



DOI: <https://doi.org/10.4312/keria.22.1.107-124>

Marko Marinčič

## Evropska »večjezičnost« in klasična jezika

*Caietano Gantar nonagenario,  
quia bonis artibus semper favit*

Klasična jezika, latinščina in stara grščina, sta v uradnih dokumentih Sveta Evrope, ki govorijo o evropski večjezičnosti, vseprisotna.<sup>1</sup> Tudi v uradnem sklepu Sveta EU nastopata »kot vir številnih modernih jezikov ... olajšujeta učenje jezikov in prispevata k ohranjanju/razvijanju [sustainability] naše skupne dediščine«, vendar tudi konkretno v zvezi s prizadevanji za učenje tretjega jezika.<sup>2</sup> Priročnik Sveta Evrope jima v sklopu plurilingvizma namenja mesto, skoraj enakovredno mestu modernih tujih jezikov.<sup>3</sup> Tudi slovenska *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* poudarja potrebo po njunem učenju »po vsej vertikali«. Čeprav je položaj latinščine v osnovni šoli čedalje slabši<sup>4</sup> in je celo projekt obveznega drugega tujega jezika v osnovni šoli zastal,<sup>5</sup> se je latinščina ob drugih tujih jezikih uspešno vključila v pilotni projekt *Jeziki štejejo* (2017–2022).<sup>6</sup> Vendar ta projekt ob vseh dobrih namenih ni mogel nadomestiti tistega, kar bi lahko omogočila uvedba obveznega drugega tujega jezika, če bi bila med te tuje jezike vključena tudi latinščina.

1 Coste, *Plurilingual and Pluricultural Competence*, isti: *Plurilingual and Intercultural Education*; Cavalli, *Plurilingual and Intercultural Education*.

2 Svet Evropske unije, *Council conclusions*.

3 Beacco, *Guide for the Development and Implementation of Curricula* (2016, prva, delovna izdaja 2010). Precej manj spodbuden je najnovejši (2019) dokument Evropske komisije, *Priporočilo sveta*, ki klasičnih jezikov sploh ne omenja, vendar tudi pouk modernih jezikov omejuje na osnovne potrebe komunikacije znotraj enotnega trga dela in v večjezičnih okoljih.

4 Temeljit pregled Pirkmajer Slokan, »Pregled pouka latinščine«.

5 Še preden ga je pokopala finančna kriza, je bil deležen številnih neutemeljenih kritik, katerih skupni imenovalec – »angleščina zadostuje, vse ostalo je prenaporno« – je bil karseda neskladen s političnimi usmeritvami EU.

6 Gl. <https://www.zrss.si/objava/jest-jeziki-stejejo>, obiskano 1. 9. 2020.

Povsem jasno je, da vloga klasičnih jezikov v osnovni in srednji šoli ne more biti enaka vlogi govorenih jezikov. Če odmislimo hvalevredne, a v veliki meri eksotične poskuse obujanja latinščine kot živega jezika,<sup>7</sup> raven sporazumevanja tu odpade. Ob koristih, ki jih ima pouk klasičnih jezikov za splošno (jezikovno) izobrazbo in pri učenju modernih jezikov, ostaja idealni cilj branje antičnih klasikov in novoveške latinščetve, seveda vključno z napisi, dokumenti, ostanki znanstvene latinščine v medicini in drugod, in vendar gre v vseh primerih za pisna besedila. Toda kar zadeva pot do tega cilja, je didaktika klasičnih jezikov v 20. stoletju doživela podobne spremembe kot didaktika modernih jezikov. Reforma pouka modernih tujih jezikov, ki jo je (s kar prepogosto citiranim člankom) sprožil nemški jezikoslovec Wilhelm Viëtor,<sup>8</sup> je sicer res pomenila reorientacijo k bolj praktičnim ciljem: branje (modernih) klasikov že dolgo ni več edini ali poglobilni cilj; vendar se je tudi v primeru, ko imamo v mislih najzahtevnejše cilje, zdel nujen zlasti odmik od *metode*, ki so jo moderni jeziki povzeli po klasičnih in temelji na pouku slovnice, učenju leksike in na prevajanju. Izraz »pruska« metoda, ki se danes v anglofonem svetu pogosto slabšalno rabi za t. i. *grammar-translation method*, prvotno sploh ni bil slabšalen; izvira iz vplivne priredbe nemških učnih metod, ki jo je leta 1844 objavil B. Sears pod naslovom *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*.<sup>9</sup>

»Pruske« metode danes niti med učitelji klasičnih jezikov ne goji nihče več; celo v okoljih z osemletnim poukom latinščine, ko cilj ostaja branje (tudi zahtevnejših) izvirnikov, je prevladalo spoznanje, da prepodrobno ukvarjanje z opisno slovnico, zlasti z oblikoslovjem, kvečjemu ovira »akulturacijo« v starem jeziku in da so bolj neposredne metode s poudarkom na branju in z elementi aktivne rabe učinkovitejše. Zagovorniki teh pristopov se radi (nekoliko naivno) sklicujejo na Montaigna, ki s katerim se je vzgojitelj od najzgodnejšega otroštva pogovarjal v latinščini: »Brez večšine, brez knjige, brez slovnice in pravil, brez šibe in solza sem se naučil latinščine, enako čiste, kot jo je znal moj učitelj v šoli.« (*Eseji* 1.26, *O vzgajanju otrok*) A čeprav aktivna uporaba jezika ni več cilj, je živa (deloma aktivna) uporaba latinščine preverljivo učinkovita pot, tudi ko poglobilni cilj ostaja razumevanje besedil oz. branje.<sup>10</sup>

7 Glede žive uporabe latinščine med klasičnimi filologi vlada globoko nesoglasje. Številni jo zavračajo zaradi ekscesnih pojavov, ko tradicija latinskega humanizma pomeni (skoraj samo še) oblačenje v toge, venčanje z lovorom in histrijske govorniške nastope, po možnosti v klasični oz. restituirani izgovorjavi. Vendar posamezni nedolžni ekscesi niso prepričljiv argument zoper živo rabo latinščine, četudi je ta omejena na akademska okolja in gimnazijske kontubernalije.

8 *Der Sprachunterricht muss umkehren!*

9 Slabšalno ga omenja tudi Richards, *Approaches and Methods*, 5, vendar z napačno letnico prve izdaje.

10 »Direktno« metodo je na področju pouka latinščine uspešno razvil danski latinist Hans Henning Ørberg (1920–2010), zlasti z učbenikom v dveh delih *Lingua Latina per se illustrata*; o metodi gl. <https://lingualatina.dk>. Vendar obstajajo tudi kompromisne poti z reducirano opisno slovnico in agresivnejšim pristopom k branju; uspešna primera sta učbenika *Learn to Read Latin* in *Learn to Read Greek*, ki sta nastala pri pouku odraslih na univerzi Yale; slovenska izdaja latinskega učbenika Keller in Russell, *Latinščina od besed do branja*.

