

Latinščina in grščina: včeraj, danes, jutri

Matej Hriberšek, Andreja Inkret, Jerneja Kavčič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za klasično filologijo

Klasična jezika se poučujeta na Univerzi v Ljubljani vse od njene ustanovitve. Še posebej po 2. svetovni vojni je njun pouk – na univerzitetni in drugih stopnjah – doživel korenite sistemske spremembe, vzporedno z njimi pa je nenehno potekal tudi vsebinski razmislek o ciljnih in metodiki poučevanja. V kontekstu sodobnega izobraževanja gre poudariti, da je pouk stare grščine in latinščine zaradi kulturno-civilizacijske vloge klasičnih jezikov kot medijev antične kulture v temelju interdisciplinaren in kot tak ohranja velik potencial z vidika sodobnih didaktičnih smernic. To velja tudi za obravnavo odnosa med staro in novo grščino. Možnosti vključevanja novogrških elementov v pouk starogrškega jezika obravnava projekt *Greek Ancient and Modern*, ki skuša spoznanja zgodovinskega jezikoslovja združiti z jezikovno didaktiko.

Ključne besede: klasični jeziki, latinščina, grščina, nova grščina, didaktika klasičnih jezikov

Classical languages have been taught at the University of Ljubljana ever since it was established. Especially after World War II, the teaching of such languages – at university and other levels – was subject to fundamental systemic changes; in parallel, the objectives and methodology of the teaching have been constantly and substantially reconsidered. In the context of modern education, it has to be underlined that the teaching of Classical Greek and Latin is – due to the role of classical languages as the media of ancient culture and civilization – interdisciplinary at its core, and thus holds significant potential from the perspective of contemporary didactics. This also applies to research concerning the relationship between Classical and Modern Greek. The possibilities of integrating the elements of Modern Greek into the teaching of Ancient Greek are addressed by the project *Greek Ancient and Modern* which attempts to combine the findings of historical linguistics with language didactics.

Keywords: Classical languages, Latin, Classical Greek, Modern Greek, didactics of Classical languages

1 Kratek zgodovinski očrt pouka klasičnih jezikov v 20. stoletju

Pouk latinskega in grškega jezika je v obliki, kot jo imamo danes, naslednik dolgoletnega procesa, začetega že leta 1849, ko je z reformo avstrijskega šolstva nastala klasična gimnazija, ki je postala vzorec in podlaga za šolske sisteme vse do danes (Hriberšek 2005: 46–62). Avstrijska klasična gimnazija, na kateri so latinščino poučevali od prvega razreda naprej, grščino pa od tretjega, je že od samega začetka predvidevala vsaj 6 ur pouka latinščine tedensko v vsakem letniku in vsaj 4 ure grščine (Entwurf 1849: 22–28; Baumeister 1897: 22). Strog sistem klasičnega gimnazijskega pouka, v katerem je bilo kar 45 % učnih ur namenjenih pouku klasičnih jezikov, so postopoma blažile gimnazijske reforme, še najbolj pa uvedba realnih gimnazij, ki so bile spreten kompromis med konceptom klasične gimnazije in realke (prav tam: 63–65). Poleg velikega števila ur je gimnazijski pouk klasičnih jezikov dolgo bremenila tudi ujetost v precej rigidne in zakostenele metodološke okvire, ki so od učencev zahtevali ogromno zapomnitve (prav tam: 95–119). Za napredek na tem področju je bilo treba vzgojiti ustrezno usposobljen učiteljski kader; za to so skrbeli novoustanovljeni oddelki za klasično filologijo (zlasti na Dunaju in v Gradcu). Sočasno z razvojem filološke stroke sta se kljub pogosti ostri opoziciji bolj konservativnih učiteljskih krogov razvijali didaktika in metodika obeh klasičnih jezikov: oblikovali sta nove koncepte poučevanja, uvajali nove metode, vse večji poudarek so dobivale literarne, kulturne in civilizacijske vsebine, nastajali so učbeniki in učni pripomočki, prilagojeni vedno novim pravilom in zahtevam. Z vsako reformo se je obseg učne snovi krčil, poudarek pa je dobivala kakovost obravnave (prav tam: 81–94). Države, nastale po razpadu avstrijske monarhije, so kot dediščino dobile soliden in dodelan sistem gimnazijskega šolstva, ki so ga lahko razvijale vsaka po svoje. Za srednje šolstvo na slovenskem narodnostnem ozemlju je bilo v tem obdobju značilno prizadevanje za uvedbo slovenščine kot učnega jezika (za nižjo stopnjo pouka je bila slovenščina kot učni jezik uveljavljena že od časa Ilirskih provinc). To je spodbudilo nastajanje učbenikov in učnih pripomočkov za klasične jezike v slovenskem jeziku; pri tem so slovenski učitelji dokaj uspešno lovili korak s svojimi nemškimi kolegi, včasih na lastno pobudo, največkrat pa ob podpori deželnih šolskih oblasti (prav tam: 120–223). Glavna težava pri obeh jezikih je bila, da ni bilo na voljo slovarjev; pri latinščini so si učitelji pomagali s pripravo priročnih slovarčkov, pri grščini pa so dijaki slovar dobili leta 1915. Grščina je bila tudi zadnji predmet, ki so ga avstrijske oblasti dovolile poučevati v

slovenščini (tik pred koncem vojne 1918) (prav tam: 213); prva gimnazija, ki je imela slovenski učni jezik tudi pri pouku klasičnih jezikov, je bila leta 1905 ustanovljena klasična gimnazija v Šentvidu.

