

# Język łaciński na lekcjach języków obcych nowożytnych

DOI: 10.47050/jows.2022.3.87-96

Język łaciński jako osobny przedmiot właściwie zniknął z polskiej szkoły. Nie zniknęły jednak korzyści płynące z jego znajomości. Dzięki opanowaniu z łaciną – lub przynajmniej z wybranymi jej elementami – można szybciej, łatwiej i bardziej świadomie uczyć się języków nowożytnych. Dlatego warto, aby to właśnie nauczyciele języków obcych nowożytnych nawiązywali na swoich lekcjach do języka łacińskiego, rozwijając tym samym świadomość metajęzykową i kompetencję różnorodną uczniów.

W poprzednim numerze „Języków Obcych w Szkole” (2022, nr 2) znalazł się artykuł Janusza Ryby poświęcony historii nauczania języka łacińskiego w Polsce oraz miejscu, jakie kształcenie klasyczne zajmuje we współczesnej szkole. Autor stwierdził, że nie powinno ono być postrzegane jako konkurencja wobec nauczania języków nowożytnych, gdyż cel kształcenia klasycznego jest inny – oprócz zapoznania uczniów z językiem łacińskim i kulturą antyczną także wyposażenie ich w narzędzia służące do poznawania i rozumienia zjawisk językowych i kulturowych. W niniejszym artykule chciałabym nawiązać do tego ostatniego spostrzeżenia, z którym zgadzam się całkowicie, i pokazać, jak nauczyciele języków obcych nowożytnych – szczególnie języków romańskich – mogą wykorzystywać elementy języka łacińskiego do rozwijania u swoich uczniów świadomości metajęzykowej oraz kompetencji różnorodnej.

## System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (FREPA)

Konieczność rozwijania świadomości metajęzykowej przy okazji rozwijania kompetencji różnorodnej została dostrzeżona przez twórców koncepcji pluralistycznych podejść do języków i kultur (Candelier i in. 2017). Wyjaśniając wybór deskryptorów dotyczących języka, podkreślają oni ich metajęzykowy charakter:

Elementy wiedzy, przedstawione na liście jako zasoby, w większości odnoszą się do jawnej wiedzy metajęzykowej. [...] Zasoby są wynikiem obserwacji oraz mniej lub bardziej świadomej analizy niektórych cech formalnych języka. Stosowane podejście refleksyjne, które bierze pod uwagę poznawczy rozwój ucznia, prowadzi do ujawnienia pewnych reguł językowych podczas prowadzenia konceptualizacji metajęzykowej (Candelier i in. 2017: 62).

O jakich deskryptorach/zasobach jest tu mowa? Autorzy podają jeden przykład, a mianowicie:

➔ Sekcja VII. Język i jego akwizycja/uczenie się

[Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]

K 7.2 – Wie, że aby uczyć się języków, można oprzeć się na (strukturalnych/dyskursywnych/pragmatycznych) podobieństwach między językami<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Wszystkie deskryptory za: Candelier i in. 2017.

Jednakże elementów wiedzy (inaczej: zasobów uczniów), do których rozwijania można wykorzystać na lekcji języka obcego język łaciński, jest dużo więcej. Poniżej wypisałam te, które uważam za najbardziej trafne.

➔ Sekcja VI. Podobieństwa i różnice między językami

[Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]

- K 6 – Wie, że istnieją podobieństwa i różnice między językami/odmianami językowymi.
- K 6.3 – Wie, że kategorie służące do opisu funkcjonowania języka (języka ojczystego/języka szkoły) niekoniecznie istnieją w innych językach (liczba, rodzaj, rodzajnik...).
- K 6.4 – Wie, że nawet jeśli powyższe kategorie istnieją w innym języku, niekoniecznie są one zorganizowane w taki sam sposób.
- K 6.7 – Wie, że konstrukcja słów w różnych językach może być różna.

➔ Sekcja IV. Zmiany w obrębie języków

[Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]

- K 4 – Wie, że języki podlegają nieustannym zmianom.
- K 4.2.2 – Wie, co odróżnia zapożyczenie językowe od pokrewieństwa językowego.
- K 4.3 – Posiada pewną wiedzę na temat historii języków (pochodzenie niektórych języków/niektóre zmiany leksykalne i fonologiczne...).

➔ Sekcja I. Język jako system semiologiczny

[Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]

- K 1.7 – Posiada pewną wiedzę językoznawczą na temat danego języka (język ojczysty/język szkoły/języki obce...).