Ob tem se sliši protislovno, da se je edini resen poskus, latinščino uveljaviti znotraj *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (mednarodno uveljavljena kratica je *CEFR*, tj. *Common European Framework of Reference for Languages*; v slovenščini SEJO),<sup>11</sup> pojavil v skupini zmernih tradicionalistov, ki jim je *Latinitas viva* v veliki meri tuja. Wulf Brendel, Peter Kuhlmann, Dietmar Nagel in Heike Vollstedt so oblikovali zelo domišljen latinski »portfolio« v skladu s SEJO, natančno razčlenjen po ravneh od A1 do B2 in opremljen z nalogami za preverjanje in samopreverjanje. Model, ki so ga doslej uporabljali zlasti na Spodnjem Saškem, je ob nastanku podrobno pojasnil Peter Kuhlmann.<sup>12</sup> »Portfolio« (*Folia Portabilia Linguae Latinae*) je zgledno oblikovan in neposredno uporaben. Nenavadna in nenavadno dosledno izpeljana je zlasti odločitev, da bo živo rabo jezika, ki je ključni cilj učenja modernih jezikov, v celoti nadomestila nekakšna zgodovinska »medkulturna kompetenca«. Avtorji se v velikem loku izognejo področju ustnega in pisnega sporazumevanja ter ga *en bloc* nadomestijo s komparativnim in kontrastivnim spoznavanjem antične kulture:

Medtem ko je v skupnem okviru (*SEJO*) jezikovno znanje opisani samo s kategorijama »znanje« (deklarativna raven) in »kompetenca« (proceduralna raven), latinski portfolio vključuje tudi razsežnost »primerjanja in razumevanja«. To utemeljujemo z dejstvom, da ravno pri pouku latinščine dvojezičnost in zgodovinska oddaljenost posredovane snovi zahtevata neprestano primerjanje in sopostavljanje, zato je vodilno didaktično-metodično načelo poučevanja primerjalno-konstrativni postopek.<sup>13</sup>

Na prvi pogled se zdi, kot da skušajo avtorji »prelisičiti« skupni evropski okvir. Poskus seveda razkriva globoko nekompatibilnost klasičnih jezikov z »okvirom«, kot je zamišljen. Ključni cilj *Okvira* je izboljšanje sporazumevanja med govornimi skupinami Evrope, še posebno v razmerah čedalje bolj enotnega trga dela; celo »medkulturno« kompetenco Okvir omenja predvsem deklarativno, npr. v zvezi s spoštovanjem kulturne različnosti itd. V takem kontekstu latinščina učinkuje kot tujek. In vendar omejitve *Okvir* na neposredno sporazumevalno kompetenco razkriva pomanjkljivost, ki v enaki meri kot »mrtve« zadeva tudi žive jezike. Zdi se, da se Kuhlmann s to pomanjkljivostjo hudomušno okorišča, ko razsežnost primerjanja in razumevanja uvaja kot nekaj povsem novega, kot »kulturno posebnost«, ki je posebej lastna pouku

11 Barbara Zlobec me opozarja tudi na italijanski projekt *Certificazione linguistica del latino* (CLL), ki se od leta 2016 uveljavlja v Italiji; zanimivo je, da se CLL po analogiji s tujimi jeziki precej jasno omejuje na preverjanje jezikovnega znanja, in sicer na ravneh A1 do B2. S sistemom sem ob oddaji prispevka lahko seznanil zgolj površno, zato ga podrobneje ne morem predstaviti. Prim. zlasti <http://www.cusl.eu/wordpress/?cat=51>, obiskano 1. 9. 2020. Anglofonim okoljem sem se v celoti izognil, saj gre za povsem drugačne izobraževalne tradicije.

12 »Das Lateinportfolio.«

13 Prav tam, 54; prev. M. M.

latinščine (skoraj kot vidik »drugačnosti«, ki jo je treba v imenu medkulturnega dialoga spoštovati ...).

Eden od razlogov, da »skupni evropski okvir« na ravneh C1 in C2 ni nikdar povsem zaživel, je v tem, da sistem ni mogel (in tudi ne more) rešiti temeljne zagate: neposredna jezikovna kompetenca se prepleta z izobrazbo oz. kulturnim horizontom uporabnika. Ta namreč na stopnji C1 »jezik uporabljaja prožno in učinkovito, tako za družabne kot za akademske in poklicne namene. Tvoriti zna jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah«. <sup>14</sup> Na stopnji C2 zna pisati »povzetke in kritike strokovnih in književnih del«. <sup>15</sup> To je že skoraj poklicna dejavnost, pri tem pa se na nižjih stopnjah književna besedila ne pojavljajo niti kot področje jezikovne kompetence, ki izhaja iz splošne razgledanosti (ta pa seveda sodoloča tudi izrazno obzorje). Značilno je, da se književna besedila omenjajo samo v »shemi za samoocenjevanje«, kjer je to prvino že težko zatajiti: »Razumem sodobno književno prozo.« <sup>16</sup>

Dilema *Okvir* posredno prizna v posebni rubriki 4.3.5, ko se apologetsko pokloni »estetskimi« razsežnostim jezika. Tu proizvajanje leposlovja, ki ga sicer sploh ni nujno treba brati, naenkrat nastopi kot posebno (priučljivo?) področje jezikovne rabe, skupaj s petjem uspavank, popevk in obiskovanjem kulturnih prireditev:

Izvirne in umetniške rabe jezika so pomembne tako v izobraževalnem smislu kot same po sebi. Lahko so tvorbu, sprejemniške, interaktivne ali posredovalne (gl. 4.4.4 spodaj); lahko so govorne ali pisne. Vključujejo dejavnosti, kot so:

- petje (otroške pesmice, ljudske pesmi, popevke itn.);
- pripovedovanje ali zapisovanje zgodb itn.;
- poslušanje, branje, pisanje in pripovedovanje domišljijjskih besedil (zgodb, pesmi itn.), vključno z avdiovizualnimi besedili, stripi, slikanicami itn.;
- igranje predstav po scenariju ali brez njega itn.;
- tvorjenje, sprejemanje in izvajanje leposlovnih besedil, na primer: branje in pisanje besedil (novel, romanov, poezije itn.) ter izvajanje in gledanje/poslušanje recitalov, odrskih predstav, oper itn.

Morda se zdi takšno povzemanje tega, kar je bilo [!] tradicionalno glavni, pogosto celo prevladujoč vidik poučevanja modernih jezikov v višjih razredih srednje šole ter višjem in visokem [!] izobraževanju, podcenjujoče. Pa ni mišljeno

<sup>14</sup> *Skupni evropski jezikovni okvir*, 46.

<sup>15</sup> Prav tam: 49; izrecno celo v strnjeni ocenjevalni lestvici »DIALANG«, str. 260. Podobno tudi v novi različici iz leta 2018, Svet Evrope, *Common European Framework*, kjer so sicer opisi bistveno bolj razdelani, vendar že pod C1 bolj kot jezikovno kompetenco opisujejo stopnjo izobrazbe oz. področje rabe jezika, npr. str. 77: »zna napisati ustrezen uvod in zaključek v daljšem poročilu, članku ali disertaciji o kompleksni akademski ali strokovni temi [...]«.

