

ZESZYTY
GLOTTODYDAKTYCZNE
JAGIELLOŃSKIEGO CENTRUM JĘZYKOWEGO

12 (2023)

ZESZYTY GLOTTODYDAKTYCZNE

JAGIELLOŃSKIEGO CENTRUM JĘZYKOWEGO

12 (2023)

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego



Zeszyty Glottodydaktyczne, zeszyt 12 (2023)

Czasopismo dofinansowane przez Jagiellońskie Centrum Językowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.

The publication of this volume was co-financed by the Jagiellonian University in Kraków –

The Jagiellonian Language Centre (JCJ).

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL STAFF

Marek Hermann – redaktor naczelny / Editor-in-Chief

Jakub Kuciak

Dorota Lubińska-Pyla

ADRES REDAKCJI / EDITORIAL OFFICE

Jagiellońskie Centrum Językowe

ul. Romana Ingardena 3, 33-332 Kraków

RECENZENCI / REVIEWERS

prof. dr hab. Kazimierz Baran

prof. dr hab. Stanisław Stabryła

KONSULTACJA ANGIELSKOJĘZYCZNA

Guy Torr

PROJEKT OKŁADKI / COVER DESIGN

Katarzyna Manecka

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego & Autorzy

Wydanie I, Kraków 2023

Artykuły są dostępne na licencji CC BY 4.0.

Articles are licensed under CC BY 4.0 license.

ISSN 2080-2358 (wersja papierowa / print version)

ISSN 2720-4812 (wersja elektroniczna / online version)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Nakład: 80 egz.

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12 663 23 80

Dystrybucja: tel. 12 631 01 97

tel. kom. +48 506 006 674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	7
Andrzej Fretschel-Hojarski, <i>Short stories in the classroom: Kate Chopin's "The Story of an Hour"</i>	9
Zbigniew Głowala, <i>Translating the untranslatable: The vernacular in transgressive fiction of Irvine Welsh and Martin Amis</i>	23
Marek Hermann, <i>Captatio benevolentiae oraz ethos i pathos w nauczaniu języków obcych</i>	37
Jakub Kuciak, <i>Περὶ τῶν ἐπιτὰ θεαμάτων Pseudo-Filona Bizantyńskiego i jego zastosowanie w nauczaniu języka starogreckiego</i>	55
Anna Mleczek, <i>Teksty historyków rzymskich na lektoracie języka łacińskiego we współczesnej szkole wyższej i w dawnym polskim szkolnictwie – zarys historyczny i wybrane zagadnienia dydaktyczne...</i>	71
Renata Podgórska, <i>Teaching English with PowerPoint</i>	93
Katarzyna Ziemińska, <i>Self-reflecting journals as a metacognitive tool to encourage greater learner autonomy – on the example of EAP students</i>	99

VARIA

Wywiad z ekspertem Haliną Czubałą. Rozmowę przeprowadziła redaktor Dorota Lubińska-Pyla	111
Małgorzata Grabania-Mukerji, <i>Quizlet</i>	119
Katarzyna Machała, <i>The third pedagogue: Space in higher education</i>	123
Marta Romańska-Zagórska, <i>Moje wspomnienia z wyjazdu do Barcelony w ramach programu Erasmus+</i>	135
Ewa Śnieżewska, <i>Kilka uwag o warsztacie tłumacza</i>	141
Maria Talaczyńska, <i>Grywalizacja, czyli jak wkręcić studentów w intensywną naukę</i>	151
Katarzyna Ziemińska, <i>My experience of teaching pre-sessional English for Academic Purposes courses for international or non-native-English-speaking students at Scottish universities</i>	157

OD REDAKCJI

Mamy przyjemność przekazać Państwu nowy, 12. numer *Zeszytów Glottodydaktycznych* Jagiellońskiego Centrum Językowego UJ. W niniejszym tomie znajdują się artykuły będące efektem przemyśleń teoretycznych oraz doświadczeń praktycznych autorów. Rozważania obejmują zagadnienia związane z nauczaniem języka angielskiego, a także języków klasycznych – łaciny i greki.

Tradycyjnie największa ilość materiału poświęcona jest problematyce nauczania języka angielskiego. Andrzej Fretschel-Hojarski (*Short stories in the classroom: Kate Chopin's "The Story of an Hour"*) pisze o warsztatach językowych przeprowadzanych na podstawie opowiadania Kate Chopin zatytułowanego *The Story of an Hour*. Propozycja ta zapoznaje nas z wieloma aktualnymi tematami obecnymi w życiu społecznym krajów anglojęzycznych: równouprawieniem płci, stereotypami w relacjach międzyludzkich, małżeństwem, emancypacją kobiet. Zbigniew Głowala (*Translating the untranslatable: The vernacular in transgressive fiction of Irvine Welsh and Martin Amis*) ukazuje możliwości posługiwania się językiem niestandardowym w trakcie zajęć lektoratowych oraz przedstawia przykłady z powieści transgresyjnych do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego. Renata Podgórska (*Teaching English with PowerPoint*) analizuje korzyści i ograniczenia wynikające z oprogramowania PowerPoint dla wykładowcy języka obcego i podaje praktyczne przykłady zastosowania tej aplikacji. Katarzyna Ziemińska (*Self-reflecting journals as a metacognitive tool to encourage greater learner autonomy – on the example of EAP students*) omawia strategię metakognitywną nauczania języków obcych na podstawie autentycznych wpisów sporządzonych przez uczestników kursu akademickiego języka angielskiego na uniwersytecie Strathclyde w Szkocji.

W najnowszym tomie naszego czasopisma znalazły się również rozważania poświęcone nauczaniu języków klasycznych. Jakub Kuciak (*Περὶ τῶν ἐπιτὰ θεαμάτων Pseudo-Filona Bizantyńskiego i jego zastosowanie w nauczaniu języka starogreckiego*) zastanawia się nad możliwościami wykorzystania tekstu traktatu Pseudo-Filona Bizantyńskiego *O siedmiu cudach świata* w dydaktyce języka starogreckiego. Anna Mleczek (*Teksty historyków rzymskich na lektoracie języka łacińskiego we współczesnej szkole wyższej i w dawnym polskim szkolnictwie – zarys historyczny i wybrane zagadnienia dydaktyczne*) przedstawia recepcję lektury rzymskich dzieł historycznych w dawnym szkolnictwie polskim oraz opisuje

metody pracy nad tekstami historyków rzymskich na lektoracie języka łacińskiego we współczesnej szkole wyższej. W ostatnim artykule w części obejmującej prace poświęcone glottodydaktyce Marek Hermann (*Captatio benevolentiae* oraz *ethos i pathos w nauczaniu języków obcych*) rozważa możliwość posługiwania się regułami retorycznymi odnoszącymi się do *captatio benevolentiae* oraz *ethos i pathos* w nauczaniu języków obcych. Autor korzysta z teorii retorycznych i dydaktycznych obowiązujących w czasach starożytnych (Cyceron, Kwintyliusz), a także współczesnych (Chaim Perelman, teoria NLP).

Druga część numeru zatytułowana *Varia* zawiera zbiór różnych materiałów od „wywiadu z ekspertem”, który będzie zajmował odtąd stałe miejsce na łamach naszego czasopisma, poprzez refleksje tłumacza (w tym numerze artykuł o zmianach z językiem nowogreckim), uwagi na temat grywalizacji jako interesującej propozycji lekcji językowej, przedstawienie aplikacji quizlet, analizę wpływu przestrzeni na efektywność nauczania, po sprawozdania z obserwacji zajęć językowych na uczelniach w Szkocji oraz w Międzynarodowym Uniwersytecie Katalonii w Barcelonie.

Prawa autorskie do cytowanych fragmentów są własnością ich twórców; w naszej publikacji zostały one wykorzystane wyłącznie do celów edukacyjnych. Zamieszczone teksty lub fragmenty tekstów autentycznych stanowią tylko przykład sposobu stosowania tego typu materiałów na zajęciach z języka obcego.

SHORT STORIES IN THE CLASSROOM: KATE CHOPIN'S *THE STORY OF AN HOUR*

Abstract: The following workshop offers both a theoretical (Part One) and didactic (Part Two) approach to Kate Chopin's much-revered and anthologized *The Story of an Hour* in the ESL classroom. Introducing university students in advanced-level courses to short stories has numerous benefits, particularly when coupled with discussion around important themes such as gender equality, stereotyping, marriage, and women's emancipation. Moreover, students will appreciate exposure to an authentic text replete with various literary devices.

Keywords: Kate Chopin, short stories, feminist literature, advanced level

OPOWIADANIA W KLASIE: *RADOŚĆ, KTÓRA ZABIJA* KATE CHOPIN

Streszczenie: Poniższe warsztaty oferują zarówno teoretyczne (część pierwsza), jak i dydaktyczne (część druga) opracowanie do znanego i wielokrotnie umieszczonego w antologiach opowiadania autorstwa Kate Chopin zatytułowanego *Radość, która zabija*. Zapoznanie studentów na poziomie zaawansowanym z opowiadaniem ma wiele zalet, zwłaszcza w połączeniu z dyskusją na ważne tematy, takie jak równouprawnienie płci, stereotypy, małżeństwo i emancypacja kobiet. Ponadto studenci docenią styczność z tekstem autentycznym zawierającym różne środki literackie.

Słowa kluczowe: Kate Chopin, opowiadania, literatura feministyczna, poziom zaawansowany

PART ONE

Introduction

Short stories afford an undeniably invaluable resource for language educators in the classroom, insofar as learners are provided the opportunity to read and appreciate authentic texts, by immersing themselves in the target language and cultural context therein, without the potentially daunting length of a novel or lesson time constraints which may hinder a meaningful discussion. Short stories have

regrettably been neglected in academic settings in favor of the “heavyweight” novel as a more prestigious form of literature destined for classroom use. Despite the genre’s resurgent popularity over the past few decades among the wider public, ESL educators often discount or overlook the novel’s “poor relation” altogether. Joanne Collie and Stephen Slater (1991: 196) confirm the following advantages of figuring short stories into the curricula:

- Time restrictions: short stories can usually be read and discussed during one or a few class periods or parsed into smaller sections in the case of longer texts.
- Learner satisfaction: learners have a less-demanding reading load and are able to reread texts with greater facility in class or at home. They also attain a feeling of achievement for having finished a whole work in less time.
- Flexibility: short stories are particularly recommended for summer or extramural courses, evening and adult classes, where class shifting may occur.

Since their popularization in the nineteenth century press, short stories have offered the public candid snapshots of the world, as platforms for protest, observation, and entertainment. Authors compressed vast experiences and acute, societal observations, characterized by vivid imagery and great thematic diversity in brief prose narratives. It is widely held that Edgar Allan Poe (1809–1849) composed the first short stories as a new literary genre – e.g. *The Fall of the House of Usher* (1839), *The Tell-Tale Heart* (1842), *The Raven* (1845), *The Cask of Amontillado* (1846), notwithstanding earlier examples of didactic or dramatic narratives such as those found in the Bible, medieval fabliaux, chivalric romances, Chaucer’s *The Canterbury Tales* or Boccaccio’s *Decameron* as well as in numerous exempla. The term “short story” was only coined in the late 1800’s by eminent literary critic Brander Matthews before which time the name “short prose narrative” was common usage. In an essay entitled *The Philosophy of Composition*, Poe (1907) distinguishes the genre in temporal terms and via a “simple effect” technique:

If any literary work is too long to be read at one sitting, we must be content to dispense with the immensely important effect derivable from unity of impression – for, if two sittings be required, the affairs of the world interfere, and everything like totality is at once destroyed.

In general, short stories can roughly be defined by several characteristics such as length, ranging from around 500 (so-called “short short stories”) to 15,000 words. The narrative structure and number of characters is likewise kept at a minimum, frequently, with only a primary and few secondary ones included. The latter counts as a distinctive advantage of the short story which *reveals* character as opposed to the novel which traces character development over the course of time. Additionally, authors have precious little room to include detailed expository information, descriptions of the setting, thereby foregoing extraneous elements and instead focusing on a single episode, around a precise climax, culminating in

a rapid dénouement. Owing to these characteristics, short stories may also exhibit the quality of unity, i.e. *oneness*, whether it be of effect, theme, tone, or mood.

And yet, for precisely these specificities of genre, short stories may pose somewhat of a hurdle as learners are very quickly plunged into a different, oftentimes, anachronistic universe. This fact, in turn, requires educators to adequately prepare before presenting any short story, addressing not only the "surface meaning," replete with new vocabulary, but also the historical, cultural, and sociological backgrounds which will necessarily enrich the learner's perspective. Lastly, learners must also be engaged with the text on an emotive level, that is to say, be drawn into the text by "inhabiting" it, thus facilitating a transparency of language (Collie, Slater, 1991: 5–6). Bearing the above factors in mind, the lesson plan found in Part Two proposes several activities, grids, and creative projects which may accompany learners during the various stages of reading and analysis of the text. It is primarily intended for more advanced levels (C1/C2).

Goodbye – because I love you: Kate Chopin

Kate O'Flaherty was born on February 8, 1850 in Saint Louis, Missouri a decade before the outbreak of the American Civil War, to an Irish immigrant father and a mother of Creole descent. From an early age, she felt a greater affinity for the realism of French-language authors than for their English counterparts, most notably, Gustave Flaubert and Guy de Maupassant. Raised in the strict traditions of the Roman Catholic Church, she married Oscar Chopin in 1870 at the age of twenty. Their union produced six children and by all accounts, was considered a happy one, until his untimely death having succumbed to swamp fever. Left a young widow at the age of thirty-two, Chopin finally put pen to paper as a means to cope with her depressive state after the loss of her husband and later, of his heavily debt-laden business. She painted vibrant narrative portraits of the local Cajun and Creole cultures in Louisiana where the Chopins had resided. The 1890s were Chopin's most prolific decade during which she published two novels and wrote a third along with over one hundred short stories in magazines such as *The Atlantic Monthly* and *Vogue*. These were subsequently collected in *Bayou Folk* (1894) and *A Night in Acadie* (1897).

Chopin's first novel, *At Fault* (1890), recounts the story of Thérèse Lafirme who falls for a divorced businessman. Though she is herself widowed (undoubtedly modeled after the author), Thérèse cannot break the rigid moral code and false idealism surrounding notions of chastity and the ethics of divorce. At Thérèse's instigation, he returns to his alcoholic ex-wife who conveniently perishes during a storm which allows both to finally tie the knot. *The Awakening* (1899), however, would be Chopin's magnum opus, heralded by later generations as *the* protofeminist novel. It daringly pushes the boundaries further than any of her previous short stories as the heroine, Edna Pontellier, strives for self-assertion against the backdrop of conventionally-understood marriage. Libido dictates nothing in Chopin's

novel inasmuch as Edna experiences a nameless sense of oppression brought on not by a loveless marriage, but the pressing need for emancipation of which her infatuation with the younger Robert Lebrun is only a symptom. Nevertheless, she is the mother of two sons, both of whom she dearly loves. Even after a brief liaison with Alcée Arobin, Edna finds no existential solace and it is for this reason that many contemporary readers were disconcerted if not appalled by such behavior. In abandoning marital, social, and maternal obligations, Edna has neither gained satisfaction nor fulfillment. Like several of Chopin's female protagonists, Edna commits suicide by drowning herself in the sea, as tragic and Anticlean an ending as Désirée Aubigny's trek with her infant son into the bayou.

Kate Chopin did not court the suffragette movement or the feminist sentiments of fellow *fin-de-siècle* authors, but instead she smoked, walked the streets of Saint Louis unaccompanied, read and translated French literature. As Sandra M. Gilbert (1986: 14) observes,

For women, however, the nineties also meant the comparatively new idea of 'free love' as well as the even newer persona of the 'New Woman,' a woman who chose to be politically, professionally, and emotionally autonomous. In addition, to be a woman of the nineties meant to have come of age in a new kind of literary age, an era whose spirit was, if not dominated by literary women, at least shared and shaped by significant female imaginations.

Perhaps the main contribution of Chopin's stories is the psychological discovery of women. She succeeds in masterfully examining each facet – suppressed thoughts, feelings, and anxieties – in intimate detail under a critical lens, while also addressing the dominant male prerogative of discretion. To pigeonhole Chopin as simply a local-color writer, one of the many "regionalists" (although many were in fact women) in the post-bellum United States would be an injustice. Instead, in the spirit of literary realism, Chopin sought to depict the "common life" or the quotidian of women locked in the struggle of spiritual liberation and the desire of freedom within a world of endless constraints. As a consequence of the public's misinterpretation of the themes in *The Awakening* and the subsequent vitriolic backlash in the press, Chopin's literary career came to a grinding halt as the St. Louis public libraries banned her books and few magazines would publish her work thereafter. Chopin wrote only sporadically until her death in 1904, immensely discouraged by the negative reaction and shunned by a number of personal acquaintances. Rediscovered by Edmund Wilson more than half a century later, the two-volume *Complete Works of Kate Chopin* was finally released in 1969 which immediately sparked scholarly interest (see also: Seyersted, 1969; Toth, 1990).

The Story of an Hour

Written in April 1894 and published later that year under the title *Dream of an Hour*, Kate Chopin's short story has been anthologized time and time again and precedes her most famous novel *The Awakening*, both of which chronicle a woman's quest for selfhood and self-determination in the face of oppressive patriarchies and blissless marriages. Once again, Chopin underscores spousal blindness to women's thoughts and can be considered an attack on the institution of marriage itself. In the course of sixty minutes and in little over a thousand words, the story traces the evolution of Mrs. Louise Mallard's unanticipated reaction to news of her husband's death in a tragic train disaster. Far from lamenting his passing, Louise instead treats her momentary "widowhood" as a liberation from the imprisonment of her uxorial position and the stifling obligations which housewifery imposes. Ranked as one of Chopin's most popular short stories, it has been enshrined as a classic of the feminist literary canon since the 1970's. The ending masterfully ironizes the fall of Louise Mallard, as she learns that her husband has returned, unscathed...¹ Interestingly, though not entirely uncoincidentally, Chopin penned *The Story of an Hour* after the deaths of her husband and mother. Chopin herself experienced a reinvigoration fueled by feelings of independence and self-fulfillment following the rapid success of one of her anthologies. Mrs. Mallard's case, though an extreme and stunning example of self-assertion of the heroine vis-à-vis an unsatisfactory marriage, offers a clear picture of her state of mind. One famous passage reads:

When she abandoned herself a little whispered word escaped her slightly parted lips. She said it over and over under her breath: "free, free, free!" The vacant stare and the look of terror that had followed it went from her eyes. [...]

There would be no one to live for her during those coming years; she would live for herself. There would be no powerful will bending hers in that blind persistence with which men and women believe they have a right to impose a private will upon a fellow-creature (Chopin, 1986: 214–215).

Before embarking on a discussion of any short story, three critical elements and their functions should be introduced and discussed in further detail:

- A) **Plot and Structure** – also known as the "skeleton" or "story arc" of the work. What is the series of events in the story and its overall shape? It may likewise be beneficial to introduce a simplified version of the Freytag's Pyramid (Figure 1) with the structural elements labeled. The exercises in the Initial Reading Stage will also aid learners in understanding the plot and structure.

¹ Citations from the text taken from Chopin (1986).

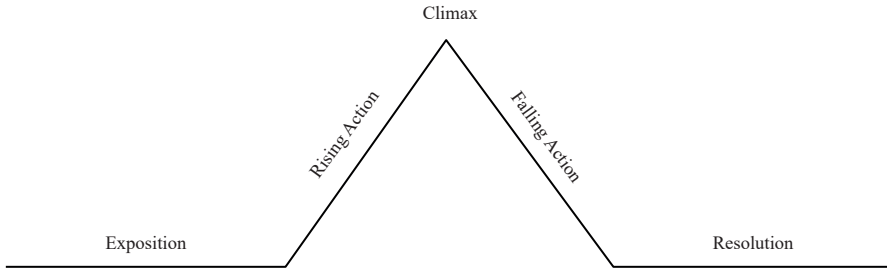


Figure 1. Freytag's Pyramid

Source: own elaboration.

- B) **Narrative Viewpoint** – also called the “eye” or narrative voice of the story. Who is telling the story? The point of view (POV) of *The Story of an Hour* is third-person omniscient. The external narrator closely follows the inner thoughts and feelings of only one character, Louise Mallard, e.g. “She knew that she would weep again [...]” “And yet she had loved him – sometimes” (Chopin, 1986: 214–215). This perspective allows the reader to more profoundly and suspensefully experience each scene while also casting a sympathetic eye on Mrs. Mallard’s situation. It likewise gives the reader access to information unavailable to the protagonist such as the ironic cause of death, “When the doctors came they said she had died of heart disease – of the joy that kills” (Chopin, 1986: 215).
- C) **Language and Style** – How does the writer tell the story / what techniques does he or she use? Totalling scarcely over 1000 words, *The Story of an Hour* is divided into short paragraphs, each with around two to three sentences. In the realist vein, Chopin deliberately adopts a prosaic, everyday writing style as readers spend the hour with Louise Mallard accompanied by a host of conflicting thoughts, from the melancholic to the ecstatic. Symbolism plays a key role as the open window in her room represents an escape from the confines of married life. The trees “aquiver with the new spring life” together with the “delicious breath of rain,” the “patches of blue sky,” and twittering of the sparrows serve as metaphors of rebirth and renewal (Chopin, 1986: 213). Louise Mallard’s “heart trouble” in the exposition is never specified, but may suggest as much an emotional malady as a physical one. The limited setting – the bedroom, stairs, and foyer – also reveals the restrictive world of the housewife whereas the men come and go as they see fit, e.g. Louise locking the door to the bedroom and Brently Mallard opening the front door with a latch-key. Aside from metaphors, other literary devices also dot the pages of *The Story of an Hour*:

- 1) **Similes** – “[...] when a sob came up into her throat and shook her, as a child who has cried itself to sleep continues to sob in its dreams.” / “There was a feverish triumph in her eyes, and she carried herself unwittingly like a goddess of Victory” (Chopin, 1986: 214, 215).
- 2) **Personification** – “When the storm of grief had spent itself she went away to her room alone.” / “But she felt it, creeping out of the sky, reaching toward her through the sounds, the scents, the color that filled the air” (Chopin, 1986: 213, 214).
- 3) **Situational and Dramatic Irony** – “She wept at once, with sudden, wild abandonment, in her sister’s arms.” / Josephine, Louise Mallard’s sister, approaches the keyhole and pleads, “Louise, open the door! I beg; open the door – you will make yourself ill.” / “When the doctors came they said she had died of heart diseases – of joy that kills” (Chopin 1986: 213, 215).

PART TWO

Warm-up (Pre-Reading):

Learners are asked to study and reflect upon the following images 1 and 2, paying close attention to how marriage / gender roles / families have changed over the past century. This is an excellent opportunity to practice the use of comparatives as well as the Present Perfect, *used to*, and *would* (for example, ‘In the nineteenth century, women used to...’, ‘Back then, men would...’, ‘Marriage has become...’). Then, have pairs discuss the five questions provided in the last section of Table 1. As a possible follow-up activity, have each pair analyze and discuss the quote by nineteenth century abolitionist and suffragist, Lucy Stone. Explain what both of these terms mean and that she dedicated her entire life to the anti-slavery movement as well as to the struggle for gender equality.

Image 1



Image 2



Table 1

	<i>What has changed?</i>	<i>What hasn't changed?</i>
Marriage		
Gender Roles		
Family Life		
<p>Discussion with your partner:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Do you know any happily married couples? If so, what's their “secret?” – What does marriage look like in your culture? Is divorce common? <ul style="list-style-type: none"> – Why are fewer people getting married nowadays? – Should people stay married if they're no longer in love? <ul style="list-style-type: none"> – Does marriage mean less freedom? Explain. 		

Source: own elaboration.

Follow-Up: Analyze the following quote by Lucy Stone (1818–1893).

A wife should no more take her husband's name than he should hers. My name is my identity and must not be lost.

Step One (Pre-Reading):

Vocabulary Matching. All of the words in Table 2 can be found in the story. Divide the class into three or four groups. Cut the strips out and have learners in each group match the vocabulary with the appropriate definition.

Table 2

A	B
affliction (n.)	a cause of persistent pain or distress
to forestall (v.)	to prevent or hinder an anticipated action
abandonment (n.)	the act of leaving someone or something completely
roomy (adj.)	spacious
peddler (n.)	someone who goes from place to place selling small items
to sob (v.)	to cry or weep uncontrollably
yonder (adv.)	over there / in a distant place
to hasten (v.)	to hurry
to creep out of (v.)	to slowly come out of
tumultuously (adv.)	in a highly agitated manner, by the mind or emotions
to strive (v.)	to try hard
exalted (adj.)	raised or elevated, as in rank or character
elusive (adj.)	difficult to find
trivial (adj.)	of very little importance
illumination (n.)	enlightenment, as with knowledge
self-assertion (n.)	the act of putting forward your own opinions, wishes, etc.
elixir (n.)	a magical or medicinal potion
to run riot (idiom)	to behave or spread uncontrollably

Source: own elaboration.

Step Two (Initial Reading):

Owing to *The Story of an Hour*'s short length, it is highly recommended that the initial reading stage take place as a group, focusing on correctness of pronunciation in the process. The table below will help in understanding the basic plot structure, characters, and overall message of the story.

SWBST. Individually, learners should fill in the table below with examples from the text. At this stage, quoting the text directly is unnecessary and should be

reserved for the detailed reading. However, they will need to scan the text again in order to answer the questions. A chart has been provided with sample answers written by previous classes (Table 3) followed by a general extension question which, time permitting, partners may discuss together. Alternatively, learners can construct a timeline of events (Figure 2).

Table 3

Somebody Who is the main character? Describe.	Wanted What does the main character desire?	But Describe the problem.	So Is there a resolution to the problem?	Then How does the story end?
The main character is Mrs. Mallard. She has a heart affliction and learns that her husband has died in a tragic train disaster. She is young, fair, and has a calm face. Yet she's lived in a hopelessly oppressive marriage.	She wants to be liberated from her marriage to Brently Mallard and live anew, as a free woman. Though her husband did love her, she doesn't feel the same way about him.	Since her marriage, Louise Mallard has wanted to "live for herself," have her voice and opinions heard. She likewise wants to be free, body and soul. Her marriage is typical of the 19th century.	Brently Mallard's death has given her the opportunity for self-assertion. She now has the desire to live – hopefully, a long and happy life, without the burdens of marriage.	Brently Mallard returns home alive. Louise suffers a heart attack and dies on the stairs. Ironically, the doctors said she had died from the shock/joy of seeing him.
Follow-Up: Explain why the ending of <i>The Story of an Hour</i> is ironic.				

Source: own elaboration.

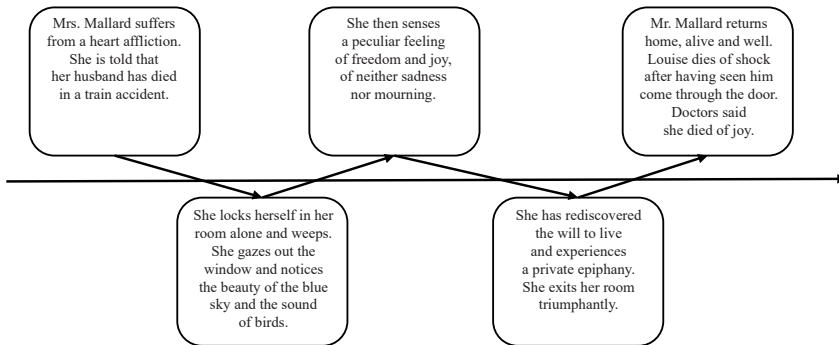


Figure 2

Source: own elaboration.

Step Three (Detailed Reading):

Learners are now tasked with rereading the story, silently. After the silent reading, ask learners to give specific textual examples for the following themes in the story and their own interpretation for each theme as a whole.

Table 4

Themes	Quotes	Interpretation
Love and Marriage	<p>1. <i>She was young, with a fair, calm face, whose lines bespoke repression and even a certain strength.</i> (Chopin, 1986: 214).</p> <p>2. <i>And yet she loved him – sometimes. Often she had not.</i> (Chopin, 1986: 215).</p>	<p>Louise Mallard could be described as young and beautiful, although it's clear that she has visibly suffered as the lines on her face attest to. Women were also perceived to be the "weaker sex," frail and delicate. She lives for her husband and does not have a life of her own. Moreover, she only partially loves her husband, at least, she doesn't love the obligations marriage imposes.</p>
Freedom and Independence	<p>1. <i>She said it over and over under her breath: "free, free, free!"</i> (Chopin, 1986: 214).</p> <p>2. <i>There would be no powerful will bending hers in that blind persistence with which men and women believe they have a right to impose a private will upon a fellow-creature.</i> (Chopin, 1986: 214).</p>	<p>After her husband's death, Louise is finally set free from the restraints of marriage. Now a widow, she no longer needs to cater to her husband's will. Instead, she has her own identity and regains a name, Louise, instead of just Mrs. Mallard. I think that hers was a marriage of convenience and financial dependency as opposed to one born out of genuine love.</p>

Time	<p>1. <i>There would be no one to live for her during those coming years; she would live for herself.</i> (Chopin, 1986: 215).</p> <p>2. <i>She breathed a quick prayer that life might be long. It was only yesterday she had thought with a shudder that life might be long.</i> (Chopin, 1986: 215).</p>	<p>In the span of a few minutes, Louise's life has changed drastically. It's an emotional roller coaster of sorts, ranging from grief to emancipation to shock. Likewise, it takes only an hour for her to dream about what life will look like now that she's alone. It also takes another few seconds for that dream to be completely crushed upon seeing her husband again.</p>
-------------	---	--

Source: own elaboration.

Step Four (Post Reading):

Character Analysis. Learners now proceed to formulate three, pressing questions which they would like to ask both Louise and Brently Mallard (Table 5). In pairs, orally hypothesize about their possible responses. Lastly, three in-class discussion questions have been provided as an extension activity to conclude the post reading stage.

Table 5

Questions for:	Louise Mallard	Brently Mallard
1	e.g. <i>Did you marry Brently for love?</i>	e.g. <i>What went through your head after the death of your wife?</i>
2		
3		
4		
<p>In-class discussion questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> – What is the significance of the title, <i>The Story of an Hour</i>? – Why do you think the setting of the story is so limited? – Identify and explain a few of the symbols in the story. 		

Source: own elaboration.

Step Five (Production):

Creative Writing: The final task entails writing a continuation of the story. Write "The Story of the Following Hour" on the board. Explain that after the death of Louise, Brently Mallard will now narrate a sequel, offering his perspective of the event.

Follow-Up: There may also be time to show a short film adaptation of the story. Viewing may also be followed by a general discussion of the film version versus the short story.

Toby Nies. (2017, September 12). *The Story of an Hour* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ofAiwejmMqoa> [accessed: 17 February 2022].

1. Think about the setting of the short story. Did the setting in the latter version look like what you imagined?
2. How was Mrs. Mallard portrayed in the film version?
3. Was the movie version faithful to the story? If not, what was different?
4. Which did you enjoy more, the film version or the short story? Why?

Bibliography

- Chopin, K. (1986). The Story of an Hour. In: S.M. Gilbert (ed.). *The Awakening and Selected Stories by Kate Chopin*. New York, 213–215.
- Collie, J., Slater, S. (1991). *Literature in the Language Classroom*. 5th ed. Glasgow.
- Gilbert, S.M. (ed.) (1986). *The Awakening and Selected Stories by Kate Chopin*. New York. <https://unsplash.com/@sandym10>. Public domain [accessed: 17 February 2022].
- Poe, E.A. (1907). *The Raven and The Philosophy of Composition*. New York.
- Seyersted, P. (1969). *Kate Chopin: A Critical Biography*. Baton Rouge.
- Toby Nies. (2017, September 12). *The Story of an Hour* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ofAiwejmMqoa> [accessed: 17 February 2022].
- Toth, E. (1990). *Kate Chopin*. New York.

Zbigniew Głowala

Jagiellonian Language Center
Jagiellonian University, Kraków

TRANSLATING THE UNTRANSLATABLE: THE VERNACULAR IN TRANSGRESSIVE FICTION OF IRVINE WELSH AND MARTIN AMIS

Abstract: Standard English seems to reign supreme in ESL classes. A vernacular is occasionally present in translation classes, albeit to a limited extent. However, the introduction of colloquial language into English courses might enrich both standard and specialised courses, particularly those that focus on dialect translation. The article examines excerpts from two novels (Irvine Welsh's *Glue* and *London Fields* by Martin Amis) in which protagonists speak in vernacular and use slang. The passages have been compared with their Polish translations. The aim of the article is to show that colloquial language used in transgressive fiction can be effectively analysed in class. The article also presents transgressive fiction as a valuable source of language teaching materials.

Keywords: vernacular, dialect, slang, transgressive fiction, translation class

TŁUMACZĄC NIEPRZETŁUMACZALNE: JĘZYK WERNAKULARNY W POWIEŚCI TRANSGRESYJNEJ IRVINE'A WELSHA I MARTINA AMISA

Streszczenie: Język ogólny jest niejednokrotnie częściej obecny na zajęciach języka angielskiego niż język kolokwialny. Język wernakularny, dialekt oraz slang są okazjonalnie analizowane w trakcie specjalistycznych zajęć z tłumaczenia. Artykuł ma na celu udowodnienie, że wykorzystanie niestandardowego języka w klasie może wzbogacić lekcje. Ponadto artykuł pokazuje, że powieść transgresyjna stanowi cenne źródło materiałów dydaktycznych do wykorzystania na zajęciach językowych. Jako przykład podano fragmenty dwóch powieści: *Klej* Irvine'a Welsha oraz *Pola Londynu* Martina Amisa. W obu książkach postacie używają języka kolokwialnego oraz slangu. Wyjątki z obu powieści zostały porównane z ich polskimi tłumaczeniami.

Słowa kluczowe: język wernakularny, dialekt, slang, powieść transgresyjna, zajęcia specjalistyczne

Transgressive fiction achieved its popularity in the 1990s and the genre presumably owes it to the highly successful screen adaptations of some of the works written by the most prominent authors of transgressive literature. Bret Easton

Ellis, for instance, published his *American Psycho* in 1991. It was made into an acclaimed but controversial film nine years later. *Trainspotting*, a book by Irvine Welsh, was published in 1993 and adapted by Danny Boyle for an enormously successful film in 1996. In the same year, Chuck Palahniuk published probably his best-known work, *Fight Club*, which regained its popularity three years later when David Fincher directed a feature film starring Brad Pitt and Edward Norton based on Palahniuk's novel. The books and their adaptations enjoyed great success which encouraged the authors to write their sequels. Welsh wrote *T2 Trainspotting* in 2017 which was also adapted for a film and Palahniuk, together with Cameron Stewart, created a graphic novel entitled simply *Fight Club 2*. Ten issues were published in 2015 and 2016.

Transgressive fiction has provoked controversy from the very beginning. What some of the critics and probably nearly all readers find so shocking and aggravating is, of course, the themes that the genre touches upon and its exaggerated protagonists. *American Psycho* is a story of a psychopathic and murderous yuppie, Patrick Bateman, who commits gruesome murders and manages to evade capture. His perception of reality has been largely distorted and Ellis draws a thin line between what is real and what is a product of Bateman's hallucinations. Welsh's *Trainspotting* revolves around the theme of heroin addiction and its main characters are offenders and drug addicts. In Palahniuk's *Fight Club* the protagonist, a white-collar worker who suffers from split personality, gets involved with an underground fist fighting club. All these novels attempt to make critical comments on the poor condition of modern society, its unquenchable consumerism and they also stress the feeling of senselessness and the lack of purpose prevalent among members of Generation X. In the article that explains why transgressive fiction has been largely ignored by the academic community, Molly Hoey notes that works that belong to this genre "expound the Sadean paralogy of violence, mutilation, cruelty and deviance for the pleasure of the sovereign individual, where the desires of the depersonalizing subject can be projected onto the passive object" (Hoey, 2014: 26). Therefore, transgressive fiction may prove challenging for some readers, given the difficult and shocking subject matter it covers. Nevertheless, she argues that it is not what these books are about that makes it so difficult for some readers to wade through the text. What makes it so challenging is actually "the Transgressive text's refusal to be entertaining, thought provoking or pleasurable" (Hoey, 2014: 28). Hoey also points out that some critics and reviewers consider transgressive fiction to be "sophomoric, misanthropic and psychotic" and "too hackneyed, too boring and too despicable to have any claims to literary or cultural merit" (Hoey, 2014: 27–28). However, apart from having a considerable amount of shock value, transgressive fiction is also a product of its authors' great creativity in the use of language and their ability to create compelling stories. The plots are well-crafted, albeit touching on delicate and thorny issues, and the language that characters use is appropriately adapted to match their backgrounds. The purpose of this article is to demonstrate that it is actually

the language, slightly stylized and distorted, that makes some of the transgressive novels an appropriate source of teaching material for translation classes. The article will examine the excerpts from transgressive texts and compare them with their Polish translations. Some of these extracts were discussed in my translation classes for students of English studies.

In her article Hoey mentions the foremost representatives of the genre whose novels were published in the 1990s (Hoey, 2014: 26). It is important, however, to note that the roots of the transgressive fiction should be traced back to as early as the 1950s. The progenitors of this genre include, for instance, William S. Burroughs, the author of *Junkie* and *Naked Lunch*, Gore Vidal, whose *Myra Breckinridge* divided critics down the middle, and Jerzy Kosiński with his most famous novel, *The Painted Bird*. The English authors who merit a mention are Ian McEwan, who wrote *The Cement Garden* and a short story collection entitled *First Love, Last Rites* and Martin Amis, the author of *London Fields* which was published in 1989 (rather appropriately, given the fact that transgressive fiction is a product of the 1990s). The language used in Amis's novel will be examined in this paper. Even though *London Fields* is not a typical example of a transgressive novel, it still possesses certain qualities which allow this work to be categorized as such.

The first novel to be analysed in this article is *Glue* by Irvine Welsh. *Glue* is a story of four friends whose turbulent lives are depicted in four stages (childhood, teen years, young adulthood, middle age) and the book covers the period from the 1970s to the beginning of the 2000s. In the first chapters the author introduces the protagonists' fathers and also outlines their backgrounds: a broken home, crime, financial hardship and a working-class environment. The main characters speak in a Scottish dialect which renders the book almost incomprehensible to, for example, non-natives or those readers who are unfamiliar with the local vernacular and Scottish slang in general. In her review of *Glue*, Linda Gardiner, an Edinburgher herself, quotes Amy Benfer of *Salon* (2001) who wrote in her article that "reading anything by Irvine Welsh is sort of like reading Chaucer if you are not fluent in Middle English" (qtd. in Gardiner, 2001: 26). However, Gardiner also argues that "the dialogue that apparently baffles these readers is lovingly transcribed in a quasi-phonetic style that would delight the heart of Henry Higgins, but actual Scots words and phrases are – to this reader – surprisingly thin on the page" (Gardiner, 2001: 26). Eventually, she writes: "For whatever reason, there's little sign of the vivid vernacular I remember from my own childhood" (Gardiner, 2001: 26). It may be true, however, that the language used by Welsh in *Glue* (and also in his debut novel entitled *Trainspotting*), even though difficult, may have helped to popularise a Scottish dialect and for this reason it deserves careful and detailed scrutiny. In an interview with Ian Peddie, when asked if he agrees that his work "helped to bring the vernacular onto centre stage" (Peddie, 2007: 137), Welsh says:

Standard English is an imperial language. I wanted something with more rhythm. I actually tried to write *Trainspotting* in standard English and it sounded ridiculous and pretentious. The vernacular is the language in which we live and think. And it sounds better, much more real. But I'm not sure that I have contributed towards its popularity or not; you can't think of these things when you write or you'd be so self-conscious that you'd get nothing done (Peddie, 2007: 137).

The assertion that the vernacular is more real than standard English may be a vital factor in deciding why it should be examined in translation classes and ESL classes in general. The latter may benefit from analysing Scots dialect lexis, syntax, and natural (albeit mildly exaggerated and, as Linda Gardiner [2001: 26] observes, written in a “quasi-phonetic style”) language. One of the positive consequences of introducing the vernacular to ESL courses would be the elimination of the impression of artificiality that permeates classes in standard English in favour of colloquial and authentic language. Welsh's texts also make interesting teaching materials in these translation classes that concentrate primarily on dialect translation. This article will discuss and compare the extracts from the opening chapters of *Glue* with their translations done by Jacek Spólny for the 2004 Polish edition of the novel.

In his book entitled *Dialect in Translation*, Leszek Berezowski notes that dialect was “claimed to owe its untranslatability primarily to the fact that it alludes to those subvarieties of the SL which are rich in language specific connotations clearly inaccessible to the readership of the TL version” (Berezowski, 1997: 28). He also draws attention to what Olgierd Wojtasiewicz (1957) writes in *Wstęp do teorii tłumaczenia* about the ineffectiveness of translating the vernacular into the dialect of the target language (TL). Berezowski writes that Wojtasiewicz instances an effort at substituting the vernacular characteristic of Podhale for the dialect of inhabitants of the Highlands (Berezowski, 1997: 28). Therefore, the source language (SL) in *Glue* may not be easily (or directly, for that matter) translatable into the target language and Spólny decides not to replace the Scots vernacular with any Polish dialect or argot. Instead, he opts for standard Polish and reduces the use of slang. This article will present the excerpts of Welsh's book alongside their translations.

The first passage to examine comes from the chapter in which Duncan Ewart and Wullie Birrell, the protagonists' fathers, meet at Duncan's home after the birth of Wullie's son. Wullie emotionally compares his newborn child with his firstborn while talking to his host, his wife and their son, Carl.

A wee boy. Seven and a half pounds.
It's our second wee laddie. Came oot
kickin and screamin, and eh's never
stoaped since, Wullie explained with
a nervous grin. – No like the first yin.

Chłopak. Siedem i pół funta. Drugi
chłopak. Przyszedł na świat, kopiąc
i wrzeszcząc, i do tej pory nie ustaje –
tłumaczył Wullie z nerwowym uśmie-
kiem. – Pierwszy jest zupełnie inny.

He's quiet. Ages wi this yin here, he remarked, smiling at Carl, who was examining this stranger, though staying close to his mother. – Ye got any mair? (Welsh, 2002: 23)

Spokojny. W wieku twojego. – Skinął w stronę Carla, który przyglądał się obcemu, ale nie odstępował matki na krok. – Jedynek? (Welsh, 2004: 30)

Spólno appears to miss some nuances of meaning that can be detected in the text since the expressions used by Welsh do not translate easily into Polish. Nevertheless, they may provide students with a lot of room for interpretation. The word “chłopak,” for instance, does not seem to faithfully reflect the meaning of such phrases as “a wee boy” or “a wee laddie” in which the Scottish adjective “wee,” meaning “small,” may suggest a certain dose of affection that Wullie has for both his sons. What is more, the meaning of the expression “kicking and screaming,” which means that one resists doing something that they are forced to do, has not been fully expressed with the Polish phrase “kopiąc i wrzeszcząc.” It is a literal translation which presents only the action without explaining the motivation. Additionally, the sentence “Ages wi this yin here,” translated correctly as “W wieku twojego,” is an interesting collocation which, according to *WordSense Dictionary*, is primarily Scottish.¹

In the same chapter Duncan and Wullie discuss a set of cardinal principles that their sons should adhere to once they grow up. The rules will later become what Ian Peddie calls “a kind of communal *modus operandi*” (Peddie, 2007: 132). They are later mentioned by a now-adult Carl in a form resembling the Ten Commandments (Welsh, 2002: 407–408).

Wullie was feeling guilty that he was being unintentionally a bit hard on his son, in front of people he hardly knew. – Eh's a good wee felly but, ah mean ye try tea teach thum right fae wrong... he slurred, himself now feeling the drink and the tiredness. – It's a difficult world now, no like the yin we grew up in, Duncan said. Ye never know what tae teach them. Ah mean, there's the basic stuff like back up yir mates, never cross a picket line...
– Nivir hit a lassie, Wullie nodded.

Wullie miał wyrzuty sumienia, że nie chcąc krytykuje syna przy ludziach, których w zasadzie nie zna.
– To dobry chłopak, lecz, wiecie, trzeba go uczyć, co jest dobre, a co złe...
– zaczynał sam bełkotać pod wpływem alkoholu i zmęczenia.
– Czasy zrobiły się ciężkie, za naszej młodości było inaczej – stwierdził Duncan. – Czasami nie wiadomo, czego ich uczyć. Jasne, są rzeczy podstawowe, że trzeba pomagać kolegom, nie przechodzić na drugą stronę barykady...
– Nie bić kobiet – podjął Wullie.

¹ https://www.wordsense.eu/be_ages_with/ [accessed: 1 December 2022].

– Definitely, Duncan agreed sternly, as Maria looked at him with a you-just-try-it-pal expression, – Nivir shop anybody tae the polis...
 – ...neither friend nor foe, Wullie added,
 – That’s what ah think ah’ll dae, replace the ten commandments wi ma ain ten commandments. They’d be better for kids thin that Spock, or any ay thaim. Buy a record every week, that’d be one o’ mine... ye cannae go a week without a good tune tae look forward tae...
 – If you want tae give yir sons some kind ay code tae live by, what about try not tae line the pockets of the brewers and the bookies too much, Maria laughed (Welsh, 2002: 26).

– Nigdy w życiu – potwierdził Duncan, którego Maria obrzuciła zuchwałym spojrzeniem, jakby chciała powiedzieć: „Tylko spróbuj”. – Nie wydawać nikogo policji...
 – ...ani przyjaciela, ani wroga – przytaknął Wullie.
 – Można by zastąpić dziesięć przykazań swoimi własnymi. Dzieci wyszłyby na tym lepiej, niż jakby słuchały Spocka albo innych. Co tydzień kupuj płytę, to by było jedno z moich przykazań... bez dobrego kawałka nie dałoby się przeżyć nawet tygodnia...
 – Jeśli chcecie wymyślać swoim synom jakieś kodeksy postępowania, to może byście im powiedzieli, żeby nie nabijali kiesy browarom i księgarzom.
 – Zaśmiała się Maria (Welsh, 2004: 33).

Wullie calls his older son “a good wee felly” which Spólny translates as “dobry chłopak.” However, in keeping with Welsh’s use of the vernacular, other colloquial expressions should be chosen. It seems that, for instance, “spoko koleżka” or “spoko gość” would be more accurate. When Duncan says that one should “never cross a picket line,” he presumably means strikebreaking. Spólny, however, picks an expression that means “to change sides” (“przejsć na drugą stronę barykady”). The choice of this expression might have been motivated by the lack of proper context. “Lassie” (and its variant “lass”) is yet another Scottish word worth discussing in class and it may be compared with its male equivalent “lad-die” (“lad”). Students may also want to examine why Spólny skips the adverb “sternly” in his translation and instead uses the word “zuchwały” (“sassy,” “feisty” or “bold” in English) in order to describe the way Maria looks at her husband. The line “Maria looked at him with a you-just-try-it-pal expression” seems challenging to translate. However, Spólny substitutes simple “tylko spróbuj” for the hyphenated part and, at the same time, he emphasises the feistiness of a look that Maria gives to Duncan. Thus, the author of the translation avoids verbiage and manages to keep the meaning of the original. Another sentence that deserves students’ attention is “Nivir shop anybody tae the polis.” Spólny once again uses here a standard language and translates the informal verb “to shop” as “wydać” which means “to turn somebody in.” However, a similar colloquial expression does exist in the Polish language (“sprzedać kogoś”) which actually means “to sell somebody” and corresponds closely to the verb used by Welsh. At the end of the passage Maria says that their sons should not “line the pockets of the brewers

and the bookies too much.” Spólny translates “to line the pockets” as “nabijać kiesę.” His translation is accurate since this colloquial expression means “to fill a coin purse.” However, his translation of the word “bookies” seems incorrect as he chooses the term “księgarze” (“booksellers”) instead of a more proper noun “bukmacher.”

The next passage comes from a short chapter in which Andrew Galloway, one of the protagonists, recalls in a monologic style the moment when his father got arrested. Andrew, a little boy who idolises his dad because “he could batter anybody” (Welsh, 2002: 28), realises that now that his father is gone, he has become “the man ay the hoose” (Welsh, 2002: 30). He believes, however, that his father left his family to help the police to fight crime and he will be back soon. Andrew considers himself a tough boy, just like his dad, and his early admiration for unhealthy masculinity is already visible when he mocks Terry (another main character) for crying at school:

Terry gret at the school oan the first day
ah nivir gret but Terry did, gre-tin-fae-
haced The-ray... sittin oan the platform
whaire Miss Munro hus her desk and
eh gret n gret.

Miss Munro hud him oan her knee and
that was lucky for Terry. Ah'm gaunny
marry Miss Munro because she smells
nice and is kind n ah pit ma airm roond
Terry cause eh's ma pal n ah telt um
tae try n be a big boy n Terry wis feart
that ehs ma widnae come back but ah
kent mines would cause she said we'd
go for a cone at Mr Whippy's (Welsh,
2002: 28–29).

Terry zaczął pierwszego dnia w szko-
le, ja nie, za to Terry ryczał, beksa-lala
Terry... siedzi na podeście, gdzie jest
biurko panny Munro, i ryczy, i ryczy.
Panna Munro wzięła go na kolana, ten
Terry to ma szczęście. Ja się ożenię
z panną Munro, bo ona ładnie pach-
nie i jest miła, a ja objąłem Terry'ego
ramieniem, bo to mój kumpel, powie-
działem mu, żeby nie zachowywał się
jak dziecko, że jest już duży, ale Terry
się bał, że mama po niego nie przyjdzie,
a ja wiedziałem, że moja przyjdzie, bo
obiecała, że pójdziemy na lody do pana
Whippy'ego (Welsh, 2004: 35–36).

