



DOI: <https://doi.org/10.4312/keria.23.2.101-133>

Andreja Inkret

# O branju izvirnih besedil pri pouku klasičnih jezikov

## UVOD ALI ZAKAJ RIMSKI SENATOR NI VEDEL POVEDATI, O ČEM GOVORI CICERO

Posrečena šala, ki kroži po internetu, prikazuje pomembno srečanje v rimskem senatu. Zborovanje je v teku, Cicero že govori, eden izmed senatorjev na srečanje zamuja. Ko se končno zadihano prerine do svojega sedeža, se pri kolegu pozanima, o čem govornik razpravlja. Ta mu odgovori: »Ne vem, še ni prišel do glagola.«

Šala je seveda anahronistična; aludira na način, ki stoletja po tem, ko so v rimskem senatu živahno razpravljali govorniki, bralcu pomaga pri razumevanju zahtevnejših izvirnih besedil, pisanih v latinščini. Ta spodbuja analitično, na sintaktične enote osredinjeno branje, ki izhaja iz temeljne premise, da je glagol, natančneje, osebna glagolska oblika kot težišče stavka tista enota, pri kateri je priporočljivo začeti z razvozlavanjem daljših stavkov in povedi. Šala se torej navezuje na tradicionalni postopek branja oziroma prevajanja po skladenjski prioriteti, ki ga pri pouku klasičnih jezikov spodbujamo tudi v našem prostoru.<sup>1</sup>

Spodbujanje k prevajanju po skladenjski prioriteti je tesno zvezano s specifičnim načinom poučevanja latinščine kot tujega jezika, ki ga v temelju zaznamujeta dve pomembni dejstvi. Prvič, latinščina že dolgo ni več jezik, ki bi ga uporabljali v vsakdanji komunikaciji, vsaj ne na način modernih tujih jezikov. Temeljni cilj pouka klasičnih jezikov je tako branje izvirnih besedil;<sup>2</sup> to za učenca, dijaka oziroma študenta nedvomno predstavlja izziv posebne vrste. Z izvirnimi besedili imamo namreč praviloma v mislih jezikovno in idejno

1 Čprav bomo v članku govorili v prvi vrsti o latinščini in navajali zgolj latinske primere, se vse ali vsaj večina zapisanega – *mutatis mutandis* – nanaša tudi na poučevanje stare grščine.

2 Gl. *Učni načrt - Latinščina*, 5.

zahtevna literarna besedila, nastala v obdobju antike ali kasneje, besedila torej, ki še po letih učenja največkrat zahtevajo počasno, natančno branje, podkrepljeno s slovarji, slovnico in tudi dodatnimi komentarji. In drugič, klasična jezika sta vpeta v mnoge moderne jezike, ki se jih učimo in jih govorimo.<sup>3</sup> V tem kontekstu gre poudariti predvsem, da jezikovni pouk klasičnih jezikov pomeni tudi splošnejši vpogled v jezik kot logičen in abstrakten sistem, obenem pa »omogoča medjezikovno primerjavo« na ravni jezikovnih lastnosti, pravil in pojavov.<sup>4</sup> Didaktični postopek branja oziroma prevajanja po skladenjski prioriteti torej učencem olajša pot do razumevanja zahtevnih izvirnih besedil; slovnično-analitični temelj tega postopka pa ima – vsaj tako se zdi – logično zaledje v pomenu latinščine kot gramatičnega zgleда, pa tudi, kot bomo še poudarili, v tradiciji njenega poučevanja.

A prevajanje po skladenjski prioriteti je bilo v zadnjih desetletjih, predvsem v anglosaksonskem svetu, deležno številnih kritik, kot antipod pa se vse bolj uveljavlja alternativna bralna tehnika, ki zagovarja linearno branje, torej branje po naravnem vrstnem redu, začevši s prvo besedo oziroma besedno zvezo v stavku ne glede na njeno skladenjsko funkcijo. Zagovorniki njen obstoj mnogokrat precej ostro utemeljujejo prav na domnevni neustreznosti, celo škodljivosti, prevajanja po skladenjski prioriteti.<sup>5</sup> Na prvi pogled se zdi, da je linearni način branja zvezan z alternativnimi metodami poučevanja klasičnih jezikov, in sicer v prvi vrsti s tistimi, ki so se izoblikovale kot različice t. i. naravnih metod poučevanja modernih jezikov in temeljijo na postulatu, da mora biti pouk slovnice močno zmanjššan, induktiven ter kot tak zgolj podpirati osrednji cilj, torej večino branja izvirnih besedil.<sup>6</sup> A vendar se linear-

3 Najbolj očitno seveda zato, ker stara grščina in latinščina predstavljata izvor pomembnega dela besedišča mnogih modernih jezikov; Nation (*Learning vocabulary in another language*, 324) tako navaja, da sodobna *lingua franca*, angleščina, vsebuje 51 odstotkov besedišča, ki izvira iz latinščine, ob čemer so seveda upoštewane tudi besede, prevzete iz francoščine. Green (*The Greek & Latin Roots of English*, xi) piše celo o več kot šestdesetih odstotkih besed starogrškega oziroma latinskega izvora v angleščini.

4 *Učni načrt – Latinščina*, 6.

5 Gl. npr. Jones in Sidwell, »Preliminary remarks«, v, ki zapišeta, »da moramo učence – če naj bi latinsko brali suvereno – od samega začetka spodbujati, naj latinska besedila razumejo besedo za besedo in besedno zvezo za besedno zvezo v istem vrstnem redu, kot so bila zapisana«. V zadnjih dvajsetih letih zasledimo vrsto zapisov, ki se osredotočajo na branje v naravnem vrstnem redu: gl. npr. Bextermöller, »Reading Latin and the need for empirical research: A psycholinguistic approach to reading comprehension in Latin«, Hansen, »Latin word order for reading competence«, Markus in Pennell-Ross, »Reading proficiency in Latin through expectations and visualization«, Harrison, »Exercises for Developing Prediction Skills in Reading Latin Sentences«, Hoyos, »Decoding or Sight-Reading? Problems with understanding Latin«, McFadden, »Advanced Latin Without Translation? Interactive Text-Marking as an Alternative Daily Preparation«, McCaffrey, »When Reading Latin, read as the Romans did«, Russell, »Read Like a Roman: Teaching Students to Read in Latin Word Order«.

6 Najpomembnejša se zdi metoda bralnega pristopa (*reading approach*), ki je postala ena izmed vodilnih metod poučevanja klasičnih jezikov v anglosaksonskem svetu; v Veliki Britaniji tako predstavlja najpogostejši način poučevanja klasičnih jezikov, priljubljena pa je tudi v Združenih državah Amerike (gl. Hunt, *Starting to Teach Latin*, 139).

ni pristop k branju v svojem temelju ne zdi (vsaj ne več) vezan na specifično didaktično metodo poučevanja klasičnih jezikov; spodbujajo ga tudi novejši učbeniki, ki sledijo bolj tradicionalnim načinom poučevanja.<sup>7</sup> Nasprotno v našem prostoru didaktična praksa prevajanja po skladenjski prioriteti ostaja precej zakoreninjena.<sup>8</sup>

Namen pričujočega prispevka je soočiti obe bralni tehniki in premisliti njuno uporabnost; takšna *synkrisis* se zdi v prvi vrsti dobrodošla zato, ker se dotika nekaterih temeljnih vprašanj, povezanih z didaktiko klasičnih jezikov. Na primer, kako pravzaprav zares razumemo naš temeljni cilj – branje izvirnih besedil? Kakšno je razmerje med tradicionalno šolsko bralno prakso, *prevajanjem* klasičnih besedil, in – *branjem* oziroma *bralnim razumevanjem* (vprašanje, ki se izkaže za veliko bolj kompleksno, kot je videti na prvi pogled)? Do katere mere lahko šolsko ukvarjanje z latinskimi in starogrškimi besedili vzporedimo z *bralnim razumevanjem* kot kompetenco, ki jo razvijamo pri pouku modernih tujih jezikov? In še, kako način branja, ki ga kot učitelji spodbujamo in ki se na prvi pogled morda zdi vezan le na ukvarjanje z daljšimi izvirnimi odlomki in potemtakem na višjo stopnjo učenja klasičnih jezikov, vpliva na začetni pouk klasičnih jezikov? Ali vpliva na oblikovanje učenčeve predstave, ideje o latinščini kot jeziku? Bi morda moral vplivati tudi na jezikovni pouk, ki ni neposredno vezan na branje, na primer na izbiro slovnčnih vaj? In nenazadnje, kaj so prednosti posamične bralne tehnike, se morda katera zdi primernejša, ko nam gre za spodbujanje ene bistvenih komponent razumevanja izvirnih besedil v klasičnih jezikih – doživljanje literature?

## DVE TEHNIKI BRANJA

### *Prevajanje po skladenjski prioriteti*

Postopek branja po skladenjski prioriteti se zdi neločljivo povezan s prevajanjem kot tradicionalnim didaktičnim načinom urjenja jezikovnih zmožnosti v klasičnih jezikih. Ko K. Pavlič Škerjanc opisuje najpogostejše napake pri šolskem prevajanju izvirnih odlomkov in možne vzroke zanje, omeni tudi slabo prevajalsko tehniko in v njen izogib predlaga več korakov, ki učenca postopoma pripeljejo do cilja: dobrega prevoda. Ti obsegajo pripravo na branje – diagonalno branje besedila, zaznamovanje neznanih besed; poglobljeno branje,

7 Tak primer je npr. učbenik *Learn to Read Latin* (avtorja A. Keller in S. Russell, Yale University Press, 2006); prim. tudi op. 8 spodaj.

8 Slovenski prevod učbenika *Learn to Read Latin – Latinščina od besed do branja* (avtorja A. Keller in S. Russell, prev. D. Movrin, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011, 44) tako v razdelku »Priporočila za branje in prevajanje latinskih stavkov« izvirno navodilo avtorjev učbenika, naj učenec sledi linearnemu vrstnemu redu, ustrezno prilagodi slovenski tradicionalni praksi in tako slovenskim bralcem priporoča pristop po skladenjski prioriteti.

ki vsebuje razčlenitev besedila na manjše enote in njegovo analizo; delovno verzijo prevoda; in končno izdelano ter tem bolj dovršeno različico prevoda.<sup>9</sup> V fazi poglobljenega branja besedila tako učenec najprej besedilo sistematično razčleni na posamične enote, pri čemer so mu v pomoč vse, osebne in neosebne glagolske oblike, pozornost pa nameni tudi povezovalom:

Učenec naj v celotnem besedilu zaznamuje veznike, tako podredne kot priredne, ter oziralne in vprašalne zaimke in prislove. Z identifikacijo predikatov je učenec že opredelil osnovna dejanja oz. dogajanja v besedilu, s povezovali pa je spoznal odnose med njimi.

(Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 95)

Sledi natančno branje in po posamičnih delih tudi sprotno prevajanje besedila; ob tem učenec »upoštevata pomensko hierarhijo stavčnih členov«:

Učenec se loti prevajanja prve enote besedila. Začne s predikatom glavnega stavka in analizira glagolsko obliko v njem; iz osebe in števila bo dobil podatek o drugem pomembnem členu predikacijske sintagme, o subjektu. Tako ga bo gotovo lažje pravilno identificiral, kot če bi – navajen stavkov v gramatičnem besednem redu – začel kar pri prvi besedi v tekstu. Iz pomena predikata bo dobil podatek tudi o glagolovi tranzitivnosti in rekciji oz. o tem, ali lahko v stavku pričakuje objekte oziroma v katerem sklonu bodo. Kategorija časa glagolske oblike v predikatu bo napovedala med drugim tudi morebitna adverbialna določila, besedna ali stavčna, kategorija načina pa nam bo dala sklepati, kako bo verjetno izražen agens. Ko so identificirana, analizirana in prevedena vsa jedra glavnih stavčnih členov, se učenec loti še delnih oz. odvisnih stavčnih členov, atributov, predikatnikov in predikativov. Podoben postopek ponovi tudi v odvisnih stavkih in odvisnih konstrukcijah.

(Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 95–96)

Do razumevanja besedila bralec torej prihaja analitično, z razčlenjevanjem in sklepanjem, izhajajoč iz hierarhije stavčnih členov. Če postopek ponazorimo s sintaktično precej kompleksnim (a za klasično literaturo nikakor ne netipičnim) primerom iz Cezarjevih *Galskih vojn* (1.19.1):

Quibus rebus **cognitis**, cum ad has suspiciones certissimae res **accederent**, quod per fines Sequanorum Helvetios **traduxisset**, quod obsides inter eos **dandos curasset**, quod ea omnia non modo iniussu suo et civitatis sed etiam **inscientibus** ipsis **fecisset**, quod a magistratu Haeduum **accusaretur**, satis **esse** causae **arbitratur** quare in eum aut ipse **animadverteret** aut civitatem **animadvertere iuberet**.

9 Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 94–96, gl. tudi primer vaje v prevajanju: *ibid.*, 97–99.

