

Joanna Pietrzak-Thébault

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

O prostych przyczynach i dalekosiężnych konsekwencjach nierozumienia poezji. Uwagi na marginesie wiersza *Nad Cezarem*

Dlaczego nie rozumiemy poezji, chociaż raczej nie lubimy, a może i nie powinniśmy się do tego przyznawać? Nie pojmujemy zasad tych jedyńskich, wyjątkowych interakcji, jakie zachodzą między słowami, uruchomionych tylko przy tej jedynej okazji, tego wyjątkowego wiersza. Czy to tylko nasza wyobraźnia nie nadąża za obrazami, jakie stworzył poeta? Nieraz dzieje się tak dlatego, że niewiele wiemy o świecie, o jakim ta poezja mówi. Kiedy na przykład taki Francesco Petrarca, tworzy (tka?) zbiór wierszy, w którym rozpina siatkę wielorakich znaczeń, odwołując się do motywów, tematów i środków stylistycznych charakterystycznych dla poezji łacińskiej okresu augustowskiego (Horacy, Propertjusz, Owidiusz, ale także innych autorów, pochodzących z jego bogatej, bo liczącej ponad dwieście manuskryptów biblioteki), kiedy uruchamia tym samym ówczesne literackie *loces communes*, to wyraźnie wybiera sobie czytelników – takich, którzy te znaczenia, obrazy, kody rozumieją i my dzisiaj zwykle, a już na pewno bez przygotowania, bez wysiłku, nie zdołamy w ich gronie się znaleźć. My, przygodni czytelnicy, podobnie jak dydaktycy postawieni przed koniecznością przedstawienia tych wierszy w szkole albo na uniwersytecie, nie mamy wątpliwości, że drogę do rozumienia tej poezji trzeba objaśniać¹. Francesco Petrarca żył i pisał przecież przed sześciuset laty.

¹ Światowa literatura krytyczna dotycząca twórczości Petrarcki jest niezmiernie bogata. Przywołam tu jedynie pierwsze na gruncie polskim wydanie całości *Drobnych wierszy włoskich – Rerum vulgarium fragmenta*, oprac. P. Salwa, wst. M. Santagata, Gdańsk 2005, a także tom studiów *Petrarka a jedność kultury europejskiej*, red. M. Febbo, P. Salwa, Warszawa 2005.

Tymczasem Julian Tuwim pisał zaledwie kilkadziesiąt lat temu, a utwór *Nad Cezarem* to wiersz pozornie bardzo prosty². Opowiada o czymś wszystkim nam wspólnym, bo o szkolnym doświadczeniu, a raczej o jego wspomnieniu. Bezpośrednio zwraca się więc niejako do czytelnika, który szkolne lata ma już (dawno) za sobą. Ze wspomnienia wylania się podarty podręcznik, nie widzimy jego tytułu, ale rzucony z młodzieńczym temperamentem na podłogę otwiera się on na pierwszej stronie, bezbłędnie pozwalającej odgadnąć, z jakim dziełem mamy do czynienia, poznać jej autora. Czy na pewno? Łacińskie zdania pojawiają się bez zapowiedzi, bez tytułu, bez tłumaczenia – bo czytelnikowi Tuwima, takiemu, jakiego poeta znał, nie były one bynajmniej potrzebne. „*Gallia est omnis divisa in partes tres*” to pierwsze zdanie opowieści Juliusza Cezara o wojnie galijskiej. To także jeden z pierwszych tekstów prawdziwego klasycznego autora, jakie czytano w szkole, gdy wiedza gramatyczna pozwalała już na oderwanie się od suchych, wypreparowanych czytanek. Co ciekawe, same pisma Cezara w zasadzie nigdy nie weszły do kanonicznego korpusu lektur w starożytności, gdyż postrzegane były jako zbyt mocno określone politycznie, a ich autor widziany był niemal wyłącznie jako adwersarz Cycerona. W okresie średniowiecza jednak jego pisma nie poszły całkowicie w zapomnienie, co było udziałem tylu innych autorów. To właśnie szkoła, poczynając od XVIII wieku, przywróciła go powszechnej pamięci. Z czasem pisma Cezara szczególnie zaś właśnie *Wojna Galicka*, stały się, jednym z najchętniej studiowanych tekstów. Nie taki tytuł nadal zresztą utworowi jego autor, dzięki świadectwu Swetoniusza, możemy sądzić, że dzieło to znane było prawdopodobnie jako *Cai Iulii Caesaris commentarii rerum gestarum*, z podtytułem *Bellum Gallicum* albo *Belli Gallici*³. Żołnierska proza zdobywcy północnych krain, a zarazem jakby ciekawego tamtego, nieznanego mu świata, reportera, nie kryła w sobie szczególnych syntaktycznych

