

# Brane | POUK KLASIČNIH JEZIKOV SENEGAČNIK | IN VZGOJA ZA REALIZEM

## 1. Pouk klasičnih jezikov v socialnem in kulturnem kontekstu današnjega sveta

V zadnjih letih oziroma nekaj več kot zadnjem desetletju doživljamo v Sloveniji sorazmerno velike spremembe v odnosu političnih in kulturnih institucij do klasičnih jezikov in kulture, še zlasti kar zadeva njihov položaj v šolskem sistemu. Od povojnih časov in nastopa totalitarnega komunističnega režima, posebej pa še od leta 1958, ko je bila z ukinitvijo stare grščine kot rednega, obveznega predmeta likvidirana klasična gimnazija, je bila klasična kultura nenehoma v izraziti defenzivi. To pa ne pomeni, da je omika, utemeljena na antičnem izročilu, dosegla najnižjo točko v času zunanje, »administrativne« represije; tedaj, pa še tudi precej let po tem je bilo v Sloveniji, razmeroma veliko ljudi, ki so bili deležni prvin te omike in prav takšni ljudje so kljub vsesplošno neugodnemu institucionalnemu ozračju vendarle vnašali v družbo pomemben element, ki je – četudi v skromnem oziru – neznanemarljivo povečeval kulturno občutljivost slovenske skupnosti. Resnična teža tega izbriša klasične tradicije, ki ga težko imamo za kaj drugega kot za eno od oblik izstopa iz evropske civilizacije, se je začela kazati šele kasneje, v posledicah. Ne bomo jih razgrinjali na dolgo in široko, vsakdo pa jih je lahko opazil: od tistih najmanjših, kot je ta, da (razen v knjigah antičnih avtorjev, ki so jih urejali ali prevajali klasični filologi) v slovenskih knjigah skoraj ni bilo grškega citata, ki bi bil pravilno zapisan, še več: bralec je moral s trudom kakega paleografa razbirati grške besede in jih luščiti iz kaotično razraslega diakritičnega ščavja in zablodelih števil; pa do tistih neprimerno usodnejših, da so z akademskih stolic in iz ust filozofskih gurujev padale v prostor neverjetne puhlice o antični kulturi, zrasle v povsem virtualnem prostoru, brez stika s tradirano resničnostjo starodavne življenske izkušnje. Še huje, čeprav povsem konsekventno, pa je bilo, da so se takšne puhlice dobro, odlično prijele in se bohotno razraščale v rastlinjaku sodobne slovenske kulture. Kajti, če uporabim primero po svetu zelo znanega, v Sloveniji pa praktično anonimnega sodobnega slovenskega filozofa Milana Komarja: praznina privlači praznino, kakor luknjice v testu, ki se začnejo med peko kruha širiti in na koncu nastane v

hlebcu cel sloj praznine: to je s Komarjevimi besedami koncentracija nulitet – izraz, ki opisuje kulturno in civilizacijsko izpraznjenost tako dobro, kot je to sploh mogoče.

Ko pa se je trend zasukal in se je začela vračati neka večinoma nereflektirana, z modo in sprevrženim instinktom spodbujena želja po ponovni vpeljavi latinščine in grščine, ki je seveda zrasla iz splošnih sprememb v družbi, pa so bili civilizacijski in, recimo tako, antropološki pogoji že bistveno drugačni kot takrat, ko so obstajale tradicionalne klasične gimnazije. Tu seveda ne gre več za specifične ideološke razmere, temveč za najširše civilizacijske in kulturne premike, da ne rečem, prelome, do katerih prihaja v celotni zahodni civilizaciji. Izkušnje in spomini na nekdanjo institucijo klasične gimnazije in univerzitetni študij so gotovo dragoceni, saj so neposredna vez s tistim, s čimer želimo vzpostaviti kontinuiteto, vendar ne zadostujejo temeljnih dejstev sveta, v katerem živimo, tudi pri pouku klasičnih jezikov in pri posredovanju antične omike ni mogoče obiti. V tem smo si blizu z narodi, ki so kontinuiteto klasičnih šol ohranili, smo pa vendarle bistveno na slabšem, saj šele začenjamo tako rekoč goli in bos, medtem, ko so drugi proces preoblikovanja in prilagoditve novim razmeram lahko že zdavnaj začeli.

