

# Inter fugae pugnaeque consilium:

Античката историја како вонтекстуален клуч  
во наставата по латински јазик

Војислав Саракински

0. Иако насловот веројатно навестува поинаку, местото на античката историја во современата настава по латински јазик во нашите училишта не е главен – или, барем, не е единствен – предмет на разгледување во овој труд. Напротив, во продолжение ќе се задржиме на неколку различни проблеми во врска со наставата по латински јазик; тие се навидум различни, но всушност се јавуваат во ист контекст, произлегуваат еден од друг, се надоврзуваат еден на друг, и, најпосле, сите тие се делови од еден поголем проблем со кој секојдневно се соочуваат наставниците по латински јазик.

За што станува збор? Најпрвин ќе тргнеме од начинот на кој денес во светот, па делумно и кај нас, се „рекламира“ латинскиот јазик; ќе разгледаме дали оваа реклама е издржана или не, и дали нејзините главни аргументи се точни и применливи во училишта. Во зависност од резултатот на нашето набљудување – значи, дали овие аргументи се применливи – ќе разгледаме и зошто тие ја погодуваат или не ја погодуваат целта, но и дали на вистински начин и се сервираат на вистинската публика. Врз ова ќе се надоврзе анализата на непосредната публика – на учениците; поодблизу ќе го разгледаме нејзиниот карактер и причините поради кои таа е таква, каква што е. Или, со други зборови, ќе се обидеме на поинаков начин да ги согледаме особеностите на денешните ученици, за да заклучиме дали им пристапуваме на вистински начин.

Дури на крајот ќе проговориме малку и за историјата, и тоа во насока спротивна на вообичаената. Наспроти главните тенденции што ги препознаваме денес, а со кои на латинскиот му се даваат разни „помошни места“ (се случува латинскиот да биде означуван и како помошна историска наука!) ние ќе се обидеме да размислуваме поинаку: ќе разгледаме дали, всушност, историјата може да се стави во служба на наставата по латински јазик. Во иста насока, ќе разгледаме и на кој начин тоа може да се направи, и на каква цел ќе и служи.

1. Има многу добри причини за да се тврди дека на латинскиот јазик треба да му биде вратено местото што го заслужува, и статусот на еден од темелните предмети во денешното граѓанско образование. Сепак, едно е да се знае дека нешто треба да се предава; сосем друго е да се знае како тоа треба да се предава; трето, пак – и, според мене, најтешко – е да се знае како во тоа да се убедат другите.

Меѓу нас има мнозина што го идеализираат европското, а особено американското образование; или, подобро речено, има мнозина што го идеализираат не образованието и неговите продукти како систем и целина – туку методите, начините и можностите за работа што таму му стојат на располагање на наставникот. Но, има еден податок кој треба да се знае, а за кој размислуваме поретко, или веројатно никогаш: првите обиди за бришење на задолжителната настава по старогрчки јазик од американските училишта и универзитети

се случиле во 1899 година; на латинскиот, пак, му се заканува слична судбина уште од годините пред првата светска војна. Класичните филолози на запад, особено во САД, секоја година трошат огромни средства за промотивни материјали, но и за развивање нови идеи и методи, со кои околината ќе се убеди дека грешки, и дека наставата по класични јазици е навистина потребна.

Зад проектите за спасување на старогрчкиот и латинскиот во САД стојат огромна аналитика и материјални средства – нешто што кај нас е уште во зачеток, и што, имајќи ја предвид нашата големина и финансиска моќ, тешко дека ќе може да се оствари. Но, токму затоа програмата, принципите и идеите на американските класични филолози – лесно достапни преку интернет – неретко стануваат водилка и пример и на други места, секаде каде што латинскиот е под притисок, па веројатно, во извесна мера, и кај нас.

Да видиме, тогаш, што изродиле оваа голема аналитика и долгите години непрестајно надбивање со образовните совети. Во продолжение ќе ги разгледаме главните аргументи со кои латинскиот се промовира на запад; но, напоредно ќе размислуваме и дали тие се точни и оправдани, и, секако, дали се применливи во нашите училиници.

