

MONIKA SZCZOT

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2062-5919
monika.szczot@amu.edu.pl

„TECUM PER ROMAM AMBULABAMUS”¹.
LEKCJE ŁACINY W ESEJACH MICIŃSKIEGO, HERBERTA,
KRAWCZUKA I AXERA

ABSTRACT. Szczot Monika, „*Tecum per Romam ambulabamus*”. *Lekcje łaciny w esejach Micińskiego, Herberta, Krawczuka i Axera* („*Tecum per Romam ambulabamus*”. Latin Lessons in Essays by Miciński, Herbert, Krawczuk and Axer).

The purpose of this article is to analyse four selected essays written by Polish authors who describe Latin lessons. Miciński, Krawczuk, Herbert and Axer use the eclectic form of the essay for several purposes. The writers not only show their individual attitudes to Latin and ancient culture, but also emphasise the role and importance of the language of the Romans in Polish and European history, literature and culture.

Keywords: Latin lesson; ancient tradition; 20th-century literature; universalism; essay

Zaproponowany przeze mnie temat artykułu wpisuje się w problematykę obecności i żywotności antyku w kulturze polskiej i europejskiej. Temat jest frapujący i szczególnie chętnie podejmowany przez filologów klasycznych i historyków, którzy podkreślają wartość i znaczenie starożytności w rozmaitych dziedzinach życia społecznego, politycznego i kulturalnego w przeszłości i czasach współczesnych. W utrwalaniu antycznej spuścizny szczególne miejsce zajmują języki klasyczne, co potwierdzają prace naukowe i popularnonaukowe, pokazujące ważny i ważki udział łaciny w różnych sferach ludzkiej działalności na przestrzeni dziejów².

Zamierzenia tego artykułu są skromne, ponieważ skupiają się na sferze życia praktycznego, ograniczając się do analiz szkolnych lekcji „martwego języka”, opisanych przez wybranych polskich eseistów, których utwory oscylują między osobistym wspomnieniem a erudycyjnym popisem utrzymanym w klimacie apologii kultury antycznej. Eseistyczna forma przekazu jest bardzo

¹ Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska...*, 8.

² Zob. Szymański 1975; Safarewicz 1986; Mikołajczak 2005; Stroh 2013; Axer 2004. Por. także Piętka 2002: 73–85 oraz wydana drukiem przewrotna dyskusja panelowa: Axer 2004.

pojemna tematycznie i elastyczna formalnie. Esej to gatunek pograniczny albo przejściowy, łączący prozę naukową z elementami publicystyki i cechami literatury pięknej, pozwalający na swobodną interpretację zjawisk i problemów, eksponujący podmiotowy punkt widzenia oraz realizujący pewien synkretizm estetyczny³; omawiane szkice wahają się między wspomnieniową notą, rozprawką naukową a traktatem o charakterze moralno-filozoficznym. Przywołuję cztery eseje ze świadomością niepełności tej listy, dobrane utwory można sytuować między realizmem a metaforą, spojrzeniem poważnym i uciekaniem się do komizmu z jego ironiczną, satyryczną i parodystyczną bronią. Eseje wyposażone zostały w zróżnicowane konstrukcje nadawców wypowiedzi od zdystansowanego i chłodnego (choć nieobojętnego) naukowca, który relacjonuje lekcję opisaną w utworze literackim (Jerzy Axer) do postaci bezpośrednio zaangażowanych w wydarzenie, zawieszonych między kreacją dziecka i dorosłego (Bolesław Miciński, Zbigniew Herbert, Aleksander Krawczuk). Poza tym ważne miejsce w esejach zajmuje opis postaci nauczycieli i uczniów, połączonych wspólnym uczestnictwem w lekcjach łaciny, oraz konfrontowanie przeszłości z teraźniejszością. Warto bowiem zaznaczyć, że lekcje łaciny opisane w esejach odnoszą się do wieku XX, ale ich autorzy mają świadomość, że są spadkobiercami wielowiekowej tradycji, wpisującej ich małe utwory w długi i bogaty ciąg tekstów utrwalających „historię wielkiego języka”⁴ i wielkiej kultury.

Powszechnie wiadomo, że łacina od czasów średniowiecza była wszechobecna w systemie nauczania. Uczono jej więc na różnych szczeblach kształcenia od szkół klasztornych przez szkoły katedralne aż po studia akademickie. Status mówionej i pisanej, czyli żywej łaciny jako języka międzynarodowego czynił ją użyteczną, a nawet atrakcyjną nie tylko w murach szkoły, lecz także poza nią, wszędzie tam, „gdzie sięgały wpływy szkoły”⁵. Łacińska szkoła humanistyczna nie tolerowała *sermo vulgaris* w swoich murach, więc długo na wszystkich poziomach kształcenia nie nauczano języków narodowych⁶. Na uniwersytetach XVI i XVII wieku panowała głównie łacina. Uczono łaciny na podstawie podręczników Donata i Pryscjana, zmuszając uczniów do opanowania na pamięć setek reguł gramatycznych i wyjątków, i dopiero po tym kursie gramatyki przechodzono do czytania i tłumaczenia tekstów. Szkolna dominacja łaciny trwała do oświecenia, ponieważ wówczas zdeponowano mowę Rzymian na rzecz języka francuskiego, który stał się przedmiotem nauczania we wszystkich typach szkół⁷. Poza tym warto podkreślić, że coraz częściej językami nauczania były wówczas języki narodowe.

³ Por. Ostrowski 2006: 237–239; Kott 2001: 109–114.

⁴ Stroh 2013: 3.

⁵ Por. Ong 2011: 175.