V zgornjem besedilu, ki je zapisano v eni povedi, smo označili vse glagolske oblike, predikat glavnega stavka pa podčrtali. Po postopku branja po skladenjski prioriteti bi torej dijak začel pri predikatu glavnega stavka »arbitrabatur«, nato pa besedilo analiziral naprej, sledeč hierarhiji drugih stavčnih členov, pri čemer bi počasi dodajal še druge dele povedi in tako postopoma prišel do prevoda celotnega odlomka. Najprej bi torej razvezal jedro sestavka, v katerem Cezar pove, kaj je potrebno storiti z Dumnoriksom, vodjo Hedučanov: »Presodil je (*i.e. Cezar*), da to zadostuje (*satis esse causae*), da ga kaznuje bodisi sam (*quare in eum aut ipse animadverteret*) bodisi ukaže, da ga kaznuje država (*aut civitatem animadvertere iuberet*)«. Nato pa bi se lotil še ostalih delov sestavka, iz katerih izvemo, spričo kakšnih okoliščin se je Cezar tako odločil.<sup>10</sup>

Tak postopek je priporočljiv zato, da se izognemo prevajanju posamičnih, iz konteksta iztrganih besed, ki učenca le stežka pripeljejo do smiselnega prevoda:

Velik krivec za nastanek ... prevajalskih napak je ... linearen (besedno zaporeden) pristop, ki pomeni prevajanje besed eno za drugo v danem zaporedju. Učenec začne iskati pomen neznane besede v slovarju takoj, ko nanjo naleti. Izlušči jo iz konteksta, njene oblike ne analizira celovito; upošteva zgolj prvo možnost ali pa tisto, ki mu je najbolj domača, in zato besedo napačno poveže ali razveže ali pa obliko pripiše napačni besedi. Ko se za nek pomen odloči, na osnovi izbranega pomena prejudicira pomene ostalih besed, ki sledijo, saj mora biti sporočilo smiselno. To mu morda uspe na ravni stavka, na ravni sestavka pa ne več. In tako se mora učenec pogosto na koncu – tj. ob izteku šolske ure – zadovoljiti s popolnim nesmisлом, saj mu zmanjka časa, da bi obnovil vse svoje korake in poiskal izvorno napako. (Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 93–94)

## *Linearno branje*

Linearni pristop k branju vztraja prav pri *linearnosti*, torej branju po naravnem vrstnem redu, začeni pri prvi besedi v stavku, pri čemer prav tako podčrtuje nujnost kontekstualnega branja. D. B. Hoyos je pristop strnil v nekaj pravil – nasvetov, ki naj bi vodili k »tekočemu branju«.<sup>11</sup> Osnovni nasvet je, da besedilo preberemo (po potrebi večkrat) strnjeno. Ob branju moramo biti

<sup>10</sup> K navedenemu odlomku se bomo vrnili v nadaljevanju, gl. spodaj, str. 126–28.

<sup>11</sup> Hoyos, *Latin: How To Read It Fluently* in »The Ten Basic Rules for Reading Latin« (povzetek pravil). Svoje poglede in konkretne izkušnje (s primeri aktivnosti) s poučevanjem branja v naravnem vrstnem redu popisujejo tudi drugi avtorji (gl. npr. Hansen, »Latin word order for reading competence«, Markus in Pennell-Ross, »Reading proficiency in Latin«, McCaffrey, »Reading Latin efficiently and the need for cognitive strategies« in »When Reading Latin, read as the Romans did,« Harrison, »Exercises for Developing Prediction Skills,« Russell, »Read Like a Roman«).

pozorni: na končnice, ki nam povedo, »v kakšnem razmerju so besede v stavku druga do druge,«<sup>12</sup> in nam denimo pomagajo pri prepoznavanju besednih zvez; ter na zgradbo sestavka in sicer:

- (A) glavne stavke;
- (B) morebitne odvisnike in infinitivne konstrukcije;
- (C) besedne enote brez finitnega glagola z zaključenim pomenom; slednje Hoyos sistematizira takole:<sup>13</sup>
  - (1) predložne zveze (*ex urbe, ab urbe condita, ad urbem videndam*);
  - (2) besedne zveze, ki služijo opisu oseb/stvari/dogodkov (*urbem ingressus, librum legentes, capillis longissimis, multis annis, maximae pulchritudinis*);
  - (3) druge konstrukcije, kot sta npr. absolutni ablativ in gerundiv v funkciji izražanja namena (*Cicerone consule, senatu vocato, ad urbem pulcherrimam aedificandam, pacis petendae causa*).

Avtor podčrta, da mora učenec stremeti k temu, da omenjene sestavne dele ob branju zazna, ne da bi ob tem prevajal. Uriti se mora v prvi vrsti v zaznavanju zaključenih pomenskih enot, ob čemer so mu lahko v pomoč naslednja pomembna dejstva:

- a) Ko se odvisni stavek ali besedna enota (*kot definirana zgoraj, točka C; op. A. I.*) enkrat začne, se mora v sintaktičnem smislu tudi zaključiti, preden se lahko preostanek povedi nadaljuje.
- b) Ko odvisna konstrukcija oklepa drugo, se mora druga zaključiti, preden se prva lahko nadaljuje.
- c) Glavni stavek se mora zaključiti, preden se lahko začne novi glavni stavek. (Hoyos, »The Ten Basic Rules for Reading Latin«, 1)

Ko učenec dele besedila zazna, v slovarju poišče pomen neznanih besed. Nato naj sestavek znova prebere (po možnosti večkrat); vse to ga bo, kot obljublja avtor, počasi a zanesljivo privedlo do pravilnega pomena ter okrepilo zmožnost tekočega branja v klasičnih jezikih. S prevajanjem – če je to seveda sploh njegov cilj oziroma naloga – naj učenec začne šele takrat, ko je sestavek v celoti in do popolnosti razumel. Kot podčrta avtor: »Ne prevajaj zato, da bi dognal, kaj stavek pomeni. Najprej razumi, nato prevajaj.«<sup>14</sup>

V primeru iz Cezarjevih *Galskih vojn*, ki smo ga navedli zgoraj, bi torej prebirali odlomek od začetka do konca, začenši s prvo besedno zvezo z

12 Hoyos, »The Ten Basic Rules for Reading Latin«, 1, prevod A. I.; tudi vsi prevodi nadaljnjih odlomkov tega in drugih člankov so avtoričini.

13 Ibid., 4 (vse primere, navedene v oklepaju, navaja avtor citiranega članka).

14 Ibid., 1.

zaključenim pomenom – »quibus rebus cognitis«. Učence bi spodbujali, naj ozavestijo, da je to prva samostojna enota (izražena v obliki absolutnega ablativa); skušali bi razbrati njen osnovni pomen (*ko/ker/čeprav so bile te stvari razkrite*), obenem pa poudarili, da besedna zveza izraža zgolj okoliščine dejanja, ki ga lahko pričakujemo šele v nadaljevanju, v glavnem stavku. Nato bi nadaljevali z naslednjo enoto (»cum ad has suspiciones certissimae res accederent«); prepoznali bi veznik »cum«, povezali besede, ki sledijo, v ustrezni besedni zvezi (»ad has suspiciones« »certissimae res«) in končno prišli do glagola (»accederent«) ter tako do najverjetnejšega pomena stavka, poudarjajoč, da se bo marsikaj razjasnilo »za nazaj« in postavilo na pravo mesto šele tekom branja.

Tako bi zaporedoma, v vrstnem redu, kot ga je predvidel Cezar, preb(i)rali vse enote besedila, ki tvorijo poved; besede bi ob tem skušali dojemali v kontekstu – od preprostih besednih zvez (npr. »ea omnia«) pa do kompleksnejših enot, ki smo jih izpostavili zgoraj (glavni stavek, odvisniki in besedne zveze brez finitnega glagola s samostojnim pomenom). Slednje lahko ponazorimo v naslednji tabeli (besedne enote brez finitnega glagola so ločene z znakoma < in >):<sup>15</sup>

Odlomek	Besedilo	Opis
1 A	Quibus rebus cognitis,	začetek glavnega stavka (absolutni ablativ)
2	cum < ad has suspiciones > certissimae res accederent	odvisni stavek; oklepa predložno besedno zvezo
3	quod <per fines Sequanorum > Helvetios traduxisset,	1. odvisnik 2. stopnje (odvisen od stavka 2); oklepa predložno besedno zvezo
4	quod obsides inter eos dandos curasset	2. odvisnik 2. stopnje
5	quod ea omnia < non modo iniussu suo et civitatis sed etiam inscientibus ipsis > fecisset	3. odvisnik 2. stopnje; oklepa dve besedni enoti v ablativu (zadnja je obenem participialna konstrukcija)
6	quod a magistratu Haeduorum accusaretur	4. odvisnik druge stopnje
1 B	satis esse causae	nadaljevanje glavnega stavka
1 C	arbitrabatur	zaključek glavnega stavka
7	quare in eum aut ipse animadverteret aut civitatem animadvertere iuberet.	odvisna stavka

15 Sestavljeno po vzorcu v Hoyos, *Latin: How To Read It Fluently*, 39; prim. tudi Glücklich, »An Example of Method: Caesar, *Bellum Gallicum* 1,19«, 133–34.

Kot bomo opozorili v nadaljevanju, takšen način branja v veliki meri sloni na zmožnosti predvidevanja, kakšna je natančna funkcija in s tem pomen določene besedne zveze oziroma enote v povedi.

### *Synkrisis*

Če primerjamo oba didaktična pristopa k branju besedil v klasičnih jezikih, lahko najprej opozorimo na najpomembnejšo razliko: ta se kaže v vrstnem redu pristopanja k besednim skupinam, ki tvorijo pomenske enote. Pri prvem načinu začnemo pri ogrodju, začenši z glavnim stavkom in predikatom (ne glede na to, na katerem mestu stoji), nato se lotimo drugih stavčnih členov po vrstnem redu njihove skladenjske pomembnosti v stavku. Pri linearnem načinu branja začnemo na začetku, pri prvi pomenski enoti, nato nadaljujemo po naravnem vrstnem redu, kot je besedilo zapisano.

Oba pristopa tako temeljita na predpostavki, da se ob branju ni priporočljivo ustaviti ob prvi besedi, ampak jo moramo vselej skušati razumeti povezano, v kontekstu. Oba načina predpostavljata solidno slovnično znanje, ki učencu omogoča kontekstualno branje in tako tudi razmejevanje besedila na smiselne enote. Pomembna razlika se ob tem kaže v definiciji posamične enote oz. kontekstualne etape, ki jo vzamemo za izhodišče pri razumevanju besedila. Način branja po skladenjski prioriteti izhodiščno enoto razume širše, saj praviloma mora vsebovati osebno glagolsko obliko; sestavljena je torej iz stavka, ki ga nato razgradimo na podetape. Drugi način smiselno zaključeno izhodiščno enoto pojmuje ožje (ta je lahko denimo že predložna zveza).

Še pomembnejša razlika se kaže v pristopu k omenjenim enotam. Po prvem načinu stavke analitično razgrajujemo na manjše besedne skupine, začenši s povedkom kot težiščem stavka, ob čemer identificiramo stavčne člene, kar nam pomaga pri logičnem sklepanju o njihovi medsebojni povezanosti. Drugi način bralca uri v prepoznavanju oziroma zaznavanju besednih skupin zaporedno, kot si sledijo v stavku, v linearni verigi smiselnih enot v besedilu. Bralec se ob tem uri tudi ali celo predvsem v predvidevanju, saj se mu pomen posamičnih etap razkriva tekom branja celotnega odlomka. Učenec se torej uči, kako »shraniti«<sup>16</sup> informacije na način, kot bi jih Rimljan – v pričakovanju, da posamična misel pride na plano ob svojem času.

Čeprav se zdi cilj obeh pristopov skupen in jasen (pripeljati bralca do zmožnosti razumevanja besedil v izvirniku), lahko v splošnem smislu morda najzanimivejšo razliko med tehnikami najdemo v drugačnih poudarkih ob cilju, ki ga želimo doseči. Pristop branja po skladenjski prioriteti razumevanje

16 Hansen, »Latin word order for reading competence«, 175.



pojmuje v tesni navezavi oziroma celo enači z ustreznim in izdelanim *prevodom*. Drugi način obljublja razumevanje ob *tekočem branju*; podčrtava, naj učenec tekom urjenja v branju nikakor *ne* prevaja, prevaja naj (če sploh) šele potem, ko je besedilo zares razumel; prevajanje je torej zgolj ena izmed možnosti preverjanja bralnega razumevanja.

## MED BRANJEM IN PREVAJANJEM, METODAMI IN CILJI

Na zadnjem mestu omenjena razlika, ki se izpiše v prvi vrsti skozi dejstvo, da linearni način deklarativno spodbuja *branje* in ne *prevajanja*, je pomembna, saj zadeva samo jedro metodike in v določeni meri tudi namen pouka klasičnih jezikov. V tem kontekstu so povedna že imena osrednjih metod poučevanja latinščine in stare grščine; tradicionalni slovnično-*prevajalski* metodi so zoperstavljene modernejše metode, katerih različice najdemo pod različnimi imeni: naravna, direktna, komunikacijska, in končno – metoda *bralnega* pristopa.<sup>17</sup> Z malo pretiravanja bi lahko trdili, da je *prevajanju* na deklarativni ravni zoperstavljeno *bralno razumevanje*, kompetenca, opisana z besedno zvezo, ki nam je verjetno bolj domača v didaktičnih kontekstih poučevanja živih jezikov.<sup>18</sup> Več kot očitno je, da je dihotomija *prevajanje* – *bralno razumevanje* v temelju zgolj navidezna (razumevanje prebranega je po naravni logiki nujen predpogoj za prevajanje), a skozi njo se vendarle izpiše pomembno vprašanje: kaj v kontekstu pouka klasičnih jezikov pravzaprav pomeni »bralno razumevanje« in kaj – »prevajanje«?

