

VARIA

MARCIN LOCH

Instytut Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu
ul. A. Fredry 10
61–701 Poznań

LATINE LOQUOR! – CZYLI *ŻYWA ŁACINA* JAKO METODA DYDAKTYCZNA

ABSTRACT. Loch Marcin, „*Latine loquor!*” – czyli „*żywa łacina*” jako metoda dydaktyczna (Latine loquor! – Living Latin as a teaching method).

This article discusses the various problems one faces as a teacher of Latin in Poland. These problems are partly due to the permanently decreasing number of Latin lessons in schools. This decrease, however, has not been considered by those responsible for the core curriculum, which is now too extensive and does not match the amount of time provided for Latin classes. The lack of reform in the didactics of Latin also takes its toll (namely the continuous usage of the grammar-translation method). Direct methods, which include dr. Rouse’s method, Ørberg’s method and Assimil method (all discussed briefly in this article) could prove to be a useful solution to these problems.

Keywords: living Latin, direct method, conversation in Latin teaching, spoken Latin, reform of Latin teaching.

Pojęcie *żywej łaciny* wciąż budzi wiele kontrowersji i wątpliwości – wszak bez wątpienia łacina nie jest językiem *stricte* żywym¹, a mimo to z wielu

¹Wszystko zależy również od tego, jaką przyjmujemy definicję języka łacińskiego i języka martwego: obiegowo termin *łacina* oznacza literacki wariant języka starożytnych Rzymian, funkcjonujący później jako *lingua franca* świata kultury i nauki – a więc właściwie nie język jako taki, ale jeden tylko jego rejestr czy też odmianę funkcjonalną, skodyfikowaną w określonym, zamkniętym korpusie. *Sensu lato* natomiast *łacina* oznacza język jako twór złożony, którego owocem rozwoju są współczesne języki romańskie – i one właściwie mogłyby zostać nazwane z całą słuszością *żyjącą łaciną* naszych czasów. *Martwość* łaciny wielokrotnie była uznawana za jej olbrzymi walor – dzięki niej można było śmiało formułować dogmaty, przechowywać depozyt wiary, święte teksty, komunikować się z przeszłością – kto potrafił czytać Cycerona, zrozumie też Petrarę, Kopernika, Newtona i innych, których dzielą przecież stulecia. To właśnie w takim znaczeniu łacina po raz pierwszy została nazwana *językiem martwym* (*lingua demortua*). Por. A. Fritsch, *Lebendiges Latein – was ist das und wer spricht es?*, [w:] „Plansprachen und ihre

przyczyn jej aktualnego statusu nie da się porównać ze statusem innych języków powszechnie uznawanych za wymarłe. Termin ten od początku swojego istnienia² był związany z postulatem unowocześnienia czy też zupełnej reformy metod dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka łacińskiego. Jednak z biegiem czasu jego znaczenie uległo rozszerzeniu, ponieważ termin *żywa łacina* zaczął być wykorzystywany przez różnych propagatorów ożywienia języka łacińskiego³ i powtórnego wprowadzenia go do codziennej komunikacji międzynarodowej. Nieodzownie wiązało się to z koniecznością rewizji i reformy metodyki nauczania łaciny w szkołach. W obu tych wypadkach sformułowanie *żywa łacina* było używane jako swego rodzaju hasło propagandowe, oksymoron mający zwrócić uwagę na kontrast między ówczesnym stanem metodyki nauczania języka łacińskiego oraz statusem samego języka, powszechnie uważanego za martwy, a stanem, do którego miało doprowadzić wprowadzenie w życie postulowanych zmian i reform. O ile idea ożywienia łaciny zakończyła się fiaskiem, o tyle postulaty związane z reformą dydaktyki przyniosły pewne efekty, a samo sformułowanie *żywa łacina* weszło na dobre do użytku⁴. Jednak mimo tego trudno doszukać się jakiejś jednoznacznej definicji, co tak naprawdę oznacza to sformułowanie – dlatego pojawia się wiele nieporozumień. W celu ich uniknięcia proponuję tutaj definicję, zgodnie z którą termin *żywa łacina*:

a) stanowi nazwę – prymarnie – dla współczesnego aktywnego używania języka łacińskiego⁵ (tj. pisania w tym języku utworów literackich, artykułów naukowych, rozmawiania w tym języku etc.), a co za tym idzie – sekundarnie – współczesnej formy języka łacińskiego, nowego rejestru tego języka, używanego w wyżej wymienionych okolicznościach – tj. języka o charakterze sztucznym i konwencjonalnym, zachowującego normy gramatyczne łaciny klasycznej, wzbogaconego jednak o zasób leksemów desygnujących zjawiska współczesnego nowożytnemu obserwatorowi;

b) stanowi nazwę dla określenia zbioru metod dydaktycznych reprezentujących podejście bezpośrednie (naturalne), zakładających obligatoryjność konwersacji w języku łacińskim podczas nauki; metody te są przeciwstawiane metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej (analitycznej);

Gemeinschaften, Beiträge der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Interlinguistik e.V. 23.–25. November 2001 in Berlin”, Berlin 2002, s. 53–67.

²Pierwszy raz sformułowanie *żywa łacina* w odniesieniu do metod dydaktycznych zostało użyte prawdopodobnie w kontekście działań dr. Rouse’a, o czym niżej. W. Stroh sugeruje, że być może jako pierwszy (tj. jako pierwszy w niemieckim obszarze językowym) sformułowania tego użył Georg Rosenthal w swojej publikacji z 1924 roku. Por. W. Stroh, *Lebendiges Latein*, DNP, Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte, Bd. 15, Stuttgart & Weimar 2001, Sp. 92–99. Do polskiego dyskursu dydaktycznego termin ten wprowadził najprawdopodobniej Juliusz Krzyżanowski w latach trzydziestych XX w (zob. niżej).

³Por. np. J. Capelle, *Latin or Babel*, „The Classical Journal”, vol. 49, nr 1, Oct. 1953, s. 37–40.

⁴Dlatego nie warto angażować się w spory na temat słuszności tego terminu.

⁵Por. A. Fritsch, dz. cyt., s. 56.

c) bywa stosowane w odniesieniu do wprowadzania konwersacji jako elementu urozmaicającego zajęcia prowadzone metodą gramatyczno-tłumaczeniową, stanowi więc nazwę pewnej kategorii technik dydaktycznych polegających na aktywizacji uczniów i ćwiczeniu gramatyki (tj. morfologii i składni) oraz materiału leksykalnego poprzez konwersację.