<sup>16</sup> Prav tam, in to že pod B2.

tako. Nacionalne in regionalne književnosti so pomemben prispevek k evropski kulturni dediščini, ki ga Svet Evrope ocenjuje kot »dragocen skupni vir, ki ga je treba varovati in razvijati«. Literarne vede služijo številnim izobraževalnim ciljem – intelektualnim, moralnim in čustvenim, jezikovnim in kulturnim –, ne le čisto estetskim. Upajmo, da bodo učitelji književnosti na vseh ravneh v Okviru našli veliko relevantnega in koristnega za svoje delo ob tem, ko bodo poskušali svoje cilje in metode predstaviti bolj transparentno.<sup>17</sup>

Okvir se intelektualno zahtevnejšim področjem jezikovne komunikacije sicer odreka, a kljub temu pokroviteljsko poudari simbolni pomen »evropske kulture«. Že v naslednjem trenutku pa učitelju zabiča, naj to naftalinsko snov, če jo že podaja, ukroji po utilitarnih načelih. To stori s fakultativnim napotkom, ki pa je grozeče uokvirjen – pruska disciplina se vrača, le da tokrat Cicerona nima niti za okras:

*Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite:*

Za katere domišljjske [v izvorniku *ludic*] in estetske rabe jezika bo učenec usposobljen [sic!] oz. se bo to od njega pričakovalo? [sic!]<sup>18</sup>

Nova različica<sup>19</sup> skuša praznino zapolniti s posebnim področjem jezikovne rabe »Branje kot prostočasna dejavnost« (»Reading as a leisure activity«), še vedno pa vzdržuje ločnico med »običajnim« jezikom in »jezikom visoke kulture« (izraz je moj), ki ga celo na najvišjih ravneh (C1, C2) ne priznava kot zgodovinsko dokazljive naravne sestavine jezika, temveč ga razvršča v posebna področja jezikovne dejavnosti – še zlasti pogosto se v tej zvezi pojavlja ravno akademski poklic.

Problematika ni preprosta in enoznačna. Povezana je s praktičnimi potrebami in stvarnimi omejitvami pouka tujih jezikov, zlasti drugega tujega jezika, a tudi angleščine same. Kljub temu »enotni evropski okvir« jasno priča o tem, da so po vištorovski »revoluciji« tiste plasti jezika in kulture, ki jih pedagoški modernisti tudi ideološko povezujejo z nekdanjim šolskim elitizmom, obvisle v zraku. Končni rezultat demokratičnega prevrata je redukcioniistično razumevanje jezika, ki med drugim vodi v neživljenjsko in hiperelitistično potiskanje književnosti (in sploh vseh zahtevnejših izraznih plasti) proti najvišjim ravnem standardizirane lestvice.

Oglejmo si поблиže zapis Janeza Skele v predgovoru k slovenskemu SEJO:

Vendar razvijanje raznojezičnosti ni zgolj funkcionalna nuja, ampak je tudi bistvena sestavina demokratičnega vedjenja [sic!]. Priznavanje govorničevega

<sup>17</sup> *Skupni evropski jezikovni okvir*, 79–80.

<sup>18</sup> Prav tam, 80.

<sup>19</sup> Svet Evrope, *Common European Framework*.

raznojezičnega repertoarja namreč vodi k jezikovni strpnosti in k spoštovanju jezikovnih razlik, jezikovnih pravic posameznikov in skupin ter svobode izražanja. Zato jezikovno učenje in poučevanje nista zgolj stvar izobraževanja [sic!]. Stališče, da je učenje jezikov za izobraženo, »kulturno« elito, torej nekaj, kar omogoča dostop do pomembne književnosti, filozofije in umetnosti omikanih narodov, je že dolgo neustrezno, če je to sploh kdaj bilo. Učenje jezikov in raznojezičnost sta preprosto *conditio sine qua non* za uspešno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij.<sup>20</sup>

Z mnenjem, da branje književnosti ne more več biti *osrednji cilj* jezikovnega pouka, se je mogoče povsem strinjati. Nekoliko nenavadna pa je izpeljava, po kateri »jezikovno učenje in poučevanje nista zgolj stvar izobraževanja«, **ker** je večjezičnost »bistvena sestavina demokratičnega *vedénja* [poudaril in z naglasom opremil M. M.]«. Ali to pomeni, da je nekdanjo »višjo omiko« nadomestila državljanska funkcija, ki ne potrebuje posebno poglobljenega *védenja*? Ali sobivanje jezikov in kultur ni nekaj, kar naj bi presegalo pokorščino politični normi?

Razlog, da je klasična jezika v to shemo težko umestiti, je torej – protislovno – v njenem elitizmu, saj dostop najširše populacije do kulturnih dobrin omejuje.

Pri tej moji trditvi ne gre samo za iskanje paradoksa za vsako ceno. V Sloveniji so imeli napadi na klasično gimnazijo v 70. letih preteklega stoletja<sup>21</sup> povsem drugačna ideološka ozadja, vendar v svojem popreproščenem utilitarizmu in dvoličnem sklicevanju na demokratičnost niso bili bistveno drugačni od novodobnih izobraževalnih diskurzov.<sup>22</sup> Temeljna skupna poteza je ekskluzivizem, pogosto kot povsem neuzaveščen stranski učinek utilitarno in »demokratično« naravnanih izobraževalnih vzorcev.<sup>23</sup> Izvrsten odziv na ta ekskluzivizem je zbornik Hartung, *Lernen und Kultur*, ki izobraževanje (v nasprotju s prevladujočim utilitarizmom) programsko interpretira kot *kulturelle Teilhabe*, kot udeleženosť v kulturi.

V zvezi z enotnim evropskim jezikovnim okvirom pa se izkaže še nekaj zelo nenavadnega: spodnjesaški model latinskega portfolia je naravnano bistveno bolj demokratično kot SEJO, saj srečevanje s sferami (stare) kulture, ki presegajo praktične potrebe poklicnega in zasebnega življenja, predvideva *na vseh stopnjah*.

20 *Skupni evropski jezikovni okvir*, 9.

21 O tem Gantar, »Likvidacija klasične gimnazije«.

22 Prim. tudi Marinčič, »Klasična izobrazba«, 39, op. 6.

23 Ta moment poudarja tudi Canfora, sicer filolog marksistične orientacije, *Gli antichi*, 14: »La premessa – si sa – è che sapere di meno ‘fa’ più ‘democratico’«. Zanimiva so tudi njegova napotila (prav tam, 19–24) k Tocquevillovim svarilom pred antičnimi klasiki, ki ponujajo nevarne zglede političnega prevratništva in ljudstvo odvrtaajo od podjetniških prizadevanj. Prim. še Marinčič, »Klasična izobrazba«, 43–44.

Tudi naslednji programski dokument Sveta Evrope, ki modernim tujim jezikom sicer priznava splošnoizobraževalno vrednost, strogo ločuje med jezikom v rabi in jezikom »višje omike«:

Klasični in moderni tuji jeziki imajo kot predmeti obveznega šolanja nekaj ciljev, ki so jim skupni, in nekaj različnih. Skupno jim je, da se osredotočajo na poznavanje jezikov in razumevanje njihove narave, tujih kultur in učenčeve lastne kulture. V manjši meri pa jim je skupno učenje sporazumevanja z ljudmi, ki govorijo druge jezike. Pri klasičnih jezikih je komunikacija receptivna, pri modernih pa je receptivna in produktivna. Pri klasičnih jezikih so izobraževalni cilji humanistični, pri sodobnih, tudi pri jeziku, v katerem poteka šolanje, pa so tako humanistični kot utilitarni oz. praktični.<sup>24</sup>

