



Linguam Latinam didicisse: Cilji in izzivi sodobnega pouka latinščine

Andreja Inkret*

UVOD: CILJI

Kaj učimo, ko v sodobni slovenski gimnaziji učimo latinsko? S kakšnimi cilji vstopamo v razrede, kaj pričakujemo, da bodo naši dijaki znali? Navedena vprašanja so le na videz preprosta. V najbolj pragmatičnem smislu nanje odgovarja veljavni učni načrt za latinščino, ki niza cilje pouka in s tem pričakovane zmožnosti dijakov.¹ V tem prispevku skušam slednje osvetliti z zornega kota prakse in sicer z vpogledom v slovensko državno tekmovanje v znanju latinščine, namenjeno dijakom tretjega letnika gimnazije. Ob tem izhajam iz predpostavke, da je tekmovalne naloge moč vsaj do določene mere imeti za »praktično« dopolnilo učnemu načrtu, za dovolj reprezentativne odgovore na vprašanje, kaj si pod začrtanimi cilji predstavljamo povsem pragmatično, in tako tudi za ilustrativen prikaz naših skupnih pričakovanj o tem, katere kompetence naj bi dijaki po skoraj treh letih gimnazijskega učenja imeli.² Tekmovalne naloge, deloma pa tudi dileme, ki jih pred ocenjevalce postavlja točkovanje odgovorov, mi obenem služijo kot

* Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Aškerčeva 2, andreja.inkret@ff.uni-lj.si.

- 1 Omeniti velja, da finalna verzija pričujočega prispevka sovпада z začetno fazo projekta za prenovu izobraževalnih programov s prenovu ključnih programskih dokumentov (kamor sodi tudi učni načrt za latinščino), ki poteka pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.
- 2 Tekmovanje, pri katerem praviloma sodelujejo predstavniki gimnazijskih profesorjev in akademske stroke, organizira Društvo za antične in humanistične študije Slovenije.

osnova za razmislek o tem, kje ležijo prednosti in didaktični izzivi sodobnega pouka latinščine.³

Naj uvodoma na kratko povzamem cilje, kot izhajajo iz učnega načrta in se zdijo specifični prav za pouk latinskega jezika. Naš temeljni cilj in s tem zmožnost, h kateri pri pouku stremimo, je opredeljen kot razumevanje, branje in interpretiranje latinskih izvirnih besedil.⁴ *Latinska besedila* so ob tem seveda izredno širok pojem, ki pa se v tako omejenem didaktičnem kontekstu praviloma nanaša na »besedila rimske in poznejše latinske književnosti.«⁵ Ta cilj skušamo doseči s pomočjo obeh segmentov, na katera tradicionalno delimo pouk latinščine: pouk jezika in pouk kulture in civilizacije.⁶ Jezikovni pouk učenca na eni strani uvaja v temeljne morfološke in sintaktične značilnosti latinščine ter na drugi spodbuja pridobivanje besednega zaklada. Pouk kulture in civilizacije tvori podstat jezikovni akulturaciji, brez katere besedil oddaljenih obdobj ne moremo razumeti. Tesno prepletenost obeh segmentov predpostavlja tudi *kontekstualna metoda*, ki jo Katja Pavlič Škerjanc, »Klasično izobraževanje v Sloveniji,« 102, opiše kot prevladujoči princip sodobnega poučevanja klasičnih jezikov; kot se zdi, ta s svojim osredinjenjem na besedila še vedno dovolj natančno povzema stanje, pa tudi splošne didaktične tendence v našem prostoru.

Če je bralno razumevanje latinskih besedil edina kompetenca, ki je neposredno primerljiva z eno izmed zmožnosti, ki jih v kontekstu

- 3 Pregledala sem večino tekmovalnih pol zadnjih dveh desetletij (pole zadnjih let so objavljene na spletni strani Društva za antične in humanistične študije Slovenje). Podlago za opažanja ob pregledovanju in točkovanju rešitev tekmovalnih nalog mi je v prvi vrsti nudila specifična situacija, v kateri sem se kot koordinatorica tekmovanja znašla leta 2020, v času epidemije covida-19. Takrat je izjemoma pri tekmovanju sodelovalo večje število (devet) ocenjevalcev; vsako polo sta ločeno točkovala dva gimnazijska profesorja, sama sem nato točkovanje poenotila. Čeprav so se ocenjevalci usklajevali že tekom točkovanja (že v tej fazi so se pokazale zanimive dileme), so bile določene razlike vidne tudi kasneje, ob končnem pregledu vseh pol.
- 4 Gl. *Učni načrt - Latinščina: Gimnazija*, 5. Prim. tudi *Učni načrt za latinščino: program osnovnošolskega izobraževanja*, 6, ki prav tako poudarja: »Končni in najvišji cilj učenja latinščine je torej razumevanje izvirnih besedil ...«
- 5 *Učni načrt - Latinščina: Gimnazija*, 5.
- 6 Veljavni gimnazijski učni načrt cilje in vsebine prav tako deli na poglavji z naslovoma »Jezik« ter »Kultura in civilizacija« (pod slednjo uvršča književnost in kulturno-civilizacijske teme v ožjem smislu).

modernih jezikov predvideva *Skupni evropski jezikovni okvir*,⁷ pa pri pouku latinščine učenci pridobivajo tudi jezikovne kompetence druge vrste. Te presegajo latinščino samo, saj se njihova uporabnost izkazuje v kontekstu drugih jezikov. Prva skupina kompetenc se tesno navezuje na »samostojno in ustvarjalno razmišljanje o jeziku« in v največji meri izhaja iz specifik jezikovnega pouka, ki spodbuja »komparativno in kontrastivno analizo ter sintezo jezikovnih pojavov;« razvija torej zavest o »jeziku kot logičnem sistemu« ter vodi v »jezikovno občutljivost nasploh.«⁸ Druge zmožnosti se navezujejo na vpliv, ki ga je imela latinščina (in seveda tudi stara grščina) na moderne jezike v širokem leksikalnem smislu:

... poznavanje latinske leksike ... omogoča ... razumevanje in obvladovanje znatnega dela besedišča tujih jezikov in pogloblja razumevanje številnih tujk latinskega in grškega izvora, bodisi v vsakdanjem besedju ali pa v strokovni terminologiji raznih ved in strok; poznavanje tujk in njihovega izvora znatno olajšuje razumevanje strokovne terminologije pri drugih učnih predmetih.⁹

Končno gre omeniti še tretji sklop ciljev, navezan na vlogo latinščine kot medija vplivne antične kulture. V tem kontekstu učenec pridobiva podatkovno znanje o kulturi in civilizaciji (zgodovina, umetnost, vsakdanje življenje ...) ter književnosti (avtorji, zvrsti, obdobja ...), ob čemer »spoznava vrednote antike, ki so bistveno oblikovale sodobno evropsko in slovensko kulturo in civilizacijo.«¹⁰

Ti cilji, definirani v učnih načrtih, torej določajo pouk latinščine. Kaj natančneje si pod njimi predstavljamo?