Oczywiście, wszystkie te fenomeny są ze sobą ściśle powiązane, stąd też trudno mówić o nich całkowicie oddzielnie. W niniejszym artykule jednakże chciałbym zająć się tylko drugą częścią przedstawionej wyżej definicji – tj. postulatem reformy metod nauczania języka łacińskiego. Poniżej zostaną omówione chronologicznie trzy metody: Rouse’a, Ørberga oraz *Assimil*. Dwie pierwsze reprezentują podejście bezpośrednie, *Assimil* natomiast jest pewnym wariantem metody gramatyczno-tłumaczeniowej, wyróżniającym się jednak tym, że jego autor zakłada ćwiczenie umiejętności rozumienia ze słuchu i prowadzenia konwersacji⁶ podczas trwania kursu, a sam podręcznik – *Le latin sans peine* – w dużej mierze jest zbudowany z dialogów (rozmówek).

Pierwszym problemem w dyskusji nad metodami nauczania staje się nakreślenie jasnego celu całego procesu nauki. O ile podstawa programowa przedmiotu „język łaciński i kultura antyczna” oraz wiele innych publikacji⁷ dokładnie określają, że celem nauki łaciny jest zdobycie kompetencji językowych pozwalających na rozumienie tekstów oryginalnych (starożytnych i późniejszych) napisanych po łacinie – i tak określony cel wydawałby się absolutnie niepodważalny – o tyle jednak wśród filologów klasycznych dość powszechne jest przekonanie, że cel nauki łaciny (i greki) stanowi nabycie umiejętności tłumaczenia tekstów starożytnych na nienaganny język ojczysty⁸. Zdobywanie kompetencji językowych (o ile w tym wypadku można je tak nazwać) miało by zaś ograniczać się do ćwiczenia umiejętności *odszyfrowywania tekstu* (przez rozpoznawanie form) przy użyciu tabel paradygmatycznych i słownika. Oczywiście, ćwiczenie umiejętności poprawnego przekładania tekstów (tj. rozwijanie

⁶Zdobycie tych dwóch umiejętności zostało wymienione we wstępie do podręcznika jako jeden z celów i efektów nauczania tą metodą. Zob. C. Dessesard, *Le latin sans peine*, Paris 1966, s. V–IX.

⁷Por. Podstawa programowa języka łacińskiego i kultury klasycznej, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/7g.pdf> (dostęp: 12.12.2015) oraz http://static.scholaris.pl/main-file/102/679/jezyk_lacinski_i_kultura_66067.pdf (dostęp: 12.12.2015), także: L. Bobiatyński, *Wprowadzenie do kultury antyku a nauczanie języków klasycznych*, „Collectanea Philologica V”, Łódź 2003, s. 207–219; H. Wolanin, *Techniki bezpośrednie w nauczaniu łaciny*, „Języki Obce w Szkole”, rok XXXVI, maj–czerwiec 1992, 3 (178), s. 205–207, tegoż, *Kształtowanie i kontrola sprawności rozumienia tekstu łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, rok XXXV, maj–czerwiec 1991, 3 (173), s. 195–198.

⁸Por. np. M. Golias, *O metodę rozumienia tekstów łacińskich w szkole*, „Kwartalnik Klasyczny” 1934, VIII 1, s. 9–21; L. Miraglia, *Latino e greco alla prova – la verifica delle competenze nella didattica delle lingue classiche*, „Docere” 2002, nr 1, s. 23–33; nr 2, s. 16–29, <https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/propria-formazione/docere> (dostęp: 12.12.2015).

kompetencji translatorycznych) jest ważnym elementem kształcenia filologów, nie może być ono jednak mylone z celami nauczania samego języka⁹.

Nauczyciele łaciny stosujący w swojej praktyce pedagogicznej metody bezpośrednie (*żywą łacinę*) uważają za cel nauczania zdobycie przez uczniów umiejętności potrzebnych do odczytywania oraz interpretacji dzieł literackich pozostawionych nam przez Rzymian i późniejszych twórców łacińskich, nie zaś opanowanie języka w sposób pozwalający na współczesne, aktywne jego używanie w celach komunikacyjnych¹⁰. Konwersacja jest więc metodą (techniką), a nie celem samym w sobie. Należy również podkreślić, że proces nauczania z wykorzystaniem *żywej łaciny* nie jest pozbawiony uczenia gramatyki (a więc morfologii i składni). Różnica polega jednak na tym, że w przeciwieństwie do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która przewiduje wprowadzanie materiału gramatycznego za pośrednictwem definicji, teorii, tabel paradygmatycznych oraz ćwiczeń typu „odmień przez przypadki i przetłumacz”, w *żywej łacinie* gramatykę i słownictwo wprowadza się poprzez różnego rodzaju ćwiczenia aktywizujące uczniów (konwersację), a dopiero później wiedzę zdobytą przez nich w ten sposób systematyzuje się za pośrednictwem tabel paradygmatycznych i definicji.

Nacisk na zdobywanie biernych umiejętności językowych (potrzebnych do odczytywania tekstów) przy celowym pomniejszaniu w procesie kształcenia roli ćwiczenia aktywnych sprawności językowych pozwalających na czynne używanie języka we współczesnych celach komunikacyjnych jest podstawową kwestią, która od końca XVIII wieku odróżnia metody stosowane w dydaktyce języków starożytnych od metod używanych w nauczaniu języków nowożytnych¹¹. Ale czy słusznie? Czy metoda analityczna lub – jak wolą inni – gramatyczno-tłumaczeniowa, stosowana od około 200 lat w dydaktyce języka łacińskiego, może być nadal (i czy w ogóle kiedykolwiek była) efektywna? Pytanie to filolodzy klasycyści zadawali sobie już przeszło 100 lat temu – Juliusz Krzyżanowski¹² w latach trzydziestych XX wieku pisał o tym następująco:

Nie wiem, ile jest fantazji, a ile prawdy w anegdocie, która głosi, że pewien dyrektor gimnazjum humanistycznego nie znający języka łacińskiego czuł się jakoś nieswojo i powziął szlachetny zamiar uzupełnienia swych kwalifikacyj, umawiając się z nauczycielem pierwszej klasy, że pod pozorem wizytacji jego lekcji zaznajomi się z elementami łaciny. I jak się to skończyło? Po kilku lekcjach ów dyrektor zrezygnował szybko z dalszego dokończenia się, nie mogąc znieść, jak sam się wyraził, tak przerażającej tortury. Doszedł do przekonania, że

⁹ Problem wymaga osobnego omówienia w oddzielnej publikacji.

¹⁰ Chociaż zdobycie takich umiejętności mimochodem staje się jednym z efektów kształcenia.

¹¹ Por. K. Ochman, *Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?*, „Języki Obce w Szkole”, 3/2014, s. 54–58.; A. Osipowicz, *Jak rozumiem pojęcie LATINITAS VIVA – na podstawie praktyki szkolnej w liceum i pracy nad podręcznikiem ROMA LATINE DICTA*, „Collectanea Philologica V”, Łódź 2003, s. 221–229.

