

OBD OBJA 41

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko
Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik

Obdobja 41

Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik

Ljubljana 2022

Obdobja 41

NA STIČIŠČU SVETOV: SLOVENŠČINA KOT DRUGI IN TUJI JEZIK

Zbirka: Obdobja (ISSN: 1408-211X, e-ISSN: 2784-7152)

Urednici: Nataša Pirih Svetina, Ina Ferbežar

Recenzenti: Katarzyna Bednarska, Maja Đukanović, Ina Ferbežar, Matejka Grgič, Damjan Huber, Mihaela Knez, Tina Lengar Verovnik, Gjoko Nikolovski, Mladen Pavičić, Anita Peti-Stantić, Nataša Pirih Svetina, Janez Skela, Marko Stabej, Hotimir Tivadar

Lektorji izvodkov in prispevkov v tujem jeziku: Simona Lapanja Debevc, Donald F. Reindl, Mila Vujević

Tehnični urednik: Matej Klemen

Korekture: avtorji, Matej Klemen, Mateja Lutar

Prelom: Miro Pečar

Oblikovanje ovitka: Metka Žerovnik

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2022. Vse pravice pridržane.

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdal: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko

Za založbo: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Ljubljana, 2022

Prvi natis

Naklada: 300 izvodov

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Publikacija je brezplačna.

Izdajo monografije je omogočilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

Prva e-izdaja.

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: <https://doi.org/10.4312/Obdobja.41.2784-7152>

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani.

Tiskana knjiga

ISBN 978-961-297-026-0

COBISS.SI-ID 128310531

E-knjiga

COBISS.SI-ID 127805955

ISBN 978-961-297-025-3 (PDF)

VSEBINA

Ina Ferbežar	
UVODNIK.....	5
Tjaša Alič, Tanja Jerman	
SLOVENŠČINA KJERKOLI IN KADARKOLI: SPLETNI TEČAJ ZA SAMOSTOJNO UČENJE SLOVENŠČINE <i>SLOVENE LEARNING ONLINE</i>	11
Špela Arhar Holdt, Iztok Kosem, Mojca Stritar Kučuk	
METODE IN ORODJA ZA LAŽJO PRIPRAVO KORPUSOV USVAJANJA JEZIKA.....	23
Kaja Dolar, Ivana Petric Lasnik, Petra Seidl	
NOVI ČASI IN NOVI PRISTOPI: GENERACIJA Z SE UČI SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA	31
Ursula Doleschal, Lisa Rieger	
SLOVENŠČINA V ŠOLSKIH SPISIH DVOJEZIČNE ŠOLE NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM	39
Katarina Dovč, Mojca Jesenovec, Melita Vešner	
SPREGLEDANA VLOGA HUMORJA PRI POUČEVANJU SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA ALI TUJEGA JEZIKA.....	53
Kaja Dragoljevič	
GLAGOLSKI VID ZA FRANKOFONSKE GOVORCE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA ALI TUJEGA JEZIKA.....	63
Maja Đukanović, Jelena Budimirović	
SLOVENŠČINA V OČEH SRBSKIH JEZIKOSLOVCEV.....	71
Mateja Eniko, Matej Klemen, Janja Vollmaier Lubej	
LITERARNA BESEDILA PRI POUČEVANJU SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA: MODEL OBRAVNAVE POEZIJE	79
Laura Fekonja Fonteyn, Tatjana Koren	
UČENJE SLOVENŠČINE V GRADCU IN STALIŠČA STARŠEV DO SLOVENSKEGA JEZIKA	89
Ina Ferbežar, Mateja Eniko	
»LAH BLATSCHEM GOTOVINA?«: JEZIKOVNI PROFIL UPORABNIKA SLOVENŠČINE NA NAJNIŽJI RAVNI.....	99
Matejka Grgič	
NE PRVI, NE DRUGI, NE TUJI, PA VENDAR <i>NAŠ</i> , ČEPRAV TUJ: SLOVENSKI JEZIK V ITALIJI KOT EPISTEMOLOŠKO VPRAŠANJE	109
Patricija Gril	
NA TEČAJ: UČENJE IN POUČEVANJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA V SLOVENIJI	117
Mia Hočevar	
MED NARODOTVORNOSTJO IN MEDKULTURNOSTJO: MARICA STRNAD IN SLOVENSKA INTELIGENCA 19. STOLETJA	129
Jasna Honzak Jahić	
IZ ZGODOVINE ČEŠKO-SLOVENSКИH KULTURNIH STIKOV: DOPRINOS JANA VÁCLAVA LEGA IN FRANTIŠKA VYMAZALA, S POUČENJEM NA SLOVNICAH SLOVENŠČINE	137
Elizabeta Jenko	
S PIKO NOGAVIČKO PO SLEDEH GLAGOLSKEGA VIDA.....	143

Tina Jugović, Jasmina Šuler Galos STEREOTIPI SO SKRITI V JEZIKU: OBRAVNAVA STEREOTIPOV PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA.....	155
Matej Klemen, Špela Arhar Holdt, Senja Pollak, Iztok Kosem, Damjan Huber, Mateja Lutar KORPUS UČBENIKOV ZA UČENJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA	165
Matej Klemen, Magda Lojk NEKATERI VIDIKI PRIPRAVE STOPENJSKIH BERIL: NA PRIMERU PRIREDB STAREJŠE SLOVENSKE KNJIŽEVNOSTI.....	175
Meta Klinar, Staša Pisek, Mojca Stritar Kučuk, Helena Šter POUČEVANJE SLOVENŠČINE ZA REDNO VPISANE TUJE ŠTUDENTE NA UNIVERZI V LJUBLJANI	185
Svetlana Kmecová UČBENIKA VÍTAZOSLAVA HEČKA <i>SLOVENSKO BERILO</i> IN <i>ZÁKLADY SLOVINSKEJ GRAMATIKY</i> KOT ŠE DANES AKTUALNO UČNO GRADIVO SLOVENŠČINE	195
Erika Kum, Maja Bitenc IZKUŠNJE IN STALIŠČA GOVORCEV SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA PRI KOMUNIKACIJI Z GOVORCI SLOVENŠČINE KOT PRVEGA JEZIKA	203
Marko Ljubešić SLOVENSKI JEZIK U KONTEKSTU ISTARKE VIŠEJEZIČNOSTI.....	211
Magda Lojk, Mateja Kosi PROBLEMATIKA RABE VEZNIKA <i>PA</i> V PROTIVNEM PRIREDJU PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA.....	221
Maja Mezgec, Nataša Gliha Komac VEČJEZIČNO IZOBRAŽEVANJE V KANALSKI DOLINI IN POLOŽAJ SLOVENŠČINE.....	231
Jun Mita LJUBLJANA, ŠTIRIZLOŽNA? RAZMIŠLJANJE O TRAJANJU ZLOGA V SLOVENŠČINI Z GLEDIŠČA GOVORCA JAPONŠČINE	239
Gjoko Nikolovski, Kaja Pšeničnik STRATEGIJE UČENJA BESEDIŠČA V SLOVENŠČINI KOT DRUGEM IN TUJEM JEZIKU: ŠTUDIJA PRIMERA.....	251
Matic Pavlič, Sara Andreetta, Penka Stateva, Artur Stepanov VPLIV KOAKTIVACIJE ITALIJANŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA NA FONOLOŠKO PRESOJANJE BESEDIŠČA V SLOVENŠČINI KOT PRVEM JEZIKU	261
Anita Peti-Stantić THE PROXIMITY OF SLOVENIAN AND CROATIAN INTELLECTUAL VOCABULARY	271
Damjan Popič DIGITALNA PODPORA SLOVENSKEMU JEZIKU V STIKU	281
Vilma Purič JEZIKOVNA ZAVEST V POEZIJI SODOBNIH SLOVENSKEH AVTORJEV V ITALIJI.....	291
Barbara Riman RAZLOGI ZA UČENJE SLOVENSKEGA JEZIKA NA HRVAŠKEM.....	299
Martina Rodela NAPAČNE PREDSTAVE O OBSEGU URADNIH DVOJEZIČNIH OBMOČIJ V REPUBLIKI SLOVENIJI.....	307
Marko Stabej JEZIKOVNA VARIANTNOST IN SLOVENŠČINA KOT DRUGI IN TUJI JEZIK	315

Mojca Stritar Kučuk	
KOST MED KORPUSI USVAJANJA TUJEGA JEZIKA.....	323
Jana Šter	
VLOGA IN IZZIVI JEZIKOVNEGA ASISTENTA ZA SLOVENSKI JEZIK NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM	335
Ana Toroš	
UVODNA ŠTUDIJA K ČEZMEJNI DIDAKTIKI ČEZMEJNE LITERATURE.....	341
Saša Vojtech Poklač	
PRAKTIČNA FONETIKA SLOVENSKEGA JEZIKA ZA ŠTUDENTE BRATISLAVSKE SLOVENISTIKE	351

UVODNIK

V središče pozornosti simpozija Obdobja smo tokrat postavili slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ), ki se kaže kot vse bolj »živahno ter znanstveno, strokovno in aplikativno bogato razvejeno področje« uporabne slovenistike, kot je bilo zapisano v povabilu nanj. Kako živ(ahn)o je to področje, kažejo prispevki, v katerih avtorice in avtorji iz Slovenije in tujine odpirajo številna vprašanja in razkrivajo izzive *na stičišču svetov*, ob srečevanju različnih jezikov, kultur, zgodovin, politik ..., predvsem pa ljudi ter njihovih pogledov in izkušenj.

Sodobni globalizacijski in migracijski procesi s povečanimi potrebami po znanju jezikov z ene strani zahtevajo praktične rešitve, kot je ustrezna infrastruktura za njihovo učenje in testiranje – in tu se področje SDTJ s ponudbo izobraževalnih programov, tečajev, učnih gradiv, jezikovnih izpitov v zadnjih nekaj letih še posebej hitro razvija. Z druge strani pa ti procesi vse, ki smo dejavni na tem področju, zavezujejo k razmišljanju o vprašanjih, kaj v današnjem vse bolj raznolikem, hibridnem in hitro spreminjajočem se svetu pomeni znati jezik(e), kaj je cilj poučevanja in učenja SDTJ, na kaj pri tem pripravljamo nove uporabnice in uporabnike¹ slovenščine, s katerimi in kakšnimi znanji ter za katere situacije, vloge in opravila jih opremljamo.