⁶ Por. Cieśla 1974: 22.

⁷ Zob. Cieśla 1974: 72.

Również w Polsce pozycja łaciny w tym czasie uległa osłabieniu. Powołana w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej wprowadziła zasadę nauczania wszystkich przedmiotów w języku polskim, a łacina stała się jednym z przedmiotów. Celem reform przeprowadzonych przez oświeconych była „obrona” języka polskiego i dbałość o jego rozwój, a pośrednio chodziło także o „uzdrowienie” języka łacińskiego. Jednak walka o czystą łacinę przyniosła likwidację łaciny jako języka wykładowego i tym samym przestała być ona językiem żywym; filologiczna (czytaj: bierna) metoda nauczania łaciny dawała uczniom wiedzę gramatyczną o języku, jednak pozbawiała biegłości w mowie i piśmie⁸.

Neohumanizm, zrodzony w Niemczech na przełomie XVIII i XIX wieku, postulował kształcenie oparte na znajomości języków klasycznych i kultury starożytnej, co w rezultacie przyniosło reformy w zakresie edukacji: powstały gimnazja klasyczne (z 10 godzinami łaciny i 6 godzinami greki tygodniowo), których absolwenci pisali i mówili po łacinie. Szkoły te przygotowywały uczniów do studiów na wyższych uczelniach. W drugiej połowie XIX wieku gimnazja klasyczne są zamykane, a z powodów pragmatycznych otwiera się gimnazja realne, w których nie ma miejsca na grekę, a łacina to jeden z przedmiotów. Po roku 1918 język łaciński wykładany jest w gimnazjach klasycznych i humanistycznych. Reorganizacja szkolnictwa w 1932 roku przynosi solidne kształcenie języków klasycznych w 4-letnich gimnazjach oraz 2-letnich liceach humanistycznych i klasycznych, w których uczono także greki. Ten syntetyczny i jednocześnie szkicowy zarys dziejów edukacji kultury klasycznej stanowić może przydatne tło dla szczegółowych rozważań na temat problematyki poruszanej w esejach. Zarys dziejów nauczania języka łacińskiego uświadamia także, że łacina i kultura antyczna towarzyszyły uczniom od czasów najdawniejszych, kształtowały ich moralność, wyobraźnię i język narodowy.

Wilfried Stroh wylicza kryzysy, czyli wszystkie „śmierci” łaciny, poczynając od czasów augustowskich na przestrzeni er, kiedy łacina zastygła pod względem formalnym w fleksyjno-składniowym kształcie, i była w następnych epokach wzbogacana jedynie słownikowo, przez kolejny wielki kryzys języka Latynów, który nastąpić miał wraz ze schyłkiem średniowiecza, kiedy język pozornie (jak pokazał później renesans) wyczerpał swoje retoryczne, stylistyczne i poetyckie możliwości twórcze⁹. Jednak łacina odżyła i rozkwitła na nowo dzięki temu, że stała się językiem humanistów i naukowców. Inny kryzys, trwający od XVII, a zwłaszcza XVIII wieku wiąże się z pozbawieniem łaciny wiodącej roli jako języka międzynarodowej edukacji na rzecz języka francuskiego i angielskiego. Można powiedzieć, że ten ostatni stan, zdiagnozowany przez niemieckiego filologa, trwa do dziś. Zagadkowa żywotność łaciny, mimo przywołanych

⁸Wybrane opracowania dotyczące oświeceniowej reformy nauczania, zob. Mikołajczak 2005: 240–245; Puchowski 2012: 106–133; Taszycki 1953: 59–85.

⁹Rozważania o wszystkich kryzysach łaciny zob. Stroh 2013: 311–313.

kryzysów, jej zdolność do kolejnych „zmartwychwstań” i renesansów wiąże ją ściśle z wartościami poznawczymi i edukacyjnymi, umożliwiającymi swobodne i świadome eksplorowanie przeszłości, ale także zrozumienie współczesności i zawartych w niej pokładów tradycji.

Wybrane przeze mnie eseje powstały w wieku XX, ale utrwalone w nich metody uczenia łaciny sięgają zapewne XIX stulecia, a może czasów jeszcze wcześniejszych. Dwa eseje szczególnie ze sobą korespondują pod względem konstrukcji oraz świata przedstawionego: są to esej Herberta *Lekcja łaciny* i szkic Krawczuka *Tecum per Romam ambulabamus*. W obu wspomnieniowych utworach znani pisarze i popularyzatorzy antyku przywołują swoje pierwsze lekcje łaciny, opisują uczucia im towarzyszące, wnikliwie charakteryzują swoich nauczycieli. Teksty powstały po latach, więc gimnazjalne wspomnienia wzbogaca pogłębiona refleksja dojrzałych miłośników antyku nad rolą łaciny i kultury antycznej w kształtowaniu postaw moralnych i patriotycznych. Autorzy uciekają się także do pewnej formalnej manipulacji skojarzeniowej, typowej zresztą dla poetyki eseju, ponieważ okraszają żmudne i zapewne nudne lekcje dodatkowymi elementami fabularnymi, wśród których zawierają się relacje między nauczycielem i uczniami, opisy pierwszych spotkań z kulturą i językiem starożytnych Rzymian, i refleksje nad przydatnością łaciny w dorosłym życiu. Obie utrwalone lekcje łączy czas: okres międzywojnia, miejsce: gimnazjum dla chłopców oraz sami zainteresowani ubrani w niebieskie mundurki z niepokojem oczekujący na pierwsze spotkanie z legendarnym językiem starożytnych Rzymian. Odczucia dzieci przed lekcjami łaciny są podobne w obu utworach, towarzyszą im poruszenie i obawa, choć z porównania utworów wynika pewien kontrast w opisie nauczycieli i samych lekcji. Atmosfera lekcji, opisywanych przez Krawczuka, pozytywnie zaskakuje na tle topiki związanej z postaciami surowych łacinników i prowadzonych przez nich wymagających zajęć, ponieważ nauczycielem jest łagodny i wyrozumiały docent Kazimierz Kumaniecki, podziwiany i lubiany przez uczniów. Krawczuk przywołuje filologiczne, naukowe i translatorskie dokonania profesora, podziwia jego znajomość języków klasycznych oraz talent dydaktyczny, nieoczywisty u akademików.