¹² J. Krzyżanowski, *Żywa Łacina (system dr Rouse'a)*, „Przegląd Klasycystyczny”, 1937, III 9–10, s. 669–680.

uczenie łaciny przyjętą metodą jest czymś tak niesłychanie nudnym, iż może to wytrzymać tylko dziecko. Nieliczenie się jednak z nastawieniem emocjonalnym dziecka nie może ująć bezkarnie. Znajdą się wprawdzie teoretycy broniący metody analitycznej – bo o niej tu mowa – argumentem, „że jest to moralnie zbawiennym dla charakteru dziecka, zmuszać je do czynienia tego, czego ono nie lubi”.

Do powstania tego wciąż utrzymującego się stereotypu o lekcjach łaciny, a właściwie o ich odstraszałej formie, doszło wskutek przewartościowania celu nauczania języka łacińskiego, które nastąpiło na przełomie XVIII i XIX wieku, gdy łacina (poza nielicznymi wyjątkami¹³) ostatecznie przestała być językiem międzynarodowym. Do tamtych czasów łaciny uczono metodami bezpośrednimi, kładąc nacisk na ćwiczenie aktywnych zdolności językowych (jak rozumienie ze słuchu, formułowanie wypowiedzi ustnej i pisemnej etc.), a zwłaszcza na zdobycie umiejętności komunikowania się w tym języku z innymi, tj. poprawnego wyrażania własnych myśli¹⁴. Gdy jednak łacina straciła znaczenie jako *lingua franca* nowoczesnego świata, przestała być językiem wykładowym, w którym uczono wszystkiego – od muzyki po arytmetykę, a stała się po prostu jednym z wykładanych przedmiotów. Wobec zanikania potrzeby zdobycia umiejętności sprawnego wysławiania się po łacinie zaczęto uważać, że głównym celem nauki powinna stać się lektura autorów oraz analiza doskonałej struktury tego języka. Nauka łaciny miała być narzędziem ćwiczenia umysłu, kształcenia logicznego i analitycznego myślenia¹⁵. Język Rzymian zaczęto traktować jak najcenniejszy zabytek, który należy za wszelką cenę przechować i przekazać potomnym w niezminionej, nietkniętej formie, by mogli go badać i podziwiać, ale w żadnym wypadku nie używać – aby go nie zepsuć.

Stopniowo rezygnowano więc z popularnych podręczników, takich jak *Orbis sensualium pictus* Jana Amosa Komeńskiego (z 1658 roku), *Colloquia Familiaria* Erazma z Rotterdamu (z 1518 roku) czy *Pappa puerorum* Murmeliusza (z 1537 roku), nastawionych przede wszystkim na zdobywanie aktywnych zdolności językowych, zbudowanych głównie na dialogach i przydatnych zwrotach czy – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – na rozmówkach. W ich miejsce wprowadzono dawne podręczniki gramatyki (jak Donatus czy Alvarus)¹⁶, przeznaczone wcześniej wyłącznie dla kursów wyższych, tj. dla uczniów, którzy ukończywszy kurs podstawowy, zdobyli już niemałą biegłość we władaniu łaciną i mają teraz

¹³Np. na Węgrzech łacina pozostawała językiem urzędowym do 1848 roku. W Chorwacji jeszcze na początku XX wieku stanowiła silny element ruchów niepodległościowego i narodowościowego.

¹⁴Stosowanie metod bezpośrednich w nauczaniu języka łacińskiego (lub żywej konwersacji w tym języku) nie jest więc innowacją *sensu stricto*, a *powrotem do korzeni*.

¹⁵O czym szerzej T. Lewicki, *Gimnazjum humanistyczno-realne i nauka łaciny*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 4, s. 274–289, a także: M. Golias, *O metodę rozumienia tekstów łacińskich w szkole*, „Kwartalnik Klasyczny” 1934, VIII 1, s. 9–21.

¹⁶Lub nowe, ale na nich wzorowane.

za zadanie niejako wyszlifować swój styl, nadać mu ostateczny sznyt. Bardzo szybko nauka łaciny zaczęła polegać na wykładaniu ciekawostek i wyjątków, które uczniowie musieli opanowywać już od samego początku nauki języka (równoległe z poznawaniem podstaw morfologii i składni)¹⁷.

W XIX wieku zaczęła rozwijać się metodyka nauczania języków obcych. Wprowadzano kolejne pomysły i rozwiązania (np. kursy korespondencyjne Langenscheidta). Co jakiś czas powracały postulaty przywrócenia łacinie jej statusu języka międzynarodowego. Stopniowo zaczęto zwracać uwagę na niedoskonałości tudzież wady metody gramatyczno-tłumaczeniowej, na konieczność unowocześnienia sposobów nauczania języka łacińskiego oraz dostosowania ich do standardów, które zaczynały obowiązywać w dydaktyce języków nowożytnych. Dlatego w 1913 roku w Wielkiej Brytanii założono *Association for the Reform of Latin Teaching* – (obecnie *Association for Latin Teaching*¹⁸) – organizację mającą propagować nową metodę nauczania języka łacińskiego (*direct method*), opracowaną przez założyciela tejże organizacji, dr. Rouse'a¹⁹. Od 1911 roku w ramach prowadzonych przez siebie seminariów proponował on letnie kursy łaciny (*Summer Schools*), w których uczestniczyli przede wszystkim nauczyciele języków klasycznych.

Sama metoda dr. Rouse'a polega na stwarzaniu przez nauczyciela sytuacji perceptywnej: wykładowca w pewien sposób „dramatyzuje” nauczanie materiału gramatycznego i leksykalnego, powtarzając sytuacje (scenki), do których opisanie używa jakiejś ograniczonej grupy słów, tak by uczeń na podstawie obserwacji mógł zrozumieć nie tylko znaczenie poszczególnych leksemów, lecz także funkcje sufiksów, spójników, trybów etc²⁰. Uczestnikiem kilku edycji takich kursów był prof. Juliusz Krzyżanowski²¹, który stał się gorącym orędownikiem

¹⁷Genezę i rozpowszechnienie się metody gramatyczno-tłumaczeniowej szeroko opisuje L. Miraglia w *Lingua Latina per se illustrata. Nova via – Latine doceo. Guida per gli insegnanti*, Montella 2009, s. 9–31. Por. także: A. Fritsch, *De educationis condicionibus mutatis et Latine docendi rationibus mutandis*, „Acta Selecta Octavi Conventus Academiae Latinitati Fovendae (Lovanii et Antverpiae, 2–6 Augusti MCMXCIII)”, Roma 1995, s. 777–796.

¹⁸Por. stronę internetową tegoż: <http://www.arlt.co.uk/> (dostęp: 30.09.2013).

¹⁹William Henry Denham Rouse (1863–1950) – profesor Uniwersytetu w Cambridge, wykładowca m.in. sanskrytu i języków klasycznych.

