

Andreja Inkret
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Med prevajanjem in prevodi: branje literature pri pouku klasičnih jezikov

1 »Romani, ite domum!«

V znamenitem filmu *Brianovo življenje* skupine Monty Python (1979, režija Terry Jones) naslovni junak, mladi Jud, čigar življenje zaznamuje naključje, da je rojen na isti dan kot Jezus Kristus in to le lučaj stran, v sosednjem hlevu, nepričakovano doživi lekcijo iz latinščine. Ko pod vplivom lepe upornice Judith njegovo na začetku mlačno sovražstvo do rimskih oblastnikov preraste v aktivizem, Brian na pročelje prefektove palače napiše grafit: »Romanes eunt domus.« Med pisanjem ga zaloti rimski centurion in ga vpraša, kaj naj bi to pomenilo. Brian prevede: »Rimljani, pojdite domov!« Rimski centurion se na moč zjezi nad Brianovo šepavo latinščino. Rešeta ga z vprašanji o latinskih deklinacijah, glagolskih naklonih, sintaktičnih funkcijah sklonov in ga na koncu le mukoma pripelje do stavka, ki ustreza tistemu, kar je Brian želel napisati: »Romani, ite domum!« Ko strašljivi centurion odide, se osramočeni Brian takoj loti zapovedane domače naloge in stavek stokrat prepíše. Proti jutru z zidu odsevajo rdeči napisi, ki Rimljane pošiljajo tja, od koder so prišli.

Lekcija iz latinščine, ki smo je v tipični montypythonovski maniri deležni, ko za hip zdrsnemo iz primarne filmske realnosti (Judeja) v drugo (novodobna učilnica), se zdi ilustrativen uvod v temo, ki se ji posvečamo v pričujočem prispevku: zanimalo nas bo prevajanje v kontekstu poučevanja tujih jezikov. Prevajanje kot didaktično aktivnost je v preteklih dvesto letih zagotovo zaznamovala slovnično-prevajalska metoda, ki jo parodira skupina Monty Python. Ko se nepopustljivi rimski centurion obeša na slovnične detajle in se na vse kriplje trudi, da bi iz ubogega Briana iztisnil pravilni prevod latinskega stavka, plastično demonstrira tisto, kar so nasprotniki tradicionalne (pruske) metode izpostavljali kot njeno ključno slabost: z neživljenjskim vztrajanjem pri slovničnih oblikah se izgubi bistvo – temeljna sporazumevalna funkcija jezika. Kazen, ki jo avtoritativni učitelj nameni nesojenemu uporniku, je tako morda vzgojna v smislu pravilne rabe slovnice, s stališča sporočilnosti pa na moč zabavno absurdna.

Po navedbah zgodovinarjev ima slovnično-prevajalska metoda zametke v renesansi, razvoju njenih temeljnih značilnosti so botrovali načini poučevanja klasičnih jezikov,



DOI:10.4312/ars.17.1.95-108

sploh latinščine (predvsem po tem, ko je ta izgubila vlogo v komunikacijskem smislu), svojo tipično obliko pa je dobila konec 18. stoletja s prvimi tovrstnimi učbeniki za pouk modernih jezikov.¹ Cook (2010, 21–22) v kontekstu poučevanja modernih tujih jezikov povzema, da sta bili pglavni fazi v procesu iskanja novih didaktičnih smernic najprej direktna metoda konec 19. stoletja,² ki je – ob poudarku, da je učenje tujega jezika najbolj učinkovito takrat, ko je monolingvalno in se približa usvajanju maternega jezika – podvomila v smiselnost zavestnega osredotočanja na slovnične oblike. Njena nadgradnja, na pragmalngvistiki utemeljena komunikacijska metoda, ki se je najprej uveljavila v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pri pouku angleščine, nato pa hitro razširila na didaktike drugih tujih jezikov, pa je pomenila »premik od poučevanja, osredotočenega na obliko, k poučevanju, osredotočenemu na pomen«.³ Prevajanje, ki je imelo v kontekstu slovnično-prevajalske metode ključno didaktično vlogo (in jo ima v njenih moderniziranih različicah še vedno), je bilo z novimi smernicami potisnjeno v ozadje; medtem ko prevajanje v tuj jezik po splošnem konsenzu nadomestijo proste kompozicije,⁴ je prevajanje iz tujega jezika močno okrnjeno ali celo naravnost prepovedano.⁵ Kot poudarja Laviosa (2014, 23), je bilo prevajanje v učni proces v okviru novih metod v najboljšem primeru vključeno kot priročno orodje, ki lahko učitelju *ad hoc* olajša razlago in učenca razumevanje, ne pa več kot polnovredna učna aktivnost, ki bi lahko bistveno prispevala k učenju jezika; v tem smislu je bilo v veliki meri odsvetovano.

V zadnjem času se v kontekstu tujejezikovnega poučevanja odnos do prevajanja korenito spreminja;⁶ verjetno ni naključje, da se to dogaja v t. i. »post-metodnem« obdobju, ki je nasledilo ero makro metod. Če so slednje vsaka zase napovedovale »čudežno metodo, ki bo ustrezala večini ali celo vsem učencem v vseh okoljih«, se zdaj pred izvajalce tujejezikovnega pouka kot metodološki izziv postavlja veliko manj radikalen »preudaren eklekticizem« (Skela, 2019, 11–13). Ob tem se zdi, da se je prevajanje končno ootreslo poenostavljene definicije vaj v »pruskem« slogu ter postaja obravnavano kot večvrstna ter vsestransko uporabna bilingvalna didaktična aktivnost. Teoretiki ga med drugim opisujejo kot dejavnost, ki v veliki meri razvija medkulturno občutljivost, ter v metodološkem smislu pomeni dobrodošlo »združitev ,tradicionalnega‘ in ,komunikativnega‘« (Cook, 2010, 148).