W dalszej części artykułu opiszę konkretne przykłady działań glottodydaktycznych, dzięki którym uczniowie mogą rozwijać i aktywować powyższe zasoby. Praca nad nimi ma doprowadzić do rozwoju i wzmocnienia świadomości metajęzykowej, a w konsekwencji także kompetencji różnojęzycznej uczniów. Proponowane rozwiązania dydaktyczne zostaną podzielone ze względu na profil językowy uczniów, czyli w zależności od tego, jakich języków romańskich się uczą. Dodatkowo, aby pokazać zarówno nauczycielom, jak i uczniom, że język łaciński wcale nie jest reliktem przeszłości, którym w czasach nastawienia na komunikację nikt się już nie zajmuje, zamieszczę również opisy powstałych niedawno materiałów wideo, w których młodzi ludzie – nauczyciele języków obcych działający w mediach społecznościowych i w internecie – tłumaczą różne zagadnienia dotyczące języków romańskich, odwołując się do języka łacińskiego.

## Łacina dla wszystkich

### AMERYKANIN WŚRÓD RZYMIAN I... RZYMIAN, CZYLI CZY KTOŚ DZIŚ JESZCZE ROZUMIE ŁACINĘ

Uczących się języków romańskich, którzy już wiedzą, że wywodzą się one z łaciny, może zainteresować, jak dalece są one do łaciny podobne. Czy ich rodzimi użytkownicy byłiby w stanie zrozumieć, gdyby ktoś zaczął do nich mówić po łacinie? I czy po łacinie w ogóle ktoś jeszcze dziś mówi?

Na te pytania próbuje odpowiedzieć Luke Ranieri – amerykański poliglota, miłośnik łaciny i greki, tworzący na YouTube materiały o łacinie i, co najważniejsze, po łacinie. Przez niektórych jest on krytykowany za to, że nie ma wykształcenia klasycznego, że jest samoukiem, ale należy mu oddać, że dla popularyzacji łaciny robi bardzo dużo: propaguje jej naukę wśród szerokiej publiczności, tworzy materiały dydaktyczne, nagrywa audiobooki, a przede wszystkim po łacinie... mówi (a nawet śpiewa).

Na jego kanale w serwisie YouTube można także znaleźć serię filmów, w których zwraca się do Włochów po łacinie, pytając ich np. o drogę do Koloseum, i nagrywa ich reakcje

**Rys. 1. Luke Ranieri sprawdza, czy współcześni rzymianie zrozumieliby starożytnych Rzymian**

Źródło: [www.youtube.com/watch?v=DYYpTfxley8](https://www.youtube.com/watch?v=DYYpTfxley8)  
[dostęp: 24 sierpnia 2022].



2 Zob. [www.youtube.com/watch?v=DYYpTfxley8](https://www.youtube.com/watch?v=DYYpTfxley8)  
[dostęp: 24 sierpnia 2022].

3 Zob. [www.youtube.com/watch?v=fDhEzP0b-Wo](https://www.youtube.com/watch?v=fDhEzP0b-Wo)  
[dostęp: 24 sierpnia 2022].

4 Zob. [www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk](https://www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk)  
[dostęp: 24 sierpnia 2022].

(*American speaks Latin to Italians in Rome*<sup>2</sup>). Sprawdza także, czy księża w Watykanie są w stanie zrozumieć i wypowiedzieć się po łacinie (*American speaks Latin at the Vatican with Priests*<sup>3</sup>) oraz czy współcześni użytkownicy różnych języków romańskich rozumieją łacinę (*Latin Language Spoken | Can Spanish, Portuguese, and Italian speakers understand it?*<sup>4</sup>).

Jeżeli naszych uczniów to zainteresuje, mogą sami się sprawdzić, oglądając ostatnie wideo, które wymieniłam. Luke podaje w nim po łacinie definicje słów, a zadaniem zaproszonych gości jest odgadnięcie, o jaki wyraz chodzi. Następnie omawia z gośćmi (nadal po łacinie!), jak wygląda to słowo w ich językach. Ten film może więc stanowić punkt wyjścia rozmowy z uczniami na temat podobieństw i różnic między językami oraz pokrewieństwa języków (zasoby: K 7.2, K 6, K 6.7, K 4.2.2).

