

Janja Žmavc*

Jezikovna raba in pedagoški proces ali zakaj je učenje latinščine danes še vedno smiselno?¹

Language use and the pedagogical process or why teaching Latin still makes sense

Izvleček

Sodobni pouk latinščine v slovenski osnovni šoli odraža izrazito diskrepanco med pedagoško prakso in predlogi relevantnih nacionalnih in evropskih dokumentov s področja izobraževanja, ki predstavljajo temelj za sistemsko ureditev oziroma ustrezno umestitev pouka klasičnih jezikov (zlasti latinščine) v osnovno šolo. Jezikovno pragmatični pogled na vlogo učenja latinščine izpostavlja tiste ključne lastnosti latinščine, ki v okviru pedagoškega procesa pripomorejo tako k razvijanju večjezičnosti in medkulturne zmožnosti kot tudi k spretnejši in učinkovitejši jezikovni rabi v vsakdanji šolski komunikaciji.

Abstract

Modern Latin lessons in Slovenian schools reflect a notable discrepancy between the pedagogical practice and suggestions by the relevant national and European documents in the field of education, which represent the foundations of a systemic solution, i.e. the appropriate positioning of the classical languages (particularly Latin) in the primary school. A pragmatic linguistic view of the role of teaching Latin focuses on those key characteristics of Latin that contribute to the development of multilingualism and intercultural abilities within the educational process, as well as to more skilful and effective language use in everyday school communication.

Ključne besede: latinščina, osnovna šola, jezikovna raba, znanje, komunikacija

Key words: Latin, primary school, language use, knowledge, communication

Uvod

Prizadevanja za uveljavljanje učenja latinščine v slovenskem šolskem sistemu pri odločevalcih že dolgo nimajo več predznaka političnega boja, kjer bi zagovorniki pome-

* Izr. prof. dr. Janja Žmavc, Pedagoški inštitut, Ljubljana, e-pošta: janja.zmavc@gmail.com

1 Prispevek je predelana in dopolnjena različica članka z naslovom *Pouk latinščine v osnovni šoli ter njegovo mesto v sodobni vzgoji in izobraževanju*, ki je bil objavljen v reviji *Šolsko polje*, 16, 2005, št. 1, str. 107–123.

na navzočnosti latinščine v pedagoškem procesu in samo kategorijo klasičnih jezikov morali utemeljevati (tudi) z argumentom o ideološko neproblematičnih in nenevarnih vsebinah v vzgoji in izobraževanju.² A že dejstvo, da ta prispevek uvajamo s predpostavko o še vedno potekajočem procesu, kaže na to, da pouk latinščine ostaja problem tudi v sodobni javni šoli. Njegove razsežnosti so se celo poglobile, saj so v zadnjih petnajstih letih nekoč zelo eksplicitna nasprotovanja, ki so bistveno posegla v sistemsko ureditev pouka latinščine, povsem izgubila opazen oziroma oprijemljiv politično-ideološki predznak.³ Zamenjala sta jih na funkcionalni pristop osredinjen diskurz o didaktiki jezikov in tiho, a odločno spregledovanje področja sodobnega pouka klasičnih jezikov, ki zlasti v osnovnošolskem pouku latinščine ne vidita tudi (v okviru funkcionalnega pristopa tako poudarjanih) sporazumevalnih koristi, in katerih posledica je sistemsko neurejen ali vsaj nedorečen status latinščine v devetletni osnovni šoli. Če zanemarimo širše (tj. globalne) okoliščine v izobraževanju, ki kljub dolgi tradiciji »klasičnega izobraževanja« v trenutno prevladujoči neoliberalni družbeni paradigmi klasična jezika potiskajo na robje kot nerelevantni vsebini ali ju ponekod celo izločajo iz posameznih izobraževalnih programov v izobraževalni vertikali,⁴ se zdi, da v Sloveniji takšno razumevanje v veliki meri izhaja tudi iz dejstva, da generacije trenutnih odločevalcev v šolstvu tako ravnajo tudi zato, ker same v procesu izobraževanja niso več imele izkušnje s poukom latinščine in stare grščine. Slednje bi utegnili imeti za posledico tudi omejeno pojmovanje koncepta o ključnih kompetencah in kompetenčnem pristopu kot enem ključnih konceptov sodobnega izobraževanja, ki za nekoga brez (po)zna(va)nja klasičnih jezikov na prvi pogled nima nič skupnega z latinščino.⁵ Nekoliko dramatično rečeno, se tako zdi, da ohranitvi pouka latinščine v Sloveniji danes še najbolj grozita pozaba in neznanje tistih, ki sprejemajo odločitve na ravni šolske politike. Toda, ali je takšno stališče utemeljeno tudi v ključnih dokumentih vzgoje in izobraževanja, ki so

- 2 David Movrin, *Gratiae plenum: latinščina, grščina* in Informburo, *Keria*, 11, 2010, št. 2, str. 281–304.
- 3 Razloge, zaradi katerih latinščina danes skorajda ni več navzoča v vsakdanjem in javnem življenju, bi lahko strnili v dve ključni družbeno-kulturni okoliščini: prvo predstavlja dejstvo, da je po letu 1964 latinščina tako rekoč povsem izginila iz slovenskih katoliških cerkva (Aleš Maver, Dolgi rekviem za cerkveno latinščino, *Keria*, 11, 2009, št. 1, str. 131–135), drugo pa konec kontinuiranega formalnega učenja latinščine, ki se je zgodil z uzakonitvijo osemletne osnovne šole leta 1958 (o slednjem nekoliko pišemo tudi v nadaljevanju).
- 4 EACEA, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*, Bruselj, 2012, str. 47–52. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN_HI.pdf (pridobljeno: 29. 6. 2016)
- 5 V dokumentu Evropske komisije z naslovom Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski okvir (Luxembourg, 2007, str. 3), so kompetence opredeljene kot »kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam«. »Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc: 1. sporazumevanje v maternem jeziku; 2. sporazumevanje v tujih jezikih; 3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; 4. digitalna pismenost; 5. učenje učenja; 6. socialne in državljanske kompetence; 7. samoiniciativnost in podjetnost ter 8. kulturna zavest in izražanje.«

podlaga za sprejemanje formalnih odločitev? Dalje, ali klasičnih jezikov res ni mogoče videti kot nujni (in ne zgolj pogojno zaželeni oziroma dopustni) del pedagoškega procesa tudi v trajnostno naravnani in učeči se družbi 21. stoletja?

V nadaljevanju bomo skušali osvetliti dve smeri, ki naj bi ponudili odgovore na pravkar zastavljeni vprašanja. Prvo bomo nakazali s prikazom dejanskih okoliščin pedagoške prakse na področju pouka latinščine v osnovni šoli in vloge, kot jo pouku klasičnih jezikov pripisujejo slovenski in evropski dokumenti s področja izobraževanja in predstavlja temelj za vsakršno sistemsko ureditev oziroma ustrezno umestitev pouka klasičnih jezikov (zlasti latinščine) v osnovno šolo.⁶ Druga smer izpostavlja tiste ključne lastnosti latinščine, ki lahko v okviru pedagoškega procesa pripomorejo tako k večji recepciji in obvladovanju znanja kot tudi k spretnejši in učinkovitejši jezikovni rabi v vsakdanji šolski komunikaciji. Osvetljuje štiri stališča, ki jih je mogoče povezati s pomenskim delovanjem jezika, s čimer se neposredno navezuje na nekatere ključne kompetence in kaže na pomembno vlogo latinščine tudi v sodobni družbi znanja:

- da je latinščina v vzgojno-izobraževalnem procesu OŠ izrazito interdisciplinaren predmet, ki ima pomembno vlogo tudi v okviru večjezične in medkulturne vzgoje in izobraževanja,
- da učenje latinščine zvišuje motivacijo za samostojno in ustvarjalno mišljenje ter splošno razgledanost,
- da lajša učenje drugih jezikov in spodbuja konciznost in premišljenost v izražanju,
- da ni zanemarljiva njena vloga na področju sodobne komunikacije in komunikacije v OŠ.

