

DOROTA SAMSONOWICZ-KACZMAREK

(Warszawa)

PO CO ŁACINA? NAUCZANIE JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO W LICEACH WARSZAWSKICH (2009–2016)

W okresie 2009–2016 w Polsce nastąpiły zmiany w systemie oświaty natury strukturalnej i programowej. Procesy te znacząco wpłynęły na sytuację nauczania języka łacińskiego w liceum ogólnokształcącym. Były konsekwencją reform programowych opracowanych pod kierunkiem ministra edukacji narodowej, Mirosława Handkego¹. Przekształcenie dwustopniowej struktury szkolnictwa w trzy-stopniową nastąpiło wkrótce po decentralizacji państwa. Władze centralne przekazały demokratycznie wybranym samorządom terytorialnym odpowiedzialność za zarządzanie oświatą². Dlatego obecnie wszystkie reformy oświatowe są realizowane bezpośrednio przez samorządy. Każdy samorząd ma swoje strategiczne priorytety, możliwości finansowe i motywacje w stosunku do zadań oświatowych. Ma to zasadnicze znaczenie dla możliwości kształcenia uczniów w zakresie języka łacińskiego w liceach publicznych w Polsce.

W latach 2009–2016 obowiązywała podstawa programowa, która została wprowadzona na mocy rozporządzenia ministra edukacji narodowej z 23 grudnia 2008 r.³ Od roku szkolnego 2012/2013 w szkołach ponadgimnazjalnych obowiązywało rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych⁴. Według przeprowadzonych przeze mnie badań rozporządzenie to miało poważny wpływ na zminimalizowanie dostępu polskich uczniów do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej⁵. Trudno przypuszczać, żeby decydenci

¹ Mirosław Handke był ministrem edukacji narodowej w latach 1997–2000 w rządzie Jerzego Buzka. Od 2002 r. jego reformy były realizowane w szkołach.

² Szkoły i placówki publiczne od reformy ustroju szkolnego w 1999 r. są zakładane i prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. 2009 nr 4 poz. 17, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> (dostęp 31 października 2020).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Dz.U. 2012 poz. 204. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000204> (dostęp 31 października 2020).

⁵ Impulsem do wyboru tej problematyki badawczej były przede wszystkim moje doświadczenia zawodowe. Obserwowałam zmiany, jakie zachodziły w systemie oświaty, jako pracownik służby cywilnej w resorcie oświaty (2007–2012, 2014–2016). Jako nauczyciel łaciny (2003–2007, 2012–

chcieli doprowadzić do ograniczenia dostępu do nauki języka łacińskiego w liceach. Jednak statystyki pokazują, że wymienione reformy oświatowe utrudniły dostęp do poznawania łaciny w latach 2009–2016. Dzięki badaniom dotyczącym motywacji do nauki łaciny u młodzieży w liceach warszawskich dowiedziałam się, że stopień zainteresowania łaciną zależy od poziomu posiadanego kapitału kulturowego ukształtowanego w danym środowisku⁶. Oznacza to, że im uczeń ma wyższy poziom kapitału kulturowego, tym większe jest jego zainteresowanie nauką języka łacińskiego i kulturą antyczną. Sytuacja przedstawia się następująco: z jednej strony są działania centralnych i samorządowych władz oświatowych, których skutkiem jest zminimalizowanie roli łaciny, a z drugiej strony wielu uczniów pragnie poznać język i kulturę starożytnych Rzymian. Motywacje młodych ludzi świadczą o potrzebie rozwijania kapitału kulturowego, którego podstawowym elementem jest umiejętność obcowania z dziedzictwem cywilizacji łacińskiej.

ŁACINA PODSTAWĄ KAPITAŁU KULTUROWEGO

Pojęcie kapitału kulturowego funkcjonujące w nauce polskiej wiąże się z socjologiczną wykładnią tego pojęcia u Pierre’a Bourdieu, który jest czołową postacią współczesnej socjologii francuskiej⁷. Pierwsza część definicji kapitału kulturowego⁸

2014) dostrzegałam problemy w realizacji podstawy programowej przez nauczycieli języka łacińskiego i kultury antycznej. Punktem wyjścia do analizy problematyki stały się wywiady z grupą reprezentatywną – nauczycielami łaciny pracującymi w liceach warszawskich. W celu zebrania potrzebnych do badań informacji posłużyłam się techniką wywiadu oraz ankietą. Wywiady przeprowadziłam z nauczycielami, uczącymi w siedemnastu warszawskich liceach w 2016 r. w Warszawie. (Szesnaście wywiadów zostało przeprowadzonych z nauczycielami liceów warszawskich, natomiast jeden wywiad z nauczycielką, która uczyła w klasie o profilu klasycznym w XI Liceum Ogólnokształcącym im. M. Reja w Warszawie, a także w 2016 r. pracowała w Liceum dla Dziewcząt „Strumienie” w Józefowie). Opracowany przeze mnie we współpracy z dr hab. Renatą Włoch z Instytutu Socjologii UW kwestionariusz wywiadu jest obszernym narzędziem badawczym. Zawiera czternaście pytań otwartych skierowanych do nauczycieli (ankiety te skierowała do trzydziestu pięciu liceów warszawskich, w których w latach 2009–2016 prowadzona była łacina). Odpowiedzi, jakich udzielili nauczyciele, dostarczyły informacji na temat stanu nauczania języka łacińskiego w latach 2009–2016. Dane te ujawniły postawy całej społeczności szkolnej wobec łaciny: nauczycieli, dyrektorów, rodziców i uczniów.

⁶ Do badania kapitału kulturowego zainspirowała mnie dr hab. Renata Włoch z Instytutu Socjologii UW, której pomysłem było przeprowadzenie wywiadów z nauczycielami łaciny pod kątem wykładni tego pojęcia zaproponowanej przez Pierre’a Bourdieu. Ponadto dr Justyna Pokojka z Instytutu Socjologii UW wspierała i korygowała moje badania.

⁷ Bourdieu prowadził szerokie badania empiryczne, na podstawie których stworzył wiele pojęć obecnie wykorzystywanych w naukach humanistycznych i społecznych. Sam siebie uważał za socjologa i etnologa, chociaż ukończył również filozofię. Natomiast zakres oddziaływania jego prac wykracza poza te kierunki i dotyka zagadnień z teorii literatury, lingwistyki, pedagogiki, historii i nauk politycznych.

⁸ Pojęcie kapitału kulturowego przytaczam za Anną Matuchniak-Krasuską, która przedstawiła kapitał kulturowy Bourdieu w ujęciu filologicznym i filozoficznym odwołując się do autorów greckich, rzymskich i chrześcijańskich w artykule *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*,

odnosi się do języka: w jaki sposób posługujemy się językiem, mam tu na myśli zarówno pojęcia natury ogólnej, jak i jakość naszego języka potocznego.

A[nn]a Sawisz wyróżnia, za Bourdieu, dwa „idealne” typy. Pierwszy z nich to mowa burżuazyjna będąca jednocześnie językiem akademickim, „z tendencją do abstrakcji, formalizmu, intelektualizmu, z licznymi zapożyczeniami z łaciny. Przyjęta przez burżuazję od arystokracji, jest ona korelatorem zachowań wyrażających dystans, dystygowanie, uprzejmość, a także podporządkowana jest «zasadzie trwonienia» – zawiera wiele ozdobników, archaizmów, dysonansów, błyskotliwych formułek”. [...]. Drugi typ wyróżniony przez A. Sawisz to typ mowy ludowej, czyli „ekspresywnej”, z tendencją do rozpatrywania konkretnych pojedynczych przypadków, bez podziału na denotację obiektywną i konotację subiektywną. Podporządkowana jest ona „zasadzie ekonomii”, często posługuje się „analogiami”⁹.

Niestety pierwszy typ mowy powoli się kończy, następuje pospolita, a nawet wulgarna demokratyzacja języka inteligencji. Moim zdaniem w Polsce przyczyną takiej sytuacji jest między innymi zanik nauczania łaciny w szkołach. Mowa burżuazyjna opierała się na licznych zapożyczeniach z języka łacińskiego. Z pewnością na taki typ mowy miała wpływ pozycja, jaką zajmował język łaciński w kulturze europejskiej. Łacina była językiem nauki zachodniej przez ponad półtora tysiąca lat. Przedmioty na uniwersytetach w Paryżu, Oksfordzie, Bolonii, Salamance, Heidelbergu i w Krakowie wykładane były w języku łacińskim. Mowa łacińska miała swój udział w tworzeniu terminologii naukowej, jak również w rozwoju podstawowych pojęć prawie we wszystkich naukach. Od czasów renesansu stylistyka i retoryka łacińska wywierały decydujący wpływ na języki literatur narodowych.

Bourdieu przeprowadził dogłębne badania systemu edukacji we Francji i doszedł do wniosku, że język jest „głównym nośnikiem kultury”¹⁰. Badania zostały przeprowadzone pół wieku temu. Obecnie sytuacja kulturowa jest inna i język już nie jest „głównym nośnikiem kultury”. Z pewnością na obecną sytuację nauczania języka łacińskiego wpływ ma demokratyzacja kultury. Dotyczy to szczególnie znaczenia słowa jako narzędzia komunikacji i środka artystycznego.

Demokratyzacja kultury spowodowała zasadnicze zmiany w funkcjonowaniu słowa, które w naszych czasach nie posiada już takiego znaczenia estetycznego. Jest ono przede wszystkim masowym środkiem oddziaływania na społeczeństwo, a nie wyrafinowanym i artystycznym produktem elit. Demokratyzacja naszej cywilizacji zmieniła całkowicie kulturę językową Europejczyków i Amerykanów,

Internetowy Magazyn Filozoficzny Hybris 31 (4), 2015, s. 99, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_20278/c/07_Matuchniak-Krasuska_77-111.pdf (dostęp 31 października 2020). „Kapitał kulturowy zawiera całość dóbr symbolicznych i istnieje w trzech stanach czy postaciach. Po pierwsze jest to «kapitał inkorporowany (wcielony, zinternalizowany)» (*incorporé*) czyli wiedza (*connaissances*), tworząca trwałe dyspozycje jednostki – kompetencje. Przejawia się w formie kompetencji w jakiejś dziedzinie, poprawnym używaniu języka, znajomości konwencji, orientacji w świecie społecznym [...]”.