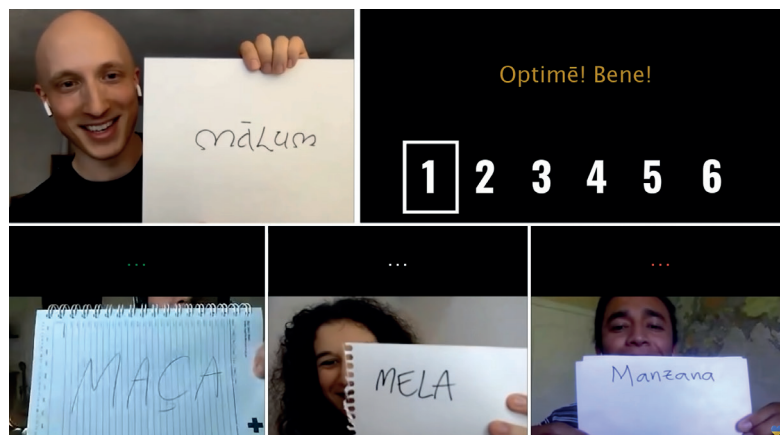
## Łacina na lekcjach języka francuskiego

### NAJBARDZIEJ GERMAŃSKI Z JĘZYKÓW ROMAŃSKICH

Uczącym się języka francuskiego warto zwrócić uwagę na pochodzenie i formę czasowników. A to dlatego, że francuski, jako najbardziej germański z języków romańskich, dużo czasowników zapożyczył właśnie z języków germańskich. Zapożyczenia te „przerobił” jednak na modłę łacińską, tak że dzisiaj po bezokoliczniku nie da się poznać, czy jest to czasownik pochodzący z łaciny, czy zapożyczony z języków germańskich.

**Rys. 2. Luke Ranieri opisuje po łacinie jabłko (*mālum*), a goście mają za zadanie zgadnąć, o jakie słowo chodzi. Jak widać, wszyscy odpowiadają prawidłowo (port. *maça*, wł. *mela*, hiszp. *manzana*)**

Źródło: [www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk](https://www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk)  
[dostęp: 24 sierpnia 2022].



Przypomnijmy za Alkire i Rosen (2013), że w łacinie są cztery koniugacje:

- ➔ koniugacja I – *āre* (*lavāre, pensāre*),
- ➔ koniugacja II – *ēre* (*habēre, debēre*),
- ➔ koniugacja III – *ĕre* (*perĕre, vendĕre*),
- ➔ koniugacja IV – *īre* (*dormīre, partīre*).

Bezokolicznik uznaje się za formę, która przetrwała w językach romańskich bez większych zmian: właściwie wszystkie bezokoliczniki czasu teraźniejszego strony czynnej (należy to doprecyzować, gdyż łacina miała wiele rodzajów bezokoliczników) przeszły bezpośrednio do protofrancuskiego, ale także do innych języków protoromańskich. Następnie często dochodziło do zmian fonetycznych i do przesunięć między koniugacjami. Na przykład język hiszpański zupełnie zrezygnował z III koniugacji, przenosząc czasowniki do koniugacji II lub IV: *bibĕre* – *beber* (pić) lub *dicĕre* – *decir* (mówić). Z kolei języki francuski i włoski zmieniły koniugację wielu czasowników z grupy II: włoski najczęściej przeniósł je do grupy IV (*agĕre* – *agire*), a francuski do grupy I (*corrigĕre* – *corriger*). Zmian tych było oczywiście dużo więcej, nie ma sensu ich tu wszystkich wymieniać. Warto jednak zwrócić uczniom uwagę na to, że współczesne grupy czasowników francuskich (I grupa zakończona na -er, II grupa na -ir, III grupa nieregularna na -oir, -oire, -ir, -re) mają swój pierwowzór w łacinie i że przynależność czasowników francuskich do tych grup również łączy się z łaciną.

Wspominałam jednak o zapożyczeniach czasowników z języków germańskich we francuskim. Oczywiście najwięcej czasowników przeszło do francuskiego z łaciny, ale zapożyczenia z języków germańskich (głównie z języka frankijskiego, czyli języka Franków) rzeczywiście były częste i dotyczą czasowników znanych i używanych. Znajdziemy wśród nich następujące słowa (Klinkenberg 2007; Walter 1994): *attacher, déchirer, garder, rôtir, tricoter, bâtir, flatter, souhaiter, blesser, gâter, guérir, marcher, choisir, fournir, hair, danser, gagner, gratter, heurter*. Widać od razu, że nie różnią się one w budowie niczym od czasowników wywodzących się z łaciny, jak *céder, consommer, corriger, répéter, agir, courir, surgir, recevoir, savoir*. Jest to spowodowane tym, że po zapożyczeniu zostały one „przerobione” na sposób łaciński, np. (Banniard 2008: 88):

- ➔ *blettjan* > *\*blettiare* > *blesser*,
- ➔ *hatjan* > *\*hatire* > *hair*,
- ➔ *waidanjan* > *\*guadaniare* > *gagner*.

Opisane wyżej informacje dotyczące koniugacji łacińskich oraz zapożyczeń z języków germańskich we francuskim mogłyby wzbogacić zasoby uczniów dotyczące m.in. Sekcji IV. Zmiany w obrębie języków (K 4, K 4.2.2 i K 4.3).

