

Pedagogiikka Quintilianuksen Roomassa

Joonas Ahola

Pro gradu -tutkielma

Latinan kieli ja Rooman kirjallisuus

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Marraskuu 2020



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		
Tekijä – Författare – Author Joonas Ahola		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Pedagogiikka Quintilianuksen Roomassa		
Oppiaine – Läroämne – Subject Latinan kieli ja Rooman kirjallisuus		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 72
Tiivistelmä – Referat – Abstract Tutkielmassa pyritään luomaan johdonmukainen kuva roomalaisesta pedagogiikasta ensimmäisellä vuosisadalla jKr. Tutkielma yrittää vastata kysymykseen: miltä Quintilianuksen aikainen pedagogiikka näytti oppilaiden ja opettajien kannalta? Tutkielman on tarkoitus myös toimia oppaana antiikin pedagogiikkaan. Tutkielman ensimmäisissä luvuissa taustoitetaan Roomalaisen pedagogiikan alkuvaiheita, joita määrittä <i>mos maiorum</i> , joka asetti kirjoittamattomat säännöt sille, miten lapsia tulisi kasvattaa ja opettaa. Perheen äiti huolehti lapsen varhaiskasvatuksesta, jonka jälkeen lapsen isä otti tämän hoiviinsa. Lapsi oli isän kanssa oppipoikamaisessa suhteessa n. 16-vuotiaaksi, jolloin lapsi puki <i>toga virilixen</i> ylleen ja hänestä tuli laillisesti aikuinen. Tässä vaiheessa isä lähetti pojan jonkun tunnetun oraattorin luokse oppimaan retoriikkaa ja lakeja koulutukseen, jota kutsutaan nimellä <i>tirocinium fori</i> . Roomalainen pedagogiikka alkoi omaksua kreikkalaisia piirteitä hellenisaation myötä kolmannelta vuosisadalta eKr. eteenpäin. Kreikkalaiset opettajat perustivat Roomaan grammatiikan kouluja ja perinteisesti perhekeskeinen opetus alkoi hiljalleen menettää asemaansa. Lapsia lähetettiin nyt julkisiin kouluihin, joissa lapsia opettivat ammattiohpettajat. Ensimmäisen vuosisadan aikana eKr. Roomaan perustettiin ensimmäiset retoriikan koulut, jotka korvasivat perinteisen <i>tirocinium fori</i> koulutuksen. Pedagoginen transformaatio oli valmis ensimmäisellä vuosisadalla jKr., jolloin roomalainen opetus oli menettänyt ainutlaatuiset piirteensä ja se oli muuttunut lähes identtiseksi kreikkalaisen pedagogiikan kanssa. Kuuluisin ensimmäisen vuosisadan opettaja oli Quintilianus, jonka teos <i>Institutio oratoria</i> tiivistää yhteen teokseen ajan roomalaisen kasvatuksen ja opetuksen. Historiallisen taustoituksen aineistona on käytetty useita antiikin lähteitä, sekä sekundäärilähteitä. Tärkein lähde on Suetoniuksen <i>De grammaticis et rhetoribus</i> . Tutkielman kolmannessa ja neljännessä luvussa tarkastellaan grammatikon ja reetorin koulujen opintoja. Luvuissa on käytetty aineistona pääasiassa <i>Institutio oratoriaa</i> . Roomalaiset oppilaat aloittivat opintonsa kieltenopettajan parissa 7-vuotiaana. Kieltenopettajan koulussa lapset oppivat puhumaan, kirjoittamaan ja lukemaan latinaa ja kreikkaa. He aloittivat opintonsa aakkosilla, numeroilla ja tavuilla, jonka jälkeen he alkoivat lukea sanoja ja lauseita. Kieltenopinnot päättyivät 11-vuotiaana, jolloin lapset siirtyivät seuraavalle opintoasteelle grammatikon kouluun. Grammatikko opetti lapsia lukemaan, lausumaan ja tulkitsemaan runoilijoita. Grammatikon koulussa lapset alkoivat myös seuraamaan Kreikasta lainattua <i>progymnasmataa</i> . <i>Progymnasmata</i> oli neljätoistaportainen opetussuunnitelma, jonka tehtävä oli valmistella oppilas harjoituspuheiden, eli <i>deklamaation</i> , opintoja varten. Grammatikon koulu loppui noin 16-vuotiaana ja sitä seurasi kolmas ja viimeinen opintoaste eli reetorin koulu. Reetorin koulussa analysoitiin puheita ja harjoiteltiin niiden laatimista. Reetorin opinnot päättyivät <i>deklamaatioon</i> . Tutkielman viidennessä luvussa tarkastellaan antiikin opettajien ja oppilaiden arkea. Oppilaiden koulupäivät eivät eronneet suuresti nykypäivän koulujen arjesta. Oppilaat menivät kouluun varhain aamulla, ja tekivät siellä opettajan laatimia tehtäviä, jotka opettajat sitten tarkistivat. Keskipäivällä pidettiin lounastauko, jonka jälkeen opinnot jatkuivat iltaan saakka. Rooman opettajat pitivät nykypäivän standardeilla luokissaan kovaa kuria. He puuttuivat oppilaiden virheisiin herkästi, ja pitivät jatkuvasti huolen lausumisen ja kirjoittamisen täsmällisyydestä. Fyysiset rangaistuksetkin olivat yleisiä. Oppilailta taas odotettiin ahkeraa työmoraalia ja itsehillintää. Oppimateriaalit olivat moninaiset, yleisimpiä niistä olivat käänös- tai tulkintatehtävät mallitekstien pohjalta. Myös kolumnityyppiset tehtävät olivat laajalti käytössä. Luvun lähteenä toimii useiden antiikin lähteiden lisäksi <i>Colloquia hermeneumata pseudodositheana</i> .		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords antiikki, pedagogiikka, Institutio oratoria, retoriikka, progymnasmata, grammatiikka, deklamaatio, kouluarki		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampanuksen kirjasto		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Pedagogiikan kehitys ja Quintilianus.....	4
2.1 Opetuksen kreikkalaistumisesta Quintilianuksen ajalle	9
2.2 Quintilianus ja <i>Institutio oratoria</i>	14
3. Perusopinnot ensimmäisellä vuosisadalla jKr.	18
3.1 Ensimmäiset opinnot: aakkoset, numerot ja tavut	22
3.2 Ensimmäiset opinnot: sanat ja lauseet	24
3.3 Grammatikon koulu	26
3.4 Perusopintojen oppimateriaalit	31
3.5 Muut aineet	33
4. Retoriikan opinnot Quintilianuksen aikana	34
4.1 Retoriikan ensimmäiset opinnot: menetelmät ja retoriikan säännöt.....	38
4.2 <i>Progymnasmata</i>	42
4.3 <i>Declamatio</i>	46
5. Koulut ja koulujen arki	48
5.1 Luokkahuone	52
5.2 Oppilaat	53
5.3 Opettajat.....	56
5.4 Tyypillinen koulupäivä.....	60
6. Yhteenveto	65
Lähteet.....	67
Tutkimuskirjallisuus.....	68

1. Johdanto

Mitä pedagogiikalla tarkoitetaan puhuttaessa antiikin Roomasta? Pedagogiikka-termi itsessään on tietysti anakronistinen antiikista puhuttaessa, ja se juontuu kreikankielisestä sanasta *paidagogos*, lat. *paedagogus*, joka tarkoitti lapsen saattajaa ja opettajaa. Tämän pro gradu -tutkielman aihepiirin kannalta pedagogiikka on kuitenkin hyödyllinen termi, sillä se kattaa kaiken lasten kasvatuksesta lasten opetukseen ja kouluarkeen. Antiikin Rooman osalta pedagogiikkaan yhdistyvät myös olennaisesti isän (*pater familias*) rooli lapsen hallitsijana sekä vanhojen perinteiden (*mos maiorum*) vaikutus lapsen kasvatukseen ja opetukseen. Rooman pedagogiikkaa ei voi myöskään tarkastella jonkinlaisena keskiarvona, sillä se käsitti erilaisia asioita eri aikakausilla. Varhaisen tasavallan kaudella se sisälsi lapsen perhepiirin ja yhteisön sisällä tapahtuneen kasvatuksen ja opetuksen. Poika oppi ensin kieltä äitinsä tai hoitajansa kautta, jonka jälkeen hän astui oppipoikamaiseen suhteeseen isänsä kanssa.¹ Tuo suhde loppui, kun poika puki ylleen *toga virilixen* ja hänet lähetettiin jonkun yhteisössä vaikuttavan puhujan tai asianajajan luokse suorittamaan opintonsa loppuun *tirocinium foriksi* kutsutun periodin aikana.² Näiden puhtaasti roomalaisten käsitteiden lisäksi Rooman pedagogiikkaan oli omaksuttu jo viidenneltä vuosisadalta eKr. piirteitä Kreikasta.³ Italian kaupunkeihin oli tällä ajalla perustettu grammatiikan kouluja, joita kreikkalaisen mallin mukaan pidettiin forumeilla ja joissa opetettiin useiden eri perheiden lapsia samanaikaisesti ammattiopettajan toimesta.⁴ Ensimmäiset kreikkalaiset opettajat taas saapuivat Roomaan viimeistään kolmannella vuosisadalla eKr.⁵

¹ Plut. *Vit. Cat. Mai.* 20,3-5.

² Tac. *Dial.* 34.

³ Marrou 1956, 243.

⁴ Liv. 3,44,6.

⁵ Suet. *Gram. et rhet.* 1.

Samaan aikaan Kreikan pedagogiikka oli ammatillistunutta ja se sisälsi jo ajatukset kaikille tarjottavasta yleissivistyksestä opettamalla monia eri aineita.⁶ Roomassa taas lasten koulutuksen perustavoitteiksi katsottiin yksilön sovittaminen perheen ja yhteiskunnan jäseneksi.⁷ Rooman pedagogiikan kasvatuksellinen tehtävä oli siirtää roomalaiset arvot tulevalle sukupolvelle. Kuitenkin hiljalleen kreikkalaistumisen myötä kreikan pedagogiikka alkoi syrjäyttää perinteisiä Rooman varhaisen tasavallan aikana vallinneita ajatuksia. Tasavallan loppupuolella Roomaan oli lainattu kreikkalainen ajatus opetuksen kolmijaosta kielenopetukseen, grammatiikan opetukseen ja retoriikan opetukseen.⁸ Näitä kaikkia tasoja alettiin opettaa perhekuntien ulkopuolella julkisissa kouluissa ympäri roomalaista maailmaa.⁹ Retoriikan koulu syrjäytti *tirocinium fori* perinteen, ja lapset oppivat kielen ja kieliopin yhä useammin perheen ulkopuolella. Perinteiset roomalaiset kansalaistaidot oli korvattu liberaaleilla aineilla (lat. *artes liberales, kreikkaksi enkyklios paideia*), jotka auttoivat Rooman monimutkaisen hallintokoneiston ylläpitämisessä.¹⁰ Myöhäisantiikissa liberaalien aineiden oppikokonaisuus tiivistyi seitsemän aineen kokonaisuuteen, jotka jaettiin kahteen lohkoon: *triviumiin* johon kuului grammatiikka, logiikka ja retoriikka sekä *quadriviumiin* johon kuului matematiikka, geometria, musiikki ja astronomia.¹¹ Liberaalien aineiden kokonaisuudet saattoivat vaihdella hieman antiikissa. Quintilianus esimerkiksi luettelee noihin aineisiin kuuluviksi seuraavat: grammatiikka, retoriikka, filosofia, geometria/matematiikka, astronomia ja musiikki.¹²

Ensimmäisellä vuosisadalla Quintilianuksen elinaikana (n. 30-40 jKr. – n. 96 jKr.)¹³, perheopetus oli selvästi vähemmistön suosiossa, *tirocinium fori* oli harvinaistunut ja Rooma oli omaksunut lähes muuttumattomana kreikkalaisen pedagogiikan tärkeimmät piirteet.¹⁴ Kielen oppimisen tueksi oli kirjoitettu lukuisia latinankielisiä teoksia ja opetuksen menetelmiä oli alettu ajattelemaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Oppilaat opiskelivat nykylukijalle hyvin tuttujen tehtävien avulla kieliä ja kirjallisuutta. Kieltenopettajan koulussa opeteltiin aakkosia, tavuja ja sanoja, grammatikon koulussa taivutettiin verbejä ja substantiiveja ja reetorin koulussa argumentoitiin erilaisia väitteitä ja esitettiin puheita.¹⁵

⁶ Marrou 1956, 103.

⁷ Marrou 1956, 231.

⁸ Suet. *Gram. et rhet.* 1-4; Quint. *Inst.* 2,4,42.

⁹ Juv. 15,110.

¹⁰ Murphy 1987, 11.

¹¹ Castle 1961, 59.

¹² Quint. *Inst.* 1,10.

¹³ Kennedy 2009, 177-180.

¹⁴ Quint. *Inst.* 1,2,1-2.

¹⁵ ks. luvut 3 ja 4.

Myös luokkahuoneet olisivat helposti tunnistettavissa nykyoppilaalle. Roomalaisissa *perguloissa*, eli luokissa, oppilaat kirjoittivat tehtäviään opettajan johdolla *stylusten*¹⁶ avulla kirjoitustauluille, joita kutsuttiin yleisimmin nimellä *tabula*.¹⁷ Myöhemmillä vuosisadoilla opetus kehittyi edelleen tähän samaan suuntaan, menetelmät systematisoituivat ja ne loivat perustan, jolle meidän nykyaikainen pedagogiikkamme perustuu.

Pro gradu -tutkielmani ensimmäinen tutkimuskysymys on seuraava: miltä Quintilianuksen ajan oppilaan kouluopinnot näyttivät? Pyrin löytämään vastauksen tähän antiikin auktureiden kirjoituksista ja *colloquioista*¹⁸ jotka kuvasivat antiikin oppilaiden arkea. *Colloquiumit* olivat kolumneiksi jäsenneltyjä latinan ja kreikankielisiä tehtäviä, jotka olivat hyvin suosittuja antiikissa. Vasemmanpuoleisessa kolumnissa oli muutaman sanan levyinen teksti kreikaksi ja oikeanpuoleisessa kolumnissa oli sama teksti latinaksi. Kapeiden kolumnien tarkoitus oli varmistaa, että oppilas ymmärsi tekstin sanatarkasti.¹⁹ Työssä käytetyistä lähteistä tärkeimmät ovat Suetoniuksen *De grammaticis et rhetoribus*²⁰ ja Quintilianuksen *Institutio oratoria*, joista jälkimmäinen on tutkielman kannalta tärkeämpi. *Institutio oratoria* on Quintilianuksen laaja teos kasvatuksesta, opetuksesta ja retoriikasta, eli sanalla sanoen roomalaisesta pedagogiikasta. *Institutio oratoria* antaa myös ainutlaatuisen antiikin opettajan perspektiivin pedagogiikkaan. Teoksessaan Quintilianus pyrkii opettamaan lukijalle, miten isät saavat annettua oikeat lähtökohdat lapsilleen, ja miten opettajat voivat tehokkaimmin jalostaa lapsesta puhujan ja asianajajan. Myös laajuudessaan teos on ainutlaatuinen, eikä yhtään toista edes puoliksi *Institutio oratorian* mittaista teosta ole säilynyt.

Quintilianuksen ajan kouluopinnot olivat kuitenkin vuosisatojen pedagogisen kehityksen summa, eikä sitä voi esitellä mielekkäällä tavalla käymättä ensin läpi lyhyesti sen historiaa. Pyrinkin vastaamaan tutkimuskysymykseen käymällä ensin läpi roomalaisen pedagogiikan historiaa, jotta lukija saa yleiskuvan olennaisimmista käsitteistä ja tapahtumista, jotka vaikuttivat Rooman ensimmäisen vuosisadan pedagogiikan syntyyn. Tämän jälkeen käyn kronologisessa järjestyksessä läpi roomalaisten lasten opinnot ja kerron lasten suorittamista harjoitteista eri kouluissa.

¹⁶ *Stylus* oli kynän tapainen kirjoitusväline.

¹⁷ Bloomer 2015, 151-152.

¹⁸ *Colloquia* viittaa kokoelmaan *colloquium* tehtäviä. Tutkielmassa tarkastellaan tehtäviä kolmesta tällaisesta kokoelmasta.

¹⁹ Dickey 2015, 10.

²⁰ Suetoniuksen grammatiikan ja retoriikan opetusta käsittelevästä teoksesta on säilynyt vain lyhyt katkelma, mutta tuo katkelma on yksi tärkeimpiä lähteitä Rooman koulujen alkuaajoista, sekä ensimmäisistä grammatiikan ja retoriikan opettajista.

Tutkielman toinen tutkimuskysymys on: miltä antiikin oppilaan ja opettajan koulupäivä näytti? Tämä kysymys on luonnollista seurausta ensimmäisestä, ja pyrin vastaamaan siihen tutkimalla yksityiskohtaisia kuvauksia opettajien ja oppilaiden aktiviteeteista. Luokkahuoneesta luodaan yksityiskohtainen kuva ja se täytetään opettajalla ja oppilaila.

Terminologian kannalta on syytä mainita, että käytän termiä *perusopinnot* puhuessani kieltenopettajien ja grammaatikkojen luokka-asteista yhteisesti. Käsite kuvaa parhaiten yleisopetusta, jota nämä koulut tarjosivat. Toiseksi käytän työssä *grammaatikko* sanaa roomalaisista *grammaticuksista*. Sanalla nimittäin usein viitataan kreikkalaisiin kielitieteilijöihin, ja kielitieteilijöihin yleensäkin. Sanalla *kieltenopettaja* taas tarkoitan grammaatikon opintoja edeltävien opintojen opettajaa, jota kutsuttiin Roomassa nimellä *primus magister* tai *ludi magistri*.²¹ Termi sisältää riittäväällä tavalla kaikki tuon opettajan tarjoamat tehtävät: aakkoset, tavut ja kielen perusteet. Retoriikan opettajia kutsuttiin antiikin Roomassa nimellä *rhetoricus*, joka on käännetty tutkielmassa *reetoriksi* ja väärinkäsitysten välttämiseksi se on erotettu ammattinaan puhumista harjoittaneista ihmisistä kutsumalla heitä *oraattoreiksi*. *Paedagogus* sanan kääntäminen pedagogiksi tuntuisi luonnolliselta ja sopivalta, mutta nykytermi pedagogi on niin ristiriitainen tuon antiikin termin kanssa, että sanaa ei ole käännetty.

Tutkielma on kirjoitettu erityisesti latinanopettajien avuksi. Aihepiiristä ei ole kirjoitettu riittävästi nimenomaan kouluopetukseen keskittyneitä teoksia opettajan näkökulmasta. Asiat esitellään siten, että niitä voi käyttää myös luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen tukena, ja niiden tehtäviä voi soveltaa käytettäväksi oppilaiden kanssa. Olen itse paitsi latinan opiskelija, myös latinanopettaja, jonka vuoksi työ on kirjoitettu sekä pro gradu -tutkielmaksi että opaskirjaksi itseäni varten. Harjoitteiden ja käsitteiden havainnollistamisen takia vertaan niitä myös nykyaikaisiin vastineisiin silloin kun se on mielekäästä.

2. Pedagogiikan kehitys ja Quintilianus

Tasavallan alkuaikojen opetusta määrittänyt käytännössä kaksi roomalaiselle kulttuurille erityisen tärkeää ajatusta – *pietas* ja *mos maiorum*. Rooman varhaisen pedagogiikan tutkimuksen

²¹ Maurice 2014, 8.

kannalta on mielekkäintä keskittyä tässä vaiheessa aikakauteen, joka alkaa noin 500 eKr. ja päättyy koulujen kreikkalaistumisen alkuun 300-200 eKr. Ensimmäiset roomalaiset koulukuvaukset nimittäin tulevat 500-400 luvulta eKr., kun taas viimeiset esihelleeniset kuvaukset tulevat kolmannelta vuosisadalta eKr.²² Vielä ennen kuin alan käsittelemään noita termejä kasvatuksellisesta näkökulmasta, on syytä avata hieman niiden yleisimpiä merkityksiä. *Pietas* sanalla on monta merkitystä, mutta se liittyi etenkin uskollisuuteen ja velvollisuudentuntoon. Sanalla oli myös erilaisia konnotaatioita riippuen kohteesta johon se liitettiin. Lasten kohdalla se merkitsi erityisesti uskollisuutta vanhempia kohtaan – *pietas erga parentes*²³, kun taas jumalien tapauksessa se liittyi uskollisuuteen jumalia kohtaan, eli se saa uskonnollisen aspektin. *Mos maiorum* sen sijaan oli roomalaisten sosiaalisten sääntöjen koodisto, joka määritteli miten tuli käyttäytyä ja miten asiat tulisi tehdä. Kasvattajien pedagogiseen vastuuseen nämä arvot liittyivät siltä osin, että ne määrittivät vanhempien ja opettajien pedagogisen tehtävän: heidän täytyi siirtää lapsille ja nuorille vastuu omasta perheestä, omasta yhteisöstä, sekä esi-isien tapojen vaalimisesta.²⁴ Oppilaissa arvot taas esiintyivät siten, että heidän tuli osoittaa näitä päivittäin ahkeruudella ja uskollisuudella opettajaansa kohtaan - oppilaiden täytyi omaksua nuo perinteet, joiden varaan Rooman menestyksen ajateltiin perustuneen. Vastaavasti aikuiseksi kasvettuun oppilas tulisi käyttämään noita samoja opetusmenetelmiä oman lapsensa kanssa ja niin edelleen. Nykypedagogin näkökulmasta nämä ajatukset tuntunevat melko vierailta, eikä niitä katsota kouluissa enää opetuksen tavoitteiksi. On kuitenkin syytä mainita, että tämän kaltainen vahvasti moraalinen ja konservatiivinen pedagogiikka alkoi kadota vasta 1960-luvulla.²⁵

Käytännössä nämä kaksi roomalaista arvoa vaikuttivat varhaisen tasavallan pedagogiikkaan monellakin tavalla. Ensinnäkin tapojen vaaliminen loi vanhemmille ja opettajille sanattoman, mutta kaikkien tunteman tavan toimia. Kasvattajien ei tarvinnut keksiä pyörää uudelleen, eikä edes välttämättä etsiä lapselleen hyvin koulutettua opettajaa. Toisaalta se myös aiheutti vastustusta muutosta kohtaan. Innovaatioita *res novae* pidettiin luonnostaan epäilyttävinä. Tämä ei näy missään paremmin kuin senaatin antamassa määräyksessä vuonna 161. eKr., joka salli retoriikan opettajien karkottamisen Roomasta.²⁶ Toisella vuosisadalta

²² Liv. 3,44,6; Plut. *Vit. Cat. Mai.* 20,3-5; Suet. *Gram. et rhet.* 25.

²³ Saller 1994, 105-114.

²⁴ Marrou 1956, 231-231.

²⁵ Arthur 2002, 113-130.

²⁶ Bloomer 2011, 37-52.

eKr. määrättiin myös muita samantyyppisiä määräyksiä, jotka olivat kohdistettu tiettyjä reetoreita vastaan.²⁷

Käytännön opetustilanteen kannalta tärkeintä oli peruskielitaidon ja kansalaistaitojen opettaminen. Mikäli vanhemmat katsoivat kreikan oppimisen tärkeäksi, he palkkasivat tai ostivat kreikkalaisen kotiopettajan tai hoitajan lapselleen.²⁸ Lasten kannalta hyvään oppijuuteen liittyi myös vahvasti ajatus synnynnäisistä kyvyistä – *ingenium*.²⁹ Ajateltiin, että jotkut lapset eivät yksinkertaisesti omanneet niitä älyllisiä lahjoja, joita kielen oppimiseen tarvitaan. On mielenkiintoista pohtia myös sitä, miten perheiden yhteiskuntaluokka määrittä lapsen *ingeniumia*. Ajattelivatko antiikin opettajat ylemmän luokan synnyttävän luonnostaan kyvykkäämpiä lapsia, vai ymmärsivätkö he sen johtuneen laadukkaammasta kasvatuksesta? Ajatus synnynnäisestä kyvystä oppimista määrittävänä tekijänä oli vahvimmillaan tasavallan aikana ja tasavallan lopussa. Viimeistään Quintilianuksen aikana käsitys alkoi muuttua kasvatusmyönteisemmäksi: kasvatuksen ja opetuksen merkitys lapsen oppimiskyvyn parantamisessa kasvoi ja synnynnäisten ominaisuuksien ajateltiin olevan enemmänkin hidaste kuin este.³⁰

Rooman pedagogiikan keskeisin instituutio ei siis ollut koulu, vaan *familia*, perhe. Perheen sisällä taas tärkein tekijä oli perheen pää eli isä, jolla oli laillinen valta lastensa elämästä. Tuota valta-asemaa kutsuttiin nimellä *patria potestas* ja se oli yksi tärkeimpiä puhtaasti roomalaisia kulttuurisia käsitteitä.³¹ Perhe oli oikeastaan koko Rooman historian ajan yksi sen keskeisimpiä yhteiskuntaa ohjaavia tekijöitä. Tärkeytensä vuoksi se ohjasi myös roomalaisen pedagogiikan kehityssuuntia. Perheen keskuudessa isällä oli ehdoton valta ja isä olikin pitkälti vastuussa siitä, miten poika kasvatettiin ja opetettiin, vaikkakin hän jätti lapsen kasvatuksen ensimmäiset vuodet äidin vastuulle. Äidin tehtävä myöhemmin siirtyi palkattujen hoitajien kontolalle, mutta perinteiseen roomalaiseen tapaan lapsen kasvatusta oli kunniakas tehtävä joka äidin tulisi itse tehdä.³² Tämän vuoksi tuon ajan roomalainen pedagogiikka saattoi vaihdella perheittäin sen mukaan minkä isä näki pojalleen parhaaksi. *Familia* oli todennäköisesti myös yksi sille, miksi kreikkalaistyylisestä ammatillisesta opetuksesta vastustettiin niin pitkään. Ehkä kuuluisin kuvaus isän roolista roomalaisessa pedagogiikassa löytyy Plutarkhoksen teoksesta Cato vanhemmasta:

²⁷ Suet. *Gram. et rhet.* 25

²⁸ Bonner 2012, 20-33.

²⁹ Too 2001, 262.

³⁰ Quint. *Inst.* 1,1,1.

³¹ Gwynn 1926, 12; Saller 114-130.

³² Tac. *Dial.* 28-29.

”After the birth of his son, no business could be so urgent, unless it had a public character, as to prevent him from being present when his wife bathed and swaddled the babe. For the mother nursed it herself, and often gave suck also to the infants of her slaves, that so they might come to cherish a brotherly affection for her son. As soon as the boy showed signs of understanding, his father took him under his own charge and taught him to read, although he had an accomplished slave, Chilo by name, who was a school-teacher, and taught many boys. Still, Cato thought it not right, as he tells us himself, that his son should be scolded by a slave, or have his ears tweaked when he was slow to learn, still less that he should be indebted to his slave for such a priceless thing as education. He was therefore himself not only the boy’s reading-teacher, but his tutor in law, and his athletic trainer, and he taught his son not merely to hurl the javelin and fight in armour and ride the horse, but also to box, to endure heat and cold, and to swim lustily through the eddies and billows of the Tiber. His History of Rome, as he tells us himself, he wrote out with his own hand and in large characters, that his son might have in his own home an aid to acquaintance with his country’s ancient traditions. He declares that his son’s presence put him on his guard against indecencies of speech as much as that of the so-called Vestal Virgins, and that he never bathed with him. This, indeed, would seem to have been a general custom with the Romans, for even fathers-in-law avoided bathing with their sons-in-law, because they were ashamed to uncover their nakedness.”³³

Lapset siis tyypillisesti viettivät ensimmäiset vuotensa äitinsä ja hoitajansa hoivissa, ja tiettyyn ikään vartuttuaan lapsen isä otti tämän oppiinsa. Tämän jälkeen lapsi ja isä olivat oppipoikamaisessa suhteessa aina siihen asti, kun poika täytti 16 vuotta ja puki ylleen *toga virilixen*. Tekstissä myös näkyy yleinen roomalainen tapa kasvattaa orjien lapset (*vernae*) perheen lapsien kanssa.³⁴ Kielenopetuksellisesta näkökulmasta lasten odotettiin oppivan puhumaan ja kirjoittamaan joko vanhemmiltaan tai perheiden yksityisopettajilta. On syytä huomioida, että nämä yksityisopettajat olivat useimmiten kreikkalaisia orjia, jonka vuoksi he eivät työskennelleet rahallista korvausta vastaan kuten myöhempien aikojen ammattiopettajat.³⁵ Varhaisen tasavallan varsinaisista kielenopetuksen metodeista meillä ei kuitenkaan valitettavasti ole yhtään säilyneitä lähteitä.

Isän roolin jälkeen merkittävin vaikuttaja oppilaiden elämässä tähän aikaan oli pojan mentorilla. Tasavallan ajalla oli tapana laittaa pojat ns. *tirocinium fori* koulutukseen kotiopetuksen jälkeen. Tasavallan ajan lopulla tämä perinne alkoi kadota, kunnes viimeistään

³³ Plut. *Vit. Cat. Mai.* 20,3-5. Käännös Bernadotte Perrin.

³⁴ Bonner 2012, 36.

³⁵ Bonner 2012, 20-33.