⁹ D. Czajkowska-Ziobrowska, *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre’a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2009, nr 1, s. 10–11. Por. A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, Studia Socjologiczne, 1978, nr 2, s. 246–247.

¹⁰ S. Hinc, *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2009 nr 3, s. 11.

czego świadectwem są zmiany w edukacji ogólnej. W szkołach europejskich i amerykańskich zanikło nauczanie pięknego stylu i wytwornej frazeologii, zgodnej z duchem poetyki klasycznej¹¹.

JĘZYK ŁACIŃSKI MATEMATYKĄ DLA HUMANISTÓW

Łacina nazywana jest „matematyką języków”, uczy zarówno logicznego, analitycznego, jak i syntetyzującego sposobu myślenia. „Filolog klasyczny musi opanować bardzo rozbudowane struktury gramatyczne, by przetłumaczyć kilkuwersowe zdanie, jego myślenie musi być analityczne i holistyczne” – powiedział klasycysta Krzysztof Rzepkowski na antenie Polskiego Radia w 2008 r.¹² Ponadto dodał, że „ci, którzy uczyli się łaciny, mają zazwyczaj wysokie wyniki z matematyki”. Wypowiedź została uzupełniona przez Rafała Toczko¹³, który podkreślił, że „znajomość słownictwa łacińskiego ułatwia także naukę fizyki. Dla ucznia znającego łacinę takie pojęcia, jak transformator czy konwertor nigdy nie będą czymś obcym”¹⁴. 7 czerwca 2017 r. na posiedzeniu Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej¹⁵ przewodniczący, poseł Rafał Grupiński, podkreślił na przykładzie słynnego polskiego matematyka Stefana Banacha, że dzięki łacinie można nauczyć się logicznego myślenia. Banach mówił, że to łacina pomogła mu zostać matematykiem, bo matematykę miał w szkole okropną i na jej lekcjach niczego się nie nauczył¹⁶.

Jedna z moich respondentek użyła sformułowania „łacina jest matematyką dla humanistów”.

Część ludzi przekonuje to, że łacina jest matematyką dla humanistów. Wymaga, by logicznie myśleć. [...] Ci, którzy się nie uczą łaciny, tracą logiczne ćwiczenie mózgu. Chyba tylko mogą to osiągnąć na algebrze. [respondentka nr 1]¹⁷

Respondentka uważa, że ci którzy nie mają możliwości uczenia się łaciny, tracą zajęcia, które pomagają ćwiczyć logikę myślenia. Stąd humaniści, gdyby nie mieli ani

¹¹ C. Mielczarski, *Ideal homo loquens w kulturze europejskiej*, [w:] *Glosy filologiczno-filozoficzne na marginesie prac Profesora Juliusza Domańskiego w osiemdziesiątą piątą rocznicę Jego urodzin*, oprac. J. Kwapisz, W. Olszaniec, IFK UW – Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa, s. 306.

¹² Dr hab. Krzysztof Rzepkowski, do niedawna wykładowca w Instytucie Filologii Klasycznej UW w Warszawie.

¹³ Dr hab. Rafał Toczko, filolog klasyczny i historyk filozofii w UMK w Toruniu. Sekretarz Fundacji „Traditio Europae”; współtwórca akcji *Polska w Europie – łacina w szkole*.

¹⁴ <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/381891,Lacina-uczy-logicznego-myslenia> (dostęp 31 października 2020).

¹⁵ Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 czerwca 2017 r. Podstawowym tematem było rozpatrzenie informacji nt. *Nauczanie języka łacińskiego w polskich szkołach oraz kształcenie nauczycieli w tym zakresie*; <http://orka.sejm.gov.pl/zapisy8.nsf/0/A78E4E0E6F389FDBC1258144002A069B/%24File/0197408.pdf> (dostęp 31 października 2020).

¹⁶ <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/biuletyn.xsp?skrn=ENM-91> (dostęp 31 października 2020).

¹⁷ Zob. indeks respondentów na końcu tego artykułu.

łaciny, ani matematyki, straciliby umiejętności i nawyki systematyzacji logicznej, potrzebnej w procesie myślenia. Dlaczego nauka języka łacińskiego wnosi tak wiele do logicznego myślenia, precyzyjnego przekładania myśli w słowa?

Gdy przyjrzymy się tłumaczeniu tekstów łacińskich, a obrazowo pokazuje nam to Wilfried Stroh, zobaczymy namiastkę tego, skąd bierze się takie przeświadczenie, że „łacina jest matematyką dla humanistów”.

Bo to nie ulega wszak wątpliwości: mało kto ma ochotę uczyć się łaciny jedynie w ten sposób, w jaki się ją w wielu miejscach traktuje – jak rodzaj wyższej matematyki lub chemii: najpierw szukać orzeczenia, jak jądra zdania – *osculatur* („całuje”), a następnie pytać o całość przez definiowanie niezbędnych uzupełnień (Kto całuje? *Catullus*. Kogo całuje? – *Lesbiam*), względnie okoliczników: (Gdzie całuje? Dlaczego całuje? Jak często całuje? itd.), od lewej do prawej, od prawej do lewej, łącznie, aż do wychycenia sensu¹⁸.

Stroh, jako propagator „łaciny żywej” ma krytyczne podejście do metody gramatyczno-analitycznej i uważa ją za mało skuteczną w nauczaniu języka¹⁹. Podsumowuje:

Katullus nigdy by nie skusił Lesbii na gorące pocałunki, a już na pewno nie na lekturę swych wierszy, gdyby analizować musiała jego zdania równie żmudną metodą²⁰.

Pomimo tego, że ta metoda dydaktyczna nie ułatwia szybkiego nauczenia się języka łacińskiego, to jednak niewątpliwie uczy umiejętności zadawania pytań, szukania odpowiedzi, a zatem i starannego wysławiania się. Marek Krajewski²¹ powtarza w swoich wywiadach, że łacina nauczyła go dowodzenia, poszukiwania.

Filolog klasyczny uprawiając krytykę tekstu dociera do pierwotnej formy, tej najbliższej, która wyszła spod pióra pisarza antycznego. Aby to zrobić, trzeba stawiać hipotezy, czynić założenia. Innymi słowy praca filologa klasycznego w tym choćby punkcie, ale w innych również, jest pracą detektywa, który dochodzi do prawdy, który też stawia hipotezy, który stara się dotrzeć do rdzenia, do tego, kto zabił²².

¹⁸ W. Stroh, *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, przeł. Aleksandra Arndt. Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2013, s. 307.

¹⁹ To, na co patrzy krytycznym okiem Stroh, jest dla europośla profesora Ryszarda Legutki wartością. W wywiadzie dla *dziennik.pl* z 5 listopada 2007 r. na pytanie: „Ale jak lekcja łaciny ma sprawić, że wychowamy inteligenta?” – odpowiedział: „To język, który funkcjonuje jak rachunek matematyczny, uporządkowany, logiczny. Daje wgląd w bogactwo treści kultury starożytnej. A także wgląd w funkcjonowanie języka, w obszar skojarzeń językowych. Nauka łaciny rozwija. Powiedziałem żartobliwie na konferencji prasowej, że gdyby to ode mnie zależało, łacina i greka byłyby od pierwszej klasy podstawówki. Po sali przeszedł chichot. A kiedyś to było oczywiste. I dziś niemała część środowiska akademickiego myśli tak, jak ja. Moje dzieci uczyły się łaciny i greki i widzę w tym same korzyści dla ich rozwoju”. <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/58774,legutko-dzis-matura-nie-definiuje-czlowieka.html> (dostęp 31 października 2020).

²⁰ Stroh, op. cit.

²¹ Dr Marek Krajewski, pisarz, filolog klasyczny, specjalista w zakresie językoznawstwa łacińskiego, były wykładowca Uniwersytetu Wrocławskiego, autor kryminałów, laureat Paszportu Polityki.

²² Cytat z wykładu pt. *Kto zabił? Antyk i kryminały*, wygłoszonego przez Marka Krajewskiego 18 listopada 2016 r. na spotkaniu w ramach cyklu „Laboratorium Filologii Klasycznej” w IFK UW.

MOTYWACJE UCZNIÓW WARSZAWSKICH LICEÓW DO NAUKI JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wyodrębniłam cztery przykłady motywacji. Przykłady zostały oparte na rozwiniętym u uczniów kapitale inkorporowanym i zobiektywizowanym (terminologia według Bourdieu)²³.

1. WEWNĘTRZNA MOTYWACJA OPARTA NA POCZUCIU SPRAWCZOŚCI

W pierwszym przykładzie przedstawię motywacje dwóch uczniów, którzy chcieli przystąpić do olimpiady łacińskiej ucząc się języka Rzymian od podstaw. Jednego z uczniów zainspirowała książka *Lingua Latina. Łacina bez pomocy Orbiliusza* Lidii Winniczuk (wyd. I 1975). Znalazł ją w domowej bibliotece. Dzięki wrodzonej skłonności do odkrywania, uczenia się, jak również dojrzałości polegającej na poszukiwaniu własnej tożsamości samodzielnie poznawał łacinę, a następnie uczestniczył w zajęciach dla olimpijczyków. Źródłem dążeń drugiego ucznia były zainteresowania lingwistyczne oraz świadomość wartości, jakie niesie ze sobą lektura autorów łacińskich. Obaj uczniowie mieli silne charaktery, ich młodzieńcze umysły ukształtowane były przez wartości humanistyczne, dostrzegali korzyści płynące z nauki języka łacińskiego. Potrafili podjąć się trudnej pracy, w krótkim czasie opanować skomplikowane konstrukcje gramatyczne, nauczyć się czytania autorów łacińskich, poznać kulturę antyczną, poświęcić swój wolny czas na łacinę, dzięki czemu odnieśli sukces.

