

KULTURA ANTYCYZNA I WSPÓŁCZESNA EDUKACJA

Pod redakcją
Tadeusza Lewowickiego



Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

KULTURA ANTYCZNA I WSPÓŁCZESNA EDUKACJA

Pod redakcją
Tadeusza Lewowickiego



Warszawa 2004

Redakcja
Elżbieta Hoffmann

© Copyright by Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2004

Projekt okładki
Andrzej Kirsz

ISBN 83-87301-10-8

Opracowanie wydawnicze: Andrzej Kirsz, Marcin Olifirowicz, Joanna
Fundowicz

Opracowanie wydawnicze, druk i oprawa:
Instytut Technologii Eksploatacji
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10
tel. (048) 36-442-41, fax 3644765

SPIS TREŚCI

Przedmowa – <i>Tadeusz Lewowicki</i>	5
Życiorys Profesor Wandy Popiak	9
Wykaz prac Profesor Wandy Popiak opublikowanych do końca 2003 roku	13
Część I. LATINITAS – EDUKACJA	17
<i>Maria Cytowska</i> – W nauczycielskim trudzie pod auspicjami <i>Tadeusza Sinki</i>	19
<i>Juliusz Domański</i> – Studia klasyczne dawniej i dziś. Kilka wspomnień, kilka obserwacji	25
<i>Alicja Szastyńska-Siemion</i> – W pogoni za laurem olimpijskim	30
<i>Jerzy Styka</i> – Języki i kultura klasyczna – aktualne potrzeby i zadania we współczesnej dydaktyce szkolnej	37
<i>Aleksandra Kłopotowska</i> – Doskonalenie nauczycieli języka łacińskiego	46
Część II. HOMO SUM – HUMANI NIL A ME ALIENUM PUTO	53
<i>Wojciech Fijałkowski</i> – Wergiliusz i Owidiusz w Pałacu Królewskim w Wilanowie	55
<i>Barbara Falińska</i> – Łacina fundamentem terminologii naukowej	63
<i>Jadwiga Zacharska</i> – Latinitas – edukacja – kobieta. Świadectwo literatury przełomu XIX i XX wieku	74
<i>Jerzy Damrosz</i> – Człowiek między humanokulturą a technokulturą. Istota i zakres problemu (humanizm czy technicyzm?)	80
<i>Janusz Gajda</i> – Starożytność – kolebką i żywą tradycją kultury współczesnej	94
<i>Henryk Bednarczyk, Janusz Figurski, Monika Mazur</i> – Kultura pracy – kultura kształcenia	101
<i>Jerzy Damrosz</i> – Suplement – czyli nieco wspomnień w związku z Jubileuszem Pani Profesor Wandy Popiak ..	120
Listy gratulacyjne	126

Autorzy:

- Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki – Uniwersytet Warszawski,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
- Prof. dr hab. Maria Cytowska – Uniwersytet Warszawski
- Prof. dr hab. Juliusz Domański – Uniwersytet Warszawski
- Prof. dr hab. Alicja Szastyńska-Siemion – Uniwersytet Wrocławski
- Prof. dr hab. Jerzy Styka – Uniwersytet Jagielloński
- Mgr Aleksandra Kłopotowska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu
- Dr Wojciech Fijałkowski – były Dyrektor Muzeum w Wilanowie
- Prof. dr hab. Barbara Falińska – Uniwersytet w Białymstoku
- Prof. dr hab. Jadwiga Zacharska – Uniwersytet w Białymstoku
- Prof. dr hab. Jerzy Damrosz – Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Pawła Włodkowica w Płocku
- Prof. dr hab. Janusz Gajda – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
- Prof. dr hab. Henryk Bednarczyk – Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
- Dr Janusz Figurski – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu
- Dr Monika Mazur – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

PRZEDMOWA

Współczesna cywilizacja pod wieloma względami jest szczególna, odmienna od cywilizacji wytworzonych przez poprzednie pokolenia. Chlubimy się coraz lepszymi warunkami życia, osiągnięciami naukowymi, coraz łatwiejszym dostępem do dóbr kultury, upowszechnianiem edukacji. Niezwykłą szansę pokojowej współpracy i rozwoju mają społeczeństwa europejskie i społeczeństwa wywodzące się z naszego kontynentu.

Dokonania współczesnych ludzi były i są możliwe w znacznym stopniu dzięki dorobkowi wielu generacji. Ta oczywista prawda wydaje się ostatnio ulegać zapomnieniu. W czasach budzących zachwyt wynalazków, fascynujących nowych technik i technologii, swoistej erozji poddawana jest świadomość trwałego znaczenia dorobku kultury duchowej i kultury materialnej minionych pokoleń. A przecież idee, wizje świata wartości wykreowane w przeszłości i przekazywane od wieków i tysiącleci wciąż wyznaczają myślenie i działania ludzi.

Bezcennym bogactwem pozostaje kultura antyku. Z niej czerpiemy wiele inspiracji, w niej znajdujemy wielką wiedzę o człowieku i jego świecie, odkrywamy mądrość życiową. W kulturze antyku odczytujemy źródła rozmaitych koncepcji życia, korzenie licznych dyscyplin nauki, wzory i płodne natchnienia różnych obszarów sztuki.

Obcowanie z tą kulturą od lat było i nadal jest możliwe dzięki osobom, które są strażnikami tego bogactwa, a zarazem jego miłośnikami i kapłanami. To badacze i znawcy kultury antycznej, m.in. filologowie klasyczni, historycy, archeologowie. Dzięki nim trwa wiedza i pamięć o tej kulturze, możliwy jest pogłębiony kontakt z wytworami myśli starożytnych autorów.

Do grona niestrudzonych strażników i piewców kultury antycznej należy Profesor Wanda Popiak, której dedykowany został ten tom. Pani Profesor jest znakomitą znawczynią języka łacińskiego. Ukończyła studia w zakresie filologii klasycznej, a po studiach całe życie zawodowe wypełnia nauczaniem języka łacińskiego i upowszechnianiem wiedzy o kulturze antycznej. Była nauczycielką w liceach warszawskich, cenionym metodykiem. Pracując w instytucjach zajmujących się doskonaleniem zawodowym nauczycieli i przygotowaniem programów kształcenia (kolejno w Okręgowym Ośrodku Metodycznym w Warszawie, Kuratorium, Instytucie Programów Szkolnych, Centrum Doskonalenia Nauczycieli) prowadziła liczne wykłady, kursy, seminaria metodyczne w wielu regionach Polski.

W dorobku Profesor Wandy Popiak są programy nauczania języka łacińskiego dla szkół medycznych i dla szkół ogólnokształcących oraz podręczniki do nauczania tego języka w szkołach różnych typów i szczebli edukacji. Dzięki Jej staraniom możliwe było przed ponad dwudziestoma laty powołanie i zorganizowanie Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Łacińskiego. Była kierownikiem organizacyjnym i sekretarzem naukowym tej olimpiady, a teraz jest członkiem Komitetu Głównego Olimpiady Języka Łacińskiego.

Profesor Wanda Popiak od czasu studiów w Uniwersytecie Warszawskim uczestniczy w życiu naukowym środowiska filologów klasycznych. Od pięćdziesięciu lat działa w Polskim Towarzystwie Filologicznym. Prowadziła wykłady (w latach 1974–1980) dla studentów filologii klasycznej w Uniwersytecie Warszawskim. Podejmowała studia i badania naukowe, których owocem było uzyskanie stopnia doktora nauk humanistycznych (w UW – w roku 1979) i stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (na Wydziale Pedagogicznym UW – w roku 1992).

Od dziesięciu lat Profesor dr hab. Wanda Popiak jest nauczycielem akademickim. Pracowała na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach, potem w Uniwersytecie w Białymstoku i w Szkole Wyższej im. Pawła Włodko-

wica w Płocku. W Siedlcach i w Białymstoku zorganizowała nowe jednostki zajmujące się kulturą antyczną. Od roku 1999 jest profesorem w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.

x

Książka, którą przekazujemy do rąk Czytelników, powstała w dowód uznania dla dokonań Profesor Wandy Popiak – w 75. rocznicę urodzin i 50-lecie Jej pracy zawodowej. W zbiorze tekstów znajduje się biogram i bibliografia prac autorstwa Pani Profesor, ale są także liczne informacje o Jej aktywności zawodowej – spostrzeganej przez przedstawicieli nauk humanistycznych, nauczycieli, metodyków, ludzi działających z Profesor Wandą Popiak w różnych miejscach i w różnym czasie.

Tom zawiera teksty naukowe traktujące o ważnych zagadnieniach współczesnej humanistyki. Główne wątki poszczególnych rozpraw dotyczą m.in. wybranych obszarów kultury antycznej, filologii klasycznej i współczesnego języka polskiego, edukacji. Autorami tych rozpraw są wybitni uczeni – profesorowie uprawiający nauki humanistyczne w różnych ośrodkach akademickich w naszym kraju. Lektura zgromadzonych tu opracowań zapewne zainteresuje zarówno pracowników nauki, jak i nauczycieli oraz studentów, a także inne osoby ciekawe związków współczesności z szeroko pojmowaną kulturą antyczną. W zamieszczonych tekstach znaleźć można nowe informacje i interpretacje, inspiracje do własnej refleksji i studiów.

Warto dodać, że – poza walorami naukowymi – książka ta ma wartość jako źródło wiedzy o społeczności filologów klasycznych – o ludziach i wydarzeniach zapisanych w pamięci uznanych dziś sław tej dyscypliny.

x

Optymizmem napawa zaangażowanie, wiedza i pedagogiczny talent ludzi pełniących edukacyjną misję. Osobą, która z ogromną pasją i oddaniem wypełnia nauczycielską misję, jest Pani Profesor Wanda Popiak. Dzięki Jej staraniom odżywają w edukacji tradycje dawnej kul-

tury, tradycje ukazane w kontekście otaczającej nas rzeczywistości i pomagające w poszukiwaniu sensu życia tu i teraz. Humanistyczne przesłania z odległej przeszłości – z różnym powodzeniem przyjmowane w historii – nadal podtrzymują wiarę i nadzieję na spełnienie się wizji lepszego świata.

Pani Profesor życzymy zdrowia i sił, wszelkiej pomyślności, sukcesów w Jej pięknym dziele pomnażania – poprzez edukację – dobra, mądrości i piękna, jakie niesie kultura.

Tadeusz Lewowicki



Życiorys



Wanda Popiak urodziła się 11 lipca 1927 roku w Zaklikowie, niewielkim miasteczku, położonym koło Kraśnika w województwie lubelskim. Od roku 1935 mieszka z rodzicami w Warszawie w dzielnicy Ochota. Wychowywała się w rodzinie i środowisku, hołdującym wartościom powstań niepodległościowych. Na nich kształtowała się Jej postawa wobec idei, ludzi i świata. W roku 1940 kończy siedmioletnią szkołę powszechną. Jesienią tegoż roku rozpoczyna naukę w gimnazjum zawodowym. Kończy je małą maturą w maju 1944 roku. W czasie okupacji niemieckiej doświadcza typowych sytuacji Jej pokolenia. Jednocześnie na kompletach tajnego nauczania kontynuuje naukę w gimnazjum ogólnokształcącym. Po powstaniu warszawskim zdobywa wykształcenie w Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej w Warszawie i otrzymuje w roku 1947 świadectwo dojrzałości.

Od jesieni roku 1947 do 1952 studiuje filologię klasyczną oraz pobocznie filologię polską na wydziale humanistyczno-filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Dyplom magistra filozofii w zakresie filologii klasycznej uzyskuje 28 maja 1952 roku na podstawie pracy: „Lucretius quid de anima senserit”, pisanej pod kierunkiem prof. dra Adama Krokiewicza.

Tuż po studiach, w roku 1953, rozpoczyna pracę zawodową w Polskiej Akademii Nauk w charakterze asystenta. Od roku 1954 do chwili obecnej pracuje w szkolnictwie, najpierw jako nauczyciel języka łacińskiego w warszawskich liceach ogólnokształcących, a następnie nauczyciel akademicki w wyższych uczelniach.

W roku 1969 powierzono Jej kierownictwo sekcji języków zachodnio-europejskich w Okręgowym Ośrodku Metodycznym w Warszawie,

w którym pracowała do jego likwidacji (rok 1972), a potem (do roku 1976) – jako metodyk – była zatrudniona w Kuratorium Warszawskim.

W latach 1974–1980 Katedra Filologii Klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego zleca W. Popiak wykłady i ćwiczenia z metodyki języka łacińskiego dla studentów III i IV roku filologii klasycznej.

Ze względu na potrzebę opracowania programów nauczania języków: łaciny i greki oraz kultury klasycznej dla 10-latki i liceum ogólnokształcącego podejmuje w roku 1977 pracę w Instytucie Programów Szkolnych na stanowisku adiunkta w zakładzie języków obcych. W roku 1979 uzyskuje stopień naukowy doktora nauk humanistycznych na wydziale polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, na podstawie dysertacji pt.: „Składnia łacińska w szkole polskiej od XV wieku do czasów Komisji Edukacji Narodowej – Z badań nad podręcznikami gramatyki łacińskiej w Polsce”, pisanej pod kierunkiem prof. dr Marii Cytowskiej.

Nauczając w szkole średniej, z ramienia Instytutu Kształcenia Nauczycieli, zajmuje się także doskonaleniem zawodowym nauczycieli języka łacińskiego w całej Polsce. Od roku 1986 pracuje w Centrum Doskonalenia Nauczycieli na stanowisku adiunkta w pracowni języków zachodnich aż do jego likwidacji (grudzień 1990). Organizując doskonalenie zawodowe, stosuje różnorodne formy dokształcania nauczycieli łaciny. Były to m.in. konferencje metodyczne, kursy wakacyjne, seminaria i studia przedmiotowo-metodyczne, podczas których, oprócz nauczycieli z ośrodków uniwersyteckich, prowadziła zajęcia dydaktyczne z zakresu metodyki, a także literatury i kultury łacińskiej. Programy tych kursów i studiów były zawsze opracowywane przez W. Popiak. Relacje z tych działań ogłoszone były drukiem w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” – w latach 1979–1987.

Dydaktyczne zainteresowania Jubilatki nakierowane są na zgłębienie myśli pedagogicznej okresu międzywojennego. Podstawę bowiem kolokwium habilitacyjnego, które odbyło się przed Radą Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w grudniu 1992 r., stanowi rozprawa pt.: „Języki klasyczne – łacina i greka – w średniej szkole ogólnokształcącej w Polsce w latach 1919–1939 – Z badań nad programami, metodami i podręcznikami”.

W lipcu 1993 roku W. Popiak podjęła pracę na stanowisku profesora nadzwyczajnego z funkcją kierownika Katedry Dydaktyki w Insty-

tucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach – obecnie Akademii Podlaskiej. Po roku pracy w Instytucie Pedagogiki przechodzi do Instytutu Filologii Polskiej tej uczelni, gdzie tworzy Katedrę Kultury Antycznej.

W latach następnych (1997–2001) prof. Wanda Popiak, mimo osiągnięcia wieku emerytalnego, pracuje w Uniwersytecie w Białymstoku w Instytucie Filologii Polskiej, gdzie również tworzy Zakład Literatury Antycznej i Staropolskiej. Dodatkowo jest (kwiecień 1997 – październik 1999) zatrudniona w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Od roku 1999 do dziś pracuje w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, gdzie, dzięki wiedzy i umiejętnościom popularyzowania świata starożytnego i jego kultury, kształci pracowników oświaty, pedagogów społecznych, a także pedagogów pracy.

Już u progu pracy zawodowej (1953) bierze czynny udział w działalności Polskiego Towarzystwa Filologicznego, skupiającego filologów klasycznych z całej Polski. Pełni w nim najpierw funkcję członka Zarządu Koła Warszawskiego, a następnie obejmuje funkcję przewodniczącej Komisji Dydaktycznej w Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Filologicznego. Na ogólnopolskich zjazdach Towarzystwa Filologicznego wygłasza (lata: 1976, 1978, 1986, 1987, 2000) referaty poświęcone kulturze i metodyce języków klasycznych. Także bierze czynny udział w międzynarodowych kongresach filologów klasycznych (lata: 1976 – Praga; 1978 – Budapeszt; 1981 – Berlin; 1988 – Rzym; dwukrotnie: 1987, 1993 – Syrakuzy), podczas których bądź wygłasza referaty, bądź uczestniczy w kolokwium metodycznych.

Wśród etapów pracy zawodowej Jubilatki na wyróżnienie zasługuje czas poświęcony Ogólnopolskiej Olimpiadzie Języka Łacińskiego. Z chwilą (1982) zatwierdzenia olimpiady przez Ministerstwo Oświaty, podejmuje zadanie zorganizowania jej w całej Polsce. Pełni w niej funkcję kierownika organizacyjnego, sekretarza naukowego, a obecnie jest członkiem Komitetu Głównego Olimpiady Języka Łacińskiego. Warto podkreślić, że w chwili obecnej (2003) rozpoczęły się przygotowania do XXII edycji olimpiady.

W ciągu lat pracy przedmiotem szczególnych zainteresowań naukowo-dydaktycznych prof. Wandy Popiak były i są podręczniki. Na

swym koncie ma ich kilka. W tym także eksperymentalne do nauki języka łacińskiego, które spotykają się z dużym uznaniem nauczycieli oraz uczniów i są stosowane w praktyce. Przygotowuje podręcznik nowoczesnej dydaktyki języka łacińskiego i kultury antycznej, który niebawem ukaże się w druku.

Za działalność dydaktyczno-naukową, wychowawczą i organizacyjną wielokrotnie Ją nagradzano. Między innymi, otrzymała w roku 1983 Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, w roku 1986 Medal Komisji Edukacji Narodowej, a w roku 1992 Odznakę Honorową (dawniej Zasłużony Nauczyciel) za zasługi dla oświaty.

W roku 2003 (wrzesień) Polskie Towarzystwo Filologiczne nadało prof. Wandzie Popiak tytuł honorowego członka Towarzystwa.

Wykaz prac Profesor Wandy Popiak opublikowanych do końca 2003 roku

1. *Lingua Latina dla studentów wydziałów historycznych*. Cz. I i II. WAP, Warszawa 1958.
2. *Programy nauczania języka łacińskiego dla liceów medycznych po klasie VIII i IX*. MZiOS, Warszawa 1961.
3. *Lingua Latina aegrotis inservientium*. Wyd. I, II, III. Warszawa 1962.
4. *Lingua Latina dla liceów medycznych pielęgniarstwa*. PZWL, Warszawa 1966.
5. *Program nauczania języka łacińskiego dla liceów medycznych – kurs dwuletni*. MZiOS, Warszawa 1972.
6. *Rudimenta Linguae Latinae Medicinalis*. PZWL, Warszawa, klasa I 1975, klasa II 1978.
7. *Program dziesięcioletniej szkoły średniej – język łaciński – Cele kształcenia i wychowania, materiał nauczania kl. VII–X. Zajęcia fakultatywne*. IPS, Warszawa 1976.
8. *Rudimenta Linguae Medicinalis – eksperymentalny podręcznik*. „Języki Obce w Szkole” 1976, nr 1.
9. *Zagadnienia związane z realizacją programów nauczania*. IPS, Warszawa 1977.
10. *Konkurs znajomości języka łacińskiego po raz dwudziesty*. „Języki Obce w Szkole” 1977, nr 5.
11. *Programy języka łacińskiego dla szkoły ogólnokształcącej, profil humanistyczny, klasyczny*. MOiW, Warszawa 1978; *profil biologiczno-chemiczny*, MOiW, Warszawa 1978.
12. *Program nauczania języka greckiego – profil klasyczny*. MOiW, Warszawa 1978.
13. *Program nauczania – język łaciński dla liceum medycznego, zawód pielęgniarka*. CMDN, Warszawa 1978.
14. *O książce T. Bieńkowskiego „Antyk w literaturze staropolskiej”*. „Języki Obce w Szkole” 1978, nr 5.

15. *W praktyce szkolnej. Przegląd zawartości roczników „Eos” 1975–1978.* „Języki Obce w Szkole” 1978, nr 5.
16. *O ćwiczeniach sprawdzających w nauczaniu języka łacińskiego.* „Języki Obce w Szkole” 1979, nr 2.
17. *Jak unikam niektórych stereotypów na lekcjach języka łacińskiego.* „Języki Obce w Szkole” 1979, nr 4.
18. *W praktyce szkolnej. Przegląd zawartości „Eos” – rocznik 1978.* „Języki Obce w Szkole” 1979, nr 5.
19. *W praktyce szkolnej – „Meander”, rocznik 1978.* „Języki Obce w Szkole” 1979, nr 3.
20. *Wakacyjny kurs przedmiotowo-metodyczny nauczycieli języka łacińskiego w Jeleniej Górze.* „Języki Obce w Szkole” 1977, nr 1.
21. *W praktyce szkolnej – „Meander”, rocznik 1979.* „Języki Obce w Szkole” 1980, nr 4.
22. *W praktyce szkolnej – „Eos” – rocznik 1979.* „Języki Obce w Szkole” 1981, nr 2.
23. *Systemy szkolne i programy nauczania: analiza porównawcza programów nauczania w wybranych krajach socjalistycznych.* IPS, Warszawa 1981.
24. *Wybór tekstów łacińskich dla liceów ogólnokształcących.* WSiP, Warszawa 1981.
25. *W praktyce szkolnej – „Eos”, rocznik 1980.* „Języki Obce w Szkole” 1982, nr 2.
26. *Ogólnopolska Olimpiada Języka Łacińskiego.* „Języki Obce w Szkole” 1982, nr 5.
27. *W praktyce szkolnej – „Meander” – rocznik 1980.* „Języki Obce w Szkole” 1982, nr 2.
28. *W praktyce szkolnej – „Eos” – 1981.* „Języki Obce w Szkole” 1983, nr 2.
29. *W praktyce szkolnej – „Meander”, rocznik 1981.* „Języki Obce w Szkole” 1983, nr 2.
30. *Sprawozdanie – I Olimpiada.* „Języki Obce w Szkole” 1983, nr 5.
31. *Sprawozdanie – II Olimpiada.* „Języki Obce w Szkole” 1984, nr 5.
32. *Z zagadnień dydaktyki języka łacińskiego – Przekłady tekstów łacińskich w pracy szkolnej.* IKN-ODN, Warszawa 1985.
33. *Sprawozdanie – III Olimpiada.* „Języki Obce w Szkole” 1985, nr 5.
34. *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978: programy szkolne języka łacińskiego.* IPS, Warszawa 1985.

35. *Sprawozdanie – IV Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1986, nr 5.*
36. *Wakacyjny kurs przedmiotowo-metodyczny w Krakowie. „Języki Obce w Szkole” 1986, nr 1.*
37. *Teksty łacińskie. WSiP, Warszawa 1987.*
38. *Obecna rzeczywistość nauki języka łacińskiego w liceum ogólnokształcącym. „Języki Obce w Szkole” 1987, nr 4.*
39. *Wakacyjny kurs przedmiotowo-metodyczny w Kaliszu. „Języki Obce w Szkole” 1987, nr 2.*
40. *Wakacyjny kurs przedmiotowo-metodyczny w Tarnowie. „Języki Obce w Szkole” 1987, nr 5.*
41. *Linguam Latinam discimus – Podstawy nauki języka łacińskiego. PZWL, Warszawa 1988 (wyd. II – 1991).*
42. *Sprawozdanie – V Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1988, nr 1.*
43. *Sprawozdanie – VI Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1988, nr 5.*
44. *Syntaxis Jana z Tucholi. „Eos” LXXVII – 1989, nr 1.*
45. *Języki klasyczne – łacina i greka w średniej szkole ogólnokształcącej w Polsce w latach 1919–1939. Z badań nad programami, metodami i podręcznikami. CDN, Warszawa 1990.*
46. *Ćwiczenia łacińskie. WSiP, Warszawa 1991.*
47. *Z zagadnień dydaktyki – Kształtowanie umiejętności tłumaczenia tekstów łacińskich w praktyce szkolnej. WOM, Warszawa 1991.*
48. *Sprawozdanie – IX Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1992, nr 1.*
49. *Sprawozdanie – X Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1992, nr 5.*
50. *Kształtowanie umiejętności tłumaczenia tekstów łacińskich w praktyce szkolnej. „Języki Obce w Szkole” 1993, nr 1.*
51. *Sprawozdanie – XI Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1994, nr 1.*
52. *Ciceron wychowawcą i nauczycielem Rzymian. „Kultura i Edukacja” 1994, nr 4.*
53. *Nota – Ignota. Podręcznik nauki języka łacińskiego. WSiP, Warszawa 1995.*
54. *Sprawozdanie – XII Olimpiada. „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 1.*
55. *Od Priscjana do Konarskiego. Dydaktyka składni łacińskiej w polskiej szkole. WSR-P, Siedlce 1996.*
56. *Festina lente – Antologia tekstów do nauki języka łacińskiego. WSiP, Warszawa 1997.*
57. *Festina lente – Ćwiczenia łacińskie. WSiP, Warszawa 1997.*

58. *Linguarum Methodus Novissima de Jean Amos Komensky*. „Organon” 2002, nr 31.
59. *Łacińska proza naukowa – Linguarum Methodus Novissima Jana Amosa Komeńskiego*. BSPHP, Gniezno 2001.
60. *Herbert i znaki czasu. Colloquia Herbertiana (I) – Wokół motywów antycznych w poezji Zbigniewa Herberta*. Oddz. Tow.Literackiego, Białystok 2001.



Maria Cywińska



W nauczycielskim trudzie pod auspicjami Tadeusza Śliki

Kiedy w 1948 miażdżono dotychczasową polską edukację i na jej miejsce wstąpiła PRL, to nie było to, jak się wydaje, przełomem, który przyniósłby nam nową, lepszą formę kształcenia. Wręcz przeciwnie, to właśnie wtedy nastąpiła całkowita likwidacja dotychczasowej polskiej kultury i nauki, a na jej miejsce wstąpiła kultura i nauka sowiecka. W tym czasie, mimo że nie było jeszcze oficjalnie ogłoszone, że Kultura i Nauka w Polsce są w całości podporządkowane Kulture i Nauce sowieckiej, to jednak w rzeczywistości tak było.

część I

LATINITAS – EDUKACJA

W tym czasie, mimo że nie było jeszcze oficjalnie ogłoszone, że Kultura i Nauka w Polsce są w całości podporządkowane Kulture i Nauce sowieckiej, to jednak w rzeczywistości tak było. W tym czasie, mimo że nie było jeszcze oficjalnie ogłoszone, że Kultura i Nauka w Polsce są w całości podporządkowane Kulture i Nauce sowieckiej, to jednak w rzeczywistości tak było. W tym czasie, mimo że nie było jeszcze oficjalnie ogłoszone, że Kultura i Nauka w Polsce są w całości podporządkowane Kulture i Nauce sowieckiej, to jednak w rzeczywistości tak było.

Z tymczasem, mimo że nie było jeszcze oficjalnie ogłoszone, że Kultura i Nauka w Polsce są w całości podporządkowane Kulture i Nauce sowieckiej, to jednak w rzeczywistości tak było.





W nauczycielskim trudzie pod auspicjami Tadeusza Sinki

Kiedy w 1948 roku jako świeżo upieczony magister zajrzałam raz do Seminarium Filologii Klasycznej (dzisiejszy Instytut taką właśnie nosił nazwę), wśród nowo przyjętych adeptów zwróciła moją uwagę miła, śmiejąca się pogodnie studentka. Na pytanie, kim jest ta sympatyczna osobka? Ktoś z pracowników Seminarium odpowiedział zdziwiony: „Nie wie pani, to przecież nasza Wańdzia”. Takie było moje pierwsze spotkanie z dzisiejszą Panią Profesor. Szybko zapomniałabym o miłym pierwszoroczniku, gdyby losy nie pokierowały naszą przyszłością inaczej.

Już bowiem w 1953 roku współpracowałam z Panią mgr Wandą Popiak, aktywnym członkiem Polskiego Towarzystwa Filologicznego, a wkrótce członkiem Zarządu Koła Warszawskiego PTF. Jeszcze ściślej połączyła nas współpraca w Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym PTF. Oklaskiwałam też z zapalem częste wystąpienia Pani Popiak na Zjazdach Towarzystwa, podczas których wygłaszała referaty dotyczące metod nauczania języka łacińskiego. Dochodziły również do mnie pełne pochwał echa o licznych wystąpieniach Pani Wandy Popiak na międzynarodowych Kongresach filologów klasycznych (Praga, Budapeszt, Berlin, Rzym, Piza, Syrakuzy). Filologowie klasyczni wielu krajów dobrze znali energiczną Polkę, walczącą z oddaniem o losy języków starożytnych w szkole i przedstawiającą swe śmiałe, nowoczesne projekty dotyczące nauczania.

Z temperamentu i zamiłowania była i jest Pani Wanda Popiak nauczycielem. Kiedy zaś przed wielu laty zapewniała Profesora Tadeusza Sinkę, że szkoła jest jej jedynym celem życia, wielki uczonec zachęcał młodzietką nauczycielkę z Warszawy do zdobywania stopni naukowych i do łączenia pracy naukowej z pedagogicznym trudem. Taka bowiem

była kariera życiowa wszystkich wybitnych uczniów Profesora Sinki, największego autorytetu naukowego, a równocześnie autora wielu szkolnych podręczników. Nawiasem warto wspomnieć, że za przykładem Mistrza jego ukochany uczeń, filolog klasyczny światowej sławy, Kazimierz Kumaniecki, nawet już jako Docent, nauczał łaciny w krakowskim gimnazjum im. T.Kościuszki. Z czasem i Pani Wanda Popiak wstąpiła na wskazaną jej we wczesnej młodości drogę.

Swoje zaś spostrzeżenia dotyczące metod nauczania języka łacińskiego publikowała przede wszystkim w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”.

W słusznym przeświadczeniu, że reformę nauczania trzeba zacząć od kształcenia nauczycieli, objęła kierownictwo w Sekcji Języka Łacińskiego w Okręgowym Ośrodku Metodycznym (1969–1976), a następnie w Centrum Doskonalenia Nauczycieli (1976–1990). W trosce o właściwe przygotowanie przyszłych nauczycieli języka łacińskiego prowadziła wykłady z metodyki w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Wakacje zaś poświęcała na wykłady dla nauczycieli w organizowanych przez siebie kursach przedmiotowo-metodycznych (m.in. w Jeleniej Górze, Krakowie, Kaliszu, Tarnowie). Z jej też inicjatywy powstała ciesząca się dużym zainteresowaniem wśród uczniów szkół średnich Ogólnopolska Olimpiada Języka Łacińskiego. Uczestnicy mogli bez trudu przygotować się do Olimpiady dzięki nowatorskim, jasnym, przystępnym podręcznikom autorstwa Pani Popiak, przeznaczonym do nauki łaciny na różnym poziomie.

Poza książkami opracowanymi dla liceów ogólnokształcących, a zawierającymi wybory tekstów i pożyteczne ćwiczenia, na specjalną uwagę zasługuje pozycja niezwykle. Książce tej o intrygującym tytule *Nota ignota (Nota ignota krótki kurs języka łacińskiego)*, Warszawa 1995) pragnę poświęcić nieco więcej uwagi. Autorka bowiem podjęła się bardzo trudnego zadania, postanowiła w 37 rozdziałach (*capita*) przedstawić materiał, którego przyswojenie pozwoli uczniom zrozumieć „rzymskie dzieła literackie i inne teksty łacińskie funkcjonujące w kulturze europejskiej, zwłaszcza polskiej”.

Należy pochwalić pomysł Autorki (zrealizowany z powodzeniem), ażeby nauka łaciny już od samych początków opierała się na tekstach oryginalnych, reprezentujących najwyższy stopień doskonałości zarów-

no w prozie (Cezar, Cyceron), jak i w poezji (Wergiliusz, Horacy, Owidiusz).

Pani Popiak umiejętnie i trafnie dobierała teksty pod kątem ich przydatności nawet dla ucznia „analfabety” w zakresie języka łacińskiego. Potrafiła wyszukać urywki oryginalnych dzieł, które pozwoliłyby na stopniowe wtajemniczenie czytelnika w zawilości stylu łacińskiego i zawierały materiał potrzebny do objaśnienia wykładanych reguł gramatycznych.

Taka metoda: praca na tekście oryginalnym już od pierwszej lekcji zasługuje na szczególną pochwałę i wyróżnienie. Nauczyciele bowiem dają uczniom do ręki teksty oryginalne zwykle po wielu miesiącach nauki. Przeto książka Wandy Popiak na tle innych podręczników do nauki łaciny ma charakter rzeczywiście pionierski.

Godne pochwały są także usiłowania autorki, ażeby materiał gramatyczny podawać w krótkiej i przystępnej formie. Na uwagę zasługuje „luźna” budowa podręcznika. Autorka nie wyznacza ściśle czasu na realizację zawartego w poszczególnych rozdziałach (*capita*) materiału, ale daje całkowitą swobodę w czasowym zakresie jego przyswojenia. Jako doświadczony nauczyciel bierze zawsze pod uwagę warunki i zdolności ucznia. Pragnie również, ażeby jej podręcznik służył nie tylko do pracy w szkole i na lektoratach, ale do pracy samodzielnej, bez pomocy nauczyciela.

Należy wspomnieć, że Wanda Popiak nie tylko pamięta o liceach ogólnokształcących o różnym profilu, lecz również i o szkołach medycznych, dla których opracowała kilka podręczników o wymownym tytule *Rudimenta Linguae Latinae Medicinalis*. W trosce o dobre przygotowanie w zakresie łaciny przyszłych lekarzy jeszcze do dziś prowadzi lektorat języka łacińskiego w Akademii Medycznej w Warszawie.

Tak więc Pani Wanda Popiak spełnia wszystkie warunki (dla wielu nie do zrealizowania) wymagane od dobrych pedagogów: kształci nauczycieli łaciny i naucza młodzież według najnowszych metod prezentowanych w wielu ułożonych przez siebie podręcznikach. Nie jest papierową autorką wydumanych programów, ale od pięćdziesięciu lat pokazuje na własnym przykładzie, jak te programy realizować.

Równocześnie Pani Popiak dba nieustannie o własny rozwój intelektualny. Po magisterium z filologii klasycznej zdobyła kolejno stopień

doktora nauk humanistycznych i stopień doktora habilitowanego, co otworzyło przed Nią wrota do uczelni akademickich. Jako profesor i kierownik Katedry Pedagogiki i Kultury Antycznej prowadziła wykłady i seminaria w Akademii Podlaskiej (1993–1997), a następnie objęła stanowisko kierownika Katedry Literatury Antycznej i Staropolskiej w Uniwersytecie Białostockim (1998–2001).