#### CIERPIĘ, ŻE ONI PANUJĄ, CZYLI ZDANIA BEZOKOLICZNIKOWE W ŁACINIE I WE FRANCUSKIM

Jeśli chodzi o bezokolicznik, to – jak wspominałam wcześniej – w łacinie miał on wiele form i był używany w wielu konstrukcjach.

Tylko dwa z tych bezokoliczników dają się łatwo przetłumaczyć na francuski: *legĕre* – *lire* (bezokolicznik czasu teraźniejszego strony czynnej, pol. czytać) i *legi* – *être lu* (bezokolicznik czasu teraźniejszego strony biernej, pol. być czytany). Bezokoliczniki czasu przeszłego i przyszłego miały zaś zastosowanie w składniach charakterystycznych dla języka łacińskiego – *accusativus cum infinitivo* i *nominativus cum infinitivo* – które już prawie nie występują we współczesnym francuskim. Zresztą (zob. Délani i in. 2015) bezokoliczniki te już w łacinie były używane głównie w piśmie, a w mowie dość szybko zostały zastąpione konstrukcjami ze spójnikiem *quod* (że).

We francuskim zachował się jednak jeden rodzaj tego typu zdań, który na pewno jest znany wszystkim uczącym się tego języka. Chodzi o zdania bezokolicznikowe z czasownikami odnoszącymi się do zmysłów (fr. *verbes de perception*), takie jak *J’entends des oiseaux*

*chanter; Je vois le temps passer* lub *Maman regarde les enfants jouer dans le jardin* (odpowiednio: Słyszę, jak ptaki śpiewają; Widzę, że czas mija; Mama patrzy na dzieci bawiące się w ogrodzie). Co ciekawe (Délani i in. 2015), próby konstruowania tego typu zdań z użyciem dowolnych czasowników obserwujemy jeszcze nawet w XVI w., np. u Corneille’a, który w *Illusion comique* (Iluzja komiczna) pisze tak: *Je les souffre régner*, co można by przetłumaczyć na polski jako „Cierpię [z tego powodu], że oni rządzą/panują”. Próba przywrócenia tych konstrukcji nie powiodła się i obecnie we współczesnym francuskim dominuje zdanie podrzędnie złożone dopełnieniowe wprowadzane przez spójnik „że” (fr. *proposition complétive introduite par que*).

Rys. 3. Bezokolicznik w łacinie



Źródło: opracowanie własne (materiały użyte po raz pierwszy w pracy magisterskiej: Ciszewska 2022).

Omawianie z uczniami tego typu zagadnień wpływa pozytywnie na wzbogacanie zasobów z Sekcji VI. Podobieństwa i różnice między językami (K 6.3 i K 6.4), a także z Sekcji I. Język jako system semiologiczny (K 1.7).

### Łacina na lekcjach języka hiszpańskiego

#### CANTARA CZY CANTASE?

Każdy uczący się języka hiszpańskiego, jeśli będzie wytrwały, dojdzie w końcu do punktu, w którym zada sobie pytanie: dlaczego w hiszpańskim są dwie formy *imperfecto de subjuntivo*: *cantara* i *cantase*? Nauczyciele zazwyczaj wtedy tłumaczą, że znaczą one to samo, że nie trzeba się tym przejmować, że wystarczy tylko znać dobrze jedną formę i jej używać, a tę drugą jedynie rozpoznawać. I dodają, że częściej stosowana jest forma *cantara*. Warto jednak uczniom wyjaśnić, dlaczego istnieją te dwie formy, tym bardziej że nie do końca mogą być one używane w tych samych kontekstach.

Zacznijmy od tego, że w łacinie były cztery czasy trybu łączącego (hiszp. *subjuntivo*, łac. *coniunctivus*), czyli tyle, ile pozostaje w użyciu we współczesnym języku hiszpańskim (w przeciwieństwie do francuskiego, w którym *subjonctif imparfait* i *subjonctif plus-que-parfait* właściwie przestały być używane).

Dodatkowo *coniunctivus* jest uważany, podobnie jak omawiany wcześniej bezokolicznik, za formę, która przeszła bez większych zmian do języków romańskich. Czy zatem hiszpańskie *imperfecto de subjuntivo* odpowiada łacińskiemu *coniunctivus imperfecti*? No właśnie nie, a wyjaśnienie tego zagadnienia wykaże również, skąd w hiszpańskim dwie formy tego czasu.