Strokovnjaki *bralno razumevanje* v kontekstu izpostavljenе dihotomije morda najbolj plastično definirajo kot branje, med katerim »ujamemo pomen besedila ne brez razmisleka, a brez zavestne, poglobljene analize.«<sup>19</sup> Brallec je torej sposoben besedilo prebrati tekoče in ga vsaj v grobem razumeti brez poglobljanja v slovnične detajle in kakršnekoli druge dodatne pomoči. Takšno branje je seveda lahko kasneje nadgrajeno z bolj poglobljenim in natančnejšim branjem, pri čemer so nam v pomoč komentarji, morebitni prevodi v moderne jezike, po možnosti tudi slovarji, slovnice ipd. Dodati gre, da natančnejše branje antične literature največkrat celo mora biti dopolnjeno

17 Gl. op. 6. Dodati velja, da ima seveda tudi slovnično-prevajalska metoda danes moderne in bistveno »mehkejše« različice, ki so utemeljene predvsem na »drugačnem ravnovesju med jezikovnimi in kulturno-civilizacijskimi vsebinami, kot ga pozna tradicionalni gramatikalni pristop« (Pavlič Škerjanc, »Klasično izobraževanje v Sloveniji«, 102); takšna »kontekstualna« različica v fokus torej »postavlja besedilo, zanimivo tako po svoji vsebini kot jezikovnih značilnostih« (ibid.).

18 Prim. referenčni *Skupni evropski jezikovni okvir*, 12, ki jezikovno znanje opredeljuje glede na »pet jezikovnih spretnosti: (1) slušno razumevanje; (2) bralno razumevanje; (3) govorno sporazumevanje; (4) govorno sporočanje; (5) pisno sporočanje.«

19 Hansen, »Latin word order for reading competence«, 173.

s sočasnim konzultiranjem sekundarnega aparata, saj je sicer boljše in globlji pomen nemogoče ujeti. A za kompetenco bralnega razumevanja je ključna prav sposobnost suverena branja *prima vista*, branja torej, ki ga teorija označuje kot *informativno* oziroma *ekstenzivno* branje.<sup>20</sup> Kot poudari Hansen, eno izmed največjih pasti pri pouku klasičnih jezikov predstavlja vtis, da so komentarji in drugo sekundarno gradivo »*sine qua non* za branje *sámo*«. <sup>21</sup> Pouk klasičnih jezikov bi torej moral učence opremiti z znanji in bralnimi tehnikami, ki omogočajo branje »obsežnejših besedil učinkovito in z dobrim razumevanjem«. <sup>22</sup> Bralno razumevanje torej pomeni *tekoče branje*, ki se v svojem bistvu ne razlikuje od sposobnosti, ki jo želimo doseči pri pouku modernih tujih jezikov. Takšno branje predpostavlja avtomatizem prvih dveh ravni, ki jih pri bralnem razumevanju razlikujejo teoretični, ravni dekodiranja ter besednega razumevanja. Bralec avtomatično prepozna besede, njihove oblike in pomen v kontekstu, v katerem se pojavijo, kar mu omogoči osnovno razumevanje vsebine.

Na tej podlagi nato lahko doseže višje ravni bralnega razumevanja ter s tem globlje razumevanje vsebine, ki presega golo oziroma osnovno jezikovno kompetenco. Hamilton, ki ponuja luciden premislek o teoretičnih konceptih v kontekstu pouka klasičnih jezikov, enega izmed ključnih delov višje ravni bralnega razumevanja (t. i. imenovano »integracijo«) ilustrira takole:<sup>23</sup>

Vzemimo za primer stavka: 1) *lictōres appropinquānt*, 2) *homines discedunt*. Prvi dve stopnji v procesu branja bosta učencu omogočili razumevanja stavkov na dobesedni ravni, v fazi integracije pa lahko bralec uporabi vedenje o tem, kdo liktorji so, kakšne so bile njihove raznolike funkcije, in o rimskem socialnem/političnem življenju, ter tako združi ti dve trditvi v eno misel – da se ljudje umikajo s poti, ko liktorji vodijo pomembne uradnike med množico. Stavka o tem ne »govorita«, a ko se v besedilu pojavita skupaj in v ustreznem kontekstu, to »pomenita«. Vešč bralec poveže ločeni misli v besedilu in tako ustvari zaokroženo in razumljivo predstavo. Ta predstava pa je tista, ki ponazarja pravi pomen stavkov. (Hamilton, »Reading Latin«, 169)

Obenem vešč bralec (v fazi t. i. »elaboracije« oz. »nadgradnje«) takšno podobo tekom branja še pogloblja:

20 To je lahko kasneje nadgrajeno s študijskim oziroma *intenzivnim* branjem; o vrstah branja gl. Gradišar in Pečjak, *Bralne učne strategije*, 149–50, in McCaffrey, »Reading Latin efficiently«, 129.

21 Hansen, »Latin word order for reading competence«, 174.

22 McCaffrey, »Reading Latin efficiently«, 129. Prim. tudi Hansen, »Latin word order for reading competence«, 174: »Če učitelji svojih učencev ne spodbujajo, da bi že ob prvem branju do besedila pristopili samozavestno, bodo ti prikrajšani za enega največjih užitek: izvornih besedil ne bodo sposobni zgolj preleteti.«

23 O teoretičnih konceptih in njihovi aplikaciji na branje klasičnih besedil gl. tudi Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, McCaffrey, »Reading Latin efficiently«.

V fazi elaboracije si bralec v zavest priklicuje primere iz svojih lastnih izkušenj, vključuje podrobnosti na podlagi sklepanja, ustvarja analogije, prihaja do možnih zaključkov etc. Vzemimo za primer naš stavek »*lictiores appropinquant*«. Bralec lahko ta stavek nadgradi tako, da si v spomin priključ podrobnosti o *fasces*, se zave etimoloških analogij s fašisti, sklepa, da se bo odlomek nadaljeval z omembo magistrata, ki ga liktorji spremljajo. Več kot ima bralec znanja, v večji meri lahko takšno nadgradnjo še nadgradi. (Hamilton, »Reading Latin«, 171)

Jezikovna akulturacija, ki temelji na poznavanju kulturno-civilizacijskega konteksta, na eni strani in na drugi sposobnost povezovanja informacij v mrežo asociacij, tudi na podlagi zavedanja, da je antika kulturno-civilizacijski temelj sodobnega sveta, se zdita pri razvijanju dobrega bralnega razumevanja v klasičnih jezikih ključni. Predstavljata namreč temelja – bralec omogočita razumevanje na višjem nivoju ter branje tako spremenita v izkušnjo, ki ima globlji pomen, in ni le gola vaja v jezikovnem urjenju.<sup>24</sup> Na tej osnovi tako izkusimo tisto, kar predstavlja pri branju največji užitek: »primerjanje in kontrastiranje našega poprejšnjega vedenja in izkušenj s pogledom na svet, ki ga je razvil avtor.«<sup>25</sup>

Prizadevanje za podobno celovito izkušnjo ob izvirnem besedilu je gotovo vpeto tudi v prakso prevajanja kot šolske prakse,<sup>26</sup> a poudarki so ob tem vendarle različni. *Prevajanje* je »proces substitucije besedila v enem jeziku (izvirni jezik, izvirno besedilo) z ekvivalentnim besedilom v drugem jeziku (ciljni jezik, prevodno besedilo).«<sup>27</sup> Če se bralno razumevanje, kot smo ga definirali zgoraj, v didaktičnem smislu osredotoča predvsem na našo izkušnjo besedila v izvirnem jeziku in tako na kompetenco ciljnega jezika, prevajanje razvija kompetenci dveh jezikov, izvirnega in ciljnega.<sup>28</sup> Prevajanje tako pomeni natančno branje, ki vsebuje ozaveščanje zgradbe besedila in premislek, kako besede, besedne zveze, misli prenesti in izraziti v drugem jeziku. Bralca *a priori* navaja k analitičnemu branju, ki se zdi v nekakšnem temeljnem nasprotju s tekočim – informativnim, ekstenzivnim branjem, pri katerem bralec bere (največkrat daljše) besedilo, ne da bi bil pri tem pozoren na jezikovne detajle in – nenazadnje – ne da bi si (kar je pri prevajanju običajna praksa) zapisoval svojo verzijo besedila v prevodu.

24 Prim. Hamilton, »Reading Latin«, 172.

25 McCaffrey, »Reading Latin efficiently«, 131.

26 Na tem mestu nas seveda zanima prevajanje za šolsko rabo; o razlikah med t.i. pedagoškim in ne-pedagoškim prevajanjem gl. Marqués-Aguado in Solís-Becerra, »An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia«, 39, z nadaljnjimi referencami.

27 Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 89.

28 Prevajanje je torej na neki način »holistična strategija« (Koletnik Korošec, »Translation in Foreign Language Teaching«, 62).

V didaktiki modernih tujih jezikov je s prevlado komunikacijskih metod prevajanje kot ne-monolingvalno jezikovno urjenje brez očitne »komunikacijske vrednosti« dobilo močan negativen predznak.<sup>29</sup> Nasprotno je pri pouku klasičnih jezikov v veliki meri ostalo prevladujoča praksa. V tem okviru se prevajanje ohranja kot zanimiva zmes: predstavlja način gramatičnega urjenja, preverjanja bralnega razumevanja ter (kar nas v okviru tega zapisa še posebej zanima) tudi bralno tehniko. A v zadnjem času lahko zaznamo tendence po reintegraciji prevajanja v didaktično prakso pouka modernih tujih jezikov; eden izmed ključnih argumentov je, da je prevajanje prvovrstna »komunikativna dejavnost in si kot takšna zasluži prostor v vsaki učilnici, kjer poteka pouk tujih jezikov.«<sup>30</sup> Ta argument je – *mutatis mutandis* – relevanten tudi za pouk klasičnih jezikov, pri katerem je praktično povsem prevladalo kontekstualno učenje; prevodnih nalog stavkov, ki bi imeli, iztrgani iz kulturno-civilizacijskega konteksta, zgolj gramatično didaktično vrednost brez povezave z antično kulturo in bili tako brez »komunikacijske vrednosti,« v novejših učbenikih in drugem gradivu praktično ne najdemo več.<sup>31</sup> A kar je v kontekstu tega zapisa enako ali celo bolj pomembno, so opažanja, ki prav tako izhajajo iz didaktične teorije modernih jezikov: prevajanje presega jezikovno kompetenco, ki je standardno zajeta v štiri jezikovne spretnosti (branje, pisanje, govorjenje, poslušanje). Kot denimo opozarja R. Lado, je prevajanje svojstvena in izredno kompleksna aktivnost ter tako primerna le za višji nivo znanja; razvijati jo gre »kot samostojno veščino« in sicer šele po tem, ko dosežemo primeren nivo znanja v tujem jeziku.<sup>32</sup> Ladovo mnenje se s stališča pedagoške prakse poučevanja tujih jezikov (klasičnih, pa tudi modernih), ki prevajanje s pridom uporablja tudi na nižjih nivojih učenja jezika, morda zdi ekstremno,<sup>33</sup> a v osnovi na svoj način poudarja nadvse pomembno dejstvo: prevajanje ni le način preverjanja bralnega razumevanja, temveč tudi ali celo v prvi vrsti njegova *nadgradnja*.

Trdimo torej lahko, da je prevajanje, ki ima pri pouku klasičnih jezikov po tradiciji eminentno mesto, svojska veščina z dodano vrednostjo: učenca namreč uri v kompetenci oziroma kompetencah, ki presegajo zgolj razumevanje besedila. To lepo ilustrirajo smernice, ki jih K. Pavlič Škerjanc ponudi kot zadnjo fazo oblikovanja šolskega prevoda:

29 Prim. *ibid.*, 61. Takšne kritike prevajanja se nanašajo v prvi vrsti na slovnično-prevajalsko metodo v njeni najtrši različici in s tem na stavke, iztrgane iz konteksta, katerih prevajanje je bilo namenjeno zgolj urjenju jezikovnih struktur (prim. *ibid.*, 66).

30 *Ibid.*, 66.

31 Prim. Pavlič Škerjanc, »Klasično izobraževanje v Sloveniji«, 106–107.

32 Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach*, 54.

33 Prim. Koletnik Korošec, »Translation in Foreign Language Teaching«, 70.

Vztrajati moramo na prevodu, ki je sicer vsebinsko zanesljiv in tudi jezikovno čim bližji izvorniku, vendar pa mora zveneti slovensko. Gre za zadnjo fazo prevajanja latinskega besedila v slovenščino, za »slovenjenje« slovenskega prevoda. Zato učence že od začetka navajamo na izdelavo čistopisa prevoda. /.../ Ko je osnutek prevoda dokončan, je treba preveriti njegovo kakovost. Vse besedne zveze, ki ne zvene naravno, je treba ponovno proučiti in nadomestiti s kolokacijami, ki so zares žive v našem jeziku. Ponovno preverimo dolžino slovenskih stavkov oz. stopnje odvisnosti. Predolge in strukturno preveč zapletene stavke skrajšamo in poenostavimo. Zdaj je tudi priložnost za vsaj skromno stilno dodelavo prevoda, morda za vnos kakšne besedne figure, ki smo jo zaznali v izvorniku. (Pavlič Škerjanc, »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 96)

Ko učenec izboljšuje svoj delovni prevod, pogloblja jezikovne kompetence v maternem oziroma učnem jeziku in obenem krepi druge sposobnosti, npr. zmožnost kritičnega razločevanja med različnimi prevodi. Moč je trditi, da prevajanje tudi pri krajših, preprostih stavkih in odlomkih utrjuje jezikovne kompetence v širšem smislu; s poglobljanjem v detajle besedila in iskanjem prevodnih ustreznice namreč povsem neposredno primerjamo dva jezikovna sistema (lahko pa seveda tudi več, če denimo primerjamo prevode istega besedila v različne jezike).