Pierwsza lekcja łaciny. Oczekujemy jej z niepokojem, przedmiot to bowiem owiany grozą gimnazjalnych legend jeszcze z galicyjskich czasów. (...). Lekcje łaciny wcale nie były groźne. Myślę, że przyczyniły się do tego nie tylko umiejętności dydaktyczne prowadzącego, lecz i sam ujmujący sposób jego bycia, wielka kultura, owe *cultus atque humanitas* przebijające w każdym słowie i geście, piękna sylwetka, głos miły, głęboki¹⁰.

Nauczyciel łaciny opisany przez Krawczuka odstaje od stereotypowych przedstawień, ponieważ nie wzbudza strachu w uczniach. Nie jest groźny i tym samym łamie konwencję: wzbogaca wachlarz emocji uczniów o wrażenia

¹⁰Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska...*, 8–9.

pozytywne, biorące swój początek w podziwie dla wielkości nauczyciela, jego wiedzy i talentów dydaktycznych. Esej autora *Żywotów cesarów* jest również na swój sposób kunsztowny, ujmujący w swojej prostocie i lapidarności, charakterystycznej dla wyobraźni dziecka. Portret dobrego nauczyciela łaciny, wykładającego podstawy klasycznego języka jest szkicowy i fragmentaryczny, ale dzięki temu bardziej prawdziwy i przekonujący. Miejsce erudycji, charakterystycznej dla eseju Herberta, zajmują wrażliwa refleksyjność, humanitaryzm, głębia emocjonalna, wreszcie podziw dla nauczyciela i jego pochwała, która jest w pełni uzasadniona w świetle przywołanych faktów.

A więc nauczyciel stojący na takich wyżynach wiedzy, władający po mistrzowsku językiem Greków i Rzymian, prowadzący wykłady uniwersyteckie, znający dobrze wiele stolic Europy – ale jednocześnie wbijający w głowę najmłodszej klasie gimnazjalistów podstawowe wiadomości o łacińskich deklinacjach i koniugacjach!¹¹

Poza tym warto podkreślić, że esej Krawczuka *Tecum per Romam ambulabamus*, opisujący gimnazjalną lekcję łaciny, został zamieszczony wśród innych szkiców poświęconych pamięci profesora Kumanieckiego, odnotowujących jego pracę dydaktyczną, naukową i przekładową. Kilkustronicowy szkic, stawiający pytania o sens uczenia łaciny, posłużył Krawczukowi do snucia rozważań nie tylko o wartości języków klasycznych i kultury antycznej, lecz humanistyki w ogóle, stając się podstawą książki *Starożytność odległa i bliska*, którą autor zadedykował pamięci swoich profesorów: Seweryna Hammera, wspomnianego Kazimierza Kumanieckiego, Ludwika Piotrowicza, Tadeusza Sinki. Książka na konkretnych przykładach pokazuje, „jak żywa jest obecność antyku w różnych dziedzinach naszej codzienności, a więc nie tylko w górnych rejonach literatury i sztuki, o których myśli się zawsze, gdy mowa o dziedzictwie klasycznym”¹². Esej *My i łacina* przynosi odpowiedź na pytanie, komu potrzebna jest łacina i dla czego jest ważna, kto powinien zabiegać o jej miejsce w naszym obszarze kulturowym i cywilizacyjnym? Odpowiedź jest zaskakująca i jednocześnie logiczna: łacina przez wieki nie tylko przybliżała antyk i jego zdobycze, lecz także współkształtowała język polski przez swoją obecność w systemach nauczania.

Któż więc powinien walczyć o prawa i miejsce łaciny w naszej kulturze? Najpierw i przede wszystkim poloniści, a raczej ci wszyscy, którym naprawdę leży na sercu sprawa piękna, czystości i dostojności naszego języka. (...) Przez tysiąc lat praktycznie biorąc każdy inteligent na tej ziemi – przyszły nauczyciel, ksiądz, lekarz, prawnik, nawet zwykły skryba w urzędzie – poznawał budowę, właściwości i funkcjonowanie swego języka ojczystego w ten sposób, że jako uczeń rok po roku pilnie i mozolnie przekładał teksty łacińskie na polski i odwrotnie. (...) Mowa Rzymian stanowiła prawo myślenia i języka naszych ojców, dziadów, pradziadów¹³.

¹¹ Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska...*, 11.

¹² Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska...*, 182.

¹³ Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska...*, 25–26.