Shematično razmejevanje med »uporabnim jezikovnim znanjem« in »kulturnimi vsebinami« se v kurikulumih in učni praksi modernih jezikov pogosto kaže v instrumentalnem razumevanju jezika kot avtonomnega zbira kompetenc, pri čemer je zanemarjena posredniška funkcija jezika v širšem kulturnem kontekstu; »kultura« v takih kurikulumih nastopa kvečjemu kot »posebna veščina, ki pride na vrsto za govorjenjem, poslušanjem, branjem in pisanjem«.<sup>25</sup> Utvara, da je jezik kot »uporabljivo« sredstvo sporazumevanja skoraj neodvisen od mnogoterih kontekstov in situacij, je očitno globoka; splošna resnica, da je jezik del in vidik kulture (v najširšem smislu besede), v šolski praksi *ni* vselej sprejeta kot splošna resnica in jo je treba pogosto dokazovati.<sup>26</sup> Claire Kramersch zato skuša uveljaviti pojem »simbolne kompetence«, ki pomeni zavest o simbolnem pomenu besed, uvid v širši družbeni in zgodovinski pomen dogodkov ter razumevanje kulturnih spominov, ki jih budijo (jezik presegajoči) simbolni sistemi, šele to pa posamezniku omogoči, da se v taka okolja in okoliščine umesti ter vanje dejavno posega.<sup>27</sup>

Posebno zahtevno področje tega dokazovanja so koristi, ki jih prinaša branje literarnih besedil pri pouku (moderne) tujega jezika, in sicer tudi takrat, ko ta pouk splošnoizobraževalne koristi zavestno podreja praktičnim.<sup>28</sup> Lahko je nizati dokaze, da taka besedila sodobnega uporabnika senzibilizirajo za plasti jezika in kulture, ki presegajo neposredno priučljive sporazumevalne zmožnosti. A ravno zato, ker pravkar omenjene plasti postavljajo na laž domnevo o instrumentalni uporabljivosti jezika, težko prepričajo poskusi, da bi skušali

24 Svet Evrope, *Foreign languages*, 4. Prev. M. M.

25 Kramersch, »The Cultural Component«, 4.

26 Uporaben Forschungsbericht je Kramersch, »Language and Culture«.

27 »Discourse, the Symbolic Dimension of Intercultural Competence«, »The Symbolic Dimensions of the Intercultural«. Vrsto argumentov in plastičnih primerov, ki zadevajo podobne razsežnosti pouka latinščine, ima Žmavc, »Jezikovna raba«.

28 Šlibar, »Sedmero tujosti literature«, vztraja pri temeljni »tujosti« literarnih besedil kot kvaliteti, ki je ni mogoče omejiti na ornamentalno ali instrumentalno vlogo.

te koristi opredeliti kot uporabne in preverljive spretnosti in strategije, torej v jeziku »kompetenc«.<sup>29</sup> Kot duhovito zapiše skupina s freiburške univerze, preden po temeljitem pregledu petnajstletnih izkušenj predlaga novo različico SEJO: čeprav kritiki skoraj v en glas zavračajo standardizirane lestvice, obenem zahtevajo vedno nove lestvice: za področja medialnosti, večjezičnosti, medkulturnosti, književnosti ...<sup>30</sup> Nazadnje torej skušamo skalirati še tisto, s čimer smo želeli lestvice omajati.<sup>31</sup>

In res: dopolnjena različica SEJO<sup>32</sup> med drugim vsebuje lestvico »Analiza in kritika ustvarjalnih besedil (vključno s književnostjo)«, ki na stopnji B2 predvideva »podajanje argumentiranega mnenja o delu, ki kaže zavest o tematskih, zgradbenih in oblikovnih značilnostih in se sklicuje na mnenja in argumente drugih«, na stopnji C1 pa zna učeči se »kritično ovrednotiti širok nabor besedil vključno z literarnimi besedili različnih obdobij in zvrsti«. Čeprav se zdi spodbudno, da so književna besedila v Okviru sploh našla mesto, ostaja jasno viden (neživljenjski) razcep med »vsakdanjo jezikovno rabo« in »visoko kulturo«. Se nekdo, ki zna jezik na ravni C1, res nujno zanima za literarno teorijo, zgodovino in kritiko? In obratno: so izrazne nianse, ki jih predvideva ta raven, res omejene na klasike leposlovja? Negotovost se jasno pokaže, ko začne SEJO kot *kompetence* opredeljevati standardne šolske *prijeme*, s katerimi skušamo šolarje motivirati za branje leposlovja:

A1 Zna s preprostimi besedami in stavki povedati, kaj je občutil/a ob nekem delu.

[...]

A2 Zna opisati občutja literarne osebe in razloge zanja.

[...]

B1 Zna povezati občutja literarne osebe z lastnimi občutki ob tem.

[...]

B2 Zna opisati svoj čustveni odziv na delo in podrobneje pojasniti, kako je do tega odziva prišlo.

[...]

C1 Zna očrtati svojo interpretacijo literarne osebe: njenih psiholoških/čustvenih stanj, motivov in posledic njenih dejanj.

[...]

C2 *No descriptor available.*<sup>33</sup>

29 Nekaj praktičnih poskusov za nemščino kot tuji jezik: Kramsch, »Symbolische Kompetenz«, Burwitz-Melzer, »Sprache und Identität«, Dobstadt in Riedner, »Dann machen Sie doch mal etwas anderes«, »Zur Rolle und Funktion der Literatur«. Šlibar, »Sedmero tujosti literature«, 35, sicer govori o specifičnih kompetencah, ki izhajajo iz ukvarjanja z literarnimi besedili, vendar izrecno nasprotuje misli, da bi tak okvir kompetenc služil preverjanju in ocenjevanju.

30 Schneider, »Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen«, 201.

31 Barkowski, »Skalierte Vagheit«, je ob objavi SEJO utemeljeno govoril o »skalirani nedoločnosti«, in to že samo v zvezi z vrednotenjem ožje jezikovnih znanj.

32 Svet Evrope, *Common European Framework*, 117.

33 Prav tam, 117. Prev. M. M.



Novi SEJO samo reproducira razcep, s katerim že ves čas spopadajo učitelji tujih jezikov, a ga prepogosto rešujejo s tem, da izrazno zahtevnejša besedila (»vključno s književnostjo«) v pouk vključujejo predvsem bodisi kot »prostočasni« dodatek bodisi pietetno, kot kulturni ornament. Književnosti namreč zaradi časovne stiske ne morejo nameniti podobne vloge, kot jo ima pri pouku slovenščine – predmet slovenščina, ki ima svetovno književnost nekako »v zakupu«, pa se s tujimi jeziki (in drugimi predmeti) povezuje kvečjemu prostovoljno in projektno. Kritika tu seveda sploh ne leti posebej na slovenščino kot šolski predmet, saj je šolska »epistemologija«, ki temelji na interesih predmetnih cehev, bistveno širši problem.

V zvezi s tujimi jeziki se ob tem pojavlja vprašanje, ali se *namen* tujih jezikov kot šolske vsebine sploh nujno ujema s tistim, ki je v ozadju standardiziranih lestvic, namenjenih ocenjevanju neposredno uporabnega znanja. Vsaj ko gre za moderne jezike, se v veliki meri ujema, saj je uporabnost takega znanja jezikovni globalizaciji navkljub očitna. Da bi zahtevna književna besedila v srednješolskih kurikulumih dobila opazno mesto, je težko pričakovati tudi zaradi množičnosti tujejezičnega pouka na srednješolski ravni (in množičnosti samega srednješolskega izobraževanja). V obeh pogledih je jasno, da branje Hölderlina in Mallarméja ne more biti vsesplošni praktični cilj npr. gimnazijske nemščine in francoščine. Po drugi strani pa ni razlogov, da bi tuji jezik pri gimnazijskem pouku razumeli zgolj kot funkcionalno večino brez splošnoizobrazbenih koristi. Tak pristop se lahko zdi nujen le v primeru, če smo koncept izobrazbe (*Bildung*) zavrgli kot nekaj preseženega in ga v celoti nadomestili s funkcionalistično govorico kompetenc, po možnosti uniformno standardiziranih in uporabnih za ocenjevanje s pomočjo testov objektivnega tipa.