In this excerpt Spólny's translation mirrors Andrew's straightforward and natural language. The verb that deserves the particular attention is “gret.” According to Craig Fowler (2014) of *The Scotsman*, the word “greeting” can “describe the action of somebody crying.”² As Polish equivalents Spólny proposes “beczeć” and “ryczeć” which both mean “to sob” or “to snivel.” They are frequently used to refer to a crying child or a woman. The expression “gre-tin-fae-haced” has been translated as “beksa-lala,” a Polish equivalent of a “crybaby.” Actually, Andrew calls his friend the “greeting-faced Terry.” Other similar examples can be found in *Dictionaries of the Scots Language* (for instance, “Yer lik a couple a greetin faced

² <https://www.scotsman.com/arts-and-culture/scottish-word-week-greeting-1526781> [accessed: 1 December 2022].

weans,” a sentence taken from a play by John Maley and Willy Maley entitled *From the Calton to Catalonia* [1990]) together with a definition borrowed from *The Patter* by Michael Munro (1985). It explains that “someone who perpetually looks miserable or displeased may be described as greetin-faced.”³

At one point the author of the translation seems to have fallen into the trap of producing wordiness and translates “ah telt um tae try n be a big boy” as “powiedziałem mu, żeby nie zachowywał się jak dziecko, że jest już duży.” The Polish version appears to be somewhat too long and Spólny overexplains the phrase “a big boy.” The expression he uses, which in English means “not to act like a child,” might suggest that Terry is much older than he actually is and that to act like a child is undignified for him. It is probably Spólny’s intention to stress the fact that Andrew considers himself to be grown-up and the head of the family. “Stop acting like a child” is, after all, something that an adult might say to their child (or another grown-up person, for that matter). Nevertheless, Spólny’s translation could be more concise and, for example, a phrase “duży chłopiec” might prove equally effective (for instance, “powiedziałem mu, żeby zachowywał się jak duży chłopiec”). It is an expression that conveys both meanings: that Terry is still a child and that he, like Andrew, should try to act like a grown-up.

Welsh also introduces here another typically Scottish word “kent.” According to stoorystoory.co.uk, it means “known, knew, to have known” and, as an example, the website cites a sentence that has also been interpreted in standard English: “ah kent it wis yirsel aw the time” (“I knew it was yourself [...] all the time”).⁴ A Scottish adjective that is also worth mentioning and can be found in the passage is “feart” which appears to be fairly self-explanatory when used in a sentence. *Macmillan Dictionary*, however, clarifies that “feart” means “frightened, especially without good reason.”⁵ Both words have been properly translated by Spólny. Additionally, it may be worth pointing out that Andrew says “cone” instead of “ice cream.” What is more, “Mr Whippy’s” might have been wrongly translated as “pan Whippy” which implies that Mr Whippy is an owner of a shop or an ice cream parlor. Actually, it is a name of a British company and a brand of ice cream and as such it should have been left untranslated.

The second novel whose language this article will discuss is *London Fields* by Martin Amis. In this postmodern work the narrator is Samson Young, a writer himself, who attempts to recount the story of a murder that has yet to happen. The victim is Nicola Six who actually wants to be killed and orchestrates her own murder. The murderer is Keith Talent who, according to Sam, is “a very bad guy” (Amis, 2003: 4) and a cheat:

Keith worked as a *cheat*. There he stands on the street corner, with three of four colleagues, with three or four fellow *cheats*; they laugh and cough (they’re always

³ https://www.dsl.ac.uk/entry/snd/greet_v_n1 [accessed: 1 December 2022].

⁴ <https://stoorystoory.co.uk/scottish-word/kent/> [accessed: 1 December 2022].

⁵ <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/feart> [accessed: 1 December 2022].

coughing) and flap their arms for warmth; they look like terrible birds... On good days he rose early and put in long hours, going out into the world, into society, with the intention of cheating it (Amis, 2003: 6).

In his book entitled *Contemporary British Fiction* Nick Bentley argues that *London Fields* is a novel that “presents a series of stereotypes” and points out that Amis’s protagonists “are so overplayed that they are parodies of the stereotypes” (Bentley, 2008: 38). According to Bentley, Keith Talent conforms to the stereotype reinforced by “a provocative representation of working-class masculinity” since the protagonist’s “cultural pursuits revolve around darts, football, pornography and TV” (Bentley, 2008: 38). Additionally, Bentley writes that “all of Keith’s negative attributes can be identified in society (and more significantly within what is constructed as working-class culture by certain sections of the middle classes)” (Bentley, 2008: 39). Of course, they are also identified in the language that Keith speaks. Keith, a “violent petty criminal who preys on the weak and vulnerable” (Bentley, 2008: 38), uses colloquial English and speaks in brief, laconic sentences. His speech has been translated by Anna Kołyszko for the Polish edition of *London Fields* released in 1995. The extracts discussed below were analysed in a translation class (dialect in translation) that I conducted for students of English studies. Just like the excerpts from *Glue*, they will be presented alongside their translations.

Sam meets the would-be murderer in the first chapter of the novel in which Keith gives the narrator a ride from Heathrow to London. Even though at first the protagonist says only a few sentences, the conversation depicts certain characteristics of Keith’s manner of speaking:

How do I know, for instance, that Keith works as a cheat? Because he tried to cheat me, on the way in from Heathrow. I’d been standing under the sign saying TAXIS for about a half-hour when the royal-blue Cavalier made its second circuit and pulled up at the bay. Out he climbed.

‘Taxi, sir?’ he said, and picked up my bag, matter-of-factly, in the line of professional routine.

‘That’s not a taxi.’

Then he said, ‘No danger. You won’t get a cab here, pal. No way.’

I asked for a price and he gave me one: an outlandish sum.

‘Limo, innit,’ he explained.

Skąd wiem, na przykład, że Keith pracuje jako oszust? Bo usiłował oszukać mnie, w drodze z Heathrow. Stałem chyba z pół godziny na postoju taksówek, kiedy Cavalier w kolorze królewskiego błękitu zrobił drugie okrążenie i zatrzymał się w zatoce. Kierowca wysiadł.

– Taxi, łaskawco? – zagadnął i ze smykałką zawodowca poderwał jak gdyby nigdy nic moją walizkę.

– To nie jest taksówka.

– Nie ma biedy – odparł. – Tu Pan nie złapie taryfy, szefie. Żadną miarą.

Spytałem o cenę, no więc mi podał – niebotyczną sumę.

– Limuzyna, nieprawdaż – wyjaśnił.

<p>‘That’s not a limo either. It’s just a car.’ ‘We’ll go by what’s on the clock, yeah?’ he said (Amis, 2003: 11).</p>	<p>– Jaka tam limuzyna. To przecież zwykły samochód. – To jak, jedziemy na licznik? – spytał (Amis, 1995: 20).</p>
---	--

Actually, Kołyszko’s translation seems to depict the protagonist’s casual and slangy speech more directly than it has been done in Spólny’s text. When Keith asks “Taxi, sir?” he apparently means to come across as well-mannered and gentlemanlike (which is emphasized by his professional manner). Kołyszko, however, exposes the protagonist’s real self immediately and translates “sir” as “łaskawca” which in English may mean, for example, “a benefactor”⁶ or “kind sir”⁷ (“łaskawy” actually means “kind” or “benevolent”). Despite the fact that it is still polite, these days one can hear this rather archaic term, for instance, when asked by a drunkard for spare change. Therefore, Kołyszko manages to keep the fake politeness of Keith’s question and, at the same time, she reveals his impertinence and a lack of social grace.

The phrase “no danger” is, of course, a variant of “there’s no danger of” getting a taxi here. Kołyszko has chosen a colloquial expression “nie ma bidy” as an equivalent but, unfortunately, it may mean something else and it leaves too much room for interpretation. It seems that a better option might be to use “nie ma lekko” (“tough luck”) or, for example, a slightly more ironical expression “nie ma strachu/obaw.” The latter can be translated into English as simply “no worries” or “no fear!”

Kołyszko’s translation of “cab” and “pal” is accurate. “Taryfa” is an informal term for a taxi and the noun “szef” (“boss” or “chief”) is a word frequently used by impudent individuals who behind a polite façade hide their condescension. “Żadną miarą” has been chosen as a Polish equivalent of “no way” as they have the same meaning. However, in order to maintain a hint of politeness in Keith’s speech, Kołyszko decides to translate an informal question tag “innit” as “nieprawdaż” which, although similar in meaning, is less colloquial. It may actually seem rather formal and even slightly old-fashioned. Therefore, a question “co nie?” might be more effective since it is direct and conversational. An expression that also deserves students’ attention is “to go by what’s on the clock” which has been accurately translated as “jechać na licznik.”

When it turns out that Keith tries to charge a higher fee for his service, Sam obviously protests. Talent tries to defuse the situation:

⁶ <https://www.diki.pl/sownik-angielskiego?q=%C5%82askawca> [accessed: 1 December 2022].

⁷ <https://tr-ex.me/t%C5%82umaczenie/polski-angielski/%C5%82askawco#gref> [accessed: 1 December 2022].

‘What it is is,’ he said, ‘what it is is – okay. I seen you was asleep. I thought: “He’s asleep. Looks as though he could use it. I know. I’ll pop in on me mum.” Disregard that,’ he said, jerking his head, in brutal dismissal, toward the clock, which was of curious design and possibly home manufacture and now said £63.80. ‘Don’t mind, do you, pal?’ [...] ‘She’s sick like. Won’t be five minutes. Okay?’ (Amis, 2003: 12)

– Co jest, to jest – odparł – co jest, to jest, w porząsiu. Zobaczyłem, że pan śpi. Pomyślałem sobie: „Gościu śpi. Widać, że mu to dobrze robi. Już wiem. Skoczę do matki”. Nie patrz pan na szafę – dodał, szarpnąwszy głową na znak brutalnego lekceważenia w stronę taksometru o dziwnym kształcie, być może domowej roboty, który wskazywał £ 63.80. – Chyba mi pan nie masz za złe, co, szefie? [...] Matka jest, ten tego, chora. Uwinę się w pięć minut. W porząsiu? (Amis, 1995: 21)

The colloquial expression “w porząsiu” (“all right” or “fair enough”) seems to be a proper equivalent of “okay.” It must be noted that Keith speaks ungrammatical English which is noticeable in the second sentence he utters: he drops the auxiliary verb and ignores subject-verb agreement. It has not been reflected in Kołyszko’s translation. Instead, the translator once again emphasises Keith’s civility – the protagonist calls Sam “pan” (“sir”) and the whole sentence is grammatically correct. However, she then switches to the vernacular and accurately translates the sentence “I’ll pop in on me mum” as “skoczę do matki.” The colloquial determiner “me” (instead of “my”) remains untranslated, though. What is noteworthy is the way Kołyszko translates the sentence “she’s sick like.” The word “like” suggests that Keith’s mother is not sick but she may, in fact, act as if she were. It also implies that he actually lies about his mother and tries to find a good excuse to leave Sam in a car (probably to do something that he does not want to inform his customer about). Kołyszko translates “like” as “ten tego,” a casual expression used when one refers to something that is ambiguous (it may be used, for instance, as sexual innuendo). It may also indicate that Keith is slightly abashed by what he is about to do and he is simply confused by his unusual attempt to invent a believable pretext. Sam also refers to the protagonist’s colloquial language in his narration when the readers learn that Keith did not, in fact, visit his mother: “What he was doing (as he would later proudly confide) was wheelbarrowing a lightly clad Analiese Furnish around the living room while her current protector, who worked nights, slept with his legendary soundness in the room above” (Amis, 2003: 12). Of course, both Keith and Sam allude to a sex position (“to wheelbarrow”) and Kołyszko translates this expression using a rather vulgar term “posuwać na taczke” (Amis, 1995: 21) (“posuwać” means “to have sex”).

Lastly, it must be mentioned that Marin Amis, unlike Irvine Welsh, does not attempt to transcribe his protagonist’s speech. Even Sam himself explains that it is not possible to imitate Keith’s manner of speaking. Nevertheless, the narrator does try to describe it:

I wish to Christ I could do Keith's voice. The *t*'s are viciously stressed. A brief guttural pop, like the first nanosecond of a cough or a hawk, accompanies the hard *k*. When he says *chaotic*, and he says it frequently, it sounds like a death rattle. 'Month' comes out as *mumf*. He sometimes says, 'Im feory...' when he speaks theoretically. 'There' sounds like *dare* or *lair*. You could often run away with the impression that Keith Talent is eighteen months old (Amis, 2003: 29).

Even though Amis depicts Keith's language in standard English, it still possesses the characteristics of a lower-class dialect. Its rawness remains visible, if not in the protagonist's pronunciation, then at least in his choice of colloquial vocabulary.

Various readers may find transgressive fiction challenging for different reasons. Some may find the subject matter provocative and taboo. Others may struggle with the language, deem it unreadable and eventually put it away in frustration. However, it is actually the language of some of these works that deserves to be discussed and analysed in class. Except for the novels examined in this article, the books that are also worth studying include, for instance, other works by Irvine Welsh (*Trainspotting* is probably the most renowned example) or *A Clockwork Orange* by Anthony Burgess for which the author created Nadsat, a slang used by the protagonists. There are two Polish translations of Burgess's novel, both done by Robert Stiller (*Mechaniczna pomarańcza*, 2020 and *Nakręcana pomarańcza*, 2016). This list should also contain *Requiem for a Dream*, a novel by Hubert Selby Jr., in which the protagonist's language, distorted and exaggerated, appears to be a form of New York argot. Thus, the idiomatic, casual and, more often than not, vulgar language of transgressive novels matches their provocative plots brimming with themes of violence, sex and addictions. Transgressive fiction should not be, however, dismissed as cheap, lowbrow and obscene. Instead, it should be appreciated for what it may become: an invaluable and fertile source of linguistic (chiefly dialectal) data to be examined in a translation class.

Bibliography

- Amis, M. (1995). *Pola Londynu*, transl. by A. Kołyszko. Warszawa.
- Amis, M. (2003). *London Fields*. London.
- Bentley, N. (2008). *Contemporary British Fiction*. Edinburgh.
- Berezowski, L. (1997). *Dialect in Translation*. Wrocław.
- Dictionaries of the Scots Language*, https://www.dsl.ac.uk/entry/snd/greet_v_n1 [accessed: 1 December 2022].
- Diki*, <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=%C5%82askawca> [accessed: 1 December 2022].
- Fowler, C. (2014). Scottish word of the week: Greeting. *The Scotsman*, <https://www.scotsman.com/arts-and-culture/scottish-word-week-greeting-1526781> [accessed: 1 December 2022].
- Gardiner, L. (2001). Elegy for Edinburgh. *The Nation*, 273, 6, 25–28.

- Hoey, M. (2014). The Lacuna of Usefulness: The Compulsion to ‘Understand’ Transgressive Fiction. *Word and Text: A Journal of Literary Studies and Linguistics*, 4, 1, 26–39.
- Macmillan Dictionary*, <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/feart> [accessed: 1 December 2022].
- Peddie, I. (2007). Speaking Welsh: Irvine Welsh in Conversation. *Scottish Studies Review*, 8, 1, 130–139.
- Stooryduster*, <https://stooryduster.co.uk/scottish-word/kent/> [accessed: 1 December 2022].
- Trex*, <https://tr-ex.me/t%C5%82umaczenie/polski-angielski/%C5%82askawco#gref> [accessed: 1 December 2022].
- Welsh, I. (2002). *Glue*. London.
- Welsh, I. (2004). *Klej*, transl. by J. Spólny. Poznań.
- WordSense Dictionary*, https://www.wordsense.eu/be_ages_with/ [accessed: 1 December 2022].

CAPTATIO BENEVOLENTIAE ORAZ ETHOS I PATHOS W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Streszczenie: Dydaktyka jest dziedziną w znacznym stopniu związaną z retoryką, a co za tym idzie, wiele zasad obowiązujących w sztuce wymowy ma swoje zastosowanie zarówno w dydaktyce, jak i w glottodydaktyce. W niniejszym artykule omówiono możliwość wykorzystania retorycznych reguł odnoszących się do *captatio benevolentiae* oraz *ethos* i *pathos* w praktyce dydaktycznej. Takie zabiegi, jak autoreklama, wzbudzanie zainteresowania, uświadamianie słuchaczom korzyści płynących dla nich z lekcji, posługiwanie się anegdotą, humorem, mogą być stosowane z powodzeniem i w praktyce retorycznej oraz dydaktycznej. Podobnie możliwe jest wpływanie zarówno na słuchaczy, jak i na studentów metodami proponowanymi przez reguły odnoszące się do *ethos* i *pathos*, czyli zyskiwanie sobie przychylności przez pozytywną auto-prezentację i wzbudzanie emocji.

Słowa kluczowe: retoryka, dydaktyka, *captatio benevolentiae*, *ethos*, *pathos*, glottodydaktyka

CAPTATIO BENEVOLENTIAE, ETHOS AND PATHOS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: As didactics is a field closely related to rhetoric, many rules of the art of speaking are applicable in both didactics and glottodidactics. This paper explores the possibility of applying rhetorical rules relating to *captatio benevolentiae*, as well as *ethos* and *pathos* in didactic practice. Such techniques as self-advertising, arousing interest, making students aware of the benefits of the lesson, using anecdotes and humour can be applied with success in both rhetorical and didactic practice. It is likewise possible to influence the audience, as well as the students by means of methods included in the rules of *ethos* and *pathos*, which leads to gaining kindness by positive self-presentation and arousing emotions.

Keywords: rhetoric, didactic, *captatio benevolentiae*, *ethos*, *pathos*, glottodidactic

Od czasów starożytnych aż po wiek XIX retoryka odgrywała w nauczaniu najważniejszą rolę. Nie tylko stanowiła osobny przedmiot nauczania, ale także przenikała cały proces dydaktyczny, decydując o sposobie przekazywania wiedzy

w każdej dyscyplinie¹. Pierwsi profesjonalni nauczyciele, sofisci greccy, zajmowali się głównie sztuką wymowy, retoryką, a ich sposób nauczania siłą rzeczy opierał się na tej dyscyplinie². Jak pisze Eberhard Ockel (1998: 1), dydaktyka bez retoryki byłaby pozbawiona sensu³, ów wpływ uwidacznia się również dzisiaj we wszystkich nauczanych dziedzinach, nie wyłączając glottodydaktyki⁴. Tym właśnie zagadnieniem, wpływem retoryki na nauczanie języków, chciałbym się zająć w niniejszym artykule. Postaram się podać kilka przykładów ilustrujących, w jaki sposób możemy wykorzystywać bogate instrumentarium retoryczne w nauczaniu językowym oraz jak niektóre koncepcje przydatne w kształtowaniu dyskursu retorycznego możemy praktycznie zastosować w procesie glottodydaktycznym.

O znaczeniu, jakie odgrywa retoryka w dydaktyce, pisano już sporo. Zwracano uwagę na analogie między argumentacją w sztuce wymowy a argumentacją w procesie nauczania, przekonującą odbiorcę do zaakceptowania i przejęcia przekazywanych treści. Tak jak adwokat przemawiający w sądzie musi pozytywnie nastawić do siebie sędziów i przekonać ich do przyjęcia argumentów prawnych, tak nauczający musi zdobyć zaufanie swoich słuchaczy, aby zachęcić ich do nauczania się przekazywanych treści. Podobnie jak mówca także nauczyciel powinien przekonać swych słuchaczy, że przyswojenie materiału leży w ich interesie, co odpowiada retorycznej maksymie *tua res agitur* (rozpatrywana jest sprawa dla twojego dobra) – to jest dla ciebie korzystne, powinieneś zatem się w to zaangażować⁵. Nauczający, zgodnie z teorią retoryki, porusza się w obrębie Arystotelesowej triady: nadawca–komunikat–odbiorca⁶. Wszystkie reguły odnoszące się do owego procesu przepływu informacji między nadawcą i odbiorcą mają też zastosowanie w dydaktyce. Również trójdzielny proces argumentacji – *docere, movere, delectare* (uczyć, poruszać, zachwycać) – znajduje zastosowanie w nauczaniu. Podobnie szczegółowo opracowane przez teoretyków sztuki wymowy fazy przygotowania wystąpienia retorycznego – (1) inwencja, (2) dyspozycja, (3) elokucja, (4) opanowanie pamięciowe materiału (*memoria*) oraz (5) wygłoszenie mowy (*actio*) – z powodzeniem możemy wykorzystać w przygotowaniu

¹ Lonni Bahmer (1998: 36) twierdzi, że retoryka nie tylko stanowiła podstawę dydaktyki, ale także była przekazicielką kompetencji kulturowych.

² Sofisci uznawani są za pierwszych nauczycieli w zachodnim kręgu kulturowym, za wynalazców dydaktyki oraz za twórców systematycznej nauki. Por. Geissner, 1998: 17.

³ Eberhard Ockel (1998: 1) dostrzega ogromne znaczenie retoryki dla dydaktyki oraz wskazuje na liczne analogie między obiema dyscyplinami. O aktualności retoryki w procesie dydaktycznym cf. także Merger, 1998: 135.

⁴ Numer 17 czasopisma „Rhetorik, ein internationales Jahrbuch” 1998 podejmuje temat retoryki i dydaktyki. O wpływie klasycznych koncepcji retorycznych na współczesną naukę piszą także: Cohen, 1994; Coenen 2006.

⁵ Owa zasada – *tua res agitur* – w retoryce ma zastosowanie przede wszystkim w pierwszej części mowy, *proemium*, kiedy należy zdobyć zaufanie audytorium i zainteresować słuchaczy tematem. Jest to *condicio sine qua non* udanego wystąpienia oratorskiego.

⁶ Osoba przemawiająca, a także nauczająca może być określana jako komunikator, osoba odbierająca informacje – jako recipient, natomiast przekazywana treść to meldunek, wypowiedź znajdująca się w miejscu centralnym między komunikatorem a recipientem. Cf. Jackob, 2005: 177.

jednostki lekcyjnej. Także trzy podstawowe zasady sztuki retorycznej – *ethos*, *pathos* i *logos* – odgrywające zasadniczą rolę w teorii Arystotelesa, mogą stanowić wsparcie w praktyce dydaktycznej⁷. Reguły te zostały dogłębnie omówione przez greckich i rzymskich teoretyków sztuki retorycznej, a efekty ich analiz stanowią podstawę wielu współczesnych koncepcji wykorzystywanych w różnych naukach. Oczywiście nie chodzi o mechaniczne, bezrefleksyjne przejmowanie archaicznych konceptów, ale ich rewitalizację i dostosowanie do potrzeb oraz zainteresowanie nimi współczesnego odbiorcy, jak to było w przypadku *Nowej retoryki* Chaima Perelmana i Lucie Olbrechts-Tyteca (2000). Odkryli oni na nowo i spopularyzowali dla dzisiejszych adeptów sztuki argumentacji zasady retoryki starożytnej. Refleksje zawarte w niniejszym tekście będą próbą zasygnalizowania w sposób bardzo ogólnikowy możliwości dostosowania kilku wybranych klasycznych reguł retorycznych do współczesnego procesu glottodydaktycznego.

* * *

Nasze rozważania zaczniemy *ab ovo*, czyli od momentu, kiedy zaczynamy kurs i staramy się przekazać słuchaczom informacje motywujące ich do zaangażowania się w nauczanie języka. Podobnie jak w wypadku mówcy wykładowca powinien, może nie w ciągu kilku minut, ale w czasie pierwszych zajęć zdobyć zaufanie słuchaczy⁸. Aby to osiągnąć, tworzy on swój pozytywny wizerunek, czyli przedstawia siebie jako osobę kompetentną, uczciwą, życzliwą – wiadomo, że uczęszczanie na zajęcia do takiej wykładowczynie, wykładowcy wiąże się z dużą satysfakcją i zachęca do nauki języka. Owa wstępna faza procesu dydaktycznego może zostać nazwana, podobnie jak początkowa część wystąpienia retorycznego, *captatio benevolentiae*, czyli zjednywanie sobie przychylności⁹.

Zobaczymy teraz dokładniej, jak starożytni zdobywali ową przychylność, jak skupiali uwagę audytorium – oto kilka zasad, których przestrzeganie gwarantowało sukces zgodnie z *captatio benevolentiae*: (1) Przedstawienie siebie jako człowieka odpowiedzialnego, godnego zaufania, kompetentnego, życzliwego. (2) Zwrócenie uwagi na temat, podkreślenie, jak jest ważny, uświadomienie słuchaczom, że sprawa jest istotna nie tylko dla prowadzącego, lecz także dla nich. (3) Wzbudzenie zainteresowania audytorium zwrotami w rodzaju: „opowiem

⁷ Arystoteles w swej *Retoryce* umieścił *ethos*, podobnie jak *pathos*, obok *logosu* wśród trzech podstawowych kategorii retorycznych, którymi są środki argumentacji wypracowywane za pomocą warsztatu argumentacyjnego. Podczas gdy wypracowanie *ethos*, czyli wiarygodności mówcy, było, według teorii Arystotelesa, zadaniem przemawiającego, *pathos* należało przede wszystkim do audytorium. Postawa mówcy uwzględniająca *ethos* i *pathos* odgrywała istotną rolę zarówno w mowach politycznych, jak i w wystąpieniach sądowych. *Ret.* 1377b 4, 1378a 4–9.

⁸ Jak głoszą współczesne teorie retoryczne, o pozytywnym nastawieniu do mówcy, o chęci wysłuchania mowy decydują pierwsze dwie minuty wystąpienia, a w wypadku telewizji proces ten skraca się do 45 sekund. Cf. Allhoff, Allhoff, 2006: 73.

⁹ W *De inventione* Cyceon dzieli *captatio benevolentiae* na cztery rodzaje: (1) ze względu na osobę, (2) ze względu na nieuczynki przeciwników, (3) ze względu na sędziów i (4) ze względu na sprawę (1, 22).

wam rzeczy niezwykle, wręcz nieprawdopodobne, o jakich jeszcze nigdy nie słyszeliście”; „proszę was, słuchajcie mnie, bo rzecz, o której będę mówił, dotyczy nas wszystkich”, ewentualnie, jeżeli wykład, w którym uczestniczą słuchacze, jest płatny, możemy napomknąć o poniesionych kosztach, jak czynił to sofista Prodikos. Mówił on: „ilekroć moi słuchacze zaczynają drzemać, przypominam, że ta mowa kosztowała ich 50 drachm” (Arystoteles, *Retoryka*, 1415b: 13–17).

(4) Wtrącenie jakiegoś krótkiego dowcipu, anegdoty, co rozluźni atmosferę i zmniejszy dystans między mówiącym i słuchaczami.

Ad 1. Odnośnie do pozytywnego wizerunku wspominałem już, jakie znaczenie w procesie dydaktycznym ma zdobycie zaufania, posiadanie autorytetu, wykazanie się swymi kompetencjami, wiedzą. Nie sądzę, aby pomocne okazały się tu zbytnia fraternizacja i tak modne w niektórych dzisiejszych modelach przenoszenie kompetencji nauczycielskich na ucznia. Antyczna zasada *aptum* (to, co stosowne) dopuszczałaby tego rodzaju zachowanie w przypadku osoby młodej, nieodbiegającej zbytnio wiekiem od uczniów czy studentów, jednak jeśli wykładający jest już osobą starszą, taka konfidencjonalność nie odnosi zamierzonego skutku. Platon krytykował zachowanie nauczycieli nadmiernie spoufalających się ze swymi uczniami, a sytuację taką przyrównywał do postępowania obywateli w podupadłej demokracji, gdzie nadmiar równości, wolności, swobód prowadzi do ich ograniczenia.

Ojciec boi się w takim państwie synów, syn robi się podobny do ojca, ani się nie wstydzi, ani nie boi rodziców, bo chce być wolny. W takim państwie nauczyciel boi się uczniów i zaczyna im pochlebiać, a uczniowie nic sobie nie robią z nauczyciela [...]. Dusza obywatela robi się tak delikatna i wrażliwa, że choćby im ktoś tylko odrobinię przymusu próbował narzucić, gniewają się i nie znoszą żadnych nakazów (Platon, *Państwo*, 563a, c)¹⁰.

Nadmierny liberalizm, całkowity brak dyscypliny, zbytnie spoufalanie się prowadzą więc do utraty autorytetu wykładowcy, a i sami słuchacze nie odnoszą większych korzyści z takiego nauczania, w którym stają się równi nauczycielowi, czyli stają się drugim komunikatorem, a nie recipientem w procesie dydaktycznym. Nikt nie proponuje oczywiście powrotu do modelu opartego na żelaznej dyscyplinie, w którym *magister plagosus*, niczym Orbiliusz, zmusza swych uczniów do nauki różgą, potrzebna jest tu jednak *aurea mediocritas*, gdyż obecnie często student przejmuje rolę nauczyciela – sam tworzy swój program nauczania, sam go realizuje, a nawet sam decyduje o przysługującej mu ocenie.

Zanim przejdziemy do drugiego punktu *captatio benevolentiae*, pozwolę sobie na przytoczenie jeszcze jednego cytatu z Platona poświęconego nauczaniu bezstresowemu, popularnemu już wśród sofistów greckich. Filozof wspomina o „dydaktyce bezstresowej” w *Protagorasie*. Protagonista dialogu, sofista Protagoras, proponuje naukę przyjemną, gwarantującą sukces bez nadmiernego wysiłku:

¹⁰ Tłumaczenie cytatów z Platona za Władysławem Witwickim.

Jeżeliby do mnie przyszedł (uczeń), nie spotka go to, co by go spotkało, gdyby poszedł do kogoś innego z mędrców. Inni haniebnie dręczą młodych ludzi. Ci przecież radzi, że uciekli od szkoły, a tu ich do nowej szkoły zaprzęgają i zasadzają gwałtem do rachunków i astronomii, i geometrii, i muzyki im się uczyć każą – tu z boku spojrzal na Hippiasza – a do mnie jak przyjdzie, nie będzie się niczego innego uczył, tylko tego właśnie po co przyszedł (Platon, *Protagoras*, 318e).

Cytowany passus jest interpretowany jako wyraz pragmatyzmu dydaktycznego w nauczaniu Protagorasa (Jäger, 1962: 308), możemy jednak tutaj dostrzec także bardziej krytyczną diagnozę Platona odnośnie do nauczania sofisty z Abdeiry. Widzimy, że na greckim rynku edukacyjnym istniało silne współzawodnictwo, w związku z czym sofisci musieli swą ofertą przebić konkurencję, a ich propozycja niekoniecznie wyróżniała się wysoką jakością nauczania. Tak jak to dzieje się w niektórych dzisiejszych uczelniach, proponowano łatwe i przyjemne rozwiązania – przyjdź do nas, a dyplom uzyskasz bez żadnego wysiłku. Protagoras strofuje konkurencję, która dręczy młodzież nadmiernymi wymaganiami i żąda od niej nauki arytmetyki, astronomii, geometrii, nasz mędrzec zaś zdaje się mówić – to oburzające. Platon wprowadza tu naturalnie element ironii, podobnie jak w miejscu, w którym Protagoras krytykuje innych sofistycznych nauczycieli, zerkając z ukosa na swego konkurenta, sofistę Hippiasza, czym daje do zrozumienia, że do niego odnoszą się wszystkie przedstawione zarzuty¹¹. Filozof Platon zdaje się tu zarzucać sofistom, że ich szkoły opuszczają niedouczeni absolwenci, bez solidnej wiedzy, nastawieni na robienie kariery. Jednak jeżeli weźmiemy pod uwagę, jaką sławą cieszył się Protagoras, na jakie honorarium mógł liczyć, krytyka Platona wydaje się wyolbrzymiona, a jego uczniowie, synowie arystokracji greckiej, mogli mieć uzasadnioną nadzieję, że zrealizują swe zawodowe ambicje¹².

Powyższą krytykę Platona mogliśmy odnieść do niektórych dzisiejszych szkół lingwistycznych, które proponują nauczanie języka bez żadnego wysiłku – bez nauki gramatyki, żmudnego przyswajania nowego słownictwa, konieczności samodzielnego tłumaczenia tekstu. Dyrektor, właściciel tego typu placówki, mógłby spojrzeć z wyrzutem niczym Protagoras na swych surowych konkurentów, dręczących uczniów nadmiernymi wymaganiami, nakazujących odrabianie prac domowych czy zapowiadających jakieś stresujące egzaminy. Szkoła łatwa, przyjemna, bezstresowa nie jest jednak pomysłem współczesnym, ale znana była już w starożytnej sofistycznej Grecji, jak możemy się przekonać, czytając dialogi Platona¹³.

¹¹ Werner Jäger (1962: 308) wyróżnia dwie kategorie nauczycieli sofistycznych: jedni przekazują uczniom ogólną wiedzę (do tych należał Hippiasz), a drudzy nauczają wiedzy praktycznej, konkretnych sprawności (do tych zaliczał się Protagoras).

¹² Zarzuty, jakie czyni Platon Protagorasowi, wpisują się w kontekst sporu filozofów z sofistami-retorami.

¹³ Platon zwraca także uwagę na zagrożenia towarzyszące platonemu nauczaniu. Przyrównuje on nauczyciela do kupca, który sprzedaje towar. Podczas gdy ten ostatni pozwala dokładnie zobaczyć swój produkt, a po jego nabyciu dopuszcza możliwość jego zwrotu, nauczyciel sprzedający wiedzę

Ad 2. Następnym krokiem w retorycznym pozyskiwaniu popularności to zwracanie uwagi na wagę tematu, atrakcyjność nauczanego przedmiotu, żywotne znaczenie poruszanej kwestii dla słuchaczy. To odwołanie do wspomnianej już zasady *tua res agitur*, czym wzbudzamy zainteresowanie odbiorców. Na wstępie przewyciężamy psychologiczny opór swych słuchaczy, gdyż, jak wykazały badania, ich początkowy poziom uwagi jest niski – jak w przypadku mówcy, tak samo i w przypadku wykładowcy odbiorcy muszą się przyzwyczaić do nowej sytuacji, osobowości komunikatora (nauczyciela) – jego głosu, sposobu mówienia, a także do samego tematu i terminologii¹⁴. Jeżeli chodzi o wykazanie przez wykładowcę korzyści, jakie płyną dla odbiorców z opanowania nowej mowy, możliwości wydają się tutaj ogromne. Każdy lektor wie, ile atrakcji wiąże się z poznaniem nauczanego przez niego języka, co odbiorcy zyskają w sferze praktycznej i teoretycznej po nauczeniu się przekazywanego materiału. Często przychodzą oni już odpowiednio zmotywowani na zajęcia, chodzi więc jedynie o to, aby nie osłabić ich zapału, lecz aby go jeszcze bardziej rozbudzić. Ważne jest, by dokładnie wczuć się w owe oczekiwania, by nie rozminąć się z potrzebami studentów, gdyż przynajmniej w początkowym okresie propozycja, która wychodzi od komunikatora, powinna być zgodna, jak określił to grecki retor Anaksymenes, z paradygmatem tkwiącym w umyśle recipienta¹⁵. Wykładowca, podobnie jak mówca, musi rozeznaczyć, potwierdzić to, czego spodziewa się student, i wyjść naprzeciw owym oczekiwaniom, postarać się, aby zostały spełnione.

Jeżeli widzimy, że oczekiwania, światopogląd słuchaczy nie są zgodne z wysokimi standardami, etosem nauczania obowiązującym w naszej uczelni¹⁶, próbujemy je dyskretnie modyfikować. Możemy skorzystać tutaj z psychologiczno-retorycznej teorii programowania neurolingwistycznego, NLP. Zaleca ona kilka etapów w dyskursie argumentacyjnym: (1) wczucie się w nastroje odbiorców i rozpoznanie ich emocji oraz potrzeb, (2) włączenie się do dyskursu z uwzględnieniem tej samej „częstotliwości”, na której odbiera recipient, (3) dyskretna zmiana zasad przekazywanych w dotychczasowym dyskursie oraz (4) utwierdzenie słuchaczy w przekonaniu, że nowe zasady są lepsze od poprzednich¹⁷. Pierwszy

nie przyjmuje żadnych reklamacji, zatem zakupiona nauka, nawet jeśli okazałaby się wybrakowana, zostaje przyjęta na zawsze. Cf. Platon, *Teajtet*: 314a.

¹⁴ Ze względu na niższy poziom uwagi w początkowej fazie procesu komunikacyjnego przekazywane treści są na początku częściej zapominane niż informacje przejmowane przez recipienta w dalszych etapach procesu retorycznego czy dydaktycznego. Cf. Allhoff, Allhoff, 2006: 61.

¹⁵ Anaksymenes pisze: „Prawdopodobieństwo retoryczne zachodzi wtedy gdy słuchacz w swej świadomości dysponują przykładami (paradygmatami) potwierdzającymi słowa mówiącego” (*Retoryka do Aleksandra*: 1428a 26).

¹⁶ Posługuję się terminem „etos” we współczesnym znaczeniu, stąd pisownia polska.

¹⁷ Podstawą *Neuro Linguistic Programming* jest relatywizm poznawczy. Zgodnie z ową teorią nie ma rzeczywistości, lecz różne wyobrażenia o niej. Podejście takie pozwala na forsowanie każdego poglądu w celu osiągnięcia osobistych korzyści. Początków teorii NLP niektórzy badacze doszukują się już w sofistyce greckiej, a za jej prekursora uważają sofistę Gorgiasza. Cf. D. Allhoff, W. Allhoff, 2006: 212; Lewiński, 2012: 244.

etap komunikacyjny w teorii NLP, polegający na wczuwaniu się w oczekiwania odbiorców, nazywany jest pacingiem, następny, czyli włączanie się do dyskursu w tej samej tonacji, określany jest mianem leadingu, kolejną fazę komunikacji, polegającą na przechodzeniu do nowego planu – jak ujęli to Dieter Allhoff i Waltraud Allhoff (2006: 212), zastąpienie starych kolein nowymi sposobami myślenia – opisuje się pojęciem reframing, a ostatni krok, stabilizujący nowe podejście do sprawy, to anchoring.

Zastanówmy się, jak moglibyśmy zastosować regułę NLP w praktyce. Przypuśćmy, że nasz student wyraża wolę uczenia się języka obcego w celu zapoznania się ze sposobami unikania obowiązujących podatków. Twierdzi on, że w języku angielskim czy francuskim istnieje wiele materiałów informujących, jak w zgodny z prawem sposób ominąć obciążenia fiskalne. W tym punkcie nie dzielimy jego motywacji i, stosując reguły NLP, staramy się zmienić motyw, które skłoniły go do nauki języka. Zaczynamy od pacingu, pytając naszego słuchacza, dlaczego za wszelką cenę chce unikać płacenia podatków, w czym mu one najbardziej przeszkadzają, i okazujemy wyrozumiałość dla jego stanowiska. Następnie przechodzimy do leadingu, zagajając dyskusję o daninach nakładanych od niepamiętnych czasów na obywateli, chciwości rządzących, niesprawiedliwości systemów podatkowych. Dostosowujemy się więc do tonacji słuchacza. Możemy zacytować starożytną sentencję przypisywaną Arystotelesowi, znaną w wersji łacińskiej – *Tributum a mortuo exigere* (Ściągać podatek z trupa)¹⁸. Stwierdzamy, że podatki utrudniały od zawsze ludziom życie. W dalszej kolejności przechodzimy do reframingu i przekierowujemy dyskusję na nowe tory. Stwierdzając fakt, że podatki były nakładane na obywateli od zawsze, staramy się znaleźć jakieś racjonalne uzasadnienie tego zjawiska – najwyraźniej owa wspólna danina jest nie tyle bezczelną kradzieżą, ile zabezpieczeniem funkcjonowania organizmu państwowego. Państwo nakłada na mieszkańców wspólne obowiązki, ale też samo pomaga im w wielu obszarach życia. Ostatecznie potwierdzamy nasz punkt widzenia, czyli stosując anchoring, podajemy różne przykłady pozytywnej działalności państwa – opieka medyczna, obrona obywateli przed zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi, troska o ludzi starszych, działalność edukacyjna. Konkludujemy zatem nasz dyskurs stwierdzeniem, że chęć unikania podatków niekoniecznie stanowi najlepszą motywacją do uczenia się języka obcego, że istnieje wiele innych ciekawszych i szlachetniejszych powodów, dla których słuchacz powinien uczęszczać na nasze zajęcia.

Ad 3. Kolejna zasada stosowana we wstępnej fazie wystąpienia retorycznego, pozwalająca zdobyć przychyłność odbiorcy, polega na zainteresowaniu go zwrotami zapowiadającymi rzeczy niezwykle, nadzwyczajne czy wiążące się z konkretnymi korzyściami, jeżeli wytrwa on do końca wystąpienia oratorskiego. Mówca powinien przekonywać odbiorcę, że informacje, które usłyszy, staną się

¹⁸ Sentencja ta znana nam jest ze zbioru przysłów łacińskich *Adagia*, zredagowanych przez Erazma z Rotterdamu (1973: 1, 9, 12).

dla niego fascynującym odkryciem, a nawet doprowadzą do dużej zmiany w jego życiu. Tego rodzaju zwroty nie wnoszą żadnych konkretnych, merytorycznych treści. Jak wykazały badania, przekaz z wstępnej części mowy jest zazwyczaj zapominany (Allhoff, Allhoff, 2006: 73), zatem to, o czym na początku mówimy, ma za zadanie jedynie wzbudzać zainteresowanie i nastawiać pozytywnie słuchaczy do mówiącego. Podobne wprowadzenie może uczynić wykładowca rozpoczynający kurs nauki języka obcego. Chcąc zachęcić studentów do swego przedmiotu, mówi w trakcie pierwszych zajęć: „Język, który będziecie poznawać, otworzy przed wami nowy, niezwykły świat”. Może również sparafrazować powiedzenie Goethego: „Ucząc się nowego języka, staniecie się po raz drugi ludźmi, gdyż tyle razy jesteście ludźmi, ile języków znacie”. Możemy także odwołać się do retorycznego pojęcia *kerdos* (zysku) i podkreślić: „Kiedy będziecie już biegle posługiwać się nowym językiem, pojawią się przed wami wspaniałe perspektywy zawodowe i finansowe”¹⁹. Tego rodzaju zachęta powinna przekonać przynajmniej część słuchaczy do intensywnej pracy nad językiem. Studenci zatem mogą się angażować w nauczany przedmiot albo wiedzeni ciekawością (gdy pragną się dowiedzieć czegoś nowego, interesującego), albo kierowani korzyścią, kiedy mają nadzieję na zrealizowanie swych zawodowych, materialnych planów.

Ad 4. Ostatnia wymieniona przeze mnie zasada retoryczna, odnosząca się do zdobywania przychylności we wstępnej fazie mowy, proponowała skrócenie dystansu między nadawcą i odbiorcą za pomocą żartu, anegdoty. Narzędzie to stosują często także współcześni mówcy. Jako przykład zacytuję początek mowy byłego prezydenta Niemiec, Hansa-Dietricha Genschera, przemawiającego w języku angielskim: „Panie i Panowie. Z moim angielskim rzecz ma się tak jak z moją żoną – kocham ją, ale nad nią nie panuję” (cyt. za: Lemmermann, 1992: 140). Tego typu anegdoty nie zalecałbym oczywiście wykładowczyniom/wykładowcom języka angielskiego, należałoby dokonać drobnej zmiany w wypowiedzi niemieckiego prezydenta: „Język angielski kocham i w pełni nad nim panuję, w odróżnieniu od mojej żony, którą kocham, lecz nie potrafię nad nią panować”. Owo skrócenie dystansu, wprowadzenie swobodnej atmosfery zaleca się zresztą nie tylko na pierwszych zajęciach, ale także podczas całego cyklu, gdyż, jak pisał Cynceron, śmiech jest bardzo ważnym czynnikiem pozwalającym zdobyć przychylność i podziw (Cynceron, *De oratore*, 2: 236).

Pozwolę sobie na krótką dygresję poświęconą poczuciu humoru. Humor odgrywa bardzo ważną rolę w retoryce, podobnie rzecz ma się z dydaktyką, reguły odnoszące się do humoru w pierwszej dziedzinie możemy też przenieść na sztukę nauczania. Zwróćmy uwagę na kilka wskazówek zalecanych przez teoretyków sztuki retorycznej. Jak w każdej sprawie także z humoru korzystamy w sposób umiarkowany, stosując się do arystotelesowej zasady *aurea mediocritas*. Żartujemy taktownie, nikomu nie ubliżając – żarty graniczące ze złośliwością nie

¹⁹ Zasadę *kerdos* omówił Anaksymenes w *Retoryce do Aleksandra* (1428b9): „Trzeci zaś rodzaj (prawdopodobieństwa) wiąże się z korzyścią: często bowiem ze względu na nią ukierunkowujemy swoje postępowanie, depcząc naturę ludzką i własny charakter”.

wzbudzają śmiechu. Kogoś zasługującego na prawdziwą naganę strofujemy mocniejszym niż żart orężem, a nieszczęśliwym nie urągamy. Jeżeli więc nasz słuchacz wykazuje lekceważący stosunek do przedmiotu, zachowuje się karygodnie, nie udzielamy mu reprimendy, żartując, gdyż mogłoby to go jeszcze bardziej rozzuchwalić, ale stosujemy mocniejsze środki dydaktyczno-wychowawcze. Nie robimy sobie żartów również z osób dotkniętych z natury jakimiś brakami, na przykład ze studentów, którym nauka przychodzi trudniej, którzy mimo wysiłku nie potrafią osiągnąć zadowalających efektów. Żartujemy zatem, jak pisze Cyce-ron, wtedy, gdy jest ku temu właściwa sposobność, gdyż jedynie błazny co chwila bez potrzeby żartują (Cyceron, *De oratore*, 2: 247). Zbyt duża dawka humoru może nawet doprowadzić do tego, że studenci zaaferowani żartami, przeoczą główny wątek i nasze cele dydaktyczne nie zostaną zrealizowane.

Jak poucza Herbert Carson, humor powinien coś wносить do sprawy, a nie odciągać od niej. Bycie dowcipnym nie ogranicza się do mówienia żartów. Humor może oznaczać lekkie dotknięcie, małe przekręcenie słowa. Humor jest też skuteczny bez wywoływania śmiechu. Słuchacze mogą po prostu się uśmiechać, odczuwać wewnętrzne zadowolenie z jakiegoś stwierdzenia (Carson, 1967: 51). Żart ma charakter sytuacyjny, coś, z czego śmiejemy się do rozpuku w danych okolicznościach, powtórzone w innych warunkach w ogóle nie śmieszy. Prowadząc zajęcia, czynimy często aluzje do konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, co może wywoływać rozbawienie czy właśnie zadowolenie na twarzy studentów. Często okazją do zabawnych komentarzy mogą być niewinne pomyłki tłumaczeniowe, interpretacyjne w trakcie zajęć. Jeżeli na przykład słuchacz dokonuje przekładu łacińskiej sentencji – *mater semper certa* (matka zawsze pewna), wykładowca może zapytać, co oznacza owa myśl, i uzyskuje często odpowiedź rozwodzącą się nad matczyną troskliwością, opiekuńczością. Wówczas przechodzimy do wyjaśnienia, że to paremia prawnicza, w której chodzi o potwierdzenie rodzicielstwa – podczas gdy w starożytnym Rzymie ojciec musiał potwierdzić swe ojcostwo, podnosząc dziecko do góry, ze strony matki, której rodzicielstwo jest oczywiste, nie było takiej potrzeby.

Okazję do zabawnego komentarza daje także inne przysłowie *ab equo ad asinum* (od konia do osła), które mówi o sytuacji, w której ktoś zmienia jakąś dobrą profesję na gorszą, porzuca studia cieszące się powszechną renomą i przenosi się na mniej prestiżowy kierunek. Tłumacząc więc, w jakich okolicznościach można się posłużyć tym przysłowiem, podajemy przykład studenta, który porzucił kierunek, na którym właśnie prowadzimy zajęcia, i przeniósł się na studia prawnicze. Taka interpretacja wywoła uśmiech zadowolenia na twarzach naszych słuchaczy, którzy znajdą w owej mądrości potwierdzenie własnych wyborów. Budowanie miłej, bezpośredniej atmosfery jest więc ważne zarówno w początkowym etapie, jak i w dalszej fazie prowadzonych zajęć, w czym bardzo dużą rolę odgrywa, podobnie jak podczas wystąpienia retorycznego, humor użyty w odpowiednim momencie, w odpowiedniej dawce i z należyłym taktem.

* * *

Przedstawię jeszcze wspomniane na początku podstawowe arystotelesowe instrumenty argumentacyjne, czyli *ethos*, *pathos* i *logos*²⁰. Moralność mówcy, jego pozytywny wizerunek etyczny, który go określał, nazywano *ethosem*, a wpływanie na uczucia, budzenie namiętności w duszy odbiorcy oddano terminem *pathos*, ostatnia zaś część obejmuje argumentację racjonalną, czyli *logos*²¹. Podczas gdy dwa pierwsze środki mają charakter psychologiczny, zależą od charakteru mówcy i nastawienia słuchaczy, trzeci tkwi immamentnie w samej mowie, jest narzędziem *stricte* merytorycznym. Posługiwanie się *logosem* to rzetelne, zgodne z regułami logiki przekazywanie informacji – zarówno w retoryce, jak w dydaktyce w ramach *logosu* przekazujemy słuchaczom informacje wynikające z analizy logicznej, z wiedzy opartej na mocnych fundamentach naukowych. Jednak ów naukowy, logiczny, zimny przekaz może się okazać dla studentów mało atrakcyjny, a nawet zniechęcający, powinniśmy go wtedy wesprzeć zasadami wypracowanymi przez retoryczne *ethos* i *pathos*.