Čeprav je želja po vzajemnem razumevanju srž procesov jezikovnega sporazumevanja med ljudmi, srečevanja svetov niso vedno harmonična. Pogosto gre tudi za konfliktno »trke« ne nujno združljivih kultur, vrednot, identitet, za boj interesov in ideologij ter za bolj ali manj odprto merjenje, pa tudi zlorabo moči, in to na različnih ravneh – na individualni, institucionalni, nacionalni.

Tovrstni »trki« se na področju SDTJ izpostavljajo bolj redko in tudi v tej monografiji bolj posredno. Večinoma raziskovanje poteka znotraj izobraževalnega konteksta, v katerem so medjezikovni in medkulturni stiki razmeroma bolj varni, »harmonijo« med njimi pa zagotavlja ustrezno vodenje (a včasih gre tu morda tudi zgolj za videz). V takšnem kontekstu se zdi razumljivo, da je bolj v ospredju jezik kot sistem, glavni cilj pa izgradnja jezikovne zmožnosti. A kompleksnost današnjega sveta od posameznic in posameznikov zahteva sposobnosti, ki presegajo obvladanje jezika oz. jezikov znotraj njihovih normativnih okvirjev, zahtevajo posebne pragmatične spretnosti in znanja² ter opremljenost za pogajanje o pomenu/pomenih, za spoznanje lastnega položaja in vrednosti v tem svetu, nenazadnje pa tudi za boj za njuno priznanje (s strani drugega).

Jezik kot družbeno prakso, ki je izpostavljena tudi konfliktom, zato kaže bolj kot v omenjenih kontekstih poučevanja SDTJ opazovati tam, kjer je prehajanje oz. prepletanje med jeziki stvar vsakodnevnega preživetja: v tradicionalno dvojezičnih in dvokulturnih manjšinskih in v t. i. priseljskih kontekstih – slednjim v pričujoči

1 O'Rourke in sodelavci (2014) v članku *New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword* predlagajo angleški termin *new speaker* namesto »morda bolj uveljavljenih, a zdaj vse bolj spornih oznak, kot so nematerni govorec, drugi jezik, govorec J2, učenec itn.«

2 Kot v članku *Implications for norms and proficiency* – sicer v kontekstu jezikovnega testiranja – zapiše Canagarajah (2006), se moramo namesto »na obvladanje slovnice ali abstraktnih značilnosti bolj osredotočiti na pragmatične spretnosti in znanja« (angl. *proficiency in pragmatics*).

monografiji pozornost velja le izjemoma, zagotovo pa je to področje, ki odpira številne (raziskovalne in druge) izzive. Tudi zato, ker kljub načelni podpori večjezičnosti kot objektivnemu družbenemu pojavu in kljub spodbujanju raznojezičnosti kot subjektivne zmožnosti še vedno bolj ali manj prikrito podpiramo enojezičnost. Kar je svojevrsten paradoks, saj se zdi, da gre za nesodoben ideološki in politični koncept. A se mu je, kot kaže, v primeru nacionalnih jezikov težko odreči: politika ga – še posebej z vse bolj zaostrenimi jezikovnimi zahtevami – spodbuja, jezikovne skupnosti pa pričakujejo, saj prinaša poenostavitev izjemno raznovrstnega sveta.

Čeprav je področje SDTJ v slovenski strokovni literaturi že nekaj časa prisotno, tudi v okviru simpozijev Obdobja, pa je praksa nekako pred teorijo. Z letošnjim simpozijem skušamo ta trend obrniti in v prihodnje prakso podpreti s teoretskimi in empiričnimi dognanji, neposredno povezanimi s slovenščino in njenimi novimi uporabnicami in uporabniki. Strokovnjakinje in strokovnjaki s področja SDTJ namreč ob pomanjkanju domačih spoznanj za zdaj v večji meri gradimo na teoretskih izhodiščih, oblikovanih v drugih jezikovnih okoljih, predvsem v okoljih bolj razširjenih jezikov. Kar je seveda lahko tudi problematično, zato so nujne prilagoditve, ki jih zahteva zgodovinski in siceršnji kontekst t. i. manj razširjenih jezikov, kakršen je slovenščina.

Z naslovom *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik* smo na več ravneh skušali poudariti raznolikost, ki zaznamuje današnji svet ter tudi sodobni slovenski prostor in čas. V prvi vrsti mislimo seveda na stike govork in govorcev drugih jezikov s slovenščino, na stike med njenimi novimi in starimi uporabniki in uporabnicami ter na stike vseh izkušenj (idej, vrednot ...), ki jih je z jezikom mogoče posredovati in soustvarjati.

Sem sodijo tudi stiki strokovnih pogledov in izkušenj: tu ne mislimo samo na tujejezične reference, na katere se sklicujejo avtorice in avtorji, ampak tudi na skupno avtorstvo nekaterih prispevkov v tej monografiji – predvsem tistih, kjer imajo avtorice in avtorji tudi različna jezikovna ozadja. Raznotere teme, ki jih obravnavajo, pa kažejo še nekaj: *stičišče svetov* je tudi stičišče različnih ved(enj): jezikoslovja, literature, sociologije, psihologije, geografije, zgodovine, nevroznanosti, sodobnih tehnologij, ki omogočajo prestop iz realnih, človeških v digitalne svetove – in nazaj.

Zahvaljujeva se vsem, ki ste to *stičišče svetov* opazovali, raziskovali, o njem razmišljali in ga soustvarjali.

Ina Ferbežar

SLOVENŠČINA KJERKOLI IN KADARKOLI: SPLETNI TEČAJ ZA SAMOSTOJNO UČENJE SLOVENŠČINE *SLOVENE LEARNING ONLINE*

Tjaša Alič

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
tjasa.alic@ff.uni-lj.si

Tanja Jerman

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
tanja.jerman@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.11-22

Slovene Learning Online oz. *Slonline* (www.slonline.si) je brezplačni spletni tečaj za samostojno učenje slovenščine za odrasle, s pomočjo katerega se uporabnice in uporabniki učijo osnovno besedišče in sporazumevalne vzorce, do njega pa lahko dostopajo preko računalnikov, mobilnih telefonov ali tablic. Učenje slovenščine poteka s pomočjo prevodov v sedem jezikov (angleščino, francoščino, hrvaščino, italijanščino, nemščino, ruščino in španščino), ob podpori slikovnega in zvočnega gradiva ter različnih interaktivnih nalog. V prispevku predstavimo nastajanje in strukturo tečaja, s pomočjo analize rezultatov ankete, izvedene med uporabnicami in uporabniki tečaja, pa prispevek zaključimo s smernicami za njegovo nadgradnjo in nadaljnji razvoj.

spletni tečaj, *Slovene Learning Online*, *Slonline*, slovenščina kot drugi in tuji jezik, učenje slovenščine

Slovene Learning Online or *Slonline* (www.slonline.si) is a free online self-learning course for adults that helps users learn basic vocabulary and verbal exchange patterns. It can be accessed via computers, mobile phones, or tablets. The learning is supported by translations into seven languages (English, French, Croatian, Italian, German, Russian, Spanish, and Italian), by images and audio material, and by a variety of interactive exercises. This article presents the development and structure of the course, with the help of the results of an online survey conducted among the course users. The article concludes with guidelines for further development and improvement.

online course, *Slovene Learning Online*, *Slonline*, Slovenian as a second and foreign language, learning Slovenian

1 Uvod

Različne institucije so prve spletne tečaje za učenje tujih jezikov začele razvijati pred skoraj tridesetimi leti (Brown Nielson 2022). Na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik (CSDTJ) je v letih 2001–2006 v okviru projekta Slovenščina na daljavo nastal prvi prosto dostopni spletni tečaj za učenje slovenščine na daljavo na začetni,

nadaljevalni in izpopolnjevalni stopnji (Jerman 2004; Zemljarič Miklavčič 2005).¹ Njegovo nadaljevanje je predstavljal leta 2012 objavljen spletni portal *Slovene.si* s spletnim tečajem za samostojno učenje na ravni A1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*. Od leta 2006 do 2009 je CSDTJ sodeloval tudi pri projektu Tool for Online and Offline Language Learning (Socrates, Lingua 2), v okviru katerega je bil vzpostavljen sistem za kombinirano učenje (angl. *blended learning*) slovenščine na ravni A2. V naslednjih letih se je zaradi hitrega razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije pokazala potreba po novem, sodobnejšem orodju za učenje slovenščine, zato smo decembra 2017 objavili prvi del spletnega tečaja *Slovene Learning Online: SLO 1* (Alič idr. 2017), leta 2019 pa mu je bil dodan še drugi del *SLO 2* (Alič idr. 2019).² Pri ustvarjanju koncepta smo sledili trendom učenja tujih jezikov na spletu ter ob zavedanju prednosti in omejitev, ki jih izpostavljajo raziskave podobnih tečajev (Retelj 2015; Pukšič 2015; Munday 2016; Heil idr. 2016; Brown Nielson 2022), ustvarili tečaj, ki uporabnice in uporabnike³ vodi skozi proces samostojnega in samousmerjenega učenja, tj. učenja, pri katerem uporabnik sam usmerja oblikovanje, izvedbo in vrednotenje učnega procesa (Munday 2016: 85).

V nadaljevanju prispevka so predstavljeni struktura in vsebina tečaja *Slovene Learning Online*, njegove prednosti in omejitve ter analiza ankete, ki je bila izvedena med njegovimi uporabniki. Na podlagi tega so postavljene smernice za pripravo gradiva v nadaljevalnih moduli.

2 Spletni tečaj *Slovene Learning Online*

2.1 Priprava tečaja

Izgradnja spletnega tečaja je zahtevala po eni strani dobro strukturiran vsebinski učni načrt, po drugi pa je bilo treba na novo razviti tehnično zasnovo tečaja.⁴ Delo je potekalo vzporedno, saj se je morala tehnična izvedba prilagajati vsebini, tehnični del, ki je bil tudi s finančnega vidika omejujoč, pa je deloma narekoval in omejeval vsebino tečaja.

