



Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?

Katarzyna Ochman

Język łaciński przez półtora tysiąca lat nauczany był metodami, które dziś uchodzą za najnowocześniejsze. W XVIII wieku zrezygnowano z nich na rzecz metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jak do tego doszło? Czy nie czas wrócić do korzeni?

Gdy zapytamy przeciętnie wykształconą osobę o język łaciński, najczęściej odpowie ona, że był to język starożytnych Rzymian. Niekiedy nasz rozmówca przypomni sobie również, że łaciny używano w średniowieczu, oraz że jest to oficjalny język Kościoła katolickiego. To oczywiście prawda, ale wiemy dobrze, że to nie wszystko, co się da powiedzieć o łacinie. Aby to unaocznić, warto posłużyć się pewnymi danymi statystycznymi, które niekiedy wywołują zaskoczenie nawet wśród filologów klasycznych. Są one też najlepszą chyba odpowiedzią na pytanie: *po co w ogóle łacina?*, które warto sobie postawić, zanim przejdziemy dalej.

Dane, o których mowa, zaprezentowane zostały w fascynującej książce J. Leonhardta na temat historii języka łacińskiego (2009:2-3) i dotyczą objętości dostępnych nam tekstów łacińskich z różnych epok. Jeśli spojrzymy na wszystkie zachowane do naszych czasów książki łacińskie napisane przez pisarzy antycznych, to – przyjmując, że każdy tekst mamy w jednym egzemplarzu – będzie to ok. 100 współczesnych 500-stronicowych tomów. Korpus ten stanowi główny i tradycyjny przedmiot badań filologów klasycznych-latynistów i stanowi spuściznę 800 lat historii literatury rzymskiej: od III wieku p.n.e. do V wieku n.e. Pod koniec tego okresu, od II wieku n.e., zaczynają tworzyć po łacinie również autorzy chrześcijańscy. Ich dzieła, zachowane w o wiele większej liczbie niż teksty autorów antycznych, zmieścić można

mniej więcej w 400 tomach. Po teksty te sięgają, owszem, filologowie klasyczni, ale przede wszystkim są one interesujące dla teologów, historyków czy historyków Kościoła. W sumie więc całe łacińskie dziedzictwo literackie starożytności, zarówno pogańskiej, jak i wczesnochrześcijańskiej, zawarte jest w ok. 500 tomach. Dobrze przygotowany i zaangażowany czytelnik byłby w stanie zapoznać się z tą spuścizną w ciągu kilku czy kilkunastu lat.

Można zadać w tym miejscu pytanie: ile tekstów łacińskich zachowało się z późniejszych epok, od VI wieku n.e. do czasów obecnych? Leonhardt, opierając się na kalkulacjach katalogów bibliotecznych, odpowiada: 5 mln tomów (jedna osoba, gdyby nawet czytała po jednym tomie dziennie, potrzebowałaby na zapoznanie się z nimi 14 tys. lat). Z oczywistych względów nie są to liczby precyzyjne, ale chodzi o pokazanie rzędu wielkości: pierwsze 800 lat – 500 tomów; kolejne 1500 lat – 5 mln tomów. Twórczość łacińska powstała od średniowiecza po czasy współczesne przekracza objętością literaturę antyczną aż 10 tys. razy. Oznacza to, że teksty, którymi na co dzień zajmują się badacze, stanowią 0,1 promila całego dziedzictwa łacińskiego.

W takim ujęciu widać bardzo wyraźnie, że nie można mówić o łacinie tylko jako o języku starożytnych Rzymian i Kościoła katolickiego. Łacina to język całego zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego, używany na przestrzeni dwóch i pół tysiąca lat. Gdy mówimy, że łacina to nasze dziedzictwo, nie powinniśmy mieć na myśli jedynie kilku arcydzieł literatury