Temeljni dejstvi, ki neizbežno vplivata tudi na način poučevanja klasičnih jezikov, sta spremenjena zasnova šole (oziroma dela v šoli) in spremenjena vloga šole v družbe. Tako pri nas kot po svetu starejši ljudje (profesorji) zatrjujejo, da je bil v njihovih časih pouk klasičnih jezikov odličen, kolikor lahko presodijo, boljši kot dandanes, pa čeprav ni bilo toliko govorjenja o ciljnih pouka klasičnih jezikov, didaktičnih posvetov, metodolških razglabljanj in podobnega. A. G. Rampioni<sup>1</sup> glede tega pripominja, da ne smemo izpustiti izpred oči neke zelo važne okoliščine: v sorazmerno preprostem svetu, kakršen je bil včerajšnji, so bile vloge posameznikov, institucij in dejavnosti dokaj jasne in predvidljive. Tudi glede pouka so imeli ljudje – pa naj gre za učitelje, učence ali njihove družine – bolj ali manj jasne predstave in pričakovanja. V glavnem je obstajal splošni konsenz glede znanja in vsebin, ki naj bi bili posredovani v šoli; profesor je to znanje in te vsebine posredoval po modelu, po katerem so bile nekoč posredovani njemu: pouk je tako potekal po načelu *imitatio* in ni bil zapleten v konceptualna, metodološka vprašanja, temveč usmerjen neposredno v delo s predloženo snovjo, torej je bil ves *in re*. Takšno poučevanje je bilo po mnenju Rampionijeve obrtniško, a zelo funkcionalno.

Danes veliko stvari onemogoča preprosto ponavljanje takšnega vzorca. Sem je treba prav gotovo prišteti spremenjene paradigme znanosti,

<sup>1</sup> Anna Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Bologna, 1998, str. 13.

zlasti družboslovnih; naše vedenje o preteklosti dandanes ne velja več samoumevno za gotovo in zanesljivo, ampak prej za vzpostavljeno, celo ideološko opredeljeno. Čeprav so takšni pogledi dostikrat pretirani in se ujamejo v lastno epistemološko past, pa je treba priznati, da so v marsičem upravičeni. Sodobni znanstveni pristop, ki ni obremenjen z idealizacijo, je odkril mnogo realnejšo podobo antičnega sveta v številnih segmentih. Mnogi klišeji, utemeljeni na zgodovinsko nemogočih ali kako drugače nesprijemljivih postavkah, so se raztopili. K temu moramo dodati še razvoj psihološkega znanja in z njim povezane didaktične znanosti. V sodobni didaktiki so močne težnje po tem, da se v središče didaktičnega procesa postavi tistega, ki se uči; skladno s tem, didaktični proces ni več toliko »prenašanje znanja« kot odnos med učecim in dijakom (učencem). V ospredje stopa torej pojem *komunikacije*, ki je nekaj drugega kot prenašanje podatkov: v veliki meri je odvisna od učiteljeve sposobnosti in pripravljenosti poslušati dijakova vprašanja in mu posredovati res ustrezen odgovor. Sprememba zasnove sodobnega didaktičnega procesa ne pomeni zgolj niti ne v prvi vrsti spremembe v oblikovanju vsebin, ki jih učeci sporoča učencem, ne v kvantiteti, ne v načinih posredovanja (če ga razumemo enosmerno), temveč pretvorbo enosmernega v dvo- ali večsmerni proces.