а. Првиот аргумент би можел накусо да се сумира на следниов начин. „Преку латинскиот го учите мајчиниот јазик. Во време на лошо изразување и слаба писменост, кога луѓе со диплома одвај можат да ги изразат своите мисли без да направат грешка, вие ќе бидете писмени и речити, одлични мајстори на зборот“. И навистина, американските професори сведочат дека ученик кој се справил со латинската граматика никогаш не дошол во недоумица дали да употреби англиско просто идно време или иден перфект; дека ученик кој го усвоил латинскиот вокабулар не се чуди што значи некој збор, што за првпат го прочитал кога пишувал матурска тема – зашто 80% од повеќесложните зборови во англискиот се, всушност, латински зборови.

На точноста на оваа премиса не може да и приговори никој. Точно е дека на Запад наставата по латински јазик често ги продлабочува знаењата на учениците за англиската, и за секоја друга граматика; точно е и тоа дека и кај нас латинската граматика понекогаш го покрива она што не е сработено или сфатено на часовите по македонски јазик. Но, сосем е поинакво прашањето – дали со овој аргумент може да се истапи во училиница? Колкав процент од нашите денешни ученици навистина се грижат дали е правилно „земав“ или „зедов“, „би земал“ или „би зел“? Колкав процент од денешните ученици искрено ќе посакаат да останат на часот по латински, зашто се убедени дека тоа од нив ќе направи мајстори на зборот? Имајќи предвид дека, на четиринаестгодишна возраст, малкумина воопшто размислуваат за тоа да станат мајстори на зборот, претпоставувам дека овој процент ќе биде незначителен.

б. Вториот аргумент е стар не помалку од еден век; сè уште се користи, а гласи отприлика вака. „Латинскиот го дисциплинира умот на учениците. Латинскиот не е лесен; неговата структура, начинот на кој зборовите се врзуваат еден со друг, начинот на кој функционираат во рамките на една реченица – сето тоа бара умствен труд за да се усвои. Учејќи латински, учениците се туркаат во развивање на логичка когнитивност, на аналитичко и систематско размислување; накусо, наставата по латински им дава на учениците систем на критичко размислување, што подоцна ќе го применуваат секаде каде што ќе им биде потребен.“ Како илустрација, да се потсетиме на студентските битки со латинската морфологија: што е футур II, а што конјунктив на перфект? како да се преведе едниот, а како другиот? зошто се толку слични?

Лично, мислам дека овој аргумент е совршено точен, иако можеби стануваме свесни за ова десетина години предоцна. Но проблемот, повторно, има сосем поинаква природа. Овој многу точен аргумент треба да му се сервира на ученик кој тукушто дошол од основно училиште. Пред неполна недела чувме дека 80% од учениците што конкурирале за упис во средно училиште биле со одличен успех; тоа им дава право да ви заблагодарат на грижата и да ви кажат дека нивното размислување е сосем во ред, и дека не му треба наградба. Аргументот дека латинскиот е пат кон систематизација на критичкото мислење не е тежок, ниту неразбирлив; проблемот е што мошне мал број од учениците на таа возраст чувствуваат потреба или желба да го сторат тоа.

в. Ако им се верува на професорите од Запад – освен што ќе станат одлични писатели и мислители, нивните ученици ќе бидат и примерни граѓани. Третиот аргумент гласи: „Да се учи за Римјаните, за нивниот јазик и нивното општество, значи да се развие свест за одговорноста на граѓанинот кон заедницата. Римјаните за кои учиме, чии зборови ги преведуваме, постоеле долго зашто имале свест за граѓанска доблест и за одговорност кон државата. Во нивната држава владеел законот. Тие верувале во личните права на човекот како единка, дефинирани со закон. Накусо, оној што учи латински бргу ќе сфати што е систем, и кое е неговото место во него; а тоа е лекцијата што им треба на денешните млади луѓе, кои утре ќе го обликуваат општеството“.