starożytnej – niewątpliwie wybitnych i wartych studiowania – ale przede wszystkim owe 5 mln tomów, z których zdecydowana większość zalega w bibliotekach i archiwach, nierzadko pod postacią rękopisów czy rozpadających się, pojedynczych egzemplarzy wydań sprzed kilkuset lat. *Gros* tych tekstów nie jest nawet porządnie skatalogowanych, bardzo nieliczne doczekały się nowoczesnych edycji krytycznych, a zaledwie pojedyncze tytuły dostępne są w przekładach na inne języki. W czeluściach bibliotek, pod osłoną coraz bardziej obcego nam języka, wciąż kryją się nieznanne jeszcze utwory o wyjątkowej wartości artystycznej czy kluczowym znaczeniu dla historii. Są to teksty fundamentalne dla naszej tożsamości kulturowej, które – przy utrzymaniu się obecnych trendów w edukacji – już wkrótce na naszych oczach zostaną zapomniane, tak, jak egipskie hieroglify: jeszcze wprawdzie zrozumiałe, ale dostępne jedynie dla bardzo wąskiej grupy wyspecjalizowanych badaczy.

Dysproporcja między sytuacją obecną a cechami charakterystycznymi europejskiej kultury intelektualnej sprzed zaledwie 300 lat jest porażająca. Jeżeli mówimy, że łacina była przez wieki podstawą wykształcenia Europejczyków, nie oznacza to tylko, że każdy wykształcony człowiek znał język łaciński. Chłopiec nie szedł do szkoły, aby uczyć się czytania, pisania, liczenia, geografii, historii i łaciny, ale szedł do szkoły i uczył się tego wszystkiego po łacinie. Tymczasem dzisiaj nawet najlepiej skądinąd wykształceni reprezentanci naszej cywilizacji wyrzekają się jej znajomości. Jeśli nie uda się odwrócić albo przynajmniej powstrzymać tego procesu, zerwana zostanie jedna z podstawowych więzi stanowiących o ciągłości naszej kultury. Byłaby to wówczas zupełnie nowa, odrębna cywilizacja, która musiałaby niemal zupełnie od podstaw budować swój świat pojęć i wartości, ponieważ nie miałaby kontaktu z tymi, którzy ją poprzedzili. Nie będziemy przecież w stanie porozumieć się z naszymi przodkami za pośrednictwem pozostawionych przez nich pism, jeśli najpierw nie dorównamy im w kompetencjach językowych w tym właśnie języku, który był dla nich pierwszym językiem poznawania świata poza progiem rodzinnego domu.

Nikt, kto ostatnio miał okazję uczestniczyć w lekcjach języka łacińskiego w szkole czy na uniwersytecie, nie ma wątpliwości, że nawet najbardziej intensywny i długotrwały kurs tego rodzaju nie zapewni takiej znajomości języka, jaką dysponowali, dajmy na to, nastoletni chłopcy w XVI-wiecznych kolegiach jezuickich. Czy chodzi tu o znacznie mniejszą niż kiedyś liczbę godzin? Czy pomogą szlachetne nawoływania

Wprowadzenie do szkół języków narodowych pozbawiło uczniów dziesiątek godzin niewymuszonych ćwiczeń językowych i stopniowo doprowadziło nauczycieli do rezygnacji ze stosowania znakomitej metody dydaktycznej: immersji.

o powrót łaciny do szkół? Wydaje się, że nie. Przy obecnym sposobie kształcenia, który sprowadza się do *nauki o języku łacińskim* (nie *nauki języka łacińskiego*), nawet gdyby przedmiot ten był nauczany w każdym liceum w Polsce, w żadnym razie nie wystarczyłoby to do podjęcia skutecznych i celowych działań w wojnie o kulturę, wojnie o wartości intelektualne, o zachowanie szlachetności czy subtelności natury ludzkiej, którą w tej chwili przegrywamy. Owszem, po 90-godzinnym kursie języka łacińskiego i kultury antycznej – bo taka jest oficjalna nazwa przedmiotu, zaliczonego zresztą nie do języków obcych, ale do grupy przedmiotów artystycznych – uczniowie nasi nabyliby może nieco klasycznej erudycji czy większej świadomości językowej, ale nic więcej. Taki 90-godzinny kurs odpowiada zaledwie kilkudniowemu pobytowi w obcym kraju. Uczeń po tak krótkiej ekspozycji na język łaciński w dalszym ciągu nie potrafiłby samodzielnie czerpać z nieprzebranych zasobów kultury europejskiej, która do XIX wieku była przecież kulturą dwujęzyczną.