Quintilianuksen ajalla se oli käytännössä kadonnut kokonaan ja sen olivat korvanneet retoriikan opettajat.³⁶ Tacitus selittää hyvin mitä *tirocinium fori* tarkoitti tasavallan ajalla: hänen mukaansa se ensinnäkin aloitettiin heti kun poika oli suorittanut kotiopetuksensa loppuun (*domestica disciplina*), jonka jälkeen isä vei poikansa arvostetun oraattorin luokse oppiin. Tacitus kirjoittaa että poika seurasi mentoriaan kaikkialle, ja kuunteli kaikki hänen puheensa, olivat ne sitten oikeuden edessä tai muualla. Näissä tilaisuuksissa oppilas oppi hänen mukaansa väittelyn taidon. Tacitus ylistää tätä vanhaa tapaa koska käytännön opetus teki heidät itsevarmoiksi ja itsepintaisiksi, sillä oikean yleisön edessä kenelläkään ei ollut varaa tehdä virheitä ilman että olisi joutunut naurunalaiseksi. Tästä samasta syystä, Tacitus kirjoittaa, oppilaat omaksuivat aitoa kaunopuheisuutta ja myöskin tutustuivat kaikkiin aikansa asianajajiin vaikkakin olivat oppipoikana vain yhdelle. Hänen mukaansa oppilaat oppivat myös tuntemaan yleisön mielipiteen, ja sen mistä ominaisuuksista he kussakin oraattorissa pitivät ja mistä eivät pitäneet. Tacitus jatkaa, että oikeusistunnoissa oppilaat omaksuivat niiden käytännöt sekä oppivat tuntemaan tuomarit ja lait.³⁷ Tämä Tacituksen ylistävä katkelma tuntuu hyvinkin kontrastiselta retoriikan koulun teoreettisiin oppeihin, mutta se kuvaa ytimekkäästi sitä käytännönläheistä opetusta, jota oppilaat *tirocinium forissa* saivat.

Tirocinium fori -vaihetta lasten opinnoissa voi tiettyssä mielessä kutsua kaikkein formaaleimmaksi opetuksiksi, jota tämän ajan oppilaat saivat. Kuten aiemmin huomasimme, perheen sisällä tapahtuneen opetuksen käytännöissä saattoi olla jonkin verran eroja. Perheiden sisällä toimivien opettajien, olivatpa ne sitten vanhempia tai orjia, opetuksen tasossa oli luonnollisesti suuriakin eroja. Lasten tuutorit *tirocinium forissa* sen sijaan olivat kategorisesti menestyneitä puhujanammattinharjoittajia.³⁸ Koska antiikin retoriikka oli jo tähän aikaan hyvin säännönmukaista, heidän voidaan olettaa saaneen samankaltaisen koulutuksen keskenään, joten myös heidän opetuksensa sisällön voi kuvitella olleen keskenään samankaltaista. Se miten suoraa opetusta oppilaat saivat, on kuitenkin hieman epäselvää, samoin kuin se, oliko ohjaajilla samanaikaisesti useampiakin lapsia hoivissaan. Suoralla opetuksella viitataan opettajan ja oppilaan suoraan interaktioon, eli sellaiseen opetukseen, jossa opettaja opettaa vain oppilaan vuoksi. Opetettävien lasten lukumäärän voi kuitenkin ainakin hetkittäin kuvitella olleen suurempi kuin näiden tutoreiden. Tällaisessa tilanteessa voi olettaa, että ohjaajat olisivat opastaneet useampaakin kuin yhtä lasta. Tacitus antaa ymmärtää, että tämän opetuksen luonne ei ollut kovin kaksipuolista – opettajat ja oppilaat eivät kohdanneet

³⁶ Tac. *Dial.* 35.

³⁷ Tac. *Dial.* 34.

³⁸ Tacituksen mukaan menestys oli melkeinpä vaatimus *tirocinium fori*-tutorille.

toisiaan opetuksen tasolla: nuorukaiset lähinnä seurasivat oppi-isäänsä, ja oppivat käytännön ja omien huomioidensa kautta.³⁹ Ottaen huomioon, että perheen sisällä saatu opetus ei todennäköisesti sisältänyt kovinkaan kattavaa retoriikan opiskelua, on todennäköistä, että nämä mentorit kuitenkin opastivat lapsia puheiden laatimisessa.

Tasavallan ajan loppupuolella pedagogiikka kiteytyi edelleen noihin tärkeimpiin periaatteisiin, eli *pietakseen*, *mos maiorumiin*, perheeseen ja *tirocinium foriin*. Ensimmäisellä ja toisella vuosisadalla eKr. noudatettiin monia vanhoja tapoja sellaisenaan. Moraalinen kasvatus tapahtui useimmiten äidin ja imettäjien kautta, ja lapset vielä tähän aikaan saivat ainakin alkeisopintonsa kielissä perheen orjien kautta. Isä taas harjoitti lastaan julkista elämää ja sotilaan uraa varten. Perinteisen roomalaisen kasvatuksen itsepintaisuus on ilmeistä Tacituksen kirjoituksissa. Hänen mukaansa nimittäin vielä Caesar ja Augustuskin saivat tämän tyyppisen kasvatuksen, mitä Tacitus selvästi ihanoi.⁴⁰ Poika oli samaten edelleen vanhan tavan mukaisesti isän kanssa oppipoikamaisessa suhteessa. Tämä suhde päättyi perinteisesti kuudentoista tai seitsemäntoista vanhana; katsottiin että tässä vaiheessa poika olisi omaksunut roomalaiset perinteet ja hänestä olisi tullut Rooman kansalainen, joka pystyy siirtämään samat opetukset aikanaan omalle pojalleen. Vanhojen tapojen mukaisesti isän opetuksen jälkeen poika siirrettiin yleensä jonkun julkisuudessa toimivan reetorin tai lakimiehen oppiin. Tämä opintojen vaihe kuitenkin sai kilpailijakseen toisella vuosisadalla reetorin koulun.

2.1 Opetuksen kreikkalaistumisesta Quintilianuksen ajalle

Rooma alkoi menettää opetuksen kannalta ainutlaatuisia piirteitään viimeistään joskus kolmannella vuosisadalla eKr, jolloin kreikkalaistumisen myötä Roomaan saapuivat julkiset koulut. Ensimmäisiä näistä olivat grammatikkojen koulut, jotka aluksi opettivat paljon laajempaa asiasisältöä kuin vain kirjaimia.⁴¹ Näitä seurasivat viimeistään toisen vuosisadan lopussa eKr. reetorit alkoivat opettaa retoriikkaa omissa kouluissaan.⁴² Nämä kaksi perinteisesti kreikkalaista koulua muodostivat hiljalleen Roomaan saman opetuksen kolmijaon kuin Kreikassa. Rooma adoptoi tämän ilmiön myötä itselleen myös kreikkalaisen

³⁹ ks. s. 8.

⁴⁰ Tac. *Dial.* 28.

⁴¹ Suet. *Gram. et rhet.* 1.

⁴² Suet. *Gram. et rhet.* 26.

opetussuunnitelman lähes täysin muokkaamattomana. Tätä opintosuunnitelmaa kutsuttiin kreikassa nimellä *progymnasmata*⁴³ ja Roomassa nimellä *praeexercitamina*. Nimi, joka tarkoitti käytännössä esiharjoitteita, juontui siitä, että tämän harjoituskokonaisuuden tarkoitus oli opettaa oppilaille tarvittavat välineet *deklamaatioiden*, eli harjoituspuheiden, pitämiseen.⁴⁴ Oppimateriaalit samaten lainattiin kreikkalaisilta, ja kouluissa alettiin systemaattisesti lukea uudenlaista kreikkalaisten kirjailijoiden kaanonina. Myös opettajien menetelmät muuttuivat yhdenmukaisemmiksi, ja kreikkalaiseen tyyliin he laativat oppilailleen teksteistä helppolukuisempia versioita.⁴⁵ Kreikkalaiset toivat myös *colloquia* -tyyppiset harjoitukset mukanaan Roomaan.⁴⁶ Näihin palataan tarkemmin tutkielman luvussa 5.

Kreikkalaistumisen myötä tapahtunut opettajakunnan ammatillistuminen toi myös mukanaan uudenlaisen oppilaan ja opettajan pedagogisen suhteen. Kun aiemmin opetuksesta ei maksettu, nyt he ottivat palkkaa ja lisäksi opettivat monia muitakin lapsia samanaikaisesti.⁴⁷ Kaiken kaikkiaan kreikkalaistumista ei kuitenkaan kannata ajatella systemaattisena ilmiönä, eikä sitä edistetty minkään julkisen tahon toimesta. Kyseessä olivatkin ennemminkin ylimystön hellenofiilit, jotka katsoivat kreikkalaisen kirjallisuuden ja opetuksen tavoiteltaviksi asioiksi, minkä takia he luonnollisesti halusivat myös poikiensa opetuksen edustavan tätä uutta ajatusta. Roomalaiset omaksuivat erityisesti ne harjoitteet, jotka liittyivät puhetaitoon ja moraalien opettamiseen.⁴⁸

Opetuksen kreikkalaistuminen kohtasi kuitenkin myös paljon vastustusta.⁴⁹ Cicero esimerkiksi kirjoittaa *De re publicassa* Polybiuksen (n. 200 eKr. – 118 eKr.)⁵⁰ kritisoineen roomalaisia siitä, että he eivät edes halunneet minkäänlaista lain määrittämää opetusjärjestelmää lapsilleen.⁵¹ Katkelma korostaa heidän vastahakoisuuttaan toisaalta kreikkalaisia vaikutteita, ja toisaalta perinteistä eroavaa koulutusta kohtaan. Suetonius samaten kirjoittaa, että varhaiset roomalaiset eivät opiskelleet grammatiikkaa, eivätkä pitäneet sitä arvokkaana. Suetonius ajattelee tämän johtuneen siitä, että Rooma oli vielä tuohon aikaan niin sotainen ettei ihmisillä ollut aikaa tavoitella liberaalia koulutusta (*liberales disciplinae*).⁵²

⁴³ *Progymnasmata* oli kreikkalainen retoriikan opetussuunnitelma, joka käsitti neljätoistaportaisen harjoitusohjelman. ks. tutkielman luku 4.2 *Progymnasmata*.

⁴⁴ Gibson 2008, 20.

⁴⁵ Marrou 1956, 265.

⁴⁶ ks. tutkielman luku 5.

⁴⁷ Too 2000, 20.

⁴⁸ Cic. *Brut.* 104.

⁴⁹ Tac. *Dial.* 30.

⁵⁰ Derow 2012, Polybius.

⁵¹ Cic. *Rep.* 4,3.

⁵² Suet. *Gram. et rhet.* 1.

Retoriikan koulujen saapuessa ensimmäisen ja toisen vuosisadan vaihteessa eKr. niitä vastaan pyrittiin taistelemaan virallisin keinoin. Tacitus kertoo kuinka Crassus ja Domitius ryhtyivät toimenpiteisiin sulkeakseen retoriikan koulut Roomassa. Crassus ja Domitius toimivat kensoreina Roomassa vuonna 92 eKr.⁵³ Se mitä nämä toimenpiteet olivat, on kuitenkin epävarmaa.⁵⁴ Crassuksen ja Domitiuksen määräys koskien reetoreita on kuitenkin säilynyt Suetoniuksen kirjoitusten kautta. Määräys meni jotakuinkin näin:

”Tietoomme on tullut, että jotkut ovat alkaneet opettaa uudenlaista oppia, jota opettaviin kouluihin nuoret kerääntyvät. Nämä opettajat kutsuvat itseään latinan reetoreiksi. Nuoret miehet viettävät noissa kouluissa laiskotellen kokonaisia päiviä. Esi-isämme päättivät mitä oppeja he toivoivat lapsiensa oppivan, ja mitä kouluja he toivoivat heidän käyvän. Nämä uudet ideat, jotka ovat nousseet esi-isiemme periaatteiden ja tapojen rinnalle eivät miellytä meitä, eivätkä vaikuta sovelialta. Siten sekä noiden koulujen opettajille, että heille keillä on tapana käydä noita kouluja, on tarpeen tuoda mielipiteemme julki: koulut eivät miellytä meitä.”⁵⁵

Suetonius kertoo myöskin eräästä aloitteesta, jonka Marcus Pomponius esitti senaatille Strabon ja Messalan konsulikaudella. Aloite johti siihen, että Pomponiukselle annettiin preetorina oikeus karkottaa filosofit ja reetorit Roomasta.⁵⁶

Varhaisempien alkuperäislähteiden puuttuessa Ciceron, Suetoniuksen ja Tacituksen kuvastama ajatusmaailma kertoo riittävästi ilmapiiristä, joka Roomassa tuohon aikaan vallitsi: kreikkalaistyylistä ammatillista opetusta pidettiin sopimattomana, ja isien tulisi sen sijaan pyrkiä kasvattamaan lapsensa hyväksi kansalaiseksi. Tästä vastustuksesta huolimatta liberaalimmat opinnot⁵⁷ puskiivat kuitenkin tiensä yhteiskunnan arkeen ja niistä tuli olennainen osa lasten ja nuorten opetusta.

Kreikkalaistumisen vaiheista löytyy paljon kirjallisia kuvauksia. Cicero kertoo esimerkiksi, että Tiberius Gracchuksen nuoruudessa Roomassa oli yleistymässä tapa saada

⁵³ Cic. *Brut.* 161-164.

⁵⁴ Tac. *Dial.* 35.

⁵⁵ Suet. *Gram. et rhet.* 25. *Renuntiatum est nobis, esse homines qui novum genus disciplinae instituerunt, ad quos iuventus in ludum conveniat; eos sibi nomen imposuisse Latinos rhetoras; ibi homines adolescentulos dies totos desiderare. Maiores nostri, quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent, instituerunt. Haec nova, quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur. Quapropter et eis qui eos ludos habent, et eis qui eo venire consuerunt, videtur faciundum ut ostenderemus nostram sententiam, nobis non placere.*

⁵⁶ Suet. *Gram. et rhet.* 25.

⁵⁷ ks. s. 2.

kreikkalaistyylistä opetusta: Gracchukselle opetettiin hänen mukaansa pienestä asti kreikkalaista kirjallisuutta, ja häntä opettivat parhaat kreikkalaiset opettajat.⁵⁸ Ciceron kertomus tukee pedagogiikan hellenisaation ajoittamista toiselle vuosisadalle, sillä Gracchuksen tiedetään eläneen noin 163 eKr. – 133 eKr.⁵⁹ Lähde on mielenkiintoinen myös sikäli, että se kuvastaa sitä intoa, jota joillakin roomalaisilla oli Kreikan kulttuuria kohtaan. Hieman varhaisemmalta ajalta on Plautuksen kuvaus roomalaisesta paedagoguksesta. Hän kirjoittaa *Bacchides* näytelmässä henkilöstä, joka ei voinut astua edes ovestaan ulos ilman paedagogustaan. Oppilas, Lydus nimeltään, ei voinut myöskään myöhästyä hetkeäkään auringonnousun aikaan alkavasta liikunnanopetuksesta vakavan rangaistuksen uhalla. Näiden kahden kohdan lisäksi näytelmässä on vielä yksi huomionarvoinen katkelma. Plautus nimittäin kirjoittaa oppilaansa istuvan koulun luokassa tunika siistittynä, lausuen ääneen kirjansa avulla. Plautuksen tekstin maininnat koulunkäynnistä kuulostavat hyvin samanlaisilta kuin tyypillisimmät esimerkit kreikkalais-roomalaisesta koulusta. Myöhemmin työssä käsiteltävät katkelmat keisariajalta luovat myöskin samankaltaista kuvaa.⁶⁰

Ensimmäiselle vuosisadalle jKr. tultaessa Roomasta alkaa löytyä yhä enemmän lähteitä kielenopetuksesta ja kouluopetuksesta. Myöhemmällä keisariajalla roomalaiset grammatikot veivät kieliopin ja kielentutkimuksen tasolle, jonka asiasisältö ei pohjimmiltaan eroa kovin paljon meidän nykyään käyttämistämme kielioppikirjoista. Laajeneva Rooman imperiumi ja sitä hallitsevan hallintokoneiston tarve kasvaa olivat eräitä niistä tekijöistä, jotka pakottivat hyvän koulujärjestelmän kehittymiseen. Varuskunnat ja kaupungit tarvitsivat kattavaa kauppiaiden ja kirjanpitäjien verkostoa. Roomalaiset koulut mukautuivat hyvin tämän virkamieskastin kouluttamiseen ja ne olivat itse asiassa tässä tehtävässä niin menestyksekkäitä, että Rooman koulujärjestelmä jäi elämään vielä imperiumin jälkeenkin siirtyen keskiajalle melko muuttumattomana.⁶¹

Quintilianuksen Roomassa pedagogiikka perustui lähtökohtaisesti aiemmin viitattuun astejakoon. Koulujen astejako puolestaan perustui porrasmaiseen opetussuunnitelmaan. Ensinnäkin oppilaat jaettiin ikänsä mukaan erilaisiin tasoluokkiin: koulu aloitettiin kielenopettajan luona, sen jälkeen koulua jatkettiin grammatikon luona ja viimeiseksi oppilaat kävivät retoriikan koulun. Opintojen järjestys oli sementoitunut yleismaailmalliseksi, eli se oli lähes identtinen kaikkialla roomalaisessa maailmassa.⁶²

⁵⁸ Cic. *Brut.* 104.

⁵⁹ Kerr & Wright 2015, *Gracchus, Tiberius Sempronius*.

⁶⁰ Plaut. *Bacch.* 3,419-435.

⁶¹ Murphy 1987, 11.

⁶² Juv. 15,110.

Alueesta riippumatta lapset oppivat ensin kieltenopettajan kanssa aakkoset, tavut ja peruskielitaidon kreikan- ja latinan kielessä. Seuraavassa vaiheessa grammatikon luona he alkoivat tehdä kirjallisia ja suullisia harjoitteita *progymnasmatan* neljän ensimmäisen portaan mukaisesti. *Progymnasmatan* portaat suoritettiin loppuun reetorin luona, jossa myös deklamoitiin.⁶³ Käytännössä jokainen roomalainen oppilas, joka kävi läpi koko koulujärjestelmän, suoritti opintonsa tässä järjestyksessä. Tähän liittyen on syytä muistaa, että läheskään kaikki eivät edenneet edes grammatikon kouluun. Quintilianuksen ajalla vapaasyntyiset lapset kävivät usein kieltenopettajan koulun mutta lopettivat opintonsa siihen.⁶⁴

Traditionaalinen kotiopetus menetti myös asemaansa koulujen ammattiopettajille. Quintilianuksen mukaan kouluopetus oli se suositumpi ja yleisesti hyväksytympi vaihtoehto. Ensimmäisellä vuosisadalla kuitenkin kotiopetusta vielä usein verrattiin kouluopetukseen; Quintilianus esimerkiksi pohtii *Institutio oratoriassa* kysymystä siitä, onko perheopetus vai kouluopetus parempi kasvatuksen väline. Hänen mukaansa kouluopetuksen vastustajien tärkeimmät argumentit liittyivät lapsen suojelemiseen sekä siihen, että koulujen opettajat eivät voineet keskittää huomiotaan riittävästi yksittäisiin lapsiin.⁶⁵ Koulujen merkitystä kuitenkin ajoi myös keisarien politiikka, sillä se oli tehokas tapa kasvattaa monimutkaistuvan yhteiskunnan hallintoa.⁶⁶ Tietyissä määrin koulut tulivatkin keisariajalla osaksi julkista politiikkaa kuten nykyäänkin. Koulujärjestelmä oli yleistynyt myös valtakunnan laajuisesti ensimmäisen vuosisadan aikana: ”*Nyt koko maailmalla on meidän ja kreikkalaisten Ateena, kaunopuheiset gallialaiset ovat opettaneet Britannian asianajajia, ja Thulessakin puhutaan reetorin palkkaamisesta.*”⁶⁷ Juvenalis puhuu katkelmassa siitä, että kaikkialla maailmassa on mahdollista opiskella kreikkaa ja latinaa.

⁶³ Grammatikon koulua tarkastellaan tarkemmin luvussa 3 ja retoriikan koulua luvussa 4.

⁶⁴ ks. tutkielman luku 5.

⁶⁵ Quint. *Inst.* 1,2,2.

⁶⁶ Murphy 1987, 11.

⁶⁷ Juv. 15,110. *Nunc totus Graias nostrasque habet orbis Athenas, Gallia caesidicos docuit facunda Britannos, de conducendo loquitur iam rhetore Thyle.*

2.2 Quintilianus ja *Institutio oratoria*

Quintilianuksen ajan koulu oli tietyssä mielessä kaiken tuon aiemman pedagogisen kehityksen ja kreikkalaistumisen summa. Koska kuten aiemmasta luvusta huomasimme, Rooman alkuaikojen ainutlaatuista perhe- ja yhteisökeskeistä koulutusta ei ole enää tässä vaiheessa juurikaan nähtävissä ja kreikkalainen opetussuunnitelma *progymnasmata* oli omaksuttu roomalaisiin kouluihin. Roomalainen pedagogiikka oli tässä vaiheessa ottanut itse asiassa niin paljon kreikkalaisia vaikutteita, että sitä tähän periodiin viitattaessa usein kutsutaan kreikkalais-roomalaiseksi pedagogiikaksi. Näiden yhtäläisyyksien vuoksi ensimmäisen vuosisadan pedagogiikkaa voidaankin yleiskuvan luomiseksi tarkastella myös kreikkalaisten kirjoitusten pohjalta.

Marcus Fabius Quintilianus syntyi noin vuonna 30-40 jKr. Espanjassa Calagurriksessa. Hänen isänsä oli luultavasti Quintilianuksen tavoin myöskin oraattori ja lakimies, mutta hänestä ei tiedetä paljoakaan, johtuen mahdollisesti siitä, että hänen työnsä ovat jääneet kuuluisan poikansa varjoon. Espanjalaiset koulut olivat kasvattaneet muitakin kuuluisia kirjailijoita kuten kummatkin Senecat sekä Martialiksen.⁶⁸ Quintilianuksen varhaisia elämänvaiheita ei tunneta kovin hyvin. Tiedetään että Quintilianuksen isä lähetti tämän maineikkaan Domitius Aferin oppiin Roomaan hänen suoritettuaan grammatikon koulun. Domitius Afer oli Quintilianuksen omien sanojen mukaan ilmeisesti yksi aikansa parhaista oraattoreista.⁶⁹ Opettajansa kuoleman jälkeen Quintilianus palasi 25-vuotiaana Espanjaan harjoittaakseen siellä oikeustointia. Tästä elämänvaiheesta meillä ei ole kuitenkaan muuta tietoa kuin se että hänen aikansa Espanjassa jäi melko lyhyeksi, sillä hän palasi keisari Galban palveluksessa Roomaan vuonna 68. Galban kuoleman jälkeen hän avasi Roomaan oman koulunsa ja alkoi harjoittaa lakia.⁷⁰

Hänen lakimiesuraltaan tiedetään muutamia maineikkaita tapauksia, kuten hänen puolustuksensa kuningatar Berenicen puolesta, joka ei valitettavasti ole säilynyt. Hänen koulustaan taas tiedetään valmistuneen ainakin yksi hyvin maineikas oppilas, nimittäin Plinius nuorempi.⁷¹

Quintilianus sai myös itse osakseen paljon julkista tunnustusta. Keisari Vespasianus myönsi hänelle konsulin arvon vuonna 88 jKr., sekä ensimmäisen valtion

⁶⁸ Murphy 1987, 13.

⁶⁹ Quint. *Inst.* 10,1,118.

⁷⁰ Kennedy 2011, 177.

⁷¹ Kennedy 2011, 180.

rahoittaman latinan professuurin. Tämä oli siis käytännössä ensimmäinen kerta, kun opettajan virka vakinaistetaan ja tuetaan valtion varsin huomattavalla rahoituksella.⁷² Quintilianus toimi myös Domitianuksen poikien yksityisopettajana, jota voi ajatella kunnianosoitukseksi hänen opettajantaidoilleen. Hän itseasiassa hoiti tätä tehtävää samanaikaisesti kuin kirjoitti *Institutio oratoriaa*.⁷³ Quintilianuksen koulu vaikuttaa olleen poikkeus muiden joukossa siinä suhteessa miten hän järjesti opetuksensa, ja millä tavalla hän ajatteli tiedon omaksumista etenkin koskien lapsia. Samantyyppisiä opettajia saattoi toki olla muitakin mutta hän itse kirjoittaa, että hänen oppisuuntansa ei seurannut valtavirtaa. Hän myös joutuu tämän vuoksi perustelemaan monesti lukijalle koulunsa opetusmenetelmiä.⁷⁴

Quintilianus kirjoitti *Institutio oratorian* eläkepäivillään ystäviensä kannustamana. Hän itse piti tämän kaltaista projektia ensin aivan liian suurena. Hänen ystävänsä Marcellus kuitenkin ilmeisesti penäsi häneltä teosta lähes päivittäin, johon Quintilianus lopulta myöntyi.⁷⁵ Hänen ystävänsä ajattelivat Quintilianuksen pystyvän kirjoittamaan teoksen, joka nitoo yhteen tuon ajan ristiriitaisen pedagogisen kirjallisuuden kentän. Quintilianusta edeltäneet pedagogiikasta kirjoittaneet kirjailijat eivät olleet nimittäin saavuttaneet minkäänlaista konsensusta parhaista opetusmenetelmistä, ja niiden kesken oli vaikea valita mitä menetelmiä seurata.⁷⁶ Quintilianuksella itsellään oli teoksen kirjoittamisen taustalla varmasti myös ajatus siitä, että hän siirtäisi paperille kaikkien nähtävillä opit ja ajatukset, joita hän oli 20-vuoden opetuskokemuksensa avulla saavuttanut. Quintilianuksen luennoista oli lisäksi aiemminkin ilmeisesti kirjoitettu kokoelmia hänen nimellään, joskin hän mainitsee niiden olleen todellisuudessa hänen oppilaidensa kirjoittamia.⁷⁷

Ryhdyttyään kirjoittamaan teosta, Quintilianus halusi osoittaa siinä oppilaan kasvatuksen ja koulutuksen kaikki osa-alueet pienestä lapsesta aikuiseksi. Häntä aiemmat kirjailijat olivat nimittäin ilmeisesti kirjoittaneet teoksiaan lähinnä sellaisia lukijoita varten, jotka olivat jo oppineet kaiken grammatiikasta ja retoriikasta, eivätkä täten käsitelleet grammatiikan ja kasvatuksen varhaisia vaiheita ollenkaan. He katsoivat hänen mukaansa tehtävikseen vain viimeistellä lukijakuntansa retoriikan koulutuksen. Syyksi tälle vastahakoisuudelle kirjoittaa alan perusteista Quintilianus asettaa sen, että he eivät voi näyttää kykyjään kirjoittamalla niin alkeellisista asioista.⁷⁸

⁷² Murphy 1987, 13.

⁷³ Quint. *Inst.* 4, pr,2.

⁷⁴ Quint. *Inst.* 1,1,22.

⁷⁵ Quint. *Inst.* 1, pr, 1-8.

⁷⁶ Quint. *Inst.* 1, pr,2.

⁷⁷ Quint. *Inst.* 1, pr,7.

⁷⁸ Quint. *Inst.* 1, pr,4.

Quintilianuksen opeissa on pohjimmiltaan kyse niiden seikkojen ja opintojen tarkastelusta, joiden avulla voidaan luoda täydellinen reetori. *Institutio oratorian* on tässä funktiossa tarkoitus toimia työkalupakkina, tai manuaalina, vanhemmille ja opettajille. On epäselvää kuinka yleisiä hänen ajatuksensa olivat hänen omana aikanaan, mutta on kuitenkin selvää, että hän pohjaa ideansa aiempiin kirjailijoihin. *Institutio oratoriassa* Quintilianus kirjoittaa miten kasvatuksen ja oikeanlaisen opetuksen avulla ihmisestä voidaan muovata hänen visionsa mukainen ideaalinen puhuja. Hän itse sanoo, että tätä täydellistä puhetaitoa ei ole varmaankaan mahdollista saavuttaa, mutta hänen teoksensa avulla voi päästä niin lähelle sitä kuin vain on mahdollista. Quintilianus pyrkii selvästi aidosti johonkin ylevämpään päämäärään opetusteoksessaan, mutta mielestäni tätä hieman vesittää se, että hän näyttää vetäytyvän kaikesta vastuusta jos lukija ei onnistukaan kasvattamaan hänen oppiensä avulla täydellistä reetoria. Hän nimittäin sanoo, että mikäli hänen laatimansa ohjeet eivät ole avuksi, virheen täytyy olla lukijassa eikä ohjeissa.⁷⁹

Quintilianuksen elämä ei ollut kuitenkaan pelkkää menestystä. *Institutio oratorian* neljännen kirjan alku on omistettu hänen pojalleen, joka ilmeisesti menehtyi Quintilianuksen kirjoittaessa kolmatta kirjaa - hän oli jo aiemmin menettänyt toisen poikansa sekä vaimonsa. Tämä kappale kirjassa onkin hyvin emotionaalinen, ja siinä näkyy selvästi hänen ahdistuksensa työn jatkamista kohtaan. Quintilianus kirjoittaa siitä, miten hän ylipäätään kykenee jatkamaan työtään tästä tragediasta huolimatta ja vaikuttaa menettäneen tahtonsa minkään muun asian vuoksi työskentelemiseen.