7 SEJO poleg bralnega razumevanja niza še naslednje jezikovne spretnosti: slušno razumevanje, govorno sporazumevanje ter govorno in pisno sporočanje. Napak bi bilo trditi, da so ostale kompetence za pouk latinščine irelevantne, a vendar je v kontekstu gimnazijskega pouka latinščine ključno, da večine drugih zmožnosti ne razvijamo z namenom neposredne uporabe v realnem življenju, temveč ostajajo na ravni didaktičnih strategij. Latinščino sicer v vsakdanjem življenju prav tako poslušamo, jo govorimo in pišemo, a ta raba je specifična, saj je omejena na citate in polcitete. Kompetenca, ki sega na področje govornega sporazumevanja, se tako pravzaprav izkazuje v širšem kontekstu drugih jezikov, saj je omejena na jezikovne zmožnosti, vezane na navajanje, torej obvladovanje latinskih izgovorjav, pravil naglaševanja (na višji stopnji in v primeru pesniških besedil bi morda v to kategorijo lahko prišeli celo metrično branje).

8 *Učni načrt - Latinščina: Gimnazija*, 7.

9 *Ibid.*, 6.

10 *Ibid.*, 7.

PREVAJAM, TOREJ ZNAM?

Da je osrednji cilj, za katerim stremimo, ter z njim temeljna kompetenca, ki jo razvijamo pri pouku latinščine, razumevanje besedil, pisanih v latinskem jeziku, ni razvidno le iz učnih načrtov, pač pa pričakovano tudi iz tekmovalnih pol. To se kaže tudi v smislu vrednotenja: sestavljalci največ točk namenjajo nalogi, ki jo lahko opišemo kot najbolj tradicionalno obliko preverjanja bralnega razumevanja: prevajanju iz latinščine v slovenščino, aktivnosti torej, ki zagotovo zahteva največ časa in miselnega napora.

Prav zato se zdi nenavadno, da med glagolniki, ki opisujejo naš temeljni cilj v trenutno veljavnem učnem načrtu za gimnazijo – »branje, razumevanje in interpretiranje,«¹¹ umanjka »prevajanje.« To se zdi v določenem smislu razumljivo, saj prevajanje v kontekstu tujejezikovne didaktike ni povsem neproblematična kategorija. V tem pogledu lahko izpostavimo dve dejstvi. Po eni strani prevajanje – četudi govorimo »le« o prevajanju za šolsko rabo – po zahtevnosti presega golo kompetenco bralnega razumevanja. Prevajanje je, oziroma bi vsaj moralo biti, njegova nadgradnja; kot izpostavi Katja Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda,« 96, proces prevajanja iz latinščine v slovenščino vključuje »slovenjenje« slovenskega prevoda« in v idealnem primeru celo njegovo »skromno stilno dodelavo.« Drugo dejstvo je s pravkar zapisanim v določenem navzkrižju. Prevajanje kot didaktična aktivnost ostaja namreč še vedno do določene mere zaznamovano z notorično »prusko« oziroma slovnično-prevajalsko metodo in tako s poenostavljeno definicijo nekakšnega mehničnega podaljška slovničnega pouka.¹² Ob tem velja poudariti, da je na polju specialne didaktike pouka klasičnih jezikov ta didaktična strategija doživela določeno prevrednotenje: omeniti gre predvsem smiselne pozive k praktičnim slovničnim nalogam ter tehnikam in strategijam, ki spodbujajo bralno razumevanje brez neposredne navezave na prevajanje.¹³

11 Učni načrt – Latinščina: Gimnazija, 6.

12 Medtem ko veljave v kontekstu klasičnih jezikov ni nikoli zares izgubilo, je prevajanje v didaktiki modernih tujih jezikov doživelo ostrakizem in se šele v zadnjem desetletju znova vzpostavlja kot uporabna didaktična strategija: gl. Cook, *Translation in Language Teaching*, Laviosa, *Translation and Language Education*, Kocbek, »Unlocking the potential of translation for FLT«, 425–38; Koletnik Korošec, »Translation in Foreign Language Teaching«, 61–74.

13 Tovrstni premisleki so se v znatni meri pojavili na ozadju zelo konkretnega vprašanja o tem, kako naj pristopamo k branju latinskih besedil; dilemo in nekaj uporabnejših primerov vaj opisujem v Inkret, »O branju izvirnih besedil pri

Opisano dihotomijo je do določene mere moč zaznati tudi v praksi. V okviru tekmovanja v znanju latinščine leta 2020, ki mi je – kot že omenjeno¹⁴ – služilo za svojevrstno analizo, je tako do največjega razkoraka pri vrednotenju in posledično številu dodeljenih točk pričakovano prihajalo pri ocenjevanju prevodne naloge.¹⁵ Ob tem je bilo po eni strani moč zaslediti kriterije, ki jih povezujemo s prevodom kot nadgradnjo bralnega razumevanja, po drugi strani pa tudi tiste, ki prevajanje pojmujejo kot orodje za preverjanje razumevanja na ozki slovnično-besedni ravni. V prvem primeru so bili kriteriji včasih zelo eksplicitno izraženi v kategorijah »pravopis« in »slog«; obe najdemo v maturitetnih smernicah, opisanih v *Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo*, 10, ki »obvladovanju slovenskega jezika« in »slogu« skupno namenjajo 10–20 % možnih točk.¹⁶ V pričujočem kontekstu je zanimiva predvsem kategorija »slog«, ki naj bi zajemala »celoto jezikovnih značilnosti prevoda« in ob tem tudi – »naravnost izražanja.«¹⁷

Drugo skupino kriterijev je moč zaznati zgolj implicitno, a vendarle dovolj jasno za splošni vtis, da se ob nalogi prevajanja težko ognemo preverjanju poznavanja vseh jezikovnih detajlov. Z drugimi besedami, trdili bi lahko, da v sklopu prevajalskih rešitev od dijakov pričakujemo v prvi vrsti neposredne dokaze, da so do podrobnosti razumeli vse posamične segmente besedila. Naj ponazorim z nekaj primeri in prevodnimi različicami, ki so sprožile dilemo, ali lahko obveljajo za pravilne ali ne:

nihil dicens abiit – ne da bi kaj rekel ... / brez besed ... /

molče ... je odšel.

magni ingenii vir – mož z veliko talenti

irae suae eum paenituit – bilo mu je žal, da se je jezil

in lautumias, quae publicus erat carcer – v kamnolom,

kjer so bile javne ječe

pouku klasičnih jezikov«. Prim. v tej številki prispevek Bojane Tomc, »Strategije spodbujanja branja po Montserrat Sarto«, 171–84.