Strokovne umestitve sodobnega pouka latinščine v osnovni šoli: med smelnimi načrti in njihovo borno uresničitvijo

Preden si ogledamo, kako nacionalni dokumenti umeščajo sodobni pouk latinščine v program slovenske osnovne šole, si zelo na kratko oglejmo zgodovino njenega pouka, ki odraža dinamiko stalnega »boja za obstanek« in predstavlja predstopnjo, na kateri so kasneje nastale in se v njenem okviru vedno znova potrjevale različne strategije umeščanja in/ali izključevanja latinščine. Zgodovina pouka latinščine v slovenski osnovni šoli je bila v zadnjih petnajstih letih podrobno obdelana po zaslugi sistematičnega spremljanja in podrobnih analiz, ki jih je v rednih prispevkih prikazovala dolgoletna profesorica latinščine na OŠ Prežihovega Voranca v Ljubljani Aleksandra

⁶ V nadaljevanju bomo govorili zgolj o pouku latinščine v osnovni šoli, ker se je v slovenski osnovni šoli ohranil v omembe vredni obliki, medtem ko je stara grščina tako rekoč v celoti izginila.

Vesna Pirkmajer Slokan.⁷ Njeno, za stroko izjemno dragoceno delo je izrazito povezano z aktivnim prizadevanjem za ustrezno sistemsko rešitev pouka latinščine v osnovni šoli, saj je ves čas svojega poučevanja (1988–2014) delovala tudi kot pobudnica različnih iniciativ za ohranitev pouka latinščine. Z uzakonitvijo osemletne osnovne šole leta 1958 zakon namreč ni več predvideval rednega poučevanja latinščine, medtem ko je zakon o gimnaziji poučevanje klasičnih jezikov dopuščal kot poglobitev izobrazbe iz humanističnih znanosti. Naslednja večja sprememba je sledila leta 1962, ko je latinščina v osnovni šoli postala neobvezen predmet in nato še leta 1975, ko je Zavod za šolstvo Republike Slovenije razpustil latinske oddelke, s čimer je bilo dokončno ukinjeno osemletno učenje tega jezika.⁸ Posledice so bile občutne in daljnosežne: predmet ni bil več obvezen, obseg pouka se je zmanjšal na dve uri tedensko, latinščina se je poučevala zunaj rednega urnika. Zaradi tega je bil velik osip učencev v vseh razredih, pa tudi manjše število tistih, ki so se sploh odločili za učenje latinščine. Leta 1991 je Zavod za šolstvo začel eksperimentalni projekt *Pouk latinščine v osnovni šoli*, ki ga je vodila Katja Pavlič Škerjanc. Glavni cilj projekta je bil poiskati organizacijski model, ki bi postal sistemska rešitev in bi omogočal kakovosten pouk ter vnovično vzpostavitev osemletnega učenja. Hkrati naj bi prinesel tudi posodobitve na področju metodike pouka. Iz prvotnih štirih let se je projekt podaljšal še za štiri leta in se zaključil leta 1999.⁹ Projekt je dobil pozitivno evalvacijo in posebej razveseljivo je bilo dejstvo, da se je z njim znova povečalo število osnovnih šol, ki so omogočale pouk latinščine v slovenskih osnovnih šolah. Slednje je pomenilo izrazit dvig interesa za učenje latinščine, saj se je bistveno povečalo število učencev, ki so se že pri enajstih letih začeli učiti latinščine: tako je bilo, denimo, v šol. letu 2000/2001 v Sloveniji 633 učencev (od 5. do 8. razreda), ki so se učili latinščine, kar je skoraj štirikrat več kot v »ukinitvenem« obdobju 1976–1986, ko je bilo povprečno letno število učencev najmanjše (184).

7 Pregled njenih objav v sistemu COBISS pokaže, da gre za kontinuirane objave vse od leta 1989 (omenjeno problematiko obravnava vsaj v 6 objavah), predzadnja sega v lansko leto (Aleksandra Vesna Pirkmajer Slokan in Anton Arko, *Lingua Latina: razstava o latinščini v javni osnovni šoli: 1958-2015*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2015), zadnjo je mogoče prebrati tudi v pričujočem zborniku, str. 105–180.

8 Na OŠ Prežihovega Voranca so osemletno verigo učenja latinščine uspešno ohranjali še 20 let po ukinitvi klasične gimnazije, saj so se njihovi učenci v velikem številu odločali za nadaljevalno latinščino na gimnaziji (Gimnazija Jožet Plečnika na Šubičevi ulici in Gimnazija Bežigrad, kasneje pa tudi klasični oddelki na Gimnaziji Poljane). Humanistična gimnazija je tako v okrnjeni obliki (brez grščine) in na svoj način živel vse do leta 1975.

9 V projekt so bile poleg OŠ Prežihovega Voranca sprejete še OŠ Toneta Čufarja, OŠ Ledina v Ljubljani ter OŠ Bratov Polančičev in OŠ Slave Klavore v Mariboru. Kasneje so se jim priključile še druge šole, nekatere kot del projekta (OŠ Trnovo), druge pa so zaradi velikega zanimanja samostojno začele uvajati latinščino kot fakultativni predmet (OŠ Valentina Vodnika, OŠ Mirana Jarca, OŠ Gornja Radgona itd.). Za popularizacijo latinščine je bilo zlasti koristno, da je v tem času prišlo do decentralizacije pouka latinščine (pred tem so jo poučevali skoraj izključno v Ljubljani), saj so latinščino znova začeli poučevati v Mariboru, Murski Soboti in Gornji Radgoni. Več o projektu v Aleksandra Vesna Pirkmajer Slokan, *Latinščina v osnovni šoli danes, včeraj, jutri*, Keria, 3, 2001, št. 1, str. 69–84.

Projekt je vpeljal tudi pomembne spremembe na področju posodobitve metodike pouka: novi pristopi v didaktiki klasičnih jezikov (zlasti prevlada kontekstualne metode nad gramatikalno in spremenjena vloga učitelja) so vplivali na sprejetje novega učnega načrta in uveljavitev novih učnih pripomočkov, pri čemer so aktivno (z izkušnjami in gradivom) sodelovali vsi takratni učitelji latinščine. S programom devetletne osnovne šole je latinščina pridobila status obveznega izbirnega predmeta v tretji triadi (od 7. do 9. razreda), čeprav se ponekod še vedno poučuje (in se bo ob nespremenjenih razmerah verjetno še naprej) tudi kot interesna dejavnost. Spremembe v devetletni osnovni šoli so za pouk latinščine pomenile občutno zmanjšanje učnih standardov, ki so jih dosegali v osemletki, saj je latinščina iz štiriletnega (4 leta po 2 uri tedensko, letno 70 ur, maksimalen obseg 280 ur) postala triletni predmet z maksimalnim obsegom 210 ur (3 leta po 2 uri tedensko, 70 ur letno).¹⁰ Kljub formalni ureditvi položaja latinščine, ki naj bi ta jezik spet vpisal na zemljevid osnovnošolskega predmetnika, pa je njena vrnitev v obliki obveznega izbirnega predmeta pokazala, da odločevalci niso razumeli (ali hoteli razumeti) specifik tega predmeta. V grobem orisu to namreč pomeni, da gre za pouk jezika, ki je kompleksnejši tako na ravni:

- vsebin (jezikovne vsebine vsaj v 30 odstotkih dopolnjuje pouk antične kulture in civilizacije);
- ciljev (poleg spoznavanja jezikovnih zakonitosti latinščine pouk vključuje vsaj še razvijanje dveh ključnih kompetenc, to je sporazumevanja v maternem jeziku in tistih tujih jezikih, ki so z latinščino posredno ali neposredno povezani);
- organizacije (za smiselnost osnovnošolskega poučevanja latinščine je nujno zagotavljanje kontinuitete pouka, spodbujanje jezikovne vertikale, ki vključuje 2. in 3. triado, prizadevanje za čim bolj homogene učne skupine ter omogočanje izvedbe pouka kljub manjšemu številu učencev).

