



Priložnosti, izzivi in zagate pri obravnavi vsebin iz klasične kulture in književnosti v gimnaziji

Neža Karlin*

Mnogo je nedoumljivih skrivnosti
in vendar – ni globlje skrivnosti kot človek.
Sofokles, *Antigona* 332–33

CILJI GIMNAZIJSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Za vsako izobraževalno ustanovo je nujno, da se vpraša in opredeli, kaj naj bi bil cilj njenega delovanja, natančneje, v kakšne osebnosti želi vzgojiti svoje gojence. Vizija teh gojencev ob koncu izobraževalnega procesa mora krojiti celotno formalno in neformalno delovanje ustanove. Le s tako vizijo, ki se ji vsi vpleteni trudijo približati v čim večji možni meri, bo šola kos hitrim družbenim spremembam in modnim trendom – zazrta v mlade in dojemljiva za njihove potrebe, a kljub temu zvesta pedagoškim načelom in pristopom, ki so se uveljavili in izkazali skozi generacije. Tu seveda ni mišljeno okostenelo vztrajanje pri zastarelih učnih metodah, ampak vsebine, ki so skozi dolga obdobja gradile osebnosti mladih ljudi. Gimnazija ima v tem kontekstu posebno mesto. Svojih dijakov ne izobražuje in ne vzgaja za določen poklic, ampak jih izobražuje in vzgaja v splošno razgledane ljudi. Vzgojiti skuša mlade izobražence, ki bodo imeli razjasnjene temeljne pojme o svetu in svojem položaju v njem ter bodo v skladu s temi spoznanji tudi delovali kot odgovorne, poštene in samostojne osebnosti. Gimnazijska leta so še zadnje obdobje v življenju mladega človeka, ko se v okviru formalnega izobraževanja lahko na široko razgleduje po različnih vedah in si ob tem krepí mentalne in duhovne kapacitete.

* Zavod svetega Stanislava, Štula 23, Ljubljana; neza.karlin@stanislav.si.

Ob podajanju splošnega znanja in posebni krepitvi zmožnosti abstraktnega mišljenja skozi preučevanje klasičnih jezikov skuša klasična gimnazija vzgajati »človeka z veliko začetnico«, torej »Človeka«, kot ga sredi mestnega vrveža išče Diogen z lučjo pri belem dnevu. Klasična gimnazija nikoli ni bila le priprava na študij jezikoslovnih in družboslovnih ved, ampak je bila v vseh obdobjih predvsem valilnica humanistov, osebnosti, ki jih družba potrebuje prav na vseh področjih. Pomembno je, da učitelji nikoli ne izgubimo izpred oči te vizije in da se po najboljših močeh trudimo za njeno uresničitev. Učenje klasičnih jezikov in obravnava tem iz klasične kulture in književnosti imata v tem procesu nepogrešljivo in edinstveno vlogo. Ta prispevek skuša pokazati, kakšne priložnosti nudijo vsebine iz klasične kulture in književnosti pri vzgoji mladih humanistov ter s kakšnimi izzivi in zagatami se učitelji srečujemo pri njihovi obravnavi.

IZTOČNICE ZA INTERPRETACIJO ANTIČNEGA IZROČILA V ŠOLSKEM PROSTORU

Vrednost antičnega izročila

Z dijaki v razredu velikokrat odpremo vprašanje, zakaj še danes bremo več kot dva tisoč let stara besedila starih Grkov in Rimljanov. »Šolski« odgovor, ki se ponuja, je ta, da bomo prek poglobljanja v ta dela bolje razumeli lastno civilizacijo. To je res, vendar še zdaleč ni najpomembnejši razlog. Rémi Brague v delu *Evropa, rimska pot* na pronicljiv, a kritičen način razmišlja o evropski identiteti, o delitvi Evrope na vzhod in zahod, o dolgu, ki ga ima Evropa do antične kulture in judovstva. Tudi sam se sprašuje, zakaj brati antične klasike, in zaključí, da bi nas ta dela »čisto preprosto utegnila zanimati«.¹

Vprašanje, katere avtorje naj bi preučevali, ali že to, kateri naj bi veljali za klasike, nima prav nič opraviti z vprašanjem o njihovi pripadnosti ali nepripadnosti izročilu, katerega se mi čutimo dediče. Kaj je več vredno, študirati Sofokla ali Kalidasa, Homerja ali *Edde*, Platona ali Konfucija? [...] Edini dokončni kriterij je kriterij notranjega interesa. Nikdar se ne bi smeli spraševati, ali neki avtor pripada našemu izročilu ali ne, še manj, ali je bil istega spola ali »rase« kakor mi. Edino upravičeno vprašanje je, ali si neki avtor zaradi samega sebe zasluži, da se poglobimo vanj.

To pa je natanko tisto, kar so Evropejci v svoji preteklosti sami naredili. Niso študirali grških in latinskih klasikov, ker bi to bili viri

1 Brague, *Evropa, rimska pot*, 134.

Evrope, torej zato, ker bi to bili v bistvu oni sami. Teh klasikov niso študirali, da bi jih to privedlo do boljšega poznavanja samih sebe in do uveljavitve tistega, kar jim je lastno. Prav nasprotno, študirali so jih, kakor so študirali tudi muslimanske in judovske mislece, ker so se jim njihova dela zdela resnična, lepa, zanimiva itd.²

Nujno je, da tudi v šolskem prostoru do teh besedil pristopamo z zanimanjem in odprtostjo, ne pa z držo, da gre za obvezno čtivo, ki ga je pač treba prebrati zaradi nekih višjih, neoprijemljivih ciljev, kot je na primer ta, da bomo bolje razumeli lastno identiteto. Naloga učiteljev je, da dijakom pomagamo odkriti, kaj je v teh besedilih tako izredno resnično, lepo in zanimivo, da jih je vredno brati še danes.

