

DIDACTICA

Lech BOBIATYŃSKI

(Warszawa)

WPROWADZENIE DO KULTURY ANTYKU A NAUCZANIE JĘZYKÓW KLASYCZNYCH (ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM METODYKI M. GOLIASA)

1. ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Za kulturę antyczną uważamy system określonych wartości, wytworzonych w kręgu śródziemnomorskim, a opartych na zdobyczach cywilizacji¹ grecko-rzymskiej. Wprowadzenie do niej obejmuje pewien system wiedzy i pewną postawę. Ich pielęgnowanie i kształtowanie uznajemy za jedno z zadań kultury współczesnej. Języki klasyczne: greka i łacina, są integralnymi składnikami i przekaznikami tak pojętej kultury, po pierwsze: w układzie wiedzy o języku, po drugie: w zastosowaniu tej wiedzy jako narzędzia porozumienia ze starożytnością i między uczestnikami tej kultury oraz po trzecie: jako zawartość treściowa tekstów starożytnych, czyli przekazane w nich elementy wiedzy o starożytności.

Nie uznajemy pojęcia języka tzw. martwego, dopóki język ten jest zrozumiały współcześnie, dopóki służy nieustannemu porozumiewaniu się z przeszłością i nie przestał być środkiem komunikacji w chwili obecnej. Podobnie nie możemy uznać kultury klasycznej za martwą, dopóki widać przejawy jej aktywnego oddziaływania na współczesność. Nie możemy jednak zaprzeczyć, że obecnie, mimo wzrostu zapotrzebowania na języki i kulturę klasyczną oraz mimo bogactwa nowych publikacji, słabnie kontakt ze starożytnością.

¹ Za Zielińskim i Srebrnym oddzielamy cywilizację od kultury, która jest m.in. określonym używaniem cywilizacji, czyli materialnego dorobku ludzkości. Por. M. Ossowska: „Kultura jako system wartości”

Naturalne wrastanie w kulturę współczesną nosi znamiona przyjmowania również tych twórczych pierwiastków kultury klasycznej, które w niej są nadal żywotne. Jednak dopiero pielęgnowanie i rozwijanie tego dziedzictwa w wychowaniu i w kształtowaniu postaw jest realizacją kultury pojętej jako pielęgnowanie określonego rozwoju człowieka w duchu humanizmu.

Wprowadzenie w kulturę klasyczną zawiera więc w sobie dwa zadania: uświadamianie sobie dziedzictwa klasycznego tkwiącego we współczesności, a równocześnie poznawanie kultury klasycznej nie ogarniętej współczesnością. Celem uświadamiania sobie pierwszego i odkrywania drugiej jest poznanie siebie i wiedza o swoim rodowodzie i rozwoju, ograniczeniach i perspektywach, słowem – odnajdywanie wsparcia i pomocy w znalezieniu swego miejsca we współczesności².

Zatem wprowadzanie do kultury antycznej – jeżeli uznamy kształcąca wartość tej kultury dla współczesności (a jej bogactwo, długotrwałość i etapy rozwoju i upadku, rozkwitu i zastoju, recepcji i imitacji uzasadniają to w pełni) – musi wskazywać drogę i pomagać w rozwijaniu świadomości historycznej w myśl zasady „*historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*” (Cic. Deor. II 9, 367). Oczywiście dzieje się tak w znaczeniu historii idei i postaw humanistycznych.

2. PODSTAWOWE PYTANIA

Stąd rodzą się nasze podstawowe pytania:

1. Czy można skutecznie zrozumieć kulturę klasyczną bez poznawania języków klasycznych, nierozłącznego składnika tej kultury?
2. Czy możliwe jest wprowadzenie do kultury klasycznej bez bezpośredniego odczytywania i rozumienia tekstów oryginalnych?
3. Co jest istotą nauczania i uczenia się języka, który za pomocą tekstów otwiera drogę do przeszłości i umożliwia zrozumienie kultury grecko-rzymskiej, zawartej również we współczesności?

Na te pytania możemy już wstępnie odpowiedzieć, opierając się na głównych cechach kultury grecko-rzymskiej – jej programowej bipolarności: kulturalnej i językowej, naśladowanej i kontynuowanej przez stulecia jej recepcji w nieustannym zmaganiu się czynnika przyjmowanego z zewnątrz z czynnikiem rodzimym, czynnika otwierającego się na obcą kulturę walczącego z czynnikiem zamykającym się we własnej, czynnika recepcji i czynnika imitacji oraz nieustannej inspiracji. Te same prawidłowości dotyczą również tradycji bilingwiczności w nauczaniu. Kto programowo ogranicza rozumienie antyku grecko-rzymskiego, np. do kultury greckiej,

² Podkreślają to programy z 1932 r.

przekreśla całe doświadczenie jej rzymskiej twórczej recepcji i kontynuacji, powtórzonej potem przy przyswajaniu tej rzymskiej transformacji w kulturach narodowych. Tak jak pierwiastki kultury grecko-rzymskiej w kulturze narodowej i w języku ojczystym – to zarodki zrozumienia wszelkiej kultury obcej, tak z kontrastu i konfrontacji z kulturą antyku i jego językiem rodzi się zrozumienie własnych: zarówno języka, jak i kultury.