Szczególną zasługą Profesor Wandy Popiak jest budzenie zainteresowań kulturą antyczną w odległych od stolicy ośrodkach. Pokazywała studentom, jak czytać dzieło literackie, jak dostrzegać w nim wątki antyczne, jak wykrywać pokrewieństwo w utworach z tak odległych epok, jak tragedia grecka i poezja Zbigniewa Herberta. Poświęcone takim właśnie zagadnieniom prace magisterskie znacznie poszerzają horyzonty umysłowe absolwentów uczelni wyższych, pasują ich na prawdziwych humanistów.

O zainteresowaniach samej Pani Profesor świadczy opracowywanie zagadnień z różnych epok, że wspomnę przykładowo dwie książki autorstwa Pani Popiak: pracę *Od Priscjana do Konarskiego. Dydaktyka składni łacińskiej w polskiej szkole* (Siedlce 1996) z obszernym studium, traktującym już o sprawach dwudziestego wieku: *Języki klasyczne – łacina i greka w średniej szkole ogólnokształcącej w Polsce w latach 1919–1939* (Warszawa 1990).

W pracy *Od Priscjana do Konarskiego* Autorka dokonała analizy rozpraw gramatycznych i podręczników składni łacińskiej od końca XV wieku po wiek XVIII, do wystąpienia Stanisława Konarskiego. Dzięki sumiennym badaniom pokazała, w jakim stopniu poglądy polskich uczonych kolejnych epok pozostawały w związku, a ściślej – były odbiciem poglądów postępowych gramatyków zachodniej Europy. Wanda Popiak wyjaśniła też, jakiego języka łacińskiego nauczano w szkołach i jaką stosowano metodę nauczania. Praca dotyczy w dużej mierze dydaktyki języka łacińskiego w rozwoju historycznym.

Imponująca jest baza, na której Autorka oparła swoje badania. Obejmuje ona prace 35 autorów z uwzględnieniem rozmaitych wydań tego samego dzieła. Tak na przykład miała w ręku i poddała gruntownej analizie 7 wydań gramatyki Alwara, 6 utworów (różnych edycji) pracy Stanisława Konarskiego, 3 wydania książki Melanchtona. Autorka przebadła ponad 60 starodruków (wraz z inkunabułami) wyjątkowo

uciażliwych, męczących oczy przy czytaniu: zły papier, niewyraźna czcionka, liczne skróty, błędy drukarskie, zły stan zachowania. Lektura tych książek wymagała znajomości łaciny z różnych epok, a także wiedzy bibliotekarza-starodrucznika i archiwisty. Książka ma charakter nowatorski i stanowi cenny wkład do badań nad dawnym szkolnictwem i kulturą polską.

Innej epoki, bo XX wieku, dotyczy książka Profesor Popiak *Języki klasyczne w Polsce w latach 1919–1939*. Dzisiejszy czytelnik epoki transformacji dzięki tej pracy dowiaduje się, jak przebiegało ujednoczenie programów szkolnych różniących się pod trzema zaborami. Powstały w 1914 roku Komisja Pedagogiczna w Warszawie i Komisja Referatów Krakowskiego Koła TNSW działająca od 1917 roku w Krakowie, pracujące nad konstrukcją pierwszych ogólnopolskich programów szkolnych obowiązujących w szkolnictwie średnim. Szczególnie ciekawe jest prześledzenie realizacji założeń programowych w latach 1923–1925. Dzięki studiom Pani Popiak czytelnik poznaje również zmiany przeprowadzone w szkolnictwie po przewrocie majowym. Żyje też jeszcze pokolenie, które uczęszczało do szkoły średniej, kształcąc się w gimnazjum i liceum podlegającym reformom Jędrzejewiczowskiemu, wprowadzającym nowy ustrój szkolnictwa. Podręczniki dostosowane do nowych wymagań (od 1933) opracowywali wówczas wybitni filolodzy, m.in. Kowalski, Golias, Smereka, a przede wszystkim Tadeusz Sino. Uczyła się z nich młodzież na tajnych kompletach w czasie okupacji, a także w pierwszych latach powojennych.

Filolog klasyczny, śledzący dzieje swojego przedmiotu w szkole polskiej w międzywojennym dwudziestoleciu, musiał dotąd czerpać materiał z różnych trudno dostępnych czasopism i wszelkiego typu pism urzędowych, ma więc słuszną uwagę Profesor Popiak, gdy pisze: „Nieliczne artykuły rozsiane w różnych czasopismach traktują sprawę przeważnie marginesowo, brak natomiast ujęcia syntetycznego, uwzględniającego historię nauczania języków klasycznych w okresie międzywojennym”. Książka *Języki klasyczne – łacina i greka (...)* autorstwa Profesor Popiak wypełnia właśnie tę lukę. Stanowi ciekawą lekturę nie tylko dla filologa klasycznego, ale także dla badacza historii prądów i idei w przedwojennej Polsce.

Pani Wanda Popiak śledzi uważnie zachodzące w świecie zmiany, tak jak nasi wielcy filologowie klasycyści, stara się sprostać odważnie

nowym wymaganiom, które przynosi ze sobą każda reforma szkolnictwa, tworzy nowe, zgodne z wymaganiami naszej epoki i nowoczesnej szkoły podręczniki, wzywa do wprowadzenia nowatorskich metod nauczania, nie zraża się napotykanymi trudnościami, mając nieustannie w pamięci wezwanie Wergiliusza:

Tu ne cede malis, sed contra audentor ito [Ty złemu nie ustępuj, lecz przeciw idź śmiało] (Aen. VI, 95).





Studia klasyczne dawniej i dziś. Kilka wspomnień, kilka obserwacji

Kiedy przed pięćdziesięciu sześcioma laty rozpoczynaliśmy w Uniwersytecie Warszawskim nasze studia filologii klasycznej, były to w zasadzie te same studia, przez jakie studenci tej dyscypliny przechodzą również dziś, ale sporo szczegółów, które się i na proces studiowania, i na jego kontekst zewnętrzny składały, bardzo się jednak od dzisiejszych różniło.

Przede wszystkim liczba studentów i liczba nauczających. W dwu ówczesnych seminariach filologii klasycznej Uniwersytetu personel nauczający składał się ledwie z czterech osób. Byli to dwaj profesorowie i dwie siły pomocnicze – panie z doktoratami w stopniu jedna adiunkta, druga starszego asystenta. Nie było to mało w proporcji do liczby studentów – proporcja ta była dla studentów korzystniejsza niż dziś, kiedy przyjmuje się rokrocznie na studia kilkadziesiąt osób, obsługiwanych potem przez personel znacznie od ówczesnego liczniejszy, ale proporcja jest taka, że około 250 studentów obsługiwanych jest przez 17 osób nauczających, jest to więc proporcja mniej dla studentów korzystna. Nie wdaję się w jakość kwalifikacji nauczających, bo to sprawa skomplikowana; ważniejsza wydaje mi się refleksja nad tym, w czym podobni są i czym się różnią dzisiejsi i dawni studenci.

Zaczynając studia klasyczne w pierwszych latach po wojnie byliśmy do nich – do tych właśnie studiów – globalnie lepiej przygotowani niż zaczynający je dziś. Chyba wszyscy bez wyjątku moi rówieśnicy, a jeszcze i parę roczników późniejszych – przeszło przez gimnazjum i liceum z łaciną; bardzo nieliczni za to, rzec można wyjątkowi, mieli też już za sobą jakiś kurs greki. W łacinie więc zdobywało się na studiach wyższe kwalifikacje, grekę rozpoczynało się z reguły od zera. Nie było

jednak do końca studiów zróżnicowania ich na latynistyczne i grezystyczne, dopiero prace magisterskie dotyczyły bądź literatury greckiej, bądź rzymskiej, bądź też neolatynistycznej. Nie popadając zgoła w starczą niechęć do współczesności i do „tej dzisiejszej młodzieży”, mogę stwierdzić, że przy całym zróżnicowaniu ludzkich zdolności, pilności, warunków zewnętrznych (w tamtych latach dokończyła swoje przed wojną rozpoczęte studia pewna liczba osób już całkowicie dorosłych, obarczonych rodziną) rezultaty studiów w zakresie językowym były chyba globalnie nieco lepsze niż dziś. Wszyscy np. musieliśmy umieć napisać prace magisterskie po łacinie (ta łacina była oczywiście mniej lub bardziej przez naszych profesorów poprawiana), choć z drugiej strony wartość naukowa sporej liczby dzisiejszych prac magisterskich z filologii klasycznej (pisanych po polsku z króciutkim i wcale przez nie lepszej jakości językowej streszczeniem łacińskim) wydaje mi się znacznie większa.

Dzisiejsi studenci filologii klasycznej zaczynają swe studia globalnie o wiele gorzej przygotowaniu z łaciny, a większość ich zaczyna jej naukę od zera. Z greką, rzecz jasna, nie jest lepiej. W pięć lat (nasze studia były czteroletnie) powinni się więc nauczyć obu języków klasycznych. Najzdolniejsi i najpracowitsi radzą sobie z tym bardzo dobrze, ci bardziej przeciętni lub nadmiernie obciążeni pracą zarobkową (a pracuje zarobkowo chyba spora większość) – rozmaicie, ale mam wrażenie, że ogólny poziom klasycznego wykształcenia językowego jest, jak to już napomknąłem, od dawnego niższy. Za to wyraźną przewagą dzisiejszych studentów w ogóle, a więc i studentów filologii klasycznej, widziałbym w ich znajomości języków nowożytnych, zwłaszcza angielskiego. Moja wiedza w tym zakresie jest wrywkowa i z innych powodów niedokładna. Ale widzę np., że w pracach magisterskich, które recenzuję, dość często jest faktycznie, a nie tylko pozornie wykorzystana umiejętność czytania w dwu lub nawet trzech językach. Myślę, że w porównaniu z czasami mojej młodości w ostatnich kilkunastu latach zmieniła się korzystnie motywacja do nauki języków, a zapewne też sposób ich nauczania: myśmy nie mieli praktycznie żadnej motywacji (ambitniejszym wystarczyło zdobycie umiejętności jakiegoś takiego czytania w jednym języku, najlepiej niemieckim), a w szkołach uczono nas nowożytnych języków tak, jakbyśmy mieli ograniczyć nasze umiejętno-

ści właśnie do czytania, i to z pomocą słownika. Nie chcę spekulować na temat zdolności dzisiejszej młodzieży, powiem więc tylko, że mam wrażenie, iż procent wyraźnie uzdolnionych wydaje mi się dziś wyższy niż za mojej młodości.

Liczba studentów filologii klasycznej w tamtych latach była, jak już wspomniałem, nikła. Rocznik, który rozpoczął studia w roku 1947, liczył zrazu formalnie cztery przyjęte osoby, ale z tego dwie studiów klasycznych nie podjęły (nazwiska wypadły mi z pamięci) i ostatecznie zostaliśmy we dwoje: Wanda Popiak i ja. Prawda, że w następnym roku dołączyli do nas Zdzisław Piszczek z UAM w Poznaniu i Władysław Seńko z KUL w Lublinie, więc na drugim roku formalnie było nas znowu czworo. Nie miało to zresztą większego znaczenia, bo na niektóre przynajmniej wykłady chodzili praktycznie wszyscy, a grupy ćwiczeniowe – lektoraty, proseminaria, seminaria – też składały się ze studentów lat różnych, uznanych przez prowadzących za dojrzałych do danego typu ćwiczeń. Zdaje mi się, że zajęć wspólnych z Wandą Popiak mieliśmy mimo to niewiele. Pamiętam, żeśmy na lektoracie wyższym łacińskim u (ówczesnej) doktor Lidii Winniczuk – w dość licznej zresztą grupie – czytali razem elegie Tibullusa. Może jeszcze na pierwszym lub drugim roku byliśmy razem u Profesora Adama Krokiewicza na czytaniu Lukrecjusza. Potem drogi nasze rozeszły się: Wanda Popiak stała się, jak mi się zdaje dość wcześnie, adherentką Profesor Lidii Winniczuk, ja – Profesora Kazimierza Kumanieckiego.

Rozeszły się także nasze późniejsze drogi zawodowe – naukowe i w ogóle pracownicze. Straciliśmy się na długo z oczu i tylko przygodnie spotykaliśmy się bardzo rzadko. Dopiero w wieku już bardzo dojrzałym, więcej niż dojrzałym, kontakty nasze stały się częstsze – właśnie na terenie warszawskiej filologii klasycznej, przede wszystkim Polskiego Towarzystwa Filologicznego. Wspominam o tym zupełnie rozmyślnie, bo mi się to wydaje ważne jako element dogodny do pochwalnego scharakteryzowania samych studiów klasycznych, ich pożytku dość, rzekłbym, praktycznego.

Wanda Popiak, odbywszy za młodu studia filologii klasycznej, jest dziś profesorem pedagogiki. Ja wprawdzie przez ostatnich jedenaście lat jestem profesorem w Instytucie Filologii Klasycznej (od dwu lat emerytowanym i pracującym tylko na umowie), ale przez więcej niż czter-

dzieści lat pracowałem gdzie indziej – najpierw dziesięć lat jako redaktor w wydawnictwie, potem przez lat trzydzieści sześć (do przejścia na emeryturę w 1997 roku) w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN jako historyk filozofii dawnej. Nie wiem, jakie okoliczności sprawiły, że dzisiejsza Jubilatka stała się specjalistką pedagogiki, wiem, co sprawiło, że ja na tak długo od filologii klasycznej odszedłem. Nie będę ani dociekać tego, czego nie wiem, ani opowiadać o tym, co wiem. Wspominam o tym po to tylko, aby podkreślić pewne szczególne zalety naszych wspólnych studiów i zdobytego podczas nich zawodu czy może raczej formacji umysłowej filologa klasycznego – właśnie szczególny, niezwykle pożytek tych studiów i tej formacji. Na przykładzie dwojga leciwych już kolegów z okresu studiów, których drogi profesjonalne tak się daleko rozeszły, widać te zalety i ten pożytek wyraźnie, a nie są to przykłady odosobnione.

Idzie o to, że studia klasyczne skutecznie przygotowują nie tylko do uprawiania dyscypliny, której przedmiot stanowią, ale też do pracy umysłowej w różnych, czasem niewiele wspólnego z tą dyscypliną mających dziedzinach. Pewnie, że w wypadku Wandy Popiak i moim, dwojga kolegów, którzy je razem w roku 1947 zaczynali, a potem od filologii klasycznej odeszli – można by zaś powołać się tutaj jeszcze na przykład tych dwu naszych kolegów, którzy doszli do naszego rocznika na drugim roku studiów: Władysław Seńko jest dziś emerytowanym profesorem historii filozofii średniowiecznej z dużym i niezwykle cennym dorobkiem, a Zdzisław Piszczek, doktor filologii klasycznej, świetnym (naturalnie emerytowanym już) bibliotekarzem i, o ile wiem, nadal czynnym bibliografem – w wypadku, powiadam, nas dwojga odejścia nie były radykalne: zarówno historia filozofii, jak pedagogika są dyscyplinami humanistycznymi, w których uprawianiu inne dyscypliny humanistyczne dają się wykorzystać owocnie. Chyba jednak nie wszystkie jednakowo owocnie. Filologia klasyczna zapewnia owocność szczególną, równą może filozofii i matematyce lub niewiele tylko od nich mniejszą, bo wszystkie dają nie tylko wiedzę profesjonalną, ale też są, a przynajmniej mogą być propedeutyczne i ogólnoformacyjne.

Co do matematyki i filozofii, rzecz nie wymaga, jak sądzę, wyjaśnień. Na czym polega formacyjna i propedeutyczna rola filologii klasycznej, wyjaśniano w ciągu ubiegłego stulecia tyle już razy, że aż nie

chce się tych, niestety, raczej bezskutecznych wyjaśnień powtarzać: wiele tekstów wielkich filologów klasycznych z ubiegłego wieku – Tadeusza Zielińskiego, Tadeusza Sinki, Gustawa Przychockiego – w obronie studiów klasycznych, z jednej strony, odwołują się one do nieprzedawnionych tradycji antycznych europejskiej kultury, z drugiej do ćwiczebnych, wyrabiających cenne sprawności intelektualne właściwości klasycznych języków, w szczególności łaciny. Trzeba by rozwiniętego i egzemplifikowanego wykładu – a raczej serii wykładów – aby te argumenty przywołać i jeszcze jako tako do aktualnej sytuacji dostosować. Nie tu, myślę, i nie teraz miejsce na to. Zakończę więc refleksją bardzo zdroworozsądkową, która może w tym środowisku mimo swych niedostatków profesjonalnych ma szansę znaleźć zrozumienie.

Jeżeli argumenty wielkich filologów polskich XX wieku za pożytkami ich dyscypliny są trafne – a jestem przekonany, że są – to trzeba może jeszcze raz przemyśleć kwestię przywrócenia do szkolnictwa średniego języków klasycznych – a przynajmniej łaciny – jako przedmiotu nauczania traktowanego poważnie, choćby miał być tylko fakultatywny i budzić tylko zainteresowanie niewielu uczniów. Słyszałem nieraz argument, że wskutek postępów wiedzy naukowej trudno jest w programach szkolnych pomieścić wszystkie wiadomości, jakie powinno się przekazać dzieciom i młodzieży. Pewnie tak się rzeczy mają. Lecz czy jest ważniejsze zadanie szkoły od tego, żeby w uczniach wyrobić – nawet kosztem jakichś rzeczowych wiadomości, które i tak, jeśli im będą potrzebne, da im późniejsze wykształcenie profesjonalne – sprawności propedeutyczne i formacyjne? Jeżeli prawdą jest, że nauka języków klasycznych takie zadanie spełnia (a niemało za tym świadczy), to warto raz jeszcze wrócić do publikacji dwudziestowiecznych filologów klasycznych, wspomóc ich argumenty nowymi, wynikającymi z aktualnej sytuacji – i wyciągnąć z nich rozumne oraz pożyteczne wnioski.





W pogoni za laurem olimpijskim

Na początku niezbędny wydaje się drobny komentarz do tytułu, który mógłby brzmieć dla kogoś nieco dwuznacznie i sugerować, że nasza Jubilatka, Profesor Wanda Popiak, goniła za laurem olimpijskim, pragnąc go zdobyć dla siebie. Otóż wcale nie! Ona trzymała się dla innych, ułatwiała, ba wręcz umożliwiała, zdobywanie laurów Olimpiady Języka Łacińskiego młodzieży szkolnej, przede wszystkim uczniom liceów ogólnokształcących oraz ich nauczycielom. Niejeden z nich dzięki sukcesom swoich uczniów stał się znany i szanowany wśród nauczycieli i władz oświatowych w całym kraju, niektórzy sięgnęli po nagrody międzynarodowe. A jak do tego doszło, postaram się opowiedzieć.

W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku różne olimpiady przedmiotowe już funkcjonowały i rozwijały się coraz piękniej. Ich laureaci brali udział w zawodach międzynarodowych i tam niejednokrotnie odnosili sukcesy, ale język łaciński nie znajdował uznania w oczach ówczesnych władz oświatowych. Trzeba było wielu starań oficjalnych, prowadzonych przede wszystkim przez Polskie Towarzystwo Filologiczne, oraz rozmów i namów nieoficjalnych, by wreszcie zapadła decyzja i została wyrażona zgoda na zorganizowanie Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Łacińskiego. Jaki był udział Wandy w tych nieformalnych zabiegach i w jak wielkim stopniu ta zgoda została – można zaryzykować twierdzenie – dzięki Jej osobistym wpływom wydarta władzom, wie tylko Ona sama. My możemy się wyłącznie domyślać na podstawie pewnych znaków na niebie i na ziemi.

Uzyskanie zgody władz oświatowych na zorganizowanie olimpiady przedmiotowej języka łacińskiego było oczywiście wielkim sukcesem środowiska filologów klasycznych skupionych w Polskim Towarzystwie Filologicznym. Jak silnie środowisko to odczuwało potrzebę takiej for-

my pobudzania młodzieży do pilniejszego uczenia się języka łacińskiego i przyswajania sobie kultury antycznej, świadczyła znaczna liczba organizowanych spontanicznie najprzeróżniejszych olimpiad i konkursów środowiskowych.

Powołany na wniosek Polskiego Towarzystwa Filologicznego przez Ministra Oświaty i Wychowania Komitet Główny Olimpiady Języka Łacińskiego z siedzibą w Warszawie miał rozpocząć działalność w roku szkolnym 1982/83. Zanim to jednak nastąpiło, środowisko filologiczne musiało znaleźć odpowiednią grupę osób skłonnych do tej pracy. Zadanie spadło na barki naszej Jubilatki. Towarzystwo Filologiczne upoważniło bowiem dr Wandę Popiak, wówczas pracownika Instytutu Programów Szkolnych przy ministerstwie oświaty do skomponowania Komitetu Olimpijskiego, to znaczy znalezienia wśród nauczycieli i nauczycieli akademickich grupki osób reprezentujących różne ośrodki akademickie i różne specjalności starożytnicze, które by się tym zajęły. Myślę, że na początku wytypowała ona grupę osób, które Jej zdaniem powinny znaleźć się w Komitecie, następnie miała przystąpić do rozmów z każdą z nich, w celu uzyskania ich zgody. Łatwiej było nawiązać kontakt z osobami mieszkającymi w Warszawie, dużo więcej trudu wymagały osobiste spotkania z ludźmi z „prowincji”. Tu pomogło doroczne spotkanie członków Polskiego Towarzystwa Filologicznego.

Z taką to misją pojawiła się Wanda na Walnym Zgromadzeniu PTF w Poznaniu w ostatnich dniach listopada 1981 roku, tuż przed ogłoszeniem stanu wojennego. Czas wolny pomiędzy obradami spędziła bardzo pracowicie, na intensywnych pertraktacjach. Wiem, jak to wyglądało, bo dzięki Jej gorącej namowie i sile Jej niezbitych argumentów, zgodziłam się na udział w Pracach Komitetu. Formalnie Komitet został powołany przez Ministra Oświaty i Wychowania na wniosek Polskiego Towarzystwa Filologicznego, ale – pytanie za 50 punktów – kto go naprawdę skomponował? Wiadomo!

Jego pierwszy skład przedstawiał się następująco:
przewodniczący – doc.dr hab. Herbert Myśliwiec (Uniw. Wrocławski)
wiceprzewodnicząca – doc.dr hab. Alicja Szastyńska-Siemion (Uniw. Wrocławski)
kierownik organizacyjny – dr Wanda Popiak (IPS MOiW Warszawa)

sekretarz – mgr Grażyna Kania (XXXIII LO Warszawa)
członkowie Komitetu: mgr Wiktoria Melech (Warszawa)
mgr Tamara Simla (Łódź)
mgr Jolanta Steckiewicz (Warszawa)
mgr Krystyna Turska (Warszawa)
mgr Zdzisław Warmt (Warszawa)
doc.dr hab. Maria Pąkcińska (Uniw. Warszawski)
prof.dr hab. Anna Sadurska (Uniw. Warszawski)
doc.dr hab. Andrzej Wójcik (UAM Poznań)
przedstawiciel PTF – mgr Irena Borzymińska-Majowa
przedstawiciel MOiW – mgr Jadwiga Przybylska-Gmyrek

Taki był początkowy skład Komitetu, który w trakcie działania nieco się zmienił, a pewne osoby, oprócz wyrażenia zgody na udział, nie wykazały żadnej innej aktywności. Nad całością czuwała jednak Wanda i zręcznie uzupełniała powstałe luki nowymi osobami, które umiała skłonić do pracy.

Rozpoczęcie pracy przez Komitet zostało na kilka miesięcy opóźnione przez ogłoszenie stanu wojennego. Byliśmy jednak świadomi, że aby nie stracić cennej zdobyczy, trzeba było zrobić wszystko, by olimpiada ruszyła w roku szkolnym 1982/83. Pierwsze posiedzenie Komitetu odbyło się w Warszawie, w budynku ministerstwa w październiku 1982 roku. Większość z nas przybyła na nie jeszcze nie w pełni świadoma, co nas czeka, ale nad wszystkim panowała Wanda, osoba o niezwyklej energii i wielkim talencie organizacyjnym, i pod Jej wodzą przystąpiliśmy do pracy.

Zadanie było trudne, a przede wszystkim złożone. Jeszcze może najlepiej wiedzieliśmy, jak przygotować się merytorycznie, oczywiście, zgodnie z regulaminem olimpiad przedmiotowych, ale dostosowując go do specyfiki przedmiotu. Ustaliliśmy, że na etapie szkolnym zadanie będzie polegało wyłącznie na tłumaczeniu tekstów łacińskich na język polski, że teksty powinny być oryginalne, nieadaptowane. Etap II był najbardziej złożony. Zadanie pisemne składało się z tłumaczenia oraz testu gramatycznego, do tego dochodziła część ustna: egzamin z historii, literatury i kultury antyku na podstawie listy lektur, z których część była obowiązkowa, część do wyboru. Piękne, błyskotliwe i niekiedy dowcipne pytania ułożył wówczas doc.dr hab. Andrzej Wójcik z Pozna-

nia (obecnie od dawna już profesor). Apelowaly one w większym stopniu do sfery skojarzeniowej ucznia niż do wykutych wiadomości. Zamiast, na przykład, prośby o opowiedzenie mitu o Danaidach, uczestnik otrzymywał pytanie: „Dlaczego po pewnym weselu 49 poślubionych panien zostało mężobójczyniami, a nie 50?”. Przed nami stały jednak także zadania organizacyjne. Trzeba było podzielić obszar całego kraju na okręgi, które miały otrzymać swoje siedziby przy kołach Polskiego Towarzystwa Filologicznego, działających przy placówkach filologii klasycznej na uniwersytetach. Trzeba też było poinformować środowisko filologiczne o powstaniu Olimpiady i rozpoczęciu działalności. W tamtych warunkach, przy utrudnieniu pracy poczty, nie było to łatwe, zdarzały się różne sytuacje.

Początkowo powstało 6 okręgów, afiliowanych przy uniwersyteckich ośrodkach filologii klasycznej; Okręg Kraków, Łódź, Poznań, Toruń, Warszawa, Wrocław. W latach następnych liczba ich wzrosła do siedmiu, doszedł bowiem Okręg Lublin. I tak jest do dzisiaj. Z relacjonowania szczegółowych przygotowań czuję się zwolniona, ponieważ została opublikowana seria wyczerpujących sprawozdań z kilkunastu pierwszych Olimpiad, wraz z zestawem tekstów do tłumaczenia, jak i ze spisami wszystkich pytań ustnych. A kto jest Autorem tych doskonałych sprawozdań? – Nie popełni błędu ten, kto od razu powie, że wyszły one – przynajmniej seria początkowa – spod pióra niezawodnej Pani Sekretarz Organizacyjnej, i do tych sprawozdań mogę z czystym sumieniem odesłać wszystkich zainteresowanych (por. wykaz prac).

Do zorganizowania pierwszej Olimpiady Języka Łacińskiego przystępowaliśmy nie bez tremy. Wszystko było nowe dla nas i wszystko wydawało się trudne. To szczęście, że nad tą skomplikowaną materią panowała i wszystkie nici trzymała energiczną ręką Wanda. Istniało jednak ryzyko, baliśmy się tego, że idea olimpijska nie znajdzie zbyt mocnej odpowiedzi wśród nauczycieli i uczniów języka łacińskiego. A co będzie, jeśli za mało szkół zgłosi swój udział, a co będzie, jeśli cały trud spali na panewce? Na szczęście te obawy okazały się niepotrzebne. W sprawozdaniu z pierwszej Olimpiady na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” (XXVII, 1983, s. 385) czytamy: „W eliminacjach szkolnych we wszystkich okręgach wzięło udział 389 uczniów klas III i IV z liceów ogólnokształcących o profilu humanistycznym, klasycznym

i matematyczno-fizycznym”. Po otrzymaniu sprawozdań z okręgów byliśmy szczęśliwi, że nasze trudy znalazły oddźwięk. W III Olimpiadzie było ich już 550 i tylu mniej więcej uczestników każdego roku przystępuje do konkursu. W XXI Olimpiadzie wzięło udział ponad 1000 uczniów.

Osobny rozdział stanowi organizacja finałów pierwszej Olimpiady w Warszawie, do których dopuszczono 39 uczniów. Postawiło to Komitet przed zadaniem zorganizowania dla – wraz z nauczycielami – prawie półsetki osób noclegów i wyżywienia, znalezienie miejsca dla odbycia zawodów i odpowiednio reprezentacyjnej sali jako oprawy uroczystego ogłoszenia wyników oraz rozdania nagród i wyróżnień. A wszystko to w tamtych warunkach totalnego niedoboru, w Warszawie 1983 roku. To już naprawdę spoczywało wyłącznie na barkach miejscowych, ponieważ nikt spoza Warszawy nie był w stanie w niczym pomóc. Także tym razem Wanda Popiak, zorganizowała sobie ku pomocy dzielne koleżanki nauczycielki: Grażynę Kanię, Krystynę Turską, Wiktorię Melech, osiągnęła cel. Dzięki koleżance Wiktorii skorzystałyśmy z gościny VII Liceum Ogólnokształcącego przy ulicy Wawelskiej w czasie przeprowadzania konkursu, a rozdanie nagród odbyło się nie byle gdzie, bo w sali zwierciadlanej Pałacu Staszica w siedzibie Polskiej Akademii Nauk i było bardzo uroczyste. Jego atmosferę i przebieg niech zilustruje dłuższy cytat z wydrukowanego sprawozdania: „Piękną Salą Lustrzaną Pałacu Staszica w Warszawie wypełnili zaproszeni goście, nauczyciele, finaliści olimpiady i uczniowie szkół warszawskich. Chór VII Liceum Ogólnokształcącego im. J. Słowackiego odśpiewał *Gaude Mater Polonia*. Dawni licealiści – obecnie studenci – członkowie Koła Miłośników Antyku, recytowali fragmenty *Ifigenii*. Ogłoszenia wyników eliminacji oraz wręczenia dyplomów laureatom dokonał przewodniczący Komitetu Głównego doc.dr hab. Herbert Myśliwiec. Laureaci i finaliści I Olimpiady Języka Łacińskiego otrzymali nagrody książkowe, ufundowane przez Komitet Główny”. Na uroczystości pojawili się też przedstawiciele mediów, prasy, radia i telewizji. Migawka z rozdania nagród ukazała się w dzienniku Programu I o godzinie 19.30. Kiedy w okolicach północy pojawiłam się w domu we Wrocławiu, moi domownicy poinformowali mnie, że wiedzą z telewizji, że się wszystko udało. Olimpiada Języka Łacińskiego stała się faktem.

Te pierwsze finały, trudne ze swej istoty, były dodatkowo jeszcze dla nas trudniejsze z powodu naszego braku doświadczenia. Trzeba bardzo się sprężyć, żeby w ciągu jednego dnia przeprowadzić zawody pisemne, poprawić prace, ocenić i nazajutrz rano ogłosić wyniki, bezwzględnie przystąpić do części ustnej, przepytanych wszystkich, a potem dokonać oceny i załatwić całą część biurową: wypisać dyplomy, zaświadczenia, przydzielić nagrody – i tak dalej. Skutek był taki, że kończyliśmy prace daleko po północy, że nie mieliśmy kolacji, a na uroczystości zjawialiśmy się głęboko wyczerpani. Tylko Wanda była zawsze pełna energii wprost niespożytej. Potrafiła dopilnować każdej, najdrobniejszej nawet sprawy, to też czasem na boku szepotaliśmy z nieżyjącym już dziś, nieodżałowanej pamięci Herbertem Myśliwem: „twardą ma rękę, ale Ona niczego nie przeoczy, na Niej można polegać”, choć trzeba przyznać, że czasem leniwsza część natury członków Komitetu sprawiała, że niektórzy się na ten stan ciągłego alertu nieco zżymali. Stopniowo jednak uczyliśmy się usprawniać pracę, dzielić zadania, lepiej poznawaliśmy się od strony naszych możliwości, tak że i te trudne dni (i noce) przestawały już być tak bardzo ciężkie. Nabraliśmy wprawy, może nawet rutyny, przed którą jednak chroniło nas ministerstwo zmieniając od czasu do czasu przepisy.

I tak przeszło pierwszych pięć Olimpiad, nastąpiła zmiana kadencji, doszli do nas koledzy prof.dr hab. Marian Szarmach z Torunia i prof.dr hab. Józef Korpanty z Krakowa, który objął obowiązki wiceprezesa na II kadencję. Wanda przekazała swoje obowiązki kierownika organizacyjnego Olimpiady nieodżałowanej koleżance mgr Cecylii Baćmadze, pozostając nadal aktywnym członkiem Komitetu i znacząco wpływając na przebieg jego prac.

Z biegiem czasu udało się połączyć naszą Olimpiadę z międzynarodowym *Certamen Ciceronianum Arpinas*, organizowanym corocznie w ojcystym mieście Marka Tuliusza Cyncerona w Arpino we Włoszech. W związku z tym każdego roku szóstemu-dziętemu najlepszych uczestników Olimpiady, koniecznie uczniów klas maturalnych (tego wymaga regulamin konkursu), udawało się do Włoch, by wraz z kolegami z kilkunastu krajów europejskich przekładać i komentować fragmenty dzieł tego wielkiego mówcy. I tu udało się odnotować liczące się sukcesy młodych Polaków (Melech, 1988).

W roku 2002 Ogólnopolska Olimpiada Języka Łacińskiego obchodziła swoje dwudziestolecie. Tak w czasie eliminacji okręgowych, jak i podczas centralnych wspomnieliśmy pierwszych ludzi i pierwsze skromne początki tych zmagani olimpijskich, wspominaliśmy kolegów, którzy trudzili się na początku. Niektórych kolegów już nie ma wśród nas, ale krzepi fakt, że Wanda Popiak, dziś już profesor, nadal wspiera swą działalnością, i przede wszystkim radą, Komitet Główny Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Łacińskiego.

Bez żadnej przesady można strawestować starogrecką gnomę na temat znaczenia Chryzypa, zgodnie z którą bez niego nie byłoby szkoły filozoficznej stoików:

Gdyby nie było Wandy Popiak, nie byłoby Olimpiady Języka Łacińskiego!

Droga Wando, sto lat, bądź jeszcze długo tak dzielna i energiczna i pracuj dla dobra kultury antycznej w Polsce!