To byli uczniowie z klasy społecznej, w klasie tej nie uczyli się łaciny. Jeden uczeń znalazł w domowej bibliotece podręcznik *Lingua Latina. Łacina bez pomocy Orbiliusza* Lidii Winniczuk – po rodzicach, którzy kiedyś uczyli się łaciny. Zaczął sam czytać ten podręcznik i bardzo się zainteresował. Drugi uczeń do dziesiątego czy dwunastego roku życia mieszkał we Włoszech i stwierdził, że włoski i łacina to takie podobne języki. Obaj poprosili mnie, bym przygotowała ich z całego materiału z języka łacińskiego. Zajęcia były trudne, ponieważ oni nie uczyli się wcześniej łaciny i dużo musieli uczyć się sami. Bardzo dużo musieliśmy razem nad tym pracować. Wzięli udział w olimpiadzie. „Włoch” był finalistą, a ten „od znalezionej książki” był laureatem olimpiady. Rzeczywiście włożyli dużo pracy. [2]

Uczniowie w domu dostali podstawy do rozwijania swojego kapitału kulturowego. Kapitału, który najczęściej jest dziedziczony po przodkach. Pierwszy uczeń posiadał bibliotekę domową, w niej znalazł książkę, z której uczyli się jego rodzice. Drugi uczeń spędził dzieciństwo we Włoszech. Obaj wiedzieli, czego chcą i jak mają dążyć do swoich celów.

2. WEWNĘTRZNA MOTYWACJA OPARTA NA SAMODOSKONALENIU SIĘ

W drugim przykładzie pokażę uczennicę i ucznia, z dwóch liceów, którzy doskonalili swój warsztat filologiczny dzięki nauce łaciny.

²³ O „kapitale inkorporowanym” zob. Matuchniak-Krasuska, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 8), s. 99: „«Kapitał zobiektywizowany» (*objectivé*), czyli dziedzictwo kulturowe (obrazy, książki, instrumenty, maszyny, itp.)”.

Moja uczennica, która była bardzo inteligentna, poprosiła mnie, bym dała jej teksty do tłumaczenia na wakacje. Po dwóch tygodniach dzwoni do mnie i prosi o następne, bo te już przetłumaczyła. Pytam: „Co ty robisz?” „Siedzę sobie w ogródku na działce, mam słowniki i tłumaczę teksty”. To była pasjonatka, która chciała coraz więcej i więcej. [3]

Uczennica była pracowita i lubiła czytać w oryginale literaturę rzymską, miała wiedzę, która wystarczała, by samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, radzić sobie ze zrozumieniem tekstu. Ponadto czytanie w języku łacińskim musiało jej sprawiać przyjemność, gdyż poświęcała swój wolny czas na poznawanie i zrozumienie słów, zdań i myśli przekazanych przez autorów klasycznych. Przykład ten pokazuje silną potrzebę poznania dzieł literatury rzymskiej w oryginale. Znany filolog klasyczny Mikołaj Szymański twierdzi:

Jest jedyny naprawdę istotny powód, dla którego warto uczyć się łaciny: otwiera ona drogę do arcydzieł²⁴.

Pisarz Jacek Bocheński zobrazował różnicę pomiędzy czytaniem w oryginale a w przekładzie w następujących słowach:

Czytając pamiętniki Cezara po łacinie, doznaję uczucia, jakby sprawy, o których mówi Rzymianin, rozgrywały się aktualnie. Mógłbym niemal wysłuchać tego raportu w programie radiowym lub telewizyjnym, jak sensacji dnia. Czytając to samo w przekładzie, zaczynam się nudzić. W tej wersji językowej sprawy Cezara wydają się niejasne, dalekie i stare. Wiadomości Tacyta z posiedzeń senatu nie dziwiłyby mnie specjalnie w gazecie. Jednak przetłumaczone z łaciny nie nadają się już do gazet²⁵.

Wspomniana wyżej uczennica rozumiała, czym jest samodoskonalenie się, i dzięki nauce łaciny zdobywała nowe kompetencje językowe.

Znałam chłopaka, który był w klasie o profilu matematyczno-fizycznym. Przychodził na kółko z języka łacińskiego i kiedyś powiedział mi, dlaczego chce się uczyć łaciny: „Denerwowali mnie przewodnicy w kościołach, bo nie umieli nawet poprawnie przeczytać inskrypcji łacińskich, i pomyślałem sobie, że sam się nauczę łaciny”. [1]

Uczeń chciał lepiej rozumieć i wiedzieć więcej niż ci, którzy wykonują zawód przewodnika turystycznego. Zwrócił uwagę, że przewodnicy powinni mieć podstawową znajomość łaciny, by czytać ze zrozumieniem teksty łacińskie w kościołach. Jeżeli irytowała go ignorancja przewodników, to znaczy, że miał świadomość treści inskrypcji. Zapisał się na lekcje dla zainteresowanych łaciną, które prowadziła moja respondentka.

Sentencje, zwroty, poszczególne słowa, które zostały zapisane na murach i na kamieniach w języku łacińskim, są świadectwem naszej kultury. Słowa te niosą ze sobą podstawowe treści formacji europejskiej. Aby odczytać ich znaczenie, musimy znać łacinę.

²⁴ Łacina na ławie oskarżonych. Druk z okazji setnego zjazdu Polskiego Towarzystwa Filologicznego, OBTA UW, Warszawa 2004, s. 18.

²⁵ J. Bocheński, *Antyk po antyku*, Świat Książki, Warszawa 2014, s. 8.

Dla mnie zawsze łacina była rodzajem takiej karty kredytowej, którą wkładam i mogę przeczytać to wszystko, co mnie otacza. Gdy pojadę do Rzymu, ale i w USA. [...] Organizuję uczniom wyjazdy naukowe do Rzymu. Uczniowie nabywają umiejętności do oprowadzania po Rzymie, wiedzą, jak się poruszać. [...] Gdy zwiedza się muzeum w Wilanowie, warto wiedzieć, że Sobieski czytał po łacinie, czytał po grecku, to ma znaczenie, by zrozumieć wystrój Wilanowa. Ci, którzy jeżdżą po świecie, czytają, poznają, ci mają większe przekonanie o korzyściach płynących z uczenia się łaciny. [6]

Respondentka przedstawia korzyści, jakie daje jej i uczniom znajomość łaciny i kultury antycznej. Stawia Rzym obok Stanów Zjednoczonych i Wilanowa, miejsca geograficznie są odległe, ale bliskie ze względu na wspólne korzenie, które wyrosły z jednej kultury. Pokazuje, że dzięki łacinie można z korzyścią zwiedzać różne odległe od siebie miejsca, powiązane jedną wspólną kulturą, ponieważ inspiracji w antyku poszukiwali nie tylko literaci, ale także malarze, architekci, naukowcy.

3. MOTYWACJA DO MISTRZOSTWA OPARTA NA DZIEDZICZONYM KAPITALE

Trzeci przykład dotyczy motywacji, która jest konsekwencją zakorzenienia w dziedzicznym kapitale kulturowym. Dzieci wychowane w domach inteligentnych od najwcześniejszych lat uczą się sprawnie posługiwać językiem i pojęciami ogólnymi, co ułatwia im lepsze zrozumienie przedmiotów szkolnych stanowiących podstawę różnych dziedzin nauki. Respondent opowiedział o uczennicy, którą namówił do uczęszczania na lekcje łaciny, które prowadził w liceum.

Powiem o jednej dziewczynie, która była finalistką z olimpiady języka łacińskiego. Przyjeżdżała wcześniej do szkoły i czekała na swoje lekcje [innych przedmiotów]. Ja w tym czasie prowadziłem zajęcia z łaciny. Powiedziałem, żeby nie traciła czasu na czekanie i przychodziła na łacinę. Miała łatwość do gramatyki, znała inne języki obce. Ojciec był profesorem fizyki, mama również po fizyce. [4]

Uczennica wywodziła się z rodziny inteligentnej o ukształtowanym kapitale kulturowym, nie tylko dziedziczyła intelekt, ale również wykazywała się otwartością na wiedzę, systematycznością i konsekwencją w dążeniu do celu. Dotarła do finału olimpiady języka łacińskiego.

W trakcie praktyki pedagogicznej i w trakcie badań zaobserwowałam, że rodziny, które mają i podtrzymują tradycje humanistyczne, między innymi przez gromadzenie biblioteki domowej, czytanie książek czy rozmawianie o literaturze, przekazują swoje wartości dzieciom. Szczególnie istotną rolę respondenci przywiązywali do związku łączącego zainteresowanie uczeniem się języka łacińskiego z ogólnie pojętym czytaniem książek. Bourdieu w drugiej części swojej definicji kapitału kulturowego przedstawia pojęcie kapitału zobiektywizowanego, opartego na dziedzictwie kulturowym wyrażonym poprzez „książki, obrazy, instrumenty, maszyny itp.”²⁶

Podłożem dla nauki łaciny jest środowisko, w którym uczeń się wychowuje. Uczniowie pochodzący z rodzin inteligentnych, a zatem posiadający wyższy poziom kapitału kulturowego, są bardziej umotywowani do nauki języka łacińskiego niż uczniowie wywodzący się z innych środowisk społecznych. Poniżej przykład dwóch

²⁶ Zob. wyżej, przyp. 23.

odmiennych sposobów funkcjonowania życia rodzinnego, w których odmienne spojrzenie na świat jest zależne od posiadania biblioteki. Jak widać, obecność biblioteki w domu i korzystanie z niej przez rodzinę kształtuje podstawowe wartości kulturowe.