Pri pripravi vsebine in ciljev jezikovnega učenja smo izhajali iz strokovne literature, gradiv, programov in dokumentov, namenjenih za učenje, poučevanje in testiranje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Vsebinsko smo načrtovali s pomočjo *Skupnega*

- 1 V okviru projekta Slovenščina na daljavo je nastal začetni tečaj za otroke *Otroški kotichek*, leta 2015 pa so bila v sklopu projekta Razvoj učnih gradiv na področju slovenščine kot drugega in tujega jezika skozi izvedbo tečajev za različne ciljne publike in seminarjev za njihove izvajalce pripravljena tudi i-gradiva za otroke in mladostnike, ki dopolnjujejo tiskana učna gradiva *Križ kraž*, *Čas za slovenščino 1* in *Čas za slovenščino 2*.
- 2 Leta 2017 je bila na spletni strani www.slonline.si objavljena slovensko-angleška verzija prvega dela tečaja, leta 2018 pa so bile dodane ostale jezikovne variante. Avtorice tečaja so Tjaša Alič, Branka Gradišar, Tanja Jerman in Jana Kete Matičič. Leta 2019 so za projekt prejele zlato plaketo Univerze v Ljubljani skupini za izvedbo pomembnega znanstvenega, pedagoškega ali umetniškega projekta v zadnjih dveh letih.
- 3 V nadaljevanju uporabljamo izraz uporabniki, enako tudi anketiranci, respondenti ipd., moška oblika se tako nanaša na katerikoli spol.
- 4 Tehnično načrtovanje, zasnovo in postavitev tečaja smo izvedli skupaj s podjetjem za razvoj in produkcijo e-izobraževalnih vsebin DigiEd, d. o. o.

evropskega jezikovnega okvira (2011), glavni viri pa so bili predvsem *Preživetvena raven za slovenščino* (Pirih Svetina idr. 2004), izobraževalni program *Slovenščina za tujce* (Ferbežar idr. 2002) in *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004) ter učbeniki in priročniki za začetno učenje slovenščine, izdani na CSDTJ.⁵ V okviru priprav smo pregledali tudi številne takrat obstoječe tuje spletne tečaje za učenje jezikov.⁶

2.2 Opis vstopnega spletnega portala in tečaja

Uporabnikom smo želeli učenje slovenščine omogočiti s pomočjo njihovega prvega jezika oz. jezika, s katerim bi si predvidoma lahko pomagali pri učenju novega jezika: angleščine, francoščine, hrvaščine, italijanščine, nemščine, ruščine ali španščine. Izbor izhodiščnih jezikov smo naredili na podlagi statističnih podatkov o izvoru udeležencev klasičnih tečajev CSDTJ.⁷ Učenje jezika smo želeli omogočiti tudi Slovencem, ki živijo v zamejstvu in izseljenstvu, tujim študentom že pred njihovim prihodom v Slovenijo, priseljencem ter vsem, ki se želijo učiti slovenščino, vendar se klasičnih tečajev v razredu zaradi različnih razlogov ne morejo udeležiti. Učenje tujega jezika s pomočjo prvega jezika (oz. jezika, ki ga učeči se obvlada do te mere, da si z njim lahko pomaga pri učenju novega jezika) sicer spominja na čase slovnično-prevajalske metode, ki je v didaktiki tujega jezika do nedavnega veljala za preživeto, vendar raziskave spletnih tečajev izpostavljajo pozitiven vpliv prevajanja, ki je kot del poučevanja ponovno zaživelo (Munday 2016: 89). Kot ugotavlja Skela (2010: 158), »materinščina ni več tabu, ni več prepovedana [...] o njej se govori kot dragocenem viru, iz katerega lahko učenec tujega jezika črpa [...] Gre bolj za vprašanje primernosti za različne stopnje oz. cilje tujejezikovnega učenja.«

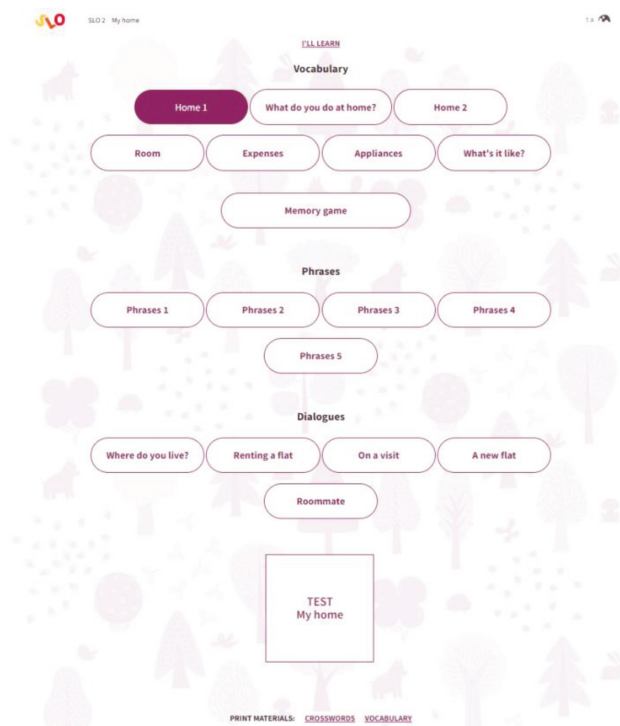
Na informativnem vstopnem portalu www.slonline.si so v obliki zabavnih in poučnih video animacij predstavljeni Slovenija, slovenščina, slovenska abeceda in številke, hkrati pa tu uporabnik najde različne uporabne povezave do klasičnih tečajev za odrasle, otroke in mladostnike, do gradiv za učenje slovenščine in družbenih omrežij CSDTJ. Po brezplačni registraciji lahko uporabnik začne z učenjem. Znotraj dveh trenutno obstoječih modulov (*SLO 1* in *SLO 2*) lahko izbira med 22 temami (*SLO 1: Za začetek, Jaz sem, Moj dan, Hrana in pijača, Študij, Šola in delo, Prosti čas, Telo in zdravje, Moj dom, V mestu in Turizem; SLO 2: Moja družina, Vsak dan, Prosti čas, V restavraciji, V trgovini, Doma, Na fakulteti, V službi, Na cesti, V mestu in Na počitnicah*), ki skupaj obsegajo 770 različnih besed, 550 sporazumevalnih vzorcev (npr. »Oprostite, kje je bankomat?«) ter 110 dialogov. Učenje besedišča,

5 *Slovenščina ekspres 1, A, B, C ... gremo, Gremo naprej, Slovenska beseda v živo 1a in 1b* ter *Čas za slovenščino 1*.

6 *Duolingo, Babbel, RosettaStone, 50 Languages, Memrise, Deutsch Online, Busuu, Learnosis, LingQ, Transparent.com, Discoverspanish* ipd.

7 Pregled letnih poročil programa Tečaji slovenščine kaže, da je bilo v letih 2010–2017 največ odraslih tečajnikov iz Nemčije, ZDA, Avstrije, Srbije, Hrvaške, Rusije, Makedonije, Španije, Češke, Italije in Francije (Letna poročila 2011–2018). Zavedamo se, da države izvora ne moremo enoznačno povezati s prvim jezikom udeleženca.

sporazumevalnih vzorcev ter dialogov je pri posamezni temi razdeljeno na več podenot (Slika 1).



Slika 1: Primer prve strani teme *Moj dom* v angleščini (vir: <https://www.slonline.si/assignments/theme/A2-T6>).

Teme se nanašajo na vsakodnevne situacije, v katerih se lahko znajde uporabnik. Pri vsaki temi je na voljo informacija, kaj se bo uporabnik naučil oz. naj bi znal v slovenščini opraviti. Besedišče in sporazumevalne vzorce se lahko preko različnih tipov nalog (Tabela 1) uči v štirih učnih sklopih, ki jim uporabnik lahko sledi po vrsti ali jih izbere glede na svoje učne potrebe: učenje, utrjevanje, produkcija, naučeno pa lahko preveri v učnem sklopu z naslovom *Ali znam?* Pri dialogih (ti so zaradi tehničnih omejitev dostopni le na računalnikih in tablicah) uporabnik pomešane replike uredi v smiselni vrstni red. Možnost izbire teme in učnega sklopa spodbuja notranjo diferenciacijo in individualizacijo učenja, raznolikost nalog pa prispeva k pestrosti pouka in posledično k boljšemu pomnjenju, kar pri raziskovanju učenja in poučevanja tujega jezika z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo priporoča Retelj (2015: 75–76). Za razliko od tiskanih medijev spletno učenje omogoča prikaz vaj na zanimivejši, predvsem pa interaktivni način (npr. interaktivne vaje pogosto poleg zapisa vsebujejo tudi prevod, zvočni posnetek zapisanega, dodana pa je lahko tudi vizualizacija v obliki ilustracije, videa ali fotografije).

Učni sklop	Kratek opis tipov interaktivnih nalog
<i>Učenje</i>	učne kartice: besede in sporazumevalni vzorci so na kartici zapisani v slovenščini; če je le mogoče, so ponazorjeni s fotografijo; poleg sta dva zvočna posnetka (običajni in počasni) ter prevod
<i>Utrjevanje</i>	izbirni tipi vaj: po branju ali poslušanju izbiranje ustreznega prevoda, zvočnega posnetka ali fotografije izmed treh ponujenih možnosti; pri sporazumevalnih vzorcih še vaja povleci in spusti besede na ustrezno mesto
<i>Produkcija</i>	vaje za pisanje in govorjenje: zapis po nareku, prevajanje besed oz. sporazumevalnih vzorcev, ⁸ snemanje in poslušanje svoje izgovarjave; pri sporazumevalnih vzorcih še vaja povleci in spusti besede na ustrezno mesto
<i>Ali znam?</i>	učne kartice: ob didaktičnih učnih karticah uporabnik sam preveri, ali se je besedo oz. sporazumevalni vzorec naučil; pri besedišču še igra spomin (iskanje parov: slovenska beseda – ustrezna slika)

Tabela 1: Kratek opis tipov interaktivnih nalog.