Trzeba tutaj za Banniardem (2008) przywołać zjawisko *time shifting* (dosł. przesuwania się w czasie), które polega na tym, że niektóre czasy przeszłe przesuwają się o jedno pole w lewo na osi czasu. Dlatego w wypadku łaciny ludowej *coniunctivus plusquamperfecti* stał się *coniunctivus imperfecti*, tak że w konsekwencji klasyczne łacińskie formy trybu łączącego *plusquamperfecti* na -isset oraz formy trybu oznajmującego *plusquamperfecti* na -errat stały się odpowiednio formami trybu łączącego i oznajmującego, ale *imperfecti*.

Hiszpańskie formy *imperfecto de subjuntivo* pochodzą właśnie od tych dwóch form *plusquamperfecti*, które stały się *imperfecti*: forma *cantase* pochodzi od łacińskiego *coniunctivus* na -isset (*dixisset > dijese*), a forma *cantara* – od łacińskiego *indicativus* na -errat (*dixerat > dijera*). Obie formy są rozpowszechnione we współczesnym hiszpańskim. Jednakże, ze względu na ich różne pochodzenie, nie zawsze można ich używać wymiennie.

Obie formy *cantase* i *cantara* mogą być stosowane wszędzie tam, gdzie w hiszpańskim używa się trybu łączącego. Jak jednak tłumaczy w swoim nagraniu Elena z kanału Linguriosa (AMARA y AMASE – NO son IGUAL – DIFERENCIAS de las formas en -RA y en -SE del IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO<sup>5</sup>), w zdaniach typu: (1) *Si me **hubiera / hubiese tocado** la lotería, **hubiera viajado** más*, w drugiej części zdania można użyć tylko formy na -ara, gdyż tylko ona może mieć znaczenie trybu przypuszczającego i być równoznaczna ze zdaniem (2) *Si me **hubiera / hubiese tocado** la lotería, **habría viajado** más*. Oba zdania (1) i (2) są przez Hiszpańską Akademię Królewską (Real Academia Española, RAE) uznawane za poprawne, ale w samej Hiszpanii zdania typu (1) można usłyszeć dużo częściej. Dlatego warto pamiętać, że akurat w drugiej części zdania (1) formy *hubiera* i *hubiese* nie są wymienne. Dokładniejsze wyjaśnienie można znaleźć na kanale Linguriosa oraz w gramatykach języka hiszpańskiego (np. García Santos 2019).

Rys. 4. Tryb łączący w łacinie

**Coniunctivus  
praesentis activi**

Coniunctivus  
praesentis passivi

**Coniunctivus  
perfecti activi**

Coniunctivus  
perfecti passivi

**Coniunctivus  
imperfecti activi**

Coniunctivus  
imperfecti passivi

**Coniunctivus  
plusquamperfecti  
activi**

Coniunctivus  
plusquamperfecti  
passivi

Źródło: opracowanie własne (materiały użyte po raz pierwszy w pracy magisterskiej: Ciszewska 2022).

5 Zob. [www.youtube.com/watch?v=7H3dp4C4wec](https://www.youtube.com/watch?v=7H3dp4C4wec) [dostęp: 24 sierpnia 2022].



Rys. 5. Elena z kanału Linguriosa tłumaczy różnicę między dwiema formami *imperfecto de subjuntivo*

Źródło: [www.youtube.com/watch?v=DYYpTfx1ey8](https://www.youtube.com/watch?v=DYYpTfx1ey8) [dostęp: 24 sierpnia 2022].

### NIEPOKOJĄCA ŁACINA Z PÓŁWYSPU IBERYJSKIEGO

Kolejne ćwiczenie będzie najciekawsze dla osób, które zaczęły się uczyć języka hiszpańskiego jako drugiego języka romańskiego, np. po włoskim lub francuskim. Wystarczy bowiem spojrzeć na tabelę 1, aby zadać sobie pytanie: czemu ten hiszpański jest taki dziwny?

Tab. 1. Formy łacińskie archaiczne oraz bardziej „nowoczesne” (według Walter 1994)

ŁACINA KLASYCZNA	HISZPAŃSKI	ŁACINA LUDOWA	KATALOŃSKI	FRANCUSKI	WŁOSKI
<i>comedere</i>	<i>comer</i>	<i>manducare</i>	<i>menjar</i>	<i>manger</i>	<i>mangiare</i>
<i>mensa</i>	<i>mesa</i>	<i>tabula</i>	<i>taula</i>	<i>table</i>	<i>tavola</i>
<i>formosus</i>	<i>hermoso</i>	<i>bellus</i>	<i>bell</i>	<i>beau</i>	<i>bello</i>
<i>humerus</i>	<i>hombro</i>	<i>spatula</i>	<i>espatlla</i>	<i>épaule</i>	<i>spalda</i>

Źródło: opracowanie własne (materiały użyte po raz pierwszy w pracy magisterskiej: Ciszewska 2022).