1 Gl. Kelly (1969, predvsem 51–3), Vučo (2012, 183–9).

2 Tudi omenjeni metodi sorodne oblike učenja jezikov seveda zasledimo že prej. Prim. Kelly (1969, ix): »Marsikaj, za kar se v tem stoletju trdi, da je revolucionarno, so zgolj na novo preišljene in preimenovane starejše ideje in pristopi.«

3 J. Skela (2019, 11–12) naniza naslednji »izjemno poenostavljen« kronološki prikaz metod, ki sledijo slovnično-prevajalni metodi (1800–1900): direktna metoda (1890–1930), strukturalna metoda (1930–1960), bralna metoda (1920–1950), slušno-govorna oz. avdiolingvalna metoda (1950–1970), situacijska metoda (1950–1970), komunikacijski pristop (1970–danes).

4 Sweet (1899, 206).

5 Najrigidnejši je v tem smislu zagotovo M. D. Berlitz (prim. Berlitz, 1909, 1).

6 Gl. mdr. Cook (2010), Laviosa (2014), Kocbek (2014), Koletnik Korošec (2013).

Primer klasičnih jezikov, ki bodo ostali v fokusu tega prispevka, se zdi ob tem posebej zanimiv. V teku iskanja novih načinov poučevanja, ki je zaznamovalo tudi pouk latinščine in stare grščine, je vprašanje prevajanja ostalo eno ključnih; novi pristopi k pouku, ki ima za osrednji cilj bralno razumevanje izvirnih latinskih in starogrških besedil, so pomenili bodisi iskanje prevajanju ustreznih alternativ bodisi novo osmišljanje tovrstnih dejavnosti.⁷ Izziv je bil ob tem še večji, ker je poučevanje klasičnih jezikov v temelju vselej ostalo osredotočeno na literarna besedila; ta so bila pri pouku modernih jezikov spričo novih metodoloških pristopov skrčena na minimum, a si znova (in očitno nič kaj zlahka) utirajo pot nazaj v učilnice.⁸ Prav v tem kontekstu se zdi prevajanje strategija, vredna pozornosti; v prispevku obravnavam njegovo možno didaktično uporabo na dveh ravneh: kot pomoč pri razumevanju jezikovno zahtevnih literarnih besedil ter kot način usmerjanja učenčeve pozornosti na literarnost obravnavanih del.

2 Hermeneumata

V ilustracijo prevajanja kot strategije, ki pomaga razjasniti pomen literarnega besedila na primarnem jezikovnem nivoju, nam lahko služi že antično gradivo, oblikovano za pomoč pri učenju latinščine in grščine, ki uporablja prevod v didaktične namene. Ohranilo se je tako na papirusnih najdbah kot preko rokopisne tradicije;⁹ najznamenitejša v tem kontekstu je zbirka s pomenljivim naslovom: *Hermeneumata Pseudodositheana*, Psevdo-Dositejevi *Prevodi*. Tovrstno gradivo je nastajalo nekje med 1. in 6. st. po Kr. ter je v veliki meri oblikovano tako, da v dveh paralelnih ozkih stolpcih, ki vsebujejo eno do tri besede (včasih tudi več), prinaša vzporedno latinsko in grško verzijo besedila. Poleg preprostejših besedil, ki učenca uvajajo v »conversatio, usus cottidianus«,¹⁰ ter besedil, ki so očitno tvorila podlago za naprednejše in bolj specializirano seznanjanje z latinščino v profesionalne namene,¹¹ najdemo v takšni obliki tudi daljše dele literarnih besedil (večinoma ohranjene na

7 Omeniti velja v prvi vrsti dve metodi, ki sta se v didaktiki pouka klasičnih jezikov uveljavili kot posebej učinkovita možna nadomestka moderniziranih tradicionalnejših pristopov. Metoda učenju latinščine prilagojenega naravnega pristopa, ki jo je zasnoval danski jezikoslovec Hans Henning Ørberg, se je uveljavila spričo učbenika *Lingua Latina per se illustrata*, drugi pomembni (in v temelju precej podobni) *bralni pristop* (*reading approach*) je vezan na anglo-saksonsko okolje (gl. Hunt, 2016, 139).

8 Gl. Bobkina in Dominguez (2014, 249). I. Samide (2008, 327) tako poudarja, da je »komunikativni model poučevanja ... iz učbenikov tujih jezikov izgnal vse, kar je dišalo po 'resni' književnosti«, problem vnovičnega vpeljevanja literature v pouk modernih tujih jezikov pa ilustrativno opisuje kot »borbo«. Kot poudarja Jazbec (2019, 473), tudi t. i. postmetodološka doba v tem smislu ni prinesla bistvenih sprememb, čeprav je (vsaj konceptualni) obet moč zaznati npr. v pristopu medkulturne komunikacije.