Emanuel Levinas,³ veliki iskalec presežnega v obličju drugega, je v svojem pogovoru s Philippom Nemojem izjavil:

Mislim, da skozi vso književnost človeško obličje govori ali jeclja, se pokaže v človeški drži, ali pa se bojuje s svojo lastno karikaturu. Kljub koncu evrosrediščnosti, ki so jo razvrednotile tolike grozote,⁴ verjamem v vzvišenost človeškega obličja, ki ga izraža grška književnost, kot tudi naša, ki grški dolguje vse.⁵

Pri obravnavi antičnih tekstov se srečujemo ravno s to dvojnostjo, vzvišenostjo človeka na eni strani in temino na drugi. Antika naslavlja to resnico o človeku, vsakega, ki se z njo srečuje, predvsem pa mlade v občutljivi dobi iskanja identitete, vabi k čudenju, razmisleku in avtorefleksiji. Nudi iztočnice za pogovor, preko katerega mladi ob usmeritvah učiteljev postopoma odkrivajo resnice o tem, kaj je človek. Te duhovne procese bi lahko združili pod skupnim geslom antičnega sveta *Γνωθι σεαυτόν*, »Spoznaj samega sebe«, ki je bilo vklesano nad vhodom v delfsko preročišče. Boris Šinigoj takole razmišlja o tem vodilu:

Apolonski poziv k samospoznanju, v katerem lahko prepoznamo prvi vzgib zahodnemu mišljenju, kljub pozabi njegove izvirne duhovne izkušnje v dolgih stoletjih, ki nas ločijo od arhaičnega grštva, spričo svoje nadčasne spodbude k preiskovanju skrivnosti človeškega življenja še vedno ni izgubil svoje veljave. Nasprotno, ostaja večna, nikdar dovršena naloga za sleherno dušo.⁶

2 Brague, *Evropa, rimska pot*, 136.

3 Prim. Rebula in Kovač, »Emanuel Levinas in predsokratiki«, 33–54.

4 Levinas misli predvsem na grozote holokavsta.

5 Levinas, *Etika in neskončno*, 75.

6 Šinigoj, »Spoznaj samega sebe«, 64.

Vendar, nadaljuje Šinigoj, »tako odmišljeno razmišljanje še zdaleč ni dovolj.«

Kolikor namreč dopustimo, da poziv k samospoznanju resnično spregovori v nas, smo že takoj na začetku nagovorjeni k samoprevpraševanju, ki nas ne zavezuje le k dajanju odgovora z umom, temveč s celim bitjem.⁷

V duhu mišljenja starih Grkov je to pomenilo modro delovanje. Gorazd Kocijančič v svojem uvodu k *Fragmentom predsokratikov* podaja dober prikaz, kako raznoliko je bilo to »udejanjanje modrosti« v antični Grčiji.⁸ Kot pravi, lahko »spremljamo sledi razumevanja »modrosti« kot projekta, ki spreminja življenje tistih, ki se mu posvečajo, ki ima torej nalogo in privilegij osmislitve in preobrazbe eksistence.«⁹ Zlahka potegnemo vzporednico z vizijo humanistično vzgojenega mladega človeka v uvodnem razmišljanju. Ne glede na to, na katerem področju znanosti, umetnosti, duhovnosti ali družbe bodo današnji maturanti nekoč dejavni, bodo delovali tudi v skladu s spoznanji o sebi in svetu, ki so jih pridobili v času šolanja in zorenja. Zato je tako pomembno, kakšne vsebine jim na tej poti ponujamo in kako jih obravnavamo.

Čudenje

Radovednost in sposobnost čudenja, θαυμάζειν, sta bistveni sestavini v procesu odkrivanja in raziskovanja novega. Tako Platon kot Aristotel čudenje opredeljujeta kot počelo filozofije.¹⁰

Μάλα γὰρ φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν: οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη.¹¹

Zelo lastna filozofu je strast – čudenje. Poleg tega ni drugega počela filozofije.

Διὰ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ τὸ πρῶτον ἤρξαντο φιλοσοφεῖν.¹²

7 Šinigoj, »Spoznaj samega sebe«, 65.

8 Prim. Kocijančič, »Prvinsko mišljenje«, x.

9 Ibid. Kocijančičev prikaz predsokratskega razumevanja »udejanjene modrosti« tukaj zavestno apliciram na pedagoška vprašanja.

10 Prim. Reale, *Zgodovina antične filozofije* 1, 381.

11 Platon, *Teajtet* 155d, prevod Gorazd Kocijančič.

12 Aristotel, *Metafizika* 1, 982 b (prev. avtorica).

Zaradi čudenja so ljudje tako zdaj kot na začetku začeli filozofirati.