² Pierwodruk wiersza ukazał się w czasopiśmie „Szczutek”, Lwów 1925, nr 17, s. 9; J. Stradecki, *Julian Tuwim. Bibliografia*, Warszawa 1959, s. 127, poz. 384. Tamże o kolejnych publikacjach utworu oraz jego przekładach na języki niemiecki (1927), włoski (1933), chorwacki (1939).

³ *Corpus Caesareum*, przeł. i oprac. E. Konik, W. Nowosielska, t. I, Wrocław 2003, s. 46, 49. Wiele pism Cezara zresztą nie przetrwało do naszych czasów (podobnie jak w przypadku tylu innych autorów antycznych); nie zachowały się traktaty o charakterze politycznym, mowy sądowe, korespondencja. Patrz: tamże, s. 45.

zawilości. To właśnie, co w dużej mierze zadecydowało o jej podrzędnym statusie i niskiej popularności w starożytności, pozwoliło jej po wiekach znaleźć się w kanonie łacińskiego piśmiennictwa, a jej autorowi stać się jednym z najbardziej popularnych „szkolnych” autorów, jak mało który dostarczającego znakomitego materiału do doskonalenia znajomości łaciny. Pierwsze rodzime wydanie do użytku szkolnego ukazało się w 1797 roku w Warszawie i wznawiane było siedmiokrotnie aż po rok 1844. Pierwsze całkowicie polskie opracowanie *Wojny gallickiej* wyszło spod prasy Orgelbranda w 1867 roku w serii „Biblioteki szkolnej pisarzy greckich i rzymskich” i nosiło tytuł *Commentarii de bello Gallico*. Kolejne opracowania ukazywały się regularnie we wszystkich zaborach, a w czasach, gdy do szkoły chodził Julian i jego koledzy, Cezar był jednym z najważniejszych „szkolnych” autorów łacińskich, pomimo ostrzeżeń Kazimierza Morawskiego, że nie nadaje się on raczej dla młodych umysłów⁴.

Kto taki tekst czytał w szkole, znaczyło też, że uczył się go na pamięć, tłumaczył na język rodzimy, ćwiczył się w rozpoznawaniu występujących w tekście form gramatycznych i syntaktycznych. Należę do pokolenia, które zdążyło jeszcze zaznać tych słodkich walk dzięki pracy ostatnich już pokoleniowych kolegów nauczycieli Juliana. Trochę młodszych, to prawda, ale na pewno pochodzących z tego samego albo sąsiedniego gimnazjum.

Krótkie fragmenty uczeń „obracał” więc na wiele sposobów i znalazł naprawdę dobrze, mógł w końcu znudzić się nimi, a powtarzane tygodniami zdania mogły istotnie obrzydzać. Kilka godzin tygodniowo Julian i jego koledzy poświęcali w klasie (a ile w domu?) na nieprzekładalne na praktyczne umiejętności, więc pewno niepotrzebne, ćwiczenia, prace, powtórki⁵. Kiedy patrzymy na księgozbiór Tuwima, wprawdzie nie ten pierwszy, zagubiony, ale ten, który stoi dzisiaj w salce konferencyjnej na poddaszu warszawskiego Muzeum Literatury, widzimy, ile jest tam książek „niepotrzebnych”. „Niepotrzebnych” – tak jak „niepotrzebna” jest poezja... Jeśli jednak tego pytania – czy

⁴ *Historia literatury rzymskiej za Rzeczpospolitą. Proza i prozaicy w okresie cyceerońskim*, Kraków 1921, s. 53. Por. E. Konik, *Corpus...*, dz. cyt., s. 52–55.