²⁰Rouse napisał także zbiór czytanek greckich (*Greek boy at home*), które posłużyły jako materiał bazowy do podręcznika *Alexandros to hellenikon paidion*, wydanego w 2014 r. przez M.D. Ávilę. Metoda bezpośrednia (oparta na założeniach Rouse'a) jest dziś wykorzystywana m.in. w *Polis – The Jerusalem Institute of Languages and Humanities*. Zob. Ch. Rico, *Polis – Parler le grec comme une langue vivante*, Paris 2009; tegoż, *The „Polis” Method*, https://www.academia.edu/18712650/The_Polis_Method (dostęp: 12.12.2015); M. Kabat, *Nauka języka starogreckiego w sposób czynny – metoda Polis*, „Nowy Filomata” 2015, nr 1, s. 134–136.

²¹Więcej na ten temat: J. Krzyżanowski, *Żywa łacina*, „«Prosto z Mostu» Tygodnik Literacko-Artystyczny”, nr 44 (152) niedziela, 26 września 1937; s. 5; tegoż, *Żywa łacina (system dr. Rouse'a)*, „Przegląd Klasyczny”, 1937, III 9–10, s. 669–680; tegoż, *W liceum mówimy po łacinie i po grecku*, „Przegląd Klasyczny”, 1936, II 7–8, s. 537–540.

metody dr. Rouse'a i starał się ją przeszczepić na grunt polski. Przytoczę tu fragment jego artykułu opublikowanego w „Przeglądzie Klasycznym”²²:

Dziecko uczone metodą analityczną ulega przy tłumaczeniu tzw. matematycznej iluzji, układa równania ze słów, zamiast szukać odpowiedników dla myśli. Jeszcze jedną wskazówkę możemy wyciągnąć z nauki języka ojczystego. Proces uczenia się jest w pierwszych stadiach na wskroś perceptywny: asocjacje słowne są nawiązywane bezpośrednio do świata naszych wrażeń i spostrzeżeń zmysłowych. „Dlatego – pisze Dr. Rouse w rozprawie ‘The direct method in teaching Latin and Greek’ – pierwsze lekcje prowadzone metodą bezpośrednią oparte są na słownictwie zaczerpniętym z czynności życia codziennego. Lekcje te nie mają nic do czynienia z boginiami, które uczeń rzadko kiedy widzi, lecz z ubraniami, meblami, drzwiami, oknami, książkami etc. Dzięki łaskawemu zrządzeniu opatrności – pisze dalej Dr. Rouse – tak się szczęśliwie zdarzyło, że cztery słowa oznaczające: ‚siedzieć’, ‚wstawać’, ‚chodzić’, ‚powracać’ – *sedeo, surgo, ambulo, revenio* – reprezentują wszystkie cztery konjugacje. Te cztery czasowniki, zrozumiałe odrazu dzięki swej perceptywnej wartości i oznaczające serię związanych z sobą aktów, stają się punktem wyjścia pierwszej lekcji i całej tzw. *Perse Series*, zawierającej główne zjawiska konjugacji i składni. Na czym polega owa *Perse Series*? Można ją ogólnie scharakteryzować jako próbę dramatyzacji nauki gramatyki. Operując wciąż podanymi czterema słowami, stara się nauczyciel, odgrywając jakby rolę *koryphaia*, stworzyć taką perceptywną sytuację, żeby uczniowie, którzy obejmują rolę chóru, mogli bez pomocy języka ojczystego zrozumieć funkcję pewnego sufiksu, spójnika lub zwrotu składniowego i równocześnie wyćwiczyć się w stosowaniu ich.

Wypada tutaj wspomnieć także o innej ważnej publikacji z tamtych czasów, tj. o *Lebendiges Latein! Neue Wege im Lateinunterricht* Georga Rosenthala²³, z której inspirację czerpało wielu pedagogów apelujących o zmianę sposobu nauczania łaciny. Obok Juliusza Krzyżanowskiego w Polsce należeli do nich m.in.: Lidia Winniczukówna, Ignacy Wieniewski, Marian Golias i Ryszard Ganszyniec. Ich publikacje, wydawane na łamach „Kwartalnika Klasycznego” (późniejszego „Przeglądu Klasycznego”), „Tygodnika Literackiego” i „Filomaty” przeszło 70 lat temu, do dziś pozostają wręcz szokująco aktualne. Czytając je, można naprawdę dojść do wniosku, że w Polsce w materii nauczania języka łacińskiego nic się nie zmieniło (poza znacznym uszczupleniem liczby godzin przeznaczonych na realizację programu). Ówczesna dyskusja nad koniecznością zmian w metodyce nauczania w Polsce była wywołana szeregiem rozporządzeń regulujących *ustrój szkół w Polsce*²⁴, m.in. reformami Grabskiego²⁵

²² Tegoż, *Żywa łacina...*, „Przegląd Klasyczny”, 1937 etc., s. 671.

²³ G. Rosenthal, *Lebendiges Latein! Neue Wege im Lateinunterricht*, Oldenburg & Leipzig 1924.

²⁴ Wszystkie rozporządzenia z tego okresu zostały szczegółowo wymienione i omówione w rozprawie doktorskiej J. Sadowskiej „Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933”, Uniwersytet w Białymstoku 1999 r., <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf> (dostęp: 12.12.2015). Por. także: M. Golias, *Nauka języków klasycznych w programie naszej szkoły średniej*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 1, s. 16–25, gdzie zostały omówione warunki, programy i cele nauczania języków klasycznych w poszczególnych zaborach, podane statystyki (dotyczące liczby godzin i szkół, profilów kształcenia etc.) oraz wymienione projekty przewidywanych reform.

²⁵ Tj. uchwała z dnia 31 lipca 1924 roku normująca zasady nauczania mniejszości narodowych w szkołach (tzw. szkoły utrakwistyczne) – a co za tym idzie, nauczania języków obcych.

i reformą Jędrzejewicza²⁶ z 1932 roku, po której przeprowadzeniu należało stworzyć nowy program nauczania, opracować nową podstawę programową oraz napisać zupełnie nowe podręczniki przeznaczone dla gimnazjów i liceów. Już wtedy uszczuplenie liczby godzin²⁷ nauczyciele potraktowali jako odjęcie czasu na teksty – tj. nie zgodzili się na rewizję podstawy programowej w zakresie gramatyki, co poskutkowało przewartościowaniem realnego sensu nauczania łaciny: z rozumienia tekstów na analizę gramatyczną struktur syntaktycznych i fleksji²⁸. Na ten problem zwrócił uwagę Stanisław Lenkowski²⁹ na łamach „Przeglądu Klasycznego”:

... przed kilku miesiącami Przegląd Klasyczny (Nr. 5–7) ogłosił świetny artykuł M. Ostowskiego pt. Łacina w liceum, stanowiący pierwszą rzeczową krytykę nowego programu licealnego, ale w sprawie doświadczeń i wyników dotychczasowych nikt jeszcze niestety głosu nie zabierał. A czas już wielki, by otwarcie powiedzieć [...]. Asy naszej filologii i pedagogiki, jak Auerbach, K. Dąbrowski, Kowalski, Sinko etc., dostarczyli podręczników, znacznie przerażających pomoce naukowe z innych przedmiotów, a mimo to wytrawni nawet nauczyciel nie