Пред да ја разгледаме применливоста на овој аргумент, да кажеме и збор-два за точноста на целата премиса. Тука станува збор за претставување преку утилитарен модел, и тоа упростен и лошо обмислен модел. Доволно е да се спомене дека граѓанската одговорност и (не)почитувањето на системот ги уби Гај и Тибериј Грах, го доведе Катилина во безизлез, го создаде политичарот и политикантот Кикерон; изум на тој систем се проскрипциите на Мариј и на Сула, колежот на соборците на Спартак, убиството на Помпеј, по него и на Кајсар; надбивањето на студениот Октавијан и заблудениот Антониј; најпосле, ликовите како Калпула и Нерон. Некојпат во училиницата ќе биде поставено вистинското прашање; професорот ќе мора да признае дека овие светли примери не се архетип на редот и законитоста; дека секоја држава, вклучително и римската, страдала од породилни маки, детски болести, средовечна криза и старечка сенилност; најпосле, дека моделот бил површен и, дури, лажен. Со кое право, тогаш, е искористен како аргумент во полза на наставата по латински јазик?

Настрана што нашата држава токму во моментот ја мачат многу од болестите што ги споменавме погоре. Во мигови на страшна социјална нееднаквост и уште позабрзано раслојување, кога на два краја од нашата држава условите за работа и профилот на учениците се разликуваат како да припаѓаат на два различни света, општеството не смее да си дозволи наставникот по латински да биде единствениот (или главниот) фактор кој децата ќе ги прави подобри граѓани. Тој треба да ја следи оваа насока, но не да ја иницира – прво затоа што ќе му биде (и веќе му е) префрлено дека тоа не е негова работа, а второ затоа што некогаш треба да предава и граматика.

г. Но, се чини дека ова некаде навистина функционира. Онаму каде што функционира, каде што латинскиот произведува одлични писатели, критички мислители и свесни граѓани, тие потоа без никаков проблем се запишуваат на факултет по избор. Последниот аргумент гласи вака: „Учењето латински овозможува да се запишете на универзитет по избор. Во изминативе години, учениците што учеле латински имаат повисоки PSAT, SAT и GRE скорови, што се покажало како пресудно при запишувањето на факултет.“

Ова е сосем точно, згора на тоа и практично потврдено со десетгодишна анализа на податоците на сите поголеми американски универзитети. Учениците што учеле латински во просек имале краен скор од 610 поени, наспроти 575 поени на оние што не учеле латински. проблемот е во тоа што кај нас сè уште нема вакво вреднување. И повеќе од тоа, кај нас тукушто е укинат приемниот испит на факултетите, а учениците се рангираат според средношколскиот успех уште пред да биде воведена државната матура. Значи, тука не станува збор за исправноста на аргументот; не станува збор ниту за тоа дека по пет, десет, или петнаесет години – ако работите тргнат како што треба – ваквите скорови ќе ги има и кај нас. Ние зборуваме за тоа професорите по латински јазик на први септември ќе застапат пред нова генерација ученици, а до први септември нема да се смени ништо во оценувањето и вреднувањето на средношколскиот успех. Аргументот е, за жал, сè уште неприемлив, но треба да се запамети за во иднина.

2. И така, професорите по латински се соочени со проблем, кој очигледно е прилично сложен. Малата легија професори не го положи оружјето назем; *inter fugae pugnaeque consilium*, таа одбра да се бори. Но, ѝ се случи четирипати храбро да нападне – и тоа со најдобрите аргументи што ги има – и четирипати да се повлече. Јасно, легијата може да нападне повторно, па некогаш и ќе победи; проблемот е во тоа што, за да не се повлекува повторно, треба да се испита зошто не успеа првиот пат. Во суштина, проблемот е мошне едноставен; но, за поубаво да се сфати, треба да се тргне од подалеку.

Во античко време биле смислени и применети многу убиствени воени формации. Староисточните војски имале опасни српоносни коли; Индијците имале одреди од слонове; Персијците имале елитни стрелци; Македонците ја имале фалангата; Римјаните ја имале легијата. Обично се вели дека легијата е природен врв и крајна надградба на сите овие формации; дека е последниот голем воен пронајдок сè до откривањето на барутот. Имено, легијата има една мошне интересна особеност, што другите формации ја немаат – таа може по природа (а не благодарение на талентот на војсководецот) да се строи, да се бори, да напаѓа и да отстапува на толку начини, колку што и требаат; таа може природно да се видоизменува, во зависност од тоа против кого и каде се бори.