3. OBECNA SYTUACJA

W nauczniu elementarnym – bo tylko takie przeważa w szkolnictwie średnim, a nawet na uniwersytecie – przy wprowadzeniu do kultury i nauce języka łacińskiego lub greckiego bardzo szkodliwa i wyjąłwiająca okazała się stara metoda wprowadzania tylko samej fleksji bez zastosowania jej w zdaniu i w tekście oraz oddzielanie różnych form wprowadzania do kultury bez pośrednictwa elementów języka lub oryginalnego tekstu. Brak zintegrowania wiedzy o kulturze z materiałem tekstów, sprzężenia nauki o języku ze sprawnością rozumienia, bez odkrywania antyku we współczesności połączonego ze studiowaniem starożytności nie może być sukcesu w nauczaniu. Pokutują jeszcze pozostałości dawnego oddzielania nauczania elementarnego (poświęconego przede wszystkim tzw. gramatyce) od zaawansowanego (poświęcanego przede wszystkim tzw. lekturze). Tymczasem obecne przyspieszone nauczanie nie obejmuje często – jeśli chodzi o czas na to poświęcony – nawet części dawnego okresu wstępnego.

Dalsze upraszczanie systemu szkolnictwa wymaga zdecydowanego zintegrowania nauki języka, zastosowanego w tekście, z intensywnym wprowadzeniem do kultury. Nie chodzi tu już o minimum programowe, ale o minimum metody i powinności nauczyciela.

4. DOŚWIADCZENIA WPROWADZANIA KULTURY ZA POŚREDNICTWEM TEKSTU W METODYCE MIĘDZYWOJENNEJ

M. Golias dopuszcza stosowanie metody tzw. bezpośredniej „jako środka, a nie celu, który ma na stopniu najniższym wprowadzić ożywienie w pracy szkolnej, dając zadowolenie uczniowi, gdy umie coś powiedzieć lub odpowiedzieć po łacinie”³.

³ Zob. Bruhn, s. 123, przyp. autora.

Zapobieganie nieatrakcyjności tej metody gramatyczno-tłumaczeniowej ma polegać na „naukowości” w wyjaśnianiu elementów gramatycznych i na traktowaniu języka jako czegoś „żywego”⁴:

Jeśli rozumnie stosuje się pytania do całej klasy, jeśli nauczyciel języka budzi zaciekawienie metodą problemów, indukcją, jeśli w zakresie gramatyki wprowadzi metodę porównania z językiem ojczystym, a wymagać będzie rozumienia form i przede wszystkim ich funkcji, lekcja ożywi się, obudzi zainteresowanie i wywoła postawę aktywną.

Troska nauczyciela nie może ograniczać się do tego, żeby przyswoić pewne wiadomości; ważnym jest, aby się to dokonało na drodze kształcącej zdolności rozumowania⁵.

Są to więc wiadomości z gramatyki i sposób ich przyswojenia liczy się najbardziej, zastosowanie ich w tekście i sprawność rozumienia, zdobytą jako kompetencja języka, nie jest u Goliasa podkreślana.

W programie międzywojennym znika systematyczna nauka składni, jak w gimnazjum klasycznym. Zalecane jest zajmowanie się tylko tym, co zasadnicze i niezbędne w rozumieniu tekstu.

Dlatego powstaje pytanie, co zaliczyć do składni? Marian Golias odpowiada, że cokolwiek przejść może do nauki słówek albo zwrotów, to należy usunąć ze składni zasadniczo ewentualnie chwilowo (*utor aliqua re* nie wymaga wyjaśnień, że to *abl. instrumentalis*, lecz odwołujemy się wprost do języka polskiego: *posługiwać się czymś*, *Maior te* – wymaga wyjaśnień *abl. separationis*; podwójną funkcję *abl.* powinien uczeń poznać już na stopniu najniższym).

Metodą składni ma być według niego – metoda asocjacyjna, czyli traktowanie niektórych zjawisk składniowych jako słówek (zapisywane są one osobno, indukcyjnie, aby potem ująć je w całość i korzystać z podręcznika. Zaleca on metodę prac grupowych a przy zjawiskach rzadszych – metodę pracy podzielonej⁶.

Należy dopasować treści do potrzeb emocjonalno-intelektualnych młodzieży w tym wieku. Oznacza to, że nie względy naukowe całości i systematyki, lecz materiał podniet intelektualnych i emocjonalnych, żywy obraz społeczeństwa, tworzącego określone wartości polityczne i społeczne, wizerunek poety, myśliciela czy artysty jako człowieka starającego się, jego dzieło – stanowi treść kultury jako przedmiotu wychowującego. Najmniejszą wartość ma reprodukcja sądów gotowych, formułek literacko-historycznych.