²⁶Tj. ustawa z dnia 11 marca 1932 roku, w myśl której utworzono 7-klasowe szkoły powszechne (odpowiednik dzisiejszych szkół podstawowych), z czego ostatnia (tj. 7 klasa) była przeznaczona dla uczniów niekontynuujących nauki w gimnazjach, oraz szkoły średnie: 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum. Reforma ta wpłynęła niekorzystnie na stan nauczania języka łacińskiego w szkołach: w czasie zaborów szkolnictwo na terenach polskich było zróżnicowane – w zależności od zaboru: w najlepszej sytuacji łacina była w zaborze austriackim, w którym w 8-klasowych gimnazjach nauczano jej przez 8 lat w wymiarze 7 do 8 godzin tygodniowo w klasach początkowych, do 4, ewentualnie 5 godzin w klasach końcowych (program przewidywał 46 godzin, co w efekcie – w zależności od okresu i typu szkoły – daje około 1800 godzin lekcyjnych), grekę wprowadzano z reguły w klasie IV średnio po 4 godziny tygodniowo do końca gimnazjum. Większość gimnazjów miała profil klasyczny, po reformie zaś utworzono szkoły z profilem humanistycznym, matematyczno-fizycznym oraz przyrodniczym, w których łacina zesłała na dalszy plan (por. M. Golias, *Nauka języków klasycznych w programie naszej szkoły średniej*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 1, s. 16–25). System szkolnictwa zorganizowanego w myśl tej reformy przetrwał w Polsce do 1948 roku.

²⁷Zestawienia programów i liczby godzin przewidzianych na naukę łaciny w gimnazjach nowego typu z programami gimnazjów sprzed reform przedstawił W. Ogrodziński (*Dola i niedola filologii klasycznej w dzisiejszych gimnazjach polskich*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 3, s. 198–207).

²⁸Wydaje się, że na kolejne uszczuplenia i reformy środowisko reagowało podobnie. Dowodem na to jest porównanie materiału gramatycznego zawartego we współcześnie wydawanych w Polsce podręcznikach do łaciny (adresowanych przede wszystkim do uczniów szkół średnich, pisanych zgodnie z wytycznymi MEN) oraz w sylabusach lektoratów j. łacińskiego na uczelniach wyższych z programem gimnazjum jędrzejewiczowskiego [por. *Program nauki w gimnazjach państwowych. Język łaciński (projekt)*. MWRiOP, Lwów 1933: <http://pbc.biaman.pl/dlibra/doccontent?id=17168> (dostęp: 12.12.2015)]. Wnioskiem wynikającym z takiego porównania jest to, że obecny program nauczania to desperacka próba realizacji materiału gramatycznego przewidzianego (dla klas I–III dawnego gimnazjum) na 420 godzin podczas kursu trwającego od około 30 (w dzisiejszej szkole średniej) do 60–90 godzin (podczas lektoratu na uniwersytecie).

²⁹S. Lenkowski, *Uwagi o obecnym programie łaciny*, „Przegląd Klasyczny”, 1937, III 9–10, s. 665–668.

osiąga w całej pełni istotnych rezultatów. Odpowiedź stała się jasna: plan i cel nauczania łaciny są całkowicie chybione. Inicjatorom tego planu szło głównie o to, by uczeń, ledwo uporawszy się z wstępnym kursem języka, tj. poznawszy najogólniejsze zasady morfologii i składni łacińskiej, na tym swoje studia zakończył. A przecież **gramatyka łacińska w szkole średniej nie jest celem sama w sobie**, mimo jej wielkich walorów dydaktycznych natury formalnej. Klasycy łudzili się przez cztery lata, albowiem wciąż im szumnie mówiono o nauczaniu kultury antycznej, podobnie jak to się mówiło podczas reformy szkolnej w Niemczech w r. 1901 („wprowadzić w ducha i kulturę antyku” – bez języka i bez czytania utworów...). Tymczasem utracono właściwie sam język. Nowe gimnazjum stało się już nie tylko ahumanistyczne, lecz antyhumanistyczne; uczyniono z niego wyższą szkołę elementarną (American high school). Niech uczeń liźnie wszystkiego po trochu i idzie w świat; niech nawet rzemieślnik popisuje się przysłowiami łacińskimi i cytatami z autorów rzymskich.

Metoda bezpośrednia spotkała się jednak z ostrą krytyką starszego pokolenia³⁰, które zarzucało jej bezcelowość³¹, stratę czasu na tłumaczenie słówek niespotykanych w lekturze autorów klasycznych³² etc. Jednym z najbardziej znanych sceptyków był prof. Tadeusz Zieliński³³.

Kolejną metodą wykorzystującą konwersację po łacinie jest metoda Ørberga³⁴. Właściwie jest to adaptacja metody Artura Jensena³⁵ przystosowana do nauki języka łacińskiego. Pracę nad napisaniem podręcznika do łaciny wykorzystującym tę metodę Ørberg podjął jeszcze przed II wojną światową. Pierwszy tom jego podręcznika *Lingua Latina per se illustrata* ukazał się w 1955 roku³⁶. Główną zasadą metody jest: *legere, agere, neque convertere umquam*, w myśl której uczniowie przerabiają czytanki skonstruowane w taki sposób, by ich treść nie potrzebowała objaśnień w języku ojczystym, nowe słownictwo tłumaczy się za pomocą słówek poznanych już przez uczniów we wcześniejszych jednostkach lekcyjnych lub obrazków, dzięki czemu uczniowie odcuzają się postrzegania języka łacińskiego przez pryzmat języka ojczystego. Gramatyka jest wprowadzana stopniowo, bez pomocy tabelki paradygmatycznych – tak by

³⁰ Zupelnie jak dziś...

³¹ *Bo łaciny uczymy się w innym celu niż języków nowożytnych* – co często powtarza np. Wanda Popiak.

³² Warto zauważyć, że te same argumenty pojawiają się w krytyce podręcznika *Disce Latine* W. Mohorta-Kopaczyńskiego i Teodozji Wikarjakówny.

³³ Co powinno dziwić z racji tego, że 13 marca 1933 roku założył w Warszawie Towarzystwo Umieędzynarodowienia Łaciny. Szerzej do jego krytyki odnosi się J. Krzyżanowski w „Przełądzie Klasycznym”, 1937, III 9–10, s. 680.

³⁴ Hans Henning Ørberg (1920–2010) – duński językoznawca, pedagog, dydaktyk. W latach 1953–1961 pracował w *Naturmetodens Sproginstitut*, tj. instytucji zajmującej się zastosowaniem metody naturalnej w nauczaniu języków obcych. W tym okresie napisał podręcznik *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* i wydał go w roku 1955. Nieustannie doskonalił swój system, co doprowadziło do nowej edycji podręcznika (1990), pod zmienionym tytułem: *Lingua Latina per se illustrata*. Więcej o metodzie i jej historii por. Miraglia, *Lingua Latina*...