Tudi v pedagoškem procesu je potrebna ta strast, ki po eni strani pritegne in prevzame, po drugi pa pahne v temo, kot čudenje posrečeno opiše Llewelyn.¹³ Čudenje namreč vedno implicira določeno stopnjo nevednosti, »umanjkanje«, ki teži k zapolnitvi.¹⁴ V vzgojno-izobraževalnem procesu je čudenje sila, ki iz suhoparne učne snovi naredi predmet osebnega interesa. Ni treba poudarjati, kako ključna je ta drža za uspeh učnega procesa. Pomembna je tako pri učencih kot pri učitelju; le učitelj, ki se sam zna čuditi, zmore čudenje z načinom svojega poučevanja, torej s primernimi vprašanji in nevsiljivimi namigi ali poudarki izzvati tudi pri poslušalcih. Lep odraz takega notranjega dogajanja, ki se rodi v učencu ob učitelju, je Teajtetov odziv na Sokratove aporije, ko vzklikne:

Kαὶ νῆ τοὺς θεοὺς γε, ὦ Σώκρατες, ὑπερφυῶς ὡς θαυμάζω τί ποτ' ἐστὶ ταῦτα, καὶ ἐνίστε ὡς ἀληθῶς βλέπων εἰς αὐτὰ σκοτοδινίῳ.¹⁵

Pri bogovih, Sokrat, izredno se čudim nad tem, kaj neki so te reči, in včasih me resnično zgrabi vrtoglavica, ko si jih ogledujem.

Dejansko se komu od čudenja lahko zavrti v glavi že ob motrenju čudovitih slovničnih struktur klasičnih jezikov, pa ob pronicljivih, eksaktnih izrazih in besedišču ali mislih, ki tako nenadkriljivo zadenejo bistvo problema. Teme iz antične civilizacije in književnosti bralcev s svojo silovitostjo, globino in pogosto tudi nenavadnostjo ne pustijo ravnodušnih. Kličejo po refleksiji in odzivu, zato zmorejo ob primerni obravnavi pritegniti tudi mladega človeka.

Tujost antičnega sveta

Seveda pa obravnava antičnih kulturno-civilizacijskih tem in književnih mojstrov in sebi skriva tudi izzive in zagate. Ko z dijaki spoznavamo antični svet in beremo antične klasike, se soočamo z neznanimi svetovi, ki so zaradi svoje časovne oddaljenosti pogosto zamegljeni. Obstaja nevarnost, da bi jih izkrivljeno interpretirali in jim pripisovali napačna sporočila, če bi pri interpretaciji izhajali le

13 Prim. Llewelyn, »On the Saying that Philosophy Begins in Thaumazein«, 1.

14 Reale, *Zgodovina antične filozofije* 1, 382.

15 Platon, *Teajtet* 155c, prev. Gorazd Kocijančič. Prim. Llewelyn, *ibid.*

iz tega, kako kak fenomen razumemo danes. Napačna sodba lahko izhaja tudi iz zmotne predpostavke, da so nam zaradi vedenja, ki ga imamo o antiki, njene vrednote domače. Na to opozori Wiseman, ki tako sklepanje imenuje »najbolj zahrbtna past« pri interpretaciji antike. Po njegovem mnenju se bomo bolj približali pravilnemu razumevanju antičnega sveta, če bomo izhajali iz obratne predpostavke, da nam je antika tuja in nedomača (»the alien and the unfamiliar«).¹⁶ Zdi se, da imata tu z Levinasom nekaj stičnih točk. Če v »obličju antike« vidimo »obličje drugega«, je treba ob srečevanju z njo zavzeti predvsem držo čudenja, upoštevati njeno skrivnostnost in dopustiti dejstvo, da je nikoli ne bomo docela razumeli.

Ko se odpiram obličju, se odpiram nepoznanemu, odpiram se skrivnostnemu – Drugega ne morem v celoti spoznati, ne morem ga do kraja racionalno premeriti – je vedno tudi skrivnost.¹⁷

Le tako se lahko ob fenomenih, ki jih zasledimo v antičnem svetu, izognemo prenatrženim in krivičnim sodbam, češ, Grki in Rimljani so bili čudni, kruti, sprevrženi. Dejstvo je, da se pri obravnavi antičnih fenomenov, mitoloških motivov in literarnih mojstrov in nemalokrat srečamo s temami, ki bi se jim v razredu raje izognili, saj utegnejo koga prizadeti. Naštejmo nekaj konkretnih primerov: vojna, nasilje, suženjstvo, golota, seksualnost, erotika, homoseksualnost, detomor, samomor, prevara, orgije. Vsak učitelj se je srečal s to dilemo v taki ali drugačni obliki. Ena možnost je, da te teme obidem; ali pa jih predstavimo samo kot dejstva in se z njimi sploh ne ukvarjamo. Tega je bilo veliko v preteklosti, ki je antiko v šolskem prostoru obravnavala idealizirajoče in prilagojeno,¹⁸ poudarek pa je bil na poznavanju podatkov. Deloma je temu seveda botroval tudi duh časa, omejeno vedenje¹⁹ in pozitivističen odnos do znanosti.²⁰ Druga možnost pa je soočanje s temi temami in odpiranje vprašanj. Šele tako dopustimo, da čudenje sproži proces osebno angažiranega raziskovanja in

16 Wiseman, *Catullus and His World*, 4.

17 Grošelj, »Levinas: od obličja do odgovornosti«, 256.

18 Tak primer so npr. *Stare grške bajke* Eduarda Petiške, kjer so iz mitoloških pripovedi načrtno izvzete krute teme – kot npr. detomor, ki ga zgodba o Medeji uvidevno preskoči.