Literatura

Melech W.: *VIII Certamen Ciceronianum Arpinas*. „Języki Obce w Szkole” XXXII 1988, nr 5.

Popiak W.: *Pierwsza Olimpiada Języka Łacińskiego*. „Języki Obce w Szkole”, XXVII 1983, nr 5.

Popiak W.: *II Olimpiada Języka Łacińskiego*. „Języki Obce w Szkole” XXVIII 1984, nr 5.

Popiak W.: *III Olimpiada Języka Łacińskiego*. „Języki Obce w Szkole” XXIX 1985.

Popiak W.: *IV Olimpiada Języka Łacińskiego*. „Języki Obce w Szkole” XXIX 1985, nr 5.

Popiak W.: *V Olimpiada Języka Łacińskiego w roku szkolnym 1986/87*. „Języki Obce w Szkole” XXXII 1988, nr 1.

Popiak W.: *VI Olimpiada Języka Łacińskiego*. „Języki Obce w Szkole” XXXII, nr 5.



Języki i kultura klasyczna - aktualne potrzeby i zadania we współczesnej dydaktyce szkolnej

Dokładnie na początku XX stulecia Tadeusz Zieliński, światowej sławy filolog klasyczny, wówczas jeszcze profesor uniwersytetu w Petersburgu, zaniepokojony wzmagającą się w wielu krajach europejskich tendencją do ograniczania znaczenia gimnazjum klasycznego jako modelu szkoły średniej, wygłosił cykl ośmiu wykładów pod wspólnym tytułem: „Świat antyczny a my”, w zamiarze wykazania nieprzemijającej wartości i aktualności problemów filozoficznych, kulturowych i artystycznych antyku. Wykłady te opublikowane w formie książkowej w wielu językach europejskich (po polsku w 1922 roku w Zamościu) zyskały duży rozgłos w kręgach ówczesnej elity intelektualnej. Poglądy w nich przedstawione posłużyły w wielu krajach jako argumenty do obrony dziedzictwa antycznego, mimo iż w przekonaniu prof. Zielińskiego nie miały one charakteru apologetycznego.

Uczony ten zakładał, iż wartości cywilizacji antycznej grecko-rzymskiej stanowią esencję kultury europejskiej i nie można ich wyeliminować bez unicestwienia tej kultury: „Antyk jest nieśmiertelny i nie przeminie nigdy. (...) Wprawdzie przychodziły okresy, kiedy kultura europejska traciła z nim żywy kontakt, lecz po okresach nacechowanych jałowością idei i bezradną gonitwą myśli, następowało ponowne odrodzenie antyku” (por. S.Essmanowski, *Non omnis moriar*. Rozmowa z Tadeuszem Zielińskim, „Pion” 1934, nr 11). Zadaniem ludzi wykształconych była więc nie tyle obrona antyku, gdyż on sam jako najważniejszy składnik naszej formacji kulturowej potrafi się obronić, ile stałe podtrzymywanie świadomości związku dorobku kolejnych pokoleń Europejczyków z dokonaniem ich śródziemnomorskich przodków.

Dzisiaj w ponad sto lat od wykładów T. Zielińskiego mamy do czynienia z sytuacją jeszcze bardziej skomplikowaną. Narody Europy uczyniły kolejny krok na drodze postępu cywilizacyjnego, był to jednak postęp o charakterze naukowo-technicznym, często służący upowszechnianiu kultury konsumpcyjnej. Świat wartości antycznych niewątpliwie towarzyszył temu rozwojowi, trudno go bowiem, idąc za tokiem rozumowania T. Zielińskiego, usunąć ze świadomości Europejczyków, niemniej jego wpływ, zwłaszcza w ostatnim półwieczu, stale się zmniejszał w tych wszystkich dziedzinach życia społecznego i kulturalnego, którym uprzednio nadawał ton i kierunek.

Przepływ antycznych wartości kulturowych do świadomości nowożytnej Europy dokonywał się najpełniej przez języki klasyczne, grekę, a zwłaszcza łacinę, której uczenie się było przez blisko piętnaście wieków, licząc od upadku Cesarstwa Zachodniorzymskiego, niekwestionowanym obowiązkiem szkolnym. Z dawnych czterech twierdz języka łacińskiego: Kościoła rzymskokatolickiego, szkoły, sądownictwa i medycyny, które w nienaruszonym stanie przetrwały do końca XVIII wieku, do dzisiaj zachowały się, niestety, tylko skromne relikt.

W Kościele rzymskokatolickim łacina pomimo formalnego statusu języka oficjalnego coraz częściej pełni funkcje jedynie ornamentacyjne, przy okazji szczególnie uroczystych liturgii. Przestała być natomiast środkiem językowej komunikacji i na ogół nie służy już do oryginalnego formułowania myśli i poglądów. Oficjalne dokumenty Kościoła przekłada się na łacinę z języków nowożytnych. Niemniej sytuacja ogólna na tle innych instytucji, które niegdyś przyczyniały się do propagowania znajomości języków klasycznych, przedstawia się tutaj najkorzystniej. W dalszym ciągu alumni seminariów duchownych i studenci wydziałów teologicznych zobowiązani są do elementarnych studiów w zakresie obydwu języków klasycznych, w szczególności zaś języka łacińskiego.

Jeśli idzie o medycynę i sądownictwo, to wiek XX skutecznie zminimalizował rolę łaciny jako środka komunikacji i sprowadził ją do funkcji języka technicznego, skostniałego zasobu terminów fachowych, których dzisiejsi prawnicy i lekarze uczą się w sposób czysto mechaniczny, bez oglądania się na ich etymologiczny rozwój i na ich poprawne zastosowanie w strukturze syntaktycznej. Lektoraty łaciny istniejące na stu-

diach medycznych i prawniczych nie spełniają należycie swej roli ze względu na bardzo ograniczony zakres kształcenia (roczny lub półroczny lektorat w systemie dwugodzinnym). W wielu uniwersytetach europejskich nie istnieje zresztą na tych wydziałach obowiązek lektoratu, wystarczy pamięciowe opanowanie zasobu terminów, bez jakiegokolwiek wnikania w strukturę języka.

Powszechny na początku tego wieku system kształcenia gimnazjalnego oparty na gruntownym studium języków klasycznych oraz lekturze obszernych fragmentów oryginalnych tekstów z literatury greckiej i rzymskiej uległ w ciągu dziesięcioleci gruntownym zmianom, z których każda stanowiła uszczuplenie posiadania języków klasycznych w szkole średniej. Niekwestionowany rozwój nauk ścisłych, biologicznych i technicznych niewątpliwie wymusił zmianę kierunku kształcenia, prawie całkowicie eliminując nauczanie greki, łacinę zaś sprowadzając do roli przedmiotu drugorzędowego.

Procesy te nasilały się w Europie po II wojnie światowej, szczególnie jednak dotkliwy dla języków klasycznych przebieg, przybrały w krajach bloku komunistycznego, gdzie studium języków klasycznych poddane zostało swoistej ideologicznej cenzurze. Przykładem tego była sytuacja w szkolnictwie polskim. Po całkowitym usunięciu greki i ograniczeniu łaciny w latach czterdziestych i pięćdziesiątych, zniesiono na początku lat sześćdziesiątych obowiązkową naukę łaciny w liceach ogólnokształcących, czyniąc z niej przedmiot fakultatywny. Jednocześnie ograniczono liczbę szkół z łaciną nadobowiązkową, pozostawiając jej nauczanie głównie w większych ośrodkach miejskich. Ten stan rzeczy przetrwał do początku lat osiemdziesiątych, kiedy to w Krakowie, w Liceum im. B. Nowodworskiego i później w innych miastach, powstały pierwsze po II wojnie światowej klasy o profilu klasycznym z obowiązkową nauką języka greckiego i łacińskiego w znacznie zwiększonym wymiarze godzin.

Powstanie tych klas w sumie około dziesięciu w całej Polsce skłoniło dyrekcje wielu szkół do poszerzenia zakresu nauczania łaciny poprzez wprowadzenie jej do programu klas o profilu humanistycznym i przyrodniczym. Także wzrosło wówczas zainteresowanie językiem łacińskim jako przedmiotem nadobowiązkowym w klasach nieprofilowanych. Wzrost rangi przedmiotów klasycznych w szkole znalazł swe od-

zwierciedlenie w powołanej do życia w 1982 roku Olimpiadzie Języka Łacińskiego, w której rokrocznie bierze udział ponad tysiąc uczniów z całej Polski.

To napawające pewną nadzieją ożywienie przetrwało do końca istnienia PRL, w odrodzonej Rzeczypospolitej przedmioty klasyczne, niestety, nie znalazły należytego uznania w szkołach, pomimo deklarowanych dobrych chęci ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej. Znowu pojawiła się, uwarunkowana tym razem względami finansowymi, tendencja do ich ograniczenia. W ciągu ostatnich lat drastycznie zmniejszono liczbę godzin łaciny nawet do jednej tygodniowo w klasach nieprofilowanych.

Zmniejszono także liczbę godzin w klasach klasycznych i humanistycznych, często w zamiarze ich stopniowej likwidacji jako nieprzystających do obecnej sytuacji społecznej, określanej przez prawa rynkowe. Dzieje się to w momencie naszej historii, kiedy usiłujemy (przynajmniej w deklaracji polityków) odbudować nasze polityczne i kulturowe związki z cywilizacją Zachodu.

Sytuacja przedmiotów klasycznych w państwach Europy Zachodniej była nieporównywalnie lepsza niż w państwach komunistycznych. Redukcja łaciny i greki w szkolnictwie średnim po II wojnie światowej była tam także znacząca, zwłaszcza w odniesieniu do języka greckiego, który prawie zniknął z programów gimnazjalnych poza Grecją. Niemniej język łaciński utrzymał swój status przedmiotu obowiązkowego w około 60% szkół średnich w państwach języka niemieckiego, podobnie w Anglii i Irlandii, natomiast w krajach romańskich łacina nauczana jest w 70% szkół licealnych. Byłaby to w zasadzie sytuacja zadowolająca, gdyby nie obniżający się stale poziom nauczania, wynikający z niechęci i braku zainteresowania ze strony uczniów, którzy podatni na współczesne subkultury nie dostrzegają w pozbywaniu języków i kultury antycznej korzystnych dla siebie następstw.

W dawnej metodyce mówiono o trzech głównych motywach zainteresowania młodzieży antykiem. Pierwszy z nich utylitarny wynikał z przekonania o bezpośrednich korzyściach, jakie dawała dobra znajomość języków klasycznych, zwłaszcza łaciny w zdobywaniu cenionego zawodu lub wysokiej pozycji społecznej. W polskiej literaturze pedagogicznej przytaczano często zdanie króla Stefana Batorego skierowane

do wileńskiego studenta: „Disce puer Latine faciam te mościpanem”. Tego rodzaju motywacja zawodzi dzisiaj całkowicie. Języki klasyczne nie pełnią już istotnej roli w komunikacji społecznej, ich studiowanie – wymagające dużego wysiłku intelektualnego – na ogół nikogo nie czyni „mościpanem” – stąd często motyw utylitarny nie może nam pomóc w szerzeniu wiedzy o językach i kulturze antycznej.

Nie przekonują również twierdzenia, iż uczenie się języków klasycznych ma charakter wybitnie kształcący, ponieważ rozwija nasze sprawności intelektualne, językowe i przynosi nam dziedzictwo myśli żywiące ciągle rozwój kultury europejskiej. Twierdzenie Alfreda Fouillé, filozofa francuskiego z przełomu wieków XIX i XX, iż każda lekcja łaciny jest lekcją logiki [*chaque leçon du latin est une leçon de logique*], stało się dzisiaj banałem, gdyż po pierwsze mało kto zwraca dzisiaj uwagę na przestrzeganie logicznego układu wypowiedzi, a po drugie w obecnych programach nauczania uczniów na ogół nigdy nie dochodzi do takiego poziomu wiedzy o języku klasycznym, który pozwoliłby mu wykorzystać ją twórczo do wnikania w rozwój, etymologię i składniową logikę współczesnych języków europejskich.

Drugim motywem zainteresowania antykiem był przypisywany młodemu pokoleniu zapał do wszystkiego co wielkie, bohaterskie i patetyczne. Wychodzono z przekonania, iż młody człowiek szuka przewodników. Im mniej widzi ich wokół siebie, tym chętniej upatruje ich w dawnych czasach. Tego rodzaju motywacja jest obecnie także całkowicie zawodna. Współczesne młode pokolenie jest w zasadzie odporne na gotowe, pomnikowe wzorce osobowości, dostrzega w ich lansowaniu ideologiczne zafałszowanie, i nie bez racji, gdyż przykładowo żadna z najbardziej znanych, podręcznikowych postaci starożytności nie jest rzeczywiście moralnie jednoznaczna: Cezar wybitny mąż stanu, genialny strateg – a zarazem ludobójca milionów walczących o swoją wolność Gallów; Oktawian August – właściwy twórca podstaw Cesarstwa Rzymskiego, opiekun poetów, w istocie bezwzględny polityk, mający głównie na uwadze utrwalenie swej niepodzielnej władzy; Cyceeron – sumienie Republiki, największy retor i filozof rzymski, w życiu prywatnym człowiek niezwykle małostkowy i chorobliwie próżny.

Tego rodzaju przeciwstawne charakterystyki można by długo mnożyć. Nie należy więc we współczesnej edukacji klasycznej odwoływać

się do odległych, jednostronnie określonych wzorców, ani też wprowadzać uczniów w tzw. „inny świat”. Jest to z gruntu niemożliwe i anachroniczne. Tamten świat bezpowrotnie przeminął. Zadaniem nauczycieli jest dzisiaj nie tyle szukanie odpowiedzi na pytania, dlaczego antyk powinien działać na współczesną młodzież, ile nieustannie zadawanie sobie pytania, czy i dlaczego rzeczywiście na nią działa. Poprzez odpowiednie kształtowanie metod uczenia języka i poprzez rzetelną prezentację faktów kulturowych, politycznych i społecznych powinniśmy dać możliwość poznania realnych ludzi – wspólnych przodków narodów Europy, nie zaś niedostępnych i wyidealizowanych pomników.

W tym momencie możemy się odwołać do trzeciego czynnika motywacyjnego w poznawaniu języków i kultury antycznej – wrodzonej ciekawości młodych ludzi do poznawania przeszłości, źródeł pewnych zjawisk cywilizacyjnych, zwłaszcza tego co jest autentycznie oryginalne i nieustannie odradza się w rozmaitych formach na przestrzeni dziejów. Jest to, naszym zdaniem, jedyny dzisiaj rodzaj motywacji, który spożytkować możemy dla propagowania wzorców kultury antycznej, ponieważ nawet gdybyśmy uznali za rzeczywiste prawo o biologicznym rozwoju, rozkwicie oraz zanikaniu jednych kultur i zajmowania ich miejsca przez nowe, to i tak śledząc rozwój kultury europejskiej dochodzimy do cywilizacji grecko-rzymskiej jako do jej głównego źródła, z którego wywodzą się oryginalne i genialne osiągnięcia myśli Zachodu.

Nie można przecenić roli Kościoła w przekazywaniu Europie skarbów kultury umysłowej starożytnych Greków i Rzymian. Kościół chrześcijański był jedyną instytucją, która zrodzona w okresie starożytnym przetrwała upadek kultury antycznej i imperium zachodniorzymskiego, a w treści swego nauczania zachowała sporo elementów z antyku zaczerpniętych i elementy te kultywowała. Przez pierwsze trzy wieki swego istnienia Kościół znajdował się co prawda w poważnym konflikcie z państwem rzymskim, był przedmiotem prześladowań z jego strony, a do kultury panującej w tym państwie odnosił się nieufnie.

W IV wieku jednak, po zwycięstwie chrześcijaństwa, dokonana się pierwsza na wielką skalę symbioza tradycyjnych wartości i zdobyczy cywilizacji grecko-rzymskiej z kulturą nowego społeczeństwa chrześcijańskiego, której to symbiozy czołowymi twórcami i przedstawicielami byli Ojcowie Kościoła, ludzie tacy, jak św. Bazyli, Grzegorz z Nazjanzu,

Grzegorz z Nyssy i św. Jan Chryzostom na Wschodzie, a święci Ambroży, Hieronim, Augustyn czy Leon Wielki na Zachodzie.

Także dzisiaj każde zresztą pytanie co do genezy zjawisk kultury europejskiej, innymi słowy wszelki świadomy wobec niej stosunek, prowadzi nas w dziedzinę starożytności. To są fakty, które nieustannie powinniśmy uświadamiać, nie idzie tu oczywiście o reanimowanie jakiejś nowej formy klasycyzmu w różnych dziedzinach kultury humanistycznej, raczej należy podążać za wskazaniem T. Zielińskiego, który w swoich wykładach wielokrotnie powtarzał, iż świat antyczny powinien być nie normą, lecz siłą żywiącą kultury współczesnej. Najsmutniejsze jest to, iż współcześni twórcy kultury, wychowani w szkołach, w których kulturę i języki klasyczne usunięto często z programu nauczania, świadomie rezygnują z tej „siły żywiącej”, poddając się łatwej niewymagającej historycznej i intelektualnej refleksji współczesnej kulturze masowej.

Czy zatem winien nas ogarnąć „smutek zmierzchu”, o którym pisze w swej książce *Trzy kultury* ks. Biskup Józef Życiński (Poznań 1990, s. 186). Czytamy tam, że smutna pieśń jesiennego zmierzchu pojawia się jako hymn tych, którzy wiedzą, że nie będzie już żadnej wiosny i że ani wiedza, ani postęp nie prowadzi człowieka w stronę nowego Eden. Czy zatem nie będzie już żadnej „antycznej wiosny” w naszej europejskiej kulturze?

To doprawdy bardzo trudne pytanie i najbardziej adekwatna do sytuacji obecnej byłaby odpowiedź pesymistyczna. Pamiętajmy jednak, że antyk wielokrotnie odradzał się w najbardziej trudnych momentach duchowego i kulturowego rozwoju Europy. Mieliśmy pierwszy renesans w IV wieku po Chrystusie, kiedy to wybitni przedstawiciele myśli chrześcijańskiej pełną garścią czerpali z dziedzictwa kultury pogańskiej to wszystko, co ich zdaniem nadawało się do przetworzenia na nową kulturę chrześcijańską. Mieliśmy drugi renesans, karoliński, gdy na gruzach imperium zachodniorzymskiego, po dwóch stuleciach chaosu wyłoniło się i okrzepło cesarstwo Karola Wielkiego, nawiązujące politycznie i ideowo do tradycji dawnego cesarstwa.

Następne odrodzenie kultury starożytnej w zachodniej Europie to wiek XII, kiedy notujemy nieznany od IV wieku rozwój literatury łacińskiej, rozbudowę sieci szkół i bibliotek, ponowne odkrywanie prawa

rzymskiego. Przychodzi potem wielki renesans europejski XV i XVI stulecia, który całkowicie zwrócił umysły ludzi wykształconych ku starożytności, negując nawet średniowieczne zasługi w ratowaniu spadku po antyku. Objawiło się to w zabiegach o odrodzenie klasycznej łaciny oraz w ponownym poznaniu literatury greckiej w jej oryginalnej wersji. W Polsce jest to złoty okres rozwoju literatury, kiedy Muza Kochanowskiego sięga szczytów horacjańskiej doskonałości zarówno w mowie ojczystej, jak i łacińskiej.

Koniec XVIII i wiek XIX przyniosły neohellenizm zrodzony w Anglii i w Niemczech. Kładł on nacisk na grecki aspekt starożytności oglądanej w perspektywie historycznej, jako młodzieńczy wiek ludzkości. Znaczną rolę odegrały wówczas doniosłe odkrycia archeologiczne na obszarach antycznej cywilizacji greckiej.

Wiek XX i XXI wydają się nam najtrudniejsze, mimo iż okres międzywojenny zapisał szczególną kartę w rozwoju badań nad antykiem i w propagowaniu antycznych treści. Jak już wcześniej zauważyliśmy, zdecydowany regres rozpoczyna się po II wojnie światowej wraz z gwałtownym rozwojem cywilizacji technicznej i upowszechnieniem się modelu kultury masowej. W Europie Środkowej doszły do tego planowe ograniczenia ideologiczne. Ostatnia dekada wieku XX i początek wieku XXI nie napawają więc optymizmem, ale też nie powinny nas skłaniać do popadania w skrajny pesymizm. Ciągłe język łaciński i grecki oraz całokształt kultury antycznej jest przedmiotem studiów na fakultetach humanistycznych w większości uniwersytetów europejskich. Podobne treści, mimo iż w ograniczonej formie, są głoszone w kościelnych instytucjach ideologicznych oraz w europejskim szkolnictwie średnim. Nie można też mówić o zupełnym braku zainteresowania kulturą antyczną, przeczy temu wielka liczba przekładów z obu literatur klasycznych oraz książek popularyzujących wiedzę o starożytności, które świetnie się sprzedają na rynkach księgarskich Europy.

Nie możemy już dzisiaj z nostalgią spoglądać w przeszłość, ale musimy wykorzystać współczesne potrzeby społeczne i kulturowe Europy, która usiłuje się jednoczyć politycznie i gospodarczo. Powszechne staje się pragnienie, aby narody Europy nie tracąc swej odrębności i samodzielności narodowej współżyły we wspólnym prawnym i gospodarczym ładzie, bez barier celnych i politycznych animozji. Ten ambit-

ny gmach nie może być zbudowany bez uświadomienia współczesnym Europejczykom wspólnego dziedzictwa cywilizacji grecko-rzymskiej, która wraz z chrześcijaństwem jest ciągle fundamentem naszej kultury, jednoczącym przez wieki narody Europy. To bardzo odpowiedzialne zadanie wymaga wielkiej aktywności ze strony filologów klasycznych, historyków starożytnych, archeologów klasycznych, prawników teologów, których głos nie będzie głosem wołającego na puszcy, ponieważ nie można zlekceważyć ani skasować dorobku ponad trzydziestu wieków cywilizacji śródziemnomorskiej, zwłaszcza gdy nie istnieje alternatywa zastąpienia go innym uniwersalnym wzorcem kultury.





Doskonalenie nauczycieli języka łacińskiego

Zmieniający się świat domaga się nowej edukacji człowieka, adekwatnej do przeobrażających i komplikujących się warunków życia współczesnego człowieka i jego odmiennych potrzeb. Oczekuje się od nauczyciela, aby kształcił wysoko wykwalifikowane kadry. Potrzeba ta wywiera presję na system kształcenia nauczycieli. Problem edukacji nauczycielskiej jest wciąż otwarty dla pedagogów i psychologów, którzy ustawicznie poszukują najlepszych rozwiązań, aby nauczyciel mógł sprostać nowym zadaniom (Kwiatkowska, 1992).

Przebudowa polskiego systemu edukacyjnego, w związku z transformacją ustrojową, a także dążenie do sprostania przemianom cywilizacyjnym i kulturowym, wiąże się z potrzebą nowego spojrzenia na kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

„Zawód i zarazem powołanie nauczyciela niemal samo przez się nie tyle wymaga doskonalenia, ile raczej się z nim utożsamia (...). Doświadczenie i praktyka wykazuje, że tylko względnie można się do zawodu nauczycielskiego przygotować, a trzeba się doń nieustannie także i samemu powoływać, co stanowi być może podstawę i sens życiowego procesu bycia nauczycielem, i coraz bardziej doskonałego odpowiadania temu nauczycielskiemu powołaniu” (Legowicz, 1982, s.10).

Jak przygotować nauczyciela, by był zdolny kierować swoim rozwojem i „stawać się nauczycielem”? Wydaje się, iż niezbędne jest doskonalenie zawodowe, jako kolejny etap edukacji, czyli kontynuacja kształcenia. Od nauczyciela wymaga się ciągłej troski o rozwój intelektualny i kulturalny oraz wysokiego poziomu etyki zawodowej. Doskonalenie powinno wynikać ze świadomości potrzeby samego nauczyciela, utrwaląc konieczność samooceny w toku pracy szkolnej i pozaszkolnej (Denek, 1998).

Doskonalenia zawodowe nie należy utożsamiać z doksztalcaniem. Zaczyna się ono w momencie zakończenia kształcenia i ukierunkowane jest na pogłębienie wiedzy merytorycznej i pedagogiczno-psychologicznej. Ma również na celu adaptację do zawodu i usprawnianie warsztatu pracy młodego nauczyciela (Rutkowiak, 1982). Przez doskonalenie zawodowe rozumiemy systematyczny proces podnoszenia poziomu wiedzy, będącej przedmiotem nauczania szkolnego, a także pedagogicznej i społeczno-politycznej kultury ogólnej, która pozwala na osiągnięcie wyższych efektów pracy zawodowej oraz zdobywanie awansu zawodowego.

Nauczyciel, kształcąc się ustawicznie, czerpie wiedzę nie tylko uczestnicząc w instytucjonalnych formach doskonalenia, ale też z różnych sytuacji zawodowych oraz samokształcenia, które jest nierozzerwalnym elementem edukacji. Doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi na całym świecie jedno z najważniejszych zadań polityki oświatowej. W Polsce, często krytykowane, przechodziło różne zmiany i reorganizacje. Pierwszymi placówkami doskonalenia były centralne, wojewódzkie i powiatowe Ośrodki Dydaktyczno-Metodyczne oraz Ośrodki Doskonalenia Kadr Oświatowych. W roku 1972 powołano Instytut Kształcenia Nauczycieli jako samodzielną placówkę naukowo-dydaktyczną, która zajmowała się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli oraz prowadzeniem prac naukowo-badawczych. W miejsce IKN powstało w roku 1989 Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie oraz 49 Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych doskonalących nauczycieli. Dokonano zmian funkcjonowania systemu, kładąc nacisk na decentralizację. Podstawowa działalność w zakresie doskonalenia nauczycieli została skierowana na placówki lokalne, co stwarza możliwość uwzględnienia faktycznych, zmieniających się potrzeb środowiska nauczycielskiego dotyczących doskonalenia i doradztwa pedagogicznego. Obecnie, po zmianach administracyjnych państwa, oprócz siedemnastu ośrodków wojewódzkich, powstały ośrodki gminne (około dziewięćdziesięciu) oraz prywatne. Zadaniem tych instytucji jest zachęcanie nauczycieli do poszukiwania kierunków rozwoju i proponowanie konkretnych form doskonalenia. Doskonalenie nauczycieli staje się powszechne ze względu na uzyskiwanie stopni awansu zawodowego. Rozwinęły się podstawowe formy doskonalenia, takie jak: studia podyplomowe, kursy przedmiotowo-metodyczne, warsztaty, konferencje, konsultacje zespołowe

i indywidualne. Polska, wkomponowując się w europejski system edukacji, w którym ważną rolę odgrywa doskonalenie zawodowe, modyfikuje dotychczasowe formy instytucjonalne. Ważną rolę doskonalącą pełni szkoła, organizując wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Proces doskonalenia został wzbogacony o strukturę doradztwa pedagogicznego. Stworzono stanowiska doradców metodycznych poszczególnych przedmiotów. Do ich kompetencji należy: organizacja podstawowych form doskonalących, tj. warsztatów, konferencji przedmiotowo-metodycznych, zespołów, lekcji pokazowych; udzielanie porad metodycznych; pomoc merytoryczna, a także pobudzanie do twórczej aktywności i nowatorstwa pedagogicznego.

W edukacji nauczycieli nie ma postaci finalnej, gdyż studia stwarzają jedynie podstawy stawania się nauczycielem. Doskonalenie zawodowe jest więc *condicio sine qua non* reformy systemu oświaty.

Nauczyciele różnych przedmiotów mają wiele możliwości korzystania z zorganizowanych form podnoszenia kwalifikacji, zaś nauczyciele języka łacińskiego zdani są bardziej na samokształcenie i rzadko mogli i mogą uczestniczyć w formach doskonalenia. W latach siedemdziesiątych zorganizowano zaledwie 3 kursy w Ropczycach, Jeleniej Górze i Sulejówku. Dopiero w roku 1984 Instytut Kształcenia Nauczycieli zaczął organizować coroczne, wakacyjne kursy, trwające 2–3 tygodnie, dla nauczycieli języka łacińskiego z całej Polski. Kursy przeznaczone były dla uczących w liceach ogólnokształcących oraz szkołach medycznych. I tak w roku 1985 odbył się kurs w Krakowie, w 1986 w Kaliszu, 1987 w Tarnowie oraz 2 w latach następnych w Nowym Sączu. Organizacji kursów i kierownictwa podjęła się prof. dr hab. Wanda Popiak, pracująca wówczas w Instytucie Kształcenia Nauczycieli oraz Instytucie Programów Szkolnych. Dokonując wyboru tematyki kursów, organizatorzy mieli na uwadze aktualne potrzeby nauczycieli. Często bowiem nauczyciel języka łacińskiego w swoim miejscu pracy jest osamotniony i boryka się z różnymi problemami zawodowymi. Czasami czuje się wręcz zagrożony w poczuciu własnej przydatności zawodowej, w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów. Zajęcia na kursach prowadzone były w formie wykładów, ćwiczeń seminaryjnych związanych z problemami natury praktycznej, zdarzającymi się na zajęciach lekcyjnych. Omawiano aktualne programy nauczania oraz zagad-

nienia z dydaktyki nauczania języka łacińskiego. Zarówno problemy metodyczne, jak i budzenie wśród uczniów zainteresowania nauką języka łacińskiego było na wszystkich kursach przedmiotem gorącej dyskusji. Nauczyciele mieli możliwość pogłębienia wiedzy merytorycznej, zaktualizowania dydaktycznej, zapoznanie się z nowymi tendencjami w nauczaniu języków obcych, mogli także otrzymać odpowiedzi na szereg nurtujących ich pytań podczas dyskusji ze znanymi uczonymi i specjalistami z dziedziny dydaktyki. Tematyka wykładów obejmowała zagadnienia z literatury antycznej, historii, archeologii oraz wpływu antyku na literaturę europejską. Wykładowcami na kursach byli znakomici pracownicy naukowcy Instytutów Filologii Klasycznej z całej Polski. Wymienię obecne na dzisiejszej sesji Panię prof. dr hab. Marię Cytowską i prof. dr hab. Alicję Szastyńską-Siemion, która wykladała literaturę antyczną na kilku kursach. Wykłady prowadzili również profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego: prof. Stanisław Stabryła, prof. Kazimierz Koruz, prof. Romuald Turasiewicz, prof. Aleksander Krawczuk, prof. Marian Plezia, prof. Jerzy Łanowski z Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. Marian Szarmach z UMK oraz profesorowie Andrzej Wójcik i Marian Wesoly z Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Zajęcia praktyczne z dydaktyki języka łacińskiego odbywały się pod kierunkiem prof. Wandy Popiak, prof. Herberta Myśliwca, autorów podręczników *Lectio Latina*, mgr Teresy Zarych i mgra Stanisława Wilczyńskiego oraz nauczycieli dydaktyków. Wykłady i ćwiczenia wzbogacone były wycieczkami naukowymi. Podczas kursu w Krakowie uczestnicy mieli możliwość obejrzenia starodruków Biblioteki Jagiellońskiej i Czartoryskich oraz pracowni Słownika Łaciny Średniowiecznej prof. Mariana Plezi. Treść wykładów i ćwiczeń została wysoko oceniona przez uczestników. Wyrazem tego były opinie oraz ankiety przeprowadzone po zakończeniu kursu. Szczególną wartością, podkreślaną przez kursantów, był bezpośredni kontakt na zajęciach ze specjalistami z poszczególnych dziedzin filologii klasycznej. Warto też wspomnieć o życzliwej atmosferze i więzi łączącej uczestników kursu. Tak znakomita kadra wykładowców była niewątpliwą zasługą organizatorki kursów, Pani prof. Wandy Popiak. Wymiana doświadczeń oraz wiedza metodyczna i merytoryczna wyniesiona z zajęć przyczyniły się do dalszego samokształcenia i poszukiwania własnych dróg w pracy szkolnej.

Po rozwiązaniu w 1989 roku IKN, nie organizuje się już centralnych form doskonalących dla nauczycieli języka łacińskiego. Jedyną był kurs dla egzaminatorów „nowej matury”. Nauczyciele więc mogą doskonalić się przez samokształcenie lub uczestnicząc w sesjach dydaktycznych organizowanych przez PTF, w seminariach i wykładach prowadzonych przez Instytuty Filologii Klasycznej oraz przez niektóre ośrodki metodyczne. W roku 1986 Katedra Filologii Klasycznej w Toruniu zorganizowała trzysemestralne, podyplomowe studia filologii klasycznej. Wykłady i seminaria prowadzone były przez pracowników naukowych z różnych uniwersytetów, zaś metodyka nauczania przez prof. Wandę Popiak. Próby uruchomienia studiów podyplomowych były podejmowane w Krakowie. W Instytucie Filologii Klasycznej we Wrocławiu utworzono zespół sprawujący opiekę nad nauczycielami języka łacińskiego z woj. dolnośląskiego. Organizowane są kilka razy w roku konferencje przedmiotowo-metodyczne, połączone z lekcją pokazową. W zespole tym opracowuje się też komentarze do kanonu tekstów łacińskich, obowiązujących na maturze. W kilku Ośrodkach Doskonalenia Nauczycieli powołano doradców metodycznych języka łacińskiego i kultury antycznej. Są to placówki w Łodzi, Poznaniu, Toruniu i Jaśle. Doradcy organizują warsztaty, zespoły, konferencje metodyczne, konsultacje dla zainteresowanych nauczycieli z ich regionu. Tematyka spotkań wynika z aktualnych potrzeb nauczycieli i wprowadzanej reformy oświatowej. Nauczyciele z woj. kujawsko-pomorskiego mają również możliwość publikacji swych osiągnięć (publikacje są jednym z wymagań awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego) w opracowywanych przez doradcę biuletynach wydawanych przez placówkę doradczą. Niestety, nauczyciele regionów pozbawionych doradcy języka łacińskiego nie mają możliwości systematycznego uczestnictwa w formach doskonalących i korzystania z doradztwa metodycznego. Niekiedy biorą udział w spotkaniach organizowanych przez inne ośrodki, np. z pomocy doradcy toruńskiego korzystają nauczyciele województw: kujawsko-pomorskiego, pomorskiego i warmińsko-mazurskiego.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, dotyczącym awansu zawodowego nauczyciela, czytamy: „nauczyciel, poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, powinien w szczególności pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności zawodowe”.

