

<i>Neobjavljena baština</i>	
Olja Perić: Franjo Niger i njegov milanski kodeks	159
P. Franciscus Niger: Epigrammata	164
<i>I to je antika</i>	
Latinski danas: Rječnik odijevanja (priredio Damir Salopek)	166
Anegdote: O Spartancima (preveo Darko Novaković)	168
Skandalozna kronika (preveo Darko Novaković)	169
<i>Nove knjige . . .</i>	
Isaj Mihajlovič Nahov: Kiniceskaja literatura; Idem: Filosofija kinikov (Darko Novaković)	170
<i>. . . i časopisi</i>	
Književna istorija 57–58/1982	179

UMJESTO UVODNIKA

CILJEVI SREDNJOŠKOLSKE NASTAVE ANTIČKIH KNJIŽEVNOSTI

U najobrazloženijem prigovoru koji je u nas posljednjih godina upućen srednjoškolskoj nastavi književnosti zagrebački književni znanstvenik Zdenko Škreb istakao je, između ostaloga, i tri slabe točke koje dovode u pitanje cjelinu nastavne prakse na tom području („Književna reč“ br. 182, 10. II 1982, str. 10). Po njemu, (1) srednjoškolska nastava književnosti nastoji spojiti dva cilja, koja su u jednom jedinstvenom obliku nastave neujedinjiva: s jedne se strane učenicima nastoji predati niz činjenica iz domaće i strane povijesti književnosti, dok se s druge strane pokušava u njima razviti načelna senzibilnost prema svakom obliku književnoga izražavanja. Takva je nastava (2) redovno temeljena na antologijskim tekstovima koji zahtijevaju pozitivan učenikov vrijednosni odgovor. Spontana učenikova lektira (3) — trivijalne epske vrste, stripovi itd. — u tako zamišljenoj nastavi uopće se ne uzima u obzir.

Bilo bi logično očekivati da svaki prigovor upućen nastavi nacionalne i *svjetske* književnosti pogađa i način prezentiranja antičkih književnosti u njoj. Cinično valja reći da u našem slučaju Škrebova metodološka provokacija promašuje cilj: *tih* književnosti u *toj* nastavi jednostavno nema. Na nedavnom skupu jugoslaven-skih stručnjaka za antičke studije održanom u Žalcu jedan je od referenata analizirao zastupljenost antičkih književnih tekstova u udžbenicima pripremnoga stupnja srednjeg obrazovanja i bjelodano pokazao da osim nevelikih ulomaka iz Homera i Sofoklove „Antigone“ — koji služe samo kao dokazni materijal za neke druge interpretativne ciljeve — učenik do svoje šesnaeste ili sedamnaeste godine ne pročita nijedan jedincati antički književni tekst (Stipe Botica: „Antičko nasljeđe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika u pripremnom stupnju SUO“; referat će biti tiskan u posebnoj broju „Žive antike“). Dakako, iz toga ne bi bilo teško izvesti odrješit i ogorčen zaključak o naopakom razumijevanju kulturne i književne procesualnosti. No za izricanje takve ojađene tvrdnje ovaj prostor, u uvodnom dijelu „pristrana“ stručnog časopisa, zacijelo nije najubojitije mjesto. S druge strane, za zapodijevanje staloznije rasprave o književnim nastavnim programima očigledno nije najpogodniji društveni trenutak: dok su u igri oko novih jezgrenih programa mnogo vrelije strasti, teško je, bilo s koje strane, očekivati simpatije za neke nove autsaj-

dere. Ograničimo se s toga na zaključak do kojega nam je u ovakvu napisu prvenstveno stalo: golemu dijelu mlade generacije antičke se književnosti ne predaju nikako.