19 Tak primer je močno zasidrana, a neustrezna predstava o »beli antiki«. Ob odkritju antične polihromije so med znanstveniki v 19. stoletju potekale burne razprave, saj se nekateri med njimi niso mogli sprijazniti z novimi odkritji in se odpovedati idealizirani podobi antike.

20 Prim. Kastelic, »Sovretovi Stari Grki«, 142–4.

spoznavanja. Z antiko kot tujim kulturnim fenomenom stopimo v dialog in začnemo po plasteh luščiti sporočilo, ki ga za nas nosi ta oddaljeni svet.

Večplastnost in globino kulture se pogosto opisuje z metaforama čebule in ledene gore. Koliko plasti čebule nam bo uspelo odluščiti oziroma kako globoko pod gladino bomo dosegli ledeno goro, bo odvisno od številnih dejavnikov. Zavedati se moramo, da je učenje kulture dolgotrajen in vedno bolj poglobljajoč proces, ki lahko doseže različne ravni, ne pa nekakšna zbirka kulturnih trivialnosti, romantičnih klišejev in popačenih stereotipov. Učenje kulture bo zato za vsakega učenca predvsem zelo oseben in poseben proces, njegove duše se bo dotaknilo le, če si to sam želi. Kultura ustvarja in rešuje probleme. Četudi je še vedno veliko takšnih vidikov kulture, ki jih bo potrebno podrobneje raziskati in ki jih morda ni mogoče poučevati, se vključevanju kulturnih vsebin ne smemo izogibati.²¹

Tudi mnogi današnji učitelji klasičnih jezikov smo do določene mere hočeš-nočeš zaznamovani z »romantičnimi klišeji in popačenimi stereotipi«²² o antiki, ki so jih naši učitelji v velikem navdušenju nad njo in v dobri veri prenašali na nas. Vsakemu se je že kdaj zgodilo, da je ob kakem zelo neposrednem in pogumnem vprašanju dijaka ostal brez besed, saj ustreznega odgovora ni imel takoj na dlani. Postavljeni pred izziv smo se morali najprej odpovedati lastnim stereotipom, preučiti temo znotraj konteksta in zgodovinskih okoliščin in nato čimbolj resnicoljubno in z veliko mero spoštljivosti odgovoriti na zastavljeno vprašanje. Poklicani smo, da ubesedimo tudi težke stvari, da o njih govorimo s svojimi dijaki. Tak pristop staremu veku ne bo odvzel veljave, nasprotno, pokazalo se bo, kako resnicoljubna je bila antika v zaznavanju in izražanju vseh – tudi temnih – razsežnosti človeškega bivanja. Srednješolci so dovolj zreli, da ob premišljenem vodenju učiteljev lahko odrinejo na globoko. Mladi, zazrti v digitalne privide vseh vrst, včasih dobesedno kličejo po pristnosti in iskrenosti v šolskih razredih. Prikrajšati jih za pristen pogled na antiko bi bila laž in zavajanje. Bolj kot kdaj prej potrebujejo učitelje, ki bodo z njimi pogumno, tankočutno in iskreno spregovorili o velikih in usodnih temah življenja. Ker nam je antika vsem enako daleč in enako blizu, v odnosu do nje med nami ni družbenih privilegirancev; ni bolj primerne in varne okvira za take pogovore, kot so ravno teme iz antičnega sveta. Zelo lepo to ubesedi Andrea Marcolongo, ko pravi, da »si ne moremo prisvojiti intenzivnosti niti ene same grške besede.

21 Skela, »Uvod«²³ k slovenski izdaji ROPP (Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam), 10.

Še vedno pa preučujemo ta jezik, ki nas vabi že tisočletja z močjo oddaljenosti, ki jo že tisočletja zamenjavamo za bližino. V grških besedilih ne beremo več grškega sveta; beremo sami sebe.«²²

Predsodki

Pri interpretaciji antike bralce tako kot pri interpretaciji katerega koli drugega kulturnega fenomena močno zaznamujejo »predsodki in predmnjenja«, ki se jih pogosto sploh ne zavedajo. Hans Georg Gadamer s svojim pojmom »zgodovina učinkovanja«,²³ *Wirkungsgeschichte*, opozori, da je naše razumevanje nekega pojava neobhodno odvisno od naše zgodovinske pogojenosti, ta pa izvira iz pripadnosti določenemu izročilu.

Pozicija med tujim in znanim, ki jo izročilo za nas poseduje, je torej vmesnost med historično menjeno, oddaljeno predmetnostjo in pripadnostjo tradiciji. V tej vmesnosti je pravi kraj hermenevtike.²⁴

Časovna oddaljenost, ki nas loči od predmeta našega zanimanja, po Gadamerju »primarno ni prepad, ki ga je treba prestopiti, ker ločuje in oddaljuje, temveč je v resnici nesoči temelj dogajanja, v katerem temelji sedanje razumevanje«. Historično objektivnost, torej težnjo, da skušamo zgodovinsko oddaljen pojav interpretirati zgolj iz duha tistega časa, označi kot »naivno predpostavko historizma«, ki »v zaupanju metodiki svojega postopka pozabi svojo lastno zgodovinskost«.²⁵