Po prvi svetovni vojni je pouk obeh klasičnih jezikov še nekaj let potekal po načelih, ki so veljala v času avstrijske monarhije; razmere so se urejale počasi, kajti kljub temu, da je bilo učiteljskega kadra dovolj, je skušala nova prosvetna oblast čim bolj poenotiti pouk na celotnem ozemlju novonastale države, kar je bilo zaradi različnih učnih sistemov in pristopov težko (prav tam: 224–265). Vse predlagane ali uvedene spremembe so bile usmerjene v krnjenje pouka latinščine in grščine, predvsem zaradi velikega števila ur, ki so jima bile namenjene; oba jezika sta v navzkrižju različnih interesov med zagovorniki klasičnega šolstva v karseda neokrnjeni obliki in med projugoslovansko usmerjenimi šolniki, ki so temu nasprotovali, postala jabolko spora in predmet polemik med zagovorniki klasične izobrazbe in njihovimi nasprotniki. V tem obdobju so bile na Slovenskem samo še tri klasične gimnazije: v Ljubljani, Mariboru in v Šentvidu; prevladovala so realne gimnazije, na katerih so poučevali latinščino, ne pa tudi grščine (oziroma le izbirno) (Turk 1939: 183–184; Vajda 1921: 452). Število ur, namenjenih gimnazijskemu pouku latinskega in grškega jezika, se je zgolj malenkostno zmanjšalo, večinoma pa je ostalo na približno enaki ravni kot prej; oba jezika sta bila tudi gimnazijska obvezna maturitetna predmeta. Obdobje med obema vojnama je zaznamovala tudi ustanovitev oddelka za klasično filologijo na novoustanovljeni ljubljanski univerzi, ki pa zaradi kadrovske podhranjenosti kar nekaj časa ni imel vidnejšega vpliva na oblikovanje gimnazijskega pouka. Didaktika obeh jezikov je v obdobju med obema vojnama večinoma temeljila še na dognanjih avstrijskih strokovnjakov; tudi učbeniki so bili tako vsebinsko kot metodološko še vedno zakoreninjani v avstrijskem sistemu. Kljub temu pa je v tem obdobju nastalo nekaj inovativnih učnih pripomočkov, ki so tako z vsebinskega kot tudi z metodološkega vidika pomenili znaten napredek in so bili kakovostne in širše primerljive didaktične novitete. Pouk je enako kot v prejšnjem sistemu kazal izrazito tendenco k poenostavljanju snovi in njeni čim večji pestrosti. Enako kot avstrijsko šolstvo so tudi medvojno jugoslovansko gimnazijsko šolstvo pogosto bremenile socialne stiske dijakov in tudi učiteljev. Med drugo svetovno vojno pouk klasičnih jezikov ni zastal; še vedno je potekal na vseh delujočih klasičnih in realnih gimnazijah ter na nekaterih partizanskih srednjih šolah. Za potrebe pouka je v tem času nastalo tudi nekaj priredb učbenikov za latinščino in grščino (prav tam: 266–267, 201–303).

Po vojni so bile klasične gimnazije z obema klasičnima jezikoma takoj na udaru (v Sloveniji sta ostali dve: v Ljubljani in Mariboru); vse bolj so se srečevale z očitki elitizma, nekoristnosti in zunanje socialne diferenciacije (Gabrič 1991, Gabrič 1994). Povojna leta so bila leta negotovosti, ker se je število ur obeh predmetov vse bolj zmanjševalo; kljub številnim konferencam in zasedanjem na vprašanje, kaj storiti s klasičnim šolstvom, ni bilo odgovora, saj nova oblast na tem področju ni imela ne interesa ne načrta in ne cilja (Hriberšek 2002: 205–219). V klasično šolstvo je najbolj zarezala ukinitvev osemletnih klasičnih gimnazij, do katere je prišlo z uveljavitvijo *Splošnega zakona o šolstvu* junija 1958 (UL FLRJ, št. 28, 16. 7. 1958: 746–761); s tem je bila prekinjena stoletna tradicija klasičnih gimnazij pri nas: štiri nižje gimnazijske letnike so nadomestili zadnji štirje razredi osnovne šole, štirje višji gimnazijski razredi pa so bili izenačeni z drugimi srednjimi šolami (Hriberšek 2016). Šestdeseta in sedemdeseta leta so bila obdobje životarjenja in poskusov popolne ukinitve še zadnjih ostankov pouka latinščine (najhuje je bilo sredi sedemdesetih let); grščina je bila od ukinitve gimnazij povsem izrinjena iz predmetnikov (Gantar 1971). Pouk latinščine je bil omejen le na nekaj srednjih šol, ki so bile naslednice nekdanjih klasičnih gimnazij, na zdravstvene šole ter na nekaj osnovnih šol (Gimnazija 1964: 60–61). Do srede osemdesetih so položaj reševali s fakultativnim poukom latinščine (grščine ni bilo v programu), so se pa klasične gimnazije ohranile v zamejstvu (Trst, Gorica, Celovec) (Hriberšek 2002: 227). Prvi znaki počasnega preobrata so se pokazali sredi osemdesetih let: pobudo pri ponovnem uvajanju pouka je prevzela Gimnazija Poljane, ki je uvajala latinščino v redni pouk, z letom 1988 pa je sledila uvedba klasično-humanistične smeri (Hriberšek 2002: 238–239). Leta 1993 je bila ponovno obujena škofijska klasična gimnazija v Šentvidu (Kurinčič 1992; Gantar 1995) z obvezno latinščino in izbirno grščino, leta 1996 pa je zasebnemu šolstvu sledilo tudi državno; klasična gimnazija kot posebna inačica splošne gimnazije z razširjeno ponudbo splošno-izobraževalnih predmetov in z obveznim poukom latinskega jezika je s šolskim l. 1998/99 postala javni gimnazijski program (gimnazije so se različno odločale za to opcijo) (Pavlič Škerjanc 2000: 101–102). Osnovnošolski pouk latinščine je dobil ponoven zagon s šolskim l. 1991/92, ko so začeli na petih slovenskih osnovnih šolah izvajati eksperimentalni projekt *Učenje latinskega jezika v osnovni šoli* (zaključil se je l. 1999); na teh šolah so latinščino poučevali z namenom, da bi našli učinkovit model za kakovostno poučevanje latinskega jezika v osnovni šoli in znova vzpostavili osemletni cikel pouka. Z devetletko se je pouk latinščine žal znatno zmanjšal; »latinska trdnjava« ob tem ostaja OŠ Prežihov Voranc Ljubljana

(Pirkmajer Slokan 2016: 145–177).¹ Oba klasična jezika sta postala tudi maturitetna predmeta. Gimnazije se danes za pouk klasičnih jezikov različno odločajo; latinščina ostaja še na zdravstvenih šolah kot predmet medicinska terminologija.