9 Reprezentativen izbor vsebuje Dickey (2016).

10 Uvod v *Colloquium Celtis* (kritična izdaja: Dickey, 2012–15, II, 141–266).

11 Gre v največji meri za pravna besedila; mnogi Grki v vzhodnem delu cesarstva so se namreč učili latinščine zato, ker je bila uradni jezik pravnih institucij (gl. Dickey, 2012–15, I, 15).

papirih), pri čemer prednjači Vergilij in njegova *Eneida*. V ilustracijo navajam del odlomka, ko se Enej prvič pokaže pred kartažansko kraljico Didono (*Eneida* 1, 588–591):¹²

restitit Aeneas	ἀπέστη ὁ Αἰνεΐας	Ostal je Enej ¹³
claraque in luce	καὶ ἐν καθαροῦ τῷ φωτὶ	in v jasni luči
refulsit	ἀντέλαμψεν	zasijal
os umerosque	τὸ πρόσωπον καὶ τοὺς ὤμους	po obrazu in ramenih
deo similis;	θεῷ ὅμοιος	bogu podoben.
namque ipsa decoram	καὶ γὰρ αὐτὴ εὐπρεπῇ	Kajti (sama) krasne
caesariem nato	τὴν κόμην τῷ παιδὶ	lase sinu
genetrix lumenque	ἡ γεννήτειρα καὶ φῶς	sama mati vdahne in luč
iuventae	τῆς νεότητος	mladosti
purpureum et laetos	πορφύρεον καὶ ἱλαρὰς	ter škrlatno in veselo
oculis	τοῖς ὀφθαλμοῖς	očem
adflarat honores ...	προσπεπνεύκει τιμάς	(vdahne) milino.

Kot je jasno vidno iz primera, je besedilo latinskega izvirnika v levem stolpcu členjeno na kratke, a smiselno dokaj zaokrožene enote; te v istem obsegu zvesto prenaša tudi grški prevod v desnem stolpcu. Očitno je, da prevod nima literarnih ambicij, njegov namen je karseda ilustrativna jezikovna razlaga izvirnika.¹⁴ Učencu torej želi natančno in učinkovito osvetliti izvirnik, ob čemer ne prenaša le »splošnega pomena besedila«, temveč – s členitvijo teksta, ki omogoča natančen vpogled v to, kaj izvirnik po delčkih pomeni – razkriva tudi, »kako besedilo takšen pomen doseže« (Dickey, 2015, 808). Prevod ponazarja torej tako jezikovni ustroj kot pomen besedila.

Kot poudarja Dickey (2015), tovrstna *hermeneumata* nimajo moderne paralele. Danes si ob izvirnikih večinoma lahko pomagamo bodisi z medvrstičnimi bodisi s

12 Besedilo navajam po Dickey (2016, 147).

13 Dobesedni slovenski prevod si zavoljo jasnosti pomaga z diferencirano pisavo: besede v kurzivi so navedene prej ali kasneje kot v izvirniku, na mestu, kjer se dejansko pojavijo, pa postavljene v oklepaj.

14 Zanimivo je, da je kot takšen v precejšnjem kontrastu z drugimi tipi tovrstnih didaktičnih besedil, predvsem tistimi, ki vsebujejo primere vsakdanje konverzacije; pri slednjih je namreč prevod naraven in idiomatičen do mere, da ga večinoma zlahka zamenjamo z izvirnikom (očitno je, da sta grška in latinska verzija mnogih tovrstnih besedil nastajali vzporedno z namenom, da bi obe verziji zveneli čim bolj naravno). To lepo ilustrira kompleksna zgodba gradiva *Hermeneumata Pseudodositheana*. Njegov del najverjetneje izvira iz Rima, kjer se je uporabljal za poučevanje oziroma utrjevanje grščine. Kasneje, v 1. oz. 2. stoletju po Kr., je bilo več tovrstnih gradiv združenih v učbeniško zbirko, ki je bila očitno precej popularna, saj se je razširjala v več verzijah. Ker je bila zbirka zaradi svoje oblike uporabna tudi v obratni smeri, torej za učence, ki so govorili grško in se učili latinščine, se je širila (spet v različnih verzijah) in bila spotoma dopolnjevana z novim gradivom, ki pa je nastalo v vzhodnem delu rimskega cesarstva in bilo primarno namenjeno grško govorečim mladim odraslim, ki so se latinščine učili predvsem iz profesionalnih razlogov. V srednjem veku se je gradivo očitno ponovno uporabljalo za učenje grščine (gl. Dickey, 2012–15, I, 16–54).

paralelnimi knjižnimi prevodi; prvi nam povedo, kaj pomenijo posamične besede v besedilu, drugi, kaj besedilo sporoča kot celota. Če ponazorimo z istim primerom:

Restitit Aeneas claraque in luce refulsit,
 ostal je Enej jasni v luči je zasijal
 os umerosque deo similis; namque ipsa decoram
 po obrazi in ramenih bogu podoben; kajti sama krasne
 caesariem nato genetrix lumenque iuventae
 lase sinu mati in luč mladosti
 purpureum et laetos oculis adflarat honores ...
 škrlatni in vesele očem vdahne miline.

	Ostal je Enej in se svetil
Restitit Aeneas claraque in luce refulsit,	v luči sijočega sonca, po licu in plečih podoben
os umerosque deo similis; namque ipsa decoram	pravemu bogu, zakaj njegova mu mati je dala
caesariem nato genetrix lumenque iuventae	krasne lase in škrlatno lepoto cvetoče mladosti,
purpureum et laetos oculis adflarat honores ...	njega očem pa vdahnila je ljubko, prijetno milino ...
	(prevod: Fran Bradač, 1964)

Paralelne izdaje, ki na levi strani prinašajo izvirnik, na drugi knjižni prevod, se zdijo uporabne predvsem za bralce s solidnim znanjem tujega jezika. Takšen prevod namreč praviloma oblikovno sledi metrični shemi, pri čemer seveda ne prenaša pomen-skih enot posamičnega verza s suženjsko natančnostjo. Brez poznavanja jezika je torej izjemno težko določiti natančno paralelo med izvirnikom in prevodom (pri proznih besedilih seveda še toliko težje). Medvrstične izdaje po drugi strani natančno povzemajo pomen posamičnih besed, a so po smislu kot celota vsaj v svoji najrigidnejši obliki težje razumljive.¹⁵