Nauczyciele języka łacińskiego są świadomi swojej misji i wynikającego z niej obowiązku upowszechniania wartości kulturalnych antyku, ale powinni spotkać się ze zrozumieniem ich potrzeb w dziedzinie doskonalenia. Mam nadzieję, że stworzy się im możliwość takiego doskonalenia, jaką mają ich koledzy uczący innych przedmiotów, właśnie takiego, jakie przez wiele lat organizowała Pani Profesor Wanda Popiak.

Literatura

- Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- Dybek H.: *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Kraków 2000.
- Krawcewicz S.: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1979.
- Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycielska – identyfikacja współczesnych kierunków przemian*. „Edukacja i Dialog” 1992, nr 2.
- Legowicz J.: *Doskonalenie i doskonałość w życiu nauczyciela*. Warszawa 1982.
- Rutkowiak J.: *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa 1982.
- Tripp D.: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*. Warszawa 1996.
- Wakacyjne kursy przedmiotowo-metodyczne dla nauczycieli języka łacińskiego. „Języki Obce w Szkole” 1979–1987.

CZĘŚĆ II

HOMO SUM - HUMANI NIL A ME ALIENUM PUTO

(Jestem człowiekiem - nic co ludzkie nie jest mi obce)



Wojciech Fijałkowski



Wergiliusz i Owidiusz w Pałacu Królewskim w Wilanowie

*Quod vetus urbs coluit
nunc Nova Villa tenet
[Co starożytne miasto czciło
teraz Wilanów zachowuje]*

Opromieniony blaskiem legendy dziejowej Pałac Królewski Jana III w Wilanowie zawiera zgodnie z duchem swej epoki niezwykle bogaty, odpowiednio obmyślany program ideowo-artystyczny. Wyraża się on zarówno w czerpanych z dziedzictwa Wiecznego Miasta formach architektonicznych, jak też w wyrosłej na gruncie kultury antycznej dekoracji rzeźbiarskiej i malarskiej fasad oraz wnętrz pałacowych. Programowym nawiązaniem królewskiego Wilanowa do kultury i zdobyczy artystycznych starożytnego Rzymu jest umieszczona w centralnym punkcie elewacji frontowej łacińska inskrypcja zacytowana wyżej jako motto niniejszego studium. Poza znanymi dziełami architektury i plastyki źródłem ideowej i artystycznej inspiracji dla Jana III i współtwórców jego rezydencji były w dużej mierze utwory poetyckie epoki augustowskiej, głównie zaś dzieła Wergiliusza i Owidiusza. Wszystkie te dzieła, jak też graficzne widoki osobliwości Wiecznego Miasta oraz liczne publikacje nowożytnych interpretatorów antyku znajdowały się w bibliotece królewskiej w Wilanowie, którą zawiadywał jeden z najznakomitszych znawców kultury łacińskiej, profesor paru uniwersytetów europejskich, jezuita ks. Adam Adamanty Kochański (Lubomirski, 1879; Komasa, 1982; Fijałkowski, MCMLXXIX). Rudymenty filologii łacińskiej i szeroko pojętej wiedzy o wszelkiego rodzaju *antiquitates* zdobył Kochański jeszcze przed wstąpieniem do Towarzystwa Jezusowego w znanym kole-

gium jezuickim w Toruniu. Tam po celującym ukończeniu humaniorów i poetyki, obejmującej m.in. literaturę rzymską, przeszedł retorykę, a w jej programie „naukę starożytności greckich i rzymskich”. Doskonałe opanowanie łaciny i greki dało mu możliwość gruntownego poznania oryginalnych utworów m.in. Homera, Wergiliusza, Owidiusza i Horacego, co w latach współpracy z Janem III w Wilanowie stało się niezwykle przydatne dla twórczego wykorzystania w programie ideowo-artystycznym pałacu całego bogactwa antycznych wątków i wyobrażeń poetyckich oraz pasjonujących ludzi baroku „bajek pogańskiej teologii”. Ks. Kochański bowiem jako znakomity erudyta grał na dworze królewskim w Wilanowie rolę głównego „doradcy programowego” Jana III, podobnie jak Giovanni Agucchi, rzymski teoretyk sztuki na dworze kardynała Alessandro Farnese (późniejszego papieża Pawła III) czy Francesco Braciolini z Pistoji poeta i sekretarz kardynała Matteo Barberiniego (późniejszego papieża Urbana VIII).

Podczas trwającej kilka lat tzw. „aukcji” pałacu wilanowskiego, w ramach której wzniesiono galerie ogrodowe ukształtowane od frontu w formie triumfalnych łuków rzymskich poświęconych gloryfikacji Jana III i Marii Kazimierzy sięgnięto od razu w realizacji ich programu dekoracyjnego do utworów Wergiliusza i Owidiusza: *Eneidy*, *Metamorfoz* i *Fasti*.

Łuk południowy, związany z częścią pałacu należącą do króla i poświęcony apoteozie bohaterskiego monarchy, otrzymał kompozycję sztukatorską złożoną z medalionu portretowego Herkulesa – symbolizującego „Virtus Heroica” i trzech płaskorzeźb autorstwa Stefana Szwanera w górnych polach arkad, przedstawiających scenę „Triumfu Jana III”. W najważniejszej z nich środkowej ukazany został zwycięski – król, jadący na rydwaniu z unoszoną nad nim przez parę puttów banderolą zawierającą cytat z szóstej księgi *Eneidy* SIC ARDENS EVEXIT AD ETHERA VIRTUS [Tak cnota płonąca unosi się pod niebiosa]. Warto nadmienić, że jednym z ikonograficznych wzorów tej sceny była kompozycja występująca na rycinach siedemnastowiecznych wydań *Metamorfoz* sporządzona według znanego sztychu weneckiego miedziorytnika Giacomo Franco. Tak więc przywołanie w scenie „Triumfu Jana III” wergiliuszowego cytatu związanego z Herkulesem oraz ilustracji z owidiuszowego poematu, pomyślane zostało w dekoracji południo-

wego łuku (wraz z medalionem herkulesowym) jako barokowa aluzja do Sobieskiego, zwanego przez królewskich panegiryków polskim Herkulesem (Banach, 1984, s.121). Jan III zatem, podobnie jak antyczny heros, wyniesiony został do gwiazd, co w kompozycji „Triumfu” zobrazowane zostało w sposób nader pomysłowy. Na tarczy bowiem herbu rodowego Sobieskich „Janina”, unoszonym przez putta nad rydwanem królewskim, umieszczona została gwiazdna konstelacja „Tarczy Sobieskiego”, którą odkrył i w ten sposób nazwał słynny astronom gdański Jan Heweliusz. Podkreślić w tym miejscu wypada, że to wyniesienie do gwiazd, stanowiące znak nieśmiertelności, zawdzięcza swą popularność boskiemu Maronowi, który w swych *Georgikach* mówi o wyniesieniu do gwiazd Cezara, co w wilanowskim programie dekoracyjnym stanowi barokową aluzję do uznawanego za równego rzymskim cesarom¹ i jak oni obdarzonego „Virtus Heroica” – polskiego monarchy Jana III Sobieskiego.

Odpowiednikiem „Virtus Heroica” w programie ideowo-artystycznym łuku południowego jest zgodnie z poglądami Cycerona wdzięk kobiecy – „Venustas” zawarty w dekoracji łuku północnego, związanego z częścią pałacu zajmowaną przez królową Marię Kazimierę. Tak, jak uosobieniem męskiej cnoty heroicznej był medalion przedstawiający Herkulesa, tak personifikacją wdzięku kobiecego stał się medalion z wyobrażeniem Dydony. Zważywszy, że z pojęciem „Venustas” łączy się w myśl eksplikacji nowożytnych ikonologów miłość, słodycz słów i wdzięk głosu – utworzony został w polach arkad łuku północnego płaskorzeźbiony tryptyk symbolizujący te kobiece walory.

Tu więc, podobnie jak w dekoracji łuku południowego, gdzie źródłem inspiracji były *Georgiki* i *Eneida* Wergiliusza oraz *Metamorfozy* Owidiusza, inspiracje treściowe stanowiły także owidiuszowe *Fasti* i *Metamorfozy*. Do wyrażenia idei miłości wykorzystano znany mit o Zefirze i Florze z piątej części *Fasti*, a dla zobrazowania waloru wdzię-

¹ Przyrównanie polskiego monarchy do rzymskiego cesarza wpływało również z formuły upowszechnionej w całej Europie od początku XIV wieku *rex imperator in regno suo* – vide: A. Gieysztor: *Non habemus caesarem nisi regem*. W: *Muzeum i twórca. Studia z historii sztuki i kultury ku czci prof. dra Stanisława Lorentza*. Warszawa 1969, s. 280.

ku głosu – postać śpiewającego muzyka z Lesbos – Ariona, znanego z opowieści drugiej części tego owidiuszowego poematu. Słodycz słów ukazano poprzez wykorzystanie opowieści o mitycznym poecie traciącym Orfeusza z jedenastej księgi *Metamorfoz*.

Wergiliuszowa poezja wykorzystana była przez autorów programu dekoracyjnego nie tylko od strony frontowej pałacu, gdy strojono łuk południowy, lecz także od strony ogrodowej królewskiej rezydencji. Ustawiona w czasie „aukcji” pałacu w jego najwyższym i centralnym punkcie figura Apollona, umieszczona poniżej jej lwia skóra (atrybut Herkulesa) i zdobiące elewacje alkierzy ogrodowych dekoracyjne supraporty z mozaikowymi medalionami Sybill wskazywać miały wyraźnie znawcom wergiliuszowej poezji, że literacką podstawą tej kompozycji była czwarta ekloga, stanowiąca jedno z najbardziej dyskusyjnych i enigmatycznych dzieł literackich starożytności. Odrzucając liczne aspekty orfickie, pitagorejskie i dionizyjskie, a także wszelkie pierwiastki mistyczne i mesjanistyczne, jakich dopatrywali się przez wieki komentatorzy wergiliuszowego poematu, trzeba przyjąć za prof. Mariuszem Karpowiczem, że twórcy wilanowskiego programu ideowo-artystycznego potraktowali tekst poematu metaforycznie, zgodnie z barokową skłonnością do interpretacji alegorycznych i aluzyjnych². Szczególne znaczenie miały zwłaszcza te fragmenty eklogi, które podaje według wersji przełożonej na język polski przez Józefa Lipińskiego (1805, s.20):

„Wróżbę Kumeyskiej Xieni dni prawdą swobodne:
 Ciąg długi szczęsnych wieków rodzi się dla świata;
 Jest Astrea, nadeszły Saturnowi lata.
 Nowe z Niebios wysokich nam zesłane plemię,
 Dziecię zrodzone, dźwignie nieszczęść ludzkich brzemię:
 Z nim się kończy żelazny, wiek złoty zaczyna.
 Sprzyjaj Lucyno! widzisz twego Apollina. [...]

² M.Karpowicz: *Sekretne treści warszawskich zabytków*. Warszawa 1976, s. 154. Autor ten pierwszy zwrócił uwagę na związek dekoracji ogrodowej z IV eklogą, lecz interpretując jej wymowę treściową w programie ideowo-artystycznym Wilanowa odniósł ją do Jakuba Sobieskiego i planów dynastycznych Jana III, z czym poza mną nie zgadza się również J. Banach, 1984. s. 159.

Ten Boskie weźmie życie; uyrzy w iednym rzędzie
Bohaterzy z Bogami, i wśród nich zasiądzie:
Świat w pokoju utrzyma Oycowskiem prawy
Dla ciebie chłopcze ziemia sama bez uprawy [...]
Gdy poznać czyny Oycy chęć cię z wiekiem skłoni,
Gdy dzieje Bohaterów ocenisz i cnoty,
Wtedy nieplodne pola kłós okryje złoty; [...]"

Jest więc jasną rzeczą, że, wykorzystując poemat Wergiliusza w tworzeniu ogrodowego programu artystycznego pałacu, wyrażono myśl, iż zgodnie z prorocत्वami sybiliańskimi po kończącym się wieku żelaza, nadejdzie upragniony przez Jana III wiek złoty, wiek pokoju, ugruntowany przez niego samego jako nowego Herkulesa, który strojny w ojcowskie cnoty męstwa, prawości i roztropności zapewni Rzeczypospolitej sielską szczęśliwość.

Obaj augustowscy poeci Wergiliusz i Owidiusz zagościli także w programie dekoracyjnym wewnątrz pałacowych Wilanowa, który podporządkowano władzy boga słońca – Apollina uosobiającego za przykładem francuskiego króla słońce Ludwika XIV – gospodarza polskiego Wersalu – Jana III. Stąd też i dyspozycja programowa wilanowskich wewnątrz pałacowych oparta została na mitycznym obrazie „dworu słońca” zawartym w drugiej księdze *Metamorfoz* (Owidiusz, 1953, s. 28–29):

„Był dwór Słońca, wyniosły, na słupach strzelistych,
Cały błyszczał od złota i blach płomienistych [...].
W górze niebios sklepienie świetnym ogniem płonie,
Sześć znaków jest po lewej, sześć po prawej stronie [...].
Na tronie od szmaragdów lśniącym się bez końca
Siedział w szkarłatnej szacie bóg światła i Słońca.
Z obu stron koło niego Wiek, Rok i Miesiące,
Dzień i Godziny w różnych odstępach stojące
I młoda Wiosna zdobyta kwiatami i hożą
I nagie lato z wieńcem splecionym ze zboża,
Jesień tłocząca stopą słodkie winogrona
I lodowata Zima szronem ubielona”.

Zgodnie z treścią tego poematu centralne pomieszczenie pałacowe – Wielka Sień, poświęcone zostało gloryfikacji Apollina – króla,

metaforycznie apoteozie Jana III Sobieskiego. Umieszczone po obu stronach Wielkiej Sieni apartamenty pary królewskiej otrzymały dekoracje sufitów poświęcone czterem porom roku, podległym władzy słonecznego Apolla, który drogą wyznaczoną znakami zodiaku odmienia harmonijnie kolejne sezony na ziemi. O ile okazałe malarskie plafony pędzla Jerzego Eleutera Siemiginowskiego stanowiące barokowe alegorie „Wiosny”, „Lata”, „Jesieni” i „Zimy”, oparte zostały na wątkach zaczerpniętych z poematów Owidiusza – *Fasti*, a zwłaszcza z czternastej księgi *Metamorfoz*, o tyle towarzyszące tym plafonom na fasetach i fryzach sceny zajęć wiejskich z współgrającymi z nimi wersetami, wzięte zostały z pierwszych trzech ksiąg *Georgik* Wergiliusza.

Idea wprowadzenia do dekoracji apartamentów mieszkalnych pałacu wilanowskiego motywów z epizodami zajęć wiejskich wynikała z nie tylko z postawy i umysłowości Jana III, jako szlachcica i ziemianina. Płynęła ona również z panującej w środowisku warszawskim i aprobowanej przez króla filozofii neostoickiej oraz poszukiwania w życiu i tematyce wiejskiej sielskiego spokoju, stanowiącego *naturalną reakcję na zmęczenie ówczesnego pokolenia wojnami i zawieruchami*. Sam Sobieski także tęsknił nieustannie do życia wiejskiego, jego spraw i codziennych wydarzeń. Dopiero w swoich wiejskich posiadłościach był sobą, ziemianinem gospodarującym na zakupionej lub odziedziczonej po przodkach ziemi. Tutaj bowiem bezpośrednio obcowanie z przyrodą przywracało mu siły. Król w żywocie ziemiańskim znajdował źródło radości, a w samej naturze zaspokojenie potrzeby wzruszeń estetycznych.

Jest rzeczą zrozumiałą, że hołdując ideałom sielskiego bytowania i rozkoszy życia ziemiańskiego, pragnął Jan III stworzyć w swej wiejskiej rezydencji w Wilanowie swoistą apoteozę wsi szczęśliwej i wesołej, bazującą na antycznym tekście dzieła najznakomitszego piewcy uroków wsi i natury, *geniusza niebiańskiego*, Marona. Warto także pamiętać i o tym, że pewien wpływ na wybór wątków poetyckich dzieła Wergiliusza mogły mieć wskazania płynące z królewskiej lektury traktatów Giulia Cesare Scaligera. Jak bowiem wskazywał autor *Poetyki*, wergiliuszowa poezja była sugestywna niczym malarstwo, zaś zawarte w niej opisy oddawały plastycznie wszystkie barwy i walory natury. Mając więc do dyspozycji dzieło Marona, można było w myśl wywodów Scali-

gera nie kłopotać się naturą, gdyż wszystko, co pragnęło się naśladować, znajdowało się u Wergiliusza, będącego samemu drugą naturą (Scaligero, 1561 III, s.113; szczegółowe omówienie malowideł i podanie treści werseów *Georgiki* w: Fijałkowski, 1977, s. 23 i nast. oraz 172–173).

Połączenie w systemie dekoracji apartamentów królewskich elementów malarskich z tekstami poetyckimi realizowało jednocześnie panującą w dobie baroku horacjańską dyrektywę *Ut pictura poesis*.

Bajeczne *Metamorfozy* Owidiusza zagościły także w malowniczym Gabinetie Królowej „*al. fresco malowanym*”, stając się literackim źródłem przedstawień apollinijskich na dekoracyjnych malowidłach ściennych Siemiginowskiego, imitujących gobeliny. Na podstawie poetyckich tekstów zawartych w drugiej, szóstej i czternastej księdze *Metamorfoz* artysta skomponował sceny ukazujące „Apollina grającego na flecie”, „Apollona z Sybillą Kumańską” i „Apollina z pasterką Issą”. W ten sposób w gabinecie poświęconym idei piękna wyrażone zostały na sposób alegoryczny myśli o pięknie podnoszącym ducha, o przedłużeniu życia przez piękno i o pięknie wyzwalającym miłość (Karpowicz, 1969, s.221 i nast.).

„Złota legenda antyku”, jak nazwano niegdyś owidiuszowe *Metamorfozy* miała w Wilanowie swą artystyczną kontynuację jeszcze przez wiele lat po śmierci króla Jana III, najpierw gdy właścicielką Wilanowa została córka „polskiego Salomona” Elżbieta z Lubomirskich Sieniawska, a następnie, kiedy dawna siedziba królewska dostała się w dożywotnie władanie Augustowi II Mocnemu. Dzięki bowiem hetmanowej Sieniawskiej elewacje nowo wzniesionych skrzydeł wilanowskiej rezydencji ozdobione zostały kilkunastoma scenami z *Metamorfoz*, dzięki zaś inicjatywie saskiego monarchy owidiuszowe *Przemiany* stały się inspiracją powstania dwóch cykli malowideł, którymi wypełniono wnętrza historycznych komnat królewskich.

Szerszemu omówieniu tych dzieł, stanowiących osiemnastowieczną recepcję poezji Owidiusza w Wilanowie, podobnie jak innych jeszcze zespołów dzieł sztuki powstałych pod wpływem łacińskich utworów poetyckich, poświęcone zostanie osobne, szersze opracowanie podjęte wspólnie z prof. Wandą Popiak.

Literatura

Banach J.: *Herkules Polonus*. Warszawa 1984.

Bukoliki Publiusza Wergiliusza Maroza. Przekł. Józef Lipiński. Warszawa 1805.

Fijałkowski W.: *Mało znana karta z działalności Adama Kochańskiego na dworze Jana III w Wilanowie*. „*Studia Wilanowskie*” V, MCMLXXIX.

Fijałkowski W.: *Wnętrza pałacu w Wilanowie*. Wyd.I. Warszawa 1977.

Karpowicz M.: *Malowidła gabinetu al. Fresco w Wilanowie*. „*Rocznik Historii Sztuki*” VII, 1969.

Karpowicz M.: *Sekretne treści warszawskich zabytków*. Warszawa 1976.

Komasara I.: *Jan III Sobieski – miłośnik książek*. Ossolineum 1982.

Lubomirski J.T.: *Katalog książek biblioteki najjaśniejszego i najpotężniejszego króla polskiego z Bożej łaski Jana III, szczęśliwie panującego, spisany w 1689 roku*. Kraków 1879.

Owidiusz: *Przemiany*. Przekł. w wyborze wg Brunona Kicińskiego. Wrocław 1953.

Scaligeri I.C.: *Poetices Libri septem*. Genova 1561 III.





Łacina fundamentem terminologii naukowej

W sesji naukowej pod tytułem *Latinitas – edukacja*, zorganizowanej z okazji jubileuszu Pani Profesor Wandy Popiak, wielce zasłużonej dla upowszechniania kultury klasycznej, garścią refleksji językoznawców na temat wpływów łaciny na język polski pragnę wyrazić swoje uznanie dla Jubilatki i życzyć Jej jeszcze wielu osiągnięć w tej ważnej dla nas dziedzinie wiedzy.

Kształtowaniu się polskiego języka literackiego od początku towarzyszyła troska o jego czystość, która przejawiała się i nadal przejawia przede wszystkim w postaci walki z cechami gwarowymi lub z wpływami wyrazów obcych. Zgodnie ze współczesną normą, zapożyczenia uzasadnione są tylko w dwóch sytuacjach: gdy nazwa obca nie ma polskiego odpowiednika znaczeniowego i gdy funkcjonuje jako międzynarodowy termin. Ale nie zawsze tak było. W pracach z dziedziny historii i kultury języka pożyczkom obcym poświęcano bardzo wiele uwagi i w dalszym ciągu zajmują one ważne miejsce w problematyce językoznawczej. Objaśniano, że *nigdy nie było, nie ma i nie będzie języków stuprocentowo czystych, bez cudzych naleciałości*. Łacina pełniła w języku polskim szczególną rolę. Obliczono, że w *Małym słowniku języka polskiego* (1968), który liczy około 37 319 wyrazów-haseł, aż 2627 słów zapożyczono z łaciny, 1252 z greki i 1273 z francuskiego¹. Łacina wpływała na nasz język przez cały okres naszej historii, przez

¹ Zestawienie liczbowe wyrazów obcego pochodzenia we współczesnej polszczyźnie podawane przez S.Kanię i J.Tokarskiego w *Zarysie leksykologii i leksykografii polskiej* (Warszawa 1984, s.146), bardzo wiele mówiące o historycznych związkach Polski z innymi narodami, przybliżyła uczniom szkół średnich Renata Przybylska, autorka podręcznika *O języku polskim*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 460.

wszystkie etapy jego rozwoju, poczynając od chrztu Polski aż po czasy współczesne. Sięgnijmy po podstawowe informacje do *Zarysu dziejów języka polskiego* Bogdana Walczaka (1995). W dobie staropolskiej bezpośrednio zapożyczenia z łaciny były jeszcze stosunkowo niewielkie. Wprawdzie w kulturze polskiej i w piśmiennictwie pełniła ona rolę dominującą, ale dla szerokiego ogółu była wciąż językiem niezrozumiałym. Jej zasięg społeczny był jeszcze bardzo ograniczony, a znajomość nazbyt elitarna (tamże, s.90). W dobie średniopolskiej nastąpiła w tym zakresie zasadnicza zmiana. Wzrósł znacznie kult łaciny. Była ona bardzo ważną częścią, wręcz warunkiem humanistycznego wykształcenia. W XVII wieku wykładano ją we wszystkich kolegiach jezuickich, dzięki czemu ucząca się w nich szlachta stawiała się dwujęzyczna. W *Dziejach języka polskiego* A. Brücknera (...s.137) czytamy: „Łacina panowała wyłącznie po szkołach (i na piśmie), przenigdy w życiu samym; dopiero od XVI w. powiał inny prąd. Szerzenie się oświaty odbywało się kosztem języka narodowego (...) Każdy humanista stawał się urzędowym poplecznikiem łacińskiej wyłączności. Szlachta i mieszczaństwo garnęły się do szkół, doma czy za granicą, i wychodzili czy wracali łacinnikami, a choćby łaciną tylko gęby pomazali, wstawiali, szczególnie w mowach, obchodach, listach, do polszczyzny łacinę, przyzwyczajali się łączyć mowę gotowymi, oklepanymi, wygodnymi słowami i zwrotami łacińskimi; szkołą, tj. łaciną szkolną, trącił nowy Polak do grobowej deski”.

Wielką rolę w edukacji odegrał największy słownik XVII wieku, *Thesaurus polono-latino-graecus* Grzegorza Knapiusza, liczący około 50 000 haseł. Niezwykła popularność łaciny w Europie w wiekach XVII i XVIII sprawiła, że do polszczyzny weszły setki zapożyczeń, z których znaczna część trwa do dziś, jak np. *akt*, *aktor*, *apetyt*, *apopleksja*, *dekret*, *depozyt*, *dokument*, *edukacja*, *elekcja*, *komisja*, *sentencja*, *termin*, *trakt* itd. Wśród latynizmów, których nieustannie przybywało, przeważały wyrazy abstrakcyjne (nazwy urzędzeń, instytucji, wytworów umysłowej działalności człowieka itd.), w tekstach pojawiały się coraz liczniej wtręty z łacińskimi formami odmiany i nasilało się makaronizowanie, mimo że Knapiusz dawał pierwszeństwo wyrazom rodzimym i tępił nieuzasadnione zapożyczenia łacińskie (Walczak, 1995, s.165-166). Dobrą ilustracją współlistnienia i ciągłego przeplatania się obu tych tendencji jest fragment wypowiedzi księdza Benedykta Chmie-

lowskiego, obejmujący 7 powodów zapożyczania wyrazów łacińskich, z których przytoczę 3 za autorem *Zarysu*: „Z racyi piątej: że język łaciński jest język uniwersalny i święty, jako wiadomo uczonym. Z szóstej racyi, iż Polacy była z dawna *gens ad horrida promptior arma* (= plemię sposobniejsze do straszliwej broni), szable na karkach nieprzyjaciół, nie język polerując, dlatego mieli język słowieński prosty, nie polerowany, więc dla tego niekształtu tudzież *ob defectum* (= dla braku) słów dobrych i należytych ekspresyj terminów łacińskich i innych dla okraszy zażywać mieli w kazaniach, mowach, listach, publicznych instrumentach, i niektóre słowa *polonizarunt* (= spolszczyli)...Z racyi siódmej łaciny zażywają Polacy *ob defectum* (= z braku) słów *genuine* (= właściwie) rzecz każdą wyrażających. Stąd to idzie, iż gdy teraz kto co samym językiem polskim *in materia politica* (= w sprawach politycznych) pisze albo mówi, namozoli sobie głowy i często sens zaćmi” (tamże, s. 144–145).

Wymownym świadectwem przyrostu latynizmów w dobie średniopolskiej są przytaczane w *Zarysie* obliczenia Z. Klemensiewicza, z których wynika, że w pierwszej połowie XVIII wieku co trzydziesty trzeci wyraz w przeciętnym tekście polskim był zapożyczony z łaciny (tamże, s. 144).

Maniera makaronizowania trwała do polityki Oświecenia, nawiązującej do odmiennego, bliższego nam stanowiska Łukasza Górnickiego w dobie Renesansu: „A przeto gdzie jest dobre polskie słowo, tam źle czyni, kto łacińskie miast niego kładzie, chyba kiedy się trefi słowo już tak zwyczajne, tak utarte, że je niemal wszyscy rozumieją, abo też iż włośnie (tzn. właściwie) z łacińskiego na polskie przełożone być nie może, bo wtenczas wolę łacińskie niż polskie, jako to wolę, iż kto rzecz *filozof*, niż *mędrzec*, bo to już każdy rozumie (...). I łacinnicy to słowo *philosophia* uczynili je swoim, a nie chcieli go z greckiego przetłumaczyć (...). Także *materyja*, *fundament* i inne słowa łacińskie, których jako swych używamy” (tamże, s. 171).

Z konieczności odróżniania pożyczek uzasadnionych od nieuzasadnionych, zdawał sobie sprawę ksiądz Franciszek Bohomolec, redaktor sławnego *Monitora* w początkach doby nowopolskiej, czyli dwa i pół wieku temu, czołowy reformator szkolnictwa jezuitów (tamże, s. 182). Poglądy jego są bardzo zbieżne ze współczesnymi kryteriami

poprawności językowej w zakresie zapożyczeń, o czym świadczy poniższy fragment jego wypowiedzi: „Ale ja mniemam, że makaronizmy wasze bynajmniej nie są gładziej milej do uszu wpływają jako właściwe słowa polskie. Np. czym lepsze jest słowo *awizy* niż *nowiny*, *wiadomości*, *despekt* niż *pagarda*, *deleguję* niż *posyłam*, *wyprawuję*, *zlecam*; *facylituję* niż *ułatwiam*”.

Uwagi te kończy radami: „Możesz zażywać słów cudzoziemskich w niektórych okolicznościach. Naprzód te słowa obce, których dawni Polacy w niedostatku słów ojczystych zażywali, jako już są spolszczone (...) jako to: *honor*, *polityk*, *interes*, *publiczny*, *prywatny* (...). Po wtóre, niektóre wyrazy filozoficzne, technologiczne, matematyczne, lekarskie, prawne (...) – (tamże, s. 243–244).

Dobę nowopolską (od pierwszego rozbioru Polski do II wojny światowej) cechuje ogromny przyrost słownictwa, zarówno potocznego, jak i specjalistycznego. Rozwija się terminologia międzynarodowa łacińsko-grecka, powstają też odpowiadające jej neologizmy rodzime, nie zawsze udane, często dziwaczne, czego świadectwem są m.in. proponowane przez profesora Akademii Krakowskiej terminy gramatyczne, np.: *językoślednia* ‘gramatyka’, *pismownia* ‘pisownia, ortografia’, *uczestniak* ‘imiesłów’, *przedzak* ‘przyimek’, *spajak* ‘spójnik’, *natrącak* ‘wykrzyknik’, *pierwak* ‘wyraz rdzenny, podstawowy’, *pochozdzak* ‘wyraz pochodny i wiele innych (tamże, s. 215). Przykładem nieuzasadnionego puryzmu jest też polonizacja międzynarodowych terminów medycznych. Będące w powszechnym użyciu nazwy *dyfteryt*, *katar*, *koklusz*, *malaria*, *reumatyzm*, *szkarlatyna*, *tyfus*, *organizm* zamieniono na *błonicę*, *nieżyt*, *krztusiec*, *zimnicę*, *rwę*, *plonicę*, *dur*, *ustrój*, ale tymi oficjalnymi neologizmami rzadko posługiwano się w praktyce (tamże, s. 200).

Przesadna polonizacja doby nowopolskiej miała na szczęście wielu przeciwników. Ich postawę myślową dobrze charakteryzuje powszechnie znane notowane w *Słowniku Lindego* przysłowie: *Wszędy trzeba się trzymać zdrowego rozsądku, by wątek był postawy wart, postawa wątku*. Na temat stosunku miłośników języka polskiego do zapożyczeń znajdujemy wiele ciekawych wypowiedzi w książce W. Doroszewskiego *O kulturę słowa* (Doroszewski, 1964, 1968). Autor wielokrotnie krytykował zastępowanie słów obcych zakorzenionych w języku,

zwłaszcza internacjonalizmów, uważając je za postępowanie nieuzasadnione. Zapożyczenia te ułatwiają bowiem wymianę myśli naukowej między narodami. Ich obecność w wielu językach sprawia, że łatwiej jest korzystać z literatury fachowej. Podejmował dyskusję z osobami będącymi innego zdania. Przemyślenia Profesora, skierowane do radiowych korespondentów, nie straciły na aktualności. Na stwierdzenie lekarza, że niektórzy autorzy chcąc uniknąć obcego wyrazu *wegetatywny*, posługują się określeniem *układ nerwowy roślinny*, co jest niedorzecznością, bo *roślinność* czy *roślina* a *wegetacja* to są zupełnie różne rzeczy, zareagował pytaniem retorycznym: „Jak można bardziej dbać o swojskość brzmienia wyrazu niż o jego treść, zwłaszcza w dziele pisany przez lekarza, którego zawodowym obowiązkiem jest przynoszenie ulgi cierpiącym, a nie wynajdywanie nowych nazw pojęć, wspólnych całemu światu lekarskiemu, dążącemu przecież wszędzie do tych samych humanitarnych celów? Jeżeli lekarz Polak napisze pracę o *reumatyzmie* albo o *tyfusie* i użyje w tytule wyrazu *reumatyzm* lub *tyfus*, to jego niepolski kolega rzuciwszy okiem na tytuł lub znalazłszy go w jakimś spisie bibliograficznym będzie wiedział, czego praca dotyczy, i może się tą polską pracą zainteresować. Wystarczyłoby natomiast napisać w tytule *gościec*, *dur* albo w związku z innymi chorobami czy objawami chorobowymi *płonica*, *miażdżyca*, *krztusiec*, żeby żaden cudzoziemiec – zarówno nie-Słowianin, jak Słowianin – nie miał pojęcia, o co autorowi chodzi. Nauka jest w samej swojej istocie międzynarodowa i w każdym dziale nauki, a w medycynie w szczególności, ciasny partykularyzm jest szkodliwy, przede wszystkim dla tych, którzy partykularnym tendencjom ulegają, bo to się mści wcześniej czy później” (Doroszewski, 1968, s. 347).

Ale i dziś, podobnie jak w wiekach poprzednich, nie wszyscy zgadzają się z tym poglądem. W książce *O kulturę słowa* W. Doroszewski cytuje wypowiedź korespondenta, który uważa, a nie jest w swoim poglądzie odosobniony, że takie wyrazy obce jak: *sufiks*, *fleksja*, *reprezentować*, *determinować*, *reguła*, można, a nawet należy zastępować polskimi odpowiednikami: *przyrostek*, *odmiana*, *przedstawiać*, *określać*, *zasada*. Na jego pytanie: Co komu mówi wyraz *sufiks*? Profesor odpowiedział objaśnieniem, że: „zaletą terminu *sufiks* jest właśnie jego słowotwórcza niewyrazistość dla większości mówiących. Jest to termin

gramatyczno-naukowy. Jest czasem rzeczą wygodną, jeżeli terminy naukowe mają znaczenie czysto konwencjonalne i nie kojarzą się z jakimiś konkretnymi wyobrażeniami. *Przyrostek* łączy się z przyrastaniem, tymczasem biologiczne pojęcie przyrastania niezbyt się nadaje do objaśniania faktów słowotwórczych. (...) Gdyby szło o jakąś nazwę obrazową, to można by było mówić o cząstce *-ownik* raczej jako o *odrostku* niż o *przyrostku*. Ale lepsza jest nazwa pozbawiona treści obrazowej – i taką jest *sufiks*. Nazwa ta etymologicznie znaczy co prawda tyle mniej więcej co *doczepka*, ale jej łacińska etymologia nie jest już zrozumiała” (Doroszewski, 1964, s. 60–61).