Меѓу другото, македонската фаланга на Филип V во една прилика била поразена од римските легии на начин кој на студентите обично им е истовремено тажен, мачен, и малку смешен. Двете војски се качувале на рид од спротивни страни; двете сакале што побргу да го заземат врвот, за да видат каде е непријателот, зашто сето време беснеела страшна бура. Но, се случило тие да се промашат и безмалку да почнат да се оддалечуваат една од друга. По некој случај, еден центурион ја видел зад себе фалангата како си оди; ја зел неговата центурија, ја свртел и тргнал во напад против Македонците; остатокот од легијата сфатил што се случува и го следел; нападната одзади, фалангата немала никаква шанса да се одбрани.

Ете како еластичноста на легијата им дала на Римјаните значајна победа во битката кај Киноскефала. Токму таа еластичност е нешто што му недостига на професорот по латински јазик; но тука никако не станува збор за еластичност во пристапот. Професорот по латински јазик во средно училиште е, веројатно, архетип на еластичност во пристапот, но она што недостасува е некаква еластичност во концептот. Зашто, во последно време професорите не јуришаат против обична непријателска војска, туку против војска каква што досега ретко можела да се види. Таа војска е составена од цвеќиња, и тоа од мошне необични цвеќиња.

3. Хелените составиле една прекрасна, малку морничава приказна за еден млад човек што си го видел одразот во вода, па толку се вљубил во таа глетка, што се зарекол дека никогаш нема да се ожени. Младиот човек толку се заблудил, што ја заборавил дури и чудесно убавата Ехо, а да не зборуваме за сè друго што се наоѓало околу него и што некогаш нешто му значело. Овој млад човек, кој долги денови седел и гледал во сопствениот одраз, се викал Нарцис; низ текот на столетијата, тој станал типска слика и симбол на прекумерно самољубие.

Оваа приказна е убаво изработена и успешна, но сепак вообичаена парабола за една од многуте психолошки стапици што им се закануваат на луѓето. Таа стапица ги демне луѓето од сите возрасти, но според сè, не е случајно што Хелените го претставиле Нарцис како младич. Имено, младиот човек е особено податен на едно искушение: да суди за сите нешта во согласност и според сопствените мненија, чувства и природни predispozicii. Воден од ова, тој развива еден мошне специфичен сензибилитет: во најголемиот број случаи, овој млад човек не признава објективна вистина и, дури, ја става под прашање валидноста на секојдневното восприемање на светот. Професорот многупати ќе се соочи со изјави од типот „Јас мислам дека заслужувам двојка“, или „Според мене, ова е премногу тешко“, или редовното „Не е фер да...“. Станува збор за основен нарцисизам во зародиш, по кој редовно уследува надмудрување во кое професорот излегува како победник зашто е професор, а младиот човек излегува од училиштата убеден дека е сепак во право.

Ова, можеби, некому и нема да му се види страшно, зашто секогаш имало и ќе има млади бунтовници. Но, треба да се има на ум дека е опасно да се омаловажи овој проблем. Последниве неколку децении во Европа и во САД – најпрвин срамежливо, како обид и експеримент во полза на учениците, а потоа и како вистинска мода – се промовираат нови воспитни и образовни методи, кои во некои кругови, без никакво чувство на вина, се обележуваат со името „настава по нарцисоидност“. Новите клучни зборови во стручните трудови се *child-centered learning*, учење по мера, волја и потреба на детето; потоа *multiple-intelligence theory*, која опоменува дека ученикот не е виновен што не одговорил ништо, зашто нашиот тест, едноставно, не одговара на неговиот најизразит слој на когнитивно расудување; како и *whole-language practice*, според која е најважно ученикот да биде способен да побара сладолед и да го добие, а апсолутно е неважно дали знае да го напише зборот, и дали можеби ќе голтне буква.