Antična različica, nasprotno, v veliki meri vsebuje obe informaciji. Ker prevod v grščino vselej povzema zgolj posamično vrstico latinskega besedila in je ta primerno kratka, si je učenec lahko oblikoval predstavo tako glede pomena posamičnih besed in besednih zvez kot glede pomena celotnih stavkov in povedi, nenazadnje pa tudi glede širšega konteksta, saj je lahko prebiral tudi zgolj posamični stolpec, in sicer bodisi izvirnik, bodisi prevod. S stališča sodobne metodike poučevanja se tako antična *hermeneumata* zdijo zanimiv primer spoja »tradicionalnih« in modernih »komunikativnih«

15 Poudariti sicer velja, da je bila praksa interlinearnih prevodov v 17. in 18. stoletju s pridom uporabljana kot način učenja jezika skozi bralno razumevanje; v tem oziru je bil posebej pomemben J. Locke (gl. Kelly, 1969, 39). Podnaslov njegove angleško-latinske izdaje Ezopovih *Basni* (London, 1703) se zdi poveden: »For the benefit of those who not having a master, would learn either of these tongues.«

tendenc: osredotočena so namreč tako na podrobno jezikovno zgradbo kot tudi na sporočilnost besedila kot celote. Podčrtati seveda gre, da imamo pri tem v mislih razumevanje literarnega besedila na najosnovnejši jezikovni ravni (členitev denimo zanemarija verzno obliko besedila, če omenimo le najočitnejše).

Če se zdi tovrstno didaktično gradivo tako učinkovito v prvi vrsti zato, ker sta latinščina in stara grščina strukturno dovolj podobna jezika,¹⁶ pa je izredno zanimivo, da je takšen pristop do besedil v osnovi zelo blizu eni izmed pomembnejših posodobitev pouka, ki jo je prinesla didaktična »revolucija« v preteklem stoletju na področju pouka klasičnih jezikov. Omenjena posodobitev – linearno branje po smiselno zamejenih sintaktičnih enotah¹⁷ – se je uveljavila v kontekstu iskanja novih odgovorov na temeljno vprašanje didaktike pouka klasičnih jezikov: kako pristopiti k izvirnim latinskim stavkom, ki so spričo kompleksnosti lahko za učenca precejšen izziv.¹⁸ V primerjavi z opisano antično tehniko je moderni pristop po eni strani bolj sistematičen in po drugi bolj kompliciran; temelji namreč na prepoznavanju dosledno zaokroženih sintaktičnih struktur, ki so v veliki meri prekompleksne, da bi jih lahko razčlenili na enako kratke dele, kot so bili v pomoč antičnemu uporabniku didaktičnih gradiv (moderni bralec si zato obenem pomaga na druge načine). A moderni pristop v osnovi deluje po podobnem principu zaporednih pomensko zaokroženih enot, ki lahko bistveno olajša razumevanje kompleksnejših besedil. Ključna razlika med antičnim in sodobnim pristopom se tako izpiše povsem na načelni ravni: moderni namreč izrecno zapoveduje: »Najprej razumi, nato prevajaj« (Hoyos, 2008, 1, avtorjev poudarek). Bodica proti prevajanju seveda ni uperjena v antična didaktična *hermeneumata*, temveč v tradicionalni način *prevajanja* po skladenjski prioriteti, ki pri razumevanju predvideva sistematično razčlenjevanje povedi glede na stavčne člene, začevši s povedkom (in osebkom) glavnega stavka.¹⁹

Argumenti proti prevajanju so v polju didaktike pouka klasičnih jezikov podobni tistim v kontekstu pouka modernih jezikov: prevajanje (sploh v začetnih fazah) naj bi pozornost učenca pretirano usmerjalo na pravilno rabo in ustroj jezika, pogojevalo deduktivno poučevanje in zgolj deklarativno znanje ter tako v prvi vrsti onemogočalo

16 Gl. Dickey (2015, 808). Omeniti sicer gre, da je v antičnem gradivu izvirnik včasih prilagojen, da bi bil prevod razumljivejši.

17 Gl. Hoyos (1997) in Hoyos (2008). Gl. tudi Inkret (2021, 105–8).

18 Čeprav so novi trendi, nastali iz odpora do tradicionalnih pristopov k poučevanju jezikov, vplivali na pouk klasičnih jezikov v precejšnji meri, »tradicionalni« osrednji cilj pouka latinščine in stare grščine seveda ob tem ostane nespremenjen: vse posodobitve didaktične prakse se v osnovi odvijajo z namenom boljšega razumevanja literature v izvirniku. To velja tako za manj radikalne posodobitve, ki poudarjajo zmanjšano vlogo gramatikalne metode in povečano vlogo kontekstualnega pristopa (prim. Pavlič Škerjanc 2000, 106–7), kot tudi za tiste, ki so koreniteje posegle v metodologijo in predvidevajo poučevanje latinščine in stare grščine po vzoru direktne in sorodnih metod (npr. *Latinitas viva, metoda Polis*; naslov učbenika C. Rica (Pariz, 2009) govori zase: »*Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante*«).

19 Pristop prevajanja po skladenjski prioriteti je podrobno opisan v članku K. Pavlič Škerjanc (1999); primerjavo med obema tehnikama vsebuje Inkret (2021).

neposredno izkušnjo tujega jezika.²⁰ Kot denimo podčrta Milanese (2012, 79–80), je zato prevajanje lahko kvečjemu nadgradnja, »rezultat zavestnega procesa medjezikovne primerjave, ne pa nemogoče in neučinkovito sredstvo za učenje jezika«. A morda se ob antičnih *hermeneumata* razkriva način, ki ponazarja, na kakšen način ima prevajanje vendarle lahko didaktično vrednost tudi že pri razvijanju bralne kompetence, ki je pri pouku klasičnih jezikov temeljna.