Lektura ustępów polskich, zawarta w programie gimnazjum, ma przede wszystkim oświeć w przystępny sposób różne szczegóły z życia dawnych

⁴ Claparré de, *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów 1833, s. 177 (przyp. M. Goliasa). Ciekawe, że M. Golias zaleca „żywe” traktowanie języka w nauczaniu gramatyki, a nie w jego użyciu w tekście.

⁵ T. Sinko, *Biłyk*, s. 65 (przyp. M. Goliasa).

⁶ Ficker, s. 265 (przyp. M. Goliasa).

Greków i Rzymian (przez związanie treściowe z tekstami łacińskimi). Służą one poznaniu kultury przez uzupełnienie tekstów łacińskich. Już od początków nauczania na stopniu wyższym czytanki polskie zawierają przekłady, umożliwiające poznanie całości utworu, czytanego we fragmentach. Są również wyjątki z polskich prac naukowych.

W zależności od poziomu uczniów i treści fragmentów można zadawać ustępy polskie do przeczytania w domu, lecz partie trudniejsze trzeba omawiać w klasie. Ustępy te powinny wyprzedzać tekst łaciński tam, gdzie zachodzi zbyt wielka różnica kulturowa między naszymi stosunkami a greckimi czy rzymskimi, uniemożliwiająca zrozumienie szczegółów podanych w tekście łacińskim.

Tak więc najpierw wprowadzano zagadnienie związane z kulturą w tekście czytanki, następnie rozszerzano lub uzupełniano kontekst całego dzieła, czytając go w języku polskim. Przy lekturze autorów – zdaniem Goliasa – wiadomości historyczne i biograficzne powinny wyprzedzać czytanie tekstu, natomiast uwagi estetyczne i kulturalne oraz wszelkie wartościowanie utworu mają być produktem lektury lub współczynnikiem interpretacyjnym, którego synteza pojawia się na końcu przeczytanego fragmentu. Niekiedy nie trzeba czekać do końca lektury, by drogą dyskusji zdobyć pewną syntezę. Uczeń, częściowo zaznajomiony z problemem, będzie zwracał większą uwagę na pewne momenty charakterystyczne w bieżącej lekturze (np. styl Liwiusza, jego maniera historiografa).

Od początku nauki ucznia powinien obowiązywać postulat wydobywania treści, nauczyciel zaś przy lekturze przygotowawczej powinien przerzucać punkt ciężkości pracy na poznanie języka, ale w taki sposób, żeby uczeń miał iluzję, że zawsze najwyższym celem jest treść. Pytanie: co jest ci znane, co z tego zrozumiałeś?, staje się najistotniejsze.

Obraz współzależności między językiem, tekstem i rozszerzaniem jego treści miał polegać w metodyce międzywojennej na pozornej przewadze treści na poziomie elementarnym i wyraźnym rozbudowywaniu wiedzy o kulturze na materiale tekstu oryginalnego na poziomie zaawansowanym, przy czym składnię podporządkowywano złożonym zwrotom – syntagmom, stopniowo systematyzowanym. Nauka o języku była składnikiem rozumienia współczesnej kultury języka ojczystego, przez treść tekstu rozbudowano problematykę związaną z kulturą. Nie brakowało również elementów aktywnego porozumiewania się.

5. NOWE ZADANIA PRZY WPROWADZANIU DO KULTURY

Mimo pojawienia się wielu solidnych publikacji i widowisk, wspomagających wydatnie wszechstronne, systematyczne i wizualne wprowadzanie do kultury klasycznej, wzrosła również liczba obrazów deformujących wiedzę

o antyku (np. film o Marku Aureliusz, o Heraklesie, rojące się od błędów, bez erraty thesaurusy itp.). Stawia to nauczyciela klasyka przed koniecznością systematycznego korygowania błędów i krytyki tych zdeformowanych obrazów antyku. Ma to swoje dobre strony – umożliwia włączanie się uczniów i studentów w pisanie recenzji, w aktywne porównywanie źródeł i prowadzenie dyskusji o nowych publikacjach. Wymaga to jednak od nauczyciela korygowania wydanych publikacji i znajomości oryginalnej terminologii, często różnie tłumaczonej przez przygodnych przekładaczy z języków współczesnych. Poważnym problemem staje się dyscyplina kształcenia wobec przewagi elementów rozrywkowych, przyzwyczajających do biernego korzystania z obrazów. Od nauczyciela wymaga to ukierunkowywania aktywnego przetwarzania wiadomości, a nawet intensywnego samokształcenia. Brak integracji użycia języka w tekście z przetworzeniem indywidualnym treści tekstu – to również przejaw bierności w kształceniu. Szczególnie, że ostatnio sprzyja się nie tylko zdobywaniu wiedzy i umiejętności, ale wspomaga się odkrywaniu w sobie aktywnych i indywidualnych dróg uczenia się wobec wielości i różnorodności informacji.