⁵ Księgozbiór Juliana Tuwima, przechowywany w zbiorach Muzeum Literatury i liczący niemal 7 tysięcy tytułów (i ponad 8 tysięcy woluminów) zawiera jednak zaskakująco niewiele – ledwo pół tuzina utworów autorów klasycznych.

jest „potrzebna”, nie zadajemy sobie w stosunku do poezji, to dlaczego łacina ma być mniej potrzebna niż poezja?

By lepiej zrozumieć ten proces, warto, pozornie tylko, nieco się odeń oddalić. Kiedy bowiem nauka języków obcych zdaje się być sprowadzona jedynie do nabywania umiejętności komunikowania się, płytkiej, ale pseudo-universalnej kompetencji zdobywanej przede wszystkim na bazie zubożonego języka angielskiego (który *notabene* pierwszy pada ofiarą swojego światowego sukcesu – ale to temat na oddzielne rozważania)⁶, prawdziwe poznawanie języków obcych, ba! języka rodzimego, zaczyna zanikać i z wielu krajów europejskich docierają wieści o zamykanych, z braku zainteresowania, wydziałach filologii obcych. Ulegamy złudzeniu, że natychmiastowo, utylitarnie traktowana wiedza, nauka z dziedzin ścisłych wystarczy do zrozumienia świata i że komunikacja – z jednej strony na poziomie wspomnianej już użyteczności, z drugiej – wysoko wyspecjalizowanych, dostępnych i potrzebnych jedynie wąskim grupom użytkowników – języków specjalistycznych, nierzadko żargonów, wystarczy. Tymczasem ona nie wystarczy – ani do zapewnienia istotnego wzajemnego porozumienia, ani do zbudowania podstawy dla zrozumienia kultury własnej i innych. To nie nauka bowiem tworzy obraz świata – to język tworzy obraz zarówno nauki, jak i świata poza nią. Zaś dla tego wszystkiego, co leży pomiędzy specjalistycznymi zamkniętymi, wąskimi środowiskami a powszechną i powierzchowną komunikacją użytkową – jest wręcz niezbędny⁷.

Odlóżmy jednak rozważania dotyczące nauki języków żywych, powróćmy z Tuwimem do łaciny. Problem zasadniczo jest ten sam, tyle że zarysowuje się jeszcze ostrzej.

Proces wycofywania łaciny i, co za tym idzie, kultury starożytnej, szczególnie widoczny w krajach zachodnich na fali kontestacji lat 60., który na gruncie polskim rozpoczął się paradoksalnie nie wraz z nastaniem nowych porządków po II wojnie światowej, ale narastał od lat 70. czy nawet 80., jest nieodwracalny – przynajmniej w takiej formie, w jakiej przedmiot nauczania istniał wcześniej. Pewna cią-

⁶ Por. J. Aitchison, *Language change: progress or decay?*, Cambridge 1991.

⁷ Por. E.W. Saïd, *The return to philology*, w: *Humanism and democratic criticism*, Nowy Jork 2004. Po polsku: *Powrót do filologii* (fragmety), przeł. P. Bem, „Teatr” 2015 nr 2, s. 35–41 i nr 3, s. 34–39.

głość wydaje się nieodwołalnie zerwana⁸. Starożytność nie jest już przedmiotem niepodlegającego dyskusji podziwu. Starożytność może być tylko przedmiotem poznania i nowego rozpoznania – po co jednak rozpoznawać coś, co nie ma żadnego bezpośredniego „przełożenia” na praktyczne umiejętności cenione na bezlitosnym rynku pracy⁹?