³⁵ Arthur Robert Jensen (1923–2012) – profesor Uniwersytetu w Kalifornii. Zajmował się psychologią wychowawczą, psychometrią oraz psychologią różnic indywidualnych.

³⁶ O zmianie tytułu por. adn. nr 34.

zagadnienia gramatyczne wpływały z kontekstu zdania, a nie z suchych tabeli gramatycznych³⁷. Metodę tę wykorzystuje się z dużym powodzeniem m.in. w *Vivarium Novum*³⁸. Zgodnie z jej założeniami są wydawane także teksty oryginalne – trudniejsze słówka i frazeologizmy są wyjaśniane na marginesach za pomocą obrazków lub leksyki zawartej w I części podręcznika (*Familia Romana*).

Metoda ta od lat jest wykorzystywana również w Polsce: na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 70. i 80. prowadzono nią zajęcia z łaciny (*Praktyczna nauka języka łacińskiego*) dla pierwszego roku studiów filologii klasycznej³⁹. Obecnie (od roku akademickiego 2014/2015) powrócono do tej tradycji. Na Uniwersytecie Wrocławskim studenci filologii klasycznej od kilku lat uczą się od podstaw łaciny z tego podręcznika. Efekt? Niemal wszyscy potrafią aktywnie i poprawnie używać idiomatyki łacińskiej, odczytywać teksty na nieco innym poziomie niż przy wykorzystaniu tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej – przynajmniej w porównaniu z rówieśnikami (uczonymi metodą gramatyczno-tłumaczeniową) lepiej wykorzystują swoje kompetencje gramatyczne. Na podstawie tej metody prowadzone są również zajęcia fakultatywne z łaciny w Liceum Sióstr Urszulanek we Wrocławiu⁴⁰, a także w kilku innych szkołach w Polsce (m.in. w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym Sióstr Prezentek w Krakowie⁴¹).

Ostatnią z wymienionych wcześniej metod jest *Metoda Assimil*, opracowana w 1929 roku przez Alphonse'a Chérela. Do realiów nauczania języka łacińskiego dostosował ją Clément Desessard. Jego podręcznik, *Le Latin sans peine (Lingua Latina sine molestia)*, ukazał się w 1966 roku i doczekał się wielu wznowień

³⁷Tabele paradygmatyczne są wykorzystywane do podsumowywania przerobionego materiału, a nie do jego wprowadzania.

³⁸*Accademia Vivarium Novum* – akademia założona i prowadzona przez Luigiego Miraglię, funkcjonująca w ramach fundacji *Mnemosyne*, istniejącej od 2000 roku. *Vivarium* mieściło się początkowo na wyspie Vivara (do czego nawiązuje sama nazwa). Obecnie działa w Rzymie przy Via Aurelia 20. Do akademii przyjmowani są wyłącznie chłopcy (dziewczeta jedynie na 3-miesięczne kursy prowadzone w czasie wakacyjnym – szkoły letnie). Wszystkie przedmioty wykłada się tam po łacinie lub po grecku (tj. w starożytnym języku attyckim).

³⁹Pomysłodawcą wprowadzenia metody Ørberga do *ratio studiorum* na początku lat 70. był Jan Horowski, który za jej pośrednictwem próbował zaradzić problemowi bardzo zróżnicowanego poziomu znajomości języka łacińskiego cechującego kandydatów na studia z zakresu filologii klasycznej na UAM w tamtym okresie. Część młodych adeptów filologii znajomość łaciny wyniosła bowiem z liceum, a część nigdy nie miała kontaktu z tym językiem. Wszyscy studenci pierwszego roku mieli uczyć się na ten sam kurs prowadzony z wykorzystaniem podręcznika Ørberga w jednej grupie. W ten sposób próbowano wyrównać poziom – jedni uczyli się łaciny od podstaw, inni zdobywali i ćwiczyli nowe umiejętności, tj. konwersację, poszerzając i utrwalając jednocześnie wiedzę wyniesioną ze szkoły średniej. Do 1977 roku zajęcia prowadził Ignacy Lewandowski, następnie kurs przekazano Teodozji Wikarjakównie.

⁴⁰Warto zaznaczyć, że mimo nieobligatoryjnego charakteru zajęć niemal wszyscy uczniowie szkoły uczęszczają na nie z własnej woli. Zajęcia prowadzi Katarzyna Ochman.

⁴¹Metodę wprowadził Marcin Kołodziejczyk.

oraz wydań m.in. w językach włoskim i angielskim. Metoda polega na czytaniu tekstów reprezentujących różne rejestry językowe – stąd też znajdziemy tam dzieła autorów spoza tzw. kanonu autorów klasycznych czy szkolnych, m.in. teksty współczesne (np. wyjątki z łacińskiego przekładu *Małego Księcia* czy *Kubusia Puchatka*) wraz z ich zestawieniem z przekładem na język ojczysty. Uczeń najpierw słucha tekstu czytanego po łacinie przez nauczyciela lub odsłuchuje go z nośnika dźwiękowego, mając przed oczyma ten sam fragment tekstu w przekładzie na jego język ojczysty, potem zaś czyta indywidualnie oryginał i porównuje go z przekładem. Pomocą służy tu nauczyciel, który w języku łacińskim lub ojczystym wyjaśnia trudniejsze zagadnienia.

Istnieje również wiele innych metod będących kompilacją wyżej wymienionych. Można tu wskazać np. *metodę parafrazowania* stosowaną przez Cecylię Koch na corocznych „letnich szkołach żywej łaciny” odbywających się w Polsce od 2001 roku (m.in. w Poznaniu). Obecnie w ramach wspomnianych „szkół” (kursów językowych) tą metodą prowadzone są zajęcia dla uczestników z zaawansowaną znajomością języka (*Veterani*). Polegają one na tym, że tylko prowadzący zajęcia ma przed oczyma omawiany tekst⁴², czyta go głośno partiami, a uczestnicy starają się zrozumieć jego treść ze słuchu. Następnie prowadzący zadaje pytania do tego, co przeczytał. Uczestnicy odpowiadają na nie i starają się sparafrazować usłyszany fragment (opowiedzieć go własnymi słowami). Jeśli ktoś z grupy nadal czegoś nie rozumie, głośno pyta – prowadzącego lub pozostałych uczestników. W ten sposób rodzi się dyskusja. W efekcie każdy z uczestników – dzięki powtórzeniom, parafrazom i dyskusji – rozumie omawiany tekst. Rzecz jasna, wszystko odbywa się po łacinie.