Przed zarysowaniem elementarnego wzoru wprowadzenia kultury za pośrednictwem języka trzeba omówić podstawową zasadę integracji uczenia się języka z koniecznym zastosowaniem go w tekście. Druga podstawowa zasada – to umiejętność wydobywania treści z tekstu, czyli korzystania ze źródeł. trzecia – to zajęcie indywidualnego stanowiska wobec tej treści w postawie uczestnika kultury. Pierwszy problem – to kultura języka i tekstu, drugi – otwarcie drogi do kultury, trzeci – to kształcenie indywidualności i krytycyzmu za pomocą tekstu i rozwijanie aktywnych form korzystania z kultury antycznej.

6. MODEL INTEGRACJI JĘZYKA I TEKSTU

Zasadniczego rozróżnienia między wiedzą o języku (kompetencja językowa) a zastosowaniem języka w tekście (praktyka mowna) dokonali strukturaliści i Chomsky, zamieszczając w swoim modelu tradycyjne elementy gramatyki tradycyjnej.

Nasz pierwszy model wskazuje na różnicę między układem paradygmatycznym – pionowym, izolowanym i atomizującym, a układem syntagmatycznym – poziomym, powiązanim i łączącym, czyli tekstem, co było wyróżniane przez Bühlera, Courtenay'a i de Saussure'a.

Oto uproszczony model związku między jednym i drugim układem:

Model 1

(a) układ paradygmatyczny – pionowy, izolowany, atomizujący:

<i>pronomēn demonstrativum</i>	<i>con.II, praesens</i>	<i>declinatio II, sg</i>	<i>pronomēn demonstrativum</i>	<i>declinatio III, sg.</i>
<i>haec</i>	<i>urgeo</i>	<i>lupus</i>	<i>haec</i>	<i>canis</i>
<i>huius</i>	<i>urges</i>	<i>lupi</i>	<i>huius</i>	<i>canis</i>
<i>huic</i>	<i>urget</i>	<i>lupo</i>	<i>huic</i>	<i>cani</i>
<i>hanc</i>	<i>urgemus</i>	<i>lupum</i>	<i>hanc</i>	<i>canem</i>
<i>hac</i>	<i>urgetis</i>	<i>lupo</i>	<i>hac</i>	<i>cane</i>
	<i>urgent</i>			

(b) układ syntagmatyczny – poziomy, powiązany, łączący (realizacja 1):

<i>Hac</i>	<i>urget</i>	<i>lupus</i>	<i>hac</i>	<i>canis</i>
------------	--------------	--------------	------------	--------------

(Hor. II 2.64)

I. Interpretacja struktury paradygmatycznej (fleksja):

a) pN f.g.6 + V praes. sg. 3 + N 2d.1, pN f.g. 6 + N 3d. 1+ (V praes.sg. 3 intr.)

II. Interpretacja funkcji przypadków (izolowana) – *hac* (parte) *ablativus separationis/ originis*.

III. Interpretacja struktury syntagmatycznej (zdania + zdanie bez orzeczenia):

b) *adi.praedicatum. subiectum* 1, *adi.subiectum* 2 (*praedic.*);

c) *ubi/unde?* quid agit? quis?, quid? *unde/ubi?* quis? quid? (*quid facit?*);

d) syntagma 1: *lupus urget* (*canis urget*); syntagma 2: *hac urget* (x 2).

Jeśli pragniemy w tym miejscu utrwalić pewne przypadki w syntagmach, których nie ma w tym zdaniu, to możemy dodać pewne nowe elementy, które to umożliwią, a my wychodząc od pytań, nie od nazw przypadków, możemy sprawdzić znajomość poszczególnych przypadków.

IV. Ćwiczenia odmiany w syntagmach (bez izolacji):

Nominativus: Quis urget? Qui urgent?

Genetivus: (periculum) Cuius periculum urget, lupi an canis? huius et ilius, utriusque.

Dativus: Cui periculum est?

Accusativus: (urgere-transitivum) Quem urget lupus? Virum? Puellam? Hunc et hanc, utrumque? Lupus canem non urget?

Ablativus: Qua parte? Unde urgent ferae (canis et lupus)? utraque, hac et hac?

Jak widać, nierozzerwalny jest związek między elementami języka w paradygmatach i ich zastosowaniem w zdaniu, trwałe oddzielanie odmian od ich użycia w zdaniu jest niedopuszczalne – zawsze powinny zostać zastosowane, a ich występowanie to jedyny sposób ich ostatecznego utrwalenia.

Jest to jedyna i konieczna droga wyjścia z bezdusznych formułek i jałowych odmian. Chodzi tu nie tylko o jedno statyczne zastosowanie (realizacja 1), które tu ożywiłszy środkami dynamiki zewnętrznej (jako stały repertuar aktywnego podejścia do tekstu przez stawianie pytań), ale i o pewną liczbę zastosowań (dynamika zawarta w możliwości zastosowania tych samych wyrazów w innych zdaniach).