Овие и ним сличните современи пристапи подучуваат армии ученици дека е важно само она што има корен во самите нив; дека сè што е туѓо на нивната личност може, и треба, да се занемари. Во многу училишта на запад, децата се подучуваат дека е важно да обликуваат семантички знак за сладолед; ако земат ливче и напишат „сладолед“, тие не направиле ништо, зашто напишаното не може да се лиже. Постојат и т.н. *anti-knowledge* училишта, каде меморизирањето се осудува како вежба по затапување, и во кои наставниците признаваат дека не знаат што да подучуваат, зашто немаат поим што на овие деца ќе им треба во животот. Тука се и наставниците кои секој тест го оценуваат со највисока оцена, со цел да ги научат учениците дека во животот нема вистински и апсолутно точни одговори. Читателот веројатно ќе се насмее; би се насмеале и професорите, да ја немаше суровата вистина дека во средните училишта веќе се запишуваат деца родени на почетокот на деведесеттите години. Се запишуваат поблаги варијанти на продуктите на прогресивните педагошки програми, според кои до четврто одделение треба да има само описни оценки, зашто децата треба да се заштитат од чувство на неуспех. Нема да мине многу – а можеби

веќе некаде и се случува – да стане непожелно да се предава за сиромаштија, тага, војна и страдање; но затоа, пак, ќе биде многу важно учениците да се чувствуваат како победници и да си ги знаат правата наизуст. Продуктите на прогресивно образование се инстурирани да не гледаат понатаму од себеси, зашто тие се мера за сè.

Но, дали ова не очекува и нас? Одговорот, се чини, е безнадежно потврдено. Веќе има деца од приватни предучилишни установи, установи со одлични препораки, водени од педагози и психолози-гешталтисти, кои може да ве изненадат. Кај нив не минува родителската изјава „Ако бидеш добар, ќе ти купам чоколадо“; тие сериозно ве гледаат во очи, го креваат прстот во знак на опомена и ви велат: „Но, тоа не е фер; се служиш со уцена“. Ако ги опоменете дека нивната соба е во неред, ќе се соочите со одговор од типот „Тоа е мој личен простор и мое лично право“. За неполни десет години, некој од сегашните или идни професори ќе им предава латински на овие деца; и, ако решат да се послужи со четирите аргументи што предмаку ги разгледавме, мислам дека ќе се помачат да ги убеди дека е полезно да учи латински.

Ако судиме според она што им се случува на нашите колеги на Запад, овие деца ќе бидат дел од мошне интересна генерација, со многу духовитост опишана од Брајан Смит. Оваа генерација, вели тој, ќе се одмора до училишниот базен, а околу неа ќе трчаат професори кои, со најновите програми во рака, ќе бараат од децата да опишат што има околу нив, но не со премногу зборови. Во аголот ќе седат деца што ќе фрлаат камчиња во базенот, а потоа ќе бројат колку крукчиња се појавиле; тоа се членовите на математичката секција. И, тоа ќе биде тоа. Секако, денешните професори се расположени да бараат повеќе; за почеток, на пример, да се оддалечат од базенот и да се облечат. Но, учениците се сè помалку расположени да слушаат барања, а истовремено имаат сè повеќе одговори зошто не треба да послушаат.

4. Во мигов, се чини дека е најумно полека да стануваме свесни дека нашите ученици одбиваат да реагираат на надворешни дразби што не се во склад со нивните барања и интереси. Или, да позајиме збор од речникот на психолозите, учениците се кријат зад бариера која може да се пробие само со „шеќерче“. Што се однесува до мојот личен став – мене ми е особено интересно кога се обидуваме да им понудиме „шеќерче“ во облик на систематска студија која наместа, ќе признаеме, умее да биде и сува, и прозаична. Ние искрено очекуваме да ја пробиеме нивната бариера нудејќи им пишувачки примери на табла, бескрајни вежби од типот *puella pulchra* и детални анализи на особеностите на третата вокална деклинација. За возврат, им ветуваме награда во вид на ветување дека некогаш, по десет или дваесет години, ќе бидат подобри луѓе, а згора на тоа и ќе ни бидат благодарни.