Wyraz *fleksja* jako termin mający ściśle określoną funkcję gramatyczną lepszy jest od *odmiany*, gdyż jej znaczenie jest ogólniejsze – i gramatyczne, i ogólnożyciowe.

Bardzo często obok wyrazu obcego jest jakiś wyraz polski zbliżony znaczeniem, ale jednocześnie trochę się pod względem znaczenia różniący: istnienie takiej pary wyrazów pozwala w sposób ścisły wypowiedzieć swoją myśl, uwydatniając jeden albo drugi odcień znaczeniowy. Tak jest m.in. z przymiotnikami utworzonymi od wyrazów *reprezentować* i *przedstawiać*, skoro mówimy o potrzebach reprezentacyjnych, a nie przedstawieniowych (tamże, s. 61).

Inny obrońca czystości języka zwrócił się do Profesora Doroszewskiego z propozycją, by obcy wyraz *ferie* zastąpić terminem *wakacje* – nie wiedząc, że obydwa te wyrazy są pochodzenia łacińskiego – pierwszy oznaczał ‘dni świąteczne w Rzymie, objęte zakazem pracy’, z drugim (*vacatio*) pierwotnie wiązało się znaczenie ‘dyspensy, zwolnienia’. Najlepszym polskim odpowiednikiem tych obu nazw łacińskich byłby – zdaniem Doroszewskiego – wyraz *wczasy*, z dawną tradycją, upowszechniony po drugiej wojnie, ale los znaczeniowy tego wyrazu potoczył się inaczej (tamże, s. 60). Najczęściej jest tak, że zapożyczamy wyraz obcy tylko w jednym z jego znaczeń.

Jeden z korespondentów zakończył swój list do *Radiowego poradnika językowego* uwagą, że znajomość języków starożytnych, jakkolwiek nie ma znaczenia praktycznego, to jednak rozszerza horyzont myślowy człowieka. Odpowiadając mu, Profesor napisał: „Sądzę, że cokolwiek rozszerza horyzont myślowy człowieka, ma dla niego tym samym znaczenie praktyczne, bo im kto lepiej rozumie świat, w którym

żyje, ten ma więcej szans, że będzie sobie dobrze radził z trudnościami życiowymi. W tradycji kultury łacińskiej jest wiele trzeźwej mądrości życiowej i źródeł myślowej równowagi. (...) Ścisłe praktyczne znaczenie znajomości języków klasycznych polega na tym, że ta znajomość ułatwia właściwe rozumienie wyrazów obcych i właściwe posługiwanie się nimi, a prócz tego jest ważna w zakresie terminologii naukowej do dziś stale czerpiącej z pierwiastków językowych greki i łaciny” (Doroszewski, 1968, s. 21).

„Dla historii umysłowej nie tylko Europy, ale i innych kontynentów byłoby rzeczą niezmiernie interesującą wyświetlenie dziejów dziedzictwa leksykalnego języków klasycznych, łaciny i greki, we wszystkich językach, w których są w użyciu wyrazy genetycznie łacińskie i greckie albo jako zapożyczenia wyrazowe (leksykalne), albo jako repliki, czyli tłumaczenia wzorów łacińskich czy greckich – typu łac. *imaginatio* – pol. *wyobraźnia*, którą zaproponował Piramowicz, (...) pol. *zbieżność* jest wzorowana raczej na łac. *concursum*, pol. *sumienie* (daw. *sąmnienie*) – łac. *conscientia* (...).

Odtworzenie nurtów, którymi płynęły w językach świata elementy łac. i greckie, to wykrycie bardzo istotnych czynników determinujących postawę myślową społeczeństw nawet w tych wypadkach, gdy zrywały one ze znajomością historii antycznego świata. »Kultura grecka i rzymska – pisał Stanisław Witkiewicz – nie daje się wyrzucić z umysłowego życia Europy – a tak jest dlatego, że w umysłowości europejskiej zbyt wiele waży pierwiastki językowe greckie i łacińskie i zbyt wiele jest rozumnych myśli utrwalo-nych w słowach tych języków, które do dziś mogą pełnić funkcje pożytecznych, dynamizujących stereotypów«” (tamże, s. 8).

Dobę nowopolską (głównie wiek XX) charakteryzuje m.in. tendencja do tworzenia nowych rzeczowników i przymiotników za pomocą obcych elementów prefiksalnych, zapożyczanych nie wprost z łaciny, ale za pośrednictwem języków zachodnioeuropejskich, francuskiego, a zwłaszcza angielskiego. Należą tu m.in. hybrydy (czyli wyrazy składające się częściowo z elementów rodzimych, częściowo z obcych):

de dez – rzeczowniki, będące głównie internacjonalizmami, np. *decentralizacja*, *defaszycacja*

eks – np. *eks-król*, *eks-mąż*

ekstra – np. *ekstraklasa*, *ekstragatunek*

inter – np. *interlinia, interfrazą, interdyscyplinarny*

kontr – np. *kontrargument, kontrnatarcie, kontrkultura*

re – np. *reprzywatyzacja, repolonizacja*

super – np. *superdokładny, superfilm*

ultra – np. *ultraczerwony*

wice – np. *wiceprzewodniczący*

Oceniając je z punktu widzenia poprawności i czystości języka polskiego, M. Szymczak (1977, s.42) zwraca uwagę, że hybrydy te: „są w języku polskim poprawne. Elementy przedrostkowe obcego pochodzenia modyfikują tu w sposób korzystny treści znaczeniowe nazwane w rzeczowniku lub przymiotniku, wzbogacają możliwości precyzyjnego wyrażania naszych myśli. Z punktu widzenia historycznego jest to najważniejsza zmiana, jaka zaszła w słowotwórstwie w całej historii języka polskiego. Powstanie w języku ogólnopolskim formacji tego typu jest świadectwem tego, że znajdujemy się w głównym nurcie rozwoju współczesnej kultury europejskiej”.

W ostatnim ćwierćwieczu obserwuje się większe zainteresowanie pracami terminologicznymi w krajach członkowskich UNESCO. Jest ono oparte na założeniu, że: „nie ma potrzeby w każdym wypadku zastępować terminów obcych, szczególnie ukutych na bazie łaciny, greki lub na morfemach międzynarodowych, terminami narodowymi. Przekonują nas o tym nie tylko zachodzące zmiany w otaczającym nas świecie, lecz również długotrwałe i szczegółowe badania językoznawcze wykazujące kierunek rozwoju języków w ogóle. Zgodnie z tym rozwojem widoczna jest rola międzynarodowego słownictwa naukowego jako środka porozumiewania się w skali wszechświatowej, który będzie w przyszłości spełniać zadania na miarę ogólnoludzką” (Stoberski, 1977, s. 10–18).

Na Konferencji Generalnej UNESCO w 1976 roku Polska zaproponowała paragraf następującej treści:

Państwa członkowskie winny rozważyć możliwość zorganizowania centrów terminologicznych, które mogłyby podjąć następującą działalność:

po 1) służyć tłumaczom bieżącymi informacjami dotyczącymi terminologii potrzebnej im w ich codziennej pracy;

po 2) ściśle współpracować z pozostałymi centrami terminologicznymi w całym świecie w celu znormalizowania i dalszego umiędzynarod-

dowienia terminologii naukowej i technicznej dla ułatwienia pracy tłumaczom (tamże, s. 10).

Autor artykułu zwraca uwagę na proces scalania się terminologii międzynarodowej, który „wskutek szczególnego układu zaczął się w Europie rozwijać w czasie wszechwładnego panowania łaciny i pozostawił skutki w postaci podobnej terminologii naukowej, dziś odradza się dzięki żywej współpracy międzynarodowej w wielu dziedzinach nauki i techniki. [Terminologia naukowa] charakterem swym zbliża się do wszelkiego rodzaju znaków i kodów międzynarodowych, od międzynarodowej sygnalizacji drogowej, kolejowej, morskiej, lotniczej poczynając, a na znakach muzycznych, matematycznych, chemicznych i innych kończąc. (...) proces umiędzynarodowienia terminologii naukowej, chociaż napotyka wciąż opory, jest jednak zgodny nie tylko z interesami zmniejszającego się świata, ale i z wiecznym procesem rozwoju języków, co (...) potwierdzają badania językoznawcze. Nic też dziwnego, że coraz więcej społeczeństw, mówię to na podstawie opinii specjalistów z wielu krajów – przyjmuje problem powolnego umiędzynarodowienia terminologii naukowej i technicznej ze zrozumieniem, licząc na to, iż przynosi im to już dzisiaj korzyści ekonomiczne, a więc będzie społecznie pożyteczne” (tamże, s. 13, 16).

* * *

Na zakończenie jeszcze raz chcę przywołać wypowiedzi W. Doroszewskiego: „Nie samo używanie obcych wyrazów jest złe, ale zły, a raczej śmieszny jest snobizm, który nam każe oglądać się za obcym wyrazem tam, gdzie on nie jest potrzebny. W dodatku po ten obcy wyraz bardzo często sięgają nie ci, którzy dany obcy język znają dobrze, ale właśnie ci, którzy go znają źle i którzy korzystają z okazji, żeby się czymś obcym popisać” (Doroszewski, 1968, s. 354).

Przed snobizmem i modą na wyrazy obce, bardziej eleganckie i wyszukane niż ich rodzinne odpowiedniki, przestrzega *Słownik poprawnej polszczyzny*, podając szereg przykładów, występujących często, zwłaszcza w prasie, m.in.: ewidentny (*zamiast* oczywisty), gros (*zamiast* większość), wizualny (*zamiast* wzrokowy), prezentować (*zam. przedstawiać*), spektakl (*zam. przedstawienie teatralne*), generalny (*zamiast: ogólny*), eksponować (*zamiast: wystawiać*). *Wskazuje, że po-*

wierzchozna znajomość wyrazów obcych prowadzi do zniekształceń, przekręcania lub błędnych użyć (miesza się np. adaptację z adoptacją, nazwy: patent i petent, redagowanie z korygowaniem itp.) – (Słownik poprawnej..., 1973, s. 976). Nie łatwo jest odróżniać wyrazy obce od rodzimych. Do tego potrzebna jest odpowiednia wiedza, znajomość języków, a przede wszystkim kultura językowa. W dzisiejszym społeczeństwie więcej mamy przeciwników niż zwolenników łaciny i greki. W programach szkół ogólnokształcących, a nawet na studiach humanistycznych łacina przestała być obowiązkowa. Ludzie nie uczą się łaciny, toteż nawet w książkach w wyrazach łacińskich często zdarzają się błędy.

„Przykładów niewłaściwego używania obcych wyrazów można by było cytować bardzo wiele. Potknięcia zdarzają się różnym osobom. Znany autor we wspomnieniu pośmiertnym o jednym ze swych kolegów, chcąc okrasić to wspomnienie przysłowiowym zwrotem łacińskim, zacytował ten zwrot w formie: *De mortibus aut bene, aut nihil*. *De mortibus* znaczy po łacinie ‘o śmierciach’, a powinno być *de mortuis* – ‘o umarłych’ (dobrze albo nic). Jest to jeden z typowych objawów zapominania łaciny, którą ludzie czasem jeszcze chcą, ale już nie umieją się popisać. Sens moralny tych uwag jest ten, że nie należy nigdy używać wyrazów obcych, jeśli się nie jest zupełnie pewnym ich znaczenia i form” (Doroszewski, 1968, s. 28–29).

„Terminologia naukowa – jak pisze Witold Doroszewski – jest tą dziedziną, w której wywoływane istotnymi potrzebami treści używanie międzynarodowo zrozumiałych terminów łacińskich nie pozostaje w konflikcie z troską o język polski i o potrzeby kulturalne szerokich mas mówiących tym językiem. Przesadny lęk przed każdym wyrazem obcym byłby objawem pewnego rodzaju kompleksu niższości (...). Myśmy wyrazów obcych wchłaniali za dużo, ale szczęśliwie wiele spośród nich okazywało się efemerydami. Kryterium najważniejszym, które powinno rozstrzygać o ustosunkowaniu do wyrazów obcych, jest kryterium funkcji treściowej: dopuszczalne w użyciu są takie wyrazy obce, których znaczenia nie można oddać za pomocą innych. Takimi przede wszystkim są terminy naukowe” (Doroszewski, 1966, s. 61–62).

Literatura

- Brückner A.: *Dzieje języka polskiego*. Ossolineum, Wrocław.
- Doroszewski W.: *O kulturę słowa. Poradnik językowy*, t.I. PIW, Warszawa 1964.
- Doroszewski W.: *Wśród słów, wrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*. PIW, Warszawa 1966.
- Doroszewski W.: *O kulturę słowa. Poradnik językowy*, t.II. PIW, Warszawa 1968.
- Kania S., Tokarski J.: *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*. WSiP, Warszawa 1984.
- Mały słownik języka polskiego*. Pod red. St. Skorupki, H. Auderskiej, Z. Łempickiej. PWN, Warszawa 1968.
- Przybylska R.: *O języku polskim*. Wyd.Literackie, Kraków 2002.
- Słownik poprawnej polszczyzny*. Red. W. Doroszewski, H. Kurkowska. PWN, Warszawa 1973.
- Stoberski Z.: *Proces różnicowania i scalania języka w terminologii*. „Poradnik Językowy” 1977, z.1.
- Szymczak M.: *Objaśnienia wyrazów i zwrotów*. „Poradnik Językowy” 1977, z.1.
- Walczak B.: *Zarys dziejów języka polskiego*. Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań 1995.





***Latinitas* – edukacja – kobieta. Świadectwo literatury przełomu XIX i XX wieku**

Temat jubileuszowego spotkania: *Latinitas* – edukacja uzupełnić chcę o jeden jeszcze człon: kobieta, i całość przedstawić z perspektywy historycznej. Powstająca z tego rozszerzenia triada pozwala bowiem ogarnąć całokształt twórczej pracy Jubilatki, a świadectwo literatury przełomu XIX i XX wieku pokazuje tradycję, z której wyrasta i z którą łączy się działalność Pani Profesor Popiak.

Edukacja i kobieta bliskie były sobie od zawsze, bo, jak twierdziła np. Z. Morawska (1899), kobieta „na jakimkolwiek znajdować się będzie stanowisku, zawsze przypadnie na nią praca nauczania”. Zawód nauczycielki najwcześniej zresztą zyskał społeczne przyzwolenie nawet w środowiskach niechętnych dążeniom kobiet do samodzielności ekonomicznej i zawodowej, a jego feminizacja od dawna jest faktem¹. Zatem nie czynność nauczania, ale jego przedmiot zasługuje na uwagę i czyni pracę Pani Profesor znaczącą nie tylko ze względu na jej indywidualną wartość i skuteczność, ale i na fakt, że ilustruje ona zjawisko szersze, w swoisty sposób wieńczące jeden z ważnych nurtów procesu emancypacji kobiet w Polsce – problem miejsca *Latinitas* w edukacji kobiet.

Pragmatycznie zorientowane rzeczniczki praw kobiet kładły początkowo nacisk na samą dostępność wiedzy i potrzebę kształcenia kobiet

¹ E. Badinter w *Historii miłości macierzyńskiej* (Tłum. L. Engelking. Warszawa 1998) stwierdza: „Jedynym (...) zawodem, który kobieta mogła uprawiać nie tracąc godności, był zawód nauczycielki, który czynił z niej »matkę duchową«” (s. 190).

oraz uwzględnienie w programach nauczania dziewcząt nowoczesnej wiedzy przyrodniczej, języków nowożytnych i umiejętności praktycznych. W ogólnie formułowanych deklaracjach o potrzebie kształcenia mieściło się zainteresowanie dziedzictwem starożytności, ale hasło *Latinitas*, czyli wykształcenie klasyczne, nie było wypisane na sztandarach i znalazło się w orbicie zainteresowań emancypantek bez ostentacji i stosunkowo późno, dopiero pod koniec XIX wieku. Ewa Ilnatowicz, zwracając uwagę na „dziwne zaniechanie antyku” we wczesnej twórczości Orzeszkowej, tłumaczy je m.in. niechęcią do stanowiącego przejaw fałszywej elegancji „salonowego funkcjonowania kultury antycznej” (Ilnatowicz, 2000). Być może, rzeczniczki emancypacji także do *Latinitas* zniechęcał fakt, że operowanie nazwami i frazesami odwołującymi się do antyku wchodziło w skład sztuki łatwej konwersacji. Nie bez powodu Jan Zachariasiewicz w powieści *Orion i Chryzantema, czyli romans w XX wieku* obdarzenie bohaterów wskazanymi w tytule egzotycznymi imionami usprawiedliwiał żartobliwie zwyczajem, a nawet obowiązkiem nadawania mężczyznom imion zaczerpniętych z mitologii, a kobietom – imion kwiatowych.

Dopiero powstanie pierwszych gimnazjów żeńskich, a nade wszystko perspektywa udostępnienia kobietom studiów wyższych wywołała zapotrzebowanie na systematyczne studiowanie języków i dziedzictwa starożytnych. Można zatem uznać, że *Latinitas* pojawia się w tym nurcie dążeń emancypacyjnych, w którym samodzielność kobiet łączy się z przejmowaniem nowych i coraz trudniejszych obowiązków i dążeniem do „uczłowieczenia” kobiety oraz na tym etapie, kiedy najbardziej elementarne cele ruchu zostały częściowo osiągnięte.

Świadectwo literatury wskazuje, że początkowo nabywanie przez kobiety wiedzy z zakresu *latinitas* odbywało się nieoficjalnie i za pośrednictwem mężczyzn. Należące do różnych obiegu dzieła Elizy Orzeszkowej, Mariana Gawalewicza, Zofii Niedźwiedzkiej (Bohowityna), Stefana Żeromskiego przedstawiają chałupnicze, ale niezwykle skuteczne metody rozszerzania wykształcenia przez bohaterki literackie poprzez wspólne lektury szczególnie ważkich tekstów starożytnych oraz pomoc i udział w nauce języków braci. Sama czynność czytania, a zwłaszcza wątek wspólnego czytania tekstów historycznych i filozoficznych zyskuje w powieściach pokolenia pisarzy pozytywistycznych (np. Kra-

szewskiego, Orzeszkowej) niezwykle istotne znaczenie. Nawyk czytania, obecność książek w domach, rodzaj literatury i pożytki z niej wynoszone to obszerny i ważny, choć słabo dotąd opisany problem w literaturze drugiej połowy XIX i przełomu XIX i XX wieku. Dostyc wspomnieć, że w *Ostatniej miłości* Orzeszkowej ostatecznie dyskredytuje Aleksandra jako męża i jako partnera – zasypianie podczas głośnego czytania książek przez żonę, a w *Szkicach węglem* Sienkiewicza pochłanianie przez Zołzikiewicza literatury brukowej jest dowodem nie tylko złego gustu, ale i niemoralności. Wspólne lektury budują zaś między postaciami, zwłaszcza przedstawicielami płci przeciwnej, więzi głębokie i silne, w przeciwieństwie do miłosnego szafu zdolne przetrwać lata rozłąki i zmiany sytuacji życiowej. Tworzą je często niepodlegające modom, wnoszące trwale wartości i szlachetne idee dzieła starożytnych. Wspólne lektury i ideały łączą Wincunię z Bolesławem Topolskim w *Na prowincji*, Lusię Otocką z Julkiem Ryżyńskim w opowiadaniu *Widma*, Marynię Kiryłankę z Witoldem Korczyńskim w *Nad Niemnem*. Wspomnienia młodzieńczej fascynacji Plutarchem czytowanym na zmianę z poezjami w pamięci Romana Darnowskiego z *Australczyka* kojarzy się trwale z młodzieńczą miłością do kuzynki Ireny i idealizmem porzuconym na rzecz walki o byt i ... „pasztet”, jak nazwał ambicje bogacenia się stryj bohatera (Ihnatowicz, 2000). Okazuje się, że ta niezwykła dla młodych pańienek lektura świadczyła o cechach jej charakteru i osobowości, a w życiu dziewczyny miała znacznie poważniejsze konsekwencje niż w biografii Romana. Praca i samodzielność nadawały sens egzystencji pozbawionej wielu przyjemności, ale urzeczywistniającej ideały, które Australczyk na długo porzucił.

W powieści *Ad astra*, wspominając wspólne z bratem czytanie Plutarcha i zakochanie się w Marku Aureliusz, Seweryna Zdrojowska wskazuje bezpośredni i dla wielu oczywisty związek między życiową postawą i kultem idei a umiłowaniem lektur starożytnych: „Byli już wówczas tacy, którzy utrzymywali, że miłość to niebezpieczna, ku »zakrętnym szlakom ducha« i »błękitom abstrakcji« wiodąca” (Orzeszkowa, Romski, 1950, s. 51). Losy bohaterki i jej brata potwierdzają zresztą tę zależność, a przywiązanie właścicielki Kresowic do wierzchowca, nazwanego tak, jak koń Marka Aureliusza – Avis, świadczy o trwałości wyniesionych z lektur i potwierdzonych czynami fascynacji.

Literatura pokazuje, że czytanie dzieł starożytnych jest przywilejem umysłów głębszych, nobilituje kobietę podejmującą ten trud i jest dowodem jej przynależności do świata kultury. Nie jest przypadkiem, że i Orzeszkowa i Konopnicka dysponowały znaczną, a samodzielnie nabytą wiedzą z zakresu starożytności².

Samodzielnie też zdobywają wiedzę skromne i nieefektywne, ale obdarzone energią, a nade wszystko silną motywacją do nauki panny, takie jak Joasia Podborska, dwie Wandy (imienniczki Pani Profesor), Różia Lebnicka. Systematycznie uczą się one razem z braćmi na wszystkich etapach ich kształcenia. Bohaterki te mieszczą się w znanym z wcześniejszej literatury (np. powieści Orzeszkowej *Zygmunt Ławicz...*) schemacie kobiety, matki lub siostry, w poczuciu odpowiedzialności za losy zdekompletowanej rodziny poświęcającej się dla zapewnienia wykształcenia i lepszego losu synom lub braciom. Różnica w stosunku do wcześniejszego schematu polega na tym, że nie ograniczają się one do zapewnienia chłopcom opieki i materialnych warunków do nauki (tak jak np. matka Marcinka Borowicza, która łapówkami i całowaniem rąk zapewniła synowi miejsce w gimnazjum czy siostra Władka Derszlaka, szyciem i praniem zarabiająca na utrzymanie brata w gimnazjum), ale przejmują osobisty nadzór nad procesem nabywania wiedzy i uczestniczą w nim. Różia Lebnicka po śmierci matki postanowiła dla swego młodszego brata być „matką, nie siostrą, kierowniczką, nauczycielką, opiekunką, wszystkim, czego mu los odmówił i co mu zabrał w chłopięcym wieku. (...) Kiedy chodził do gimnazjum przerabiała z nim wszystkie lekcje i jak sztubak kuła łacinę, matematykę i geometrię, aby mu tylko być pomocną w nauce; wyrabiała z nim razem zadania, czytywała książki, uczyła się całych ustępów na pamięć, byle mu dawać dobry przykład i zachęcać do pracy” (M. Gawalewicz, *Bez celu*). Robiła to wbrew protestom brata, uważającego wysiłki siostry za „ani potrzebne, ani przyjemne”.

To wieloletnie poświęcenie przynosi nie tylko efekty w postaci dobrych wyników w nauce brata i moralnej satysfakcji siostry, ale po-

² Wskazują na to studia B. Bobrowskiej: *Antyk w twórczości M. Konopnickiej*, wym. w przypisie...praca E. Ilnatowicz oraz K. Obsulewicz.

zwala Rózi zdać eksternistycznie egzamin na patent nauczycielki z siedmiu klas gimnazjum. Skromna dziewczyna podkreśla zresztą udział brata w osiągnięciu dokumentu, który umożliwił jej pracę w zawodzie nauczycielki.

Podobnie Joasia Podborska z *Ludzi bezdomnych* w dzienniku pod datą 7 kwietnia zapisuje fakt: „Z Antosią L. przechodzę teraz literaturę... grecką” i uzupełnia informacją: „Sama umiem z niej tyle, com zasłyszała od Wacka. Czytałam wszakże onego czasu wszystko, co on przechodził, a nawet greczyzny samej sporo wchłonęłam”.

Bohaterki literackie ciągle jeszcze skoncentrowane przede wszystkim na potrzebach innych, „podtrzymywane wiarą w swe posłannictwo i silną wolą, dobrą wolą kobiety zdolnej nawet do bohaterstwa przez miłość i poczucie obowiązku” (tamże, s.38), po pierwsze: czują się na siłach wykonać najtrudniejsze zadania, opanować przeznaczone dla mężczyzn ćwiczenia i programy, w tym długo rezerwowane dla szkół męskich języki starożytne; po drugie: nie poprzestają już tylko na roli „spalającej się w czynie” ofiary, potrafią i mają możliwości praktycznego wykorzystania umiejętności. Panna Wanda (z powieści Bohowityna *Wyzyskiwani*) wręcz domaga się, a nawet (z ciężko zarobionych lekcjami pieniędzy) płaci leniwemu i pozbawionemu zainteresowań bratu za przekazywanie jej treści uniwersyteckich wykładów. A Janka Warska (z powieści Zofii Bukowieckiej *Hela*), studiująca medycynę w Krakowie, donosi tryumfalnie „pamiętam łacinę! Toż przecież nie zasypałam się ani razu dotąd wobec kolegów, którzy kuli ją przez szereg lat, kiedy my po dwóch mamy już w kieszeni nasze abiturienckie patenty...” (Bukowiecka, 1910) – (co prawda za dowód znajomości łaciny traktuje zwrot *mea culpa*...). Będąca prymuską na pensji Belcia Kuczyńska na podstawie swoich zasług wyjednuje u nauczyciela łaciny zgodę na powtarzanie klasy dla leniwego i mało inteligentnego, za to przystojnego Franka (w powieści *Panny A.* Konara).

Znajomość łaciny oznacza w wymienionych utworach zrównanie poziomu wiedzy przeznaczonej dla mężczyzn i kobiet, redukcję kolejnej różnicy mającej świadczyć o mniejszych możliwościach intelektualnych kobiet.

Dołączenie do edukacji i kobiety trzeciego elementu – *Latinitas* uznać zatem można za sygnał może nie zakończenia, ale znacznego

zaawansowania procesu, którego wynikiem miało być zobaczenie w kobiecie człowieka, a więc procesu emancypacji, polegającego na zacieraniu różnic między płciami, podczas gdy współczesne ruchy i teorie feministyczne koncentrują się na podkreślaniu i definiowaniu różnicy.

Literatura

- Badinter E.: *Historia miłości macierzyńskiej*. Tłum. L.Engelking. Warszawa 1998.
- Bukowiecka Z.: *Hela. Opowiadanie ze świeżo przeżytych dni*. Warszawa 1910.
- Ilnatowicz E.: *Orzeszkowa wobec Greków i Rzymian*. W: *Literatura i czasopiśmiennictwo polskie 1864–1918 wobec tradycji antycznej*. Red. A.Makowiecki. Warszawa 2000.
- Morawska Z.: *Małe słówko w ważnej kwestii*. „Tygodnik Ilustrowany” 1899, nr 25.
- Orzeszkowa E., Romski J. (Grabowski T.): *Ad astra. Dwugłós*. Warszawa 1950.





Człowiek między humanokulturą a technokulturą

Istota i zakres problemu (humanizm czy technicyzm?)

Refleksje o Człowieku przez duże „C”, jego losie i przeznaczeniu, relacjach między ludźmi i sensie bytowania w świecie doczesnym, pojawiają się właściwie od momentu, gdy zaistniała ludzkość, jako wyodrębniony gatunek *homo sapiens*, jako coś wyjątkowego i przekraczającego granice dotychczas rozwijającej się przyrody. Zjawisko to jest objaśniane w różny sposób przez wielkich twórców religii, wybitnych filozofów, historyków i innych humanistów, a także przedstawicieli nauk ścisłych.

Nas interesuje szczególny typ refleksji o człowieku, który pozwala nie tylko na budowanie kolejnej teorii humanocentrycznej, ale i na określenie zasad aksjologicznych i prakseologiczno-socjotechnicznych, ułatwiających działania praktyczne w tworzeniu nowej wizji ideału wychowawczego i ideału systemowo-ustrojowego. Konieczne jest w początkach XXI wieku wytknięcie jasnego i konkretnego celu naszych wspólnych wysiłków i znalezienie skutecznych środków do realizacji tego zamierzenia. We współczesnej epoce przedmiotem naszych zainteresowań staje się bliżej niesprecyzowana antynomia między ideą humanizmu a ideą technicyzmu (sprzeczności nie do rozwiązania?), a może aporema (kwestia sporna, dopuszczająca dwa przeciwstawne rozstrzygnięcia), czy wreszcie aporia (pozornie nie dająca się przezwyciężyć trudność w procedurze rozumowania).

Epoka dzisiejsza jest przedziwna – z jednej strony okrucieństwa, ludobójstwa, podboje, niszczenie infrastruktury materialnej, duchowego dziedzictwa kultury etc., a z drugiej strony rozrosła się niebywale

wiedza o naszej przeszłości, dysponujemy wszak ogromem doświadczeń ludzkości w wymiarze przynajmniej kilku tysięcy lat bardziej udokumentowanych, mamy możliwości porównania różnych i licznych systemów politycznych oraz ustrojów społeczno-gospodarczych, zetknęliśmy się z odmiennymi wartościami i kryteriami ocen, wypróbowaliśmy w bezpośrednim zetknięciu konsekwencje takich czy innych systemów aksjologicznych – i nadal jesteśmy w rozterce, ustawicznie szukając bardziej stabilnych drogowskazów i busoli, i ich ... nie znajdując w świecie, w którym dominują nienawiść i konflikty.

Każda epoka potrzebuje sobie właściwej syntezy myślowej, w której muszą znaleźć się też implikacje praktyczne.

Te syntezy mogą mieć charakter mniej czy bardziej uniwersalny. Bardziej uniwersalne doktryny, które pojawiły się w ciągu ostatnich co najmniej dwustu lat to: **liberalizm**, uformowany teoretycznie przede wszystkim przez Adama Smitha (dr. poł. XVIII w.), i **marksizm**, zapoczątkowany przez dorobek intelektualny głównie Karola Marksa, przy współdziałaniu Fryderyka Engelsa (znaczącą datą jest wydanie w 1848 roku *Manifestu komunistycznego*). Doktryna liberalna stała się podstawą demokratycznego systemu politycznego i kapitalistycznego ustroju społeczno-gospodarczego, a doktryna marksistowska – zainspirowała system totalitaryzmu (monizm ideologiczny) i gospodarki socjalistycznej, opartej na zasadzie upaństwowienia środków produkcji. Obie zresztą struktury systemowo-ustrojowe wynikają z ideologii wspieranej relatywizmem moralnym i, mimo odmiennych górnolotnych haseł, wspólną w istocie koncepcją *homo oeconomicus*. Stąd też w Encyklice *Sollicitudo rei socialis* (1987 rok) Jana Pawła II odnajdujemy takie zdanie: „społeczna nauka Kościoła jest krytyczna zarówno wobec kapitalizmu, jak i wobec kolektywizmu marksistowskiego”.

Czy zatem istnieje możliwość określenia Trzeciej Drogi? Czy więc propozycja nazwania tej problematyki: „Człowiek między humanokulturą a technokulturą” przybliży nas do rozumienia sprzeczności i dylematów współczesnej epoki?

Papież, Jan Paweł II, największy autorytet moralny dzisiejszych czasów, trafnie spostrzegł szanse i zagrożenia ludzkości, opowiadając się za przyszłą, już w innym wymiarze epoką, którą nazwał Cywilizacją Miłości. Jest to wszak tylko hasło – apel, które może być jedynie

w pełni zrozumiałe w duchu chrystianizmu. A przecież niechrześcijanie stanowią ponad 80% ludności świata!

Powoli rozsypuje się w naszej świadomości poszufladkowany obraz wielobarwnej ludzkości, bytującej na globie ziemskim. A jednak warto podjąć jeszcze jedną próbę przedstawienia wariantu, jednego z wielu, rozwiązywania sprzeczności współczesnej epoki.

Ideę mojego referatu kieruję przede wszystkim do ludzi najbardziej efektywnie przekształcających w wymiarze państwowym otaczającą nas rzeczywistość, tj. pedagogów i ... polityków.

Spór o priorytet

Przedstawiam ten problem, nader złożony, emocjonalny i kontrowersyjny, w formie materiału do dyskusji, ponieważ występujący nieład myślenia i działania w naszym życiu publicznym zmusza nas do zastanowienia się głębiej nad sensem przeobrażeń cywilizacyjno-kulturowych, potrzebą poszukiwań fundamentalnych zasad i pryncypiów, które wybiegają poza doraźne i koniunkturalne decyzje polityczno-administracyjne i finansowo-ekonomiczne.

Zatem istotne jest określenie podstawowej kwestii spornej w każdym – a więc i współczesnym – okresie historycznym i możliwości rozwiązania sporu, czyli **wskazanie odpowiedniego priorytetu i to jednego najważniejszego**, albowiem ci, którzy nie potrafią sformułować rzeczywistego zadania pierwszoplanowego, zasłaniają się kombinacją równocześnie występujących licznych priorytetów, zamazując rangę głównego wyznacznika.

Pytanie: „Co jest najważniejsze w poszczególnych epokach długiej historii człowieczeństwa?”, stawiają sobie kolejne pokolenia urodzone w różnych krajach i odmiennych kulturach, zarazem głęboko przekonane, że to właśnie ich epoka jest wyjątkowa, przełomowa i nawet grożącą niejednokrotnie straszliwą apokalipsą. Na własną epokę patrzymy z różnych perspektyw – są to zróżnicowane, najczęściej dość skrajne postawy, oscylujące między „za” i „przeciw”.

Stąd też dla uproszczenia nader skomplikowanych trendów, systemów aksjologicznych i kryteriów ocen, można ująć tę problematykę wedle najprostszej klasyfikacji: HUMANOKULTURA I TECHNOKULTURA.

Ów punkt widzenia, który za podstawę przyjmuje konieczność humanizacji stosunków międzyludzkich, prymat uniwersalnych wartości humanistycznych nad dobrami materialnymi i rozwojem techniki – tworzy zespół poglądów wynikających ze zjawisk, zwanych w uproszczeniu **humanokulturą**. Osnową jest idea humanizmu *sensu largo*.