Jak zanikała łacina?

Warto się w tym miejscu zastanowić, dlaczego skończyła się owa dwujęzyczność i w jakich okolicznościach łacina utraciła swoją pierwszoplanową rolę w edukacji. Jak to się stało, że ludzie w pewnym momencie historii przestali posługiwać się językiem, który przez przeszło dwa tysiące lat tak skutecznie pełnił funkcję nie tylko języka komunikacji

międzynarodowej – bo do tej roli nadaje się przecież dowolny język – ale przede wszystkim języka ekspresji artystycznej i naukowej oraz nośnika podstawowych treści kulturowych?

Punktem zwrotnym w dziejach języka łacińskiego była epoka oświecenia (por. Stroh 2007). Priorytety edukacyjne zmieniły się wówczas tak radykalnie, że łacina przestała być językiem wykładowym w szkołach, a stała się jednym z wielu wykładanych przedmiotów. Pojawiła się wtedy potrzeba nauczania łaciny jako języka obcego w ramach określonych godzin lekcyjnych, co wiązało się z koniecznością opracowania odpowiednich metod nauczania. Wcześniej w zasadzie nie istniała jeszcze systematyczna glottodydaktyka: jeżeli ktoś chciał się nauczyć języka obcego, to po prostu udawał się tam, gdzie w tym języku mówiono, i uczył się metodą naturalnej immersji – która dziś jest „odkryta” i opisana przez badaczy. Dokładnie tak samo wyglądało przyswajanie języka łacińskiego: dziecko – po lepszym lub gorszym przygotowaniu indywidualnym w domu – posyłane było do szkoły, w której wszystkie lekcje, a często również i rozmowy na przerwach, odbywały się po łacinie. Taki stan rzeczy oczywiście znacznie ograniczał dostępność edukacji, a także redukował jej użyteczność dla szerszych grup społeczeństwa. Oświeceni, którzy całkiem słusznie uczynili jednym ze swoich głównych celów powszechność wykształcenia, za jeden z pierwszych i najprostszych sposobów realizacji tego zamierzenia uznali wprowadzenie zajęć w językach narodowych. Łacina, kojarzona nadal z pewnym prestiżem, pozostała w szkole, ale jako osobny przedmiot. Znajomość tego języka stanowiła odtąd już nie warunek konieczny wykształcenia, lecz zaledwie jeden z jego elementów.

W historii łaciny nikt wcześniej nie próbował nauczać jej w takich okolicznościach. W ogóle żadnego języka obcego nie uczono jeszcze nigdy w tak trudnych, nieprzyjaznych i nieintuicyjnych warunkach! Powstała konieczność opracowania odpowiedniej metody i znów wybrano wyjście najprostsze: pomimo całkowitej zmiany warunków nauczania, nauczyciele kontynuowali po prostu pracę z tymi samymi podręcznikami, które były stosowane dotychczas. Jakże to były podręczniki? Jeśli współczesny metodyk przejrzałby repertuar tych książek, ogarnęłoby go przerażenie i litość dla nieszczęsnych uczniów: od Donata (Aelius Donatus – filolog i nauczyciel retoryki z IV wieku, autor dwóch traktatów pod wspólnym tytułem *Ars grammatica*) po Alwara (Manuel Álvares – XVI-wieczny jezuita, autor *De institutione grammatica*, podręcznika gramatyki łacińskiej ujętego w *Ratio studiorum* szkół jezuickich) straszą one

Nie będziemy w stanie porozumieć się z przodkami za pośrednictwem pozostawionych przez nich pism, jeśli najpierw nie dorównamy im w kompetencjach językowych w języku, który był dla nich pierwszym językiem poznawania świata.