Ostaje utočište koje nam je svima dobro znano, utočište manjine: nastavni predmeti grčki i latinski jezik. Već i sam njihov naziv dovoljno govori kako u njima nadređenu ulogu imaju jezični sadržaji. Nije teško zaključiti da će na koncipiranje nastave književnosti, kakva god ona bila, bitno utjecati stupanj učenikova poznavanja jezika. No koliko se god činilo da je nastava jezika u golemoj prednosti pred nastavom književnosti, književna problematika ne može se izbjeći već i zbog same naravi jezične komunikacije kad je riječ o klasičnim jezicima: kao „mrtvi“ jezici, oni su dostupni isključivo u pisanim tekstovima, a najrelevantniji od njih svakako su književni. U svakom učenju klasičnih jezika koje latinsku ili grčku gramatiku ne svodi na morfološki kompendij – a tako bi moralo biti sa svakom nastavom duljom od dvogodišnje – neminovno se dopijeva do čitanja izvornih tekstova: neki se *auctores* mogu izostaviti zbog didaktičke nepodobnosti, može se izostaviti većina, ali svi se zacijelo ne mogu izostaviti.

4 Iako su svi aktualni udžbenici koji se koriste u srednjoškolskoj nastavi latinskoga i grčkoga jezika popraćeni detaljnim književnopovijesnim pregledima, raspored gradiva po autorima, a dijelom i izvedbene teškoće (manji broj sati, diskontinuitet u učenju jezika, neusklađenost nastavnih programa), daju prednost gotovo isključivo monografskoj obradi pojedinih pisaca. Takva koncentracija interesa na individualnoga autora ne mora sama po sebi biti loša, pogotovu ako je popraćena komplementarnim uvidom na cjelinu književnopovijesne situacije u kojoj se pojedini autor javlja. Ne treba, međutim, zaboraviti da bitne prednosti takva pristupa – poticanje učenika da sam zaključi što pripada individualnom autorovu stilu, a što nekoj nadređenoj kategoriji (književnoj vrsti, pokretu, stilskoj formaciji itd.) – otpadaju ako učenik ima prevelikih poteškoća s jezikom i ako ne dospije pročitati dovoljnu množinu tekstova. Ako je potrebna ilustracija: nerealno je očekivati da učenik koji u najpovoljnijem slučaju pročita nekoliko stotina stihova „Eneide“ i kojemu redovna domaća zadaća od desetak stihova uglavnom protječe u traženju riječi, sam, svojim snagama – pa čak i uz svesrdnu nastavnikovu pomoć – može shvatiti što je „Vergilijevo“ u Vergiliju, „Ovidijevo“ u Ovidiju itd. Taj je posao, vjerujem, praktično neostvariv, a dvojben je i metodička koncepcija u njegovoj pozadini. Već se i s minimalnim prizivanjem na povijest ideja o književnom stvaralaštvu uvjerljivo može pokazati da takav pristup – traganje za autorskom „osobnošću“, za „originalnošću“ teksta – daleko više odgovara novijim književnostima i nama bližim književnim epohama: estetika individualizma, koja je u njegovu temelju, ne može odvesti predaleko u proučavanju antičkih književnosti, u kojima je tradicija neosporno jači činilac bilo od kakva impulsa za inovacijom.

Čemu bismo, dakle, morali težiti predajući antičke književnosti?

Stjecanje temeljnih književnopovijesnih znanja moralo bi i nadalje ostati osnovnim ciljem nastave antičkih književnosti. No *interes bi od pojedinačnoga valjalo pomoći prema općemu, u prvom redu prema književnoj vrsti i stilskoj formaciji*. Umjesto da u jednom dahu pokušavamo apsolvirati ulomke iz raznorodnih Vergilijevih, Horacijevih, Ovidijevih, Juvenalovih tekstova, supostavljajmo ih jedne drugima prema generičkom kriteriju: „Vergilija iz „Eneide“ Ovidiju iz „Metamorfoza“, Horacija iz „Satira“ Juvenalu na istovrsnom poslu. Supostavljajmo ih po kriteriju stilske formacije: prvu dvojicu augustovskih „klasicista“ Ovidiju iz „prijelazna“ razdoblja, a potom svu trojicu nekim autorima iz razdoblja ranog Carstva: Tacitu ili Juvenalu, na primjer. U dijelu se gradiva, koliko mi je poznato, to i do sada činilo (primjerice, rimski se elegičari ili grčki liričari redovno obrađuju u nizu). Ne treba se bojati da će takvo čitanje razbiti jednog, „jedinственog“ Horacija na Horacija-liričara, Horacija-satiričara, Horacija-pisca poslanica. Kad bi to doista i bila opasnost – a ozbiljnu sumnju u to već smo izrazili –, lako ju je ukloniti bilo samostalnim učenikovim čitanjem spomenutih ulomaka „u nizu“ bilo nastavnikovom integrativnom interpretacijom *ex post*.