V. Użycie repertuaru wyrazów w innych zdaniach:

Realizacja 2: (*urgere-transitivum, an*) *Utrum lupus canem urget, an lupum canis?*

Realizacja 3: (*magis, aut*) *Quis virum magis urget, lupus aut canis?*

Realizacja 4: (*timere, cavere, fugere-ne*) *Quem magis times; lupum aut canem? Cave canem! Cavesne lupum?*

Realizacja 5: (*magnus, maior; validus, validior*) *Quis maior est? Lupus cane, an lupo canis? Quis validior, vir lupo, an viro lupus?*

Realizacja 6: (*se defendere armis, venator, necare*) *Defende te armis! Venator cum cane lupum necat!*

Realizacja 7: (*Homo, deus*) *Homo homini lupus. Homo homini deus.*

VI. Rozbudowanie o elementy kultury:

Realizacja 8: (*alere*) *Lupa Romulum et Remum alit* (opis ilustracji); *lupus Martis animal.*

Realizacja 9: *Lupercalia* (15 lutego), *Lupercal, Faunus Lupercus* (Hor. III 16), *Luperci*, (Ovid., *Fasti*, II 265 i n.) *dies februatus – februare; februum, mensis Ferbruarius; Fauna (Fatua, Luperca).*

Realizacja 10: (*ego-me, fugere, cantare, inermis*) *Vis poetae: Namque me silva lupus in Sabina, dum meam canto Lalagen (–), / fugit inermem* (Hor. I 22, 9–10; 12), *Arion cum delphine, Orpheus cum feris, Ampohion cum lapidibus etc.*

Ten układ ma zastosowanie na stopniu początkującym, zdecydowanie stopniującym przy wprowadzaniu materiału językowego, nie ograniczającym jednak użycia skromnego materiału słownikowo-gramatycznego, a raczej starającym się go możliwie wzbogacić. *Non multa, sed multum.*

7. MODEL WYKORZYSTANIA STRUKTURY I TREŚCI TEKSTU

Model 2

III. Interpretacja retoryczna (realizacja 1):

e) antyteza 1: *lupus / canis*; (*simile*) *climax* opadający;

f) antyteza 2: *hac ... hac* (*anafora*);

g) zeugma: *urget lupus + canis* (*urget*);

h) paralelizm: *a. b1; a. b2.*

IV. Interpretacja treściowa (realizacja 1):

i) *notio verborum et definitio*: *lupus et canis – animalia ex eadem familia*: *lupus canis, canis canis; lupus – periculosa hominibus fera; canis animal domesticus: periculosum alienis tantum animal, Partes ferarum: dentes, ungues, devoracionis causa etc.; urget + viam claudit, obstat, se obicit, devorare cupit etc.*;

j) *sententiae sensus*: *Ex utraque parte periculum (maius – lupus, non minus – canis) manet (D. minatur, D. imminet); ambiguum (duplex) periculum, angustiae; inter dua pericula positum esse (timere Acc. / terrere Acc.)*;

j) *angustiarum imago (circumstantiae)*: *numquam potes transire, nisi sapis; transitus tibi non est, ambas vias periculosas esse constat; mala sunt, quae eligis.*

V. Opis postawy – przykłady postawy (realizacja 1):

k) *hominis habitus*: *cautus es, cave ex utraque parte imminens periculum, timendum est, cavendum est, providendum est*;

l) *agendi modus et exempla*: *unum malorum eligere debes (scilicet minus); minus malum elige! Fuge, duo pericula vita!*

Możemy teraz starać się dojść do znaczenia tego przysłowia w tekście Horacego, czytając resztę tekstu (Hor. II 2, 64) w tłumaczeniu. Możemy szukać przysłów w języku polskim, odpowiadających obrazowi tej sytuacji.

Jakiegokolwiek mogą być nasze parafrazy, wyrażające konsekwencje tego obrazu podwójnego zagrożenia, jedno jest najważniejsze – w konkretnych etapach znajdujemy drogę do możliwości określenia postawy odbiorcy tego tekstu. Możemy oczywiście znaleźć wiele mitów, sentencji, apoftegmatów, przykładów z literatury i historii, przedstawień plastycznych w kulturze od starożytności aż do naszych czasów, problemów ekologicznych, jednak ten motyw z całą pewnością będzie żywy i aktualny, a proces dojścia od gramatyki do rozumienia i indywidualnej reakcji również żywo zostanie doprowadzony do końca. Możliwa jest również dalsza droga w rozbudowywaniu tej problematyki.

V. Rozbudowa tekstu ze wzbogaceniem o realia i elementy kultury (aktualizacja):

Realizacja 7: krótka legenda o Romulusie i Remusie (o uratowaniu ich przez wilczycę): *Lupa geminos salvat. In corbe pueri natant.*

Realizacja 8: bajka o czerwonym kapturku: *De palliolo rubro. Puella per silvam ad aviam cum corbe properat etc.*

Realizacja 9: film *Tańczący z wilkami* – przyjaźń z wilkiem: *Qui cum lupis saltat.*

Ten model możemy zastosować na średnim stopniu znajomości języka.

Jak widać, w podobny aktywny sposób problematykę można rozwijać na różnych poziomach i w różnym stopniu znajomości języka. Istotne jest opanowanie podstawowych form (np. *indic.*) i słownictwa, przy składni, ograniczonej do zdań prostych i niektórych złożonych bez koniunktywu.