V resnici je pomembno to, da oddaljenost časa prepoznamo kot pozitivno in produktivno možnost razumevanja. Zapolnjuje jo kontinuiteta porekla in tradicije, v luči katere se nam kaže vse izročilo.²⁶

Časovni odmik pomeni za Gadamerja nekakšno sito, ki dopusti, »da odmrejo predsodki partikularne narave«, ki nas pri interpretaciji zavajajo, in da se »povzpnejo tisti, ki omogočajo resnično razumevanje«.²⁷

22 Marcolongo, *Bistroumni jezik*.

23 Prim. Gadamer, »O krogu razumevanja«, 43; prevedel Aleš Košar.

24 Ibid., 41.

25 Ibid.

26 Ibid.

27 Ibid., 42.

Ločiti predsodek kot tak očitno zahteva, da ga suspendiramo v njegovi veljavi; ker dokler nas predsodek določa, ne mislimo nanj in ga ne premišljamo kot sodbo. Da predsodek tako rekoč privedemo pred sebe, se ne more posrečiti, dokler je stalno in neopazno v igri, temveč le takrat, ko je tako rekoč izzvan. Kar zmore tako izzvati, je srečanje z izročilom. Kajti kar vabi k razumevanju, se je že pred tem moralo uveljaviti v svoji drugosti. Prvo, s čimer se razumevanje začneja, je, da nas nekaj nagovori.²⁸

Tukaj se krog razmišljanja sklene. Spet smo na izhodiščni točki, pri čudenju. Zaradi čudenja raziskujemo, se sprašujemo in iščemo odgovore. Tudi antična besedila beremo, ker so nagovarjajoča, zanimiva in lepa, kot taka so postala del našega izročila, ki se je prekalilo skozi tisočletja. Od učiteljev je odvisno, v kolikšni meri in v kakšni obliki ga bomo posredovali mlajšim rodovom.

PRIMERI IZ ŠOLSKE PRAKSE

Če vse povedano povzamemo in apliciramo na vzgojno-izobraževalni proces, lahko določimo štiri temeljne korake pri obravnavi nekega antičnega fenomena.

ČUDENJE: Dopustimo, da nas tema nagovori ali vznemiri. Ni pomembno, ali se to dogaja v pozitivnem ali negativnem smislu. Teme se ne ustrašimo, četudi je morda strašljiva. Do nje zavzamemo držo odprtosti in ji priznamo skrivnostnost.

RAZISKAVA: Opredelimo, kaj točno je predmet našega zanimanja, in po potrebi raziščemo zgodovinski kontekst. Izsledke raziskovanja predstavimo drug drugemu.

INTERPRETACIJA: V zavesti, da naše razumevanje nekega pojava močno zaznamuje naša pogojenost s tradicijo, osebna zgodba, svetovni nazor itd., poskusimo opredeliti, kakšen pomen je imel pojav v antičnem svetu in kakšna je bila njegova sporočilnost za tedanje družbo. V obliki pogovora odpiramo vprašanja in poskušamo odgovoriti.

AKTUALIZACIJA: Na antični pojav, ki nas je nagovoril ali vznemiril, se ozremo v luči današnjega časa. Kakšno sporočilo nosi za sodobnost, kakšna vprašanja se odpirajo ob njem? Ubesedimo misli, ki se nam rojevajo. Dopustimo možnost, da na pojav gledamo različno. Drug drugemu spoštljivo prisluhnemo.

28 Gadamer, »O krogu razumevanja«, 42.

Pomembno je, da interpretacije ne zamenjamo z aktualizacijo. Govoriti o tem, kako danes gledamo na nek pojav, še zdaleč ne pomeni, da smo obravnavani pojav poskušali interpretirati in razumeti v veljavnosti in sporočilnosti, ki ga je imel za tedanje družbo. Pri tem se seveda zavedamo njegove »zgodovine učinkovanja«.

Oglejmo si ta pristop na treh konkretnih primerih iz šolske prakse.

Primer 1: Minotaver (grška mitologija)

ČUDENJE: Ob srečanju z Minotavrom nas vznemiri njegova podoba – človeško telo z glavo bika – ter njegov nastanek, spočela ga je kretska kraljica Pazifaja v stanju obsedene ljubezni z lepim bikom.

RAZISKAVA: Minotavra, njegov nastanek in usodo predstavimo v kontekstu celotnega mita o kretski kraljevi hiši. Začnemo pri Evropi in zaključimo pri Tezejevi vrnitvi v Atene.