14 Gl. op. 3.

15 Najvišja razlika med ocenjevalcema, ki sta točkovala isti prevod, je bila tako več kot 20 odstotkov (10 točk od skupno možnih 45).

16 Omenjene smernice namenjajo »obvladovanju latinskega jezika na morfološki, sintaktični in leksikalni ravni« 80–90 %, obvladovanju slovenskega jezika 5–10 % in slogu 5–10 % možnih točk.

17 Poleg omenjenega pa še: »vsebinsko, slovnično in pravopisno pravilnost, stavčno zgradbo, ustreznost (natančnost in jasnost) besedišča«.

Vsi navedeni prevodi se zdijo z vsebinskega in slogovnega vidika ustrezni, čeprav predstavljajo na ravni detajlov morda res manj natančne (lahko bi celo rekli – manj dobesedne) prevodne rešitve. Dileme točkovalcev gre zato morda razumeti v prvi vrsti kot načelno, splošno previdnost pri prevodih, ki so glede jezikovnih detajlov manj natančni. V ilustracijo lahko navedem tudi zanimiv primer z vaj, ki jih na Oddelku za klasično filologijo Filozofske fakultete UL izvajamo v okviru specialne didaktike pouka klasičnih jezikov. S študenti smo točkovali več prevodov učbeniškega latinskega stavka, ki ga navajam spodaj, skupaj z dvema za naše razmišljanje najzanimivejšima različicama prevoda:

Venite domum! Domi vobis mens erit timore libera.

Pridite domov! Doma bo vaš um osvobojen strahu.

Pridite domov! Doma vas ne bo več strah.

Drugi prevod je bil s strani udeležencev ovrednoten z manj točkami kot prvi, kar se zdi presenetljivo; zdi se namreč veliko naravnejši in tudi vsebino povsem smiselno prenese. V pogovoru se je kot glavni razlog za takšno odločitev izkazala možnost, da bi učenec lahko do svoje različice prišel z ugibanjem. Verjetno nismo daleč od resnice, če anekdoto posplošimo: zmožnost razumevanja besedila »po občutku«, na način sklepanja, predvidevanja, delnega ugibanja o pomenu v kontekstu klasičnih jezikov pojmujejo kot manj primerno.¹⁸ Ob navedenih vzorcih se ne zdi pretirana trditev, da navado »filološkega« branja, branja torej, pri katerem smo osredotočeni na detajle (bodisi v sintaktičnem, bodisi v leksikalnem smislu, kot je razvidno iz zgornjih primerov), prenašamo na vrednotenje prevoda.

Razloge za to gre najverjetneje iskati v metodiki pouka, ki jezikovno znanje v veliki meri gradi na sistematični razlagi in natančnem prepoznavanju slovničnih in besednih enot. Takšen sistem ima nedvomno svoje prednosti in ga nikakor ne gre odpraviti kot ostalino zastarelih tradicionalnih metod, ki se jih latinščina ni nikoli zares otresla. Vztrajanje pri sposobnosti analitičnega poznavanja in zavedanja jezika kot strukture in orodja za precizno izražanje misli in občutij je pomembno tako zato, ker na podlagi tovrstnega znanja razvijamo svojstvene zmožnosti dijakov (tem se bomo posvetili v nadaljevanju), kot tudi – oziroma celo primarno – zaradi naših ciljnih besedil; poudariti gre, da slednja kot zahtevni jezikovni primerki pogojujejo

18 Te strategije so po drugi strani zelo cenjene pri modernih tujih jezikih: gl. Rubin, »What the 'Good Language Learner' Can Teach Us«, 41–51.

jezikovno dobro podkovanega in natančnega bralca. A v razdelku, ki ga posvečamo bralnemu razumevanju, moramo po drugi strani vendarle poudariti, da se zdi takšno vztrajanje pri jezikovnih detajlih na ravni šolskih prevajalskih izzivov vprašljivo; izkazuje se namreč za težko uskladjivo s spodbujanjem »slovenjenja prevoda«, ki pomeni znatnejši odmik od dobesednosti. Problematičnost takšnega pristopa najbolj plastično slikajo primeri šolskih prevodov, ki sicer izpričujejo poznavanje slovničnih detajlov (npr. sintaktičnih struktur), ne pa tudi razumevanja besedila kot celote.¹⁹ Dijaki tako lahko sicer dobesedno prevedejo besedilo kos za kosom, a je obenem jasno, da besedila kot celote niso doumeli. Poseben problem ob tem predstavlja točkovanje, če je to zastavljeno po matematični logiki »kos za kosom«, in ob tem ni upoštevana tudi že omenjena smernica, smiselno zastavljena v *Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo*, ki prevodu kot celoti namenja dodatni odstotek točk.²⁰

Kako poiskati ravnovesje med preverjanjem razumevanja detajlnega jezikovnega ustroja besedila na eni strani in na drugi razumevanja tega istega besedila na (splošnejšem) vsebinskem nivoju (bodisi v smislu prevodne nadgradnje, bodisi v smislu drugih izzivov, ki jih bomo še omenili v nadaljevanju)? Možni odgovor nam ponujajo kar tekmovalne pole same. Vselej namreč vsebujejo slovnični del z nalogami, ki se nanašajo na daljša besedila v prevodni ali drugih nalogah razumevanja. Te se izkazujejo ne le kot idealna priložnost za preverjanje jezikovnega znanja dijakov, pač pa tudi kot možnost za pripravo dopolnitev oziroma razjasnitev dilem, ki bi se lahko vzpostavile ob svobodnejših prevodih *de sensu*. Morda bi jih veljalo celo zastaviti z mislijo na mesta, pri katerih lahko pričakujemo večje odmike od izvirnika v dobesednem smislu.

19 Ali pa žrtvujejo naravnost izraza za dobesednost; to je bilo lucidno izpostavljeno med usklajevanjem točkovnika leta 2020 z opazko, da problem nastane, ko so v prevodu »nekatera mesta ... slovnično ustrezna, a slogovno slaba«.

20 Gl. zgoraj, stran 97. Po mojem vedenju (ki ga seveda nikakor ne bi hotela ali mogla posplošiti na našo celotno skupnost) nepisano pravilo, ki mu praviloma sledimo pri prevodnih nalogah (pol točke na besedo), tega odstotka – vsaj v strogem numeričnem smislu – ne upošteva. V točkovalni praksi leta 2020 je bilo v tem smislu moč opaziti na trenutke precej rigorozno kaznovanje slovenskih pravopisnih napak, odbijanje točk pri dobesednih prevodih latinskih pasivnih konstrukcij, pa tudi pri neustreznem izboru besedišča, nenaravnem besednem vrstnem redu itd. Eksplicitno izraženega kriterija prevoda kot celote (katalog ob tem predvideva pozitivno ocenjevalno metodo – torej dodelitev, ne odvzem točk) ni bilo zaslediti.