Važnu pripomoć ovakvoj prezentaciji antičkih književnih tekstova, koji se u izvorniku nužno konzumiraju kao fragmenti, valjalo bi pružiti *čitanje cjelovitih djela u prijevodu*. To nije nikakav iznuđeni ustupak, *pis aller* kojim priznajemo vlastitu predavačku nemoć, nego razumno uvažavanje činjenice da se uz ovakav broj sati golem dio temeljnih tekstova potpuno mora zaobići, a dobar se dio dospije pročitati u ulomcima zanemarljiva opsega. „Eneida“ u najboljem prijevodu zacijelo je slabija, i kao pedagoški cilj neatraktivnija, od „Eneide“ u izvorniku, ali je svakako bolja od nikakve „Eneide“. Uostalom, za niz važnih zaključaka do kojih nam je u nastavi antičkih književnosti stalo, i takvo će čitanje sasvim dostajati.

5 Valjalo bi, napokon, raskrstiti s neobrazloženim optimizmom (koji, ako ne griješim, osobitu snagu crpe iz nastave nacionalne književnosti) da će učenik sam, na temelju pročitanih ulomaka, indukcijom dospjeti do svih bitnih književnopovijesnih zaključaka. Neka književnopovijesna znanja, pametno odmjerena i uklopljena u buhvatniju kulturnu povijest, jednostavno *treba prezentirati kao znanja „izvana“*, ostavljajući, dakako, uvijek učeniku mogućnost da se raspita o načinu na koji su ta znanja stečena i o obliku u kojem su formulirana. Opis temeljnih književnopovijesnih tendencija, objašnjavanje naravi književnih mijena i principa periodizacije, popunjavanje golemih jezičnih, vremenskih, stilskih, generičkih praznina koje ograničena lektira nužno nosi sa sobom – sve je to posao koji mora *prethoditi* čitanju pojedinačnoga antičkoga književnog teksta i koji mora obaviti *nastavnik*. Nemoguće je (a i kad bi bilo moguće, bilo bi neracionalno) da taj posao obavlja učenik, i to poslije čitanja. Dakako, takva priprema nije skup interpretacijskih propisa koji će uniformirati učeničke odgovore na tekst nego niz suvislo odabranih informacija koje bi morale spriječiti da se rasprave o nekom pročitanim tekstu ne prometnu u oglede iz interpretacijskog liberalizma. Ma koliko poticajno neka Horacijeva oda djelovala sama po sebi, lišena „učene“ prezentacije, besmisleno je stvarati dalekosežne zaključke o njoj ako se baš ništa ne zna ni o povijesti upo-

trijebljena oblika, ni o naslijeđenoj ili variranoj topici, ni o metaforici, ni o meta-tekstualnim referencijama itd.

Takvo je, dakle, tročlano obrazloženje onoga što smatram osnovnim ciljem sred-njoškolske nastave antičke književnosti – *stjecanja temeljna uvida u grčku i rimsku književnu povijest*. Ako okolnosti to dopuštaju, taj bi osnovni cilj trebao biti podržan i drugim, ne manje važnim: *poticanjem učenikova zanimanja za teorijsku dimenziju književne umjetnine*. Od više mogućih načina, na srednjoškolskoj se razini najprimjerenijim čini onaj u kojem bi se neki fenomen antičke književnosti supostavljao srodnom fenomenu iz druge epohe, prvenstveno takvu koji učenik i danas osjeća aktualnim (npr. antičke i suvremene trivijalne književne vrste; antička i suvremena komedija itd.). Ovisno o reakcijama učenika, jednom pobuđen takav bi se interes mogao i ozbiljnije znanstveno artikulirati. Koliko god ovaj prijedlog zvučao kao *pium desiderium*, jedno bi se zacijelo moglo postići: učenik bi morao shvatiti kako nema nikakva „spontana“ čitanja i kako svako novo iskustvo pojedinačnog čitanja pridonosi stvaranju neke vlastite, makar i rudimentarne, književne teorije.