Učitelji latinščine so se v danih razmerah devetletke, ki je na sistemski ravni popolnoma prezrla zgoraj omenjene posebnosti, soočili z novimi težavami. Te so bile zlasti organizacijsko-izvedbene (poučevanje zunaj rednega urnika, previsoki normativi za oblikovanje skupin, možnost vsakoletnega izstopa učencev in posledično izguba kontinuitete pouka ter izenačen položaj latinščine s široko paleto neprimerljivih izbirnih predmetov in živih jezikov) deloma pa tudi kadrovske (problem zaposlovanja učiteljev zaradi majhnega števila ur in omejenost poučevanja latinščine na ljubljansko regijo). Posledica vsega naštetega je bilo drastično zmanjšanje števila učencev, ki so se učili latinščino v devetletni osnovni šoli: od 753 učencev v zadnjem letu popolne osemletke (1998/99) na štirinajstih slovenskih osnovnih šolah pa vse do 64 učencev

¹⁰ OŠ Prežihovega Voranca si je zato že v letu 2000 začela prizadevati za spremembe v predmetniku, ki bi omogočile izvajanje štiriletnega programa učenja latinščine (Pirkmajer Slokan, 2001, str. 72).

v prvem letu popolne devetletke (2008/09) na dveh šolah.¹¹ Povsem napačno se je v strokovnih krogih ustvarila in se deloma še danes vzdržuje predstava, da gre v kontekstu devetletne osnovne šole za neaktualno, z vidika sodobnih principov poučevanja preživeto vsebino, za katero vlada tudi pomanjkanje interesa med učenci in starši. Zaključimo kratek historiat pouka latinščine zgolj z navedbo zadnjih podatkov, ki ob nespremenjenih razmerah kažejo na izrazito problematičnost obstoja pouka v prihodnosti: v šolskem letu 2015/16 se je latinščino kot obvezni izbirni predmet (od 7. do 9. razreda) učilo 38 učencev na dveh slovenskih šolah, na štirih šolah pa je potekal pouk v obliki interesnih dejavnosti. V različnih starostno heterogenih oblikovanih učnih skupinah ga je obiskovalo skupaj 51 učencev.¹²

Ko govorimo o nacionalnih dokumentih¹³ in njihovem odnosu do pouka klasičnih jezikov, moramo takoj povedati, da so vse umestitve latinščine v osnovnošolski program neposredno povezane z uspehi aktivnega prizadevanja za ohranitev pouka. To je vedno prihajalo iz vrst stroke (Oddelek za klasično filologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani), družbenih iniciativ (Društvo za antične in humanistične študije Slovenije, Društvo klasikov) in predvsem pedagoške prakse na področju osnovnošolskega pouka latinščine (profesorice in profesorji z različnih slovenskih osnovnih šol, kjer se je poučevala latinščina, pod vodstvom prof. Pirkmajer Slokan). Dinamika pobud, strokovnih srečanj ter oblikovanje strokovnih podlag in predlogov za sistemsko ureditev pouka latinščine v osnovni šoli je raznolika in kontinuirano poteka vse od uvedbe devetletne osnovne šole. Uspešnost umeščanja latinščine v formalne dokumente pa na drugi strani odraža tudi velik razkorak med teorijo in njenim uresničevanjem v pedagoški praksi, ki smo jo že na kratko orisali zgoraj.

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* je tako latinščina povsem jasno opredeljena kot drugi tuj jezik, ki sodi v samostojno kategorijo (tj. klasični jezik) in je kot predmet specifična, zato je drugačna tudi organizacija njenega pouka.¹⁴ Navedimo nekoliko daljši odlomek, kjer je nazorno opredeljena umestitev pouka latinščine v devetletno osnovno šolo skupaj z utemeljitvijo o ciljnih takšne umestitve.

»Posamezna šola ima možnost, da ima oddelek, ki ponuja učenkam in učencem od 4. do 6. razreda med neobveznimi izbirnimi predmeti samo pouk latinščine, od 7. razreda dalje pa je latinščina v tem oddelku obvezni izbirni

11 Podroben pregled stanja in analizo pouka latinščine v slovenski javni osnovni šoli prikazuje Aleksandra Pirkmajer Slokan v pričujočem zborniku, str. 105–180 ter v Pirkmajer Slokan, Arko, 2015.

12 Podrobneje so ti podatki predstavljeni v pričujoči publikaciji v prispevku Aleksandre Vesne Pirkmajer Slokan, str. 105–180.

13 Med nacionalne dokumente, ki jih obravnavamo v prispevku, štejemo: *Belo knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* in *Učni načrt za izbirni predmet Latinščina*. Slednjega podrobneje predstavljamo v poglavju *Predmet Latinščina v osnovni šoli: med interdisciplinarnostjo in jezikovno rabo*.

14 Janez Krek (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 135.

predmet. Učenec, ki izbere latinščino v 2. triletju, mora nadaljevati z učenjem latinščine tudi v 3. triletju. /.../ Na ta način omogočamo šolam in zainteresiranim učencem oz. staršem *kontinuirano večletno poučevanje in učenje latinščine ter dopolnjevanje pouka latinščine z elementi klasične kulture.*¹⁵

Na tem mestu moramo poudariti, da je šolska zakonodaja iz leta 2011–2012, ki je bila ključna za dejansko uresničevanje navzočnosti latinščine v osnovnošolskem pedagoškem procesu, zgoraj navedena priporočila iz *Bele knjige* povsem prezrla, tako da je latinščina med drugim izpadla tudi iz nabora jezikov 2. triletja. Ne glede na to okoliščino, je načelno umestitev pouka latinščine v osnovno šolo posredno mogoče razbrati tudi iz predlogov *Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*, kjer je v okviru pouka tujih jezikov zapisano, da je v naboru jezikov »treba v celotni vertikali zagotoviti ustrezno mesto klasičnim jezikom (latinščini in grščini)«¹⁶. V okviru trenutno nastajajočih relevantnih dokumentov je treba omeniti *Predlog za ureditev položaja drugega tujega jezika v osnovni šoli*, ki nastaja pod okriljem Delovne skupine za ureditev drugega tujega jezika v osnovni šoli in jo je ustanovilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v decembru 2015. V delovni skupini se je med drugim znova odprlo vprašanje ustrezne ureditve pouka latinščine, ki upošteva vse njegove specifične.¹⁷ V predlogu izobraževalnega modela so spet predvidena izhodišča, ki jih je nakazala že *Bela knjiga*, obenem pa se v splošni argumentaciji naslanjajo tudi na širši evropski okvir, saj je v priporočilih evropskih dokumentov v kontekstu vseživljenjskega učenja in razvijanja jezikovnih kompetenc pri oblikovanju jezikovnih izobraževalnih politik posebej poudarjen pomen učenja obeh klasičnih jezikov, ki v prvi vrsti omogočata lažje učenje drugih jezikov in prispevata k trajnosti skupne dediščine.¹⁸

Predmet Latinščina v osnovni šoli: med interdisciplinarnostjo in jezikovno rabo

Latinščina kot predmet sodi v skupino tujih jezikov, a je, kot smo že omenili, zaradi nekoliko drugačnih učnih ciljev in vsebin v resnici samostojna in svojevrstna podskupina, ki jo uradni dokumenti opredeljujejo ločeno oziroma razmejujejo v dihotomiji

15 Ibid., str. 136; poudarila avtorica.

16 *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*, št. 001-08/13-2/35, Ljubljana, dne 15. julija 2013, EPA 1208-VI, str. 22. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91#> (pridobljeno: 29. 6. 2016); poudarila avtorica.

17 Članica skupine sem tudi avtorica prispevka.