Kot poudarjajo teoretiki, je prevajanje eno najbolj naravnih orodij, ki je učencu v pomoč pri usvajanju novega jezikovnega znanja.²¹ Tudi antični prevodi k literarnim besedilom so bili mišljeni v prvi vrsti kot pomagalo pri bralnem razumevanju zahtevnejših besedil; v centru pozornosti je bil izvirnik, ki so se ga učenci zelo verjetno učili na pamet, prevod pa jim je ob tem služil v oporo, kot referenca o pomenu besedila.²² Smisel takšnega prevoda je torej v tem, da je zgolj možna opornica pri procesu dela z besedilom. S sodobnega gledišča se zdi pomembno, da takšen način v veliki meri omejuje površno in površinsko branje, saj ob zamejenih enotah ozavešča detajlno strukturo besedila, obenem pa omogoča osredotočenost na celoto in celostnost besedila. Prevoda, kot ga uvajajo *hermeneumata*, si v sodobni učilnici ne gre predstavljati kot produkt v smislu zapisanega izdelka, temveč morda prej kot ustno dejavnost, ki spremlja branje in se rojeva sproti, smiselno zamejenim delom besedila pa išče najboljše možne približke tako v dobrednem pomenu kot v smislu njihove vpetosti v širši kontekst. Morda tovrstno aktivnost natančneje kot beseda »prevod« opiše glagolnik »prevajanje«. V zapisanem prevodu, ki ga je učenec naredil sam in ga bolj ali manj ponosno prebere pri pouku ali odda v ocenjevanje, prevajanja že ni več; prav tako ga ni v »uradni« verziji, ki jo vnaprej ustoliči učitelj. Najbolj ulovljivo je *ad hoc*, ob počasnem branju, ko se zdi v didaktičnem smislu tudi najbolj uporabno.

3 Tretji prostor(i)

Razlika med *prevajanjem* kot procesom in *prevodom* kot zgolj možnim produktom takšnega procesa se zdi relevantna tudi, ko pozornost usmerimo na celovitejšo branje književnih besedil. G. Cook (2010, 71–3) denimo na primeru odlomka iz romana Maksima Gorkega poudari, da je prevajanje v didaktičnem smislu zelo učinkovito takrat, ko pozornost učencev »ni usmerjena na ‚prvi prostor‘ učenčevega lastnega jezika in tudi ne na ‚drugi‘ prostor novega jezika, temveč na ‚tretji‘ prostor interakcije

20 Prim. Cook (2010, 125).

21 Gl. Cook (2010, 155): »Ljudje poučujemo in se učimo tako, da prehajamo od znanega k neznanemu, da gradimo novo znanje na obstoječem znanju. Učenje in poučevanje jezikov nista izjema od tega splošnega pravila. Prevod je prav takšen most med znanim in neznanim, domačim in tujim. Če ta most zažgemo ali se pretvarjamo, da ne obstaja, napornega jezikovnega prehoda, ki je cilj poučevanja in učenja jezikov, ne olajšujemo, pač pa ga oviramo. Učenci poleg tega tovrstni most potrebujejo, saj z njim ohranjajo povezave med svojimi jeziki in identitetami.«

22 Gl. Dickey (2016, 4–5).

med obema jezikoma«. Tovrstna interakcija je posebej zanimiva ob težko prevedljivih mestih, ki lahko učiteljem pomagajo poudariti »edinstvene lastnosti posamičnega jezika« ter s tem – kar se zdi izjemno pomembno – prednost branja izvirnika. Da bi to doumeli, morajo učenci v prvi vrsti »razumeti, zakaj je prevod tako težak« (naloga, da bi morali tovrstna težka mesta zajeti v svojo verzijo prevoda, je pri tem zgolj možna nadgradnja).

Koncept »tretjega prostora«,²³ ob katerem se prevajanje vzpostavlja kot način komunikacije (Cook, 2010, 117–118), ki sega »preko jezikovnih meja« prvega in drugega jezika, se zdi v našem kontekstu izjemno zanimiv. Pomeni namreč občutno nadgradnjo bralnega razumevanja izvirnika, o katerem smo govorili v prejšnjem razdelku. Slednji je sicer nenadomestljiva faza, brez katere ne moremo govoriti o branju na literarnem nivoju. A čeprav se prevajanje v tej, začetni fazi spoznavanja z besedilom zdi priročna strategija v prvi vrsti zato, ker zahteva natančnost in ne dopušča enostavnih izhodov v smislu ugibanja o približnem pomenu, nam vendarle o besedilu na literarnem nivoju ne pove veliko. Vzemimo za primer znani distih lirika Katula (c. 85), s katerim se gimnazijci zagotovo srečajo pri pouku in katerega dobresedni pomen je mogoče zelo enostavno ponazoriti po zgoraj opisani tehniki linearnega branja po sintaktičnih enotah:

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio. Sed fieri sentio et excrucior.

Odi et amo.	<i>Sovražim in ljubim.</i>
Quare id faciam,	<i>Zakaj to počnem,</i>
fortasse requiris.	<i>morda vprašaš.</i>
Nescio.	<i>Ne vem.</i>
Sed fieri sentio	<i>Toda čutim, da se (to) dogaja,</i>
et excrucior.	<i>in se mučim.</i>

Prvo branje nam razkrije vsebino pesmi, a to je le osnovna raven. Da bi zares začutili dramatičnost težko doumljive razpetosti med močnimi, kontradiktornimi čustvi, ki jo pesem izraža na vsebinski ravni, moramo pesem doživeti na več nivojih; dve nepogrešljivi fazi sta zagotovo metrično branje²⁴ in intenzivno, upočasnjeno, na

23 Cook se ob tem nasloni na C. Kramsch, ki »tretji prostor« definira kot prostor tretje kulture, simbolni vmesni prostor, ki se izoblikuje v procesu učenja tujega jezika, in sicer »na presečišču med kulturami, v katerih je učenec odraščal, in novimi kulturami, ki jih na novo spoznava« (1993, 236). »Tretji prostor,« kot še poudarja Kramsch (2009, 238), »nikakor ni enoten, stabilen, trajen in homogen,« saj v osnovi vsakomur pomeni nekaj drugega.