Dilemi, ki sta se leta 2020 vzpostavili v kontekstu tovrstnih slovničnih nalog, sta se v tem pogledu pokazali za precej povedni, saj jasno pokažeta na razkorak med pogledom, usmerjenim v jezikovno strukturo besedila, in pogledom, ki primarno izhaja iz pomena besedila. Prva naloga, seveda prav tako navezana na daljše besedilo pred tem, se je glasila:

Analizirajte zaimek *EUM* v 9. vrstici: navedite vrsto zaimka, spol, sklon in število in pojasnite, na koga se nanaša.

Dijaki so v odgovorih navajali dve možnosti za vrsto zaimka: bodisi kazalni, bodisi osebni zaimek. V sklopu ocenjevanja rešitev je nato pri ocenjevalcih prišlo do razhajanja in posledično usklajevanja o tem, katera rešitev je pravilna, saj sta smiselni obe možnosti: zaimek, ki je v besedilu nastopal v funkciji osebnega zaimka, slovnične primarno uvrščajo pod kazalne zaimke. Do podobne dileme je prišlo tudi v naslednji nalogi, prav tako nanašajoči se na izhodiščno besedilo:

Izpišite, poimenujte in na dva različna načina prevedite neosebno glagolsko obliko in njeno odnosnico v izpisanem delu besedila.

Olim Socrates, praecepta sapientiae suis discipulis explicans, de prudenti reprehensione sic dicebat ...

Besedno zvezo »Socrates explicans« so nekateri tekmovalci prevajali v sedanjiku (»ki/ko razlaga«), drugi v pretekliku (»ki/ko je razlagal«). Ob tem je znova prišlo do razkoraka in sicer, če je moč kot pravilni šteti obe rešitvi, torej tudi prevod v sedanjiku, ki sobesedila ne upošteva, temveč izhaja iz slovnične oblike participa *prezenta* aktiva.

Omenjena primera diskrepanca se v prvi vrsti izkazuje kot inspiracija za nalogo, ki bi učence (morda v isti obliki, a z natančnejšim navodilom) opozarjala prav na možnost različnih pogledov na posamičen izraz oziroma besedno zvezo v besedilu. Kot že nakažano, bi takšne naloge morda veljalo premišljeno navezati na mesta, kjer je dobesedni prevod malo verjeten; tako bi lahko ponujale celo možnost poglobitve ustvarjalnega razmisleka, ki ga dijak začne ob procesu prevajanja.

DRUGAČNI NAČINI BRANJA LATINSKIH BESEDIL

Prevajanje še zdaleč ni edina oblika preverjanja bralnega razumevanja, ki jo zasledimo na polah državnega tekmovanja iz latinščine. Kljub

temu verjetno nismo daleč od resnice, če zapišemo, da številne naloge, ciljno usmerjene v bralno razumevanje, ki jih vsebujejo tekmovalne pole, ne predstavljajo tipičnih nalog, kot jih srečamo pri pouku latinščine. Prav zato velja že uvodoma poudariti, da se zdijo pole z nalogami, ki dopolnjujejo prevajanje kot nedvomno najkompleksnejšo obliko tovrstnega preverjanja, v tem smislu na moč navdihujoče (čeprav so bile po drugi strani praviloma ovrednotene s precej nizkim, morda celo prenizkim, številom točk).

Kako torej še preverjamo bralno razumevanje? Včasih je zahtevana dopolnitev latinskega besedila z manjkajočimi izrazi, ki jih mora tekmovalec izbrati iz nabora različnih možnosti (leta 2011 so denimo osnovo za takšno nalogo predstavljali napisi na sončnih urah). Nema lokrat besedilu sledijo naloge, navezane na vsebino, bodisi v obliki krajših vprašanj, bodisi v obliki trditev, ki jih morajo dijaki označiti z *verum* ali *falsum*.

Izzivi so lahko tudi kompleksnejši. Leta 2009 tako zasledimo zanimivo nalogo, ki se nanaša na ohranjeni napis na zidu rimske šole na Palatinu (*Domus Gelotiana*), ki so ga dijaki morali prepisati in opremiti z ločili. Drugi načini vključujejo pisanje povzetka prebranega besedila ali pa povezovanje delov besedila v smiselno celoto oz. njihovo razvrščanje v pravilno zaporedje. Včasih morajo tekmovalci izpisati določene informacije, ki jih podaja besedilo, spet drugač jih morajo ponazoriti kako drugače, npr. vrisati v besedilu opisane poti na zemljevid (leta 2006 tako najdemo ob pismu iz Ciceronovih *Epistulae ad familiares* 4.5.4 nalogo z navodilom: »s križcem označite mesto, kjer je bila ladja v trenutku, ki ga prijatelj opisuje« ter »s puščico označite smer, v katero je plula ladja«) ali pa označiti vojaške položaje posameznikov oz. delov vojske glede na določene orientacijske točke (leta 2005 je bila podlaga za to nalogo odlomek iz zgodovinskega dela Kurcija Rufa, ki opisuje strateške položaje čet perzijske in makedonske vojske). Izpostaviti velja tudi nalogo iz leta 2009, ki zanimivo vključi kratek odlomek iz Terencijeve komedije *Adelphoe* in sicer pogovor med tremi osebami, ki niso poimenovane, pač pa označene s kraticami; zelo na kratko je opisano tudi sorodstveno razmerje do vpletenih ter socialni status. Naloga je zahtevala, da tekmovalci zapišejo, katera dramska oseba predstavlja posamičnega govorca.

Tovrstne naloge se velikokrat navezujejo tudi na prevode; tekmovalci so morali bodisi dopolniti slovenski prevod latinskega besedila na posamičnih odsekih, bodisi povezati več latinskih besedil (npr. izrekov) z ustreznimi slovenskimi prevodi, ali pa popraviti napake v slovenskem prevodu latinskega besedila. Omeniti velja tudi nalogo iz leta 2022 z vprašanji, ki so temeljila na primerjavi med izvirnim

odlomkom iz Ovidijevih *Metamorfóz* in knjižnim prevodom Barbare Šega Čeh.

Takšni izzivi se zdijo dobrodošli iz dveh razlogov. Prvič, pri branju oziroma interpretiranju besedila obidejo filološko poglobljanje v slovnične detajle oziroma ga zlahka pri vprašanih omejijo zgolj na smiselno izbrane segmente. Drugič, v veliki meri se navezujejo na izvirna literarna besedila, ki v sklopu takšnega tipa nalog zahtevajo – če sploh – manjšo adaptacijo kot besedila, namenjena prevodu. Ponujajo torej paleto možnosti, kako se lahko v izvirna besedila poglobimo, preden učence pripeljemo do stopnje, da razumejo vsako jezikovno podrobnost izvirnika.