Institutio oratoriasta muotoutui ylivoimaisesti pisin ja kattavin antiikin aikana kirjoitettu teos opetuksesta. Se oli käytännössä tekninen manuaali *technai*, samaan tapaan kuin Plutarkhoksen *De liberis educandis*. Oli tiedettävästi yksi toinenkin vastaava teos, Pliniuksen *Studiosus*, mutta se on kadonnut, ja se käsitti vain kuusi kirjaa *Institutio oratorian* 12 kirjaan verrattuna.⁸⁰ Quintilianus itse ajatteli työnsä olevan aiemman kirjallisuuden päätelmien tuotosta. Valitettavasti kuitenkin suuri osa tuosta hänen käyttämästään lähdekirjallisuudesta on kadonnut. Quintilianus viittaa monesti Platoniin, Aristoteleeseen sekä Isokrateeseen. Näiden lisäksi hän on selvästi tutkinut Gorgiasta⁸¹, Hermagorasta⁸² sekä

⁷⁹ Quint. *Inst.* 1,1,11.

⁸⁰ Plin. *Ep.* 3,5,5.

⁸¹ Gorgias oli kreikkalainen filosofi ja reetori ketä yleisesti pidetään ensimmäisenä nihilistinä. Pedagogiikan osalta hänen tiedetään kirjoittaneen erään retoriikkaa käsittelevän opetusteoksen nimeltä *Tekhnai*, jonka Quintilianus on varmasti lukenut.

⁸² Hermagoras oli Roomassa toiminut retoriikan opettaja, kenen huomiot retoriikan osa-alueista olivat erityisen merkittäviä.

Dionysiosista⁸³, varsinkin tämän jälkimmäisen teosta *De imitatione*. Yksi hänen tärkeimmistä roomalaisista lähteistään taas oli Cicero, jonka puheista, sekä etenkin teoksesta *De oratore*, hän on ottanut paljon viitteitä omaan työhönsä. Hän on kenties myös käyttänyt mallinaan teosta *Rhetorica ad Herennium*⁸⁴, kuten myös Celsusta⁸⁵, Pliniusta⁸⁶ sekä Valgiusta⁸⁷.⁸⁸ Hän ei kuitenkaan mainitse lähteinä käyttämiään aikalaisiaan nimeltä.⁸⁹

Institutio oratorian kirjallinen rakenne on klassinen. Retoriikkaa käsittelevät kirjat 3-9 noudattavat yleisesti hyväksytyimpiä rakenteita, kuten Aristoteleen kehittämää viiden osa-alueen rakennetta, kun taas kaksi ensimmäistä kirjaa ovat ohjekirjamaisia hänen omalla äänellään kirjoittamia tekstejä opettajille ja oppilaille. Kirjat 10-12 taas käsittävät kattavan listan hyödyllistä kirjallisuutta, sekä Quintilianuksen neuvoja asianajajan uraa varten. *Institutio oratorian* yksittäisten kirjojen kirjoittaminen oli selvästi pitkä prosessi, ja tämä selittääkin sen tyylinmuutoksen joka kolmannen kirjan jälkeen tapahtuu. Neljännen kirjansa johdannossa Quintilianus nimittäin kirjoittaa siitä, kuinka hän on juuri saanut oppiinsa Domitianus Augustuksen lapset. Samanaikaisesti hänen teoksensa retoriikan osuus alkaa, ja tämän neljännen kirjan johdanto tuntuu melkein kuin kokonaan uuden teoksen alulta. Tämän uuden teoksen kertojaääni on vaihtunut Quintilianuksen henkilökohtaisesta äänestä paljon virallisemmaksi. Onko Domitianuksen huomio vaikuttanut teoksen luonteeseen siten, että hän katsoi tehtäväkseen isomman retoriikan oppiteoksen kirjoittamisen sen sijaan että keskittyisi enemmän kasvatukseen ja koulutukseen? Tässä kohtaa teostaan Quintilianus aloittaa virallisella muusien ja jumalien ylistyksellä, mikä on tyypillisempää aivan työn alussa, eikä vasta kolmen kirjan jälkeen. Tämä tyylin muutos saattaa myös johtua siitä, että hän vasta nyt ymmärsi työnsä merkityksen ja sen laajan levikin, jonka se todennäköisesti saisi.

⁸³ Dionysios Halikarnassoslainen oli kreikkalainen retoriikan opettaja, kenen teos *De imitatio* oli hyvin vaikutusvaltainen opas siitä, keitä ja miten auktoireita tulisi imitoida.

⁸⁴ Teos on varhaisin säilynyt latinankielinen retoriikan kirja. Se käsittelee pitkälti samoja asioita kuin *Institutio Oratorian* kirjat 4-9.

⁸⁵ Aulus Cornelius Celsus oli roomalainen kirjailija kenen tunnetuin teos on *De medicina*.

⁸⁶ Plinius vanhempi. Tunnetuin teos on *Naturalis historia*.

⁸⁷ Valgus Rufus on tunnetuin runoistaan, hänen kuitenkin tiedetään kirjoittaneen myös grammatiikasta.

⁸⁸ Quint. *Inst.* 4,1,23-32.

⁸⁹ Russell 2002, 5.

3. Perusopinnot ensimmäisellä vuosisadalla jKr.

Roomalaiset lapset aloittivat perusopintonsa kieltenopettajan⁹⁰ johdolla noin seitsemän vuoden ikäisenä.⁹¹ Kieltenopettajan koulussa lapset opetettiin lukemaan ja puhumaan sujuvasti sekä latinaa että kreikkaa. Nykylukijan näkökulmasta lapsilta odotettu taitotaso vieraassa kielessä oli korkea. Heidän odotettiin pääsevän kreikan kielessä samalle tasolle äidinkiellensä kanssa vain neljässä vuodessa, sillä roomalainen koulu suoritettiin käytännössä kaksikielisenä.⁹² Varsinaisen opetuksen kannalta juuri kaksikielisyys erotti roomalaiset koulut kreikkalaisista vastaineistaan. Tätä ominaisuutta lukuun ottamatta roomalaiset koulut olivat käytännössä identtisiä hellenistisen kreikan koulujen kanssa.⁹³ Koulujen samankaltaisuus tekee aiheen tutkimuksesta huomattavasti helpompaa, ja antaa tutkijalle paljon rikkaamman varaston esimerkkejä ja kuvauksia. Tämä samankaltaisuus on auttanut myös rakentamaan tässä kappaleessa esitettävää roomalaisten lasten perusopintojen rakennetta.

Luvussa kartoitetaan kieltenopettajan ja grammatikon opinnot kronologisessa ja loogisessa järjestyksessä. Opintoja verrataan myös nykypäivänä käytettyihin opetusmenetelmiin. Valtaosa siitä perusopintoja käsittelevästä materiaalista, joka koskee erityisesti työn käsittelemää periodia, tulee Quintilianukselta. Lukijan ei kuitenkaan tule sen perusteella ajatella, että Quintilianus olisi itse pitänyt kieli- tai grammatiikkakoulua, vaan hän oli ennen kaikkea retoriikan opettaja, vaikka hänellä olikin kokemusta nuorempienkin lasten opetuksesta⁹⁴. Lähteet on valittu siten, että ne antavat parhaan mahdollisen kuvan ensimmäisen vuosisadan opetuksesta.

Ennen siirtymistä käsittelemään varsinaista kielenopetusta, on kuitenkin hyvä mainita muutama sana siitä, miten lapset aloittivat ensimmäisen koulunsa ja mitä lapsilta ja lasten vanhemmilta ylipäätään odotettiin ennen ensimmäisiä opintoja. Saadaksemme vastauksen tähän jälkimmäiseen kysymykseen, nojatkaamme taaskin *Institutio oratoriaan*. Quintilianus uskoi nimittäin isän roolin olevan olennaisen tärkeää lasten valmistelemissä koulua varten: hän uskoi jokaisen isän pystyvän aktiivisena kasvattajana tarjoamaan lapselleen sellaisen perustan, jonka pohjalta lapsi pystyisi oppimaan mitä vain koulussa tarjottavaa tietoa. Quintilianuksen ajatus liittyi ajalla vallinneeseen uskomukseen siitä, että

⁹⁰ Kieltenopettajia kutsuttiin nimillä *primus magister* tai *ludi magister*. Eli kirjaimellisesti 'ensimmäinen opettaja/mestari' ja 'koulun opettaja/mestari'.

⁹¹ Quint. *Inst.* 1,15-18.

⁹² Kieltenopinnot suoritettiin n. 7-11 vuotiaana.

⁹³ Marrou 1956, 265.

⁹⁴ Quintilianus opetti keisari Vespasianuksen lapsia kuten aiemmassa kappaleessa mainittiin.

kaikki lapset eivät yksinkertaisesti omanneet synnynnäistä kykyä kouluoppimiseen.⁹⁵ Hän jatkaakin, että lähes kaikki ovat itse asiassa nopeita oppimaan ja hän rinnastaa tämän oppimiskyvyn ihmisyyteen lintujen kykyyn lentää tai hevosten kykyyn laukata. Quintilianus ei kuitenkaan täysin vetäydy *ingeniumin* merkityksestä lapsen opinnoissa, vaan antaa ymmärtää, että jokainen pystyy saavuttamaan asioita elämässä, mutta ne jotka omaavat tuon synnynnäisen nerokkuuden pystyvät suurempiin saavutuksiin.⁹⁶ Nykyään käsitys on pedagogien keskuudessa siirtynyt, ainakin julkisesti, kannattamaan samankaltaista ajatusta kasvatuksen merkityksestä. Meillä näyttäisi kuitenkin edelleen olevan sisäänrakennettu *dispositio* tätä *ingeniumin* käsitystä kohtaan: ihmisluonto tuntuu vieläkin seuraavan tätä ajatusta synnynnäisen kyvyn merkityksestä. Etenkin oppilaiden keskuudessa sellainen käsitys, ettei pystyisi opiskelemaan jotakin koska ei omaa siihen lahjoja, on edelleen vallitseva. Kaikki opettajat ja vanhemmat ovat varmasti useaan otteeseen kuulleet lastensa tai oppilaidensa valituksia esimerkiksi siitä, että heillä ei vain ole matematiikkaan taipuvia aivoja. Vaikka Quintilianuksen ajatus on kiitettävä, hän asettaa tällä melko kovat paineet teosta lukeville vanhemmille. Antiikin aikana tätä katkelmaa lukeneet isät saattoivat huokaista sikäli helpotuksesta, että heidän ei tarvinnut jäädä arvailemaan mitä heidän tulisi käytännössä tehdä lapsensa kanssa, sillä Quintilianus antaa kasvattamista varten konkreettisia neuvoja: isän tuli esimerkiksi valita lapsen ympärille kaunopuheisia palvelijoita, jotta lapsi oppisi imitoimaan heti hyvää kielenkäyttöä, ja hänen tuli myös valita huolella lapselle hyvä *paedagogus*.⁹⁷

Koulun ja opetustavan valintaan liittyen vallitsivat tähän aikaan tietyt kriteerit. Lapsille oli opetusmuotojen osalta käytännössä kaksi eri vaihtoehtoa – joko julkinen koulu tai yksityinen opetus. Kuten edeltävässä kappaleessa todettiin, julkinen koulu oli ylivoimaisesti suosituimpi vaihtoehto, mutta vielä esimerkiksi Ciceron aikaan yksityinen opetus oli melko yleistä, etenkin korkeimmassa asemassa olevien perheiden keskuudessa.⁹⁸ Quintilianus itse oli vahvasti julkisen koulun kannalla, todetessaan sen olevan näistä kahdesta parempi

⁹⁵ *falsa enim est querela, paucissimis hominibus vim percipiendi, quae tradantur, esse concessam, plerosque vero laborem ac tempora tarditate ingenii perdere. Nam contra plures reperias et faciles in excogitando et ad discendum prompts.*

⁹⁶ Quint. *Inst.* 1,1,1-3.

⁹⁷ Quint. *Inst.* 1,1,4-9. Mielenkiintoisena sivuhuomiona – Quintilianus lopettaa katkelman mainitsemalla Aleksanteri Suuren *paedagoguksen*, joka ilmeisesti jätti tähän suuria korjaamattomia vikoja, mitä vikoja nämä lienevätkin jää arvoitukseksi. Vertaus on itsessäänkin outo, koska Kreikassa tuohon aikaan *paedagogus* oli myös lapsen primäärinen opettaja, kun taas Roomassa nämä toimittivat lähinnä lapsen saattajan ja kantajan roolia. Roomassa oli ilmeisesti varhaisessa vaiheessa saman tapainen opettajan ja saattajan yhdistetty rooli, kuten näimme aiemmin sitaatista Faleriin kansalaisten käytännöistä.

⁹⁸ Marrou 1956, 266.

vaihtoehto.⁹⁹ Hän perustelee mielipiteensä seuraavasti: Ensinnäkin koulussa opettaja jakaa huomiotaan monelle oppilaalle samanaikaisesti eikä siten joudu jatkuvasti häärtämään saman oppilaan kimpussa ja häiritsemään tämän luonnollista oppimista.¹⁰⁰ Tämän ajatuksen taustalta voi löytää selkeän aikakautta kuvaavan pedagogisen idean – oppilaita tulee toki työstää ja kannustaa kovaan ponnisteluun, mutta se tulee toteuttaa siten, että myös oppilaan omalle oppimiselle annetaan tilaa. Quintilianus halusi aktivoida oppilaan ajattelua siten, että hän on valmis myös itseoppimiseen. Nykyään tätä ajatusta peilataan työelämälähtöisesti, eli oppilaille pyritään tiedon opettamisen lisäksi myös opettamaan ajattelutapaa, joka kantaisi hedelmää myöhemmin työelämässä. Tietyssä mielessä tästä ajatuksesta Quintilianuskin puhuu, sillä hän pyrkii kouluttamaan lapsesta oraattoria, ja hän itse palaakin tähän kirjoittaessaan myöhemmin aikuisten itseopiskelusta. Toinen hänen perusteluistaan on, että on yksinkertaisesti tehokkaampaa opettajan kannalta jakaa oppia monelle oppilaalle samanaikaisesti. Monet aineet hänen mielestään itse asiassa hyötyivät siitä, että niitä opetettiin suurelle yleisölle, joista selvimmät olivat *deklamaatiot* ja niihin liittyvä analyysi.¹⁰¹ Kolmannen perustelun mukaan julkinen koulu auttaa oppilaita verkostoitumaan ja oppimaan imitoimalla muita lapsia ja opettajia. Quintilianus uskoi, että lapsi oppisi avoimessa luokkahuoneessa toistensa virheistä ja epäonnistumisista.¹⁰² Koulun valintaan liittyen Quintilianuksella oli nykylukijan näkökulmasta hieman erikoisempia kriteereitä. Hän neuvoo isää katsomaan esimerkiksi koulujen kokoa positiivisena seikkana opinahjoa etsiessään. Quintilianus, sinänsä loogisesti, uskoi että koska suuren luokan opettaminen oli vaikeaa, myös suurten luokkien opettajat olivat usein muita taitavampia.¹⁰³

Roomalaiset lapset siis aloittivat opintonsa kieliopinnoilla. Lapsille opetettiin ensin aakkoset ja numerot kreikaksi ja latinaksi, ja sen jälkeen siirryttiin kielten opiskeluun kaksikielisenä.¹⁰⁴ Kieltenopettajien vastuualueina olivat aakkoset, numerot, tavut, sanat ja kielen alkeisopinnot. Koulujen käytännöissä oli eroja siinä, milloin kunkin kielen opinnot aloitettiin, mutta erot eivät voineet olla kovinkaan suuria, sillä kaikissa kouluissa lasten odotettiin oppivan kummatkin kielet noin neljässä vuodessa. Quintilianus itse suosii näiden opintojen aloittamista mahdollisimman varhain, jotta lapsen mieli ei passivoituisi. Neljän vuoden kaksikieliset kieliopinnot näin nuorena kuulostavat nykyopettajalle täysin

⁹⁹ Quint. *Inst.* 1,1,2.

¹⁰⁰ Quint. *Inst.* 1,2,9-21.

¹⁰¹ Quint. *Inst.* 1,2,13.

¹⁰² Quint. *Inst.* 1,2,18-21.

¹⁰³ Quint. *Inst.* 1,2,16.

¹⁰⁴ Quint. *Inst.* 1,1,15-18.

uskomattomalta ajatukselta. Nykyään katsotaan periaatteena, että lasten halutaan pääsevän alkeistasolle toisessa kielessä 13-vuotiaana, ja arkielämässä tarvittavalle keskustelevan kielen tasolle vasta yläkoulun jälkeen.¹⁰⁵ Koulun aloitusikään liittyen voi olla aiheellista mainita varhain antiikissa vallinnut uskomus siitä, että ihmisen tärkeät elämänvaiheet tapahtuivat seitsemän vuoden välein. Tämä uskomus liittyi ilmeisesti Kreikassa myös koulujen suorittamiseen. Roomassa se saattoi liittyä tähän alkeisopintojen aloitusikään, mutta edistyneemmät opinnot eivät enää seuranneet tätä kaavaa.¹⁰⁶

Kieliopintojen jälkeen lapset laitettiin grammatikon kouluun. Tyypillisesti lapset laitettiin tälle opintoasteelle yhdentoista vanhana.¹⁰⁷ Grammatikon tehtävänä oli opettaa lapsia puhumaan ja kirjoittamaan oikein ja tulkitsemaan auktoireita. Opetuskielinä olivat edelleen kreikka ja latina ja opetus oli vahvasti kaksikielistä. Harjoitteiden osalta tässä vaiheessa käytettiin pääasiassa tekstien ulkoa opettelua ja niitä todella saatettiin pöntätä.¹⁰⁸ Tällä asteella tulee selvästi näkyviin myös roomalaisen opetuksen samankaltaisuus kreikkalaiseen vastineeseensa. Grammatikon opinnot, kuten reetorinkin, olivat itseasiassa niin samanlaisia kreikkalaisten grammatikan opintojen kanssa, että niitä voi tutkia melkein ristiin vertailemalla. Grammatikon koulun opintoastetta sisällön kannalta voisi nykyään kenties verrata yhdistelmään ylä- ja alakoulua. Kieliopetus oli hyvin samankaltaista kuin yläkouluissa nykyään, ja kieliopin pienimpiinkin sääntöihin saatettiin pureutua antaumuksella.¹⁰⁹ Tietyissä mielessä on mielenkiintoinen idea suorittaa nämä opinnot ennen puberteetin alkua. Olisiko mahdollista iskostaa lapsiin kielten tylsimät, mutta hyvin olennaiset rakennuspalikat, kuten sanojen osat ja taivutukset, aivojen ollessa plastisimmillaan? Toisaalta muiden kuin kieliaineiden opetus oli melko alkeellista, ja esimerkiksi matematiikka keskittyi lähinnä osien ynnäykseen ja kertaukseen. Grammatikon koulun jälkeen lapsi meni reetorin kouluun, jossa hän oppisi retoriikasta ja puheiden pitämisestä.

Roomalainen opetus perustui vahvasti kolmiportaiseen astejakoon. Lapset kävivät ensin kieltenopettajan koulun, sitten grammatikon koulun ja viimeiseksi reetorin koulun. Tähän lähtökohtaan on nykylukijan helppo samaistua. Apuleius ilmaisee asian seuraavasti: *”Ensimmäisen kupin kaataa kieltenopettaja, joka nostaa sinut ylös perusteista,*

¹⁰⁵ B2 kielen yläkoulu opintojen tavoitteena on A1 tai A2 kielitaitotaso. Taitotaso siis tarkoittaa osaamista tutuista ja itselleen tärkeistä asioista, perusääntämisosuamista, ja hitaan jokapäiväisen keskustelun ymmärtämistä.

¹⁰⁶ Clarke 1971, 2.

¹⁰⁷ Suet. *Ner.* 7

¹⁰⁸ Quint. *Inst.* 1,4,1-2.

¹⁰⁹ Marrou 1956, 279-280.

toisen kaataa grammatikko, joka tarjoaa sinulle oppineisuuden ja kolmannen kaataa reetori, joka aseistaa sinut kaunopuheisuudella.”¹¹⁰

3.1 Ensimmäiset opinnot: aakkoset, numerot ja tavut

Ensimmäinen asia, jonka lapset oppivat koulussa olivat aakkoset ja numerot. Näitä opeteltiin tyypillisesti ensin vain ääneen lausumalla, ja lasten odotettiin oppivan ne ulkoa ennen kuin niitä alettiin piirtämään.¹¹¹ Tämä on luonnollinen ensiaskel mihin tahansa oppimiseen, ja siten tämä lähtökohta ei ole vielä nykyäänkään muuttunut miksiäkään. Nykyäänkin lasten voi kuulla laulavan aakkoslauluja ja oppivan rytmin kautta aakkosten järjestyksen. Ehkä suurin tätä asiaa edistänyt keksintö on ollut aapinen. Ensimmäisen vuosisadan roomalaisilla oli kuitenkin eräs menetelmä, joka oli periaatteeltaan samantyyppinen. Tämä keksintö oli kreikkalaisilta lainattu *glossa*, eli sanojen kääntämisen ja selittämisen tueksi laadittu sanakirjamainen lista.¹¹²

Aakkosten ja numeroiden oppimisesta on lisäksi helppo tehdä kevyttä ja jopa leikinomaista siten, että opiskelu toimii itsestään pehmeänä laskuna pois perheen arjesta kohti kouluarkea.

Suulliseen ulkoa opetteluun palaten, Quintilianuksella oli hieman eroava lähestymistapa asiaan. Hän nimittäin ajatteli pelkän aakkosten järjestyksen muistamisen tekevän lasten lukemisesta hidasta: Quintilianus ajatteli järjestyslähöisen kirjainten oppimisen tekevän aakkosten muotojen omaksumisesta vaikeampaa. Lapset toisin sanoen tukeutuivat ulkomuistiinsa opettajan pyytäessä heitä nimeämään jonkin tietyn kirjaimen. Ajatus on helpompi ymmärtää jos ajattelee tilannetta, jossa opettaja on kirjoittanut kaikki aakkoset taululle ja kyselee niitä oppilailta vuorotellen – sen sijaan että oppilas nimeää kirjaimen sen muodon perusteella, hän laskee monesko se on ja nimeää kirjaimen sen järjestyksen perusteella.¹¹³ Quintilianus jälleen lähestyy asiaa hyvin tehokkaasti ja tavalleen ominaisen ongelmalähtöisesti. Hän antaa ymmärtää katkelmassa, että aakkosten opettelu monin eri tavoin oli hidas ja työläs prosessi, sen sijaan ulkomuotojen oppiminen ensin olisi tehokkaampi tapa. Tätä edistämään on nykyään käytettävissä aapinen, ja muut kirjainten ulkomuotoja korostavat työkalut. Quintilianuksen aikaan yksi ratkaisu tähän taas piili leikkimisessä. Aakkosten opiskelun tueksi nimittäin käytettiin kaiverrettuja kirjaimien

¹¹⁰ Apul. Flor. 20,3. *Prima creterra litteratoris rudimento excitat, secunda grammatici doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat.*

¹¹¹ Quint. Inst. 1,1,24.

¹¹² Dickey 2016, 5.

¹¹³ Quint. Inst. 1,1,24-25.

muotoisia leluja, jotka olivat melko yleisiä Roomassa.¹¹⁴ Quintilianus ei toivonut aakkosten opetteluun olevan myöskään ikävää ja vaivalloista. Hän ymmärsi, varmasti monen muun aikalaisensa tavoin, lasten luonnollisten taipumuksen olevan leikissä eikä työssä. Tämän vuoksi juuri esimerkiksi aakkosleluja saatettiin kaivertaa norsunluusta tai puusta.¹¹⁵

Ajatus reflektoi lähes modernilla tavalla niitä haittoja, joita pakolla opettaminen saattaa aiheuttaa pienten lasten kohdalla. Historialliset opetusmenetelmät saatetaan nykyään herkästi sivuuttaa pelkäksi asioiden pänttäämiseksi, vaikka aina on ollut pedagogeja, jotka ovat yrittäneet kehittää vaihtoehtoisia toimintatapoja. Quintilianuksen ajatuksena tässä on se, että liian kova kuri saisi oppilaan vain vihaamaan opiskelua, ja jos näin käy, tätä virhettä olisi hyvin vaikeaa korjata enää myöhemmin ja se voisi jopa pilata lapsen koulutuksen. Tämä on hyvin nykyaikainen ajattelutapa, ja vastaavanlaista pohdiskelua olisi ollut vaikea löytää yleisesti omista kouluistamme vielä muutama sukupolvi takaperin. Nykyään leikin katsotaan olevan avain oppimiseen vielä paljon vanhempanakin kuin mitä tämä Quintilianuksen mielessä ollut oppilas olisi ollut. Numerot opetettiin hyvin samaan tapaan kuin aakkoksetkin. Tärkein ero numeroiden opiskelussa oli viittomakielen sekä joissain tapauksissa pienien laskinten käyttö.¹¹⁶

Aakkosten opetteluun seurasi tavujen oppiminen. Tavujen opiskelu voi tuntua nykyään oudolta ajatukselta. Se tarkoitti käytännössä sitä, että lapset yksinkertaisesti toistelivat kaikkia mahdollisia tavuyhdistelmiä ääneen ja kirjallisesti. He saattoivat esimerkiksi lähteä A:sta ja toistella kaikki siihen liittyvät tavut – ab, ac, ad, ae jne., jonka jälkeen he siirtyisivät B:hen – ba, be, bi, bo jatkaen kaikki mahdolliset yhdistelmät läpi.¹¹⁷ Tavut saatettiin tehdä myös vaikeammaksi kuin yksinkertaisiksi konsonantti-vokaali yhdistelmiksi.¹¹⁸ Tätä kannattaa nykyään pohtia nimenomaan lausumisen näkökulmasta – suomen kielelle ominainen tapa lausua kirjaimet niiden kirjoitusasun mukaan tekee tästä vielä erityisen hankalan asian ymmärtää. Mutta jos ajattelemme englannin kieltä, siinä on itse asiassa paljon järkeä. Englannin kielessä tavut saavat aikaan hyvinkin eroavia äänneitä riippuen sanasta jossa niitä käytetään. Tämän vuoksi äidinkielenään englantia puhuvat saattavat takellella tuntemattomien sanojen kanssa, ja tämä takeltelu sanojen kanssa oli juuri se asia, minkä antiikin opettajat halusivat kitkeä oppilailtaan pois. Tämän tyyppisellä lausumisharjoituksella oppilas saisi valmiuden lausua minkä tahansa sanan halutulla tavalla.

¹¹⁴ Shumka 2015, 452-463.

¹¹⁵ Quint. *Inst.* 1,1,26.

¹¹⁶ Laskimia kutsuttiin nimellä *calculi*.

¹¹⁷ Quint. *Inst.* 1,1,30.

¹¹⁸ Quint. *Inst.* 1,1,37.

Quintilianus kirjoitti, että vaikeiden tavujen oppiminen parantaa lasten lausumista ja selkeyttä. Vaikeista tavuista hän kirjoittaa, että niiden tulisi olla huonosti yhteensopivia ja karkean kuuloisia. Ilmeisesti näiden vaikeiden tavujen läpikäyminen jätettiin usein tekemättä, koska Quintilianus varoittaa että mikäli niitä ei käydä läpi, lapsi omaksuu vikoja lausumisessaan jotka eivät korjaudu koskaan.¹¹⁹

Ensimmäiset varsinaiset kirjoitusharjoitukset tehtiin henkilökohtaisille tauluille¹²⁰. Tauluille alettiin piirtää kirjaimia ja numeroita piirtämisharjoituksilla, joiden päämääränä oli vankistaa oppilaiden kättä. Nämä harjoitukset tehtiin tyypillisesti joko vahatauluille, tai valmiiksi uritetuille puutauluille. Vahataulujen ongelma oli ilmeisesti se, että koska oppilaiden kädet olivat vielä niin tottumattomia kirjainten kirjoittamiseen, he tarvitsivat jatkuvaa apua tehtävissä opettajaltaan. Opettajat joutuivat usein ohjaamaan oppilaita jopa kädestä kiinni pitäen. Tämän hankaluuden vuoksi Quintilianus suosii juurikin uritettuja puutauluja. Hän ajatteli urien ohjaavan lapsen kynää itsestään, ja estävän siten virheiden tekemisen. Urien seuraamisen helppous mahdollisti hänen mielestään myös kirjoituksen nopeutumisen, samoin kuin kynää pitävän käden vankistumisen. Nopeus oli etenkin tärkeää, Quintilianus kirjoittaa, koska kirjoittamisen nopeus on suorassa yhteydessä ajattelun nopeuteen. Kouluissa ei varsinaisesti enää opeteta pikakirjoittamista, mutta tämän ajatuksen logiikka on silti helposti ymmärrettävissä. Huonosti hoidetut kirjoittamisen opinnotkin olisivat yksi virhe, mikä ei korjautuisi Quintilianuksen mukaan koskaan.¹²¹

3.2 Ensimmäiset opinnot: sanat ja lauseet

Aakkosten ja tavujen opintoja seurasivat sanat ja lauseet. Tässä vaiheessa lapsi aloitti myös varsinaiset kieltenopintonsa. Yleisesti tämä opintovaihe aloitettiin latinalla, eli oppilaan äidinkielellä, mutta tähän oli poikkeuksia. Kouluissa, joissa opinnot aloitettiin kreikan opinnoilla, oli ideana se, että he oppisivat äidinkieltään joka tapauksessa omassa arjessaan. Päättämällä sanoja kreikaksi, he oppivat yhdistämään outoja sanoja omiin tuttuihin sanoihinsa. Quintilianus myös varoittaa siitä, että hän ei toivo oppilaiden omaksuvan liikaa kreikkaa kielenkäyttöön. Tästä huomiosta voi päätellä kaksi tärkeää asiaa – ensinnäkin sen

¹¹⁹ Quint. *Inst.* 1,1,37.