Prav temeljit razmislek o spremenjenem stanju stvari je najustreznejši način za odkrivanje našemu času primernih metod poučevanja. To velja tudi za poučevanje klasičnih jezikov. Poučevanje je pravzaprav poskus napraviti neko temo za del našega življenja, za nekaj, kar bo relevantno in zanimivo v svetu, v katerem živimo. Zato nam lako samo takšno soočenje omogoči ustrezno opredelitev vsebin, artikulacijo ciljev, določitev tistih znanstvenih sklopov, ki so relevantni, in tistih, ki so problematični (zlasti z vidika didaktičnega procesa), definiranje razmerja med kognitivno psihologijo in problematiko, ki je inherentna posameznemu podoročju, kot pravi Rampionijeva. Še več: takšen premislek nam bo dal najzanesljivejše smernice za izbiro »didaktičnih strategij«, od načinov razlage do načinov preverjanja. V tem je bistvena naloga tako imenovane »disciplinarne didaktike«, kamor sodi tudi specialna didaktika klasičnih jezikov.

## 2. Vzgoja za realizem

Temu na rob pa bi vendarle dodal neko v sodobni znanosti bistveno premalo opaženo ali morda sploh neopaženo možnost, ki jo poučevanju klasičnih jezikov ponuja jedro kanoniziranega izročila antične kulture same. To je *vzgoja za realizem*. Razumljivo je, da se takšna koncepcija težko prebija skozi modele poučevanja, ki so v bistvu zasnovani na antiki tujem duhu. Čas današnje krize kulturne in civilizacijske paradigme (do prevešanja v

krizo prihaja prav na vrhuncu razvoja) pa vendarle odpira možnost in tako rekoč spodbuja k temu, da bi antično izročilo realistične omike v karseda sprejemljivi (se pravi avtentično doživeti) obliki gojili tudi danes.

Najprej: popolnoma jasno je, da če sploh kaj, potem mora šola temeljiti na nekem sistemu vrednot. Šola, pa naj gre za izobraževalni ali vzgojni vidik, mora imeti jasno določen smoter, torej nekaj, kar sprejema kot vrednoto, za katero vzgaja in pripravlja mlade ljudi. Ta priprava mora seveda potekati preudarno, primerno psihološkemu in intelektualnemu razvoju učencev, vodena mora biti s poslušom za posebnosti posameznikov in podobno, a tu bi rad poudaril predvsem, da mora njen smoter, njen sistem vrednot biti nevprašljiv. V tem ni nikakršne ideologije, to je predpogoj delovanja vsakršne šole (razen če šolo kot tako razlagamo kot ideološki instrument, a takšna skrajnostna stališča nikoli niso bila čisto resno mišljena, bodisi da so bila sama uporabljena za razbijaški ideološki manever, bodisi so nastala kot plod umovanja manj resnih ljudi in so bila le sama sebi namen). To je zelo staro spoznanje. Najimenoitneje ga ilustrira odlomek dialoga med Glavkonom in Sokratom iz 7. knjige Platonove države (538 c – 539 d):

- »Vsi imamo že od mladih nog določene poglede na pravičnost in lepoto; in starši so nas vzgojili v pokorščini in spoštovanju do njiju.«
- »Tako je.«
- »Obstajajo pa tudi drugi, tem nasprotni življenski cilji, ki nam pripravljajo veselje, se prilizujejo naši duši in jo vabijo, naj se jim vda. Trdni in zmerni ljudje se ne dajo pregovoriti, temveč cenijo in poslušajo očetovske nasvete.«
- »Tako je.«
- »Toda če bi bilo takemu človeku postavljeno vprašanje: kaj je lepo? – in bi on na to odgovoril tako, kakor učijo zakoni, dialektik pa bi ga zavrnil in mu z mnogimi in raznovrstnimi dokazi vsilil mnenje, da je lepo hkrati lepo in grdo in da isto velja tudi za pravično, dobro in za vse, kar je do zdaj najbolj cenil – ali bo potem po tvojem mnenju ta človek še nadalje gojil spoštovanje in pokorščino do the vrednot?«
- »Neogibno bosta pokorščina in spoštovanje popustila.«
- »Če teh vrednot ne ceni več in jih nima za zrasle s svojo osebo kakor prej in ne odkrije prave resnice o tem, ali se potem lahko preda kakšnemu drugemu življenju kakor uživaško prilizovalskemu – in sicer z vso pravičo?«
- »Samo to mu preostane.«
- »In tako zdaj zakone, ki jih je prej spoštoval, prezira in krši.«
- »Nujno.«
- »Ali ni povsem naravno, da do tega pride pri vseh, ki se tako ukvarjajo z dialektiko, in a li zato ne zaslužijo razumevanja in prizanesljivosti?«