Na kraju ovako naslovljena napisa suviše je, vjerujem, obrazlagati kako je to rasprava samo o nastavnim ciljevima, ne i o njihovoj metodičkoj ostvarivosti. Metodička bi rasprava tek morala uslijediti. U njoj bi staloženo valjalo razmotriti praktične implikacije – lektirne ponajprije – ovakva prijedloga. Dakako, uz pretpostavku da je opća orijentacija koja se ovdje zagovara prihvatljivo polazište za razgovor.

Darko Novaković

TE***ME

LATINSKE KOMPONENTE U TOMMASEOVU ROMANU „FEDE E BELLEZZA“

1) Pristup problemu

1. Još su latinski retoričari govorili o učestaloj upotrebi arhaizama u jeziku. U vezi s time Jules Marouzeau spominje mišljenja Cicerona, Plinija, Kvintilijana i Gelijsa, ističući da su arhaizmi lako prihvatljivi, budući da za njih jamči ranija opća upotreba (Marouzeau, 1946, str. 178). Odjek istog shvaćanja nalazimo u knjizi „Problèmes et méthodes de la linguistique“ suvremenih autora Wartburga i Ullmanna (1969, str. 200), koji polazeći od „trošenja“ riječi i izraza zaključuju da veliki umjetnici pokušavaju pomladiti neku zastarjelu sliku „en la ramenant à ses origines étymologiques“. I Nikola Tommaseo (1802–1874), veliki znalac talijanskoga i latinskoga, smatra da se ne može strogo odijeliti mrtvi jezik od živoga, te u pismima G. Capponiju piše kako o tome valja voditi računa i kod sastavljanja rječnika. Naime, premda su neka značenja riječi i izraza živa, a neka nisu, ono što se naziva mrtvim, takvim se samo pričinja, jer može oživjeti, čemu pripomaže i uvrštenje u rječnik (Tommaseo-Capponi, IV, 156, 162–163).

2. Takav Tommaseov stav nedvojbeno pridonosi jezičnoj slojevitosti njegova književnog opusa. Kao primjer jezične kompleksnosti u njegovim djelima navodi se historijska pripovijetka „Duca d'Atene“, gdje se, primjereno sadržaju, skladno izmjenjuju arhaizmi, latinizmi, reminiscencije iz Dantea i Biblije, dok su u narativno tkivo – tehnikom intarzije – neprimjetno uklopljene čak i čitave rečenice iz Villanijeve firentinske kronike iz 14. stoljeća (Puppo, 1975, str. 123–124). Odgojen na latinskim piscima, koji su ostavili posebno snažan trag u njegovim mladenačkim djelima, Tommaseo je stalno pročišćavao i obogaćivao jezični izraz, objedinjujući živim senzibilitetom vlastita literarna iskustva i konstrukcije talijanskog govornog jezika, prvenstveno toskanskog.

3. Obratimo li pažnju na jezične razine prisutne u Tommaseovu romanu „Fede e bellezza“ (Vjera i ljepota), zapanjit će nas supostojanje elemenata preuzetih iz pučkog govora i stiliziranih, umjetnički oblikovanih elemenata koji podsjećaju na klasičnolatinska djela. Kod pisca koji toliko njeguje jezik valja posvetiti punu pažnju svim elementima izraza, pogotovo kada govorimo o spomenutom romanu, koji je nakon prvog izdanja (1840) doživio dvije naknadne stilske i sadržajne do-