Dlaczego więc większość romańskiego świata *menja*, *mange* lub *mangia* na *taula*, *table* lub *tavola*, a w Hiszpanii się *come* na *mesa*? Wynika to z tego, że Hiszpania teraz leży na zachodnim krańcu europejskiej Romanii, a w czasach rzymskich leżała na krańcach imperium i różne nowinki, w tym językowe, dochodziły do niej później albo wcale. Z drugiej strony Walter (1994) podaje również przykłady hiszpańskich innowacji językowych. Na przykład hiszpański czasownik *apagar* (gasić) pochodzi od łacińskiego *appacare* (uspokoić), podczas gdy inne języki zachowały w tym sensie czasownik z klasycznej łaciny *extinguere*, co dało po francusku *éteindre*, po włosku *spegnere*. A zatem zarówno łacińskie archaizmy, jak i łacińskie nowinki w hiszpańskim nie ułatwiają zrozumienia tego języka przez użytkowników innych języków romańskich. Trudno się więc dziwić nam, współczesnym, że czasem mamy z tym problem, gdyż już w Cyceronie łacina z Półwyspu Iberyjskiego wzbudziła niepokój i zdziwienie, gdy usłyszał w Senacie przemówienia mówców z Hiszpanii (Walter 1994).

Te informacje najbardziej wzmocniłyby zasoby uczniów z Sekcji VI. Podobieństwa i różnice między językami (K 6.3 i K 6.4).

### Łacina na lekcjach języka włoskiego

#### RAGAZZE INTRAPRENDENTI I CHICAS EMPRENDEDORAS, CZYLI DLACZEGO WE WŁOSKIM NIE MA „S” W LICZBIE MNOGIEJ

W jakimkolwiek znanym powszechnie języku romańskim nie nazwalibyśmy tych przedsiębiorczych dziewczyn z tytułu, zawsze będą miały „s” na końcu: hiszp. *Chicas emprendedoras*, kat. *Noies empenedores*, fr. *Filles entreprenantes*, port. *Garotas empreendedoras*. Tylko we włoskim liczbę mnogą tworzy się przez zamianę samogłoski o–i, e–i oraz a–e: *ragazzo testardo* – *ragazzi testardi*, *ragazza intraprendente* – *ragazze intraprendenti*. Związane jest to z uproszczeniami w łacińskiej deklinacji, które zaszły w łacinie ludowej. Zaczniemy jednak od krótkiego przypomnienia (Jurewicz i in. 2010).

W łacinie klasycznej istniało pięć deklinacji:

- ➔ deklinacja I – rzeczowniki rodzaju żeńskiego, temat zakończony na -a,
- ➔ deklinacja II – rzeczowniki rodzaju męskiego i nijakiego, temat zakończony na -o,
- ➔ deklinacja III – rzeczowniki rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego, temat zakończony na spółgłoskę lub -i,
- ➔ deklinacja IV – rzeczowniki rodzaju męskiego i nijakiego, temat zakończony na -u,
- ➔ deklinacja V – rzeczowniki rodzaju żeńskiego, temat zakończony na -e.

W każdej deklinacji było sześć przypadków: mianownik (*nominativus*), dopełniacz (*genetivus*), celownik (*dativus*), biernik (*accusativus*), wołacz (*vocativus*) oraz narzędnik (*ablativus*).

W łacinie ludowej IV i V deklinacja zanikła, gdyż rzeczowniki przeszły do dużo częściej używanych deklinacji I (która stała się deklinacją „żeńską”) i II (która stała się deklinacją „męską”). Zmniejszyła się także liczba przypadków: z sześciu do dwóch. W konsekwencji, jak podają Alkire i Rosen (2013), około 400 r. n.e. łacina ludowa miała już tylko trzy deklinacje oraz dwa przypadki (mianownik i nie-mianownik). Odmiana wyglądała więc następująco:

**Tab. 2. Odmiana rzeczownika w łacinie ludowej**

		DEKLINACJA I	DEKLINACJA II	DEKLINACJA III
Liczba pojedyncza	mianownik	<i>capra</i> (koza)	<i>mūrus</i> (ściana)	<i>panis</i> (chleb)
	nie-mianownik	<i>capra</i>	<i>mūru</i>	<i>pane</i>
Liczba mnoga	mianownik	<i>capre/capras</i>	<i>mūri</i>	<i>panes</i>
	nie-mianownik	<i>capras</i>	<i>mūros</i>	<i>panes</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Alkire i Rosen (2013: 188).