Czy, skoro w roku 2013, łaciny uczyło się w Polsce 1,5% uczniów szkół średnich (3,8% licealistów) i 0% gimnazjalistów, ponieważ po reformie szkolnictwa łaciny nie przewidziano zupełnie w gimnazjalnych programach, skoro lada chwila ma ona definitywnie zniknąć z listy przedmiotów, które będzie można zdawać na maturze (obecnie zdaje ją w skali całego kraju, jakkolwiek by to brzmiało, zaledwie 200 abiturientów), można jeszcze mówić o obecności znajomości dokonania rzymskiego zdobywcy¹⁰? Nie udawajmy, że nic się nie stało, nie zmieniło. Stało się i zmieniło. Musimy to zrozumieć i działać wychodząc z tego punktu, w jakim się znaleźliśmy¹¹.

Pytanie o przyszłe losy Cezara, a wraz z nim nauczania łaciny, w wielu krajach już sobie zadano, choć sytuacja wygląda tam, w porównaniu z Polską o wiele lepiej. Liczba uczniów objętych tym nauczaniem to 30% w Niemczech, 34% w Austrii, nieco ponad 20% w Belgii i Holandii, wszędzie tam uczniowie zaczynają tę naukę w wieku 11, 12, 13 lat¹². Szerzej posłużę się dzisiaj znanym mi przykładem Francji, gdzie głośno wyraża się zaniepokojenie spadkiem zakresu nauczania łaciny, choć w porównaniu z sytuacją w Polsce, sprawy nie wydają się

⁸ Por. J. Bocheński, *Antyk po antyku*, Warszawa 2010, s. 19–37, 41–53.

⁹ P. Judet de La Combe, H. Wismann, *L'Avenir des langues. Repenser les humanités*, seria „Passages”, Paris 2004.

¹⁰ MEN broni się twierdząc, że zwolennikami skreślenia łaciny z listy przedmiotów maturalnych są... rektorzy wyższych uczelni, zdaniem których nie jest ona potrzebna jako przedmiot niewymagany przy przyjęciach na studia. Artykuł nie precyzuje, o rektorów jakich uczelni chodzi. „Gazeta Wyborcza”, 06/08/2011 *Tempus fugit, czyli koniec łaciny*. Por. głosy sprzeciwu: *Łacina zniknie z matury*, „Tygodnik Społeczno-Oświatowy Głos Nauczycielski”, online: <http://glos.pl>, dostęp: 8.06.2013 r. i akcję PAU *Polska w Europie – łacina w szkole*, „PAUza Akademicka” nr 127, 9.06.2011, s. 2–3.

¹¹ Por. rozważania na temat nie „czy” jest w szkolnych programach miejsce na starożytną historię, kulturę, na języki, lecz „jak” to najlepiej robić M. Auerbach, *O współpracy filologa klasycznego z polonistą*, „Przegląd Humanistyczny” 1930, z. 1, s. 25–41, szczeg. 38.

¹² Zob. *Polska w Europie...*, dz. cyt., s. 2.

wyglądać bardzo źle. Rozwiązania, jakie proponowane są nad Sekwaną, mogą i nas zainspirować. We Francji bowiem nadal $\frac{1}{4}$ uczniów każdego rocznika uczy się łaciny w pierwszym roku, kiedy ta opcja jest możliwa (jest to zaś 1 klasa gimnazjum, odpowiednik naszej V klasy szkoły podstawowej). Uczniowie przychodzą z ciekawości, potem liczba ta niestety drastycznie spada – dlaczego i oni rzucają wściekłą książką z Cezarem? $\frac{1}{4}$ ucieka od przedmiotu po trzech latach, bo regulaminowo nie może uczynić tego wcześniej, $\frac{2}{3}$ po następnym roku, kiedy oficjalnie mogą już zakończyć ten fakultatywny przedmiot. Nie pomagają nawet publiczne konkursy przemów organizowane przez nauczycieli¹³ ani wycieczki do Rzymu dla „łacinników” i tylko dla nich (niech matematycy zazdroszczą!) Plany lekcji zwykle dyskryminujące łacinę oraz nadany jej niski „współczynnik punktowy” na egzaminie dojrzałości przechylają ostatecznie szalę na niekorzyść przedmiotu.