A čeprav imajo redukcioniistične izobraževalne ideologije te vrste močno politično zaslombo, nimajo prav številnih artikuliranih zagovornikov; glasovi *proti* so prevladovali tako v zborniku prvih odzivov<sup>34</sup> kot v številnih poznejših publikacijah, posvečenih tej temi.<sup>35</sup> Hall je v svojem preglednem delu prepričljivo opisal razvoj, ki je vodil v nedorečeni položaj literature pri pouku angleščine kot prvega ali drugega jezika.<sup>36</sup> Argumentacija teoretsko sicer ni zelo poglobljena; izhaja iz polemike z ruskimi formalisti in se naslanja na Bahtina. Ugotovitev, da diskurz literature (leposlovja?) ne obstaja v ločenosti od vseh drugih diskurzov, seveda ni epohalna; prav tako se zdi nekoliko naivna misel, da bi v časih, ko komaj še kakšen gimnazijec bere klasične romane 19. in 20. stoletja, ta besedila v imenu bahtinovske polifonije rehabilitirali kot učno snov

34 Bausch, *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen*. Prim. zlasti prispevek Bredelle, »Lesen und Interpretieren«, o razumevanju branja, ki da je v CEFR trivializirano in povsem odujeno splošnoizobraževalnim ciljem. Prim. tudi Steininger, »A Defence of Literature«, ki v zagovor branju leposlovja prepričljivo aktualizira romantično recepcijsko estetiko, temelječo na domišljjskih procesih, ki se sprožajo pri branju.

35 Npr. Bonnet in Breidbach, »Blut ist im Schuh«; prim. tudi druge prispevke v istem zborniku.

36 *Literature in Language Education*.

(tj. zato, ker vsebujejo tudi »glasove vsakdanjosti«). Kljub temu je zelo prepričljiv očitek na račun zgolj ali predvsem deskriptivnega pouka književnosti. Tak pristop pomeni implicitno priznanje, da se pri jezikovnem pouku, omejenem na osnovne sporazumevalne potrebe, nismo sposobni približati zahtevnejšim plastem *vsakdanjega* izraza, kjer bi, če bi iskali učinkovito gradivo, nujno segali po leposlovju.

Hallovim razmisleki izhajajo iz anglofonega govornega okolja in zadevajo predvsem vlogo književnosti v tamkajšnjih kurikulumih angleščine; iz svetovne perspektive se povsem resno postavlja tudi vprašanje, kakšen bo sploh prihodnji položaj angleščine kot šolskega predmeta, če si ta predmet ne bo postavljala širših kulturnih ciljev. Nekaterim nemškimi didaktiki angleščine se zdi predstavljivo, da bi v tem primeru angleščina kot predmet lahko postala dobesedno odveč.<sup>37</sup>

Latinščina in stara grščina kot šolska jezika dileme na videz ne poznata. Če sploh, sta uporabni kot pripomoček (latinščina kot vir modernih jezikov, stara grščina kot prednica sodobne) in metalingvistični laboratorij, legitimirajo pa ju predvsem (čeprav ne izključno) »elitistična« besedila,<sup>38</sup> izrazno zahtevni antični in (v primeru latinščine tudi) poznejši klasiki. Vprašanje, ali današnje popreproščeno utilitarne pedagoške paradigme kaj takega sploh še lahko prenesejo, se klasičnih jezikov dotika manj kot modernih.<sup>39</sup> Vendar je to kaj slaba tolažba, saj je njun položaj v današnjih kurikulumih (z literaturo vred) povsem primerljiv s položajem literature v kurikulumih tujih jezikov. Ali pa s položajem filozofije in umetnosti kot šolskih predmetov.

Čeprav bi pisec teh vrstic kulturni tradiciji, povezani z antiko in latinskim humanizmom, z veseljem priznal kakšen ideološki privilegij, se bo temu odrekel. Položaj klasičnih jezikov je del veliko usodnejše dileme. Če je večjezičnost samo pot k enotnejšemu trgu dela, pri čemer kulturna raznolikost Evrope narekuje kvečjemu »spoštovanje razlik« v smislu brezbarvne politične korektnosti, potem sta Platon in Cicero odveč; odveč je praktično vse, kar presega raven birokratskih aktov in priročnikov za osebno rast. Razloga za skrb torej skorajda ni, in sicer v temle smislu: če bo prihodnja evropska šola še kaj videla

37 Doff in Klippel, *Englischdidaktik*, sklicujoč se tudi na Doff in Kipf, *English meets Latin*.

38 Seveda ne samo ta. Legitimirajo ju tudi strokovna in dokumentarna besedila, tujke, pregovori in sploh »učeni« besednjak, pa tudi zgodovinski glasovi »vsakdanjosti«, kot so napis, stari dokumenti, ostanki liturgije in cerkvena ljudska glasba; še naprej: okultistični idiomi, latinščina v težkometalni glasbi, celo latinske tetovaže. Vendar te jezikovne usedline ob vsej demokratični vsečnosti ne prepričajo, da je smiselno tako oddaljene in zahtevne jezike poučevati v šoli.

39 O vplivu SEJO in komunikacijskih metod na šibki in nedoločeni položaj književnih besedil pri pouku nemščine kot tujega jezika Jazbec, »Učenje in poučevanje«, 475–77. Zaskrbljujoče je, da Evropska komisija, *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu* (2017), pouk modernih jezikov kot tujih jezikov povsem izvzema iz kulturnozgodovinskih kontekstov. Zgodovinska razsežnost posameznih evropskih jezikovnih kultur, njihove medsebojne različnosti in njihovih sorodnosti, se v tem dokumentu ne omenja niti na enem mestu. Ne omenja se niti v starejšem dokumentu, Evropska komisija, *Priporočilo sveta* (2017), ki je v celoti posvečen vlogi izobraževanja in kulture pri oblikovanju nekakšne »evropske identitete«.

v modernih klasikih ali pa vsaj v nepotrošnem sodobnem leposlovju, bo zasneljivo tudi v antičnih klasikih. Toda že zdaj bi se dalo pri nas storiti vsaj tisto, kar je marsikje že dolgo samoumevno. Književne vsebine pri jezikovnih predmetih, klasičnih in modernih, bi bilo treba za začetek tesneje povezati s poukom zgodovine, svetovne in slovenske književnosti, filozofije, umetnosti in glasbe. Naš sedanjí poenoteni sistem take povezave prej zatira kot spodbuja.<sup>40</sup> Vendar to ni dovolj dober izgovor za pomanjkanje ambicij na samih šolah in na univerzah, ki učitelje izobražujejo.<sup>41</sup>

Če pa imamo v mislih kontekst Evrope kot politične in ekonomske združbe, se očitne nove priložnosti za pouk klasičnih jezikov skrivajo v metalingvistični refleksiji,<sup>42</sup> ki jo večjezičnost *spodbuja* in se z njo obenem *okorišča*. Zlasti latinščina je kot eno izmed zgodovinskih izhodišč romanskih jezikov in angleščine neizčrpen vir sinhronih in diahronih primerjav – slednje horizont same po sebi širijo tudi v kulturno zgodovino vseh obdobij od antike naprej.