Jak widać, te trzy deklinacje, które przetrwały, tworzą liczbę mnogą przez zamianę samogłoski. Upraszczając dość skomplikowane wyjaśnienia, które można znaleźć w całości w książce Alkire i Rosen (2013), uwzględniające również zachodzące tu zmiany fonetyczne, można stwierdzić, że podczas gdy np. język hiszpański stworzył liczbę mnogą na podstawie form nie-mianownikowych (*cabra* – *cabras*, *muro* – *muros*, *pan* – *panes*), język włoski wybrał te formy, które były jednoznaczne, nie były mylące, biorąc pod uwagę zmiany fonetyczne, które we włoskim zaszły. I stąd mamy: *capra* – *capre*, *muro* – *muri* i *pane* – *pani*.

Nie mogę tutaj poświęcić więcej miejsca zmianom fonetycznym, jakie zachodziły w łacinie ludowej, a następnie w językach romańskich, nie trzeba ich także szczegółowo uczniom tłumaczyć. Warto jednak im uświadomić, że bardzo często to właśnie zmiany fonetyczne spowodowały, że poszczególne języki romańskie wyglądają współcześnie tak, a nie inaczej. Tym bardziej że wiedza o istnieniu zmian fonetycznych jest wprost wypisana w deskryptorach podejść pluralistycznych w Sekcji IV, obejmującej zmiany w obrębie języków.

### **DITA, UOVA I BRACCIA – CZYLI LICZBA MNOGA ZAKOŃCZONA NA „A”**

Wszyscy uczący się języka włoskiego tworzą zwykle liczbę mnogą zgodnie z zasadami omówionymi wyżej, czyli zamieniając *o* → *i*, *e* → *i*, *a* → *e*. A potem przychodzi ten moment, gdy się okazuje, że palce to *dita*, jajka to *uova*, a ręce/ramiona to *braccia*. I znów pojawia się pytanie: dlaczego? Przecież w liczbie pojedynczej są to rzeczowniki rodzaju męskiego: *un dito*, *un uovo*, *un braccio*, dlaczego więc w liczbie mnogiej wyglądają jak rzeczowniki rodzaju żeńskiego, ale w... liczbie pojedynczej? Tak naprawdę są to zachowane łacińskie formy liczby mnogiej rodzaju nijakiego, znów jednak rozpoczniemy od krótkiego przypomnienia.

Widzieliśmy już przy okazji omawiania łacińskich deklinacji, że w łacinie były trzy rodzaje gramatyczne: męski (*masculinum*), żeński (*femininum*) i nijaki (*neutrum*). Łacińskie rzeczowniki rodzaju nijakiego najczęściej kończyły się na *-um* i większość z nich została we włoskim zakwalifikowana do rzeczowników rodzaju męskiego, tworzących regularną liczbę mnogą zakończoną na *-i* (np. łac. *fērrum* → wł. *ferro*, w liczbie mnogiej *ferri*).



Około trzydziestu takich słów zachowało jednak łacińską liczbę mnogą na -a (Alkire i Rosen 2013). Część z nich dodatkowo ma teraz drugą formę liczby mnogiej, już regularną, ale ze zmienionym znaczeniem (na podobnej zasadzie jak w języku polskim: oczy – część ciała, oka – w rosale).

**Tab. 3. Włoskie rzeczowniki z łacińską liczbą mnogą na -a**

ŁACINA, LICZBA POJEDYNCZA	WŁOSKI, LICZBA POJEDYNCZA	ŁACINA, LICZBA MNOGA	WŁOSKI, LICZBA MNOGA
<i>ōvum</i>	<i>uovo</i>	<i>ōva</i>	<i>uova</i> (jajka)
<i>brachĭum</i>	<i>braccio</i>	<i>brachĭa</i>	<i>braccia</i> (ramiona, ręce – część ciała), <i>bracci</i> (oparcia krzesła, ramiona wagi lub krzyża)
<i>mēmbrium</i>	<i>membro</i>	<i>mēmbra</i>	<i>membra</i> (części ciała), <i>membri</i> (członkowie jakiejś grupy)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Alkire i Rosen (2013: 194–195).

Ciekawym przykładem jest słowo „palec”, czyli po łacinie *dīgĭtus*, a po włosku *dito*, które było oryginalnie rodzaju męskiego, w liczbie mnogiej *dīgĭti*, a mimo to także wpadło do tej dwurodzajowej (*ambigeneric*) kategorii i teraz po włosku *diti* to palce traktowane oddzielnie, a *dita* – palce jako całość.

Tego typu słów jest więcej (np. *mille* – *mila*, *duemila*, *paio* – *paia*, *centinaio* – *centinaia*, *le ossa*, *le mura*, *le urla*, *un foglio* – *una foglia*). Wszystkie je wyjaśnia bardzo prosto i zrozumiale (do tego po włosku!) Davide z kanału YouTube Podcast Italiano (*Perché alcuni plurali finiscono in -A? Uova, ginocchia, braccia*).