24 Prim. Kramsch (1993, 157), ki takšno branje opiše kot »praznovanje poezije« in ga definira kot možno »skupinsko doživetje, ki poudari užitek oblike kot vsebine« (avtoričin poudarek).

detajle fokusirano branje, ki se vsaj v določenem trenutku vpne v kontekst literarno-zgodovinske razlage. Slednje je lahko oblikovano na način, da ga usmerja (ali zgolj dopolnjuje) razmislek o možnih vprašanjih in dilemah, ki jih besedilo postavlja pred knjižnega prevajalca. Razliko med prevajanjem kot procesom in prevodom kot produktom prevajanja lahko na tej ravni ponazorimo tudi s konzultiranjem knjižnega prevoda ali celo – če je mogoče – z več verzijami takšnega prevoda, ki vsaka na svoj način uresničujejo »pomenski potencial izvornika« (Kramsch, 1993, 168). Prednost tovrstnega »prevajalskega« pristopa k branju se zdi v usmerjanju bralčeve pozornosti na dejstvo, da sta »oblika in pomen [...] dva vidika istega pojava, vsi jezikovni primeri pa neizogibno vsebujejo oba« (Cook, 2010, 135).

Odi et amo je v tem kontekstu gotovo posebno dobrodošel primer. Kot je bilo mnogokrat poudarjeno, je pesem namreč sestavljena skorajda iz samih glagolov (razen dveh so vsi v 1. os. sg.), ki podčrtujejo dramatičnost vsebine in se zdijo načrtno umetelno razporejeni po besedilu. Udarni začetek, ki uvaja osrednjo temo z dvema diametralno nasprotnima izrazoma, *odi et amo*, na pomenski ravni povzame sklepni *excrucior*: *strašno trpim*, dobesedno: *križan sem*. Pošastno trpljenje, ki je posledica psihične razpetosti, podčrta izbira glagola, ki vsebuje besedo *crux*, križ; ta je v prenesenem pomenu prisoten tudi na ravni strukture, kot hiazem.²⁵ Zaznavanje in občutenje tovrstnih nians, ki so seveda zelo pomembne, lahko poglobimo z branjem, pri katerem nam drugi jezik služi »za primerjavo in kontrast.«²⁶

Kot že zapisano, nam v ilustracijo kompleksnosti takšnega branja lahko služijo obstoječi prevodi. Če znova ponazorimo: Katulovo *Odi et amo* poznamo v dveh odličnih in precej različnih prevodih Kajetana Gantarja:

Sovražim in ljubim. Zakaj to počnem? Še sam ne vem tega!
V sebi le čutim: vsak hip počilo mi bo srce.

(1974)

Sovražim in ljubim.
Morda kdo sprašuje,
zakaj to počnem.

Ne vem. Samo čutim
dogajanje tuje
in mučim se v njem.

(1968)

25 Prim. npr. navzkrižno povezane glagole s sorodnim pomenom: *odi-excrucior*, *requiris-nescio*; *am-sentio*, *facio-fieri*.

26 Searls (2018); o Searlsovem konceptu »brati kot prevajalec« gl. Sperling (2021).

Prevoda se zdita dobrodošla iztočnica za temeljno vprašanje: kako jezikovna sredstva botrujejo vsebini? Na primer, kakšen vpliv ima na vsebino verzna oblika (cf. izvirno in modernejšo varianto v prvem in drugem prevodu)? Kako na njo vpliva sintaksa (cf. preobrat indirektnega govora v prvem prevodu v direktno vprašanje, ki ga pesnik naslovi nase)? Kako izbor besedišča (cf. drugi prevod, ki podobno kot izvirnik vsebuje skorajda same glagolske oblike, in na drugi strani prvega, ki ima na izpostavljenem mestu slogovno zaznamovano »srce«)? Kako odprto, nedorečeno je besedilo in na katerih mestih (cf. metaforo počenega srca in na drugi strani »dogajanje *tuje*« kot dve precej različni razlagi težko doumljivega občutja)? In končno tudi, kako na razumevanje takšnih mest in pesmi kot celote vplivajo literarno-zgodovinske razlage in pojmovanja? Lahko distih, ki se tradicionalno vpenja v kontekst »romaneskne« ljubezenske zgodbe med »protoromantikom« Katulom in Klodijo-Lezbijo, beremo nezaznamovano, še več, ne da bi obenem to isto zgodbo interpretirali? In še, kako na razumevanje pesmi (v izvirniku, pa tudi v prevodih), ki je po vsebini tako spontano impulzivna, po strukturi pa tako umetelno dovršena, vplivajo literarno-zgodovinske interpretacije, ki opozarjajo, da Katul v resnici ni tako zelo »naš«, temveč se na mnoge načine izkazuje za lažnega prijatelja (»false friend«)?²⁷

Različne interpretativne razlage, ki jih lahko ob branju nakažemo, gre v kontekstu pričujočega prispevka izpostaviti v prvi vrsti kot množico različnih pogledov, ki imajo vsi za podstat isto besedilo. Kot piše C. Kramsch (1993, 168–169) v malce drugačnem kontekstu, so zanimive predvsem zato, ker kažejo, kako različne interpretativne ter literarno-zgodovinske pomene presega »estetski pomen na ravni diskurza pesmi« v izvirniku, pa tudi v njenih »večplastnih manifestacijah v prevodih«.