Tymczasem szkoła mogłaby wynieść z powszechniejszego nauczania łaciny nieocenione korzyści. Należy potraktować ten przedmiot jako gimnastykę dla umysłu – równie skuteczną, ale o ileż ciekawszą od gier umysłowych, przy tym równie rozwijającą jak matematyka. Celem staje się bowiem tutaj rozwiązanie zadania. Tłumaczenie staje się wpięrcz analizą, potem szukaniem mechanizmów rozwiązania trudnej sytuacji. To, co na kartach książki *palus erat non magna*, stanie się zapewne *magnis itineribus*. To doskonały trening na przykład dla kogoś, kto w życiu dorosłym zawodowym z racji menedżerskich obowiązków stanie wobec konieczności podejmowania decyzji.

Raport francuskiego ministerstwa edukacji stwierdza jednak wyraźnie, że po sześciu latach nauki tłumaczenie jest dla uczniów nadal praktycznie niedostępne, a przygotowanie do egzaminu maturalnego polega na uczeniu się tekstów na pamięć. Może trzeba więc zastosować inne, „miękkie” chciałoby się rzec, metody? Takie nowe propozycje już się pojawiają. Niewykluczone, że i nad Wisłą będziemy musieli, a może chcieli, do nich sięgnąć. Nie rozbudzimy na pewno czegoś, co na naszych oczach umarło, podobnie jak umierają ostatni już przedwojenni nauczyciele łaciny¹⁴. Możemy jednak zbudować tę świa-

¹³ Iłeż to białych prześcieradeł mających imitować toge, a używanych przez mojego domowego Cyserona, który korzystał z dobrodziejstw francuskiego systemu edukacyjnego nie wróciło już z tych lekcji do domu...

¹⁴ Myślę tu na przykład o Helenie Liberowej. Zob. M. Rapacki, *Helena Liberowa 1914–2013*, „Gazeta Wyborcza”, 22.05.2013 r.

domość, ten kontakt na nowo, od początku, inaczej, z pełną świadomością zasadności takich działań. Konkretnych propozycji może być wiele. Jedną z nich jest choćby swego rodzaju program minimum „łacina w języku ojczystym” – ukazywanie jej obecności poprzez wyszukiwanie wyrażen używanych nadal w języku żywym, poprzez ich kontekstualizację. Kiedy ta kontekstualizacja staje się szersza – mamy do czynienia z zaczątkami poznawania łacińskiej gramatyki. Można także pomyśleć o innej propozycji i w szkolnych podręcznikach zamieszczać teksty oryginalne „z podpisami” w języku ojczystym. Czy jest to rozwiązanie minimalistyczne, czy może jedynie możliwe? Kontakt z autentycznym tekstem jest w ten sposób zapewniony, a czas oszczędzony na tłumaczenie tekstów już przetłumaczonych (dużo lepiej!)¹⁵ to przecież czas odzyskany. Oszczędza się też na energii tłumaczy wbrew własnej woli i talentom. W takiej lekturze prowadzonej na dwóch poziomach Cezar może sprawdzić się znakomicie.

Interesujący jest także postulat, jaki pojawia się od niejakiego czasu we Francji, proponujący wprowadzenie łaciny jako komponenty elitarnego wykształcenia. Francja w kształceniu elit postawiła przed laty na utylitaryzm i dorobiła się pokoleń znakomitych inżynierów i menedżerów, kulturowych ignorantów. Te elity inteligentne, które mają kierować krajem na różnych szczeblach, wyznaczać kierunki rozwoju kraju (każdego) – także kontynentu, Wspólnoty Europejskiej, potrzebują zatem narzędzi, które umożliwiłyby im rozpoznanie aktualnej sytuacji historycznej, w jakiej się znajdują¹⁶.

Francuskie szkoły wyższe niehumanistyczne poważnie zastanawiają się w tej chwili nad opracowaniem nowoczesnego programu nie tyle łaciny, ile raczej „studiów klasycznych” przeznaczonych dla inżynierów i menedżerów – tych, którzy społeczeństwem w istocie kierują. Namawiają do tego bynajmniej nie zasklepieni w swoim konserwa-

¹⁵ Przypomnijmy, że *Wojnę Galicką* przełożył Jan Parandowski i jest to jedyne tłumaczenie z całego korpusu dzieł Cezara, które cudem zachowało się z wojennej katastrofy – na odtwarzanie pozostałych, zagubionych tłumaczeń pisarz nie miał już sił...