Rodzice, którzy mają w domu bibliotekę, którzy mają jakąś tradycję humanistyczną, to swoją tradycję humanistyczną przekazują dzieciom. Jeśli w domu mamy bibliotekę, rozmawiamy o książkach, to i dzieci wiedzą więcej. A jeżeli w domu się nawet nie siada razem do stołu, nie rozmawia, to wtedy tego nie ma [...], pytają tylko, po co? Po co ta łacina? [5]

4. MOTYWACJA AUTONOMICZNA OPARTA NA ZADOWOLENIU Z WPLYWU NA WŁASNE ŻYCIE

Dziewczyna, która mieszkała na wsi daleko od Warszawy, pochodziła ze skromnego domu. Pewnego dnia przyszła do mnie i powiedziała: „Zrozumiałam, że chcę się uczyć łaciny, wtedy, gdy pani powiedziała, że «ktoś musi stać na straży tej tradycji, bo takie są nasze korzenie». I pomyślałam sobie, że jeśli nie ja, to kto?” Wtedy jej poziom dojrzałości się bardzo rozszerzył, zmienił. [7]

Również w tym przypadku bodźcem była lekcja łaciny. Na niej uczennica zrozumiała, że jest odpowiedzialna za tradycję. Chciała na tyle znać łacinę i kulturę antyczną, aby odczytywać dziedzictwo kulturowe i je przekazywać. By pokonać barierę społeczną, jaka ją dzieli od innych, sięga do literatury antycznej, która pobudza jej umysł, daje możliwość utrwalania i przekazywania ciągłości kulturowej. W ten sposób uczennica dzięki swojej wyobraźni i odpowiedzialnej postawie intelektualnej i społecznej tworzy swój własny kapitał kulturowy, który będzie wywierał wpływ na otoczenie społeczne.

* * *

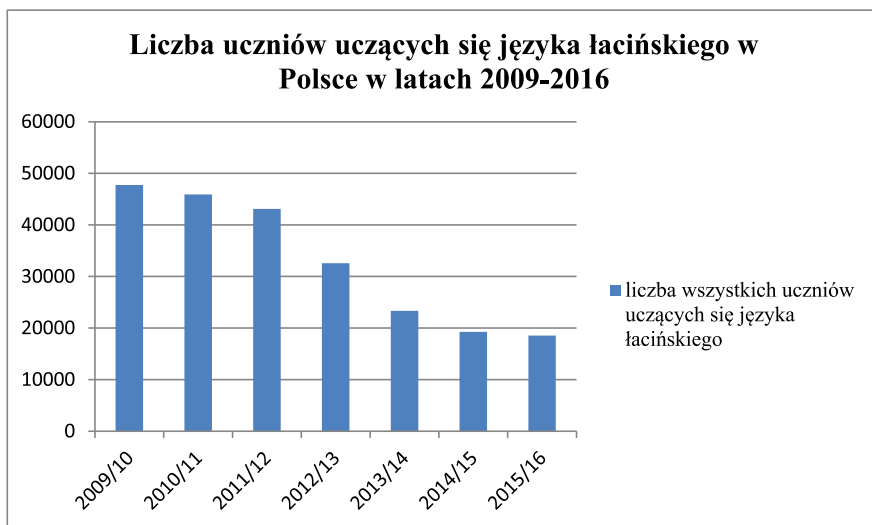
Przedstawione powyżej przykłady wyróżniających się uczennic i uczniów są wyjątkami. Osoby te charakteryzują się ukształtowanymi cechami osobowościowymi. Są to osoby:

1. systematyczne i pracowite;
2. mające szerokie horyzonty poznawcze;
3. uzdolnione i obdarzone wyobraźnią;
4. świadome swojej tożsamości kulturowej;
5. dążące do wyznaczonego celu;
6. otwarte na nowości;
7. ambitne;
8. zdolne do myślenia analitycznego;
9. konsekwentne i odpowiedzialne.

Oczywiście jest to mała grupa osób, wyjątkowych uczniów z warszawskich liceów, ale czy to nie wystarczy, by potwierdzić, że łacina jest potrzebna w szkole, choćby wybranym jednostkom o oryginalnej osobowości? Nauczyciele języka łacińskiego powinni mieć stałą lub pewną pracę w liceach, by odpowiadać na potrzeby tych ponadprzeciętnych uczniów. W każdym z tych przykładów istotną rolę odegrali nauczyciele łaciny. A zatem dlaczego warto uczyć się łaciny, jakie są

korzyści płynące ze znajomości źródeł kultury antycznej? Odpowiedzi są oczywiste, a jednak od ponad pół wieku w Polsce wybitni filolodzy²⁷, ludzie nauki²⁸ powtarzają je, by ożywić odhumanizowany system oświaty. Umberto Eco w 2004 r. w artykule *Politically correct przekornie, ale niezwykle trafnie umiejscowił łacinę w szkole*:

Zapomnieliśmy już, że szkoła nie musi uczyć tego, czego uczniowie sobie życzą, lecz również niekiedy tego, czego sobie nie życzą, albo tego, o czym nie wiedzą, że mogą sobie życzyć (w przeciwnym razie we wszystkich szkołach podstawowych i gimnazjach nie uczono by już matematyki ani łaciny, lecz jedynie gier fabularnych, strażak zaś pozwoliłby, aby kot uciekł na autostradę, bo takie jest naturalne pragnienie kota)²⁹.



Liczba uczniów we wszystkich typach szkół w Polsce mających dostęp do nauki języka łacińskiego w latach 2009–2016

²⁷ J. Domański, *Dlaczego warto starać się o trwanie łaciny. Kilka refleksji z sześćdziesięcioletniej perspektywy*, *Meander* 70, 2015, s. 247–252; B. Brzuska, *Sytuacja łaciny jako przedmiotu szkolnego w PRL w latach 1944 – 1970*, <http://old.al.uw.edu.pl/pliki/B%20Brzuska%20-%20Lacina%20w%20PRL.pdf> (dostęp 31 października 2020), s. 7, 13, 27–32; G. Czetwertyńska, *Komu jest potrzebna łacina w szkole?*, *Języki Obce*, 2014, nr 3, s. 51–52.

²⁸ W 2008 r. w Polsce, gdy powszechnie słyszało się o planach ministra edukacji narodowej dotyczących usunięcia matury z języka łacińskiego, przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych podpisali petycję do ministra, w której zostały przedstawione argumenty pokazujące korzyści z uczenia się języka łacińskiego – potwierdzone badaniami. Pod petycją podpisali się: Fundacja „*Traditio Europae*”, Rada Naukowa Polskiej Akademii Umiejętności, ośrodki filologii klasycznej w całej Polsce, koła Polskiego Towarzystwa Filologicznego, Polskie Towarzystwo Numizmatyczne, Schola Teatru Węgajty, Stowarzyszenie Teatralne Chorea, 126 profesorów różnych nauk, m.in. filologii, filozofii, historii, socjologii, orientalistyki, teologii, etnologii, matematyki, językoznawstwa, kulturoznawstwa, teatrologii, zootechniki, neurologii, antropologii, ekonomii, prawa, etyki, kardiologii, chirurgii, fizjologii, geologii, semiotyki, psychiatrii, archeologii i fizyki. http://www.traditio-europae.org/Dzialalnosc_Fundacji/Polska_w_Europie_-_Lacina_w_szkole_petycja.html (dostęp 7 czerwca 2016 – dziś strona niedostępna).

²⁹ U. Eco, *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, przeł. J. Ugniewska i in., Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007, s. 113.

Umberto Eco wskazuje na konieczność nauczania łaciny w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. W Polsce w latach 2009–2016 w szkołach publicznych na poziomie podstawowym i gimnazjalnym bardzo mała liczba uczniów miała dostęp do łaciny³⁰, więcej uczniów uczyło się łaciny w liceum. Wykres obrazuje niewielką liczbę osób, które mają „kontakt z łaciną”. Jak widać z roku na rok jest to coraz poważniejszy problem w polskich szkołach.

JAKIE SĄ PRZYCZYNY ZŁEJ SYTUACJI ŁACINY W POLSKICH SZKOŁACH?

Po pierwsze: kontrowersyjne zastosowanie praw oświatowych dotyczących przedmiotu „język łaciński i kultura antyczna”. Wyjaśnię, jak w latach 2009–2016 były interpretowane przepisy dotyczące nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej:

- podstawa programowa, czyli zakres programu nauczania;
- ramowe plany nauczania, czyli zakres godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotu.

Większość liceów w Polsce nie realizowało po 2012 r. programu nauczania przewidzianego w podstawie programowej, który zakładał rozszerzony zakres nauczania języka łacińskiego w wymiarze 240 godzin w trzyletnim cyklu nauczania. Tylko 25 liceów w całej Polsce realizowało te obowiązujące w oświacie przepisy prawne³¹. W takim razie na podstawie jakich przepisów prowadzone było nauczanie języka łacińskiego i kultury antycznej w pozostałych liceach?

³⁰ W Polsce w roku szkolnym 2010/2011, jak podaje System Informacji Oświatowej, łaciny uczyło się w szkole podstawowej 156 uczniów, a w szkole gimnazjalnej 1480 uczniów. W kolejnych latach w szkołach podstawowych nie było uczniów, którzy uczyli się łaciny, a na etapie gimnazjum liczba ta była stosunkowo niezmienna, ale z tendencją spadkową.