18 *Predlog resolucije o večjezičnosti 2008*, str. 6. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2009-0092+0+DOC+XML+V0//SL> (pridobljeno: 29. 6. 2016); *Sklepi Sveta Evrope o večjezičnosti in razvoju jezikovnih kompetenc*, Uradni list Evropske unije C 183/26, str. 1. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=SL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=SL) (pridobljeno: 29. 6. 2016)

klasični in moderni jeziki.¹⁹ Prav zaradi specifične ciljev in vsebin predmet latinščina že v osnovi presega tradicionalno razdrobljenost predmetov in specialnost znanja.²⁰ Latinščina se namreč ne poučuje kot moderni tuji jeziki, saj zaradi dejstva, da ni več sporazumevalni jezik, njen glavni učni cilj ni neposredna govorna komunikacija. To pa ne pomeni, da gre za poučevanje golih jezikovnih struktur, ki bi bile same sebi namen (t. i. nekdanji gramatikalni pristop), temveč je v skladu s sodobnimi didaktičnimi pristopi (kontekstualni in diahroni pristop) pouk izrazito interdisciplinaren in vključuje tudi vidike medkulturne vzgoje in izobraževanja.²¹ V njem se prepletajo tako jezikovni in književni pouk kakor tudi pouk zgodovine in umetnosti ter kulture. Lahko bi tudi rekli, da se danes pouk latinščine nekoliko približa antičnemu pojmu *studia humanitatis*. Ta je Rimljanom pomenil 'zaokroženo omiko' in je v prizadevanju za izoblikovanje človeškosti ponujal celovito vzgojo in široko izobrazbo.²² Zaradi posebnosti pouka latinščine učenci bolj kot pri drugih predmetih razvijajo sposobnost holistične obravnave pojavov in integrativnega mišljenja, z diahronim pristopom pa si pridobijo tudi vedenje o zgodovinskem razvoju in sodobnem pomenu vrednot, omike in etike.²³ Oglejmo si učne cilje latinščine kot izbirnega predmeta v osnovni šoli, kot so opredeljeni v učnem načrtu za pouk latinščine kot izbirnega predmeta v osnovni šoli in poskusimo nato pojasniti vlogo nekaterih prvin v okviru sodobne vzgoje in izobraževanja.

Splošnoizobraževalni cilji:

- »Z učenjem latinščine si učenec razvija in krepi:
- *jezikovno samozavest*, saj si s spoznavanjem latinskega jezika in splošnih jezikovnih pojavov večja jezikovne zmožnosti;
- *zavest o povezanosti jezikovnih pojavov s kulturno-civilizacijskim okoljem* in s tem razumevanje drugačnih vzorcev;

19 Svet Evrope, *Foreign languages – modern and classical*, Strasbourg, s.a. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc3-foreign_en.asp#s1 (pridobljeno: 29. 6. 2016). Besedilo opredeljuje izobraževalne cilje za tuje jezike v dveh glavnih smereh (tj. humanistični in funkcionalni cilji) in znotraj obeh ciljev pokaže tako na skupne kot različne točke učenja modernih in klasičnih jezikov. Toda na ravni oblikovanja jezikovne politike je v okviru konceptov 'večjezičnosti' in 'medrazumevanja' mogoče razbrati tudi, da klasičnih jezikov ne gre obravnavati ločeno ali celo izločati, saj so tesno povezani tako z modernimi jeziki kot tudi drugimi (družbeno-kulturnimi) izobraževalnimi vsebinami. Zato dokumenti priporočajo celo tesnejše povezovanje in iskanje najrazličnejših sinergij med modernimi in klasičnimi jeziki, ki niso povezane le s kurikulumom in učnimi vsebinami, temveč tudi s profesionalnim razvojem učiteljev jezikov (tj. različne oblike sodelovanja in metode poučevanja). Eden takih je tudi dokument Sveta Evrope z naslovom *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg 2010, str. 8, 20, 23, 40. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf (pridobljeno: 29. 6. 2016)

20 Učni načrt. *Latinščina: gimnazija: splošna, klasična gimnazija* 2008, str. 5.

21 Svet Evrope 2010, str. 16.

22 David Movrin, *Ciceronska srčika evropskega izobraževalnega izročila: Studia humanitatis kot prizadevanje za človeškost*. Spremljena beseda v Ciceron, M. T., *O govorniku; trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu* (prevedla Ksenja Geister), Ljubljana: Družina, 2002, str. 351.

23 Učni načrt. *Latinščina: gimnazija: splošna, klasična gimnazija* 2008, str. 6.

- sposobnost razumevanja *medsebojne časovne in prostorske povezanosti pojavov* v našem kulturnem prostoru ter s tem *kritičnost, objektivnost in tolerantnost*;
- *spoznavne sposobnosti*, zlasti *logično in abstraktno mišljenje*;
- dobre delovne navade, zlasti *sistematičnost in akribijo*, ter pozitiven odnos do znanja in učenja;
- *splošne kulturne in izobrazbene vrednote*.²⁴

Operativni cilji:

»Z učenjem latinščine učenec spoznava:

- *osnovne zakonitosti latinskega jezika* na vseh ravneh, tako da si pridobi najosnovnejši besedni zaklad in tiste osnove latinske slovnice, ki mu omogočajo razumeti preproste citate v latinščini (iz antike in poznejših obdobj) in lažja prirejena besedila;
- *splošnejše jezikovne zakonitosti s posebnim poudarkom na besedišču*, s čimer pogloblja svoje razumevanje materinščine in si olajša učenje modernih tujih jezikov;
- *vrednote antike in antično misel* s posebnim poudarkom na grški in rimski mitologiji, povezanost antike s slovenskim kulturnim prostorom in njen odločujoči vpliv na oblikovanje naše kulturne zavesti in civilizacije.²⁵

V osnovni šoli so učni cilji lahko doseženi sicer »le na ravni uvodnega, informativnega, animacijskega in motivacijskega spoznavanja«,²⁶ toda kljub takšni zamejitvi ustvarjajo odlično podlago tako za razvoj jezikovne občutljivosti kot razvijanje večjezičnosti in medkulturne zmožnosti, ki omogoča razumevanje soodvisnosti kulturnih in civilizacijskih pojavov v prostoru in času. Razumevanje izvirnih besedil kot glavni in najvišji cilj učenja latinščine, do katerega pridejo učenci s pomočjo spoznavanja zakonitosti latinskega jezika, hkrati namreč omogoča spoznavanje jezikovnih pojavov tudi v drugih jezikih (z glavnim poudarkom na materinščini). Pozitivna lastnost takega pouka je večanje jezikovnih zmožnosti in s tem jezikovne samozavesti, ki je bistvena za suvereno obvladovanje katerega koli jezika. Pomeni namreč poglobljeno razumevanje njegovih zakonitosti na obeh ravneh (lingvistični in pragmatični) in zavedanje, da obstaja več bolj ali manj podobnih jezikovnih sistemov z bolj ali manj podobnimi zakonitostmi. Latinščina je kot neke vrste metajezik, ki daje izhodišče za komparativno in kontrastivno primerjanje jezikovnih pojavov v drugih jezikih (zlasti maternega jezika) in s tem utrjuje njihovo razumevanje in uporabo. Ob tem učenci razvijejo zmožnost prenosa jezikovnega znanja iz latinščine v druge jezike, zavest o povezanosti jezikovnih pojavov s konkretnim družbenim, kulturnim in civilizacijskim okoljem, predvsem pa

24 *Učni načrt za izbirni predmet Latinščina 2004*, str. 8; poudarila avtorica.

25 *Ibid.*; poudarila avtorica.