Prevajanje torej ni le način preverjanja, pač pa tudi nadgradnja bralnega razumevanja. Ključno vprašanje, ki se ponuja na tem mestu, je: kaj pa prevajanje kot bralna strategija, s pomočjo katere si učenec pomaga pri razvozlanju pomena in sicer tako, da delčke besedila prevaja in smiselno sestavlja v celoto? Strokovnjaki, ki glavni cilj pouka klasičnih jezikov vidijo v razvijanju zmožnosti tekočega branja, se strinjajo, da je prevajanje ne le uporabna, pač pa na osnovni stopnji poučevanja celo nujna didaktična praksa, saj na takšen način najlažje osvetlimo ne le slovnične elemente pač pa tudi pomen.<sup>34</sup> A obenem podčrtujejo, da prevajanje ni pravšnja strategija pri razvijanju kompetence tekočega branja. Eden temeljnih argumentov, ki izhaja iz didaktike modernih tujih jezikov, je, da s prevajanjem učenci vselej razmišljajo še z drugim jezikom v ozadju, kar zelo težko pripelje do »potopitve« v tuj jezik, ki je za tekoče branje potrebna.<sup>35</sup> Z drugimi besedami, latinščino in staro grščino doživljamo v stalnem dialogu, jezikovni primerjavi z drugim jezikom.

34 Hoyos, »Translating: Facts, Illusions, Alternatives«, 2.

35 Gl. Koletnik Korošec, »Translation in Foreign Language Teaching«, ki povzema argumente za in proti prevajanju pri pouku modernih tujih jezikov. Prim. tudi Hoyos, »Translating: Facts, Illusions, Alternatives«, 3, ki v povezavi z z angleško govorečimi učenci poudari: »Postopek 'prevajaj, da bi razumel' učence spodbuja k predpostavki – in to spodbuja do mere, da jo zakoreninijo kot refleksi – da je pravi medij za razumevanje in potopitev v rimsko literaturo angleščina. Zreli in odgovorni ljudje morda sčasoma to prerastejo, a ko je takšna predpostavka implicitno sporočilo od začetka in se nato potrjuje na vsakem naslednjem nivoju, postane refleksi, ki ga večina nekritično posvoji za vselej. To ubija kakršnokoli poglobljeno razumevanje besedila.« In še (Hoyos, *Latin: How To Read It Fluently*, 5): »Učenci drugih jezikov – na primer francoščine, španščine ali ruščine – pričakujejo, da bodo sčasoma sposobni brati in razumeti besedilo scela: začnejo na začetku in berejo vse do konca, obenem pa ujamejo pomen stavka in nato odlomka, to pa počnejo, ne da bi morali ob tem prevajati delček za delčkom.«

Dejstvo seveda je, da je »potopitev« v klasična jezika težko uresničljiva. Naravne metode, prilagojene klasičnim jezikom, ki so nastale kot pandan slovnično-prevajalski metodi, skušajo sicer poustvariti okolje, ki bi omogočilo primerljivo in klasičnim jezikom prilagojeno »potopitev« v jezik. A osredotočene so praviloma na razvoj temeljne – bralne kompetence; učbenike tako sestavljajo dolga besedila, kulturno-civilizacijsko obarvana antično, ki se stopnjujejo po zahtevnosti, slovnične vsebine ob tem zgolj podpirajo razumevanje besedila, besedne zveze in slovnične strukture se v besedilih ponavljajo v najrazličnejših variacijah, včasih so dodane slovnične razlage v latinščini.<sup>36</sup> Čeprav opisano vsaj do določene mere nakazuje oz. predpostavlja drugačne prakse, kot so tradicionalne didaktične metode, pouk (razlaga, pogovori o nalogah, prebranjem ipd.) le redko poteka v klasičnih jezikih.<sup>37</sup> Resnično »potopitev« v jezik lahko verjetno dosežemo zgolj v umetnih okoljih, kjer udeleženci govorijo striktno latinsko, a ta so prej izjema kot pravilo.<sup>38</sup> V kontekstu običajnega poučevanja klasičnih jezikov, ki ga v največji meri izvajamo tudi v našem prostoru, se »dialogu« med klasičnim tujim in modernim učnim jezikom, le stežka izognemo. Ob tem ni nepomembno, da so medjezikovne primerjave, ki odzvanjajo skozi takšen »dialog« in se morda najbolj konkretno udeležujejo prav skozi prevajanje, v učnih načrtih opredeljene kot eden izmed ciljev poučevanja klasičnih jezikov.<sup>39</sup>

A tudi na tej osnovi je smiselno opozoriti na na videz samoumevno dejstvo, ki pa se zdi največji doprinos tako sodobnejših metod kot tudi posamičnih pozivov k nadgradnji oziroma spremembi bralnih tehnik: predstopnja prevajanja je vselej razumevanje, slednje pa torej svojstvena večšina oziroma proces, ki ga nikakor ne gre *a priori* enačiti s prevajanjem. Bralno razumevanje si zasluži pozornost samo zase; je večšina, ki jo gre razvijati in se ji načrtno posvečati. To zagotovo velja ne glede na dejstvo, da se zdi tekoče branje v klasičnih jezikih le stežka dosegljiv cilj.<sup>40</sup> Posledice premajhne pozornosti, ki jo

36 Gl. npr. *Lingua Latina per se illustrata* Hansa H. Ørberga (1. izdaja 1955–56), *Cambridge Latin Course* (ur. Pope et al., Cambridge: Cambridge University Press, 1. izd., 1970, ), P. Jones, K. Sidwell, *Reading Latin* (Cambridge: Cambridge University Press, 1. izd. 1986).

37 Prim. Hunt, *Starting to Teach Latin*, ki vsebuje vrsto transkribiranih izsekov učnih ur po metodi bralnega pristopa v angleških šolah.

38 Takšno okolje denimo nudi *Accademia Vivarium Novum*.

39 Morda gre smisel vztrajanja pri tradicionalni didaktični praksi prevajanja (kot »dialogu« med dvema jezikovnima sistemoma) iskati ne le v nepovratno omejenih priložnostih za »potopitev« v antična jezika in kulturo, pač pa – na neki splošnejši, idejni ravni – tudi v dejstvu, da je dialog z antiko predpogoj za živost, ki jo »mrtvi« latinščina in stara grščina skozi stoletja ohranjata in ki je prav skozi taisti dialog tudi vselej na novo osmišljena. Morebiti se tudi tako na neki ravni in na svojstven način udejanja »fascinantna zgodovina, ... v kateri se 'mrtva' jezika ohranjata in obnavljata pod pokroviteljstvom ... umetne tradicije, ki sukcesivno prilagaja in asimilira kulture in literature Grčije in Rima, in ob tem udomačuje tisto, kar je, v svojem bistvu, nepovratno tuje« (Greenwood, »Epilogue«, 202).

40 Prim. npr. zapis Mary Beard, »What does the Latin actually Say«, in polemični odziv A. Z. Foremana, »Argumentum ad Ignorantiam: The Real Issue With Mary Beard's Latin.«

namenjamo razumevanju prebranega, se morda najbolj plastično kažejo v primerih, ki jih iz prakse zagotovo poznamo vsi, ki smo kdaj poučevali klasična jezika: vse prevečkrat sinonim za natančen prevod, ki ga pri pouku pričakujemo, postane preveč dobeseden prevod, iz katerega ni razvidno, če je učenec besedilo zares razumel; paradoksalno prevod tako lahko izkazuje solidno znanje gramatičnih elementov, globljega razumevanja besedila pa ne. Ključen problem je tako zagotovo paradoks, da učenec prevaja zato, da bi razumel, in posledično nemalokrat prevede, ne da bi zares razumel. Maksima »najprej razumi, nato prevajaj«<sup>41</sup> je torej povsem na mestu, bralno razumevanje pa na vsak način proces, ki mu velja nameniti pozornost *per se*.

## BRALNO RAZUMEVANJE

Kot poudarjajo teoretiki, sta za dobro bralno razumevanje ključna dva komplementarna procesa; prvi, proces »od spodaj navzgor,« poteka v smeri besedilo → bralec; drugi, »od zgoraj navzdol,« pa v obratni smeri, torej bralec → besedilo. Pri procesu »od spodaj navzgor« bralec iz črk, prepoznanih besed, oblik razbira in odkriva pomen, pri čemer:

... pomen izhaja iz besedila ... in potuje navzgor do bralčevih možganov, kjer prihaja do razumevanja. /.../ Nekaj primerov strategij *od spodaj navzgor*, ki jih uporabljamo pri branju v latinščini: »Pozoren sem na stavčno zgradbo, na subjekte in objekte«; »Besede razstavljam v dele (npr. predpone in osnove), da bi ugotovil, kaj pomenijo«; »Preverim, na kaj se posamični zaimki (npr. 'on', 'ona', 'ki', 'katerega') nanašajo.«

(Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, 306–307)<sup>42</sup>

Kot dokazujejo novejša raziskava na tem področju, je za učinkovito bralno razumevanje potrebno, da se proces »od spodaj navzgor«, ki ostaja na osnovni ravni ugotavljanja pomena, simultano dopolnjuje s procesom »od zgoraj navzdol«, v katerem:

... pomen izhaja iz bralca, ki je pri tem procesu bolj aktiven in prispeva več kot v procesu *od spodaj navzgor*. /.../ Ključno pri tem je splošno razumevanje, ne prepoznavanje posamičnih delov besedila, bralec torej morda ne razume natančno vsake besede, a ujame bistvo besedila. Nekaj primerov strategije *od zgoraj navzdol*: »Razmišljam o tem, kakšen tip besedila berem, npr. mit, zgodovinski

41 Gl. zgoraj, str. 106. Prim. tudi Miraglia, *Lingua Latina per se illustrata: Latine doceo*, 33: »...kot smo rekli že milijonkrat, učenec ne sme *prevajati*, da bi razumel, ampak mora *do potankosti razumeti* besedilo v latinskem izvorniku, da bi ga *potem po možnosti prevedel*« (vse poudarke vsebuje citirani odlomek).

42 Gl. tudi nadaljnje avtoričine reference.

opis, govor;« »Če nečesa ne razumem, npr. posamične besede ali besedne zveze, njen pomen uganem tako, da se poslužim informacij, ki jih o temi poznam.«

(Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, 307)

Verjetno nismo daleč od resnice, če zapišemo, da pri spodbujanju bralnega razumevanja pri pouku klasičnih jezikov razvijamo v prvi vrsti prvi proces, torej proces »od spodaj navzgor.« Drugi proces, proces »od zgoraj navzdol« sugerira branje, pri katerem bralec ni pozoren na jezikovne detajle, temveč zgolj »ujame bistvo besedila;« takšno branje v kontekstu pouka klasičnih jezikov nikakor ni samoumevna kategorija in ga v praksi (vsaj praviloma) ne spodbujamo. Razlogi so zagotovo večplastni; v veliki meri izhajajo iz dejstva, da imamo pri pouku klasičnih jezikov opraviti z vrsto specifik, ki se zlahka zazdijo nepremostljive ovire na poti do tekočega branja. Te so zvezane s preprostim dejstvom: branje antičnih besedil je zahtevno. R. M. Boyd slikovito zapiše, da se učenci pri pouku latinščine večinoma soočajo z besedili »frustracijske stopnje.«<sup>43</sup> K takšnemu občutku poleg jezikovne zahtevnosti, ki jo pogojuje literarni jezik, gotovo pripomore že omenjeno dejstvo, da se učenci praktično od začetnih ur dalje soočajo z besedili, ki spričo časovne, prostorske pa tudi idejne oddaljenosti zahtevajo izdatnejše poznavanje konteksta, torej »jezikovno akulturacijo;«<sup>44</sup> nemajhen napor ob tem zahteva tudi »literarnost« velikega dela izvirnih besedil.<sup>45</sup> Frustracijo v največji meri še pogloblja že omenjeni izziv, pred katerega smo postavljeni v praktično didaktičnem smislu, saj bralnega razumevanja v latinščini (in stari grščini) ne podpirajo druge veščine, tako kot pri modernih tujih jezikih: pri pouku latinščine praviloma v latinščini ne govorimo in le redko poslušamo, pisno izražanje pa je omejeno na vedno bolj krčeno prevajanje iz slovenščine v latinščino. Kljub (na vsak način zelo smiselnim) pozivom k dopolnjevanju tradicionalnejših didaktičnih praks z drugačnimi pristopi,<sup>46</sup> pouk latinščine le v omejeni meri omogoča t. i. nezavedno učenje.

43 Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, 302.

44 Prim. Pavlič Škerjanc (»Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda«, 94), ki poudari, da je jezikovna akulturacija »bistvenega pomena ... za latinščino kot jezik antičnega Rima, ki ga od nas ločuje dvatisočletna časovna razdalja in zato tudi bistvene spremembe v miselnih vzorcih. Vrh tega je spoznavanje kulturno-civilizacijskih pojavov počasen proces, vsaj tako počasen kot učenje gramatikalnih norm nekega jezika. Če želimo doseči uporabno znanje latinščine, morata oba procesa – učenje jezikovnih zakonitosti in jezikovna akulturacija – potekati nedeljivo in sočasno.«

45 Prim. Šlibar, »Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi« in Samide, »Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika,« ki pišeta o zahtevnosti dela z literarnimi besedili pri pouku modernih tujih jezikov. Literarna besedila starejših obdobij, primerljiva z besedili, ki jih beremo pri pouku klasičnih jezikov, pri pouku modernih jezikov sicer srečamo šele na višjih stopnjah učenja; SEJO jih omenja šele na stopnji C (sodobno literaturo pa na stopnji B2).

46 R. A. LaFleur (prim. »Introduction«, xv) je tovrstne napotke domiselno strnil v rek »When in Rome, remember your SANDALS«, pri čemer so *sandali* obenem akronim: Spectate, Audite, Nunc Dicite, Agite, Legite, Scribite.