Da večjezičnost razvija metalingvistična in metakognitivna zavedanja in strategije, vsaj deklarativno ugotavlja tudi SEJO,<sup>43</sup> vendar žal ne daje nikakršnih konkretnih iztočnic za vzporedno, primerjalno poučevanje, ki bi bilo usmerjeno k tovrstnim zanimivim ciljem; še manj za preverjanje takega znanja.

Zelo konkretne spodbude pa daje vodnik Evropskega sveta za večjezično in medkulturno izobraževanje, ki je bil v prvi različici delovno gradivo foruma »The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences« (Ženeva, 2.–4.11.2010) in je nedavno izšel v drugí izdaji.<sup>44</sup> Vodnik že v uvodu v prvo izdajo priznava, da je nastal kot od-

40 Marinčič, »Klasična izobrazba«.

41 Zanimivo je, da se sicer odmevni *Posvet o programih in metodah književnega pouka (Primerjalna književnost* 23, 2000, št. 2, dodatek) tujih jezikov sploh ni dotaknil, kot da bi bil problem pouka književnosti omejen na predmet slovenščina.

42 Ta razsežnost, ki jo v nemškem okolju radi označujejo kar »jezikovna splošna izobrazba«, dobiva z večjezičnostjo veliko bolj oprijemljiv pomen; o tem med drugim tudi Žmavc, »Jezikovna raba in pedagoški proces«. Slovenski učni načrt za gimnazijsko latinščino je te prvine (zlasti po zaslugi Katje Pavlič Škerjanc) vseboval že zgodaj ob ponovnem uvajanju klasičnega programa. – Precej težavnejše je dokazovanje, da klasična jezika, zlasti latinščina, druge jezike prekašata tudi v translingvističnih oz. metakognitivnih koristih, ki jih prinašata. Tradicionalnih argumentov o latinščini kot »miselni telovadnici« in naravni učiteljici »logičnega razmišljanja« ni težko empirično spodbijati; prim. Haag in Stern, »Non scholae sed vitae discimus«, ki jima Wirth, »Unfaire Latein-Kritik«, 133 isl., najprej prepričljivo ugovarja, češ da koristi branja jezikovno in miselno zahtevnih klasičnih besedil nimajo veliko skupnega s formalno logiko in s sposobnostmi logičnega mišljenja, ki so preverljive s testi; a namesto da bi poudaril (statistično nepreverljive) *kulturne* koristi branja takih besedil v izvorniku, v nadaljevanju povsem po nepotrebnem zdrsne v dokazovanje, da lahko »pouk latinščine« prinaša koristi, ki jih latinščina sama ne. – Prepričanje, da latinščina »krepi delovne navade«, se je v partijskih napadih 70. let pojavljalo kot argument *proti* latinščini (sic!). »Disciplinski« argument zdaj pogumno obuja Canfora, *Gli antichi*, 47–51, in sicer s temle navedkom iz Gramscijevih *Quaderni di carcere*: »Ljudi je treba prepričati, da je tudi učenje obrt, in sicer zelo naporna, s svojim lastnim vajeništvom. Ta nima samo intelektualnega značaja, ampak vključuje tudi mišice in živce. Gre za proces prilagajanja, za navado, ki jo pridobiš z naporom, dolgčasom in celo trpljenjem.«

43 *Skupni evropski jezikovni okvir*, 158, točka 6.1.3.3.

44 Beacco, *Guide for the Development and Implementation*.

govor na ključno pomanjkljivost SEJO (prav tam: 5). Čeprav z Okvirom v tem pogledu ne polemizira, se od njegovega nepraktičnega utilitarizma jasno oddaljuje z novimi poudarki, ki segajo onkraj domneve o jeziku kot nevtralnem orodju sporazumevanja:

Posamezni izobraževalni kontekst na različnih stopnjah kurikula določa vlogo komunikacijskih kompetenc, medkulturnih kompetenc, estetskih in literarnih izkustev [!], razvijanja sposobnosti refleksije [in ne kakšne mehanske »refleksivne kompetence«, op. M. M.], oblikovanja strategij, ki se prilagodijo različnim področjem/predmetom, spodbujanja avtonomije in kognitivnega razvoja.<sup>45</sup>

Vodnik poudarja, da je mogoče večjezične kurikule oblikovati znotraj obstoječih šolskih sistemov oz. tradicij, z medpredmetnim povezovanjem in sodelovanjem, pri tem pa večjo sinergijo med poučevanjem klasičnih in modernih tujih jezikov izrecno priporoča kot možen prvi korak k najširšemu cilju, da bi »večjezično in medkulturno izobraževanje postalo izrecen splošno cilj«. <sup>46</sup> Toda prenovljena različica SEJO se je na te lepe misli očitno odzvala samo v zelo majhni meri.<sup>47</sup>

Edini sistematičen poskus vzporednega poučevanja drugega in tretjega jezika, ki se je uveljavil v kakšnem večjem šolskem sistemu, je po moji vednosti »Latein Plus«, ki se začel z eksperimentalnim poskusom na gimnaziji v Biberachu (Baden-Württemberg) in se je do danes razširil po večini nemških zveznih dežel, temelji pa na *vsebinsko usklajenem* vzporednem pouku latinščine in angleščine od petega razreda naprej.<sup>48</sup> Razlogi, da se podoben model na

45 Prav tam, 10; prev. M. M.

46 Prav tam, 10.

47 Nova različica, Svet Evrope, *Common European Framework*, se metalingvističnih koristi večjezičnosti dotakne samo deklarativno in pro forma (str. 29), nazadnje pa ta vidik prav šolsko omeji na zunanje podobnosti med jeziki, čeprav obenem predlaga nekakšne *ad hoc* ocenjevalne lestvice; prim. str. 53: »*Plurilingual comprehension and level*. Plurilingual comprehension usually involves activities like exploiting one's receptive ability in one language (however partial) to deduce the meaning of texts written in another language. Again, it is the minimum functional level [sic!] needed in each of the languages concerned to perform these activities that the descriptor scaling refers to. Proximity of languages naturally helps [sic!]. Therefore, again, in any specific context, users are advised to specify the languages concerned as part of the adaptation of the descriptor for practical use [sic!].«

48 Ideja je izšla iz humanističnih gimnazij, ki imajo latinščino kot »prvi tuji jezik«, latinščino je bilo mogoče v 5. razredu ohraniti samo z uvedbo angleščine že na tej stopnji, saj je prej nastopala šele v 6. razredu in zato ni bilo kontinuitete z osnovnošolskim poukom. »Latein Plus« je v resnici okrajšava za »Latein + Englisch«. Omenjena pragmatična prilagoditev pa je gimnazijski latinščini dala povsem nov *raison d'être*. Bibliografija in zbirka gradiv sta obsežni; reference je mogoče najti pri Doff in Kipf, *English meets Latin*. Prim. tudi izvrstni besedili Doff in Klippel, *Englischdidaktik*, ter Doff in Lenz, »Ziele und Voraussetzungen«. Specialno o primerjavi latinske in angleške leksike s pregledom učbenikov Siebel, »Lateinischer Wortschatz«. V Nemčiji so razmislili o vzporednem poučevanju jezikov prisotni tudi sicer; o modelu »nemščina po angleščini« prim. Hufeisen in Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept Tertiärsprachenlernen*, in Jazbec, »Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine«, 472–73.

romanskih govornih področjih ni in najbrž ne bi mogel uveljaviti,<sup>49</sup> so očitni: prednost latinščine je v nemškem okolju ravno v tem, da ni »jezik izvorov« – ni stvar jezikovne dediščine, zato jo je mogoče povezati z učenjem angleščine, in sicer kot neposredno pomagalo (besedišče, sosledica časov ipd.) in kot sredstvo metalingvistične refleksije. Tak pristop »omogoča ukvarjanje z jezikom v smislu jezikovne (splošne) izobrazbe in senzibilizira za sorodstva med jeziki.«<sup>50</sup> Izkušnje in gradiva, ki se iz leta v leto množijo, bi bilo mogoče že zdaj uporabiti tudi v slovenskem klasičnem programu; kjer pa latinščina kot izbirni jezik ali v okviru projekta večjezičnosti obstaja tudi v osnovni šoli, bi se bilo mogoče na nemški model nasloniti povsem neposredno, saj gre za enako ali vsaj primerljivo starostno stopnjo.

