazywały nie tyle wizję Owidiusza, co stan wewnętrzny samych artystek. Kiedy ocenialiśmy obrazy, dostrzegły w nich swoje problemy, nawet konflikty w klasie, piękno świata, niepokoje, wzruszenie i inne emocje. *Metamorfozy* czytane w świetle tych uczniowskich ilustracji same zaczęły być tekstem wieloznacznym, tajemniczym, pełnym dziwnego, czasem groźnego uroku.

Te dwie przygody z poezją rzymską spowodowały, że przez kolejne lata niełatwej nauki nigdy nie pojawił się zarzut, że łacina jest człowiekowi do niczego niepotrzebna.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że najważniejszym celem nauczania łaciny jest umożliwienie uczniowi od pierwszych chwil nauki kontaktu z żywą kulturą antyczną, tak aby mógł dzięki niej kształtować swój wewnętrzny świat, w szczególności rozwijać postawę badawczą wobec rzeczywistości, formułować wnioski na podstawie rzetelnej wiedzy i ukończyć szkołę średnią z poczuciem, iż łacinę warto było poznać.

Cel ten można osiągnąć następującymi środkami:

- 1) uczyć łaciny takiej, jaką posługiwali się Rzymianie;
- 2) teksty autorów antycznych traktować jak źródła, których interpretacja zależy od danych, jakimi dysponuje czytelnik; należy postawić ucznia w sytuacji badacza poszukującego rozwiązania problemów, które sam dostrzega lub które wskaże mu nauczyciel (hermeneutyczny model nauczania);
- 3) realizować program przewidujący możliwość modyfikacji treści i metod nauczania z uwzględnieniem motywacji i potrzeb uczniów (personalizacja nauczania).

Opracowywany przeze mnie podręcznik *Roma Latine dicta* powinien przyczynić się do spełnienia tych postulatów. Jako przykład swoich metod dydaktycznych przedstawiam sprawdzian wiadomości uczennicy I klasy w roku szkolnym 1997/1998, Weroniki Wojciechowskiej (po trzech miesiącach nauki). Jej zadaniem było napisanie wypracowania na temat: *Cur Theodorus pueros rhetoricam docet?*

Theodorus pueros rhetoricam docet, nam rhetorica pulchra est. Ea ars eloquentiae est. Vir bonus rhetoricam non ignorare debet.

Rhetorica homini opus est, quamquam bona vel scelestia esse potest. Ea bonos adiuuat, animum exercet et ars est. Nos non firmi sumus. Ferae bestiae nobis praestant, nam magnae et firmae sunt. Verum tamen nos bestiis praestamus, nam animum magnificum habemus.

Rhetorica opus litterarum est. Barbari ut bestiae sunt, nam corpus magnificum habent, sed artem nesciunt. Barbari pugnare amant, ut bestiae. Romani non ut bestiae sunt, nam artem sciunt. Romani litteras amant. Illi bestiis et barbaris animo magnifico praestant.

Roma barbaros vincere potest, nam corpus magnificum sine animo nihil est. Graeci Romanos litteras docent et Romani dicunt: „Graecia ars et sapientia est, Roma est vis. Roma pugnare multimodis potest”.

Homo bonus vel scelestus esse potest, autem opus scientia homini etiam est. Viri non laborant, sed clamant et disputant. Rhetorica familiae nocet. Familia domum habet. Romani magnam domum habent – patriam. Scelestus rhetorica patriae nocere potest. Rhetorica morbus patriae esse potest et gladius scelestus.

Estne rhetorica bona vel scelestus? Id per virum stat: rhetor vir bonus esse debet.

In schola Romana discipuli rhetoricam discunt, nam pueri litteras discere debent. Cogito pueros rhetoricam discere amare, nam sciunt Senecam dicere: „Non scholae, sed vitae discimus”.

Anna OSIPOWICZ

QUID LATINITATEM VIVAM PUTEM EX LINGUA LATINA IN LYCEO DOCENDA ET EX COMPENDIO PRAEPARANDO, QUOD DE ROMA LATINE DICTA INSCRIBITUR

(Argumentum)

Lingua Latina est in schola disciplina ab aliis differens eo, quod discipuli utilitatem eius experiri paene numquam possunt.

- 1) doctrinam linguae arte loquendi, audiendi, scribendi legendique privatam,
- 2) dissensionem explanandarum lectionem ex antiquis temporibus provenientium et ipsius status civitatis,
- 3) praetermissionem desideriorum, quae discipuli ad magistros ferre conantur.

Qui Latine loqui, quod Romani antiqui agitarant, inutile censuerunt, rationem linguae Latinae docendae sine arte loquendi doctoribus imposuerunt. Quo facto ne magistri quidem Latine loqui sciunt, discipulis autem numquam ad Latine audiendum occasio est. Ideo non nemo tantum putat Latinitatem vivam vero olim fuisse et ad nostram aetatem nondum perditam esse.

Cum in schola puellas docere coepissem, me Latine loqui nescire paenituit. Sed mihi lingua Latina restituta utilis ad Latine sentiendum apparebat, simili modo C. Caesaris *Commentarii de bello civili* tempore studiorum sine lexicone et compendio artis grammaticae lecti. Paulo post Latinitatem vivam docere incepi ipsa magistra cum discipulis lingua Latina uti discens.

Nulla compendio, quod contingi potest, contenta, proprium praeparare constitui. Quem librum de Roma Latine dicta inscriptum feliciter conficere et ad usum Latine docendi assignare in animo habeo. Volo, ut qui Latine discunt, invenire ibi possint ea, quae ad linguae Latinae studium Romamque antiquam magni aestimandam eorum animos excitent.

Magistra postulo, ut discipuli linguam Latinam gratam sibi et utilem habeant. Inde propono:

- 1) inter lectiones et magistri et pueri puellaeque Latine loquantur,
- 2) quid Romani de suis rebus scripserint atque quid re vera illo tempore gestum sit, ex earum litteris cognoscatur,
- 3) ratio docendi permittatur magistris licere ad utilitatem iuvenum disciplinam scholasticam vertere.