Најинтересно е што при сево ова повторно минуваме преку когнитивната психологија и ги запоставуваме решенијата што таа ни ги нуди; а тоа е макар едно нешто кое ние го знаеме, а нашите ученици сè уште не. Во продолжение ќе разгледаме едно од многуте можни решенија за проблемот на привлекување на учениците кон наставата по латински јазик.

5. Когнитивистите откриваат дека луѓето се способни да го разберат јазичниот израз, зашто имаат развиено одредени несвесни или вонсвесни стратегии за обработка на добиените податоци. Описот на оваа стратегија е прилично сложен, но во суштина таа може да се сведе на две основни компоненти.

а. слушателот или читателот никогаш не го дочекува крајот на мислата за да ја разбере или преведе, туку вонсвесно почнува да ја обработува уште додека таа е во тек;

б. слушателот или читателот секогаш се обидува да ја обработи мислата со користење на синтактички клучеви, семантички информации и, најпосле, вонтекстуални клучеви.

Да го илустрираме ова со пример. Прочитајте ја реченицава: „Татко ми работеше напорно за да ги заработи тие пари, а чичко ми парите.“ Размислете зошто веднаш можете да забележите дека нешто недостасува – и, дури, да кажете дека недостасува глагол? Затоа што додека ја читавте реченицава, вие ја обработувавте истовремено, сфативте дека се вклопува во одредена схема и, природно, очекувавте да заврши според сите правила. Значи, вашата обработка на дадените податоци течеше паралелно со давањето на податоците. Во текот на тој процес вие назначивте синтактички функции, ги определите нејзините составни делови, го поставивте она што Чомски го нарекува „длабока структура“, и очекувавте крај. Но, реченицата не заврши правилно; немаше валиден синтактички клуч со чија помош би ја разрешиле. Семантичката информација ви беше недоволна; очекувавте вонтекстуален клуч во вид фуснота, илустрација, ако стануваше збор за говор – гестикулација или движење; но, не го добивте. И, да не губиме од вид, вие го сработивте сето ова уште пред да ја дочитате реченицата.

Тука нема ништо ново, ниту чудно; едноставно, тоа е начинот на кој работи човечкиот мозок. Семантичкото подредување на реченицата е една од функциите на човековата работна меморија, без оглед дали човекот го прави тоа свесно или несвесно. Магичниот број во случајов е седум: имено, седум е бројот на целесообразни, препознатливи составни единици на една мисла кои човек може да ги подреди и обработи без надворешна помош.

Да го примениме ова врз латинскиот јазик. Таа целесообразна, препознатлива единица ќе биде зборот. Ако човек има достаточни познавања од морфологијата и макар основно познавање на синтаксата, ќе може без никаква тешкотија, *prima vista*, да обработи реченица од најмногу седум збора. За секоја подолга мисла ќе треба: или да застане и да преведува дел по дел, или да земе лист и пенкало, или да побара да му се прочита повторно, додека не ги обработи деловите во неколку обиди. И тука, само патемно, се крие одговорот на прашањето – зошто професорите се изнаслушале смешни и нелогични преводи од нивните ученици; не зашто учениците не знаат латински, не зашто не се надарени, туку зашто се премногу мали за да сфатат дека, кога човек преведува од латински, не може да обработува со иста брзина, на ист начин и со истоветен процес како кога слуша нешто на неговиот јазик.

Тогаш, што се случува кога човек станува свесен дека зборовите се подредени по поинаква логика? Тој сè уште сака да појми, да протолкува, да запомни и да класифицира, па затоа повторно бара процеси, стратегии за решавање на проблемите на поинаков начин. Кога ученикот учи латински, тој по правило, освен морфологија и синтакса, учи и поинакви стратегии за обработка на обрасци; но, има многу ситуации во кои, едноставно, не е способен да го совлада сето тоа. Ова е мошне разбирливо: латинскиот не е единствениот предмет за кој ученикот мора да се подготви, ниту пак професорот може да постигне сите ученици да го совладаат ова за едно или две полугодии. Тогаш се случува нешто непријатно: ученикот е зафатен од т.н. „синдром на тешка книга“.