pojęciami gramatycznymi, tabelami paradygmatów i długimi listami wyjątków. Nie należy jednak sądzić, że jakkolwiek nauczyciel – czy to w IV, czy w XVI wieku – próbował wtłoczyć swoim uczniom do głów łacinę jedynie przy pomocy tych podręczników. Były to materiały pomocnicze, przystosowane do sytuacji edukacyjnej, w której normą jest metoda immersji. Jeśli są w nich podane definicje, reguły i tabele, to tylko po to, aby uporządkować, usystematyzować, uzupełnić czy skorygować zasób umiejętności językowych nabywanych przez uczniów w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Teksty Donata czy Alwara można porównać np. z medialnymi wypowiedziami profesora Jana Miodka, który swoich uwag normatywnych nie kieruje przecież w pierwszej kolejności do cudzoziemców, ale do tych, którzy mówią już płynnie po polsku, a chcieliby lepiej, piękniej i bardziej poprawnie posługiwać się tym językiem. Nikt rozsądny nie będzie próbował używać tego rodzaju tekstu do nauczania języka obcego od podstaw. W przypadku łaciny stało się to jednak normą.

Wprowadzenie do szkół języków narodowych pozbawiło uczniów dziesiątek godzin niewymuszonych ćwiczeń językowych i stopniowo doprowadziło nauczycieli do rezygnacji ze stosowania znakomitej metody dydaktycznej: immersji. Zamiast niej, jako pseudometodę wprowadzono środki, które dotychczas były zaledwie drobnym dodatkiem do ogółu wykorzystywanych wcześniej technik nauczania. W tej sytuacji konieczne stało się dodanie jeszcze innych elementów,

kolejnych protez dydaktycznych, z których najważniejszą stało się tłumaczenie. W ten sposób zrodziła się stosowana do dziś metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Nie ma tu już mowy o przyswajaniu języka obcego, o nabywaniu kompetencji językowych – jest za to dogłębna analiza strukturalna i bardzo intensywne ćwiczenia translatoryczne. Działania te nie są same w sobie nieskuteczne, ale trzeba z całą mocą podkreślić, że w znikomym stopniu służą nauczaniu języka. Poprzez analizę gramatyczno-leksykalną uczniowie mają szansę wyćwiczyć – nierzadko do perfekcji – jedną tylko umiejętność: właśnie analizę gramatyczno-leksykalną. Natomiast tłumacząc wybrane zdania czy urywki dłuższych tekstów z języka łacińskiego na język ojczysty, mogą wspaniale rozwinąć swoje kompetencje pisania w języku ojczystym, zgłębiać jego synonimikę i frazeologię. Nie można jednak mówić, że są to lekcje języka łacińskiego. Bezpośrednie rozumienie tekstu oryginalnego, jeśli w ogóle ma miejsce, odbywa się tu niejako przy okazji, jest skutkiem ubocznym. Główny wysiłek zarówno nauczycieli, jak i uczniów, wkładany jest w aktywność metajęzykową.

Jak po wprowadzeniu tych zmian w nauczaniu łaciny przedstawiała się dydaktyka innych języków? Dla osób ambitnych i zamożniejszych jasne było, że jeżeli ich syn ma się nauczyć języka francuskiego, to musi mieć bonę z Francji. Gdy taki chłopiec był posyłany do szkoły, to nie uczył się już francuskiego od podstaw, ale czytał w tym języku mistrzów literatury i cyzelował styl swoich francuskich listów. Tam natomiast, gdzie wprowadzano naukę języka obcego od podstaw w kontekście lekcyjnym, stosowano początkowo te same metody, co dla łaciny: wykład gramatyki i tłumaczenie. Ale tutaj zderzenie z rzeczywistością było natychmiastowe. Gdy okazywało się, że osoba uczona taką metodą zupełnie nie potrafiła się komunikować w codziennych sytuacjach, metody zaczęto usprawniać i ulepszać, aż w końcu, po latach badań, historia zatoczyła koło: glottodydaktycy doszli z powrotem do metody immersji – zalecenie dla nauczyciela znowu jest takie, aby w kontekście lekcyjnym stwarzać autentyczne, jednojęzyczne sytuacje komunikacyjne bądź też – w miarę możliwości – ich idealne imitacje. Do tego odkrycia doszli oczywiście ci, którzy uczą języków. W związku z tym, że łacina nie była już traktowana jak prawdziwy język, a jedynie jako materiał do ćwiczeń i analiz, to w jej przypadku owo bolesne i ewidentne zderzenie z rzeczywistością nigdy nie nastąpiło i nie odczuwano potrzeby ulepszenia stosowanych metod.