Wielowarstwowy i erudycyjny esej Herberta *Lekcja łaciny* zbudowany jest bardzo misternie, ponieważ współlistnieją w nim dwie narracje: „autobiograficzna i historyczna, których związek ukrywa sens utworu”¹⁴. Ciekawe są również meandryczne dzieje samego tekstu, którego odmienne redakcje były przedmiotem edytorskiego oglądu Wojciecha Gruchały¹⁵. *Lekcja łaciny* została wydana w *Labiryntie nad morzem* (2000), a inna część tekstu niewłączona przez Herberta do wspomnianej edycji ukazała się w „Zeszytach Literackich” (2003) pod nadanym przez wydawców tytułem *Przerwana lekcja*¹⁶. *Lekcja łaciny* jest w pewnym sensie „przerwana” przez wybuch II wojny światowej, o czym mówi narrator w części autobiograficznej eseju: „Pracowaliśmy w pocie czoła. Zbliżała się pora owocobrania: w następnym roku mieliśmy przejść do poezji Katullusa i Horacego. Ale wtedy wkroczyli barbarzyńcy”¹⁷. *Przerwana lekcja* stanowi erudycyjny i przekonujący wykład na temat przyczyn upadku Imperium Romanum, zakończony opisem ostatniej lekcji łaciny przed „wielkimi wakacjami”. Zakończenie tej lekcji może być rozpatrywane w różnych aspektach: egzystencjalnym, etycznym czy historiozoficznym.

Tak została przerwana lekcja. Przerwana, ale nie unicestwiona. Kiedy teraz o tym wspominam i, kiedy piszę te słowa, uświadamiam sobie źródło moich przywiązań i pasji. Chciałbym usypać memu nauczycielowi kopczyk z kamieni, ale nie wiem gdzie szukać jego grobu w krainie Gotów czy też Hunów¹⁸.

Przerwana lekcja wzbogaca wymowę ideową Herbertowych lekcji i pokazuje dramatyczną alternatywę: „Goci” – „Hunowie” jako winni śmierci nauczyciela łaciny. Pierwszych można wyraźnie kojarzyć z Niemcami, a drugich z ZSRR; wyjaśnia to zarazem, dlaczego esej nie miał takiego zakończenia podczas pierwszej próby jego publikacji w 1973 roku¹⁹; cenzura na pewno wstrzymałaby jego druk.

¹⁴ Gruchała 2017: 187. Omówienia i recenzje *Labiryntu nad morzem*, por. Babuchowski 2001: 96–100. Legeżyńska 2001: 370–374. Axer et al. 2001: 119–129.

¹⁵ Gruchała 2017: 185–203.

¹⁶ W nocie edytorskiej *Przerwanej lekcji* czytamy: „Na stronach 37–48 [maszynopisu – podkr. M.Sz.] znajduje się tekst bez tytułu z odręcznymi poprawkami i uzupełnieniami autora. Niniejszym oddajemy go do rąk czytelnika. Opatrujemy go tytułem *Przerwana lekcja*, pochodzącym od redakcji.

Nie udało się odnaleźć brakujących stron 26–36 maszynopisu.

Sądzymy, że szkic *Przerwana lekcja* stanowi zakończenie obszernej wersji eseju *Lekcja łaciny* (jak świadczą inne zachowane warianty). Herbert nie włączył go jednak do tomu *Labirynt nad morzem*. Możemy się tylko domyślać powodów. Było ich zapewne kilka”. Herbert, *Przerwana lekcja...*, 63.

¹⁷ Herbert, *Labirynt nad morzem...*, 196.

¹⁸ Herbert, *Przerwana lekcja...*, 63.

¹⁹ W 1973 roku utwór Herberta po raz pierwszy został złożony do druku w wydawnictwie Czytelnik. Por. Gruchała 2017: 191–192.

W *Lekcji łaciny* informacje o sukcesach wojsk rzymskich stają się drugim obok opisów zajęć z Grzesiem (to eufemistyczne imię nadane groźnemu łacinnikowi przez uczniów) elementem kompozycyjnym fabuły, dzięki czemu możemy mówić o zróżnicowanej i dynamicznej akcji utworu, w którym informacje dozowane są fragmentarycznie, w pewnym rytmie niespodzianki sytuacyjnej. To eseistyczne oscylowanie między nauką łaciny a rozbudowanymi dygresjami militarnymi na temat zdobyczy Imperium Romanum podyktowane było zapewne zachowaniem nauczyciela i atmosferą lekcji, prowadzonych w iście wojskowej dyscyplinie. Poza tym uczniowie w pewnym sensie postrzegali nauczyciela jako dydaktyka i wojskowego w jednym.

Pamiętam dobrze ten dzień, kiedy po raz pierwszy wszedł, a właściwie wkroczył do naszej klasy. Staliśmy przed ławkami, a on przechadzał się, patrzył na nas badawczo, lustrował jak dowódca swój oddział przed defiladą. Trwało to długo. Potem kazał nam siadać i podał listę lektur obowiązujących i nadobowiązkowych. Powiedział, że nie będzie nas zachęcał do nauki, liczy tylko na nasz rozsądek i poczucie odpowiedzialności, bo w końcu młodzieńcy rzymscy w naszym wieku przywdziewali togę męską i gotowali się do rządzenia największym imperium świata²⁰.

Militarna atmosfera zajęć może być także związana z nadchodzącą wojną; dygresje na jej temat „prześwitują” przez tekst eseju w sposób mniej lub bardziej widoczny jako coś wówczas przezuwanego, a jednocześnie nieuchronnego. Jest to szczególnie zauważalne w *Przerwanej lekcji*, która nie została włączona do *Labiryntu nad morzem* również z powodu swojej otwartości i odwagi w wypowiedzianiu rozrachunkowych sądów wobec przeszłości.