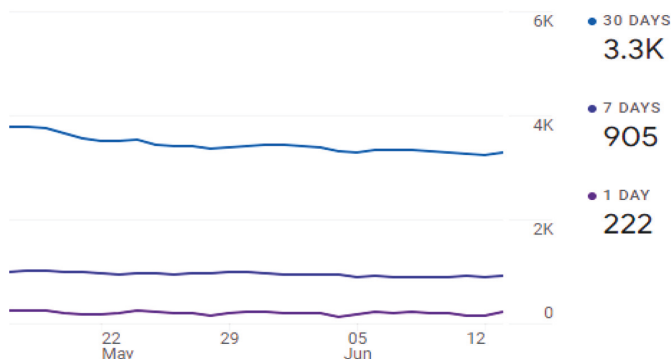
Programski algoritem naključno izbira in prikazuje naloge iz določenega sklopa, hkrati pa sledi uporabnikovemu napredku, mu prilagodi izbor naslednjih nalog ter s tem pripomore k individualizaciji učenja. Eden večjih očitkov tečajem, ki potekajo na spletu oz. preko aplikacij, je poleg premajhnega individualnega pristopa k učenju tudi pomanjkljiva povratna informacija (Heil idr. 2016). Na našem tečaju dobi uporabnik ob vsakem reševanju takojšnjo povratno informacijo v obliki vzpodbudnega nagovora, pohvale in emotikona. Če je rešitev neustrezna, se uporabniku prikaže ustrezna, kot naslednjo nalogo pa sistem ponudi drugačno nalogo enake težavnosti. Razlage sistem zaradi tehničnih omejitev ne ponudi, pravilno rešenih nalog pa predvajalnik ne prikazuje več. Na koncu vsake teme in obeh modulov tečaja so testi, ki so sestavljeni iz naključnega nabora nalog in jih uporabnik lahko rešuje večkrat.

Večjo omejitev spletnih tečajev predstavlja tudi dekontekstualizacija besedišča in sporazumevalnih vzorcev, saj zgolj njihovo prevajanje konteksta ne more nadomestiti. Pri tečaju *Slovene Learning Online* nekaj konteksta prinašajo dialogi, ki poskušajo simulirati realne jezikovne situacije in uporabniku ponuditi izkušnjo »povsakdanjene situacije«, kot to imenuje Skela (2010: 156). Munday (2016: 88) v analizi aplikacije *Duolingo* ugotavlja, da elementi igrifikacije motivirajo in pritegnejo k učenju, zato smo te elemente vključili tudi v tečaj *Slovene Learning Online*. Tako za dodatno utrjevanje besedišča vsaka tema vsebuje igro spomin ter križanko v formatu PDF, ki si jo poleg seznama besedišča in sporazumevalnih vzorcev uporabnik lahko natisne. Uporabniško izkušnjo tečajev *SLO 1* in *SLO 2* smo preverili v anketi, ki je predstavljena v nadaljevanju.

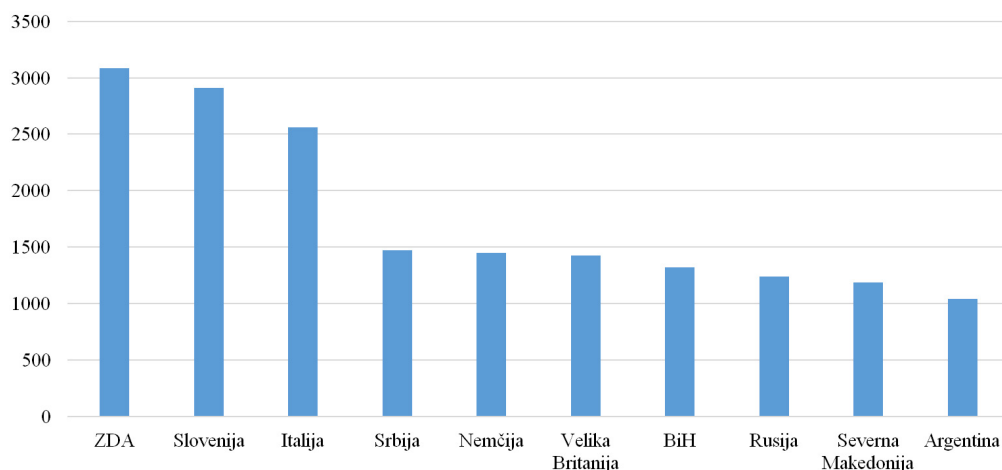
⁸ Naloge z vpisnimi polji imajo možnost vpisovanja šumnikov tudi preko grafičnega vmesnika.

3 Metoda

Spletni tečaj *Slovene Learning Online* mesečno aktivno uporablja okoli 3300 uporabnikov (Graf 1), do junija 2022 pa se je nanj registriralo več kot 32.000 uporabnikov iz 180 držav, največ iz ZDA, Slovenije,⁹ Italije, Srbije, Nemčije, Velike Britanije, Bosne in Hercegovine, Rusije, Severne Makedonije in Argentine (Graf 2).¹⁰



Graf 1: Aktivnost uporabnikov od 13. 5. 2022 do 14. 6. 2022 (vir: Slonline Firebase, 14. 6. 2022).



Graf 2: Število registriranih uporabnikov po državah: države z največ uporabniki (stanje dne 14. 6. 2022).

Vzorčni okvir raziskave predstavlja uporabnike, ki so se v tečaj registrirali od 1. 2. 2021 do 31. 1. 2022 (N = 5829), v raziskavo pa je bilo vključenih 3316 uporabnikov.¹¹ Za zbiranje podatkov smo uporabili spletno anketo, ki je bila od

⁹ Med uporabniki so verjetno tudi tisti, ki sicer živijo v Sloveniji, a prihajajo od drugod.

¹⁰ Podatki so iz baze uporabnikov in analitike Firebase.

¹¹ Izločili smo tiste, ki ob registraciji niso dali privoljenja za pošiljanje e-pošte, nekaj pa je bilo tudi napačno vnesenih e-naslovov.

11. 4. 2022 do 4. 5. 2022 dosegljiva na spletni platformi 1KA. Dobili smo 312 delno ali v celoti rešenih anket.¹² Komunikacija z uporabniki in vprašalnik sta bila v angleškem jeziku, kar pomeni metodološko omejitev, saj verjetno vsi uporabniki niso bili ustrezno naslovljeni, vendar bi več jezikovnih variant pomenilo prevelik organizacijski in finančni zalogaj.

Vprašalnik je vseboval 31 vprašanj, od tega 22 zaprtega in 9 odprtega tipa. Usmerjen je bil v zbiranje demografskih in drugih podatkov o uporabnikih (motivacija za učenje, predhodno učenje slovenščine in drugih jezikov ipd.) ter različnih stališč do spletnega tečaja *Slovene Learning Online*. Zaradi obsežnosti vprašalnika je v prispevku predstavljen in analiziran samo del rezultatov.

4 Rezultati ankete in interpretacija

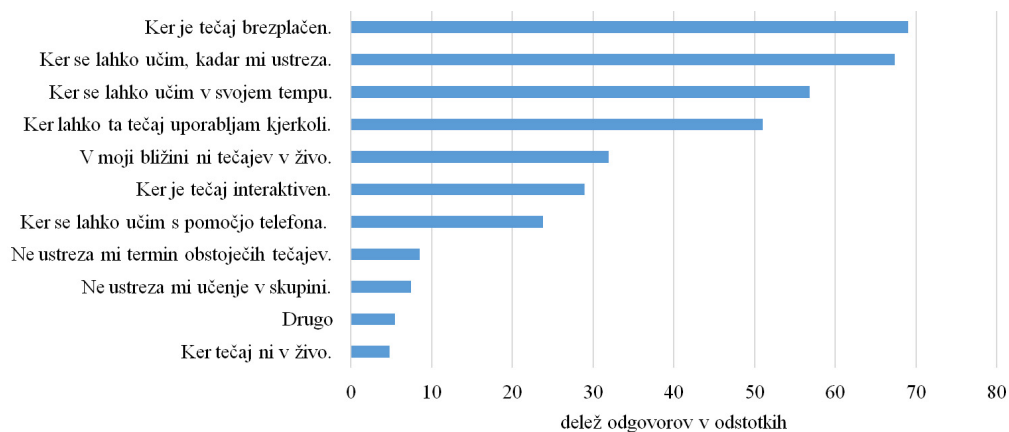
Največji delež anketiranih prihaja iz Italije (21,1 %), sledijo jim uporabniki iz Nemčije in ZDA (po 7,6 %), Avstrije (5,1 %), Argentine (4,2 %), BiH, Rusije in Velike Britanije (po 3,4 %), kar se približno ujema z deležem uporabnikov tečaja po državah. 80 % jih živi zunaj meja Slovenije. Na vprašalnik je odgovarjalo 48,4 % žensk in 47,6 % moških. 16 % je bilo mlajših od 25 let, 74 % jih sodi v starostno skupino od 25 do 64 let, 11 % nad 64 let. Daljše časovno obdobje, tj. nekaj mesecev ali več, se je preko tečaja učila slaba polovica respondentov (43 %). Skoraj polovica (49 %) je predelala le posamezne teme tečaja *SLO 1* in *SLO 2*, 28 % jih je predelalo (skoraj) vse teme, 17 % pa vse teme *SLO 1*. Večina respondentov (91,7 %) po samooceni ni imela predhodnega znanja slovenščine oz. je bilo to minimalno.¹³ Vsem tem uporabnikom (začetnikom brez znanja slovenščine oz. z minimalnim predhodnim znanjem) je tečaj tudi namenjen. Kar 85,3 % vprašanih se slovenščine prej ni učilo na spletu, se je pa skoraj polovica (48,8 %) na spletu že učila nek drug tuji jezik. Med navedenimi tečaji močno prevladuje aplikacija *Duolingo* (88 posameznikov od 148 se je tako učilo enega ali več jezikov), zato so tečaj *Slovene Learning Online* večkrat primerjali z njo.

V raziskavi nas je zanimalo, zakaj so anketiranci za učenje slovenščine izbrali naš spletni tečaj. Kot najpogostejše razloge so navedli: ker je tečaj brezplačen, ker se lahko učijo, kadar jim ustreza, v svojem tempu in ker lahko ta tečaj uporabljajo kjerkoli (Graf 3).

¹² Anketo je rešilo 250 anketirancev, delno pa jo je izpolnilo 62. Skupno število ustreznih anket je 312.