¹⁶ Podejście to zresztą nienowe i obecne już w czasach niewiele późniejszych niż te, do których odnosi się wiersz poety – por. M. Kreczmar, *Nauczanie historii starożytnej w szkołach średnich*, „Przegląd Humanistyczny” 1930, r. V, z. 1, s. 51 oraz N. Grüss, *Nauczanie historii starożytnej w szkołach średnich*, tamże, z. 3, s. 321.

tyzmie i poczuciu urażonej dumy latyniści, ale wybitni socjologowie¹⁷. Podobne głosy płyną też nie z małych (czy choćby średnich) krajów, które mogą obawiać się postępującej izolacji z powodu trudnych języków, jakimi posługują się ich mieszkańcy, ale z najlepszych ośrodków akademickich USA. Selekcja najlepszych, dokonywana obecnie powszechnie „poprzez matematykę”, czasami, na szczęście jeszcze odbywa się „poprzez łacinę”. Co roku słyszę o jakiejś znakomitej posadzie na znakomitym uniwersytecie, którą dostał ktoś w tym „tylko” lepszy od równie zdolnych i utytułowanych koleżanek i kolegów – że znał łacinę¹⁸! Znał, to znaczy umiał posługiwać się słownikiem i czytał ze zrozumieniem.

To nowe rozpoznanie pokaże także z pewnością, że tak naprawdę nie ma jednej starożytności, że każdy kraj odczytuje (odczytywał) ją nieco inaczej. Bo przecież tekst Juliusza Cezara był we Francji i w Belgii (Walonii) jednym z tekstów „założycielskich” dla Galijskiej tożsamości, podczas gdy w Brytanii był już postrzegany wyłącznie jako głos najeźdźcy, chociaż faktycznie najeźdźcami okrutniejszymi i groźniejszymi były plemiona germańskie i celtyccy pobratymcy. We Włoszech z kolei Cezar stał się ulubionym bohaterem przedstawień ery faszyzmu, szczególnie u jej początków¹⁹. Warto o tym pamiętać także u nas, daleko poza północnym *limes*.

Metody powrotu są, będą możliwe pod warunkiem, że przyznamy, iż właśnie o „powrót” tu chodzi, nie o kurczowe trzymanie się konserwatywnych i nienaruszalnych wzorców, które tak przedstawia-

¹⁷ M.C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2010; Ph. Cibois, »L'avenir des humanités«, »L'Esprit«, grudzień 2012, s. 20–34, także online: <http://enseignement-latin.hypotheses.org>, dostęp: 05.07.2017 r.

¹⁸ Być może w tym tkwi jedna z tajemnic wysokiej nadal pozycji na świecie uczonych z Włoch: odsetek uczniów poznających łacinę jest w tym kraju najwyższy na świecie. To niemal 40%, przy czym nauka zaczyna się w wieku 12–13 lat, a w Liceo Classico trwa przez 5 lat w wymiarze co najmniej 4 godzin tygodniowo.

¹⁹ Starożytność wykorzystywana była w różnoraki sposób, często także instrumentalnie przez politykę i propagandę, jak choćby w okresie faszyzmu we Włoszech, kiedy służyła do budowania poczucia wielkości Włoch i ciągłości ich historii. Co ciekawe, elementy kultury rzymskiej pozostają atrakcyjne także w dzisiejszej Afryce Północnej: przykładami może tu być pelen pietyzmu stosunek Tunezji do rzymskich zabytków czy chętnie przypomnianie postaci św. Augustyna – „rodaka” z Annaby przez Algierczyków... Por. R. Brague, *Europe, la voie romaine*, Paris 1992 (tu za wyd. włoskim, *Il futuro dell'Occidente. Nel modello Romano la salvezza dell'Europa*, Milano 2008, s. 35–49).