¹²⁰ Näitä tauluja kutsuttiin nimellä *tabula*, joka kirjaimellisesti tarkoittaa taulua latinaksi.
51 Quint *Inst.* 1,1,27-28.

kuinka korkean tason lapset omaksuivat vieraassa kielessä. Idiomien ja intonaation omaksuminen ovat tyypillisesti kielenoppimisen askelten loppupäässä, joka antaisi ymmärtää, että lapset omaksuivat hyvin perusteellisen kreikan kielen taidon.¹²² Toiseksi - kreikan kielen opettajat olivat tyypillisesti kreikkalaisia, ja voimme olettaa, että heidän opetuksensa tapahtui melkein yksinomaan tuolla kielellä, jolloin lasten olisi rangaistusten uhalla ollut pakko oppia kieli nopeasti.¹²³ Nykyään tällainen kielenoppimisen metodi nähtäisiin enemmänkin saman kaltaiseksi kuin maahanmuuttajien, tai kaksikielisten vanhempien lasten kielenoppimisprosessi.¹²⁴ Nykyään tätä metodia ei kouluissa kuitenkaan juurikaan kokeilla. On melko yleistä, että vieraiden kielten tunneilla opettajat puhuvat oppilailleen vieraalla kielellä, mutta sitä varten oletetaan annettavan äidinkielliset tukimateriaalit kirjallisena. Kiteyttääkseni Quintilianuksen ajatuksen, lapsilta toivottiin kummankin kielen vastaavanlaista osaamistasoa kielikoulun aikana, eli kuten aiemmin mainitsin, ennen yhtätoista ikävuotta.

Sanoja kirjoittaessa Quintilianus suosi vaikeilla sanoilla aloittamista. Koska lapsi oppisi helpot sanat luonnollisesti muun opiskelun ja elämän ohessa, hänelle kannattaisi alkaa heti opettamaan vaikeita sanoja, joihin harvemmin törmää: Lapsi siis oppisi jo nuorena sanastoa myös aikuisikää ajatellen.¹²⁵ Quintilianus halusi selvästi antaa lapsille sellaisen sanavaraston, josta olisi hyötyä myös puheita kirjoittaessa. Tämä kytkeytyy myös muistin harjoittamiseen, josta puhumme lisää tekstien lukemisen yhteydessä.

Tekstien lukeminen aloitettiin perinteisesti Homeroksella ja Vergiliuksella. Tragedian ja komedian lukeminen aloitettiin sen sijaan vasta myöhemmällä iällä, sillä katsottiin että niillä voi olla haitallisia vaikutuksia nuoreen mieleen.¹²⁶ Historioitsijoiden ja oraattoreiden tekstit taas tyypillisesti säästettiin grammatikon kouluun.¹²⁷ Tekstien lukemiseen liittyi vahvasti muistin harjoittaminen, ja myöhemmin lapsien odotettiin opettelevan ulkoa hyvinkin pitkiä katkelmia teksteistä. Quintilianuksen mukaan lukemisen suhteen piti olla hyvin varovainen. Lukemisen harjoitteissa opettajien tuli aina varmistaa se, että lapsi osaisi käsiteltävän asian perin pohjin ennen siirtymistä eteenpäin. Quintilianus ajatteli, että liika kiirehtiminen olisi hyvin haitallista. Hän listaa tästä aiheutuviksi haitoiksi epäröimisen, katkonaisuuden ja turhan toistamisen sekä itseluottamuksen puutteen.¹²⁸

¹²² Tätä taitotasoa kutsuttaisiin nykyään C2 tasoksi, joka on ylin kielen osaamisen taitotaso.

¹²³ Quint. *Inst.* 1,1,12-14.

¹²⁴ ns. kielikylpy.

¹²⁵ Quint. *Inst.* 1,1,34-35.

¹²⁶ Quint. *Inst.* 1,8,5-7.

¹²⁷ ks. s. 28.

¹²⁸ Quint. *Inst.* 1,1,31-33.

Ensimmäiset kirjoitettavat lauseet olivat tyypillisesti kuuluisia sanontoja tai maineikkaiden ihmisten tekoja, jotka nähtiin moraalisesti vahvistavina. Esimerkiksi Meanderin sitaattien lukeminen oli hyvin yleistä.¹²⁹ Oppilaat alkoivat lukea ja kääntää helppoja opettajan laatimia katkelmia näytelmistä ja kirjoista. Nämä kirjoittamisen harjoitteet olivat hyvin yksinkertaisia. Harjoitteilla oli käytännössä kolme päämäärää – kirjoitustaidon vahvistaminen, hyvien arvojen oppiminen ja oppilaiden viihdyttäminen. Pyrkimys vahvistaa kirjoitustaitoa on ilmiselvää, samoin kuin oppilaiden mielten pitäminen virkeänä viihdyttävien sitaattien avulla. Moraalinen opetus taas on ollut pitkään yksi listatuista opetuksen päämääristä vielä nykyäänkin.¹³⁰ Quintilianus ajatteli moraalisten aforismien toimivan lasten luonteen rakennuspalikoina, jotka he muistaisivat vielä aikuisenakin. Hän ajatteli niiden olevan myös viihdyttäviä lapsille, tehden oppimisesta miellyttävämpää. Aforismien ulkoa oppimisen hän uskoi myös parantavan lasten muistia. Quintilianus suosikin muistin harjoittamista oppilaan ollessa lapsi. Tämä ei kuitenkaan johdu siitä seikasta mikä nykylukijalle voisi tulla mieleen: että lapsella olisi parempi luonnollinen kyky omaksua asioita. Sen sijaan ajatus perustui siihen, että koska lapsi on tässä vaiheessa joka tapauksessa kykenemätön luovaan työhön, niin oppilaan aikaa kannattaa käyttää nuorena muistin harjoittamiseen ja vasta vanhempana luovaan työhön.¹³¹

3.3 Grammatikon koulu

Heti lukemisen ja kirjoittamisen opittuaan oppilaat laitettiin varsinaiseen grammatikon kouluun, johon mentiin 11-vuotiaana. Monet oppilaat tarvitsivat vielä kuitenkin tässä vaiheessa apua alkeisopinnoissa, ja kieltenopettajan ja grammatikon opinnot saattoivat mennä aluksi päällekkäin.¹³² Kieliopin opettajien pääasiallinen tehtävä oli opettaa pojille oikeanlaista puhe- ja kirjoitustaitoa. Tätä varten harjoiteltiin imitoimaan vanhojen klassisten kirjailijoiden tyyliä. Kyseisten auktoreiden tekstejä tulkittiin hyvinkin yksityiskohtaisesti. Quintilianus ilmaisee asian siten, että grammatikot opettivat oikeanlaista lukemista edistääkseen oppilaiden tulkitsemistaitoa. Eri kirjallisuuden genrejen auktoreita valittiin eri tehtäviä varten – esimerkiksi ihmisluonteiden piirteitä ja erilaisia tunnetiloja avattiin

¹²⁹ Joyal 2009, 174.

¹³⁰ Arthur 2002, 113-130.

¹³¹ Quint. *Inst.* 1,1,36.

¹³² Maurice 2014, 57-62.

komedioiden ja tragedioiden tutkimisella¹³³, kun taas sanallista auktoriteettia omaksuttiin vanhojen oraattoreiden puheista.¹³⁴ Quintilianus uskoi näiden puheiden antavan lapsille myös voimaa ja itseluottamusta puheiden kirjoittamista varten. Runoilijoilta taas saatettiin hakea koristeellisuutta omaan kielenkäyttöön.¹³⁵

Ensimmäiset grammatikon oppitunnit käsitelivät substantiivien taivuttamista ja verbien konjugaatioiden opiskelua¹³⁶. On mielenkiintoista huomata, että Roomassa ei ollut vielä tähän aikaan viidettä deklinaatiota.¹³⁷ Taivuttamista opiskeltiin monin tavoin samaan tapaan kuin vielä nykyäänkin. Oppilaille annettiin sanoja tai lauseita, jotka heidän täytyi taivuttaa esimerkiksi jokaiseen persoonamuotoon tai aikamuotoon. Ensimmäiset opinnot olivat melko yksinkertaisia, mutta niiden kompleksisuus kasvoi askel askeleelta. Tässä vaiheessa kuvaan tuli myöskin *progymnasmata*. Perinteisesti *progymnasmata* otettiin käyttöön vasta retoriikan koulussa, mutta Quintilianuksen ajalla sen ensimmäisiä harjoitteita alettiin käyttää jo grammatikon koulussa.¹³⁸ Opetussuunnitelman mukaisesti opettajat antoivat oppilailleen työstettäväksi ensin satuja ja runoja.

Progymnasmatan opintoja voi tavallaan kutsua myös kompositioharjoitteiksi¹³⁹ koska kaikki *progymnasmatan* portaat ovat jonkin asteisia sommittelu-, muodostus- tai argumentointitehtäviä. *Progymnasmatan* ensimmäinen harjoite oli *fabula*. Näissä tehtävissä oppilaille opetettiin moraalisia sääntöjä helppolukuisten ja oppilaille mielekkäiden kertomusten kautta. Quintilianus suositteli harjoitetta varten Aesopin faabeleita, koska ne ovat luonnollista jatkoa imettäjien saduille. Harjoitteet tulisi kirjoittaa yksinkertaisella ja hillityllä kielellä. Oppilaiden tulisi lisäksi analysoida jokaista säkeistöä vuorotellen, ja kertoa opettajalle niiden merkitys kummallakin kielellä. Heitä pyydettiin myös tekemään parafraaseja saduista, joissa he saivat käyttää vapaampaa kieltä.¹⁴⁰ Satujen lukeminen ja kirjoittaminen oli sikäli roomalaisille erityisen mielekästä, että niiden katsottiin kasvattavan lapsen luonnetta moraalisesti arvokkaiden opetusten kautta. Luonteen kasvattamisen lisäksi antiikin opettajat toivoivat lapsen myös jo tässä vaiheessa alkavan imitoimaan hyväksytyjen auktoireiden kielenkäyttöä.¹⁴¹

¹³³ Quint. *Inst.* 1,8.

¹³⁴ Quint. *Inst.* 1,4,4.

¹³⁵ Quint. *Inst.* 1,8,10.

¹³⁶ Quint. *Inst.* 1,4,22.

¹³⁷ Adams 2003, 728.

¹³⁸ Quint. *Inst.* 1,9.

¹³⁹ Bloomer 2011, 118.

¹⁴⁰ Quint. *Inst.* 1,9,2.

¹⁴¹ Quint. *Inst.* 1,1,3.

Progymnasmatan toista porrasta kutsuttiin nimellä *narratio*. Tässä harjoituksessa testattiin oppilaan kykyä kerrata myyttisiä tai historiallisia tapahtumia ja myös esittää niitä fiktiivisesti ikään kuin ne olisivat oikeasti tapahtuneet. Tehtävän tarkoituksena oli harjoittaa oppilaan kykyä tuottaa kirjoitusta ja puhetta. Fiktiivisten narratiivien osalta tähän saattoi kuulua täysin mielikuvituksellisia narratiiveja, jotka olivat kaukana todellisuudesta, kuten esimerkiksi katkelmia Ovidiuksen *Metamorfooseista*. Uskottavien tapahtumien osalta Quintilianus suosittelee koomikoita tai historioitsijoita.¹⁴²

Kolmas porras oli *chreia*. Tehtävässä käydään läpi tunnettujen ihmisten sanontoja kirjallisesti ja suullisesti. Näiden tarkoitus oli opettaa oppilaalle sitä, miten asiat ovat tai miten niiden kuuluisi olla.¹⁴³ Neljäs ja viimeinen grammaatikon neljän *progymnasmatan* harjoitteesta oli *sententia*. Se oli saman tyyppinen kuin *chreia* siinä mielessä, että siinäkin harjoiteltiin sanontojen kopioimista ja lukemista. Toisin kuin *chreia*ssa kuitenkin, *sententiassa* oli tarkoitus taivuttaa sanontoja kaikkiin mahdollisiin muotoihin.¹⁴⁴

Näissä kaikissa harjoitteissa oli olennaista *imitatio*. Imitaatio oli hyvin tärkeä käsite roomalaisessa yhteiskunnassa, ja sen katsottiin olevan olennainen osa roomalaista pedagogiikkaa sekä grammaatikon, että vielä reetorin kouluissakin - ylipäätään käsitys oli, että imitaatio parantaa oppilaiden kirjoituskykyä.¹⁴⁵ Quintilianus uskoi näiden komposition harjoitteiden olevan erittäin hyödyllisiä, ja ajatteli että niille tulisi antaa niin paljon aikaa kun vain mahdollista. Esimerkillisten kirjailijoiden imitoinnin hän taas uskoi parantavan muistia, ja lisäksi heidän imitoimisensa avulla he alkaisivat alitajuntaisesti matkimaan heidän kirjoitustyyliään. Näin he oppisivat myös varaston ilmaisuja, joita käyttää myöhemmin elämässä esimerkiksi oikeuden edessä.¹⁴⁶

Varsinaisten harjoitteiden osalta *lectio*, eli ääneen lukeminen, oli yksi tärkeimmistä imitaatioon liittyvistä harjoitteista. Toinen tärkeä harjoite taas oli *praelectio*, jossa opettaja luki jonkin tekstikatkelman ääneen ja sen jälkeen analysoi sitä. *Praelectio*ssa selitettiin esimerkiksi auki tekstissä esiintyvät vaikeat sanat ja siinä esiintyvät erilaiset viittaukset myytteihin. Kielikuvat myös avattiin, jotta oppilaat saisivat mahdollisimman täydellisen ymmärryksen käsiteltävästä tekstistä. Opettajat saattoivat myös tehdä hyvinkin yksityiskohtaisen analyysin tekstistä selittäen puheen eri osat, syntaksin ja rytmin.¹⁴⁷

¹⁴² Quint. *Inst.* 2,4,2; Kennedy 2003, 96.

¹⁴³ Quint. *Inst.* 2,4,26; Kennedy 2003, 97.

¹⁴⁴ Kennedy 2003, 99.

¹⁴⁵ Clark 1957, 147.

¹⁴⁶ Quint. *Inst.* 2,7,2-4; 10,5,2-3.

¹⁴⁷ Quint. *Inst.* 1,8,13-17.

Opettajan tulkittua katkelma perusteellisesti läpi, oppilaat lukivat vuorotellen saman tekstin ääneen opettajalleen käyttäen lukemisessaan sitä ymmärrystä, jonka opettaja oli heille jakanut. Opettaja tämän jälkeen kyseli oppilailta perinpohjaisesti mitä eri osia puheesta löytyi, tai minkä takia joku sana oli siellä missä se oli. Tämän harjoitteen päällimmäinen tarkoitus oli opettaa oppilaille tyyliä jota matkia. Näiden katkelmien tarkoitus oli toimia malleina oppilaiden omaa puheiden kirjoitusta varten. On myös hyvä muistaa, että hyvät oppilaat tekivät lisäksi omat muistiinpanonsa teksteihin lukemisensa tueksi, koska teksteissä ei usein ollut sanavälejä tai mitään muitakaan välimerkkejä. Imitaation kannalta oli myös olennaista oppilaille hyödyllisten katkelmien parafrasi.¹⁴⁸ Tätä samaa tehtävää käytettiin vielä reetorin koulussakin mutta sillä erolla, että reetori ei enää opettanut tekstien kielioppiosuusia. Hän esitti miten teksti tulisi lukea, ja sen jälkeen kritisoi oppilaita heidän sitä lukiessaan, mikäli he tekivät virheitä.¹⁴⁹ Seuraavassa katkelmassa Priscianuksen *Institutiones grammaticae* voi huomata, kuinka seikkaperäistä *praelectio* saattoi olla - katkelmassa opettaja selittää kaiken tekstistä selitettävissä olevan sana sanalta:

”Selitä minulle rivi – arma vi/rumque ca/no Tro/iae qui primus ab/oris. Kuinka monta caesuraa rivillä on? Kaksi. Mitkä ne ovat? Penthemimera ja hephthemimera. Kumpi on kumpi? Penthamimera on arma virumque cano, hephthemimera on arma virumque cano Troiae. Kuinka monta figuria rivillä on? Kymmenen. Miksi siinä on kymmenen? Koska se koostuu kolmesta daktyylistä ja kahdesta spondeesta. Kuinka monta sanaa siinä on? Yhdeksän. Kuinka monta substantiivia? Kuusi – arma, virum, troiae, qui, primus, oris. Kuinka monta Verbiä? Yksi – cano. Kuinka monta prepositiota? Yksi – ab. Kuinka monta konjunktiota? Yksi – que. Tarkastele jokaista sanaa vuorotellen. Aloitetaan armasta. Mikä puheen osa se on? Substantiivi. Mikä on sen ominaisuus? Appellatiivi. Mitä luokkaa se on? Yleisluokkaa. Minkä sukuinen se on? Neutri. Mistä sinä tiedät? Kaikki substantiivit, jotka loppuvat a:han monikossa ovat neutreja. Miksei armaa käytetä yksikössä? Koska se tarkoittaa monia eri asioita.”¹⁵⁰

Lectiota varten opettajilla oli tyypillisesti omat valikoimansa runoilijoita ja auktoreita, jotka he katsoivat sopiviksi. Tasavallan ajalla oli ilmeisesti vallalla modernistisempi suuntaus koulujen kirjallisuuden kaanoneissa, sillä vanhimmat klassikot

¹⁴⁸ Quint. *Inst.* 1,9,2.

¹⁴⁹ ks. tutkielman luku 4.

¹⁵⁰ Marrou 1956, 279-280.

monesti hylättiin ja vaihdettiin uudempiin teoksiin.¹⁵¹ Kuitenkin Quintilianuksen ajalla nämä perinteiset kreikkalaiset auktorit otettiin yleisesti takaisin osaksi koulujen lukulistoja.

Ensimmäisellä vuosisadalla latinankielistä koulukirjallisuutta hallitsi nelikko, joista tärkein oli Vergilius. Vergilius oli tietysti se tärkein roomalainen mestari, jota tulisi matkia. Vergiliuksen lisäksi merkittävimmät olivat Terentius, Tacitus ja Cicero. Muita grammatikkojen suosimia kirjailijoita olivat mm. Horatius, Sallustius ja Caesar. Koulujen kirjallinen kaanon oli itse asiassa melko tiukasti rajattu tuohon aikaan. Vanhemmista kirjailijoista opiskeltiin ainakin Cato vanhempaa ja Gracchuksia.¹⁵² Luettavien puheiden kentällä Cicerolla oli niin valtavan suuri merkitys, että Quintilianus kehottaa käyttämään opetusmateriaaleina vain Ciceron kielenkäyttöä muistuttavia auktoireita – jos siis ylipäättään antaa heille luettavaksi mitään muuta kuin Ciceroa.¹⁵³ Luettelo Quintilianuksen aikana luetuista kirjailijoista ei ole juurikaan muuttunut kahteen tuhanteen vuoteen - latinan opinnoissa edelleen tärkeimmät opiskeltavat tekstit ovat pitkälti samoja kuin mitä Quintilianuskin suositteli.

Olen tähän mennessä käsitellyt pääasiassa kirjallisia opintoja, mutta antiikissa puhuminen ja esiintyminen olivat ainakin yhtä isossa roolissa. Puhetaidon kehittämiseksi lapsille opetettiin esimerkiksi seuraavanlaisia asioita: milloin pitää hengitystaukoja tai pidempiä taukoja lauseiden välissä, milloin äänenpainoa tulisi nostaa tai laskea, ylipäättään millaista äänenpainoa tulisi käyttää sekä milloin nopeuttaa tempoa tai hidastaa sitä.¹⁵⁴ Quintilianus painottaa, että tässä oppilaita auttaa luetun ymmärtäminen sekä myös miehekäs puheenomainen tyyli.¹⁵⁵ Oppilaille myös opetettiin sellaisia taitoja, joita äkkiseltään voisi pitää itsestään selvinä - kuten äänen muuntamista lainauksia lukiessa, jotta kuulijat ymmärtäisivät eri henkilön olevan kyseessä.¹⁵⁶ Oppilaille vastaavasti myös opetettiin miten parhaiten siirtää puhuttua kieltä kirjalliseen muotoon väärinkäsitysten välttämiseksi. Heille opetettiin esimerkiksi *circumflexin* käyttöä osoittamaan pitkiä ja lyhyitä tavuja.¹⁵⁷ Tämä *circumflexin* käyttö on sanavälien ja välimerkkien lisäksi itse asiassa ainut puhumista helpottava latinan opiskelun kannalta olennainen asia, joka on säilynyt meille. Antiikin oppilaat opettelivat myös sanojen muuttamista eri muotoihin, jotta he voisivat

¹⁵¹ Quint. *Inst.* 1,4,1-3.

¹⁵² Quint. *Inst.* 10,1.

¹⁵³ Quint. *Inst.* 2,5,20.

¹⁵⁴ Quint. *Inst.* 1,5.

¹⁵⁵ Quint. *Inst.* 1,8,2.

¹⁵⁶ Quint. *Inst.* 1,8,3.

¹⁵⁷ Quint. *Inst.* 1,4,10.

mahdollisimman täsmällisesti ilmaista mikä merkitys sanalla on. Heillä oli esimerkiksi tapa ilmaista *ad* sana eri tavoilla riippuen siitä, onko sen käyttö prepositiossa vai konjunktiossa.¹⁵⁸

Grammatiikan osalta oppilaat opiskelivat hyvin samannäköisiä aineita kuin vieläkin opetetaan. Grammatikon parissa opiskeltiin sanaoppia, sanaluokkia ja äänteitä. Kieliopin oli tarkoitus valmistella oppilaita retoriikan koulua varten.¹⁵⁹ Tärkeä teema sanaopin kannalta oli myös sanojen oikeaoppisuus, eli oppilaiden täytyi omaksua ymmärrys siitä, milloin ja missä käyttää mitään sanoja.¹⁶⁰ Äänteiden tunnistamisen osalta opiskelijoille iskostettiin vokaalien, konsonanttien, semivokaalien, diftongien ja mykkien äänteiden tunnistamista, jotka ilmeisesti saattoivat osoittautua hyvinkin haastavaksi antiikin oppijoille.¹⁶¹ Sanaluokkia opeteltiin tyypillisesti kolmijaolla – sanat jaettiin verbeihin, substantiiveihin ja konjunktioihin. Nykyään näitä ei yleensä mielletä millään konkretisoivilla ilmaisuilla, mutta antiikin aikana niitä vielä todennäköisesti pidettiin niin abstrakteina käsitteinä, että ne vaativat oppilaan kannalta selityksen. Quintilianus esimerkiksi karakterisoi ne seuraavasti: kielen voima on verbeissä, materia substantiiveissa ja konjunktion tehtävänä on liittää ne yhteen. Tämä kolmijako ei myöskään ollut kiveen hakattu, vaan niiden lisäksi usein ehdotettiin muitakin sanaluokkia. Näihin lukeutuivat esimerkiksi artikkelit, prepositiot, appellaatiot, pronominit, partikkelit ja adverbis.¹⁶²

3.4 Perusopintojen oppimateriaalit

Kielenopetuksen tueksi toisella ja kolmannella vuosisadalla eKr. latinaa opiskeleville alettiin tuottaa alkeisopintojen, eli kirjainten, lausumisen ja lukemisen tueksi alkeisoppimateriaaleja ja kirjallisuuslistoja. Kirjaimia varten laadittiin taulukoita, joista oppilaat saattoivat opettajan johdolla opetella aakkosia. Lausumista taas harjoiteltiin opettajan kirjoittamien tai valitsemien tekstien pohjalta. Lausumisen helpottamiseksi saatettiin myös kehittää tekstejä, joihin oli merkitty sanavälit ja vokaalien pituudet. Yksi suosituimmista apuvälineistä lukemista ja kirjoittamista varten olivat kolumnipohjaiset tekstit, joissa oli eroteltu käsiteltävä teksti kahteen kolumniin.¹⁶³ Toisessa kolumnissa oli sanatarkasti kirjoitettu kohdekielinen teksti, ja

¹⁵⁸ Quint. *Inst.* 1,7,5.

¹⁵⁹ Quint. *Inst.* 1,8,1-13.

¹⁶⁰ Quint. *Inst.* 1,5,71.

¹⁶¹ Quint. *Inst.* 1,4,7.

¹⁶² Quint. *Inst.* 1,4,17-21.

¹⁶³ ks. s. 33.

toisessa sama lukijan äidinkielellä. Tekstikäännöksen osalta ei sen sijaan ole juurikaan materiaalia, joissa olisi käännetty opiskelijan äidinkielestä kohdekielelle, vaan käännökset tehtiin nimenomaan kohdekielestä äidinkielelle. Kreikkalaisia tekstejä saatettiin myös translitteroida opiskelijoita varten.¹⁶⁴

Kääntämisen osalta lukulistojen luominen oli yksi tärkeimpiä roomalaista pedagogiikkaa määrittäneitä tekijöitä. Merkityksellisten auktoreiden tekstien pätkiminen ja muokkaaminen helppolukuisuutta ajatellen mahdollisti sen, että lapset oppivat imitoimaan yleisesti hyväksytyjä auktoreita. Cato vanhempi esimerkiksi tunnetusti kirjoitti omat historiansa lastaan varten suuremmilla kirjaimilla, jotta lapsi ei takeltelisi tekstisisällön kanssa.¹⁶⁵ Yleisimpiä helppolukuisuuden kannalta valittuja teoksia oli Euripideen *Phoenissae*, jota luultavasti käytettiin sen kielellisen selkeyden, ja tietenkin myös sen sisältämien maksimien vuoksi.¹⁶⁶ Kääntämisen tueksi otettiin käyttöön toinenkin kreikkalaisten innovaatio, nimittäin sanakirjat. Sanakirjat eivät olleet vain aakkosjärjestykseen lajiteltuja listoja, kuten ne nykyään ovat, vaan ne saattoivat olla myös lajiteltu esimerkiksi aihealueiden mukaan. Jokin sanakirja käsitteli sotasanastoa, toinen maataloussanastoa ja niin edelleen. Ne saattoivat olla myös kirjailijoittain tai teoksittain koottuja luetteloita. Nämä sanakirjat, kuten myös opettajan *praelectio*, mahdollistivat oppilaiden omatoimisen tekstin kääntämisen. Oppilaat saattoivat kirjoittaa muistiinpanoja käänöksensä tekstien marginaaleihin, rivien alle tai päälle, tai jopa suoraan sanojen päälle. Dickeyn mukaan opettajat myös joskus lisäsivät teksteihin omia välilyöntejään tai viivojaan teksteihin oppilaita varten.¹⁶⁷ Latinankielisistä oppimateriaaleista yleisimpiä oli Ciceron mukaan esimerkiksi tekstit Rooman laeista ja käännetty *Odysssea*.¹⁶⁸

Kielenopetuksen oppimateriaalit kirjoitettiin yleisimmin kohdekielellä. Kuten aiemmin huomasimme, ajatus että kielenopinnot tulisi tehdä äidinkieliä lähtöisesti ei ollut vallalla antiikin Roomassa. Oppilaiden näkökulmasta tämä toisaalta vaikeutti suuresti kirjallista kääntämisprosessia, mutta toisaalta se pakotti nopeaan omaksumiseen. Ajatus siitä, että opetettavaa kieltä opetettaisiin äidinkielen avulla onkin itseasiassa melko uusi.¹⁶⁹

Eräitä yleisimpiä kielenopetuksessa käytettyjä tehtävätyyppejä olivat *colloquiat*, eli keskustelutehtävät. Kyseessä ei siis ollut kuitenkaan mikään pariharjoitus, jollaisista ei

¹⁶⁴ Dickey 2016, 5.

¹⁶⁵ ks. s. 7.

¹⁶⁶ Too 2001, 266.

¹⁶⁷ Dickey 2016, 5.

¹⁶⁸ Abbott 1909, 197.

¹⁶⁹ Dickey 2016, 82.

löydy todisteita antiikista. Ne olivat kolumnipohjaisia tehtäviä, joissa oppilaiden täytyi kääntää toisen kolumnin kohdekielinen teksti toisen kolumnin käännöksen avulla. Tällaisten tehtävien fragmentteja on säilynyt meille paljon. Tämä alkuperäislähteiden runsaus kertookin siitä, että nämä olivat yksi suosituimpia tehtävätyyppejä antiikissa. Näissä tehtävissä oli yleensä jokin tarina tai narratiivi, joka oli jaettu kahteen kapeaan kolumniin. Vasemmalla olevassa kolumnissa oli opiskelijan kohdekielinen teksti ja oikealla sama teksti sana sanalta käännettynä lukijan äidinkielelle. Nämä kolumnit yritettiin tyypillisesti pitää vain muutaman sanan levyisinä, jotta sanojen vastaavuudet olisivat mahdollisimman helppo löytää.¹⁷⁰ Monet näistä tehtävistä kuvasivat arkipäiväistä elämää hyvin samaan tapaan kuin kieltenopintojen tehtävät nykyäänkin. Tätä kolumnityyppistä käännöstehtävää käytetään hyvin yleisesti kouluissa vielä nykyäänkin. Tänä päivänä se kuitenkin useimmiten tehdään käytännössä pariharjoitteena, niin sanottuna A ja B käännöstehtävänä, jossa toisella oppilaalla on kohdekielinen kolumni tekstistä, ja toisella käännetty versio.