Drugi, enako pomembni razlog je prevladujoče prepričanje, da jezikovno ne dovolj natančno branje, ki v veliki meri temelji na ugibanju, predvidevanju ipd., torej tistem, kar se v kontekstu učenja modernih jezikov izpostavlja kot izjemno učinkovito,<sup>47</sup> v kontekst klasičnih jezikov nekako ne sodi. Celo *bralno razumevanje* se – na vsak način do določene mere paradoksalno glede na osnovni cilj pouka klasičnih jezikov – ne izkazuje kot kategorija oziroma kompetenca, ki bi zajela bistvo pouka klasičnih jezikov.<sup>48</sup> Kot steber učenja branja v klasičnih jezikih tako v prvi vrsti pojmuje trdno slovnično podlago, podprto z znanjem besedišča in poznavanjem kulturno-civilizacijskega konteksta. To je seveda na vsak način utemeljeno in smiselno, saj se latinščine (in stare grščine), kot že poudarjeno, ne moremo učiti na naraven, spontan način kot modernih tujih jezikov; solidno slovnično znanje se ob tem izkazuje kot *sine qua non*.<sup>49</sup>

A ob tem gre opozoriti na pomembno dejstvo: solidno slovnično znanje in poznavanje besedišča še nista jamstvo, da bodo učenci latinska besedila brali na nivoju, ki presega zgolj primarno dekodiranje pomena.<sup>50</sup> Temeljna ugotovitev, do katere je prišla R. M. Boyd na podlagi raziskave o bralnih strategijah pri učencih latinščine v neki ameriški šoli, se zdi za pouk klasičnih jezikov relevantna tudi širše: ugotavlja namreč, da »so učenci raje uporabljali strategije *od spodaj navzgor*, saj so do besedila pristopali na zelo osnovni ravni;«<sup>51</sup> z besedili so se ukvarjali praktično zgolj na primarni ravni, na ravni slovnične strukture in s tem ugotavljanjem osnovnega pomena.<sup>52</sup> A ob tem se zdi vredno vse pozornosti avtoričino splošno opažanje, da imajo učenci izjemno veliko slovničnega znanja, ki pa ga ne znajo dovolj smiselno

47 Prim. Rubin, »What the 'Good Language Learner' Can Teach Us«, 49.

48 Povedna je anketa, ki smo jo izvedli med slovenskimi osnovnošolskimi in gimnazijskimi učitelji latinščine in stare grščine ter študenti didaktike klasičnih jezikov (delavnica *Med učbeniki za latinščino (in staro grščino)*, posodobitveni seminar za učitelje latinščine in stare grščine, Oddelek za klasično filologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, akad. leto 2017/2018). V sklopu analize učbenikov, ki jih imamo na voljo v slovenščini, so udeleženci tako med drugim rangirali jezikovne kompetence, za katere si moramo prizadevati pri pouku latinščine. Kompetenci, ki so ju rangirali najvišje, sta bili *slovnično znanje* in *prevajanje v slovenščino*; *bralno razumevanje* je sicer večina ocenila z zgornjim številom točk, ne pa vsi: nekaj vprašanih je tej kompetenci prisodilo zgolj tri od petih točk. Zanimivo je tudi, da je le en sodelujoči rangiral »prevajanje iz latinščine v slovenščino« za eno točko nižje kot bralno razumevanje; velika večina vprašanih učiteljev in študentov je tako rangirala bralno razumevanje nižje kot prevajanje v slovenščino (nekateri celo z več točkami nižje).

49 Prim. McCaffrey, »Reading Latin efficiently«, 117, ki poudarja: »Ker se sodobni učenci latinščine ne morejo potopiti v latinsko govorečo kulturo, morajo obvladati osnove slovnice za vse metode branja«.

50 Prim. ibid. Gl. tudi Bextermöller, »Reading Latin and the need for empirical research«, 297.

51 Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, 326.

52 V kontekstu tega članka je zanimivo tudi opažanje, da so ameriški učenci, ki so sodelovali v raziskavi, še vedno v veliki meri uporabljali metodo, ki se zdi blizu pristopa po skladijski prioriteti (natančneje, metodo »poišči osebno glagolsko obliko« – »the 'hunt-the-verb' method«), čeprav avtorica izhaja iz okolja, v katerem se ta metoda ne spodbuja več (ibid., 324).

uporabiti.<sup>53</sup> Pozivi k razvijanju in poglobljanju strategij, ki bi bile bralcu v pomoč pri razumevanju, se zato zdijo utemeljeni in dobrodošli. Kot še poudarja avtorica omenjene raziskave, bi veljalo graditi v prvi vrsti na bralnih strategijah, ki bi spodbujale oba procesa, torej tako proces *od spodaj navzgor* kot proces *od zgoraj navzdol*, na strategijah torej, ki bi postale trdna podlaga za branje kot celovito izkušnjo.

## »NAVODILO ZA BRANJE« IN NEKAJ DRUGIH PRAKTIČNIH PREDLOGOV

Temelj vsakršnih bralnih strategij je zagotovo osnovno navodilo, ki ga name-nimo učencem, ko se mu pri razvozlavanju pomena izvirnih stavkov zatakne. Osnovno navodilo, ki smo ga v našem prostoru vajeni, sledi pristopu po skladi-njski prioriteti: »poišči povedek« oziroma »poišči povedek in osebek«. Tako sistematičen in analitičen pristop se zdi, kot že zapisano, pogojen z jezikovno in vsebinsko zahtevnostjo izvirnih besedil na eni strani in z omejenostjo v smislu didaktičnih metod na drugi, obenem pa temelji v simbolni vlogi kla-sičnih jezikov, sploh latinščine, kot splošne jezikovne paradigme. Takšne vrste pristop je pri učenju klasičnih jezikov do neke mere zagotovo neizbežen. Ne-nadomestljiv se zdi v primerih, kadar želimo ali moramo shematično pona-zoriti sestavo stavkov in povedi; neredko se izkazuje kot edini zares učinkovit način, s pomočjo katerega lahko učencu osvetlimo pot do razumevanja pose-bej kompleksnih izvirnih stavkov.

A vendar – ko imamo v mislih v prvi vrsti *najsplošnejše* navodilo, ki se ga *najpogosteje* poslužujemo ob spodbujanju *bralnega* razumevanja besedil – moramo vsaj deloma pritrđiti kritikom pristopa po skladi-njski prioriteti, ki trđijo, da razvozlavanje pomena besedil na takšen način prej spominja na de-kodiranje in reševanje ugank kot pa na branje; na takšen način se zapisano bolj kot besedilo, ki ga moramo *prebrati*, kaže kot šifra, ki jo moramo *razvozlati* oz. *dekodirati*.<sup>54</sup> Čeprav se v praksi k prevajanju po skladi-njski prioriteti verjetno največkrat zatečemo šele takrat, ko učenec pri razumevanju potrebuje pomoč, gre v temelju za pomembno vprašanje, ki presega konkretne didaktične napot-ke, ki jih uporabimo po potrebi. Z didaktičnimi navodili učenca ne le usmer-jamo pri specifičnem problemu, temveč mu med vrsticami tudi sporočamo, kako gre stavek v izvirniku dojeti na splošni, metajezikovni ravni. Če ga od prvih ur dalje usmerjamo z navodilom, naj poišče in izhaja iz osebne glagolske

53 Prim. tudi Bextermöller, »Reading Latin and the need for empirical research«, 292: »Glede na to, da razumevanje latinskih stavkov pogosto zahteva zavestno dekodiranje in prevajanje še po letih učenja, lahko predpostavimo, da imajo učenci eksplicitno/deklarativno znanje latinščine (npr. naučene paradigme), a jim primanjkuje implicitne mentalne reprezentacije jezika ... trdi-mo lahko, da se latinščine prej naučimo, kot pa jo usvojimo.«

54 Gl. npr. Russell, »Read Like a Roman«, 17, Hoyos, »Decoding or Sight-Reading«, 126.

oblike, je naše sporočilo, da mora v latinskem besedilu najprej ali celo v prvi vrsti nekaj poiskati in analizirati. Temeljno vprašanje, ki se nam postavlja na tem mestu, je torej, ali ni takšen pristop v temeljnem navzkrižju s pomembnim dejstvom, ki leži v srčiki bralnega razumevanja: latinska in starogrška besedila so bila zasnovana v določenem vrstnem redu in to z namenom, da bodo kot takšna tudi brana (ali poslušana). Vrstni red zapisanega je ob tem nosilec pomena, to pa je pri literarnih besedilih, s katerimi se pri pouku klasičnih jezikov ukvarjamo v veliki meri, ključnega pomena.

Didaktična možnost spodbujanja linearnega branja se zdi zato na vsak način vredna pozornosti in premisleka, ali (in če, kako) bi jo lahko vključili v obstoječo pedagoško prakso. Ob tem ni nepomembno, da linearni način branja, kot smo ga povzeli zgoraj, gradi na dobrem poznavanju slovnice in sposobnosti gramatičnega sistematiziranja, smiselno prilagojenega za proces branja. V osnovi takšno branje sledi temeljnim smernicam, ki smo jih vajeni in se izkazujejo za dobre; sugerira natančno branje, ki ga – ob skupnem branju v razredu – po potrebi smiselno dopolnjujejo slovnične osvetlitve, navajanje različnih možnih pomenov, ki se nam ob branju razpirajo na določenem mestu v besedilu, pa nam lahko služi kot »predstopnja« prevajanja. Zdi se, da bi takšen način branja zlahka postal dopolnitev oziroma nadgradnja načina, ki ga s pridom že uporabljamo.

Takšna tehnika branja je namreč prav tako utemeljena na temeljitem razumevanju zgradbe besedil, pri čemer se kot ena temeljnih kompetenc, ki jo gre načrtno razvijati, izkazuje sposobnost povezovanja posamičnih besed v smiselne kontekstualne enote. Kot poudarjajo teoretične študije, je branje kompleksen proces, v katerem igrata pomembno vlogo sposobnost konstantnega prilagajanja možnih interpretacij pomena in večšina predvidevanja:

Psiholingvisti so že davno ugotovili, da je jezikovno razumevanje izrazito postopno, saj bralci in poslušalci nenehoma izluščujejo pomen ubesedenega, in sicer kakor si besede zaporedoma sledijo. Takoj ko v stavku naletijo na besedo, jo v največji možni meri vključijo v stavek, kot je predstavljen do tega mesta ... Novejše raziskave kažejo, da lahko jezikovno razumevanje v veliki meri temelji tudi na vnaprejšnjem predvidevanju, i. e. bralci/poslušalci so sposobni sklepati, kaj bo v besedilu sledilo. Ta sposobnost je koristna, saj imajo tako več časa, da sledijo vnosu, s predvidevanjem pa si lahko pomagajo pri problematičnih ... dvoumnih mestih.

(Mitchell et al., »Syntactic and Semantic Factors in Processing Difficulty: An Integrated Measure«, 196; prevod. A. I.)<sup>55</sup>

Ideja, da do razumevanja prihaja po stopnjah, tako da posamično besedo sproti integriramo in ji (po)iščemo pomen v širši strukturi besedila, se zdi

55 Gl. tudi nadaljne reference avtorjev.

ključna; sloni namreč na takojšnji povezavi slovnične oblike z njeno oz. njenimi najverjetnejšimi funkcijami v stavku.<sup>56</sup> To je obenem podlaga, ki omogoča celovito izkušnjo, pri kateri bralec že tekom samega procesa branja ne ostaja zgolj na primarni ravni razvozlanja osnovnega pomena, ampak v ta proces dejavno vgrajuje tudi drugo – ne le strogo jezikovno – znanje, lastne izkušnje in poglede.

Temeljno vprašanje seveda je, kako ta teoretična dognanja tem bolj učinkovito konkretizirati v praksi, v obliki praktičnih vaj in uporabnih strategij. V nadaljevanju podajamo nekaj predlogov, ki bodo služili – kot upamo – bodisi zgolj seznanjenju s smernicami, ki jih lahko zaznamo v zadnjih letih na področju didaktike pouka klasičnih jezikov, bodisi razmisleku o obstoječih praksah, morda pa tudi kot navdih za konkretno pedagoško prakso.

### *Navodilo za branje*

Začnimo z bolj konkretno ilustracijo alternativnega navodila za branje. Temeljno navodilo, ki sledi linearnemu pristopu, bi bilo, naj bo učenec pozoren na to, do kod sega prva smiselna enota in kaj najverjetneje pomeni oziroma bi lahko pomenila na tem mestu; pomembno vprašanje obenem je, kaj lahko pričakuje v nadaljevanju, ki bo ob branju zožilo morebitno večpomenskost predhodne enote. Naj ponazorimo s konkretnim primerom – s prvim stavkom basni o lisici in grozdju:

Fame coacta vulpes alta in vinea uvam adpetebat, summis saliens viribus.

Prvo smiselno enoto povedi sestavljajo prve tri besede »fame coacta vulpes« (besedica »alta«, ki sledi, bi morda lahko bila zavajajoča, saj je v ženskem spolu in stoji tik ob »vulpes«, a s sklepanjem, zagotovo pa ob nadaljnjem branju, postane jasno, da je del naslednje enote); »postreže« nam že z osebkom oz. akterko dogajanja – lačno lisico, ki jo očitno lakota v nekaj prisili (»coacta«); predvidevamo lahko, da bomo v nadaljevanju izvedeli, kaj to je, oziroma, kaj je to bilo (particip dopušča več možnosti o tem, kdaj se dejanje godi). V naslednji enoti izvemo, kje se oz. se je dejanje, v katerega je bila prisiljena lačna lisica, vršilo (»alta in vinea«). Nato končno izvemo, kaj se je (zdaj po glagolu v pretekliku tudi vemo, da definitivno – je že) zgodilo (»uvam adpetebat«) in nato še, na kakšen način je lisica to počela (»summis saliens viribus«).