2 Kaj učimo in kako učimo? Cilji in metode poučevanja klasičnih jezikov v sodobni šoli

2.1 Uvod

Učne cilje in metodiko pouka klasičnih jezikov zaznamuje dejstvo, da se latinščina in stara grščina v smislu vsakdanje komunikacije praviloma ne uporabljata več. Sodobni učni načrti tako kot osrednji cilj učenja latinščine in stare grščine definirajo branje besedil, pisanih v klasičnih jezikih, obenem pa poglobljeno poznavanje antične literature, kulture in civilizacije ter posledično tudi zavedanje in poznavanje korenin in vpliva antike na kasnejša obdobja in našo sodobnost. Obenem so klasična jezika (sploh latinščino) vselej poučevali kot jezikovni paradigmi, ki s svojo sintaktično strukturo in leksiko olajšata razumevanje in učenje modernih jezikov, hkrati pa učencem omogočita zavedanje jezika v smislu splošnega sistema. Čeprav je bila kot slovnična paradigma v didaktičnem smislu vplivna predvsem latinščina, ki je v šolskem kurikulumu tudi bolj prisotna, ne gre pozabiti, da se pouk slednje zaradi grškega vpliva na rimsko kulturo v temelju prepleta s spoznavanjem starogrških jezikovnih in kulturno-civilizacijskih prvin.

2.2 Metode

Didaktična metoda, ki se po tradiciji povezuje s poučevanjem klasičnih jezikov, njene skrajne oblike pa še vedno botrujejo številnim predsodkom o zastarelosti in neživljenjskosti pouka latinščine in stare grščine, je slovnično-prevajalska oziroma gramatikalna metoda. Čeprav pouk klasičnih jezikov, kot bomo poudarili v nadaljevanju, zaradi svojih specifičnih ciljev ohranja večji in bolj sistematičen slovnični fokus kot sodobni pouk modernih jezikov, gre podčrtati, da so davno mimo časi mehničnega, samemu sebi namenjenega urjenja slovničnih paradigem in apliciranja gramatičnih pravil na prevajanje

1 Latinščina je trenutno vključena tudi v projekt Jeziki štejejo (2017–2022); več na: <https://www.zrss.si/objava/jest-jeziki-stejejo>.

iz konteksta iztrganih stavkov. Sodobni pouk klasičnih jezikov je načeloma in praktično utemeljen na kontekstualnem pristopu, v skladu s katerim »učenje izhaja iz konteksta oz. vsebinsko integralnega besedila, ne pa slovnične oblike« (Pavlič Škerjanc 2000: 6).²

Na neki način je paradoks, da so imeli na tradicionalno metodo vpliv pristopi, ki so nastali kot njena protiutež. Verjetno so bile v tem smislu daleč najbolj vplivne stari grščini in latinščini prilagojene različice naravnih in komunikacijskih metod, ki gradijo na ideji o jeziku kot komunikacijskem sredstvu med bralcem in (literarnim) besedilom ter v fokus postavljajo razvijanje večine branja starogrških oziroma latinskih besedil, pri čemer so vsi elementi jezikovnega pouka temu podrejeni. Čeprav so takšni pristopi vplivali na to, kako latinščino in staro grščino poučujemo danes, in so se ponekod uveljavili kot osrednji način poučevanja,³ je pouk klasičnih jezikov vendarle kot tipično svojski element ohranil poudarek na jeziku kot čim bolj preglednem sistemu. Zdi se, da prav na tej podlagi zavestno in neposredno razvija kompetence, kot so – če si lahko izposodimo nekaj besednih zvez iz učnega načrta za izbirni predmet Latinščina v osnovni šoli (2004: 9, 6) – »abstraktno mišljenje«, s tem pa tudi »jezikovno samozavest« in bolj »suvereno obvladovanje jezika«. V kontekstu pouka klasičnih jezikov bi tako lahko trdili, da je razvijanje jezikovnih kompetenc v splošnem smislu enako pomemben cilj kot bralno razumevanje.⁴ Ob tem ni nepomembno, da je branje daljših latinskih in starogrških besedil v izvorniku cilj, ki ga lahko dosežejo le tisti, ki se teh jezikov učijo daljši čas in dovolj intenzivno, torej gimnazijski dijaki v višjih letnikih in študenti. Na drugi strani je razvijanje jezikovne analitičnosti vpeto v pouk klasičnih jezikov praktično od začetkov dalje. Prav razvijanje te splošne lingvistične, v pomanjkanju boljšega izraza bi lahko dejali – »čezjezikovne« kompetence, lahko tudi označimo za presežno vrednost načina, ki temelji na sistematičnem podajanju jezika kot sistema; izkušnje, ki jih s kolegi na fakulteti delimo pri začetnih tečajih latinščine in stare grščine, kažejo, da tovrstnega vpogleda učenci in dijaki ne dobijo pri pouku drugih predmetov.

2 Kot kažejo posodobitveni seminarji za učitelje klasičnih jezikov, ki jih vsako leto organiziramo na Oddelku za klasično filologijo FF, metodika poučevanja klasičnih jezikov ostaja izziv, ki se zdi dragocen tudi zato, ker omogoča živahne debate brez končnih in zakoličenih odgovorov.

3 Tak primer je »bralni pristop« (»reading approach«) v anglosaksonskih deželah.

4 Sodobni projekti in raziskave potrjujejo pomen klasičnih jezikov za razvoj jezikovne kompetence v maternem oziroma primarnem jeziku šolanja (prim. npr. »Iris project«: <http://irisproject.org.uk/index.php/literacy-through-latin>) ter tudi v povezavi z znanjem tujih jezikov (Rutar Leban idr. 2012: 43, 50).