S tovrstnim upočasnjem branjem se približamo »estetskemu branju«, ki ga C. Kramsch izpostavi kot alternativo tradicionalnemu načinu branja književnih besedil pri pouku (modernih) tujih jezikov. Slednji – bodisi kot branje, fokusirano na gramatične elemente besedila, bodisi kot ekstenzivno branje, osredotočeno na zgodbo – implicira, da mora bralec zgolj »izbrskati« pomen, ki je že prisoten v besedilu« (Kramsch, 1993, 6–7) Na ta način mu v večji meri uide »večplastnost pomena«, ki se izriše skozi poglobljeno izkušnjo lastnega branja (ibid., 137–138), torej prav tisto, kar literarna didaktika izpostavlja kot temeljno vrednost književnega pouka.²⁸ Upočasnjeno, »estetsko« branje z očesom prevajalca, nasprotno, literarne kompetence spodbuja, obenem pa v polnem izkorišča tisto, kar je *differentia specifica* tujejezičnega književnega pouka: branje literature v izvirniku.

27 Gl. Fitzgerald (2007, 3). Kot poudarja M. Marinčič (2018, 133), lahko *odi et amo* razumemo kot eno v »vrsti binarnih nasprotij«, ki niso le stvar Katulove »eksistenčne konfiguracije«, temveč tudi pesniško programske, ki se napaja v helenističnih vzorih in jo je v temelju zaznamovala Sapfo, in ima kot takšen »neposredno ustreznico v dveh nasprotujočih si tradicionalnih predstavah o Sapfo, o Sapfo kot prostitutki in o Sapfo kot deseti Muzi«.

28 Prim. Virk (2008, 10), ki literaturo definira kot »prostor odpiranja spoznavnih, idejnih, etičnih, tudi ideoloških vprašanj, a [...] ne v obliki ukalupljenih, trdnih resnic, temveč kot prostor odprtega srečevanja in diskusije z drugim, drugačnim, nikoli povsem prisvojljivim.«

4 Za konec

Čeprav smo se v pričujočem zapisu osredotočali v prvi vrsti na literaturo, pisano v latinščini, se zdijo vprašanja, ki so mu botrovala, relevantna tudi za književnost starejšega datuma v drugih tujih jezikih. Ta so v didaktičnem smislu zagotovo trd oreh, saj poleg solidnega znanja jezika zahtevajo poznavanje širšega literarno- in kulturno-zgodovinskega konteksta. Če se zdi prednost tujejezičnega pouka ravno možnost, da tovrstne podatke ponazori na moč konkretno, ob branju izvirnih besedil, je prevajanje – kot smo skušali prikazati v prispevku – ena izmed strategij, ki nam je lahko v pomoč tako pri osnovnem kot kompleksnejšem razumevanju tovrstnih besedil. Morda se ga velja posluževati tudi zato, ker vzporejanje obstoječih prevodov z izvirniki po vsej verjetnosti predstavlja precej realen cilj takšnega pouka. Nenazadnje pa se razvijanje »prevodne« občutljivosti v svetu hiperinflacije poenostavljenih prevodov zdi več kot dobrodošlo tudi v najsplošnejšem smislu.

Če smo ta prispevek začeli s filmskim prikazom smešenja tradicionalnih didaktičnih elementov, pa velja na koncu poudariti: jezikovno občutljivost težko dosežemo povsem brez »tradicionalnega« poglobljanja v jezikovne segmente besedila. Na to nas na svoj način opozorijo tudi napisi na pročelju prefektove palače v filmski Judeji. Od hude ure latinščine izžeti Brian, ki je v revolucionarne vode zašel bolj zaradi simpatije do lepe Judith kot političnih prepričanj, je bil na koncu v komunikacijskem smislu pri pisanju grafita vendarle več kot uspešen: Rimljani so pobesnili in lepa Judith je bila navdušena. Zaslug za to seveda nimajo nazadnjaške metode rimskega centuriona, jih ima pa zagotovo razumljiva latinščina.

Citirani viri in literatura

- Berlitz, M. D., *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages I*, New York 1909.
- Bobkina, J., Dominguez, E., The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 3, 2, 2014, 248–260.
- Cook, G., *Translation in Language Teaching*, Oxford 2010.
- Dickey, E. (ur.), *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*, Cambridge 2012–15.
- Dickey, E., Columnar translation: an ancient interpretive tool that the Romans gave the Greeks, *The Classical Quarterly* 65, 2, 2015, 807–821.
- Dickey, E., *Learning Latin the Ancient Way. Latin Textbooks from the Ancient World*, Cambridge, 2016.
- Fitzgerald, W., Catullus, the Collection: Poems, Contexts, and Subjectivity, v: *A Concise Guide to Teaching Latin Literature*, ur. R. Ancona, Norman, 2007, 3–19.