Z kolei punkt widzenia, w którym prymat uzyskuje zasada rozwoju ekonomiczno-technologicznego, warunkująca przeobrażenia pozostałych elementów życia społecznego, a przewagę dostrzegamy przede wszystkim w usytuowaniu interesów (zysku, egocentryzmu) nad wartościami ponadmaterialnymi (ofiarnością, altruizmem) – tworzy zespół poglądów, wynikających ze zjawisk, zwanych w uproszczeniu **technokulturą**. Osnową jest idea technicyzmu *sensu largo*.

I natychmiast, po sformułowaniu tych ogólnych określeń, które funkcjonują jako odbicie potocznych, a więc nieprecyzyjnych treści pojęciowych, zmuszeni jesteśmy poddać je krytycznemu oglądowi.

Niewątpliwie każde nowe pokolenie gatunku *homo sapiens* ma coraz większe obciążenie psychiczno-intelektualne, wzrastający bagaż pamięci historycznej, nieustanne oddziaływanie wciąż nowych zdobyczy nauki, stałe przyspieszenie tempa rozwoju społecznego i technologicznego – i coraz więcej problemów do rozwiązania.

Wymiana zdań i racji jest tym bardziej utrudniona, że wprawdzie rzeczywistość jest jedna, lecz narasta mnogość poglądów, opinii, sposobów interpretacji, a różne znaczenia włączane są nieraz w jednobrzmiącą terminologię, powstaje więc zamęt, który zaciemnia nasz obraz rzeczywistości. Różnice te, które uprzednio tłumaczono uwarunkowaniami klasowymi, etnicznymi czy wyznaniowymi, możemy obecnie uzasadnić, wyodrębniając dwa podstawowe wyznaczniki: różny dostęp do informacji o tej samej rzeczywistości oraz różne systemy wartości i kryteriów ocen.

Jaki priorytet można zaproponować na początku epoki związanej z XXI wiekiem?

Jest to, jak sądzę (o czym już sygnalizowałem w latach „późnej PRL”), postulat rozwiązania pogłębiających się sprzeczności, które wynikają z następującej obserwacji trendów epoki:

Tempo przemian społecznych jest coraz szybsze, tempo zmian techniczno-ekonomicznych jeszcze szybsze, natomiast o wiele wolniej przekształca się układ psychosomatyczny człowieka.

Ten priorytet współwystępuje obok bardziej głośniejszych priorytetów, które wysuwają lub wysuwały różne globalistyczne struktury międzynarodowe, np. były Związek Radziecki lansował przez wiele lat ideę walki o pokój, hasło maskujące rzeczywisty hegemonizm obozu marksistowsko-socjalistycznego, Unia Europejska umieszcza na pierwszym planie prawa człowieka, choć równocześnie pomija się prawa narodów (por. np. stosunek do Czeczenii, gdzie odbywało się ludobójstwo), Organizacja Narodów Zjednoczonych fundament ideowo-etyczny opiera na Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948), wykazując zarazem całkowitą bezsilność w rozwiązywaniu problemów współczesnej epoki etc.

W tyglu nieustannych przeobrażeń szeroko pojętej kultury, struktur społeczno- gospodarczych i politycznych obserwujemy współwystępowanie równoczesne procesów integracyjnych i dezintegracyjnych, konserwatywnych i progresywnych, o tendencjach humanocentrycznych i technocentrycznych itd. Można jednak zwrócić szczególną uwagę na tendencje do równorzędnego poszukiwania tożsamości partykularnej i tożsamości uniwersalnej, do wyodrębnienia wartości narodowych, regionalno-lokalnych, a zarazem wartości nadrzędnych (np. ogólnoludzkich o orientacji chrześcijańskiej czy w skali europejskiej itp.).

Jestem przeciwny zbyt ostrej kategoryzacji i sztywnej klasyfikacji badanej przez nas rzeczywistości, zwłaszcza w momencie inicjowania przez praktyków przekształceń owej rzeczywistości, pod szyldem naukowości.

Aby odpowiedzieć w miarę sensownie na pytania, które wynikają ze sformułowanego wyżej przeze mnie priorytetu, należałoby umieścić antynomie *homo* i *techné* i jej różnorodną interpretację w kontekście poszczególnych formacji cywilizacyjno-kulturowych, w różnych okresach historycznych, by odróżnić cechy pierwszorzędne od drugorzędnych.

Rozróżnianie kolejnych formacji cywilizacyjno-kulturowych w poszczególnych epokach i na różnych obszarach odbywa się najczęściej na podstawach intuicji i całościowej wizji, rezultatów badań porównawczych itp.; ostatecznie decyduje uchwycenie i zrozumienie odmiennego stylu myślenia i zachowań w najrozmaitszych sferach: naukowej, moralnej, estetycznej, w kształtowaniu postaw wobec wynalazków technicznych etc.

Tu musimy parę odsyłaczy myślowych skierować w stronę starożytności, by bliżej zająć się współczesnością.

Dialektyka rozwoju formacji cywilizacyjno-kulturowych

Zacznijmy od przypomnienia, że w starożytności nie znano trójpodziału na sztukę, naukę i technikę.

Wyraz „technika” – jak zauważył Władysław Tatarkiewicz (1978, s. 93) – wywodzi się językowo z greckiej *téchne*; niegdyś znaczenie tego wyrazu „było inne, daleko szersze: obejmowało *wszelką* umiejętną ludzką produkcję. Do niej należało np. budowanie okrętów, a więc to, co i my zaliczamy do techniki, ale także należała rzeźba i malarstwo, a więc to, co zaliczamy do sztuki. A nawet geometria, a więc nauka”. Odpowiednikiem greckiego *téchne* była łacińska *ars*.

Istniał wówczas inny podział – na *téchne* i *physis*, czyli naturę, i to nie tylko tkwiącą poza człowiekiem, ale i w nim samym. Oznaczało to rozróżnienie tego, co człowiek otrzymał i tego, co wytworzył sam, inaczej mówiąc – wedle Tatarkiewicza – „tego, co odpowiada prawom kosmosu, i tego, co jest ludzkim pomysłem” (tamże, s. 95). W epoce hellenistycznej, a więc od III wieku aChn, „matematyka i astronomia antyczna osiągnęła punkt szczytowy, do bardzo poważnych rezultatów doszła również technika dzięki wielu zdolnym konstruktorom” (Kumaniecki, 1977, s. 259). Mimo to „niedoceniając twórców na polu technicznym i konstruktorskim jest charakterystyczne dla całego antyku, wiąże się ono ze znanym powiedzeniem Archimedesesa, iż zastosowanie praktyczne matematyki do techniki jest zbezczeszczeniem boskiej nauki” (tamże, s. 259). Postęp techniczny zaznaczył się natomiast wyraźnie w dziedzinie sztuki wojennej, ze względu na ustawiczną potrzebę prowadzenia wojen obronnych lub zaczepnych.

Myśl techniczna w dziejach ludzkości nieustannie się rozwijała, dokonując zauważalnej emancypacji po okresie Średniowiecza. W okresie Renesansu następuje oddzielenie sztuki od rzemiosła, a pod koniec XVII wieku uznano, że w sztuce ważniejsze od wiedzy są talent i smak, co już oznaczało rozdzielenie sztuki i nauki.

Postępujące poczucie wielości dziedzin kultury i nauki, fascynacja w XIX i XX wieku rozwojem nauk ścisłych, czyli matematyczno-fizycznych i przyrodniczych, doprowadzają do uznania prymatu wydzielonej nauki w rozumieniu *Science* (a nie *humaniora*) oraz zaakceptowania znaczenia technologicznych usprawnień i innowacji, jak też rosnącego wpływu czynników ekonomicznych.

O ile w starożytności, w której dominowała triada starogrecka, czyli Prawda, Dobro, Piękno, przewijała się myśl m.in. o nieostrej granicy między duchem i materią (por. jońską szkołę filozofów przyrody), o jedności w człowieku ciała i ducha (*mens sana in corpore sano*), o potrzebie podnoszenia własnego poziomu moralnego (nurt sokratyczny), o znaczeniu wychowania (Platon) – o tyle już w okresie Odrodzenia, odchodzącego od chrześcijańskiego Średniowiecza, następuje nawiązanie do różnych wartości antycznych i ludowych, dostrzega się piękno przyrody i ciała. Oświecenie głosi już w sposób wyraźny program zeświecczenia, a wielka rewolucja francuska (1789) staje się prototypem rewolucji bolszewickiej. Wyłania się nowa wersja humanizmu, różnych odmian ateizmu i programu pochwały techniki (por. marksizm, liberalizm i in.).

Współczesna epoka degraduje zasadę obiektywizmu w nauce, pomniejsza preferencje aksjologiczne w kulturze, eliminuje systemy etyczne wywodzące się z prawa naturalnego i in., rodząc postmodernizm, nihilizm itp. – „każdy ma swoją prawdę”, „każdy ma swoją rację”. Przyznaje wybitna znawczyni postmodernizmu, Halina Janaszek-Ivaničková (2002), że „świat postmodernistów jest światem przygodnym i chaotycznym, nie rozwija się po linii prostej”. Coraz silniejszy staje się trywialny kult techniki i kultury „niskiego lotu” (zespół cech technokultury).

Można więc zaryzykować tezę, że o ile w starożytności odbywał się proces dochodzenia do Prawdy i do Dobra, o tyle teraz trwa proces odchodzenia od Prawdy i Dobra.

Jeśli przyjmiemy, że w kulturze istnieją dwie podstawowe warstwy – powierzchniowa i głębinowa, to na przełomie XX i XXI wieku obserwujemy dość szybkie przenikanie destrukcji do warstwy głębinowej (która była osnową humanokultury), czego skutkiem widocznym jest m.in. wzrost przestępczości, patologii społecznej i znieczulicy moralnej.

Relacje między humanokulturą a technokulturą można rozpatrywać na różnych płaszczyznach, także i w ścieraniu się tradycji z nowo-

czesnością (warto przypominać tezę Jerzego Szackiego, że „tak czy inaczej, nie tyle się wybiera między tradycją i nowoczesnością, ile przebiera się w nich obu”).

Postęp techniczny przynosi skutki wielorakie, to znaczy nie tylko ułatwia życie (samoloty, kolej żelazna, telefon, telewizja etc., etc.), ale wywołuje negatywne skutki uboczne w **sferze biologicznej**, a więc szkodliwość: promieniowania, m.in. radioaktywnego, komputerowego, telefonów komórkowych, działania leków chemicznych (leczy jedno, zatrzuwa drugie), zanieczyszczeń przemysłu itd., następnie w **sferze ekonomicznej** (utrata miejsc pracy, częste przekwalifikowanie się, reorganizacje itp.), wreszcie w **sferze społecznej** (kryzys autorytetów tradycyjnych, prymat urzeczowionych stosunków społecznych, uzależnienie zwłaszcza młodzieży od wytworów techniki, np. telemania, internetomania itd.).

Nieufność wobec „nowinek technicznych” obserwujemy już od starożytności.

I tak np. Sokrates, o czym pisze Irena Krońska, „nie pisał, tylko rozmawiał”. Nie pisał programowo. Pochwałę słowa żywego, mówionego, a potępienie słowa pisanego wygłasza w **Fajdroście**. Jest tam krytyka wynalezienia liter i sztuki pisania: „Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego nauczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufawszy piśmieniu będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, z odcisków obcych, a nie z własnego wnętrza, z siebie samego” (Sokrates, 1964, s. 69).

Poprzez wszystkie formacje cywilizacyjno-kulturowe przewijają się myśli w rodzaju: „co to jest postęp”, „co przynosi nam szczęście”, „jaki powinniśmy mieć stosunek do przeszłości” i in.

Chęć polepszenia naszego bytowania ziemskiego zawiera różnorodne komponenty – rozwój techniki popierają na ogół elity polityczne, naukowe czy artystyczne, przy jednoczesnym sceptycyzmie tych, którzy trwają w myśleniu konserwatywnym, przywiązaniem do tradycjonalizmu kulturowego (np. tradycyjna kultura ludowo-regionalna) czy stabilizacji zawodowej (np. bunty robotników głównie w XIX wieku zagrożonych redukcją ze względu na wprowadzenie bardziej wydajnych maszyn).

Wylania się przeto kapitalny problem – jakie tematy należy wpisać na listę spraw nierozwiązanych, które muszą być rozwiązane, by nadal egzystował gatunek *homo sapiens* w XXI wieku?

I to właśnie trzeba rozważyć w kontekście – humanizm (humanokultura) lub technicyzm (technokultura). Czy potraktować te procesy jako antagonistyczne, czy też jako układ „teza – antyteza”, który może poprzez „syntezę” obalić przegrody ideowo-intelektualne i dotychczas występujące trudności we właściwym rozumieniu interesującej nas problematyki.

Czy więc możliwe jest wyszukanie klucza, otwierającego drogę do odmiennego traktowania owej kwestii spornej?

Wybitni historycy i teoretycy kultury, klasyfikując etapy procesu historycznego, wymieniając cechy modeli cywilizacyjno-kulturowych, ujmując kulturę w kategoriach potrzeb biologicznych i psychokulturowych, starali się wyszukiwać źródła przemian i określać przyjęte przez nich kryteria ocen i systemy wartości.

Oswald Spengler głosił po I wojnie światowej hasło katastrofizmu i upadku cywilizacji zachodniej; Daniel Rops w latach międzywojennych upatrywał kryzys cywilizacji w tym, że nie umiemy odróżniać życia „od środków do życia” (pisał nawet, charakteryzując „świat bez duszy”: „Wzmagające się ciągle tempo, podniesienie dobrobytu, wzrost bogactw – wszystko to nie dowodzi jeszcze, że lepiej rozumiemy sens życia, niż nasi przodkowie. Z całą pewnością jest nawet przeciwnie ...”, poza tym przestaliśmy rozumieć sens natury, stykamy się „bowiem z naturą tylko za pośrednictwem traktora, świdra i motoru elektrycznego czy Diesla”); Arnold J. Toynbee, który w dziejach ludzkości wyróżnił ponad 20 cywilizacji, również skłania się do akcentowania roli religii w postępie duchowym ludzi; o tych związkach między kulturą a religią stwierdza ponadto w swych publikacjach Christopher H. Dawson; jednym z głównych twórców „personalizmu” i „humanizmu integralnego” jest Jacques Maritain, dla którego zaniedbania świata chrześcijańskiego są źródłem powstawania i wdzierania się doktryn antychrześcijańskich (np. komunizmu); modny dziś Samuel P. Huntington, autor głośnej książki pt. *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego* (2001), dowodzi, że „przyszłość pokoju i cywilizacji zależy od porozumienia i współpracy między politycznymi, duchowymi i intelektualnymi przywódcami głównych cywilizacji świata”, stąd wniosek: „w nadchodzącej epoce starcia cywilizacji stanowią największe zagrożenie dla pokoju światowego, a oparty na cywilizacjach ład międzynarodowy jest najpewniejszą gwarancją zapobieżenia wojnie światowej” (tamże, s. 497). Jego mapka

obszarów cywilizacji nie jest jednak zbyt precyzyjna, gdy wyróżnia (na s. 21) następujące „cywilizacje po 1990 roku”: zachodnia, latynoamerykańska, prawosławna, afrykańska, islamska, hinduistyczna, buddyjska, chińska i japońska (łącznie 9, choć w tekście swojej książki, np. na s. 16, mówi o „siedmiu lub ośmiu głównych cywilizacjach świata”).

Wydaje się, że obraz współczesnych formacji cywilizacyjno-kulturowych jest bardziej skomplikowany, gdyż nie tworzą one w pełni jednorodnych całości (trwa intensywne przenikanie się kultur), a wielość aspektów towarzyszących procesowi historycznemu nakazuje nam dostrzeżenie dalszych kwestii spornych, z których wymienię najważniejsze:

- industrializm i urbanizm a ekologizm;
- jakość treści kulturowych poprzez przekąźnik techniczny lub przekąźnik bezpośredni;
- poziom życia duchowego a użytkowanie najnowszych zdobyczy techniki;
- globalizm a dyferencjonizm (określenie lansowane przez Rudolfa Jaworka);
- światopogląd kultur plemiennych i tradycyjnych ludowo-regionalnych (integralny, koherentny – mniej podatny na zmiany) i światopogląd kultur w społeczeństwach wysoko zurbanizowanych i zindustrializowanych (synkretyczny, eklektyczny – bardziej podatny na zmiany).

Udana próba przewyciężenia tych antynomii byłaby podstawą skonstruowania nowej teorii kultury i teorii procesu historycznego. A nade wszystko byłaby inspiracją do tworzenia nowej strategii działań w sferze polityki i w sferze pedagogiki.

Kwestie praktyczne do rozwiązania przez pedagogów i polityków

Już pierwsza próba zaprezentowania możliwego do przyjęcia wariantu rozwiązywania sprzeczności epoki XXI wieku musi mieć charakter interdyscyplinarny – zarówno w sferze teoretycznej jak i praktycznej. Dlatego przyjęliśmy jako punkt wyjścia do naszych rozważań nie tylko procesy transformacji systemowo-ustrojowej i ewolucję ideału wychowawczego, ale i przeobrażenia współczesnych formacji cywilizacyjno-kulturowych.

Tutaj odnotujemy w skrócie myślowym istotne założenia teoretyczne i wynikające z nich propozycje rozwiązań praktycznych.

Zadania wspólne ze sfery polityki i pedagogiki:

– wybór koncepcji człowieka i zbiorowości społecznej jako źródła strategii nowej transformacji systemowo-ustrojowej i nowego ideału wychowawczego;

– wybór systemu naczelných wartości i kryteriów ocen, stanowiących drogowskaz przekształceń rzeczywistości nas otaczającej;

– wybór tzw. Trzeciej Drogi między marksizmem a liberalizmem;

– wybór wariantów zmierzających do rozstrzygnięcia różnych antynomii współczesnej epoki.

Ideą naczelną staje się zatem próba określenia źródeł i istoty II Renesansu, który byłby realnym wcieleniem postulowanej Cywilizacji Miłości, jedynej przyszłej formacji cywilizacyjno-kulturowej, mogącej odwrócić apokaliptyczne zagrożenia tkwiące w dzisiejszej Cywilizacji Nienawiści.

Często podkreślam, że osnową ideału wychowawczego jest określenie pozycji jednostki w relacjach ze wspólnotą społeczną. W liberalizmie i marksizmie występuje pojęcie *jednostki*, która bądź ma wszelkie prawa (u liberałów), bądź też jest częścią kolektywu (u marksistów). W personalizmie pojawia się pojęcie osoby, której godność i istota jest na stałe wkomponowana w działania na rzecz wspólnoty społecznej, z kolei funkcjonującej dla dobra poszczególnych osób.

W ofercie tzw. Trzeciej Drogi znajdują się w kręgu europejskiej aksjologii przynajmniej trzy filozofie społeczne – neoagrarium, socjaldemokratyzm i personalizm. Wybierając personalizm nie odwracamy się od różnych składników ideowych zawartych w dwóch pozostałych propozycjach.

Personalizm traktowany ponadto jako propozycja z zakresu pedagogiki i pedagogii jest nieraz zbieżny i pokrewny z takimi nurtami edukacyjno-wychowawczymi, jak pedagogika antyautorytarna, pedagogika dialogu, pedagogika humanistyczna, pedagogika kultury i in. W takim ujęciu stosujemy określenie: „pedagogika personalistyczna” (por. inspiracje filozoficzne J. Maritaina, E. Mouniera, a w Polsce rozwijali tę pedagogikę – F. Adamski, J. Tarnowski).

Personalizm przełożony na język polityki nosiłby nazwę: **kooperacjonizm** (termin, który wprowadzam, wynika z dwóch przesłanek: zasada *współdziałania* i zasada *współdzielienia*). Jest to temat wymagający odrębnego omówienia.

Podstawową antynomię, stanowiącą główny tutaj przedmiot analizy, tworzy alternatywa: albo dyktat techniki, albo prymat uczłowieczenia stosunków międzyludzkich i postaw pozytywnych wobec przyrody. Traci to rozróżnienie swoją ostrość, jeśli starannie odróżnimy cele i środki, a nadto potrafimy wskazać założenia **osądu moralnego** i ustalić podstawy **odnowy moralnej** – dla siebie i wspólnoty, w której się żyje.

W tym momencie konieczna jest decyzja, jaki przyjmujemy system etyczny przy formułowaniu ideału wychowawczego i zastosowaniu busoli, która ma pomóc w przewyciężeniu licznych antynomii we współczesnej epoce.

Nie ulega wątpliwości, że system etyczny wywodzący się z chrześcijaństwa, z Dekalogu, pozwala na głębszą analizę prezentowanych w tym tekście problemów kulturologiczno-pedagogiczno-politycznych. Oznacza to otwartość na każdego człowieka („każdy człowiek jest naszym bliźnim”), na preferowanie rozwoju życia duchowego, przy jednoczesnym pozytywnym stosunku do dóbr materialnych, które powinny być dzielone na wszystkich bez wyjątku, oraz postulat ochrony przyrody i „tkanki społecznej” (tj. mikrośrodowiska społecznego, a przede wszystkim rodziny). Oznacza to równocześnie zamknięcie się przed Złem i Fałszem.

Jeśli będziemy przeświadczeni, że istnieje nierozzerwalny związek między kulturą a techniką, to wówczas podkreślenie przewagi warstwy autelicznej w kulturze i instrumentalne wypełnienie istotnych funkcji społeczno-użytkowych techniki stwarza możliwość trafnej oceny wzajemnych związków humanizmu i technicyzmu. Toruje to drogę do postulatu rewolucji personalistycznej w sferze szeroko pojętego życia publicznego, a zwłaszcza w kulturze i oświacie.

Rewolucja personalistyczna otwiera drogę do II Renesansu. I nieco dokładniej określa, jakie powinna nowa epoka zawierać składniki programowe. Hasło Mikołaja Bierdiajewa o „Nowym Średniowieczu” już staje się niewystarczające. Przyszły Renesans musi sięgnąć po wątki wielokulturowe (antyczne, średniowieczne, ludowo-regionalne i narodowe, interkontynentalne etc.), ale i wartości nadrzędne, by usunąć

antynomię globalizmu i dyferencjonizmu. Będzie to również renesans chrystianizmu, który obecnie przygaś w zachodniej formacji cywilizacyjno-kulturowej.

Dla pedagogów i polityków następuje czas refleksji, w której dostrzec już można zapowiedź przyszłych działań w nowym wymiarze.

Trudno jest dzisiaj ustalić, czy spełnią się marzenia Floriana Znanieckiego (1971, s. 717): „Jako socjolog i filozoficzny optymistą lubię sobie wyobrażać, iż wcześniej czy później rozwiązywanie wszystkich ważnych problemów ludzkich zostanie powierzone uczonym-humanistom, socjologowie zaś wezmą na siebie zadanie ustalenia, jak innowacje specjalistów od różnych dziedzin kultury (łącznie z naukami przyrodniczymi i techniką) mogą być zgodnie wykorzystywane dla dobra ludzkości przez grupy społeczne praktyków”.

Konkluzje

Dotychczasowe rozważania prowadzą do następujących wniosków:

1) Sprzeczność między humanizmem a techniką jest pozorna wtedy, gdy kultura wspiera się na podstawach autotelizmu, a innowacje technologiczne stają się wartością instrumentalną (instrumentalizm); natomiast uzależnienie wyboru aksjologii od postępu technicznego (czy w ogóle nauk ścisłych) rodzi zagrożenia, prowadzące do destrukcji psychokulturowej i biologicznej.

2) Konieczny jest wzrost roli pedagogów, podnoszących kwalifikacje intelektualno-zawodowe i etyczne młodzieży i dorosłych, nie wyłączając oddziaływania na elity polityczne.

3) Problem radykalnego rozwiązywania problemów współczesnej epoki, zwłaszcza wynikających z rozdzielnego rozwoju (ilościowego i jakościowego) struktur społecznych, techniczno-ekonomicznych i układu psychosomatycznego człowieka (czynników psychokulturowych), powinien być potraktowany priorytetowo; oznacza to, że w aktualnej transformacji systemowo-ustrojowej musi występować ściśle kontrolowany postęp technologiczny oraz pojawić się głęboka transformacja człowieka w jego sferze osobowościowej i mentalnej. Jest to zadanie na miarę Herkulesa – i ten bohater powinien wykazać wzorów osobowych zalecanych pedagogom i politykom.

4) Dylemat „mieć” czy „być”, jako wynik rozważań o sensie życia na tle idei humanizmu i idei technicyzmu, powinien być nieco inaczej interpretowany. Trzeba najpierw „mieć”, aby później „być”; trzeba jedynie wziąć pod uwagę to, że humanokultura sprzyja „być”, a technokultura sprzyja „mieć”.

5) Odmierna od utartych stereotypów wizja świata, wynikająca z programu rewolucji personalistycznej, nie musi powiększyć listy... utopii społecznych; konieczne jest tylko „chcieć”.

Powyższe przedstawiam *ad deliberandum*.

Literatura

Huntington S.P.: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa 2001.

Janaszek-Ivaničkowa H.: *Nowa twarz postmodernizmu*. Katowice 2002.

Kumaniecki K.: *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa 1977.

Sokrates. Warszawa 1964.

Tatarkiewicz Wł.: *Parerga*. Warszawa 1978.

Znaniecki F.: *Nauki o kulturze, narodziny i rozwój*. Warszawa 1971.





Starożytność – kolebką i żywą tradycją kultury współczesnej

Tekst ten dedykuję Profesor Wandzie Popiak z okazji Jej Jubileuszu, z którą – poza wspólną pracą w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie – łączą nas uznanie dla kultury antyku.

*

W rozwoju kultury bardzo istotną rolę pełnią poza oryginalną twórczością i uwarunkowaniami społeczno-ekonomiczno-politycznymi, zakorzenienie w wartościach i żywa tradycja, będąca twórczą kontynuacją poprzednich epok.

Kolebką kultury europejskiej, a przez to, oczywiście, i polskiej (i szerzej zachodniej) jest antyk – cywilizacja i kultura grecko-rzymska, rozkwitająca w basenie Morza Śródziemnego od trzeciego tysiąclecia p.n.e. do upadku Cesarstwa Rzymskiego w piątym wieku naszej ery.

Roli tej epoki wielorakiej, bogatej o wysublimowanym wysokim poziomie artystycznym nie da się przecenić. Bez znajomości jej nie sposób zrozumieć Europy i Zachodu. Tu zatrzymam się krótko na dwu kwestiach: roli tradycji w rozwoju kultury oraz zakorzenieniu kultury współczesnej w antyku i jego roli inspiratorskiej.

Rola tradycji w rozwoju kultury*

Tradycja wywodzi się od łacińskiego *traditio* i oznacza, zgodnie z nazwą, przekazywanie z pokolenia na pokolenie treści kultury. I tak

* Fragment tekstu przedrukowany z J.Gajda: *Antropologia kulturowa*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 76–78.

dziedziczymy od poprzedników wytwory, obyczaje, wzory i normy zachowania, a nawet umiejętności. Jednym z zasadniczych i najistotniejszych składników wspólnoty kulturowej jest dziedzictwo języka.

To, co w spadku otrzymujemy, otoczone jest w różnym stopniu pietyzmem w poszczególnych grupach społecznych, warstwach, społeczeństwach, narodach. I w zależności od przyjętej tam hierarchii wartości poszczególne treści uznaje się za mniej lub bardziej doniosłe dla współczesności, a nawet dla przyszłości. Te uznawane za doniosłe są przejmowane. A zatem tradycja nie jest identyczna z całokształtem dziedzictwa kulturowego.

Można za J. Szackim rozróżniać trzy różne, aczkolwiek komplementarne, pojęcia tradycji (Szacki, 1971, s. 97–163). Pierwsze to czynnościowe, gdyż ośrodkiem zainteresowania staje się czynność i przekazywanie z pokolenia na pokolenie duchowych dóbr danej zbiorowości. Drugie pojęcie tradycji nazywamy przedmiotowym, ponieważ chodzi tu o społeczne dziedzictwo dorobku przeszłości. Główną uwagę zwraca się na to, jakie dobra są przekazywane. Trzecie pojęcie jest jakby podmiotowe, ponieważ chodzi o stosunek danego pokolenia do przeszłości, jego zgodę na dziedziczenie lub protest przeciwko temu dziedzictwu. Tradycje nie są uczuciowo neutralne i często wywołują bardzo żywe emocje. Najczęściej obserwujemy przejawy silnego przywiązania do przeszłości, a niejednokrotnie do idealizowania jej. Wyróżniamy trzy postawy: pierwsza tradycjonalistyczna, jest to afirmacja przeszłości jako takiej, druga utopijna, to całkowita negacja przeszłości, trzecia – romantyczna, afirmacji podlega tylko wybrana część przeszłości (tamże, s. 19–59).

W każdej tradycji ścierają się rozmaite tendencje – postępowe i rewolucyjne ze wstecznymi i zachowawczymi. Powoływanie się na określone tradycje – a zatem i dokonywanie świadomego wyboru – stanowi istotny składnik samookreślenia się grup społecznych i narodów.

Tradycja stanowi formę przenikania przeszłości z jej treściami kultury do współczesności i włączenia jej do aktualnej świadomości społecznej, a przez to i sposobów wpływania na kształtowanie oblicza teraźniejszości. Toczy się też nieustannie dialog teraźniejszości z przeszłością – obrachunek z nią, w wyniku, którego ocena dziedzictwa kulturowego podlega historycznym zmianom, aczkolwiek w każdej epoce istnieje na ogół uznany kanon tradycji kulturowej, a zwłaszcza tradycji

narodowej, która wyraża stosunek do dziedzictwa przeszłości (por. Czarnowski, 1956; Leśnodorski, 1967).

Owo dziedzictwo jest podstawą wszelkiego życia kulturalnego. W nim, czy inaczej – zastanej tradycji, występują zwykle różnorodne polityczne, społeczne i kulturowe nurty, które w swoisty dla siebie sposób interpretują przeszłość danego narodu – pomniejszają jedne wydarzenia i składniki dziedzictwa kulturowego, a inne uwypuklają i uznają za szczególnie doniosłe. Różne grupy społeczne i warstwy, jak już wspomniano, w zależności od orientacji politycznej i przyjętych kryteriów wartości nawiązują do określonych nurtów, a inne odrzucają je w zależności od swych aktualnych i przyszłych potrzeb. W ten sposób poszczególne klasy i narody dokonują wyboru swojej tak zwanej „żywej” tradycji z całokształtu tradycji zastanej. To, czego nie przejmują, odrzucają, określamy jako „tradycję martwą” (współcześnie na przykład do tradycji martwej można zaliczyć narzeczeństwo i zwyczaje „nocy poślubnej”). Procesy te szczególnie ostro się uwidaczniają w gwałtownych ruchach społecznych, politycznych i narodowych.

Mówimy o zjawisku przemijania oraz narastania wzorów kultury, co trochę zmienia obraz dziedzictwa kulturowego. Jak wiadomo, starzeją się nie tylko ludzie, ale i twory kultury. Dzieje się to wraz ze zmianą gustów odbiorców. Badania naukowe dezaktualizują się na skutek nowych odkryć, a dzieła sztuki wraz ze zmianą gustów odbiorców giną w cieniu zapomnienia. Tylko nieliczne nie popadają w niełaskę, budzą wciąż podziw urzekając swym uniwersalnym pięknem. One to stanowią składniki owej „żywej tradycji” – aktualnej.

Dlatego też, jeśli się mówi, że siłą nowej twórczości bywa jej związek z terażniejszością, co trzeba pamiętać, że każda najnowsza twórczość, jeśli nawet nie osadzona jest w tradycji w ogóle, to przynajmniej nawiązuje do żywej tradycji i sama stopniowo tworzy tradycje, bo wsiała w mentalność narodu (por. Rybicki, 1979, s. 413–454). I tak na przykład, konfucjanizm nierozzerwalnie złączony z kulturą chińską przez 2000 lat wtapiał się stopniowo w mentalność Chińczyków.

W ten sposób tworzy się ciągłość kultury, która jest jako owa arka przymierza „między dawnymi i nowymi laty”. W sztuce, a zwłaszcza literaturze, zachowuje się ciągłość wątków wyrażających dążenie do piękna i realizacji powiązanych z nimi ponadczasowych i ponadnarodowych

wartości, jak miłość, dobro, sprawiedliwość. Pojęcia te mieszczą się w każdej kulturze jako ogólnoludzkie regulatory zachowań człowieka.

Wspólnota kultury nie jest tworzona w harmonii, spokoju i jedności, towarzyszą jej kryzysy. Nowe rodzi się zazwyczaj w bólu, w ostrej walce z zastanymi poglądami. Okres wielkich przemian był próbą zerwania z dotychczasowymi ideałami, z etosem współczesnego człowieka, ze wzorami i obyczajami.

Epoki wielkich przemian społecznych niemalże zawsze charakteryzują się walkami ideologicznymi wokół „żywej tradycji” i prowadzą zazwyczaj do poważnych zmian w pojmowaniu tradycji narodowej, do wypełniania jej nowymi treściami społecznymi. I tak na przykład w Polsce, na skutek dokonywanych przemian społeczno-politycznych po drugiej wojnie światowej trwale wartości polityczne narodu związane zostały również z walką społeczną, a w okresie transmisji ustrojowej powrócono do idei solidaryzmu.

Zakorzenie kultury europejskiej w antyku i jego inspiratorska rola

Starożytność stanowi żywą tradycję w kulturze współczesnej. Odrodzenie jej w epoce Renesansu dało początek nowożytności. Nie ma prawie dziedziny wiedzy, myśli filozoficznej i społeczno-politycznej, która nie byłaby w niej zakorzeniona. Jej inspiratorska rola polega na ożywczym sięganiu do wartości antyku i ich dostosowaniu do wymogów współczesności. Z kultury starożytnej Grecji i Rzymu bierze początek idea humanizmu, tolerancji, demokracji, kultu sztuki i nauki.

Grecka idea *paidei* i rzymska *humanitas* legły u podstaw rozważań o człowieku, kulturze i wychowaniu.

Paidea oznaczała wyższe formy działalności wychowawczej – kształtowanie osobowości na dobrach kultury i jej wartościach. Odpowiadająca jej rzymska idea *humanitas* akcentowała konieczność wpajania człowiekowi wartości, uświadamianiu mu jego potrzeb, obowiązków i tego wszystkiego, co stanowi o człowieczeństwie. W obu przypadkach chodziło o człowieka jako swoisty wzór osobowy. I tak postrzegała – to nie tylko myśl wychowawcza, ale także poezja, sztuka i nauka starożytnych Greków. Jak słusznie podkreśla Henri-Irénée Marrou (1969,

s. 153), „słowo *paidea* poczyna oznaczać kulturę nie jako zespół czynności przygotowawczych, z których składa się wychowanie, lecz jako oznaczające coś dokonanego, mając na myśli stan umysłu w pełni rozwiniętego, który wszystkie swe uzdolnienia doprowadził do rozkwitu: stan myśli człowieka, który się naprawdę stał człowiekiem”.