**Rys. 6. Davide z kanału Podcast Italiano tłumaczy, skąd się wzięły we włoskim rzeczowniki w liczbie mnogiej zakończone na -a (oczywiście z łaciny!)**



Źródło: [www.youtube.com/watch?v=vul3M\\_YPZyQ](https://www.youtube.com/watch?v=vul3M_YPZyQ)  
[dostęp: 24 sierpnia 2022].

Informacje dotyczące łacińskiej deklinacji oraz zmian, jakie zaszły między łaciną klasyczną i łaciną ludową, a następnie językami romańskimi, z pewnością wzbogacą wszystkie zasoby uczniów związane z językami (sekcje I, IV, VI, VII z FREPA).

## Podsumowanie

Przedstawione możliwości nawiązywania do łaciny na lekcjach języków obcych nowożytnych stanowią jedynie przykładowy wybór z niemal nieskończonego zbioru wzajemnych powiązań. Ja uznałam akurat te za najbardziej interesujące i odpowiednie, ale każdy nauczyciel może dokonać własnego wyboru, w zależności od swoich zainteresowań i wiedzy,

a także od zainteresowań i wiedzy swoich uczniów. Inaczej będzie się przecież pracowało z uczniami ze szkoły podstawowej, którzy dopiero zaczynają się uczyć któregoś z języków romańskich jako drugiego języka obcego, a inaczej z licealistami z klas dwujęzycznych z językiem francuskim, którzy uczęszczają na dodatkowe zajęcia z języka hiszpańskiego. Nawiązywać do łaciny na swoich lekcjach mogą również z powodzeniem nauczyciele języka angielskiego (szczegółowe informacje o związkach angielskiego z łaciną i mnóstwo anegdotek do opowiadania uczniom można znaleźć m.in. w: Walter 2014). Wszystkie te działania będą z całą pewnością wspierać u uczniów rozwój opisanych na początku artykułu zasobów w zakresie uczenia się języków obcych, podobieństw i różnic między językami i zmian w ich obrębie. Dzięki wprowadzeniu na lekcjach elementów łaciny uczniowie dowiedzą się wiele na temat pochodzenia i rozwoju języków, nauczą się porównywać je między sobą, zauważać podobieństwa i różnice, zdobędą wiedzę językoznawczą i metajęzykową. Wszystko to przyczyni się do rozwoju kompetencji różnojęzycznej, propagowanej zarówno w dokumentach ESOKJ, jak i we FREPA. Dodatkowo elementy języka łacińskiego i historii języków romańskich będą stanowić urozmaicenie lekcji języków obcych nowożytnych, a także ważny czynnik motywujący i zachęcający młodych ludzi do nauki języków romańskich. Widać bowiem na podstawie przedstawionej przeze mnie krótko działalności osób takich jak Luke Ranieri, Elena z kanału Linguriosa czy Davide z kanału Podcast Italiano, że współcześni nauczyciele języków obcych nie boją się tłumaczyć interesujących, ale czasem trudnych zagadnień językowych, odwołując się do łaciny. Ich filmy na YouTube mają od kilkudziesięciu lub kilkuset tysięcy wyświetleń (Elena i Davide) do nawet kilku milionów (Luke). Dlatego myślę, że warto, aby nauczyciele pracujący z młodzieżą w salach szkolnych również spróbowali takiego podejścia.

## BIBLIOGRAFIA

- Alkire, T., Rosen, C. (2013), *Romance languages. A historical introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Banniard, M. (2008), *Du latin aux langues romanes*, Paris: Armand Colin.
- Candelier, M. i in. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ciszewska, K. (2022), *La didactique de l'intercompréhension au niveau universitaire avec le français comme langue de transfert*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski [niepublikowana praca magisterska].
- Deléani, S., Beaujeu, J., Vermander, J.-M. (2015), *Initiation à la langue latine et à son système*, Paris: Armand Colin.
- García Santos, J.F. (2019), *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical*, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Jurewicz, O., Winniczuk, L., Żuławska, J. (2010), *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klinkenberg, J.-M. (2007), *Des langues romanes*, Bruxelles: De Boeck Ducleot.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Ryba, J. (2022), *Drogi i bezdroża nauczania języka łacińskiego w latach 1945–2022*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–13.
- Walter, H. (1994), *L'Aventure des langues en Occident*, Paris: Éditions Robert Laffont.
- Walter, H. (2014), *Minus, lapsus et mordicus. Nous parlons tous latin sans le savoir*, Paris: Éditions Robert Laffont.