Jeżeli chodzi o *ethos*, retoryka starożytna definiuje je jako odpowiednią postawę, charakter mówcy, które pozytywnie rzutują na jego mowę. Arystoteles, opisując *ethos*, zwraca uwagę na jego trzy elementy²²: „Sami mówcy budzą do siebie zaufanie z trzech powodów. Są to: rozsądek, szlachetność i życzliwość. [...] Dlatego właśnie ten, kto wykaże się posiadaniem wszystkich powyższych cech, musi budzić zaufanie słuchaczy” (Arystoteles, *Retoryka*, 1377b, 20n)²³. Tak więc mówca „argumentuje etycznie”, gdy sprawia wrażenie osoby mądrej, uczciwej i życzliwej (Coenen, 2006: 11). Zaufanie to pozwala mu przekonać audytorium do swoich racji i jest ono równie ważnym elementem perswazji, jak oddziaływanie na emocje czy argumentowanie logiczne²⁴. Podobna sytuacja zachodzi w wypadku nauczyciela języka. Prowadzący powinien uchodzić za profesjonalistę, a więc kogoś, kto potrafi kompetentnie, swobodnie korzystać ze swej wiedzy

²⁰ Terminy *ethos* i *pathos* podają zgodnie z pisownią grecką, gdyż ich pole semantyczne nie pokrywa się z dzisiejszym ekwiwalentem „etosu” i „patosu” w języku polskim. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka (2002: t. I, 523; t. II, 595) „etos” to obyczaje, normy, wartości składające się na styl życia i charakter danej grupy, natomiast „patos” to nastrój powagi, odpowiadający rzeczom wielkim lub podniosły sposób mówienia albo pisania.

²¹ Operowanie *pathosem* znane już było Homerowi, którego mówcy z wielką finezją posługiwali się tym środkiem retorycznej perswazji, np. Priam przemawiający do Achillesa (*Iliada*, 24: 486–506).

²² Według George’a Kennedy’ego (1983: 64) Arystoteles postrzegał *ethos* jako charakter mówiącego, który odzwierciedla wybór moralny dokonany przez mówcę. Mówca powinien przedstawić ów wybór, ubierając go w odpowiednie słowa i używając właściwych argumentów. *Ethos* odgrywało istotną rolę u Lizjasza, który w mowach, posługując się *ethosem* i rozwijając charaktery protagonistów sporu, przekonywał sędziów do swego klienta. Cf. Kennedy, 1963: 91.

²³ Tłumaczenie *Retoryki* za Henrykiem Podbielskim.

²⁴ *Ethos* było bardzo istotne dla greckich logografów, którzy, pisząc mowę dla swego klienta, musieli uwzględnić jego charakter. Duże znaczenie miało np. to, aby stary człowiek odznaczał się innymi cechami niż człowiek młody, aby mieszkaniec wsi zachowywał się inaczej niż mieszkaniec miasta. Tego rodzaju różnicowanie charakterów nazywane jest *ethopoią*. Cf. Kennedy, 1963: 92.

i umie równie kompetentnie przekazywać ją innym. Powinien on być postrzegany jako osoba uczciwa, obiektywnie oceniająca pracę, talent słuchaczy, a także życzliwa, podchodząca z wyrozumiałością do potknięć, słabości swych studentów. Nauczanie dla kogoś posiadającego owe trzy wymienione przez Arystotelesa cechy stanie się o wiele bardziej efektywne – taki wykładowca zdobędzie zaufanie słuchaczy, zainteresuje ich nauczaniem przedmiotem i szybciej przekona do nauki wykładanego języka.

Jednak nie wszyscy, niestety, jesteśmy w stanie rzetelnie, uczciwie postępować w każdej sytuacji, nawet wśród nauczycieli mogą się przytrafić jednostki mające trudności w rozeznaniu tego, co sprawiedliwe, i tego, co niesprawiedliwe. Starożytni retorzy w takim wypadku proponowali tworzenie sztucznego *ethos*, a więc symulowanie bycia człowiekiem szlachetnym, godnym zaufania w celu zdobycia przychylności audytorium. Spotykamy się z tego rodzaju postępowaniem również dzisiaj w niektórych profesjach, wszyscy wiemy w jakich, ale pojawia się pytanie: czy zalecalibyśmy ów proceder nauczycielom? Proponowalibyśmy raczej prawdziwą zmianę, czyli zapoznanie się z etosem nauczyciela akademickiego i stosowanie się do jego szlachetnych zasad, a nie udawanie człowieka szlachetnego w celu pozyskania czyjegoś zaufania. Podobnie jak w wypadku retoryki także w dydaktyce najcenniejsze jest prawdziwe *ethos*, a nie jego imitacja. W dydaktyce tylko autentyczna wiedza, uczciwość, życzliwość gwarantują zdobycie zaufania uczniów i pozytywne oddziaływanie na proces nauczania. Do dziedziny *ethos* możemy też zaliczyć podział dokonany przez rzymskiego retora i dydaktyka Kwintyliana, który, nie licząc *technia* (biegłość w jakiejś sztuce), umiejętności ludzi dzieli na trzy kategorie: *atechnia*, *kakotechnia* i *matajotechnia* (Kwintilian, *Institutio oratoria* 2, 20: 2–3). Ta pierwsza, *atechnia* to brak umiejętności, a więc brak możliwości posługiwania się jakąkolwiek sztuką, druga, *kakotechnia*, to sztuka tworzenia rzeczy złych, niemoralnych, a więc korzystanie ze złej sztuki, natomiast *matajotechnia* jest wykonywaniem rzeczy niepotrzebnych. Jeżeli idzie o tę ostatnią kategorię rzymski retor i teoretyk nauczania podaje przykład pewnego człowieka pragnącego zaimponować Aleksandrowi Wielkiemu. W czasie wyprawy wojennej Aleksandra na Wschód człowiek ów postanowił się popisać przed macedońskim królem swą umiejętnością nabijania na igłę ziarenek grochu – potrafił on z dużej odległości tak zręcznie rzucać owymi ziarnkami, że każde z nich nabijał na ostrze znajdującej się w dużej odległości od niego igły. Tą właśnie zręcznością popisował się przed Aleksandrem, spodziewając się, że otrzyma od niego wspaniałą nagrodę. Jednak król nie docenił jego „groszkowej ekwilibrystyki” i w dowód uznania wręczył mu jedynie wielki garniec grochu, aby mógł dalej bawić się rzucaniem ziarenek grochu. Wielki Aleksander uznał, że popisy sztukmistrza to tylko pusta, nikomu niepotrzebna zabawa, którą Kwintilian określił terminem *matajotechnia*. Jeżeli chcemy zatem być postrzegani pozytywnie, jeżeli chcemy się cieszyć prawdziwym *ethosem*, to, czego nauczamy, nie może być ani złe, ani niepotrzebne, pozbawione sensu. Nie możemy dążyć jedynie do tego, aby studenci w czasie zajęć przekraczali jakieś niepotrzebne granice,

opanowując, jak największą liczbę słówek, poznając mnóstwo reguł gramatycznych, podobni do mistrzów z *Księgi rekordów Guinnessa*. Poza pustą satysfakcją pożytek z takiej praktyki dydaktycznej będzie niewielki, a zadowolenie krótkotrwałe. To, czego nauczamy, musi mieć sens, musi przynosić wymierną korzyść, a więc powinno naprawdę pomóc w przyszłości naszym studentom. Zatem *ethos* nauczyciela akademickiego wymaga, aby to, czego nauczamy i jak nauczamy, było postrzegane jako prawdziwa *technia*, a nie jako *kako- czy matajotechnia*.

W *ethosie* nauczyciela zawierają się także bezinteresowność, obojętny stosunek do dóbr materialnych. Jako przykład negatywnego *ethos* z dziedziny *kerdos* (niezasługująca na pochwałę korzyść) chciałbym przedstawić cytowaną przez starożytnych anegdotę, której bohaterami są sycylijscy retorzy – Koraks oraz jego uczeń Tejzjasz²⁵. Ten ostatni, zgodnie z wcześniejszą umową, powinien po ukończeniu kursu sztuki wymowy przekazać swemu nauczycielowi uzgodnioną zapłatę. Pieniądze miał dostarczyć, kiedy udowodni swe umiejętności w dziedzinie argumentowania, to jest po pierwszej wygranej sprawie sądowej. Uczeń jednak nie spieszył się z wywiązaniem się z zawartej umowy, w związku z czym zdenerwowany Koraks sam wytoczył mu proces. Przed trybunałem argumentował: Tejzjasz musi zapłacić niezależnie od werdyktu – jeżeli przegra, ponieważ został skazany, jeżeli wygra, ponieważ właśnie wykazał się umiejętnościami retorycznymi, których ja go nauczyłem i należy mi się za to zgodnie z umową zapłata. Jednak Tejzjasz odwrócił argumentację swego mistrza i przekonywał sędziów, że w żadnym wypadku pieniądze Koraksovi się nie należą. Jeżeli wyrok będzie dla jego nauczyciela niekorzystny, powinien się mu podporządkować, jeżeli natomiast jego mowa nie przekona sędziów i przegra sprawę, będzie to oznaczało, że Koraks nie sprawdził się jako nauczyciel i nie nauczył go sztuki argumentacji. Sędziowie poirytowani postawą kłócących się sofistów wyrzucili obu z trybunału, kwitując ich ekwilibrystykę słowną zdaniem: *kaku korakos kakon oon*, co znaczy „złego kruka złe jajo”. W zdaniu tym zawarta jest aluzja do imienia Koraksa, które w języku greckim znaczy „kruk”, sędziowie pozbyli się więc złego Kruka i jego złego jaja, czyli Tejzjasza, pozostawiając im samym rozstrzygnięcie gorszącego sporu²⁶. Pamiętajmy zatem, że nadmierne skupianie się na rzeczach materialnych w każdym zawodzie negatywnie wpływa na *ethos* wykonującej go osoby i może się okazać gorszące lub śmieszne w negatywnym znaczeniu słowa. Drugi instrument z Arystotelesowej retorycznej triady, *pathos*, odnosi się do uczuć, emocji²⁷.

²⁵ Tejzjasz uchodził za twórcę retoryki sądowej, podczas gdy starszy od niego Koraks miał stworzyć retorykę polityczną. Koraks i Tejzjasz żyli w V w. p.n.e., ale zamilowanie do pięknego wysławiania istniało w Grecji o wiele wcześniej. Autorzy starożytni często powoływali się na przykłady retoryczne z Homera. Dostrzegali u niego nawet załączki trzech stylów wymowy: prostego, średniego i podniosłego. Por. Kennedy, 1980: 8; Podbielski, 1988: 3; Desbordes, 1996: 14; Arystoteles wynalazcą sztuki retorycznej, oprócz Koraksa i Tejzjasza, nazywa także Empedoklesa z Akragas.

²⁶ Od imienia Koraksa, czyli „kruka”, miał pojawić się w języku prawniczym termin „kruczek prawny”, oznaczający nieuczciwy fortel, wykręt ułatwiający wygranie sprawy w sądzie.

²⁷ Nie omawiam trzeciego elementu triady, *logos*, gdyż konieczność merytorycznego, kompetentnego wyłożenia materiału, zarówno w retoryce, jak i w dydaktyce, jest dla wszystkich rzeczą oczywistą.

Retoryczna koncepcja *pathos* w starożytnej sztuce wymowy była komplementarna do *ethos* (Wisse, 1989: 34). Arystoteles charakteryzował *pathos* jako afekty, pod których wpływem podejmujemy inne niż zwykle decyzje; towarzyszą im przy tym przykrość lub przyjemność (Arystoteles, *Retoryka*, 1378a: 20). *Pathos* uważane było za mocniejszą odmianę *ethos*. Umiejętność sprawnego wzbudzenia emocji łączono z dobrą znajomością odbiorców. Ciceron, mistrz w posługiwaniu się emocjami, pisał: „Zanim mówca zdecyduje się, jakie emocje chce wywołać, musi poznać stanowisko sędziów i dostosować strategię do ich poglądów” (Ciceron, *De oratore*, 2: 186–187). Znając poglądy słuchaczy, potrafimy więc wpływać na ich emocje. *Pathos* jako narzędzie argumentacyjne jest skuteczne nie tylko w retoryce, ale także w wielu innych dziedzinach, między innymi w dydaktyce. Eberhard Ockel uważa, że nauczyciel, który jest zdystansowany, przekazuje materiał bez jakichkolwiek emocji, traci na wiarygodności (Ockel, 1998: 12). Chcąc zachęcić studentów do nauki języka, wykorzystujemy więc do tego celu emocje – dokonujemy rozeznania poglądów w grupie i następnie, posługując się tą wiedzą, budujemy korzystne nastawienie emocjonalne do nauczanego przedmiotu. Mówimy na przykład, że osoby, o których wiemy, że są postrzegane pozytywnie przez kursantów, posługują się nauczaniem przez nas językiem, podczas gdy „bohaterowie negatywni” go nie znają. W ten sposób budujemy korzystną atmosferę wokół nauczanego przez nas języka. Możemy też przekonywać, że kursanci będą mogli dotrzeć do informacji, które są niedostępne dla osób nieznających nauczanego przez nas języka. Rozbudzamy zatem w nich ciekawość, sprawiamy, że chcą stać się kimś wyjątkowym, posiadającym „wiedzę tajemną”. Możemy również wywoływać negatywne emocje, argumentując, że poznając język wroga, poznają także jego słabości i podstępny, a ich znajomość pozwoli im go skutecznie pokonać. Posługiwanie się *pathosem* wymaga, aby nauczający sam podlegał działaniu owego narzędzia retorycznego, co jest gwarancją jego skuteczności. Ciceron (*De oratore*: 189) przekonywał, że niemożliwe jest, aby słuchacz bolał, nienawidził, zazdrościł, jeżeli te wszystkie wzruszenia nie są wyryte na twarzy mówcy. Jak pisał Horacy (*Ars poetica*: 102–103): „Jeśli chcesz, bym płakał, musisz sam cierpieć”; jak mawiał święty Augustyn: „W tobie samym musi płonąć to, co chcesz rozpałić w innych”. Hans Coenen (2006: 17) określa *pathos* greckim słowem *psychagogia* – prowadzenie duszy. Jako pierwszy terminem tym posłużył się Platon (*Fajdros*, 271d), który uważał ową zdolność kierowania duszami słuchaczy za podstawową umiejętność mówcy. Taką umiejętność powinien posiadać także dobry nauczyciel, wykładowca – dusze słuchaczy powinny podążać za jego słowami. Jeżeli zatem chcemy, aby studenci byli zachwyceni tekstem Williama Szekspira czy Johanna Wolfganga Goethego, sami musimy być nim zachwyceni i werbalizować ów zachwyt, to pierwszy krok do wywołania pozytywnych emocji. Jeżeli naszym celem jest, by pokochali literaturę angielską lub niemiecką, my również musimy ją kochać i wyrażać swój entuzjazm do arcyzmu, subtelności Josepha Conrada czy Rainera Marii Rilkego. Jeżeli zależy nam, by dystansowali się od obcojęzycznej subkultury prymitywizmu, wulgarności, nie boimy się okazywać

naszej dezaprobaty takiej pseudosztuki. Jeżeli pragniemy, aby uczniowie boleli nad upadkiem kultury, mowy jakiegoś narodu, sami szczerze bolejemy nad tym zjawiskiem. Zachowujmy się niczym rzymscy aktorzy, którzy płakali jeszcze po wyjściu z teatru, nie mogąc powstrzymać łez, ogarnięci emocjami odgrywanego na scenie *alter ego*.

Na koniec ciekawy przykład podany przez niemieckiego specjalistę w dziedzinie retoryki i dydaktyki Thomasa Kopfermanna. Przyrównuje on tekst tłumaczony na zajęcia językowych do partytury odgrywanej na koncercie. Prowadzący zajęcia powinien, na podobieństwo dyrygenta, doprowadzić razem z uczniami tłumaczony tekst do wybrzmienia (Kopfermann, 1998: 71). W trakcie zajęć wykładowca niczym dyrygent kieruje zachowaniem, emocjami swych uczniów, starając się, aby jego „szkolna orkiestra” z sukcesem zrealizowała opracowane przez niego zadanie. Kopfermann swoje twierdzenia egzemplifikuje wierszem poety Ernsta Jandla, proponując, by podczas lektury poetyckiego tekstu zamiast dyrygenta wyobrazić sobie nauczyciela kierującego orkiestrą złożoną ze studentów:

FANATYCZNA ORKIESTRA

Dyrygent podnosi pałeczkę
orkiestra kołysze instrumentami

dyrygent otwiera usta
orkiestra zgadza się wyc z wściekłości

dyrygent uderza pałeczką
orkiestra miażdży instrumenty

dyrygent rozwiera ramiona
orkiestra fruwa w pomieszczeniu

dyrygent opuszcza głowę
orkiestra włacza się w ziemię

dyrygent się poci
orkiestra walczy z huczącymi masami wody

dyrygent spogląda w górę
orkiestra pędzi ku niebu

dyrygent stoi w płomieniach
orkiestra sypie się wypalona (Jandl, 1990: II 248)

* * *

Jak mogliśmy się przekonać, śledząc zastosowanie zaledwie kilku wybranych reguł sztuki wymowy w dydaktyce, możliwości wykorzystania teorii retorycznej w nauczaniu językowym są ogromne. Dogłębniejsza analiza analogii między retoryką i dydaktyką pozwoliłaby napisać obszerny podręcznik dydaktyki retorycznej. Kilka przykładów przedstawionych w niniejszym artykule można odczytać zarówno *sensu largo* – w odniesieniu do całej dydaktyki, jak i *sensu stricto* – odnosząc je do glottodydaktyki, czyli do nauczania języków obcych.

Ukazane analogie dotyczyły przede wszystkim pierwszej części wystąpienia retorycznego, w którym stosujemy *captatio benevolentiae*, a więc zjednywaniu sobie przychylności, zaufania słuchaczy. Została ona podzielona na cztery części: (1) przedstawianie siebie jako człowieka odpowiedzialnego, godnego zaufania, (2) zwracanie uwagi na realizowany temat, podkreślanie jego znaczenia, (3) wzbudzanie zainteresowania audytorium zwrotami wzmagającymi ciekawość, (4) wtrącanie dowcipów, anegdot rozluźniających atmosferę i zmniejszających dystans między mówiącym i słuchaczami.

Pierwsza część to stosowanie się do zasady *aptum*, czyli postępowanie znamionujące profesjonalizm językowy, etos nauczyciela, unikanie zbytniej konfidencjonalności i wykazanie się kompetencjami w wykładanej dziedzinie. Następnym krokiem prowadzącym do *captatio benevolentiae* polega na zwracaniu uwagi na wagę tematu, atrakcyjność nauczanego przedmiotu, żywotne znaczenie poruszanej kwestii dla słuchaczy. Jest to odwołanie do zasady *tua res agitur*, a więc podkreślanie znaczenia nauczanego języka dla słuchaczy. Sprawiamy, że studenci poznają nas z jak najlepszej strony, przelamując początkową nieufność towarzyszącą spotkaniu z nową osobą, i zarazem sami poznajemy swych słuchaczy, wczuwając się w ich potrzeby i upodobania. Jeżeli uznamy je za niewłaściwe, możemy próbować je modyfikować, stosując narzędzia z dziedziny retoryki i psychologii wykorzystywane w teorii NLP. Następną część zdobywania przychylności słuchaczy wiąże się ze wzbudzeniem zainteresowania zwrotami zapowiadającymi rzeczy niezwykle, nadzwyczajne czy obiecujące odniesienie konkretnych korzyści, jeżeli kursantom uda się opanować nauczany przez nas język. Ostatnia wymieniona zasada głoszona w teorii retorycznej odnosząca się do *captatio benevolentiae* proponowała skrócenie dystansu między nadawcą i odbiorcą za pomocą humoru, anegdoty. Na marginesie owego punktu pokazałem kilka reguł posługiwania się dowcipem podczas wystąpienia oratorskiego oraz w trakcie zajęć glottodydaktycznych.

W drugiej części rozważań przedstawiłem możliwość wykorzystania retorycznych zasad *ethos* i *pathos* w dydaktyce. Jeżeli chodzi o *ethos*, retoryka starożytna definiuje je jako odpowiednią postawę, charakter mówcy, które sprawiają, że jest on postrzegany pozytywnie przez audytorium i tym samym pozytywnie odbierana jest jego mowa. Taką samą postawę powinien zachować lektor pragnący zdobyć autorytet wśród studentów i wzbudzić zainteresowanie do nauczanego przedmiotu. Drugi analizowany tu instrument, *pathos*, odnosi się do uczuć,

emocji, które również możemy wykorzystać w celu rozbudzenia zainteresowania słuchaczy. Chcąc zachęcić studentów do nauki języka, wykorzystujemy do tego celu emocje – dokonujemy rozeznania poglądów w grupie i następnie, posługując się tą wiedzą, budujemy korzystne nastawienie emocjonalne do nauczanego przedmiotu. Przedstawione reguły, czy to z zakresu *captatio benevolentiae*, czy z obszaru *ethos* i *pathos*, starałem się zilustrować przykładami ich praktycznego zastosowania podczas zajęć językowych, co, mam nadzieję, przekonało czytelników do aktualności antycznej teorii retorycznej także w przypadku współczesnego odbiorcy. Na zakończenie pozwolę sobie strawestować sentencję poety rzymskiego Pakuwiusza: *Oratio flexanima atque omnium rerum regina* (Mowa jest przewodniczką umysłów i królową wszystkich rzeczy) do formy *Doctrina flexanima atque omnium rerum regina* (Nauczanie jest przewodniczką umysłów i królową wszystkich rzeczy)²⁸. Nauczając, stajemy się więc przewodnikami swych słuchaczy, władając, w pozytywnym znaczeniu słowa, ich umysłami.

Bibliografia

- Allhoff, D., Allhoff, W. (2006). *Sztuka przekonywania do własnych racji*. Kraków.
- Arystoteles (2004). *Retoryka. Retoryka do Aleksandra*. Warszawa.
- Bahmer, L. (1998). Schreiben in der Ausbildung des Redners. Die Institutio oratoria als Grundriss in der Schreibunterricht heute. *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 35–53.
- Carson, H. (1967). *Steps in Successful Speaking*. Toronto–London.
- Cohen, D. (1994). Classical Rhetoric and Modern Theories of Discourse. In: *Persuasion: Greek Rhetoric in Action*. I. Worthington (ed.). London–New York, 69–84.
- Coenen, H.G. (2006). *Rhetorisches Argumentieren im Licht antiker und moderner Theorien*. Baden-Baden.
- Cycon (1985). *De oratore (De l'orateur)*, texte établi et traduit par Edmond Courbaud. Paris.
- Cycon (1994). *De invention (De l'invention)*, texte établi et traduit par G. Achard. Paris.
- Desbordes, F. (1996). *La rhétorique antique*. Paris.
- Erazm z Rotterdamu (1973). *Adagia*, wybór, przeł. i oprac. M. Cytowska. Kraków.
- Geissner, H. (1998). Rhetorische Kommunikation in der Schule. *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 17–34.
- Homer (1984). *Iliada*, przeł. I. Wieniewski. Kraków–Wrocław.
- Jackob, N. (2005). *Öffentliche Kommunikation bei Cicero*. Nomos.
- Jäger, W. (1962). *Paideia*. Warszawa.
- Jandl, E. (1990). das fanatische orchester. W: *Gesammelte Werke*. K. von Siblewski (hg.), 3 Bde. Frankfurt a. M., II 248.
- Kennedy, G. (1963). *The Art of Persuasion in Greece*. Princeton–New Jersey.

²⁸ W oryginalnym przysłowiu brzmi – *Flexanima atque omnium rerum oratio* – Mowa przewodniczką i królową wszystkich rzeczy (Cycon, *De oratore*: 187).

- Kennedy, G. (1980). *Classical Rhetoric and its Christian Tradition from Ancient to Modern Times*. London.
- Kennedy, G. (1983). *Greek Rhetoric under Christian Emperors*. Princeton–New Jersey.
- Kopfermann, T. (1998). Rhetorik – ein Spiel? Praktische Rhetorik in der Lehrerbildung und Fortbildung. *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 35–53.
- Kwintilian (1958), *Institutio oratoria (The Institutio Oratoria)*, transl. H.E. Butler. The Loeb Classical Library. Harvard.
- Lemmermann, H. (1992). *Szkola retoryki*. Wrocław.
- Lewiński, P. (2012). *Neosofistyka. Argumentacja w komunikacji potocznej*. Wrocław.
- Merger, A. (1998). Die Rhetorik der freien Meinungsrede. Ein Unterrichtsprojekt im Deutschunterricht der Sekundarstufe II. W: *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 134–147.
- Ockel, E. (1998). Rhetorik und Didaktik. W: *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 1–16.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, 5^e édition. Bruxelles.
- Platon (1951). *Teajtet*, przeł. W. Witwicki. Warszawa.
- Platon (1991). *Państwo*, przeł. W. Witwicki. Warszawa.
- Podbielski, H. (1988). Wstęp tłumacza. W: Arystoteles, *Retoryka*, przeł. i koment. H. Podbielski. Warszawa.
- Szymczak, M. (red.) (2002). *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Wiesse, J. (1989). *Ethos and Pathos from Aristotle to Cicero*. Amsterdam.

Jakub Kuciak

Jagiellońskie Centrum Językowe
Uniwersytet Jagielloński, Kraków

ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΠΤΑ ΘΕΑΜΑΤΩΝ PSEUDO-FILONA BIZANTYŃSKIEGO I JEGO ZASTOSOWANIE W NAUCZANIU JĘZYKA STAROGRECKIEGO

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie możliwości, jakich w dydaktyce języka starogreckiego dostarcza traktat Pseudo-Filona Bizantyńskiego *Περὶ τῶν ἑπτὰ θαυμάτων*, dotyczący tak zwanych siedmiu cudów świata starożytnego. Artykuł prezentuje, jakie zagadnienia gramatyczne, leksykalne, a także kulturowe mogą być wprowadzane, rozszerzane dzięki temu traktatowi. Poniższe rozważania są owocem doświadczenia autora z pracą ze studentami Wydziału Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, którzy podczas lektoratu zajmowali się wspomnianym tekstem.

Słowa kluczowe: dydaktyka języka starogreckiego, Pseudo-Filon z Bizancjum, *peri ton hepta theamatōn*, siedem cudów świata

PSEUDO-PHILO OF BYZANTIUM'S ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΠΤΑ ΘΕΑΜΑΤΩΝ AND ITS USE IN TEACHING ANCIENT GREEK

Abstract: The purpose of this article is to present the possibilities that Pseudo-Philo of Byzantium's *Περὶ τῶν ἑπτὰ θαυμάτων*, a treatise on the Seven Wonders of the Ancient World, offers to a didactician of Ancient Greek. The article discusses the aspects of grammar, lexis and culture that can be introduced and developed using pseudo-Philo of Byzantium's work. The following analysis is a result of the author's work with the students in the Faculty of History of the Jagiellonian University who examined the aforementioned text during a course in the Ancient Greek language.

Keywords: Ancient Greek, Pseudo-Philo of Byzantium, *peri ton hepta theamatōn*, Seven Wonders of the Ancient World

Wprowadzenie

Jagiellońskie Centrum Językowe w swojej ofercie dydaktycznej umożliwia studentom Uniwersytetu Jagiellońskiego naukę nie tylko języków nowożytnych, ale także języków klasycznych. Chodzi w tym wypadku głównie o język łaciński, aczkolwiek w roku akademickim 2016/2017 uruchomiono lektorat języka starogreckiego, przeznaczony w głównej mierze dla studentów Wydziału Historycznego UJ będących na studiach I, II bądź III stopnia. Początkowo lektorat przewidywał 60 godzin zajęć, a od roku akademickiego 2021/2022 istnieje możliwość kontynuacji kursu przez kolejne 60 godzin.

Pojawienie się COVID-19 odcisnęło swoje piętno na niemal wszystkich aspektach życia, również na dydaktyce uniwersyteckiej. W początkowej fazie pandemii, szukając nowych bodźców i materiałów, które mógłbym wykorzystać w czasie zajęć zdalnych, natknąłem się na zdanie oddające w zupełności sytuację, w jakiej się wszyscy znaleźliśmy – zamknięci w czterech ścianach i „przykuci” do ekranu komputera:

διὰ τοῦτο θαυμαστὸν παιδεία καὶ μεγαλόδωρον, ὅτι τῆς ὁδοιπορίας ἀπολύσασα τὸν ἄνθρωπον οἴκοι τὰ καλὰ δείκνυσιν, ὄμματα τῆ ψυχῆ προσδιδοῦσα

z tego powodu wykształcenie jest czymś nadzwyczajnym i hojnym, bowiem wyzwala człowieka od wędrowania, pokazując [mu] wspaniałości [świata] w domu; przydaje bowiem oczy [jego] duszy.

Zacytowane zdanie pochodzi ze wstępu do niewielkiego traktatu pod tytułem *Περὶ τῶν ἑπτὰ θεαμάτων* (*O siedmiu cudach świata*), autorstwa Pseudo-Filona Bizantyńskiego, który okazał się tekstem znakomicie nadającym się do wykorzystania w trakcie zajęć ze studentami Wydziału Historycznego.

Jako że lektorat z języka starogreckiego nie ogranicza się jedynie do nauki języka, ale uwzględnia też treści kulturowe i historyczne, dzieło *Περὶ τῶν ἑπτὰ θεαμάτων* może się stać przedmiotem zainteresowania na co najmniej dwóch 90-minutowych spotkaniach. Uzupełniany komentarzem historyczno-kulturowym przekład jest asumptem do rozpoznawania i ćwiczenia nowo poznanych zagadnień gramatycznych, a także do zapoznania studentów z niektórymi fundamentalnymi dla kultury greckiej terminami, o czym będzie mowa poniżej.

Tytułem wprowadzenia chciałbym również zwrócić uwagę na metodę nauczania języka starogreckiego, jaka jest stosowana podczas prowadzonych zajęć. Wszelkie propozycje zawarte w niniejszym artykule odnoszą się do zajęć wykorzystujących tak zwaną metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Jak sama nazwa wskazuje, owa metoda polega na analizie gramatycznej tekstu oraz jego przekładu na język, w którym kurs jest prowadzony. Wymienione podejście bez wątpienia dominuje w dydaktyce języka starogreckiego i w zasadzie wszelkie podręczniki i pomoce dydaktyczne dostępne na polskim rynku wydawniczym uwzględniają tę metodę, takie jak *Ἑλληνές ἐσμεν πάντες. Podręcznik do nauki*

języka starogreckiego Moniki Mikuły i Magdaleny Popiołek, *Μορμολόκη. Książka do nauki języka starogreckiego* Małgorzaty Borowskiej czy też *Hellenike Glotta* Agnieszki i Kazimierza Korusów. Kurs przeznaczony dla studentów Wydziału Historycznego UJ do roku akademickiego 2021/2022 realizowany był także według tej metody. Trzeba jednak podkreślić, że w dydaktyce języków klasycznych coraz większe uznanie zyskuje metoda indukcji kontekstualnej (metoda naturalna, tzw. łacina/greka żywa), która najbardziej kojarzona jest z podręcznikiem *Lingua Latina per se illustrata* autorstwa Hansa Henninga Ørberga. Elementarne pryncypium tej zasady brzmi: *Legere, agere neque convertere umquam* (Czytać, działać i nigdy nie tłumaczyć)¹. W wypadku nauki języka starogreckiego do bardzo podobnego podejścia do dydaktyki odnosi się podręcznik *Athenaze* (Balme, Lawall, Miraglia, Bórri, 2021)². Od roku akademickiego 2022/2023 na zajęciach języka starogreckiego dla studentów Wydziału Historycznego UJ doszło do zmiany metody nauczania, *scilicet* metodę gramatyczno-tłumaczeniową zastąpiła metoda indukcji kontekstualnej, aczkolwiek zachowano pewne elementy pierwotnego podejścia. Podręcznikiem głównym stało się *Athenaze* (wersja włoska)³, wszechobecne w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej czytanie intensywne zastąpione zostało w dużej mierze czytaniem ekstensywnym⁴, przy czym teksty poddane lekturze ekstensywnej nie są tłumaczone – zgodnie z zasadą *numquam convertere* – na język polski.

Przedstawione w poniższym tekście rozważania i propozycje są rezultatem kursu prowadzonego jeszcze metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Nie oznacza to bynajmniej, że nie znajdują one zastosowania w zajęciach wychodzących z innych założeń metodologicznych, jako przykład lektury intensywnej.

¹ Podręcznik Ørberga ma dwie części: *Familia Romana* oraz *Roma Aeterna*; zob. Ørberg, 2021a, 2021b; więcej na temat tej metody w odniesieniu do języka łacińskiego piszą m.in. Katarzyna Ochman oraz Marcin Loch; cf. Ochman, 2014; Loch, 2015; cf. także np. wystąpienia dostępne w internecie: M. Loch, „*Żywa łacina*” jako metoda dydaktyczna; *Treści kulturowe i wychowawcze w podręczniku „Familia Romana” H.H. Ørberga*.

² Również w odniesieniu do języka starogreckiego metoda indukcji kontekstualnej/ metoda naturalna/ metoda żywa cieszy się coraz większą popularnością. Należy zwrócić uwagę na działającą w Jerozolimie Instytut Polis, któremu przewodzi prof. Christopher Rico. Instytut Polis na podstawie metody bezpośredniej oferuje kursy nie tylko łaciny i greki, ale także między innymi biblijnego hebrajskiego czy koptyjskiego. Warto jeszcze wspomnieć o działalności dydaktycznej *Schola Humanistica* oraz *τρίοδος – trivium*, oferujących kursy języka łacińskiego oraz starogreckiego, w czasie których stosuje się metodę naturalną.

³ Jako że nie ma polskiej wersji językowej tego podręcznika, poszczególne lekcje są na bieżąco tłumaczone przez prowadzącego zajęcia.

⁴ Czytanie ekstensywne polega na lekturze tekstów dłuższych, o łatwym/umiarkowanym stopniu trudności. W trakcie lektury ekstensywnej znaczenie nowego słownictwa można wywnioskować z kontekstu. Czytanie intensywne polega na kompleksowej analizie tekstu – zarówno na płaszczyźnie leksykalnej, jak i gramatycznej. Jako że jest to proces wymagający dużego skupienia, teksty powinny być krótkie. O zaletach czytania ekstensywnego w glottodydaktyce cf. np. Seretny, 2013. Wskazany tekst dotyczy, co prawda, dydaktyki języka polskiego, aczkolwiek poczynione przez autorkę spostrzeżenia bardzo dobrze współgrają z dydaktyką języków klasycznych.

Pseudo-Filon Bizantyński i jego Περὶ τῶν ἑπτὰ Θεαμάτων

Jako że traktat Περὶ τῶν ἑπτὰ Θεαμάτων oraz jego autor są bardzo słabo znani nawet wśród filologów klasycznych, pracę z wyżej wymienionym dziełem należy rozpocząć od krótkiego przedstawienia jego twórcy. Wykład na ten temat nie może być obszerny, ponieważ o Pseudo-Filonie Bizantyńskim nie wiemy praktycznie nic (*DNP*, s.v. *Filon*: 17). Dla uczestników, którzy na zajęciach z greki dopiero wchodzą w świat literatury starożytnej, informacja ta będzie znakomitym unaocznieniem stanu wiedzy – a w zasadzie niewiedzy – odnośnie do niektórych (czasem nawet bardzo znaczących) autorów. Będzie to również bardzo dobra okazja do wytłumaczenia słuchaczom znaczenia owego quasi-epitetu Pseudo-, który pochodzi od przymiotnika „ψευδός”, czyli „fałszywy”, i stosowany jest w odniesieniu do tych dzieł, których autorstwo w nauce z biegiem czasu zostało podważone.

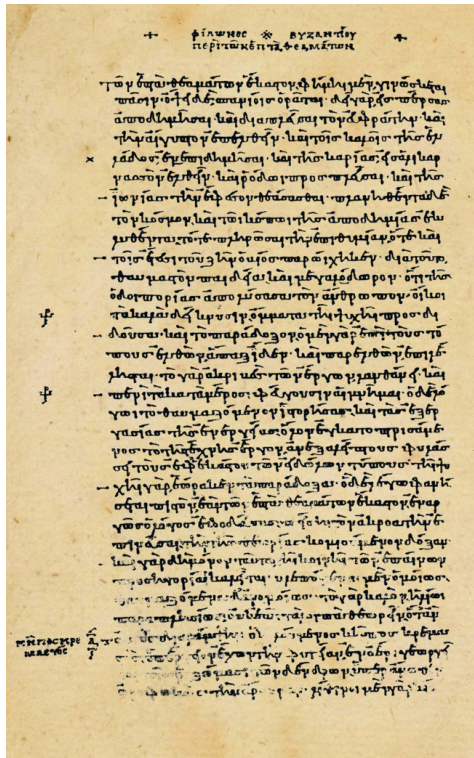
Traktat Περὶ τῶν ἑπτὰ Θεαμάτων oprócz tego świetnie pokazuje, że w nauce nie ma konsensusu co do jego autorstwa. W dzisiejszej nauce większość badaczy opowiada się za tym, że to dzieło powstało w IV wieku n.e. – zwolennicy wspomnianej datacji nazywają autora dzieła Pseudo-Filonem Bizantyńskim (z Bizancjum). Natomiast ci, którzy skłaniają się ku III wiekowi p.n.e. (których dziś jest mniejszość), Filonem Bizantyńskim (z Bizancjum) (np. Jähning, Sonnabend, 2010: 6). W tym miejscu można wyjaśnić uczestnikom, że imię Filon do autora Περὶ τῶν ἑπτὰ Θεαμάτων przyłgnęło z tego względu, iż pierwotnie za twórcę traktatu uważano Filona Bizantyńskiego – pisarza, autora tekstów z zakresu mechaniki, spod którego pióra wyszedł między innymi traktat *Mechanikē* (Μηχανικὴ Σύνταξις), żyjącego w III wieku p.n.e. Analiza filologiczna dzieła dowodzi jednak, że Περὶ τῶν ἑπτὰ Θεαμάτων powstało później, jakkolwiek – o czym wspomnieliśmy wyżej – nie ma w nauce co do tego 100-procentowej jednomyślności.

Dla studentów historii dobrą paralelą będzie między innymi traktat Pseudo-Ksenofonta *O ustroju Ateńczyków* (Ἀθηναίων πολιτεία), w tradycji anglosaskiej zwanego Starym Oligarchą (*Old Oligarch*). Już w czasach antycznych pojawiły się kontrowersje odnoszące się do autorstwa, aczkolwiek zdecydowana większość autorów starożytnych uważała, że autorem tego dzieła był Ksenofont. Warto przywołać w tym miejscu fragment *Żywotów słynnych filozofów* pióra Diogenesa Laertiosa, który w rozdziale poświęconym Ksenofontowi (II 6) wśród dzieł Ateńczyka wymienia Ἀθηναίων καὶ Λακεδαιμονίων πολιτεία. Diogenes Laertios informuje jednocześnie, że Demetriusz z Magnezji (żyjący w I wieku p.n.e.) miał kwestionować autorstwo Ksenofonta – Ἀθηναίων καὶ Λακεδαιμονίων Πολιτείαν, ἦν φησιν οὐκ εἶναι Ξενοφώντος ὁ Μάγνης Δημήτριος. Opinia, że to nie Ksenofont był autorem traktatu, szersze uznanie znalazła dopiero w XIX wieku, aczkolwiek także i dziś są badacze, którzy starają się udowodnić ksenofontową proveniencję traktatu (por. np. Lenfant, 2017: xvi – xxvii; Sprawski, Kuciak, Duszyński, Boddzek, 2018: 62–63).

Pracę nad interesującym nas dziełem rozpoczynamy od tłumaczenia fragmentu *prooimion*. Warto dodać, że nie jest to tekst w jakikolwiek sposób uproszczony, lecz jedynie skrócony:

τῶν ἐπτὰ θαυμάτων ἕκαστον φήμη μὲν γινώσκεται πᾶσιν, ὄψει δὲ σπανίοις ὄραται. δεῖ γὰρ εἰς Πέρσας ἀποδημησαι καὶ διαπλευῦσαι τὸν Εὐφράτην καὶ τὴν Αἴγυπτον ἐπελθεῖν καὶ τοῖς Ἡλείοις τῆς Ἑλλάδος ἐνεπιδημησαι καὶ τῆς Καρίας εἰς Ἀλικαρνασσὸν ἐλθεῖν καὶ Ῥόδῳ προσπλευσαι καὶ τῆς Ἰωνίας τὴν Ἐφεσον θεάσασθαι [...] διὰ τοῦτο θαυμαστὸν παιδεία καὶ μεγαλόδωρον, ὅτι τῆς ὁδοπορίας ἀπολύσασα τὸν ἄνθρωπον οἴκοι τὰ καλὰ δεῖκνυσιν, ὄμματα τῇ ψυχῇ προσδίδουσα.

Każdy spośród z siedmiu cudów świata znany jest wszystkim dzięki swej sławie, jednak niewielu widziało [je] na własne oczy. Trzeba bowiem wybrać się do Persji, przepłynąć Eufkrat, udać się do Egiptu, zatrzymać się w Grecji u Elejczyków⁵, przybyć do Halikarnasu w Karii, popłynąć na Rodos oraz zobaczyć joński Efez. [...] Z tego powodu wykształcenie jest czymś nadzwyczajnym i hojnym, bowiem wyzwala człowieka od wędrowania, pokazując [mu] wspaniałości [świata] w domu; przydaje bowiem oczy [jego] duszy.



Ilustracja 1. Początek traktatu Pseudo-Filona Περὶ τῶν ἐπτὰ θαυμάτων, Codex Palatinus graecus, 398, fol. 56v

Źródło: hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post04/Pseudo-Philon/phi_them.html [dostęp: 25 stycznia 2023].

⁵ Chodzi o mieszkańców Elidy, gdzie znajdowała się Olimpia.

Zagadnienia gramatyczne

Lekturę traktatu Pseudo-Filona z Bizancjum należy wprowadzić w momencie, gdy uczestnicy kursu poznali już tryb oznajmujący aorystu I i II w stronie czynnej (oraz opcjonalnie medialnej). W wypadku kursu prowadzonego dla studentów Wydziału Historycznego UJ lista najważniejszych czasowników tworzących aoryst II, które mają być opanowane w trakcie kursu, opiera się na zestawieniu opracowanym przez Monikę Mikułę oraz Magdalenę Popiołek (2019: 303–304), autorki podręcznika Ἑλληνέες ἔσμεν πάντες. *Podręcznik do nauki języka starogreckiego*. Są to następujące czasowniki: ἄγω (prowadzę, temat aorystu II: ἀγαγ-); αἰρέω (biorę, temat aorystu II: ἔλ-); ἀμαρτάνω (błądzę, temat aorystu II: ἀμαρτ-); ἀποθνήσκω (umieram, temat aorystu II: θαν-); βάλλω (rzucam, temat aorystu II: βαλ-); γίγνομαι (staję się, temat aorystu II: γεν-); ἔρχομαι (wyruszam, przybywam, temat aorystu II: ἔλθ-); ἐσθίω (jem, temat aorystu II: φαγ-); εὐρίσκω (znajduję, temat aorystu II: εὐρ-); ἔχω (mam, temat aorystu II: σχ-); λαγχάνω (losuję, temat aorystu II: λαχ-); λαμβάνω (biorę, temat aorystu II: λαβ-); λανθάνω (ucho-dzę uwagi, temat aorystu II: λαθ-); λέγω (mówię, temat aorystu II: εἰπ-); λείπω (zostawiam, temat aorystu II: λιπ-); μανθάνω (uczę się, temat aorystu II: μαθ-); ὁράω (widzę, temat aorystu II: ἰδ-); πάσχω (cierpię, temat aorystu II: παθ-); πίνω (piję, temat aorystu II: πι-); πίπτω (upadam, temat aorystu II: πεσ-); πυνθάνομαι (dowiaduję się, temat aorystu II: πυθ-); τίκτω (rodzę, temat aorystu II: τεκ-); τρέχω (biegnę, temat aorystu II: δραμ-); τυγχάνω (osiągam przypadkiem, temat aorystu II: τυχ-); φέρω (niosę, temat aorystu II: ἐνεγκ-); φεύγω (uciekam, temat aorystu II: φυγ-).

Na podstawie zdobytej już wiedzy, a więc znajomości tematów aorystu II wyżej wymienionych czasowników oraz znajomości aorystu I syngmatycznego, studenci proszeni są o wskazanie w pierwszych dwóch zdaniach przytoczonego tekstu form aorystu I i II. Mimo że uczestnicy kursu do tej pory nie zetknęli się z formami *infinitivi aoristi activi* oraz *medii*, identyfikują poprawnie wszystkie formy: ἀποδημῆσαι, διαπλεῦσαι, ἐπελθεῖν, ἐνεπιδημῆσαι, ἐλθεῖν, προσπλεῦσαι oraz θεάσασθαι. Następnie uczestnicy, wykorzystując znajomość końcówek *infinitivi praesentis activi* -ειν oraz *medii-passivi* -σθαι oraz konstrukcji δεῖ z infinitiwem, z reguły samodzielnie dochodzą do wniosku, że wskazane przez nich formy aorystu to bezokoliczniki. Ewentualną podpowiedzią może być zwrócenie uwagi na podobną konstrukcję w języku polskim (trzeba/należy + bezokolicznik).

Po rozpoznaniu przez studentów nowych form aorystu prowadzący wyjaśnia, na czym polega różnica w znaczeniu i stosowaniu bezokoliczników czasu teraźniejszego oraz aorystu. Porównywane są na początku te czasowniki, które mają bardzo podobne tematy *presentis* oraz *aoristi* II, na przykład φεύγω czy βάλλω. Na podstawie par bezokoliczników φεύγειν – φυγεῖν (uciekać – uciec) oraz βάλλειν – βαλεῖν (rzucać – rzucić) zostaje zilustrowane, że w wypadku form takich jak bezokolicznik (oraz tryb rozkazujący) aoryst nie wyraża czasu przeszłego, lecz czynność dokonaną (Auerbach, Golias, 1985: 185–186). W nawiązaniu

do powyższych informacji uczestnicy wykonują ćwiczenie mające na celu odnalezienie wszystkich bezokoliczników aorystu, zamienienie ich na *infinitivus praesentis* oraz przedstawienie różnicy w znaczeniu obu form (zob. Appendix 1).

W momencie lektury wstępu do traktatu Περὶ τῶν ἐπὶ θεαμάτων uczestnicy kursu są już zaznajomieni z występującą w języku starogreckim składnią *accusativus cum infinitivo* (ACI), z którą *nota bene* część słuchaczy zetknęła się na lektoracie z języka łacińskiego. Jako że składnia ACI była wprowadzona tylko z bezokolicznikiem czasu teraźniejszego (zarówno strony czynnej, jak i biernej zwrotnej), przy okazji omawiania tekstu Pseudo-Filona warto zaprezentować studentom, że składnia ACI funkcjonuje także z bezokolicznikami aorystu, które w tym wypadku określają czynność wcześniejszą niż *verbum regens* składni. W tym celu studenci dostają zadanie polegające na pracy z krótkim tekstem, z którym już niegdyś na zajęciach się spotkali – chodzi o nieco zmodyfikowaną wersję czytanki znajdującej się we *Wstępnej nauce języka greckiego* Mariana Goliasa (1954: 6, tekst 7) (zob. Appendix 2). Zadanie polega na wstawieniu wszystkich zdań z tekstu do składni ACI, przy czym *verbum regens* jest dowolne. Najpierw – jako powtórzenie – układana jest wersja z bezokolicznikami czasu teraźniejszego (κτίζειν, θύειν, διαφθείρειν, κατασκευάζειν). W następnej kolejności studenci zmieniają wyżej wspomniane formy na bezokoliczniki aorystu – κτίσαι, θύσαι, διαφθεῖραι, κατασκευάσαι.

Zagadnienia leksykalne

Zaprezentowany fragment *prooimion* traktatu – aczkolwiek niezbyt obszerny – dostarcza kilku pojęć, których znaczenie można szerzej omówić (przy wyborze uwzględniając zainteresowania uczestników kursu). Są to między innymi: ἡ ψυχὴ, -ῆς; ἡ παιδεία, -ας; ἀποδημέω (ἢ ἀποδημία) – ważne dla uczestników interesujących się historią starożytną oraz kulturą antyczną. Pojęcia objaśniane na lektoracie to: τὸ θέαμα, -ατος oraz ἡ ὄψις, -εως.

- τὸ θέαμα, -ατος

Powyższy termin pojawia się już w tytule traktatu – Περὶ τῶν ἐπὶ θεαμάτων. Uczestnikom kursu warto pokazać, że podczas gdy w języku polskim stosuje się rzeczownik „cuda” (por. też inne języki nowożytne: angielski *Wonders*; niemiecki *Wunder*; francuski *Merveilles*, a także łaciński *miracula*), greckie pojęcie τὸ θέαμα oznacza nie tyle „cud”, ale „widok”, „widowisko”⁶, które etymologicznie powiązane jest między innymi z takimi określeniami, jak czasownik θεάομαι – „patrzeć” czy rzeczownik ἡ θεά – „patrzywanie”, „oglądanie” (nie mylić z ἡ θεά – „bogini”)⁷. Aby uświadomić uczestnikom kursu, że i dzisiaj w języku polskim

⁶ *Słownik grecko-polski*, s.v. θεᾶμα – widok, widowisko; LSJ, s.v. θεᾶμα – *that which is seen, a sight, show, spectacle*; Passow, s.v. θεᾶμα – *Anblick, Schauspiel*.