26 *Ibid.*, str. 7.

sposobnost za samostojno in ustvarjalno razmišljanje o jeziku, ki se odrazi tudi na ravni večje zmožnosti abstraktnega in logičnega mišljenja.²⁷

Zaradi kulturno-civilizacijskega vpliva je latinščina leksična osnova tako svojim neposrednim jezikovnim naslednikom (romanskim jezikom) kot tudi tistim indoevropskim jezikom, s katerimi je prihajala v stik (germanski in slovanski jeziki). Spoznavanje in raziskovanje etimologije besed ter proučevanje sprememb njihovega pomena je neprecenljiv vir za razumevanje dejstva, da so jezik in družbeni pojavi časovno in prostorsko povezani, hkrati pa znanje latinščine olajša razumevanje in učenje vseh tistih jezikov, ki so si kulturno-civilizacijsko blizu. Če zanemarimo romanske jezike kot neposredne naslednice latinščine (tako na leksični kot morfološki in sintaktični ravni), velja tudi, da je zlasti pri angleščini (in tudi slovenščini) razumevanje in obvladovanje besedišča latinskega izvora ob pomanjkanju poznavanja latinskih leksičnih osnov težje dosegljivo in fragmentarno celo ob avtomatizaciji rabe.²⁸ Pri tem opozorimo še na dodaten vidik interdisciplinarnosti pouka latinščine: raziskovanje etimologije besed se tesno povezuje z drugimi splošnoizobraževalnimi predmeti, saj se s pomočjo etimološkega pristopa učenci naučijo razumevanja (in ne le uporabe) terminologije posameznih ved, medtem ko diahron pristop razkriva njihov zgodovinski razvoj, s čimer omogoča poglobljen pogled na učne vsebine. Oboje je zelo pomembno za privzgajanje intelektualnega dvoma, ki je prav tako eden od učnih ciljev in mora biti temeljno moralno-etično izhodišče vzgoje in izobraževanja, saj relativizira absolutnost današnjega vedenja in spodbuja k spoštovanju »starega« in iskanju »novega«.²⁹

Osnovnošolski pouk latinščine je zasnovan tako, da učenci ob jezikovnih strukturah hkrati spoznavajo tudi antično civilizacijo, njene bistvene značilnosti in vpliv na kasnejša obdobja t. i. evropske kulture. Izhajajoč iz predpostavke, da jezikovnih zmožnosti ni mogoče pridobiti brez hkratne usvojitve zunajjezikovnega znanja z nekaterih področij, je to medsebojno odvisnost mogoče izkoriščati predvsem tako, da se na tej stopnji izobraževanja nekatere, za učence prezahtevne jezikovne vsebine prene-

27 Takšno pojmovanje učenja latinščine se neposredno navezuje na koncepte večjezičnosti, medrazumevanja in medkulturnosti, kot so opredeljeni v pripadajočih evropskih dokumentih, denimo, Svet Evrope 2010, str. 8: »Večjezična in medkulturna kompetenca je zmožnost, da uporabimo raznovrsten nabor jezikovnih in kulturnih virov za doseganje komunikacijskih potreb ali interakcijo z ljudmi iz različnih okolij in kontekstov ter bogatimo ta nabor med samim dejanjem.«

28 *Učni načrt za izbirni predmet Latinščina*, 2004, str. 6. Spomnimo zlasti na angleško govoreče okolje, kjer projekti vključevanja klasičnih jezikov v osnovnošolsko izobraževanje skozi različne pristope (etimološki, literarni ali jezikovni) kažejo izboljšanje dosežkov tako na ravni branja, pisanja in sporazumevanja kot tudi pri obvladovanju drugih učnih vsebin (npr. matematike, zgodovine, zemljepisa). Med njimi sta, denimo, *The Iris Project* <http://irisproject.org.uk> (pridobljeno: 29. 6. 2016), ki se osredinja predvsem na dvigovanje (bralne) pismenosti s pomočjo poučevanja latinščine na šolah v deprivilegiranih urbanih okoljih, ter *Sound Training* <https://www.soundtraining.co.uk> (pridobljeno: 29. 6. 2016), angleški program poučevanja, ki s pomočjo etimološkega pristopa k angl. besedišču pomaga zlasti pri razvijanju veščin bralne pismenosti in širjenju besedišča ter pogloblja razumevanje učnih vsebin na različnih predmetnih področjih.

29 *Učni načrt. Latinščina: gimnazija: splošna, klasična gimnazija*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008, str. 28–29.

sejo v prostor antičnih socialnih in kulturnih konvencij. Neobvezne in težje jezikovne vsebine se s tem zasidrajo v zunajjezikovni kontekst; učenci jih tam prepoznavajo, kar pa ne pomeni, da jih ne zmorejo razumeti niti ne znajo uporabiti v različnih (tudi sodobnih) kontekstih. Enega glavnih razlogov, zakaj je tudi v osnovni šoli pri latinščini ob jezikovnih strukturah nadvse pomembno poučevati antično kulturo in civilizacijo, moramo videti v vzbujanju aktivnega odnosa do latinskega jezika in antike. Tak odnos se nenehno sestavlja, razgrajuje, nadgrajuje in se skozi lastno izkušnjo uči, kaj pomeni biti kritičen, strpen in objektiv. Kajti antika govori jezik, ki ga razumemo, ker so se umetniški in kulturni vzorci skozi srednji vek prenesli v sodobno umetniško govorico. To pa ne pomeni, da je antični človek enak sodobnemu. Smisel proučevanja antičnih besedil ni le rekonstrukcija starodavnega načina življenja in miselnega sveta, »temveč tudi oblikovanje in artikulacija zavesti o naših lastnih kulturnih predpostavkah, o mehanizmih našega razmišljanja, čutenja, verovanja in moralne senzibilnosti«. ³⁰ Vsakršno prevpraševanje dediščine antičnih besedil v sodobni kulturi v okviru pouka latinščine zato pomeni tudi poglobljanje zavesti o kulturno-civilizacijskem pomenu antike, kar rezultira v celovitejšem in bolj poglobljenem znanju o kulturi in civilizaciji nasploh. Zlasti v smislu razvijanja zmožnosti razumevanja kulturnih razlik (četudi časovno in prostorsko zelo oddaljenih) in predpostavk o lastni kulturi se tovrstna izhodišča pouka latinščine pomembno navezujejo tudi na razvijanje medkulturne kompetence, kot jo pojmujejo evropski izobraževalni dokumenti s področja večjezičnega in medkulturnega izobraževanja. ³¹

Kaj pa latinščina in jezikovna raba oziroma komunikacija v šoli?

Pedagoški proces lahko opredelimo tudi kot diskurz (tj. jezikovne vzorce, vezane na izobraževalno inštitucijo) oziroma kot dinamično in družbeno umeščeno pojmovanje pedagoškega procesa. Z imenom pedagoški diskurz tako pojmujeemo »dinamični družbeni proces sooblikovanja znanja in neposredne učne situacije, v kateri in zaradi katere se ta bolj ali manj uspešno izvaja«. ³² Je hkrati mesto in sredstvo izvajanja pedagoških dejavnosti. S celovito (tj. teoretično, metodološko in analitično) obravnavo diskurzivne perspektive se ukvarja jezikovna pragmatika, katere predmet proučevanja bi lahko v najširšem smislu opredelili kot pomensko delovanje jezika. Verschueren jezikovno pragmatiko opredeljuje kot »splošni, kognitivni, socialni in kulturni pogled na jezikovne fenomene, ki je povezan z rabo teh fenomenov v oblikah vedenja«. ³³ Če je jezikovna raba drugo ime za pomensko delovanje jezika, opredeljuje Verschueren jezik

30 Marko Marinčič, Interpretacija antične poezije. Meje historizma?, *Antika za tretje tisočletje* (ur. Branko Senegačnik in Maja Sunčič) Ljubljana: Založba ZRC, 2004, str. 39.