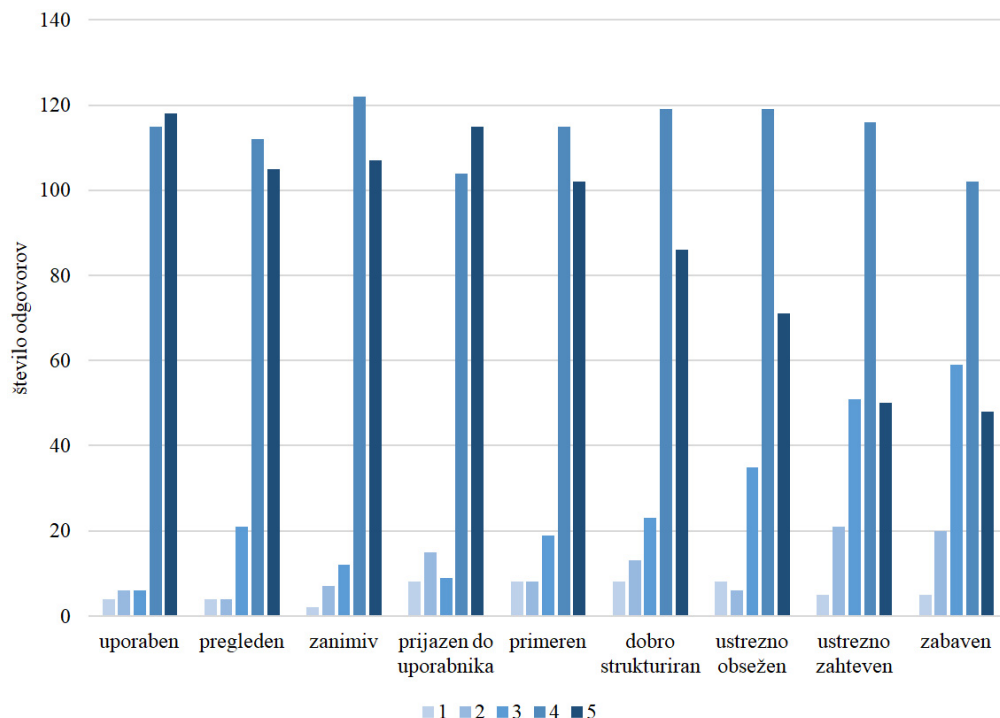
Zaradi relevantnosti odgovorov pri posameznih vprašanjih smo upoštevali tudi delno izpolnjene ankete, kar pomeni, da število respondentov pri posameznih vprašanjih variira od 237 do 312.

¹³ 37,2 % respondentov slovenščine ni nič razumelo, nadaljnjih 29,6 % je poznalo le nekaj osnovnih besed, 13,6 % je nekaj razumelo, govorili pa niso, 11,3 % pa je poznalo nekaj osnovnih fraz in stavkov.



Graf 3: Razlogi za učenje slovenščine s *Slovene Learning Online* (N = 294; možnih je bilo več odgovorov).

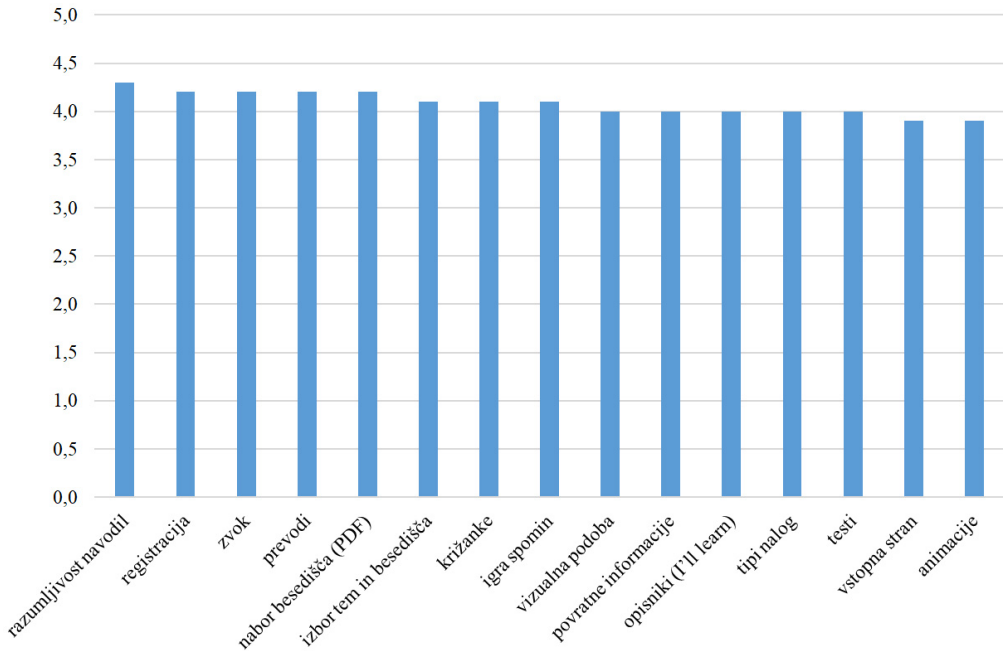
Z anketo smo želeli izvedeti, kako anketiranci ocenjujejo kakovost tečaja. Vnaprej izbrane lastnosti so ocenjevali z Likertovo lestvico¹⁴ (Graf 4).



Graf 4: Ocena posameznih lastnosti tečaja (N = 251).

¹⁴ Ocena je preračunana glede na opisno lestvico, pri kateri 1 pomeni *sploh se ne strinjam oz. zelo slabo*, 5 pa *popolnoma se strinjam oz. zelo dobro*.

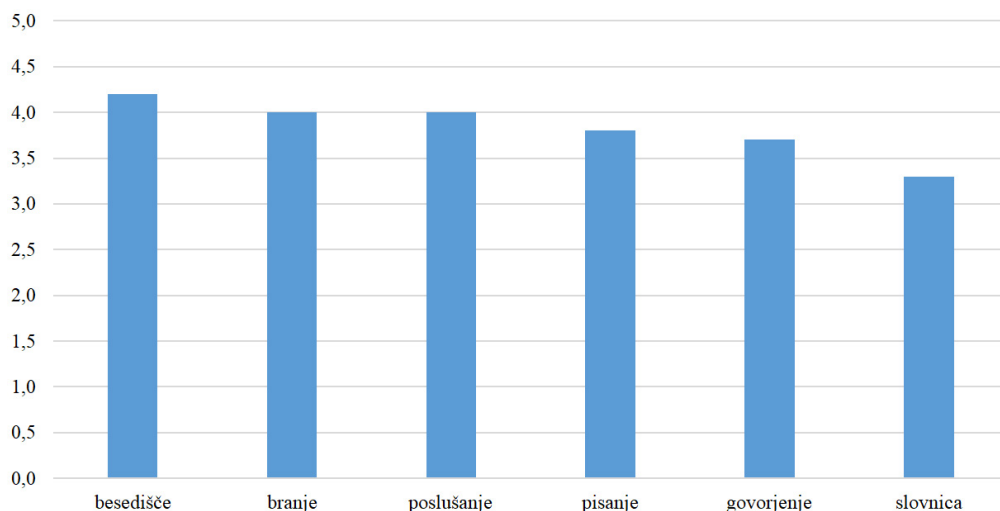
Uporabniki so najbolj ocenili uporabnost (povprečna ocena je 4,4) ter preglednost in zanimivost tečaja (oboje 4,3), najslabše pa njegovo zabavnost (3,7), kar bomo poskušali v nadaljevalnih modulih izboljšati z dodatnimi elementi igrifikacije. Pri ocenjevanju posameznih elementov spletnega tečaja, tako vsebinskih kot tehničnih (Graf 5), pa je povprečna ocena 4 ali več, le za vstopno stran in animacijo 3,9. Najbolje je ocenjena razumljivost navodil pri nalogah (4,3).



Graf 5: Povprečna ocena elementov tečaja (N = 294).

Uporabniki so ocenili, da je tečaj pripomogel k njihovem napredku v znanju slovenščine (ocenjeno s povprečno oceno 4,1). Kot kaže Graf 6, so po samooceni najbolj napredovali pri besedišču ter branju in poslušanju (vse povprečne ocene so 4 ali več), najmanj pa pri slovnicu (3,3). Odgovori so bili pričakovani, saj je tečaj namenjen usvajanju besedišča in sporazumevalnih vzorcev, slovnične vsebine pa so obravnavane zgolj implicitno.

Vsebinska, ki si jo respondenti najbolj želijo na naslednjih stopnjah tečaja, je ravno slovnicu; 74,3 % jih je navedlo, da si želi več slovničnih razlag, skoraj enak odstotek (73,8 %) pa več slovničnih vaj (možnih je bilo več odgovorov).



Graf 6: Samoocena napredka (N = 294).

Med predlogi za izboljšanje tečaja so anketirani večkrat omenili odpravo tehničnih pomanjkljivosti (počasna odzivnost spletne strani, zmanjšanje števila vmesnih klikov) in predlagali, da bi tečaj obstajal v obliki aplikacije, po zgledu drugih spletnih tečajev pa so uporabniki pogrešali tudi opomnike, ki bi jih opozarjali na redno učenje. Uporabniki želijo tečaj slovenščine tudi na višjih ravneh, daljša besedila, nove teme, več nalog za pisanje, možnosti komunikacije preko spleta z naravnim govorcem slovenščine, klepetalnice, forum uporabnikov ter vključitev slovenskih filmov, serij, popevk, literarnih del, podkastov, novic, več kulturnih in aktualnih informacij, več iger in pogovornega jezika.

Kljub omenjenim željam, potrebam in omejitvam je 79,7 % respondentov odgovorilo, da je tečaj izpolnil njihova pričakovanja.¹⁵ Kar 97,7 % bi jih z učenjem slovenščine preko spletnega tečaja *Slovene Learning Online* nadaljevalo, le 2 % sta odgovorila negativno. Kot razloge za negativen odgovor so ti anketirani navedli, da jim ne ustreza tak format tečaja (3 odgovori), da slovenščino znajo že na višjih ravneh (2 respondenta) in da imajo premalo časa (1 odgovor).