³¹ Do tego zagadnienia odniosła się 7 czerwca 2017 r. na posiedzeniu Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej (zob. wyżej, przyp. 15) sekretarz Polskiego Towarzystwa Filologicznego Katarzyna Ochman (obecnie jest ona prezesem Zarządu Głównego PTF w kadencji 2017–2021): „Pan minister podaje liczbę 209 szkół – liceów, w których jest nauczany język łaciński – zdecydowana większość z tych szkół to placówki, gdzie łacina to jedna godzina nauki tygodniowo przez rok lub dwa lata. Takich szkół, które realizują naukę języka łacińskiego według oficjalnej ministerialnej formuły, według naszych wyliczeń jest 25 w całym kraju. Wszystkie programy i rozwiązania, o których była mowa, że jest to przedmiot rozszerzony, dotyczą 25 szkół w całej Polsce”. Ochman zwraca się do Macieja Kopcia, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Jest to odpowiedź na dane przytoczone w jego wystąpieniu: „Jeżeli chodzi o szkoły, w których jest realizowany język łaciński, to patrząc na dane Systemu Informacji Oświatowej możemy stwierdzić, że jest realizowany w 245 szkołach, w tym w 209 liceach ogólnokształcących”. Ochman wskazała, że liczba 209 szkół podana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dotyczy wszystkich liceów prowadzących łacinę, z których tylko mniejszość prowadzi nauczanie łaciny według podstawy programowej w zakresie rozszerzonym. Minister Kopeć przytoczył dane pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej. Szkoły zobowiązane są do przekazywania danych na temat każdego przedmiotu i liczby uczniów na niego uczęszczających. System Informacji Oświatowej operuje danymi, ale nie jest kompetencją ministerstwa, by analizować zgodność programów nauczania z danymi liczbowymi. Ochman poruszyła w Sejmie

ŁACINA NA ZAJĘCIACH DODATKOWYCH ORGANIZOWANYCH W RAMACH GODZIN
DYREKTORSKICH³²

W większości liceów w Polsce język łaciński stał się przedmiotem uzupełniającym program nauczania w liceum ogólnokształcącym. Pomimo tego, że swój status miał zagwarantowany jako język obowiązkowy, określony w zakresie rozszerzonym w rozumieniu rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Ponadto był przedmiotem, dla którego została określona właściwa liczba godzin nauczania w trzyletnim cyklu edukacyjnym. Jednak stał się przedmiotem, który w większości liceów znalazł się w grupie zajęć dodatkowych organizowanych w ramach tak zwanych godzin dyrektorskich. Aby dyrektor mógł wprowadzić taki przedmiot do szkolnego planu nauczania, musiał złożyć wniosek do organu prowadzącego³³. W ten sposób przedmiot „język łaciński”³⁴ mógł być wprowadzony do szkolnego planu zajęć, ale dopiero po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców. Dzięki tej procedurze przedmiot stawał się obowiązkowy dla uczniów.

bardzo ważny problem: różnic wynikających z dwóch punktów widzenia. Jeden reprezentują władze oświatowe, które nie dostrzegają kryzysowej sytuacji łaciny. Drugim jest punkt widzenia filologów klasycznych i innych uczonych. Obrończyni łaciny pokazała, że większość liceów prowadzących nauczanie łaciny nie realizuje podstawy programowej w zakresie rozszerzonym. Ponadto wskazała, że ta większość liceów realizuje ten przedmiot w bardzo małym wymiarze godzin.

³² Była to tzw. „godzina karciana”, która zgodnie z obowiązującymi przepisami powinna być przeznaczona przede wszystkim na realizację zajęć wynikających z konieczności udzielenia uczniowi wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, a następnie na zajęcia związane z przygotowaniem i realizacją matury. Jeśli jednak po zapewnieniu uczniom wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz po uwzględnieniu potrzeb związanych z maturą okazało się, że nie wszystkie „godziny karciane” są rozdysponowane – dyrektor mógł wykorzystać te godziny na zorganizowanie innych zajęć dodatkowych. Dyrektor miał dużą swobodę przy zagospodarowaniu tych godzin, ale nie mógł ich przeznaczyć na zajęcia obowiązkowe, lecz na inne zajęcia wynikające z zadań statutowych szkoły. Wydaje się, że logika przepisów (zwłaszcza zapis w Karcie Nauczyciela) wymagała, aby zaoszczędzone godziny dyrektorskie przeznaczone zostały na zajęcia wynikające z potrzeb ucznia. Wymiar tych zajęć uzależniony był od liczby godzin, które pozostały do dyspozycji dyrektora.

³³ „Organ prowadzący zobowiązany przepisami mógł dodać nie więcej niż 3 godziny tygodniowo dla każdego oddziału szkolnego na zwiększenie liczby wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych, ale także na realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych: nauk języka obcego nowożytnego innego niż nauczany w szkole, zajęcia edukacyjne, dla których nie ustalono podstawy programowej, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania”. D. Derecka i in., *Poradnik dla dyrektora Liceum Ogólnokształcącego. Ramowe plany nauczania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa [bez daty], s. 23, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/270/ramowe+plany+nauczania.poradnik+dla+dyrektora+lo.pdf> (dostęp 31 października 2020).

³⁴ Paradoksem była sama nazwa przedmiotu. W ramach godzin dyrektorskich przedmiot dotyczący nauczania łaciny mógł być nazywany „język łaciński” lub „łacina” lub „elementy łaciny i kultury antycznej” lub „język klasyczny”, ale nie istniała możliwość używania nazwy „język łaciński i kultura antyczna”, ponieważ ta nazwa dotyczyła przedmiotu ustanowionego w podstawie programowej. Przedmioty na godzinach dyrektorskich opierały się na programie nauczania.

Aby język łaciński mógł być nauczany w liceum we wskazanym przez dyrektora wymiarze godzinowym, do nauczyciela należało przedstawienie programu nauczania³⁵. Najbardziej kontrowersyjne okazały się zapisy w *Poradniku dla dyrektora Liceum Ogólnokształcącego. Ramowe plany nauczania*. Dyrektorom zostało zasugerowane, by dla właściwego rozplanowania zajęć szkolnych stworzyć nowe przedmioty, które należałyby do przedmiotów uzupełniających. Przykładem jest język łaciński³⁶. Autorzy *Poradnika* wskazują rozwiązanie, które doprowadziło do tego, że nauka języka łacińskiego mogła być prowadzona, ale pod inną nazwą, w innym zakresie, z inną liczbą godzin, niż zostało to przewidziane przez ministerstwo edukacji narodowej w wyżej wymienionych rozporządzeniach.

Dlaczego tak się stało? Najprawdopodobniej działo się tak ze względów ekonomicznych. Dla wielu dyrektorów liceów w większości szkół w Polsce tak duża liczba godzin przeznaczonych na naukę języka łacińskiego i kultury antycznej stanowiła poważny problem związany z przekazaniem środków na ten cel. Jak wcześniej wspomniałam, wpływ na wybór nauki przedmiotów rozszerzonych ma dyrektor szkoły, który radzi się tak zwanych społecznych organów szkoły. Jednak ostatecznie to dyrektor liceum odpowiada przed organem prowadzącym za zagospodarowanie i rozplanowanie budżetu. Dlatego za jedną z przyczyn minimalizowania języka łacińskiego w liceach uważam ograniczone środki na oświatę, którymi dysponują gminy.

Z drugiej strony dyrektor dokonuje wyboru pomiędzy łaciną w zakresie rozszerzonym a innymi przedmiotami znajdującymi się w grupie przedmiotów rozszerzonych, które są wysoko punktowane w rekrutacji na studia. Dlatego w niektórych szkołach nawet całkowicie zrezygnowano z nauczania języka łacińskiego albo wprowadzono zajęcia języka łacińskiego na tak zwanych kołach zainteresowań, które nierzadko były finansowane przez rady rodziców³⁷.

Moim zdaniem reformy te wpłynęły niekorzystnie na utrzymanie etatów nauczycieli języka łacińskiego, a w konsekwencji stracili poważni uczniowie, pragnący poznać europejskie dziedzictwo kulturowe. Problem ten został zauważony już w 2012 r. Poseł

³⁵ § 2 pkt 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. 2012 poz. 752, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000752> (dostęp 31 października 2020).

³⁶ „Rozplanowanie zajęć wymagać będzie bowiem stworzenia nowych przedmiotów na podstawie opracowanego przez szkołę programu nauczania, który będzie realizowany jako przedmiot uzupełniający. Potrzeba taka może wynikać z faktu, że w szkolnym planie nauczania zaoszczędziliśmy kilka godzin, które chętnie przeznaczylibyśmy np. na naukę języka łacińskiego, ale tych godzin jest zbyt mało, aby zrealizować język łaciński i kulturę antyczną w wymiarze określonym przez prawo. Wyjściem z takiej sytuacji będzie opracowanie nowego programu dla nowego przedmiotu, np. język klasyczny, dla którego nie określono podstawy programowej, który będziemy realizowali jako przedmiot uzupełniający w ustalonym przez nas wymiarze godzin. To jest możliwe i zgodne z prawem, ale wymaga po pierwsze naszej inicjatywy, a po drugie potrzebny jest czas, aby taki program został właściwie opracowany i mógł zostać przez nas sprawdzony i dopuszczony do użytku szkolnego”. Derecka i in., op. cit., s. 88–89.

³⁷ W wielu liceach warszawskich rady rodziców finansowały lekcje języka łacińskiego na kołach zainteresowań.

na Sejm Tadeusz Woźniak napisał interpelację do ministra edukacji narodowej w sprawie nauczania łaciny w szkołach ponadgimnazjalnych³⁸. W odpowiedzi na interpelację Krystyna Szumilas, sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, powołuje się między innymi na wspomniane wyżej godziny do dyspozycji dyrektora szkoły, które mogły być w latach 2009–2016 przeznaczone na łacinę³⁹.

Z jakimi jeszcze dylematami spotkali się dyrektorzy szkół, którzy mogli wprowadzić do szkolnego planu nauczania język łaciński i kulturę antyczną jako przedmiot nauczany w zakresie rozszerzonym? Dyrektorzy zostali zmuszeni do dokonywania wyboru. Język łaciński był przedmiotem, który nie był kontynuowany, jak większość przedmiotów obowiązkowych. Był przedmiotem, który dopiero rozpoczynał się na czwartym etapie edukacyjnym⁴⁰. Dyrektorowi po wprowadzonym rozporządzeniu z dnia 7 lutego 2012 r. pozostał przedmiot „język łaciński i kultura antyczna” tylko w zakresie rozszerzonym, chociaż na wcześniejszych etapach edukacyjnych ten przedmiot nie mógł być wdrażany. Jeżeli uczniowie wybrali łacinę, to uczyli się jej od podstaw do poziomu rozszerzonego. W przypadku innych przedmiotów poziom rozszerzony dotyczył kontynuacji nauki przedmiotu. Co oznaczało, że chociaż łacina nauczana byłaby w zakresie rozszerzonym, to i tak w mniejszej liczbie godzin niż inne przedmioty. Zadaniem dyrektora jest dbanie o poziom szkoły, o utrzymanie miejsca w rankingach. Dlatego bardzo często przedmiotem, do którego przygotowywali się uczniowie w liceach, był już ten, który znali, i ten, który był na maturze przepustką na studia.