2.3 Kompetence

Če poskusimo zgoraj naznačeno »čezjezikovno« kompetenco podrobneje razdelati, lahko v grobem opozorimo na tri med seboj prepletena področja. Prvo je vezano na sistematično spoznavanje morfologije in sintakse klasičnih jezikov; na tej podlagi nato učenec prepozna in vzporeja slovnične lastnosti klasičnih jezikov z materinščino in drugimi tujimi jeziki. Drugi vidik zadeva poznavanje leksike klasičnih jezikov ter posledično prepoznavanje besed starogrškega in latinskega izvora v materinščini in tujih jezikih, s tem pa tudi boljše obvladovanje besedišča tujih jezikov in materinščine. Slednje velja ne le za neposredne naslednike stare grščine in latinščine, moderno grščino⁵ in romanske jezike, temveč tudi za jezike drugih jezikovnih skupin, na katere sta imela vpliv klasična jezika: slovanske (večinoma tujke) in germanske (v prvi vrsti velja izpostaviti angleščino, ki vsebuje več kot 60 % besedišča starogrškega oziroma latinskega izvora; gl. Green 2015: xi.). Tretja oblika se navezuje na poglobljeno razumevanje pojmov in besedil oziroma na sposobnost njihovega umeščanja v kontekst antične kulture in smiselno tudi postantične recepcije. To je zaradi časovne oddaljenosti nujno; pouk kulture in civilizacije pri klasičnih jezikih v veliki meri prerašča vsebino in pomen tovrstnega pouka pri živih jezikih, saj mora biti veliko bolj organsko vpet v proces učenja jezika. Poznavanje kulture in civilizacije je v veliki meri namreč temeljna sestavina, celo predpogoj za razvijanje jezikovne kompetence, in to že na najosnovnejši ravni (zgolj kot primer: razumevanje besed, kot sta denimo »forum« in »templum«, mora vključevati tudi poznavanje civilizacije). Obenem pouk kulture in civilizacije velikokrat presega zgolj podatke o antičnih fenomenih; poučevanje klasičnih jezikov v veliki meri pomeni opozarjanje na to, koliko se antika dotika naših temeljev, in pogosto tudi kritičen premislek, na kakšne načine se vpenja v naš svet. Pouk latinščine in stare grščine tako pomeni tudi »poglobljanje zavesti o kulturno-civilizacijskem pomenu antike, kar sploh rezultira v celovitejšem in bolj poglobljenem znanju o kulturi in civilizaciji nasploh« (Žmavc 2016: 191). V tem kontekstu torej ne govorimo le o razvijanju zaradi časovne distance v temelju specifičnih medkulturnih kompetenc, temveč morda tudi o razvijanju splošne, »čezkulturne« kompetence, saj časovna oddaljenost pogosto pogojuje oza-veščanje in nemalokrat tudi premoščanje vnaprejšnjih konceptov in predstav, ukoreninjenih v našem časovnem obdobju in prostoru.⁶

5 O tem več v razdelku 3.

6 Zdi se, da se pouk klasičnih jezikov v tem smislu lepo navezuje na smernice poučevanja modernih jezikov, in sicer predvsem na poudarek o nujnosti razvijanja transkulturne kompetence; to strokovnjaki povezujejo v prvi vrsti z zavedanjem lastnih in sprejemanjem drugačnih kulturnih vrednot (prim. Lázár et al. 2007: 26).

»Čezjezikovna« kompetenca torej dopolnjuje bralno kompetenco, ki je – kot sledi iz učnih načrtov – prepoznana kot najvišji cilj pouka klasičnih jezikov. A tudi bralno razumevanje besedil, kot ga spodbujamo pri pouku klasičnih jezikov, ima svoje specifikke. Ko govorimo o branju izvirnih starogrških in latinskih besedil v izobraževalnem kontekstu, imamo večinoma v mislih besedila klasičnih obdobij, torej zahtevna, literarna besedila, ki so v največji meri tudi del kanona svetovne književnosti. Zgolj v primerjavo: branje primerljivih literarnih besedil je pri modernih jezikih predvideno šele na najvišji stopnji, po evropski jezikovni lestvici (SEJO) torej na stopnji C (literarna besedila se sicer uvajajo na stopnji B2, a tam v obliki sodobnih literarnih del, ki so učencu jezikovno in tudi idejno najbližja). Čeprav je branje daljših izvirnih besedil pri pouku klasičnih jezikov, kot že omenjeno, zares možno šele v zadnjih letnikih gimnazije in na fakulteti, učbeniki krajša izvirna besedila uvajajo že od prvih ur dalje. Tip besedil narekuje poseben tip poučevanja; literarna didaktika se zato zdi eden pomembnejših izzivov na področju specialne didaktike pouka klasičnih jezikov. Ob tem se zdi razveseljivo, da je tudi v sodobni jezikovni didaktični teoriji opaziti tendenco po ponovnem vključevanju literarnih besedil v pouk modernih jezikov, premislek o »tujosti«, »nelagodju v/ob literaturi« (prim. Šlibar 2008) pa se zdi inspirativen tudi v kontekstu klasičnih jezikov.

2.4 Interdisciplinarnost

Kategorija tujih jezikov, kamor šolski kurikulum uvršča klasična jezika, le delno ustreza njuni specifični vlogi; poglobitvi razlog za to je kulturno-civilizacijska vloga stare grščine in latinščine kot medijev antične kulture. Gimnazijski učni načrt za latinščino tako podčrta, da latinščino (in enako velja za staro grščino) »učni cilji in vsebine določajo kot samostojno in svojevrstno podkategorijo, ki presega tradicionalno predmetno razdrobljenost in specializiranost znanj« (2008: 5). Interdisciplinarnost, koncept, ki ga imajo sodobne didaktične smernice s tendencami po medpredmetnem povezovanju na moč rade, je torej – predvsem z razvijanjem »čezjezikovne« in medkulturnih oz. »čezkulturne« kompetence – vpisan v samo jedro pouka klasičnih jezikov. Teme se namreč tako na ravni jezikovnega pouka kot pri pouku kulture in civilizacije ter književnosti vselej dotikajo plejade vsebin, s katerimi se učenci, dijaki in študenti srečujejo pri vrsti drugih predmetov in disciplin. Temeljni izziv specialne didaktike pouka klasičnih jezikov je zato zagotovo, kako vsebinsko in metodološko čim bolj plodno in privlačno izkoristiti to

presežno vrednost, ki se ponuja s poukom klasičnih jezikov, in to na vseh ravneh izobraževanja.⁷