31 Svet Evrope 2010, str. 16.

32 Igor Ž. Žagar in Barbara Domajnko, *Argumentiranost kot model uspešne komunikacije*, Domžale: Izolit, 2006, str. 7.

33 Jef Verschueren, *Razumeti pragmatiko*, Ljubljana: cf*, 2000, str. 22.

kot »poglavitno sredstvo, s katerim skušamo ustvariti pomen v svetu, ki sam po sebi nima pomena«. ³⁴ Da lahko ustvarimo pomen, ima jezik neko pomembno lastnost: to je prilagodljivost, ki »nam omogoča dogovorljive jezikovne izbire med spremenljivo paleto možnosti, s katerimi se približamo zadovoljitvi svojih komunikacijskih potreb«. ³⁵ Okoliščine (oziroma kontekst), v skladu s katerimi prihaja do jezikovnih izbir, sicer obstajajo že prej, a tudi same izbire povzročijo, da se jim okoliščine prilagajajo, zato ni toliko bistvena širina konteksta, ampak ustrezeni kontekst nastaja vsakič sproti. Ko opredeljujeta komunikacijo v šoli z vidika tradicionalne retorike, kritičnega mišljenja in argumentacije, Žagar in Domajnko, izhajajoč iz Verschuerenovih konceptualizacij, navajata nekatere temeljne predpostavke pojmovanja pedagoškega procesa kot specifične oblike jezikovne rabe. ³⁶ Za latinščino in njeno vlogo pri spretnosti obvladovanja pedagoškega diskurza oziroma jezikovne rabe nasploh so pomembne zlasti tiste, ki jo lahko opredeljujejo kot eno od sestavin komunikacijske situacije oziroma konteksta. Eno od stališč pomenskega delovanja jezika, s katerega lahko obravnavamo kateri koli jezikovni fenomen, je namreč že omenjeni kontekst oziroma kompleksno ozadje, s katerim so jezik in jezikovne izbire medsebojno prilagodljive. ³⁷ Jezikovna pragmatika opredeljuje sestavine komunikacijskega konteksta kot kontekstualne korelate prilagodljivosti in ločuje med nejezikovnimi in jezikovnimi korelati. Med prve spadajo fizični, socialni, kognitivni svet, izjavitelj in interpret, med druge pa jezikovni kanal in jezikovni kontekst. ³⁸ Latinščina kot del širšega šolskega oziroma izobraževalnega konteksta nam predstavlja tako enega od možnih kontekstualnih elementov, ki sooblikujejo pedagoški diskurz. Pomembno vlogo ima zlasti v okviru socialnega in jezikovnega konteksta, in če jo obravnavamo z vidika obeh omenjenih korelatov, lahko vidimo, da je njen vpliv na jezikovno izbiranje razmeroma velik in odločilen. Z izrazom 'odločilen' mislimo zlasti na to, da so jezikovne izbire tistih učencev, ki se učijo latinščine, lahko drugačne od onih, ki se z latinščino nikoli ne srečajo. Morda bi lahko celo rekli, da so zaradi učenja latinščine njihove jezikovne izbire lahko bolj posrečene in bolj osmišljene.

Socialni svet ali dejavniki, s katerimi so medsebojno prilagodljive jezikovne izbire, se kažejo v lastnostih socialnih situacij in inštitucij; v pedagoškem diskurzu je

34 Ibid.

35 Ibid., str. 107.

36 Ž. Žagar, Domajnko, 2006, str. 7.

37 Verschueren 2000, str. 116.

38 Osrednji točki komunikacijskega konteksta sta seveda izjavitelj in interpret, ker »kontekstualni vidiki fizičnega, socialnega in mentalnega sveta v jezikovni rabi navadno niso dejavni, dokler jih na neki način ne aktivirajo kognitivni procesi dejavnikov jezika,« kot pravi Verschueren (Ibid., str. 117), in dalje še »kontekste iz praktično neskončnega števila možnosti ustvarja dinamika interakcije med izjavitelji in interpreti v povezavi s tem, kar je (ali za kar mislimo, da je) 'tam zunaj'« (Ibid., str. 161).

to šola z učitelji in učenci.³⁹ Učenje latinščine se v okviru socialnega konteksta kaže predvsem kot pridobljena sposobnost bolj poglobljenega razumevanja in interpretacije sodobnih socialnih dejavnikov, ki so povezani z antičnimi socialnimi in kulturnimi konvencijami. Pri tem imamo v mislih zlasti dve kategoriji, ki pomembno zaznamujeta jezikovne izbire: prepoznavanje antičnih simbolov in umevanje njihove tesne povezanosti s sodobnim civilizacijskim okoljem. V sodobni popularni kulturi in vsakdanjiku se srečujemo z množico znakov, katerih mitološka, zgodovinska in literarna osnova izvira iz antične preteklosti in prihaja do nas skozi dolgo vrsto interpretacij, reinvencij, manipulacij in apropiacij. Oglejmo si dva primera interpretacije antičnih znakov v popularni kulturi, ki se pomembno vpisujejo v sodobni politični, kulturni in ekonomski kontekst (s čimer so prisotni tudi v pedagoškem diskurzu) in jih lahko nauči uspešno prepoznavati in uporabljati tudi interdisciplinarni pouk latinščine. Najprej o interpretaciji filmske manipulacije antike:

»Nov ciklus filmske apropiacije in reinvencije antike je oživel velik finančni uspeh *Gladiatorja* (2000, Ridley Scott). Kot že v preteklosti hollywoodski filmi preko navidez nedolžne fantazijske predstave daljne preteklosti vpisujejo *ameriško neokolonialno politiko v svet*, kot priročno sredstvo pa še vedno uporabljajo dobro preizkušeno sredstvo filmskega spektakla. Prebujeno hollywoodsko zanimanje za antične mite, ki implicirajo *boj med Semiti in »Evropejci«* (Grki proti Trojancem, Hanibal proti Rimljanom, Aleksander Makedonski kot *prvi globalist*), lahko kontekstualiziramo z *ameriško vojno proti islamskim teroristom in samooklicanim ameriškim reševanjem svetovne demokracije* (war on terror, vojna v Afganistanu, invazija Iraka inp.).

Leto 2004 bo zaznamoval novi val ameriške apropiacije antičnih zgodb. Deležni bomo prve večje filmske priredbe Homerjeve Iliade v hollywoodskem epskem spektaklu *Troja* (Troy) režiserja Wolfganga Petersona z Bradom Pittom v vlogi največjega grškega junaka pred Trojo, Ahila. Trojance – *negativece*, ki bodo govorili z *britanskim naglasom*, ki predstavlja *aristokratsko dekadenco* proti »poštenemu« in »demokracičnemu« ameriškem naglasu.⁴⁰

39 Žagar in Domajnko (Ž. Žagar, Domajnko, 2006, str. 9) natančneje pojasnita vidik socialnega konteksta v pedagoškem diskurzu: »Družbeni kontekst se nanaša na družbene vloge in odnose. Učitelj sam ali ob pomoči različnih drugih učnih pripomočkov in virov nastopa kot strokovno usposobljen vir znanja, kot didaktično usposobljen koordinator različnih oblik učnega procesa in ne nazadnje tudi kot ocenjevalec. Učenci so v poziciji tistega, ki mora nova znanja kritično usvajati, to pomeni jih obvladovati na podlagi kritične presoje. V učni proces vstopajo z različnim predznanjem in prav zaradi tega lahko včasih nastopajo tudi kot vir novih znanj. /.../ Z vidika širšega družbenega konteksta (sistemov, odnosov, kategorij) pa tako na katalog znanj kot na interpretacijo določenih posameznih znanj vplivajo ekonomsko-politični, kulturni, verski in vrednostni sistemi, spol itd.«

40 Maja Sunčič, *Antika za vsakdanjo uporabo: antika v sodobni popularni kulturi, komunikaciji in trženju, Antika za tretje tisočletje* (ur. Branko Senegačnik in Maja Sunčič), Ljubljana: Založba ZRC, 2004, str. 214–215; poudarila avtorica.

Odlomek je iz znanstvenega članka avtorice Maje Sunčič, ki se tovrstnih vprašanj loteva z znanstveno raziskovalnim pristopom; in na osnovnošolski stopnji učenja latinščine se učenci srečajo z veliko manj zahtevnimi interpretacijami antičnih znakov v sodobni družbi, kot je zgornja. Toda če si natančneje ogledamo podčrtane elemente, takoj vidimo, da so v okviru šolskega diskurza učenci zelo zgodaj soočeni s podobnimi tovrstnimi vsebinami (zlasti denimo v okviru medijske vzgoje in izobraževanja), ki od njih zahtevajo bodisi globlji razmislek bodisi že kar sposobnost ustrezne ubeseditve. Učenje latinščine jim lahko omogoči spoznavanje in oblikovanje tistih dejstev o antični kulturi in civilizaciji, ki služijo kot osnova ali podatki iz ozadja za razumevanje sodobnih družbeno-kulturnih pojavov. Vloga in pomen mita v antični družbi, veliki vojaški spopadi (Grki-Perzijci, Rimljani-Kartažani), »civiliziran« grško-rimski svet proti »neciviliziranemu« barbarskemu, latinščina in grščina kot prva globalna jezika, so denimo tematike, katerih poznavanje učencem omogoča oblikovati osnovni interpretacijski okvir o nekaterih temeljnih sodobnih družbeno-kulturnih predpostavkah. Z njegovo pomočjo si lahko ustrezno (največkrat pa sploh le na ta način) pojasnijo nekatere sodobne družbene pojave. Če v pouk kulturno-civilizacijskih tematik vključimo tudi nekaj osnov kritičnega mišljenja, lahko učenci z njihovo pomočjo uspešno prepoznavajo tudi različne načine (zlo)rabe antičnih znakov.