Omenjeno dejstvo je na moč pomembno: naša ciljna besedila – besedila rimske književnosti so nedvomno zahtevna.²¹ Njihova narava določa specifičen način branja in navajanja na branje. Razvijanje bralnega razumevanja zato pri latinščini v občutno pomembnejši meri kot pri modernih tujih jezikih vključuje upočasnjeno branje, ki ga spremlja učinkovita raba sekundarnega gradiva, začenši s slovarji, slovnici, pa tudi komentarji.²² Zaradi naštetega prevajanje nedvomno ostaja smiselna aktivnost, ki tovrstne veščine spodbuja v veliki, morda celo največji meri. A kljub temu velja poudariti, da v mnogih pogledih predstavlja najtežjo in za mnoge dijake najverjetneje precej frustrirajočo pot do (prilagojenega) izvirnika. Če smo povsem realni, bodo ure latinščine za večino naših dijakov ostale edini stik z izvirno književnostjo, edina priložnost torej, da izkusijo tisto, kar je *differentia specifica* našega pouka: zmožnost, pa čeprav omejena, srečanja z izvirnikom brez posrednika. Prav zato se zdi pomembno, da v pouk vključujemo tudi druge načine, ki omogočajo pristen in aktiven stik z originalnimi besedili. Vprašanje, kako to učinkovito doseči, se zdi eden največjih izzivov specialne didaktike pouka klasičnih jezikov.

21 Primerljiva besedila najdemo v okviru SEJO šele na stopnji B2 (sodobna literatura) oziroma C (literatura starejšega datuma).

22 Prav raba tovrstnih pripomočkov se zdi tako poleg stopnjevane zahtevnosti besedil eden izmed dveh kriterijev, po katerih bi se zdelo smiselno razvrstiti stopnje usvojenega tovrstnega znanja. Prim. Kuhlmann, »Das Lateinportfolio«, 53, ki stopnje razporeja po dveh kriterijih: ločnica med znanjem na nivoju A in nivoju B so izvirni stavki; raba pripomočkov ob branju je ob učiteljevem vodstvu predvidena na nivoju A2+, nivo B pa predvideva samostojno uporabo takšnega gradiva, ki se nato stopnjuje po zahtevnosti. Podobno je zastavljena italijanska sistematizacija, gl. »Certificazione linguistica del latino«.

JEZIKOVNE KOMPETENCE, KI PRESEGAJO LATINŠČINO

Kot podčrtano v uvodu, bralna kompetenca ni edina jezikovna zmožnost, za katero si prizadevamo pri pouku latinščine. Učna načrta opozarjata še na druge cilje, tesno navezane primarno na jezikovni pouk, in iz njih izhajajoče kompetence, katerih posebnost in skupna značilnost je, da latinščino presegajo in se – lahko bi trdili, da prav tako v pragmatičnem, utilitarnem smislu – odražajo v kontekstu drugih jezikov.

Prvo skupino zmožnosti je resnici na ljubo težko definirati konkretno: gimnazijski učni načrt jih povezuje s poglobljenim zavedanjem jezikovne zgradbe in posledično »jezikovno občutljivostjo,« ki se odraža v rabi slovenščine pa tudi učenju tujih jezikov. Latinščina tako poglobi skrb za slovenščino, do katere so učenci »zaradi razvitega čuta za splošne jezikovne zakonitosti še bolj občutljivi«. ²³ Kot smo nakazali zgoraj, bi lahko dejali, da od dijakov pričakujemo in tudi merimo izkazovanje tovrstne občutljivosti v kontekstu prevajanja; eden od kriterijev za ocenjevanje prevoda je namreč tudi slovnično pravilna in naravna slovenščina. Podoben kriterij zasledimo tudi pri nalogah, ki od tekmovalca zahtevajo daljše in kompleksnejše odgovore v slovenščini. Če se morda odbijanje točk na podlagi slovenskega sloga in pravopisa pri tovrstnih nalogah in prevajanju zlahka zazdi preveč rigorozno, lahko zapišemo, da je do določene mere kljub temu upravičeno oziroma vsaj utemeljeno s cilji, ki jim sledimo.

Drugi sklop zmožnosti, ki izhaja iz poglobljenega in strukturiranega slovničnega znanja, najkonkretnije povzame *Učni načrt za latinščino: program osnovnošolskega izobraževanja*, 6: prepozna ga v spričo znanja latinščine olajšanem učenju drugih tujih jezikov. Kot bomo poudarili v nadaljevanju, pole vsebujejo veliko nalog, navezanih na besedišče v modernih tujih jezikih; na tem mestu velja omeniti, da specifičnih nalog, ki bi se osredotočale na razumevanje stavkov ali celo daljših besedil v teh jezikih, ne najdemo. A tovrstne naloge si kljub temu zlahka predstavljamo, npr. v obliki skrbno izbranega enostavnega besedila v katerem od romanskih jezikov, ki bi ga bil učenec sposoben razvozlati (in posledično npr. odgovoriti na določena vprašanja o vsebini) zgolj na podlagi znanja latinščine. ²⁴

Po drugi strani so tekmovalne pole resnično bogate z nalogami, ki dokazujejo pragmatično čezjezikovno uporabnost latinščine na

23 Gl. *Učni načrt – Latinščina: Gimnazija*, 7, 26.

24 Prim. tudi dobro prakso povezovanja stare in nove grščine v Kavčič, *Nova grščina: Vaje za študente s predznanjem starogrškega jezika*.

leksični ravni; tudi ta se odraža tako na ravni slovenščine kot modernih tujih jezikov. Tovrstni izzivi imajo jasen cilj: dijak mora na podlagi poznavanja latinskega besedišča izkazovati zavedanje obstoja mreže sorodnih besed v različnih jezikih. Ilustrativen primer se zdi naslednja naloga iz leta 2008:

K latinski besedi iz prvega stolpca napišite: v 2. stolpcu slovenski prevod; v 3. stolpcu slovensko izposojenko, ki je nastala iz latinske v 1. stolpcu (če se uporablja v slovenščini); v 4. stolpcu angleško besedo, ki je nastala iz latinske v 1. stolpcu.

Npr.: *linea*, črta, linearen, *line*

Pomembno se zdi poudariti, da ob nalogah te vrste ni pričakovano naučeno znanje; ob njih tako ni izključena uporaba slovarja. Kot kaže primer iz leta 2005, je ta včasih tudi izrecno zahtevana:

V latinsko-slovenskem slovarju poiščite ustreznico za podčrtane angleške besede. Na podlagi latinske ustreznice ugotovite slovenski pomen angleške besede.

Npr. *question*; *insist*

Od dijaka se ob tem pričakuje več, kot se zdi na prvi pogled. Poznati mora namreč tako sistem latinskih besednih vrst kot tudi vsaj osnove kasnejših glasovnih sprememb (latinske ustreznice angleške besede »question«, ki je zgoraj navedena kot primer, bi moral tako poiskati pod »quae-«). Naloga, del državnega tekmovanja leta 2006, je po drugi strani predvidevala sklepanje o glasovnih spremembah v dveh romanskih jezikih; dijaki so morali na podlagi naštetih italijanskih in španskih besed, ki so se razvile iz prav tako navedenih latinskih besed, ugotoviti, do katere glasovne spremembe je pri posamičnih skupinah besed prišlo (npr. *plenus* → *pieno*; *platea* → *piazza*; *pluere* → *piovvere*).