б. Луѓето, во принцип, љубат да читаат. Уште поинтересно, тие се особено заинтересирани да се впуштат во читање на тешки теми, како применета наука, философија, религија, во последно време особено економија и историја. На запад, на пример, станува особено популарно издавањето на сериозни научни книги во мека корица и со пристапна цена. На луѓето им се укажува можност за релативно малку пари да купат книга, за која порано

мислеле дека е наменета само за специјалисти и научници; тие секако ќе ја купат, зашто сакаат да видат за што станува збор. Но, како по некое правило, многу често се случува овој нагон да го снема. Читателот одеднаш чувствува дека книгата што ја отворил со надеж дека ќе го просветли е, едноставно, претешка за него. Тој сфаќа дека темата бара поголема упатеност и способност, па ја затвора книгата и се откажува.

Каква врска има ова со нашите нарциси, и со когнитивните процеси кои ги споменавме? Врската е во тоа што се согласивме дека треба да се понуди „шеќерче“; но тоа „шеќерче“ ќе биде навистина благо само ако се почитуваат и постојано се имаат на ум когнитивните премиси што ги објаснивме предмалку. Ученик кој не може да се справи со мисла што ги надминува основните седум збора, а кој патем и не успеал да развие механизам за препознавање на латински текстуални матрици, ќе биде погоден од синдромот на тешка книга и ќе се откаже. Тој нема да постапи така само во еден случај: ако побара вонтекстуален клуч – објаснување што го нема во реченицата, а ќе му помогне да се справи со неа – и ако го добие.

Убеден сум дека тука се крие клучната улога на професорот. Ако професорот во вистински миг му даде вонтекстуален клуч на ученикот што е подготвен да се откаже, тој сигнал многу – го премислил, и тоа така што му помогнал да го преброди најтешкиот предизвик во учењето латински, минувањето од куси или проширени реченици во свесно следење континуиран текст. Читањето и обработката на подолг текст подразбира посветување многу време и енергија: ученикот треба да ги најде зборовите во речникот, да одбере едно од повеќе значења, да ја поврзе таа низа зборови во нешто што ќе има почеток, средина, крај, и над сè смисла. Без вонтекстуален клуч, неговиот напор може да биде залуден, а резултатот – нелогичен, дури смешен. Ова без исклучок ќе произведе фрустрација и, секако, откажување. Ќе биде прекршен основниот принцип на образованието – дека учењето не смее да биде поврзано со стрес и фрустрација.

б. Се согласивме, значи, дека е невозможно да се развиваат нови мисловни стратегии (и, згора на тоа, да биде интересно) ако ученикот е соочен со текст кој за него нема смисла, и каде не знае кој држи чаша, а кој паричник. Тука вонтекстуалните клучеви се од најголема важност – а јас сум убеден дека професорот тешко ќе најде поинтересен и попогоден вонтекстуален клуч од историските собитија. Ако клучот, во вид на објаснување на историските собитија од текстот, се даде навремено, учениците ќе знаат што да очекуваат; тие можеби ќе се мачат со речникот, ќе се потат и ќе се трудат да преведат, ќе сиркаат во падежните наставки, ќе се борат против граматички конструкции – но нема да бараат професорот да биде *deus ex machina*, зашто тој веќе им го дал вонтекстуалниот клуч, преку кого сфатиле што треба да се случи во текстот. Особено е важно што ова стои без оглед за кој учебник по латински јазик станува збор, без оглед од кој образовен систем доаѓа, или во кој век е напишан. Во учебниците по латински јазик одвај да има некој текст, кој не може да се илустрира со забавна историска епизода.

На овој начин, наместо латинскиот да заврши како помошна историска наука, историјата може да се стави во служба на наставата по латински јазик.