Na lekcjach języka łacińskiego uczymy się komunikować – za pośrednictwem tekstów – z osobami, które żyły 200, 500 czy 2 tys. lat temu.

Nauczanie łaciny dzisiaj

Na takim tle warto przyrzyć się pewnym zaskakującym stwierdzeniom zawartym w aktualnej *Podstawie programowej dla przedmiotu język łaciński i kultura antyczna*. Już na samym początku jako pierwszy z ogólnych celów kształcenia określono to, że *uczeń wykorzystuje znajomość języka łacińskiego do rozumienia i rozpoznawania sensu tekstów oryginalnych*. Sformułowanie takie zakłada, że uczeń dysponuje znajomością języka, umożliwiającą lekturę tekstów autorów łacińskich. Wygląda jednak na to, że nauka łaciny musiała się rozpocząć już w gimnazjum albo jeszcze wcześniej, ponieważ dla etapu licealnego *Podstawa* nie precyzuje, jakimi sposobami uczeń miałby nabywać umiejętności pozwalające na lekturę tekstów. W celach szczegółowych mowa jest tylko o *rozpoznawaniu form morfologicznych czy identyfikowaniu konstrukcji składniowych*, a nie ma ani słowa o kompetencji językowej, jaką jest czytanie i rozumienie. Podobna niekonsekwencja występuje w kolejnym ogólnym celu kształcenia, według którego *uczeń wykorzystuje język łaciński do sprawnego posługiwania się językiem polskim* – znów nie wiadomo, gdzie i kiedy uczeń zdążył nauczyć się języka łacińskiego. Ponadto nasz przedmiot potraktowany jest tu jedynie jako środek do osiągnięcia celu, który przecież można równie dobrze osiągnąć bez pośrednictwa łaciny – na zajęciach z języka polskiego.

Podobne niespójności czy wręcz absurdy dydaktyczne wynikły z opisanych wyżej oświeceniowych zmian założeń metodologicznych nie dawały spokoju niektórym nauczycielom już w XIX wieku. Po II wojnie światowej głosy wątpliwości i sprzeciwu wobec takiego dydaktycznego stanu rzeczy zaczęły być coraz częstsze i coraz głośniejsze. Od kilkudziesięciu lat coraz silniejszą pozycję wyrabia sobie kierunek w dydaktyce zwany popularnie *łacina żywą*. Jest to dość niefortunne i mało

precyzyjne sformułowanie, używane też często na określenie działań m.in. środowisk propagujących wprowadzenie łaciny jako oficjalnego języka międzynarodowego czy też osób, które z zamiłowaniem podejmują próby konwersacji w języku łacińskim na tematy współczesne, bez zwracania jednak wystarczającej uwagi na poprawność językową czy na klasyczną erudycję. Jeśli takie działania uznamy za *łacinę żywą*, to w kontekście dydaktyki języka łacińskiego o wiele lepiej jest mówić po prostu o *konwersacyjnych, komunikacyjnych czy też immersyjnych metodach nauczania*. Jeszcze jaśniej można się wyrazić, mówiąc, że chodzi o stosowanie w nauczaniu języka łacińskiego metod i technik charakterystycznych dla języków nowożytnych, a wśród nich przede wszystkim o przestrzeganie zasady, żeby komunikacja uczniów z nauczycielem odbywała się od samego początku w jak największym zakresie po łacinie – tylko tyle i aż tyle. O tym, że taka komunikacja jest możliwa również w przypadku języka, który powszechnie uchodzi – słusznie zresztą – za martwy, nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Jak widzieliśmy, ten martwy język przez całe stulecia pełnił rozmaite funkcje niekiedy o wiele skuteczniej niż języki określane jako żywe.