Na koniec chciałbym wskazać pewne problemy dotyczące nauczania języka łacińskiego w zestawieniu z nauczaniem języków nowożytnych oraz przytoczyć ocenę metody gramatyczno-tłumaczeniowej przedstawioną przez Annę Osipowicz.

Pierwszym i najważniejszym problemem w obecnych warunkach ze względu na sam cel nauki wydaje się brak możliwości podziału zaawansowania znajomości języka⁴³ – celem nauki powinno być bowiem zdobycie umiejętności odczy-

⁴²Przerabiane są teksty różnych autorów, do tej pory pojawiły się m.in. listy Pliniusza i Seneki, *Satyricon* Petroniusza, *Historia Augusta*, *Historiae* Grzegorza z Tours, *Confessiones* św. Augustyna, poezja Pascoliego, *Carmen de Wunschelberga*, kroniki Długosza, Kromera i Kadłubka, łacińska twórczość Kochanowskiego i Sarbiewskiego.

⁴³Chociaż ostatnio Jagiellońskie Centrum Językowe spróbowało dokonać takiego podziału. Poszczególne poziomy nazwano: A1 – *Vestibulum*, A1+ – *Vestibulum plus*, A2 – *Ianua*, B1 – *Palatium*, B2 – *Thesaurus*. Warto zauważyć, że podział miał u podstaw głównie kryteria dotyczące wiedzy z zakresu fleksji i składni. Na poziomie A1 (a więc podczas kursu trwającego 60 godzin) student powinien poznać właściwie całą fleksję: deklinacje I–V (włączając odmianę zaimków), fleksję czasownika 4 koniugacji we wszystkich czasach i trybach (pomimo że nie pozna ich zastosowania, ponieważ zostało ono przewidziane *na wyższym poziomie*), do tego *verba*: *deponentia*, *semideponentia*, *anomala* i *defectiva*, wszystkie participia. Z zakresu składni zaś: ACI, NCI,

tywania tekstów kultury łacińskiej w oryginale, co niesie ze sobą konieczność realizacji całości materiału gramatycznego oraz opanowania pewnego zakresu słownictwa pojawiającego się w tekstach dotyczących bardzo różnych dziedzin życia. Niełatwo więc stworzyć podział na poziomy zaawansowania znajomości języka na podstawie zdobywania pewnych umiejętności, jak w przykładzie języków nowożytnych.

Kolejny problem to ograniczenie liczby godzin przedmiotu, które nie pozwala na normalną i pełną realizację programu nauczania zakładającego zdobycie przez uczniów wymaganych umiejętności. I tu kółko się zamyka – zmniejsza się liczbę godzin łaciny, bo nie widzi się efektów nauczania tego języka, stąd wnioskuje się, że łacina jest nieprzydatna. W miarę zaś zmniejszania liczby godzin maleje skuteczność nauczania przy niezmiennych się metodach i wymaganiach programowych.

Metody bezpośrednie (i techniki konwersacyjne) spotykają się z tendencyjną krytyką, ponieważ wielu sądzi, że stosujący je mijają się z wyżej wspomnianym celem nauczania łaciny – tj. uczą zamawiania kawy po łacinie, a nie gramatyki, uczą pisać i mówić, zamiast czytać i przekładać. Oczywiście, nie jest to prawda – słownictwo i zwroty odnoszące się do współczesności są ewentualnym dodatkiem, stanowią środek mający zaspokoić realne potrzeby uczniów, nie są zaś samym celem nauki – nie należy mylić treści z tematami nauczania. Celem nauki – nawet przy wykorzystaniu metod bezpośrednich – pozostaje zdobycie umiejętności umożliwiających kontakt z antykiem poprzez lekturę tekstów oryginalnych. *Żywa łacina* jest więc drogą, a nie celem – stanowi atrakcyjniejszy środek nauki, dzięki któremu uczniowie łatwiej i efektywniej mogą opanowywać materiał gramatyczny i leksykalny, by następnie wykorzystywać go w późniejszej lekturze tekstów autorów z kanonu szkolnego. Ważnym elementem nauczania mogą być również przekłady literatury współczesnej na łacinę – stanowią one materiał, który u początków nauki jest hipotetycznie ciekawszy i może bardziej zainteresować ucznia niż zbyt trudne teksty antyczne, często podawane uczniom zbyt wcześnie⁴⁴.

Obecny stan nauczania języka łacińskiego w Polsce bardzo trafnie określiła Anna Osipowicz – autorka podręcznika *Lingua Latina lingua nostra* – w swoim artykule⁴⁵ zamieszczonym w „Collectanea Philologica Lodziensia” 2003:

dativus possessivus, acc. i nom. duplex, genetivus partitivus, abl.: causae, comparationis, modi, temporis. Do tego należy dodać jeszcze nabycie umiejętności metrycznego czytania poezji. Podział został wprowadzony sztucznie, a przyjęte w nim kryteria wynikają z konieczności dostosowania opisu zajęć do obowiązujących przepisów, nie zaś z chęci uporządkowania treści i tematów nauczania zgodnie z europejską klasyfikacją poziomu biegłości językowej (CEF). Rzeczowym dostosowaniem procesu nauczania j. łacińskiego do wytycznych CEF zajmuje się Katarzyna Głogowska (UŁ).

⁴⁴Por. A. Fritsch, *Lebendiges Latein...*, s. 64. Zważmy także na słowa Kwintyliana (*Inst. orat. I 1,20*): *Id in primis curare oportebit, ne studia, qui amare nondum potest, oderit et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet. Lusus hic sit.*

⁴⁵A. Osipowicz, dz. cyt.

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.

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, to uczenie aktywnego 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 uczących, że po łacinie mówić nie warto i uczniów, że po łacinie mówić się nie da. Tak szkolna praktyka 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 – jedynie do analizy struktur gramatycznych⁴⁶.

Tak zwane realia pojawiają się wyłącznie 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.

Pozostaje więc pytanie: czy można powiedzieć, że przeciętny absolwent filologii klasycznej naprawdę zna ten język?

BIBLIOGRAFIA

- Ávila Mario Díaz, *Alexandros – to hellenikon paidion*, Granada 2014.
- Bobiatyński Lech, *Wprowadzenie do kultury antyku a nauczanie języków klasycznych*, „Collectanea Philologica V”, Łódź 2003, s. 207–219.
- Capelle Jean, *Latin or Babel*, „The Classical Journal”, vol. 49, nr 1, Oct. 1953, s. 37–40.
- Fritsch Andreas, *De educationis condicionibus mutatis et Latine docendi rationibus mutandis*, „Acta Selecta Octavi Conventus Academiae Latinitati Fovendae (Lovanii et Antverpiae, 2–6 Augusti MCMXCIII)”, Roma 1995, s. 777–796.
- Fritsch Andreas, *Lebendiges Latein – was ist das und wer spricht es?*, [w:] „Plansprachen und ihre Gemeinschaften, Beiträge der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Interlinguistik e.V. 23.–25. November 2001 in Berlin”, Berlin 2002, s. 53–67

⁴⁶Mamy tu więc do czynienia z przeniesieniem realnego celu nauczania łaciny z kontaktu z kulturą za pośrednictwem tekstu na nieprowadzącą do niczego analizę gramatyki.