Uporabnost tovrstnega jezikovnega znanja na svojstven način potrdijo naloge, ki latinske besede ali besedne zveze preverjajo v širših in tudi dovolj realističnih kontekstih. Dijaki morajo denimo v slovenskem stavku prepoznati izposojenko oziroma tujko, ki jo razumejo prav zaradi svojega znanja latinščine. Navodilo ene izmed nalog leta 2014 je bilo tako sledeče:

Iz spodnjih povedi izpiši tujke, ki izvirajo iz latinskega jezika. Na podlagi svojega znanja latinščine pojasni njihov pomen in napiši, iz katerih latinskih besed so izpeljane.

Npr. Tiskani mediji doživljajo radikalne spremembe. (tujka: radikalen; pomen: korenit; latinska beseda, iz katere je tujka izpeljana: *radix* / *radicalis*)

Včasih se naloge navezujejo na strokovni žargon, npr. na medicinsko terminologijo ali pravne latinske izraze,²⁵ včasih pa celo na novodobno latinščino.²⁶ Vse tovrstne naloge (z izjemo zadnje) so zasnovane v pričakovanju, da dijaki na podlagi znanja, ki ga dobijo pri pouku latinščine, bolje razumejo besedilo v drugih, modernih jezikih. Znanje latinskega besedišča, pa tudi osnov grškega besedišča,²⁷ naj bi bili torej sposobni aktivno uporabljati na različne načine in tudi v na moč različnih jezikovnih kontekstih, ki – tako kot v primeru težje ulovljive »jezikovne občutljivosti« – daleč presegajo kontekst »klasične« latinščine in antične kulture, ki ga usvajajo pri pouku.

Poudariti gre, da je kompetence, ki izhajajo iz jezikovnega pouka v ožjem smislu, z določenega gledišča moč imeti za stranske produkte didaktičnih praks, ki se jih poslužujemo pri poučevanju latinščine kot tujega jezika, pri katerem, kot že večkrat povedano, primarno stremimo za bralnim razumevanjem latinskih besedil. Kot povzemata učna načrta, se latinskega besedišča učimo po asociativni metodi,²⁸ slovnicih enot pa tako, da jih v največji meri razvrščamo v hierarhične sisteme.²⁹ Z obojim želimo učencem olajšati pot do latinskih besedil, pa tudi obogatiti njihovo bralno izkušnjo. Kot pravkar opisano, pa ti dve strategiji obenem razvijata tudi svojstvene pragmatične kompetence. Prav slednje lahko podčrtamo kot tisti del znanja, ki je glede na zastavljene cilje zelo realno usvojljiv tudi pri omejenem številu ur in vseh učencih.

25 Leta 2006 so dijaki na podlagi latinskih izrazov za telesne organe ugotavljali pomen različnih bolezni in bolezenskih znamenj, katerih poimenovanja so latinskega oz. latinsko-grškega izvora (npr. cerebralna paraliza: možgani, lat. *cerebrum*). Leta 2012 so v slovenske stavke smiselno vstavljali latinske pravne izraze (npr. *de facto*, *in dubio pro reo*, *corpus delicti* etc.).

26 Leta 2005 (in tudi 2007) tako najdemo nalogo, vezano na *Lexicon recentis latininitatis*, ki izhaja pod okriljem ustanove Latinitas v Vatikanu; dijaki so morali ugotoviti, kateri sodobni predmeti oz. pojmi so opisani s posamično novoskovano latinsko besedo (npr. *vinum Campanense*: šampanjec).

27 V poli leta 2009 so morali tekmovalci denimo v eni izmed nalog podčrtati tujke grškega izvora.

28 Gl. *Učni načrt – Latinščina: Gimnazija*, 31 in tudi *Učni načrt za latinščino: Program osnovnošolskega izobraževanja*, 17.

29 *Učni načrt – Latinščina: Gimnazija*, 31. Gl. tudi *Učni načrt za latinščino: Program osnovnošolskega izobraževanja*, 5.

KULTURA IN CIVILIZACIJA: *LAST BUT NOT LEAST?*

Kulturno-civilizacijsko znanje je, kot smo poudarili uvodoma, poleg jezikovnega znanja drugi pomemben temelj, na katerem gradimo večšino bralnega razumevanja. V kontekstu tekmovalnih pol ga tako implicitno preverjamo v prevodni in drugih nalogah (najbolj evidentno skozi poznavanje ustaljenih izrazov, pravilno in konsistentno slovenjenje imen ipd.). Ob kriteriju vztrajanja pri »filološki« natančnosti v okviru prevajanja je morda smiselno v razmislek navesti zanimiv primer, ki dokazuje, da lahko kriteriji, kaj je natančno razumevanje besedila, temeljijo tudi na poznavanju kulture in civilizacije. Spojam si ga iz članka R. Hamiltona, »Reading Latin,« 169, in mu dodajam tri različice slovenskega prevoda:

Lictores appropinquant, homines discedunt.

Liktorji se približujejo, ljudje odhajajo.

Liktorji se približujejo, ljudje se umikajo s poti.

Liktorji se približujejo, zato se ljudje umikajo.

Če je naš kriterij natančnost na leksikalno-sintaktični ravni, je verjetno najustreznejša prva različica. A vendar bi zlahka trdili, da se pravemu pomenu te povedi morda celo bolj približata drugi dve varianti. Kot poudari Hamilton, *ibid.*, se namreč ta skriva v predstavi »da se ljudje umikajo s poti, ko liktorji vodijo pomembne uradnike med množico.« Kot še zapiše, »stavka o tem ne »govorita«, a ko se v besedilu pojavita skupaj in v ustreznem kontekstu, to »pomenita«.³⁰

Pole seveda vsebujejo tudi naloge, ciljno usmerjene v preverjanje znanja kulture in civilizacije. Te so vsaj v zadnjih letih praviloma postavljene na konec in se vsebinsko navezujejo na besedila, ki so podstat drugih nalog; polo torej zaokrožijo, s čimer jim je na neki način odmerjeno pomembno, morda celo simbolno mesto. Prav zato se zdi še toliko bolj pomembno poudariti, da so tovrstne naloge manj raznovrstne, kot bi pričakovali tako glede na tematski razpon antične kulture in njenega vpliva na kasnejša obdobja kot tudi glede na raznolike načine njenega pojavljanja.

Naloge so tako velikokrat osredotočene zgolj na stvarne podatke o rimski književnosti in kulturi.³¹ Nemalokrat so sicer esejističnega

30 Širši kontekst tega citata navajam v Inkret, »O branju izvirnih besedil,« 110–11.