Warto tu od razu wyjaśnić dwie wątpliwości, które zwykle się pojawiają: po pierwsze, zmiana metody nauczania łaciny na bardziej współczesną nie oznacza, że nauczyciel nie będzie mówił o gramatyce. Będzie, ale tylko po łacinie i dopiero wtedy, gdy wytłumaczenie danego zagadnienia rzeczywiście pomoże uczniom w usystematyzowaniu nabytej wiedzy. Po drugie, nie należy się spodziewać, że nauczyciel koniecznie będzie uczył studentów, jak można w języku łacińskim kupić, na przykład, bilet na stacji kolejowej. Jest to zagadnienie, które należy do treści kształcenia, a nie metod czy technik. To, że do łaciny używane są te same metody, co do angielskiego, nie oznacza, że podręczniki do łaciny i do angielskiego będą poruszały te same tematy. Na lekcji łaciny będziemy raczej debatować na przykład nad tym, w jaki sposób Cezar podszedł przeciwnika, albo o tym, co przeżywa Penelopa pod nieobecność Odysusza – bo to są akurat treści zawarte w interesujących nas tekstach. Skupienie na tekstach nie oznacza jednak, że rezygnujemy z komunikacji. Na lekcjach łaciny uczyliśmy się po prostu komunikować – za pośrednictwem tekstów – z osobami, które żyły 200, 500 czy 2 tys. lat temu. W przypadku języka łacińskiego na każdej lekcji rozwijane powinny być równomiernie wszystkie kompetencje językowe: pisanie, czytanie, słuchanie i mówienie. Biorąc jednak pod uwagę długofalowe cele kształcenia, największą rangę

przyznamy w tym wypadku czytaniu, a mówienie możemy uznać za mniej istotne.

Jakich efektów możemy się spodziewać przy wykorzystaniu takiego podejścia? Wyobraźmy sobie – przez analogię do języków nowożytnych – ucznia, który w pierwszej klasie liceum zaczyna uczyć się łaciny w wymiarze dwóch godzin w tygodniu. Załóżmy, że jest to bardzo zdolny uczeń oddany pod opiekę wybitnego nauczyciela, którego znajomość języka jest bliska rodzimej. Przyjmijmy dalej, że ze względu na obopólne zainteresowania ucznia i nauczyciela znaczną część treści nauczania stanowią przykłady z literatury. Nawet w tak luksusowej sytuacji nikt nie będzie oczekiwał, że uczeń na maturze dokona poprawnej i błyskotliwej analizy urywka tekstu literackiego, porównując go krytycznie ze znanymi z wcześniejszej lektury utworami innych autorów. Możemy się jednak spodziewać, że uczeń będzie potrafił dość dobrze zrozumieć prosty tekst bez słownika, że uda mu się sformułować na temat tego tekstu kilka istotnych pytań i samemu na nie odpowiedzieć, a przede wszystkim, że będzie przejawiał pewną samodzielność i niezależność w dalszym rozwoju kompetencji językowych oraz świadomość wagi tego rozwoju. Jeśli uczeń ten byłby skłonny kontynuować samodzielną lekturę łacińskich klasyków przez kilka kolejnych lat, mógłby z czasem rozwinąć kompetencje językowe zbliżone do kompetencji czytanego *native speaker*. A takich właśnie umiejętności wymagamy od „komandosów” gotowych do samotnej walki wśród bibliotecznych półek, którzy będą potrafili skutecznie odszukać, rozpoznać i ocalić od zapomnienia ukryte tam nieznanne arcydzieła literatury łacińskiej i ważne teksty źródłowe.

Bibliografia

- Leonhardt, J. (2009) *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München: C.H. Beck.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Z załącznikami. (DzU nr 4, poz. 17).
- Stroh, W. (2007) *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer grossen Sprache*. Berlin: List.

dr Katarzyna Ochman

Adiunkt w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych UW, nauczycielka języka łacińskiego we wrocławskim Liceum Sióstr Urszulanek. Od 2009 r. uczy się myśleć po łacinie, eksperymentuje z autorskimi programami nauczania i próbuje prowadzić zajęcia wyłącznie w języku łacińskim.