Ključ je torej v dobri gramatični podlagi in poznavanju sestave besedila, temeljna sposobnost ob tem pa – urjenje v tem hitrejšem in sčasoma tem bolj

<sup>56</sup> Prim. Bextermöller, »Reading Latin and the need for empirical research«, 284, 287, 297. Gl. tudi Markus in Pennell-Ross, »Reading proficiency in Latin«, 83 in sl.

avtomatičnem povezovanju besed v smiselne kontekstualne sklope ter umevanje teh sklopov glede na njihovo najverjetnejšo pomensko funkcijo v besedilu. Zelo pomembno je ob tem zavedanje, da se pomen besed in besednih zvez mnogokrat razjasni tekom branja. Če navedemo še en primer:

Aequam memento rebus in arduis servare mentem!

Prva beseda v stavku, »aequam« na videz obvisi, saj ni takoj dopolnjena z odnosnico, svoj polni pomen dobi šele v kombinaciji z zadnjo besedo, »mentem«; pomembno je, da učenca opozorimo na to možnost, kot tudi na dejstvo, da je na tak način beseda posebej poudarjena. Ob naslednji besedi, glagolski obliki »memento« (»pomni«), lahko predvidevamo, da bo sledilo dopolnilo; to dejansko sledi (ne takoj, pač pa po tem, ko izvemo za okoliščine, torej »rebus in arduis« – »v težavnih stvareh/težavnem položaju«) v obliki infinitiva »servare«, z zadnjo besedico, »mentem« pa se naposled vse postavi na svoje mesto.

Takšen način branja se zdi dobrodošel bodisi kot prevladujoči način šolskega branja (ki ga smiselno dopolnjuje pristop po skladenjski prioriteti) bodisi kot strategija, ki zgolj občasno dopolni poučevanje, sloneče na tradicionalnejšem pristopu. V tem primeru nam lahko služi denimo pri preverjanju razumevanja besedil oz. stavkov, ki so jih učenci prevedli za domačo nalogo. Kot opažamo iz lastne prakse, naredi učence navodilo, naj se ustavijo ob prvi smiselni enoti (in ne ob prvi piki), veliko aktivnejše že med samim branjem; prevod, ki so ga izdelali doma, jim ob takšnem preverjanju razumevanja lahko služi le v oporo (in ni torej »rešitev«, ki jo zgolj preberejo). Na vsak način pa je linearno branje priporočljivo pri (vnovičnem ali prvem) skupnem šolskem branju literarnih odlomkov; zdi se namreč, da nam nudi več manevara za senzibilizacijo dijakov za literarne komponente obravnavanih besedil.<sup>57</sup>

### *Slovnične vaje*

Izredno smiselni se ob tem zdijo pozivi, da je potrebno veččini, kot sta predvidevanje in sprotno prilagajanje pomena, na katerih bralno razumevanje temelji, spodbujati tudi v enostavnih, začetniških slovničnih vajah. R. R. Harrison denimo opozarja, da tradicionalne slovnične vaje velikokrat spodbujajo le prvi korak, ki je potreben za razvoj takšnih kompetenc, namreč prepoznavanje slovničnih oblik, ne pa tudi – kako to znanje povezati in uporabiti.<sup>58</sup> Če navedemo nekaj zanimivejših predlogov, kako doseči takšno uporabno znanje, lahko najprej opozorimo na vaji, ki učenca urita v prepoznavanju smiselnih enot:<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Gl. spodaj, str. 126–29.

<sup>58</sup> Harrison, »Exercises for Developing Prediction Skills«, 8.

<sup>59</sup> Prim. Harrison, »Exercises for Developing Prediction Skills«, 20, 23. Vaje, ki jih navajam v

*Ali besedni zvezi tvorita smiselno celoto?*

de mulieris a. da b. ne

ab fratre a. da b. ne

*Poveži besedi, ki tvorita smiselno celoto!*

bene cena

bona cenabis

Podobne so vaje, ki neposredno krepijo gramatično (sintaktično in semantično) predvidevanje:<sup>60</sup>

*Izberi besedo, ki najbolj ustreza tvojim pričakovanjem!*

de lingua Latina a. scripsit b. cadit

*Katera besedna zveza opisuje boginjo Fortuno?*

a. caecum est b. caecus est c. caeca est

*Katera možnost bolj ustreza tvojim pričakovanjem?*

cum eius a. fratre b. canit

de virtutibus a. fratre b. canit

Podobna vaja v predvidevanju je lahko posvečena veznikom; Harrison predlaga, da učenci izberejo najverjetnejšo vsebino, ki sledi istemu stavku in sicer glede na dane veznike.<sup>61</sup> Če v ilustracijo sestavimo vajo po tem zgledu:

*Dopolni možna nadaljevanja stavka »Nec sine te nec tecum vivere possum« z ustreznimi vezniki: nam, tamen, itaque.*

1. \_\_\_\_\_ zdržati moram.

2. \_\_\_\_\_ zaljubil sem se.

3. \_\_\_\_\_ naredil bom vse, da te pozabim.

Avtorica poudarja tudi, da je priporočljivo vaje sestaviti tako, da učenca ne silijo, da za rešitev »skače« naprej po besedilu, iščoč informacije oz. namige, na podlagi katerih bo vajo rešil. Primer takšne, za krepitev bralnega razumevanja manj primerne vaje:<sup>62</sup>

*Dopolni!*

Servi in agr \_\_\_\_\_ laborant.

Mater puellas in cas \_\_\_\_\_ vocat.

---

nadaljevanju, povzgam po navedenem članku, a navajam druge latinske primere.

60 Prim. ibid. 19, 20, 22.

61 Ibid., 24.

62 Prim. ibid, 1.

Učenec mora za odločitev o tem, ali naj predlog »in« veže z akuzativom ali ablativom, »skočiti« naprej, na glagolsko obliko, kar je s stališča branja nenaravno. Podoben primer vaj, ki predvidevanje krepita in sta torej bolj priporočljivi:<sup>63</sup>

A. *Obkroži možnost, ki najverjetneje tvori besedno zvezo!*

in agro	a. laborant	b. festinant
in casam	a. sum	b. venio

B. *Dopolni s pravilnim odgovorom!*

Ubi pater est?	a. in villam
Unde festinat?	b. in villa
Quo properas?	c. e villa

V teh primerih učenec na podlagi danega primera besedne zveze oz. vprašanja krepí sklepanje o tem, kakšne vrste glagol bo sledil (primer vaje A) oziroma, kakšna predložna zveza sledi danemu glagolu v podanem kontekstu (primer vaje B).

Poleg preprostih, začetniških slovničnih vaj, ki so usmerjene v krepitev ključnih kompetenc za bralno razumevanje, lahko na tem mestu omenimo še nekaj sorodnih aktivnosti, ki so morda primernejše za pouk na višji stopnji. Najprej navajamo primer dejavnosti, ki krepí kompetenco predvidevanja v linearnem vrstnem redu branja: urjenje s pomočjo zakritih besed (t.i. *hidden-words drill*). Učitelj počasi zaporedno s pomočjo projektorja odkriva oziroma na tablo zapisuje besede oz. besedne zveze, ki tvorijo poved, učenci pa morajo za vsako enoto podati možen pomen, preden jim učitelj odkrije naslednjo; del učnega procesa je krepitev zavedanja, da nove informacije, ki v besedilu sledijo, včasih zahtevajo ponovno ovrednotenje pomena besednih zvez, ki so se v besedilu že pojavile.<sup>64</sup> Kot primer lahko navedemo stavek iz pisma, ki ga je Plinij Mlajši pisal svoji ženi Kalpurniji.

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| » <i>Incredibile</i> «            | Prva beseda v povedi razpira vsaj dve možnosti: lahko je dopolnilo samostalnika v srednjem spolu ali v funkciji povedkovega določila, pri čemer bi se npr. lahko nanašala na nedoločnik. |
| » <i>Incredibile est</i> «        | Že z naslednjo besedo v stavku se možnosti zožijo: besedica je najverjetneje v funkciji povedkovega določila.  |
| » <i>Incredibile est quanto</i> « | Ko odkrijemo naslednjo besedo, je jasno, da sledi nova enota, ki se bo še nadaljevala, obenem je zelo verjetno, da zaimsek uvaja novi stavek.  |

63 Prim. *ibid.*, 2, 5.

64 Gl. Hansen, »Latin word order for reading competence«, 177–78.

»Incredibile est  
quanto *desiderio*«

Naslednja beseda smiselno dopolni zaimек, a gramatično sta možnosti še vedno dve – dativ ali ablativ, s tem pa so seveda mogoči tudi različni pomeni, ki jih lahko ta sklona izražata.

»Incredibile est  
quanto *desiderio*  
*tui*«

Naslednja besedica besedno zvezo smiselno zaokroži:  
»kakšna želja/hrepenenje po tebi«, njen pomen in stavčna vloga (konkretno, je jedro v dativu ali ablativu?) še vedno ni jasen.

»*Incredibile est*  
*quanto desiderio tui*  
*teneat.*«

Šele zadnja beseda v stavku, pasivna glagolska oblika nedvoumno razjasni pomen besedne zveze »quanto desiderio tui.«

Pomembno je tudi, da učence spodbujamo, da o pomenu sklepajo že pred zadnjo besedo; če poznajo žanr in malo konteksta (Plinij piše svoji tretji ženi, na katero je bil nadvse navezan), bodo lahko o pomenu povedi (»Neverjetno je, kako te pogrešam.«) skleпали, še preden se stavek zaključi.

Kot zanimivo alternativo prevodu kot domači nalogi, ki učence pripravi na šolsko branje neznanega besedila, P. McFadden priporoča tehniko,<sup>65</sup> ki jo sicer naveže na sodobno tehnologijo, a jo zlahka prilagodimo tudi manj sofisticiranim tehnološkim razmeram. Kot možno domačo nalogo namesto prevoda predlaga ustrezno in smiselno markiranje besedila. Učenci si ob besedilu ne zapisujejo prevoda, pač pa se na branje besedila vnaprej pripravijo tako, da si besedilo primerno označijo, kar jim kasneje pri skupnem branju v razredu pomaga (npr. povežejo besede, ki tvorijo besedne zveze, označijo začetek in konec smiselnih enot), po možnosti si lahko zapišejo tudi možen pomen oz. pomene posamičnih besed. Takšna priprava omogoči aktivnejše sodelovanje in izključuje golo branje prevodov (ali celo učenje prevodov na pamet). Kot primer lahko ponudimo pripravo na spodnji epitaf, ki si ga je prislužil posebno učinkovit pes čuvaj:

*raeda, ae = voz*  
*latro 1 = LAJAM*  
Raedarum custos numquam latravit inepte  
nunc silet et cinerēs vindicat umbra suos.  
*vindico 1 = ZAHTEVAM*  
*LASTIM SI*

65 McFadden, »Advanced Latin Without Translation«, 2008.



D. Hoyos prav tako ponuja nekaj vaj, ki se zdijo uporabne; npr. delo z besedilom, iz katerega smo prej odstranili vsa ločila (naloga bi denimo lahko bila, da vnovično vstavljamo ločila); popravljanje »skrbno domišljenih« gramatičnih napak v danem besedilu (npr. *urbe condito*) ipd.<sup>66</sup>

Namen zgoraj nanizanih vaj je jezikovno znanje in urjenje usmeriti ciljno v razvijanje kompetenc, ki so za branje ključne. Na ta način spodbujamo implicitno in smiselno uporabo slovnicega znanja.

### *Besedišče*

Ko govorimo o branju in bralnem razumevanju, seveda ne moremo mimo besedišča, elementa, ki je za branje nepogrešljiv in bi si zagotovo v okviru pričujočega prispevka zaslužil večjo pozornost. R. Boyd denimo v svoji že omenjeni raziskavi o bralnih strategijah učencev latinščine ugotavlja, da je bilo nepoznavanje besedišča »glavna ovira pri ... razumevanju«,<sup>67</sup> eno njenih temeljnih spoznanj pa je, da je za boljše bralno razumevanje poleg primernih bralnih strategij potrebno tudi »ponovno premisliti, kako poučujemo besedišče.«<sup>68</sup> Poučevanje besedišča nedvomno predstavlja enega večjih izzivov sodobne didaktike pouka klasičnih jezikov, ki temelji v dejstvu, da je pri pouku stare grščine in latinščine zelo malo naravnega, nezavednega učenja.<sup>69</sup> Razvoj tehnik, ki bi omogočale čim bolj smiselno, kontekstualno učenje besed,<sup>70</sup> se zdi ključen in je neposredno zvezan z razvijanjem kompetence bralnega razumevanja. Po drugi strani seveda ne gre pozabiti, da je samostojno detajlno razumevanje antičnih literarnih besedil težko uresničljivo brez uporabe slovarja; »brskanje« po slovarju predstavlja sestavni del poglobljenega branja v klasičnih jezikih, učinkovita raba slovarja pa je večšina, ki jo gre razvijati tudi pri pouku.

A v kontekstu razvijanja bralnega razumevanja gre opozoriti še na eno pomembno dejstvo: če se želimo pri pouku posvetiti primarno branju samemu (bodisi v obliki vaj, ciljno usmerjenih le v razvijanje razumevanja, bodisi z branjem odlomkov književnih besedil pri pouku književnosti, kjer je

66 Hoyos, »Translating: Facts, Illusions, Alternatives«, 12.

67 Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, 324.