31 Primer treh tovrstnih nalog: »Avtor zgornjega razmišljanja je rimski stoiški filozof Seneka. Navedite imena še treh antičnih filozofov.« (2012) // »Naslov besedila je *Cato Maior de senectute*. Besedilo je prirejeno po Ciceronu. Naštet je tri

tipa,³² pri čemer so včasih zastavljene na način, da spodbujajo razmislek in tudi določeno kreativnost in kritičnost.³³ Včasih navodilo tudi izrecneje zahteva od dijaka, da izrazi svoje stališče, ki temelji po eni strani na poznavanju specifik antične družbe in – kot lahko sklepamo – ne izključuje primerjave s sodobnim svetom. Navodilo ene izmed nalog leta 2014 se je tako glasilo:

Napišite sestavek, v katerem razmišljate o položaju žensk v rimski družbi.

Leta 2020 lahko zasledimo podobno nalogo, ki vključuje tudi razumevanje izhodiščne misli razmisleka:

Razmišljajte o sporočilu Sokratovih besed: »Reprehensio eius, qui peccavit, non animum illius frangere debet, sed potius eum ad virtutem incitare et vitium corrigere.« Svoje razmišljanje strnite v približno 80 besed.

Tovrstne naloge sicer le malokrat eksplicitno spodbujajo aktualizacijo. Kot primer lahko navedemo nalogo iz leta 2017:³⁴

Napišite sestavek (200–300 besed), v katerem razpravljajte o (ne) aktualnosti Senekovega razmišljanja o času.

In še naloga, del pole leta 2006, ki v tem pogledu po svoji konkretnosti precej izstopa:

Ciceronov prijatelj Mark Celij Ruf je v nekem pismu Ciceronu označil Gneja Pompeja takole: »Aliud sentit et aliud loquitur neque tantum valet ingenio, ut non appareat, quid cupiat.« (Ciceron, *Epistulae ad familiares* 8.1) Navedite primer, v katerem bi se taka značajska lastnost prikazala pri današnjem politiku.

Ciceronova dela.« (2013) // »Avtor misli *Vita brevis est, longa ars* slovi kot oče medicine. Navedite njegovo ime in napišite, po čem je najbolj znan. Imenujte tudi najbolj znanega rimskega zdravnika.« (2011)

32 Npr. »Napišite sestavek (120–150 besed) o Cezarju in njegovem času.« (2014)

33 Če znova ponazorimo: »Postavite se v vlogo naslovnika pisma Lucilija in odpišite Seneki. V sestavku (200–300 besed) razpravljajte o Senekovem razmišljanju o času.« (2012) // »V sestavku (200–300 besed) napiši razmišljanje o predstavah Rimljanov o posmrtnem življenju. Pri tem so ti lahko v pomoč zgornji odlomek ter mitološke zgodbe in upodobitve, ki jih poznaš.« (2013)

34 Zanimivo je, da jo v skorajda identični obliki zasledimo že šest let pred tem.

Kljub tem primerom se zdi, da naloge, vezane na kulturo in civilizacijo, potenciala antike v smislu aktualizacije, torej zmožnosti prepoznave antičnih simbolov in vsebin v sodobnem svetu in okolju, po možnosti dopolnjene s sposobnostjo kritične opredelitve do teh vsebin, v polnem ne izkoriščajo.³⁵

Izpostaviti velja tudi nekaj drugih opažanj. Presenetljivo malokrat se naloge navezujejo na nebesedno gradivo, npr. umetniške upodobitve. Zelo malo izkoriščeno se zdi tudi tisto, kar je primarno del našega zanimanja: literatura. Literarna besedila so tako v veliki meri v pole vključena zgolj kot zahtevnejši avtentični jezikovni primerki, ne pa kot izziv v smislu literarnosti, poetičnih sredstev, primerjave s kasnejšimi relevantnimi deli ipd. To se zdi še posebej pomembno pri klasičnih jezikih, pri katerih si za cilj postavljamo branje literarnih besedil. Da smo nanje ostali »obsojeni« tudi v časih čaščenja komunikacijskega pristopa, ki je – tako I. Samide, »Kdo se boji literature?«, 327 – »iz učbenikov /modernih/ tujih jezikov izgnal vse, kar je dišalo po 'resni' književnosti«, se zdaj jasno izpisuje kot prednost, saj nismo nikoli prekinili kontinuitete zahtevnejšega dela z besedili. To bi na vsak način veljalo izkoristiti v polnejši meri.³⁶

ZAKLJUČEK: CILJI IN IZZIVI

Vpogled v tekmovalne pole nam odstre vsaj delni odgovor na vprašanje, ki smo si ga zastavili na samem začetku: kaj učimo, ko učimo latinsko? Če strnemo naše ugotovitve, lahko zapišemo, da pri naših dijakih primarno razvijamo zmožnosti, ki jim omogočajo dostop do izvirnih besedil. Od njih pričakujemo tako sposobnost branja in »konzultiranja« izvirnika, kot tudi – in to v večji meri – sposobnost intenzivnejšega ukvarjanja z (ustrezno prilagojenimi) avtentičnimi besedili: prevajanja v slovenščino. Ta kompleksna aktivnost, ki v veljavnem učnem načrtu ni izrecno omenjena, ponuja didaktični izziv predvsem v smislu potrebnega ravnovesja med prevajanjem, ki ima za cilj zahtevnejšo nadgradnjo bralnega razumevanja, in med prevodom v smislu »orodja« za dokazovanje poznavanja detajlnih jezikovnih elementov latinščine.

35 Aktualizacija prav tako ni omenjena pri splošnih ciljih in kompetencah v veljavnem učnem načrtu (gl. *Učni načrt – Latinščina: Gimnazija*, 7–8), bi jo pa na vsak način v prihodnje v dokument veljalo vključiti.

36 Omeniti velja, da se na polju tujejezičnega poučevanja vse bolj uveljavlja literarna didaktika, ki spodbuja razvoj literarnih kompetenc (prim. npr. Samide, »Kdo se boji literature?« 325–33).

Nadalje razvijamo sposobnosti, ki se odražajo v rabi drugih jezikov, v slovenščini in modernih tujih jezikih. »Jezikovna občutljivost«, ki jo učencem privzgajamo s poudarjanjem jezikovne zgradbe latinščine, je pragmatično težko ulovljiva kategorija, a vendar tovrstne kompetence, v prvi vrsti vezane na slovenščino, pričakujemo in jih v nalogah tudi povsem eksplicitno (in morda tudi mestoma prerigidno) ocenjujemo. Nasprotno lahko na ravni besedišča takšno znanje v povsem pragmatičnem smislu lažje definiramo in tudi ocenjujemo na način najrazličnejših ciljnih izzivov. Omenjeni latinščino presegajoči jezikovni kategoriji se zdita zelo realno dosegljivi zmožnosti, ki ju dijaki ne le usvojijo pač pa tudi ponotranjijo. Isto misel na veliko bolj poetičen način razvije Andrea Marcolongo, *Bistroumni jezik*, 140; ta sicer v kontekstu stare grščine, ki pa ga zlahka prenesemo na drugi klasični jezik, zapiše:

Učence klasičnih smeri pogosto prepoznam po njihovem načinu govora in pisanja. To dokazuje, da stara grščina postaja del njihovega doživljanja in opisovanja sveta ter jih ne bo nikoli zapustila. Gre za širino besedišča ... Gre tudi za posebno ljubezen do podredij, tj. za izražanje z odvisniki in za zapleteno zloženo rabo podredij. Določene podobe grščine ne izumrejo in živijo naprej v učencih stare grščine.