NIEUWZGLĘDNIANIE MATURY Z ŁACINY W UCHWAŁACH REKRUTACYJNYCH UNIWERSYTETÓW

Drugim powodem, dla którego jeszcze mniej uczniów decydowało się na wybór nauki łaciny, był brak zainteresowania uczelni wyższych w Polsce wynikami egzaminu maturalnego z języka łacińskiego, którego nie uwzględniano w uchwałach rekrutacyjnych⁴¹. Co oznaczało, że uczniowie nie mieli motywacji, by zdawać maturę z łaciny. Jak pokazuje Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka

³⁸ Interpelacja nr 22409 do ministra edukacji narodowej w sprawie nauczania łaciny w szkołach ponadgimnazjalnych, zob. <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/61D5DF49> (dostęp 31 października 2020).

³⁹ Fragment odpowiedzi sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 22409 w sprawie nauczania łaciny w szkołach ponadgimnazjalnych: „organ prowadzący szkołę może zwiększyć liczbę godzin zajęć edukacyjnych, nie więcej jednak niż o 3 godziny tygodniowo dla każdego oddziału w danym roku szkolnym. Nie ma zatem przeszkód formalnych, aby dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym zwiększył liczbę godzin przeznaczoną na realizację zajęć edukacyjnych języka łacińskiego i kultury antycznej w sytuacji, w której uczniowie są szczególnie zainteresowani pogłębianiem wiedzy w tym zakresie”; <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/1BB36574> (dostęp 31 października 2020).

⁴⁰ Czwarty etap edukacyjny dotyczył szkół ponadgimnazjalnych.

⁴¹ Egzamin maturalny, potocznie zwany maturą, jest ważnym wydarzeniem w życiu młodego człowieka. Matura składa się z dwóch części: z części podstawowej i części dodatkowej. Część podstawowa składa się z pięciu egzaminów: egzamin pisemny z języka polskiego, egzamin ustny z języka polskiego, egzamin pisemny z języka nowożytnego (do wyboru jest sześć języków:

Dietricha, bardzo często uchwała rekrutacyjna wskazuje listę przedmiotów, spośród których maturzysta powinien wybrać jeden. Biorąc pod uwagę maturę z 2011 r., najrzadziej⁴² wybieranymi przedmiotami w części dodatkowej były: informatyka (0,9%), filozofia (0,2%, to są 522 osoby), historia muzyki (0,1% – 421 osób), język łaciński i kultura antyczna (0,0..%, to jest 190 osób)⁴³.

Dlaczego te przedmioty były tak rzadko wybierane?

Wynika to z faktu, że przedmioty te praktycznie nie są w ogóle uwzględniane w uchwałach rekrutacyjnych szkół wyższych. Znaczy to tyle, że choć czasem pojawiają się jako przedmiot rekrutacyjny, to w takim przypadku zawsze kandydat może go zastąpić innym przedmiotem⁴⁴.

Przedmiot „język łaciński i kultura antyczna” nie był wymagany na żadnym uniwersytecie, gdzie studenci kształcili się w dziedzinie filologii klasycznej⁴⁵. Na pozostałych kierunkach uniwersyteckich też nie był wymagany od kandydatów egzamin maturalny z języka łacińskiego⁴⁶. Ani rektorzy szkół wyższych, ani uczniowie

angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, włoski), egzamin ustny z języka obcego nowożytnego, egzamin pisemny z matematyki. Od roku szkolnego 2015/2016 uczeń może zakończyć egzamin bez części dodatkowej. Nadal ma prawo przystąpić do części dodatkowej i wybrać od jednego do sześciu przedmiotów wskazując na poziom, na którym chce zdawać egzamin. Od 2015 r. do przedmiotów dodatkowych zdawanych na maturze należą między innymi języki nowożytne. Jeśli zdający wybrał na maturze jako przedmiot dodatkowy ten sam język, który zdawał w części podstawowej, to może zdawać w części dodatkowej ten język tylko na poziomie rozszerzonym (lub dwujęzycznym, jeśli jest absolwentem klasy lub szkoły dwujęzycznej). Do przedmiotów dodatkowych możliwych do zdawania na poziomie podstawowym i rozszerzonym należą biologia, chemia, fizyka i astronomia, geografia, historia, historia muzyki, historia sztuki, wiedza o społeczeństwie, wiedza o tańcu, filozofia, informatyka, język łaciński i kultura antyczna, język kaszubski, łemkowski, białoruski, litewski lub ukraiński. Ponadto jako przedmiot dodatkowy można zdawać język polski i matematykę, ale tylko na poziomie rozszerzonym. Formę egzaminu maturalnego ustalało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego, Dz. U. 2015 poz. 959, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000959> (dostęp 31 października 2020).

⁴² Najczęściej wybieranym przedmiotem dodatkowym była: geografia (22,5%), biologia (18,6%), wiedza o społeczeństwie (17,1%). Przedmioty te umożliwiały dostanie się na 33 kierunki studiów, na których studiowało łącznie 58% wszystkich studentów. Sam egzamin maturalny z biologii dawał możliwość ubiegania się o studiowanie na 36 kierunkach studiów, na których studiowało 42% wszystkich studentów.

⁴³ Liczba uczniów zdających maturę z języka łacińskiego i z wiedzy o tańcu wynosi mniej niż jeden promil.

⁴⁴ *Rekrutacja na studia od roku akademickiego 2015/16 w kontekście zmian w systemie oświaty. Informator dla szkół wyższych*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2014, s. 29.

⁴⁵ Kierunkiem kształcenia filologia klasyczna była w latach 2009–2016 na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Uniwersytecie Poznańskim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

⁴⁶ W związku z tak małym zainteresowaniem językiem łacińskim i kulturą antycznym jako przedmiotem maturalnym Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) zaproponowało skrócenie listy przedmiotów do wyboru, usuwając z niej język

liceów w latach 2009–2016 nie uznawali oceny na maturze z języka łacińskiego za przepustkę do lepszej uczelni ani drogę do zdobycia prestiżowego zawodu.

* * *

Trzecią postacią kapitału kulturowego⁴⁷ w teorii Bourdieu jest kapitał zinstytucjonalizowany (*institutionalisé*) wyrażający się poprzez uznanie społeczne. Dowody uznawalności kapitału w postaci tytułów, dyplomów, zwycięstw w konkursach obecnie nie są już zależne od znajomości języka łacińskiego, tak jak było to powszechne w Europie do XVIII wieku. Znajomość języka łacińskiego kiedyś niewątpliwie wiązała się z prestiżem społecznym, możliwością zdobycia dobrego zawodu: „[...] języki klasyczne stanowiły zarówno podstawę wykształcenia, jak i środek do jego zdobycia [...]”⁴⁸. Wówczas wyższe warstwy społeczne wyróżniały się znajomością łaciny. Różnice pojawiały się już w okresie szkolnym, sala lekcyjna podzielona była na uprzywilejowanych, którzy uczą się łaciny, i pozostałych.

Wielkie stoły, przy których po obu stronach siedzą ci, którzy uczą się pisać, proste ławki w innej części klasy, w której siedzą ci, którzy będą umieć tylko czytać, i stoły ustawione „na honorowym miejscu” [...] dla tych, którzy uczą się łaciny albo zostali przeznaczeni do tego, aby się jej zacząć uczyć⁴⁹.

Znajomość łaciny była przepustką do prestiżowych zawodów. Do takich zawodów, w których niezbędna była znajomość języka łacińskiego, należał (jeszcze stosunkowo niedawno) zawód lekarza, prawnika, teologa, pisarza. Znany historyk starożytności Aleksander Krawczuk napisał:

Przez tysiąc lat praktycznie biorąc każdy inteligent na tej ziemi – przyszły nauczyciel, ksiądz, lekarz, prawnik, nawet zwykły skryba w urzędzie – poznawał budowę, właściwości i funkcjonowanie swego języka ojczystego w ten sposób, że jako uczeń rok po roku pilnie i mozolnie przekładał teksty łacińskie na polski i odwrotnie. Wkuwał na pamięć paradygmaty, uczył się rozpoznawać kategorie logiczne i gramatyczne, odkrywał, w jak różny sposób można tę samą myśl wyrazić. A jeśli nawet ktoś z tych lub innych przyczyn takiego treningu nie odbył, pozostawał i tak w swym sposobie wyrażania się niejako pod presją „łacinników”, od nich się uczył i na nich wzorował⁵⁰.

łaciński i kulturę antyczną wraz z czterema innymi najrzadziej wybieranymi przedmiotami. Jednak po uwzględnieniu opinii różnych środowisk przekazanych do KRASP, rektorzy zaproponowali przedyskutowanie podniesienia rangi nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej oraz filozofii i pozostawienia tych przedmiotów w drugiej grupie przedmiotów do wyboru. Dokument nr 50/V Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Uchwała Zgromadzenia Plenarnego KRASP z dnia 6 maja 2011 r. w sprawie nowych zasad egzaminu maturalnego, [w:] *Rekrutacja na studia...* (zob. wyżej, przyp. 44), s. 56.

⁴⁷ „Trzecią postacią kapitału kulturowego jest kapitał zinstytucjonalizowany (*institutionalisé*) poprzez uznanie społeczne – tytuły, dyplomy, zwycięstwa w konkursach. Społeczne oznacza tu raczej państwowe nadawanie statusu (magistra, profesora, urzędnika mianowanego)”. Matuchniak-Krasuska, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 8), s. 99.

⁴⁸ I. Grześczak, *Casus pascudeus. Dlaczego nie lubimy uczyć się łaciny?* [w:] *Wszystkie drogi prowadzą do łaciny*, oprac. ead., Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2015, s. 16.

⁴⁹ J. Axer, *Łacina jako język elit*, OBTA UW, Warszawa 2014, s. 456–457.

⁵⁰ A. Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987, s. 25–26.

Wymienione przez Krawczuka zawody – nauczyciel, ksiądz, lekarz, prawnik, urzędnik – należały do zawodów przypisanych inteligencji jako najwyższej postawionej warstwie społecznej w Polsce jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku.