⁷ *Etymological Dictionary of Greek*, s.v. θεά.

(oraz w innych językach nowożytnych) posługujemy się na co dzień słowami legitymującymi się tą samą etymologią, pożądanym byłoby – na wzór ćwiczeń *Il greco nell'italiano* z podręcznika *Athenaze* (np. Balme, Lawall, Miraglia, Bórrri, 2021: 12–13) – zwrócić uwagę na rzeczownik „teatr” (gr. τὸ θέατρον), oraz na przymiotnik „teoretyczny” (wraz z jego antonimem – „praktyczny”, mający swój źródłosłów również w języku starogreckim – πράττω („działać”). Określenie τὸ θέαμα mogło mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wydźwięk. W pozytywnym świetle spotykamy rzeczownik τὸ θέαμα między innymi w *Memorabiliach* Ksenofonta – czy też w *Państwie* Platona. U Ksenofonta (*Mem.* II 1.31) mowa jest o „widoku najśłodszym ze wszystkich” (τοῦ πάντων ἡδίστου θεάματος), u Platona (*Rep.*: IV 440a) z kolei o „pięknym widoku” (τοῦ καλοῦ θεάματος). Ze znaczeniem pejoratywnym spotykamy się między innymi w prologu *Promeusza* w *okowach* Ajschylosa, kiedy Hefajstos, który nie bez wątpliwości wykonuje wolę Zeusa, zwraca się do Kratosa (uosobienia siły Zeusa) tymi słowami: ὀρᾷς θέαμα δυσθέατον ὄμμασιν („Widzisz ten widok nieznośny dla oczu?”; przeł. R. Chodkowski)⁸. Podobnie funkcjonuje τὸ θέαμα w *Ajasie* Sofoklesa (992–993) – w piątym epejsodionie Teukros, podchodząc do ciała brata, wykrzykuje: ὦ τῶν ἀπάντων δὴ θεαμάτων ἐμοὶ / ἄλγιστον ὧν προσεῖδον ὀφθαλμοῖς ἐγὼ („Najboleśniejszy widoku ze wszystkich, jakie widziały moje oczy!; przeł. R. Chodkowski).

Rzeczownik τὸ θέαμα funkcjonuje poza tym jako określenie czegoś wspaniałego, spektakularnego. Żyjący i tworzący na przełomie er Strabon używa określenia τὸ θέαμα w tym samym kontekście, co autor naszego bizantyńskiego traktatu. W księdze 14 *Geografii*, w passusie poświęconym wyspie Rodos, geograf wspomina bowiem o słynnym kolosie, który powszechnie uważany jest za jeden z siedmiu θεάματα – τῶν γοῦν ἑπτὰ θεαμάτων ὁμολογεῖται (Strab. XIV 2.5). Uczestnikom kursu warto uzmysłowić, że grecki rzeczownik θαῦμα, -ατος (jon. θῶμα), który tłumaczy się jako „cud”, w języku starogreckim nie jest wykorzystywany do ujęcia tego, co my nazywamy siedmioma cudami świata. Zmiana następuje w piśmiennictwie łacińskojęzycznym, aczkolwiek także i tu spotykamy się z różnymi określeniami. Znajdujemy między innymi terminy pochodzące od czasownika *spectare* (tak jak greckie θεάομαι). Tworzący w pierwszym wieku p.n.e. Witruwiusz (I 8.11) w *De architectura* wspomina o Mauzoleum w Hali-karnasie, dziele tak wspaniałym, że zalicza się je do siedmiu cudów świata (*ut in septem spectaculis nominetur*). Również Aulus Gellius w 18 księdze *Noctes Atticae* (Gell. X 18.4) pisze o grobowcu Mauzolososa, że jest zaliczany do siedmiu cudów świata (*numerari inter septem omnium terrarum spectacula*).

⁸ Przy okazji tego wersu można zwrócić uwagę na formę ὄμμασιν od τὸ ὄμμα, -ατος, który to rzeczownik występuje w tłumaczonej na zajęciach wstępie traktatu Pseudo-Filona, a także na zwrot δυσθέατον θέαμα).

- ἡ ὄψις, -εως

Pseudo-Filon przyznaje na samym początku swojego dzieła, że tylko nieliczni mogli podziwiać wszystkie cuda świata na własne oczy, wiąże się to bowiem z wieloma trudnościami. Dzielać się tą opinią, używa on rzeczownika ἡ ὄψις, -εως, którego prymarne znaczenie to „wzrok”. Dla studentów historii bardzo ciekawym uzupełnieniem będzie nawiązanie w tym miejscu do *Dziejów* Herodota i hołdowanym przez niego pryncypiom metodologicznym, które zostały wyłożone w rozdziale 99 księgi drugiej, poświęconej Egiptowi. Interesujący nas passus warto przytoczyć w oryginale:

μέχρι μὲν τούτου ὄψις τε ἐμῆ καὶ γνώμη καὶ ἱστορίη ταῦτα λέγουσα ἐστί, τὸ δὲ ἀπὸ τοῦδε Αἰγυπτίου ἐρχομαι λόγους ἐρέων κατὰ τὰ ἤκουον: προσέσται δὲ αὐτοῖσι τι καὶ τῆς ἐμῆς ὄψιος

Dotąd kierowały mną w opowiadaniu własne obserwacje, sąd i badanie, odtąd zaś mam zamiar mówić o egipskiej historii wedle tego, co o niej słyszałem; znajdzie się jednak przy tym także niejedno, na co sam patrzyłem (przeł. S. Hammer).

W przytoczonym passusie pojawiają się trzy filary, na których Herodot opierał swoją metodę badawczą: ὄψις – wzrok (zatem to, co zobaczył), γνώμη – opinia (zatem to, co sądzi) oraz ἱστορίη – badanie (zatem to, co zbadał). W przypadku terminu ὄψις można się odwołać do kilku konkretnych miejsc w *Dziejach*, w których Herodot powołuje się na to, co zobaczył. Na przykład w księdze IV, poświęconej Scytii, Herodot przekazuje, że jej mieszkańcy pokazali mu niektóre rzeczy na ich ziemi – τοσόνδε μέντοι ἀπέφαινόν μοι ἐς ὄψιν (Hdt: IV 81.1; więcej przykładów zob. Powell, 2013: s.v. ὄψις). Rzeczownik ὄψις Herodot stosuje również w odniesieniu do widzeń sennych, jak w opowieści o córce tyrana Polikratesa, której śniło się (ὄψιν ἐνυπνίου), że jej ojciec wisi w powietrzu, że kąpie go Zeus, a namaszcza Helios (ἐδόκει οἱ τὸν πατέρα ἐν τῷ ἡέρι μετέωρον ἔοντα λοῦσθαι μὲν ὑπὸ τοῦ Διός, χρίεσθαι δὲ ὑπὸ τοῦ ἡλίου) (Hdt: III 124.1; por. np. Kuciak, 2022: 93–94).

Jako dygresję do uczestników można skierować pytanie o pierwotne znaczenie terminu „historia”, zwracając uwagę na wyżej przytoczony passus oraz przede wszystkim na *prooimion* do *Dziejów*, w którym historyk z Halikarnasu zapowiada przedstawienie wyników swoich badań (ἱστορίας ἀπόδεξις). W trakcie wyjaśniania znaczenia terminu ὄψις jako metody badawczej Herodota należy studentów historii i pokrewnych kierunków uświadomić, że mocno zakorzenione nie tylko w nauce, ale także w szerszym kręgu dzięki znakomitej *nota bene* książce Ryszarda Kapuścińskiego *Podróże z Herodotem* wyobrażenie historyka z Halikarnasu jako człowieka wiele podróżującego bywa podawany w wątpliwość. Nie można bowiem wykluczyć, że zapewnienia Herodota, iż odwiedził jakieś miejsce, są

jedynie jedną ze strategii uwiarygodniania informacji (*Beglaubigungsstrategie*)⁹. Dziełko Pseudo-Filona może również posłużyć do zapoznania się z innym niż u Herodota znaczeniem terminu *ὄψις*. Autor traktatu o siedmiu cudach świata stawiał wyżej wiedzę wyniesioną z lektury niż wiedzę wynikającą z autopsji. Jednokrotne obejrzenie czegoś sprawia bowiem, że nie potrafimy zapamiętać wszystkich detali, natomiast gdy nasze badanie opiera się na lekturze, czytelnik może niczym w lustrze podziwiać wszystko razem ze wszelkimi szczegółami:

ὁ μὲν γὰρ ἐπὶ τοὺς τόπους ἔλθων ἅπαξ εἶδεν καὶ παρελθὼν ἐπιλέλησται· τὸ γὰρ ἀκριβὲς τῶν ἔργων λανθάνει καὶ περὶ τὰ κατὰ μέρος φεύγουσιν αἱ μνημαὶ· ὁ δὲ λόγῳ τὸ θαυμαζόμενον ἱστορήσας καὶ τὰς ἐξεργασίας τῆς ἐνεργείας, ὅλον ἐγκατοπτρισάμενος τὸ τῆς τέχνης ἔργον ἀνεξαλείπτους φυλάσσει τοὺς ἐφ' ἑκάστου τῶν εἰδώλων τύπους.

Zagadnienia kulturowe

To, że tematyka traktatu *Περὶ τῶν ἑπτὰ θαμάτων* nadaje się znakomicie do zajęcia się ze słuchaczami wybranymi zagadnieniami kulturowymi, pokazują inne publikacje o charakterze dydaktycznym. Przykładem tego jest drugi tom podręcznika języka łacińskiego *Homo Romānus*, w którym lekcja XLIII – *Septem mundi miracūla* – w bardzo atrakcyjny sposób zaznajamia uczniów z „kanoniczną” listą siedmiu cudów świata (aczkolwiek autorzy wspominają, że w starożytności funkcjonowało kilka różniących się od siebie spisów), co uzupełniono trzema fragmentami z dzieł Pliniusza Młodszeo oraz Kasjodora (Ryba, Wolanin, Kłęczar, 2018: 138–145). Siedmiu cudów świata dotyczy również jeden z tekstów w zbiorze *Varietas delectat – de septem mundi operibus* (Gładowska, Stachowicz-Garstka, Zawadzka, 2019: 51).

Jeśli chodzi o zagadnienia kulturowe, to pierwszą rzeczą, jaka się nasuwa, jest przedstawienie pokrótce z osobna każdego z siedmiu cudów, jakie zostały uwzględnione w *Περὶ τῶν ἑπτὰ θαμάτων*. Istnieje wiele publikacji traktujących o poszczególnych cudach świata starożytnego, w niniejszym tekście jednak nie będę poruszał tego zagadnienia – np. Clayton, Price (red.), 1988; Brodersen, 1996; Jähmig, Sonnabend, 2010; Jordan, 2014. Z tego samego powodu na zajęciach tylko pokrótce odnoszę się do każdego cudu świata oddzielnie, koncentrując uwagę bardziej na samej liście, a właściwie listach, siedmiu cudów i jej/ich ewolucji. Na początku należy zwrócić uwagę na samą cyfrę siedem, która odgrywała w antyku grecko-rzymskim niepoślednią rolę – oprócz siedmiu cudów świata mamy do czynienia między innymi z siedmioma córkami tytana Atlasa i okeanidy Plejone,

⁹ Ekstremalny punkt widzenia reprezentuje praca Detleva Fehlinga *Die Quellenangaben bei Herodot*, który przekonywał, że wszelkie podane przez Herodota źródła zostały zmyślone; zob. Fehling, 1971.

a więc Plejadami¹⁰, z wyprawą siedmiu przeciw Tebom, której Ajschylos poświęcił jedną ze swoich tragedii (ἐπτὰ ἐπὶ Θήβας), czy też z listą siedmiu mędrców.

Interesujący nas traktat Περὶ τῶν ἐπτὰ θαυμάτων przywołuje następujące budowle: wiszące ogrody (κῆπος κρεμαστός), piramidy w Memfis (αἱ ἐν Μέμφει πυραμίδες), posąg Zeusa w Olimpii (Ζεὺς Ὀλύμπιος), kolos na wyspie Rodos (ὁ ἐν Ῥόδῳ κολοσσός), mury Babilonu (τείχη Βαβυλῶνος), świątynia Artemidy w Efezie (ὁ ἐν Ἐφέσῳ ναὸς τῆς Ἀρτέμιδος), Mauzoleum w Halikarnasie (τὸ ἐν Ἀλικαρνασσῶ Μουσολεῖον), przy czym passus o grobowcu króla Mauzolososa się nie zachował. Jako że zestawienie Pseudo-Filona powstało dopiero w późnej starożytności, słuchaczom warto zaprezentować najstarszą w pełni zachowaną listę siedmiu cudów świata, a więc epigram wchodzący w skład *Antologii Palatyńskiej*. Ponieważ w kodeksie utwór zachował się pod imieniem Antypatra, dziś w nauce uważa się z reguły, że epigram jest autorstwa Antypatra z Sydonu – poety żyjącego na przełomie II i I wieku p.n.e.:

καὶ κραναῆς Βαβυλῶνος ἐπίδρομον ἄρμασι τεῖχος
καὶ τὸν ἐπ' Ἀλφειῷ Ζᾶνα κατηγασάμην,
κάπων τ' αἰώρημα, καὶ Ἡελίοιο κολοσσόν,
καὶ μέγαν αἰπεινᾶν πυραμίδων κάματον,
μνᾶμά τε Μασώλοιο πελώριον ἀλλ' ὅτ' ἔσειδον
Ἀρτέμιδος νεφέων ἄχρι θεόντα δόμον,
κεῖνα μὲν ἡμαύρωτο † δεκηνίδε νόσφιν Ὀλύμπου
ἄλιος οὐδέν πω τοῖον ἐπηγάσατο (AP III 59).

W zacytowanym epigramie Antypater wymienia siedem cudów świata: mury Babilonu (Βαβυλῶνος τεῖχος), posąg Zeusa w Olimpii (τὸν ἐπ' Ἀλφειῷ¹¹ Ζᾶνα), wiszące ogrody (κάπων τ' αἰώρημα), kolos na Rodos (Ἡελίοιο κολοσσόν), piramidy, mauzoleum w Halikarnasie (μνᾶμά τε Μασώλοιο) oraz świątynię Artemidy w Efezie (Ἀρτέμιδος δόμον). Prym wśród cudów przyznaje Antypater świątyni Artemidy, sięgającej aż do chmur (νεφέων ἄχρι θεόντα), tak wspaniałej, że nawet sam Zeus nie widział – poza Olimpem – czegoś podobnego. Warto podkreślić także, że u Antypatra – chociaż nie *expressis verbis* – występuje ἡ ὄψις w znaczeniu tego, co widziało się na własne oczy. Antypater używa bowiem formy aorystu medialnego κατηγασάμην (od czasownika καταυγάζω), który w tym miejscu oznacza „ujrzałem”, „zobaczyłem”. Mimo że listy Antypatra i Pseudo-Filona się pokrywają, należy uczestnikom kursu zwrócić uwagę, że nie funkcjonowała w starożytności jedna kanoniczna lista, a autorzy mogli dość dowolnie dodawać inne elementy. Można dyskutować, kiedy tego typu listy zaczęły powstawać – ze stuprocentową pewnością możemy jedynie stwierdzić, że istniały one na przełomie er, jako że wspomina o nich Diodor Sycylijski. Na początku

¹⁰ O Plejadach wspomina m.in. Apollodor w *Bibliotece opowieści mitycznych* (III 110–114).

¹¹ U Antypatra nie pojawiają się ani nazwa Olimpia, ani nazwa Elida (czy też Elejczycy, jak u Pseudo-Filona), lecz płynąca przez Elidę rzeka Alfejos.

drugiej księgi swej *Biblioteki*, która poświęcona jest sprawom egipskim (περιέχει τὰς κατ' Αἴγυπτον πράξεις), zapowiada, że zajmie się również piramidami, które wymieniane są wśród siedmiu cudów świata (αἱ κατασκευαὶ τῶν πυραμίδων τῶν ἀναγραφομένων ἐν τοῖς ἑπτὰ θαυματούχοις ἔργοις) (Diod. Sic. II 1). Listy funkcyjowały już zapewne w okresie hellenistycznym, kiedy to powstawały też utwory poświęcone poszczególnym cudom, na przykład zachowany fragmentarycznie jamb Kallimacha (2017) opisujący posąg Zeusa w Olimpii – *Jamb* 6 (Fr 196). Posługując się innymi przykładami z literatury starożytnej, warto uczestnikom kursu unaocznic wspomnianą dowolność w doborze cudów. Odpowiedni może być tu epigram Marcjalisa otwierający *Księgę widowisk* (*Liber spectaculorum* 1):

Milcz, barbarzyńska Memfis, co słyniesz dziwem piramid,
niech Babilonu nie chwali już asyryjski cud,
Jonowie niech się nie chlubią świątynią rozstajnej bogini,
o Delos niech milczy ołtarz, co z rogów zbudował go bóg,
a Mauzolosu grobu, co zawisł w przestworze powietrza,
w pochwałach swych Karyjczycy niech nie wynoszą do gwiazd –
nic się nie może równać z amfiteatrem Cezara:
jedna budowla zagarnie sławę wszystkich tych dzieł (przeł. K. Różycka-Tomaszuk).

W epigramie poeta odniósł się do kilku „kanonicznych” cudów świata, takich jak piramidy, wiszące ogrody w Babilonie, świątynia Artemidy, mauzoleum w Halikarnasie. Jednak oprócz nich wymieniony został ołtarz Apollona na Delos, o którego istnieniu informuje już Homer w *Odysei* (VI 162–163), a wśród cudów świata wymienia go Plutarch (*Mor.* 983E). Dodatkiem samego poety jest „amfiteatr Cezara”, a więc Amfiteatr Flawiuszy (Koloseum), które – tak jak świątynia Artemidy według Antypatra – ma przewyższać wszystkie inne znakomite budowle. Podobnych odstępstw od „kanonicznej” listy pojawia się w literaturze dużo więcej – wszystkie one mogą być wykorzystane jako przykład swobody w wyborze do listy cudów świata.

Podsumowanie

Konkludując powyższe rozważania, można stwierdzić, że traktat Pseudo-Filona z Bizancjum *Περὶ τῶν ἑπτὰ θαυμάτων* jest tekstem bardzo dobrze nadającym się do wykorzystania w trakcie lektoratu języka starogreckiego dla słuchaczy średnio zaawansowanych. Od strony gramatycznej pozwala on na rozszerzenie wiedzy na temat aorystu (zwłaszcza bezokolicznika) oraz składni ACI. W traktacie pojawia się spora liczba terminów, których znaczenie można uczestnikom kursu szczegółowo wyłożyć zgodnie z ich zainteresowaniami oraz profilem zajęć (tak jak przedstawiono wyżej na przykładzie terminów ἡ ὄψις oraz τὸ θεᾶμα). Sama tematyka traktatu dostarcza wielu możliwości odnośnie do zagadnień kulturowych – od zaprezentowania informacji dotyczących kolejnych cudów po na

przykład zwrócenie uwagi na zamięłowanie starożytnych Greków (głównie w epoce hellenistycznej) do tworzenia różnego rodzaju list i zestawień. Περὶ τῶν ἐπτὰ θεαμάτων stanowi wreszcie przykład tego, że również teksty bizantyńskie bardzo dobrze sprawdzają się w dydaktyce języka starogreckiego.

Appendix 1

Ćwiczenie: Ze wstępu traktatu Περὶ τῶν ἐπτὰ θεαμάτων wypisz wszystkie bezokoliczniki aorystu i zamień je na formy czasu teraźniejszego. Jakie są różnice w znaczeniu?

x	Infinitivus aoristi	Infinitivus praesentis
1	ἀποδημῆσαι	ἀποδημεῖν *ἀποδημέειν
2	διαπλεῦσαι	Διαπλεύειν
3	ἐπελθεῖν	ἐπέρχεσθαι
4	ἐνεπιδημῆσαι	ἐνεπιδημεῖν *ἐνεπιδημέειν
5	ἐλθεῖν	ἔρχεσθαι
6	προσπλεῦσαι	προσπλεύειν
7	θεάσασθαι	θεᾶσθαι

* formy niekontraowane

Appendix 2

Περὶ τῶν Ἀθηναίων

Οἱ ἀρχαῖοι Ἀθηναῖοι κτίζουσι πολλὰ ἱερὰ τοῖς θεοῖς. Ἐν τοῖς βωμοῖς θύουσιν σῖτον καὶ οἶνον καὶ ζῶα. Ἐν τῷ πολέμῳ ὁ τῶν βαρβάρων στρατὸς διαφθείρει τὰ τῶν Ἀθηναίων ἱερὰ καὶ τοὺς οἴκους. οἱ Ἀθηναῖοι μετὰ τὸν πόλεμον ἄλλα λαμπρὰ ἱερὰ καὶ οἴκους κατασκευάζουσι.

κτίζω – zakładam [ĩ]

θύω – składam ofiarę [ũ]

διαφθείρω – niszcze

κατασκευάζω – przygotowuje, buduje [ã]

τὸ ἱερόν, -οῦ – świątynia

ὁ σῖτος, -ου – zboże

ὁ οἶνος, -ου – wino

τὸ ζῶον, -ου – zwierzę

ὁ βάρβαρος, -ου – barbarzyńca

ὁ στρατός, -ου – wojsko

ὁ βωμός, -οῦ – ołtarz

ὁ πόλεμος, -ου – wojna

ἀρχαῖος, -α, -ov – starożytny
 λαμπρός, -α, -ov – wspaniały, sławny
 ἄλλος, -η, -ov – inny

Bibliografia

Wydania tekstów źródłowych

Ajschylos

Aeschyli Tragoediae cum fabularum deperditarum fragmentis poetae vita et operum catalogo recensuit Arturius Sidgwick. Oxonii 1902.

Ajschylos, *Tragedie*, t. I: *Persowie. Siedmiu przeciw Tebom. Błagalnice. Prometeusz w okowach*, przeł., wstęp i przypisy R. Chodkowski. Lublin 2015.

Apollodor

Apollodor, *Biblioteka opowieści mitycznych (Bibliothèque)*, przeł., wstęp i przypisy T. Mojsik. Wrocław 2018.

Aulus Geliusz

A. Gellii Noctium Atticarum libri XX, edidit C. Hosius. Leipzig 1903.

Diodor Sycylijski

Diodori Bibliotheca Historica, ediderunt I. Bekker, L. Dindorf, F. Vogel. Leipzig 1888–1890.

Herodot

Herodoti Historiae, recognovit brevisque adnotatione critica instruxit N.G. Wilson, v. 1–2. Oxonii 2015.

Herodot, *Dzieje*, przeł. S. Hammer, oprac. R. Turasiewicz. Wrocław–Warszawa–Kraków 2005.

Homer

Homeri Odyssea, recensuit et testimonia congressit M.L. West. Berlin–New York 2016.

Kallimach

Kallimach, *Dzieła poetyckie*, t. II, przeł., wstęp i przypisy A. Kotlińska-Toma, E. Żybert-Pruchnicka. Wrocław 2017.

Ksenofont

Xenophontis opera omnia, vol. 2, 2nd edition. Oxford 1921.

Marcjalis

M. Valerii Martialis Epigrammaton libri, recognovit W. Heraeus. Leipzig 1925.

Marcjalis, *Księga widowisk*, przeł. K. Różycka-Tomaszuk, wstęp i koment. A. Klęczar, M. Zagórski, współpraca B. Burliga. Wrocław 2015.

Platon

Platonis Opera, ed. J. Burnet. Oxonii 1903.

Plutarch

Plutarch, *Moralia*, edidit G.N. Bernardakis. Leipzig 1895.

Pseudo-Filon

Pseudo-Filon z Bizancjum, https://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post04/Pseudo-Philon/phi_the0.html [dostęp: 23 stycznia 2023].

Pseudo-Ksenofont

Pseudo-Xénophon, *Constitution des Athéniens*, texte établi, traduit et commenté par D. Lenfant. Paris 2017.

Sofokles

Sofokles, *Tragedie*, t. I: *Ajas. Trachinki. Filoktet. Edyp w Kolonos*, przeł., wstęp i przypisy R. Chodkowski. Lublin 2009.

Witruwiusz

Vitruve, *De l'Architecture / De architectura*, texte établi par P. Gros. Paris 2015.

Podręczniki

Balme, M., Lawall, G., Miraglia L., Bórrri T.F. (2021). *Athenaze – Introduzione al greco antico*, t. I. Montella–Frascati.

Borowska, M. (2007). *Μορμολόκη. Książka do nauki języka starogreckiego*, wyd. 3. Warszawa.

Gładowska, B., Stachowicz-Garstka, A., Zawadzka, M. (2019). *Varietas delectat. Wybór tekstów łacińskich*. Warszawa.

Golias, M. (1954). *Wstępna nauka języka greckiego – teksty*. Warszawa.

Korus, A.K. (1998). *Hellenike glotta. Podręcznik do nauki języka greckiego*, wyd. 2. Warszawa.

Mikuła, M., Popiołek, M. (2019). *Ἑλληνές ἐσμεν πάντες. Podręcznik do nauki języka starogreckiego*, t. I. Warszawa.

Ørberg, H.H. (2021a). *Lingua Latina per se illustrata – pars I Familia Romana*. Montella.

Ørberg, H.H. (2021b). *Lingua Latina per se illustrata – pars II Roma Aeterna*. Roma.

Ryba, J., Wolanin, E., Klęczar, A. (2018). *Homo Romānus – Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej*, t. I. Kraków.

Gramatyki

Auerbach, M., Golias, M. (1985). *Gramatyka grecka*. Warszawa.

Słowniki i encyklopedie

Der Neue Pauly – Enzyklopädie der Antike, https://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/der-neue-pauly-encyklopadie-der-antike-COM_001 [dostęp: 24 stycznia 2023].

Etymological Dictionary of Greek. R. Beekes (red.), t. I–II. Leiden–Boston 2010.

Handwörterbuch der griechischen Sprache. Passow F. (red.), t. I–II. Leipzig 1819–1828.

LSJ: *A Greek-English Lexicon*. H.G. Liddel, R. Scott (red.), wyd. 9. Oxford 1966.

Powell, J.E. (2013). *A Lexicon to Herodotus*. Hildesheim–Zürich–New York (wyd. 1: Cambridge 1938).

Słownik grecko-polski. Z. Abramowiczówna (red.), t. I–IV. Warszawa 1958–1965.

Artykuły i monografie

- Brodersen, K. (1996). *Die sieben Weltwunder – Legendäre Kunst- und Bauwerke der Antike*. München.
- Clayton, P.A., Price, M.J. (red.) (1988). *The Seven Wonders of the Ancien World*. London–New York.
- Engels, J. (2010). *Die sieben Weisen – Leben, Lehren und Legenden*. München.
- Fehling, D. (1971). *Die Quellenangaben bei Herodot. Studien zur Erzählkunst Herodots*. Berlin–New York.
- Fehling, D. (1985). *Die sieben Weisen und die frühgriechische Chronologie – Eine traditions-geschichtliche Studie*. Bern–Frankfurt am Main–New York.
- Jähnig, J., Sonnabend, H. (2010). *Die sieben Weltwunder*. Darmstadt.
- Jordan, P. (2014). *The Seven Wonders of the Ancien World*. London–New York.
- Kuciak, J. (2022). *Samos w świecie Herodota. Logoi samijskie i ich miejsce w „Dziejach” Herodota*. Kraków.
- Lenfant, D. (2017). Notice. W: Pseudo-Xénophon, *Constitution des Athéniens*, texte établi, traduit et commenté par D. Lenfant. Paris, I–CLIX.
- Loch, M. (2015). Latine loquor! – czyli łacina żywa jako metoda dydaktyczna. *Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae*, 25, 2, 137–151.
- Ochman, K. (2014). Nauczanie łaciny – immersja czy gramatyka. *Języki Obce*, 3, 54–58.
- Seretryn, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się. W: A. Achteлик, J. Tambor, *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3. Katowice, 208–220.
- Sprawski, S., Kuciak, J., Duszyński, W., Bodzek, J. (2018). *Aigaika. Studia nad historią wysp Morza Egejskiego od VII do II w. p.n.e*. Kraków.

Źródła internetowe

- Loch, M., *Treści kulturowe i wychowawcze w podręczniku Familia Romana H.H. Ørberga*, https://www.youtube.com/watch?v=hTjnKO84ua0&t=749s&ab_channel=MartinusLoch [dostęp: 23 stycznia 2023].
- Loch, M., „Żywa łacina” jako metoda dydaktyczna, https://www.youtube.com/watch?v=dXHh10GNsak&ab_channel=Jest%C4%99%C5%82acinniki%C4%99iniesucharz%C4%999tabelk%C4%85 [dostęp: 23 stycznia 2023].
- Schola Humanistica*, <https://www.scholahumanistica.com/> [dostęp: 24 stycznia 2023].
- Trivium – τριόδος*, <https://www.triodos-trivium.com/> [dostęp: 24 stycznia 2023].

TEKSTY HISTORYKÓW RZYMSKICH NA LEKTORACIE JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE WYŻSZEJ I W DAWNYM POLSKIM SZKOLNICTWIE – ZARYS HISTORYCZNY I WYBRANE ZAGADNIENIA DYDAKTYCZNE

Streszczenie: Artykuł niniejszy dotyczy dwóch zagadnień, to jest recepcji lektury rzymskich dzieł historycznych w dawnym polskim szkolnictwie oraz metod pracy nad tekstami historyków rzymskich na lektoracie języka łacińskiego we współczesnej szkole wyższej. W pierwszej części w krótkim zarysie autorka przedstawia, jak kształtowały się zainteresowanie i charakter pracy nad tekstami rzymskich historyków w szkolnictwie w dawnej Polsce od średniowiecza aż po XX wiek. Druga część artykułu odnosi się do wybranych zagadnień dydaktycznych, które są realizowane na podstawie tekstów rzymskich historyków na współczesnym lektoracie języka łacińskiego. Autorka dzieli się tutaj własnymi doświadczeniami dydaktycznymi oraz prezentuje pewne propozycje metod pracy nad przekładem i analizą lektury rzymskich historyków, tak aby oparty na nich proces nauczania – uczenia się był interesujący i inspirujący zarówno dla wykładowcy, jak i studenta.

Słowa kluczowe: historiografia rzymska, historycy rzymscy, język łaciński, dawne polskie szkolnictwo, lektorat języka łacińskiego we współczesnej szkole wyższej, zarys historyczny, zagadnienia dydaktyczne

TEXTS OF ROMAN HISTORIANS ON THE LATIN LANGUAGE COURSE AT A MODERN UNIVERSITY AND IN THE FORMER POLISH EDUCATIONAL SYSTEM – HISTORICAL OUTLINE AND SELECTED DIDACTIC ISSUES

Abstract: In this article the author focusses on two problems: these are a reception of Roman historical texts in the former Polish educational system and methods that can be used while

working with students on translation and analysis of Roman historical texts in Latin classes at a modern university. In the first part of the paper, in a short outline the author presents which texts of Roman historians were read and how they were worked on in Polish schools from the Middle Ages to the twentieth century. In the second part of the article the author deals with selected didactic issues, which are often focused on during Latin classes nowadays. The author discusses here her own didactic experiences and presents some methods of working on reading, translation and analysis of Latin historical texts that can be used to make teaching and learning interesting and inspiring for both a lecturer and student.

Keywords: Roman historiography, Roman historians, Latin language, the former Polish education, Latin classes at a modern university, historical outline, didactic issues

Lektura tekstów historyków rzymskich towarzyszy studentom na kierunku historia, uczęszczającym na lektorat języka łacińskiego zarówno na poziomie podstawowym Ianua (120 godzin), jak i na poziomie wyższym Palatium (120 godzin). Choć współczesny wykładowca łaciny prowadzący takie zajęcia ma do dyspozycji obszerny teksty historyczne dość sporej grupy autorów, to jednak nie wszystkie z nich stanowią lekturę, którą omawia ze studentami podczas 120-godzinnego kursu. Jaki zatem wybór tekstów historyków rzymskich oferuje nam podstawowy podręcznik do nauki języka łacińskiego¹ proponowany studentom historii na poziomie Ianua i Palatium? Autorzy zamieszczają tutaj bardzo obszerny wybór tekstów² z *Commentarii rerum gestarum belli Gallici* i *Commentarii rerum gestarum belli civilis* Cezara oraz z *Ab urbe condita* Liwiusza; następnie stosunkowo nieobszerny materiał z *Bellum Catilinae* Salustiusza, z *Annales* Tacyta i *Epitome de Tito Livio* Florusa oraz zaledwie jeden passus z *Res Gestae* Ammiana Marcellina poświęcony śmierci cesarza Juliana Apostaty. Zważywszy na relatywnie krótki czas, jaki zdążymy przeznaczyć na tłumaczenie oryginalnych tekstów łacińskich na lektoracie (oprócz translacji realizujemy bowiem obszerny program gramatyczny i kulturowy, pracując z grupami, które w większości są na poziomie podstawowym), jest to wybór szeroki i urozmaicony. Dodatkowo wykładowca ma jeszcze do dyspozycji inny materiał tekstowy z wyżej wskazanych dzieł – może bowiem dokonać (i często dokonuje) własnego wyboru z oryginału łacińskiego stosownie do poziomu grupy i realizowanych zagadnień. Niemniej jednak najczęściej sięgamy do tekstów Cezara, wykorzystując je – obok nauki samego przekładu – także do realizacji i prezentacji nowych problemów gramatycznych (w miarę możliwości również kulturowych). Zdecydowanie rzadziej korzystamy z tekstu Salustiusza, Liwiusza i Tacyta, a na ogół pomija się lekturę Ammiana Marcellina czy Florusa.

¹ O. Jurewicz, L. Winniczuk, J. Żuławska, *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*, Warszawa 2012. Analogiczny kanon tekstów historyków łacińskich w wydaniach wcześniejszych i późniejszych tego podręcznika.

² Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 318–328 (*Commentarii rerum gestarum belli Gallici*), 329–332 (*Commentarii rerum gestarum belli civilis*); 272, 274–289, 292–299 (*Ab urbe condita*); 271–272, 301–303, 309–311 (*Bellum Catilinae*); 290, 342–345 (*Annales*); 289–290 (*Epitome de Titio Livio*); 347–348 (*Res Gestae*).

Zanim przejdę do omówienia wybranych zagadnień dydaktycznych, które są często poruszane podczas analizy wyżej wymienionych tekstów historyków rzymskich, warto się przyjrzeć recepcji ich dzieł w polskim szkolnictwie w dawnej Polsce.

Zarys historyczny³

Jeśli chodzi o *Commentarii rerum gestarum belli Gallici* oraz *Commentarii rerum gestarum belli civilis* Cezara, to już w dawnej Polsce cieszyły się one dużą popularnością i poczytnością. Od połowy XVI wieku *Pamiętniki* (zarówno o wojnie galijskiej, jak i wojnie domowej) stawały się lekturą szkolną; ich znajomość uważano za niezbędną nie tylko dla historyka, lecz także dla każdego wykształconego człowieka. *Commentarii* Cezara można odnaleźć w programach wielu gimnazjów i szkół jezuickich, pijarskich i zależnych od Akademii Krakowskiej (były to tzw. szkoły kolonie). Lektura obejmowała nie całe dzieła, lecz (podobnie jak na dzisiejszym lektoracie łaciny) jedynie wybrane fragmenty *Pamiętników* – było tak na przykład w gimnazjum jezuickim w Braniewie, w klasie retoryki w szkole chełmińskiej (od 1554 r.) oraz w szkołach różnowierczych w Gdańsku, Lewartowie, Toruniu i Elblągu. Po teksty *Pamiętników* sięgano też w szkolnictwie wyższym w Krakowie: od reformy, która została przeprowadzona w 1579 roku, wykłady z Cezara zaczęto prowadzić na Uniwersytecie Krakowskim (Lewandowski, 2007: 108). W epoce baroku *Pamiętniki* w dalszym ciągu cieszyły się popularnością – zainteresowanie czytelników obu dzieł Cezara skupiało się przede wszystkim na charakterystykach wodzów i żołnierzy, przykładach męstwa i tchórzostwa, opisach bitew i manewrów wojennych (Bieńkowski, 1976: 143). W XVIII wieku poszerza się lektura Cezara w szkolnictwie. Na przykład bardzo często pojawia się w programie nauczania gimnazjum w Toruniu, a także w liceach jezuickich, gdzie w klasie poezji (Lewandowski, 1976: 126) *Pamiętniki o wojnie domowej* były lekturą obowiązkową (wg *Catalogus praelectionum in scholis Societatis Iesu provinciae Poloniae* z 1711 r.). Z kolei w szkołach pijarskich do kanonu lektur obowiązkowych w klasie piątej (klasa *humanitatis*) należała jedna księga *Pamiętników* (i jedna księga z dzieła Liwiusza), natomiast w klasie szóstej (czyli w klasie retoryki) – szerszy niż w klasie piątej zakres *Pamiętników* (oprócz tekstu Salustiusza i Tacyta). Podobnie było w tym czasie w Collegium Nobilium, gdzie *Pamiętniki* Cezara (obok innych autorów) uznawano za lekturę odpowiednią i stosowano do nauki początków retoryki (Lewandowski, 1976: 127). Z kolei od połowy XIX wieku *Pamiętniki o wojnie galijskiej* stały się lekturą, którą preferowano w szkołach polskich w zaborze pruskim i austriackim – tekst Cezara traktowano tutaj jako oryginalne źródło historyczne, ale podczas nauczania skupiano się również na jego walorach językowych (Lewandowski, 2007: 109–110). Po odzyskaniu niepodległości, a więc już w XX wieku, wszystkie podręczniki

³ Lewandowski, 2007: 104–110, 137–144, 196–204, 313–322, 352–354, 437–441.

do nauki łaciny zawierały wybrane fragmenty z obu *Pamiętników* Cezara. Korzystano z wydań zagranicznych tekstu łacińskiego, natomiast raczej nie było zapotrzebowania na przekłady. Do połowy XX wieku sięgano po tłumaczenie polskie dzieł Cezara sporządzone przez Wargockiego (Warszawa 1803; wydanie to wznowiono potem w Połocku w 1818 r.). Nowe przekłady pojawiły się latach 50. i 70. XX wieku: w 1951 roku wydano tłumaczenie polskie *Pamiętników o wojnie domowej* pióra Jana Parandowskiego, a w 1978 roku przekład (poprzedzony obszernym wstępem i bibliografią) *Pamiętników o wojnie galijskiej*, którego autorem był Eugeniusz Konik.

Jeżeli chodzi o Salustiusza, to obie jego monografie historyczne (*Bellum Catilinae* i *Bellum Jugurthinum*) budziły zainteresowanie dydaktyków już w średniowieczu: na przykład były czytane w szkołach katedralnych od około XII/XIII wieku (Karbowiak, 1903: t. I, 72). Z kolei w XIV wieku Salustiusz był jedynym rzymskim historykiem, którego dzieła znajdowały się w Bibliotece kapituły krakowskiej pochodzącej z czasów Kazimierza Wielkiego (Lepszy, 1964: t. I, 22). Zainteresowanie dziełami monografisty utrzymywało się także w epoce renesansu. W 1503 roku w Akademii Krakowskiej rozpoczęły się wykłady oparte na obydwu monografiach Salustiusza i – jak wskazuje *Liber diligentiarum* – cieszyły się one znacznie większym zainteresowaniem niż wykłady poświęcone dziełu Liwiusza (Lewandowski, 1970: 49). Jak podaje traktat pedagogiczny z 1502 roku *De institutione regii pueri* nieznanego autora, lekturę monografii Salustiusza zaczęto też włączać do edukacji synów królewskich. Z kolei pod koniec XVI wieku profesor Jan Ursynus Niedźwiecki zainicjował wykłady z Salustiusza w Akademii Zamojskiej. Ogólnie rzecz biorąc, wybitni renesansowi latyniści uważali monografie Salustiusza za dzieła o wielkich walorach literackich oraz za skarbnicę przysłów, sentencji i mądrych myśli. Zainteresowanie dziełami historyka utrzymywało się także w epoce baroku. Na przykład w 1619 roku Szymon Starowolski, polihistor, nauczyciel i autor traktatów dydaktycznych, prowadził wykłady z Salustiusza dla studentów Akademii Krakowskiej, które polegały na czytaniu i objaśnianiu słuchaczom tekstów obydwu monografii pod kątem faktów i analogii, wzorców moralnych i stylistycznych (Lewandowski, 1991: XXVI, XL). Z kolei Joachim Pastorius, znany w tym czasie historyk, pedagog i mówca, zalecał lekturę monografii Salustiusza w wyższych klasach gimnazjalnych (*De iuventutis instituendae ratione diatribae*, 1651 r.), jak również w kształceniu synów szlacheckich w zakresie języka łacińskiego i zagadnień politycznych (*Palaestra nobilium seu consilium de generosorum adolescentum educatione*, 1654 r.) (Kubik, 1970: 106; Mokrzecki, 1969: 73).

Zainteresowanie dziełami Salustiusza nie słabnie też w epokach późniejszych. Generalnie rzecz biorąc, obie monografie zajmowały stałą pozycję w kanonie lektur we wszystkich rodzajach szkół każdej epoki: Salustiusza czytano na uniwersytetach, w gimnazjach świeckich i zakonnych, a nawet w szkołach elementarnych (Lewandowski, 1976: 116, 119–123, 127, 131–132, 134), na których potrzeby sporządzano odrębne szkolne wydania i wypisy. Jeśli chodzi o przekłady polskie

obu monografi, w pełni profesjonalne tłumaczenie wraz z obszernym wstępem wyszło spod pióra Kazimierza Kumanieckiego w 1971 roku (seria Biblioteka Przekładów z Literatury Antycznej nr 18), a następnie zostało wznowione w 2006 roku (*Gajus Salustiusz Krispus, Sprzysiężenie Katyliny i Wojna z Jugurtą*, przełożył i wstępem opatrzył Kazimierz Kumaniecki, Wrocław 2006).

Kolejny historyk, Liwiusz, stał się przedmiotem wykładów na Akademii Krakowskiej w epoce renesansu, choć jego dzieło (*Ab urbe condita*) było znane już Janowi Długoszowi (*Annales seu Cronicae incliti Regni Poloniae* – powstały w latach 1455–1480) (zob. szerzej o wpływie Liwiusza na dzieło Długosza – Lewandowski, 2007: 200–201), polskiemu historykowi schyłku średniowiecza uważanemu za prekursora polskiego odrodzenia. Jako pierwszy wykłady z Liwiusza rozpoczął w roku 1490 Wojciech z Brudzewa, profesor krakowskiej Alma Mater. Po jego śmierci (w 1497 r.) wykłady z *Ab urbe condita* kontynuowano na naszym uniwersytecie – do 1563 roku kurs wykładowy obejmował co najmniej pięć semestrów, natomiast w gronie wykładowców znalazł się w 1519 roku Leonard Coxe, znany wędrowny humanista i poeta angielskiego pochodzenia. Dziełem Liwiusza interesowano się również w innych szkołach wyższych. W Kolegium Lubrańskiego w Poznaniu wykłady z *Ab urbe condita* prowadził Krzysztof Hegendorfinus, wielki znawca i miłośnik Liwiusza, pedagog i humanista, wcześniej rektor Uniwersytetu Lipskiego. Podobnie było w Akademii Zamojskiej założonej w 1595 roku przez hetmana Jana Zamojskiego, który jako miłośnik i znawca Liwiusza propagował jego dzieło, uważając, że pozwala ono młodzieży szlacheckiej nie tylko kształtować znajomość języka łacińskiego, lecz także poznawać historię i nabierać uczuć patriotycznych. Z kolei Stanisław Iłowski, znany w tym czasie autor traktatów dydaktycznych i metodycznych, polecał w nich, aby nauczanie języka łacińskiego i historii opierać na lekturze *Ab urbe condita* (np. w traktatach *De institutione regii pueri* z 1502 r. oraz *De historia facultate libellus* z 1557 r.) (Lewandowski, 1976: 137). W dobie renesansu dzieło Liwiusza (obok Neposa, Salustiusza i Tacyta) czytano również w szkołach średnich akademickich, katedralnych, jezuickich i różnowierczych (np. w gimnazjach w Toruniu i Gdańsku) (Lewandowski, 1976: 124–127, 130–133). W epoce baroku w Akademii Krakowskiej nadal kontynuowano wykłady z Liwiusza (zgodnie z ustalonym w 1579 r. kanonem lektury historycznej [Barycz, 1935: 486; Bieńkowski, 1976: 186; Lewandowski, 1976: 117], który obejmował dzieła Liwiusza, Cezara, Salustiusza i Tacyta), choć w znacznie mniejszym niż w poprzedniej epoce wymiarze godzin, ponieważ kurs obejmował tylko jeden semestr (zamiast wcześniejszych pięciu). W poznańskim Kolegium Lubrańskiego, zgodnie z zaleceniami reformy przeprowadzonej w tejże uczelni w 1616 roku młodzież prowadziła studia nad językiem łacińskim między innymi na podstawie dzieła Liwiusza (zalecanymi autorami byli też Cynceron, Wergiliusz i Owidiusz). W XVIII wieku czytano także dzieło Liwiusza w szkołach średnich pijarskich – ich reformator, Stanisław Konarski, w traktacie *De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessaria* (z 1767 r.) zalecał lekturę Patawińczyka (obok Salustiusza i Tacyta), z której

na potrzeby tychże szkół sporządzono specjalny wybór mów (Lewandowski, 1976: 127). Fragmenty z dzieła Liwiusza czytano i omawiano również w Szkole Podwydziałowej Pułtuskiej (była to jedna ze szkół Komisji Edukacji Narodowej) – korzystano tutaj ze sporządzonych na potrzeby szkoły wypisów z *Ab urbe condita* przeznaczonych przede wszystkim do nauki historii starożytnej (Wierzbowski, 1903: 140). W kolejnej epoce wiele uwagi poświęca się nie tylko nauczaniu, ale także przekładom dzieła Liwiusza – były to jednak budzące zastrzeżenia pod względem merytorycznym tłumaczenia tylko niektórych części, a nie całości zachowanych ksiąg dzieła (Lewandowski, 2007: 204). Pierwszy kompletny polski przekład zachowanych ksiąg *Ab urbe condita* ukazał się w sześciu tomach w latach 1968–1982 (Andrzej Kościółek, ks. 1–10 i Mieczysław Brożek, ks. 21–45).

Annales i *Historiae*, dzieła Tacyty, kolejnego historyka rzymskiego, pojawiły się jako lektura w szkołach wyższych dopiero w drugiej połowie XVI wieku – jako przedmiot ćwiczeń i wykładów Tacyt był wymieniany (obok Cezara, Salustiusza i Liwiusza) (Barycz, 1935: 486) w kanonie lektur historycznych ułożonym dla Akademii Krakowskiej w 1579 roku. Pod koniec XVI wieku Tacyt pojawił się w kanonie lektur autorów starożytnych w Akademii Zamojskiej – ich dzieła służyły tu młodzieży do nauki języka łacińskiego i faktów historycznych (Pilch, 1925: 146). Dopiero w XVII wieku zaczęto wprowadzać Tacyta jako lekturę do szkół. W drugiej połowie XVII wieku czytano jego dzieła w Szkole Chełmińskiej i w Gimnazjum w Gdańsku; w pierwszej połowie XVIII wieku Tacyt należał do kanonu lektur w Gimnazjum Toruńskim, w szkołach pijarskich i Collegium Nobilium (Lewandowski, 1976: 122, 125, 127, 130–133). Trzeba tu jednak nadmienić, że pomimo stosunkowo późnej recepcji dzieł Tacyty w szkołach już od początku epoki baroku polecano ich lekturę jako pomoc w nauczaniu języka łacińskiego, wymowy łacińskiej i stylu historycznego – Tacyta zalecał głównie Szymon Starowolski w traktacie *Penus historicum*, poświęconym nauczaniu historii, oraz Joachim Pastorius w traktatach dotyczących wychowania (*De recte instituendo eloquentiae Latinae studio*, Gdańsk 1650; *De dignitate historiae oratio*, Elbląg 1651; *De praecipuis historiae auctoribus*, Gdańsk 1651). Dzieła Tacyty czytano w szkołach także w XIX wieku. Jeśli chodzi o przekłady, to w epoce baroku interesowano się również tłumaczeniem dzieł historyka. W drugiej połowie XVIII wieku, w latach 1772–1783, pojawiło się pierwsze polskie tłumaczenie (bez *Dialogu o mówcach*) dzieł Tacyty, którego autorem był Adam Naruszewicz. Mniej więcej 100 lat później, na przełomie XIX i XX wieku, kompletny polski przekład dzieł Tacyty sporządził Władysław Okęcki (w latach 1895–1902 w Krakowie) – tłumaczenie to wykorzystywano prawie do połowy XX wieku, kiedy to pojawił się nowy profesjonalny przekład dzieł Tacyty pióra Seweryna Hammera (pierwsze wydanie w latach 1938–1947 w Warszawie; drugie wydanie w 1957 r.).