68 Ibid., 326.

69 Tu so metode oz. okolja, ki promovirajo »živo staro grščino« (denimo metoda *Polis*, ki so jo zasnovali na Inštitutu za jezike in humanistiko v Jeruzalemu: <https://www.polisjerusalem.org/>) in »živo latinščino« zagotovo v prednosti; gl. Patrick, »Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom« in tudi Miraglia, *Latine doceo*, Piovan, »Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche secundum naturam« ter Carlon, »Quomodo dicitur: The importance of memory in language learning«.

70 Carlon, »Quomodo dicitur«, 119 in sl., ponuja sistematičen pregled temeljnih načel in učnih strategij. Gl. tudi Nation, *Learning vocabulary in another language*. O smiselnem povezovanju poučevanja besedišča stare in nove grščine gl. J. Kavčič, »The representation of Modern Greek in Ancient Greek textbooks«.

v ospredju v prvi vrsti sporočilnost) moramo upoštevati, da mora bralec za uspešno branje v neznanem besedilu poznati vsaj petindevetdeset odstotkov besed.<sup>71</sup> Izjemno pomembno torej je, da učenca pri dejavnostih, ki se osredotočajo na bralno razumevanje, razbremenimo frustracije, ki bi lahko izhajala iz množice neznanih besed in bi mu branje dodatno otežila.<sup>72</sup>

## »NEJEZIKOVNE« BRALNE STRATEGIJE IN KAJ VSE STA PAVEDALA CEZAR IN KATUL

Če smo se v prejšnjem razdelku dotaknili nekaj povsem praktičnih didaktičnih predlogov, ki vzpodbujajo bralno razumevanje v klasičnih jezikih, si moramo na tem mestu zastaviti vprašanje, ki smo ga napovedali v uvodu: je morda katera izmed obravnavanih bralnih tehnik, ki smo jih vzeli za izhodišče tega prispevka, primernejša za branje in s tem doživljanje literature? Odgovor na to vprašanje, ki je glede na osrednji cilj pouka klasičnih jezikov nedvomno eno izmed pomembnejših, se zdi jasen: tehnika linearnega branja nam v večji meri omogoča, da učence tekom branja opozorimo na literarne komponente in jih senzibiliziramo za branje literarnih besedil.<sup>73</sup> Videti je, da na ta način tudi lažje spodbujamo strategije, ki jih teoretiki povezujejo s procesom »od zgoraj navzdol;« kot že omenjeno, te niso, vsaj ne v prvi vrsti, vezane na jezikovno, slovnično znanje, temveč na druga znanja, izkušnje in pričakovanja, ki si jih bralec ob branju priključuje v spomin in so za učinkovito razumevanje prav tako ključnega pomena.<sup>74</sup>

Naj te trditve ilustriram s primeroma odlomkov dveh avtorjev, s katerima se učenci latinščine zagotovo srečajo pri pouku. Ker se v teh primerih glavni stavek pojavi šele z (zelo domišljeno) zamudo, predstavljata dober primer tega, kaj lahko z branjem po linearnem pristopu pri pouku pridobimo. Odlomek iz Cezarjevih *Galskih vojn*, na katerega smo se sklicevali zgoraj, zelo plastično kaže, da je pri sestavljenih povedih lahko v ozadju poanta, razlog, da

71 Liu Na in I. S. P. Nation, »Factors affecting guessing vocabulary in context.«

72 Učbenik *Latinščina od besed do branja* (avtorja Keller in Russell) ponuja množico izvornih odlomkov s podpisanim neznanim besediščem (slovenski del gesla je ob tem praviloma omejen na pomen, ki ga ima določena beseda v danem kontekstu); ena izmed možnosti je tudi vnaprejšnje poučevanje novega besedišča, ki se pojavi v besedilu, ki ga želimo obravnavati pri pouku.

73 Prim. Hansen, »Latin word order for reading competence,« 174: »Učenci, ki vztrajajo ... pri branju latinščine v prvi vrsti z 'reševanjem' vsakega stavka na način 'subjekt, nato glagol, nato objekt etc.' ...so zagotovo manj pozorni na slogovne elemente kot tisti, ki so informacije sposobni sprejemati po vrstnem redu in na način, kot jih predstavljajo latinski avtorji.«

74 Prim. zgoraj, str. 115–16. Ideal bralnega razumevanja po mnenju mnogih predstavlja »interaktivni model« (*interactive model*). Ta kombinira veščine, po katerih posegamo v procesu *od spodaj navzgor*, s tistimi, ki potekajo v procesu *od zgoraj navzdol*: »Z ozirom na bralno razumevanje v latinščini interaktivni proces pomeni, da bralec za dekodiranje latinskih morfoloških, sintaktičnih in semantičnih iztočnic v besedilu simultano uporablja svoje znanje latinskega jezika in bralne strategije, vezane na besedilo, obenem pa k procesu branja prispeva tudi s preteklim znanjem in izkušnjami« (Boyd, »Latin students' bottom-up and top-down strategies«, 307).

glavni stavek ni podan na začetku. V odlomku Cezar opisuje, na kakšni podlagi je prišel do zaključka, da mora biti eden izmed priljubljenih vodij galskih plemen kaznovan:

Quibus rebus cognitis, cum ad has suspiciones certissimae res accederent, quod per fines Sequanorum Helvetios traduxisset, quod obsides inter eos dandos curasset, quod ea omnia non modo iniussu suo et civitatis sed etiam inscientibus ipsis fecisset, quod a magistratu Haeduorum accusaretur, satis esse causae arbitrabatur quare in eum aut ipse animadverteret aut civitatem animadvertere iuberet.

Da je poved gramatično kompleksna, ni naključje. Prav tako ni naključje dejstvo, da je glavni stavek (»satis esse causae arbitrabatur«) in z njim Cezarjeva nedvoumna odločitev, da mora biti Dumnoriks tako ali drugače kaznovan, izražen čisto na koncu. Vsi stavki, ki jih Cezar zapiše pred tem (»quod per fines ... accusaretur«), so namreč v funkciji podajanja razlogov in s tem utemeljevanja te Cezarjeve odločitve. Podani so v jedrnati, zgoščeni obliki in se stopnjujejo, sledeč »uvodu« v prvih dveh stavkih: sumi (»suspiciones«), ki jih je imel Cezar o Dumnoriksu, so po pogovoru z enim izmed poglavarjev njegovih zaveznikov v Galiji (»quibus rebus cognitis«), zdaj nedvomno prerasli v dejstva (»certissimae res«), ki jih Cezar naniza v štirih stavkih, uvedenih z veznikom *quod*.<sup>75</sup> Odločitev o kaznovanju tega galskega pomembneža je bila torej utemeljeno in modro dejanje. To, da jo veliki vojskovodja in politik navaja praktično povsem na koncu, v obliki glavnega stavka, potem ko je podal razloge, gramatično nanizane v konstrukcijah, ki so od njega odvisne, je moč videti kot strategijo: njegova odločitev se pred nami, neposrednimi pričami – bralci te kompleksne periode, skozi katero nas večje vodi, rodi spontano, kot naraven sklep, in izzveni kot edini možen logičen zaključek. Zgradba je tako pravzaprav v funkciji sporočila, ki ga med vrsticami *Galske vojne* izpričuje Cezar: njegova dejanja so vselej posledica tehtnega razmisleka, zaradi česar je tudi sam vreden zaupanja.<sup>76</sup>

To je zagotovo lep primer odlomka, pri katerem je poanta, ki se izriše med vrsticami, težje ujemljiva, če jih skupaj z dijaki ne preberemo v istem vrstnem redu, kot so bile zapisane.<sup>77</sup> Obenem se zdi, da nam takšno branje ob smisel-

75 Prim. Glücklich, »An Example of Method: Caesar, *Bellum Gallicum* 1,19«, 135.

76 Prim. *ibid.*, 136: »Cezar svojim bralcem kaže proces odločanja. Njegova odločitev temelji na preiskavah, razmisleku in spoznanjih. To je za Cezarjev samo-opis v *Bellum Gallicum* značilno. Ne deluje arbitrarno, čustveno ali spontano, pač pa po premisleku.«

77 Zgornji odlomek je obenem dober primer povedi, ki opisani poudarek zaradi svoje dolge in kompleksne zgradbe težko ohrani tudi v prevodu. Občutimo ga torej lahko zgolj v izvirniku. Prim. prevod J. Fašalka: »Sumničenju, ki je nastalo iz teh navedb, se je pridružilo še tole: Dumnoriks je povedel Helvečane čez Sekvansko in je posredoval izmenjavo talcev, kar je storil ne samo proti volji Cezarja in svojih ljudi, temveč celo za njegovim hrbtom, in vrhovna oblast Hedučanov ga je sama proglasila za krivca. Tako je imel Cezar tehten razlog, da ga sam pokliče na zagovor ali naroči njegovim rojakom, da to store.«

nem uvodu in morebitnih sprotnih dopolnilnih komentarjih pri pouku omogoči spodbujanje bralnih strategij, ki dopolnjujejo razbiranje pomena na strogo jezikovni ravni in omogočajo uživanje v literarno besedilo.<sup>78</sup>

Podoben je primer naslednje Katulove pesmi (c. 11):

Furi et Aureli, comites Catulli,  
sive in extremos penetrabit Indos,  
litus ut longe resonante Eoa  
tunditur unda,

sive in Hyrcanos Arabasve molles,  
seu Sacas sagittiferosve Parthos,  
sive quae septemgeminus colorat  
aequora Nilus,

sive trans altas gradietur Alpes  
Caesaris visens monumenta magni,  
Gallicum Rhenum, horribile aequor, ultimi-  
mosque Britannos,

omnia haec, quaecumque feret voluntas  
caelitum, temptare simul parati,  
pauca nuntiate meae puellae  
non bona dicta.

Cum suis vivat valeatque moechis,  
quos simul complexa tenet trecentos,  
nullum amans vere, sed identidem omnium  
ilia rumpens;

nec meum respectet, ut ante, amorem,  
qui illius culpa cecidit velut prati  
ultimi flos, praetereunte postquam  
tactus aratro est.<sup>79</sup>

78 Takšne strategije lahko s pridom spodbujamo tudi z različnimi predbralnimi aktivnostmi; gl. npr. Rea, Jennifer, »Pre-Reading Strategies in Action: A Teacher's Guide to a Modern Foreign Language Teaching Technique.«

79 V prevodu K. Gantarja: Avrelij in Furij, prijatelja zvesta, / ki šla za Katulom bi v Indijo daljno, / kjer s silo zaganja v peščino obalno / morska se cesta; // za njim bi med Parte, med Skite šla divje, / še dlje, na Kavkaz in v arabsko puščavo / in tja, kjer sedmèrih barvitih rokavov / Nila izliv je; // po silnega Cezarja slavnihi stopinjah / čez alpske vrhove bi šla, tja do Rena, / še dlje, tja med strašna britanska plemena / v morskih pustinjah; // vidva, ki prav zmerom, pa naj se zgodilo / kar koli, voljno mi ob strani stojita, / vidva moji deklici, prosim, nesita / to sporočilo: // Zelim ji vso srečo, prijetno zabavo / s prešuštniki, ki jih sto hkrati objema, / ne ljubi nikogar, vsem pa odvzema / moško veljavo! // A moja ljubezen naj zbrše iz spomina, / ki padel po njeni sem krivdi, kot pade / mlad cvet, ko ga rani na robu livade / pluga ostrina.

Povedek glavnega stavka, ki se neposredno navezuje na otvoritvene besede, imeni Katulovih prijateljev v vokativu, najdemo šele v četrti kitici (»Furi et Aureli ... nuntiate«). Vse informacije, ki jih Katul naniza do te glagolske oblike, pa so pravzaprav suspenz: ob branju se naše zanimanje veča, saj čakamo, kaj bo Katul povedal Furiju in Avreliju, ki sta označena kot »comites Catulli«. Suspenz je še toliko večji zaradi oblike sapfiške kitice; z njo se grandiozni vojaški pohodi, ki jih v mislih naslovnikov in spominu svojih kameradov slika Katul, zdijo v temeljnem nasprotju. K temu dodatno pripomore dejstvo, da je to v zbirki prva od dveh pesmi, pisanih v sapfiški kitici, in da je druga – prevod oziroma priredba slavne Sapfine φαίνεταί μοι, ene najlepših ljubezenskih pesmi nasploh. Glavni stavek kontrast nedvoumno izostri: Katul moškim podvigom, ki jih je v podobah pohodov v daljne in eksotične dežele ter srečanj s strašljivimi ljudstvi nizal do tod, zoperstavi izziv povsem drugačne vrste. Katulovi deklici, ki – v prevodu K. Gantarja – svojim ljubimcem »odvzema moško veljavo«, naj Furi in Avrelij v pesnikovem imenu izrečeta »pauca ... non bona dicta«; končna slavna podoba pluga, pod katerim pade Katul kot nežna rožica ugrabljenega srca, kontrast le še poglobi.

Takšen učinek pesem v največji meri doseže spričo linearnega branja besedila. Podobno kot pri prejšnjem odlomku se zdi, da takšno branje tudi v didaktičnem smislu v večji meri omogoča spodbujanje bralnih strategij, ki temeljijo tudi v drugih, nejezikovnih segmentih besedila (verzna oblika, podatki o Katulovem življenju, ki jih lahko razberemo iz drugih pesmi itd.).

Naj ob koncu tega razdelka še enkrat poudarimo, da nas do točnega in natančnega razumevanja izvirnih odlomkov nedvomno lahko pripelje tudi trdna in zanesljiva logika prevajanja po skladijski prioriteti, zasidrana v besedni in stavčni analizi. A če je slednja nepogrešljiva pri osvetljevanju jezikovne sestave besedil, nam pri *branju* izvirkov morda lahko bolj služi kot zgolj možna dopolnilna aktivnost, denimo kot izhod v sili, kadar želimo ali moramo shematično ponazoriti sestavo povedi. Z njo se namreč oddaljimo od tistega, kar je pri literaturi pravzaprav najzanesljivejše vodilo: tako ostanemo brez niti, s katero nas po besedilu vodi avtor sam.