- Hoyos, D. B., *Latin: How To Read It Fluently, A Practical Manual*, Amherst, 1997.
- Hoyos, D. B., The Ten Basic Rules for Reading Latin. *Latin teach Articles*, 2008, 1–5.
http://www.latinteach.com/Site/ARTICLES/Entries/2008/10/15_Dexter_Hoyos_-_The_Ten_Basic_Rules_for_Reading_Latin.html (pridobljeno 15. 2. 2023)
- Hunt, S., *Starting to Teach Latin*, London, 2016.
- Inkret, A., O branju izvirnih besedil pri pouku klasičnih jezikov, *Keria: studia Latina et Graeca* 23, 2, 2021, 101–133.
- Jazbec, S., Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil, v: *Literarische Freiräume: Festschrift für Neva Šlibar* (ur. V. Kondrič Horvat et al.), Ljubljana 2019, 463–81.
- Kelly, L. G., *25 centuries of Language Teaching: 500 BC–1969*, Ottawa, 1969.
- Kocbek, A., Unlocking the potential of translation for FLT, *Linguistica* 54, 2014, 425–438.
- Koletnik Korošec, M., Translation in Foreign Language Teaching, v: *New Horizons in Translation Research and Education 1* (ur. Nike K. Pokorn in Kaisa Koskinen), *Publications of the University of Eastern Finland Reports and Studies in Education, Humanities and Theology* 8, Joensuu, 2013, str. 61–74.
- Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, 1993.
- Kramsch, C., Third Culture and Language Education, v *Contemporary Applied Linguistics*, vol. 1 (ur. V. Cook in L. Wei), London, 2009, 233–254.
- Laviosa, S., *Translation and Language Education*, London in New York, 2014.
- Marinčič, M., *Carmina docta: Katul in nova poezija*, Ljubljana, 2018.
- Milanese, G., Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni, v: *Lingue antiche e moderne dai licei alle università* (ur. R. Oniga in U. Cardinale), Bologna, 2012, 67–82.
- Pavlič Škerjanc, K., Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda, *Keria: studia Latina et Graeca* I/1-2, 1999, 89–99.
- Pavlič Škerjanc, K., Klasično izobraževanje v Sloveniji, *Keria: Studia Latina et Graeca* II/1, 2000, 101–108.
- Samide, I., Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika, v: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: 25. simpozij Obdobja: metode in zvrsti* (ur. B. Krakar-Vogel), Ljubljana, 2008, 325–333.
- Searls, D., Uwe Johnson: Not This But That, *The Paris Review* (spletna izdaja), 17. 10. 2018. <https://www.theparisreview.org/blog/2018/10/17/uwe-johnson-not-this-but-that/> (pridobljeno 15. 2. 2023)
- Skela, J., Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov, v: *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji* (ur. T. Balažic Bulc et al.), Ljubljana, 2019, 10–26.

- Sperling, J., How to read like a translator, *Public Books* (spletna izdaja), 17. 9. 2021. <https://www.publicbooks.org/how-to-read-like-a-translator/> (pridobljeno 15. 2. 2023)
- Sweet H., *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*, London 1899.
- Virk, T., Zakaj je književnost pomembna?, v: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: 25. simpozij Obdobja: metode in zvrsti* (ur. B. Krakar-Vogel), Ljubljana, 2008, 3–13.
- Vučo, J., *O učenju jezikov – pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne* (prev. N. Colnar), Ljubljana, 2012.

Med prevajanjem in prevodi: branje literature pri pouku klasičnih jezikov

Ključne besede: prevod, prevajanje, didaktika klasičnih jezikov, literarna didaktika, antična književnost

Prispevek obravnava prevajanje v kontekstu poučevanja tujih jezikov, pri čemer se v prvi vrsti osredotoča na didaktiko pouka klasičnih jezikov. Pouk stare grščine in latinščine ima za osrednji cilj bralno razumevanje izvirnih besedil in zato dolgo tradicijo ukvarjanja z vprašanjem prevajanja v didaktične namene. To se zdi zanimivo predvsem spričo sodobnih teoretičnih smernic, ki prevajanju – potem ko je po zatonu slovnično-prevajalske metode v veliki meri izgubilo veljavo – ponovno odmerjajo pomembnejše mesto v okviru pouka modernih tujih jezikov. Prispevek tako opozarja na možno vlogo, ki jo ima prevajanje lahko predvsem pri delu z zahtevnejšo tujejezično književnostjo in razvijanju kompetence bralnega razumevanja. Obenem poudarja, da je prevajanje lahko dobrodošlo orodje tudi pri razvijanju kompetenc, ki so vezane na literarnost obravnavanih besedil. To se zdi še posebej pomenljivo v obdobju, v katerem lahko zasledimo močne tendence po vračanju literarnih besedil v učilnice modernih tujih jezikov.

Translating and Translations: Reading Literature and Teaching Classical Languages

Keywords: translation, translating, didactics of classical languages, literature didactics, ancient literature

The paper examines translation in the context of teaching foreign languages, focusing primarily on the didactics of classical languages. Reading comprehension of the original texts, being the central goal of teaching Ancient Greek and Latin, implies a long tradition of dealing with the issue of translation for didactic purposes. This appears interesting since translation – after it largely lost its validity due to the decline of the grammar-translation method – is in modern theoretical studies again being recognized as an activity that can contribute greatly to teaching languages. The paper thus explores how translation can be used in language classes, primarily as a tool that helps students read more demanding foreign literature. It also emphasizes that translation can be of great value in developing literary competences. This seems particularly significant since recently there has been a strong tendency to reintroduce literary texts to modern foreign language classrooms.

O avtorici

Andreja Inkret je diplomirala iz latinskega in starogrškega jezika s književnostjo na Oddelku za klasično filologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in doktorirala na Fakulteti za klasične študije Univerze v Oxfordu (Faculty of Classics, University of Oxford). Zaposlena je na Oddelku za klasično filologijo FF UL, kjer poučuje oba klasična jezika. Raziskovalno se ukvarja s starogrško književnostjo (v prvi vrsti z dramatiko) ter z didaktiko pouka klasičnih jezikov, literature in kulture.

E-naslov: andreja.inkret@gmail.com

About the author

Andreja Inkret graduated in Latin and Ancient Greek studies at the Department of Classical Philology from the Faculty of Arts of the University of Ljubljana and received her doctorate from the Faculty of Classics from the University of Oxford. She is employed at the Faculty of Arts at the University of Ljubljana, where she teaches Classical Greek and Latin. Her research deals with ancient Greek literature (primarily with drama) and with the didactics of teaching classical languages, literature and culture.

E-mail: andreja.inkret@gmail.com