Na področju šolskega sistema je žal ta specifika vse premalo upoštevana, kar lahko opazimo na vseh ravneh izobraževanja. V devetletki latinščina kot izbirni predmet nastopa kot konkurenca modernim tujim jezikom, kar je glede na naravno zvezanost latinščine z modernimi tujimi jeziki in zgoraj opisane cilje pouka klasičnih jezikov popoln nesmisel, pripomoglo pa je tudi k drastičnemu zmanjšanju pouka latinščine v osnovni šoli (Pirkmajer Slokan 2016: 171–177). Na gimnazijski ravni je sicer razveseljivo, da skuša novi predlog posodobitve izobraževalnega programa klasične gimnazije preseči okostenelost in togost, ki onemogočata bolj organizirano, fleksibilno in premišljeno vsebinsko načrtovano medpredmetno povezovanje, a pri možnostih odločanja za izbirne predmete ob maturi naletimo na podoben problem kot v osnovni šoli.⁸ In ne nazadnje, krčenje lektoratov klasičnih jezikov na fakultetni ravni krči tudi možnosti, da bi se na podlagi interdisciplinarnosti širila in zviševala kakovost študijske ponudbe.

3 Stara in nova grščina

Kot je bilo rečeno v prejšnjem poglavju, je eden od pomembnih vidikov učenja stare grščine oz. klasičnih jezikov na splošno boljše obvladovanje besedišča materinščine in drugih modernih jezikov. Ko govorimo o pouku stare grščine, imamo pri tem v mislih zlasti njenega naslednika – novogrški jezik, in temu vidiku poučevanja klasičnih jezikov je posvečen pričujoči razdelek.

Nova grščina je še eden v paleti tujih jezikov, ki jih poučujejo na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Začetki sodijo v devetdeseta leta 20. stoletja, ko je tečaj tega jezika (in sicer na Oddelku za sociologijo FF UL) vodila Svetlana Slapšak (prim. Slapšak 1992). Kasneje se je pouk uveljavil na Oddelku za klasično filologijo, kjer je sprva fakultativne tečaje nove grščine vodil prof. dr. Matjaž Babič. Danes je ta jezik mogoče študirati okviru študijskih programov Grški jezik, književnost in kultura ter Antični in humanistični študiji, po sporazumu z grško državo pa od študijskega leta 2006/2007 na oddelku deluje tudi lektorica za novogrški jezik; sprva je bila to Vasiliki Varsamakidou, ki jo je leta 2014 nasledila Konstantina Agnantopoulou.

7 Na moč inovativne praktične odgovore nam ponujajo domiselni in zanesenjaški učitelji, ki svoje pogosto naravnost pionirske ideje gradijo prav na interdisciplinarni komponenti: prim. npr. Pirkmajer Slokan (2016: 159–162), Ratajc (2016).

8 Več o tem v prispevku Marka Marinčiča.

Priznati je treba, da umestitev nove grščine v študijski program starogrškega jezika odpira vrsto teoretičnih in praktičnih vprašanj. Neogrecistika in klasična filologija ostajata ločeni vеди in le redkokdaj študijski programi s področja klasične filologije vključujejo tudi učenje novogrškega jezika; res pa je, da študij neogrecistike zaradi specifičnosti novogrškega knjižnega jezika praviloma vključuje učenje stare grščine. A če upoštevamo vse, kar je bilo do sedaj povedanega o kompetencah učenja klasičnih jezikov, in pustimo ob strani vidike, ki neogrecistiko ločujejo od klasične filologije, se zdi vsaj s teoretičnega, jezikoslovnega vidika umestitev elementov novogrškega jezika v študij klasične filologije razmeroma neproblematična. Obenem ne gre pozabiti, da lahko na ta način pri pouku stare grščine osvojimo vsaj nekaj znanja jezika, ki v mnogih okoljih ostaja razmeroma slabo poznan (čeprav gre med drugim za enega od uradnih jezikov Evropske unije). Tako morda ni presenetljivo, da učbeniki, ki združujejo pouk stare grščine z elementi novogrškega jezika, obstajajo. Kot primer naj navedemo nemški učbenik za staro grščino *Kairos*, ki skuša po besedah avtorjev opozoriti na »moderno evropsko dimenzijo« grščine (Heber idr. 2013: 4).⁹ A v jezikovnem smislu gre za močno pomanjkljiv poskus. Vsebuje denimo v novi grščini povsem nesprejemljive primere, kot je stavek *Εἶδα αὐτόν συγνᾶ στο στάδιο του Μόναχου*, v katerem se kršijo pravila novogrškega besednega reda, rabe poudarjenih osebnih zaimkov in glagolskega vida (Heber idr. 2013: 62).

Tovrstni poskusi (in predvsem njihove pomanjkljivosti) kličejo k intenzivnejšemu sodelovanju med disciplinama klasične filologije in neogrecistike, v prvi vrsti na jezikoslovnem področju. To je vsebina projekta z naslovom *Greek Ancient and Modern*, ki poteka v sodelovanju med Ohio State University v ZDA ter Oddelkom za klasično filologijo FF UL in skuša združiti spoznanja sodobne zgodovinske slovnice in zgodovine grškega jezika s povsem praktičnimi vprašanji poučevanja novogrškega jezika.¹⁰ O njem bo več govora v nadaljevanju.

Projekt temelji na predpostavki, da v novi grščini obstajajo besede, ki se – niti v formalnem niti v semantičnem smislu – ne razlikujejo bistveno od starogrških ustreznic, ob čemer pa zanemarimo naglasno razliko (nova grščina ima namreč za razliko od stare dinamični in ne tonemski naglas). Ideja izhaja iz dela ameriškega jezikoslovca Briana D. Josepha, ki je tovrstne besede poimenoval z izrazom

9 Elemente novogrškega jezika najdemo tudi v učbeniku za staro grščino Elliger et al. (1986), ki je poznan tudi v slovenskem prostoru, ter v italijanskem učbeniku Agnello in Orlando (1998).