## ZAKLJUČEK IN O ŠEPAVIH PREVODIH

Strategije, ki smo se jih dotaknili v tem prispevku na podlagi razmisleka o bralnem razumevanju pri pouku klasičnih jezikov, se zdijo uporabne ne glede na metodo poučevanja oziroma različne poudarke, ki jih dajejo učitelji posamičnim elementom pouka, tudi kadar sledijo kolikor toliko enotni metodološki praksi. Dejstvo namreč je, da je pouk klasičnih jezikov spričo svoje dolge in razgibane zgodovine pridobil različne cilje. Branje (in prevajanje) besedil v izvirku je tako morda naš temeljni cilj, nikakor pa ni edini. Druge kompetence,

ki izhajajo iz sistematičnega poglobljanja v jezik (detajlno poznavanje slovnice, zavedanje jezika kot abstraktnega sistema, zmožnost primerjave med jeziki itd.) gre na vsak način videti kot dodano vrednost pouka klasičnih jezikov; ta se morda poudarjeno kaže prav v času, ko pouk modernih jezikov v veliki večini temelji na komunikacijskih metodah. Eno izmed ključnih vprašanj ob tem je, v kakšnem medsebojnem razmerju so omenjeni cilji pa tudi dejavnosti, ki jih podpirajo. Kot že zapisano, je prevajanje moč videti kot način preverjanja in nadgradnje bralnega razumevanja. Znanja slovnice, po drugi strani, morda ne gre razumeti le kot podporno dejavnost branju; poziv D. P. Carpenterja k redefiniciji osnovnega cilja pouka klasičnih jezikov, ki naj postane načrtno razvijanje zmožnosti analitičnega razmišljanja na osnovi latinske slovnice, je morda ekstremen, a ne povsem brez zrna soli.<sup>80</sup> Branje izvirkov je prav tako svojstvena kategorija, na vsak način povezana z drugimi cilji in kompetencami in celo odvisna od njih, a vendarle zavezana svojim specifikam. Prav zaradi slednjih se zdi poziv, da vrstni red izvirkov upoštevamo že v osnovnih bralnih tehnikah, kot tudi pri samem branju in prevajanju pri pouku, vreden razmisleka.

Povsem na koncu naj spomnimo, da v tem prispevku niti za hip nismo podvomili v smiselnost poglobljenega razumevanja slovnčnih komponent besedil; kot večkrat omenjeno, to po našem prepričanju predstavlja trdno osnovo za bralno razumevanje v klasičnih jezikih. A ker v veliki meri beremo oziroma učimo brati literarna besedila, naj na koncu vendarle opozorimo tudi na tisto težko opisljivo »iskro«, ki ni nujno pogojena z neizprosno logiko definiranja vsakega jezikovnega detajla. Octavio Paz njen obstoj vidi »med smislom in ne-smislom, med povedjo in molkom« in pravi, da ob njej v ubesedenem uzremo tudi tisto, kar je med vrsticami, zamolčano, a vendarle upovedeno, zavezano »vednosti brez vedenja, umevanju brez razumevanja.«<sup>81</sup>

To ni nepomembno; najvišji namen pouka klasičnih jezikov gre pravzaprav iskati v primerljivih iskricah, tistih, spričo katerih morda prav kdo od naših učencev med branjem kakšnega latinskega ali starogrškega odlomka za hip uzre, zakaj klasična jezika ostajata tako nepopisno živa. Če nam ob tem postreže z bolj šepavim prevodom, velja pomisliti na lekcijo, ki nam jo prav tako posreduje Paz.<sup>82</sup> Budistična boginja Tara se je nekoč prenehala prikazovati preprostemu starcu – in sicer takoj po tem, ko je po navodilu učenih teologov opustil pesem v šepavem prevodu iz sanskrtu in se ji začel priporočati v bolj natančni in pravilni prevodni različici.

Andreja Inkret  
Univerza v Ljubljani  
andreja.inkret@ff.uni-lj.si

<sup>80</sup> Carpenter, »Reassessing the Goal of Latin Pedagogy,« 394–95.

<sup>81</sup> Paz, *Branje in zrenje*, 238–39.

<sup>82</sup> Ibid.

## BIBLIOGRAFIJA

- Beard, Mary. »What does the Latin actually Say.« *Times Literary Supplement*. <https://www.the-tls.co.uk/articles/what-does-the-latin-actually-say/>
- Bextermöller, Delaram. »Reading Latin and the need for empirical research: A psycholinguistic approach to reading comprehension in Latin.« *Journal of Latin Linguistics* 17, št. 2 (2018): 281–300.
- Boyd, Rebecca M. »Latin students' bottom-up and top-down strategies for reading Latin literature and the impact of cross-linguistic influence.« *Journal of Latin Linguistics*, 17, št. 2 (2018): 301–32.
- Carlson, Jacqueline. »Quomodo dicitur: The importance of memory in language learning.« *Teaching Classical Languages* 7, št. 2 (2016): 139–165.
- Carpenter, Daniel P. »Reassessing the Goal of Latin Pedagogy.« *The Classical Journal* 95, št. 4 (2000): 391–395.
- Foreman, A. Z. »Argumentum ad Ignorantiam: The Real Issue With Mary Beard's Latin.« <http://blogicarian.blogspot.com/2019/03/argumentum-ad-ignorantiam.html>
- Glücklich, Hans-Joachim. »An Example of Method: Caesar, *Bellum Gallicum* 1,19.« V: John Bulwer, ur., *Classics Teaching in Europe*, 132–37. 2. izd. London: Bristol Classical Press, 2012 (prva izdaja 2006).
- Gradišar, Ana in Sonja Pečjak. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012.
- Green, Tamara M. *The Greek & Latin Roots of English*. 5. izd. Lanham, Boulder, New York, Toronto, London: Rowman & Littlefield, 2015.
- Greenwood, Emily. »Epilogue.« V: E. Archibald, W. Brockliss in J. Gnoza, ur., *Latin and Greek from Antiquity to the Present*, 198–208. Yale Classical Studies 37. New Haven: Yale University Press, 2015.
- Hamilton, Richard. »Reading Latin.« *The Classical Journal* 87, št. 2 (1991): 165–174.
- Hansen, Wells S. »Latin word order for reading competence.« *The Classical Journal* 95, št. 2 (1999): 173–180.
- Harrison, Rebecca R. »Exercises for Developing Prediction Skills in Reading Latin Sentences.« *Teaching Classical Languages* 2, 1 (2010): 1–30.
- Hoyos, Dexter B. »Decoding or Sight-Reading? Problems with understanding Latin.« *The Classical Outlook* 70 (1993): 126–33.
- Hoyos, Dexter B. *Latin: How To Read It Fluently, A Practical Manual*. Amherst: CANE Press, 1997.
- Hoyos, Dexter B. »Translating: Facts, Illusions, Alternatives.« *CPL Online* 3, št. 1 (2006): 1–12.
- Hoyos, Dexter B. »The Ten Basic Rules for Reading Latin.« *Latinteach Articles (2008)*: 1–5.
- Hunt, Steven. *Starting to Teach Latin*. London: Bloomsbury Academic, 2016.
- Jones, Peter V., Keith C. Sidwell, »Preliminary remarks.« V: Peter V. Jones in Keith C. Sidwell, *Reading Latin* (Text), v-vii. 2. izd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 (prva izdaja 1986).
- Kavčič, Jerneja. »The representation of Modern Greek in Ancient Greek textbooks.« *Vestnik za tuje jezike* 12, št. 1 (2020): 75–93.
- Koletnik Korošec, Melita. »Translation in Foreign Language Teaching.« V: Nike K. Pokorn in Kaisa Koskinen, ur. *New Horizons in Translation Research and Education* 1, 61–74. Publications of the University of Eastern Finland Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 8. Joensuu: University of Eastern Finland, 2013.

- Lado, Robert. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- LaFleur, Richard A. »Introduction.« V: Richard A. LaFleur, ur., *Latin for the 21st century: from concept to classroom*, ix-xvi. Glenview, Illinois: Scott Foresman-Addison Wesley, 1998.
- Liu Na in I. S. P. Nation. »Factors affecting guessing vocabulary in context.« *RELC Journal* 16, št. 1 (1985): 33–42.
- Markus, Donka D. in Deborah Penell-Ross. »Reading proficiency in Latin through expectations and visualization.« *The Classical World* 98, št. 1 (2004): 79–93.
- Marqués-Aguado, Teresa in Juan Solís-Becerra. »An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia.« *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 8 (2013): 38–48.
- McCaffrey, Daniel V. »Reading Latin efficiently and the need for cognitive strategies.« V: John Gruber-Miller, ur., *When dead tongues speak: Teaching beginning Greek and Latin*: 113–33. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- McCaffrey, Daniel V. »When Reading Latin, read as the Romans did.« *The Classical Outlook* 86, št. 2 (2009): 62–66.
- McFadden, Patrick. »Advanced Latin Without Translation? Interactive Text-Marking as an Alternative Daily Preparation.« *CPL Online* 4, št. 1 (2008): 1–15.
- Miraglia, Luigi. *Lingua Latina per se illustrata: Latine doceo, Guida per gli insegnanti*. Napoli: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Vivarium Novum, 2000.
- Mitchell, Jeff, Mirella Lapata, Vera Demberg in Frank Keller »Syntactic and Semantic Factors in Processing Difficulty: An Integrated Measure.« *Proceedings of the 48th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 196–206. Uppsala: Association for Computational Linguistics, 2010.
- Nation, Ian Stephen Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Patrick, Robert. »Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom.« *Teaching Classical Languages* 2015: 108–36.
- Pavlič Škerjanc, Katja. »Gradatim ali po korakih do boljšega prevoda.« *Keria* 1, št. 1–2 (1999): 89–99.
- Pavlič Škerjanc, Katja. »Klasično izobraževanje v Sloveniji.« *Keria* 2, št. 1 (2000): 101–108.
- Paz, Octavio. *Branje in zrenje. Izbrani eseji*. Prevedla Vesna Velkovrh Bukolica. Ljubljana: Študentska založba, 2002.
- Piovan, Dino. »Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche secundum naturam.« *Nuova Secondaria* XXIII, 2 (2005): 77–81.
- Rea, Jennifer. »Pre-Reading Strategies in Action: A Teacher's Guide to a Modern Foreign Language Teaching Technique.« *CPL Online* 3, št. 1 (2006): 1–7.
- Rubin, Joan. »What the 'Good Language Learner' Can Teach Us.« *TESOL Quarterly* 9, št. 1 (1975): 41–51.
- Russell, Katharine. »Read Like a Roman: Teaching Students to Read in Latin Word Order.« *Journal of Classics Teaching* 19 (2018): 17–29.
- Samide, Irena. »Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika.« V: Boža Krakar-Vogel, ur., *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*: 25. simpozij *Obdobja: metode in zvrsti*, 325–33. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2008.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Svet Evrope. Svet za kulturno sodelovanje, Odbor za izobraževanje, Oddelek za moderne jezike, Strasbourg. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2011.



Šlibar, Neva. »Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi.« V: Boža Krakar-Vogel, ur., *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: 25. simpozij Obdobja: metode in zvrsti*, 15–36. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2008.

*Učni načrt - Latinščina: Gimnazija – Splošna, klasična gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008.

## POVZETEK

Članek prinaša *synkrisis* dveh načinov, s pomočjo katerih učitelji klasičnih jezikov učenec pomagamo pri bralnem razumevanju izvirnih latinskih in starogrških besedil. Prvi način predstavlja postopek *prevajanja po skladenjski prioriteti*, ki ga pri pouku klasičnih jezikov tradicionalno spodbujamo v našem prostoru; drugega povezujemo predvsem z alternativnimi metodami poučevanja klasičnih jezikov (npr. z metodo bralnega pristopa, ki se je uveljavila v anglosaksonskem prostoru) in pomeni tehniko *linearne branja*. S soočenjem obeh bralnih tehnik prispevek načena nekatera temeljna vprašanja didaktike pouka klasičnih jezikov (učnih ciljev, razmerja med prevajanjem in bralnim razumevanjem, specifik branja izvirnih besedil v klasičnih jezikih), ponudi pa tudi nekaj primerov vaj in praktičnih strategij, ki so nam lahko v pomoč pri spodbujanju bralnega razumevanja ter pri senzibiliziranju učencev za branje latinskih in starogrških literarnih besedil.

Ključne besede: poučevanje klasičnih jezikov, branje latinskih besedil, prevajanje latinskih besedil, literarna didaktika, bralno razumevanje, bralne strategije

## SUMMARY

### On Reading Original Texts in Greek and Latin at School

The article provides a *synkrisis* of the two approaches used by teachers of the Classical languages in order to help their students with the reading comprehension of original texts in Latin and Classical Greek. The first approach consists of *translating texts on the basis of syntactic priority* and is traditionally used in Slovene schools; the other seems to be connected to alternative methods of teaching the Classical languages (e. g. the *reading approach*, popular particularly in the Anglo-Saxon world) and comprises the *linear reading technique*. By confronting the two techniques, I touch upon some fundamental issues related to the teaching of Classical languages (teaching objectives, the relation between translating and reading comprehension, specifics of reading original texts in the Classical languages). I also offer examples of exercises and strategies that could help teachers foster reading comprehension and sensitise students to Latin and Greek literary texts.

Keywords: teaching classical languages, reading Latin, translating Latin, literature didactics, reading comprehension, reading strategies