Pozostanie dla mnie na zawsze tajemnicą, czy [Grzesio – podkr. M.Sz.] wiedział o zbliżającej się katastrofie. Obcując codziennie z Liwiuszem i Tacytem, powinien był przewidzieć zbliżające się wydarzenia, usłyszeć wcześniej niż inni krok nadchodzących barbarzyńców. Ale jeśli nawet trafnie przewidywał nasz los, nie dał tego po sobie poznać i do końca władał nami ze spokojem dowódcy przekonanego, że nie ma takiego kataklizmu, który mógłby naruszyć święte zasady gramatyki łacińskiej. Kiedy po latach spotkałem na ateńskiej Agorze bezgłowy posąg retora, który w zaciśniętej dłoni zaciska na wpół rozwinięty rulon, pomyślałem, że w tym posągu mieszka dusza Grzesia, obrońcy spraw pięknych i pozornie bezużytecznych²¹.

Nie zmienia to jednak faktu, że lekcja łaciny Herberta, urozmaicona wykładem dorosłego już eseisty o rzymskiej potędze militarnej, jest dramatyczna, a może raczej tragikomiczna w swoim przebiegu, wyczerpująca mentalnie nauczyciela i okrutna (to określenie samego Herberta) wobec uczniów. Esej Herberta jest utworem złożonym i wielowarstwowym, w którym rzeczywiste wspomnienia i prawdziwe umiłowanie antyku korespondują z ironią²² i ab-

²⁰ Herbert, *Labirynt nad morzem...*, 169.

²¹ Herbert, *Przerwana lekcja...*, 62.

²² Nadal inspirujące i ważne rozważania o ironii Herberta, zob. Barańczak 2001: 120–146.

surdem. Głęboką wiedzę o antyku oraz rzymskich osiągnięciach wojskowych i militarnych Herbert łączy z lekcjami o łacińskiej gramatyce, składni i *consecutio temporum*. Po latach jednak okazuje się, że nauka przekazana przez profesora łaciny była życiową przewodniczką Herberta, zwiedzającego Rzym i leżące daleko od wiecznego miasta zdobycze Rzymian w Brytanii. Mądrość starożytnych nie tylko uświadamia, kim jesteśmy i skąd pochodzimy, lecz także pozwala doskonalić się w aspekcie charakterologicznym i moralnym.

W tych czasach nikt (albo prawie nikt) poważny nie podważał celowości uczenia języków klasycznych w szkole. Nikt także nie obiecywał nam materialnych korzyści, jakie mogą płynąć z czytania Platona i Seneki w oryginale. Było to po prostu ćwiczenie umysłu, a także zaprawa charakteru, gdyż zmagaliśmy się z rzeczami trudnymi i do dziś nie wiem, bo nikt tego nie udowodnił, czy nie lepsze niż rozwiązywania równań liniowych²³.

Z czasem wojny związana jest także napisana przez Micińskiego *Odpowiedź na list Francesca, obywatela rzymskiego*, zainspirowana rzeczywistym listem, o którym autor szczegółowo pisze w korespondencji do Jerzego Stempowskiego²⁴. Miciński (1911–1943), zapamiętany z tomiku poezji *Chleb z Gietsemane*, zbioru esejów *Podróże do Piekiel*, oraz broszury filozoficznej *Portret Kanta*, był ważną postacią życia artystycznego okresu międzywojnia. Trawiąca go latami gruźlica i tułacze życie emigracyjne, a w rezultacie przedwczesna śmierć nie pozwoliły rozkwitnąć talentowi, lecz mimo szczupłego dorobku pozostawione utwory intrygują problematyką i formą. Miciński uczył się w gimnazjum klasycznym z łaciną od pierwszej i greką od trzeciej klasy, i „był jedynym chłopcem w szkole, który naprawdę umiał grekę i czytał Homera w oryginale”²⁵, *Odyseja* stała się miłością jego życia, zaczytywał się w Platonie i pracach Tadeusza Zielińskiego, był inicjatorem gimnazjalnego „kółka klasycznego”, wygłaszał odczyty o Grecji i pisał poemat dramatyczny *Achilleis*. Wraz z wybuchem wojny przypadł mu w udziale los emigranta: przebywał we Francji i utrzymał korespondencyjny kontakt z rodziną i przyjaciółmi. Opublikowana po raz pierwszy w 1940 roku w paryskich „Wiadomościach Polskich” *Odpowiedź na list Francesca, obywatela rzymskiego* to esej zainspirowany rzeczywistym listem siostrzeńca Giorgia Francesca de Andreis, syna ciotecznej siostry Micińskiego Wandy z Wyhowskich i Egista de Andreis, który od 1936 roku pełnił funkcję attaché kulturalnego przy Ambasadzie Włoskiej w Warszawie. List został omówiony przez Micińskiego we wspomnianej korespondencji do Stempowskiego oraz do rodziców siostrzeńca, a dokładniej do jego ojca. W pierwszym liście do przyjaciela Miciński analizuje wiadomość od sześciolatniego siostrzeńca, dopatrując się w niej głębszych sensów oraz przyznaje, że kluczowe słowa eseju

²³ Herbert, *Labirynt nad morzem...*, 186.

²⁴ Miciński, J. Stempowski, *Listy...*, 88–90.

²⁵ Régamey 1995: 29.

o tym, że „kultura zachodnia musi zwyciężyć, bo człowiek nie może być szczęśliwym bez znajomości łacińskiej gramatyki”²⁶ pochodzą właśnie od autora *Esejów dla Kassandry*. W innym liście, napisanym jesienią 1940 roku do ojca siostrzeńca, Miciński w pewnym sensie tłumaczy się z opublikowanego szkicu, który wyrósł z dziecięcego listu Giorgia, ale zyskał wymowę ideową, ponieważ występował przeciwko włoskiemu faszyzmowi, a właściwie przeciwko każdemu totalizmowi.