Idea humanizmu silnie zakorzeniona w greckiej idei *paidei* i rzymskiej *humanitas*, jako pogląd na świat i postawa człowieka była różnie pojmowana na przestrzeni dziejów i przybierała charakterystyczne zabarwienia w zależności od epok społeczno-historycznych, a nawet opcji światopoglądowej i politycznej. Fascynacja antykiem pojawiała się kilkakrotnie we współczesności i zostawiła trwałe, znaczący ślad w dorobku kultury. Najsilniejsze jednak piętno w tradycji europejskiej wywarł humanizm epoki odrodzenia jako powrót do ideałów starożytności. Był to niemalże rewolucyjny przewrót, który człowieka stawiał w centrum świata i głosił, że nic co ludzkie nie jest mu obce, podniósł go do rangi „pana stworzenia” i „pana samego siebie”, akcentował radość życia, a w tym umiłowanie przyrody i piękna ciała ludzkiego. Racjonalizm Oświecenia eksponował rolę rozumu, kultury intelektualnej i wolności człowieka; propagował tolerancję i postawę ateistyczną. Podkreśla się dominującą osobowotwórczą rolę kultury. Stanowi ona *regnum homini* i w zależności od jakości tegoż królestwa – od wartości sztuki, nauki, od dominujących systemów filozoficznych i religijnych oraz sposobu i możliwości korzystania z nich – kształtuje się osobowość człowieka. I ta wysoka ranga kultury jako czynnika kreatywnego w życiu i edukacji człowieka legła u postaw humanistycznego myślenia, m.in. niezmiernie znaczącego nurtu w pedagogice – pedagogiki kultury.

Ze starożytności wywodzą się też dwa systemy sprawowania władzy: dyktatura, nazywana wtedy tyranią, a dziś władzą absolutną, systemem totalitarnym, i demokracja, która współcześnie przybrała różne formy, ale dla której wzorem jest demokracja ateńska czasów Peryklesa. Demokracja zapewnia jednakowe prawa swoim obywatelom, wolność i tolerancję. Stwarza optymalne warunki rozwoju kultury – nie stara się jej podporządkować, a zapewnia swobodę twórczą, przestrzega pluralizm poglądów. Despotyzm polityczny oznacza na ogół dyskryminację określonych treści i twórców, prowadzi do zastoju, wypaczeń, a nawet upadku kultury. Niszczące okazują się systemy totalitarne – dyktatorskie, charakteryzujące się nietolerancją i dyskryminacją (tyrania Pirystrata, hitleryzm, stalinizm).

Prekursorem w propagowaniu demokracji w Europie – inspirowanej Atenami czasów Peryklesa – był Andrzej Frycz-Modrzewski. Jego traktat *O poprawie Rzeczypospolitej* to świadectwo dojrzałej myśli społeczno-politycznej polskiego odrodzenia, źródło inspiracji dla współczesnych i przyszłych pokoleń w walce o postęp i sprawiedliwość. Głosił on zasadę równości obywateli wobec prawa, któremu wszyscy – bez względu na pochodzenie, majątek i wyznanie – w jednakowym stopniu podlegają. Postulował laicyzację wychowania, podniesienie poziomu oświaty, domagał się tolerancji religijnej i wolności sumienia. Nic też dziwnego, że jego koncepcje zyskały szeroki rozgłos w skali ogólnoeuropejskiej, stawiając go w rzędzie pionierów nowożytnej nauki o państwie, prawie, o demokracji. Dzieła jego tłumaczone na język niemiecki, hiszpański, francuski i rosyjski cieszyły się nie tylko uznaniem humanistów i reformatorów, ale także stanowiły źródło inspiracji w XVII i XVIII wieku. Bezpośrednimi kontynuatorami w Rzeczypospolitej myśli A. Frycza Modrzewskiego byli polscy arianie, którzy odegrali istotną rolę w tolerancji religijnej, a następnie racjonalizm wieku oświecenia.

Niemalże wszystkie kierunki w filozofii i sztuce, a także dyscypliny naukowe są silnie zakorzenione w starożytności. Platon i Arystoteles to najczęściej przywoływani filozofowie, którzy dali początek dwu współczesnym nurtom filozofii idealistycznej.

Platon inspirował nie tylko jako twórca systemu – idealizmu obiektywnego, ale także jako twórca idei państwa, w którym władzę będą sprawowali miłośnicy mądrości, a ono będzie spełniało ludzkie wartości. Podobnie jest z jego dialogami, które niezależnie od wartości literackich są traktatami naukowymi dotyczącymi istotnych zagadnień, jak choćby odwaga, roztropność, cnota, nieśmiertelność duszy, miłość. Filozofia jego za sprawą głównie św. Augustyna znalazła odbicie w chrześcijańskiej filozofii europejskiej epoki Średniowiecza, a wyraźnie powracano do niej w wiekach XIV, XV i XVI, w XIX i XX (m.in. neokantysty). Jeszcze większy wpływ na kształtowanie się kultury współczesnej wywarł Arystoteles – filozof i najwszechstronniejszy myśliciel, który nie tylko sformułował oryginalną, opozycyjną w stosunku do platonizmu, doktrynę filozoficzną, ale zapoczątkował empiryzm w badaniach przyrodowczych, ma olbrzymie zasługi niemal we wszystkich dziedzinach wiedzy, zwłaszcza w budowaniu zrębów biologii, psychologii, hi-

storii porównawczej, logiki. Dokonał m.in. systematyki zwierząt, dzieląc je na gatunki i rodzaje, w psychologii analizował takie zjawiska, jak wyobrażenie, pamięć, emocje, marzenia senne; w etyce głosił jako najwyższe dobro dążenie do doskonałości będącą jako optymalnego wyniku działania zgodnego z rozumem i przestrzeganiu zasady umiaru; w estetyce zwrócił uwagę na istotę przeżycia estetycznego i sformułował teorię „katharsis”.

Wciąż aktualną wymowę ma bogata literatura i sztuka antyku. Już wtedy wykrystalizowały się gatunki i rodzaje wszelkiej wytwórczości. A i dziś nieuznawany podział na sztuki: „pospolite” i „wyzwolone”, „wytwórcze” i „odtwórcze”, „użytkowe” i „służące przyjemności” nie jest bezsensowny.

Mity, pieśni, teatr grecki, rzeźba stanowią żywą tradycję współczesności. Ich ponadczasowy wymiar, walory moralne i estetyczne służyły i służą budowaniu jasnych stron człowieczeństwa, dążeniu do odkrywania prawdy, dobra i piękna.

*

W naszej zadumie nad trwaniem i przemijaniem, nad sensem życia i wszelkich poczynąń warto sięgać do skarbnicy mądrości starożytnych. Z niej można czerpać bez liku. Życzliwość dla ludzi i pogoda ducha, które cechują Jubilatkę, to cechy – jak miemam – wyniesione ze studiowania tej epoki, oby Jej towarzyszyły przez długie, długie lata.

Literatura

- Czarnowski S.: *Kultura. Dzieła*. Tom I. Warszawa 1956.
 Gajda J.: *Antropologia kulturowa*. Toruń 2002.
 Gajda J. (red.): *Pedagogika kultury*. Lublin 1998.
 Legowicz J.: *Zarys historii filozofii*. Warszawa 1976.
 Leśnodorski B.: *Historia i współczesność*. Warszawa 1967.
 Marrou H.J.: *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa 1969.
 Rybicki P.: *Struktura społeczna świata*. Warszawa 1979.
 Szacki J.: *Tradycja. Przegląd problematyki*. Warszawa 1971.
 Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. Warszawa 1983.
 Winniczuk L.: *Ludzie, zwyczaje, obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa 1983.

Henryk Bednarczyk
Janusz Figurski
Monika Mazur



Kultura pracy – kultura kształcenia

Praca w życiu człowieka od czasów antycznych do współczesnych

Historyczny bieg dziejów można postrzegać poprzez pryzmat relacji człowieka do pracy, budowanie kultury pracy bądź burzenie jej „etosu”, albowiem stanowi ona jedną z najważniejszych form aktywności jednostek; stąd także wynika rozległość i różnorodność prób dookreśleń pracy oraz trudności w jej sprecyzowaniu i wyjaśnianiu.

Praca w życiu jednostek i społeczeństw, miejsce jej w całokształcie kultury, różne sposoby pojmowania tej formy aktywności, znaczenie jej roli – to przedmiot analiz i refleksji od czasów antycznych. Już Hezjod (1952, s. 19–22) podkreślał kluczową rolę aktywności człowieka w poemacie *Prace i dni*, jednak starożytność reprezentuje sposób pojmowania pracy na sposób Plutarcha (1976, s. 58). Te dwa sposoby postrzegania i ujmowania pracy przewijają się w dziejach kultury europejskiej właściwie nieustannie.

Praca określana terminem *praxis* oznaczała czynności fizyczne, usługowe, które rozumiane były jako ściśle niewolnicze. Epoka antyku przyniosła rozumienie terminu „praca” w kontekście działania pozbawionego swobody, stąd jedyną aktywnością wolnych obywateli była sfera myśli, koncentrująca się na poznawaniu struktury świata. Wylania się więc podział na życie kontemplacyjne, szlachetne i godne oraz życie aktywne – praktyczne, którego celem jest zabezpieczenie warunków materialnych, stąd wynikająca jego niedoskonałość i podrzędność w stosunku do pierwszego. Taki pogląd przedstawił Arystoteles, głosząc, iż jednostki pracujące, mimo że są potrzebne do funkcjonowania całości społeczeństwa, to jednak nie mogą posiadać praw obywatel-

skich, gdyż udział w rządach przewidziany jest dla klasy arystokratów, czyli tych, którzy dążą do doskonałości moralnej.

Na średniowieczny światopogląd decydujący wpływ miała perspektywa eschatologiczno-soteriologiczna chrześcijaństwa. Praca, rozumiana jako uciążliwość i źródło cierpień, była zadośćuczynieniem, pokutą za grzechy przaprzodków oraz drogą ku wiecznej szczęśliwości, chociaż innym sposobem ku temu było ascetyczne życie spędzane na modlitwie lub rycerska waleczność. Charakterystyczna dla Średniowiecza była maksyma św. Benedykta z Nursji: *ora et labora* [módl się i pracuj], podnosząca pracę (obok modlitwy) do rangi wartości najważniejszej, co wyrażało się w mozolnej i żmudnej pracy klasztorów cystersów czy benedyktynów. Jednak obok tego nurtu postawę pogardy dla pracy prezentowali arystokraci oraz plebejusze (Fransois Villon).

Renesans, przynosząc odmienną, antropocentryczną perspektywę patrzenia na człowieka i jego świat, odmienia także filozofię pracy, a w szerszym znaczeniu – jej kulturę. Upadek feudalizmu, a następnie rozwijanie się przemysłu zmienia nastawienie do pracy, która od tego momentu zaczyna odgrywać niezwykle ważną rolę w życiu jednostek i społeczeństw.

Do zmiany w postrzeganiu roli pracy przyczyniły się poglądy M. Lutra. Max Weber zwraca uwagę na związek między etyką protestancką a zmianami w płaszczyźnie cywilizacyjnej, prowadzącej do formacji kapitalistycznej. „Etyka protestancka” opierała się na założeniach tzw. „usprawiedliwienia przez wiarę” i predestynacji, wyrażającej się przekonaniu, że zbawienie ludzkie jest określone *a priori* przez Boga na drodze łaski. Stwórca swoją wolą sprawia, że wysiłki ludzkie zamieniają się w sukcesy, stąd zadaniem człowieka jest wykonywanie pracy; sumiennosc i zaangażowanie dało na płaszczyźnie gospodarczej właściwy klimat dla rozwoju produkcji, wydajności pracy oraz impuls do budowania kapitalistycznego społeczeństwa.

W protestanckiej Anglii pojawiły się pierwsze naukowe analizy pracy. A. Smith stworzył zręby klasycznej ekonomii i pomysł „podziału pracy”. Wprowadził także słynną formułę *homo oeconomicus* – wyrażającą koncepcję człowieka, który nie tylko produkuje, ale także wymienia z korzyścią swe wytwory.

Jedną z najbardziej wpływowych teorii o dużym oddziaływaniu historyczno-społecznym była filozofia marksistowska, która koncentrowała się na kategorii *praxis*. W antropologii i filozofii społecznej teoria praktyki odgrywała rolę kluczową – pozwoliła wyodrębnić człowieka ze świata zwierzęcego. Podkreślała, że właśnie ten czynnik wpłynął na rozwój mowy i więzi międzyludzkich, czyli ważnych aspektów kultury. Korzystając z odkryć ewolucjonizmu, marksiści twierdzili, że poprzez rozwój ręki, stającej się zarazem i narzędziem pracy, i jej wytworem, człowiek zaczął się doskonalić.

Marks postulował, by refleksję filozoficzną rozpoczynać od analizy procesu pracy. Praca – jego zdaniem – nie tylko „stworzyła człowieka”, ale także jego świat. Marks szczególne miejsce wyznaczył pracy twórczej, która jest źródłem wszelkich form świadomej aktywności (choć w wielu publikacjach kategorię tę odnosi do całokształtu społeczno-historycznej działalności materialnej człowieka), warunkującej i pobudzającej wszelkie inne jej przejawy. „Jako celowa działalność – pisał Marks – zmierzająca do zawłaszczenia w tej lub innej formie elementów przyrody, jest praca naturalnym warunkiem ludzkiej egzystencji niezależnym od wszelkich form socjalnych, warunkiem wymiany materii między człowiekiem a przyrodą” (Marks, 1952, s. 22). Był to awans pracy, gdyż została potraktowana jako podstawowy warunek rozwoju jednostek, a idea wyzwolenia człowieka stała się synonimem wyzwolenia pracy.

Praca tworzy nie tylko relacje między człowiekiem a przyrodą, ale także międzyludzkie oparte na komunikacji i współpracy, będącej w kontekście międzypokoleniowej transmisji – przekazem wiedzy i doświadczenia.

Produkowanie we współdziałaniu jest dla Marksa punktem wyjścia do wytwarzania sfery mentalno-werbalnej oraz rozwijania stosunków rodzinnych, społecznych oraz budowania własnej historii. „W produkcji ludzie oddziałują nie tylko na przyrodę, lecz i wzajemnie na siebie. Produkują oni wyłącznie współdziałając ze sobą w określony sposób i wymieniając między sobą swą działalność. Żeby produkować wchodzi w określone związki i stosunki wzajemne, tylko w granicach tych społecznych związków i stosunków odbywa się ich oddziaływanie na przyrodę” (Marks, 1981, s. 83–84).

Proces pracy spowodował, iż człowiek przestał odwoływać się do transcendencji, celem zrozumienia swego miejsca w świecie. Produkcja narzędzi była impulsem do rozwinięcia umiejętności abstrakcyjnego myślenia, zdolności przewidywania. To nadało pracy charakter świadomy, czyli celowościowy – „teleologiczny”, przyczyniając się do wzrostu „świadomości gatunkowej człowieka”, rozwinął on bowiem skłonność m.in. do eksperymentowania i wynalazczości. Wynikiem pracy było także wyodrębnienie podmiotu i przedmiotu poznania, gdyż w przeciwieństwie do zwierząt, które utożsamiają się ze swą działalnością, świadomość człowieka ma charakter intencjonalny.

Celowość pracy – zakłada rozwój świadomości m.in. w zakresie poszukiwania jej środków, korzystnego jej przebiegu, a odbywa się to poprzez rozwijanie czynności poznawczych, doskonalenie percepcji, myślenia, także przekazów werbalnych i refleksji o otaczającej rzeczywistości. Ponieważ człowiek poprzez pracę znajduje się w interakcji z przyrodą i jednocześnie funkcjonuje na płaszczyźnie społecznej, to osiąga w postępie antropogenezy, w sferze niematerialnych form aktywności zdolność do intelektualnej docieklivosti, działalności wychowawczej, ideologicznej, naukowej, etycznej, artystycznej itp., a one z kolei są warunkowane postępowaniem w rozwoju coraz doskonalszych form przekazów komunikacyjnych. Jest to także konsekwencją pojawiania się coraz bardziej zróżnicowanych stosunków społecznych oraz podziału pracy, które przyczyniają się do rozszerzenia horyzontów myślenia i transmisji kulturowej, a te oddziałują na rozwój złożonych struktur ludzkiej psychiki, urzeczywistnienia uzdolnień, które także zwrotnie dynamizują twórczość w różnych dziedzinach, oraz wpływają na relacje międzyludzkie.

Sfera wzrastającej świadomości człowieka osadzonego w rzeczywistości i społeczeństwie, rozwijającego się na różnych polach prowadzi – w kontekście pracy – do dyferencjacji zawodowej i klasowej, podziału pracy na sfery materialne i duchowe.

Mimo że praca wytwórcza jest podstawowym określeniem form aktywności ludzkiej, to jednak nie wyczerpuje wszystkich przejawów działań człowieka. Dla Marksa ani *homo faber*, ani *homo ludens*, *oeconomicus*, *technicus*, *politicus* nie wyraża w pełni istoty człowieka. Jest nim *homo creator* – człowiek realizujący się we wszystkich sferach, w harmonijny

sposób utrzymujący więzi ze społeczeństwem oraz swą indywidualną osobowością, „człowiek pełny”, spełniający się zarówno w kulturalnej działalności, jak i w sferze życia społecznego oraz w funkcjach poznawczych.

W filozofii marksistowskiej, w przeciwieństwie do chrześcijańskiej wizji pracy, dużą rolę odgrywało ogólne, kolektywistyczne spojrzenie na człowieka, co było podkreślane w teoriach wychowania do pracy – jako powszechnego i wymagającego od jednostki udziału w planowanych projektach.

Wśród odmian katolickiej nauki o pracy i jej relacji wobec człowieka, wyobrażenia rozwoju cywilizacji, można wymienić m.in. neotomistyczną koncepcję pracy, która miała być konkurencją dla marksistowskiej filozofii pracy. W koncepcji neotomicznej zawarty jest aspekt transcendencji, w postaci aktu *creatio*; człowiek, kontynuując to dzieło, tworzy historię w perspektywie cywilizacyjno-kulturowej, co wyraża się poprzez pracę, dzięki której może się realizować jego nadprzyrodzone powołanie, zaś jego wysiłki uzyskują sakralne uduchowienie. Z wypowiedzi Pawła VI wynika, iż praca ziemską stanowi dopełnienie boskiego dzieła stworzenia, dzięki czemu osiąga pełny wymiar duchowy. Praca w neotomizmie ma wymiar drogi ku zbawieniu – człowiek doskonali siebie i włącza się w proces humanizacji swego otoczenia, będąc jednocześnie pośrednikiem pomiędzy dwoma planami: ziemskim i boskim, a ponieważ jest istotą stworzoną na obraz Boga, zachowuje także jego kreatywne cechy, kontynuując proces niezakończonego aktu stworzenia.

Chrześcijańska nauka o pracy przyjmuje za pewnik tezę o decydującym wpływie czynnika religijnego na stosunek człowieka do pracy, wychowania i pozytywnego zaangażowania do współuczestnictwa w działaniu. Właściwa postawa jest wynikiem wewnętrznych przekonań religijnych i bezpośrednio przekłada się na nie, zasady wiary wcielone w życie – to rzetelność i odpowiedzialność podczas wykonywanej pracy.

Jeden z badaczy religijności w Polsce, ks. Wł. Piwowarski twierdzi, że religia tylko wtedy może kształtować pozytywny stosunek do wykonywanej pracy, jeśli jest zindywidualizowana, tzn. „otwarta”, wynikająca z motywacji wewnętrznej, z chęci moralnego doskonalenia. Religijność o charakterze tradycyjnym, w której wyznacznikiem jest ceremonia i rytuał, nie jest w stanie przyczynić się do kształtowania właściwych postaw prospołecznych. Dlatego religijność „otwarta” – polega-

jąca na pełnej identyfikacji celu i kierunków własnego rozwoju z przesłaniami religijnymi – jest tak ważna w ideach wychowania, zbieżnego z kształtowaniem chrześcijańskiego „ethosu” pracy. Potrzebę taką wyrazili uczestnicy Soboru Watykańskiego II, akcentując konieczność wprowadzenia w życie religijności opartej na wewnętrznej motywacji i zaangażowaniu w przesłanki wiary. Wychowanie do pracy rozbudza nie tylko doczesną aktywność wśród rzeczywistości społecznej i w świecie przedmiotów, ale także w zasadniczy sposób wpływa na jego wewnętrzny rozwój, przy założeniu, że będzie to poparte przekonaniem religijnymi. Praca w filozofii chrześcijańskiej stanowi wartość, w której zawiera się godność ludzka oraz sprawiedliwość społeczna, zarówno w planie religijno-moralnym, jak i społeczno-kulturowym. Mimo zbieżności z koncepcją marksistowską nie można zapominać, że powyższy sposób podejścia ma ugruntowanie w wymiarze eschatologiczno-soteriologicznym, co stanowi zasadniczą perspektywę spełnienia się bytu ludzkiego.

Ciekawe spojrzenie na zagadnienie pracy przynosi myśl personalistyczna, w dwu nurtach: maritainowskiej i mounierowskiej, które powstały jako przeciwwaga dla dehumanizacyjnych, kapitalistycznych procesów pracy.

Personalizm Maritaina – jest odpowiedzią na stan rzeczywistości, w której nie dostrzega godnościowego charakteru człowieka i jego podmiotowości.

Mounierowska koncepcja opiera się na założeniach eschatologii chrześcijańskiej, jaką jest zbawienie i życie wieczne, a ponieważ człowiek jest złożeniem dwóch planów: boskiego i ziemskiego, jego zadaniem jest wypełnianie również doczesności, by doskonalić siebie i społeczność, w której żyje. Tak dokonujący się postęp powinien odbywać się na płaszczyźnie historycznej, w obliczu eschatologicznych przesłanek, politycznej – w postaci przewycięzania wyobcowania, osobistej – czyli doskonalenia rozwoju duchowego jednostki, który dla Mouniera ma szczególne znaczenie, wiąże się on z pracą człowieka, stanowiącą kryterium ważności wymiaru doczesnego.

Personalizacja w ujęciu globalnym związana z wysiłkami wszystkich ludzi, rozgrywa się w doczesności, jednak cel jej ma wymiar transcendentny. Podkreślanie roli ziemskiej peregrynacji jednostki różnicuje koncepcję neotomistyczną i personalistyczną. Pojęcie postępu w od-

niesieniu do marksistowskiej teorii – różni fakt perspektywy życia wiecznego obecnej we wszystkich działaniach, także w kulturotwórczych wysiłkach.

Współczesny personalizm podkreśla rolę pracy, stanowiącej wartość i cechę określającą jednostkę, gdyż jako nośnik humanizmu jest czynnikiem przekształcania rzeczywistości i warunkiem egzystencji człowieka – jako osoby. Ma ona także wymiar społeczny – jest łącznikiem między jednostką a innymi podmiotami, stanowi także warunek przeobrażeń ekonomicznych. Wychowawcze modelowanie człowieka, by rozumiał relacje międzyludzkie i zachowywał się prospołecznie – wymaga – zdaniem współczesnych personalistów – wpojenia mu odpowiedzialności moralnej i patriotycznej. W odniesieniu do formacji gospodarczej nurt ten opowiada się za typem gospodarki społecznej, gdzie jest miejsce na humanizm pracy i realizację godności jednostki, traktuje trud człowieka jako „spirytualizację materii”, jako wartość związaną z ostatecznym celem istnienia, w misji kontynuacji aktu tworzenia.

Teilhard de Chardin z kolei dokonał w swych teoriach próby połączenia chrześcijańskich idei personalistycznych z przyrodoznawstwem, gdyż człowiek z biologicznego punktu widzenia jest integralną częścią natury, dlatego podkreślał jego kreatywną rolę w kontynuacji boskiego *creatio*, którego celem jest sakralizacja rzeczywistości, co było łącznikiem z neotomistyczną wizją rozwoju.

Związana z człowiekiem praca, aktywność, mająca swój cel w doskonaleniu natury – według T. de Chardin – jest moralnym powołaniem i obowiązkiem chrześcijanina, albowiem pomiędzy aktywnością ziemską a ponaddoczesnymi wartościami transcendentnymi istnieje wzajemny związek i ścisłe uwarunkowanie. Dlatego jezuita ten dowartościowuje działalność człowieka łącznie z technicznymi jej aspektami, przyczyniającymi się do tego procesu. Wypełnienie funkcji na ziemi jest drogą ku celom wyższym i wiedzie do spełnienia przeznaczenia świata w Bogu, dlatego niechęć budzą w nim postawy egocentryczne jako zaprzeczenie zamysłów bożych w postaci ewolucji świata, a zaangażowanie i efektywność jest wysuwana na czołowe miejsce.

Encyklika *Laborem exercens* Jana Pawła II jest najobszerniejszą z dotychczasowych jego wypowiedzi na temat pracy ludzkiej. Postrze-

gając ją z punktu widzenia etyki społecznej, dokonuje diagnozy relacji człowieka do pracy, w kontekście zmian technologicznych i społeczno-gospodarczych. Warto przytoczyć słowa Jana Pawła II: „Z pracy swojej ma człowiek pożywać chleb codzienny i przez pracę ma się przyczyniać do ciągłego rozwoju nauki i techniki, a zwłaszcza do nieustannego podnoszenia poziomu kulturalnego i moralnego społeczeństwa, w którym żyje, jako człowiek braterskiej wspólnoty; praca zaś oznacza każdą działalność, jaką człowiek spełnia, bez względu na jej charakter i okoliczności, to znaczy każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy pośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny i dysponowany poprzez samą swoją naturę, poprzez samo człowieczeństwo...” (Jan Paweł II, 1981, s. 3). Papież podnosi osobotwórczą rolę pracy, która obok sfery podmiotowej, koncentrującej się wokół zaspokajania potrzeb ma swój wymiar wyższy – wartość etyczną, sytuującą wykonawcę w roli nadrzędnej. Praca nie tylko ma znaczenie dla społeczeństwa, ale także – jest czynnikiem wspomagającym rozwój duchowy, twórcze postawy, w ramach praktyki wychowawczej, rozumianej jako pokoleniowy przekaz wartości w perspektywie globalnej. „Społeczeństwo takie – pisze w tej samej encyklice papież – chociażby nie osiągnęło jeszcze dojrzałej formy narodu – jest nie tylko wielkim, chociaż pośrednim »wychowawcą« każdego człowieka (każdy wszak wychowuje się w rodzinie na tych treściach i wartościach, jakie składają się na całość kultury danego narodu), jest ono także wielkim historycznym i społecznym wcieleniem pracy całych pokoleń. To wszystko sprawia, że człowiek swoją głębszą tożsamość ludzką łączy z przynależnością do narodu, swoją zaś pracę pojmuje także jako pomnażanie dobra wspólnego wypracowanego przez rodaków, uświadamiając sobie przy tym, że na tej drodze praca ta służy pomnażaniu dorobku całej rodziny ludzkiej, wszystkich ludzi żyjących na świecie” (tamże, s. 20).

Praca to wszelka działalność, jaką człowiek spełnia, jest czynnikiem wyróżniającym go spośród innych istnień, także poprzez powołanie, jakie otrzymał od Boga. Ma ona służyć nie tylko jako źródło utrzymania, ale ma stać się także środkiem i drogą ku wzbogacaniu swego człowieczeństwa, polepszaniu się kulturalnego i moralnego poziomu społeczeństwa, poprzez to okazuje się ważnym czynnikiem budowania ludzkiej wspólnoty i kultury. Praca ma wymiar transcendentny, zgodnie

z zaleceniem, by czynić sobie ziemię poddaną – człowiek staje się „współpracownikiem” Boga w kontynuowaniu jego zamysłu, a ziemskie tego przejawy – jego obowiązkiem.

Jan Paweł II podnosi etyczny wymiar pracy i podmiotowość uczestniczącego w niej człowieka, gdyż podstawową wartością, mimo jej przedmiotowego zróżnicowania, jest sam człowiek jako jej podmiot, a wobec tego konieczne jest jego godne traktowanie. Praca stanowi dobro człowieka, odpowiadające jego godności, jest punktem wyjścia i źródłem przekształceń w każdym wymiarze społecznym.

Warto przedstawić najnowsze nurty refleksji na temat pracy i odwołać się do trzech znanych nazwisk: Alvina Tofflera, Jeremy'ego Rifkina i Johna Naisbitta.

Praca, według jednego z wizjonerów przemian społeczno-gospodarczych – A. Tofflera (1974, a także *Fala za falą*, 1998) – ulega ciągłym przeobrażeniom, mamy obecnie do czynienia z tzw. „trzecią falą”, po pierwszej – związanej z formacją agrarną, drugiej – przemysłowej, wchodzimy w trzecią – usługową, która ma związek z technizacją i automatyzacją działań człowieka.

J. Rifkin – amerykański ekonomista i politolog, zastanawiając się nad zagrożeniami, jakie niesie postęp naukowo-techniczny na procesy pracy – stwierdził, że największym problemem społecznym nowego stulecia będzie stworzenie milionom ludzi nowych obowiązków w sytuacji braku masowego zatrudnienia, czyli przygotowanie ich do życia bez pracy. Autor rozwiązania tej sytuacji upatruje w sektorze usług, w organizacjach społecznych o profilu samopomocowym, które nie konkurując ze sferą komercyjną mogą przyczynić się do rozwiązania problemu bezrobocia.

J. Naisbitt, autor współczesnych bestsellerów, do których należą: *Megatrendy* oraz *Re-inventing the corporation*, twierdzi, że transformacja, jakiej podlega obecnie cywilizacja ludzka, jest wynikiem: m.in. tempa rewolucji naukowo-technicznej. Jest przekonany, że zmierzamy w kierunku przekształcenia społeczeństwa przemysłowego w informacyjne. Zmianie ulegnie model zatrudnienia, gdyż sytuacja będzie pozwalała na pracę w domu, a proste czynności zostaną zmonopolizowane przez roboty i maszyny. Naisbitt ostrzega jednak przed zdehumanizowaniem stanowisk pracy. Konsekwencją tego może być m.in. zanik poczucia odpowiedzialności, brak samodzielności myślenia oraz atomizacja społeczna.

We współczesnej światowej humanistyce można odnotować refleksje na temat kryzysu procesów pracy, jaki towarzyszy przemianom cywilizacyjnym na płaszczyźnie zawodowej i politycznej.

Pracę – jako afirmację idei humanistycznych, kulturowych, można przeciwstawić pracy traktowanej jako środek represji, przemocy. Kulturę pracy można spolaryzować z „barbarzyństwem pracy” – pracą zdehumanizowaną. Praca jest nośnikiem wartości uszlachetniającym jednostkę, etos pracy nie może łączyć się z brakiem wolności i godności. Współczesność niesie jednak zagrożenia dla kultury pracy. Według Fromma, dehumanizująca praca, w której człowiek zatracą swą istotę i wolność, będzie miała tragiczne skutki.

Pułapką dla współczesnego człowieka może okazać się konsumpcyjna postawa życiowa, której kontynuacja doprowadzi do wyjałowienia go z wartości i głębszych dążeń.

Jan Paweł II – w encyklice *Laborem exercens* przestrzega przeciwko dominacji czynników ekonomicznych, powodujących przedmiotowe traktowanie człowieka, zepchnięcie do roli maszyny, czy elementu niezbędnego do produkcji, występuje przeciw kapitalistycznemu konsumpcyjnemu stylowi życia, gdzie jednostka pozbawiona zostaje perspektywy duchowej i sensu istnienia. Papież nazywa ten stan współczesnym typem niewolnictwa, wyjaławiającym jednostkę z poczucia godności, duchowej samorealizacji, czyli podmiotowego charakteru pracy i pełnego uczestnictwa w kulturze.

Kultura pracy

Kultura pracy to dostosowanie pracy do obowiązujących wartości i powszechnie uznawanych norm, czyli wkomponowanie aktywności człowieka w całość duchowego dorobku społeczeństwa. Można odnieść się do definicji kultury Cicerona, który podkreślał konotacje znaczeniowe z czynnościami kształcenia, doskonalenia i pielęgnowania. Greckim synonimem kultury była *paideia*, czyli idea wychowania poprzez kształtowanie człowieka według wzorca człowieczeństwa. Kultura pracy postuluje odniesienie do tego ideału, poprzez ukierunkowanie świadomości społecznej na pożądane cechy człowieka pracy, potwierdzając tym samym idee humanizmu, gdyż praca stanowi czynnik

antropologiczny, który w swym pozytywnym wymiarze powinien te przesłanki promować. ..

Praca i kultura przenikają się wzajemnie: efektem pracy są wytwory kulturowe, dobra w znaczeniu duchowym i materialnym, z kolei kultura oddziałuje na procesy pracy, ustanawiając systemy norm i wartości, które stanowią wyznacznik dla tych zjawisk. Praca wpływa na rozwój jednostki, kształtując jej osobowość, formując indywidualne cechy: charakter, zainteresowania, dając możliwość realizacji potencjału zdolności opartych na systemie wartości. Kultura pracy to także harmonizowanie uwarunkowań psychicznych z potrzebami społecznymi i wymaganiami pracy.