Znacznie wcześniej niż dzieła Tacyty została wprowadzona do kanonu lektur *Epitoma de Tito Livio Florusa*. Już w pierwszych wiekach istnienia państwa polskiego (a więc we wczesnym średniowieczu) prawdopodobnie czytano ją w szkołach katedralnych, natomiast w XV wieku była już dziełem dobrze znanym

(np. dużo reminiscencji z *Epitomy* można odszukać w *Rocznikach* Jana Długosza czy w mowie Jana Ostroroga z 1467 roku; *Zarys* występuje także w katalogach bibliotek profesorów krakowskich, takich jak Andrzej Grzymała z Poznania, Jan Sommerfeld i Maciej z Miechowa). W XVI wieku dziełko Florusa widnieje w kanonie lektur w Akademii Krakowskiej – na podstawie tekstu *Epitomy* zaczęto wygłaszać wykłady i przeprowadzać ćwiczenia. Z kolei w polskich szkołach średnich (głównie w szkołach nowodworskich w Krakowie, szkołach jezuickich, gimnazjum w Sierakowie) i parafialnych (szczególnie w Małopolsce) *Epitoma* pojawiła się w XVII wieku, a jej tekstem posiłkowano się w nauce języka łacińskiego i historii rzymskiej. Pochodzące z tego okresu podręczniki retoryki oraz zbiory przysłów i sentencji wykorzystywane do nauki wymowy szkolnej zawierały obszerne cytaty zaczerpnięte z dziełka Florusa. W przeciwieństwie do dużego zainteresowania Florusem w szkolnictwie średnim nie udało się jednak utrzymać wykładów z *Zarysu* w Akademii Krakowskiej. W XVIII wieku *Epitoma* Florusa znajdowała się nadal w kanonie lektur szkolnych w *Leges studiosorum* Akademii Chełmińskiej i w szkołach pijarskich (tutaj polecał ją Stanisław Konarski), a także w Gimnazjum Toruńskim i szkołach Komisji Edukacji Narodowej, gdzie na podstawie jej tekstu nauczano języka łacińskiego i historii starożytnej. W XIX wieku obserwujemy znaczny spadek zainteresowania *Epitomą* Florusa: na początku stulecia pojawia się tylko w podręcznikach wymowy, a następnie jedynie w pracach badawczych polskich uczonych (np. u Kazimierza Morawskiego czy Adama Miodońskiego). W XX wieku wykłady z Florusa powracają na Uniwersytet Jagielloński – prowadzi je prof. Tadeusz Sinko; w tym czasie wyjątki z *Epitomy* pojawiają się również w niektórych podręcznikach szkolnych (np. autorstwa Wiktora Steffena czy Jana Horowskiego). W latach 70. XX wieku ukazuje się także nowy przekład *Epitomy* pióra Ignacego Lewandowskiego (*Lucjusz Annius Florus. Zarys dziejów rzymskich*, Wrocław 1973), który zostaje wznowiony z początkiem XXI wieku w serii Arcydzieła Kultury Antycznej (Wrocław 2006; historia *Epitomy* Florusa w Polsce – Lewandowski, 2007: 353–354).

Ostatni wielki pogański historyk świata starożytnego, Ammianus Marcellinus (*Res Gestae*) znany był w Polsce głównie w dziełach ówczesnych historyków od epoki renesansu⁴ i w okresie baroku⁵, ale nie cieszył w tych czasach poczytnością w szkołach. Dopiero w XVIII wieku lektura *Res Gestae* Ammiana zaczęła być polecana w ustawach szkolnych przez Stanisława Konarskiego głównie dla

⁴ Odwołania do *Res Gestae* Ammiana pojawiają się głównie w dziełach historyków: Stanisława Orzechowskiego, *Żywoć i śmierć Jana Tarnowskiego* (1561 r.) oraz Stanisława Sarnickiego, *Annales sive de origine et rebus gestis Polonorum et Lithuanorum libri octo* (1587 r.).

⁵ Nawiązania do *Res Gestae* obecne są głównie w dziełach historyków: Szymona Starowolskiego *Institutorum rei militaris libri VIII* (1639 r.) i *Reformacja obyczajów polskich* (ok. 1650–1655); Joachima Pastoriusa *De praecipuis historiae auctoribus* i *De originibus Sarmatiis*; Pawła Piaseckiego *Chronica gestorum in Europa singularium* (1645 r.). Nawiązania także u innych autorów: Łukasza Opalińskiego *Polonia defensa contra Ioannem Barclaium* (1648 r.); Aarona Olizarowskiego *De politica hominum societate libri tres* (1651 r.); nawiązania u poetów: np. Alberta Inesa *Lechias ducum principum ac regum Poloniae* (poemat historyczny z 1655 r.).

kandydatów na nauczycieli szkół pijarskich. W kolejnych wiekach zainteresowanie dziełem Ammiana w szkolnictwie było sporadyczne; podobnie rzecz miała się z przekładami *Dziejów rzymskich*, gdyż dopiero w XX wieku pojawiły się pierwsze próby tłumaczenia dzieła na język polski, niemniej jednak w druku ukazywały się tylko drobne fragmenty (Lewandowski, 1993: 339). Kompletny i profesjonalny przekład *Res Gestae* ukazał się dopiero na początku XXI wieku – sporządził go Ignacy Lewandowski, dodając rozbudowany wstęp, komentarz, bibliografię, mapki poglądowe oraz obszerny indeks imion własnych i nazw geograficznych: *Ammianus Marcellinus. Dzieje rzymskie*, przeł. I. Lewandowski, t. I–II, Warszawa 2001–2002 (Lewandowski, 2007: 440–441).

Wybrane zagadnienia dydaktyczne⁶

Jak już wspomnieliśmy na wstępie, współczesny wykładowca na lektoracie języka łacińskiego prowadzonym zarówno na poziomie Ianua, jak i na poziomie Palatium, bardzo często sięga po oryginalne teksty Cezara, przy czym przeważnie są to *Pamiętniki o wojnie galijskiej* (dalej skrót: *BG*), rzadziej *Pamiętniki o wojnie domowej*.

Jako pierwsze spotkanie z oryginałem łacińskim na poziomie Ianua (poziom podstawowy) dobrze sprawdza się *passus BG I, 1, 1–7* (opis Galii):

Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur. hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garumna flumen, a Belgis Matrona et Sequana dividit. horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt minimeque ad eos mercatores saepe commeant atque ea, quae ad effeminandos animos pertinent, important proximique sunt Germanis, qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt. qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt, quod fere cotidianis proeliis cum Germanis contendunt, cum aut suis finibus eos prohibent aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt. eorum una pars, quam Gallos obtinere dictum est, initium capit a flumine Rhodano, continetur Garumna flumine, Oceano, finibus Belgarum, attingit etiam ab Sequanis et Helvetiis flumen Rhenum, vergit ad septentriones. Belgae ab extremis Galliae finibus oriuntur, pertinent ad inferiorem partem fluminis Rheni, spectant in septentrionem et orientem solem. Aquitania a Garumna flumine ad Pyrenaeos montes et eam partem Oceani, quae est ad Hispaniam, pertinet, spectat inter occasum solis et septentriones.

⁶ W „Wybranych zagadnieniach dydaktycznych” autorka niniejszego artykułu przedstawia pewne propozycje metod pracy, jak również własne doświadczenia dydaktyczne, spostrzeżenia i wnioski, które nasunęły się w trakcie prowadzonych przez nią zajęć na lektoracie języka łacińskiego na kierunku historia, poziom Ianua i Palatium.

Analiza i tłumaczenie wskazanego passusu (ze słownikiem i przy pomocy lektora) wymaga oczywiście znajomości podstawowych zagadnień gramatycznych, takich jak deklinacje I–V (np. *lingua, animos, legibus, partem, cultu*), indicativus praesentis activi i passivi koniugacji I–IV (w tym verba deponentia; np. *incolunt, pertinent, appellantur, oriuntur*), zaimki (np. *horum, quae, eos*), niektóre przyimki (*ab, trans, ad, in, inter*), stopniowanie przymiotnika (np. *inferiorem, fortissimi*; towarzysząco przy superlatiwie Genetivus partitivus: *horum omnium fortissimi sunt Belgae*) i przysłówka (np. *continenter, longissime, minime*) oraz konstrukcja Nominativus duplex (*qui ... Galli appellantur*). Passus ten, przejrzysty i prosty składniowo (choć wymagający, jak zaznaczyliśmy, rzetelnej znajomości podstaw gramatycznych), pozwala zarówno zapoznać studentów z przekładem tekstu oryginalnego (prosty fragment pozwala zminimalizować pomoc lektora przy tłumaczeniu), jak i utrwalić wskazane wyżej elementarne problemy gramatyczne, omawiane wcześniej na przykładzie preparowanych czytanek łacińskich (zamieszczonych w odpowiednich jednostkach lekcyjnych podstawowego podręcznika⁷) i ćwiczeń⁸. Interesującym rozwiązaniem dydaktycznym w pracy z młodymi historykami nad przekładem okazuje się także wykorzystanie współczesnych mapek historycznych Galli tej epoki – pozwala to studentom zarówno sprawdzić poprawność własnego tłumaczenia, jak i (co może być dla nich interesujące) niejako „zweryfikować” dokładność relacji samego autora.

Przy omawianiu liczebników głównych⁹ i cyfr rzymskich pomocne są: a) passus *BG I, 29, 2–3* (zakończenie wojny z Helwetami) oraz b) passus *BG II, 4, 8–10* (liczebność plemion galijskich i germańskich):

a) *quarum omnium rerum summa erat capitum Helvetiorum milia CCLXIII, Tulingorum milia XXXVI, Latobiorum XIII, Rauracorum XXIII, Boiorum XXII; ex his, qui arma ferre possent ad milia XCII. summa omnium fuerunt ad milia CCCLXVIII; eorum, qui domum redierunt, censu habito, ut Caesar imperaverat, repertus est numerus milium C et X;*

b) *oppida habere numero XII, polliceri milia armata quinquaginta; totidem Nervios, qui maxime feri inter ipsos habeantur longissimeque absint; quindecim milia Atrebates, Ambianos decem milia, Morinos XXV milia, Menapios **VIII** milia, Caletes X milia, Velocasses et Viromandos totidem, Atuaticos **decem et novem***

⁷ Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 29, 36, 39–40, 44, 47, 52, 57–61, 65, 68–71, 77–78, 81–82, 114–117, 133–137. Dodatkowe proste teksty preparowane – Ryba, Wolanin, Kłęczar, 2021: XI, XIV, XV, XVIII, XXII.

⁸ Sugerowane ćwiczenia: np. Ryba, Wolanin, Kłęczar, 2020a: IX–X, XIII–XIV, XVIII, XXVII–XXVIII, LVI–LVII, LXILXII, LXXXVI, XC; Salomonowicz-Górska, 2002: 29–33.

⁹ Podstawowy komentarz gramatyczny wg: Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 161–164, 230–231 (t. 10 „Zestawienie liczebników”); dodatkowo Wikarjak, Wikarjak, 2019: 49–55; Ryba, Wolanin, Kłęczar, 2021: LXXXIV–LXXXV. Sugerowane ćwiczenia utrwalające wg: Ryba, Wolanin, Kłęczar, 2021: XCIX–C.

milia; Condrusos, Eburones, Caerosos, Paemanos, qui uno nomine Germani appellantur, arbitrari ad XL milia.

Po krótkim wprowadzeniu teoretycznym¹⁰ ze strony lektora i wykonaniu odpowiednich ćwiczeń utrwalających¹¹ studenci, posługując się tablicami i tłumacząc wskazane wyżej teksty w miarę możliwości samodzielnie, powinni prawidłowo odczytać przedstawione za pomocą cyfr rzymskich formy liczebników głównych. Warto także zwrócić uwagę słuchaczom na pewne odstępstwa (skądinąd raczej niespotykane w składni klasycznej) od typowego zapisu rzymskiego cyfry dziewięć (IX: tak w tablicach), która tutaj została przedstawiona jako VIII, oraz na odejście od typowego zapisu słownego liczebnika dziewiętnaście (*undeviginti*: tak w tablicach), który tutaj został oddany jako *decem et novem*. Tłumaczenie warto zamknąć dyskusją dotyczącą zróżnicowania plemiennego ówczesnej Galii i Germanii (to już aspekt kulturowy), umożliwiającą studentom historii podzielenie się wiadomościami znanymi im z wykładów kierunkowych.

Z kolei do prezentacji na poziomie Iana konstrukcji Accusativus duplex¹² (**AD**) i Accusativus cum infinitivo¹³ (**ACI**) w bardzo prostym ujęciu w tekście oryginalnym może posłużyć (zwłaszcza na samym początku wprowadzania tych konstrukcji) passus *BG VI, 17, 1–3* (wierzenia i bogowie Gallów):

Deum maxime Mercurium colunt. huius sunt plurima simulacra, hunc omnium inventorem artium ferunt, hunc viarum atque itinerum ducem, **hunc** ad quaestus pecuniae mercaturasque **habere** vim maximam **arbitrantur**. post hunc Apollinem et Martem et Iovem et Minervam. de his eandem fere quam reliquae gentes **habent opinionem**: **Apollinem** morbos **depellere**, **Minervam** operum atque artificiorum initia **tradere**, **Iovem** imperium caelestium **tenere**, **Martem** bella **regere**. Hic, cum proelio dimicare constituerunt, ea, quae bello ceperint, plerumque devovent.

Po zapoznaniu z komentarzem teoretycznym¹⁴ i wykonaniu ćwiczeń utrwalających¹⁵ studenci, dokonując analizy gramatycznej tekstu pod kierunkiem lektora, powinni wskazać: 1) dwie konstrukcje AD w zdaniu 1; 2) jedną konstrukcję ACI w zdaniu 1; 3) cztery konstrukcje ACI w zdaniu 2. Jeśli chodzi o nowe problemy dotyczące tych konstrukcji, z którymi słuchacze nie mieli okazji wcześniej się zapoznać podczas omawiania prostych komentarzy teoretycznych oraz podręcznikowych tekstów i ćwiczeń, prowadzący może tutaj zwrócić uwagę na:

¹⁰ Komentarz gramatyczny pomocniczo wg: Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 161–164; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2021: LXXXIV–LXXXVI.

¹¹ Proponowane ćwiczenia – Ryba, Wolanin, Klęczar, 2020a: XCIX–C; Appel, 2007: 150–152.

¹² Podstawowy komentarz gramatyczny wg: Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 94; Wikarjak, Wikarjak, 2019: 148; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2018: XXIV.

¹³ Podstawowy komentarz gramatyczny wg: Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 103–104; Wikarjak, Wikarjak, 2019: 167–172; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2021: XXVI–XXVII.

¹⁴ Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 94, 102–105; dodatkowo Wikarjak, Wikarjak, 2019: 148, 167–171; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2021: XXVI–XXVII.

¹⁵ Np. Salomonowicz-Górska, 2002: 48–49; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2020a: XXX–XXXI.

1) zastosowanie kilku tych samych konstrukcji przy jednym czasowniku rządzącym (dwa AD przy jednym czasowniku *ferunt*; cztery ACI przy jednej frazie *habent opinionem*); 2) zastosowanie ACI przy niektórych verba deponentia (tu: *arbitrantur*), a więc formach gramatycznie biernych, choć faktycznie funkcjonujących jak czasowniki czynne, stąd też możliwych do zastosowania z tą konstrukcją (*arbitrantur* = *putant*); 3) używanie przy konstrukcji ACI zamiast prostych czasowników rządzących także fraz opisowych (tu: *habent opinionem*), które w istocie mają identyczne znaczenie jak znane studentom verba regentia (a więc *habent opinionem* = *putant*, *sentiunt*, *credunt*) – dzięki takim rozwiązaniom ze strony autora zdanie ma mniej „podręcznikową” czy „szkolną” postać. Po dokonaniu analizy gramatycznej i dodatkowych uwagach naprowadzających ze strony lektora studenci powinni samodzielnie dokonać translacji tego prostego passusu. Interesujące okazuje się zamknięcie dyskusji akcentem kulturowym, a mianowicie odwołaniami do mitologii rzymskiej (konkretnie do wskazania odpowiedników greckich dla bogów rzymskich wspomnianych w tekście) – to zagadnienie kulturowe możemy omówić podczas dyskusji, jak również polecić jako pracę domową do wykonania i zaprezentowania na kolejnych zajęciach.

Do przedstawienia konstrukcji Accusativus cum infinitivo (ACI) w nieco trudniejszym ujęciu oraz zwrotu Ablativus absolutus (AA) na poziomie Iana pomocny jest na przykład passus BG IV, 32, 1–5 (działania wojsk rzymskich na terenie Brytanii – 55 r. p.n.e.):

ii qui pro portis castrorum in statione erant, Caesari **nuntiaverunt pulverem maiorem**, quam consuetudo ferret, in ea parte **videri**, quam in partem legio iter fecisset. Caesar id, quod erat, suspicatus, aliquid novi a barbaris initum consilii, **cohortes**, quae in stationibus erant, secum in eam partem **proficisci**, ex reliquis **duas** in stationem **succedere**, **reliquas armari** et confestim sese **subsequi iussit**. cum paulo longius a castris processisset, **suos** ab hostibus **premi atque aegre sustinere** et **conferta legione** ex omnibus partibus **tela conici animadvertit**. nam quod **omni** ex reliquis partibus **demesso frumento** una pars erat reliqua, **suspicati** hostes huc **nostros esse venturos** noctu in silvis delituerant. tum dispersos **depositis armis** in metendo occupatos subito adorti **paucis interfectis** reliquos incertis ordinibus perturbaverant, simul equitatu atque essedis circumdederant.

Po wcześniejszym przygotowaniu teoretycznym¹⁶ i wykonaniu ćwiczeń utrwalających¹⁷ studenci powinni najpierw w miarę możliwości samodzielnie wskazać elementy obu konstrukcji (ACI oraz AA) i odszukać w słowniku znaczenie nowych słówek, a następnie przetłumaczyć tekst, oddając prawidłowo w przekładzie obydwie konstrukcje (szczególnie w wypadku AA chodzi o dobranie

¹⁶ Abl. abs. – Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 130–131; dodatkowo Wikarjak, Wikarjak, 2019: 174–175; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2018: XXXII–XXXIII.

¹⁷ Abl. abs. – np. Salomonowicz-Górska, 2002: 51–52; Ryba, Wolanin, Klęczar, 2020b: XXVII–XXVIII.

właściwego sposobu odczytania zwrotu w zależności od kontekstu zdania, w którym się znajduje). Dodajmy, że na poziomie *Ianua* praca z tekstem oryginalnym stanowi końcowy etap pracy nad nowym materiałem gramatycznym, służąc obserwacji „nie podręcznikowego” i bardziej zindywidualizowanego w zależności od autora, ale zgodnego z regułami ujęcia materiału poznanego na zajęciach na podstawie prostych szkolnych przykładów. W wypadku omawianego tutaj *passu* za wspomnianym trudniejszym ujęciem obu konstrukcji przemawia włączenie zdań przydawkowych (zdanie 1 i 2) oraz AA (zdanie 3) w tok konstrukcji ACI, łączenie w jednym zdaniu ACI i AA (zdanie 4), rozwijanie ACI po samym imiesłowie pochodzącym od czasownika rządzącego (*suspicati*: zdanie 4), odwrócenie kolejności elementów w bezokoliczniku czasu przyszłego strony czynnej (*esse venturos*, zamiast szkolnego *venturos esse*) występującym w ACI – wyjaśnienie tych osobliwości zawarte w uwagach naprowadzających lektora na pewno ułatwi studentom w miarę samodzielnej translacji tekstu. Na zakończenie warto się odwołać do realiów historycznych wyprawy Cezara do Brytanii, co pozwoli studentom zaprezentować w dyskusji pewne wiadomości znane im z wykładów historii starożytnej i ukierunkuje pod profil ich studiów pracę nad tekstem łacińskim (komentarz historyczny studenci mogą także przedstawić w formie krótkich notatek przygotowanych indywidualnie w ramach pracy domowej).

Natomiast na poziomie *Palatium* (poziom wyższy) praca z tekstem oryginalnym jest bardziej wymagająca: służy nie tylko utrwaleniu często analogicznych (do poziomu *Ianua*) zagadnień gramatycznych (tu: konstrukcja ACI i zwrot AA), ale i poznaniu ich osobliwości, które mogą pojawić się w oryginale, a nie są uwzględniane w prostych podręcznikowych tekstach, oraz – jednocześnie – obserwacji znanych studentom zagadnień dotyczących składni zdań podrzędnych (praca taka obejmuje więc kompleksowe podejście do analizy gramatycznej tekstu i jego translacji). Jako przykład może posłużyć trudniejszy niż na poziomie *Ianua*, choć też zaczerpnięty z Cezara *passus BG II, 15, 1–6* (działania Cezara na terenie Gallii):

Caesar honoris Diviciaci atque Haeduorum causa **sese** eos in fidem **recepturum*** et **conservaturum*** **dixit** et, quod erat civitas magna inter Belgas auctoritate atque hominum multitudine praestabat, sescentos obsides poposcit. his traditis omnibusque armis ex oppido conlatis ab eo loco in fines Ambianorum pervenit, qui se suaque omnia sine mora dediderunt. eorum fines Nervii attingebant. quorum de natura moribusque Caesar cum quaereret, sic **reperiebat**: **nullum esse aditum** ad eos mercatoribus; **nihil pati** vini reliquarumque rerum ad luxuriam pertinentium **inferri**, quod iis rebus relanguescere animos eorum virtutemque remitti existimarent; **esse homines feros** magnaevaeque virtutis; **increpitare atque incusare** reliquos Belgas, qui se p. R. dedissent patriamque virtutem proiecissent; **confirmare sese neque** legatos **missuros*** **neque** ullam condicionem pacis **accepturos***.

Po wprowadzeniu teoretycznym¹⁸ oraz wykonaniu ćwiczeń utrwalających¹⁹ studenci powinni samodzielnie wskazać obie konstrukcje w zdaniach, zauważyć ich osobliwości oraz umieć objaśnić, na czym one polegają. Prowadzący zajęcia powinien zatem oczekiwać od studentów odpowiedzi, że: 1) złożone bezokoliczniki czasu przyszłego strony czynnej w konstrukcji ACI występują w zredukowanej formie, a więc jako same imiesłowy czasu przyszłego strony czynnej, ze względu na brak drugiego elementu, czyli słowa *esse*: **recepturum (esse) et *conservaturum (esse)* w zdaniu 1 oraz **missuros (esse) neque *accepturos (esse)* w zdaniu 4; 2) połączenie dwóch zwrotów AA (zdanie 2) oraz rozwinięcie przy participium perfecti passivi w drugim z nich okolicznika miejsca jak przy czasowniku (*omnibus armis ex oppido conlatis* tak jak *ex oppido conferre*); 3) wyrażenie stanu posiadania w pierwszej konstrukcji ACI w zdaniu 1 przez Dativus possessivus (*nullum esse aditum mercatoribus*). Jeśli chodzi o towarzyszące zagadnienia składniowe, studenci powinni także wskazać: 1) zdanie podrzędne przyczynowe z orzeczeniami w indicativie po spójniku *quod* (a więc z typową składnią) w zdaniu 1 (*quod erat civitas ... atque ... praestabat*); 2) zdanie podrzędne czasowe (z *cum historicum*) w relacji równoczesności (*Caesar cum quaereret*) do zdania nadrzędnego, w którym znajduje się czasownik rządzący w czasie historycznym (*reperiebat*) konstrukcji ACI (zdanie 4); 3) zdanie podrzędne przyczynowe z *coniunctivem* po spójniku *quod* (a więc wypowiedź *ex mente aliena: quod ... existimarent*) w rozwinięciu drugiej konstrukcji ACI w zdaniu 4. Następnie (a więc już po dokładnej analizie gramatycznej) studenci powinni samodzielnie przetłumaczyć tekst. Interesującą metodą pracy nad sprawdzeniem poprawności translacji okazuje się indywidualna prezentacja przekładu przez każdego studenta²⁰ i wspólna dyskusja nad jego ostateczną poprawną wersją. Z racji profilu swoich studiów studenci są zazwyczaj zainteresowani komentarzem i wymianą uwag dotyczącą przedstawionych w tekście realiów historycznych, stąd dobrym rozwiązaniem jest wspólna dyskusja na ten temat, kończąca analizę i przekład tekstu.

Z kolei do prezentacji jeszcze bardziej złożonych zagadnień gramatycznych, a więc zwrotu **AA** w połączeniu zarówno z konstrukcjami (ACI, Acc. duplex), jak i składnią zdań podrzędnych na poziomie Palatium pomocny jest na przykład passus *BG III, 24, 1–5* (działania armii rzymskiej dowodzonej przez Publiusza Krassusa na terenie Akwitanii w Gallii):

Prima luce **productis omnibus copiis, duplaci acie instituta, auxiliis** in mediam aciem **coniectis, quid** hostes consilii **caperent**, exspectabat. illi **etsi** propter multitudinem et veterem belli gloriam paucitatemque nostrorum se tuto dimicaturus*

¹⁸ ACI oraz Abl. abs. (teoria) – Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 102–105, 130–132; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 167–172, 174–175; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 167–172, 188–190; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 779–790.

¹⁹ ACI oraz Abl. abs. (proponowane ćwiczenia) – Appel, 2007: 152–156; Gładowska, Stachowicz-Garstka, Zawadzka, 2017: 120–126, 133–137; Grześcak, 2012: 90–91.

²⁰ Rozwiązanie praktycznie możliwe na lektoracie, gdyż grupy na poziomie Palatium są z reguły bardzo nieliczne.

existimabant, tamen tutius esse arbitrabantur **obsessis viis commeatu intercluso** sine ullo vulnere victoria potiri, et si propter inopiam rei frumentariae Romani sese recipere coepissent, impeditos in agmine et sub sarcinis infirmiore animo adoriri cogitabant. **hoc consilio aprobato** ab ducibus **productis** Romanorum **copiis** sese castris tenebant. **hac re perspecta** Crassus, cum sua cunctatione atque opinione timidioris hostes nostros milites alacriores ad pugnandum effecissent atque omnium voces audirentur exspectari diutius non oportere, quin ad castra iretur, cohortatus suos **omnibus cupientibus** ad hostium castra contendit.

Przed przystąpieniem do tłumaczenia studenci powinni przejrzeć tekst i samodzielnie dokonać jego analizy pod kątem obecności zwrotów, konstrukcji i zdań podrzędnych (w tym także określić rodzaj zdania podrzędnego, znaleźć człon nadrzędny i ustalić wzajemną relację czasową między nimi). Podczas dyskusji poprzedzającej przekład oczekujemy, że studenci zauważą i potrafią wskazać: 1) zwrot AA w zdaniu 1 (trzy AA), w zdaniu 2 (dwa AA), w zdaniu 3 (dwa AA), w zdaniu 4 (dwa AA); 2) konstrukcję ACI w zdaniu 2 (*se dimicatuos existimabant*) z niepełnym (bez *esse*) bezokolicznikiem czasu przyszłego strony czynnej (*dimicatuos* zamiast *dimicatuos esse*); 3) Accusativus duplex w zdaniu 4 (*nostros milites alacriores ... effecissent*); 4) gerundium w zdaniu 4 (*ad pugnandum*); 5) zdania podrzędne: a) pytajne zależne w zdaniu 1 w relacji następczości z con. imperfecti (zamiast opisowej formy CPA w coniunctivie imperfecti: *capturi essent*) po czasie historycznym (*quid ... caperent, exspectabat*); b) przyzwalające w zdaniu 2 o budowie modusu realis z towarzyszącym zdaniem nadrzędnym (*etsi ... existimabant, tamen ... arbitrabantur*); c) warunkowe jak w modusie irrealis dla przeszłości w okresie warunkowym mieszanym w zdaniu 2 (*si ... coepissent, ... cogitabant*); d) czasowe z cum historicum z dwoma orzeczeniami: jednym w relacji uprzedniości (*cum ... effecissent*) oraz drugim w relacji równoczesności (*atque audirentur*) w stosunku do zdania nadrzędnego (*contendit*). W ten sposób możemy zilustrować przykładami z oryginału łacińskiego i, co za tym idzie, powtórzyć oraz utrwalić wcześniej omówioną²¹ ze studentami i ugruntowaną za pomocą ćwiczeń²² sporą część zagadnień gramatycznych, a tłumaczenie tekstu i dyskusja na temat tła historycznego stanowią etap końcowy pracy nad tym nieobszernym, ale zarazem bogatym dydaktycznie passusem. Oczywiście, jak

²¹ Komentarz gramatyczny do: Acc. duplex – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 94; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 148; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 37–38; zdania podrzędne a) pytajne zależne i consecutio temporum – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 120–122, 188–190; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 187–189; przyzwalające – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 128–129; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 199–200; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 141–142; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 755–761; okresy warunkowe – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 126–127; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 200–202; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 135–137; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 761–772; czasowe (cum historicum) – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 125–126; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 204; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 153.

²² Proponowane ćwiczenia dotyczące wskazanych zagadnień (łącznie) – Gładowska, Stachowicz-Garstka, Zawadzka, 2017: 118–119, 149–160, 163–165; Grześczak, 2012: 44–45, 54, 63, 82.

wspominamy wyżej, takie podejście do tekstu Cezara możliwe jest na poziomie wyższym, gdzie dążymy do kompleksowej (a nie wybiórczej) prezentacji złożonych (a nie tylko poszczególnych) problemów gramatycznych.

Podobnie do prezentacji na poziomie Palatium zarówno coniugatio periphraistica passiva (CPP), jak i gerundivum oraz składni zdań podrzędnych możemy wykorzystać passus BG II, 20, 1–3 (działania Cezara na terenie Gallii na początku wojny):

Caesari omnia uno tempore erant agenda: vexillum proponendum, quod erat insigne, cum ad arma concurrere oporteret, signum tuba dandum, ab opere revocandi milites, qui paulo longius aggeris petendi causa processerant, acies instruenda, milites cohortandi, signum dandum. quarum rerum magnam partem temporis brevitatis et incursus hostium impediabat.

Od studentów, którzy wcześniej zostali zapoznani z odpowiednim komentarzem gramatycznym²³ i wykonali ćwiczenia utrwalające²⁴, oczekujemy zatem poprawnego wskazania i tłumaczenia zarówno CPP, jak i form gerundivum obecnych w zdaniu 1; towarzysząco słuchacze powinni także wskazać zdanie podrzędne przyczynowe ex mente aliena (*cum ... oporteret*).

Analogicznie do kompleksowej prezentacji na poziomie Palatium nierzadko trudnych dla słuchaczy do odróżnienia i dość często mylonych ze sobą przez studentów form gerundium i **gerundivum** oraz – towarzysząco – niektórych zdań podrzędnych i zwrotu AA może posłużyć passus BG II, 21, 1–6 (działania Cezara na początku wojny galijskiej na terenie kraju Nerwiów):

Caesar necessariis rebus impetratis ad **cohortandos** milites, quam in partem fors obtulit, decurrit et ad legionem decimam devenit. milites non longiore oratione est cohortatus, quam uti suae pristinae virtutis memoriam retinerent neu perturbarentur animo hostiumque impetum fortiter sustinerent. quod non longius hostes aberant quam quo telum adigi posset, proelii **committendi** signum dedit. atque in alteram partem item cohortandi causa profectus pugnantis occurrit. temporis tanta fuit exiguitas hostiumque tam paratus ad dimicandum animus, ut non modo ad insignia **accommodanda**, sed etiam ad galeas **induendas** scutisque tegimenta **detrahenda** tempus defuerit. quam quisque ab opere in partem casu devenit quaeque prima signa conspexit, ad haec constitit, ne in **quaerendis** suis pugnandi tempus dimitteret.

²³ Komentarz gramatyczny do: CPP – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 149–151 (w tym także krótkie teksty preparowane); dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 176; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 191–192; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 459–460; gerundivum – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 141–142, 144 (tekst preparowany); dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 177–178; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 191–192; zdania podrzędne przyczynowe – wg Jurewicz, Winniczuk, Żuławska, 2012: 159–160; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 199; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 144–145; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 729–741.

²⁴ Proponowane ćwiczenia dotyczące wskazanych zagadnień (łącznie) – Gładowska, Stachowicz-Garstka, Zawadzka, 2017: 90–91, 141–148; Grzeźczak, 2012: 36, 130–132.

Studenci zapoznani wcześniej z materiałem gramatycznym²⁵ i ćwiczeniami powinni najpierw samodzielnie wskazać w tekście formy gerundium i gerundivum oraz określić je i objaśnić różnice między nimi, a następnie objaśnić także towarzyszące zagadnienia gramatyczne²⁶: 1) Ablativus absolutus (*necessariis impetratis*) w zdaniu 1; 2) zdanie podrzędne: a) dopełnieniowe (*uti ... retinerent neu perturbarentur hostiumque ... sustinerent*) w zdaniu 2; b) przyczynowe (*quod ... aberant*) w zdaniu 3; c) skutkowe (*ut ... defuerit*) po zapowiednikach zespolenia (*tanta* i *tam*) widocznych w zdaniu nadrzędnym (zdanie 4); d) celowe (*ne ... dimitteret*) w zdaniu 4. Tłumaczenie tekstu wraz z przypomnieniem odpowiedniego materiału historycznego (w formie dyskusji lub indywidualnych notatek przygotowanych w ramach pracy domowej), poprzedzone analizą gramatyczną i zarazem powtórzeniem sporego zakresu materiału, stanowi etap końcowy pracy nad wskazanym tekstem.

Lekturę na poziomie Palatium stanowią również wybrane łatwiejsze passusy z monografii historycznych Salustiusza (*Bellum Catilinae* i *Bellum Jugurthinum*). W przypadku tekstów tego historyka słuchacze zapoznają się nie tylko z zagadnieniami gramatycznymi i komentarzem historycznym (jak w wypadku tekstów Cezara: chodzi o krótkie nawiązanie do faktów, które studentom historii powinny być znane), lecz także z oryginalnym stylem narracji autora: lapidarnym, charakteryzującym się krótkimi antytezami i pełnym wewnętrznego niepokoju. Do prezentacji tych zagadnień mogą być pomocne zwarte i sugestywne charakterystyki tytułowych postaci, Katyliny i Jugurty – a) *Cat.* 5 i b) *Jug.* 6, 1–2:

a) L. Catilina, nobili genere natus, fuit magna vi et animi et corporis sed ingenio malo pravoque. huic ab adulescentia bella intestina, caedes rapinae, discordia civilis grata fuere, ibique iuventutem suam exercuit. corpus patiens inediae algoris vigiliae supra quam cuiquam credibile est. animus audax subdulus varius, cuius rei lubet simulator ac dissimulator, alieni adpetens sui profusus, ardens in cupiditatibus; satis eloquentiae, sapientiae parum. vastus animus immoderata incredibilia nimis alta semper cupiebat.

²⁵ Komentarz gramatyczny do gerundium: wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 139–140 (także tekst preparowany); dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 172, 177; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 193–196. Proponowane ćwiczenia (gerundium) – Gładowska, Stachowicz-Garstka, Zawadzka, 2017: 94–95.

²⁶ Komentarz gramatyczny do zdań podrzędnych: dopełnieniowych – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 111–112; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 196–197; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 130–132; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 706–710; przyczynowych – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 159–160; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 199; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 144–145; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 729–733; skutkowych – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 147–148; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 197–198; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 132–134; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 724–728; celowych – wg Winniczuk, Jurewicz, Żuławska, 2012: 111–112; dodatkowo – Wikarjak, Wikarjak, 2019: 195; Samolewicz, Sołtysik, 2000: 128–129; poszerzenie materiału – Wolanin, 2015: 718–723. Proponowane ćwiczenia (łącznie) – Gładowska, Stachowicz-Garstka, Zawadzka, 2017: 150–155.

b) Qui [sc. Iugurtha] ubi primum adolevit, pollens viribus, decora facie, sed multo maxime ingenio validus, non se luxui neque inertiae conrumpendum dedit, sed, uti mos gentis illius est, equitare iaculari; cursu cum aequalibus certare et, cum omnis gloria anteiret, omnibus tamen carus esse; ad hoc pleraque tempora in venando agere, leonem atque alias feras primus aut in primis ferire: plurimum facere et minimum ipse de se loqui.

Po krótkim komentarzu dotyczącym faktów historycznych i stylu (warto tutaj zwrócić uwagę na częste zastosowanie asyndetonu i użycie archaizmów, a więc na cechy bardzo charakterystyczne dla języka obu monografii; archaizmy: *lubet*, *maxime*, *omnis* jako Acc. pl., *plurimum*, *minimum*) wskazujemy studentom zagadnienia gramatyczne, których nie spotkali wcześniej w swoim podręczniku akademickim, a mianowicie: 1) infinitivus historicus (*equitare*, *iaculari*, *certare*, *esse*, *agere*, *ferire*, *facere*, *loqui*), który został użyty zamiast zwykłego czasu indicativus perfecti we wskazanych zdaniach; 2) zdanie podrzędne przyzwalające (*cum ... anteiret*) w relacji równoczesności do członu nadrzędnego, w którym zamiast czasu historycznego (*erat* lub *fuit*) występuje infinitivus historicus (*esse*) mający wartość czasu historycznego; 3) synkopowana forma ind. perf. act. (*fuere*) zamiast pełnej *fuere* (jako zjawisko spotykane u autorów prozy łacińskiej). Studenci powinni także wskazać znane im problemy gramatyczne, a w tym: 1) formy gerundium (*in venando*) oraz gerundivum (*conrumpendum* użyte obok form *se* w Acc. i *dedit*), które wyraża tutaj myśl zdania celowego; 2) formy Ablativus qualitatis (*fuit magna vi ... ingenio malo pravoque*), wykorzystywane do wyrażenia cech i przymiotów przy charakterystykach osób i opisach. Przekład obu wspomnianych wyżej tekstów dokonywany przez studentów pod kierunkiem prowadzącego stanowi finalny etap pracy. Z kolei niektóre poczynania Katyliny, które słuchacze powinni samodzielnie przypomnieć w krótkiej dyskusji dotyczącej tła historycznego, odsłania passus *Cat.* 26, 1–4:

His rebus comparatis Catilina nihilo minus in proximum annum consulatum petebat, sperans, si designatus foret, facile se ex voluntate Antonio usurum. neque interea quietus erat, sed omnibus modis insidias parabat Ciceroni. neque illi tamen ad cavendum dolus aut astutiae deerant. Namque a principio consulatus sui multa pollicendo per Fulviam effecerat, ut Q. Curius, [...], consilia Catilinae sibi proderet; ad hoc collegam suum Antonium pactione provinciae perpulerat, ne contra rem publicam sentiret; circum se praesidia amicorum atque clientium occulte habebat.

Tekst ten jest także pomocny od strony gramatycznej do powtórzenia kilku znanych już studentom problemów składniowych, które – jak wolno oczekiwać – powinni samodzielnie zauważyć i opisać przed przystąpieniem do tłumaczenia: 1) Abl. absolutus (*his rebus comparatis*) i konstrukcja ACI po part. praes. act. (*sperans ... se usurum*) z niepełnym bezokolicznikiem czasu przyszłego strony czynnej (*usurum* zamiast pełnej formy *usurum esse*) w zdaniu 1; 2) gerundium (*ad cavendum*) w zdaniu 3 i gerundium (*pollicendo*) w zdaniu 4; 3) dwa zdania

podrzędne dopełnieniowe (*ut ... proderet po effecerat i ne ... sentiret po perpulerat*) w zdaniu 4; 4) forma archaiczna (*proximum*) w zdaniu 1.

Dla studentów historii na poziomie Palatium możemy również dobrać łatwiejsze passusy z *Ab Urbe condita* Liwiusza dotyczące chociażby znanej im dobrze z wykładów drugiej wojny punickiej – może to być na przykład passus Liv., XXI, 57 mówiący o klęsce Rzymian nad rzeką Trebią (218 r. p.n.e.) na samym początku wojny i sytuacji, która zapanowała w Rzymie tuż po tym fakcie:

Romam tantum terror ex clade ad Trebiam accepta perlatus est, ut iam ad urbem Romam crederent infestis signis hostem venturum, nec quicquam spei aut auxilii esse, quo portis moenibusque vim hostium arcerent: uno consule ad Ticinum victo alterum ex Sicilia revocatum; duobus consulibus, duobus consularibus exercitibus victis quos alios duce, quasi alias legiones esse, quae arcessantur? Ita territis Sempromnius consul advenit, ingenti periculo per effusos passim ad praedandum hostium equites, audacia magis quam consilio aut spe fallendi resistendive, si non falleret, transgressus. Inde, quod unum maxime in praesentia desiderebatur, comitiis consularibus habitus in hiberna rediit. Creati consules Cn. Servilius et C. Flaminius.

Analizę gramatyczną i przekład warto poprzedzić dyskusją, podczas której studenci będą mogli przedstawić najważniejsze fakty związane z rozpoczęciem drugiej wojny z Kartagimą (możemy także zrealizować tę dyskusję jako prezentacje krótkich referatów przygotowanych w podziale na grupy, np. gr. 1: początek konfliktu; gr. 2: etap środkowy; gr. 3: zakończenie działań). Następnie, w miarę możliwości samodzielnie, słuchacze powinni wskazać w tekście znane im zagadnienia gramatyczne: 1) zdanie podrzędne skutkowe po zapowiedniku w zdaniu nadrzędnym (*tantum terror ... , ut ... crederent*); 2) konstrukcję ACI z niepełnym bezokolicznikiem futuri activi (*crederent hostem venturum [esse]*); 3) składnię Abl. abs. (*uno consule victo; duobus consulibus, duobus consularibus exercitibus victis; comitiis consularibus habitis*); 4) formy gerundium (*ad praedandum; fallendi resistendi*); 5) zdanie podrzędne warunkowe (protasis) modusu irrealis (*si non falleret*); 6) Nominativus duplex (*creati consules Servilius et Flaminius*). Finalnym etapem pracy nad tekstem jest jego poprawne tłumaczenie pod kierunkiem prowadzącego. Analogicznie do kompleksowej prezentacji wielu zagadnień składniowych możemy również wykorzystać inne łatwiejsze passusy dotyczące na przykład dalszego przebiegu drugiej wojny punickiej, co także od strony historycznej, ze względu na profil studiów, może być interesujące dla studentów: na przykład Liv., XXII, 4–7; 1, 6–8 (klęska Rzymian nad jeziorem Trazumeńskim w 217 r. p.n.e.) czy Liv., XXII, 44–49 (bitwa i klęska Rzymian pod Kannami w 216 r. p.n.e.).

Studentów historii na poziomie Palatium warto też zapoznać z tekstem Tacyty – na początek możemy wybrać na przykład passus I, 1, 1–3 z *Annales*:

Urbem Romam a principio reges habuere; libertatem et consulatum L. Brutus instituit. dictaturae ad tempus sumebantur; neque decemviralis potestas ultra biennium

neque tribunorum militum consulare ius diu valuit. non Cinnae, non Sullae longa dominatio; et Pompei Crassique potentia cito in Caesarem, Lepidi atque Antonii arma in Augustum cessere, qui cuncta discordiis civilibus fessa nomine principis sub imperium accepit. sed veteris populi Romani prospera vel adversa claris scriptoribus memorata sunt, temporibusque Augusti dicendis non defuere decora ingenia, donec gliscente adulatione deterrentur: Tiberii Gaique et Claudii ac Neronis res florentibus ipsis ob metum falsae, postquam occiderant recentibus odiis compositae sunt. inde consilium mihi pauca de Augusto et extrema tradere, mox Tiberii principatum et cetera, sine ira et studio, quorum causas procul habeo.

Na wstępie dobrym rozwiązaniem okazuje się podział dyskusji nad stroną historyczną tekstu na: a) objaśnienia ze strony lektora dotyczące zamieszczonych przez Tacycę uwag na temat charakteru dzieła historycznego (tu: wyraźnie zdefiniowany postulat obiektywizmu historycznego: *sine ira et studio*) oraz wpływu warunków, w jakich ono powstaje, na możliwości przekazu prawdy o faktach (Tacyt wskazuje tutaj trzy czynniki, które nakładają na historyka ograniczenia i często nie pozwalają mu obiektywnie głosić prawdy: reżimowa władza i strach, który wzbudza – *res ob metum falsae*; nienawiść odczuwana w stosunku do władcy tyrańcy – *recentibus odiis compositae sunt*; dekadencje społeczne towarzyszące zwyrodniałej władzy, a tutaj konkretnie rozrastająca się gromada pochlebców – *gliscente adulatione*); b) komentarz ze strony studentów dotyczący dziejów Rzymu przed Augustem według zamieszczonego przez Tacycę lapidarnego zarysu (*Ann.* I, 1, 1–2). Od strony gramatycznej tekst pomaga powtórzyć pewne znane zagadnienia, które studenci powinni samodzielnie wskazać i omówić: 1) synkopowane formy ind. perf. act. (*habuere, cessere, defuere*); 2) forma gerundivum (*dicendis*); 3) Abl. abs. (*florentibus ipsis*). Etapem końcowym pracy nad tekstem jest jego poprawna translacja pod kierunkiem prowadzącego, która – w miarę możliwości słuchaczy – powinna oddać najważniejsze cechy stylu Tacycy, a mianowicie wzniosłość, uroczysty ton, zwięzłość i powagę wypowiedzi. Podobnie (a więc łącząc analizę kwestii istotnych dla historyka oraz, jednocześnie, dla studenta uczącego się łaciny na poziomie zaawansowanym) możemy pracować nad innymi łatwiejszymi passusami wybranymi według uznania lektora z *Annales* lub *Historiae*.

Podsumowanie

W „Wybranych zagadnieniach dydaktycznych” przedstawiliśmy propozycje metod pracy nad przykładowo wybranymi passusami z oryginalnych tekstów łacińskich Cezara, Salustiusza, Liwiusza i Tacycy ze studentami historii na poziomie Iana i Palatium. Zarówno dobór fragmentów z dzieł wspomnianych historyków, jak i omówione metody pracy z jednej strony ukazują, jakie możliwości daje prowadzącemu i zarazem jakie ograniczenia nakłada na niego sam tekst łaciński, jeśli

chodzi o prezentację zagadnień gramatycznych i pracę nad przekładem w zależności od poziomu grupy, z drugiej zaś – mogą posłużyć jako propozycja wykorzystania oryginału łacińskiego jednocześnie od strony historycznej (z uwagi na kierunek studiów naszych słuchaczy) i dydaktycznej zgodnie z poziomem grup i charakterem zajęć lektoratowych (120 godzin na obu poziomach). Pod względem dydaktycznym chodzi przede wszystkim o to, aby studenci zapoznani z jak największym zakresem materiału gramatycznego mogli w miarę możliwości samodzielnie dostrzegać i analizować zagadnienia z zakresu gramatyki i składni łacińskiej oraz tłumaczyć (czyli, generalnie, czytać ze zrozumieniem) wybrane i dostosowane do ich poziomu fragmenty oryginału łacińskiego; nie mniej istotny jest także komentarz historyczny, który pozwala ukierunkować pracę nad tekstem zgodnie z charakterem studiów naszych słuchaczy. Jak możemy zauważyć, największej możliwości na obu poziomach daje nam tekst Cezara ze względu na „wygodny” dla studentów do analizy i translacji klasyczny i klarowny styl autora, którego głównymi cechami są zwięzłość i prostota (sc. styl sprawozdawczy, który następnie przeradza się w narracyjny) oraz jasność i harmonia w użyciu czasów i budowie zdań – wybierając taki tekst możemy pokazać studentom i utrwalić omawiane na zajęciach zagadnienia gramatyczne (zarówno wyselekcjonowane, jak i złożone), a także dobrać odpowiednie passusy do obu poziomów, w miarę swobodnie różnicując ich stopień trudności. Natomiast więcej ograniczeń nakładają na prowadzącego dzieła Salustiusza, Liwiusza i Tacyta ze względu na wysublimowany, literacki i artystyczny styl²⁷ oraz wyraźnie sprecyzowane koncepcje historiozoficzne i – w związku z tym – znacznie wyższy niż u Cezara poziom trudności tekstu w zakresie analizy gramatycznej i translacji. Sięgając po takie teksty, lektor musi się liczyć z utrudnieniami w zakresie wyboru i dostosowania passusów do poziomu grupy (efektywna praca nad odpowiednio wybranymi fragmentami z dzieł tych autorów rzeczywiście jest możliwa tylko na poziomie Palatium). Podobne problemy stawia przed prowadzącym dzieło Ammiana Marcellina, ostatniego wielkiego historyka pogańskiej starożytności, które wymaga nie tylko właściwego odczytania trudnego i specyficznego języka późnoantycznej łaciny²⁸, lecz także wnikliwej analizy historyczno-literackiej, w tym odczytania

²⁷ Salustiusz – styl oryginalny, który charakteryzuje się przede wszystkim dwoma cechami: zwięzłością (tu: liczne elipsy, czyli częste opuszczanie nawet potrzebnego słownictwa) i kolorytem archaicznym; to styl attycystyczny, w którym oprócz prostoty spotykamy barwność niemal poetycką i bogactwo leksykalne. Liwiusz – styl, który wyróżnia się czterema cechami, takimi jak obrazowość przedstawienia, zwięzłość, jasność, wiarygodność; generalnie to styl cyceroński, choć mniej doskonały niż u Arpinaty: pojawiają się w nim archaizmy, wyrażenia i zwroty poetyckie oraz odstępstwa gramatyczne od składni klasycznej. Tacyt – charakterystyczne dla jego literackiego stylu są wzniosłość i uroczysty ton wypowiedzi; szyk zdań asymetryczny i antytetyczny, liczne archaizmy, sentencje, zwroty poetyckie, wyszukane słownictwo, bogactwo figur retorycznych, zwięzłość (Lewandowski, 2007: 135–137, 194–196, 310–312).