Vendar tak pragmatični odziv latinske didaktike na čedalje bolj »monolingvistično« resničnost ne bi smel zamegliti pogleda na bistveni problem. Reduktivno razumevanje jezika, ki taji kulturno specifičnost in kompleksnost prav vsake posamezne komunikacijske situacije in ustvarja umetno mejo med »vsakdanjimi« in »akadetskimi« rabami jezika, je plod popreproščenih ekonomističnih razmislekov o čimbolj enobarvnem in obvladljivem trgu delovne sile. Večjezičnost in večkulturnost v tem kontekstu ostajata na ravni politične korektnosti, to pa zato, ker globalna angleščina za omenjeni namen zadostuje. »Latinščina v službi angleščine« je smiselna samo pod predpostavko, da si bo šola poleg pragmatičnih postavljala tudi zahtevnejše kulturne cilje. Naivno pa je upati, da bo latinščina in prav latinščina preživela kot oportunistična spremljevalka jezikovne (in siceršnje) globalizacije – kot nekakšna *ancilla Albionis*.

Skupni jezik zahodnega srednjega veka in renesančne *res publica litterarum* se mora sprijazniti, da se je s svojo literaturo vred znašel na obrobju kulturne zavesti. V tolažbo mu je lahko, da se je tam znašel skupaj z jeziki in literaturami velikih evropskih narodov. Manjšim jezikom, kot je slovenščina, je lahko v nekakšno bridko tolažbo, da so se na tem obrobju znašli v tako imenitni družbi.<sup>51</sup> Toda skupni imenovalc tega poobrobljenja ni povezan z razločkom med govornimi in »klasičnimi« jeziki. Tudi ne z razločkom med majhnimi in velikimi jeziki. Skupni imenovalc je izginevanje živih intelektualnih

49 Pač pa se v podobni vlogi pojavi latinščina kot *ancilla* nemščine, kadar se ta poučuje kot tuji jezik; prim. Große, *Pons Latinus*. Podobne pozitivne izkušnje je Kipf »Integration durch Bildung«, ugotavljal pri otrocih priseljencev, ki obiskujejo nemške šole in jim je mdr. tuj nemški sistem sklonov. Haag in Stern, »In Search of the Benefits of Learning Latin«, z empirično raziskavo dokazujeta, da je še en romanski jezik pri učenju romanskega jezika koristnejši od latinščine. Če so ugotovitve (kot je mogoče sklepati iz drugih objav istih avtorjev) uperjene zoper »mit« o latinščini kot idealnem izhodišču za učenje tujih jezikov, je primer slabo izbran, naloga pa lahka, saj je rezultat pričakovan; preseneča le, da je v tako raziskavo kdo sploh pripravljen vložiti toliko empiričnega truda.

50 Doff in Lenz, »Ziele und Voraussetzungen«, 39.

51 Temu vprašanju sem se iz zgodovinske perspektive posvetil v predavanju ob stoletnici Filozofske fakultete z naslovom »Humaniores litterae in nacionalna kultura: k vprašanju jezikovno artikularne skupnosti«. Članek bo izšel v jubilejnem zborniku Filozofske fakultete UL.

okolij. Taka okolja se lahko artikulirajo samo v jeziku, ki je razvit tudi na višjih izraznih ravneh. »Večjezičnost«, »medjezičnost« in »medkulturnost« so meglene abstrakcije, ki k temu ne prispevajo ničesar. Gre preprosto za vprašanje intelektualne in izrazne artikuliranosti. Torej za vprašanje *kulture* v najbolj staromodnem pomenu besede.<sup>52</sup>

*Marko Marinčič, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta;  
marko.marincic@ff.uni-lj.si*

## BIBLIOGRAFIJA

- Barkowski, Hans. »Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, diesprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren.« V: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, ur. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ in Frank G. Königs, 22–35. Tübingen: Narr, 2003.
- Bausch, Karl-Richard idr. *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.
- Beacco, Jean-Claude idr., ur. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe, 2016; prva, delovna izdaja 2010. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>. Obiskano 1. 9. 2020.
- Bonnet, Andreas in Stephan Breidbach. »Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?« V: *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*, ur. Andreas Grünewald, Jochen Plikat in Katharina Wieland, 20–35. Stuttgart: Klett, 2013.
- Bredella, Lothar. »Lesen und Interpretieren im 'Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen'. Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele.« V: Bausch, 45–56.
- Burwitz-Melzer, Eva. »Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht.« V: *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*, ur. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs in Claudia Riemer, 39–49. Tübingen: Narr, 2013.
- Canfora, Luciano. *Gli antichi ci riguardano*. Bologna: Il Mulino, 2014.
- Cavalli, Marisa idr. *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Strasbourg: Council of Europe, 2009.
- Coste, Daniel idr. *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe, 2009.
- Coste, Daniel idr. *Plurilingual and Intercultural Education as a Right*. Strasbourg: Council of Europe, 2009.

52 Za številne koristne nasvete in sugestije se zahvaljujem Janji Žmavc, Saši Jazbec, Barbari Zlobec in Andreji Inkret.

- Dobstadt, Michael in Renate Riedner. »Dann machen Sie doch mal etwas anderes: Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion.« V: *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*, ur. Nils Bernstein in Charlotte Lerchner, 19–34. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014.
- Dobstadt, Michael in Renate Riedner. »Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach.« V: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven*, ur. Claus Altmayer idr., 153–169. Tübingen: Stauffenburg, 2014.
- Doff, Sabine in Annina Lenz. »Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein.« *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11.1 (2011): 31–49 (= *Language Learning – Language Teaching: Prospects for Teacher Education across Europe / Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*, ur. Daniela Isner in Anja Wildemann, 141–156. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.)
- Doff, Sabine in Stefan Kipf. »When in Rome, do as the Romans do ...? Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein.« *Pegasus Onlinezeitschrift* 7.2 (2008): 1–14 (= *Forum Classicum* 4 (2007): 256–266).
- Doff, Sabine in Stefan Kipf. *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: C. C. Buchner, 2013.
- Doff, Sabine in Friederike Klippel, *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundärstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007. Ponatis 2009.
- Evropska komisija. *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Krepitev evropske identitete s pomočjo izobraževanja in kulture. Prispevek Evropske komisije k srečanju voditeljev v Göteborgu, 17. novembra 2017*. COM(2017) 673 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN>. Obiskano 1. 9. 2020.
- Evropska komisija. *Priporočilo sveta z dne 22. maja 2019 o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov*, 2019/C 189/03. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN>. Obiskano 1. 9. 2020.
- Folia Portabilia Linguae Latinae* I, II, III. [https://www.nibis.de/latein\\_3605](https://www.nibis.de/latein_3605).
- Glavič Peter. *Analiza visokošolskega izobraževanja, raziskovalno-razvojne dejavnosti, inovacij in podjetništva v Sloveniji: Zbornik konference Inovacijski sistem Slovenije*, 80–165. Ljubljana: Inženirska akademija, Slovenije, 2015.
- Große, Maria. *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.
- Haag, Ludwig in Elsbeth Stern, »*scholae sed vitae discimus?* Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts.« *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (2000): 146–157.
- Haag, Ludwig in Elsbeth Stern. »In Search of the Benefits of Learning Latin.« *Journal of Educational Psychology* 95.1 (2003): 174–178.
- Hall, Geoff. *Literature in Language Education*. Basingstoke–New York: Macmillan Palgrave, 2005.
- Hartung, Olaf idr., ur. *Lernen und Kultur: Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