3.5 Muut aineet

Viimeiseksi on syytä mainita muutama sana aineista, jotka eivät suoranaisesti kuuluneet kieliopin piiriin, mutta joita melko yleisesti opiskeltiin samaan aikaan kuin grammatikon opintoja, eli 11-15 vuotiaana. Musiikki oli aine, joka ei ollut Roomassa yhtä merkittävä kuin kreikassa, jossa se kuului osaksi kaikkien lasten opintoja. Roomassakin kuitenkin nähtiin sen hyöty esimerkiksi puheen metrien ja rytmien tunnistamisen kannalta. Musiikin lisäksi opiskeltiin astronomiaa, joka nähtiin hyödylliseksi etenkin runoilijoiden ymmärtämisen kannalta - runoilijat usein käyttivät astronomiaan viittaavia kielikuvia töissään. Geometriaa harjoiteltiin mielten harjoittamiseksi ja terävöittämiseksi. Yleisesti sen arvon ajateltiinkin piilevän enemmän sen vaatimassa oppimisprosessissa, kuin sen tarjoamassa käytännön hyödyssä.¹⁷¹ Quintilianus tosin taas eroaa yleisestä mielipiteestä geometriaa koskien, sillä hänen mielestään sitä usein tarvitaan käytännön oikeusjutuissa.¹⁷² Näiden aineiden lisäksi heille opetettiin filosofiaa, taaskin siitä syystä, että auktorit usein viittaavat filosofisiin käsitteisiin. Myös liikuntaa opetettiin paikoittain, tosin ensimmäisellä vuosisadalla sen

¹⁷⁰ Dickeyn kirjassa *Learning Latin the Ancient Way* on kattava selitys siitä, millaisia colloquia-tehtävät olivat ja samasta kirjasta löytyy myöskin kuvia näitten tehtävien fragmenteista.

¹⁷¹ Quint. *Inst.* 1,11,34.

¹⁷² Quint. *Inst.* 1,11,35-37.

tiedetään olleen melko harvinaista.¹⁷³ Laajamittaiset opinnot olivat paitsi sopivia sille ajattelulle, jota etenkin Cicero ajoi yleismaailmallisesta sivistyksestä, mutta myös käytännöllisemmälle ajattelulle lasten viihtymisestä ja virkeydestä. Quintilianus ajatteli että pelkän yhden aineen pitkällinen opiskelu turruttaisi aivoja. Monipuolinen opiskelu taas hänen mukaansa paitsi virkistää, myös saa mielen omaksumaan asiat paremmin.¹⁷⁴ Monien aineiden samanaikainen opiskelu on nykyään hyväksi havaittu tapa, ja on täysin vastoin kaikkia koulukäytäntöjämme opiskella esimerkiksi koko päivä vain yhtä ainetta. Lapset eivät mitenkään pystyisi keskittymään samaan asiaan niin pitkään. Samasta syystä on huomattu, että jopa tuplatunnit usein tuovat enemmän uupumusta kuin oppimista, ja sen vuoksi monet koulut ovatkin siirtyneet 45 minuuttisiin tunteihin. Antiikin oppilaat saattoivat edellä mainittujen aineiden lisäksi ottaa myös oppitunteja ammattinäyttelijöiltä puhumisen ulosantia varten.¹⁷⁵

Kreikkalaisten tapaan Roomassakin siis opetettiin perinteisesti seitsemää eri taitoa: grammatiikkaa, retoriikkaa, dialektiikkaa, aritmetiikkaa, musiikkia, geometriaa ja astronomiaa.¹⁷⁶ Roomassa kuitenkin tiettyjen aineiden opetus saattoi olla hyvinkin vähäistä.

4. Retoriikan opinnot Quintilianuksen aikana

Retoriikan koulu aloitettiin noin kuudentoista ikäisenä, jolloin lapset pukivat ylleen *toga virilixen* ja heistä tuli aikuisia.¹⁷⁷ Reetorin, eli retoriikan opettajan, tehtävänä oli tuottaa oppilaista puhumisen ammattilaisia. Retoriikan opinnot antoivat oppilaille valmiuden toimia asianajajana, virkamiehenä tai poliitikkona. Oppilaiden ikään nähden on tuskin sattumaa, että reetorin luokka-asteen kouluikä oli sama kuin perinteisen *tirocinium fori* koulutuksen – retoriikan koulu oli aluksi todennäköisemmin vaihtoehtoinen suoritustapa *tirocinium forille*, kunnes koulumuotoinen suoritustapa lopulta syrjäytti tuon vanhan roomalaisen pedagogisen menetelmän. Syrjäyttämispäätelmää tukee se, että vaikka idea reetorin koulusta oli lainattu kreikkalaisilta, he eivät kuitenkaan aloittaneet tuota koulua saman ikäisenä kuin kreikkalaiset.

¹⁷³ Marrou 1956, 238-239; Quint. *Inst.* 1,11,15.

¹⁷⁴ Quint. *Inst.* 1,12,5-6.

¹⁷⁵ Quint. *Inst.* 1,11,12.

¹⁷⁶ ks. s. 2.

¹⁷⁷ Lapsina he pitivät yllään *toga praetextaa*.

Kreikassa reetorin opinnot aloitettiin nimittäin jo 12-14 vuotiaina¹⁷⁸, verrattuna 16-17-vuotiaina aloittaviin roomalaisiin. Syy sille miksi roomalaiset eivät halunneet omaksua retoriikan koulua Kreikasta sellaisenaan liittyy todennäköisesti roomalaiseen konservatiivisuuteen: *tirocinium fori* katsottiin niin tärkeäksi perinteeksi, ettei kaikista siihen liittyvistä tavoista haluttu kokonaan luopua vaan sen tilalle siirtyi hiljalleen retoriikan koulu. Ajatus siirtymästä on myös hyvin linjassa roomalaisille tyypillisen tavan kanssa omaksua uusia ideoita, ja korvata joku perinteinen roomalainen ilmiö tällä uudella idealla.

Osa antiikin opettajista näki kuitenkin varhaisen koulun aloittamisien ongelmallisena ja he uskoivat, että oppilaat eivät olisi 16-vuotiaina vielä riittävän kypsiä edistyneempiin opintoihin. Quintilianus oli yksi näistä opettajista, hän uskoi että asiassa ei tulisi katsoa pojan ikävuosia, vaan ennemminkin hänen edistymistään opinnoissa.¹⁷⁹ Quintilianus puoltaa argumenttia sillä, että retoriikan opinnot menevät hukkaan, mikäli poika ei ole opintojen tasolla tarpeeksi kypsä ottamaan niitä vastaan. Ajatusta voisi nykyajan kannalta ajatella siten, että Quintilianus kehotti opettajia laittamaan oppilaansa kymppiluokalle, mikäli he katsovat heidän osaamistasonsa riittämättömäksi.

Retoriikan koulun harjoitteiden avulla oppilaat omaksuivat sekä pohjatiedon varaston, josta ammentaa materiaalia omia puheitaan varten, että tekniset taidot puheiden kirjoittamiseen ja esittämiseen. Reetori, kuten grammatikkokin, tarjosi myös oppilaille kattavan varaston erilaisista tilanteista ja esimerkeistä, joista oppilaat voisivat hakea sopivan vastauksen *ex tempore* argumentteihin, esimerkiksi oikeuden edessä vastustajansa syytöksiin. Tämän pohjatiedon avulla oppilaat pystyivät myös tuottamaan yleisöä viihdyttäviä vertauksia esimerkiksi myytteihin, näytelmiin tai runoihin. Yleisön suosio olikin usein tärkeää koska heidän hyväksyntänsä saattoi vaikuttaa tuomarin päätöksiin - puhujat saattoivat myös yleisölle esiintymällä pyrkiä edistämään omaa poliittista uraansa.

Retoriikan koulussa lapsi oppi retoriikan historiaa¹⁸⁰, peruskäsitteitä ja viittä perustaitoa: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* ja *actio*. Quintilianus kirjoitti *Institutio oratoriassa* kattavasti kustakin näistä viidestä taidosta, mutta tutkielman kannalta lyhyet selitykset riittänevät: *inventio* eli löytäminen, tarkoittaa puheen ydinargumenttien kehitystyötä. *Dispositio* eli sovitusta taas tarkoittaa argumenttien ja puheen kappaleiden jäsentämistä, joka oli tietysti olennaista ennen varsinaista kirjoitusprosessia. *Elocutio* eli lausunta, merkitsi puheen päämäärälle ja yleisölle sopivan tyylin valintaa. Quintilianus selitti

¹⁷⁸ Kennedy 2009, 83.

¹⁷⁹ Quint. *Inst.* 2,1,7.

¹⁸⁰ Quint. *Inst.* 3, pr,1.

sen tarkoittavan sellaisen kielenkäytön taitoa, jolla voi tuottaa halutun reaktion kuulijoissaan.¹⁸¹ *Memoria* taas liittyi nimensä mukaisesti puheen muistamiseen. *Actio* eli esittäminen, käsitti ne taidot, jotka liittyivät puheen ulosantiin.¹⁸²

Retoriikan teorian ja *progymnasmatan* läpikäytyään oppilaat alkoivat soveltaa niistä opittuja taitoja harjoituspuheissa eli *deklamaatioissa* - monet retoriikan opettajat pitivätkin juuri *deklamaatiota* heidän tärkeimpänä tehtävänänsä.¹⁸³ Roomalaiset laittoivat perinteisesti hyvin suuren painoarvon deklamoinnille, mikä olikin varmasti yksi syistä, jonka takia *progymnasmata* adoptoitiin roomalaisiin kouluihin. *Progymnasmata* oli nimittäin nimenomaan deklamointia varten valmisteleva opintosuunnitelma. Siihen kuului yleisesti 14 askelta, joista neljä ensimmäistä käsiteltiin aiemmassa luvussa. Loput kymmenen harjoitetta olivat kreikkalaisilta nimiltään *anaskeue*, *kataskue*, *koinos topos*, *encomium*, *psogos*, *synkrisis*, *ethopoeia*, *ekphrasis*, *thesis ja nomou eisphora*.¹⁸⁴ Tässä luvussa tullaan käymään kyseiset harjoitukset lyhyesti läpi. Kirjasta *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric* asiasta kiinnostunut voi hakea tarkemmat kuvaukset kyseisistä harjoitteista. Kirjassa on myös esimerkkejä kustakin tehtävätyypistä ja niistä voi hakea inspiraatiota, mikäli lukija haluaa kokeilla niitä oman luokkansa kanssa.¹⁸⁵ Kreikassa, kuten Roomassakin, *progymnasmatan* harjoitteiden tarkoitus oli tuottaa taitavia oraattoreita. Erilaisia *progymnasmatoja* kirjoitettiin monia, mutta niiden sisältö ei juurikaan poikkea toisistaan. Aphthoniuksen¹⁸⁶ versio viidenneltä vuosisadalta jKr. on näistä ehkä kuuluisin, mutta käytännössä tätä opintokokonaisuutta voi tarkastella minkä tahansa version kautta. Muita tunnettuja *progymnasmatoja* löytyy Aelius Theonilta¹⁸⁷ (n. 100-200 jKr.) ja Tarsuksen Hermogeneeltä¹⁸⁸ toisen vuosisadan lopusta jKr.

Reetorin ja grammatikon tehtävänjako ei kuitenkaan ollut niin yksiselitteinen, että grammatikon voisi yleisesti sanoa opettaneen *progymnasmatan* neljää ensimmäistä porrasta, ja reetorin kymmentä viimeistä. Grammatikon ja reetorin roolien rajat olivat nimittäin hämärtyneet ensimmäisellä vuosisadalla. Retoriikan kouluun pyrkiviltä oppilailta usein odotettiin jo entuudestaan jotain pohjatietoa retoriikan osa-alueista ja tehtävistä. Tämä eri asteiden opettajien tehtäväalueiden epävarmuus oli jo aiemmin tapahtuneen kehityksen

¹⁸¹ Quint *Inst.* 8,1,1.

¹⁸² Quint. *Inst.* 3,3.

¹⁸³ Quint. *Inst.* 2,1,2.

¹⁸⁴ Kennedy 2003, 101-124.

¹⁸⁵ Kennedy 2003.

¹⁸⁶ Aphthonius oli viidennellä vuosisadalla jKr. elänyt retoriikan opettaja.

¹⁸⁷ Aelius oli kreikkalainen kirjailija, kenen kuuluisin teos on kyseinen *progymnasmata*. Teoksen ajatellaan olleen osa suurempaa retoriikan teosta.

¹⁸⁸ Tarsuksen Hermogenes oli lähinnä retoriikkaa käsitteleviä teoksia kirjoittanut kreikkalainen reetori.

tulosta, sillä Quintilianuksen mukaan alun perin kaikki *progymnasmatan* tehtävät oli varattu reetorin opetettavaksi, eli grammatikon tehtävänä oli opettaa vain kielioppia. Hän jatkaa, että retoriikan opintojen siirtyessä yhä enemmän grammatikon harteille, myös oppilaat menevät reetorin kouluun paljon vanhempina kuin ennen on ollut tapana.¹⁸⁹ Reetorin ja grammatikon vastuualueiden epäselvyys on ilmeistä myös monien retoriikan koulujen käytännössä olla opettamatta *progymnasmatan* tehtäviä ollenkaan. Quintilianuksen mukaan nimittäin useat reetorit suostuivat opettamaan vain *deklamaatiota*, eivätkä he suostuneet opettamaan edes kaikkia *deklamation* teemoja, vaan ainoastaan *deliberatiivisia* ja *juridisia* puheita.

Quintilianus pitkin sitä naurettavana, että hänen aikanaan poikien ei annettu mennä retoriikan kouluun ennen kuin hän osasi jo deklamoida.¹⁹⁰ Vaikka deklamointi tosiaan oli viimeisimpiä retoriikan harjoitteita.

Rooman keskitasavallan aikana selkeää roolijakoa grammatikon ja reetorin välillä ei oikeastaan edes ollut olemassa, vaan monet grammatikot opettivat retoriikkaa ja päinvastoin. Tämän voikin arvioida osaltaan vaikuttaneen siihen, miksi koulujen välinen interaktio ylipäättään syntyi. Ei voi pitää itsestään selvänä, että nuo kaksi koulua olisivat toimineet keskenään yhteistyössä olevina portaina, joita pitkin oppilaat saattoivat edetä kielenopettajan koulusta grammatikon kouluun ja sieltä retoriikan kouluun. Varsinaisen reetorin ja grammatikon roolin puuttumisen voi huomata seuraavasta Suetoniuksen kirjoituksesta, jossa hän kertoo opettajista, jotka ennen vanhaan vaihtelivat sujuvasti reetorin roolista grammatikon tehtäviin:

*”Entisaikojen grammatikot opettivat myös retoriikkaa, ja meille onkin monilta heistä säilynyt kommentaareja koskien molempia aloja. Uskon että se oli tämä tapa, joka sai tulevan sukupolven, vaikkakin ammatit ovat nyt erotettuja, ellei pitämään niin ainakin asettamaan tietynlaisia tehtäviä kaunopuheisuuden harjoittamiseksi, kuten ongelmia, parafraseja, adresseja, ethologioita ja muita saman tyyppisiä tehtäviä.”*¹⁹¹

Suetoniuksen mukaan juuri tämä reetorin ja grammatikon vastuualueiden puuttuminen johti siihen, että grammatikot myöhemmin alkoivat opettaa näitä alkuperäisiä grammatikko-reetoreita matkien myös retoriikkaa oppilailleen. Tämä kehitys taas aiheutti sen, että grammatikon koulu alettiin nähdä valmistelevana kouluna reetorin koulua varten. Tämän

¹⁸⁹ Quint. *Inst.* 2,1,1.

¹⁹⁰ Quint. *Inst.* 2,1,1-3.

¹⁹¹ Suet. *Gram. et rhet.* 4,1.

koulujen evoluution lopputulos on tyypillinen kolmiasteinen koulujako. Mielenkiintoista kyllä, Suetonius lisää, että hänen elinaikanaan, eli joskus ensimmäisen ja toisen vuosisadan vaihteessa jKr., nämä grammatikon retoriikan opinnot olisi kuitenkin lakkautettu sen vuoksi, että grammatikkojen oppilaat olivat liian nuoria oppiakseen retoriikkaa.¹⁹² Mikäli tämä pitää paikkansa, Quintilianuksen ajalta Suetoniuksen ajalle olisi tapahtunut rajua muutos pedagogiikan kehityksessä.

Rooman opettajien tehtäväalueissa oli siis Suetoniuksen ja Quintilianuksen aikana paljonkin vaihtelua. Tällaista vaihtelua grammatikon ja reetorin vastuualueissa todennäköisesti tapahtui muinakin aikoina, sillä on hyvin epätodennäköistä, että tällaista olisi tapahtunut vain Quintilianuksen ja Suetoniuksen elinaikana, joka kattaa noin 50-vuoden periodin. Opettajien roolien rajojen epäselvyys sai ainakin Quintilianuksen kommentoimaan asiaa painokkaasti: hänen mukaansa opettajien vastuualueet tulisi selkeyttää, eli grammatikkojen tulisi keskittyä nimenomaan kielen opettamiseen ja jättää retoriikka kokonaan reetoreiden harteille.¹⁹³

Kuten työn toisessa luvussa huomasimme, perinteisesti retoriikan opintoja ei kuitenkaan suoritettu koulussa. Sen sijaan opinnot tehtiin *tirocinium fori* tyyliin jonkun maineikkaan puhujan helmoissa. Quintilianuksen ajalla tämä käytäntö oli kuitenkin lähes kokonaan kadonnut, tosin ei kokonaan. Kuuluisin tuon vanhan käytännön puolesta puhuja oli Tacitus ilmaisten *Dialogeissa* oman mielipiteensä hyvin vahvasti.¹⁹⁴

Kun oppilaat olivat harjaantuneet näissä komposition ja sääntöopin opinnoissa riittävästi, he aloittivat reetorin koulun viimeiset opinnot eli *deklamaation*. *Deklamaatiota* kuitenkin edelsi *progymnasmata*.

4.1 Retoriikan ensimmäiset opinnot: menetelmät ja retoriikan säännöt

Ensimmäiset reetorin opinnot olivat usein jatkoa grammatikon opinnoille, ja heidän menetelmänsäkin olivat tässä vaiheessa samankaltaisia. Opettajat esimerkiksi kävivät edelleen läpi tekstejä samalla tavalla kuin *praelectiossa* grammatikon luona. Kuitenkin toisin kuin aiemmalla oppiasteella, oppilaiden tehtävät eivät enää keskittyneet esimerkiksi eri puheen

¹⁹² Suet. *Gram. et rhet.* 4,1.

¹⁹³ Quint. *Inst.* 2,1,4.

¹⁹⁴ Tac. *Dial.* 33,1.

osien tunnistamiseen kuten aiemmin. Nyt heiltä odotettiin esitelmiä ja puheita, ja niitä varten heidän täytyi omaksua *praelectiosta* oikeanlainen lausumistapa ja kiinnittää tarkkaavaisesti huomiota tekstin faktoihin, joihin heidän argumenttinsa tulisivat nojaamaan. Sisällöllisesti he kävivät läpi tarkasti valittuja narratiiveja komposition sääntöjen mukaisesti. Tekstejä tulkittiin retoriikan sääntöjen kautta, jotta oppilaat ensinnäkin ymmärtäisivät ne konkreettisin esimerkein, ja toisaalta myös juuri siksi että he omaksuisivat tekstien puhetaidollisia menetelmiä.¹⁹⁵ Opettajilla oli erilaisia menetelmiä kirjallisen tulkinnan osalta.

Quintilianuksella oli esimerkiksi tapana kysyä jatkuvasti kysymyksiä oppilailta, pitääkseen heidän keskittymisensä valppaana, ja kehittääkseen heidän arviointikykyään.¹⁹⁶

Quintilianus oli myös sen kannalla, että reetoreiden tulisi ehdottomasti aloittaa opetuksensa aineilla, jotka muistuttavat grammatikon koulussa opetettuja aineita.¹⁹⁷ Esimerkiksi oppilaiden verbien opetusta saatettiin jatkaa ja ylläpitää epämääräisten verbien jatkuvalla pänttäämisellä ja nominatiiveja muistuttavien verbien tarkastelulla.¹⁹⁸ Quintilianus opetti myös itse omassa retoriikan koulussaan historian ja oraattoreiden tekstien tulkintaa, joka yleisemmin kuului grammatikon vastuulle. On syytä mainita kuitenkin, ettei hänkään ilmeisesti opettanut näitä perusasioita koko aikaa, vaan vain joidenkin oppilaiden kanssa. Quintilianus mainitsee lisäksi, ettei tämä ei ollut yleisesti tapana retoriikan opettajilla, ja näki perusasioiden opettamisen liian vanhoille oppilaille itsekkin ongelmallisena: oppilaat olivat hänen mukaansa tässä vaiheessa jo liian vanhoja hyötymään noista grammatikon harjoituksista muulla tavoin kuin alkamalla matkia Quintilianuksen kirjoitustapaa. Kreikassa sen sijaan retoriikan opettajat useinkin ilmeisesti noudattivat tätä perusteista aloittamisen lähtökohtaa retoriikan opetuksessaan, vaikka he delegoivat nämä perusharjoitukset apuopettajilleen koska he eivät ajatelleet ehtivänsä antamaan tällaista yksilöllistä opetusta oppilailleen.¹⁹⁹

Retoriikan säännöt olivat tärkeä osa nuorten ensimmäisiä opintoja. Puhumisen säännöstö oli valtavan laaja, ja *Institutio oratoriasta* kahdeksan kirjaa kahdestatoista käsittelevätkin käytännössä vain näitä sääntöjä. Asiasisällön laajuuden vuoksi en aio avata kaikkia retoriikan sääntöjä kovin yksityiskohtaisesti. Tutkielmani kannalta lyhyen yleiskuvan tarjoaminen riittänee. Retoriikan teoriasta on kirjoitettu lukuisia teoksia joihin lukija voi nojata, ja modernimmatkaan teokset eivät perussisällöltään eroa kovin paljoa niiden

¹⁹⁵ Quint. *Inst.* 2,5,6-9.

¹⁹⁶ Quint. *Inst.* 2,5,6.

¹⁹⁷ Quint. *Inst.* 2,4,1

¹⁹⁸ Quint. *Inst.* 1,4,27-28.

¹⁹⁹ Quint. *Inst.* 2,5,1-3.

merkityksistä antiikissa. Quintilianus on myös itse harvinaisen selväsanainen, ja *Institutio oratoriassa* nämä kaikki asiat avataan perinpohjaisesti.

Näihin sääntöopin luentoihin kuuluivat esimerkiksi aiemmassa kappaleessa mainitut viisi perustaitoa: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* ja *actio*. Toinen tärkeä osa-alue oli puheiden kolmen eri tyyppin tuntemus, jotka olivat siis *panegyryri*, *deliberatiivinen* puhe ja *juridinen* puhe. Niistä kerrottiin oppilaille erityisesti *progymnasmataan* liittyvien narratiivien kautta. Narratiivien kautta oli helpompaa havainnollistaa oppilaille mikä käytännössä oli panegyryri eli *laudativus*²⁰⁰, ja miten deliberatiivinen eli *deliberativus*²⁰¹ ja juridinen eli *iudicialis*²⁰² puhe erosivat toisistaan. Oppilaat oppivat myös mitä erilaisia tarkoituksia puheilla voi olla tai mistä elementeistä puheet koostuvat²⁰³. Näistä puheen elementeistä on syytä mainita muutama sana – Quintilianus, kuten monet muutkin, uskoi kaiken puheen koostuvan perimmiltään kahdesta asiasta: *materiasta* ja *sanoista*²⁰⁴. Tämä jako voi äkkiseltään vaikuttaa itsestään selvältä, mutta on syytä muistaa, että retoriikka oli hänen aikanaan tieteenala ja sitä kohdeltiin sellaisena. Se oli yhtä lailla tieteellistä kuin matematiikka tai geometria tai mikä vain aine, joka on nykyään helpompaa mieltää tieteenalaksi. Retoriikan tutkimuskohde oli puhe, ja se pyrittiin purkamaan ja jakamaan osiin ja käsitteisiin.

Retoriikan eri osien lisäksi oppilaille opetettiin tekniikoita ja nyrkkisääntöjä, joiden avulla he pystyisivät selkeyttämään omia argumenttejaan: ”*Oraattorin täytyy tehdä kolme asiaa: opettaa, liikuttaa ja ilahduttaa - -*”²⁰⁵ Mikäli oppilas muistaa jatkuvasti nämä kolme tärkeintä päämääräänsä, hänen on helpompaa lähteä kehittämään puheensa argumentteja *inventio* -vaiheessa ja struktuuria *dispositiossa*. Heille opetettiin myös mihin asioihin kiinnittää huomiota puheiden osalta, ja miten näitä huomioita voisi käyttää esimerkiksi omissa puolustus- tai syytöspuheissa. Yksi näistä oli esimerkiksi *causa* tai *status*, jonka löytäminen juridisista kysymyksistä saattoi olla hyvinkin hankalaa. Quintilianuksen mielestä *causa* tarkoitti siis sitä perimmäistä kysymystä, johon jonkin oikeusjutun syyte tai puolustus nojaa. Murhatapauksessa puolustus saattoi esimerkiksi perustua siihen, että murhaajalla oli tekoon oikeuttava motiivi.²⁰⁶

²⁰⁰ Panegyryri tarkoittaa ylistyspuhetta.

²⁰¹ Deliberatiivisella puheella viitataan poliittisiin puheisiin.

²⁰² Juridinen puhe tarkoittaa nimensä mukaisesti oikeudessa esitettäviä puheita.

²⁰³ Quintilianus katsoi puheen koostuvan asiasisällöstä *materia* ja sanoista *verba*.

²⁰⁴ *materia et verba*.

²⁰⁵ *Tria sunt item, quae praestare debeat orator; ut doceat, moveat, delectet.* Quint. *Inst.* 3,5,2.

²⁰⁶ Quint. *Inst.* 3,6,1-12.

Puheiden kirjoittamiseen liittyen oppilaille opetettiin hyvän puheen struktuurin kannalta olennaisimmat elementit.²⁰⁷ He oppivat herkkyyttä *exordiumissa* eli johdannossa, jossa oli tarkoituksena hakea yleisöltä hyvää tahtoa ja valmistella yleisö vastaanottavaisiksi tapaukseen liittyville faktoille; johdonmukaisuutta *narraatiossa* eli faktojen esittelyssä, jossa tapaukseen liittyvät yksityiskohdat tuotiin esiin; kaunopuheisuutta *digressiossa*, jonka tarkoitus oli virkistää *narraatiosta* väsynyttä yleisöä; *propositiossa* oli tilaa improvisaatiolle, sillä tuossa puheen osassa saatettiin vastata syytöksiin tai esittää uusia todisteita; ja ytimekkyyttä *partitiossa*, jossa tiivistettiin tapauksen faktat ja pointit jotka ovat kiistanalaisia.²⁰⁸ Oppilaille opetettiin myöskin yksityiskohtaisempia asioita esimerkiksi todisteiden käytöstä oikeusjutuissa. Kaiken kaikkiaan retoriikan säännöstö oli Ciceron ajoilta pysynyt melko muuttumattomana, ja Cicerolta löytyy vastaavanlainen kuvaus tästä aihekokonaisuudesta.²⁰⁹

Quintilianus opetti lisäksi oppilailleen käsitteitä, joiden kautta oppilaat voisivat reflektoida omaa kielenkäyttöään. Nämä käsitteet olivat *järki*²¹⁰, *auktoriteetti*²¹¹, *antikviteetti*²¹² ja *käyttö*²¹³. Näiden neljän käsitteen tarkoitus oli erityisesti auttaa oppilaita valitsemaan oikeanlaisia sanoja puheisiinsa. *Järki* tarkoitti tässä tapauksessa taitoa valita sana analogian ja etymologian kautta. Analogian avulla oppilas saattoi verrata epävarmana pitämäänsä sanaa johonkin sanaan, jonka hän tietää varmasti sopivan käsiteltävään tekstin kohtaan.²¹⁴ *Auktoriteetti* taas tarkoitti sanojen itsensä sisältämää auktoriteettia, jonka ne olivat saaneet niitä käyttäneiltä maineikkailta oraattoreilta ja historioitsijoilta. Oppilaille oli rakennettu varastoa tällaisista sanoista jo grammatikon koulusta lähtien. *Antikviteetin* saavuttamiseksi oppilaiden oli osattava vanhaa sanastoa, ja myöskin vanhahtavia sanamuotoja, joita he olivat samaten oppineet jo aiemmalta oppiasteelta lähtien. Quintilianuksen mielestä käyttö oli kuitenkin näistä kaikista paras suodatin hyvälle kielenkäytölle: ”*Harvinaisia sanoja tulee välttää ja niitä ylipäättään tulisi käyttää kuin kierrossa olevaa rahaa.*”²¹⁵

²⁰⁷ Exordium, narratio, digressio, propositio ja partitio.

²⁰⁸ Quint. *Inst.* 4,1-5.

²⁰⁹ Cic. *De or.* 1,31.

²¹⁰ *ratio*

²¹¹ *auctoritas*

²¹² *vetustas*

²¹³ *consuetudine*

²¹⁴ Quint. *Inst.* 1,6,4-5.

²¹⁵ Quint. *Inst.* 1,6.