Končno podajamo in pričakujemo še kulturno-civilizacijsko znanje. To področje se nam je na ozadju tekmovalnih nalog razkrilo kot tisto, na katerem se številni potenciali našega pouka zdijo premalo izkoriščeni.

Na koncu si dovolimo še tezo, da največja rezerva v tem pogledu najverjetneje leži prav v tistem, kar je *differentia specifica* našega pouka: znanje jezika in dostop do izvirnika. Če se namreč učenci in dijaki o antiki učijo pri množici drugih predmetov, je latinščina edina, ki jim omogoča neposredni dostop *ad fontes*. Eden temeljnih izzivov za učitelje klasičnih jezikov ob tem je, kako ta dostop omogočiti na različnih ravneh znanja in tudi pri različnih učencih, pa tudi, kako ga čim bolj izkoristiti na način, ki antiko predstavi v njenem bistvu, kot živo tvorbo, ki nas še vedno v temelju globoko zaznamuje.

BIBLIOGRAFIJA

- »Certificazione linguistica del latino – Linee guida nazionali«. Consulta Universitaria di Studi Latini, 2016. (Dostopno na spletu.)
- Cook, Guy. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Inkret, Andreja. »O branju izvirnih besedil pri pouku klasičnih jezikov«. *Keria: Studia Latina et Graeca* 23, št. 2 (2021): 101–33.
- Kavčič, Jerneja. *Nova grščina: Vaje za študente s predznanjem starogrškega jezika*. Učno gradivo. Ljubljana: Oddelek za klasično filologijo FF UL, 2015.
- Kocbek, Alenka. »Unlocking the Potential of Translation for FLT«. *Linguistica* 54 (2014): 425–38.
- Koletnik Korošec, Melita. »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, 61–74. Joensuu: University of Eastern Finland, 2013.
- Kuhlmann, Peter. »Das Lateinportfolio – neue Wege zum eigenverantwortlichen Lernen«. *Pegasus-Onlinezeitschrift* 1 (2011): 50–68.
- Laviosa, Sara. *Translation and Language Education*. London: Routledge, 2014.
- Marcolongo, Andrea. *Bistroumni jezik: Devet epskih razlogov, zakaj ljubiti grščino*. Prevedel Gašper Kvartič. Celje: Mohorjeva družba, 2022.
- Pavlič Škerjanc, Katja. »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«. *Keria* 1, št. 1–2 (1999): 89–99.
- . »Klasično izobraževanje v Sloveniji«. *Keria* 2, št. 1 (2000): 101–108.
- Predmetni izpitni katalog za splošno maturo: Latinščina*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2010.
- Rubin, Joan. »What the 'Good Language Learner' Can Teach Us«. *TESOL Quarterly* 9, št. 1 (1975): 41–51.
- Samide, Irena. »Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika«. V: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: 25. simpozij Obdobja; Metode in zvrsti*, ur. Boža Krakar-Vogel, 325–333. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2008.

Skupni evropski jezikovni okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje.

Pripravil Svet Evrope. Svet za kulturno sodelovanje, Odbor za izobraževanje, Oddelek za moderne jezike, Strasbourg.

Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2011. (Dostopno na spletu.)

Tomc, Bojana. »Strategije spodbujanja branja po Montserrat Sarto pri pouku latinske književnosti«. *Clotho* 5, št. 1 (2023): 171–84.

Učni načrt – latinščina: Gimnazija; Splošna, klasična gimnazija.

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008. (Dostopno na spletu.)

Učni načrt – latinščina: Program osnovnošolskega izobraževanja, izbirni predmet. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2004. (Dostopno na spletu.)

IZVLEČEK

Kaj učimo, ko v sodobni slovenski gimnaziji učimo latinsko? S kakšnimi cilji vstopamo v razrede, kaj pričakujemo, da bodo naši dijaki znali? Navedena vprašanja so le na videz preprosta. V najbolj pragmatičnem smislu nanje odgovarja veljavni učni načrt za latinščino, ki niza cilje pouka in s tem pričakovane zmožnosti dijakov. V tem prispevku skušam slednje osvetliti z zornega kota prakse in sicer z vpogledom v slovensko državno tekmovanje v znanju latinščine, namenjeno dijakom tretjega letnika gimnazije. Ob tem izhajam iz predpostavke, da je tekmovalne naloge moč vsaj do določene mere imeti za »praktično« dopolnilo učnemu načrtu, za dovolj reprezentativne odgovore na vprašanje, kaj si pod začrtanimi cilji predstavljamo povsem pragmatično, in tako tudi za ilustrativen prikaz naših skupnih pričakovanj o tem, katere kompetence naj bi dijaki po skoraj treh letih gimnazijskega učenja imeli. Tekmovalne naloge, deloma pa tudi dileme, ki jih pred ocenjevalce postavlja točkovanje odgovorov, mi obenem služijo kot osnova za razmislek o tem, kje ležijo prednosti in didaktični izzivi sodobnega pouka latinščine.

KLJUČNE BESEDE: poučevanje latinščine, gimnazija, učni načrt, didaktika, učne kompetence

*Linguam Latinam didicisse: Objectives and Challenges
in Contemporary Latin Teaching*

ABSTRACT

What do we teach when we teach Latin in a modern Slovenian grammar school? What are our goals when entering the classroom, and what do we expect our students to learn? These questions seem deceptively simple. In the most pragmatic sense, their answers are provided by the current curriculum for Latin, which sets out the lessons' objectives and the student's expected abilities. This paper sheds some light on the latter from a practical perspective by looking at the Slovenian national Latin proficiency annual competition for third-year grammar school students. It assumes that the competition tasks can be considered, at least to a certain extent, as a "practical" supplement to the curriculum, as sufficiently representative answers to the question of what goals are set out in a purely pragmatic way. They are also an illustrative demonstration of the expected competencies students should have after almost three years of grammar school learning. The competition questions, and partly the dilemmas posed to the assessors by the scoring of the answers, serve as the basis for reflection on where the strengths and didactic challenges of contemporary Latin teaching lie.

KEYWORDS: teaching Latin, grammar school, curriculum, didactics, learning competencies