8. PRZYKŁAD AKTYWNEGO KORZYSTANIA Z NOWYCH OPRACOWAŃ Z ZAKRESU KULTURY (WRAZ Z KOREKCJĄ ICH BŁĘDÓW)

Wspominaliśmy już o nowych zadaniach wobec pojawienia się wielu materiałów, które możemy wykorzystać w pracy dydaktycznej. Musimy jednak często unikać (niestety dość często w nich występujących) błędów, ostrzec korzystających z tych opracowań i uodpornić na nie. Dlatego przedkładamy dwa rodzaje ćwiczeń na materiale opracowań encyklopedycznych, korzystając z przykładu niedawno wydanego słownika zastosowań cytatów łacińskich w literaturze polskiej. Pomysł takiego opracowania (rozbudowanie podobnego słownika z XIX w.⁷ i jego aktualizacja) jest wynikiem dużego zapotrzebowania społecznego⁸ i może wydatnie wesprzeć nasze starania, aby zintegrować naukę języka z wprowadzeniem do kultury klasycznej i z ukazaniem jej oddziaływania na literaturę i kulturę polską.

Przykład 1 (przytaczam całość haseł za *Thesaurusem*:

Fals-⁹ propheta – *Falszywy prorok* (s. 176). Określenie użyte przez Jezusa w Kazaniu na górze w Ew. Mt.7.15:

Attendite a falsis prophetis, qui veniunt ad vos in vestimentis ovium, intrinsecus autem sunt lupi rapaces: „Strzeżcie się fałszywych proroków, którzy do was przychodzą w odzieniu owczym, a wewnątrz są wilki drapieżne”. NKPP, Prorok 9: *Strzeżcie się fałszywych proroków*. Por. *Utinam falsus vates sim*.

I przyjdą tedy fałszywe proroki,/ prawiąc: Porzućcie próżny w słońca lot!/ Nie doścignąć wam światła! Węć po cóż w obłoki/ lecieć? Raczej na ziemi tak stawiajcie kroki,/ by czoło wam zrosił pot,/ byście spokojnie żyli i bogato,/ mieli wina i pieniąż i skrywali boki/ miękka, drogą szatą. Jerzy Żuławski, *Fałszywe proroki*, w. 1–9 (z tomu: *Intermezzo. Poezje*, Kraków 1897) ***

Fałszywi Prorocy spełniają sami swoje przepowiednie. Stanisław Jerzy Lec, *Myśli nieuczesane nowe*, s. 132.

To hasło zawiera zagadnienie rodzaju rzeczowników pochodzenia greckiego o odmianie żeńskiej, która wzmaga uwagę uczącego się przez korekcję błędu słownika oraz biblijne znaczenie pojęcia *propheta*, wzmocnione cytatem łacińskim z Biblii. Stanowi to ciekawy wstępny materiał językowy

⁷ *Księga przysłów, sentencji i wyrazów łacińskich używanych przez pisarzy polskich*, wyb. L. Czapiński, Warszawa 1892.

⁸ Tak słusznie pochwała go w recenzji B. Biliński, *Thesaurus. Skarbiec łacińskich sentencji, przysłów i powiedzeń w literaturze polskiej*, wyb. i oprac. M. Korolko, WP, Warszawa 1997. Jednak realizacja tego chlubnego pomysłu nie została poddana wnikliwej krytyce i nie została właściwie poprawiona.

⁹ Ze względów dydaktycznych wykropkowano tu błędną formę przymiotnika, powtórzoną w indeksie (niektóre formy są tylko w indeksie lub tylko w tekście – wtedy są to błędy „kopisty”).

(z właściwościami łaciny biblijnej¹⁰) oraz z dyskusją na temat znaczenia biblijnego i niebiblijnego pojęcia *propheta*¹¹. Wystarczająca i naturalna jest również motywacja odmiany *falsus propheta*.

Nemo propheta in patria sua (s. 304) – Nikt nie jest prorokiem we własnej ojczyźnie.

Powiedzenie Chrystusa z Ew. Mat. 13.37: w nieco innej wersji: Mk. 6,4; Łk. 4, 24; J. 4, 44. NKPP, Prorok 7: Nikt nie jest prorokiem we własnym kraju. – Tytuł pierwszej humoreski z teki Worszytły Henryka Sienkiewicza: Nikt nie jest prorokiem między swymi etc. (skrótowo).

Utinam falsus vates sim – Obym był fałszywym prorokiem (s. 503).

Powiedzenie wodza kartagińskiego Hannona (III w. aC), użyte w mowie wygłoszonej na wiadomość o oblężeniu Saguntu przez Hannibala (219 aC). Przekazane przez Liwiusza: *Dzieje Rzymu od założenia miasta* 21.10¹² w wersji łac. Cyceron w *Filipikach* 4, 4¹³ używa formy poszerzonej: *Utinam falsus vates sim, dii avertite omen*: „Obym był fałszywym prorokiem, bogowie odwróćcie tę wróżbę”. NKPP, Prorok 2: *Bodajbym był fałszywym prorokiem*. Por. *Fals- propheta*.