Drug podoben primer predstavlja manipulacija antike v kulturi potrošništva, kjer množica (pravilno in napačno) uporabljenih antičnih imen za gostišča (npr. *Bacchus*, kjer v imenu manjka črka; pravilno bi bilo namreč *Bacchus*), trgovine in trgovske hiše (npr. *Mercator*, *Merkur*, *Emporium*), izdelke (npr. *Nike*), zabavišča (npr. *Kolosej*) predstavlja zanimiv in uporaben korpus. Vedeti, kaj so ti znaki pomenili nekoč in kaj pomenijo danes, predvsem pa razumeti, zakaj pomenijo prav to (in ne česa drugega) ter komu so namenjeni, omogoča učencem kritično presojo znanja z drugih področij; s tem pa vpliva tudi na njihove jezikovne izbire, saj lahko le tako začnejo tovrstne znake uspešno/posrečeno uporabljati v različnih jezikovnih kontekstih.⁴¹

Z izrazom *jezikovni kontekst* imamo v mislih tiste kontekstualne korelate, ki se neposredno navezujejo na jezikovno izbiranje. Izhajajoč iz Verschuerenove opredelitve jezikovnega konteksta,⁴² Žagar in Domajnko navajata nekaj priporočenih strategij, ki so učiteljem lahko v pomoč pri načrtovanju dela ali oblikovanju oziroma interpretiranju izjav:

- »Kakšna je jezikovna kompetenca učencev? Ali obvladujejo vse štiri spretnosti jezikovne rabe (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) oziroma do katere stopnje?

41 Če si le na hitro ogledamo primera trgovske znamke *Mercator* in raziskovalne in izobraževalne ustanove *ISH (Institutum Studiorum Humanitatis)*, je zaradi razvpitosti trgovske znamke že na prvi pogled očitno (in to lahko prepoznavajo tudi učenci latinščine na osnovnošolski stopnji), da sta obe poimenovanji sicer istega izvora, a zaradi povsem druge vsebine nagovarjata drugačno ciljno občinstvo. S tem pa predpostavljata tudi, da ciljni skupini različno razumevata tujejezični antični imeni. Natančnejša analiza je predstavljena v Maja Sunčič, Domača tujost antičnih imen in »Zakon o javni rabi slovenščine«, *Kerla*, 6, 2004, št. 2, str. 53–70.

42 Verschueren (Verschueren 2000, str. 154) navaja znotraj jezikovnega konteksta tri glavne značilnosti: kontekstualno kohezijo, intertekstualnost in sosledičnost.

- Kakšne jezikovne razlike obvladujejo učenci?
- Kakšne diskurze (znanstvenega, tehničnega, poljudnega itd.) obvladajo oziroma naj se naučijo obvladovati učenci?
- Ali se izjava ustrezno navezuje na predhodne in uvaja nove izjave/dele izjav/besedila/govore?
- So učencem poznani viri, na katere se izjave intertekstualno nanašajo?⁴³

Navedene oporne točke so lahko izhodišče tudi, ko iščemo tisto, kar v obvladovanju latinskega jezika (na osnovnošolski stopnji) lahko prispeva k uspešnejši komunikaciji. Na stopnji jezikovne strukture so to zagotovo obvladovanje in avtomatizacija rabe jezikovnih zakonitosti latinščine ter sposobnost prenosa tovrstnega znanja v materni jezik, kar omogoči ponotranjenje sestavnih disciplin jezikovne teorije (fonetike, morfologije, sintakse, semantike). Slednje so pomembne kot sestavine za gradnjo izjav, ki lahko zaradi poznavanja latinščine na ravni jezikovnega izbiranja odsevajo večjo občutljivost, premišljenost, učinkovitost. Morda je najboljši primer za to sistem latinske slovnice, ki se jo je razmeroma lahko učiti zaradi njene bolj ali manj preproste oblikoslovne ureditve. Smisel obvladovanja takega sistema se skriva v dejstvu, da je bila latinska slovnica vzor slovnice številnih drugih jezikov (tudi slovenski) in da z njenim poznavanjem pridobimo lep pregled nad jezikovno ureditvijo kot tako, s čimer uspešneje razvijamo tako kompetence (zlasti pisnega) sporazumevanja v maternem in tujih jezikih.⁴⁴ Slednje so pokazali tudi rezultati *Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah (ESLC 2011)*, saj so se višji dosežki na jezikovnem testu povezovali tudi z učenjem klasičnih jezikov.⁴⁵

Druga okoliščina v zvezi z jezikovnim kontekstom, pri katerem ima lahko latinščina prav poseben vpliv, je izbiranje na ravni *jezikov, kodov in slogov*. »Kod je vsaka prepoznana različica jezika, ki vsebuje sistematično skupino izbir, ki se lahko navezujejo na specifično geografsko področje, družbeni razred, dodelitev funkcij ali specifičen kontekst rabe.«⁴⁶ Pri tem mislimo zlasti na prilagoditev jezika, povezanega s specifičnimi področji in dejavnostmi. Kot smo že omenili, učenje latinščine omogoča vpogled v pomen, razvoj in rabo tujk latinskega in grškega izvora ter strokovne terminologije bodisi v poljudnem/formalnem/institucionalnem občevarju. Znanje latinščine se torej neposredno navezuje na uspešno obvladovanje tako znanstvenega kot tudi poljudnega diskurza. Izbor jezika ali koda pa ni stalen in nespremenljiv, saj je zlasti v ustnem diskurzu preklapljanje med kodi zelo priljubljena strategija. V šolski (pa tudi vsakršni) komunikaciji se lahko v vlogi takega jezika pojavlja tudi latinščina, pri čemer mislimo zlasti na uporabo pregovorov, stalnih besednih zvez in citatov znamenitih antičnih avtorjev, ki lahko imajo različno vlogo. Preklapljanje iz slovenščine v latinščino je namreč lahko povezano z določenimi

43 Ž. Žagar, Domajnko, 2006, str. 62.

44 Karmen Pižorn, *Dodatni tuji jeziki v otroštvu*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 10.

45 Tina Rutar Leban et al. *Povzetki rezultatov Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah (ESLC 2011)*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012, str. 43, 50.

46 Verschueren 2000, str. 175.

kraji, skupinami, dejavnostmi in funkcijami; s preklapljanjem med kodi »govorci in naslovljenci interakcijsko tvorijo pomen svojega socialnega sveta ... Z njim pokažejo afekt in solidarnost ali pa zaznamujejo in ohranijo razmerja moči.«⁴⁷ Čeprav tovrstno preklapljanje med slovenščino in latinščino stereotipno velja za značilnost »elitnih« družbenih skupin ali vsaj za anahronizem, se iz obdobja, ko sem bila učiteljica latinščine na OŠ Toneta Čufarja (1995–2005), spominjam pogovora med učencema iz 9. razreda, ki sta se v okviru izbirnih predmetov učila tudi latinščino:

Andrej: A si bil včeraj vprašan zgodovino?

Tine: Ja, končno. Že prejšnjo uro sem mislil, da me bo poklicala.

Andrej: *Numquid novi sub sole?*

Tine: *Minime vero*. Bil sem kot Cezar, ko je premagal Farnaka.