- In sočutja! « je rekel.
- »Da ne bi bilo sočutja treba izkazovati tridesetletnikom, jih moraš skrajnje previdno previdno uvajati v dialektiko.«
- »Vsekakor.«
- »Previdno ukrepamo že s tem, da premladim ljudem ne dovoljujemo ukvarjanja z dialektiko. Gotovo nisi prezrl, da se mladi ljudje z dialektiko, ko jo prvič okusijo, igrajo, uporabljajo jo za nenehno ugovarjanje, posnemajo podbijanja starejših in tudi sami spodbijajo mnenja drugih; pri tem se veselijo kot mladi psi, če lahko mimoidočezapletajo v pogovore ter jih skubejo in trgajo.«
- »In še kako se veselijo!«
- »In ko se jim posreči spodbiti številna mnenja drugih in ko ti pogosto spodbijajo njihove trditve, zgubijo kmalu in popolnoma vero v vse, kar so prej cenili. In od tod izvira, da so pri drugih ljudeh na slabem glasu in z njimi vse, kar je v zvezi s filozofijo.«
- »Točno.«
- »Kdor je starejši, se ne bo spuščal v takšne neumnosti, temveč bo raje posnemal tiste ljudi, ki z dialektiko iščejo resnico, kakor ljudi, ki se šalijo in zaradi zabave spodbijajo sodbe drugih. Tak umerjeni človek bo dialektiki spet pripomogel do veljave.«
- »Tako je.«
- »Tudi naše pred tem iz opreznosti izrečene zahteve so rabile predvsem želji, da bi bil omogočen študij dialektike samo ljudem trdne in uravnotežene narave in da se ne bi z njo ukvarjal, kakor zdaj, vsakdo, ki se mu zljubi, ne glede na to, ali je zrel zanjo ali ne.«
- »Tako je.«<sup>2</sup>

Sokrat oziroma Platon torej nikakor nima v mislih kake ideološke dresure (ali dresure nemški ovčarjev, če uporabim sintagmo, ki jo je pred časom izumil slovenski časnikarski genij); cilj vzgoje je sposobnost dialektičnega razpravljanja, vendar ta ni dosegljiv brez sprejetja nevprašljivih vrednot v nekem obdobju; šele ko doseže človek določeno zrelost duha, se lahko odgovorno spusti v negotove vode spraševanja po zadnjih rečeh. Sicer bi do tja, do resničnih globin življenja sploh ne mogel priti, ker bi se ves čas sukale okrog najbolj vsakdanjih in banalnih zadev, ob njih dlakocopil in raztezal harmoniko svojega nezrelega duha, navsezadnje pa bi moralno degeneriral in prišel na slab glas. Trdna zakoreninjenost v nekem redu vrednot je tako psihološki pogoj učinkovitega delovanja šole in normalnega duhovnega razvoja osebnosti. Takšne osebnosti edine lahko nosijo razvoj kulture, jo ohranjajo in razvijajo. Se pravi, varujejo jo v dveh pomenih: s tem, da jo odpirajo novim izzivom življenja, jo varujejo pred jalo-

<sup>2</sup> Platon, *Država*, (prevedel J. Košar), Ljubljana 1976.

vo zaprtostjo vase; s tem, ko skrbijo za pravo pot do soočanja s tem izzivi in ne zanemarjajo samoumevnih, vsakdanjih dolžnosti, jo varujejo pred razkrojem.