5 Zaključek in smernice

V prispevku smo predstavili spletni tečaj *Slovene Learning Online* in analizo ankete, izvedene med njegovimi uporabniki. Na splošno lahko povzamemo, da so uporabniki s tečajem zelo zadovoljni, kar lahko razumemo, da spletni tečaj *Slovene Learning Online* uspešno izkorišča možnosti, ki jih omogoča spletno učenje. Pri pripravi nadaljevalnih modulov so ključni razmisleki, kako še izboljšati uporabniško izkušnjo. V nadaljevanju bo namreč treba dati več poudarka tehnični nadgradnji, tečaj torej tehnično optimizirati ter odpraviti prej omenjene pomanjkljivosti. V prihodnosti

¹⁵ Izbrali so odgovor *strinjam se oz. popolnoma se strinjam*; enako velja tudi za ostale rezultate v tem odstavku.

je nujen tudi razvoj aplikacije, saj se učenje tujih jezikov v zadnjih letih pospešeno usmerja v mobilno učenje (m-učenje). Želimo si tudi nadgradnje s programsko opremo za prepoznavanje glasu, ki bo dala uporabniku povratno informacijo o ustreznosti njegove izgovarjave.

Čeprav prva dva modula slovnice ne razlagata, pojavlja pa se v posameznih segmentih, je zanimivo, da so anketiranci ocenili, da so napredovali tudi v slovnici. Za izboljšanje jezikovne zmožnosti je v nadaljevalnih modulih nujna eksplicitna vpeljava slovničnih vsebin, tako slovničnih razlag kot vaj. Trenutna vsebina je primerna za vstopno učenje jezika,¹⁶ na naslednjih stopnjah pa bo treba razširiti nabor tem, besedišča in sporazumevalnih vzorcev ter vključiti daljša besedila, ki bodo predstavljala družbenokulturni kontekst in s tem uporabniku omogočala realnejšo izkušnjo slovenščine ter mu odprla možnost za razvoj tudi sociolingvistične ter pragmatične zmožnosti.

Pri izvedbi tečaja je bil največji izziv vključitev sedmih učnih jezikov. V nadaljevanju bo nujen razmislek, kako v tečaj vključiti že obstoječa prevajalska orodja, da prevajanje celotne vsebine v sedem jezikov ne bo več nujno, saj je to finančno zahtevno in časovno potratno. Razmisliti bo treba tudi o vzpostavitvi sistemov, ki bodo omogočali interakcijo tako z drugimi uporabniki in/ali učiteljem, na drugi strani pa tečaj, ki je izdelan za samostojno učenje slovenščine, uporabiti tudi kot dopolnilo k formalnemu poučevanju oz. učenju, saj raziskave kažejo, da so spletni tečaji za samoučenje sicer učinkoviti, da pa ravno kombinacija spletnega učenja in učenja v živo izboljša učno izkušnjo in končni učni rezultat (Retelj 2015; Munday 2016; Bustillo idr. 2017; Brown Nielson 2022). V takih okoliščinah bo tudi najlažje meriti učinkovitost spletnega tečaja *Slovene Learning Online*.

V nadaljevanju projekta bomo upoštevali v prispevku opisane ugotovitve ter spremljali trende v razvoju tehnologije in didaktike pri učenju jezika, da bo učenje slovenščine s tečajem *Slovene Learning Online* še kakovostnejše ter dostopnejše kjerkoli in kadarkoli.

Literatura

- ALIČ, Tjaša, GRADIŠAR, Branka, JERMAN, Tanja, KETE MATIČIČ, Jana, 2017: *Slovene Learning Online: SLO 1*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. <https://www.slonline.si/assignments/themes/1> (dostop 5. 4. 2022)
- ALIČ, Tjaša, GRADIŠAR, Branka, JERMAN, Tanja, KETE MATIČIČ, Jana, 2019: *Slovene Learning Online: SLO 2*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. <https://www.slonline.si/assignments/themes/2> (dostop 5. 4. 2022)
- BROWN NIELSON, Katharine, 2022: Language Learning in Online Environments. Nicole Ziegler, Marta González-Lloret (ur.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. New York: Routledge. 233–245.

16 Gradivo bomo v prihodnosti uvrstili na ravni *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* in uporabljeno besedišče primerjali s seznama jednega besedišča, nastalimi na podlagi korpusa učbenikov za učenje slovenščine KUUS (več o korpusu v prispevku Klemen, Arhar Holdt, Pollak, Kosem, Huber, Lutar v tem zborniku).

- BUSTILLO, Judith, RIVERA, Claribel, GENARO GUZMÁN, Juan, RAMOS ACOSTA, Lizeth, 2017: Benefits of using a mobile application in learning a foreign language. *Sistemas y Telemática* XV/40. 55–68. Na spletu.
- Letno poročilo 2010–2017. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*, 2011–2018. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. <https://centerslo.si/knjige/letna-porocila/> (dostop 5. 4. 2022)
- FERBEŽAR, Ina, PIRIH SVETINA, Nataša, 2002: *Izobraževalni programi. Izobraževanje odraslih. Slovenščina za tujce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- FERBEŽAR, Ina, KNEZ, Mihaela, MARKOVIČ, Andreja, PIRIH SVETINA, Nataša, SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca, STABEJ, Marko, TIVADAR, Hotimir, ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- HEIL, Catherine Regina, WU, Jason, LEE, Joey, SCHMIDT, Torben, 2016: A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges, and Opportunities. *The EuroCALL Review* XXIV/2. 32–50. Na spletu.
- JERMAN, Tanja, 2004: Slovenščina na daljavo. Marko Stabej (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 40. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 199–201.
- MUNDAY, Pilar, 2016: The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* XIX/1. 83–101. Na spletu.
- PIRIH SVETINA, Nataša, RIGLER ŠILC, Katarina, LAVRIČ, Marjana, FERBEŽAR, Ina, JERMAN, Tanja, 2004: *Preživetvena raven v slovenščini*. Krakov: TAiWPN Universitas.
- PUKŠIČ, Dejan, 2015: *Učenje slovenščine kot tujega jezika ob podpori mobilnih naprav s tipnim uporabniškim vmesnikom*. Doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta.
- RETELJ, Andreja, 2015: Pouk tujih jezikov v luči e-gradiv in e-storitev: od poučevanja do učenja tujega jezika z IKT. *Vzgoja in izobraževanje* XLVI/2–3. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 73–78.
- SKELA, Janez, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? Milena Ivšek (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 136–164.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2006: Slovenščina na daljavo. Miran Hladnik (ur.): *Vloga meje: madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 274–275.

Prvi del tečaja *Slovene Learning Online (SLO1)* je bil sofinanciran s strani Univerze v Ljubljani v okviru projekta Izboljšanje procesa internacionalizacije slovenskega visokega šolstva, drugi del (*SLO 2*) je bil financiran iz tržnih sredstev CSDTJ. Trenutno je v pripravi tretji del tečaja (*SLO 3*), delo financira Univerza v Ljubljani.

METODE IN ORODJA ZA LAŽJO PRIPRAVO KORPUŠOV USVAJANJA JEZIKA

Špela Arhar Holdt

Filozofska fakulteta in Fakulteta za računalništvo in informatiko, Univerza v Ljubljani,
Ljubljana
spela.arharholdt@ff.uni-lj.si

Iztok Kosem

Filozofska fakulteta in Fakulteta za računalništvo in informatiko, Univerza v Ljubljani,
Ljubljana
iztok.kosem@ff.uni-lj.si

Mojca Stritar Kučuk

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mojca.stritarkucuk@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.23-30

Prispevek predstavi težka mesta izdelave korpusov usvajanja tujega in maternega jezika, kot so transkribiranje besedil, anonimizacija, ročno označevanje in vsebinsko kategoriziranje popravkov, v nadaljevanju pa novo prosto dostopno orodje, ki ponuja rešitev za opisane metodološke izzive. Orodje, ki temelji na švedskem programu Svala, smo prilagodili za slovenščino, ga nadgradili, da omogoča delo s korpusoma Šolar in KOST, ter evalvirali s pomočjo dejanske korpusne gradnje.

korpusi usvajanja jezika, Svala, KOST, Šolar

This article highlights the challenges of creating learner and developmental text corpora that feature error corrections: transcription and anonymization of texts, and manual annotation and categorization of corrections. It presents a new freely available tool that offers a solution to these challenges. Based on the Swedish Svala software, the tool has been adapted for Slovenian, modified to work with the Šolar and KOST corpora, and evaluated as part of an actual corpus creation process.

learner corpus, developmental corpus, Svala, KOST, Šolar

1 Uvod

Korpusi usvajanja tujega in maternega jezika (angl. *learner in developmental corpora*, Leech 1997:19) vsebujejo besedila avtorjev in avtoric,¹ ki usvajajo oz. se učijo določen jezik, pri čemer so v ta besedila pogosto vključene tudi oznake

1 V prispevku uporabljamo moški slovnični spol kot nevtrarno in vključujočo izbiro na mestih, kjer bi navedba več oblik otežila branje.

jezikovnih težav in popravkov (Granger 2008). Tovrstni korpusi predstavljajo empirično osnovo za raznovrstne raziskave s področja jezikovne didaktike, za pripravo učnih gradiv, vaj, testov, učnih množic za strojno procesiranje naravnega jezika itn. V mednarodnem prostoru nastajajo že od osemdesetih let prejšnjega stoletja in predvsem za bolj razširjene jezike kot druge jezike so dandanes na voljo številni viri, gradiva in raziskave. Za slovenščino velja omeniti tri sorazmerno mlade vire: korpus slovenščine kot tujega jezika KOST (Stritar Kučuk 2020), korpus pisanja slovenskih osnovnošolcev in dijakov Šolar (Kosem idr. 2016), na primerljiv način pa je osnovan tudi korpus lektorskih popravkov Lektor (Popič 2014).