10 Več o tem projektu na spletni strani <https://u.osu.edu/greek/>.

carryovers, v slovenščini pa jim pravimo prenešenke.¹¹ Za prenešenke veljajo besede, sestavljene izključno iz glasov, ki se tako v stari kot novi grščini zapisujejo s črkami α , ι ter κ , λ , μ , ν , ξ , π , ρ , σ , τ in ψ in katerih pomen je v novi grščini v osnovi enak starogrškemu.¹² Med prenešenke sodijo samo besede, ki so v stari grščini vsebovale kratka glasova a in i (zapisana s črkama α in ι), pri čemer sta oba samoglasnika lahko pridihnjena s šibkim pridihom. Pri semantični analizi se naslanjamo na etimologije največjega slovarja novogrškega knjižnega jezika (LKN).

Če upoštevamo zgornjo definicijo, je prenešenk razmeroma malo; primeri so $\mu\acute{\iota}\alpha$ »ena«, $\kappa\alpha\kappa\acute{\alpha}$ »slaba« (im./tož. mn. sr. sp. prid. $\kappa\alpha\kappa\acute{o}\varsigma$ »slab«), $\pi\iota\sigma\tau\acute{\alpha}$ »zvesta« (im./tož. mn. sr. sp. prid. $\pi\iota\sigma\tau\acute{o}\varsigma$ »zvest«).¹³ To obenem pomeni, da je malo tudi besed, ki se jih lahko naučimo pri pouku stare grščine in jih (pravilno) uporabimo v novi grščini – pri čemer velja poudariti, da je s tem mišljena raba pri ustnem (in ne pisnem) sporazumevanju v tem jeziku. A slednje obenem drži samo ob predpostavki, da se stara grščina pri pouku izgovarja povsem enako, kot so jo v antiki izgovarjali materni govorniki. Ker je predpostavka napačna – šolska izgovarjava stare grščine dandanes pozna vrsto različic, ki sicer temeljijo na modernih spoznanjih o izgovarjavi starogrškega jezika, a so obenem pod vplivom izgovarjave modernih jezikov, vključno z novogrškim – v projektu analiziramo tudi vpliv posameznih različic starogrške ali Erazmove izgovarjave na usvajanje novogrškega besedja.¹⁴ Za starogrške besede, ki imajo v teh različicah (formalne in semantične) ustreznice v novi grščini, uporabljamo izraz prenešenke v širšem pomenu besede.

Tudi izgovarjava stare grščine, kakršna je v rabi v slovenskem prostoru, ne odraža v celoti današnjega vedenja o izgovarjavi stare grščine; morda paradoksalno se prav zaradi svoje nedoslednosti nekoliko približa novogrški izgovarjavi, kar ima

11 Prim. Joseph (1987: 369), ki omenjene besede opredeljuje, ne uporabi pa termina *carryovers*.

12 Ob tem velja poudariti, da se izraz »stara grščina« nanaša na atiščino (s primesmi jonščine) oz. jezik, ki ga praviloma učijo na različnih šolskih stopnjah pri pouku stare grščine, medtem ko se izraz »nova grščina« nanaša na knjižno novo grščino in ne na njena narečja (ki imajo pogosto precej drugačno glasoslovno podobo kot knjižni jezik).

13 Kot rečeno, v analizi zanemarimo dejstvo, da je naglas v novi grščini dinamičen in ne tonemski. To pomeni, da se pri tako rekoč vseh prenešenkah novogrška in starogrška izgovarjava razlikujeta po naravi (a ne tudi mestu) naglase. Kot besede brez kakršnih koli pomembnejših razlik v izgovarjavi bi kljub temu morda lahko šteli prenešenke, ki so bile v stari grščini naglašene z gravisom (npr. $\kappa\alpha\kappa\acute{\alpha}$, $\pi\iota\sigma\tau\acute{\alpha}$), to pa je odvisno od interpretacije tega naglasnega znamenja (prim. Allen 1968: 115).

14 Več o teh različicah: Allen (1968: 125–144), Petrunias (2001: 952–954).

pomemben vpliv tudi na število prenešenk v širšem pomenu besede.¹⁵ Analiza najpomembnejšega slovenskega priročnika za pouk stare grščine (Mihevc Gabrovec 2016) pokaže, da je tovrstnih besed 444 (pri tem se izraz »beseda« nanaša na vse pregibne oblike slovarskih gesel). Čeprav te besede predstavljajo razmeroma majhen delež besedja istega učbenika (manj kot 1 %), velja poudariti, da mednje sodijo številne v novi grščini razmeroma visoko pogostne besede; denimo nekatere oblike glagola »imeti«, določnega člena, nižjih števnikov ter pridevnikov κακός («slab») in πολός («mnog»).¹⁶ Še več, uporabimo jih lahko tudi v povsem sprejemljivih novogrških stavkih in krajših dialogih, kakršen je naslednji:

- Το όνομά σου; (Tvoje ime?)
- Πέτρος. (Peter.)

Analiza tudi pokaže, da se poleg prenešenk v ožjem in širšem pomenu besed pri pouku stare grščine naučimo tudi besed, katerih novogrški pomen je bistveno drugačen od starogrškega pomena, čeprav ohranjajo enako obliko (t. i. »lažni prijatelji«). V učbeniku Erike Mihevc Gabrovec je teh besed – če se naslonimo na prej opisano metodo formalne in semantične analize – precej manj, kot je prenešenk v širšem pomenu besede, namreč 24. Mednje sodijo besede μάλιστα (stgr. »najbolj«, ngr. »seveda, tako je«), κράτος (strg. »moč«, ngr. »država«), καλός (strgr. »lep«, ngr. »dober«). Spet druge besede ohranjajo – zaradi starinskosti novogrškega pravopisa – enak pravopis kot v stari grščini, pri čemer pa sta se spremenila njihova izgovarjava ali pomen (ali oboje); slednjič obstajajo starogrške besede, ki v novi grščini niso pustile pomembnejših sledov in so jih nadomestile druge grške besede ali izposojenke.