INTERPRETACIJA: Minotaver je bil nesrečno bitje, v njem je bila združena šibkost človeškega telesa z omejeno umsko sposobnostjo in govorno nezmožnostjo bika. Zaradi svojega porekla je predstavljal sramotni madež svoje družine. Bil je poln napak, najhujša je bila njegova sla po človeškem mesu. Da bi ga kralj Minos skril pred svetom, je naročil Dedalu, naj zgradi labirint. Antika je na Minotavra pretežno gledala kot na pošast, sramoto in izziv za junaka Tezejevega kova. To se zrcali v umetnosti, kjer je običajno upodobljen v trenutku, ko ga Tezej namerava ubiti (slika 1).²⁹ Vendarle pa že v antiki naletimo na podobe, ki Minotavra prikažejo z drugega zornega kota. Izvirajo verjetno iz Evripidove tragedije *Krečani*, kjer iz ohranjenih fragmentov razberemo, da je osrednja tema vprašanje Pazifajine krivde. Evripidove tragedije so od poznega 5. stoletja skozi vso rimsko dobo navduševale tudi s tem, da so starim zgodbam dale nove poudarke. Tako se tudi v umetnosti pojavljajo nove upodobitve Minotavra, ki nakazujejo spremenjen pogled na pošast. Na več etruščanskih sarkofagih so upodobitve Minotavra kot dojenčka.³⁰ Najbolj prepričljiva je upodobitev Minotavra v materinem naročju na etruščanski čaši (slika 2), ki odpira popolnoma nova vprašanja v zvezi z Minotavrom in izpostavlja materinsko ljubezen do vsakega otroka. Ta upodobitev kaže na to, kako tudi antika ni bila izvzeta iz »zgodovine učinkovanja« nekega pojava.

29 Prim. Susan Woodford, *Images of Myths in Classical Antiquity*, 138.

30 Ibid., 139.



Slika 1: Tezejeva dejanja, atiška rdečefiguralna čaša, ok. 440–430 pr. Kr., British Museum, London.



Slika 2: Minotaver v naročju svoje matere Pazifaje, detajl notranjosti etruščanske rdečefiguralne čaše, 1. pol. 4. stol. pr. Kr., Cabinet des Médailles, Bibliothèque nationale de France, Pariz.

AKTUALIZACIJA: Primeri vprašanj, ki jih lahko odpremo:

- Kdo so pošasti današnjega časa in kako gledamo nanje?
- Kaj pomeni dejanje, storjeno v trenutku obsedenosti?
- Človek v odnosu telo–razum, ki se kaže tako v liku Pazifaje kot Minotavra.
- Vprašanje brezpogojne materinske ljubezni.

Primer 2: Cezar in galska vojna (rimska kultura in civilizacija)

ČUDENJE: Cezar je kot ena največjih osebnosti antike deležen znatne pozornosti, dijaki se seznaniijo z njegovim življenjepisom, spoznajo ga kot državnika, vojskovodjo, stratega, zgodovinarja, etnologa, reformatorja. Krutost njegove vojne ob branju opisov ne pride močno do izraza, močnejše se nas dotakne, ko dogodke, npr. bitko pri Aleziji, vidimo predstavljene v filmski obliki. Grozljiva resničnost vojne postane oprijemljiva in strašljiva. Na veličino Julija Cezarja pade senca. Njegov lik je privlačen in odbijajoč hkrati. Postavijo se vprašanja o upravičenosti vojne.

RAZISKAVA: V obliki kratkih predstavitev dijaki po skupinah predstavijo naslednje teme:

- Cezarjev življenjepis.
- *Cursus honorum*.
- Cezarjevi sodobniki.
- Zgodovinske okoliščine in družba 1. stol. pr. Kr.
- Cezar kot zgodovino pisec in slog njegovega pisanja.
- *Commentarii de bello Gallico*.
- *Commentarii de bello civili*.
- Cezarjeve reforme.
- Okoliščine Cezarjeve smrti.
- Vpliv Cezarja v evropski kulturi.

INTERPRETACIJA

- Posebno pozornost posvetimo etnografskim opisom galskih plemen in Cezarjevi dojemljivosti za razlike med njimi: »Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt ...«.
- Vrednost Cezarjevih opisov.
- Vrednotenje njegovih reform.
- Opredelimo pojem romanizacije, ki je sledila Cezarjevim osvajanjem, in predstavimo, kaj konkretno je to pomenilo za podjarmljena ljudstva.
- Pogovorimo se o tem, kaj bi galska vojna lahko pomenila z galskega zornega kota. Kakšen bi bil njihov opis dogajanja?
- Poskušamo z etičnega vidika ovrednotiti nekatere Cezarjeve strateške poteze in odločitve, npr. njegove odločitve ob obleganju Alezije.

– Izpostavimo, da se je vse to odvijalo manj kot petdeset let pred Kristusovim rojstvom, odpremo vprašanje kulturne prelomnice, ki jo sproži krščanstvo, ter umestimo dogajanje v širši duhovnozgodovinski kontekst. Kot odraz hrepenenja tedanjega časa po miru preberemo in zgodovinsko razložimo Vergilijevo četrto eklogo.

AKTUALIZACIJA

- Kaj vse spominja na Cezarja v današnjem času.
- Imperij in sla po oblasti.
- Ne/upravičenost vojne.
- Razlike med našim in antičnim dojemanjem vojne.
- Trpljenje vseh vojnih žrtev.
- Vojna v Ukrajini.

Primer 3: Besedilo tedna (književnost)

V tretjem letniku imajo vsi dijaki v okviru pouka latinščine govorni nastop ob izbranem literarnem odlomku, ki je bodisi izpod peresa antičnega avtorja ali pa kasnejšega nastanka, vendar vsebuje motive iz antičnega sveta. Dijaki odlomek lahko izberejo iz pripravljenega gradiva ali se odločijo za besedilo po lastni izbiri. Poglavitni cilj dejavnosti ni spoznavanje antičnih avtorjev, temveč učenje javnega nastopanja in izražanje lastnega mnenja v duhu kritičnega mišljenja. Skozi leta se je pokazalo, da so antični teksti zaradi raznolikosti in globine sporočila odlično izhodišče. Dijaki svoje odlomke razmnožijo za sošolce, ki so povabljeni, naj jih shranijo in tako oblikujejo zbirko antičnih besedil s spominom na konkretnega sošolca. Ob koncu govornega nastopa, ki traja od pet do osem minut, je razred povabljen k odzivu tako na izvedbo kot na vsebino povedanega. Iz tega se običajno razvijejo dragocene razredne debate.