4.2 *Progymnasmata*

Progymnasmatan harjoitteet aloitettiin jo grammatikon luona. Ensin oppilaille opetettiin moraalisia sääntöjä faabeleiden avulla, sitten oppilaat kertasivat erilaisia tapahtumia *narraation* avulla, jonka jälkeen he käsittelivät sanontoja *chreiassa*. Neljännessä ja viimeisessä grammatikon kompositioharjoitteessa kopioitiin ja taivutettiin erilaisia sanontoja.²¹⁶ Kompositioharjoitusten tekemiseen käytettiin pääasiassa kolmea erilaista narratiivia: ensimmäinen näistä oli fiktiivinen narratiivi, eli sellaiset kertomukset ja tarinat joita runoilijat käyttivät. Tämän tyyppisiä narratiiveja käytettiin pääasiassa nuoremmille lapsille, ja ne liittyivät enemmänkin grammatikon koulun kompositioharjoitteisiin. Toinen narratiivin muoto oli realistinen narratiivi, joista Quintilianus käyttää esimerkkinä komedioita. Komedioden siis katsottiin tarjoavan uskottavia mutta kuitenkin epätosia tarinoita. Näitäkin tarinoita käytettiin jo grammatikon luona, pääasiassa opettamaan lapsille eleganssia, mutta myös kertomaan heille erilaisista realistista ihmisluonteista. Kolmas kertomustyyppi oli historiallinen narratiivi, joka käsitti faktuaalisia, yleensä historioitsijoiden tai oraattoreiden kirjoittamia puheita ja kirjoituksia. Quintilianus siis laskee kaksi ensimmäistä grammatikon kouluun liittyviksi, ja kolmannen retoriikan koulussa käytettäväksi.²¹⁷

Ensimmäinen rectorin käyttämä *progymnasmatan* harjoite oli *refutatio*.

Refutatio, tai *anaskoe*, oli siis viides porras tässä opintosuunnitelmassa. *Refutation* tehtävissä nimensä mukaisesti oppilaiden täytyi kiistää jokin opettajan asettama väittämä.

Quintilianuksen mukaan näitten väittämien ei tarvinnut pohjautua yksinomaan historiallisiin narratiiveihin, vaan ne saattoivat liittyä mihin tahansa kolmesta kertomustyyppistä. Oppilaat saattoivat esimerkiksi väitellä siitä, kuinka uskottava on tarina variksesta, joka istui Valeriuksen pään päälle taistelun keskellä, ja siipiensä ja nokkansa avulla hyökkäsi Valeriuksen vastustaneen gallialaisen silmien kimppuun.²¹⁸ Tämä kertomus vaikuttaa äkkiseltään selvästi kuvitteelliselta, ja sitä se varmasti onkin, mutta tarkoituksena ei ollut todistaa tätä väitettä vääräksi nojaten sen fiktiivisyyteen. Oppilaiden tuli omaksua fiktion sisäinen logiikka, ja kieltää sen todenperäisyys loogisin argumentein, jotka eivät liittyneet sen kuvitteellisuuteen. He saattoivat esimerkiksi kieltää sen siksi, että koska Valeriuksen vastuksella oli kasvot peittävä kypärä päässään, korppi ei olisi voinut tehdä vahinkoa gallialaiselle soturille,

²¹⁶ ks. tutkielman luku 3.3.

²¹⁷ Quint. *Inst.* 2,4,2-3.

²¹⁸ Quint. *Inst.* 2,4,18.

gallialaisilla sotureilla nimittäin oli tapana pitää tämän tyyppisiä kypäriä. Tai vaikka siksi, että Valeriuksen perinteinen harja olisi estänyt sitä laskeutumasta tämän päähän. Historian tai äidinkielen tunneilla saatetaan vieläkin tehdä *refutation* kaltaisia harjoituksia, mutta ne eivät juuri koskaan liity fiktiivisiin tarinoihin. Onko pelkästään historiallisten narratiivien kiistäminen tai puolustaminen kuitenkin nykyopiskelijoille liian mielikuvituksetonta? Fiktiivisten kertomusten analysointi voisi olla oppilaille virkistävää, ja opettajalle mielenkiintoinen kokeilu esimerkiksi latinantunnilla.²¹⁹

Refutatiota seurasi luonnollisesti *confirmatio*, joka oli käytännössä *refutation* vastakohta. Tämä harjoite oli kreikkalaiselta nimeltään *kataskeue*. Näissä tehtävissä voitiin käyttää samanlaisia kertomuksia kuin aiemmassakin tehtävätyypissä. Itse asiassa niitä todennäköisesti käytettiin siten, että oppilaat todistivat samoja tarinoita vuorotellen vääriksi ja faktuaalisiksi. Näiden kahden tehtävätyypin kohdalla Quintilianus huomioi historiallisiin narratiiveihin liittyen, että niissä on erityisesti syytä tarkastella niiden kyseenalaisia faktapohjia.²²⁰

Refutatiota ja *confirmatiota* seurasi *koinos topos* (lat. *communes loci*). Tämän harjoituksen kohdalla oppilaiden tuli tehdä yleistyksiä ihmisistä perustuen heidän rikkeisiinsä tai hyveisiinsä ja tätä harjoitusta pidettiin erityisen hyödyllisenä oikeusjuttujen kannalta. Käytännössä oppilaat harjoittelivat tätä siten, että heidän tuli laatia jonkinlainen esitelmä, jossa he tuomitsivat jonkun nimettömän ihmisen luonteen perustuen siihen, että kaikki tämän rikoksen tehneet omaavat samanlaiset paheet.²²¹ Eli esimerkiksi jos kyseessä on varas, hän on todennäköisesti myös valehtelija koska kaikki varkaat ovat valehtelijoita, joten hänen sanaansa ei voi luottaa missään asiassa. Quintilianuksella on kaksi tärkeää huomiota – ensinnäkin se, että oppilaiden esitelmän tulee muistuttaa oikeaa syytöstä kuitenkaan ketään nimeltä mainitsematta. Quintilianuksen ohjeissa nimittäin yleisesti on aina lopullisena päämääränä asianajajan ura. Ja toiseksi se, että näissä harjoituksissa syytetyille henkilöille kannattaa antaa joku poikkeuksellinen piirre – *adulter caecus*. Täten oppilaat eivät voi tehdä avionrikkojasta esimerkiksi sellaista yleistystä, jossa tämä väittää hänen katselevan jatkuvasti muita himokkaasti.²²² Quintilianukseen liittyen on myös syytä huomioda se, että hänen koulussaan *koinos topos* tuli vasta *encomiumin* ja *psogoksen* jälkeen. Quintilianuksen mukaan

²¹⁹ Kennedy 2003, 101-102.

²²⁰ Quint. *Inst.* 2,4,19; Kennedy 2003, 103-104.

²²¹ Kennedy 2003, 105.

²²² Quint. *Inst.* 2,4,22-23.

tätä *koinos toposta* saatettiin käyttää vielä työelämässäkkin. Mikäli nykypäivän opettaja haluaisi kokeilla tätä harjoitetta, se tulisi tehdä hyvin varovaisesti, tai ei ollenkaan.²²³

Koinos toposta seurasi *encomium*. *Encomiumissa* oppilaiden täytyi ylistää jonkun henkilön tai asian hyviä piirteitä. Harjoite laadittiin siten, että oppilaiden täytyi ensin laatia *proemium* jossa hän esittelee kohteen ylistävään sävyyn. Tämän jälkeen oppilas esitteli kohteen taustat, lajiteltuina esimerkiksi synnyinmaan, vanhempien, taitojen ja periaatteiden mukaan. Näiden jälkeen oppilas käsitteli kohteen tekoja, ja lajitteli nekin eri kategorioihin. Oppilaat lopettivat harjoituspuheensa vertaukseen ja lopulta tyyppillisesti *peroratioon*.²²⁴

Yhdeksäs harjoite oli *psogos*. Se laadittiin käytännössä identtisesti *encomiumin* kanssa, paitsi että siinä hyökättiin jotain asiaa kohtaan. Quintilianus sanoo näiden kahden harjoitteen olevan erityisen hyödyllisiä siksi, että ne paitsi virkistävät mieltä, mutta myös siksi, että näiden hyveiden ja paheiden pohtiminen parantaa oppilaiden luonnetta. Hänen mukaansa näistä harjoitteista sai myös paljon materiaalia, jota saattoi hyödyntää myöhemmin elämässä puheita kirjoittaessa.²²⁵ Oppilaiden kannalta nämä harjoitteet opettivat myös puheen rakenteen muodostamista. Heidän täytyi niin sanotusti pilkkoa käsiteltävä asia osiin ja muodostaa niistä annettujen sääntöjen perusteella esitelmä.²²⁶

Näitä seurasi *synkrisis* (lat. *theses*), jossa oppilas pyrki vertailemaan kahta kohdetta keskenään. Oppilaat pyrkivät vastaamaan sellaisiin kysymyksiin kuin: ”*Onko kaupunkilais- vai maalaiselämä parempaa? Tai kumpi ansaitsee isomman kiitoksen, sotilas vai lakimies?*” Quintilianuksen mukaan tämä on yksi parhaita ja miellyttävimpiä puhumisen harjoitteita, erityisesti *deliberatiivisissa* puheissa.²²⁷ Tämän tyyppinen argumentointi on ehkä kaikista *progymnasmatan* harjoitteista meille tutuin. Antiikin oppilaiden kannalta se auttoi suuresti oikeusjuttujen *causan* löytämisessä, sillä vastaukset näihin harjoituskysymyksiin saattoivat paljastaa sitä pohtivalle esimerkiksi jotain siitä, mitä maalaiselämä ylipäättään oli.²²⁸

Seuraavaksi tuli *ethopoeia*, eli *imitatio*. Tehtävässä tuli esittää puhe jonkun historiallisen tai kuvitteellisen henkilön suulla. Tehtävän tarkoitus oli mitata oppilaan selkeyttä, ytimekkyyttä ja kaunopuheisuutta. Aihe tällaiselle puheelle saattoi olla esimerkiksi: ”*Mitä Niobe saattaisi sanoa, kun hänen lapsensa makaavat kuolleena.*”²²⁹ Perinteisesti imitaatiota seurasi *ekphrasis*, eli kuvailu, jossa oppilaiden täytyi kuvailla jotakuta

²²³ Kennedy 2003, 105-106.

²²⁴ Kennedy 2003, 108.

²²⁵ Quint. *Inst.* 2,4,20.

²²⁶ Kennedy 2003, 111-112.

²²⁷ Quint. *Inst.* 2,4,24-25.

²²⁸ Kennedy 2003, 113-114.

²²⁹ Kennedy 2003, 116.

henkilöä, asiaa, aikaa tai paikkaa. Kriteerinä tässä harjoitteessa oli tuottaa mahdollisimman deskriptiivinen kuva kohteesta, ja sillä pyrittiin opettamaan nuorille kirjallista ja kielellistä kaunopuheisuutta ja täsmällisyyttä.²³⁰

Aphthoniuksen *progymnasmatan* mukaan toiseksi viimeinen harjoite oli *thesis*. Tässä tehtävätyypissä oppilaiden tuli käsitellä heille annettua aihetta, oli se mikä hyvänsä, ja tarkastella sitä loogisesti. Heiltä saatettiin kysyä esimerkiksi: 'onko naimisiin meno järkevää?'²³¹ Quintilianus jättää nämä kolme vaihetta kuitenkin välistä, mikä osoittaa sen, että vaikka *progymnasmata* olikin muuttumaton Roomassa, opettajat saattoivat kuitenkin jättää siitä askelia pois oman harkintansa mukaan. Quintilianus kutsuu *synkrisistä* myös hämmäntävästi termillä *theses* (yks. *thesis*).

Aphthoniuksen ja Quintilianuksen viimeinen harjoite on *nomou eisphora*, eli argumentit laeista. Harjoitteessa oppilas keksii jotakin tiettyä lakia puoltavan tai vastustavan argumentin ja vastaa sen jälkeen vielä omaan väitteeseensä vastaväitteellä. Quintilianus piti tätä kaikista vaativampana harjoituksena, ja samasta syystä se on yleisesti näistä järjestyksessä viimeinen.²³²

Komposition opinnoissa oli olennaista erilaisten narratiivien tulkinta. Näihin saattoi kuulua tragedioiden ja runojen tyyllisiä fiktiivisiä narratiiveja, komedioiden realistisia narratiiveja ja historian tarjoamia totuus pohjaisia narratiiveja. Quintilianus oli itse tarkka siitä, että hän ei antanut oppilaille tässä vaiheessa vielä oikeissa oikeusjutuissa käsiteltyjä tekstejä. Hän myöskin suosi tämän ikäisten kanssa mahdollisimman hellää lähestymistapaa opettajalta. Rajut korjauskeinot piti hänen mukaansa tehdä kevyellä kädellä. Komposition narratiiveja tuli laatia siten, että ne kohtasivat poikien iän ja voimat. Quintilianus ei myöskään halunnut kannustaa oppilaita etenemään näitä portaita liian nopeasti, mikä oli ilmeisesti melko yleistä.²³³

Progymnasmata edelsi tyypillisesti ylemmän asteen *deklamaation* opintoja, joissa *progymnasmatan* osia käytettiin kokonaisten puheiden muodostamiseen. Yksi *progymnasmatan* peruseriaatteita olikin antaa oppilaalle valmiudet vastata outoihin tilanteisiin tukeutumalla harjoitusten tarjoamiin tuttuihin puheen kaavoihin ja esimerkkeihin. Ajateltiin että nämä peruspilarit hallittuaan oppilas kykenisi puhumaan minkä vain asian puolesta tai mitä tahansa asiaa vastaan.

²³⁰ Kennedy 2003, 117.

²³¹ Kennedy 2003, 120-121.

²³² Quint. *Inst.* 2,4,35-39; Kennedy 2003, 124.

²³³ Quint. *Inst.* 2,4,2-39.

4.3 *Declamatio*

Deklamaation tarkoitus oli opettaa poikia julkiseen puhumiseen. Deklamoiija esitti fiktiivisen julkisen puheen, joka oli joko lakeihin liittyvä oikeudellinen puhe eli *controversia*, tai moraalisiin kysymyksiin liittyvä *deliberatiivinen* puhe eli *suasoria*. Murphy huomioi, että *deklamaatioille* oli tyypillistä myös niiden aihepiirin spesifisyys: esimerkiksi *juridiset* puheet hänen mukaansa käsittelivät usein tahallaan hankalia ongelmia perintölaeista tai muista sellaisista.²³⁴ Opettajat yleensä päättivät oppilaidensa puheenaiheet. Puheet täytyi lisäksi laatia ja opetella ulkoa. Puhetta kuuntelivat ainakin opettaja ja oppilaan luokkatoverit ja ilmeisesti joskus myös oppilaan vanhemmat ja ystävät. Roomassa oli tapana muun ohella julkaista deklamaatiokokeelmia oppilaiden tai opettajien pitämistä puheista.²³⁵ *Suasoriaa* pidettiin helpompana näistä kahdesta ja se yleensä annettiin nuoremmille oppilaille²³⁶. *Controversia* taas oli vaativampi ja sille reitorit yleensä omistivat suuremman osan ajastaan.

Quintilianuksen mukaan reitorit käyttivät yleensä jompaa kumpaa kahdesta eri menetelmästä *deklamaatioiden* harjoitusten osalta. Jotkut opettajat suosivat ohjatumpaa lähestymistapaa – sen lisäksi että he antoivat aiheet oppilailleen, he myös tuottivat heille tärkeimmät argumentit ja rakenteen puheelle, jota oppilaat voisivat seurata. Toiset opettajat taas antoivat oppilailleen vain karkeat suuntamerkit, joita seurata puhetta laatiessa – *deklamaation* suoritettuaan opettaja korjasi oppilaan tekemiä virheitä ja huomautti mahdollisesti unohdetuista puheenosista. On myös syytä mainita, että opettajat korjasivat oppilaidensa puheet julkisesti muiden oppilaiden läsnä ollessa. Quintilianus katsoo julkisen korjauksen olevan hyvä opetusmenetelmä, sillä muut nuoret saattoivat ottaa näistä virheistä opikseen. Hän uskoi myös, että jos virheitä ei heti korjata, muut oppilaat kuvittelevat puheen olleen parempi kuin se olikaan.²³⁷

Suasoriassa oppilas antoi neuvoja historialliselle henkilölle tai ryhmälle henkilöitä jossain tärkeässä taitepisteessä heidän urallaan. Eräässä tällaisessa puheessa pohdittiin esimerkiksi sitä, tulisiko Agamemnonin uhrata tyttärensä paremman purjehdussään vuoksi. Seneca esittää kokoelmassaan yhden Arellius Fuscuksen argumentin tätä vastaan,

²³⁴ Murphy 1987, 24; Bloomer 2011, 170.

²³⁵ Bonner 2012, 311.

²³⁶ Tac. *Dial.* 35,4.

²³⁷ Quint. *Inst.* 2,6,1-7.

joka antaa hyvän kuvan siitä mitä teemoja suasorioissa oli ja miten niitä käsiteltiin.²³⁸

Fuscuksen argumentti oli siis, että tytärtä ei tulisi uhrata, vaikka he eivät sen vuoksi pääsisi merille. Tämän hän perusteli sillä, että vuodattamalla sukulaisen verta he menettäisivät enemmän kuin saisivat. Seneca on lisännyt tähän myös muiden henkilöiden argumentteja - eräs Cestus esimerkiksi esitti oman argumenttinsa uhrausta vastaan siten, että jumalat eivät pakota tahtoaan ihmisille ja vaikka he näin tekisivätkin heidän oikea tahtonsa olisi ihmisiltä peitossa.²³⁹ Olisi mielenkiintoista seurata tällaista argumentointia nykyluokkahuoneessa.

Controversia taas käsiteltiin siten, että ensin valittiin joku olemassa oleva laki, ja sitä varten luotiin joku kuvitteellinen oikeusjuttu. Eräässä esimerkissä oppilaan tuli esimerkiksi käsitellä tilannetta, jossa rikas mies on tappanut toisen miehen mehiläiset myrkyttämällä omat kukkapenkkinsä. Winterbottom on kirjassaan esitellyt hyvin ne päättelyn linjat, joita oppilaiden täytyi seurata, ja myöskin miten heidän odotettiin lähestyvän puheen kirjoittamista. Oppilaiden tuli ensinnäkin pohtia sitä, suunnitteliko rikas mies tämän lopputuloksen. Heidän piti toisin sanoen määrittää aie. Winterbottomin esimerkissä kyseinen oppilas lähti purkamaan tätä *proemiumissaan* siten, että hän korosti uhrin köyhyyttä ja nostatti kateutta rikasta miestä kohtaan. Oppilas jatkoi tätä ajatuslinjaa esittäessään tapauksen faktat, jonka jälkeen uhri todisti, että kyseessä oli varmastikin tahallinen myrkytys ja niin edelleen. Puheeseen valittu laki oli Lex Cornelia. Kyseinen puhe oli siis täysimittainen puhe, jonka olisi yhtä hyvin voinut pitää oikeuden edessä. *Controversian* hallitseminen osoitti oppilailta kaikkien retoriikan sääntöjen hallintaa sekä valmiutta työelämään.²⁴⁰

Deklamaation käytäntö meni siis tiivistettynä jotakuinkin seuraavalla tavalla: opettajat antoivat oppilailleen teeman, jonka he ensin itse analysoivat, minkä jälkeen he keskustelivat siitä miten sitä olisi hyvä käsitellä. Tässäkin vaiheessa palataan siis vielä tavallaan *praelocutioon*. Opettajat myös usein esittivät itse oman *deklamaationsa* oppilailleen, ja oppilaiden deklamoinnille oli varattu oma päivänsä. Esimerkiksi Juvenaloksen mukaan tämä tapahtui joka kuudes päivä.²⁴¹ *Deklamaatiot* olivat yleensä stereotyyppisiä puheita, joissa oli toistuvia henkilötyyppejä. Roomassa käytetyt henkilötyypit olivat pitkälti identtisiä niiden kanssa, joita kreikkalaiset käyttivät. Ne olivat samoja tarinoita tyranneista, merirosvoista ja muusta. *Deklamaatiota* myös ehkä juuri tästä syystä usein kritisoitiin siitä, että ne olivat liian kaukana todellisuudesta.²⁴²

²³⁸ Seneca. *Suas.* 3,1.

²³⁹ Seneca. *Suas.* 3,1-3.

²⁴⁰ Winterbottom 1980, 37.

²⁴¹ Quint. *Inst.* 1,2,23.

²⁴² Winterbottom 1980, 1.

5. Koulut ja koulujen arki

Varhaisimmat kreikkalaista tyyliä seuranneet koulut olivat mahdollisesti rantautuneet Italiaan jo niinkin varhain kuin 700-800 eKr., jolloin koulut olisivat tulleet Kreikasta Italiaan samoihin aikoihin kuin kirjoitustaitokin. Näistä kouluista on kuitenkin vain yksi kirjallinen maininta Plutarkhoksen Romuluksen elämäkerrassa²⁴³. Hän nimittäin kirjoittaa teoksessaan, että Romulus ja Remus olisivat opiskelleet kreikkalaisia kirjaimia nuoruudessaan Gabiin kaupungissa.²⁴⁴ Tämä lähde ja ylipäätään näin varhainen grammatiikan opetus on kuitenkin tutkijoiden keskuudessa vielä iso kysymysmerkki. Liviuksen kirjoitusten perusteella voidaan päätellä, että ainakin Roomaa ympäröineissä kaupungeissa ja mahdollisesti myös Roomassa pidettiin grammatikon kouluja jo viidennellä vuosisadalla eKr. Varhaisinta Rooman kaupungissa tapahtunutta kouluopetusta kuvannut maininta tulee nimittäin teoksesta *Ab urbe condita* ja siinä puhutaan eräästä Roomassa tapahtuneesta rikoksesta vuonna 449 eKr: ”*kun neito saapui forumille, sillä siellä tabernaculumeissa sijaitsivat kirjainten koulut...*”²⁴⁵ Tämä tarina, josta Livius tässä kohtaa kertoo, oli todennäköisesti melko hyvin tunnettu, eikä tunnu todennäköiseltä, että maininta kouluista - *ludi litterarum* – olisi Liviuksen omaa lisäystä. Tämän perusteella voisikin päätellä, että italialainen tai kreikkalainen koulukulttuuri saattoi olla saapunut Roomaan samoihin aikoihin kuin muihinkin alueen kaupunkeihin.

Muiden kaupunkien kuin Rooman kohdalta Livius avaa myös hieman koulujen käytäntöjä. Kyseessä olevista kahdesta katkelmasta ensimmäinen kertoo Marcus Camilluksen sotaretkestä Faleriin kaupunkiin joskus 400 eKr. vaihteessa. Ensimmäinen katkelma on yksityiskohtaisin saatavilla oleva kuvaus Italian pedagogiikasta tuolta ajalta. Vaikka katkelma ei kerro varsinaisesti Roomasta itsestään, se tukee ainakin ajoitusta Italian koulujen alkamisajankohdista. Faleriita asuttaneiden faliskaanien voi myös kuvitella Rooman naapurikaupunkina vaikuttaneen roomalaisen pedagogiikan kehitykseen, tai ainakin olleen samankaltaisen kreikkalaisen vaikutuksen alaisena kuin Rooma.²⁴⁶ Livius kirjoittaa että faliskaaneilla oli tapana nimetä yksi henkilö lasten opettajaksi sekä saattajaksi, ”*tapa joka on*

²⁴³ Plut. *Rom.* 6,2.

²⁴⁴ Bloomer 2011, 201.

²⁴⁵ Liv. 3,44,6. *virgini venienti in forum, ibi namque in tabernaculis litterarum ludi erant...*

²⁴⁶ Falerii sijaitsi vain 50 kilometrin päässä Roomasta.

vieläkin jäljellä Kreikassa”. Henkilö joka tuohon rooliin nimettiin oli hänen mukaansa myöskin joku jota pidettiin kaikista oppineimpana.²⁴⁷ Liviuksen tekstissä on nähtävissä vielä eriytymätön opettajan - *magister* ja paedagoguksen - *comes* yhdistetty rooli. Tämä käytäntö oli todennäköisesti lainattu suoraan kreikkalaisilta, sillä kuten Livius kirjoittaa, Kreikassa paedagogus toimi sekä lasten opettajana että saattajana. Roomassa tällaista yhdistettyä opettajan ja saattajan roolia ei tiettävästi koskaan ollut. Siinä että lasten opettajaksi valittiin kaikkein oppinein henkilö, jonka helmoissa lapset saivat oppinsa, voi havaita myös jonkinlaisen yhteyden *tirocinium fori* perinteeseen. Toinen katkelma taas kertoo samaisen Camilluksen retkestä Tusculumiin, joka samaten oli Rooman naapurikaupunki sijaiten vieläkin lähempänä Roomaa, vain 20 kilometrin päässä. Myöhemmin Tusculum edusti mitä kauneinta Roomaa ja esimerkiksi Cicerolla oli huvila siellä. Livius kirjoittaa kaupungin koulujen äänistä, joka todistaa jonkinlaisten grammatikon koulujen olemassaolosta.²⁴⁸ Tämä maininta tuntuu hyvin samanlaiselta kuin maininnat koskien muitakin Rooman naapurikaupunkeja. Kouluihin liittyviä yhtenäisiä käytäntöjä oli siis olemassa.

Rooman tasavallan alkuaikojen (n. 500-400 eKr.) opetuksen käytännöistä ja arjesta ei ole olemassa samanlaisia kuvauksia kuin Liviuksella on Faleriista ja Tusculumista. Voimme kuitenkin päätellä Rooman 300-lukua valaisseiden kertomusten sekä edellä mainittujen sitä ympäröivien kaupunkien käytäntöjen pohjalta jotain myös itse Roomasta. Tasavallan alkuaikoina roomalaiset koulut olivat todennäköisesti enemmänkin oppipiirejä, jotka kokoontuivat yleensä torien laidoilla, mutta myös muualla missä oli tarjolla vapaata tilaa. Torit tai kaupungin ulkopuolella sijaitsevat aukeat olivat luonnollisesti käteviä sijainteja opetuksen järjestämiseen. Siirtyminen vakituisempiin tiloihin tapahtui vasta ensimmäisellä vuosisadalla eKr. ja sementoitui koulukulttuuriin viimeistään ensimmäisellä vuosisadalla jKr.²⁴⁹ Varhaisten luokkatilojen osalta tiedetään, että varhaisimmissa kouluissa ei ollut oikeastaan muita kalusteita kuin jonkinlaiset jakkarat.²⁵⁰ Kenties myös juuri tilojen askeettisuuden vuoksi, harjoitukset tarkastettiin yleensä aina suullisesti opettajan kanssa. Koko koulun käsitekin oli itse asiassa vielä melko hahmottomaton, ja siihen viittaava sana *ludus* lainattiin sotaan valmistelevaa harjoitusleiriä tarkoittavasta sanasta. *Ludus* sanan merkitystä täsmennettiin liittämällä siihen päätteet *ludus litteraris* ja *ludus magistri*, eli

²⁴⁷ Liv. 5,27,1-2. *mos erat Faliskis eodem magistro liberorum et comite uti, simulque plures pueri, quod hodie quoque in Graecia manet, unius curae demandabantur, principum liberos, sicut fere fit, qui scientia videbatur praecellere erudiebat.*

²⁴⁸ Liv. 6,25,9. *et ludos litterarum strepere discentium vocibus*

²⁴⁹ Bloomer 2011, 13-15.

²⁵⁰ Bloomer 2011, 13.

kirjaimellisesti kirjainten koulu ja mestarin tai opettajan koulu. Koulujen opetusta ei varhaisissa kouluissa ollut myöskään yhtenäistetty, ja niissä saattoi olla suuriakin eroja käytännön opetuksen kannalta. Yhtenäisempi lähestymistapa pedagogiikkaan muodostui vasta kun sitä varten alettiin omaksumaan elementtejä Kreikasta.²⁵¹

Siihen, miksi Rooman kouluarjesta kirjoitettiin niin vähän, on todennäköisesti monia syitä ja niistä kaksi merkittävintä saattoivat olla seuraavat: toisaalta koko aihepiiri ei ollut kovin hohdokas, kuuluisat reektorit saattoivat saada mainetta opetuksellaan, mutta kieltenopettajia ja grammaatikkoja joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta ei varmastikaan pidetty mainitsemisen arvoisina henkilöinä.²⁵² Toinen syy tälle saattoi olla se, että ylempi luokka piti usein vielä tasavallan ajalla yksityisopettajia kodeissaan. Perheopetustilannetta on vaikeampi kuvailla ja vaikka tuon ajan perheopetuksesta löytyy materiaalia, tutkielman toisen luvun kuvaus Caton opetusmenetelmistä perheensä kesken oli ainakin osittain Caton itsensä kertomaa, eikä ulkopuolisen tarkkailijan. Kuten aiemmin huomasimme, vielä 200-300 eKr. vanhempien ja yksityisopettajien opetus oli pitkästi suositumpi vaihtoehto kouluopetuksen ja perheopetuksen välillä.²⁵³ Tämä jälkimmäinen syy olisi yksinkertaisin selitys sille, miksi Rooman kouluarjesta tältä ajalta ei löydy kuvauksia. Tätä käsitystä tukisi esimerkiksi Plutarkhoksen maininta siitä, että kirjainten opettamista ilmaiseksi ystäville ja sukulaisille pidettiin jalona tapana kauan ennen kuin ensimmäiset maksulliset koulut tulivat Roomaan:

”Sen vuoksi että Hercules opetti Evanderin kansaa kirjoittamaan, kuten Juba on kirjoittanut, ja tätä tekoa pidettiin jalona niiden miesten toimesta, jotka opettivat ystäviään ja sukulaisiaan. Kesti pitkään ennen kuin he alkoivat opettamaan rahasta, ja Spurius Carvilius oli ensimmäinen, joka perusti peruskoulun Roomaan. Carvilius oli sen Carviliuksen vapautettu orja, joka ensin erosi vaimostaan.”²⁵⁴

Katkelma on siis vastaus kysymykseen: *miksi Herkuleella ja muusilla oli yhteinen alttari?* Plutarkhoksen tekstin perusteella ensimmäinen varsinainen roomalainen koulu olisi perustettu vasta Carviliuksen²⁵⁵ elinaikana eli noin 200-230 eKr., joten tätä aiemmalta ajalta ei hänen mukaansa pitäisikään olla kuvauksia roomalaisista kouluista. Liviuksen tekstit joissa on

²⁵¹ Marrou 1956, 242-248.