Navedeni podatki dajejo osnovne teoretične in didaktične smernice za učenje nove grščine v primeru predznanja starega jezika – kar pa, kot rečeno, velja za večino študentov nove grščine na Oddelku za klasično filologijo. Prenešenke v teoretičnem smislu potrjujejo koristi, ki jih prinaša znanje stare grščine pri učenju novogrškega jezika, medtem ko je v didaktičnem procesu mogoče te besede (ter iz njih sestavljene stavke) uporabiti na začetni stopnji, ne da bi pouk vključeval razlago kakršnih koli pravil novogrške izgovarjave, oblikoslovja ali skladnje in ne

15 Med te nedoslednosti sodijo: odsotnost ločevanja med dolgimi in kratkimi samoglasniki ter med tonemi, priporniška izgovarjava starogrških pridihnenih zapornikov φ in χ, izgovarjava digrafa ou kot [u] itd.

16 Nizka relativna pogostnost prenešenk je brez dvoma povezana z dejstvom, da pouk stare grščine zahteva učenje velikega števila predvsem glagolskih oblik, ki se do nove grščine niso ohranile (npr. nedoločnikov, deležnikov, optativa, konjunktiva).

da bi opozarjali na pomenske razlike med besedjem stare in nove grščine. Zgoraj navedeni dialog lahko denimo študentje (ali učenci) uporabijo na začetni stopnji usvajanja nove grščine, pa tudi pri pouku stare grščine in se na ta način drug drugemu predstavijo. Gre za primere, ki jih skuša v pedagoško prakso uvajati že omenjeni učbenik za staro grščino *Kairos*. Preostale zgoraj navedene kategorije besed po drugi strani opozarjajo, da znanje stare grščine lahko pripelje do napak pri sporazumevanju v novi grščini, zato mora didaktični proces opozarjati tudi nanje. Pisna oblika novogrškega stavka »με παιδεύει« se denimo na podlagi starogrškega pomena v njem uporabljenih besed interpretira kot »vzgaja me«; a stavek v novi grščini v resnici pomeni »preganja me«. ¹⁷ Sodeč po naši analizi pa je vsaj kategorija lažnih prijateljev bistveno manj pogostna od prenešenk, kar posledično nakazuje, da so v splošnem prednosti znanja stare grščine pri učenju modernega jezika najverjetneje številčnejše, kot utegnejo biti iz njega izhajajoče napake. To je obenem vsaj delna empirična potrditev dolgo znane domneve o učinkih znanja stare grščine pri usvajanju modernega jezika.

4 Klasična jezika med danes in jutri

Projekt *Greek Ancient and Modern* opozarja na še enega izmed interdisciplinarnih vidikov učenja klasičnih jezikov, da je namreč mogoče preko obravnave razmerij med staro in novo grščino opozoriti na mlajša obdobja v zgodovini grškega jezika (pa tudi kulture) ter učenje starogrškega jezika obogatiti z vsaj nekaj vsebinami, ki so iz našega izobraževalnega sistema tako rekoč povsem odsotne. Kot smo poudarili zgoraj, se prav interdisciplinarnost po drugi strani kaže kot tista kategorija, ki je zaradi kulturno-civilizacijske vloge latinščine in stare grščine povsem naraven del pouka klasičnih jezikov, kar tako latinščino kot staro grščino vzpostavlja kot potencialno vez med na videz včasih povsem različnimi predmeti izobraževalnega kurikulumuma.

Zdi se, da prav v pouku klasičnih jezikov kot možni osnovi za preseganje parcialnosti specializiranih znanj leži eden izmed pomembnejših izzivov za jutri. V smislu stroke se ta v prvi vrsti izrisuje v obliki didaktično-metodoloških vprašanj, namreč, kako latinščino in staro grščino karseda učinkovito in privlačno

17 V tem primeru se je sicer glagolska oblika, zapisana kot παιδεύει, v stari grščini izgovarjala drugače kot danes (stgr. [pajdeúō] : ngr. [peđévo]), medtem ko je razlika v pravopisu zgolj v tem, da se prenešenka με v novogrškem pravopisu piše brez naglasa. Dodatni primeri vključevanja stare grščine v didaktiko novogrškega jezika se nahajajo v internem gradivu Kavčič (2015), dostopnem na Oddelku za klasično filologijo FF UL.

poučevati in na kakšen način ju obenem vpenjati v druge izobraževalne vsebine. Ob tem gre poudariti, da Oddelek za klasično filologijo s študenti in drugimi sodelavci v zadnjih letih ob različnih priložnostih izvaja številne delavnice za osnovnošolce in gimnazijce;¹⁸ te dokazujejo, da po eni strani ne primanjkuje znanja, inovativnih idej in volje s strani izvajalcev tovrstnih dogodkov, po drugi strani pa tudi ne zanimanja za spoznavanje takšnih vsebin s strani posameznikov in šol. Zdi se torej, da temeljni izziv za prihodnost pravzaprav leži na sistemski ravni izobraževalne politike, izpiše pa se predvsem v vprašanje, kako možnosti pouka klasičnih vsebin v prihodnje učencem, dijakom in študentom razpirati, ne pa jih omejevati in krčiti.

Sklenemo lahko, da smo pri poučevanju obeh klasičnih jezikov v zadnjih dvajsetih letih presegli dolgo zakoreninjene pristope k poučevanju, ki so temeljili na izrazito slovničnem pouku. Z alternativnimi pristopi k izobraževanju učiteljev klasičnih jezikov in s sodobnimi, na interdisciplinarnosti temelječimi metodami poučevanja na vseh ravneh izobraževanja je dobilo poučevanje obeh jezikov nov fokus, s katerim skušamo slovnični pouk nadgraditi s kar največ različnimi dopolnilnimi literarnimi ter kulturno-civilizacijskimi vsebinami. S tem pa se dosegajo osnovni nameni sodobnega poučevanja, ki so: učencem z osnovnim, a še vedno dovolj poglobljenim znanjem jezika odpirati vpogled v kar najširši nabor vsebin s področja antične kulture in civilizacije; seznanjati jih z antično književnostjo ter jih naučiti pravilnega vrednotenja te in prepoznavanja ter razumevanja njenega vpliva v poznejših obdobjih; naučiti jih na kar največ področjih prepoznati odmeve antike v današnjem času in jih znati pravilno ovrednotiti; v njih vzbujati zanimanje za antične vsebine v najširšem smislu, jim privzgojiti osnove za njihovo pravilno, pa tudi kritično vrednotenje in aktualnost za sedanjost in prihodnost. Dodatni načini razširjanja teh vsebin (interdisciplinarno povezovanje z drugimi predmeti in vsebinami, poletne šole, tekmovanja iz latinskega jezika, projekt »Noč raziskovalcev« idr.) pa so namenjeni nadgradnji vsega naštetega, animiranju tistih, ki jih te vsebine posebej zanimajo, ter predstavitvi pomena klasike tudi širši javnosti.