Jak jest obecnie? Czy dzięki znajomości łaciny można cieszyć się prestiżem i uznaniem społecznym?

Obecnie prestiż związany jest z szacunkiem, uznaniem społecznym, akceptacją, aplauzem, sławą – jest to, obok bogactwa i władzy, najcenniejszy rodzaj dóbr społecznych. Bourdieu umiejscowił prestiż w kapitale kulturowym obok nawyków i obyczajów⁵¹. Z moich badań wynika, że rodzice, którzy pochodzą ze środowiska inteligentckiego lub tak zwanej aspirującej klasy średniej, chcą zadbać o jak najlepsze wykształcenie swoich dzieci. Postrzegają przyszłość swoich dzieci w kategorii przynależności do elity. Takie osoby mają wysoki kapitał społeczno-kulturowy i status ekonomiczny. Rodzice, aby zapewnić jak najlepsze wykształcenie swoim dzieciom, posyłają je już od najmłodszych lat do szkół, które kształtują ich cechy charakteru i rozwijają dyspozycje intelektualne.

Czy Polacy dziedziczą zawód? Z badań przeprowadzonych przez Henryka Domańskiego wynika⁵²:

W Polsce ruchliwość międzypokoleniowa zdecydowanie dominuje nad dziedziczeniem pozycji. Według stanu odnotowanego dla 2004 r. niemal dwie trzecie mężczyzn i prawie cztery piąte kobiet należało do innej kategorii niż ojciec⁵³.

Zdarzają się uczniowie, którzy wybierają tę samą drogę zawodową, co ich rodzice. Staje się to też przyczyną wyboru łaciny jako drogi kształcenia. Nauczaniu języka łacińskiego w liceum są przychylnie środowiska społeczne, które są świadome korzyści, jakie daje łacina. Są to zazwyczaj osoby, które same kiedyś uczyły się łaciny, jak również osoby wywodzące się ze środowisk, w których są biblioteki domowe i czyta się książki. W Polsce czytelnictwo jest na niskim poziomie, według raportu Biblioteki Narodowej czyta książki tylko 38% Polaków. Z badań wynika, że istotny wpływ na czytelnictwo ma rodzina⁵⁴.

⁵¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 296.

⁵² Henryk Domański, profesor UW, zajmuje się między innymi badaniem obiektywnych i świadomościowych aspektów podziału społeczeństwa na warstwy. Jest autorem kilkudziesięciu artykułów i książek na temat stratyfikacji i ruchliwości społecznej oraz metodologii badań społecznych.

⁵³ H. Domański, *Struktura społeczna*, oprac. Piotr Sztompka, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 246. Domański zwrócił uwagę na inteligencję, która w drugim pokoleniu stanowiła tylko 27,3% członków inteligencji z 2004 r. Prawie trzy czwarte tej warstwy pochodziło z kategorii o niższym statusie. 22,7% inteligencji pochodziło z kategorii robotników wykwalifikowanych, 21,6% z kategorii rolników i 18,2% pochodziło z pracowników umysłowych niższego szczebla. Brak międzypokoleniowej ciągłości warstwy społecznej, która z natury zamyka się w swojej kategorii, Domański wyjaśnia powstaniem nowych ról zawodowych, a ponieważ zapotrzebowanie przekracza możliwości inteligentów dziedziczących pozycję rodziców, konsekwencją jest stały napływ innych warstw.

⁵⁴ Raport z badania *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2018, <https://www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf> (dostęp 31 października 2020).

Wszyscy opisani tu uczniowie warszawskich liceów świadomie uczyli się łaciny, czytali teksty łacińskie i brali udział w olimpiadach.

W tych środowiskach, gdzie rodzice, dziadkowie mieli kontakt z łaciną, z rodzin inteligentkich, środowisk medycznych, artystycznych, teologicznych, rodzice wspierają swoje dzieci. Nieraz nawet oczekują, że syn będzie tłumaczył Tomasza z Akwinu. [8]

Ten przykład pokazuje, że dla niektórych grup społecznych w Polsce uczenie się łaciny jest tradycją przekazywaną z pokolenia na pokolenie. Gdyby znajomość łaciny w Polsce przekładała się na dalsze możliwości kształcenia na najlepszych uniwersytetach, jak przedstawia to Umberto Eco, wtedy może polskie społeczeństwo byłoby bardziej przekonane do korzyści, jakie niesie nauka łaciny.

Rodzina moich przyjaciół, laicka i żydowska, posłała córkę do drogiego liceum prowadzonego przez katolickie zakonnice, ponieważ gwarantowało ono, że będzie uczyć także tego, kim był Juliusz Cezar, podczas gdy w szkołach publicznych mówi się co najwyżej o George'u Washingtonie. Oczywiście po dobrej szkole dziewczyna podjęła studia na Harvardzie, natomiast absolwenci szkół publicznych nie, ponieważ ich program musi brać pod uwagę portorykańskich uczniów, którzy ledwie mówią po angielsku⁵⁵.

Łacina w większości elitarnych szkół europejskich nadal jest na wysokim poziomie. Na przykład w Wielkiej Brytanii w Eton College uczniowie uczą się łaciny i greki. Szkoła ta, jak podaje Agnieszka Gromkowska-Melosik, „częściej zapewnia wysoką pozycję niż Oksford”⁵⁶. We Francji przykładem liceum z dużą liczbą godzin łaciny jest paryskie Lycée Henri-IV.

Co oznacza tak zwane „dobre liceum” w Polsce? Jakie są kryteria, które świadczą o elitarności liceów? Większość przy wyborze liceów korzysta z rankingów dostępnych w internecie. Na przykład warszawskie licea, w których nauczany jest język łaciński, należą do liceów wysoko umiejscowionych w rankingu „Perspektyw”⁵⁷. Jest też grupa osób, która wybiera tak zwane „dobre licea” z polecenia środowiska, z którym się liczą lub do którego chcą należeć. Zdaniem jednej z respondentek „łacina jest nadal językiem elitarnym”. Na czym polega prestiż łaciny w tym konkretnym liceum?

Jest grupa społeczna, która sobie ceni łacinę. To jest grupa, która aspiruje do tytułu inteligencji, to nie muszą być prawnicy, nie muszą być lekarze, to ludzie, którzy mają przekonanie, że łacina czyni go człowiekiem należącem do jakiejś elity. Rozumie, że łacina i elita mają coś wspólnego, wtedy pozytywnym afektem darzy język łaciński. Dostrzegam to nawet u nauczycieli, tak, to „łacina czyni człowieka inteligentem”, intelektualistą co gorzej, wtedy wykazują wielki szacunek, mówią: „Och, jak ja bym chciał znać łacinę!”, „Jak dobrze wspominam łacinę!”, „Och, jak dobrze, że uczyłem się łaciny!”, „Jakim czuję się wybrańcem losu i jakim człowiekiem jestem, dobrze mi z tym!” [9]

⁵⁵ Eco, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 29), s. 116.

⁵⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Współczesne elitarne szkolnictwo średnie: perspektywa teoretyczna*, [w:] *Elitarne szkolnictwo średnie w krajach Europy Zachodniej. Studia z pedagogiki porównawczej*, oprac. ead., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 9.

⁵⁷ http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1945&Itemid=340 (dostęp 29 sierpnia 2020).

Respondentka cytuje wypowiedzi osób, które uważają łacinę za przedmiot elitarny nawet z samej nazwy. Pokazuje, że niektórzy postrzegają znajomość łaciny jako „patent na inteligencję”.

Inteligencja polska, a w szczególności jej etos, jak wskazywał na to między innymi Józef Chałasiński (1946), jest w dużym stopniu produktem transformacji schodzącej ze sceny w XIX wieku szlachty⁵⁸.

Smutne jest, że sama nazwa „łacina” wywołuje więcej skojarzeń z prestiżem, uznaniem, wykształceniem niż uczenie się łaciny. A zatem, kto i po co uczy się łaciny? Zdaniem Bocheńskiego obecnie znajomość łaciny nie daje uznania społecznego.

Dzisiaj uczą się nieliczni, którzy z powodu szczególnych upodobań kulturalnych godzą się właśnie na mniej społecznego uznania i niższy standard życia⁵⁹.

Nauka języka łacińskiego nie zastąpi języka angielskiego w procesie komunikowania się z całym światem. Sama znajomość języka łacińskiego nie pomoże zdobyć prestiżowego zawodu. Bo profesje, które cieszyły się jeszcze do lat osiemdziesiątych XX wieku uznaniem społecznym, teraz nie znajdują już tak poważnego uznania⁶⁰. Pomimo tego, że nadal istnieją różnice pomiędzy klasami czy warstwami społecznymi, związane ze sposobem spędzania wolnego czasu, zainteresowaniami, sposobem odżywiania czy stylem ubierania, to znajomość łaciny nie wyznacza już wyższego statusu społecznego. W niektórych warszawskich liceach można zauważyć, że nauka łaciny należy do jakiegoś rodzaju elitaryzmu snobistycznego, gdzie nieważne są korzyści materialne ani nawet uznanie społeczne, raczej chęć zaimponowania w towarzystwie lub autentyczne potrzeby duchowe. Są uczniowie, którzy poprzez uczenie się łaciny podkreślają swoją wyjątkowość. Respondenci twierdzą: „Uczniowie myślą, że uczenie się łaciny jest elitarne” [9] lub „Mówią: «fajnie jest robić coś niszowego – łacina jest modna»” [1], lub „Uczennice, które uczą się łaciny, czują się lepsze niż inni” [6].

⁵⁸ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, Psychologia Społeczna 4, 2009, s. 22.

⁵⁹ Bocheński, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 25), s. 56.