- Golias Marjan, *Nauka języków klasycznych w programie naszej szkoły średniej*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 1, s. 16–25
- Golias Marjan, *O metodę rozumienia tekstów łacińskich w szkole*, „Kwartalnik Klasyczny” 1934, VIII 1, s. 9–21
- Jones Wiliam Henry Samuel, *Via Nova or The Application of the Direct Method to Latin and Greek*, Cambridge 2013 (pierwsze wyd. 1915)
- Kabat Michał, *Nauka języka starogreckiego w sposób czynny – metoda Polis*, „Nowy Filomata” 2015 nr 1, s. 134–136.
- Krzyżanowski Juliusz, *W liceum mówimy po łacinie i po grecku*, „Przegląd Klasyczny”, 1936, II 7–8, s. 537–540.
- Krzyżanowski Juliusz, *Żywa łacina*, „«Prosto z Mostu» Tygodnik Literacko-Artystyczny”, nr 44 (152) niedziela, 26 września 1937, s. 5.
- Krzyżanowski Juliusz, *Żywa Łacina (system dr Rouse’a)*, „Przegląd Klasyczny”, 1937, III 9–10, s. 669–680.
- Lenkowski Stanisław, *Uwagi o obecnym programie łaciny*, „Przegląd Klasyczny”, 1937, III 9–10, s. 665–668.
- Lewicki Tadeusz, *Gimnazjum humanistyczno-realne i nauka łaciny*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 4, s. 274–289.
- Loch Marcin, *Żywa łacina – między prawdą a mitem. Zarys historii zagadnienia*, „Language and Literary Studies of Warsaw” 2013, nr 3, s. 153–170.
- Miraglia Luigi, *Latino e greco alla prove – la verifica delle competenze nella didattica delle lingue classiche*, „Docere” 2002, nr 1 – s. 23–33 oraz nr 2. s. 16–29, <https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/propria-formazione/docere> (dostęp 12.12.2015)
- Miraglia Luigi, *Lingua Latina per se illustrata. Nova via – Latine doceo. Guida per gl’insegnanti*, Montella 2009.
- Ochman Katarzyna, *Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?*, „Języki Obce w Szkole”, 3/2014, s. 54–58.
- Ogrodziński Wincenty, *Dola i niedola filologii klasycznej w dzisiejszych gimnazjach polskich*, „Kwartalnik Klasyczny” 1927, I 3, s. 198–207.
- Ørberg Hans Henning, *Lingua Latina per se illustrata*, pars I *Familia Romana*, pars II *Roma aeterna*, Domus Latina 2009.
- Osipowicz Anna, *Jak rozumiem pojęcie LATINITAS VIVA – na podstawie praktyki szkolnej w liceum i pracy nad podręcznikiem ROMA LATINE DICTA*, „Collectanea Philologica V”, Łódź 2003, s. 221–229.
- Podstawa programowa języka łacińskiego i kultury klasycznej*, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/7g.pdf> (dostęp: 12.12.2015) oraz http://static.scholaris.pl/main-file/102/679/jezyk_lacinski_i_kultura_66067.pdf (dostęp: 12.12.2015)
- Program nauki w gimnazjach państwowych. Język łaciński (projekt)*. MWRiOP, Lwów 1933: <http://pbc.biaman.pl/dlibra/doccontent?id=17168> (dostęp: 12.12.2015)
- Rico Christophe, *Polis – Parler le grec comme une langue vivante*, Paris 2009.
- Rico Christophe, *The „Polis” Method*, https://www.academia.edu/18712650/The_Polis_Method (dostęp: 12.12.2015)
- Rouse William Henry Denham, *The Direct Method Applied to Latin, a Handbook for Teachers*, London [b.r.]
- Rouse William Henry Denham, *The Greek Boy at Home*, London 1909.
- Rosenthal Georg, *Lebendiges Latein! Neue Wege im Lateinunterricht*, Oldenburg & Leipzig 1924.
- Sadowska Joanna, „Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933” (rozprawa doktorska), Uniwersytet w Białymstoku 1999 r., <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf> (dostęp 12.12.2015)
- Stroh Wilfried, *Lebendiges Latein*, DNP, Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte, Bd. 15, Stuttgart & Weimar 2001, Sp. 92–99.

Wolanin Hubert, *Techniki bezpośrednie w nauczaniu łaciny*, „Języki Obce w Szkole”, rok XXXVI, maj–czerwiec 1992, 3 (178), s. 205–207

Wolanin Hubert, *Kształtowanie i kontrola sprawności rozumienia tekstu łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, rok XXXV, maj–czerwiec 1991, 3 (173), s. 195–198.

STRONY INTERNETOWE

<http://www.arlt.co.uk/> (dostęp: 30.09.2013) – strona oficjalna *Association for Latin Teaching*.

<https://vivariumnovum.it/> (dostęp: 12.12.2015) – materiały dydaktyczne i artykuły proponowane przez *Vivarium Novum*.

<https://vivariumnovum.net/en> (dostęp: 12.12.2015) – strona oficjalna akademii *Vivarium Novum*.

<http://www.polisjerusalem.org/> (dostęp: 12.12.2015) – strona oficjalna *Polis – The Jerusalem Institute for Languages and Humanities*.

LATINE LOQUOR! – SIVE DE VIVA RATIONE LATINE DOCENDI

S u m m a r i u m

Sine ullo dubio diebus nostris Latinitas eo docetur, ut discipuli studendis textibus Latino sermone conscriptis notitiam cultus humanitatisque Romanorum adipiscantur. Quam ob rem Latinae artis grammaticae non solum primordia pueris addiscenda sunt, sed vero summa eius artis peritia consequenda. Hac de causa docendi ratio seu basis mutari sane vetatur, quamvis horarum, quibus Latinitatis studium in scholis florere possit, valde ac gradatim diminuatur. Persaepe fit ergo, ut magistri artem praesertim grammaticam docere coacti adeo maiorem sui laboris partem tabulis grammaticis explicandis dedicent, ut inter lectiones tempus fere nullum textibus legendis exercitationibusque habendis tribui valeat. Quam ob rem Latinitatis docendae nullum emolumentum esse videtur. In tam pessimo rerum statu mutando novae quidem methodi didacticae auxilio haud exiguo venire possint, quae tamen a plerisque Polonorum Latinistis temere despiciuntur. Hanc ergo symbolam conscribentes id in animo habuimus consequendum, ut illae methodi, quae communi nomine *Latinitatis Viva*e saepe vocantur quibusque Latinitas efficaciore modo discipulis tradi valeat, paulisper describerentur ac magistri commendarentur.