²⁸ Ammianus Marcellinus – w stylu widoczna pewna hellenizacja języka łacińskiego, stąd jego język odznacza się wyrazistym kolorytem i specyficznym słownictwem oraz swoistą gramatyką i stylistyką; częste stosowanie składni nieklasycznej w zakresie użycia trybów, czasów i konstrukcji; niekiedy budowa zdań odzwierciedla budowę zdań greckich lub jest dosłownie przekładem z greki;

trudnej koncepcji historiozoficznej opartej na teorii organicznej rozwoju dziejów rzymskich (są to już zagadnienia z poziomu filologicznego) – z tych też powodów niestety nie sięgamy po jego *Res Gestae* na lektoracie. Z kolei w „Zarysie historycznym” przedstawiliśmy, jak kształtowało się zainteresowanie tekstami rzymskich historyków i jaki był charakter pracy nad nimi na różnych poziomach szkolnictwa w dawnej Polsce. Warto tutaj zauważyć, że również w dawnych polskich szkołach wśród historyków rzymskich największą popularnością i poczytnością cieszył się Cezar, drugie miejsce zajmował Liwiusz, rzadziej czytano Salustiusza i znacznie rzadziej Tacyta (choć, generalnie rzecz biorąc, w kanonie lektur zazwyczaj znajdowały się teksty wszystkich czterech wymienionych tutaj autorów). Jeśli chodzi o Ammiana, to pomimo bogatej recepcji jego dzieła w czasach nowożytnych (głównie w literaturze) i dużego uznania dla wysokiej rangi jego historiografii (głównie ze względu na naukową i obiektywną koncepcję oraz najwyższą świadomość historyczną) (Lewandowski, 2007: 437–438), nie mamy wzmianek o obecności jego dzieła w kanonie lektur w programach szkolnych. Być może za takim wyborem autorów dokonywanym przez dawnych nauczycieli łaciny stały podobne przyczyny, którymi kieruje się dzisiejszy wykładowca na lektoracie. W każdym razie jedno nie ulega wątpliwości: zarówno w dawnych polskich szkołach, jak i na obecnie prowadzonych zajęciach lektoratowych teksty rzymskich historyków wciąż stawiają nowe wyzwania dydaktyczne przed wykładowcą i studentem, inspirując do twórczego procesu nauczania i uczenia się języka łacińskiego.

Bibliografia

Teksty źródłowe

- Caius Iulius Caesar (1987). *Bellum Gallicum*, red. W. Hering, t. I. Leipzig.
- Caius Sallustius Crispus (1991). *Catilina. Iugurtha. Fragmenta ampliora*, red. A. Kurfess. Stuttgartiae–Lipsiae.
- Cornelius Tacitus (1965). *Annales*, red. E. Koestermann, t. I. Lipsiae.
- Titus Livius (1929). *Ab urbe condita libri XXI–XXVII*, red. C.F. Walters, R.S. Conway, t. III. Oxford (repr. 1950, 1954, 1958).

Monografie

- Barycz, H. (1935). *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*. Kraków.
- Bieńkowski, T. (1976). *Antyk w literaturze i kulturze staropolskiej (1450–1750)*, Wrocław.
- Karbowiak, A. (1903). *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. I. Petersburg.

w zdaniach brak klasycznej zwartości, harmonii i proporcji – widoczny raczej grecki niż łaciński tok mowy (Lewandowski, 2007: 427–432).

- Kubik, K. (1970). *Joachim Pastorius, gdański pedagog XVII w.* Gdańsk.
- Lepszy, K. (1964). *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364–1764.* Kraków.
- Lewandowski, I. (1970). *Florus w Polsce.* Wrocław.
- Lewandowski, I. (1976). *Recepcja rzymskich kompendiów historycznych w dawnej Polsce (do połowy XVIII w.).* Poznań.
- Lewandowski, I. (1991). *Szymon Starowolski. Wybór z pism, przekł. tekstów łacińskich, wybór i oprac. I. Lewandowski.* Wrocław.
- Lewandowski, I. (2007). *Historiografia rzymska.* Poznań.
- Samolewicz, Z., Sołtysik, T. (2000). *Składnia łacińska.* Bydgoszcz.
- Wierzbowski, T. (1903). *Raporty Szkoły Podwydziałowej Pultuskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1778–1789.* Warszawa.
- Wikarjak, J., Wikarjak, T. (2019). *Gramatyka opisowa języka łacińskiego.* Warszawa.
- Wolanin, H. (2015). *Gramatyka opisowa klasycznej łaciny w ujęciu strukturalnym.* Kraków.

Artykuły w czasopismach

- Bieńkowski, T. (1966). Niektóre zagadnienia recepcji antyku w okresie staropolskim. *Meander*, 21, 186.
- Lewandowski, I. (1993). Historyk ginącego świata. *Meander*, 7–8, 339–342.
- Mokrzecki, L. (1969). Dyrektor gimnazjum elbląskiego Joachim Pastorius (1652–1654) i jego poglądy na historię. *Rocznik Elbląski*, 4, 59–83.
- Pilch, S. (1925). De Taciti apud Polonos. *Eos*, 28, 135–164.

Podręczniki i zeszyty ćwiczeń

- Appel, H. (2007). *Bis repetita placent.* Toruń.
- Gładowska, B., Stachowicz-Garstka, A., Zawadzka, M. (2017). *Cornu Copiae. Ćwiczenia łacińskie dla szkół średnich i wyższych.* Warszawa.
- Grześczak, I. (2012). *Łacina dla średnio zaawansowanych.* Warszawa.
- Jurewicz, O., Winniczuk, L., Żuławska, J. (2012). *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych.* Warszawa.
- Ryba, J., Wolanin, E., Klęczar, A. (2018). *Homo Romanus. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej, cz. II.* Kraków.
- Ryba, J., Wolanin, E., Klęczar, A. (2020a). *Homo Romanus. Zeszyt ćwiczeń do języka łacińskiego i kultury antycznej, cz. I.* Kraków.
- Ryba, J., Wolanin, E., Klęczar, A. (2020b). *Homo Romanus. Zeszyt ćwiczeń do języka łacińskiego i kultury antycznej, cz. II.* Kraków.
- Ryba, J., Wolanin, E., Klęczar, A. (2021). *Homo Romanus. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej, cz. I.* Kraków.
- Salomonowicz-Górska, I. (2002). *Ćwiczenia łacińskie.* Warszawa.

Renata Podgórska
Jagiellońskie Centrum Językowe
Uniwersytet Jagielloński, Kraków

TEACHING ENGLISH WITH POWERPOINT

Abstract: The use of information and communication technologies (ICT) has become ubiquitous in modern education. PowerPoint (PP) is a popular presentation software which can be successfully exploited in foreign language teaching settings, however, its effectiveness depends on the teacher's resourcefulness. This paper highlights the benefits and limitations of applying PP to design an ESL/EAP lesson and presents practical examples of implementing the slideware to facilitate the teaching/learning process.

Keywords: PowerPoint, ESL/EAP lessons, methods of teaching

WYKORZYSTANIE PROGRAMU POWERPOINT W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Streszczenie: Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) stało się wszechobecne we współczesnej edukacji. PowerPoint (PP) jest popularnym programem do tworzenia prezentacji multimedialnych, który z powodzeniem można wykorzystać w nauczaniu języków obcych, jednak jego skuteczność zależy od pomysłowości nauczyciela. Celem tego artykułu jest przedstawienie korzyści i ograniczeń oprogramowania PP do przygotowania lekcji językowych oraz pokazanie praktycznych przykładów jego zastosowania w celu usprawnienia procesu nauczania/uczenia się.

Słowa kluczowe: prezentacje PowerPoint, lektorat / lekcja nauki języka obcego, metody nauczania

Introduction

As ICT has become an integral part of today's teaching-learning process, especially in post-pandemic reality (Saif et al., 2022), the use of PowerPoint (PP) seems to be a valid addition to multimedia class design. Undoubtedly, ICT enriches existing ESL/EAP instruction and provides many opportunities for teachers and students to exploit it extensively in order to improve the quality of classroom work in a globalised digital age (Oliver, 2019). Remote teaching has also

demonstrated the potential of ICT as a means for granting greater flexibility and interactivity, motivating students, and finally, achieving learning and teaching objectives effectively (Oliver, 2015; Wagner, 2017: 24–26). It must be remembered, however, that successful educational use of ICT depends on how and where it is exploited, and for what purposes. So as to accommodate to the needs of modern digital generation, universities should implement new technologies adequately to their growing demand (Oliver, 2019; Kölin, Johansson, 2022).

Benefits of using PP slides

According to some researchers, lessons aided by PP benefit students' cognitive learning (Baker, Goodboy, Bowman, Wright, 2018), and others assert that full understanding is gained when information is presented in both text and visuals rather than in an isolated medium (Kölin, Johansson, 2022). The versatility and flexibility of PP in teaching various aspects of language has also been proved useful (Fisher, 2003), and for this reason adopting the software as a pedagogical tool to prepare class materials has become a regular routine for me.

How much you apply slideware to lessons will obviously differ based on your individual teaching style. Incorporating it into daily instruction may visibly facilitate it, can help to engage and interact with your students, the classes become more diversified and structured, and have a smooth flow.

Since “Power point is entirely presenter-oriented, and not content-oriented, not audience-oriented” (Marcovitz, 2004: 4), having this in mind, it is important to apply PP wisely to student-centred settings. The use of PP in ESL/ EAP lessons requires careful, meaningful planning, the process is time-consuming, the materials must be learner-oriented and aid the learning process, they cannot take the prevailing role of instruction. The pushy mode of PP must be harnessed to achieve lesson aims and engage students.

Another issue with PP is that projected slides are by nature very low resolution, “promote the use of compressed phrases”, and consequently the “impoverished space (of slides) leads to over-generalisations (Tufte, 2003: 4), which in case of language teaching can easily be overcome if, for example, printed materials are used and come timely with relevant slides. Sometimes the reduced information projected on the wall serves an advantage as it:

- hints at an exercise that follows or an answer to a question;
- functions as a natural transition between activities or lead-in to what is to be done subsequently;
- creates a practical knowledge gap, making students think, collaborate and guess solutions to a problem;
- acts as a stimulus for elaboration, explanation and discussion.

How I use PP in class

For all these reasons the slides I prepare provide visual support, they act as a background, they do not show all the class material but augment the aspects of language I am teaching. Students have either printed or digital handouts, which are not a replica of the actual PP. In addition, there is no special need to write a lot on the whiteboard, which saves the time, therefore I am able to incorporate more activities and maintain a dynamic pace of lessons. My PP slides often emphasize the use of language, but do not present information about the language.

An engaging PP lesson involves generating interest in the topic as well as different activities it includes, and this can be achieved by the ingeniousness of a teacher combined with the features the software offers. Furthermore, PP slides represent a scaffolding around which a class is built and reveal its stages as the lesson progresses. Once students are guided, know where to go, what has already been covered, which point they are at, the problem of getting lost becomes a groundless concern. Appropriate slide sequencing keeps learners focused on activities and connected with lesson content. It becomes especially applicable to those with a short attention span and the contemporary generation as a whole, who frequently get distracted by all the digital media and technologies that surround them.

PP presentation is also a good set-up for activities which helps to make them look simple but interesting, meaningful and easy to do. It is especially useful in case of more complex longer activities, yet it cannot decrease student-instructor rapport and limit the opportunity for interactions between the teacher and student. Visual instruction staging or groupings illustrated on slides help to make instructions clear, optimize preparedness time and limit the amount of information students have to remember since the prompts are written on the slide, students can refer back to them easily while they complete an exercise. Consequently, the learning time is maximized, and student interaction and collaboration are fostered.

For example, as a preparation for report reading (RR) of a scientific article, I display slide 1 and elicit from students the rules of the game Chinese whispers. Next, I explain the rules of the task RR, nominate students A, B, C and D and show slide 2 to visualize the initial stage of the activity. After allocated time, the learners are requested to change partners and report the information heard from previous partners, which is illustrated in slide 3. Finally, students are paired as in slide 4 in order to verify information passed by former partners.

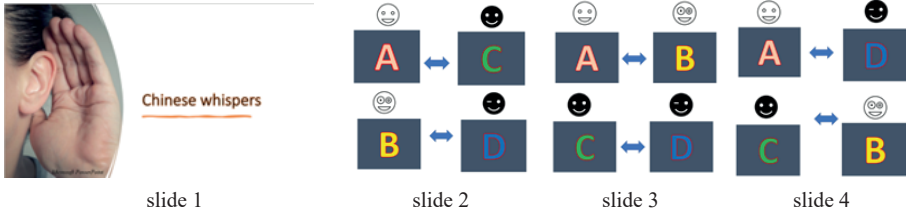


Figure 1. Stages of Report Reding activity
Source: PowerPoint.

I also use PP to project a discussion prompt or follow-up questions to the class, show images and text to contextualize some information, or to play audio and video materials, which work efficiently when being used adjacent to other materials student use at the same moment. Moreover, if video/ audio materials are embedded in slides, I do not need to search them on other devices, thereby I save time and energy.

Potential problems

In spite of so many benefits PP brings to the teaching–learning environment, there are also voices against it, pointing to certain drawbacks and pitfalls of its application in class. Some opponents argue that PP makes students passively engaged, and that it neglects interactions between learners and teachers, or that due to being stuck to a strict order of slides, it limits digression (Isseks, 2011: 74–75; Wagner, 2017: 22). These negative aspects, as I noted before, can easily be avoided by, for instance, making presentations more interactive and problem-solving oriented.

Conclusion

Wise use of technology can motivate students and make classes more engaging, more dynamic and interesting. It must be remembered, however, that the quality and relevance of multimedia activities are not to be ignored for the integrity of the content and lesson aims. “When used in a creative and non-routine way, PowerPoint can provide a learning and teaching experience in line with the visual sensitivities and skills of our times” (Wagner, 2017: 26). PP cannot impose and dominate itself on students, but should create impactful learning environment guiding them discreetly to become reflective multimedia users and preparing next generation for future lives and careers.

Bibliography

- Baker, J.P., Goodboy, A.K., Bowman, N.D., Wright, A.A. (2018). Does teaching with PowerPoint increase students' learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 126, 376–387.
- Fisher, D.L. (2003). Using PowerPoint for ESL Teaching, <http://iteslj.org/Techniques/Fisher-PowerPoint.html> [accessed: 2 November 2022].
- Isseks, M. (2011). How PowerPoint Is Killing Education. *Educational Leadership*, 68, 74–76.
- Kölin, D.J., Johansson, C. (2022). PowerPoint Use in The English Classroom, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1668536/FULLTEXT02> [accessed: 12 November 2019].
- Marcovitz, D.M. (2004). *Powerful PowerPoint for Educators: Using Visual Basic for Applications to Make PowerPoint Interactive*. Connecticut.
- Oliver, R. (2015). Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1466–1473.
- Oliver, R. (2019). The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as a Change Agent for Education. *International Journal of 3600 Management Review*, 7, 17–20.
- Saif, S.M., Ansarullah, S.E., Othman, M.T.B., Alshmrany, S., Shafiq, M., Hamam, H. (2022). Impact of ICT in Modernizing the Global Education Industry to Yield Better Academic Outreach. *Sustainability*, 14, 1–18.
- Tufte, E. (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Connecticut.
- Wagner, D. (2017). Bulletproof from Delivery to Interactivity when Teaching with PowerPoint. *International Journal of Innovation in Education*, 4, 16–31.

SELF-REFLECTING JOURNALS AS A METACOGNITIVE TOOL TO ENCOURAGE GREATER LEARNER AUTONOMY – ON THE EXAMPLE OF EAP STUDENTS

By three methods we may learn wisdom: First, by reflection, which is noblest; second is by imitation, which is easiest; and third by experience, which is the bitterest.

Confucius 孔子 (551 BC – 479 BC)

Abstract: This article focuses on the use of self-reflective journaling as a meta-cognitive tool for enhancing the learner's autonomy in pre-sessional English for Academic Purposes (EAP) courses. It begins by reviewing the literature on language learning strategies, with a particular focus on meta-cognitive strategies. Self-reflection is presented as one of those strategies, which should be implemented in the learning process. Later in the article, several fragments from authentic journal entries written by pre-sessional EAP students to illustrate how the practice of self-reflection can be used to improve learning outcomes.

The author advocates incorporating self-reflective journaling into the curriculum, as it provides students with opportunities to think critically, provides extra writing practice and enhances their learning experience. It also provides teachers with a valuable tool for tracking their students' progress and understanding of course material.

Keywords: self-reflective journaling, meta-cognitive strategies, language learning strategies, learner's autonomy, English for Academic Purposes (EAP), critical thinking

DZIENNIKI AUTOREFLEKSYJNE JAKO NARZĘDZIE
METAKOGNITYWNE WSPIERAJĄCE WYŻSZĄ AUTONOMIĘ UCZENIA
SIĘ – NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO DLA
CELÓW AKADEMICKICH

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie, jak pisemna autorefleksja, która należy do jednego z narzędzi metakognitywnych, może się przyczynić do poprawy autonomii ucznia języka

angielskiego na przykładzie studentów kursów akademickich w Szkocji. Artykuł rozpoczyna się od przeglądu literatury dotyczącej autonomii ucznia oraz strategii uczenia się języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem strategii metakognitywnych. Samorefleksja jest przedstawiona jako jedna ze strategii zalecanych do wprowadzenia do procesu uczenia się. W dalszej części zaprezentowano kilka fragmentów z autentycznych wpisów sporządzonych przez uczestników kursu języka angielskiego akademickiego na uniwersytecie Strathclyde w Szkocji.

Autorka artykułu zachęca do włączenia do programu nauczania praktyki autorefleksji, ponieważ zapewnia ona studentom możliwość krytycznego myślenia, rozwija umiejętności pisania, wzbogaca nadto ich doświadczenia związane z procesem uczenia się. Jest ona również wartościowym narzędziem dla nauczycieli, umożliwiającym śledzenie postępów studentów, a także ewaluację kursu.

Słowa kluczowe: autorefleksja, narzędzia metakognitywne, autonomia ucznia

Introduction

The purpose of this essay is to illustrate how self-reflective journals kept by pre-sessional English for Academic Purposes (EAP) students, function as a useful metacognitive tool and help to develop learner autonomy. The article will begin with a section exploring the latter notion. Then, an overview of initial and more recent research into learning strategies will be presented. The subsequent part of the paper will focus on the theme of metacognition and metacognitive strategies, including self-reflective practice. Bridging presented theory and practice will be some excerpts from the students' journals, and finally, the paper will conclude with a proposal to introduce our JCJ students to self-reflective practice.

Initial research into learner autonomy

The word "autonomy" is derived from Ancient Greek; *auto* means "self" and *nomos*, which can be translated as "a rule" or "law, so the whole term refers to the independent decisions of a person and has been in use for centuries (Merriam-Webster, n.d.).

The concept of autonomy in language learning, however, has been present for much less longer.

According to Phil Benson (2011), its emergence is strongly connected with the socio-ideological context and the political climate of Europe at the end of the 1960s. He also relates that in 1971, the Council of Europe's Modern Languages Project was established with its main aim of providing lifelong learning opportunities for adults across Europe. One of the documents in the project talks about: "the need to develop the individual's freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives" (Benson, 2011: 9). The project held that learners themselves

had the liberty to control the objectives, progress, and evaluation of the learning process.

The aforementioned project also involved establishing a research and practice center, which was created in France, and its founder, Yves Chalone is actually considered to be the father of autonomy in language learning. However, after his death, it has been Henri Holec who, until present, is among the most prominent authorities in the field of learner autonomy research and the one who advocated the shift from directed teaching to self-directed learning (Little, Dam, Legenhausen, 2017). According to Holec, an autonomous learner is one who has “the ability to take charge of his or her learning” (1981, as cited in: Little et al., 2017: 18). This was the initial definition that is probably well known to many teachers of English.

Contemporary perceptions

The notion of autonomy in language learning has been researched for over four decades; hence, it is only natural that the approach to it has evolved. It would be virtually impossible to summarise all the studies on the subject because they have been so vast and focused on its various aspects which included educational, psychological, and those in the field of applied linguistics. Yet, the following paragraph will mention the pieces of research which had the most impact on how language learner autonomy is viewed nowadays.

It is necessary to mention that the original definition of autonomy in language learning, formed by Holec, has been dissected and scrutinised over the years, which resulted in a number of modified or even contrasting views of the phenomenon.

One such is described by Little et al. (2017) in the work in which they present a case study, the results of which led the researchers to disagree with the statement that autonomy is not an innate condition and it is the teacher’s task to present students with methods of becoming independent on their learning journey. The fore mentioned authors claim that choices, which can be described as autonomous are a part of human life since early childhood. At the same time, they sustain the original view that it is the responsibility of the teacher to “harness the students’ pre-existing capacity for autonomous behaviour to the business of language learning” (Little et al., 2017: 34).

Another addition to the understanding of an autonomous language learner is advocated by a number of researchers (Ushioda, 2006; Benson, 2011; Little et al., 2017) who claim that only by interacting with other students and teachers, can the capacity for autonomous learning be increased. This notion is related to the theory of Higgs (1998, as cited in: Benson, 2011), who identified two further elements necessary in the process of becoming a successful independent learner, i.e. the environment and the task itself.

A cultural, or rather a socio-cultural perspective is yet another one discussed and researched over the years of examining the notion of language learning autonomy. Because of its origin, it has been perceived as possibly applicable only to the educational context of Western countries. It is not surprising because traditionally, students from certain regions such as China or the Middle East and North Africa (MENA) may not be familiar with the concept of taking responsibility for their own learning, owing to the societal norms of collectivism (Benson, 2011). Yet, a number of studies on language learner autonomy in those regions demonstrated that students were very much attracted to the idea of being able to direct their own learning (Palfreyman, 2003). Naturally, the link between autonomy and culture is complex and multi-dimensional, but for the purpose of this article, only one aspect has been mentioned.

Also for the purpose of this article and moving forward with the discussion, it is necessary to mention that various scholars (Benson, 2011; Lamb, 2017; Little et al., 2017) agree that over the decades of research into the autonomy of a language learner, there become apparent strong connections with other themes present in the field of language education: teacher development, individual differences, motivation, and learning strategies.

Language learning strategies

The following part of this article will focus on the latter and will offer a brief summary of initial and more recent research on the concept.

In 1975, Joan Rubin published her article “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us,” and researchers in second language education agree that this might be the first time the term “language learning strategies” (LLS) was used. These were described as methods and techniques applied by a language learner in the process of studying (Rubin, 1975, as cited in: Oxford, 2017).

As much as the earliest research on LLS focused mainly on describing what specific behaviours characterised good learners, very soon the emphasis was put on the attempt to categorise the strategies. One of the taxonomies was offered by J. Michael O’Malley and Anna Uhl Chamot (1990) who distinguished among Metacognitive, Cognitive, and Social/Affective Strategies. The first ones include actions such as planning, monitoring, and evaluating the learning process, in other words controlling the process. Cognitive strategies can be defined as any mental processing of the new material, which helps to acquire, comprehend or retain it. The last category, according to the authors, is about collaborative learning, i.e. interacting with other learners in order to facilitate dealing with language tasks, and the affective aspect refers to minimising anxiety about the task or convincing oneself of future success (O’Malley, Chamot, 1990).

In the same year, a more detailed classification of LLS was that offered by Rebecca Oxford (1990). The author introduced new terms such as Compensation

Strategies, referring to the situations when despite the knowledge gaps, learners could still use the language. Another category called Memory (or Mnemonic) Strategies referred to any actions aiming at relating new and already possessed language knowledge, by the means of phrases, verses, or formulas. This technique is demonstrated by the author through this sentence: “Take CARE of your memory, and your memory will take CARE of you” – “CARE” functions here as an acronym for Creating Mental Linkages, Applying Images and sounds, Reviewing Well and Employing Actions, all of which are specific memory strategies.

When compared to O’Malley and Chamot (1990), Oxford also expands on the Affective Strategy using this charming phrase for one of the techniques, namely: “taking your emotional temperature” (Oxford, 1990: 17).

While mentioning the above publication, it is impossible not to give credit to the author for including in her book the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) a questionnaire devised to measure the application of LLS among language learners.

In almost half a century, a constantly growing number of research papers on LLS, have been exploring further both theoretical and practical facets of the phenomena. Mirosław Pawlak (2021) offers a very comprehensive account of the main findings over the years. There were discussions over the definition, and classification, and even there were critical voices promoting the view that the concept of LLS is erroneous. Their existence was actually doubted by Dörnyei (2005, as cited in: Pawlak, 2021) who detected several flaws in the construct, claiming that it was impossible to distinguish if a student was consciously applying certain techniques to facilitate the learning process, or simply working hard. Dörnyei (2005, as cited in: Pawlak, 2021) also talks about a paradigm shift and a change in terminology; the former including a focus on the process of using strategies rather than strategies themselves and the latter concerned with using the term “self-regulation” instead of “strategies.” The above proposals were echoed in the more recent research on the topic and resulted in a new theory of Strategic Self-Regulation (Oxford, 2017, as cited in: Pawlak, 2021) which seems to be more inclusive than that of LLS.

Aside from the number of investigations concerned with the theoretical grounds of the concept, several scholars got interested in classroom-based research, testing various aspects of LLS being applied by students. Among many discoveries, one is particularly adequate to the further content of this article, namely that one variable influencing the choice of a given strategy or strategies by a language learner is his or her socio-cultural context (Chamot, 2005). In other words, a student from a society that values an individual will be more likely to pick those learning methods which will not include collaboration with other students.

While mentioning the major trends in LLS research, it is also necessary to mention that amidst the dispute over the definitions, classification, or effectiveness, scholars never seemed to question or doubt the role of the teacher in training students to be effective learners and users of the target language (Chamot, 2005;

Benson 2011; Lamb 2017). Although the degree to which a teacher should be involved, remains a topic of discussion.

As for the future of LLS research, a very interesting conclusion is drawn by Pawlak and Oxford (2018) who among the possible future lines on the inquiry into LLS, mention the use of strategies in technology-assisted learning as using new technologies may require new, revised repertoire of strategies. Another theme suggested for future exploration is the one that refers to the socioeconomic circumstances of learners which may determine the choice of strategies. Pawlak and Oxford also propose investigating LLS transferability in situations where more than one foreign language is learned. Ultimately the authors argue for the pedagogical orientation of future empirical studies; this is to say that they see value in any piece of research on LLS as long as its result will have some implications in the actual language classroom.

Metacognitive strategies and self-reflective practice

In order to advance to the clue of the article, it is necessary to devote now some space to metacognitive strategies, which have been but briefly mentioned in the previous section

Metacognition refers to “awareness of one’s own cognitive processes, often involving a conscious attempt to control them” (APA, n.d.), and to put it more simply, it is thinking about one’s thinking or learning. The definition of metacognitive strategies slightly varies among specialists in the field, and so Oxford (1990) suggests that these are actions aimed to coordinate the process of learning. O’Malley and Chamot (1990) draw attention to the necessity of distinguishing between metacognitive knowledge and metacognitive strategies and their definition of the latter notion talks about the pre-, during, and post-learning task actions, such as planning, monitoring, and self-evaluation respectively.

Throughout the years of research on LLS, metacognitive behaviours were given a considerable amount of attention, to the point when Anderson (2012: 172) asserted that “understanding and controlling cognitive processes may be one of the most essential skills that classroom teachers can develop in themselves and their students”. With those words, he wished to underline the role of the teacher in raising metacognitive awareness. A similar view is expressed by Little et al. (2017) who stresses the fact that it is the primary goal of the teacher to be of assistance in helping his or her students to become efficient strategy users; he carries on by adding that prompting learners to reflect on their learning process important as it drives their motivation.

The value of reflection was known even to the ancient Chinese philosopher, Confucius, whose words have been chosen to begin this article. Many centuries later, the notion is still given a considerable amount of attention and remains being investigated, also as a tool for learners. There was even formulated

a Self-Regulated Learning theory (Zimmerman, 2011) which refers to three phases, namely Forethought, Performance, and Self-Reflection; all of which can be associated with a student's approach to a learning task.

The author of this theory describes the last phase as the moment when a student is contemplating his or her performance, also emotions associated with completing the learning task; this stage also includes reflection on the achieved learning goals (Zimmerman, 2011).

The importance of the ability to self-reflect has been also noticed by researchers in the field of Second or Foreign Language Acquisition (SLA/FLA). Several studies were carried out (Halbach, 2000; Platt, Brooks, 2002; Litzer, Bakieva, 2017, as cited in: Upton, Hirano, 2022) investigating the effectiveness of self-reflection. All the aforementioned academics associated this practice with an improved enjoyment of learning, boosted motivation, and better-developed learner confidence. Another study (Cavilla, 2017) also confirmed the link with students' motivation, but its author also commented on the importance of self-reflective practice as a transferable life skill that the student will take with him or her beyond his education period.

Practical applications

The final section of this article will focus on the actual examples of self-reflective journal entries produced by pre-sessional EAP students; however, this also requires a short theoretical introduction. Russell Rogers (2001) offers an exhaustive analysis of the concept of reflective practice in higher education, highlighting a number of benefits it can bring both to students and teachers. One of such is "promoting resiliency and resourcefulness in the face of life's dynamic challenges" (Rogers, 2001: 55). Therefore the author can see the value of self-reflection not only in the academic, but also professional and personal paths of students. This belief is also shared by David Nicol (2010) who distinguishes certain attributes which should be represented by graduate students. Academic excellence is one of them and within its descriptors, one can find critical thinking and an aptitude for self-regulated learning, both of which can be exercised through the practice of self-reflection. Another component of academic excellence is developing writing (Nicol, 2010) therefore, it is only fair that self-reflective journals have been included as an assignment on academic writing modules on pre-sessional courses.

For the readers who are unfamiliar with the term, it is necessary to include some explanation of what those courses are on the example of Strathclyde University, Glasgow, Scotland. Every year, a considerable number of international students wish to enroll in a number of degree courses offered by the institution, and one of the prerequisites, set not by the university, but by the UK Visa and Immigration Authority (n.d.), is a certain level of English language proficiency. Sometimes students do not meet the language requirements, yet it does not

disqualify them from entering the desired course and they are granted, what is called a conditional offer. A conditional offer issued by the university, guarantees the student a place on a programme, once the condition of improving the level of English language proficiency is met. Pre-sessional EAP courses have been designed with this type of student in mind. They vary in length from twelve to eight weeks. Shorter courses of four weeks are also offered, but only students with an unconditional offer from the university can attend them.

In the aforementioned university, throughout the module of Written Literacy, students work towards the final assignment of a 1500-word secondary research paper; they can choose any topic related to their future degree programme. As the course progresses, its attendees are offered a formative assessment of the elements of their writing portfolio; namely, an annotated bibliography, a synopsis, and the first draft of the research paper. When the course comes to its end, students have to submit the final version of their essay along with a minimum 250-word self-reflective journal entry which is not formally assessed, but obligatory.

Earlier in the article, I mentioned the results of studies that deal with a misconception of non-Western students rejecting the idea of being an autonomous language learner. These results are in fact well aligned with my own experience with pre-sessional EAP students, most of whom come from China and MENA regions and who successfully embrace the idea of becoming more autonomous learners. One element of facilitating this process is introducing the students to the idea of self-reflective journals. Now I will take the liberty of quoting some fragments of my students' entries.

I have already been in the pre-sessional English course for more than two weeks, during this period, I learned many useful techniques that can bring me a lot of benefits when having an academic conversation with my teachers and colleagues, especially in academic writing field [...]. I think that now I fully understand the importance of the class we are taking right now [...]. To learn efficiently means we need to keep pace with the teaching process carried by our teachers, forging our own thinking towards the knowledge we have learned, being well prepared and forming a clear logic path before carrying any academic projects.

This is a fragment from a reflection of one of the best students in my group, written only two weeks into the programme. I believe it clearly illustrates that he fully embraced the idea of self-reflective practice.

In this course, I learned the best ways to write a final project research. In general, this model contains details that help me develop all the required skills and critical analysis. In addition, I learned to focus and identify the important and required points in each skill, especially listening with taking notes. But I am slow in developing my reading skill and solving questions, especially with the long paragraphs and the new terms for me. [...] I also note from my experience the need to apply all lessons on a daily basis, which helps in understanding the curriculum and the

development of our language. Anyways I need more daily exercises to develop my knowledge like making a group discussion with my classmates [...].

My next steps are to maintain the methods and skills that I followed in this course by keep practicing regularly so I will improve my level in English skills.

This student was very ambitious and conscientious and even if his English is not flawless, the above fragment gives the evidence of meta-cognitive reflection, where the person analyses his own learning process.

Here is another extract:

When I started to prepare for my essay, I did four steps [...]. I learned a lot during this vital process. I never paid more attention to sources than this time and I learned how to paraphrase and summarise these sources. What is more, I also learned how to use linking words to make my essay flow. However, how to make general to specific and how to correctly use the reference I found still need my practice. After I finished my essay, I knew that I should write a complete and specific thesis statement and use technique of paraphrasing, summarising, synthesising and try to use linking words to make the essay flow. [...]

My next step is to review the techniques I learned during these days and try to polish my essay by using them and check if I am already able to use them.

This student followed relatively closely the Rolfe et al. (2001) reflection model, which I chose to present to the group, prior to the practice. Among other frameworks which emerged over the years, this one appears to be very basic, yet in reality, it can provide a lot of information. The model comes with three stages and three questions: the first question is “what?” and this stage requires that the situation subjected to the analysis be described – in this case, the experience of attending a pre-sessional EAP course. The next step is to provide an answer to “so what?": which embraces the meaning of that situation, perhaps the consequences, emotions associated with it, or steps taken in the process. In the final stage, a question of “now what?” needs to be asked and this section refers to the future steps which should be taken by the person, an action plan devised to improve the practice and learn from the initial experience. It is true that not all the students address all three questions or address them profoundly; nevertheless, I truly believe that it is still a really useful experience contributing to the achievement of higher learner autonomy.

Conclusion

To conclude, the purpose of this article was to present some examples of self-reflective journal entries, written by pre-sessional EAP students, as an example

of a meta-cognitive tool that can enhance the learner autonomy. Initial paragraphs offered a review of literature on the subject, yet the number of publications is truly profound; therefore only a limited number of authors was reviewed. The subsequent paragraphs discussed, also, in brief, the notion of language learning strategies, particularly those named as meta-cognitive. The practice of self-reflection is one representation of metacognitive strategies, thus it was the focus of subsequent sections. With all the theories supporting the application of self-reflective practice in HE, several fragments of authentic journal entries produced by my students were presented.

In my final words, I would like to encourage introducing our JCY students to this self-evaluative tool. Apart from subtle writing practice, it creates more opportunities for them to think critically, and also enhances their learning experience.

Bibliography

- Anderson, N.J. (2012). Metacognition: Awareness of Language Learning. In: S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (eds.). *Psychology for Language Learning*. London.
- APA, American Psychology Association Dictionary (n.d.). Metacognition in Dictionary. APA. org, <https://dictionary.apa.org/metacognition> [accessed: 29 September 2022].
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London.
- Cavilla, D. (2017). The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation. *SAGE Open*, 7.
- Chamot, A. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Lamb, T. (2017). Knowledge about Language and Learner Autonomy. In: J. Cenoz, D. Gorter (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Cham, 173–186.
- Little, D.G., Dam, L., Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice, and Research*. Bristol.
- Merriam-Webster (n.d.). Autonomous. *Merriam-Webster.com dictionary*, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomous> [accessed: July 9, 2022].
- Nicol, D. (2010). The Foundation for Graduate Attributes: Developing Self-regulation through Self and Peer Assessment. Quality Assurance Agency for Higher Education, Scotland.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*, 2nd edn. New York.
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and Learner Autonomy. In: D. Palfreyman, R.C. Smith (eds). *Learner Autonomy across Cultures*. London.
- Pawlak, M. (2021). Investigating Language Learning Strategies: Prospects, Pitfalls, and Challenges. *Language Teaching Research*, 25 (5), 817–835.

- Pawlak, M., Oxford, R. (2018). Conclusion: The Future of Research into Language Learning Strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 525–535.
- Platt, E., Brooks, F.B. (2002). Task engagement: A turning point in foreign language development. *Language Learning*, 52(2), 365–400.
- Rogers, R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26, 37–57.
- Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001). *Critical Reflection in Nursing and the Helping Professions: A User's Guide*. Basingstoke.
- UK Visa and Immigration Authority (n.d.). Study in the UK on a Student Visa. UK official government website, <https://www.gov.uk/student-visa> [accessed: 11 October 2022].
- Upton, J., Hirano, M. (2022). The Benefits of Self-reflection Tools for Foreign Language Learners [conference paper]. Nagoya University Foreign Studies Teacher Development Symposium 2022, Japan. <https://www.nufs-pd.org/2022-symposium-schedule> [accessed: 29 September 2022].
- Ushioda, E. (2006). Motivation, autonomy, and sociocultural theory. In: Ph. Benson (ed.), *Learner Autonomy 8: Insider Perspectives on Autonomy in Language Teaching and Learning*. Dublin, 5–24.
- Zimmerman, B.J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-regulated Learning and Performance. In: B.J. Zimmerman D.H. Schunk (eds.), *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, 49–64. Routledge.

WYWIAD Z EKSPERTEM HALINĄ CZUBAŁĄ. ROZMOWĘ PRZEPROWADZIŁA REDAKTOR DOROTA LUBIŃSKA-PYLA

Dorota Lubińska-Pyla (D.L.P.): Co tak naprawdę oznacza termin „coach”? Jak go rozumieć?

Halina Czubała (H.C.): Przede wszystkim termin „coach” nie jest jednoznaczny z pojęciem „trener”. Choć w praktyce często zdarza się, że osoby łączą te dwie role w jednej działalności zawodowej, to czuję się zobowiązana, żeby podkreślić tę różnicę. Zaczę od ciekawostki: słowo „coach” wywodzi się od węgierskiego miasta Kőcs, gdzie w XV wieku zaczęto produkować pojazdy, wozy – „koczi”. Termin ten przeniknął do innych języków i oznaczał wóz, środek transportu kołowego: angielski „coach”, niemiecki „Kutsche” czy też hiszpański, portugalski i francuski „coache”, zaś usługę przewozu pasażerów zaczęto nazywać coachingiem. Tak jak coach – powóz pomaga komfortowo przewozić pasażerów od początkowego punktu podróży do miejsca przeznaczenia, tak coach wspiera swoich podopiecznych (określanych terminem „coachee”), w dotarciu do ich własnego celu. W wieku XIX studenci Uniwersytetu w Oxfordzie używali słowa „coach” jako określenia dla nauczyciela-tutora, który przygotowywał ich do egzaminów, a następnie zaczęto je stosować w odniesieniu do trenera, który przygotowywał sportowców do zawodów. Znaczenie to funkcjonuje w języku angielskim do dzisiaj i jest przyczyną wielu nieudanych prób translatorskich na język polski.

Na rynku usług rozwojowych można powszechnie spotkać się z takimi określeniami, jak trener osobisty, trener rozwoju osobistego czy trener mentalny stosowanymi zamiennie dla terminu coach. Jednak nie wydają mi się one trafne. Trener przekazuje swoją wiedzę, doświadczenie i umiejętności z konkretnej dziedziny, jest ekspertem w tym obszarze. Instruuje, wskazuje błędy i pokazuje poprawne wykonanie. Mamy wtedy do czynienia z rozwojem horyzontalnym i zdobywaniem nowych kompetencji. Natomiast coach nie musi być ekspertem w poruszonym przez coachee temacie. Ponieważ zadaniem coacha nie jest dawanie trafnych porad, ale zadawanie właściwych pytań, ogólna wiedza i orientacja w temacie wystarczą mu do zrozumienia coachee. Coach to ekspert od procesu coachingowego. Jeśli posiada wiedzę na temat konkretnych dziedzin, może jej użyć, ale nie wykorzystuje jej do dokonywania oceny lub tworzenia rozwiązań dla coachee. Coach wspiera coachee w samodzielnym szukaniu odpowiedzi i eksperymentowaniu z różnymi sposobami działania. Nie jest po to, by uczyć, ale ułatwia proces

uczenia się. Mówimy wtedy o rozwoju wertykalnym – o zmianie postrzegania, świadomości, sposobu myślenia.

D.L.P.: Jaka jest różnica między tutoringiem, mentoringiem a coachingiem?

H.C.: Tutor to osoba, która ma wiedzę, jest ekspertem, czyli wie, czego chce ucznia nauczyć i co uczeń powinien wiedzieć albo jakie postawy reprezentować. Tutor uwzględnia również indywidualność ucznia, zadaje pytania i słucha odpowiedzi, pomaga mu w postawieniu własnych celów, ale w ramach obszaru, w którym tutor jest ekspertem. Tutor wspiera ucznia w uzyskaniu dostępu do zasobów i umiejętnego korzystania z nich.

Mentor natomiast to mistrz, autorytet, który przyciąga ucznia swoim przykładem, staje się wzorem do naśladowania, a jego osiągnięcia i droga, którą przeszedł, stanowią inspirację dla ucznia. Uczeń chce podążać ścieżką swojego mentora, który jest dla niego przewodnikiem. Mistrz przekazuje wiedzę i swoje doświadczenia, udziela odpowiedzi na pytania ucznia i dopasowuje wyzwania do jego możliwości. Relacja mistrz–uczeń może z czasem prowadzić do pewnego rodzaju uzależnienia od drugiej osoby. W pewnym momencie rozwoju ucznia przychodzi moment, kiedy musi się rozstać ze swoim mentorem i wejść na własną drogę, inaczej jego dalszy rozwój będzie zahamowany.

W odróżnieniu od tutora i mentora coach nie jest ekspertem od tematu, nad którym pracuje ze swoim podopiecznym – to coachee staje się ekspertem, a coach towarzyszy mu w osiągnięciu jego własnych celów związanych z tym obszarem. Coaching opiera się na partnerskiej relacji, polega na towarzyszeniu drugiej osobie w rozwoju, w procesie poznawania samego siebie, odkrywania własnego potencjału oraz wykorzystywania zdobytej wiedzy do wyznaczania celów, projektowania sposobów, ich osiągania oraz skutecznego realizowania. Cechą charakterystyczną jest niedyrektywny styl komunikacji. Praca coacha polega przede wszystkim na aktywnym słuchaniu i zadawaniu otwierających pytań. Tego typu pytania służą wzmocnieniu wiedzy coachee o samym sobie oraz podejmowaniu odpowiedzialności za swoje działania.

D.L.P.: Czy każdy nauczyciel może zacząć nazywać się coachem? Jaka jest droga od nauczyciela języka obcego do coacha językowego? Mam na myśli nie tylko wymaganie formalne, ale także samoświadomość.

H.C.: Nauczyciel może korzystać z narzędzi coachingowych i często korzysta z nich intuicyjnie czy nieświadomie, ale to nie znaczy, że wykonuje zawód coacha. Profesjonalny coach to osoba, która wiedzę i umiejętności z zakresu coachingu zdobyła podczas kursów, szkoleń lub programów studiów, które są nie tylko akredytowane przez organizacje coachingowe, ale również czasem nie mają akredytacji. Poszczególne ścieżki kształcenia coachów różnią się od siebie między innymi czasem trwania, proporcją zajęć praktycznych do teoretycznych, doborem prowadzących, rodzajem egzaminów sprawdzających zdobytą wiedzę i kompetencje,

wymaganiami odnośnie do liczby godzin praktyki z coachee/klientami indywidualnymi lub grupami, współpracy z mentorami oraz rodzajem dokumentów potwierdzających uzyskane kwalifikacje. Bycie profesjonalnym coachem wiąże się też z przestrzeganiem zasad etyki tego zawodu i prowadzeniem regularnej praktyki.

Zatem nie wszystkie osoby biorące udział w szkoleniach z zakresu coachingu zostają profesjonalnymi coachami. Nie oznacza to, że nie korzystają z narzędzi coachingowych w swojej codziennej pracy – nauczyciela czy kierownika zespołu. Liczne dyskusje, które przeprowadziłam z grupą już ponad 200 nauczycieli akademickich i lektorów w trakcie szkoleń dotyczących wykorzystania umiejętności coachingowych w dydaktyce, doprowadziły mnie i uczestników do wniosku, że w obliczu współczesnych wyzwań **nauczyciel pełni funkcję tutora, który jednocześnie jest mentorem korzystającym z narzędzi coacha**. Wymaga to umiejętności korzystania z różnorodnych narzędzi i elastycznego dopasowywania ich do możliwości, gotowości i potrzeb uczniów. Mentoring wydaje się bardziej naturalny i przydatny na początkowym etapie nauki, z kolei coaching może mieć świetne zastosowanie w późniejszej fazie nauki, gdy bardziej istotne okazuje się poszukiwanie własnej drogi i niezależności.

Coach językowy wspiera proces samodzielnego uczenia się, rozwija odpowiednie nastawienie do nauki, zachęca do poszukiwania własnych rozwiązań. Nauczyciel języka pomaga nauczyć się konkretnego języka, zbudować słownictwo, opanować gramatykę, poprawną wymowę itp., nauczyciele poprawiają błędy i wskazują właściwy sposób wykonania. Wspólne dla nauczycieli języka i coachów językowych są takie aspekty, jak wspieranie studentów w zdobywaniu nowych umiejętności, pomoc w indywidualnych problemach i wymaganie od studentów wzięcia odpowiedzialności za efekty. Coaching językowy natomiast może być bardziej odpowiedni dla osób, które uczą się języka na wyższym poziomie zaawansowania i czują, że przestały już korzystać z nauczania języka w tradycyjny sposób – są gotowe i zdolne do przejęcia kontroli nad swoim rozwojem językowej sprawności. Coaching językowy jest zatem silnie związany z metapoznaniem, czyli poznaniem własnych procesów poznawczych, ich monitorowaniem, regulowaniem oraz kontrolą. Ma to fundamentalne znaczenie w wyznaczaniu celów, planowaniu działań i monitorowaniu postępów podczas procesu coachingowego. Coaching pomaga raczej uczyć się niż być nauczonym.

W tradycyjnym środowisku nauczania to nauczyciel ustala program i ma odpowiedź na pytania ucznia, a w coachingu językowym to coachee ustala własne cele, tworzy rozwiązania i plan działania. Wymaga to od nauczycieli przedstawiania się z przekazywania wiedzy na tworzenie przestrzeni do jej samodzielnego konstruowania, szukania odpowiedzi – z oceniania i osądzania na informowanie o postępach, z tendencji do zadawania pytań zamkniętych na zadawanie pytań otwartych, eksplorujących, które skłaniają do myślenia, skonfrontowania się z samym sobą i posiadaną wiedzą. W tym procesie najważniejsze okazują się

wspieranie studentów w poszukiwaniu rozwiązania problemu bez narzucania własnych pomysłów oraz stwarzanie okazji do wyrażania własnych przekonań i postaw.

D.L.P.: Hugh Dellar, znany trener nauczycieli, autor popularnych podręczników do nauki języka angielskiego, powiedział kiedyś, że jest po prostu zwykłym nauczycielem, ale, broń Boże, coachem. Dlaczego nazwa „coach” może wzbudzać kontrowersje?

H.C.: Nauczyciel wykorzystujący w swojej praktyce narzędzia coachingowe nie staje się coachem, dalej jego główną rolą zawodową jest bycie nauczycielem. Nazwa „coach” może wzbudzać kontrowersje ze względu na różne mity, które powstały w popkulturze i przekazie medialnym wokół tej profesji. Zwłaszcza w Polsce, gdzie ten obco brzmiący termin był stosunkowo nowy i został spopularyzowany przez osoby, które niewiele z profesjonalnym coachingiem miały wspólnego – przez mówców motywacyjnych i celebrytów. Z moich obserwacji wynika, że z roku na rok coraz więcej osób jest otwartych na tę formę wsparcia, ponieważ ma lub miało już osobiste doświadczenia i poddało weryfikacji te mity – czy to współpracując z coachem, czy to biorąc udział w szkoleniach dotyczących narzędzi coachingowych. Sama metoda to przecież nic nowego. Można zaryzykować stwierdzenie, że stosował ją już Sokrates zadający swoim rozmówcom pytania prowokujące do myślenia i pozwalające narodzić się prawdzie. Inspiracji i źródeł coachingu możemy też upatrywać w neuronauce, sporcie, psychologii, teorii zarządzania, pragmatyce językowej czy nawet teorii kwantowej – tu dociekliwych odsyłam do książki Lindy J. Page i Davida Rocka *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*.

D.L.P.: Z tego co wiem, słuchanie jest w coachingu początkiem wszystkiego. Żyjemy w świecie, w którym nikt nikogo nie słucha. Co zrobić, aby nasi studenci czuli, że my ich słuchamy? Jak sprawić, aby sami dla siebie nawzajem byli lepszymi słuchaczami?