Że się wojsko upomina zasług, nie ma to nikomu czynić podziwiania, bo je oddać konieczne potrzeba – ale przecię tak mówię: Jeszcze by z raz zakołatać *ultimarie* /po raz ostatni/, nie wdając się do konfederacyjnej, która *infallibiter* /niewątpliwie/ wielką ojczyźnie przyniesie – *utinam sim falsus vates* – damnifikacją /szkodę/. Jan Chryzostom Pasek, *Pamiętniki*, s. 234–235. ***

Oto masz zmysł moralny w podobnych sercach i umysłach, nawet nie fanatyzm żaden, tylko zarobek! Maczać pióro w przyszłych morderstwach krwi na to, by obiad jeść w *Caffe anglais*¹⁴ i rękawiczki białe mieć na wizyty. Takich ludzi roje. z nich przyjdzie nierozgmatwalność stosunków epoki i w podrzutach strasznych tejże epoki zgon. Nic innego my już nie ujrzymy, jedno senne konwulsje. Nie mogę inaczej widzieć: *utinam falsus sim vates*. Zygmunt Krasiński, *Listy do Stanisława Malachowskiego*, s. 230–231. ***

¹⁰ Z charakterystycznym znaczeniem *attendere a abl.* = (klas.: *attendere (animum) acc. (dat., a.c.) cavere ab aliquo*. oraz *in vestimentis* = *sc. in pelibus* oraz brak użycia narzędnika w polskim orzeczniku polskiego przekładu. W wierszu Żuławskiego znaczenie prorok jest już inne, przenośne, nie religijne, lecz związane z duchowością i idealizmem świeckim (prorocy wulgarnej konsumpcji), podobnie, jak u Leca (prorocy – przyczyniający się do upadku – samospełniające się proroctwo).

¹¹ Istotne jest również przytoczenie słowa greckiego „προφήτης, -ου” (r.m.) (odp. łac. *vates*) i form oddawania pochodnych imion łacińskich, również w języku polskim.

¹² Liwiusz, *Ab U.c.* XXI 10. 10, 1–4: „Carthagini nunc Hannibal vineas turresque admovet: Carthaginis moenia quatit ariete. Sagunti ruinae – falsus utinam vates sim – nostris capitibus incident, susceptumque cum Saguntinis bellum habendum cum Romanis est”.

¹³ Brak w tym miejscu tego zwrotu: Patrz: Cic. Philipp. IV 4: „quibus M. Antonius – o di immortales, avertite et detestamini, quaeso, hoc omen! – urbem se divisurum esse promisit”.

¹⁴ Pisownia według *Thesaurusa*.

Bo serio ludzkości to spokój i ubłogosławienie; buffo zaś jej – to właśnie rozterki, bratobójstwo! Stoim u wrót tej parodii Królestwa Bożego. *Utinam falsus vates sim, dii avertite omen*. Zygmunt Krasiński, *Listy do Saugusata Cieszkowskiego*, s. 181. ***

Wtem nadszedł książę z księdzem Muchowieckim i na nas: że to hałasy i swary wszczynamy! że to nie czas, nie miejsce i nie argumenta! Zmyli nam głowy jak żakom – a bodaj czy słusznie, bo *utinam falsus sim vates*, ale te ministery pana Firleja ściągną jeszcze na nas jakie nieszczęście. Henryk Sienkiewicz, *Ogniem i mieczem*, t. 2, s. 357.

W drugim przykładzie dominuje pojęcie osoby myślącej przepowiadającej nieszczęście i pragnącej je odwrócić, Kassandry, której nikt nie wierzy mimo przepowiadania prawdy¹⁵ (zwiastun nieszczęścia). Kilka tekstów Liwiusza – postawa Hannona, wroga Barkasom, warto przeczytać z uczącymi się trochę tekstu (przytaczam odpowiedni fragment). Równie ciekawe jest przytoczenie tekstu *Filipik*, jakkolwiek z inną lokalizacją (lub z odmienną wersją?). Szczególnie ciekawie przedstawia się tekst quasi-makaroniczny Paska, wymagający znajomości łaciny i wskazujący na duże trudności w rozumieniu (zabawne wstawki tłumaczenia na polski). Ciekawa może być dyskusja nad łaciną tych wstawek. Interesujące są listy Krasińskiego, a zainteresowanie może budzić sposób włączenia cytatu łacińskiego do polskiej wypowiedzi.