Kulturę pracy można pojmować w znaczeniu obiektywnym – w postaci zasad etyki zawodowej, metod pracy, wzorów zachowań i wzorów osobowych, które intencjonalnie funkcjonują w społeczeństwie. Kultura pracy ma także wymiar subiektywny – jako wewnętrzny potencjał aktywności pracownika w ramach procesów pracy, do których należy szacunek do pracy i jej wytworów, właściwe użytkowanie efektów pracy, a także zdolność do nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji w grupie pracowniczej, współpraca i elastyczność w działaniu. Wiąże się to z zagadnieniem przedmiotowości i podmiotowości pracy, o której pisze Z. Łomny (1998). O ile to pierwsze zagadnienie koncentruje się na jej rodzaju, treści, bezpieczeństwie, ekonomiczności, to drugie odnosi się do motywacyjności, etyczności czy humanizmu, co koresponduje z subiektywnym znaczeniem kultury pracy. Podmiotowość pracy to uznanie, iż człowiek jest pryzmatem, przez który te procesy można postrzegać, gdyż nie istnieje praca pozbawiona czynnika ludzkiego, który jest siłą sprawczą wszelkiej aktywności. Z. Łomny wymienia składniki współtworzące podmiotowość pracy. Należą do nich: kompetencyjność pracownika, czyli wiedza połączona z doświadczeniem i pewnością siebie w wykonywaniu obowiązków, co ma decydujący wpływ na rozwój zakładu pracy. Odpowiednia motywacja wyraża także podmiotowość pracy, dlatego w fazie kształcenia należy brać pod uwagę zespół uzdolnień i predyspozycji do wykonywania obowiązków zawodowych. Etos ideałów pracowniczych stanowi jeden z najważniejszych aspektów kultury pracy, co wynika z sieci zależności panujących we współczesnym świecie. Postulat odrodzenia się tych norm i ich przestrzegania wiąże się z odpowiedzialnością w kontekście moralnym,

wyrażającym się w odniesieniu do zadań zawodowych oraz relacji interpersonalnych w miejscu pracy ze współpracownikami i klientami. Kultura pracy stanowi jeden z podstawowych elementów powstałej w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku subdyscypliny pedagogicznej zwanej pedagogiką pracy, której twórcą jest prof. T. Nowacki.

Cechami wzorowego pracownika są: uczciwość, solidność, odpowiedzialność, koleżeństwo, zaangażowanie, skuteczne i efektywne postępowanie.

Kultura pracy staje obecnie wobec poważnych zagrożeń, do których należy technizacja i automatyzacja pracy, ograniczająca osobowość człowieka, powodująca jego alienację wobec swych wytworów, oraz zanik podmiotowości pracownika. Innym czynnikiem wpływającym niekorzystnie na kulturę pracy są nieprawidłowe relacje w miejscu pracy, wynikające często z pobudek zwiększania efektywności pracy i zysku. Ponieważ kultura pracy jest niemalże synonimem humanizacji pracy, dlatego tam, gdzie na pierwszy plan wysuwają się aspekty techniczne czy ekonomiczne, podporządkowujące jednostkę pracy, tam zanikają wartości związane z jedną i drugą sferą.

Przyspieszenie cywilizacyjne spowodowało, że wiele osób straciło pracę. Bezrobocie prowadzi do utraty poczucia godności, jest pogrążaniem się w zdehumanizowanym obszarze inercji i braku perspektyw, wiedzie do izolacji, zaburzeń tożsamości oraz do frustracji. Szczególnie dotkliwe jest to dla osób wkraczających na rynek pracy po raz pierwszy; brak zatrudnienia u progu zawodowej aktywności hamuje, a często uniemożliwia ich rozwój w każdej ze sfer życia społecznego.

Kultura kształcenia

Z kulturą pracy ściśle koresponduje kultura kształcenia jako odpowiedź na potencjalne i realne zagrożenia związane z rynkiem pracy. Ze względu na dokonujące się transformacje – przejście z epoki przemysłowej do usługowej – należy uwzględnić nowe tendencje i dostosować do nich system kształcenia. Społeczeństwo doświadcza przemian w związku z globalizacją ekonomiczną, czyli swobodnym przepływem kapitału, dóbr, usług, a co za tym idzie powstaniem globalnego i bardzo zróżnicowanego rynku pracy. Cywilizacja naukowo-tech-

niczna ujawnia zapotrzebowanie na pracowników z bardzo specjalistyczną wiedzą, kreatywnych, poruszających się biegle w nowych technologiach. Wiąże się to z powstaniem tzw. społeczeństwa informacyjnego, nierozzerwalnie związanego z komputerami, które jednocześnie jest intelektualnie twórcze.

Konieczne jest podjęcie odpowiednich działań w zakresie polityki edukacyjnej (*Biała Księga*, 1997), aby niwelować zagrożenia i sprostać wymaganiom powstającego nowego rynku pracy. W tym celu wskazane jest zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy w związku z szybko rozwijającymi się dziedzinami nauki i techniki, dostosowanie systemu szkolnictwa do rynku pracy, czyli sfery edukacji i produkcji, by teoria i praktyka wzajemnie się uzupełniały, co wpłynie na spadek bezrobocia wśród absolwentów. Kolejnym celem współczesnych tendencji edukacyjnych jest przeciwdziałanie zjawiskom marginalizacji grup społecznych pozostających bez zatrudnienia, będących w grupie ryzyka w związku z zasadą konkurencyjności (np.: nieposiadający doświadczenia zawodowego młodzi ludzie, osoby długotrwale bezrobotni). Opanowanie dwu języków światowych jest kolejnym postulatem zgłaszanym w *Białej Księdze*, gdyż stanowi przekroczenie bariery komunikacji werbalnej między ludźmi, w kontekście cywilizacji globalnej. Ważne także jest równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych, a więc dowartościowanie sfery kształcenia i wiedzy.

W celu przystosowania kształcenia do perspektyw pracy i zatrudnienia, należy podjąć szereg działań sprzyjających rozwijaniu kultury kształcenia „nauki dla wszystkich”, a przede wszystkim poszukiwać nowych typów kwalifikacji i jakości, rozwijać kształcenie ustawiczne oraz poszukiwać możliwości finansowania edukacji i stosować odpowiednie kryteria ocen kształcenia. Tym postulatom sprzyjają różne prace eksperymentalne, granty KBN i eksperymenty pedagogiczne realizowane w ostatnich latach, np.: eksperyment pedagogiczny realizowany w latach 1996–2000, polegający na wdrożeniu w 44 szkołach – dla 27 zawodów – programów nauczania o budowie modułowej. Czy też obecnie opracowywanie w ramach programu PHARE-2000 standardów kwalifikacji zawodowych dla 40 zawodów i 88 programów modułowych dla szkolenia kursowego w różnych zawodach pracy.

Problemy edukacji ustawicznej były przedmiotem wielu analiz (zob. Pólturzycki, materiał internetowy). Jednym z pierwszych badaczy podejmujących te zagadnienia był R. Kidd, autor koncepcji trzech wymiarów kształcenia ustawicznego, do których należą: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Pierwsze z wymienionych odnosi się do powszechnie dostępnej edukacji szkolnej na wszelkich szczeblach – od edukacji przedszkolnej do wyższej; kształcenie w poziomie posiada funkcje dopełniające wiedzę z dziedziny życia, nauki i kultury, co jest w gestii ośrodków oświaty pozaszkolnej; kształcenie w głąb ma zaś na ogół postać samokształcenia.

Wśród wielu koncepcji kształcenia ustawicznego na uwagę zasługują pomysły P. Lengranda, który postulował stworzenie w tym zakresie nowego systemu edukacyjnego, uwzględniającego nie tylko formy szkolne, ale i pozaszkolne, w tym samokształceniowe. Wymaga to wyuczenia nawyków systematyczności i permanentnego poszerzania wiedzy, uświadomienia uczniom wartości i potrzeby uczenia się, jako przygotowania do samodzielności i aktywności. Oświata ustawiczna powinna mieć na celu powiązanie edukacji z różnymi sferami i formami aktywności człowieka, powinna kreować model człowieka twórczego, ciągle doskonalącego siebie, otwartego na zmiany i umiejącego się do nich przystosować oraz potrafiącego modyfikować warunki swego życia i otoczenia. Dużą rolę odgrywa właściwe przygotowanie nauczycieli-przewodników, stosujących różne nowatorskie metody pracy. Refleksje te zostały zawarte w dokumencie Komisji pod przewodnictwem Lengranda – *Areas of Learning Basic to Lifelong Education (Dziedziny podstawowego uczenia się dla edukacji ustawicznej)* z 1986 roku wydane przez Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu.

Badacz ten podał dla edukacji ustawicznej trzy główne wyznaczniki: permanentności, uczenia się i twórczości, gdyż uczenie w kontekście edukacji ustawicznej musi spełniać warunek kreatywności. W dokumencie tym zostały zawarte także propozycje treści dopełniających kształcenie ustawiczne, w postaci wychowania moralnego, obywatelskiego, zdrowotnego czy wychowania przez sztukę. Obok nich ważne stają się zagadnienia techniczne, informatyczne, jakie powinny towarzyszyć edukacji akademickiej.

Problem edukacji ustawicznej stał się także przedmiotem badań Organizacji Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju, efektem których była praca

Lifelong Learning for All z 1996 roku. Zgodnie z tytułem postulowano powszechność dostępu do edukacji, która uwzględniać będzie wartości kulturowe, pluralizm światopoglądowy, humanistyczne ideały wychowania.

Do znaczących osiągnięć w ramach edukacji ustawicznej dorosłych należy raport Rady do spraw Współpracy Kulturalnej (CCC – Council for Cultural Cooperation) z 1971 roku pod red. Henri Janne'a – *Permanent education*.

W 1995 roku Komisja Europejska wydała raport *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa (The White Paper on education and training)*, tzw. *Białą Księgę kształcenia i doskonalenia*. Inspiratorami tej pracy byli szefowie Generalnych Dyrekcji – E. Cresson i P. Flynn. Edukacja ustawiczna powinna przystosować się do nowych zjawisk typu: postęp naukowo-techniczny, informatyzacja i technizacja, globalizacja wymiany handlowej. Postuluje się, by edukacja miała ugruntowanie w kulturze i jej wartościach. Podkreślono, iż sprawą istotną w kształceniu ustawicznym jest elastyczność przekazu informacji. Edukacja permanentna będzie stanowić wyznacznik perspektyw edukacji w Europie, a przejawiać się to będzie m.in. w wyrabianiu nawyków ciągłego doskonalenia, uzupełniania wiedzy i umiejętności, z uwzględnieniem realiów sektora gospodarki. Szczególnego znaczenia nabiera uznanie wartości kształcenia samego w sobie – ludzie powinni lepiej pojmować i bardziej doceniać korzyści teraźniejsze i przyszłe płynące z kształcenia, zwłaszcza z nauki nieformalnej i nieoficjalnej.

W odniesieniu do strategii sprzyjających tworzeniu kultury „nauki dla wszystkich”, konieczne są bezpośrednie środki motywujące (potencjalnych) uczniów, a także zwiększające ogólny poziom uczestnictwa, czyniąc zdobywanie nauki coraz bardziej pożądanym dla aktywnego obywatelstwa, osobistego spełnienia i/lub możliwości uzyskania zatrudnienia. Środki te powinny obejmować:

- ocenę i wynagrodzenie nauki – w szczególności w kształceniu nieformalnymi i incydentalnym w różnych sytuacjach życiowych, mającym miejsce we wszystkich sektorach, tym samym uznając jego wewnętrzną wartość; wynagradzanie nauki może także zachęcić najbardziej wyobcowanych do powrotu do nauki,

- promowanie bardziej pozytywnego obrazu uczenia się oraz ukaazywanie wszystkich uprawnień i korzyści wynikających z uczenia się,

np. przez kampanie w środkach masowego przekazu, od najmłodszych lat – od wieku przedszkolnego, poprzez szkołę i szkolnictwo wyższe, jak również w organizacjach młodzieżowych oraz wśród dorosłych,

- właściwe wykorzystanie funduszy celowych, działalności promocyjnej i innych metod, takich jak dotarcie do (potencjalnych) uczniów,

- promocja znaczenia osób związanych z informowaniem, poradnictwem i doradztwem, pracujących bezpośrednio we współpracy z organizacjami społecznymi, pragnąc uświadomić korzyści indywidualne (społeczne) gospodarcze płynące z kształcenia, a także zachęcić do różnicowania wyboru studiów i nietradycyjnych sposobów uczenia się i pracy.

Podsumowując ciągły proces tworzenia kultury kształcenia, należy:

- ułatwić przedsiębiorstwom stanie się organizacjami szkoleniowymi, w których wszyscy uczą się i rozwijają przez wykonywanie swojej pracy, z korzyścią dla nich samych, innych i całej organizacji, przy czym efekty te powinny zostać rozpowszechnione i uznane,

- zachęcać podmioty świadczące usługi użyteczności publicznej, grupy społeczne pracodawców i związki zawodowe do tworzenia i wspierania możliwości kształcenia dostosowanych do ich szczególnych profili oraz np. dla osób niepełnosprawnych.

Głównymi celami strategii na rzecz kształcenia ustawicznego w Europie są (zob. *Dokumenty robocze...*, 2000): zagwarantowanie powszechnego i ciągłego dostępu do edukacji, w celu zdobycia i doskonalenia umiejętności potrzebnych do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy, zwiększenie inwestycji w potencjał ludzki, zapewnienie każdemu łatwego dostępu do rzetelnych informacji i poradnictwa na temat możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji, zasobu wiadomości, dążenie do tego, by ludzie doceniali korzyści płynące z kształcenia.

Ważny dla edukacji ustawicznej okazał się Raport Komisji Jacques'a Delorsa, opublikowany w 1995 roku pt.: *Learning the treasure within – Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Uznano w nim, iż konieczne jest ciągle uczenie się, nadążanie za postępem techniczno-informatycznym, co odpowiada wyzwaniom i potrzebom współczesności, uwzględnia trendy „nowego” społeczeństwa, bierze pod uwagę wymagania rynku pracy i czynniki ekonomiczne. Raport podkreśla nie-

odporność współdziałania wielu instytucji, postulując holistyczny model edukacji. Aby edukacja przynosiła optymalne efekty, konieczne stają się m.in. kompleksowość działań pomiędzy szkolnictwem a formami alternatywnymi, formowanie wspólnej płaszczyzny działań wielu środowisk, wprowadzenie różnorodnej oferty szkoleniowej i ścieżek edukacji, motywacja i zaangażowanie wobec pozyskiwania wiedzy. Raport uwzględnił także rolę kształcenia wyższego w zakresie przygotowania oferty dydaktycznej, kształcenia kadr, prowadzenia międzynarodowej współpracy, wzbogacania kultury i pielęgnowania jej wartości. Sednem Raportu J. Delorsa są cztery filary edukacji:

1. Uczyć się, aby wiedzieć, zdobyć narzędzia rozumienia i potrafić wykorzystywać zdobytą wiedzę.
2. Uczyć się, aby działać, by móc oddziaływać na swe otoczenie.
3. Uczyć się, by rozumieć innych, współpracować na wszystkich płaszczyznach aktywności ludzkiej.
4. Uczyć się, aby być, czyli doskonalić się, i być sobą, czyli – podmiotem swych działań.

Komisja Delorsa dostrzegła w edukacji trzy wymiary: etyczny i kulturalny, ścisły i technologiczny, ekonomiczny i socjalny. Uwzględnienie ich sprawi, że jednostki, biorące udział w tym systemie, rozszerzą wiedzę o powyższe zakresy, co zaprocentuje efektywnym i twórczym uczestnictwem w społeczności.

Kultura pracy i kultura kształcenia przenikają się wzajemnie, formułując wyznaczniki humanizmu i podmiotowości pracy, co przyczyni się do wykreowania właściwych postaw pracy, do rozwoju osobowości jednostki, by jej uczestnictwo w procesach pracy było zarazem współodpowiedzialnością za ideały humanizmu i wartości w kulturze.

Literatura

Borzym S., Czarnowski S.: *Kultura*. Warszawa 1958.

Człowiek i praca: studia i szkice wokół chrześcijańskiej koncepcji pracy. Pod red. J. Wołkowskiego. Wydawnictwo „PAX”, Warszawa 1979.

Dębowski J.: *Współczesny katolicyzm o człowieku i cywilizacji technicznej (ze szczególnym uwzględnieniem katolicyzmu w Pol-*

- scje) – rozprawa habilitacyjna. Białystok, Sekcja Wydawnicza Filii UW, 1978.
- Dokumenty robocze Komisji Wspólnot Europejskich. Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, Bruksela 30.10.2000.
- Engels F.: *Rola pracy w procesie ucztowiczania małpy*. W: Marks K., Engels F., *Dzieła wybrane*. T.2, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.
- Fala za falą*. Z Alvinem Tofflerem rozmawia Jacek Żakowski, „Gazeta Wyborcza”, 24-27 grudnia 1998.
- Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. Tłum. O. i A. Ziemilscy, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 1978.
- Globalny fajrant*. Jeremy Rifkin w rozmowie z Jackiem Żakowskim, „Gazeta Wyborcza” 29-30 grudnia 2001.
- Hezjod: *Prace i dnie*. Tłum. W.Steffen. „Ossolineum“, Wrocław 1952.
- Jan Paweł II: *Laborem exercens*. Watykan 1981.
- Jaeger W.W.: *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*. Przekł., red. i wprowadzenie K.Bielawski. „Homini”, Bydgoszcz 1997.
- Kłós Z.: *Kształtowanie kultury przedsiębiorstwa*. Radom 1997.
- Komisja Europejska. Komunikat Komisji. Realizacja europejskiego obszaru edukacji przez całe życie. Bruksela 2001.
- Komisja Wspólnot Europejskich. Dokument Roboczy Komisji. Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego. Bruksela 2000.
- Luter M.: *Kazanie o dobrych uczynkach*. W: A.Ściegienny: *Luter*. Seria Myśli i Ludzie, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1967.
- Łomny Z.: *Praca wartością antropologiczną. Zanik czy ewolucja pracy?* W: *Rozumienie zrozumienie OHP. Materiały I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt.: Ochotnicze Hufce Pracy w systemie oświatowo-wychowawczym*. Opole-Głuchołazy 1998.
- Marks K.: *Praca najemna i kapitał*. W: K. Marks, F. Engels: *Dzieła wybrane*. wyboru dokonał J. Kamieniecki, J. Maciejczyk, S. Opara. T. 1, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1981.
- Marks K.: *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*. Książka i Wiedza, Warszawa 1952.
- Plutarch z Cheronei: *Żywoty sławnych mężów (Z żywotów równoległych)*. Tłum. M. Brożek. Ossolineum, Wrocław 1976.
- Pólturzycki J.: *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*.

- Rifkin J.: *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*. Przekł. E.Kania. „Wydawnictwo Dolnośląskie”, Wrocław 2001.
- The White Paper on education and training. Taching and learning – Towards the learning society*. European Commission, The Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburg 1995. Wyd. polskie: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, WSP TWP, Warszawa 1997.
- Toffler A.: *Szok przyszłości*. Przekł. E.Ryszka, W.Osiatyński, przedm. J.Danecki. PIW, Warszawa 1974.
- Toffler A.: *Trzecia fala*. przekł. Wojdyłło E., przedm. Osiatyński W., PIW, Warszawa 2001.





Supplementum

czyli nieco wspomnień w związku z Jubileuszem Pani Profesor Wandy Popiak

Najważniejszą postacią na każdej Sesji organizowanej z okazji jubileuszu uhonorowanej osoby jest sam Jubilat. Uważam więc za stosowne dołączenie do mojego artykułu niniejszego *Supplementum*, przygotowanego ze względu na moje koleżeńskie i intelektualne kontakty z Jubilatką, a także zauważalne liczne pokrewieństwa w interdyscyplinarnych zainteresowaniach naukowych niżej podpisanego i zasłużonej Wykładowczynie, obchodzącej 50-lecie pracy dydaktycznej.

Jubileusz Pani Profesor Wandy Popiak przywołał u mnie różne myśli z kategorii „retro”, sięgające lat nawet młodzieńczych.

Poznałem Czcigodną Jubilatkę jako Koleżankę z ławy szkolnej jesienią 1946 roku w Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Warszawie, przy ul. Nowogrodzkiej róg Poznańskiej, w półtora roku po zakończeniu II wojny światowej. Było to już liceum koedukacyjne, choć przed wojną wyłącznie żeńskie. Tak więc od tego momentu do dnia dzisiejszego przybyło nam prawie 57 nowych lat.

Nie siedziałem z Panią Wandą w jednej ławce, rozdzielały nas długie rzędy zajmowane przez uczniów obojga płci w wieku na ogół nieco starszym, niż przewidywała norma dla czasów pokoju. Nikt zatem nie bawił się kluciem sąsiada czy sąsiadki szpilką, ani nie ciągnął za warkocz (*nota bene* nasza Jubilatka nie nosiła już wówczas warkocz, a czy wcześniej miała warkocz – tego do dziś nie wiem...). Mieliśmy znakomitą przedwojenną kadrę nauczycielską, program niemal przedwojenny, nieskażony jeszcze socrealizmem, nie mówiąc już o tym, że do klasy uczęszczała wspaniała młodzież również przedwojenna.

Mieliśmy wtedy ogromną nadzieję, że już nigdy nie będzie żadnej wojny, a Polska urzeczywistni swoje pragnienie wolności i suwerenności. Nadzieje te szybko się rozwiały...

Byliśmy w tej samej klasie tzw. przyspieszonej, która w ciągu jednego roku szkolnego realizowała cały program ówczesnego dwuletniego liceum (czyli jeden semestr = 1 rok zwykłego liceum). Pani Wanda była już wtedy nawskroś humanistką. Ja zaś od dziecięcych lat interesowałem się równocześnie naukami ścisłymi (zwłaszcza chemią, a także geografią) i humanistycznymi (zwłaszcza historią). Byłem w owym liceum na kierunku matematyczno-fizycznym, a Jubilatka – na kierunku humanistycznym. Dodam, że trzeci kierunek w ówczesnym liceum obejmował nauki przyrodnicze.

Mój stosunek do Pani Wandy był zawsze życzliwy, a czy także wobec łaciny?

Parę utartych zwrotów łacińskich znałem już, zanim rozpocząłem u schyłku okupacji niemieckiej na tajnych kompletach przerabiać program I i II klasy ówczesnego czteroletniego gimnazjum. Równolegle w legalnych szkołach zaliczyłem w okresie wojny jeden rok średniej szkoły handlowej oraz dwa lata średniej szkoły chemotechnicznej. Pamiętam pierwsze zdanie łacińskie w podręczniku dla pierwszej klasy gimnazjum: *forma tabulae est quadrata* [Kształt tablicy jest kwadratowy]. Później przyszły teksty coraz trudniejsze, dowiadywałem się, że *Gallia est omnis divisa in partes tres* [Cała Galia jest podzielona na trzy części], sięgałem po Owidiusza, kończąc moją edukację w tym zakresie tuż po wojnie, gdy w lecie 1946 roku uzyskałem tzw. małą maturę jako absolwent Gimnazjum im. ks. Hugona Kołłątaja w Warszawie.

W liceum na kierunku matematyczno-fizycznym nie było łaciny. Okazuje się jednak, że moje rozstanie z łaciną nie było ostateczne.

Otóż na miesiąc przed maturą podjąłem radykalną decyzję, która wymagała zgody nie tylko dyrekcji szkoły, ale i zezwolenia kuratorium oświaty – postanowiłem, jako *sui generis* konwertyta intelektualny, przejść na kierunek humanistyczny, na którym jedną z gwiazd była nasza Jubilatka. Teraz zażądano, tuż przed maturą, która miała nastąpić po czterech tygodniach, abym zdał oddzielny z łaciny egzamin, który udało się pomyślnie przeze mnie zaliczyć nie tyle z powodu posiadanej przeze mnie niezbyt przesadnej wiedzy lingwistycznej, ile raczej dzięki

gołębiemu sercu nauczycielki „od łaciny”. Wspomnę, że również Pani Wanda Popiak jest do dziś wyrozumiała dla moich lapsusów popelnianych w języku Rzymian.

I ja, i moja Szanowna Koleżanka zdaliśmy maturę typu humanistycznego z wynikiem bardzo dobrym. Wówczas nasze drogi się rozdzieliły, choć byliśmy na jednej uczelni, tj. Uniwersytecie Warszawskim. Ja studiowałem socjologię i pobocznie etnografię, a Wanda – filologię klasyczną. Ówczesnej kadrze wykładowców zawdzięczamy bardzo wiele – na filologii klasycznej zajęcia dydaktyczne mieli tej klasy uczeni, co Kazimierz Feliks Kumaniecki, Lidia Winniczuk, Tadeusz Sinko czy Adam Krokiewicz, którego zresztą znałem osobiście na gruncie prywatnym. To Oni wspólnie z młodszą kadrą kształtowali wiedzę i umiejętności przyszłej profesor, Wandy Popiak. Zaprzyjaźniony był ze mną wówczas, wybitnie utalentowany student filologii klasycznej, Zygmunt Kubiak – humanista, eseista, autor m.in. książki pt. *Mitologia Greków i Rzymian* (Warszawa 1997). Moje horyzonty humanistyczne próbowali poszerzać na wykładach i seminariach tej miary uczeni, co Stanisław Ossowski, socjolog (promotor mojej pracy magisterskiej pt. „Utopia Morusa na tle epoki”), Witold Dynowski (etnolog), Maria Ossowska (badacz moralności), Władysław Tatarkiewicz (filozof), Tadeusz Kotarbiński (metodolog i logik), Stefan Nowakowski (socjolog), Witold Kula (historyk, dzieje gospodarcze) czy Jan Stanisław Bystron (socjolog, etnolog, historyk), któremu stan zdrowia nie pozwolił na kontynuowanie zajęć dydaktycznych po roku akademickim 1947/48.

Wydaje się, że często gubimy znaczenie przekazu międzypokoleniowego, więc o tych sprawach teraz wspominam.

Odczuwamy, że coraz bardziej słabnie oddziaływanie starszych pokoleń na młodsze, i to w sferze najistotniejszej dla zachowania tożsamości narodowej i unitarności państwa – czyli w dziedzinie szeroko pojętej kultury, tradycji i patriotyzmu, a zwłaszcza kultury języka. Można odnieść wrażenie, że ówczesna mowa młodzieżowa wśród licealistów i studentów była bardziej zbliżona do kanonów języka literackiego i bogatsza leksykalnie, niż współczesna mowa znacznej części młodzieży nieczytającej. Kilkakrotnie w ostatnich latach oświadczałem w różnych moich grupach seminaryjnych, że należy chronić bogactwo i poprawność języka ojczystego, którego obiegowa struktura gramatyczna

i kolokwialny zasób słów w dzisiejszej mowie młodzieżowej zbliża nas do kategorii językowych mowy tubylców – jak się wyraziłem dosłownie – z ... plemienia Mniam - Mniam ...

Tyle refleksji porównawczych.

Co się działo później, po ukończeniu studiów przez nas obojga w 1952 roku? Oczywiście, nic takiego, co by się kwalifikowało na pierwszą stronę tygodnika „Życie na Gorąco” ...

Zetknęliśmy się powtórnie po przeszło czterdziestu latach, mianowicie w 1993 roku zorientowaliśmy się, że uprawiamy działalność naukowo-dydaktyczną na tej samej Uczelni, tj. w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach (obecna nazwa: Akademia Podlaska), na Wydziale Humanistycznym. Moje zajęcia były wśród przyszłych historyków i pedagogów, a Pani Wandy – wśród przyszłych pedagogów i polonistów. Wtedy Profesor Wanda Popiak była już doświadczonym pracownikiem naukowym, o zainteresowaniach interdyscyplinarnych.

W opasłym tomie pt. *Encyklopedia actus purus (Kto jest kim w Polsce nowego millenium 2000–2002)* zakres kompetencji Wandy Popiak jest odnotowany jako: filologia klasyczna, historia literatury, pedagogika – z dodatkową informacją: twórca i organizator od 1982 roku Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Łacińskiego.

W roku 1997 startujemy wspólnie w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, na Wydziale Pedagogicznym, gdzie pracuję do dziś jako kierownik Katedry Etnokulturologii i Edukacji Regionalnej, natomiast nasza Jubilatka wcześniej opuszcza tę Uczelnię. Przy okazji informuję, że w tym roku akademickim jeden z moich magistrantów zaczął opracowywać temat: Wiedza o mitologii i sztuce starogreckiej w edukacji humanistycznej.

I oto znów jesteśmy razem. Cieszę się, że mogę osobiście wziąć udział w Sesji upamiętniającej 50-lecie pracy naukowo-dydaktycznej Pani Profesor Wandy Popiak.

Wśród książek i drobniejszych publikacji, traktujących o kulturze starożytnej, a znajdujących się na jednej z moich licznych półek, zauważyć można m.in., pióra Wandy Popiak, podręcznik do nauki języka łacińskiego: *Nota ignota*, z podtytułem – *Krótki kurs języka łacińskiego* (Warszawa 1995) oraz odbitkę Jej artykułu pt. „Syntaxis” *Jana z Tucholi*, tekstu zamieszczonego w czasopiśmie „EOS” (1989), a do-

tyczącego szesnastowiecznego autora zarysu gramatyki łacińskiej. O tym autorze napisała Profesor Wanda Popiak, że jego dzieło „...wprawdzie opiera się na obcych wzorach, ma jednak dużo cech świadczących o samodzielności autora”.

Mam nadzieję, że w najbliższym czasie będę mógł wziąć do ręki kolejną książkę Profesor Wandy Popiak. Zachęcając Ją do pracy pisarskiej, a nie tylko słowno-dydaktycznej, przypomnę, że jeden z moich znajomych profesorów przed kilkunastu laty (wówczas jeszcze jako docent) pewnego dnia w kameralnym gronie nagle oznajmił: „Nie mam co czytać. Muszę napisać nową książkę”.

Teraz pozwolę sobie przytoczyć stosowną sentencję po łacinie na cześć Pani Profesor:

SINE AMITITIA VITAM ESSE NULLAM, co znaczy po polsku (w swobodnym przekładzie):

ŻYCIE BEZ PRZYJAŹNI JEST NICZYM.

Aby Pani Profesor Wanda Popiak nie mogła mi wytknąć żadnego błędu, zacytowałem chytrze przed chwilą słowa Cyncerona, umieszczone w Jej wspomnianej już książce pt. *Nota ignota ...*

Bardzo pragnę, by Szanowna i Droga Jubilatka mogła, wychodząc z tej Sesji, westchnąć słowami Wergiliusza w Eneidzie: *agnosco veteris vestigia flammae* [„znów czuję iskrę dawnego płomienia”].

Życzę Szanownej i Drogiej Koleżance, Czcigodnej Jubilatce i Zaśluzonej Wykładowczyni, która ożywiła moje wspomnienia z dawnych lat, by wydała jeszcze wiele publikacji, miała siły nadal oświecać umysły studentów i nie przestała wierzyć w przyszłość.

Jubilatko, bądź zawsze optymistką, choć znamy i przewrotne definicje dotyczące optymistów i optymizmu; głoszą one:

– Kto to jest optymista? „Optymista jest to taki pesymista, który ma za mało informacji” (dlatego się cieszy);

– Co to jest optymizm? „Optymizm jest to chwilowa utrata kontroli nad organizmem” (ważny jest tu wyraz: „...chwilowa ...”).

Wando, czuj się zawsze młodo, a ciężar narosłych lat można rozcieńczyć, mówiąc np. „mam 3 razy po 25 lat”. Brzmi to lepiej, niż np. „mam trzy czwarte stulecia”.

W starej polskiej kulturze szlacheckiej ogromny puchar, którym wypijano wino, nosił nazwę: *pater familias*, czyli ojciec rodziny. Toast

jubileuszowy wnieśmy zatem owym *pater familias*! Ta moja propozycja jest całkowicie bezinteresowna i podyktowana wyłączną troską o podniebienie i samopoczucie uczestników Sesji, gdyż ja jestem totalnym abstynentem.

Życzę wszelkiej pomyślności Szanownej Jubilatce i wszystkim, którzy uczestniczą w tej Sesji.





WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8 tel. (0-22) 628 13 57

REKTOR

Szanowna Pani

Prof.dr hab. Wanda Popiak

Mija ósma rocznica powołania naszej Uczelni. Możemy poszczycić się wieloma osiągnięciami dydaktycznymi i naukowymi.

Pani Profesor ma znaczny udział w rozwoju naszej Uczelni. Wykorzystując swoje 50-letnie doświadczenia w pracy pedagogicznej - pomogła Pani Profesor w ostatnich latach współtworzyć model Uczelni i jej prestiż w środowisku akademickim.

Mam przyjemność złożyć Pani Profesor gratulacje z okazji Jubileuszu 50-lecia pracy zawodowej i rocznicy urodzin oraz zawiadomić Panią Profesor o przyznaniu nagrody.

Jednocześnie proszę o przyjęcie życzeń dalszych sukcesów w pracy naukowej i nauczycielskiej, zdrowia i pomyślności w życiu osobistym.

Prof.dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal



UNIwersytet w Białymstoku Instytut Filologii Polskiej

15 – 420 Białystok, Plac Uniwersytecki 1

tel./ fax (085) 745 - 74 - 54

LIST GRATULACYJNY
dla
PANI PROFESOR WANDY POPIAK
z okazji
JUBILEUSZU
50-lecia Jej pracy naukowej i dydaktycznej

Czcigodna Jubilatko, Wielec Szanowna Pani Profesor!

Mam wielki honor i prawdziwą przyjemność w imieniu Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku, w imieniu naszego środowiska akademickiego, a także w imieniu własnym złożyć tu i teraz na Pani ręce najserdeczniejsze gratulacje w związku z pięćdziesięcioleciem pracy naukowej i dydaktycznej, którą zasłużyła się Pani tak bardzo na polu krzewienia znajomości łaciny oraz literatury i kultury antycznej. Polonistyka białostocka cieszyła się przez zbyt krótkie cztery lata 1997–2001 Pani obecnością u nas, gdy jako kierownik Zakładu Literatury Antycznej i Staropolskiej prowadziła Pani wykłady, seminaria i konwersatoria oraz przyczyniała się do poszerzania naszych horyzontów o wybiegające w przyszłość drogi wiecznie młodego klasycznego ducha. Więzy łączące nas z Panią nie zerwały się pomimo odległości i żywymy nadzieję na niejedno jeszcze spotkanie.

Nie mam żadnej wątpliwości, że teraz, gdy korzysta Pani z tak bardzo zasłużonego odpoczynku po latach pracy, prowadzi Pani nadal życie aktywne i twórcze, a obchodzone dzisiaj jubileuszowe święto w gronie przyjaciół i uczniów napędza Panią spokojem horacjańskim, a zatem, idąc za słowami Mistrza pozwalam sobie zakończyć mój list tak oto radą: *sapias, vina liques, et spatio brevi spem longam reseces*. A równowagą ducha zdobywaną i poświadczaną tym właśnie sposobem podziel się z nami. I dodam już tylko tyle; Czcigodna Pani Profesor, **ad multos annos!**

Białystok–Warszawa, 11 kwietnia 2003

DYREKTOR
Instytutu Filologii Polskiej
Elżbieta Feliksiak
Prof. dr hab. Elżbieta Feliksiak



ISBN 83-87301-10-8