Kiedys u Olesia [Aleksander Sikorski – kuzyn Micińskiego – podkr. M.Sz.], bardzo dawno, przed trzema laty, po dobrym wypiciu zwierzałem Ci się z mojej wiary w przyszłość cywilizacji łacińskiej. Pamiętam, powiedziałem Ci wtedy, że czuję się przede wszystkim „latynem”, a potem dopiero – Polakiem. Z tych uczuć powstał ten szkic, z którego może nie powinienem się usprawiedliwiać, ale który nie powinien dać podstaw do nieporozumień²⁷.

Jan Błoński zaliczył Micińskiego do twórców gabinetowych, dopracowujących formę i kształt swoich tekstów. Krytyk wskazał także na dążenie do transcendencji i upolitycznienie własnej twórczości przez autora *Podróży do piekiel*²⁸. Esej Micińskiego jest kolejną lekcją antyku, która pokazuje starożytną kulturę i martwy język w roli ważnych aktantów, kształtujących trudną wojenną rzeczywistość. Oryginalna jest również forma utworu przyjmująca kształt listu, łączącego odległe czasowo i przestrzennie kultury: współczesność z antykiem i Sarmacją z Rzymem. Wypowiedź skierowana jest do konkretnego adresata – sześciolatniego obywatela Rzymu, który z racji posiadanych zdolności realizuje jakąś odmianę toposu *puer-senex*, ideału człowieka, w którym równoważą się młodość i starość. Zresztą Francesco, mimo że jest dzieckiem, zasłużył sobie na wiele pochwał ze strony autora listu ze względu na swoje doświadczenie i dojrzałość intelektualną. Francesco z jednej strony ma swój pierwowzór w realnym chłopcu, ale z drugiej jest jakąś figurą ponadczasową, mieszkańcem Rzymu, który zna język Latynów, czyta i rozumie ich dzieła, oddycha dawnymi wartościami *pietas, fides, virtus*, jest spadkobiercą antyku, który dany jest mu jako dziedzictwo, ale też przynosi ze sobą zobowiązanie wierności wobec klasycznych ideałów. Chłopiec rozumie niedole emigrantów i wygnańców; napisał swój list po polsku, w języku barbarzyńców. Znajdziemy również w utworze lekcję „martwego języka”, pokazaną na szarym przyrodniczym tle „zlikwidowanego kraju”.

O ile Ty jesteś szczęśliwy! Ja uczyłem się łaciny w brzydkim północnym mieście, a stronicie *Eneidy* zaciemniały mi chmury płynące znad Bałtyku. Ty możesz czytać *Eneidę* na grobie Wergilego pod niebem, które nie jest „jak zamarzła woda”, pod niebem, do którego tak blisko z Twojej ziemi. Możesz czytać *Eneidę* na grobie tego, który kochał pascua, rura, duces²⁹.

²⁶ Miciński, Stempowski, *Listy...*, 89.

²⁷ Miciński, *Pisma. Eseje. Artykuły. Listy...*, 503.

²⁸ Błoński 1970: 13–14.

²⁹ Miciński, *Podróże do piekiel. Eseje...*, 141.

Esej Micińskiego ma kilka części, w których autor porusza bolesne problemy takie jak wojna, emigracja, uchodźstwo, rzymski imperializm odradzający się w wieku XX w postaci włoskiego faszyzmu. Uderzające, że tym różnorodnym rozważaniom towarzyszą zdobycze kultury i literatury antycznej, włączane do eseju jako źródło exemplów, archetypów, sentencji oraz cytatów przywoływanych garściami przez Micińskiego z dzieł starożytnych. Szczególnie ważną rolę pełni w eseju postać twórcy i wygnańca w jednym – Owidiusza, ale również kreacje Eneasza czy Odyseusza. Rozważania autora oscylują między bolesną wojenną rzeczywistością a kulturą antyczną, w której autor znajduje remedium na współczesność.

List jest apologią antycznych osiągnięć literackich i kulturowych, a w tym także pochwałą łaciny, która nie tylko otwiera drogę do poznania świata Owidiusza, Wergiliusza, Cezara, lecz także daje poczucie, że istnieje coś trwałego i stałego na tle wiecznie zmieniającego się świata i okrutnych wojen. Miciński używa tradycji klasycznej do osławiania imperializmu³⁰; ironia rozważań tkwi w tym, że najwartościowszą rzeczą okazuje się w ocenie dwudziestowiecznego humanisty gramatyka łacińska, z trudem wykuwana w szkołach na poziomie rudymenarnym, ale jednocześnie otwierająca możliwości spotkania z tekstami przeszłości bez świadków, tłumaczy, fałszerstw. Łacina istnieje poza czasem, jest przedmiotem idealnym, nietracącym swojej aktualności i przydatności. Ideologie można zmieniać, naginać do potrzeb rzeczywistości, a gramatyka jest niezmienna. „Nietrwale są dzieje wojen – trwała jest składnia łacińska”³¹, której żmudna nauka pomagała wykuwać egzystencjalne i moralne postawy, i której wartość widoczna jest we współkształtowaniu dziejów literatury, kultury i nauki. Francesco powinien przeciwstawić się współczesnemu totalitaryzmowi, który niesie ze sobą cierpienie. Anna Micińska nazwała ojca „pisarzem wysokiego brzegu”³², który w esejach „na pograniczu filozofii i literatury przeprowadzał swoje konfrontacje z niebem i piekłem, z podmiotem i przedmiotowym światem, na który subiektywne «ja» zostało rzucone”³³.