Niewątpliwie materiał obu haseł jest jednolity pojęciowo, ale zróżnicowany dzięki różnym autorom i ich odmianom języka (historia recepcji i wpływów języka łacińskiego na polski). Umożliwia to przydzielenie opracowań każdego autora innym uczniom (*Biblia*, Liwiusz, Cyceon, Pasek, Krasiński, Żuławski Sienkiewicz, Lec)¹⁶. Ciekawa też może być dyskusja nad pojęciem „fałszywego proroka” w starożytności (zależość tego motywu: *Biblia*–Liwiusz–Cyceon) oraz różnicy między *vates* – *propheta*. Interesująco może też wypaść dyskusja na temat współczesnej znajomości łaciny i przyczyn wkradających się błędów. Problematyka jest niezwykle bogata, ale obejmuje niemal wszystkie cele nauczania języka, użycia go w tekstach i funkcjonowania w kulturze współczesnej.

Przykład 2. Jako podsumowanie i utrwalenie materiału i dyskusji proponujemy porównywanie przekładów i dokonanie adekwatnych tłumaczeń w razie nieściśłości (z ich zaznaczeniem lub bez).

¹⁵ Może to motyw Kassandry skłonił autora słownika do zmiany rodzaju! Ten motyw odsyła nas również do wypowiedzi Agamemnona pod adresem wieszczka Kalchasa w *Iliadzie* Homera: „Zawsze ty dla mnie jesteś nieszczęścia świadkiem” (bez chęci odwracania nieszczęścia).

¹⁶ Praca dzielona.

Falszywy prorok – Fals- propheta (s. 555) *Falsus vates* (s. 570).

Strzeżcie się fałszywych proroków (s. 579)¹⁷, którzy do was przychodzą w odzieniu owczym, a wewnątrz są wilki drapieżne – *Attendite a falsis prophetis* (s. 579), *qui veniunt ad vos in vestimentis ovium, intrinsecus autem sunt lupi rapaces*.

Nikt nie jest prorokiem w swojej ojczyźnie – *Nemo propheta in patria sua* (s. 304; 570).

Obym był fałszywym prorokiem – *Utinam falsus vates sim* (s. 570).

Sagunti ruinae – falsus utinam vates sim – nostris capitibus incident.

Obym był fałszywym prorokiem, bogowie odwróćcie tę wróżbę – *Utinam falsus vates sim, dii avertite omen*.

Przykład 3. Kwiz na temat wyjaśnienia kontekstu użycia zwrotu *Utinam falsus vates sim, nemo propheta* lub *falsus propheta*, wychodząc od miejsca lub osób, gdzie lub przez kogo zostały użyte.

9. PODSUMOWANIE

Nie ulega wątpliwości, że właśnie obecnie, mimo ograniczeń godzin i zmian nazwy przedmiotu nauczania, nie powinniśmy rezygnować z wykorzystania przede wszystkim języka i tekstu jako podstawy wprowadzania i rozszerzania wiedzy o kulturze antycznej. Inaczej nawet sentencje łacińskie staną się w materii tekstu polskiego niepojętym dziwolągiem. Dużo nowych form wykorzystania obecnej eksplozji zainteresowania antykiem czeka na swego odkrywcę, np. ocena wystawianych sztuk antycznych po przeczytaniu odpowiednich istotnych fragmentów tekstu i tłumaczeń, po przedyskutowaniu idei, struktury i funkcji utworu¹⁸.

¹⁷ M. Korolko daje odnośnik do tego miejsca na podanej stronie.

¹⁸ Np. wystawiana w Warszawie w Teatrze Dramatycznym *Elektra* Sofoklesa wzbudziła wiele kontrowersji ze względu na pomieszanie w scenariuszu sztuki Sofoklesa z Aischylosem (Orestes), co doprowadziło do deformacji dramatycznej utworu. Nie znalazło to wyrazu w recenzjach, gdyż nie wykorzystano sztuki dla potrzeb dydaktycznych. Sam Teatr o to nie zadbał, a śpiewane po grecku chóry (wzorowane na wymowie dra Mikołaja Szymańskiego, ale bez jego udziału), mimo urozmaicenia sztuki, wyjęły z inscenizacji ich wymowę i funkcję, zastępując je wypowiedziami choreuty. Jakież możliwości dla zorganizowania konkursu recenzji dla uczących się i studiujących. Eksperymenty Teatru nie zostały wykorzystane. Jednak i sam Teatr Dramatyczny robił większość ukradkiem i bez możliwych konsultacji dramatycznych w zakresie autorów i tematów antycznych. Nie próbowano też żadnej aktualizacji, mimo głośnego wówczas okrutnego morderstwa dokonanego przez syna na matce. (Premiera 18 stycznia 1997 r., reż. Krzysztof Warlikowski).

Lech BOBIATYŃSKI

**DE ANTIQUORUM HUMANITATE PROMOVENDA
ATQUE SERMONE SIMUL DOCENDO UTENDOQUE
(QUAE RES PRAECIPUE AD MARIANI GOLIAS DOCENDI RATIONEM SPECTAT)**

(Argumentum)

Quo modo alumnos a linguam docendi principiis in antiquorum humanitatem introducere iuvat, proponitur. Cum docendi materia gradatim augeatur, ambas rationes (pragmaticam ac syntagmaticam scilicet) colloquio experceretur. Quae omnia pedetemptim ad humaniorer rerum explanationes atque at contemporanea produci possunt.