Z razvojem korpusnega jezikoslovja se razvija tudi metodologija priprave korpusov usvajanja jezika, ki je dolga desetletja veljala za zapleteno in skorajda mučno počasno. Rešitev za mnoge metodološke težave je ponudilo orodje Svala (Wirén 2019; Volodina idr. 2019), ki ga je izdelala ekipa raziskovalnega centra Språkbanken za pripravo korpusa švedščine kot drugega ali tujega jezika. Pri projektu Razvoj slovenščine v digitalnem okolju (RSDO)² smo orodje prilagodili za slovenščino, ga nadgradili, da omogoča delo s korpusoma KOST in Šolar, nato pa evalvirali s pomočjo dejanske korpusne gradnje. V prispevku opisujemo metodološke izzive in olajšave, ki jih prinaša novo orodje. To bo ob koncu projekta skupnosti odprto na voljo za uporabo.

2 Glavni izzivi gradnje korpusov usvajanja jezika

Priprava korpusov z označenimi jezikovnimi popravki je zapletena in počasna, saj poleg običajnih korakov priprave korpusnih besedil, kot so pravno urejeno pridobivanje besedil, strojno označevanje in formatiranje, zahteva tudi dodatne korake: od transkribiranja (pogosto ročno napisanih) besedil, anonimizacije do ročnega označevanja in vsebinskega kategoriziranja jezikovnih popravkov. Do nedavno so raziskovalci in raziskovalke, ki so gradili tovrstne korpusne, za našete naloge iskali in prilagajali orodja, specializirana za kak drug namen, ter se spopadali z zapleteno metodologijo. Ta je pogosto vodila v napake pri ročnem delu in zahtevala redno tehnično podporo.

Prvi izziv je prenos besedil v digitalno obliko, ustrezno za nadaljnjo obravnavo. Če se v korpus vključujejo besedila, ki so jih avtorji in avtorice že izhodiščno napisali v digitalni obliki (npr. s katerim od urejevalnikov besedil), je ta korak sorazmerno preprost. Nasprotno pa velja za besedila, napisana na roko, npr. besedila, nastala pri pouku v šoli, na jezikovnih tečajih, lektoratih ipd. Pri transkribiranju ročno napisanih besedil je potrebna velika natančnost, da se v digitalno obliko prepišejo tudi jezikovne težave, pri čemer je prisotna tudi določena mera subjektivne interpretacije, npr. ali gre pri določenem zapisu za napako črkovanja ali ne.

Ker so korpusi usvajanja jezika dragoceni za različne namene, težimo k njihovi odprti dostopnosti, slednja pa je pogojena z anonimnostjo avtorjev in avtoric besedil. Ta je zagotovljena na ravni metapodatkov, kjer avtorstva ne navajamo, pogosto pa se

2 Projektna spletna stran: <https://www.slovenscina.eu/> (dostop do vseh spletnih strani, navedenih v prispevku: 19. 5. 2022).

navajajo druge informacije, nujne za ustrezno interpretacijo rezultatov, kot so vrsta šole, razred in regija pri korpusih usvajanja prvega jezika ter prvi jezik ali država izvora pri korpusih usvajanja drugega in tujega jezika. Zato je toliko bolj pomembno, da so besedila anonimizirana tudi z vidika vsebine, ki lahko zlasti pri določenih besedilnih vrstah razkriva različne osebne informacije. Zapletenost postopka anonimizacije je različna: od preprostega nadomeščanja občutljivih informacij z enoznačno kodo do psevdonimizacije z generičnimi nadomestnimi informacijami (npr. zamenjava lastnih imen z generičnimi imeni), pri čemer je mogoče na različne načine prenesti tudi morebitne jezikovne napake.

V korpusih usvajanja jezika dragoceno informacijo prinašajo oznake jezikovnih težav. Tipično jih pripravijo jezikoslovci in jezikoslovke, ki korpus gradijo, lahko pa se vključi avtentično povratno informacijo učiteljev in učiteljic, vključenih v pedagoški proces. V prvem primeru je potrebna celovita obravnava zbranih besedil, njihovo popravljanje in vpis popravkov po izbranem sistemu, v drugem je treba zagotoviti predvsem natančen prepis, ki je zahteven zlasti pri ročno napisanih besedilih, v katerih učiteljski popravki niso vedno jasni, nedvoumni in enostavno pretvorljivi v digitalno obliko. Jezikovne popravke vsebinsko kategoriziramo po izbranem sistemu označevanja, ki segajo od robustnih do podrobnejših. Ne glede na izbrani sistem zahteva odločanje o tem, v katero vsebinsko kategorijo določena jezikovna težava spada, jasne smernice, izredno dragocena za konsistentnost pa je tudi možnost celovitega pregledovanja že označenega gradiva ter – v primeru spremenjenih odločitev – enostavnega in hitrega popravljanja obstoječih oznak.

3 Dosedanja gradnja korpusa KOST

Pri gradnji korpusa KOST³ nam je bila v veliko pomoč izkušnja s pilotnim korpusom usvajanja slovenščine kot tujega jezika PiKUST (Stritar 2012). Rešitev izziva, kako zagotoviti dostop do zadostne količine specifičnih besedil in poskrbeti za pravne vidike dostopa, pa nam je ponudil modul Leto plus, v okviru katerega se vsako leto slovenščino uči veliko število mednarodnih študentov in študentk Univerze v Ljubljani.⁴ V KOST vključujemo njihove pisne domače naloge, besedila, ki nastajajo na lektoratu, in besedila, napisana na pisnih izpitih. Sodelujoči pred tem podpišejo izjavo, s katero dovoljujejo vključitev svojih besedil v korpus (prim. Stritar Kučuk 2020: 133).

Od začetka epidemije covida-19 in selitve visokošolskega pouka v razne oblike na daljavo je večina besedil, ki jih dobivamo za korpus, napisana v digitalni obliki. Za vključitev v korpus jih shranimo v goli besedilni obliki, vsako v posebni datoteki, evidenco o njih pa vodimo v enotni Excelovi tabeli. Bistveno več dela je z besedili, ki so bila napisana na roko in jih je treba digitalizirati. Pretipkavanje opravljamo zaposleni na programu Leto plus (prim. Stritar Kučuk 2020: 133). V zadnjem času si

3 Spletna stran: <https://www.cjvt.si/korpus-kost/>.

4 Spletna stran: <https://www.uni-lj.si/studij/let-plus/>.

pri tem pomagamo s fotografiranjem in pretvorbo besedila na sliki v digitalni zapis.⁵ Odvisno od čitljivosti rokopisa na sliki pri tem sicer pogosto prihaja do napak, vendar je za tistega, ki tipka, popravljanje že digitalno napisanega besedila pogosto manj obremenjujoče od pretipkavanja v celoti, poleg tega pa je lahko tako bolj pozoren na to, da digitalni zapis ustreza originalu. Na roko napisanih besedil je v KOST-u razmeroma malo – v času pisanja tega prispevka 13 %. Njihovo vključevanje v korpus pa je neizbežno, saj je vsaj pri tistih besedilih, ki so bila na roko napisana v izpitnih pogojih, bistveno večji nadzor nad zunanjimi okoliščinami tvorjenja.

Najzahtevnejši in hkrati najpomembnejši del priprave KOST-a je označevanje jezikovnih napak, ki poteka ročno in v skladu z vnaprej določeno klasifikacijo napak. V tem prispevku puščamo ob strani razmislek o kategorijah napak, omenimo le, da so razvrščene v 23 kategorij. Vsaki napačni obliki v besedilu pripišemo oznako napake in zraven navedemo popravljeno obliko. Napako je torej treba najprej prepoznati, jo klasificirati in popraviti. Zato želimo, da je vsako besedilo dostopno v dveh oblikah: izvirni in popravljeni.

4 Dosedanja gradnja korpusa Šolar

Zgodovina gradnje korpusa Šolar, ki vsebuje pisna besedila slovenskih osnovnošolcev in dijakov, priča o večplastnosti težav, s katerimi se srečajo izdelovalci tovrstnih korpusov. Pri korpusu Šolar se zbiranje besedil niti ni izkazalo za preveč problematično, saj so bili učitelji in učiteljice pripravljeni pomagati, še več, pri izdelavi prve različice, ki je vsebovala skoraj milijon besed, nam je zaradi časovnih in finančnih omejitev uspelo v korpus vključiti samo 2703 od 8594 zbranih besedil (Rozman idr. 2012). Odločitev je bila tudi metodološka, saj smo večjo pozornost posvečali uravnoveženosti korpusa, tako na ravni regijske zastopanosti kot zastopanosti različnih predmetov in nivojev izobraževanja. Zlasti regijsko zastopanost smo pri izdelavi druge različice (Kosem idr. 2019), ki vsebuje 1,63 milijona besed, še izboljšali.⁶

Za razliko od korpusa KOST je bila velika večina besedil za korpus Šolar napisanih na roko, kar je pomenilo veliko količino pretipkavanja. Pri tem je pomembno, da je pri korpusu Šolar pretipkavanje vključevalo tudi beleženje učiteljskih jezikovnih popravkov in njihovo kategorizacijo, kar je postopek upočasnjevalo in je zahtevalo tudi dodatno usposabljanje kadra. Precejšnjo oviro, ki se je pojavila pri prvem zbiranju, je predstavljalo dejstvo, da so učitelji pošiljali kopije besedil, kakovost kopij pa je bila odvisna od kakovosti uporabljenega kopirnega stroja. Poleg tega so bile kopije črno-bele in nemalokrat ni bilo jasno, kdaj je nekaj popravil učitelj in kdaj že učenec sam (Arhar Holdt idr. 2017: 98). Ta težava je bila odpravljena pri postopku zbiranja besedil za drugo različico korpusa, saj smo prešli na metodo skeniranja besedil in pošiljanje (barvnih) PDF datotek.

Medtem ko nam za razliko od korpusa KOST ni bilo treba jezikovno popravljati besedil, saj smo zgolj beležili učiteljske popravke, pa se je za zahtevno izkazalo

⁵ To omogoča Googlova funkcija Google Lens, prim. <https://lens.google/>.