ne, nie mogą być atrakcyjne ani estetycznie, ani etycznie (wystarczy wspomnieć kwestie niewolnictwa, prawnego i społecznego statusu kobiet, stosunek do pracy jako takiej...). Antyk nie jest już dziedzictwem, które należy bezkrytycznie wielbić i obudowywać niekończącymi się komentarzami, lecz określoną sytuacją historyczną, do której poznania najlepszy dostęp daje właśnie język i piśmiennictwo. Jest splotem kontekstów dalekich i obcych, które należy zrozumieć także, a może przede wszystkim, po to, by zrozumieć nasz do niej stosunek na przestrzeni wieków. A skoro Nauka (którą tutaj napisać wypada dużą literą) bywa zwykle traktowana jako argument najpoważniejszy, posłużmy się i nią. Odkrycia antycznych miast i przekazów tekstowych pozwoliły rozwinąć się najpierw, w XVIII wieku, najlepszej służce historii, nowoczesnej archeologii, potem w stuleciu XIX położyły podstawy pod nowoczesną filologię. Co pozwala nam arbitralnie stwierdzić, że znajomość antyku i jego języków na pewno już żadnych nowych inspiracji nauce nie przyniesie, że nie otworzy nowych dróg²⁰?

Podobne zagrożenia zerwania ciągłości rozumienia tradycji pojawiają się nie tylko w naszym kręgu kulturowym. W niepodległych, dynamicznie rozwijających się Indiach upadają bowiem od pewnego już czasu „nierentowne” kierunki uniwersyteckie służące badaniu tradycyjnych – martwych! – języków i literatury w tych językach napisanej, ufundowane za czasów angielskiego panowania. Okres rozwoju tych studiów w Indiach to czas rozkwitu filologii klasycznej w Europie – ten rozkwit to owoc tego samego sposobu myślenia²¹. Nie chodzi tu przecież o jakąkolwiek obronę kolonialnego porządku, lecz o przypominanie, że zbytne ograniczanie się do utylitarного myślenia prowadzi do katastrofy. Podobnie w Turcji trudno obecnie o specjalistów umięjących odczytać osmańskie pismo, wzorowane na kaligrafii arabskiej, ale bynajmniej nie tożsame z nią – to pismo, którego tak (zbyt) krótko zdążył uczyć się w Konstantynopolu Adam Mickiewicz...

²⁰ Na temat konieczności przechowywania i powielania tekstów tylko dlatego, że one „istnieją”, bez doszukiwania się bezpośredniej ich użyteczności, zob. A. Assmann, *Canon and Archive*, w: *Cultural Memory Studies. An International Interdisciplinary Handbook*, Berlin – Nowy Jork 2008, s. 97-108. Por też G.C. Bowker, *Memory practices in the sciences*, Cambridge MA – London 2005, s. 11, 223.

²¹ Założone w 1869 r. American Society of Classical Studies (do 2013 r. pod nazwą American Philological Association) obchodzić będzie wkrótce 150 lecie i ma się znakomicie. Zob. online: <https://classicalstudies.org>, dostęp: 05.07.2017 r.

To, co najjaskrawiej widać na przykładzie łaciny, stosuje się w dużej mierze do obecności, do trybu nauczania w szkole wszystkich dyscyplin humanistycznych. Jeśli usiądziemy, wraz z Julianem Tuwimem, nad Cezarem, nieuchronnie zmuszeni zostaniemy do przemyślenia miejsca tych dyscyplin w nowoczesnym społeczeństwie, ale także potrzeby przededefiniowania ich samych. Jeśli tego nie zrobimy, być może ostatecznie nie będziemy umieli już zrozumieć wiersza Tuwima. Nie zrozumiemy nawet jego ostatniej frazy – wówczas, choć będziemy przecież „ku śmierci płynąć”, to już nie w bardzo dobrym, a może i w najlepszym z możliwych, towarzystwie samego Juliusza Cezara i w rytmie jego „szybkich marszów”.