Po Platonovem nauku se tudi nemirno gibanje dialektičnih replik umiri v končnem cilju: »tedaj ko zrel človek vperi žarek svoje duše navzgor in se zazre v pravir svetlobe«. Te pomiritve pa naš čas ne le ne priznava, temveč je niti noče iskati. Morda pa je tako, da je sploh ne more najti in priznati, ker je noče iskati. Tu trčimo ob stvar, ki je globoko povezana z vprašanjem globinskega življenskega realizma, ne le z banalnim vsakdanom. Pri vsakodnevnih opravih delujemo večinoma rutinsko in se ne sprašujemo po smislu svojega početja. V podzavesti imamo trdno prepričanje (ki je mogoče čisto nereflektirano, a samoumevno pridobljeno z delovanjem), da ima naše početje smoter in da je ta smoter dober. Tudi če bi se odkrito vprašali, ali je naše ravnanje smotrno in ali je to dobro, bi najbrž v veliki večini primerov odgovorili pritrdilno. To velja tudi na družbeni ravni glede smotra tehnike, znanosti in kulturnih dejavnosti. Če pa se sodobni človek danes javno vpraša po smislu vseh teh zapletenih, veličastnih, a vendarle zgolj partikularnih dejavnosti, ali po smislu celote svoje osebe, je to nerazumljivo čudaštvo, preživela filozofija ali pa zasnutek ideološke represije. In vendar je popolnoma nesmiselno in nezdružljivo z najbolj vsakdanjo resničnostjo, če humovsko trdimo, da smo zgolj sveženj vlog, ki jih igramo v življenju. V smisel svojih oseb preprosto verujemo, čeprav ga ne znamo in niti ne moremo razložiti v skladu z modeli sodobnih znanosti. Četudi to ne ustreza modelom biološkega in socialnega funkcionalizma niti z njim navdihnjeni psihologiji in filozofiji, velja: izkustveno dejstvo je, da lahko normalno delujemo le s to vero, s tem trdnim prepričanjem. In kakšen smisel ima poimenovati ontološki in psihološki temelj človeka in vsakega njegovega delovanja samoslepilo ali ostanek primitivnih prepričanj? In tu je kleč: sodobni človek ne zna, noče ali se boji postavljati temeljna vprašanja. To je prvi vzrok nerealizma naše dobe. In zato se dogaja, da danes v praktičnih etičnih refleksijah pogosto ne verjamemo več niti tega, da imajo stvari in dejanja svoje posledice.<sup>3</sup>

Smoter, h kateremu je naravana šola seveda v nobenem primeru ne more biti povsem odtrgan od t. i. družbene resničnosti, od živih kulturnih tokov in duhovnega stanja v kulturi. V sodobnem svetu velja to še toliko bolj: resničnost je, kot se pogosto reče, razdrobljena, v znanosti in tehniki so posamezna področja življenja osamosvojena, nemogoče je imeti pregled nad celoto, vse težje pa je celo ohranjati identiteto. Na drugi strani pa je svet ekonomsko, politično in tudi kulturno mnogo bolj povezan: procesi globalizacije tečejo na vseh ravneh. Praktično nemogoče je biti izoliran,

<sup>3</sup> To dragoceno spoznanje dolgujem pisatelju Zorku Simčiču.

še več: obenem, ko se pojavljajo težave z identiteto, se krči prostor človekove notranjosti. Ne le da smo zmedeni in razcepljeni, ampak tako rekoč nimamo več nobenega časa in prostora, ko bi zares lahko šli vase, ko bi skozi svojo notranjost stopili v globlje razsežnosti sveta. Takšni ljudje danes hodimo v šolo kot učenci ali učitelji.