Opišimo ta dogodek z jezikovno pragmatičnega vidika: Andrej je v pogovoru preklopil iz slovenščine v latinščino, ker je z izborom latinske fraze *Numquid novi sub sole?* (Je sploh kaj novega pod soncem?), ki predvideva nikalen odgovor, že nakazal, da pričakuje prav tak odgovor tudi od svojega prijatelja. Implicitno mu je s tem sporočil še nekaj drugega: da namreč dobro pozna Tinetov učni uspeh in da ne pričakuje nobene spremembe pri njegovih ocenah. Tinetov odgovor *Minime vero*. (Nikakor ne.) to potrjuje; še več, ko je učenec vnovič preklopil iz latinščine v slovenščino in nakazal identifikacijo z zmagovalcem Cezarjem, je nedvoumno pojasnil, kakšen je sicer njegov učni uspeh. Z navedbo konkretnega zgodovinskega dogodka pa je spomnil tudi na domnevne okoliščine, ki so ga spremljale: v resnici namreč Tine Andreju implicitno odgovarja z znamenitim Cezarjevim rekom, ki ga je slednji poslal kot sporočilo senatu, ko je premagal pontskega kralja Farnaka: *Veni, vidi, vici*. (Prišel, videl, zmagal.)

Zaključek

V prispevku smo skušali pokazati, da nam latinščina kot del širšega šolskega oziroma izobraževalnega konteksta zaradi svoje izrazite interdisciplinarnosti lahko predstavlja enega od možnih kontekstualnih elementov, ki pomembno sooblikujejo sodoben pedagoški diskurz. Čeprav obstaja izrazit razkorak med dejansko pedagoško prakso na področju pouka latinščine v osnovni šoli ter pomenom, kot ga pouku klasičnih jezikov pripisujejo slovenski in evropski dokumenti s področja izobraževanja, lahko v luči jezikovne pragmatike ugotovimo, da ima učenje latinščine v osnovni šoli pomembno vlogo zlasti v okviru socialnega in jezikovnega konteksta. Poznavanje antične kulture in civilizacije (do katerega pridemo s pomočjo učenja latinskega jezika in njegovih zakonitosti) vpliva na jezikovno izbiranje in s tem pomaga pri ustvarjanju

47 Ibid., str. 177.

prvih interpretacij vednosti, idej, vrednot in fizičnega sveta. Na ta način prispeva učenje latinščine tudi k razvijanju spretnosti recepcije in obvladovanja znanja, ki temelji na zavedanju o povezanosti jezikovnih pojavov s konkretnim družbenim, kulturnim in civilizacijskim okoljem. S pomočjo slednjega je mogoče spretneje in učinkoviteje obvladovati komunikacijo, ta pa je temeljno izhodišče za uspešnost pedagoškega procesa. Morda je sklep, ki se ponuja, nekoliko neobičajen (in statistično zanemarljiv),⁴⁸ a jezikovno pragmatični pogled na učenje latinščine nam pokaže, da je učenje latinščine v osnovni šoli lahko pomemben dejavnik tudi na področju sodobne komunikacije in komunikacije v osnovni šoli: omogoči lahko lažje sporazumevanje in večje razumevanje sporočenega.

Povzetek

Prispevek predstavlja jezikovno pragmatični pogled na poučevanje latinščine v sodobni slovenski devetletki. Z vpogledom v ključne kontekstualne dejavnike, ki določajo tudi uradni diskurz o učenju tega jezika, osvetljuje štiri stališča, ki jih je mogoče povezati s pomenskim delovanjem jezika: 1. da je latinščina v vzgojno-izobraževalnem procesu izrazito interdisciplinaren predmet, ki ima pomembno vlogo tudi v okviru večjezične in medkulturne vzgoje in izobraževanja, 2. da učenje latinščine zvišuje motivacijo za samostojno in ustvarjalno mišljenje ter splošno razgledanost, 3. da učenje latinščine lajša učenje drugih jezikov ter spodbuja konciznost in premišljenost v izražanju in 4. da ni zanemarljiva njena vloga na področju sodobne komunikacije in komunikacije v OŠ.

Viri in literatura

Viri

Krek Janez (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 135.

Predlog resolucije o večjezičnosti 2008. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2009-0092+0+DOC+XML+V0//SL> (pridobljeno: 29. 6. 2016)

48 Slednje za pouk latinščine pravzaprav nikoli ni bilo relevantno, ker je v samem izhodišču interes za pouk klasičnih jezikov vedno (bil in tudi bo) omejen. A ne glede na to, je v kateri koli argumentaciji za ureditev pouka latinščine bistven končni sklep, ki je kljub različni vsebini argumentov vedno bolj ali manj enak: pouk latinščine bi moral biti del osnovnošolskega stalnega predmetnika, v okviru katerega bi odločevalec moral omogočiti in zagotoviti njegovo izvajanje v takšni obliki, da bi bil za vse udeležence pedagoškega procesa (učence, učitelje, šolo in starše) optimalno izvedljiv na vsebinski in organizacijski ravni.

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018. Št. 001-08/13-2/35 Ljubljana, dne 15. julija 2013, EPA 1208-VI. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91#> (pridobljeno: 29. 6. 2016)

Sklepi Sveta Evrope o večjezičnosti in razvoju jezikovnih kompetenc, Uradni list Evropske unije C 183/26. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=SL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=SL) (pridobljeno: 29. 6. 2016)

Učni načrt. Latinščina: gimnazija: splošna, klasična gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za

šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo 2008.

Učni načrt za izbirni predmet Latinščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo 2004.

Literatura

EACEA, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*, Bruselj, 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN_HI.pdf (pridobljeno: 29. 6. 2016)

Evropska komisija, *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir*, Luxembourg, 2007.

Marinčič, Marko, Interpretacija antične poezije. Meje historizma?, *Antika za tretje tisočletje* (ur. Branko Senegačnik in Maja Sunčič). Ljubljana: Založba ZRC, 2004, str. 33–55.

Maver, Aleš, Dolgi rekviem za cerkveno latinščino, *Keria*, 11, 2009, št. 1, str. 131–135.

Movrin, David, Ciceronska srčika evropskega izobraževalnega izročila: Studia humanitatis kot prizadevanje za človeškost. Spremná beseda v Ciceron, M. T., *O govorniku; trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu* (prevedla Ksenja Geister), Ljubljana: Družina, 2002.

Movrin, David, *Gratiae plenum: latinščina, grščina in Informbiro*, *Keria*, 11, 2010, št. 2, str. 281–304.

Pirkmajer Slokan, Aleksandra Vesna, Latinščina v osnovni šoli danes, včeraj, jutri. *Keria*, 3, 2001, št. 1., str. 69–84.

Pirkmajer Slokan, Aleksandra Vesna (ur.), *Zbornik ob 100-letnici šolskega pouka v zgradbi sedanje Osnovne šole Prežihovega Voranca, Ljubljana*. Ljubljana: OŠ Prežihovega Voranca, 1999.

Pirkmajer Slokan, Aleksandra Vesna in Anton Arko, *Lingua Latina: razstava o latinščini v javni osnovni šoli: 1958–2015*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2015.

Pižorn Karmen, *Dodatni tuji jeziki v otroštvu*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009.

Rutar Leban Tina et al. *Povzetki rezultatov Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah (ESLC 2011)*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012.

Svet Evrope, *Foreign languages - modern and classical*, Strasbourg, s.a. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc3-foreign_en.asp#s1 (pridobljeno: 29. 6. 2016)

- Svet Evrope, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, 2010. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf (pridobljeno: 29.06.2016)
- Sunčič, Maja, Antika za vsakdanjo uporabo: antika v sodobni popularni kulturi, komunikaciji in trženju, *Antika za tretje tisočletje* (ur. Branko Senegačnik in Maja Sunčič). Ljubljana: Založba ZRC, 2004, str. 213–238.
- Sunčič, Maja, Domača tujost antičnih imen in »Zakon o javni rabi slovenščine«, *Kerria*, 6, 2004, št. 2, str. 53–70.
- Verschueren, Jef. *Razumeti pragmatiko*, prevedla Irena Prosenc, Ljubljana: *cf, 2000.
- Žagar, Ž. Igor in Barbara Domajnko, *Argumentiranost kot model razumevanja (uspešne) komunikacije*, Domžale: Izolit, 2006.
- Žmavc, Janja. Pouk latinščine v osnovni šoli ter njegovo mesto v sodobni vzgoji in izobraževanju, *Šolsko polje*, 16, 2005, št. 1, str. 107–123.