²⁵² Suet. *Gram. et rhet.* 5-24.

²⁵³ Marrou 1956, 266.

²⁵⁴ Plut. *Quaest. Rom.* 59. Kääntänyt Frank Cole Babbitt.

²⁵⁵ Haarhoff 2005, *Carvilius*; Carvilius oli Spurius Carviliuksen vapautettu orja. Spurius Carvilius toimi konsulina vuonna 235 eKr.

mainintoja Rooman naapurikaupunkien grammatikon kouluista kuitenkin puhuvat tätä päätelmää vastaan.

Plutarkhoksen ajoitusta ensimmäisistä kouluista tukevat kuitenkin Suetoniuksen kirjoitukset. Suetonius nimittäin kirjoittaa ensimmäisten Rooman grammatiikan opettajien olleen Ennius 239 eKr. – 168 eKr. ja Livius Andronicus 284 eKr. – 204 eKr. Suetoniuksen *De grammaticis* teoksessa itse asiassa kiteytyy useampikin päätelmä Rooman kieltenopetuksesta.²⁵⁶ Ensinnäkin tietysti se, että ensimmäiset Rooman opettajat olivat yleensä kreikkalaisia. Plutarkhos korostaa tätä seikkaa nimeämällä Livius Andronicuksen ja Enniuksen puolikreikkalaisiksi, paljastaen kenties myös jotain omia antipatioitaan sitä seikkaa kohtaan, etteivät ensimmäiset roomalaiset opettajat olleet roomalaisia. Suetoniuksen ajatus tukee lisäksi aiemmassa luvussa ollutta päätelmää siitä, että Roomassa oli opettajilla tapana laatia omat oppimateriaalinsa, sillä sekä Livius Andronicus että Ennius käyttivät kreikkalaisten teosten lisäksi omia tekstejään opettaessaan. Tekstistä voi myös havaita sen, että opetuksen sisältöä pidettiin melko pelkistettynä: Suetoniuksen sanoin, Livius ja Ennius vain tulkitsivat kreikkalaisia auktoreita ja omia tekstejään oppilailleen, eli he eivät ilmeisesti käyttäneet muita myöhemmin yleistyneitä opetusmenetelmiä. Lähteenä Suetoniuksen teos on melko luotettava, sillä siinä viitataan Lucius Cottan kirjoittamaan toiseen tutkimukseen samasta aiheesta ilmentäen ainakin jonkin asteista konsensusta Enniukseen liittyen. Tämä Lucius Cottan työ ei kuitenkaan ole säilynyt, ja on ylipäätään epäselvää kehen L. Cottaan Suetonius viittaa. Epäselvää on myös se, minkälaisiin kouluihin Suetonius tässä tapauksessa viittaa. Ottaen huomioon Enniuksen ja Livius Andronicuksen tuotannon laajuuden on epätodennäköistä, että ne olisivat olleet mitään tavallisia grammatikon kouluja. Todennäköisemmin he pitivät vain jonkinnäköisiä satunnaisia luentoja kreikaksi ja latinaksi. Tätä ajatusta tukee se, että Suetonius kertoo ensimmäisen grammatiikan koulun saapuneen vasta Krates Malloslaisen mukana n. 100 eKr.²⁵⁷ Tämän perusteella voi päätellä, että Rooman kolmiportainen koulujärjestelmä olisi alkanut muodostua vasta ensimmäisellä vuosisadalla eKr. Tässäkin asiassa Suetonius on kuitenkin ristiriidassa Titus Liviuksen kanssa, joka mainitsi grammatikon koulut nimeltä jo paljon varhaisempaa aikaa kuvaavassa tekstissä.²⁵⁸

²⁵⁶ Suet. *Gram. et rhet.* 1; *Grammatica Romae ne in usu quidem olim, nedum in honore ullo erat, rudi scilicet ac bellicosa etiam tum civitate, necdum magnopere liberalibus disciplinis vacante. Initium quoque eius mediocre exstitit, siquidem antiquissimi, doctorum, qui iidem et poetae et semigraeci erant (Livium et Ennium dico, quos utraque lingua domi forisque docuisse adnotatum est) nihil amplius quam Graecos interpretabantur, aut si quid ipsi Latine composuissent praelegebant. Nam quod nonnulli tradunt duos libros "De Litteris Syllabisque," item "De Metris" ab eodem Ennio editos, iure arguit L. Cotta non poetae sed posterioris Ennii esse, cuius etiam "De Augurandi Disciplina" volumina ferantur.*

²⁵⁷ Suet. *Gram. et rhet.* 1.

²⁵⁸ ks. s. 48-49.

5.1 Luokkahuone

Quintilianuksen aikana koulut sijaitsivat yleensä forumeilla, niille varatuissa pysyvissä tiloissa. Suetonius kutsuu tätä tilaa nimellä *pergula*²⁵⁹. *Pergula* oli pieni koppi, jollaisia käyttivät opettajien lisäksi myös esimerkiksi kauppiaat ja käsityöläiset. Itse sanan merkitys on epäselvä, mutta se todennäköisesti tuli sanasta *pergo* ja tarkoitti jonkinlaista talon lisäsiipeä. Kieltenopettajan koulut olivat melko vaatimattomia, tiloissa ei yleensä ollut kattoa ja yksityisyyttä suojaasi vain jonkinlainen verho. Marrou kirjoittaa lisäksi, että oppilaat olisivat näissä kouluissa istuneet selkänojattomilla tuoleilla ja kirjoittaneet polviensa varassa istuen opettajan ympärillä, joka puolestaan istui korotetulla tuolilla, *cathedralla*.²⁶⁰ Näissä kouluissa on täytynyt olla jatkuvasti valtava meteli, koska torien kauppiaiden ja ohikulkijoiden huudot olisivat kuuluneet avoimiin opetustiloihin ilman minkäänlaista äänieristettä. Opettajien täytyi ylittää tämä melu ja heidän huutonsa kuuluikin varmasti luokkahuoneen ulkopuolelle, kuten voi huomata esimerkiksi Martialiksen valituksesta kovaäänisestä opettajasta seuraavassa kappaleessa.²⁶¹ Metelin täytyi olla myös oppilaiden kannalta raskasta heidän suorittaessaan lukuharjoituksia opettajan edessä.

Kieltenopettajien koulut olivat kaikista kolmesta yksinkertaisimpia fyysisiltä tiloiltaan. Ne saattoivat samaisesta syystä olla myös näistä kovaäänisimpiä, vaikka toisaalta kaduilla kaikuvat opetuksen äänet saattoivat toimia mainoksena ohikulkijoille ja lähellä asuville. Kieltenopettajille ohikulkijoiden huomio olisikin ollut suotavaa, sillä he alhaisen palkkatasonsa vuoksi varmasti halusivat niin paljon oppilaita kuin mahdollista.²⁶² Grammaatikkojen koulut olivat niin opetuksen kuin tilojensakin suhteen korkeatasoisempia. Marrou kirjoittaa, että tämän asteen luokat saattoivat olla koristellumpia ja niissä saattoi esimerkiksi olla kuuluisien auktoireiden patsaita.²⁶³ Luokissa oli myöskin yleensä jonkinlainen eteistila, jossa oppilaat saattoivat riisua ulkovaatteensa ja siistiä itsensä ennen luokkaan astumista.²⁶⁴ Reetorin koulut olivat luonnollisesti näistä arvokkaimpia. Marrou kirjoittaa

²⁵⁹ Suet. *Gram. et rhet.* 18.

²⁶⁰ Marrou 1956, 267.

²⁶¹ ks. s. 57.

²⁶² ks. s. 57.

²⁶³ Marrou 1956, 274.

²⁶⁴ *Colloquium Stephani*. Dickey 2012, 234-240.

valtion tarjonneen reetoreille mahdollisesti jo Hadrianuksen ajalla suuremmat opetustilat, joita kutsuttiin nimellä *exedra*. Ne olivat pieniä forumille avautuvia teattereita.²⁶⁵

Kaikki nämä koulut kohtasivat luultavasti samankaltaisia logistisia ongelmia liittyen samanaikaisesti opiskelevien oppilaiden ikäeroihin. Ei vain eri tasoisten, vaan myös eri vaiheissa etenevien oppilaiden opetuksen yksilöllistäminen on todennäköisesti ollut erittäin hankalaa. Kieltenopettajan koulussa tehtäviä pyrittiin kohdentamaan ikäryhmittäin, ja nuoremmille saatettiin antaa joitain omia helpompia tehtäviään samalla kuin vanhemmat tekivät vaikeampia harjoituksia.²⁶⁶ Grammatikon koulussa taas 12-16 vuotiaat opiskelijat oli mahdollista jakaa pienempiin ryhmiin, koska he kävivät muidenkin aineiden opettajien kouluissa samanaikaisesti. Joillekin ikäryhmille saatettiin esimerkiksi opettaa jotain kielioppiasiaa samalla kun vanhemmat oppilaat opiskelivat geometriaa muualla. Retoriikan koulussa yksilöllistävä opetus ei varmastikaan ollut samalla tavalla ongelma, ja sen puutetta saatettiin pitää positiivisenakin asiana; nuoremmilla oppilailta oli mahdollisuus kuunnella ja oppia imitoimaan vanhempien oppilaiden puheita. Retoriikan asiasisältö oli myöskin sellaista, että sitä pystyi jossain määrin opettamaan ristiin. En usko että sitä pidettiin haitallisena, että nuoremmille oppilaille opetettiin esimerkiksi juridisten todisteiden käyttömenetelmiä ennen kuin he oppivat puheen muodostamista. Quintilianus itse suositteli oppilaiden istuvan erillään omissa ikäryhmissään, tosin hän liittää suosituksensa ennemminkin vanhempien ja nuorempien oppilaiden mahdollisesti haitalliseen valta-asemaan, eikä niinkään opetuksen yksilöllistämiseen.²⁶⁷ *Deklamaatio* oli tietysti varattu vanhemmille opiskelijoille, mutta näitäkin nuoremmatkin varmasti pääsivät kuuntelemaan.

5.2 Oppilaat

On hyvä pitää mielessä, että tasavallan aikana valtaosa kansasta ei koskaan saanut kielenopetusta edistyneempää opetusta. Grammatikon ja etenkin reetorin koulua kävivät yleensä vain varakkaiden ja vaikutusvaltaisten perheiden lapset. Vapaiden roomalaisten perheiden poikien osalta opetusta oli melko laajalti saatavilla ensimmäisellä vuosisadalla jKr. Kielenopetusta saivat lähes kaikki, joiden perheellä oli siihen varaa, ja myös grammatikon

²⁶⁵ Marrou 1956, 285.

²⁶⁶ *Colloquium Monacensia-Einsidlensia*. Dickey 2016, 109.

²⁶⁷ Quint. *Inst.* 2,2,14.

opintoja oli tarjolla niille, jotka toivoivat pojalleen jonkinlaista uraa poliitikkona tai lakimiehenä. Opetuksen hintatason puolesta esimerkiksi grammatikon koulun opintoihin olisi kauppiailta tai virkamiehillä ollut varaa. Tässäkin on kuitenkin syytä muistaa, että koulujen tasoissa oli luonnollisesti suuria eroja, ja halvimpia kouluja ei välttämättä katsottu samanarvoiseksi kuin kalleimpia, vaikka ne olisivatkin opettaneet saman tasoisia opintoja. Keskiluokkaiselle roomalaiselle lapsen laittaminen kouluun olisi joka tapauksessa ollut merkittävä sijoitus, jonka vuoksi lapsilta odotettiin paljon.

Roomalaisten oppilaiden oletettiin noudattavan erityisesti oppilaan ja lapsen statukseen liitettyjä hyveitä, joista ehkä tärkein oli itsehillintä. *Virtus*²⁶⁸ oli myös yksi roomalaisen ajattelun ja yhteiskunnan kulmakiviä ja siihen liittyvät erilaiset odotukset määrittivät *mos maiorumin* tavoin sen mikä oli hyväksyttävää ja myös sen mitä tuli tavoitella. Oppilaiden kannalta se liittyi heidän kohtaamiinsa odotuksiin *pietaksen* tavoin. Quintilianus puhuu tietyssä mielessä näistä oppilaan kohtaamista odotuksista paljonkin *Institutio oratoriassa*. Hän ajatteli esimerkiksi, että ideaalitapauksessa lapsella olisi syntymästään kyky omaksua ja muistaa asioita: *ingenii signum in parvis praecipuum memoria est*. Hän ajatteli oppilaan tarvitsevan myös riittävän hyvät fyysiset lahjat julkista puhumista varten. Quintilianus usein kritisoikin muita puhujia esimerkiksi kasvoniilmeiden vähäeleisyydestä tai laiskasta habituksesta. Kehollisuus oli erittäin tärkeä osa antiikin retoriikkaa, mikä käy ilmi roomalaisten puhujien kehonkielen säännöissä: kasvojen, ruumiin ja käsien asennot toivat esiin erilaisia painotuksia ja merkityksiä.²⁶⁹ Quintilianuksen mielestä hyvien oppilaiden tulisi myös kyetä imitoimaan opettajiaan ja kanssaopiskelijoitaan: *proximum imitatio; nam id quoque est docilis naturae, sic tamen, ut ea quae discit effingat, non habitum forte et ingressum et si quid in peius notabile est*. Quintilianus piti tätä lahjaa varmasti osittain siksi niin tärkeänä, että monet hänen ja muiden hänen aikansa grammatiikan ja retoriikan opettajien harjoitteista oli laadittu nimenomaan imitaatiota varten.

Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi Quintilianus viittaa siihen, että oppilaat tulisi kasvattaa niin ahkeraa työskentelyä varten, kuin myös kunnianhimoista opiskelua varten – oppilaan tuli pystyä ottaa vastaan kehuja ja nuhteita mutta myös iloita omista onnistumisistaan ja surra epäonnistumisistaan.²⁷⁰ Työmoraali oli erityisen tärkeä osa oppilaiden hyveitä, sillä koulupäivät olivat pitkiä ja raskaita, ja lapset ja nuoret joutuivat usein

²⁶⁸ *Virtus* käsittää melko laajan kattauksen erilaisia hyveellisiä ominaisuuksia. Ehkä yleisimmät näistä ovat urheus, miehuullisuus, rohkeus ja ylipäätään kaikki erinomainen.

²⁶⁹ Quint. *Inst.* 1,11,16-17.

²⁷⁰ Quint. *Inst.* 1,3,1-7.

työskentelemään aamusta iltaan tekstien ja puheiden parissa. Aiemmin viittamaamme itsehillintään liittyen Quintilianuksella on huvittava huomio hänen omasta koulustaan, jossa oli ilmeisesti vallalla ilmiö, jota hän suuresti paheksui. Hänen oppilaillaan oli nimittäin tapana antaa raikuvat aplodit jokaisen deklamoinnin jälkeen, vaikka Quintilianus itse halusi täyden hiljaisuuden, jotta deklamoija voisi keskittyä opettajaan vielä puheen jälkeenkin. Quintilianuksen ajatuksesta käy ilmi myös se, että antiikin opettaja halusi itseään pidettävän ennen kaikkea auktoriteettina: Quintilianus odotti poikien lukevan arvosanansa opettajan kasvoniilmeistä. *Institutio oratoriasta* käy myös ilmi tiukka asenne palautteen antoon. Oppilaille ei saanut antaa minkäänlaista merkkiä siitä, että he olisivat pitäneet hyvän puheen, jos puhe ei oikeasti ollut hyvä. Opiskelijoiden vuolaat kiitokset kanssapöytäopiskelijoidensa *deklamaatioille* eivät sinänsä tunnu kovin vakavalta rikkeeltä, mutta mielenkiintoista kyllä, tämä on ainoa kerta *Institutio oratoriassa* kun Quintilianus mainitsee mitään opiskelijoidensa huonoista tavoista.²⁷¹ Opiskelijan näkökulmasta nämä odotukset olivat varmasti erityisen vaativia, etenkin jos heillä oli joitain synnynnäisiä poikkeamia. Tiedetään ainakin, että ärrä- ja ässävika olivat melko yleisiä, samoin kuin erilaiset ryhtiin liittyvät ongelmat.²⁷²

Ruumiilliset rangaistukset olivat luonnollisesti melko yleisiä. Quintilianuksen näkökulma tähänkin on kuitenkin melko moderni. Hän nimittäin ei ollut ruumiillisen rangaistuksen kannalla, vaan hän oli sitä mieltä, että se on häpeällinen rangaistuksen muoto, joka sopii vain orjille.²⁷³ Tämä oli kuitenkin yleisestä mielipiteestä poikkeava katsontakanta ja esimerkiksi Martialis puhuu opettajien käyttämistä rangaistuksista.

Tärkeä osa oppilaiden arkea oli heidän paedagoguksensa. Roomalaiset omaksuivat tämän kreikkalaisen käytännön, mutta toisin kuin Kreikassa, paedagogukset olivat käytännössä oppilaiden henkilökohtaisia orjia, jotka kantoivat heidän koulutavaransa ja saattoivat heitä kouluun. Paedagogukset saattoivat pitää huolen myös siitä, että lapset tekivät koulutyönsä kunnolla.²⁷⁴ Kesken koulupäivän paedagogukset odottivat huostassaan olevia lapsia luokan ulkopuolella, tai auttoivat heitä kesken oppituntienkin. Johnston kirjoittaa, että varakkaammilla lapsilla saattoi olla useita orjia, joita kutsuttiin nimellä *pedisequi*, jotka kantoivat heidän tavaroitaan. Johnstonin mukaan paedagogus oli yleensä hyvän luonteensa perusteella valittu vanhempi mies, jonka täytyi pitää huolta pojan fyysisestä ja moraalisesta

²⁷¹ Quint. *Inst.* 2,2,9-12.

²⁷² Quint. *Inst.* 1,3,6.

²⁷³ Quint. *Inst.* 1,3,13-14.

²⁷⁴ Bonner 2012, 39.

turvallisuudesta. Oppilas ilmeisesti tervehti paedagogustaan *dominuksena* ja paedagoguksella oli oikeus kurittaa lasta kevyesti.²⁷⁵

5.3 Opettajat

Käsite 'grammatiikan opettaja' tuli Suetoniuksen mukaan kreikkalaisten vaikutteiden kautta ja heitä kutsuttiin Roomassa ilmeisesti alun perin sanalla *litterati*, eli kirjaimellisesti kirjoitustaitoiset. Hän erottelee tämän termin yksinkertaisesti oppineista ihmisistä *eruditi* siten, että vain aiemmin mainitut opettivat runojen tulkintaa ja olivat kreikkalaiselta vastineeltaan grammaatikkoja. Tässä vaiheessa reetorin ja grammaatikon virat eivät myöskään olleet vielä erkaantuneet.²⁷⁶ Suetonius käyttää '*deklamointi*' sanaa retoriikan opettajiin liittyen.²⁷⁷ Voimme kuitenkin olettaa, että deklamoinnin opetus olisi käsittänyt myös jonkin verran luentoja retoriikan säännöistä. Quintilianuksen aikana grammatiikan ja kielten opettajia kutsuttiin yleisesti nimillä *ludi litteraris*, *ludi magistri* tai *grammaticus*, kuten aiemmassa luvussa huomasimme.²⁷⁸

Opettajan ammatti oli kuitenkin perinteisesti väheksyty tai jopa vihattu. Retoriikan opettajia arvostettiin enemmän kuin kielenopettajia tai grammaatikkoja, mutta keskimääräisen reetorin palkkatason perusteella he eivät olleet kovinkaan paljon korkeammalla yhteiskunnallisessa arvoasteikossa kuin grammaatikot. Martialiksella on kuuluisa katkelma, jossa hän ilmaisee vihansa opettajia kohtaan:

*"Quid tibi nobiscum est, ludi scelerate magister,
invisum pueris virginibusque caput?
Nondum cristati rupere silentia galli:
murmure iam saevo verberibusque tonas.
Tam grave percussis incudibus aera resultant,
causidicum medio cum faber aptat equo;
Mitior in magno clamor furit amphitheatro,
vincenti parmae cum sua turba favet.
Vicini somnum – non tota nocte – rogamus:*

²⁷⁵ Johnston 2012, 123.

²⁷⁶ Suetonius. *Gram. et rhet.* 4,1.

²⁷⁷ *Principem nomine alternis diebus declamare, alternis disputare...*

²⁷⁸ ks. s. 4.

nam vigilare leve est, pervigilare grave est.
Discipulos dimittere tuos. Vis, garrule, quantum
accipis ut clames, accipere ut taceas?”²⁷⁹

Opettajien palkkatasossa näkyi selvästi ensinnäkin heidän keskinäinen arvoasteikkonsa, ja toisaalta heidän samanarvoisuutensa muihin koulutusta vaativien ammattien harjoittajiin. Tässä mainitut palkat perustuvat Diocletianuksen käskyyn, jossa määrättiin hinnat eri tuotteille, mukaan lukien monien eri ammatinharjoittajien palkoille. Roomalainen kieltenopettaja sai 50 denaaria oppilasta kohden kuukaudessa, mikä oli käytännössä koulutetusta työstä maksettu minimipalkka ja esimerkiksi timpurit ja muurarit ansaitsivat saman verran. Olettaen opettajien ottaneen ainakin kymmenen lasta aina samanaikaisesti oppiinsa, he saivat tästä juuri riittävästi rahaa elämiseen ja joihinkin pieniin ostoksiin. Esimerkiksi kenkien hinnaksi oli Diocletianuksen käskyssä asetettu 50 denaaria. Grammaatikkojen kohdalla palkka oli jo huomattavasti suurempi, 200 denaaria oppilasta kohden. Tämä vastasi esimerkiksi juristien hintoja, jotka veloittivat 250 denaaria avuttua oikeusjuttua kohden. Grammaatikon opetus kävikin keskivertoroomalaiselle jo melko kalliiksi. Reetorit taas saivat 250 denaaria oppilasta kohden, joten näiden kahden ammatinharjoittajan kohdalla ei ollut yhtä suurta eroa palkkatasossa. Nykypäivään suhteutettuna on mielenkiintoista, että tämä pitää vieläkin tietyssä mielessä paikkansa. Toki palkat ovat niin paljon suurempia suhteessa tuotteiden hintoihin tänä päivänä, ettei niitä siltä osin voi verrata. Mutta ala- ja yläkoulujen opettajien palkkataso on suurin piirtein sama kuin muunkin koulutetun työvoiman, ja se ei siitä juurikaan nouse lukioon mentäessä – vaan saattaa itseasiassa laskea aineenopettajilla riippuen tuntimäärästä.²⁸⁰

Antiikin aikaisten kuuluisimpien opettajien palkkioista on tosin hyvin eroavia mielipiteitä. Quintilianus sai esimerkiksi Juvenalixen mukaan joitakin tuhansia sestertiuksia, mikä ei ole paljon enemmän kuin Diocletianuksen reetoreiden vakiopalkka – *sumptus sestertia*.²⁸¹ Yksi sestertius oli siis neljäsosa denaaria. Toisaalta Suetoniuksen mukaan Remmius Palaemon, joka opetti grammatiikkaa, sai 400 000 sestertiusta vuodessa, ja eli hyvin yltäkylläisesti.²⁸² Lutatius Daphnis ilmeisesti ostettiin 700 000 sestertiuksella. Toisaalta taas

²⁷⁹ Mart. 9,68.

²⁸⁰ Verboven 2016, 124-130.

²⁸¹ Juv. 7,186.

²⁸² Suet. *Gram. et rhet.* 23.

Lucius Appuleius sai vain 400 sestertiusta vuodessa oppilasta kohden suuren koulun opettamisesta.²⁸³

Päinvastoin kuin Suetonius, Juvenalis kuitenkin kirjoittaa, että Palaemon olisi ollut maineestaan huolimatta köyhä. Juvenaloksen mukaan nekin pienet tulot, joita Palaemon sai, menivät aulan vartijalle ja muille koulun palvelijoille. Juvenalis ei kuitenkaan määrittele tarkkaa palkkasummaa, toisin kuin Suetonius. Opettajilla saattoi ilmeisesti olla myös ongelmia palkkansa perimisessä. Juvenaloksen mukaan kaikki oppilaat eivät nimittäin aina maksaneet maksujaan.²⁸⁴ Hän viittaa samaiseen ongelmaan myös saman satiirin aiemmassa kohdassa.²⁸⁵ Palkanmaksuihin liittyvät ongelmat ovat sikäli ymmärrettäviä, että jos vanhempien täytyy maksaa oppilaan opiskelusta vasta jälkikäteen, on vaarana maksamatta jättäminen. Palkkojen perintä ei ollut myöskään yhtä yksinkertaista kuin nykyään, sillä se täytyi hoitaa omalla kustannuksella palkkaamalla itselleen asianajaja. Opettajien taloudellista toimeentuloa kuitenkin helpotti se, että heidät vapautettiin tietyistä veroista Vespasianuksen käskystä. Opettajien ammattikunnan tärkeys myös havaittiin ja palkittiin juuri Vespasianuksen ajalla. Esimerkiksi aiemmin mainitut verohelpotukset annettiin sillä perusteella, että opettajat olivat suureksi hyödyksi yhteiskunnalle.²⁸⁶ Samaisen keisarin aikana myös Quintilianus sai professuurinsa, joka oli ensimmäinen laatuaan.

Roomassa, kuten nykyäänkin, oli paljon tiukkoja sääntöjä siitä, mitä opettajien tuli osata ja miten kohdella lapsia. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut, että heitä olisi kielletty käyttämästä omia menetelmiään. Quintilianus on listannut ytimekkäästi sen, miten hänen mielestään opettajan tulisi käyttäytyä oppilaidensa kanssa: opettajan tuli ottaa vanhemman paikka luokkahuoneessa, hänen tuli olla vapaa kaikista paheista, hänen tuli olla tiukka muttei lähestymätön ja ystävällinen muttei tuttavallinen, hänen täytyy hillitä temperamentiaan muttei kuitenkaan sulkea silmiään virheiltä, hänen täytyy olla kekseliäs ja vaatia koko ajan enemmän luokaltaan, hänen täytyy olla valmis vastaamaan kysymyksiin ja esittämään niitä heiltä ketkä vain istuvat hiljaa, virheiden korjaamisessa opettajan täytyy vastustaa sarkasmia ja verbaalista pahoinpitelyä ja hänen tulee deklamoida itse päivittäin.²⁸⁷

Perusvaatimukseen kuului grammatikoilla lisäksi opetettavan materiaalin tunteminen ja melko syvä tuntemus latinan kielestä. Puhutun kielen tuntemus oli erityisen tärkeää oppilaiden tekemien virheiden korjaamisen kannalta. Quintilianus antoi

²⁸³ Suet. *Gram. et rhet.* 3,1.

²⁸⁴ Juv. 7,215-220.

²⁸⁵ Juv. 7,157.

²⁸⁶ Murphy 1987, 11.