Šola ne more biti nikakršna enklava, dejansko niti v obliki internata ne more ponuditi varstva pred negativnimi vplivi in omogočiti popolnega osredotočenja na nedotaknjeni svet čistega znanja. Tega ne zmore niti družina. Jasno, da imata obe pomembno vlogo pri selekciji vplivov, pri zagotavljanju relativne varnosti; toda v bistvu je njena usoda enaka kot usoda družbe in posameznikov, ki živimo v razdrobljenem, a vendarle tako neočljivo prepletenem svetu. Prava naloga šole, ki je seveda ne more opravljati sama, je ne le posredovati znanje (to je danes pravzaprav vse manj njena bistvena naloga), ampak pomagati mlademu človeku, da bo živel globinsko realistično, to se pravi, da se bo zavedal, da je njegova oseba nekaj več kot pa skupek vlog, ki mu jih odkazuje funkcionalistično strukturirano življenje. Na kratko rečeno: šola naj bi učencu pomagala vzpostaviti pozitiven odnos do samega sebe.

Kakšna je lahko pri tem vloga klasične šole, torej šole, v kateri se učenci učijo latinščine in stare grščine, in to ne le jezikovnih veščin, temveč oblikujejo svoje mišljenje in duhovno občutljivost ob velikih besedilih antičnega izročila? Zakaj bi lahko imela prav vzgoja ob antiki neko posebno vrednost? Antika je sklenjen svet grško-rimske civilizacije, svet, ki je bil skoraj gotovo manj kompliciran od našega sveta, a vendarle je bil nekaj kompleksnega, bil je celota, ki jo tako kot celoto svojega sveta lahko prepoznavamo le v obrisih. Navadno naše spoštovanje do antike izvira iz vedanja, da so v njej korenine sodobnosti; da je tedaj prišlo do izrednega skoka v kvaliteti človekovega mišljenja; da so se tedaj pojavili na odru zgodovine ljudje neponovljive duhovne veličine in umskih sposobnosti in ustvarili podlago vsega napredka. V tej običajni predstavi, ki bi sicer potrebovala dodtane razlage in dopolnil, je zrno resnice, vendar bi bila velika zabloda iskati v antiki neposredne vzore in rešitve za naše probleme (manjša, a vendarle strukturno podobna tisti, ki jo danes množično delajo Evropejci, ko se odpravljajo iskat rešitev na Vzhod, k duhovnosti, ki je nastala in obenem ustvarjala bistveno drugačen svet od sodobnega zahodnega, ki se vse bolj širi nad vso zemeljsko oblo: ta svet ni le drugačen in manj kompleksen (morda je v nekaterih ozirih celo bolj), temveč je predvsem socialno in politično popolnoma nezdružljiv z vrednotami, ki jih ti isti Evropejci sicer imajo za nekaj samoumevnega). Ključni pomen antike za sodobno šolo je v globinskem *realizmu*, ki ga odseva korpus »kanoniziranih« besedil kot *celota*. Tako predstavljeno mišljenje in občutje antičnega človeka je *realistično* v tem smislu, da

- a) je v svoji občutljivosti za dialektiko videza in resnice živo zainteresirano za vse sfere življenja: za družbeno in osebno realnost, za naravo in duha, za vidni in za nevidni svet;
- b) v njem odseva intuicija o neločljivi prepletenosti vseh (aktualiziranih in potencialnih, odkritih in neodkritih) sfer, skratka o *celostnosti sveta*, ki je sicer ni mogoče spoznati na enak način kot njene dele, obenem pa je ni mogoče zanikati v njenem učinkovanju: razsvetljujejo jo specifični spoznavni modusi (religiozna, poetična, filozofska intuicija), ki obenem osmišljajo sestavljanje neskončnega mozaika – s podobo sveta – iz drobcev znanstvenih spoznanj.

Velika dela antike nam v tem smislu torej ne služijo kot frustrirajoči zgled tega, kaj so ljudje nekoč zmogli, danes pa ne zmorejo več, temveč so formulacija tiste resnice o enotnosti in celostnosti človeškega življenja, ob katero vsi zadevamo na dnu svojega občutja samega sebe, a v sodobni kulturi tako težko najdemo pravi izraz zanjo.

---

Naslov:

mag. Brane Senegačnik

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

e-mail: branko.snegacnik@guest.arnes.si