Niewielki szkic Axera *Disce puer Latine*, korespondujący z powyższymi esejami, nie jest tekstem wspomnieniowym, raczej pracą filologa, który odtwarza opisaną (tym razem w literaturze angielskiej) lekcję łaciny, ale nadaje swoim rozważaniom charakter uniwersalny, ponieważ opowiada o schematyzmie, stereotypowości lekcji łaciny, szkolnych wzorcach utrwalonych przez wieki w całej Europie³⁴. Kanwą dla eseistycznych rozważań jest opowiadanie *Regulus* Rudyarda Kiplinga, oddające minuta po minucie lekcję łaciny poświęconą przekładowi ody piątej z księgi trzeciej Horacego, odnoszącej się do heroicznej

³⁰ Miciński, *Podróże do piekiel. Eseje...*, 139–150.

³¹ Miciński, *Podróże do piekiel. Eseje...*, 146.

³² Micińska 1963: 6.

³³ Micińska 1963: 8.

³⁴ Axer, *Disce puer Latine...*, 75–80.

postawy Marka Atiliusza Regulusa. Literacka lekcja łaciny, zresztą szczegółowo streszczona przez Axera, posłużyła autorowi eseju do snucia refleksji natury ogólnej na temat roli łaciny i kultury antycznej w kształtowaniu postaw moralnych. Utwór Kiplinga miał powstać pod pozorem wspomnień z lat szkolnych, ale zawiera on również wątek związany z poczuciem rozdziewu między edukacją klasyczną, a edukacją „realną”, służącą celom pragmatycznym, czego wyrazem jest toczący się w opowiadaniu spór między klasykiem Kingiem z nauczycielem przyrody o wyższości nauczania języków klasycznych nad naukami ścisłymi w aspekcie właściwego przygotowania młodych ludzi do życia³⁵. Opowiadanie pokazuje przemianę duchową i mentalną uczniów, dokonującą się pod wpływem starożytnego dziedzictwa i poezji horacjańskiej z jej klasyczną *virtus*. Utwór Axera akcentuje także istnienie ponadczasowych wartości, które przynosi ze sobą żmudna nauka łaciny.

Problematyka i tonacja przywołanych w tym szkicu esejów jest różnorodna, oscyluje między realistycznym opisem lekcji (Axer) a filozoficzną czy metafizyczną refleksją (Herbert, Miciński). Między tymi skrajnościami mieszczą się żmudne lekcje z wymagającymi nauczycielami (to już stały literacki topos, obecny również w eseju Herberta) i ciekawe spotkania z podziwianymi klasykami (Krawczuk). W omawianych esejach zawierają się także dziecięce emocje i wspomnieniowe refleksje dorosłych już ludzi, którzy odebrali klasyczne wykształcenie. Lekcje łaciny wyposażyły ich w bagaż wiedzy na temat tradycji, uczyły odczytywać palimpsestową kulturę europejską, a także stały się specyficznym rytuałem inicjacyjnym kolejnych pokoleń uczniów; warto pamiętać, że szkoła nie zawsze była przyjazna uczniom³⁶. Łacina właściwie we wszystkich esejach jest postrzegana jako przedmiot ponadczasowy i idealny: w łacińskiej składni nie ma miejsca na oszustwa i kłamstwa – to parafraza inspirowanych Stempowskim przemyśleń Micińskiego, które ożyją w eseju Herberta. Krawczuk w swoim utworze podkreśli ważny wpływ łaciny na rozwój języka polskiego. Lekcje łaciny uczyły nie tylko klasycznego języka i kultury antycznej w jej rzymskiej i greckiej odsłonie, lecz także wyższych wartości, takich jak hart ducha, wytrwałość i konsekwencja w dążeniu do celu, które to wartości okazały się ważnym miernikiem humanizmu i humanitaryzmu w konfrontacji z dwudziestowiecznymi totalitaryzmami.

Kultura duchowa powinna być budowana zarówno na wartościach intelektualnych, jak i moralnych: mądrości i miłości, wiedzy i wielkoduszności³⁷. Opisane w esejach lekcje języka Rzymian to nie tylko sentymentalne i często bolesne, bo naznaczone wojną, powroty do wydarzeń z dzieciństwa i młodości, lecz także próby określania roli spuścizny klasycznej i jej znaczenia *hic et*

³⁵ Axer, *Disce puer Latine...*, 76–77.

³⁶ Sokolski 2003: 54–55. Por. także Szczot 2020: 231–248.

³⁷ Zob. Dąmbska 1969: 296.

nunc. Eklektyczne eseje o lekcjach łaciny i jej roli w kulturze nie tylko odnoszą się do minionych zdarzeń, lecz także chcą wpływać na swoją współczesność, potwierdzając myśl, że „tradycja nie jest ucieczką w przeszłość, nigdy nie była ucieczką. Przede wszystkim jest to bardzo ciężkie zdobywanie”³⁸.

BIBLIOGRAFIA

Źródła, przekłady, komentarze

- J. Axer, *Disce puer Latine*, w: *Rzeczy minionych pamięć: studia dedykowane profesorowi Tadeuszowi Ulewiczowi w 90. rocznicę urodzin*, red. A. Borowski i J. Niedźwiedz, Kraków 2007, 75–80.
- Z. Herbert, *Labirynt nad morzem*, Warszawa 2000.
- Z. Herbert, „*Labirynt nad morzem*”. *Rozmowa ze Zbigniewem Herbertem (1971)*, rozmawiał A. Babuchowski, „*Zeszyty Literackie*” XIX (2001), z. 1, 115–118.
- Z. Herbert, *Przerwana lekcja*, „*Zeszyty Literackie*” XX (2003), z. 2, 55–64.
- A. Krawczuk, *Starożytność odległa i bliska*, Poznań 1987.
- B. Miciński, *Pisma. Eseje. Artykuły. Listy*, wyb. i oprac. A. Micińska, przedmowa J. Błoński, Kraków 1970.
- B. Miciński, *Podróże do piekieł. Eseje*, Warszawa 2011.
- B. Miciński, J. Stempowski, *Listy*, oprac. A. Micińska, J. Klejnocki, A.S. Kowalczyk, wprowadzenie H. Micińska-Kenarowa, K. Régamey, Warszawa 1995.