⁶⁰ Raport z badania *Prestiż zawodów*, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 2013, s. 1–4. „Pierwsze miejsce w rankingu profesji cieszących się największym uznaniem społecznym zajmuje strażak (87% deklaracji dużego poważania), a więc zawód o dużej użyteczności, mogący jednoznacznie uosabiać ideę zaangażowanego i bezwarunkowego służenia społeczeństwu. Kolejne trzy miejsca w tej klasyfikacji zajmują profesje o zgoła odmiennej specyfice. Są to, z jednej strony, profesor uniwersytetu (82% deklaracji dużego szacunku), a z drugiej – z niemal taką samą liczbą ocen świadczących o dużym poważaniu – robotnik wykwalifikowany (np. murarz, tokarz) oraz górnik (odpowiednio: 81% i 80%)”. W raporcie zostało podane 30 profesji. Zawód nauczyciela mieści się na pozycji siódmej, lekarza na ósmej, adwokata na dwunastej, sędziego na piętnastej, urzędnika na dwudziestej czwartej, księdza na dwudziestej piątej, a działacza partii politycznej na trzydziestej pozycji raportu; https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF (dostęp 31 października 2020).

Daleko nam jeszcze do szkół, których ukończenie wiązałoby się z możliwością dalszego kształcenia na najlepszych uniwersytetach na świecie, będących przepustką do międzynarodowej elity. Ale czy na pewno, ci którzy uczą się łaciny, „godzą się właśnie na [...] niższy standard życia”? Łacina jako wykształcenie ogólne daje szerokie spektrum możliwości rozwoju w różnych zawodach; te umiejętności, które zostały nabyte poprzez uczenie się języka łacińskiego lub studiowanie filologii klasycznej, dają się szerzej wykorzystać w naukach humanistycznych. Twórcze umysły zawsze są gotowe do rozwoju. Czego przykładem są wszyscy przedstawieni powyżej uczniowie z warszawskich liceów, którzy odznaczają się cechami prowadzącymi do sukcesu zawodowego. A ten w tych czasach daje najwyższy prestiż.

PODSUMOWANIE

Pomimo tego, że, jak napisał Paweł Majewski, „antyk przestał pełnić rolę matrycy tożsamości kulturowej współczesnego Europejczyka, należącego do wykształconej klasy średniej”⁶¹, wielu entuzjastów kultury antycznej nadal nie wątpi, że języki klasyczne odgrywają podstawową rolę w intelektualnym i zawodowym rozwoju humanistów. Nauka języków klasycznych poprzez pracę nad tekstem uczy umiejętności samodzielnego myślenia. Proces nauczania, który nie jest oparty na kształceniu umiejętności argumentowania i dowodzenia słuszności swojego zdania oraz interpretowania rzeczywistości, prowadzi do konformistycznej postawy odtwórczej.

Powszechne jest przekonanie, że poziom umiejętności ogólnych uczniów zmniejsza się z roku na rok, co wiąże się ze społecznymi trendami „ułatwiania codziennego życia” i nastawienia na efekt końcowy, a nie proces dochodzenia do prawidłowego rozwiązania⁶².

Potrzebne jest przygotowanie strategii wsparcia nauczycieli języka łacińskiego oraz prowadzenia uczniów, którzy mogliby mieć dostęp do nauki łaciny w sposób tradycyjny w szkole oraz zachęcania ich do korzystania z materiałów multimedialnych dostępnych w internecie. Dobrze by było, gdyby nauczyciele i uczniowie spotkali się ze wsparciem instytutów naukowych, propagujących kulturę klasyczną. W związku z tak unikalną rolą, jaką pełni łacina w polskich szkołach, należałoby szukać rzeczników, mecenasów, promotorów kultury klasycznej w polskim parlamencie, w ośrodkach naukowych, we władzach samorządowych. Prowadzić cykliczne, planowane kampanie promocyjne w mediach, upowszechniające i przypominające rolę łaciny w kulturze europejskiej i polskiej. Oczywiście potrzebny jest dialog

⁶¹ P. Majewski, *Od-czytywanie. Kultura antyczna jako możliwy kod kultury Zachodu na początku XXI wieku*, [w:] *Humanistyczne modele kultury nowożytnej wobec dziedzictwa starożytnego*, oprac. M. Prejs, Wydawnictwo Neriton, Warszawa, s. 402.

⁶² Wnioski dotyczące umiejętności uczniów wskazane w raporcie z badania *Szkola samodzielnego myślenia*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 21, https://www.ibe.edu.pl/images/diagnoza_matematyki/ibe-raport-szkola-samodzielnego-myslenia.pdf (dostęp 31 października 2020).

środowiska filologów klasycznych z władzami na poziomie centralnym i samorządowym. Ważną rolę pełni Polskie Towarzystwo Filologiczne, dzięki któremu w ostatnim czasie temat łaciny był poruszany na posiedzeniach komisji sejmowych.

Dobrymi praktykami, które warto wdrażać w polskich liceach, są działania rad rodziców z warszawskich liceów, które dofinansowują naukę łaciny dzieci w publicznych liceach. Istotna też jest rola działań systemowych, prowadzonych przez uniwersytety we współpracy ze szkołami średnimi. Jeśli uczniowie nie będą wynagradzani dodatkowymi punktami za zdawanie matury z języka łacińskiego, nie będzie chętnych do zdawania matury z łaciny. Jeżeli wszyscy będą dbali tylko o swoje instytucjonalne interesy i na uniwersyteckie kierunki filologii klasycznej będą przyjmowani absolwenci liceów bez matury z języka łacińskiego i bez jakiegokolwiek znajomości łaciny, to łacina nie przetrwa w polskich szkołach publicznych. Jest to ciąg przyczynowo-skutkowy, dlatego priorytetem jest porozumienie i wspólne regulacje dotyczące łaciny pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ponadto jestem zwolenniczką programowych kampanii medialnych, które mogłyby poruszyć tę wyjątkową elitę społeczną nastawioną na doskonalenie i rozwój osobisty. Przykładem takiej elity może być wąskie grono wybitnej młodzieży warszawskiej, pragnącej poznać nasze łacińskie dziedzictwo kulturowe.

ANEKS 1

Publiczne i niepubliczne licea warszawskie, w których w latach 2009–2016 był nauczany przedmiot „język łaciński i kultura antyczna”⁶³.

lp.	Licea w Warszawie
1.	L Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Integracyjnymi im. Ruy Barbosy
2.	XXI Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Jerzego Grotowskiego
3.	VII Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego
4.	LVIII Liceum Ogólnokształcące im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego
5.	XXXV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Bolesława Prusa
6.	I Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Integracyjnymi im. Bolesława Limanowskiego
7.	LXXXVI Liceum Ogólnokształcące im. Batalionu „Zośka”
8.	IV Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza
9.	XIII Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. płk. Leopolda Lisa-Kuli
10.	I Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji
11.	XXXVII Liceum Ogólnokształcące im. Jarosława Dąbrowskiego
12.	XI Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Reja
13.	XLVIII Liceum Ogólnokształcące im. Edwarda Dembowskiego
14.	Polonijne Liceum Ogólnokształcące Niepubliczne „Klasyk”
15.	XL Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Stefana Żeromskiego
16.	XXV Liceum Ogólnokształcące im. Józefa Wybickiego
17.	XIX Liceum Ogólnokształcące im. Powstańców Warszawy
18.	IX Liceum Ogólnokształcące im. Klementyny Hoffmanowej
19.	III Liceum Ogólnokształcące im. Gen. Józefa Sowińskiego
20.	LXXXI Liceum Ogólnokształcące im. Aleksandra Fredry

⁶³ Przedmiot „język łaciński i kultura antyczna” w liczbie 240 godzin (według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych) był nauczany tylko w pięciu liceach w Warszawie w latach 2009–2016. Łącznie w trzydziestu pięciu liceach uczniowie mieli dostęp do nauki łaciny. W tych liceach byli wykwalifikowani nauczyciele – filologowie klasycyści, w większości ze stopniem nauczyciela dyplomowanego, którzy uczyli łaciny najczęściej na kołach zainteresowań ucząc poza tym innych przedmiotów, takich jak: wiedza o kulturze, etyka, edukacja dla bezpieczeństwa, kultura śródziemnomorska, przedsiębiorczość (*sic*), język polski, wiedza o społeczeństwie, kultura klasyczna, historia i społeczeństwo, język grecki, język hiszpański, a ponadto prowadząc zajęcia artystyczne lub teatralne. W r. 2015/2016 dostęp do nauki łaciny spadł już do 31 warszawskich liceów. W większości liceów były to pojedyncze godziny na naukę łaciny bądź kółka finansowane przez rady rodziców. Najczęściej ten przedmiot był zastępowany przez zajęcia zwane łaciną, językiem łacińskim, kółkiem łaciny w klasie o profilu ratownictwa medycznego.

21.	XXVII Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Czackiego
22.	Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. św. Pawła z Tarsu
23.	V Liceum Ogólnokształcące im. Księcia Józefa Poniatowskiego
24.	XVIII Liceum Ogólnokształcące im. Jana Zamoyskiego
25.	Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia
26.	XXIV Liceum Ogólnokształcące im. Cypriana Kamila Norwida
27.	XLVII Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego
28.	II Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Stefana Batorego
29.	XV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Narcyzy Żmichowskiej
30.	XXVI Liceum Ogólnokształcące im. gen. Henryka Jankowskiego
31.	Liceum Ogólnokształcące Niepubliczne Kolegium św. Stanisława Kostki
32.	VIII Liceum Ogólnokształcące im. Władysława IV
33.	Prywatne Liceum Ogólnokształcące Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego im. Matki Jadwigi Borzęckiej
34.	Prywatne Liceum Ogólnokształcące Sióstr Nazaretanek z Oddziałami Międzynarodowymi
35.	LXXV Liceum Ogólnokształcące im. Jana III Sobieskiego

Indeks respondentów:

- [1] s. 130, 133, 145;
- [2] s. 132;
- [3] s. 133;
- [4] s. 134;
- [5] s. 135;
- [6] s. 134, 145;
- [7] s. 135;
- [8] s. 144;
- [9] s. 144, 145.

dorota.samsonowicz@gmail.com

ARGUMENTUM

Explorantur responsa a praeceptoribus, qui annis 2009–2016 linguam Latinam, e lyceis tunc paene evanescentem, docebant, data ad quaestiones, quo animo discipuli eam linguam tractarent et quomodo id penderet ex eorum familiarum cultu atque humanitate.