Za lažjo predstavo sledijo trije primeri besedil in navodila, ki jih dijaki prejmejo ob začetku šolskega leta.

Plinij Mlajši: *Pisma* 8.16

Hudo sem potrta; nekaj mojih sužnjev je hudo bolnih, nekaj jih je celo umrlo in sicer še prav mladih. Samo dvoje me tolaži, kar sicer ne odtehta tolikšne žalosti, je pa vendar tolažba. Eno je to, da sem jim rade volje podarjal svobodo; zakaj zdi se mi, da sužnjev, ki sem jih izgubil že kot svobodne ljudi, nisem izgubil tako prezgodaj; drugo je to, da tudi svojim sužnjem dovoljujem, da delajo nekake oporoke, in da le-te spoštujem ...

... vem, da so ljudje, ki imenujejo take primere kar na lepem go-spodarsko škodo in se samim sebi zdijo, da so veliki in modri. Ne vem, ali so veliki in modri, ljudje niso. Zakaj človek mora kot človek čutiti bolečino ...

(Prevedel Fran Bradač.)

Pindar: *Osmi pitijski slavospev* 95–97

Enodnevnice! Kaj pa je »nekdo« in kaj »nihče«?
Sen sence je človek. A kadar se razlije sij iz božjih rok,
žareča luč je nad ljudmi in sladko je življenje.

(Prevedel Brane Senegačnik.)

Konstantin Kavafis: *Itaka* (odlomek)

Ko se boš odpravil na pot proti Itaki,
zaželi si, da bi bilo potovanje dolgo,
polno pustolovščin, polno spoznanj.
Laistrigoncev, potem Kiklopov,
razsujenega Pozejdona se ne boj.
Na tem podobne ne boš nikoli naletel,
dokler bo tvoja misel vzvišena,
dokler se bodo pretanjena čustva
dotikala tvojega duha in tvojega telesa.

(Prevedel Veno Taufer.)

Osnovna navodila

- Govorni nastop: predstavitev literarnega odlomka.
- Glasno branje.
- Nekaj besed o avtorju in času nastanka dela (na kratko).
- Interpretacija odlomka.
- Aktualizacija odlomka.
- Besedilo, opremljeno z avtorjem in časom nastanka, razmnožiš tudi za sošolce.

Sledijo še navodila v duhu formativnega spremljanja,³¹ ki v zadnjih letih vzbuja veliko zanimanja pedagogov. Pri formativnem spremljanju

31 »Formativno spremljanje se v nasprotju s klasičnim poučevanjem, ki ga razumemo pretežno kot transmisijo znanja od učitelja, ki razlaga, k učencu, ki je pretežno neaktiven poslušalec, poglobi v učenčev proces učenja in ga opolnomoči za samostojno učenje. Učenec se nauči postavljati cilje, načrtovati pot do cilja in

dijakom v obliki kriterijev uspešnosti jasno opredelimo, kaj od njih pričakujemo. Pri navedenih kriterijih uspešnosti za naš konkreten primer lahko po posameznih točkah lepo sledimo zaporedju ČUDE-NJE, RAZISKAVA, INTERPRETACIJA, AKTUALIZACIJA (med seboj se lahko tudi prepletajo):

Uspešen bom, ko bom ...

- izbral literarni odlomek, ki me resnično nagovarja (predhodno);
- lepo in doživeto prebral izbrani odlomek;
- na kratko predstavil avtorja in njegov čas (na pamet);
- izpostavil in razložil posamezne misli, motive ali morebitne pris-podobe, ki jih odlomek vsebuje;
- opredelil, zakaj sem izbral ravno ta odlomek in kaj me v njem nagovarja (izrazil osebno stališče);
- odlomek aktualiziral;
- vse skupaj jasno, razumljivo in povezano predstavil sošolcem.

ZAKLJUČEK

Iz povedanega je razvidno, da je pouk klasične kulture in književnosti prostor, kjer dijaki poleg splošnega znanja in razgledanosti pridobivajo tudi sposobnosti čudenja, avtorefleksije, samokritičnosti in strpnosti. Proces ni nikoli zaključen, to za raziskovanje samega sebe velja že iz antičnih časov; kot bi rekel Kavafis, je tu pomembna zlasti pot. Dijake po gimnaziji čaka še dolgo zorenje v »umetnosti življenja«, učiteljska prizadevanja ne obrodijo vedno takojšnjih sadov, morda občasno naletimo tudi na gluha ušesa. Važno je, da ne ustvarjamo fiktivnega prepada med snovjo in življenjem; tega se nenazadnje učijo celo preko razvozlanja jezikovnih ugank zapletenih latinskih ali grških stavkov. Pouk klasičnih jezikov je skozi generacije izkazal in potrdil svojo vzgojno-izobraževalno vrednost. Novi časi vsekakor zahtevajo sveže učne pristope, ne pa nujno novih vsebin, saj človek išče odgovore na ista temeljna bivanjska vprašanja, kot jih je iskal v antiki.

na koncu presoditi učinek. Uči ga spremljanja napredka, samoregulacije in prevzemanja odgovornosti, odkrivanja vrzeli v znanju in njihovega odpravljanja.« Prim. Peršolja, *Formativno spremljanje znanja v praksi*, 15. Več o formativnem spremljanju tudi Holcar Brunauer et al., »Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu«.