Opracowania

- Axer (ed.) 2004: *Łacina jako język elit*, red. J. Axer, Warszawa 2004.
- Axer et al. 2001: J. Axer et al., *Opinie o „Labiryncie nad morzem” Zbigniewa Herberta*, „*Zeszyty Literackie*” XVIII (2001), z. 1, 119–129.
- Axer et al. 2004: J. Axer et al., *Łacina na ławie oskarżonych: druk z okazji Setnego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Filologicznego*, Warszawa 2004.
- Babuchowski 2001: A. Babuchowski, *Niewyczerpana wspaniałość świata*, „*W Drodze*” XXIX (2001), z. 1, 96–100.
- Barańczak 2001: S. Barańczak, *Uciekinier z utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Warszawa–Wrocław 2001.
- Błoński 1970: J. Błoński, *Przedmowa*, w: B. Miciński, *Pisma. Eseje. Artykuły. Listy*, wyb. i oprac. A. Micińska, przedmowa J. Błoński, Kraków 1970, 5–18.
- Cieśla 1974: M. Cieśla, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa 1974.
- Dąbska 1969: I. Dąbska, *O starożytnej „humanitas”*, „*Filomata*” 226 (1969), 291–296.
- Gruchała 2017: W. Gruchała, *Przerwany szkic. O powstaniu „Lekcji łaciny”*, w: *Pracownia Herberta. Studia nad procesem tekstotwórczym*, red. M. Antoniuk, Kraków 2017, 185–203.
- Kott 2001: J. Kott, *Pół wieku polskiego eseju*, „*Zeszyty Literackie*” XVIII (2001), nr 1, 109–114.
- Legeżyńska 2001: A. Legeżyńska, *Czego szukać w labiryncie Herberta?*, „*Polonistyka*” LIV (2001), z. 6, 370–374.
- Micińska 1963: A. Micińska, *Pisarz wysokiego brzegu*, „*Twórczość*” XIX (1963), z. 8, 6–13.
- Mikołajczak 2005: A.W. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 2005.
- Ong 2011: W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przekł., wstęp i red. J. Jopola, Warszawa 2011.

³⁸ Herbert, „*Labirynt nad morzem*”. *Rozmowa ze Zbigniewem Herbertem (1971)*..., 118.

- Ostrowski 2006: W. Ostrowski, *Esej*, w: *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda i S. Tynecka-Makowska, Kraków 2006, 237–239.
- Piętka 2002: R. Piętka, *Dwudziestowieczni apologetci języka łacińskiego*, „Terminus” IV (2002), nr 2, 73–85.
- Puchowski 2012: K. Puchowski, *Antyk w edukacji elit Rzeczypospolitej epoki oświecenia*, w: *Antyk oświeconych. Studium i rozprawy o miejscu starożytności w kulturze polskiej XVIII wieku*, red. T. Chachulski, Warszawa 2012, 106–133.
- Régeamey 1995: K. Régamey, *Bolesław Miciński 1911–1943*, w: B. Miciński, J. Stempowski, *Listy*, oprac. A. Micińska, J. Klejnocki, A.S. Kowalczyk, wprowadzenie H. Micińska-Kenarowa, K. Régamey, Warszawa 1995, 25–49.
- Safarewicz 1986: J. Safarewicz, *Zarys historii języka łacińskiego*, Kraków 1986.
- Sokolski 2003: J. Sokolski, *Iocus macaronicus, czyli o mieszanii języków*, w: *Śmiech i łzy w kulturze staropolskiej*, red. A. Karpiński, E. Lasocińska i M. Hanusiewicz, Warszawa 2003, 53–57.
- Stroh 2013: W. Stroh, *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, przeł. A. Arndt, wstęp E. Wesołowska, Poznań 2013.
- Szczot 2020: M. Szczot, *Od Kitowicza do Herberta. Lekcje łaciny w literaturze polskiej (rekonesans)*, w: „*Niekomiczne źródła komizmu*” oraz *inne szkice o literaturze antycznej i jej recepcji*, Poznań 2020, 231–248.
- Szymański 1975: J. Szymański *Pismo łacińskie i jego rola w kulturze*, Wrocław 1975.
- Taszycki 1953: W. Taszycki, *Wstęp*, w: *Obrońcy języka polskiego wiek XV–XVIII*, oprac. W. Taszycki, Wrocław 1953, 3–89.

“TECUM PER ROMAM AMBULABAMUS”.

LATIN LESSONS IN ESSAYS BY MICIŃSKI, HERBERT, KRAWCZUK AND AXER

Summary

The article has a complex structure. It begins with a brief overview of the teaching of Latin and its role in education. The main part of the article consists of analyses of essays containing descriptions of Latin lessons. The authors of the essays describe teachers and students, contrast past and present, talk about personal experiences, and show the role of Latin in contemporary culture. Latin not only described antiquity and the achievements of classical culture, but also formed the Polish language through its centuries-long presence in teaching systems. Krawczuk and Axer suggest that Latin improved morally, developed cognitively, and helped to better understand ancient literature and culture. Miciński and Herbert find in Latin lessons a moral signpost, humanism and a remedy for the totalitarianisms of the 20th century.