H.C.: Słuchanie często kojarzy nam się z biernością. Najczęściej przyjmuje to formę wybierania niektórych informacji na własny użytek. Jakże często słuchamy, żeby... mówić! Rzadko zauważamy, że w słuchaniu tak naprawdę może dziać się o wiele więcej. Aktywne słuchanie to nie tylko słuchanie tego, co zostało powiedziane, ale także tego, co zostało niewypowiedziane, to słuchanie oznak werbalnych i niewerbalnych oraz słuchanie głosu swojej intuicji. Aktywnie słuchając, możemy reagować i wywierać wpływ – zwiększać świadomość. Pełna, skupiona uwaga to największy dar, jaki możemy ofiarować drugiej osobie. To wyjątkowy komunikat mówiący: jestem tu dla Ciebie i mam czas, widzę Cię i słyszę Cię, a nie tylko Twój problem do rozwiązania, widzę Cię jako osobę, która stoi za Twoją historią, za wynikami, osiągnięciami i działaniami, które podejmujesz. Jak to zrobić? Wydaje się to możliwe, gdy uda nam się powstrzymać się od wybiegania z własnymi rozwiązaniami i dobrymi radami, które są wynikiem naszych

doświadczeń i przemyśleń, skłonnością do szybkiego, odruchowego, niemal automatycznego oceniania i poprawiania. Wyjść poza swoją perspektywę z ciekawością, otwartością i uważnością. Jak możemy tego nauczyć innych? Będąc prawdziwie obecnym, uważnym i aktywnie słuchając innych, czyli dając dobry przykład. Modelując pewnego rodzaju zachowania i postawy. To jest zawsze pierwszy i jednocześnie najważniejszy i najtrudniejszy krok – być tą zmianą, którą chcemy zobaczyć w świecie.

D.L.P.: Czy studenci mogą być dla siebie coachami podczas zajęć językowych i czy powinni nimi być?

H.C.: Myślę, że tak zwany coaching koleżeński polegający na tym, że jego uczestnikami są osoby związane z tą samą organizacją, równorzędne w jej hierarchicznej strukturze, to świetne rozwiązanie. Stanowiłoby to kolejny krok w kierunku większej demokratyzacji coachingu i budowania kultury coachingowej na uniwersytetach. Wiem, że jest to praktykowane wśród nauczycieli, którzy po spotkaniu z coachingiem podczas szkoleń postanowili kontynuować nawiązane znajomości i wykorzystywać strukturę rozmowy i coachingowe narzędzia w udzielaniu sobie nawzajem wsparcia w swoich projektach. Podobne praktyki można zaobserwować w dużych firmach i instytucjach, w których współpracownicy świadczą sobie wzajemnie wsparcie, korzystając z narzędzi coachingowych. Wśród studentów spotkałam się z przykładami wykorzystywania coachingu koleżeńskiego na uniwersytetach skandynawskich i działających przy nich akademickich biurach karier, gdzie studenci udzielają sobie wsparcia w obszarze związanym z poszukiwaniem pracy i rozwojem zawodowym. Jeśli potraktujemy taki coaching koleżeński jako nieformalną, ale ustrukturyzowaną metodę prowadzenia rozmowy między dwoma równymi sobie partnerami, opartą na aktywnym słuchaniu i zadawaniu pytań, aby wspierać w wyznaczaniu celów, projektowaniu działań, śledzeniu postępów, udzielaniu i przyjmowaniu informacji zwrotnej, to jest to doskonały sposób na zbudowanie zaangażowania i przejścia przez uczestników odpowiedzialności za efekty.

D.L.P.: Podczas zajęć często omawiamy ze studentami rozmaite kwestie i na przykład chcemy, aby studenci aktywnie brali udział w dyskusji. Jakie narzędzia coachingowe mogą nam w tym pomóc?

H.C.: Cisza na sali może świadczyć o tym, że nie zbudowaliśmy relacji ze studentami. Jeśli jednak chcemy zaangażować studentów do aktywnego udziału w dyskusji, konieczne jest wyciągnięcie ich z roli biernego odbiorcy wiedzy i zaproszenie do roli partnera w procesie jej konstruowania. Możemy również się przyjrzeć swojemu nastawieniu przez zadanie sobie pytań: Czy potrafię świadomie powstrzymać się od oceniania? Czy potrafię dać przyzwolenie na błędy i czas na poszukiwania? Czy widzę w moich studentach osoby, które mogą wnieść coś wartościowego do dyskusji? Czy wierzę, że też mogę się od nich czegoś nauczyć? Czy mam w sobie dość otwartości na to, żeby szczerze zainteresować się tym, kim

są moi studenci? Czy szanuję moich studentów, czy tylko oczekuję szacunku? W jaki sposób to okazuję? Jak mogę nawiązać lepsze porozumienie? Jak mogę stworzyć przestrzeń sprzyjającą wymianie zdań? Co mogę zrobić, żeby zbudować partnerską relację ze studentami? Bo tylko partnerzy mogą ze sobą dyskutować.

D.L.P.: Jako dydaktycy w codziennej pracy chcemy widzieć, jak nasi studenci robią postępy, czyli osiągają wyższy poziom języka. Innymi słowy, pracujemy nad ZMIANĄ. Czy możemy wykorzystać tu narzędzia coachingowe, a jeśli tak, to jakie?

H.C.: Jednym z najczęściej wykorzystywanych modeli w rozmowach coachingowych jest GROW, który został szczegółowo przedstawiony w książce Johna Withmora *Coaching for Performance*. To struktura rozmowy, którą możemy zastosować, pracując w parach, z grupą czy też z samym sobą i kartką papieru. Świetnie sprawdza się także w coachingu językowym. GROW to akronim, który pochodzi od pierwszych liter angielskich słów: *goal* – cel, *reality* – rzeczywistość, *option* – możliwości, *will* – wybór.

Jak można z tego korzystać? W pierwszym etapie koncentrujemy się na dookreśleniu celu (*G – goal*), tu wspieramy studentów w nazwaniu ich własnych celów związanych z nauką języka. Zadajemy pytanie: co chcesz osiągnąć? Jeśli cele wydają się jasne i należą do studenta, będzie on bardziej zmotywowany do ich realizacji. Cele, które są SMART, czyli specyficzne, mierzalne, ambitne, realistyczne i terminowe, sprawiają, że łatwiej można wyznaczyć plan działania i doprowadzić do ich realizacji. Pomocne w ich wyznaczeniu będą pytania: Co dokładnie chcesz osiągnąć? Po czym poznasz, że cel został osiągnięty? Co będzie wyzwaniem? Czy cel jest osiągalny? Kiedy to osiągniesz? Ważne, żeby cele opisywano językiem pozytywnym, czyli by ujmowały stan docelowy – to, do czego dążymy, a nie to, czego chcemy uniknąć, brak czegoś – oraz były w obszarze kontroli studenta.

Następnie, po dokładnym zdefiniowaniu celu, przechodzimy do etapu drugiego, czyli do opisu rzeczywistości (*R – reality*). Pytamy: Jaka jest sytuacja? W ten sposób określamy obecne miejsce studenta na drodze do celu, nazywamy nie tylko zasoby, ale i potrzeby, dokonujemy analizy posiadanych kompetencji i mocnych stron, na których można się oprzeć, identyfikujemy też blokady, które mogą uniemożliwić osiągnięcie celów w nauce języka, a mogą to być różnego rodzaju zahamowania, frustracje i ograniczające przekonania.

Kolejny etap służy wygenerowaniu potencjalnych rozwiązań (*O – options*) i przeanalizowaniu ich użyteczności. Tu zastanawiamy się nad tym, jak można to osiągnąć. Zachęcamy do przyjęcia różnych perspektyw i stworzenia wielu scenariuszy. Analizujemy mocne i słabe strony dostępnych rozwiązań. Widzimy zarówno szanse, jak i ewentualne zagrożenia. Podczas twórczej burzy mózgów wspieramy studenta w dostrzeżeniu różnych możliwości, nie tylko tych, które przychodzą na myśl w pierwszej kolejności, i pomagamy zauważyć konsekwencje.

W ostatnim etapie student dokonuje wyboru (W – *will do*) spośród dostępnych mu możliwości i podejmuje decyzje odnoszące się do przyszłych zadań. Na tej podstawie tworzy plan działania, który przekłada się na konkretne kroki. Co dokładnie zrobi? Kiedy? Gdzie? Jak? Określamy też mierzalne wskaźniki stopnia realizacji tych działań. Gdy wiemy, jaki jest pierwszy krok, i dokonaliśmy zobowiązania, łatwiej można uniknąć prokrastynacji i po prostu przejść do działania. Prawdziwa motywacja, wbrew obiegowej opinii, nie poprzedza działania, ale pojawia się, gdy już zaczniemy działać i zobaczymy pierwsze pozytywne efekty.



Halina Czubała – psycholożka, coachka życia i kariery, trenerka umiejętności miękkich. Absolwentka psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz międzynarodowego programu kształcenia coachów „The Art & Science of Coaching”. Przez lata związana z Biurem Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego. Towarzyszy w odkrywaniu drogi życiowej i zawodowej. Prowadzi sesje indywidualne oraz warsztaty związane z planowaniem kariery, zarządzaniem własną energią, radzeniem sobie ze stresem, poczuciem własnej wartości, pracą z wewnętrznym głosem, zaufaniem do siebie i dbaniem o siebie – emocjonalnie, intelektualnie, fizycznie, społecznie i zawodowo. Strona: <https://halinaczubala.com>

QUIZLET

Szukając aplikacji pomagających studentom w nauce, warto się zatrzymać przy nienowej, ale cały czas aktualnej i atrakcyjnej aplikacji – Quizlet. Quizlet to doskonały sposób na uczenie się słownictwa, na powtarzanie i katalogowanie materiału leksykalnego.

Jak korzystać z aplikacji Quizlet?

Istnieje wiele możliwości używania Quizletu – można tworzyć własne fiszki, zachęcając uczących się do aktywności poza zajęciami i autonomii. Utworzone przez lektora zestawy fiszek mogą na przykład podsumowywać odbyte zajęcia. Można też wykorzystywać je w metodzie „odwróconej klasy” – zadając pracę z Quizletem przed zajęciami, na zajęciach zaś koncertując się na wykorzystaniu nowego słownictwa w praktyce, w komunikacji lub w projektach. Można także korzystać zarówno z tysięcy (dosłownie!) zestawów leksykalnych dostępnych w aplikacji, które zostały stworzone przez innych lektorów, jak i z zestawów przygotowanych przez wydawnictwa, uzupełniających ofertę danego podręcznika.

Praktycznie – jak stworzyć zestawy do nauki?

Aby korzystać z Quizletu, należy zarejestrować się na stronie <https://quizlet.com/>, założyć konto, a następnie się zalogować.

Jak wspomniałam wyżej, jest kilka opcji pracy z Quizletem – możemy wyszukać gotowe zestawy słownictwa utworzone przez całą społeczność Quizlet, korzystając z opcji „szukaj” w lewym górnym rogu ekranu. Można też odnaleźć konkretnych użytkowników tworzących i udostępniających materiały (np. wydawnictw, aktywnych blogerów). Odnalezione zestawy możemy także edytować, dostosowując je do naszej sytuacji i aktualnych wymagań. Najlepszym jednak pomysłem jest tworzenie własnych zestawów. To bardzo proste – wystarczy

skorzystać z guzika „stwórz” na górnym pasku, nadać zestawowi tytuł i wpisywać po kolei słówka w lewej kolumnie. W prawej kolumnie możemy wpisywać tłumaczenia, synonimy lub definicje. Można również „zaimportować” listy słownictwa z innych dokumentów. W czasie tworzenia zestawów możemy korzystać z naszego ulubionego słownika, ale na przykład w wypadku języka angielskiego doskonale sprawdza się słownik „wbudowany” w aplikację. Istnieje też możliwość dodawania obrazków oraz nagrań dźwiękowych.

Po zakończeniu pracy link do materiałów możemy przesłać do studentów mailem lub na przykład w aplikacji MS Teams w wypadku nauki zdalnej.

Jak się uczyć z wykorzystaniem Quizletu?

Aplikacja oferuje kilka możliwości nauki, każda z nich jest atrakcyjna i dostosowana do trybu pracy młodych ludzi, a także daje opcję wyboru własnej metody, w zależności od naszych indywidualnych preferencji poznawczych.

Najbardziej uniwersalny sposób nauki to po prostu klasyczne wykorzystanie fiszek. Naukę możemy rozpocząć od odpowiadającej nam strony (od terminu czy jego tłumaczenia) lub od jednoczesnego ustawienia widoku obu stron fiszki. Przeglądając fiszki, słyszymy słówko, co jest ogromnym atutem aplikacji. Wymowę nowego wyrazu można spowolnić – funkcja ta okazuje się bardzo przydatna w wypadku uczenia się na niższych poziomach.

Jeżeli uczący się ma trudności z opanowaniem jakiegoś wyrażenia, warto zaznaczyć je gwiazdką na fiszce, a następnie powtarzać osobno, używając odpowiedniej opcji.

Opcje „Ucz się”, „Test” oraz „Dopasowanie” są bardzo przydatne. Ale jeżeli używamy bezpłatnej, podstawowej wersji Quizletu, uczący się mogą z nich korzystać niestety tylko w ograniczonym zakresie. Istnieje też możliwość spersonalizowania nauki przez wybór opcji „Szybka nauka” lub „Zapamiętanie wszystkiego”.

Po zainstalowaniu aplikacji na urządzeniu mobilnym proces nauki staje się jeszcze bardziej elastyczny: pozwala na uczenie się w zasadzie wszędzie, w każdej sytuacji, nawet w czasie jazdy samochodem czy wykonywania czynności domowych – przez wykorzystanie opcji „odsłuchiwanie” fiszek w sposób automatyczny.

Bardzo ciekawym rozwiązaniem są opcje „Classic live” i „Checkpoint”, które pozwalają na bardzo atrakcyjne grywalizujące rozgrywki w klasie – motywują one i uatrakcyjniają naukę. Są jednak dostępne tylko w wersji płatnej.

Dlaczego warto?

Aplikacja jest bardzo prosta w użyciu oraz bardzo atrakcyjna. Korzysta z najnowszych rozwiązań neurodydaktyki w zakresie mnemotechniki. Pomaga uzyskać balans między samodzielną, indywidualną pracą studenta oraz pracą w czasie

zajęć, zachęcając jednocześnie do poszukiwania własnych rozwiązań, które mogą być przydatne w procesie uczenia się przez całe życie. Pozwala na aktywizację studentów i włączenie ich w proces dydaktyczny, na przykład przez zaangażowanie ich w samodzielne lub grupowe tworzenie zestawów do nauki.

Quizlet promuje też współpracę między uczącymi – można wspólnie, dla grupy lektorów, tworzyć zestawy do nauki na danym poziomie czy w zakresie danej specjalizacji. W naszym zespole przygotowaliśmy serię fiszek z różnych aspektów Business English (Human Resources, Economics, Finance and Accounting). Są one dostępne dla uczących, którzy mogą je udostępniać studentom wedle ich potrzeb. Wykorzystują je nie tylko studenci kierunków biznesowych, ale także ci, którzy rozpoczynają pracę zawodową i potrzebują wsparcia.

Istnieją pewne ograniczenia użytkowania aplikacji. Najważniejszym z nich wydaje się to, że aplikacja jest bezpłatna tylko w swojej podstawowej wersji, a za bardziej zaawansowane funkcje należy zapłacić. Część osób może też negatywnie odbierać reklamy pojawiające się w bezpłatnej wersji. Uważam jednak, że to bardzo przydatna i atrakcyjna metoda nauki, dlatego zachęcam, aby spróbować włączyć Quizlet do procesu nauczania.

THE THIRD PEDAGOGUE: SPACE IN HIGHER EDUCATION

Space is often taken for granted when thinking about the learning and teaching process: it is the building, or the classroom, or even the virtual space used during online classes. Its significance is overlooked, as it is usually assumed that as long as there are enough chairs with tables, working equipment and sufficient light, the rest of the learning and teaching process is up to the students and the teacher (Temple, 2008). However, this is not the case. Space is beginning to be considered as “the third pedagogue” (Ninnemann, 2018), and its significance is increasingly appreciated by both researchers and participants in the learning and teaching (L&T) process.

The Erasmus+ project Learning and Teaching Space in Higher Education (LTSHE) emerged as a result of such considerations. It was a Strategic Partnership for Higher Education within the Erasmus+ Program under the key action Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices. It lasted from December 1, 2019 to November 30, 2022, initially gathering 7 European higher education institutions and one evaluation agency: Birmingham City University from the United Kingdom (BCU), the Jagiellonian University from Poland (JU), Universidade de Aveiro from Portugal (UA), Universidad Publica de Navarra (UPNA), Wirtschafts Universitat from Austria (WU), Kolegji AAB from Kosovo (AAB), Università degli Studi di Milano from Italy (UNIMI), and Evaluation-agentur Baden-Württemberg from Germany (evalag). The BCU team was the project leader and coordinator, and the work was divided into four stages, with four Intellectual Outputs (IO) to be produced by all the partners. In the course of the project, though, the Italian team decided to withdraw after the first stage, thus leaving six universities and evalag to complete it.

The project’s aim was to develop a set of comprehensive design principles that institutions can draw on to inform the development of new L&T spaces. The overarching questions that started the considerations were simple: how can space influence the education process? Can it contribute to teacher and student

performance and satisfaction? We devised a working hypothesis that L&T processes are supported, activated, and enabled by space (understood as physical, virtual or hybrid), and the design of space affects motivation, behavior, and processes, which directly influences learning outcomes.

Step 1: Review of scholarship, policy, and practice

The first stage consisted in analyzing all the available documents on the legislation, policy, and strategy of the design of L&T spaces in higher education within the partner countries. All the teams were supposed to look at the national assessment and accreditation standards and guidelines, as well as the relevant subject literature and their institutions' strategic documents. It was supposed to be background for all further discussions, and the first indicator of where the empirical research may lead.

However, it soon became evident that there is no legislation or general standards to consider in any of the countries. The design and organization of space was not perceived as a key factor for the success of the learning and teaching process. For example, Polish national regulations and policies as expressed in the Law on Higher Education, the Executive Order on Study Programs and documents of the Ministry of Science and Higher Education as well as those of the Polish Accreditation Committee are vague in defining how L&T space should be arranged and organized. The most common term used to describe any desirable L&T space is "modern" without any clarification, however, as to what "modern" means in this context. The lack of academic interest in the issue was similar: in the wake of the higher education reform, numerous conferences were organized, none of which addressed the problem of L&T space. The situation in other countries was analogous, with the debate on the issue only beginning and no comprehensive reports or legislation yet ready (Leiber et al., 2021).

Therefore, although IO1 reports included some literature review, they focused mostly on the practice, i.e., the description of the existing physical and virtual spaces at the partner universities. Such a direct approach was also a result of the COVID-19 lockdown, which made travel impossible. For well over a year, all the partner meetings were held online, and in order to be able to talk about the issues, every team decided to paint a comprehensive picture of their institution with words and numerous photos. Four levels of space were considered: (1) the relation of city-university; (2) the campus; (3) the buildings, and (4) L&T spaces.

The reports were compiled in 2020 and are published on the evalag website (<https://www.evalag.de/en/research/ltshe/policy-and-practice-of-lt-spaces> [accessed: 29 June 2022]).

Step 2: Case study of practice

The second stage of the project was still limited by the pandemic, with traveling still impossible and face-to-face contact severely restricted. For this reason, it was again focused on each partner's own institution, as it consisted in a series of semi-structured interviews and focus groups with seven groups of stakeholders: rectorship members, unit directors, teaching staff, students, quality management staff, non-teaching staff (administration, maintenance) and architects. The interviews concerned the role of L&T spaces for L&T innovation, the existent spaces, the required spaces, and the digital structures for online, hybrid and blended learning and teaching. Depending on the stakeholder, various levels of space were discussed (city-university, the campus, the buildings, the classrooms and the common spaces). In the case of the Polish team, the interviews tended to gravitate towards the micro scale of the classrooms and the common areas, with many respondents highlighting the problems that they noticed there, such as the lack of seats in the corridors and hallways, or the insufficient number of electric outlets that could be used by students.

All the IO2 reports were compiled in 2022 and are available on the evalag website (<https://www.evalag.de/en/research/ltshe/experience-case-studies-of-lt-spaces> [accessed: 29 June 2022]).

Step 3: Study visits

With most of the COVID restrictions withdrawn in 2022, site visits became possible when the LTSHE project was drawing to a close. Hence, only three such meetings were planned (UA in Aveiro, AAB in Pristina, and WU in Vienna), and the meeting of all the partners in Birmingham that inaugurated the project in February 2020 was also categorized as a site visit to be reported on. The visits were structured along the four lines, with clear guidelines on what to focus on when preparing the IO3 report:

1. city-university: university as a catalyst for development, heritage management, landmark buildings, gates to the city, engagement with the wider community;
2. campus: open space, landscape, direction, integration;
3. buildings: specialized spaces, shared spaces, services;
4. L&T spaces: impact on learning styles, social learning space, virtual spaces.

The reports were compiled by the host-university after each visit and they are available on the evalag website (<https://www.evalag.de/en/research/ltshe/reports-of-site-visits-of-lt-spaces> [accessed: 29 June 2022]).

Step 4: Guidelines of practice

The principles and guidelines for design, implementation, and use of L&T spaces in higher education were compiled on the basis of all the previous reports, as well as the final strategic SWOT analyses done by all the partners, and the scholarly literature on the subject that had been published since the beginning of the project.

On all four levels of consideration, emphasized was the need to develop a strategy with a coherent mission statement. It was also highlighted that an institutional discourse on L&T spaces must be implemented or intensified in order to start or keep the development and the enhancement of the spaces. Seeing that space is the “third pedagogue,” operating on a par with students and teachers, its design and implementation should be given priority and it should be perceived as a strategic core area.

Securing stakeholder participation in the design and development process seems to be the way forward. Confronting the architect’s or the investor’s vision with the needs and expectations of the people who are actually going to use the space may lead to designing L&T spaces that will best meet the pedagogical requirements of all the groups involved. Such a process was implemented when planning the new building of the Faculty of Chemistry at JU. As opposed to the buildings previously constructed at the new campus, representatives of teachers and students were invited to discuss the shape of this one at the design stage, which allowed them to contribute ideas that were actually considered and that made the new building much more functional for all the stakeholders.

Financing the design, implementation and then maintenance of L&T spaces could become a serious obstacle in the development of new ones, therefore activating various forms of funding is advised, including state and private firm funding, as well as encouraging philanthropy. For example, the Faculty of Electronics and Telecommunications in Aveiro successfully cooperates with telecommunication companies that renovate classrooms free of charge, following the university’s guidelines in their design, but can use the spaces for 1–2 days a month in return (Figure 1). So far, there are two such spaces: Wavecom, traditional in its design, and Ubiwhere, offering various L&T spaces inside one classroom: a large conference table, individual seats overlooking the garden, as well as a comfortable sofa. In both cases, the companies used their colors in the redesign, thus making the classroom similar to an office or a common space in their headquarters. It has been assumed that once students get used to such interiors, they will consider applying for a job in one of these companies after graduating.

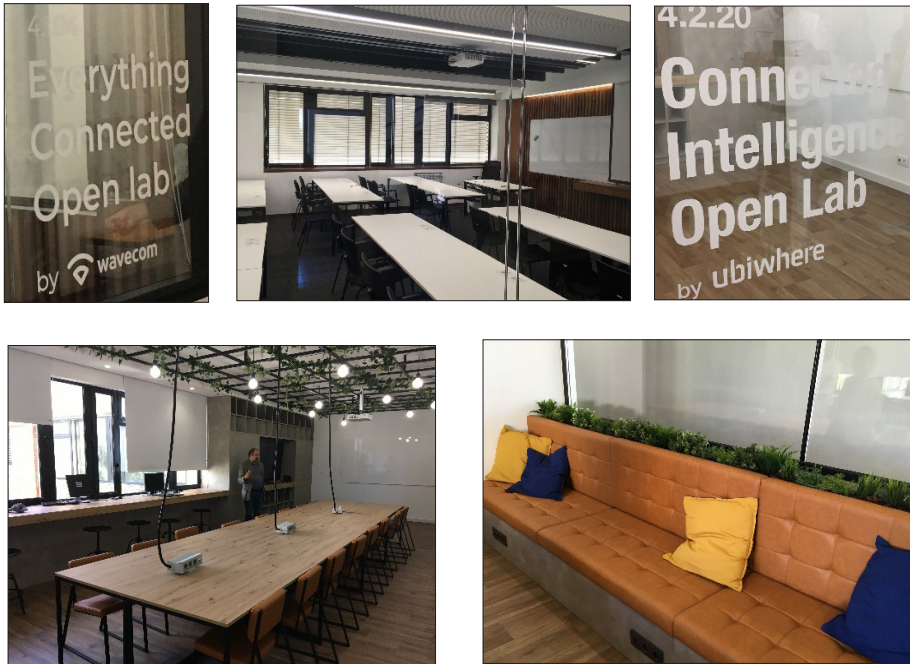


Figure 1. Cooperation with external stakeholders in space design

Source: own photos.

Communication should be a key function of campus spaces. Informal learning spaces should be provided, and they ought to be linked with formal ones. In addition, it is advised that they are accessible as much as possible to a broad public, thus connecting the university with the city. Such spaces can be found at all the universities participating in the LTSHE project, but what particularly stands out are the outdoor spaces, arranged in a meaningful way that are both interesting and instructive for the general public (Figure 2). The selection and arrangement of plants may be significant, as is the case of JU, where the promenade along the Faculty of Geography (close to the Faculty of Biology, too) is lined with bee-attracting plants, with special insect houses installed, showing how they can be taken care of in a city. The WU buildings are surrounded with various plants, all of them carefully described in German and in English. BCU had their outdoor space arranged differently – there is a scientific playground set up, fit for all ages, where people can experiment and thus see how the laws of physics work. Similarly, the Confucius Institute at JU has a Japanese/Asian-style garden laid out in front of it, which is both instructive and pleasant on the eye. Finally, one of the walls of the Faculty of Pedagogy of UA is covered with a work of art by a local artist, Ze Penicheiro, who reinterpreted the traditional use of the azulejos by giving them a modern, abstract look. This ceramic mural was created to celebrate the

30th anniversary of the University of Aveiro, and it has soon become one of the city's landmarks.



Figure 2. Outdoor spaces communicating values

Source: own photos.

Implementing such a communicative campus is beneficial both for the city and the university. The university opens for the public, inviting them in, but on the other hand, the city redevelops and regenerates disused areas in the vicinity to make them attractive for students and inhabitants alike. Many campuses (such as WU, Figure 3) open the doors of their cafes and restaurants and welcome anyone, which makes the place attractive for locals and tourists. Some universities offer services attractive for the general public. For example, AAB has their own TV studio that broadcasts news and morning shows, quite popular in Kosovo even though they are prepared by students who are only in the process of learning the secrets of this trade. The opposite development along the city-university axis is noticeable, too, for instance in Krakow, where the city invested in the regeneration of Zakrzówek lake and its surroundings, thus making it an appealing and safe place for everyone, including the campus students across the road.

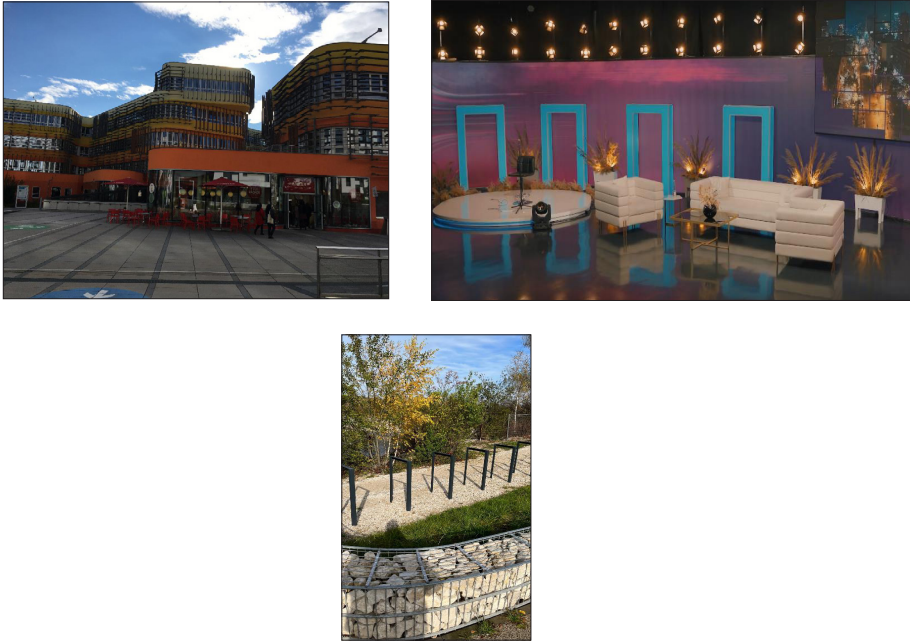


Figure 3. Examples of city-university cooperation

Source: own photos.

Sustainability should be one of the key considerations when talking about the modern design of a university. Both the individual buildings and the campus as a whole should be ‘green’, i.e., climate-friendly and enhancing the well-being of its users (Figure 4). From the public transport connections available, through bicycle parking spaces and garages, to the design of the promenades that would encourage one to walk to and from the university, the campus ought to promote ecological solutions. In addition, it is recommended that the buildings be equipped with sustainable energy sources such as solar panels and/or geothermal energy, and that they have heat recovery installed e.g., in the data center. The green spaces surrounding the buildings and filling the campus not only are ecological, but they also contribute to the well-being of students, employees, and visitors to the area. Hence, the windows should overlook natural landscapes as much as possible, as is the case at WU and UA, where the windows look like paintings. The interior spaces could also have green corners arranged, as is the case of the main hall in AAB. JU is also beautifully situated, and the arranged flowerbeds and winding paths encourage everyone to spend their breaks outdoors, enjoying nature.



Figure 4. Examples of green spaces on the campus

Source: own photos.

Accessibility is another important consideration when designing a campus. Facilities for those with special needs such as Braille descriptions, a convex track along the corridors, or wheelchair spaces in lecture halls are taken for granted (Figure 5). What is also recommended, though, is implementing solutions for those who might feel excluded for a different reason, for example for foreign students who do not speak the language of the receiving country and who might have difficulty finding their way around if all the signs are written only in the host language. Thus, clear, and simple signs are advised, both outside and inside the buildings. An interesting solution is to be found at WU, where large screens were installed opposite the entrance, above the reception desk, clearly indicating the hours and the exact locations of all the lectures and classes held in the building at that moment.



Figure 5. Various solutions to improve accessibility

Source: own photos.

University should promote learning, and it should welcome students willing to spend their free time there. Students are more likely to stay between or after classes if they can find comfortable seats with good lighting, with a power outlet, and with access to the internet. Hence, the next recommendation is to implement a mix of different learning areas that could accommodate people who want to study alone or in a group, quietly or not. There need to be quiet zones for one, two or more people, larger tables for collaborative learning, bookable project rooms, and some seats adjacent to classrooms and lecture halls. Many such spaces are to be found at BCU and WU (Figure 6). Other universities participating in the project are also developing such areas, although fire regulations seem to be a major obstacle in all these places.

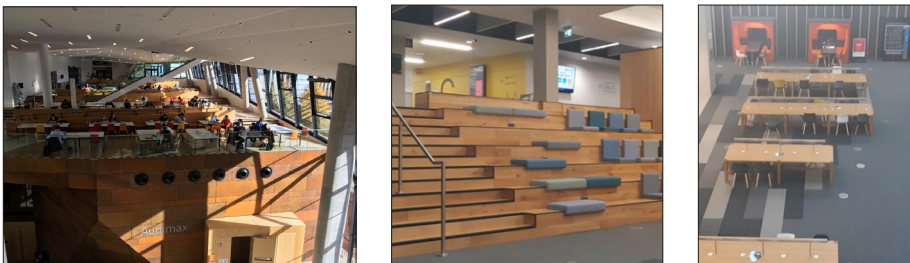


Figure 6. Common spaces promoting learning

Source: own photos.

L&T spaces should be designed in such a way that would allow flexibility in the case of demographic changes or unforeseen circumstances such as another pandemic. Hence, digital infrastructure should be implemented that would enable physical, digital and hybrid classes without the need to reschedule or rearrange something. After the long lockdown caused by the COVID-19 pandemic all HEIs have digital solutions that have been tested and proven to be efficient for the online classes. Hybrid learning and teaching still remains rather a challenge, though, as it requires specialist equipment such as tracking cameras, sensitive microphones

and intuitive software to be installed in the physical classroom. Such solutions can be found at WU in a number of classrooms, and at UA in the space called SALT (Space for Active Learning and Teaching, Figure 7). Both places offer flexibility and modularity. In addition, SALT is a perfect space for innovative learning and teaching, as it provides a variety of areas for groups in different arrangements and different sizes. There are both more and less formal spaces, therefore the room can cater for the needs of different fields and subjects (Carlos et al., 2022).

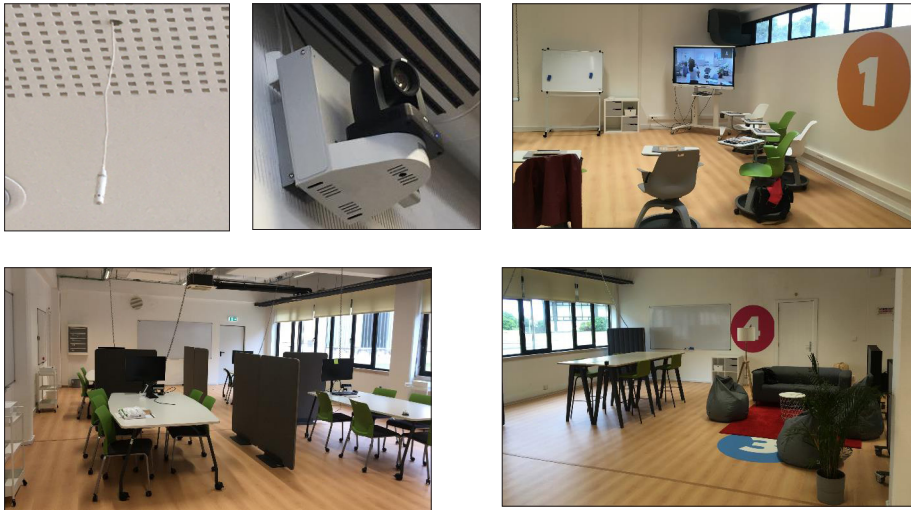


Figure 7. Spaces for hybrid and blended L&T

Source: own photos.

Expanding and perfecting digital structures is also essential when planning the education of the future. WU is a leader in this respect. The FLEX (Future Learning Experience) center developed there provides infrastructure and equipment for experimenting with immersive teaching and learning technologies. It allows staff to produce high-quality audiovisual media without advanced technical knowledge, but it also provides technical support in the process if necessary. Online learning and teaching environment is an accurate reflection of the physical spaces at WU, which makes it more realistic for those students who cannot attend regular classes but who can still feel a part of the university community.

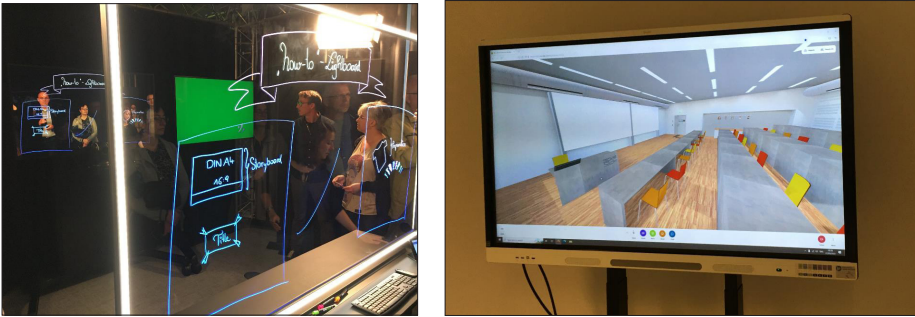


Figure 8. Virtual spaces for online L&T

Source: own photos.

The final overarching principle to consider when designing L&T spaces is to avoid an overemphasis of form, aesthetics and architecture over educational design and practicability. The design must be balanced with usefulness, with the space's functionality the priority. Even in the case of awe-inspiring landmark buildings created by world-famous architects, as was the case with the new WU campus (Figure 9), practical considerations come first, and the beautiful spaces are first and foremost conducive to more efficient learning and teaching.



Figure 9. Creating landmark architecture

Source: own photos.

Concluding, no single university is perfect, each has its flaws. Projects like LTSHE are an excellent opportunity to observe how others are managing to solve the problems we struggle with, and to offer our own ideas: ones that could be successfully implemented elsewhere. The university of the future is slowly emerging

from such considerations: open, flexible, and accessible, welcoming everyone within its walls or reaching out to them in times of online classes. Implementing small but meaningful changes could be cost-efficient, but it is possible only if someone starts the discussion and indicates the areas that could be improved employing innovative ideas and open approaches.

Bibliography

- Birmingham City University, <https://www.bcu.ac.uk/> [accessed: 29 June 2022].
- Carlos, V., Bruckmann, S., Rosa, M.J. (2022). Reflecting on Next Generation Learning and Teaching Spaces – The Voice of the Academic Community. In: *Proceedings EDULEARN22 – 14th International Conference on Education, and New Learning Technologies, Palma, Spain, 4–6 July 2022*, Palma, Spain, 769–777.
- Kolegji AAB, <https://aab-edu.net/en/> [accessed: 29 June 2022].
- Leiber, T., Carlos, V., Bruckmann, S., Rosa, M.J. (2021). Principles of Design and Implementation of Learning and Teaching Spaces: Lessons learnt from German and Portuguese Higher Education. In: *Proceedings ICERI2021 – 14th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, online event, Seville, Spain, 8–10 November 2021*, 111–120.
- Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der Umsetzung des Shift from Teaching to Learning*. Münster.
- LTSHE Intellectual Output 1 – partner reports (2020). <https://www.evalag.de/en/research/ltshe/policy-and-practice-of-lt-spaces> [accessed: 29 June 2022].
- LTSHE Intellectual Output 2 – partner reports (2022). <https://www.evalag.de/en/research/ltshe/experience-case-studies-of-lt-spaces> [accessed: 29 June 2022].
- LTSHE [Learning and Teaching Space in Higher Education] (2021). Erasmus+ project LTSHE, <https://www.evalag.de/ltshe/> [accessed: 29 June 2022].
- Temple, P. (2008). Learning Spaces in Higher Education: An Under-researched Topic. *London Review of Education*, 6, 3, 229–241.
- Universidad Publica de Navarra, <https://www.unavarra.es/home> [accessed: 29 June 2022].
- Universidade de Aveiro, <https://www.ua.pt/> [accessed: 29 June 2022].
- Uniwersytet Jagielloński, <https://en.uj.edu.pl/en> [accessed: 29 June 2022].
- Wirtschaftsuniversitat Vienna, <https://www.wu.ac.at/en/> [accessed: 29 June 2022].

Marta Romańska-Zagórska

Jagiellońskie Centrum Językowe
Uniwersytet Jagielloński, Kraków

MOJE WSPOMNIENIA Z WYJAZDU DO BARCELONY W RAMACH PROGRAMU ERASMUS+

Międzynarodowy Uniwersytet Katalonii (UIC Barcelona International University of Catalonia)

W dniach 9–13 maja 2022 roku odwiedziłam Międzynarodowy Uniwersytet Katalonii w Barcelonie w ramach wyjazdu szkoleniowego Erasmus+. W czasie mojego pobytu obserwowałam następujące kursy na Wydziale Komunikacji i Lingwistyki Stosowanej: Business English, Academic English, Effective Speaking Skills, English for Humanities, a także odbyłam spotkanie w Dziale Współpracy Międzynarodowej, gdzie przedstawiono mi projekt COIL (Collaborative International Online Learning).



Fotografia 1. Autorka przed budynkiem Międzynarodowego Uniwersytetu Katalonii w Barcelonie

Źródło: M. Romańska-Zagórska.

Projekt COIL

Głównym celem projektu jest współpraca między wykładowcami i studentami z całego świata w środowisku online. Główne założenia projektu to rozwijanie międzykulturowych kompetencji, wykorzystanie narzędzi online podczas komunikacji, poszerzenie wiedzy z zakresu swojej specjalizacji oraz rozwijanie umiejętności pracy w grupach w środowisku międzynarodowym.

Projekt COIL jest wyjątkową szansą na integrację międzynarodowego środowiska akademickiego oraz wymianę międzykulturowych doświadczeń. Każdy wykładowca, który wyraża chęć uczestniczenia w projekcie, ma możliwość znalezienia swojego partnera do wirtualnej współpracy z uwzględnieniem podobnej tematyki zajęć oraz zbliżonego poziomu zaawansowania językowego swoich studentów. Wyszukanie partnera ułatwia platforma www.unicollaboration.org, gdzie możemy zamieścić ogłoszenie z opisem specyfiki naszych zajęć, dogodnego terminu do przeprowadzenia projektu oraz dodatkowych informacji na temat współpracy. Projekt zazwyczaj trwa od 3 do 4 tygodni i zakłada spotkania wykładowców wraz z grupami studentów na wybranej wirtualnej platformie. Przez współpracę grup studentów z różnych krajów dajemy szansę na pogłębienie wiedzy z zakresu ich specjalizacji, poznanie uwarunkowań kulturowych, usprawnienie poruszania się w środowisku online oraz komunikacji w języku angielskim. Wirtualne spotkania mogą zaowocować dłuższą współpracą między uniwersytetami, jak również między studentami z różnych krajów.

Obserwacje zajęć

Podczas obserwacji zajęć na katalońskim uniwersytecie zwróciłam szczególną uwagę na następujące aspekty: projekty grupowe, warunki zaliczenia przedmiotu, materiały dydaktyczne, autonomię studentów, interakcję między wykładowcami i studentami oraz sposób przeprowadzania prezentacji kierunkowej. W głównej mierze studenci i wykładowcy korzystają na zajęciach z platformy internetowej Moodle, na której zamieszczane są wszystkie materiały użyte na zajęciach. Także prace pisemne i inne zadania domowe są przesyłane przez studentów na platformę, dzięki czemu użycie papierowych kopii jest zredukowane do minimum.

W trakcie kursu studenci przeprowadzają wiele projektów stanowiących część zaliczenia przedmiotu, ćwicząc umiejętności współpracy w parach i grupach. Częstą formą zaliczenia przedmiotu jest prezentacja multimedialna również przeprowadzana w parach lub małych grupach. Inne projekty grupowe stanowią tak zwane *role plays* oraz *case studies*.

Dobre praktyki

Prowadzący zajęcia stosują w swoich grupach zasadę *continuous assessment*, co oznacza, że każdy student w trakcie semestru ma szansę zdobyć punkty za

wykonanie różnorodnych zadań i projektów. Oprócz testu końcowego studenci zobowiązani są do napisania prac, przygotowania prezentacji i uczestniczenia w projektach grupowych. Podczas kursu studenci oceniani są kilkakrotnie, co daje im szansę na ciągły rozwój kompetencji i poprawę swoich umiejętności.

Różnice

Z pewnością na zajęciach panuje luźniejsza atmosfera, studenci są bardziej głośni i ekspresyjni, co bezpośrednio łączy się z ich kulturą i temperamentem. Prowadzący zajęcia mają mniejszy dystans do uczestników kursu, często przestają być obserwatorami i razem ze studentami aktywnie uczestniczą w dyskusjach.

Kolejną różnicą, jaką zauważyłam, jest korzystanie w dużo mniejszym zakresie z e-learningu lub kursów online. Zaskoczeniem dla większości wykładowców była bogata oferta e-lekcji w naszym Centrum Językowym. Szczególnym uznaniem cieszyła się różnorodność tematów i stopień rozbudowania lekcji.

Nadzór przełożonych nad nauczycielami i czuwanie nad jakością nauczania w istocie sprowadza się do luźnej rozmowy między koordynatorem kursu a prowadzącym. Dyskutuje się wtedy o zakresie materiału, jaki został przerobiony, i ewentualnych problemach, które wystąpiły w trakcie zajęć. Hospitacje nie są praktykowane, jednak raz na kilka lat może się pojawić przedstawiciel ministerstwa, który skontroluje funkcjonowanie uczelni.

Należy też pamiętać, że Uniwersytet Katalonii jest uczelnią prywatną, a czesne nie należy do najniższych. Studenci podkreślali atuty prywatnej uczelni, wymieniając takie aspekty, jak większe zaangażowanie studentów i prowadzących, małe grupy i ciekawsza oferta edukacyjna.



Fotografia 2. Teren Uniwersytetu Katalonii

Źródło: M. Romańska-Zagórska.

Czas wolny

Podczas mojego krótkiego pobytu w stolicy Katalonii udało mi się również zwiedzić najbardziej spektakularne miejsca w tym pięknym mieście. Obejrzałam pokaz Magicznych Fontann, które zachwycają połączeniem wody, światła i muzyki. Podziwiałam też zapierającą dech w piersiach architekturę Antoniego Gaudiego, którego niepowtarzalny styl jest widoczny w budowie świątyni Sagrada Familia, parku Guell czy Casa Mila. Zwiedziłam także muzeum Pabla Picassa, spacerowałam najstojniejszą ulicą La Rambla oraz korzystałam z ciepła hiszpańskiego słońca na najstojniejszej plaży Barceloneta. Nie omieszkałam również spróbować popularnych przysmaków kuchni hiszpańskiej – paelli, tapas, owoców morza czy słynnych hiszpańskich deserów.



Fotografia 3. Park Guell

Źródło: M. Romańska-Zagórska.

Wieczór hiszpański

Pod koniec pobytu zostałam zaproszona przez kilku wykładowców na wspólny hiszpański wieczór. Odwiedziliśmy kilka miejsc, które serwują słynne tapas, czyli lokalne przekąski popijane smacznym, hiszpańskim winem. W mniej oficjalnej atmosferze wymieniliśmy poglądy dotyczące nauczania języków obcych oraz różnic kulturowych. To właśnie wtedy zrozumiałam, na czym polega konflikt między Hiszpanami a Katalończykami i jak to wpływa na różne aspekty ich życia. Dwie osoby z naszego grona wyraziły chęć przyjechania do Krakowa i odwiedzenia naszego Centrum. Było to bardzo miłe i inspirujące spotkanie.

Korzyści

Uczestniczenie w programie Erasmus+ przyniosło mi ogromne korzyści. Miałam okazję przyjrzeć się z bliska pracy wykładowców i studentów, nawiązać liczne kontakty uczelniane, zobaczyć, jak funkcjonują uniwersytety w Hiszpanii, oraz lepiej poznać hiszpańską kulturę. Polecam każdemu skorzystać z szansy, jaką daje nam międzynarodowa wymiana między uniwersytetami w ramach programu Erasmus+.

Ewa Śnieżewska

Jagiellońskie Centrum Językowe
Uniwersytet Jagielloński, Kraków

KILKA UWAG O WARSZTACIE TŁUMACZA

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić kilka problemów warsztatowych, z jakimi boryka się tłumacz w swej pracy translatorskiej, spotykający się z jednej strony z zarzutami nadto literalnego przekładu, z drugiej z oskarżeniami o zbyt- nie rozbudowanie tekstu oryginału. Pierwsza postawa wiąże się z niebezpieczeń- stwem oddania w ręce czytelników przekładu nazbyt dosłownego i zwięzłego, co sprawia, że staje się on niezrozumiały dla odbiorcy (Horacjańskie: *brevis esse laboro, obscurus fio*, cf. Horacjusz, *Ars poetica*: 25), rezultatem drugiej jest prze- kład tak rozbudowany i wzbogacony interpretacją tłumacza, że prawie przestaje być on tekstem autora oryginału. Jako materiał do moich rozważań o etapach pracy nad przekładem, technikach translacji oraz trudnościach, jakie może napo- tknąć tłumacz, posłużą fragmenty powieści nowogreckiego pisarza, urodzonego i żyjącego w Salonikach, Izydora Zourgosa *Kilka nocy i jeszcze jedna* (*Αίγες και μία νύχτες*) we własnym przekładzie.

Wydaje się, że poniższe rozważania poparte przykładami mogą być przy- datne zarówno dla dydaktyków języka nowogreckiego, jak i dla innych filo- logów zainteresowanych problematyką translacji z możliwością jej wykorzysta- nia w dydaktyce.

Przed przystąpieniem do omówienia wspomnianych problemów translator- skich kilka uwag o powieści Izzydora Zourgosa. Proponuje on nam w swojej książ- ce wyjątkową podróż w czasie do rodzinnego miasta, będącego wtedy częścią imperium osmańskiego. Tłem powieści są wydarzenia w mieście związane z przy- byciem do Salonik w roku 1909 zdetronizowanego sułtana Abdula Hamida II, który był internowany w willi Allatini, zbudowanej w 1898 roku przez włoskiego architekta Vitaliano Poselliego, stojącej do dziś przy Alei królowej Olgi. Mamy więc u Zourgosa dokładny opis otoczenia willi, która była położona wtedy na przedmieściach Salonik w willowej dzielnicy zwanej letnisko („περιοχή των Εξο- χών”) lub dzielnicą nadmorskich willi („των Παραθαλασσίων Σπιτιών”). Dbałość pisarza o szczegóły, zarówno topograficzne w Salonikach, jak i te związane z kul- turą materialną, jest imponująca. Nie zapominajmy, że Saloniki były na przełomie XIX i XX wieku prawdziwie kosmopolitycznym miastem zamieszkałym przez

społeczność grecką, turecką, żydowską oraz *donmedes*, czyli zislamizowanych Żydów. Ojciec Mirzy, nastoletniej dziewczynki, przed którą stary sułtan roztacza opowieść o swoim życiu, jest właśnie wysokiej rangi urzędnikiem i bankierem, jednym z *donmedes*. Oprócz tego mieszkała tam także mniejszość włoska, francuska. Jeden z bohaterów powieści, nastoletni Lefteris, roznosząc gazety, zachwalał je w różnych językach: „Στεκόταν έξω απ’ τα αρχοντόσπιτα και φώναζε με το κεφάλι χωμένο στα κάγκελα τη γλώσσα των ενοίκων τούρκικα, ελληνικά, λαντίνο, αρμένικα, γαλλικά, βουλγάρικα” („Stał na zewnątrz rezydencji z głową wciśniętą w balustradę i krzyczał w języku mieszkańców: po turecku, grecku, w języku ladino, po ormiańsku, francusku, bułgarsku”).