7. Да заклучиме. Од сè што беше изнесено погоре, произлегуваат неколку основни концепти кои со успех може да се применат во наставата по латински јазик:

а. Во наставата по латински јазик, историјата е извонреден вонтекстуален клуч; тоа е нешто што, без оглед дали професорот е расположен да го даде или не, некогаш ќе му биде побарано.



б. Античката историја, сама по себе, е податна за нарација; ако професорот е добар раскажувач, лесно ќе ги убеди децата од споменатиот базен да се облечат и да седнат околу него, зашто кај него е поинтересно.

в. Со правилна примена на историските собитија на часот, професорот може да го избегне стресот и фрустрацијата кај учениците. Ученикот е убеден дека ја добил сета можна помош, и тоа однапред, без да ја побара или да моли за неа; додека се мачи и проверува дали тоа навистина го има во текстот, ученикот всушност се справува со континуиран текст, ја совладува морфологијата и синтаксата, накусо кажано – учи, а не е свесен дека учи, и дека тоа, згора на сè, не му претставува особен напор.

г. Ако сево ова навистина профункционира во училницата, професорот успеал да создаде т.н. трет тип на успешен ученик – инспириран, вдахновен ученик, кој не учи зашто мора или зашто е убеден дека треба, туку едноставно зашто сака.

Мошне е веројатно дека таквиот ученик ќе заврши на Институтот за Класични Студии, за Историја или за Археологија; и да не е така, во секој случај, ниту тој ќе се оддалечи од античкиот свет, ниту пак овој од него. Аргументите со кои го почнавме трудов тогаш можеби ќе бидат и точни, и применливи; но, претпоставувам дека ќе бидат непотребни.

#### Литература:

- ADLER, M., „How to Read a Hard Book“, *Classical Teacher*, Winter 2006.
- BROWN, M. D., „Latin makes a comeback“, *Education World* e2001.
- COTHRAN, M., „People are not computers“, *Classical Teacher*, Winter 2004.
- COTHRAN, M., „De Optimo Genere Magistrorum“, *Classical Teacher*, Winter 2005.
- EVSLIN, B., *Heroes, gods and monsters of the greek myths*, New York, 1979.
- HOLLEQUE, K., *Transforming higher education: excellence within a culture of innovation*, Student survey results, Valley City State University, 1999-2000.
- HOWARD, D., *Cognitive psychology: memory, language, and thought*, New York 1983.
- JOHNSON, B. H., „Reflections from a casual classicist“, *Remarks to the Fall meeting of the Classical Association of Minnesota*, @ [http://www.users.csbsju.edu/~mcook/JOHNSON\\_TALK.html](http://www.users.csbsju.edu/~mcook/JOHNSON_TALK.html)
- KERN, A., „Two methods of instruction“, *Classical Teacher*, Winter 2003.
- KERN, A., „Teaching classical literature classically“, *Classical Teacher*, Summer 2003.
- LEIGHTON, L., „Why learn Greek and Latin?“, *Parents Review* X (1899), 104 sqq.
- LOWE, C., „How can I teach Latin if I don't know it myself?“, *Classical Teacher*, Winter 2006.
- MARKUS, D., „Patterns of cohesion and discontinuity as a teaching tool for reading Caesar and Cicero in the second year“, *The Classics Technology Center*, @ <http://ablemedia.com/ctcweb/netshots/lat101markus1.html>
- MILLER, P., „The magic number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information“, *Psychological Review* 1956, 81-97.
- PARSONS, D., „Accelerated Latin“, *A presentation for ARIT summer school*, Plymouth, August 2000.
- RAAFLAUB, K., „Some thoughts on teaching ancient history“  
@ <http://www.brown.edu/Departments/Classics/bcj/BCJSuppl/Raaflaub.html>
- ROUSE, W. H. D., „What's the use of Latin?“, *Latin teaching*, June 1967, 191sqq.
- SIENKEWICZ, T. et al., „Latin Teaching Standards: Process, Philosophy and Application“, *The Classical Journal* 95 (1999), 55-63.
- SMITH, B., „Educating Narcissus“, *Classical teacher*, Winter 2005.