²⁸⁷ Quint. *Inst.* 2,2,5-8.

muutamia esimerkkejä puhumiseen liittyvistä taidoista, joita opettajien täytyi osata. Hänen mukaansa ensinnäkin *eufoniikan*²⁸⁸ tuntemus oli olennaista oikeiden sanavalintojen korjaamiseksi - mikäli opettajilla ei ollut korvaa ääntämisen virheille he eivät voineet korjatakaan niitä. Toiseksi heidän tuli kitkeä oppilaiden käyttämät *barbarismit*²⁸⁹ pois, mikä saattoi olla tarpeen niiden kohdalla, jotka olivat omaksuneet liikaa vaikutteita kreikan kielen opinnoistaan. *Tonaalisuus*²⁹⁰ oli taas tärkeää oikeanlaisen puheen sävyn luomisessa, ja sitä saatettiin myös opetella näyttelijöiden avustuksella. Monipuolista taitotasoa siis vaadittiin.²⁹¹

Tunneällyn osalta hyvien opettajien tuli osata lukea oppilaitaan ja kategorisoida heitä tiettyihin oppilastyyppeihin. Näiden tyyppien avulla opettaja tietäisi miten motivoida kutakin oppilasta. Quintilianus luokittelee oppilastyypit seuraavasti: oppilaat jotka laiskottelevat ellei heitä painosta eteenpäin; oppilaat joita liika kontrolli vain häiritsee; oppilaat jotka työskentelevät pelottelemalla; sekä oppilaat jotka lamaantuvat pelätessään. Quintilianuksen ideaalioppilas oli sellainen jota kehuminen kannustaa, menestys ilahduttaa ja tappiot itkettävät.²⁹² Hyvät opettajat myös ymmärsivät paineet joita lapsiin kohdistui. Quintilianus esimerkiksi neuvoo, että oppilaita tulisi kannustaa muulla tavoin kuin fyysisin keinoin, toisin sanoen muin keinoin kuin rangaistuksin.²⁹³

Quintilianuksen ajatukset oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista ovatkin tietojemme mukaan antiikissa ainutlaatuisia. Hän ymmärsi levon psykologisen merkityksen - oppilaat tarvitsevat myös lepoa, olivatpa kysymyksessä sitten antiikin tai nykypäivän oppilaat. Quintilianuksen mukaan lepo on tarpeellista myös siksi, että oppiminen perustuu oppilaan haluun omaksua tietoa. Quintilianuksen mielestä leikkimiseen tuli kannustaa aiemmin mainittujen syiden lisäksi myös siksi, että leikkiminen paljastaa helpoiten opettajalle lapsen todellisen luonteen.²⁹⁴

Samoin kuin oppilaalta, myös opettajalta odotettiin tiettyjä hyveitä. Quintilianus ajatteli, että hyveiden opettaminen on mahdotonta jos opettaja ei itse omaa vaadittuja hyveitä.²⁹⁵ Quintilianus listasi tähän liittyen monia neuvoja myös opettajille. Hän neuvoo että opettajien tulisi ensin arvioida oppilaidensa kyky ja luonne. Tämän arvioimista varten

²⁸⁸ *Vocalitas.*

²⁸⁹ *Barbarismus.*

²⁹⁰ *Tenor.*

²⁹¹ Quint. *Inst.* 1,4,4-70.

²⁹² Quint. *Inst.* 1,3,6.

²⁹³ Quint. *Inst.* 1,1,20. *lusus hic sit; et rogetur et laudetur et numquam non fecisse se gaudeat, aliquando ipso nolente doceatur alius, cui invideat; contendat interim et saepius vincere se putet; praemiis etiam, quae capit illa aetas, evocetur.*

²⁹⁴ Quint. *Inst.* 1,3,8-12.

²⁹⁵ Quint. *Inst.* 1, pr,9.

Quintilianus antaa apuvälineeksi muistin, sillä hänen mukaansa nimittäin muistia testaamalla oli helpointa arvioida oppilaan kyky. Toinen apuväline tähän oli hänen mukaansa imitaatiokyky - mikäli opettaja havaitsee oppilaan pystyvän imitoimaan muita herkästi, se on osoitus hyvästä oppimiskyvystä.²⁹⁶ Quintilianus neuvoa myös opettajia olemasta liian ankaria korjatessaan oppilaidensa tehtäviä. Hänen mukaansa jos oppilasta korjaa jatkuvasti, hän alkaa pelätä yrittää edes mitään.²⁹⁷ Hieman huvittavasti, opettajat eivät Quintilianuksen mukaan saa myöskään olla kuivakkoja, tosin tähän hänellä ei ole tarjota mitään neuvoja.²⁹⁸ Opettajan täytyi pystyä myös tietynasteiseen itsereflektioon, eikä esimerkiksi opettaa suurempaa luokkakokoa kuin mihin hän kykenee. Tästä puhuimme kolmannessa luvussa koulun valintaan liittyen. Opettajien tuli myös yrittää olla hyvissä väleissä oppilaidensa kanssa.²⁹⁹

Quintilianus kertoo, että hänen omien lapsuudenaikaisten opettajiensa tapana oli laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen luokassa. Parhaat oppilaat lausuiivat tehtävänsä ensin ja näitä seurasivat järjestyksessä huonoimmat. Tämä kuvaus kertoo paljon roomalaisen kulttuurin kilpailukeskisyydestä, siitä kuinka jopa luokkahuoneessa kilpailua pidettiin tavoiteltavana asiana. Quintilianus jatkaa, kuinka tämä kilpailuasetelma edisti hänen retoriikan opintojaan enemmän kuin mitä opetus vailla kilpailua olisi voinut koskaan.³⁰⁰

5.4 Tyypillinen koulupäivä

Esittelen tässä luvussa kolme tekstiä *Colloquia hermeneumata pseudodositheanasta*. Tekstit ovat lähteessä sekä kreikaksi että latinaksi, mutta aion esitellä ne vain latinaksi.

Latinankielisen tekstin on tarkoitus tarjota etenkin tutkielmaa lukeville opettajille kätevä työkalu, josta poimia materiaalia luokan kanssa työstettäväksi.

Antiikin lasten kouluarjesta on saatavilla monia kuvauksia. Ne löytyvät kieltenopintoja varten laadituista tehtävistä, joissa on esimerkiksi tarkoituksena opetella tietynlaista vaatesanastoa esittelemällä sitä miten lapset aamulla pukeutuivat. Oppilaiden aamurutiineista ja koulutehtävien aloittamisesta löytyy kuvaus kolumnityyppisestä tehtävästä, joka kirjoitettiin Dickeyn arvion mukaan joskus 400-500 jKr. Teksti on kirjoitettu yhden tai

²⁹⁶ Quint. *Inst.* 1,3,1.

²⁹⁷ Quint. *Inst.* 2,4,10

²⁹⁸ Quint. *Inst.* 2,4,8.

²⁹⁹ Quint. *Inst.* 1,5,15.

³⁰⁰ Quint. *Inst.* 1,2,23-25.

muutaman sanan levyisiin kolumneihin kreikaksi ja latinaksi, jotta sanojen kääntäminen olisi oppilaalle mahdollisimman helppoa:

Ante lucem vigilavi de somno; surrexi de lecto, sedi, accepi pedules, caligas; calciavi me; poposci aquam ad faciem; lavo primo manus, deinde faciem lavi; extersi. deposui dormitorium; accepi tunicam ad corpus; praecinxi me; unxi caput meum et pectinavi; feci circa collum pallam; indui me superariam albam, supra induo paenulam. processi de cubiculo cum paedagogo et cum nutrice salutare patrem et matrem. ambos salutavi et osculatus sum, et sic descendi de domo. Eo in scholam. introivi, dixi: Ave, magister, et ipse me osculatus est et resalutavit. porrexit mihi puer meus scriniarius tabulas, thecam graphiariam, praeductorium. loco meo sedens deleo. praeduco ad praescriptum; ut scripsi, ostendo magistro; emendavit, induxit; iubet me legere. iussus alio dedi. edisco interpretamenta, reddidi. sed statim dictavit mihi condiscipulus. Et tu, inquit, dicta mihi. dixi ei: Redde primo. et dixit mihi: Non vidisti, cum redderem prior te? et dixi: Mentiris, non reddidisti. Non mentior. Si verum dicis, dicto. inter haec iubente magistro surgunt pusilli ad elementa, et syllabas praebuit eis unus de maioribus. alii ad subdoctorem ordine reddunt, nomina scribunt, versus scripserunt, et ego in prima classe dictatum excepi. deinde ut sedimus, pertranseo commentarium, linguas, artem. clamatus ad lectionem audio expositiones, sensus, personas. interrogatus artificia respondi: Ad quem dicit? Quae pars orationis? declinavi genera nominum, partivi versum. ut haec egimus, dimisit ad prandium. dimissus venio domi. muto, accipio panem candidum, olivas, caseum, caricas, nuces. bibo aquam frigidam. pransus revertor iterum in scholam. invenio magistrum perlegentem, et dixit: Incipite ab iditio.³⁰¹

Tekstistä käy ilmi ensinnäkin koulupäivien alkaneen jo ennen auringon nousua. Tekstissä oppilas laittaa noustuaan ensimmäisenä kengät jalkaansa, jonka jälkeen orja tuo hänelle vesisangon, jossa pestä kasvot ja kädet. Kuivattuaan kasvonsa, oppilas riisuutuu yövaatteistaan ja laittautuu päivää varten. Oppilaan aamupesun kuului kasvopesun lisäksi myös hiuksien kampaaminen ja rasvaaminen. Aamutoimiensa jälkeen hän pukeutuu ulkovaatteisiinsa ja lähtee paedagoguksensa sekä hoitajansa kanssa tervehtimään vanhempiaan. Tämän tehtyään hän lähtee kohti koulua.

³⁰¹ *Colloquia Monacensia-Einsidlensia*. Dickey 2012, 105-111.

Koululle saavuttuaan oppilas astuu luokkaan sisään ja tervehtii opettajaansa. Ennen kuin oppilas istuu paikalleen, hän ottaa vielä vastaan hänen paedagoguksensa ojentamat opiskeluvälineet. Oppilaan varsinainen koulupäivä alkaa kumittamisella - hän pyyhkii pois kirjoitustaulultaan aiemmat kirjoituksensa, jotka hän oli oletettavasti laiskuuttaan jättänyt edellispäivänä tekemättä. Tyhjennettyään taulunsa, oppilas ryhtyy kirjoittamaan tekstiä jonkin valmiiksi laaditun tekstiä selittävän mallin perusteella. Oppilaan voi kuvitella esimerkiksi kirjoittavan kopioita jostain antiikin runosta, jota varten hänelle on mallikappale. Kirjallisen mallin käyttämisestä tekstin tulkitsemisessä voi käsittää jonkinlaiseksi kirjoitetuksi *praelectioksi*, toki se mitä oppilas tässä kohta varsinaisesti tekee jää arvailujen varaan. Tämän jälkeen tyypilliseen tapaan opettaja korjaa oppilaan tekstistä virheet, jonka jälkeen oppilas lukee tekstin ääneen.

Palattuaan paikalleen oppilas joutuu opiskelutoverinsa, *condiscipulus*, kanssa jonkinlaiseen sanaharkkaan siitä kumman tulisi esittää työnsä opettajalle. Selvitettyään tilanteen opettaja määrää pienempien opiskelijoiden nousevan ylös paikoiltaan harjoittelemaan kirjaimia, samalla kun yksi vanhemmista oppilaista pitää heille tavuharjoituksia. Muut oppilaat taas tuovat tehtävänsä vuorotellen apuopettajan luokse. Tämä on itseasiassa hyvin tärkeä huomio siitä, miten antiikin opettajat saattoivat eriyttää opetustaan eri ikäisille lapsille. Jotkut heistä kirjoittivat nimiä ja jotkut lauseita samalla kun päähenkilönä oleva oppilas tekee jotakin omaa tehtäväänsä. Kyseessä oleva tehtävä oli jonkinlainen teksti kommentaareineen ja sanalistoineen.

Kirjoitettuaan tehtävänsä häntä pyydettiin lukemaan teksti oikealla tavalla ääneen, mutta ennen sitä hän kuuntelee opettajan *praelection*, eli yksityiskohtaisen selityksen tekstistä. *Praelection* aikana opettaja myös kysyy häneltä yksityiskohtaisia kieliopillisia kysymyksiä, kuten ”*kenelle hän puhuu?*” ”*Mikä puheen osa on kyseessä?*”. Keskipäivällä oppilailta oli jonkinlainen lounastauko, ja oppilas meneekin tässä vaiheessa kotiinsa syömään – ehkä ensimmäistä kertaa päivän aikana. Syötyään lounaan oppilas palaa kouluun ja hänen tarinansa päättyy tähän.

Toinen havainnollistava katkelma tulee *Colloquium Leidense-Stephanista*:

Dies: sol ortus est. (solis ortus, lux, lumen) iam lucet. (aurora, ante lucem) mane surgo. surrexit de lecto (lectum). vigilavit heri diu. vesti me: da mihi calciamenta et udones et bracas. iam calceatus sum. affer aquam manibus. (aqua, concha) manus sordidae sunt. (sordes, lutum, sapo, unctum, unctatum) laco: iam lavi meas manus et faciem. tergo. (adhuc non tersi, tersi) procedo forus de cubiculo. Venio (vado) in scholam. primum

saluto magistrum, qui me resalutavit. Ave, magister. avete, condiscipuli (discipuli). condiscipuli, locum mihi date meum. (scamnum, scamillum, sella) densa te. Illuc accedite: meus locus est, ego occupavi. (sedi, sedeo, disco, discis, edisco, ediscis) iam teneo meam lectionem. (meus, mea, meum, mihi, noster, nostra, nostrum, nobis, tuum, tuus, tibi, vos, nos, vestrum) vobis dico. iam possum (potui) reddere. (reddo, reddidi) Muta mihi, scribe. (scribo, scribis, scriptura, scriptor, littera, litterae, Graeca, Latina) Latine locutus est. litterae Graecae. (syllabae, nomen, nomina) accepi et reddidi iterum. versus postea coepi legere. Praeducere nescio: tu mihi praeduc, quomodo scis. Cera dura est, mollis debuit esse. (tabula, deleo, scribo, tu mihi, pagina, paginae multae, corrigiae, graphium) iam didici, quod acceperam. rogavi ut me dimitteret domo ad prandium, et ille me dimisit. ego illi bene valere dixi, resalutavit me. postquam pranderam, reversus reddidi. Puer meus, da mihi tabulam. et alii in ordine reddunt ad distinctum. et ego transeo lectionem; in balneo eundum erat enim.³⁰²

Katkelma kertoo hyvin samanlaisesta päivästä kuin aiemmallakin oppilaalla. Aamutoimet tehdään samaan tapaan, paitsi että tämä oppilas ei tervehdi vanhempiaan ennen kouluun lähtöä. Opettajaansa hän kuitenkin tervehtii. Tälläkin oppilaalla on kinaa muiden kanssa opiskelijoidensa kanssa, sillä istumapaikat ovat ilmeisesti täynnä ja hän haluaa kaikkien tiivistävän. Tämä harjoite antaa myös todella hyvän kuvan sanojen taivutusharjoituksista (oppilas opettelee taivuttamaan esimerkiksi sanoja minä- ja sinä -muotoon ”*sedi, sedeo, disco, discis, edisco, ediscis*”) Oppilaan koulupäivä päättyy tällä kertaa kylpyläkäyntiin.

Kolmas kuvaus oppilaan koulupäivästä tulee *Colloquium Stephanista*. Dickey arvioi, että tämä teksti olisi näistä kolmesta varhaisinta alkuperää:

Surrexi mane expergefactus, et vocavi puerum. iussi aperire fenestram; aperuit cito. elevatus assedi supra sponda(m) lecti. poposci calciamenta et ocreas; erat enim frigus. calciatus ergo accepi linteum. porrectum est mundum. allata est aqua ad faciem in urceolum. cuius superfusu primum manus, deinde ad faciem (lavi); et os clausi. dentes fricui et gingivas. exspui inutilia sicut superveniebant, et emunxi me. haec omnia effusa sunt. tersi manus, deinde et brachia et faciem, ut mundus procedam. sic enim decet puerum ingenuum discere. posthaec graphium requisivi, et membranam; et haec tradidi meo puero. paratus ergo in omnia, processu bono auspicio, sequente me paedagogo,

³⁰² *Colloquium Leidense-Stephani*. Dickey 2012, 204-209.

recte per porticum quae ducebat ad scholam. sicubi mihi noti occurrerunt, salutavi eos; et illi me resalutaverunt. ut ergo veni ad scalam, ascendi per gradus, otio, ut portebat. et in proscholio deposui birrum: et demulsi capillos. Et sic elevato centrone introivi, et primum salutavi praeceptores, condiscipulos. etenim inde proficere non subtrahant. scripsi ergo meum nomen; et ita steti, donec antecedentes reddiderunt, et attendi pronuntiationes praeceptoris, et condiscipuli. etenim inde proficimus, attendentes aliis, si quid ipsi monentur. audacia hinc fit, et profectus. ut ergo meo loco accessi, sedi, protuli manum dextram, sinistram perpressi ad vestimenta. et sic coepi reddere quomodo acceperam ediscenda: versus ad numerum et distinctum et clausulam, cum aspiratione ubi oportebat, et metaphrasin. dum reddo (emendatus sum) a praeceptore, ut et vocem praeperarem propiorem. accessi, et posita manu tabulam reddidi, (et reddidi) memoria subscriptionem eorum ubi egeram. post haec dimissus consedi meo loco. librum accepi, scripsi cottidiana. interrogavi, et emendatus legi lectionem meam, quam mihi exposuit diligenter, donec intelligerem et personas et sensum verborum au(c)toris. deinde ab oculo citatim ignotum et quod rare legitur. haec acta sunt per singulos et universos, iuxta unius cuiusque vires et profectum, et tempora, et aetatem condiscipulorum. sunt enim et naturae variae studentium, et difficiles voluntates ad laborem litterarum, in quibus cum multum proficias, plus superest ut ad summum venias profectum. alii ergo nomina, alii versus recitaverunt, quomodo soliti sunt scribere. surrexerunt et steterunt ad titulum. iam perito reliqui pariter respondebant. quaecumque ad incipientes praebita sunt eis, et necessaria et numeros, digitos et calculos, haec, dum reddo, ei agebant. reliqui autem expositionibus et interrogationibus vacabant, per duas classes, tardiores et velociores.³⁰³

Tämän tekstin oppilas ei herännyt ilman että hänet herätettiin. Muiden tekstien oppilaiden tavoin hänkin kuitenkin ensin peseytyi ja pukeutui orjiensa avulla. Hän pyysi ensin kenkiään kylmän lattian vuoksi. Tässä kohti myös mainitaan kasvojen kuivaamiseen käytetty pyyhe nimeltä - *linteum*. Käsien ja kasvojen lisäksi oppilas myös tällä kertaa pesee hampaansa hieromalla sormellaan hampaitaan ja ikeniään vedellä. Tämän jälkeen hän vielä niisti nenänsä. Tekstissä myös erikseen mainitaan, että tämä oli sopiva tapa tehdä aamutoimet vapaasyntyiselle pojalle. Tämän jälkeen hän otti opiskeluvälineensä – *graphium et*

³⁰³ *Colloquium Stephani*. Dickey 2012, 234-240.

membranam, ja antoi ne orjalleen. Tässä katkelmassa paedagogus ei siis kannan näitä tarvikkeita, vaan kantajana toimii toinen orja.

Aamutoimien jälkeen hän lähti paedagoguksensa kanssa suoraan kouluun, taaskin jättäen vanhempien tervehdykset väliin. Koulu oli ilmeisesti tällä kertaa talon yläkerrassa, sillä oppilas joutuu kipuamaan portaita päästäkseen koulun eteiseen, *proscholiumiin*. Hän jättää ulkovaatteensa eteisen naulakkoon ja kampa hiuksensa. Tämän jälkeen hän meni verhon läpi luokkaan, eteistilan ja opetushuoneen välissä ei siis ollut ovea. Täälläkin oppilas kuuntelee opettajan *praelection* ja lisää vielä, että juuri imitoimisen ansiosta edistyy koulussa – *etenim inde proficimus, attendentes aliis, si quid ipsi monentur*. Tämä on hyvin linjassa Quintilianuksen kirjoitusten kanssa siitä, miten oppilaiden tulisi imitoida toisiaan ja opettajaansa. Kun tuli hänen vuoronsa lausua teksti ääneen, hän istuutui ja nosti oikean kätensä ja painoi vasemman itseään vasten. Hän luki tekstin kuten oli oppinut *praelectioissa*, eli rytmillisesti ja oikeilla sana- ja lauseväleillä. Opettaja korjasi oppilasta puheen aikanakin, jotta hän oppisi puhumaan standardin mukaisesti. Tämän jälkeen oppilas teki itsenäisesti paikallaan tehtäviä ja kysyi kun tarvitsi apua korjauksissa. Runojen kohdalla opettaja selitti yksityiskohtaisesti kaiken selitettävän, tämäkin on linjassa aiempien lähteiden kanssa. Oppilas yritti tämän jälkeen lukea ensimmäistä kertaa näkemäänsä harvinaiseksi mainittua tekstiä, mikä todennäköisesti liittyy siihen, että oppilas harjoitteli vaikeita sanoja. Tekstissä mainitaan myös, että näitä tehtäviä muokattiin oppilaiden yksilöllisten kykyjen ja iän mukaan; jotkut lausuiivat substantiiveja ja toiset virkkeitä.

6. Yhteenveto

Ensimmäisen vuosisadan roomalainen pedagogiikka oli omaksuttu suoraan kreikkalaisilta. Vanhat roomalaiset perinteet, kuten *tirocinium fori* ja isän ja pojan pedagoginen suhde olivat tässä vaiheessa menettäneet merkityksensä. Kehitys oli nähtävissä jo tasavallan alkua ajoilta ensimmäisten kreikkalaisten grammaatikkojen koulujen esiintyessä Roomassa.

Quintilianuksen koulukulttuuri periytyy tästä kehityksestä ja edustaa toisaalta pedagogisen lainauksen, ja toisaalta roomalaisten pedagogisten innovaatioiden summaa. Quintilianuksen Rooman ja myöhemmän keisariajan Rooman pedagogiikka kehittyi itse asiassa niin monimuotoiseksi ja tehokkaaksi, että se läpäisi lähes koko Euroopan historian. Roomalaisia

pedagogisia menetelmiä käytettiin lähes muuttumattomina vielä 1600-luvulla, ja kouluopetus alkoi merkittävästi erottua tästä vanhasta menetelmästä vasta 1800- ja 1900-luvuilla.

Roomalainen oppilas kulki joka aamu kouluun paedagoguksensa kanssa, ja vietti päivänsä tehtäviä tehden ja muiden oppilaiden kanssa kinastellen. Opettajat pitivät luokissaan kovaa kuria ja rankaisivat oppilaita herkästi. Ruumiillinen rangaistus ei kuitenkaan ollut ainoa käytäntö, vaan siihen liittyen oli eroavia mielipiteitä. Nuorimmat oppilaista kävivät kieltenopettajan koulussa, jossa he oppivat ensin aakkoset samaan tapaan kuin nykyäänkin, eli aakkoslaulujen, lelujen ja pänttäämisen avulla. 11-vuotiaana lapset laitettiin grammatikon kouluun, jossa he oppivat latinan ja kreikan kieliopin säännöt ja myös puhumisen ja kirjoittamisen sääntöjen alkeita. Tavallisten tehtävien lisäksi oppilaat seurasivat grammatikon koulusta lähtien *progymnasmataa*, eli *deklamaatioon* valmistavaa opintosuunnitelmaa.

Retoriikan opettajat opettivat ennen kaikkea kompositiota ja *deklamaatiota*. He opettivat näitä asioita erilaisten narratiivien kautta, ja näyttivät omalla esimerkillään, miten mikäkin puhe tai runo tulisi lausua. *Praelection* avulla opettajat myös osoittivat tekstin faktat, jotta oppilaat voisivat luoda argumenttinsa niihin perustuen. Ensimmäisellä vuosisadalla reetorit olivat arvostettuja, ja Quintilianukselle itselleen annettiin ensimmäinen virallinen latinan professuurin virka sekä huomattava valtion stipendi. Quintilianus opetti myös keisarin lapsia. Quintilianuksen oma kokemus opettajana sekä hänen jo elinaikanaan saamat meriitit tekevät hänen näkökulmansa tarkastelemisesta erityisen mielekäästä aihepiirin kannalta.

Toivon pro gradu- tutkielmani tarjonneen lukijalle ymmärrettävän kokonaiskuvan roomalaisten koulujen opetuksesta. Tämä työ on tarkoitettu lukea paitsi itsenäisenä tutkielmana, myös opaskirjana, jossa on pyritty lajittelemaan loogisesti antiikin opetukseen liittyvät pääkohdat. Eri menetelmät ja tutkimuksen kohteet ovat lajiteltu tutkielmassa luvuittain siten, että lukija voi sisällysluettelon avulla etsiä helposti esimerkkejä omaa opetustaan varten.

Lähteet

- Lee, B., & Apuleius. (2005). *Apuleius' Florida: a commentary*. De Gruyter.
- Cicero, & Keyes, C. (1928). *Cicero. XVI, De re publica; De legibus*. Harvard University Press.
- Cicero, Hendrickson, G., & Hubbell, H. (1939). *Brutus, Orator*. Harvard University Press.
- Horatius Flaccus, Q., & Klingner, F. (2012). *Opera* (4. unveränd. Nachdr. d. 3. Aufl. von 1959). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110971804>
- Juvenal, Persius, & Braund, S. (2004). *Juvenal and Persius*. Harvard University Press.
- Libanius, & Gibson, C. (2008). *Libanius's Progymnasmata: model exercises in Greek prose composition and rhetoric*. Society of Biblical Literature.
- Livius. (1919). *Ab urbe condita*. Ed. W. Heinemann. Cambridge.
- M. Valerii Martialis, Wilhelm Heraeus, Jacobus Borovskij. (1925/1976). *Epigrammaton libri / recognovit W. Heraeus*. Leipzig.
- Plautus, & de Melo, W. (2011). *Plautus. Vol. 1, Amphitryon; The comedy of asses; The pot of gold; The two bacchises; The captives*. Harvard University Press.
- Plinius Caecilius Secundus, C., & Radice, B. (1972). *Letters and Panegyricus: in two volumes. 1, Letters, books 1-7 (Repr.)*. Heinemann.
- Plutarkhos. (1914). *De viris illustribus*. Ed. J. C. Rolfe. Loeb.
- Plutarchus Chaeronensis., & Perrin, B. (1959). *Plutarch's Lives: in eleven volumes. 2, Themistocles and Camillus; Aristides and Cato Major; Cimon and Lucullus (Repr.)*. Heinemann.
- Plutarch, & Babbitt, F. (1936). *Moralia. Volume IV*. Harvard University Press.
- Quintilian, k. & Russell, D. A. (2002). *The Orator's Education: Volume I, Books 1-2*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Quintilian., & Murphy, J. (1987). *Quintilian on the teaching of speaking and writing: translations from books one, two, and ten of the Institutio oratoria*. Southern Illinois University Press.
- Quintilianus. (1920) *Institutio Oratoria*. Ed. H. E. Butler. Harvard University Press.
- Seneca the Elder, & Winterbottom, M. (1974). *Declamations. Volume II, Controversiae, Books 7-10: Suasoriae, Fragments*. Harvard University Press.
- Suetonius, & Rolfe, J. (1914). *Suetonius. 2*. Harvard University Press.

Tacitus, Hutton, M., & Peterson, W. (1914). *Tacitus: in five volumes. 1, Agricola; Germania; Dialogus*. Harvard University Press.

Tutkimuskirjallisuus

Abbott, F. F. (1909). *Society and Politics in Ancient Rome*. New York.

Adams, J. (2003). *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge University Press.

Arthur, J. (2002). *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*. In *Education with Character*. Taylor & Francis Group.

Bloomer, M.W. (2011). *The School of Rome: Latin Studies and the Origins of Liberal Education*. California.

Bloomer, W. (2015). *A Companion to Ancient Education*. John Wiley & Sons, Inc.

Bonner, S. (2012). *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*. In *Education in Ancient Rome (Vol. 5)*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203181324>

Castle, E. (1961). *Ancient Education and Today*. Penguin.

Clarke, M. (1971). *Higher Education in the Ancient World*. Routledge & Kegan Paul.

Clark, D. (1957). *Rhetoric in Greco-Roman Education*. Columbia University Press.

Derow, P. (2012). Polybius. In *The Oxford Classical Dictionary*: Oxford University Press.
 Retrieved 29 Oct. 2020, from <https://www-oxfordreference-com.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/acref/9780199545568.001.0001/acref-9780199545568-e-5172>.

Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way: Latin textbooks from the ancient world*. Cambridge University Press.

Dickey, E. (2012). *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*. In *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana (Vol. 49)*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139096706>

Gwynn, A. (1926). *Roman Education from Cicero to Quintilian*. Oxford.

Johnston, H. (2012). *Private Life of the Romans*. Project Gutenberg.

Joyal, M., McDougall, I., & Yardley, J. (2009). *Greek and Roman Education: a Sourcebook*. Routledge.

- Haarhoff, T. (2005). Carvilius. In *The Oxford Classical Dictionary*: Oxford University Press. Retrieved 3 Nov. 2020, from <https://www-oxfordreference-com.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/acref/9780198606413.001.0001/acref-9780198606413-e-1399>.
- Kennedy, G. A. (2009). *A New History of Classical Rhetoric*. In *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton University Press.
- Kennedy, G. A. (2003). *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. Atlanta.
- Kerr, A. & Wright, E. (Eds.) (2015). *Gracchus, Tiberius Sempronius*. In *A Dictionary of World History*: Oxford University Press. Retrieved 30 Oct. 2020, from <https://www-oxfordreferencecom.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/acref/9780199685691.001.0001/acref-9780199685691-e-1512>.
- Marrou, H. (1956). *A History of Education in Antiquity*. Sheed and Ward.
- Maurice, L. (2014). *The Teacher in Ancient Rome: The Magister and his World*. Lexington Books.
- Saller, R. (1997). *Patriarchy, Property, and Death in the Roman Family*. Cambridge University Press.
- Shumka, L.J. (2015). *Toys and Games*. In *A Companion to Ancient Education*, W.M. Bloomer (Ed.). doi:[10.1002/9781119023913.ch31](https://doi.org/10.1002/9781119023913.ch31)
- Too, Y., & Faruqi, S. (2001). *Education in Greek and Roman Antiquity*. In *Education in Greek and Roman Antiquity*. Brill.
- Too, Y. (2000). *The Pedagogical Contract The Economies of Teaching and Learning in the Ancient World*. University of Michigan Press.
- Verboven, L. (2016). *Work, Labour, and Professions in the Roman World*. In *Work, Labour, and Professions in the Roman World* (Vol. 23). BRILL.
- Winterbottom, M. (1980). *Roman Declamation*. Bristol Classical Press.