18 To so v prvi vrsti gostovanja v obliki jezikovnih delavnic po osnovnih šolah, delavnice v okviru Noči raziskovalcev – Festival Antika, delavnice za gimnazijce na 25. slovenskem festivalu znanosti, ki ga organizira Slovenska znanstvena fundacija (2019). O podrobnostih glej <https://ff.classics.si/2019/11/11/predstavitve>. Podobne aktivnosti izvajamo tudi v okviru poletnih šol klasičnih jezikov v Grčiji; te so namenjene gimnazijcem in jih na Oddelku za klasično filologijo v soorganizaciji Društva za antične in humanistične študije organiziramo vsako leto.

Literatura

- Agnello, Giacinto; Orlando, Arnaldo. (1998). *Manuale del greco antico con un profilo di greco moderno*. Palermo: G. B. Palumbo.
- Allen, Sydney W. (1968). *Vox Graeca*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumeister, August (1897). *Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika*. München: C. H. Beck.
- Elliger, Winfried; Fink, Gerhard; Heil, Günther; Meyer, Thomas (1986). *Kantharos*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*. (1849). Dunaj: Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts.
- Gabrič, Aleš (1991). Šolstvo na Slovenskem v letih 1945–1951. *Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete* 24. 67–91.
- Gabrič, Aleš (1994). Temeljne značilnosti šolske reforme 1953–1962. *Šolska kronika* 3. 79–89.
- Gantar, Kajetan (1995). Pohabljena gimnazija. *Slovenska šola in njen čas* (ur. D. Ocvirk). Ljubljana: Družina. 94–100.
- Gantar, Kajetan (1971). Poročilo na seji Pedagoško-znanstvenega sveta FF 25. oktobra 1971 (Arhiv FF).
- Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*. (1964) Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.
- Green, Tamara M. (2015). *The Greek & Latin Roots of English*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, London: Rowman & Littlefield (5. izd.).
- Heber, Markus; Gatzky, Thorsten; Hass, Petra; Hobohm, Rüdiger; Meyerhöfer, Herbert; Ott, Georg; Vogel, Günter; Weileder, Andreas (2013). *Kairos. Griechisches Unterrichtswerk*. Band 1. Bamberg: C.C. Buchner.
- Hriberšek, Matej (2002). *Analiza metodičnega pristopa v slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učbenikih in priročnikih za klasične jezike od 1850 do 2000*. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF UL.
- Hriberšek, Matej (2005). *Klasični jeziki v slovenskem šolstvu: 1848–1945*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Hriberšek, Matej (2016). Od Skile proti Karibdi: Krnjenje slovenskega klasičnega šolstva (1945–1959). *Šolska kronika* 25 (1–2). 56–80.
- Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien*. (1884). Dunaj.
- Joseph, Brian D. (1987). Greek. *The World's Major Languages* (ur. B. Comrie). Cambridge: Cambridge University Press. 347–373.
- Kavčič, Jerneja (2015). *Nova grščina: vaje za študente s predznanjem starogrškega jezika*. Ljubljana: Oddelek za klasično filologijo FF UL. Interno gradivo.

- Kurinčič, Jože (1992). Zavržena in spet najdena klasika. Pogovor s prof. dr. Kajetanom Gantarjem. *Tretji dan* 3. 33–37.
- Lázár, Ildikó; Huber-Kriegler, Martina; Lussier, Denise; Matei, Gabriela S.; Peck, Christiane (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- LKN: *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*: <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/> (13. 1. 2017).
- Mihevc Gabrovec, Erika. (2016). *Grščina. Teksti in vaje za pouk klasične grščine*. Peta, prenovljena izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pavlič Škerjanc, Katja (2000). Klasično izobraževanje v Sloveniji. *Keria* 2 (1). 101–108.
- Petrunias, Evangelos B. (2001). Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνους. *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας* (ur. A.-Φ. Χριστίδης). Solun: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 947–957.
- Pirkmajer Slokan, Aleksandra (2016). Pregled pouka latinščine v slovenski javni osnovni šoli (1958–2016). *Šolska kronika* 25. 105–180.
- Ratajc, Ana (2016). Latinščina na OŠ Trnovo. *Šolska kronika* 25. 275–284.
- Rutar Leban, Tina idr. (2012). Povzetki rezultatov Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah (ESLC 2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Slapšak, Svetlana (1992). Novogrški jezik v Ljubljani. *Didakta* 3–4. 69.
- Šlibar, Neva (2008). Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: 25. simpozij Obdobja: metode in zvrsti* (ur. B. Krakar-Vogel). Ljubljana: Filozofska fakulteta, 15–36.
- Turk, Josip (1939). Kultura. A. Prosveta. *Spominski zbornik Slovenije. Ob dvajsetletnici kraljevine Jugoslavije*. Ljubljana: Jubilej.
- Učni načrt za izbirni predmet: Latinščina* (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt – Latinščina: Gimnazija – Splošna, klasična gimnazija* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- UL FLRJ – Uradni list Federativne ljudske republike Jugoslavije*.
- Vajda, Franc (1921). Srednje in slične šole v Sloveniji. *Glasnik Jugoslovenskog profesorskeg društva* 1. 332–335, 452–456.
- Žmavc, Janja (2016). Jezikovna raba in pedagoški proces ali zakaj je učenje latinščine danes še vedno smiselno? *Šolska kronika* 25. 181–199.