Bibliografia

- Aitchison J., *Language change: progress or decay?*, Cambridge 1991.
- Assmann A., *Canon and Archive*, w: *Cultural Memory Studies. An International Interdisciplinary Handbook*, Berlin – Nowy Jork 2008.
- Auerbach M., *O współpracy filologa klasycznego z polonistą*, „Przegląd humanistyczny” 1930, z. 1, s. 25–41.
- Bocheński J., *Antyk po antyku*, Warszawa 2010.
- Bowker G. C., *Memory practices in the sciences*, Cambridge MA – London 2005.
- Brague R., *Europe, la voie romaine*, Paris 1992.
- Cibois Ph., »L’avenir des humanités«, „L’Esprit”, grudzień 2012.
- Corpus Caesareum*, przeł. i oprac. E. Konik, W. Nowosielska, t. I, Wrocław 2003.
- Grüss N., *Nauczanie historii starożytnej w szkołach średnich*, „Przegląd Humanistyczny” 1930, z. 3.
- Judet de La Combe P., Wismann H., *L’Avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris 2004.
- Kreczmar M., *Nauczanie historii starożytnej w szkołach średnich*, „Przegląd Humanistyczny” 1930, z. 1.
- Łacina zniknie z matury*, „Tygodnik Społeczno-Oświatowy Głos Nauczycielski”, online: <http://glos.pl>, dostęp: 8.06.2013.
- Morawski K., *Historia literatury rzymskiej za Rzeczpospolitą. Proza i prozaicy w okresie cycerońskim*, Kraków 1921.
- Nussbaum M. C., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2010.
- Petrarka a jedność kultury europejskiej*, red. M. Febbo, P. Salwa, Warszawa 2005.
- Petrarka F., *Drobne wiersze włoskie – Rerum vulgariū fragmenta*, oprac. P. Salwa, wst. M. Santagata, Gdańsk 2005.
- Polska w Europie – łacina w szkole*, „PAUza Akademicka” nr 127, 9.06.2011.
- Rapacki M., *Helena Liberowa 1914–2013*, „Gazeta Wyborcza”, 22.05.2013 r.
- Saïd E. W., *The return to philology*, w: *Humanism and democratic criticism*, Nowy Jork 2004.
- Stradecki J., *Julian Tuwim. Bibliografia*, Warszawa 1959.
- Tempus fugit, czyli koniec łaciny*, „Gazeta Wyborcza” 06.08.2011.

Streszczenie

Do zrozumienia dzieł poetyckich dawnych epok niezbędna jest znajomość kulturowego i cywilizacyjnego kontekstu, w jakim utwory te powstawały. Wiersz Juliana Tuwima, choć odnosi się do rzeczywistości pozornie niezbyt odległej (bo do polskiego przedwojennego gimnazjum), może nastreczyć jednak spore trudności. Niemal całkowite wyeliminowanie z polskich szkół nauczania łaciny i literatury klasycznej, oprócz innych szkód sprawia także, że wiersze takie jak 'Nad Cezarem' stają się hermetyczne. Ograniczanie znajomości starożytnych języków i kultury klasycznej pojawia się, choć nie w tak drastycznej, jak w Polsce, formie w wielu krajach europejskich. Obecnie obserwuje się prace zarówno nad nowoczesnymi metodami nauczania w szkołach jak i sposobami powrotu do świadomości społecznej dokonań kultury antycznej. Brak zakorzenienia w tradycji technokratycznych elit europejskich mieć może bowiem bardziej dalekosiężne i negatywne skutki, niż 'tylko' nierozumienie poezji.

Słowa kluczowe: język łaciński, literatura klasyczna, kultura antyczna

On simple reasons and far reaching consequences of misunderstanding poetry. Notes on the margin of the poem *Nad Cezarem* (Over Cezar)

Summary

To understand poetic compositions of past times one needs to know the cultural and civilization context of the era they were written in. Julian Tuwim's poem though at first seems to be about quite recent time (Polish interwar period junior high school) may cause difficulties in interpretation. The lack of Latin and classical literature in contemporary Polish schools causes the poems such as *Nad Cezarem* becoming difficult to understand. Many other European countries have also limited their teaching of ancient languages and classical culture but not to such a degree as in Poland. There are now many attempts to present to broader audiences the outcomes of ancient cultures and modern teaching methods in schools. The lack of tradition in technocratic European elites may have a far more reaching and negative consequences than 'just' misunderstanding poetry.

Keywords: Latin, classical literature, Antique culture