BIBLIOGRAFIJA

- Brague, Rémi. *Evropa, rimska pot*. Celje: Mohorjeva družba, 2003.
- Gadamer, Hans-Georg. »O krogu razumevanja«. V: *Izbrani spisi*, ur. Valentin Kalan in Dean Komel, 35–45. Ljubljana: Nova revija, 1999.
- Grošelj, Jon. »Levinas: Od obličja do odgovornosti«. *Anthropos* 3–4 (235–6) (2014): 249–58.
- Holcar Brunauer, Ada, Karmen Debenjak, Jerneja Bone, Romana Vogrinčič, Nataša Kralj, Vilma Brodnik, Petra Štampfl, Leonida Novak, Sandra Mršnik, Mirjana Trampuž Luin, Barbara Oder, Polona Legvart, Andreja Žinko, Simona Rogič Ožek, Tanja Cedilnik, Dženi Rostohar, Zorica Potisk in Saša Kregar. *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu 2*. Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017.
- Kastelic, Jože. »Sovretovi Stari Grki«. *Dom in svet* 53 (1941): 142–44.
- Kocijančič, Gorazd. »Prvinsko mišljenje«. V: *Fragmenti pred-sokratikov*, ur. isti, i–xxxii. Ljubljana: Študentska založba, 2012.
- Levinas, Emanuel. *Etika in neskončno; Čas in drugi*. Prevedla Edvard Kovač in Gorazd Kocijančič. Ljubljana: Družina, 1998.
- Llewelyn, John. »On the Saying that Philosophy Begins in *Thaumazein*«. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry* 4 (2001): 48–57.
- Marcolongo, Andrea. *Bistroumni jezik: Devet epskih razlogov, zakaj ljubiti grščino*. Prevedel Gašper Kvartič. Celje: Mohorjeva, 2022.
- Peršolja, Mateja. *Formativno spremljanje znanja v praksi: priročnik za učitelje*. Domžale: M. Peršolja, 2019.
- Reale, Giovanni. *Zgodovina antične filozofije 1*. Ljubljana: Studia humanitatis, 2002.
- Rebula, Tanja, in Edvard Kovač. »Emanuel Levinas in predsokratiki«. *Clotho* 2, št. 1 (2020): 33–54.

- Skela, Janez. »Uvod k slovenski izdaji ROPP«. V: *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: Zmožnosti in viri*, ur. Michel Candelier, Antoinette Camilleri, Véronique Castellotti, Jean François De Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, in Anna Schröder-Sura, 4–11. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2017.
- Wiseman, Timothy Peter. *Catullus and His World: A Reappraisal*. Cambridge: Cambridge University Press 1985, ponatis 2002.
- Woodford, Susan. *Images of Myths in Classical Antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

IZVLEČEK

Pouk klasične kulture in književnosti je prostor, kjer dijaki poleg splošnega znanja in razgledanosti pridobivajo tudi sposobnosti čudenja, avtorefleksije, samokritičnosti in strpnosti. Proces ni nikoli zaključen, to za raziskovanje samega sebe velja že iz antičnih časov; kot bi rekel Kavafis, je včasih pomembna zlasti pot. Dijake po gimnaziji čaka še dolgo zorenje v »umetnosti življenja«, učiteljska prizadevanja ne obrodijo vedno takojšnjih sadov, morda občasno naletimo tudi na gluha ušesa. Važno je, da ne ustvarjamo fiktivnega prepada med snovjo in življenjem; tega se nenazadnje dijaki učijo celo preko razvozlanja jezikovnih ugank zapletenih latinskih ali grških stavkov. Pouk klasičnih jezikov je skozi generacije izkazal in potrdil svojo vzgojno-izobraževalno vrednost. Novi časi vsekakor zahtevajo sveže učne pristope, ne pa nujno novih vsebin, saj človek išče odgovore na ista temeljna bivanjska vprašanja, kot jih je iskal v antiki.

KLJUČNE BESEDE: antična kultura, *to thaumazein*, hermenevtika, klasična izobrazba, formativno spremljanje

Opportunities, Questions, and Conundrums of Teaching Classical Culture and Literature in Gymnasia

ABSTRACT

Classical culture and literature classes offer the students knowledge and insight, as well as wonder, self-reflection, self-criticism, and tolerance. The process is never complete, as has been true of self-exploration since antiquity; as Cavafy might say, sometimes it is the journey that matters. After graduating, students have a long way to mature in the *ars vivendi*, teachers' efforts do not always bear immediate fruit, and their words may occasionally fall on deaf ears. It is essential not to create a fictitious gulf between the classroom and life; after all, they are learning about life, even while deciphering the linguistic riddles of Latin or Greek sentences. Teaching classical languages has proved its educational value over the generations. New times call for fresh teaching approaches, but not necessarily new content since humans are seeking answers to the same fundamental questions of existence as they did in antiquity.

KEYWORDS: classical culture, *to thaumazein*, hermeneutics, classical education, formative monitoring