Przechodząc do meritum moich rozważań, chcę zaznaczyć, że przed przystąpieniem do pracy nad przekładem tłumacz powinien uważnie przeczytać cały utwór, określić ewentualnego odbiorcę – czytelnika oraz ustalić dominantę(-y) translatorską(-ie), czyli ten „element tekstu źródłowego, który trzeba przełożyć (odtworzyć), aby zachować całokształt jego subiektywnie istotnych sensów”, jak podaje Anna Bednarczyk (1999: 19). Ta sama autorka twierdzi również, że obecnie w pracach translologicznych poszukuje się dominanty lub dominant wytyczających strategie przekładowe i badawcze. Tekst literacki nie musi być jednoznaczny. Można przystać na więcej niż jedną interpretację (Bednarczyk, 2012: 41–42). Ponadto Bednarczyk wprowadza rozróżnienie między dominantą translatorską, która powinna być teoretycznie w najwyższym możliwym stopniu zobiektywizowana, a dominantą translatorską, wyznaczającą cele wybrane przez tłumacza i realizowane przez niego w kulturze przekładu. Jest ona zdecydowanie subiektywna i wiąże się z akceptowalnością danego tekstu w kulturze docelowej. Bednarczyk wskazuje także, że na subiektywną ocenę tłumacza przy wyborze dominanty wpływają czynniki pozatekstowe, polityczne, językowe, kulturowe czy światopoglądowe (Bednarczyk, 2008: 13, 19). Swoje rozważania autorka konkluduje stwierdzeniem:

Tłumaczenie idealne, rozumiane jako w najwyższym stopniu zbliżone do pierwowzoru – nie istnieje. [...] jeśli spróbujemy przed przystąpieniem do analizy przekładu określić wszystkie możliwe dominanty translatoryczne (stanowiące w pewnym stopniu wyznacznik ekwiwalencji i zależne np. od epoki, w której powstało dane dzieło oraz przekład) i translatorskie (uwzględniające potencjalne cele tłumacza), to unikniemy pułapki subiektywizmu, który prezentują często krytycy [...] wyznaczający własną, jedynie prawdziwą dominantę przekładu (Bednarczyk, 2012: 54).

Uzupełnienie powyższej analizy stanowi komentarz Urszuli Dąmskiej-Prokop (2012: 75):

Należy zatem podczas lektury tekstu dostrzec jego istotne, dominujące elementy, które stanowią właściwy budulec konstruowanego modelu świata. Bez ich zauważenia proces tłumaczenia nie powinien się rozpocząć. Potem dopiero dochodzi do tego podejście kreatywne tłumacza.

Jeśli chodzi zatem o dominantę translatorską w wypadku dzieła Izydora Zourgosa, to niewątpliwie stanowi ją, po pierwsze, cały kontekst kulturowo-historyczny, czyli Saloniki z początku XX wieku, oraz internowanie właśnie tam w 1909 roku w willi Allatini zdetronizowanego sułtana, Abdul Hamida II, zwanego „rzeźnikiem” z powodu masakry Ormian w Adanie i rzezi Greków na Krecie. Jest to notabene także dominantą translatorską. Po drugie, oddanie logiczno-skutkowego toku narracji starego sułtana, który roztacza w ciągu kilku nocy przed młodą dziewczynką Mirzą historię swego życia. Opowieści tej przysłuchuje się również ukradkiem 11-letni chłopiec Lefteris, zauroczony Mirzą. Siedemdziesiąt lat później, w ciągu jednej nocy, następuje zamknięcie tej historii, kiedy czytelnik dowiaduje się o losach dwojga ludzi w podeszłym wieku – Lefterisa i Mirzy.

Uwzględnienie tych dwóch dominant w przekładzie adresowanym do odbiorcy polskiego wymaga trochę innego podejścia. Zaczniemy od kontekstu kulturowo-historycznego, który powinien być traktowany jako środek wzbogacania wiedzy czytelnika przekładu o kulturze wyjściowej (Skibińska, 2020: 82). Jak każdy przekład, czytamy u Elżbiety Skibińskiej (2020: 82), czyli „tekst wyrwany ze środowiska, w którym powstawał i dojrzewał [...] i wrzucony [...] w obcą kulturę, a ściślej rzecz biorąc, skierowany do innych czytelników, dla których nie był pomyślany na początku”, zakłada, że wiedza czytelnika polskiego jest zupełnie inna niż czytelnika oryginału i może wymagać znajomości topografii Salonik. To, co dla greckiego odbiorcy, zwłaszcza pochodzącego czy mieszkającego w Salonikach, jest oczywiste, dla czytelnika przekładu wymaga dodatkowych objaśnień. Będziemy mieć tu zatem do czynienia z amplifikacją, czyli dodatkowymi wyjaśnieniami tłumacza zawartymi także w przypisach. Przedstawiony świat jest zbyt odległy od realiów kulturowych czytelnika, dlatego celowe i uzasadnione wydaje się wprowadzenie przez tłumacza przypisów z dodatkowymi informacjami, które to przypisy są jednak przez niektórych krytykowane. Píše o tym na przykład Teresa Tomaszewicz (2006: 79–80):

Niektórzy krytycy uważają, że jest to rozwiązanie świadczące o lenistwie tłumacza i jego niepowodzeniu [...], z drugiej strony może świadczyć o jego dokładności i chęci zadbania o to, by przekład był jak najbardziej czytelny i zrozumiały dla odbiorców. Rezygnacja zaś z dodatkowych informacji w przypisie grozi uszczerpieniem wiedzy czytelnika.

W powieści Zourgosa mamy dużo sytuacji wymagających komentarza – są to na przykład wyrazy z epoki osmańskiej, które sam autor objaśnia współczesnemu greckiemu czytelnikowi, jak rzeczownik „μουσλούκι”, czyli metalowa konewka, którą Lefteris pochwyił, a potem pobiegł, aby ją napełnić w pobliskiej, miejskiej fontannie („Ο Λευτέρης ... φορτώθηκε το μουσλούκι και πήγε να το γεμίσει στην κοντινή δημόσια κρήνη”), czy „Σχολή Ιδαδιέ” – prestiżowe tureckie gimnazjum w Salonikach. Pojawiają się też inne przykłady, którym autor nie poświęca uwagi, między innymi „το μαγκάλι” – piec koksowy, koksiaak, czy rzeczownik pochodzenia tureckiego „σεριάκι” – spacer, przechadzka bez celu.

Zważywszy na epokę, w której osadzony jest świat przedstawiony w powieści, mamy tu dość dużo słownictwa tureckiego bądź proveniencji tureckiej czy, ogólnie rzecz biorąc, orientalnej. Niektóre z nich są, jak się wydaje, dość dobrze znane polskiemu czytelnikowi, na przykład bakszysz – jałmużna, napiwek: „Μου ‘δωσε μπαζίς-άρχοντας!” (Dał mi bakszysz – wielki pan!), harem: „Αντε και στο χαρεμλίκ σου εύχομαι” („Zajrzyj i do haremu, radzę ci”), inne mniej na przykład komboloi – koraliki, nawleczone na sznurek, podobne do różańca, noszone przez mężczyzn w dłoni, pomagające im się zrelaksować: „Το κομπολόι του και μόνο αξίζει πιο πολύ απ’ το σπίτι μας” („Same jego komboloi jest dużo więcej warte niż nasz dom”), czy fez – męskie nakrycie głowy dla muzułmanina, w kształcie ściętego stożka, wykonane z bordowego filcu z czarnym frędzlem: „ένας άντρας ψηλός, καλοντυμένος πάντα, με σκούρο κουστούμι, καλοβαλμένο φέσι κι άσπρο σκληρό κολάρο” („wysoki mężczyzna, zawsze dobrze ubrany, w ciemnym garniturze, w eleganckim fezie, z białym, sztywnym kołnierzykiem”). Konkludując, jeśli w języku docelowym nie znajdziemy stosownego ekwiwalentu, należy się posłużyć wyrazem oryginalnym i zawrzeć objaśnienie w tekście bądź w przypisie. Natomiast zdaniem Krzysztofa Hejwowskiego (2006: 83): „Opuszczenie elementu kulturowego w tłumaczeniu jest absolutną ostatecznością, a w tłumaczeniu literackim rozwiązaniem niedopuszczalnym”.

Warto wyjaśnić również wyraz „λαντίνο” (*ladino*) oznaczający „język judeo-hiszpański”, którym posługiwali się Żydzi sefardyjscy po wygnaniu z Półwyspu Iberyjskiego. Wydaje się także celowe chociaż krótkie wyjaśnienie, kim był Vittaliano Poselli i jakie były jego zasługi dla Salonik. Identyczną sytuację można zauważyć w zdaniu, w którym jest mowa o MłodoTURKACH: „Ηταν το καινούριο κίνημα του κομιτάτου στην πρωτεύουσα που εξουδετέρωσε την αντεπανástαση και εκθρόνισε τον σουλτάνο” („Był ruch MłodoTURKÓW w stolicy, który stłumił kontrewolucję i zdetronizował sułtana”).

Dla polskiego czytelnika, w przeciwieństwie do czytelnika oryginału, niekoniecznie jasne musi być słowo „demarchia”: „βγήκε βόλτα το τελευταίο απόκτημα της Δημαρχίας” („wyszedł na spacer sułtan – ostatnia zdobycz demarchii”), którego desygnatem jest urząd burmistrza – demarchy miasta Saloniki, czy rzeczownik „obol”: „το γεγονός ότι ο ίδιος δημοσιογράφος έβαλε πρώτος τον οβολό του στο πιατάκι” („fakt, że ten sam dziennikarz położył mu drobną monetę [obola] na talerzyk”). Podobna sytuacja następuje w wypadku rzeczowników „καφε-νείο” („kafenion”) czy w większym stopniu „καφέ σαντάν” („kafe sadan”), które są, a szczególnie ten pierwszy, elementem kultury greckiej, funkcjonującym do dziś. Idealną ilustracją tego zjawiska są słowa Bożeny Tokarz (2010: 38):

Analogicznie do języka literackiego w kulturach istnieją słowa klucze i ich zespoły funkcjonujące w różnych dziedzinach, które składają się na zbiorowe doświadczenie mentalne. Pochodzą one ze sposobów zachowań, obyczajów, literatury i pełnią funkcję wyróżniającą daną kulturę od pozostałych, a więc są formami wyrażania danej kultury i jej sposobów myślenia.

Mamy tu zatem do czynienia z komunikacją międzykulturową, a rolą tłumacza jest jej ułatwienie przez objaśnienie, że kafenion to tradycyjna kawiarnia grecka z lat 30. XIX wieku, gdzie grano w karty, tawli, wypijano kawę, ouzo, raki. Było to i do dzisiaj jest, szczególnie na wsiach, miejsce spotkań, głównie dla mężczyzn. Kafe sadan to zaś nocna kawiarnia, klub z programem rozrywkowym, gdzie śpiewały i tańczyły kobiety.

Izydor Zourgos bardzo dba o precyzyjne oddanie atmosfery Salonik z początku XX wieku, na przykład opisuje, jak ubierali się niżsi urzędnicy: „Το τραμ ήταν γεμάτο κουστουμαρισμένους άντρες με κρεμ καπέλα και κολλαρισμένους γιακάδες. Οι πιο πολλοί δούλευαν στον φραγκομαχαλά και στο Λιμάνι, στις τράπεζες και στα ναυτιλιακά γραφεία” („W środku tramwaju było wielu mężczyzn w garniturach, w kremowych kapeluszach i ze sztywnymi kołnierzykami. Większość z nich pracowała przy falochronie i w porcie, bankach i w morskich biurach transportowych”). W innym miejscu mówi o wyglądzie guwernantek i pokojówek: „παρακαλούσε με το βλέμμα ασπροντυμένες καμαριέρες και γκουβερνάντες, οι οποίες κατέβαιναν κάπου στις... επαύλες” („patrzył błagającym wzrokiem na ubrane na białą pokojówkę i guwernantki, które wysiadały gdzieś przy willach”). Wcześniej wspomniałam też o wyglądzie poważanego bankiera – Alpen beja, ojca Mirzy, który regularnie odwiedzał sułtana. Ten wysoki mężczyzna był zawsze nienagannie ubrany w ciemny garnitur z białym, sztywnym kołnierzykiem. Na głowie miał zaś elegancki fez. Zupełnie inaczej prezentowali się natomiast rolnicy ubrani w białą, tradycyjną spódnicę noszoną na Bałkanach przez mężczyzn – fustanelę: „Εξω απ’ αυτό αρχοντόσπιτο δυο χωριάτες με φουστανέλα ξεφορτώνουν τύρι και κρέας” („Na zewnątrz rezydencji dwaj rolnicy w fustaneli rozładowywali ser i mięso”). Z powieści Zourgosa dowiadujemy się również, jakie gazety czytano: „(Ο Λευτέρης) Ξεκινούσε απ’ το πρακτορείο δίπλα στην Οθωμανική Τράπεζα μ’ ένα ξέχειλο καρότσι εφημερίδες και μοίραζε πρώτα τις συνδρομές: Φάρος της Θεσσαλονίκης, Αλήθεια, Γενί Γαζέτα, El Avenir, Asir, Journal de Salonique κ.ά.” („Zaczynał od oficyny wydawniczej obok Banku Osmańskiego z wózkiem wypełnionym po brzegi gazetami i najpierw roznosił prenumeraty: *Φάρος της Θεσσαλονίκης, Αλήθεια, Γενί Γαζέτα, El Avenir, Asir, Journal de Salonique* i inne”). Poznajemy także, jak wyglądała willa Allatini i jej ogrody. Autor wprowadza też prawdziwe postaci historyczne, na przykład wspomniany wcześniej sułtan, prezentuje autentyczne fragmenty gazet z tamtego okresu – gdy chce poinformować o reakcji społeczeństwa na internowanie Abdula Hamida II w mieście. Gazety donosiły:

Wciąż utrzymująca się ciekawość prowadzi wielu ludzi do romantycznej willi Allatini, gdzie przebywa w tych dniach zdetronizowany sułtan [...]. Kierują się tam ludzie z głębokim pragnieniem i nadzieją, że zobaczą coś z tajemniczego życia Abdula Hamida i jego bliskich, jakąś pikantną sprawę. Jednak ich wzrok, chociaż stara się przesunąć po ścianach rezydencji, nic nie dostrzega. Całkowita tajemnica otacza wszystko.

Oczom czytelnika ukazuje się, jak widać, prawdziwy konglomerat nacji i kultur żyjących w Salonikach na początku XX wieku. Różnice w zachowaniu i mentalności są widoczne wyraźnie w dialogach między ludźmi pochodzącymi z różnych środowisk. Z jednej strony rodzina ogrodnika Janisa, z drugiej ludzie z otoczenia internowanego sułtana.

Należy także zwrócić uwagę, że Izydor Zourgos bardzo dba o skrupulatne opisanie topografii dawnych Salonik. Oczywiście najwięcej skorzysta tutaj czytelnik oryginału, a jeszcze więcej ten, kto tam mieszka. Można zatem stwierdzić, że mając w ręku powieść Zourgosa, możemy odbyć spacer po Salonikach, na przykład śladami dawnych willi w dzielnicy Letnisko („των Εξοχών”), z których większość już dziś nie istnieje. Jest to swoista sentymentalna wycieczka w przeszłość, do czasów imperium osmańskiego. Można tu także mówić o potencjalnym wykorzystaniu powieści w tak zwanej turystyce literackiej (Skibińska, 2020: 82). W tej sytuacji nasuwa się:

poniekąd analogia do powieści Marka Krajewskiego, który również bardzo dba o skrupulatne oddanie topografii miast, w których toczy się akcja jego powieści, np. Wrocławia czy Lwowa. Świadczą o tym przewodniki po Wrocławiu proponujące zwiedzanie miasta „śladami Eberharda Mocka” (Skibińska, 2020: 82).

W tym miejscu konieczne trzeba nadmienić o greckich antroponimach i toponimach, które są zapisane zwykle w tekście przekładu alfabetem łacińskim; część toponimów została też przetłumaczona na język polski, szczególnie te, które funkcjonują do dzisiaj, często jednak pod zmienioną nazwą, na przykład dawna „Λεωφόρος των Εξοχών”, to obecnie Aleja królowej Olgi. W wypadku antroponimów nie można pominąć także nazw funkcji czy stanowisk w wojsku osmańskim, które zostały zapisane alfabetem łacińskim i są zgodne z oficjalną nomenklaturą, na przykład „πάσα” – „pasza”; „πατισάχ” – „padyszach”; „χαροφύλακες” – „żandarmi”; „αξιωματικοί” – „oficerowie”.

Kolejną, po całym kontekście historyczno-kulturowym, dominantę utworu stanowi epicka opowieść starego sułtana o jego życiu zawierająca wątek miłosny, gdzie mamy swoistą mieszkankę prawdy i fikcji. Odbiór tej treści jest jednak łatwiejszy dla docelowego czytelnika przekładu. Wystarczy tylko uważnie śledzić tok przyczynowo-skutkowy fabuły.

Kolejnym etapem pracy nad przekładem po ustaleniu dominanty/dominant jest wybór strategii tłumaczenia. Jeżeli mówimy o strategii tłumaczenia, to można zdecydować się na tak zwaną translację syntagmatyczną. „Jest to przekład polegający na automatycznym zastępowaniu struktur języka wyjściowego strukturami języka docelowego bez próby głębszej analizy sensu przekładanego tekstu” (Hejwowski, 2006: 126). Tego typu przekład prowadzi, zdaniem Hejwowskiego, do pojawienia się kilku rodzajów błędów, na przykład leksykalnych i frazeologicznych. Są to między innymi klasyczne błędy ekwiwalentów słownikowych, kalki z innych języków oraz *faux amis*, czyli błędy mylnej interpretacji, nieuzasadnione redukcje i amplifikacje.

Tymczasem, jak słusznie ujmują to cytowani poniżej badacze, chodzi tutaj raczej o interpretację translatorską. Na przykład Stanisław Barańczak (2004: 15):

Interpretacja translatorska stwarza analogiczny – analogicznie funkcjonujący – tekst w innym języku etnicznym [...] Gotowe tłumaczenie jest jak gdyby namacalnym, wymiernym dowodem, że się idealnie zrozumiało oryginał. Tak idealnie, że jest on w stanie funkcjonować w języku B i kulturze literackiej B tak samo jak w języku i kulturze A.

Zwolennikiem translatorskiej interpretacji tekstu jest także Edward Balcerzan (1982: 197), który pisze, że: „w hierarchii powinności sztuki przekładowej najistotniejsze są jej cele hermeneutyczne”. Ten sam autor konstatuje zresztą dalej: „Zmiana języka pociąga za sobą szereg transformacji stylistycznych, a niekiedy i kompozycyjnych. Inwersja, redukcja, amplifikacja, substytucja w tłumaczeniach zarówno syntagmatycznych jak i «niewiernych»” (Balcerzan, 1982: 225). Stwierdza również, że „perspektywa tłumacza zakłada specyficzny stosunek do utworu literackiego. Tłumacz jest jednym z odbiorców i jednocześnie jednym z twórców tekstu. Należy do najbardziej aktywnych uczestników komunikacji literackiej” (Balcerzan, 1982: 224).

Elżbieta Tabakowska (2009: 65–66) twierdzi natomiast, że empatia tłumacza wobec oryginału i jego autora jest warunkiem dobrego przekładu. Musi bowiem zaistnieć porozumienie mentalne między tekstem oryginału a tłumaczeniem, czego wynikiem jest nowy tekst.

Joanna Warmuzińska-Rogóż (2021: 118) podkreśla, iż podrzędna rola przekładu wobec oryginału oraz stosunek hierarchiczny między autorem a tłumaczem są kontestowane, tłumaczenie zaś jest postrzegane jako działanie mające moc poszerzenia perspektywy percepcji dzieła literackiego.

I jeszcze na koniec zdanie Hejwowskiego (2012: 69–70): „Tłumaczenie nie polega na przekształcaniu tekstu w języku A w tekst w języku B, lecz jest skomplikowaną operacją mentalną, polegającą na odtworzeniu rzeczywistości reprezentowanej przez tekst wyjściowy”.

Jak widać, przekład ma być raczej interpretacją tekstu wyjściowego i należy go traktować jako szczególnie środek wzbogacenia czytelnika tegoż przekładu o kulturę wyjściową. Adresat przekładu ma zatem możliwość poszerzenia swojej wiedzy o elementy innej kultury. Tłumacz powinien więc wprowadzić uzasadnione amplifikacje i objaśnienia w przypisach – na co już zwracałam uwagę. Amplifikacja budzi zwykle najwięcej protestów, zarzuca się bowiem tłumaczowi ingerencję w tekst oryginalny, jednak czasami może być ona bardzo pożyteczna.

Nie można nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że tłumacz powinien znaleźć we własnym języku najlepszy ekwiwalent danego słowa. Hejwowski (2012: 29) słusznie jednak zauważa, że „mit tłumaczenia dosłownego zakłada wiarę w mit słownika”. Przekonanie takie często jest niewłaściwe, szczególnie przy korzystaniu ze słowników dwujęzycznych, ponieważ ekwiwalenty tam podane i tak trzeba

weryfikować za pomocą słowników monolingwalnych, które podają szeroki kontekst zastosowań danego wyrazu, a także związki frazeologiczne z jego użyciem.

Niewątpliwie najlepszą opcją jest, jeśli tłumacz znajdzie stosowny ekwiwalent w języku docelowym bez konieczności opisowego wyjaśniania znaczenia. Tak stało się na przykład w poniższej frazie, gdzie wyraz „αργόσχολοι” oddaje jako „niebieskie ptaki”, czyli przez związek frazeologiczny dobrze znany polskiemu czytelnikowi:

Πούλησε τον τελευταίο Φάρο της Θεσσαλονίκης σ'εναν απ'τους αργόσχολους που είχαν περικυκλώσει απ' το πρωί τον αυλόγυρο και περίμεναν να δουν κάποια στιγμή τον σουλτάνο να βγαίνει, για να έχουν να το λένε το βράδυ στο καφενείο.

Sprzedał ostatni egzemplarz Φάρο της Θεσσαλονίκης jednemu z tych niebieskich ptaków, którzy od rana otaczali dziedziniec, wyczekując, żeby sułtan pokazał się choć na chwilę, aby mieli o czym opowiadać wieczorem w kafienionie.

Na uwagę zasługują też inne związki frazeologiczne, na przykład „έχει πει το αμίλητο νερό”, co dosłownie znaczy „napił się wody milczenia”, ale mamy w języku polskim związek frazeologiczny „nabrać wody w usta” na oznaczenie całkowitego zamknięcia, który możemy tu wykorzystać. W innym miejscu jest mowa o dużym, letnim upale, którego natężenie autor określa słowami: „αυτές τις μέρες που και τα ίδια τα τζιτζίκια ιδρώναν”, co w dosłownym tłumaczeniu brzmi: „w tych dniach nawet same cykady były spocone”. Wydaje się, że korzystniej będzie zastosować tu znany polskiemu czytelnikowi związek frazeologiczny „rozpływać się od upału”. Mamy więc zatem: „nawet same cykady rozplýwały się od upału”.

Czasami sprawa jest nieskomplikowana, ponieważ ten sam związek frazeologiczny występuje w jednym i drugim języku, na przykład „πέρασε μπροστά αο'το καφενείο ο Παρθενών” („przeleciał jak z procy przed kawiarnią Partenon”).

Warto się także przyjrzeć wyrazowi „παρά” czy zdaniom „Αυτοί απ' τις βίλες δεν είναι σαν κι εμάς. Πλέουν στον παρά”; „Πού τον βάζεις τον παρά. Μπανκέρης είναι κι ατζέντης, ξέρει παρά όπως εμείς τα λουλούδια”. Para to nazwa monety w imperium osmańskim, w naszym tekście można użyć ekwiwalentu pieniądze, co jest bardziej naturalne i zrozumiałe dla polskiego czytelnika, czyli „Ci ludzie z willi nie są tacy, jak my. Opływają w pieniądze”, „Gdzie je wkładasz, te pieniądze? Jest bankierem i finansistą, zna się na pieniądzach jak my na kwiatach”.

Należy też pamiętać o tym, co zostało wcześniej napisane, iż nie można zadowalać się podstawowym słownikowym ekwiwalentem danego wyrazu, na przykład czasownik „καπνίζω” oznacza „palić”, „spalać”, „kopcić”, „dymić”. W naszej frazie posłużymy się jednak znaczeniem kolejnym, to znaczy „palić się do czegoś”, „płonać”: „Ο Γιάννης, μόλις είδε τα μελιά της μάτια, άρχισε να καπνίζει και στον ύπνο του” („Janis, jak tylko zobaczył jej słodkie oczy, zaczął płonać nawet we śnie”).

Niejednokrotnie właściwym zabiegiem jest zastosowanie niewielkiej redukcji i skrócenie oryginalnej frazy z korzyścią dla polskiego przekładu, na przykład: „το βάρος της πρώτης είδησης ήταν ασήκωτα τούβλα και κεραμίδια όπως αυτά που έβγαζε το εργοστάσιο του Αλλατίνι” („ciężar pierwszego wydania gazet był tak nieznośny, jak cegły i dachówki z fabryki Allatiniego”). W oryginale mamy: cegły i dachówki, które produkowała fabryka Allatiniego. W innym miejscu czytamy: „Εβαλε την παλάμη σκέπαστρο στα μάτια για να μην τον τυφλώνει” („Osłonił dłonią oczy, aby nie oślepiło go słońce”). W oryginale: „Przyłożył dłoń jak daszek do oczów” czy „δεν τον πολυκοίταζε”, to jest „nie patrzył na niego dużo”, czyli „rzadko na niego spoglądał”, gdzie mamy przy okazji do czynienia z modulacją formy wypowiedzi.

Niekiedy konieczne jest dodanie jakiegoś wyrazu czy wyrazów, na przykład „Κάθε τόσο ξεφώνιζε σε τέσσερις πέντε γλώσσες τις εφημερίδες” („Od czasu do czasu krzyczał głośno, zachwalając gazety w czterech czy pięciu językach”). Dla jasności wypowiedzi w tłumaczeniu niezbędne było dodanie imiesłowu „zachwalając”.

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że tłumacz w swojej pracy jest ograniczony kilkoma czynnikami. Po pierwsze, obszarem językowo-kulturowym, z którego pochodzi oryginalny tekst. Po drugie, naturą ekwiwalencji przekładowej, a wreszcie zdefiniowaniem czytelnika, czyli odbiorcy przekładu. Jeśli tłumacz weźmie pod uwagę wszystkie wymienione wyżej czynniki, trafnie określi dominantę(-y) translatoryczną(-e), to po wybraniu odpowiedniej strategii i przy umiejętnym zastosowaniu środków leksykalnych i syntaktycznych ma szansę osiągnąć powodzenie w swoim tłumaczeniu. Jak wspominałam, preferowana jest interpretacja tekstu bez niepotrzebnych redukcji i amplifikacji, ale jak twierdzi Hejwowski (2012: 25): „nie istnieje dychotomia tłumaczenie dosłowne – tłumaczenie wolne. [...] często w tym samym tłumaczeniu znajdziemy rozwiązania, które będziemy skłonni zaklasyfikować jako przykłady tłumaczenia dosłownego i takie, które określimy mianem parafrazy”. Nie zapominajmy też o tym, o czym pisze Bożena Tokarz (2010: 163):

Przekład odgrywa istotną rolę nie tylko w kulturze przyjmującej, lecz również w kulturze wyjściowej. Jego rola w kulturze wyjściowej wynika z wprowadzenia w inną czasoprzestrzeń, co sprawia, że oryginał jest odmiennie postrzegany. Wyostreniu ulegają często te zjawiska, które nie są uświadamiane w kulturze oryginału, ponieważ stanowią jej codzienność. W ten sposób modyfikacji ulegają przestrzenie mentalne przynależne do dwóch kultur. W konsekwencji więc tłumaczenie służy samopoznaniu w obu kulturach, stanowi ich spotkanie...

W wypadku powieści Izydora Zourgosa polski czytelnik może się zanurzyć przynajmniej częściowo w wielokulturowy świat imperium osmańskiego z początku XX wieku.

Bibliografia

- Balcerzan, E. (1982). *Kręgi wtajemniczenia*. Kraków.
- Barańczak, S. (2004). *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem małej antologii przekładów-problemów*. Kraków.
- Bednarczyk, A. (1999). *Wybory translatorskie. Modyfikacja tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łódź.
- Bednarczyk, A. (2008). *W poszukiwaniu dominanty translatorskiej*. Warszawa.
- Bednarczyk, A. (2012). Jeszcze raz o dominancie. Piosenka autorska – dominanta meliczna. *Między Oryginałem a Przekładem*, XVIII, 39–57.
- Dąbska-Prokop, U. (2012). Dominanta a intencja dzieła. *Między Oryginałem a Przekładem*, XVIII, 75–84.
- Hejwowski, K. (2006). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Hejwowski, K. (2012). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Horacjusz, F. (1988). *Ars poetica*. W: *Opera omnia*, t. II, imprimendum curavit O. Jurewicz. Wrocław.
- Skibińska, E. (2020). Czy tłumaczona powieść kryminalna może uczyć historii? O przekładach „Śmierci w Breslau” i „Głowy Minotaura” Marka Krajewskiego. *Przekładaniec*, 40, 70–87.
- Tabakowska, E. (2009). *Tłumacząc się z tłumaczenia*. Kraków.
- Tokarz, B. (2010). *Spotkania. Czasoprzestrzeń przekładu artystycznego*. Katowice.
- Tomaszkiewicz, T. (2006). *Terminologia tłumaczenia*, przekł. i adaptacja. Poznań.
- Warmuzińska-Rogóż, J. (2021). Gdy autorka staje się tłumaczką, a tłumaczka autorką. *Między Oryginałem a Przekładem*, XXVII, 109–124.

Maria Talaczyńska

Jagiellońskie Centrum Językowe
Uniwersytet Jagielloński, Kraków

GRYWALIZACJA, CZYLI JAK WKRĘCIĆ STUDENTÓW W INTENSYWNĄ NAUKĘ

W poszukiwaniu skutecznej metody

O grywalizacji dowiedziałam się w trakcie kursu podstawowego *Ars Docenti*. W pierwszej chwili wydawało mi się, że jest to nieco kontrowersyjny sposób motywowania studentów do pracy własnej, poszerzania wiedzy i uczenia się autonomii studiowania. Jednak informacja o znakomitych wynikach takiej formy pracy ze studentami skłoniła mnie do pogłębienia tematu.

Kiedy więc na naszej uczelni zorganizowano dwudniowe warsztaty prowadzone przez wykładowców z Politechniki Gdańskiej (prof. Joannę Mytnik i dra Wojciecha Glaca) na temat zastosowania grywalizacji w edukacji wyższej, postanowiłam wziąć w nich udział. Z warsztatów wyszłam pełna entuzjazmu z przekonaniem, że trzeba spróbować skorzystać z metody grywalizacyjnej podczas kursów lektoratu języka angielskiego, które prowadzę. W ramach pilotażu wraz z pięcioma innymi nauczycielkami z Jagiellońskiego Centrum Językowego przygotowaliśmy jeden semestr nauki języka angielskiego, korzystając z metody grywalizacyjnej.

Fabularna sztuka motywowania

Gamifikacja, czy też grywalizacja, to wykorzystanie elementów mechaniki gier w innym kontekście. Jej stosowanie ma na celu angażowanie ludzi, motywowanie ich do działania, pobudzanie do nauki i rozwiązywania problemów. Uczestnik procesu grywalizacyjnego zostaje zaproszony do podejmowania działań, które wpisują się w scenariusz fabularny. Aby osiągnąć określony cel, uzyskuje punkty, po drodze stawia czoła wyzwaniom, zdobywa cele pośrednie, gromadzi drobne nagrody, odkrywa kolejne partie scenariusza. Wykorzystanie metody grywalizacyjnej w nauczaniu ma za zadanie zmotywowanie

ucznia (uczestnika gry) do samodzielnego wykonywania dodatkowych zadań związanych z nauką przedmiotu.

Aby zastosowanie grywalizacji w procesie nauczania przyniosło efekty, muszą być spełnione pewne warunki. Uczestnik powinien wiedzieć, do jakiego celu dąży, zostać zaproszony do uczestnictwa w ciekawej i tajemniczej fabule; nauce muszą towarzyszyć motywacja wspierana przez towarzyszący jej system zdobywania punktów, wkraczania na kolejne poziomy gry, a także natychmiastowa informacja zwrotna o uzyskanych postępach. Na koniec, aby gracz/student odczuł satysfakcję ze swojej gry, czyli *de facto* z wykonanej pracy z danego zakresu, musi mieć stały dostęp do tabeli wyników zarówno swoich, jak i pozostałych uczestników.

Dwie fabuły, sześć grup

Wraz z kilkoma lektorkami Jagiellońskiego Centrum Językowego podjęliśmy wyzwanie i w dwóch podgrupach opracowałyśmy dwa niezależne scenariusze, na których zbudowałyśmy zgrywalizowany semestr nauki języka angielskiego. Fabuła w mojej podgrupie opierała się na autentycznym wydarzeniu ze Szkocji z 1950 roku, kiedy to kilku studentów zaplanowało i z sukcesem przeprowadziło akcję wykradzenia szkockiego kamienia koronacyjnego z opactwa Westminster. To wydarzenie zostało opowiedziane w szkocko-kanadyjskim filmie *The Stone of Destiny* (2008). Studenci, chcąc osiągnąć cel, którym była wysoka ocena za zakończenie kursu, musieli pokonać wiele trudności i dostarczyć kamień do opactwa Arbroath w Szkocji. W drugiej podgrupie fabułę stanowiły zabawne wymyślone przez lektorki historyjki o duchach grasujących na uniwersytecie. Aby uzyskać satysfakcjonującą liczbę punktów, a co za tym idzie – dobrą ocenę na koniec semestru, należało złapać przynajmniej dziesięć duchów. Wszystkie informacje dotyczące uczestnictwa w zgrywalizowanej formie kursu, to znaczy zadania, a także informacje o fabule umieściłyśmy na uczelnianej platformie Pegaz. Wykonanie różnych zadań językowych w określonym czasie było warunkiem systematycznego realizowania etapów scenariusza i przechodzenia na coraz wyższe poziomy.


Zgrywalizowany semestr letni 2022


- 12 tygodni nauki;
- 4 poziomy fabuły;
- Pula zadań z ograniczonym czasem wykonania.

Zajęcia ze studentami w sali odbywały się tradycyjnie. Prowadzone były według sylabusów, które obowiązują w naszej jednostce. Jednakże niezależnie od nich, dodatkowo, w domu studenci wcielali się w uczestników jednej z fabuł i aby uzyskać punkty, pokonywać kolejne poziomy gry i ostatecznie zdobyć nagrodę główną, wykonywali wiele dodatkowych zadań językowych, które pod względem poziomu


kształcenia nawiązywały do zajęć prowadzonych w sali. Nagrodą główną, o którą zabiegali studenci, było otrzymanie zaliczenia na koniec semestru bez konieczności pisania testu zaliczeniowego. Można powiedzieć, że zmotywowani zabawą studenci samodzielnie realizowali dodatkowy kurs angielskiego, rozwijający się równoległe do zajęć obowiązkowych. Co tydzień na Pegazie pojawiały się punktowane zadania o różnym stopniu trudności. Studenci sami decydowali, które zadania chcą zrobić, aby uzyskać odpowiednią, potrzebną do przejścia na kolejny poziom, liczbę punktów. Były cztery poziomy, a każdy z nich trwał trzy tygodnie. Wśród ciekawszych zadań można wymienić poszukiwanie informacji w internecie (np. na temat angielskich uniwersytetów) i opracowanie ich w formie ulotki czy wypracowania. Innym przykładem może być zadanie „nagraj swoją wypowiedź” na określony temat (np. jak przygotowałabyś romantyczną kolację). Nagrywanie swojej wypowiedzi okazało się wielkim wyzwaniem i nie każda studentka je podjęła. Dla zachęty można było za nie, oprócz punktów, dostać specjalną odznakę. Dodatkowe, dłuższe zadanie to tak zwany Royal Standard. Można było uzyskać więcej punktów za na przykład przeczytanie fragmentu opowiadania i napisanie jego zakończenia. Na fotografii 1 widzimy przykładowe zadania z jednego tygodnia grywalizacji.


MACKENZIE (weeks 7-9)






TEST (QUIZ)


1) the story (8) [5p] 


 Niedostępne, chyba że wszystkie z poniższych warunków są spełnione:


- Jest po 7 maja 2022, 18:00 PM
- Jest przed 16 maja 2022, 18:00 PM




TEST (QUIZ)


2) MacTask:vocabulary quiz [5p] -procentowo 

 Dostępne do 31 maja 2022, 18:00 PM




TEST (QUIZ)


3) MacTask: LISTENING PRACTICE: Favourite books, [5p] -procentowo 

 Niedostępne, chyba że wszystkie z poniższych warunków są spełnione:

- Jest po 7 maja 2022, 18:00 PM
- Jest przed 16 maja 2022, 18:00 PM



TEST (QUIZ)

4) Net search: Scottish legends [5p] 

Fotografia 1. Przykładowe zadania z grywalizacji

Źródło: fragment autorskiego zgrywalizowanego kursu z platformy Pegaz (2022).

Ważne jest to, że uczestnicy grywalizacji mieli stały dostęp do tabeli wyników i mogli monitorować swoje postępy.

Fragment tabeli rankingowej z fabuły *The Stone of Destiny* przedstawia fotografia 2.

TABELA RANKINGOWA

Task	Task	Points the game	Progress	APPEALS REVIEWS	Repeat Standard	Level 4 Score						
5	5	5	4	3	9	5	4	5	3	5	01	ATEEZ
5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	30	ANNABETH
5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	48	BLACK WOOD
5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	59	BYED
0	5	5	4	5	0	5	5	5	0	0	53	BEATRICE
0	5	3	1	1	4	5	3	3	0	0	30	CASEY MORGAN
0	5	5	0	5	0	0	0	0	0	0	15	CHERRY LADY
0	5	5	5	1	5	3	0	5	4	0	51	EV

Material własny, Maria Talaczyńska

Fotografia 2. Tabela rankingowej z fabuły *The Stone of Destiny*

Źródło: fragment autorskiego zgrzywizowanego kursu z platformy Pegaz (2022).

Okazuje się, że uczestnictwo w zgrzywizowanej fabule stanowi mocny bodziec motywacyjny. Jak pisze teoretyk grywalizacji:

Przejście z jednego poziomu na wyższy stanowi cel sam w sobie i jest konkretnym zadaniem, które ma jasny początek i koniec. Dla gracza, który gra sam ze sobą, przejście na wyższy poziom jest powodem do dumy, zadowolenia z siebie. A liczba punktów do zebrania, aby przejść na kolejny poziom, stanowi motywację do dalszej gry (Tkaczyk, 2012: 84).

Motywacyjny strzał w dziesiątkę

Metoda okazała się strzałem w dziesiątkę. Mimo początkowych obaw lektorek przygotowujących kurs, okazało się, że studenci wciągnęli się w grywalizację i co tydzień wykonywali wiele dodatkowych zadań. Zdobywali tym samym praktyczną wiedzę językową, a także ćwiczyli wszystkie umiejętności językowe w zakresie rozszerzonym w stosunku do kursu podstawowego. Dzięki takiemu systemowi pracy studenci zyskali dużą autonomię uczenia się oraz mogli zrealizować swoją twórczą energię, na co często w standardowych kursach dysponujemy zbyt małą ilością czasu. W naszych wewnętrznych ankietach kurs został oceniony bardzo wysoko; co więcej, niemal 100% uczestników chciało kontynuować tę formę

pracy w kolejnym semestrze lektoratu. Oprócz doświadczenia autonomii w uczeniu się studenci zobaczyli, że uczenie się może sprawić dużą radość.

Bibliografia

The Stone of Destiny (2008). Reż. Ch.M. Smith.

Tkaczyk, P. (2012). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice.

MY EXPERIENCE OF TEACHING PRE-SESSIONAL ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES COURSES FOR INTERNATIONAL OR NON-NATIVE-ENGLISH-SPEAKING STUDENTS AT SCOTTISH UNIVERSITIES

I am very grateful and also excited to be given the opportunity to share with you, my esteemed colleagues at Jagiellońskie Centrum Językowe JCJ, some thoughts on teaching pre-sessional English for Academic Purposes (EAP) courses for international students at different universities in Scotland. I will write about certain similarities and differences between teaching there and here at JCJ. Hopefully, it will prove to be informative and maybe inspiring. This reflection will be preceded by some statistics and definitions.

Some numbers

First of all, it is necessary to mention that due to the high prestige of UK higher education institutions, the country attracts considerable numbers of students from abroad, more specifically, from over 200 countries, according to UK Universities International (2018, as cited in Pearson, 2020). Another significant fact is that tuition fees paid by non-native-English-speaking (NNES) individuals are a considerable contribution to the British economy – £28.9 billion in 2020 (Hillman, 2021). EAP courses are extremely important for every university and there is immense competition between the providers of that service. In some universities, there function language centres that cater for the language needs of NNES students. Elsewhere, universities cooperate with institutions such as INTO or Kaplan or Study Group, which are responsible for the provision of EAP courses to international students.

Types of English language help to international students

Perhaps now, before I proceed to share my own experiences with you, it is a good idea to first give some definitions. Pre-sessional EAP courses are offered to international students who have applied to study at UK universities (on bachelor or master programmes), but do not meet the language requirements (typically it is an IELTS 6.5 with no skill below 6.0.), but it varies depending on the subject they wish to study) These are students who were offered a place on their degree programme conditionally, but there is also another group of lucky ones who have fulfilled all the requirements to be offered a place at the university and thus hold an unconditional offer and they can also apply for a pre-sessional EAP course (in the case of some universities, it can be free of charge if the student has already paid his full tuition fees for his or her degree programme). The length of those courses varies, depending on their initial IELTS score, they will study for three, two or one month.

There are other courses offered to international students, such as foundation courses which normally last up to a full academic year, and they are offered to students who need to better their English before entering the undergraduate programme. Another position within the broad offer of any language centre or unit, are bespoke courses, tailored specifically to the needs of the individual client.

When explaining the type of work done by the language centres or units at various UK universities, it is also necessary to mention the in-sessional courses, which, as the name suggests, are offered not prior to, but during the academic year, offering an ongoing support to the NNEST students. This support covers help with General English, Academic English, specific skills such as writing etc.

Again, various universities may offer some of those services free of charge. Another, generous help for international students is offered by university libraries; *libguides*, as they are called, offer advice on all aspects of research and writing skills. Since I am particularly attached to the Strathclyde University in Glasgow (I have spent five consecutive summers working for them as an EAP tutor) I have to praise them for their phenomenal online self-study pack for students, called Support for English for Academic Studies, which is available to every Strathclyde student via the university Virtual Learning Environment called *Myplace*. and contains videos, activities and quizzes which help students to become more successful in navigating through their course and promotes learner autonomy.

Why and how I entered the EAP world

Hopefully, I have managed to shed some light on the provision of EAP to international students in the UK and now it is time to offer you my own perspective and in order to do that, let me tell you a little bit about how I entered the Scottish EAP world. In 2009 I decided to enter the MEd in ELT programme at the University of Glasgow while previously I had graduated from the TWP Language Teachers

Training College where I earned my Bachelor degree. I am aware that those institutions were somewhat controversial, but in my opinion, three years spent in college gave me a sound knowledge of the theories and practice of teaching English, as well as increasing my level of proficiency because training integrated skills was an important part of the college curriculum). There were some things though, which my Polish and English tutors did not teach me – how to write academically, how to give an academic presentation, how to function at an overseas university (not to mention, how to understand the Glaswegian accent!). My first academic essay was a disaster, my first academic presentation ended with me in tears (not the tears of joy, mind you). Then, gradually, I became better and better at grasping the fundamentals of academic writing, speaking and other skills required to be a successful student at a UK university, to the point of graduating with merits and receiving strong encouragement from the language centre director, to apply for the teaching position on a foundation EAP course for international students.

Preparing for the job interview was nerve-wracking because, on the one hand, I knew exactly what skills I would have to pass on to my future students, but I did not know much about how to do it. We all know that teaching English as a Foreign Language (EFL) and teaching EAP are two very different things. I started reading whatever I could find about teaching Academic English and I got the job which I kept for two years.

How is teaching EAP in the UK different?

My first students were a group of young secondary school leavers entirely from China (normally on these programmes Chinese constitute the vast majority, followed by students from other South-East Asian countries, the Middle East and Africa) Those were students with a 4.0 IELTS score, but it was not their level which I struggled with. The main issue was the culture shock that the students were experiencing.

First of all, the education system in China is totally different from the western one and it took me some time to convince students to interact with me, to interact with their peers, to be critical of the material they were learning. At that time, I was responsible not only for delivering classes, but I also held the role of Learning Support Tutor, which meant that I was assigned a group of students whom I was scheduled to meet individually once a week, for a period of 15 minutes and they could talk to me about any aspect of studying (and living) in Glasgow which they were struggling with – interestingly enough, outside the classroom, the students were very open, which I really appreciated. This aspect of a teacher's job is called *pastoral care* and it was the first time I was introduced to the concept. But I suppose that we also practice the same in Poland, at JCJ, but we do not give it a name and it is less formalised.

But returning to the technical aspects of the course I taught, there were two of us assigned to the group – my colleague was leading modules of Academic Speaking and Listening and I was responsible for Reading, Writing and Study skills. It is the most common situation that there are two teachers working with one group on a pre-sessional or foundation course. I think it is a good solution especially when marking time is approaching, but not everyone enjoys it, especially when there is no communication between the co-teachers. When the pandemic happened and teaching moved to the online mode, some universities (including the one I work for) moved away from that practice and for three consecutive summers, I was the only tutor of the groups I taught, so I was responsible for delivering all the modules.

But as I mentioned before, each university has its own way of doing things, so when I moved, briefly to Caledonian University, I was assigned to teach a 4-week-long, bespoke course of seminar skills to three Bahraini engineers. Now, I recall in my mind a discussion in one of the most recent meetings of our English Section, here at JCJ, when some colleagues expressed concern that they do not feel competent enough when they have to work with their students on a highly specialised text. When I heard that, I thought that one of the principles of teaching Academic English is to prepare students to deal with written and spoken texts across the disciplines, through teaching them various strategies and techniques. We do not need to be experts in the fields our students are studying, in order to teach them well. Again, I can illustrate it with my own, very recent experience of the past summer – in my group I had students who were going to study Mathematics and Statistics, Forensic Chemistry, History and even Art. Needless to say, I have no knowledge in any of those fields, but we were all working on the same texts, listening to the same lectures and only in the genre analysis classes, and of course in their assignments, do students demonstrate their subject-specific knowledge.

Another key concept in EAP is critical thinking and fostering that skill in our learners. That can be a difficult task when, as I have just mentioned, the majority of students come from different educational backgrounds and for them to question what they read in a book not to mention questioning the teacher is practically unimaginable. But I have to say that over the years, I was fortunate to work with really open-minded and curious students, who might have been sceptical and cautious at the beginning of the course, but became critical readers and listeners, eager to cooperate with their classmates towards the end. It can be best seen in the self-reflective journals that all the pre-sessional students have to keep throughout the course; it is always a great pleasure for me to read them because they reflect the journey and the progress my students make.

The experience of studying and teaching in the UK, has shown me the importance of mastering the skill of writing academically. When I think of my master programme, there was only one oral exam and the rest of the assignments were written; we were writing a lot. The same is true for other undergraduate and post-graduate programmes at British universities. But to write, first you need to read

and so reading for research is a crucial module in every EAP course. Students learn where to look for the sources, how to evaluate them; there is this extremely valuable strand of genre analysis, which I mentioned, where students bring scientific articles from their individual fields of study and discuss the academic value of publications.

Conclusion

I mentioned at the beginning of this article that I hope it will inspire because although the reality of working abroad and working at a Polish university differ significantly, I believe there are still some ideas and good practices we can adopt. Also, I would like to encourage you to try teaching a pre-sessional EAP course abroad. I think it can add so much to the professional experience we all have already, giving us the opportunity to see how others *do it*. Also, working in a multicultural environment is extremely enriching.

Bibliography

- Hillman, N. (2021). International Students Are Worth £28.8 Billion to the UK, <https://www.hepi.ac.uk/2021/09/09/international-students-are-worth-28-8-billion-to-the-uk/> [accessed: 29 September 2022].
- Pearson, W.S. (2020). The Effectiveness of Pre-sessional EAP Programmes in UK Higher Education: A Review of the Evidence. *Review of Education*, 8, 420–447.
- UK Universities International (2018). The Scale of UK Higher Education: Transnational Education 2016–17: Trend Analysis of HESA data, at: <https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-publications/scale-uk-higher-education-transnational-2> [accessed: 29 September 2022].

REDAKCJA

Józefa Kunicka-Synowiec

KOREKTA

Anna Noga-Grochola

ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12 663 23 80
Druk i oprawa: Piksel