- Hufeisen, Britta in Gerhard Neuner, ur. *Mehrsprachigkeitskonzept Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.
- Jazbec, Saša. »Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil.« *Literarische Freiräume*, ur. Vesna Kondrič Horvat idr., 463–481. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2019.
- Keller, Andrew in Russell, Stephanie. *Latinščina od besed do branja*. 3 zvezki. Prevod David Movrin. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011.
- Kipf, Stefan. »Integration durch Bildung – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein.« *Forum Classicum* 3 (2010): 181–197.
- Kramsch, Claire. »The cultural component of language teaching.« *Language, Culture and Curriculum* 8.12 (1995): 83–92.
- Kramsch, Claire. »Discourse, the Symbolic Dimension of Intercultural Competence.« V: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*, ur. Adelheid Hu in Michael Byram, 107–121. Tübingen: Narr, 2009.
- Kramsch, Claire. »The Symbolic Dimensions of the Intercultural.« *Language teaching* 44.3 (2011): 354–367.
- Kramsch, Claire. »Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.« *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011): 35–40.
- Kramsch, Claire. »Language and Culture.« *AILA Review* 27 (2014): 30–55.
- Krek, Janez in Mira Metljak, ur. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Kuhlmann, Peter. »Das Lateinportfolio – neue Wege zum eigenverantwortlichen Lernen.« *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11.1 (2011): 50–68.
- Marinčič, Marko. »Klasična izobrazba«: poskus rekontekstualizacije. *Sodobna pedagogika* 4 (2010): 38–50.
- Marinčič, Marko. »Tuji jeziki na pragu enojezičnosti: primer slovenske mature.« V: *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, ur. Tatjana Balažič Bulc, 307–15. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2019. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/180/276/4646-1> (obiskano 12. 5. 2020)
- Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo leta 2020*. Ljubljana: Državna komisija za splošno maturo, 2018. <https://www.ric.si/mma/M-MIK%202020/2018083013345300>. Obiskano 1. 9. 2020.
- Pirkmajer Slokan, Aleksandra. »Pregled pouka latinščine v slovenski javni osnovni šoli (1958–2016)« *Šolska kronika* 25 (2016): 105–180.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* (ReNPP14–18). Uradni list RS, št. 62/13.
- Richards, Jack C. in Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. izdaja. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Schneider, Günther idr. »Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)«. *IDT 2017*, 3. del: *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*, ur. Brigitte Forster Vosicki idr., 184–209. Freiburg: Erich Schmidt Verlag, 2017.
- Sears, Barnas. *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*. Boston: Gould, Kendall & Lincoln, 1844.



- Siebel, Katrin. »Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinlehrwerke.« *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11.1 (2011): 102–132.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, 2011. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_zarazvoj\\_izobrazevanja/jezikovno\\_izobrazevanje/skupni\\_evropski\\_jezikovni\\_okvir](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_zarazvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir). (Obiskano 1. 9. 2020)
- Steininger, Ivo. »A Defence of Literature. Oder: ein Plädoyer für ästhetische Bildung.« V: Hartung idr., 81–98.
- Svet Evrope. *Foreign Languages – Modern and Classical*. Council of Europe, Language Policy Division, 2009. <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/foreign-languages>.
- Svet Evrope. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descriptors*, 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (Obiskano 1. 9. 2020)
- Svet Evropske unije. *Council Conclusions of 20 May 2014 on Multilingualism and the Development of Language Competences* OJ C 183, 14.6.2014, str. 26–29. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614%2806%29>. (Obiskano 1. 9. 2020)
- Šlibar, Neva. »Sedmero tujosti literature – ali: o nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost.« V: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*, ur. Boža Krakar Vogel. *Obdobja* 25 (2006): 15–37.
- Viëtor, Wilhelm. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger, 1886, prva izdaja 1882.
- Wirth, Theo. »Unfaire Latein-Kritik.« *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11.1 (2011): 133–140.
- Žmavc, Janja. »Jezikovna raba in pedagoški proces ali zakaj je učenje latinščine danes še vedno smiselno?« *Šolska kronika* 25 (2016): 181–199.

## POVZETEK

Kljub podpori, ki jo v Sloveniji uživa ideja o večjezičnosti, je bil projekt uvajanja drugega tujega jezika v osnovno šolo leta 2013 prekinjen, preveč poenoteni maturitetni sistem pa dijake po novem odvrča celo od tega, da bi drugi tuji jezik izbirali na višji ravni, ki vključuje književnost. Tudi s širšega stališča se zdi, da je »pragmatični« vzorec jezikovnega pouka, ukleščen v zamisel o enotnem trgu dela, nezdržljiv z idejo o večjezičnosti, saj globalna angleščina v tem pogledu zadostuje. Kljub temu se v novejših prizadevanjih Sveta Evrope nakazuje koncept večjezičnosti, ki bi vključeval več metalingvistične in zgodovinske zavesti in bi priznaval koristi klasičnih jezikov. Zdi se, da so se moderni tuji jeziki znašli pred dilemo, ki jih zbližuje s klasičnima jezikoma: ob angleščini kot univerzalnem jeziku sporazumevanja je njihova aktualnost čedalje bolj odvisna od tega, koliko se posvečajo tudi kulturni in splošnoizobrazbeni razsežnosti jezikovnega pouka. To vključuje tudi pouk književnosti.

Ključne besede: latinščina, grščina, poučevanje tujih jezikov, poučevanje književnosti, globalizacija, SEJO

## ABSTRACT

### European ‘Plurilingualism’ and the Classical Languages

In spite of the general support which the idea of plurilingualism enjoys in Slovenia, the project of introducing a second foreign language in elementary schools was abandoned in 2013, and the over-unified system of the maturity exam now discourages high school students from selecting a second foreign language at a higher level, with more emphasis on literature. More generally, the ‘pragmatic’ pattern of language instruction constrained by the needs of a common market of labour seems to be at odds with the idea of plurilingualism: global English can do the job. Yet some recent trends, as reflected in the efforts of the Council of Europe, suggest a different concept of plurilingualism, one involving a deeper metalinguistic and historical awareness and recognising the benefits of Latin and Greek. Modern foreign languages seem to be facing a dilemma that associates them in some way with Latin and Greek: in competition with English as a universal means of communication, their relevance depends ever more on how far the dimension of general culture, including literature, is recognised as one of the purposes of language teaching.

Keywords: Latin, Greek, foreign language teaching, teaching of literature, globalization, CEFR