⁶ Spletna stran projekta Šolar 2.0: <https://solar.trojina.si/>.

kategoriziranje napak, deloma zaradi podrobne klasifikacije (Kosem idr. 2020), za še zahtevnejše pa kasnejše popravljanje kategorij zaradi usklajevanja in na mestih poenostavitve kategorij (Arhar Holdt idr. 2018). Ravno tu smo namreč naleteli na pomanjkanje dveh rešitev: na eni strani standardnega formata za zapis korpusov z jezikovnimi popravki in na drugi strani orodja za učinkovit prikaz in urejanje besedil z jezikovnimi popravki. Za naše namene smo uporabili posebej prilagojeno orodje Sketch Engine, kar pa je imelo za posledico zelo zamuden postopek prekategorizacije: korpus smo morali najprej pretvoriti v format VERT in ga uvoziti v Sketch Engine, sledilo je označevanje obstoječih napak z novimi kategorijami. Pri tem smo redno izvažali korpusne datoteke in jih pretvarjali v format XML, da smo lahko novo-označene kategorije (te se namreč v Sketch Enginu beležijo ločeno) zapisali v korpusne datoteke, ter spet opravili pretvorbo in korpus uvozili v Sketch Engine. Ta izkušnja nas je spodbudila, da smo se povezali z mednarodnimi raziskovalci, ki so se srečevali s podobnimi izzivi. Na ta način smo izvedeli za prizadevanja švedskih kolegov in njihov program Svala, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

5 Program Svala in njegova adaptacija za slovenščino

Program Svala (Wirén 2019) je orodje za psevdonimizacijo, normalizacijo (popravljanje) in označevanje popravkov v besedilih učečih se. Program je del platforme SweLL (Volodina idr. 2019), ki poleg naštetega omogoča tudi vodenje delotokov za zbiranje in urejanje korpusnega gradiva. Swell in Svala sta bila razvita ob upoštevanju značilnosti gradnje korpusov z označenimi jezikovnimi popravki in potreb razvojne skupnosti, pri čemer so avtorji sledili naslednjim razvojnim načelom (Wirén 2019: 228): 1) enovito okolje, v katerem je mogoče opraviti različne korake dela, s čimer se izognemo pretvarjanju med različnimi vmesnimi formati podatkov; 2) preprost končni format, zlahka pretvorljiv v formate, ki jih zahtevajo tipična orodja za delo s podatki; 3) intuitiven uporabniški vmesnik, v katerem je mogoče posamezne korake dela opraviti ločeno ali povezano in ki nudi avtomatsko povezovanje ter pregledno vizualno informacijo o povezavah med izvirnim in popravljenim besedilom; 4) administrativna podpora, s katero je mogoče delegirati delo, spremljati časovnico in statistike delotoka, vključno s preverjanjem ujemanja med označevalci.

Načrt, da se program Svala lokalizira in prilagodi za slovenščino, je bil vključen v nacionalni projekt RSDO, ki se med letoma 2020 in 2023 posveča razvoju jezikovnih virov in tehnologij za sodobno slovenščino. Projekt vključuje skrb za preprosto in učinkovito nadgrajevanje referenčnih in nekaterih specializiranih besedilnih korpusov, med katerimi sta tudi KOST in Šolar. Pri projektu smo se glede na potrebe raziskovalne skupnosti odločili, da bomo prioriteto prenesli modul, ki omogoča transkripcijo, preprosto anonimizacijo in označevanje napak, za kasnejši razvoj pa pustili naprednejše (avtomatsko podprto) anonimiziranje in vodenje označevalnih delotokov. Preizkusna različica prilagojenega programa je na spletni strani <https://svala.cjvt.si/>, končna pa predvidoma na <https://orodja.cjvt.si/svala>.

Največja prednost programa je, da združuje več korakov priprave korpusnih besedil, kar je prikazano na Sliki 1. Izvorno besedilo uvozimo, prilepimo iz drugega

programa ali transkribiramo v vrhnje okence vmesnika (napis *izvorno besedilo*). Od tam ga preprosto kopiramo v spodnje okence (napis *popravljenno besedilo*) in v duplikat vnesemo jezikovne popravke, nato pa program avtomatsko poveže dele izvornega in popravljenega besedila. Povezave, ki so pregledno prikazane v obliki črtic med besedami pod obema okencema – žargonsko jim pravimo »špageti« –, je mogoče ročno popraviti, pri čemer je omogočeno združevanje besed v skupine, ko se oznaka nanaša na več besed (npr. pri napakah besednega reda v KOST-u: *zdi mi se* → *zdi se mi*) ali ko se več besed zamenja z eno samo ali obratno (npr. popravki oziralskih zaimkov: *stvari, katere si ne morem privoščiti* → *stvari, ki si jih ne morem privoščiti*), kot tudi enosmerne povezave, kadar popravek prinese v besedilo dodatno besedo ali katero od obstoječih odstrani (npr. manjkajoči morfem *se*: *po kosilu učim* → *po kosilu se učim*).

Slika 1: Primer izvornega in popravljenega besedila iz korpusa KOST v preizkusnem vmesniku Svala.cjvt.si.

S klikom na vsako od povezav oz. črtic je popravku mogoče določiti vsebinsko kategorijo, pri čemer lahko v slovenski različici programa trenutno izbiramo med sistemoma označevanja KOST in Šolar. Na Sliki 1 je v levem meniju prikazan sistem označevanja KOST, po katerem je mogoče oznake iskati z upoštevanjem dvostopenjske hierarhije ali pa s pomočjo iskalnega okenca. Orodna vrstica zgoraj levo omogoča hitro preklicavanje med vnesenimi jezikovnimi popravki in kontrolo označevalnega procesa (povezovanje besed v skupine in njihovo razdruževanje, razveljavitev in ponovna uveljavitev pripisa oznake ipd.). Program izvorno besedilo, popravljeno besedilo, povezave in oznake popravkov beleži v formatu JSON, ki si ga je mogoče ogledati v vmesniku ali ga izvoziti.

V sklopu projekta RSDO smo program uporabili in s tem preizkusili na dveh nalogah: za pripravo korpusa KOST in za nadgradnjo korpusa Šolar 2.0 v novo različico, ki bo dostopna v poenostavljenem in prečiščenem formatu. Izkušnje z uporabo Svale so bile izredno pozitivne: za KOST je bilo do oddaje prispevka označenih več kot 500 besedil. Glavnino označevanja je opravila urednica KOST-a. Navodila za označevanje so dokumentirana v priročniku, ki se sproti dopolnjuje

(Stritar Kučuk 2022). V jesenskem semestru 2021/22 pa smo preverili tudi, kako enostavna in učinkovita je uporaba Svale za polprofesionalne uporabnike, namreč za študente 3. letnika 1. stopnje slovenistike. 19 študentov je označilo 83 besedil. Pred tem smo načrtno izvedli le krajše usposabljanje oz. prikaz dela s Svalo, saj smo želeli preizkusiti, kako dobro se znajdejo brez podrobnejših navodil. Besedila, ki so jih označili, je nato pregledala še urednica KOST-a, študenti pa so svoje delo predstavili v okviru seminarja pri predmetu Slovenščina kot tuji jezik. Rezultati so bili zelo pozitivni: čeprav je bilo v povprečju v njihovih besedilih 35 % neustreznih oznak, pa nobeden od označevalcev ni imel večjih težav s samo aplikacijo za označevanje. Še največji izziv jim je predstavljalo združevanje besed v skupine. Sicer pa so vsi študenti pri predstavitvi svojega seminarskega dela izrazili zadovoljstvo z možnostjo praktičnega, tehnično nezahtevnega dela, pri katerem so morali dejansko uporabiti tudi jezikoslovno znanje, pridobljeno pri študiju.

6 Zaključek in nadaljnje delo

V prispevku smo predstavili slovensko različico programa Svala, ki predstavlja prelomni korak na področju razvoja korpusov usvajanja jezika. Slovenska skupnost je ena prvih, ki je program prilagodila nacionalnim razvojnim potrebam. Prve izkušnje kažejo prijetno uporabniško izkušnjo, izjemen časovni prihranek in povišano kakovost rezultatov. Program je prosto in odprto na voljo za nadaljnjo uporabo in lahko služi za gradnjo ne le korpusov usvajanja jezika, ampak tudi raznovrstnih specializiranih jezikovnih virov, kjer sta dragoceni poravnano besedil in vsebinsko označevanje jezikovnih povezav ali sprememb. V tej luči ga želimo po koncu projekta predstaviti širši javnosti in zbrati povratne informacije skupnosti o tem, kako program razvijati v prihodnje.

Pri tem je mogoče izpostaviti nadaljnje delo znotraj projekta RSDO, kjer želimo razviti celoten cevovod za pripravo korpusov usvajanja jezika. Na eni strani razvijamo portal, prek katerega bodo sodelujoči lahko hitro in enostavno oddajali besedila učečih se. Sledi delo s Svalo, čemur bo sledil korak strojnega jezikoslovnega označevanja na različnih ravneh (trenutno so predvidene: tokenizacija, segmentacija, lematizacija, oblikoskladnja, skladnja in imenske entitete), nato pa pretvorba v formata VERT in TEI, ki ju tipično zahteva umestitev korpusa v konkordančnike. Zadnji cilji projekta pa je zasnovati nov, uporabniško prijazen konkordančnik, ki se bo v večji meri osredotočal na temeljno dodano vrednost korpusov KOST in Šolar: jezikovne popravke.

Literatura

- ARHAR HOLDT, Špela, KOSEM, Iztok, GANTAR, Polona, 2017: Corpus-based resources for L1 teaching: the case of Slovene. Ann Marcus-Quinn, Triona Hourigan (ur.): *Handbook on digital learning for K-12 schools*. Cham: Springer. 91–113.
- ARHAR HOLDT, Špela, LAVRIČ, Polona, ROBLEK, Rebeka, GOLI, Teja, 2018: *Kategorizacija učiteljskih popravkov: Smernice za označevanje korpusa Šolar 2.0*. V1.0. Kazalnik projekta Nadgradnja korpusa Šolar. <https://solar.trojina.si/wp-content/uploads/2022/05/Smernice-za-oznacevanje-korpusa-Solar-2.0-v1.0.pdf>

- GRANGER, Sylviane, 2008: Learner corpora. Anke Ludeling, Merja Kyto (ur.): *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter. 259–275.
- KOSEM, Iztok, ARHAR HOLDT, Špela, STRITAR KUČUK, Mojca, KREK, Simon, KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, STABEJ, Marko, PORI, Eva, GOLI, Teja, LAVRIČ, Polona, LASKOWSKI, Cyprian, KOCJANČIČ, Polonca, KLEMENC, Bojan, ROZMAN, Tadeja, 2019: *Developmental corpus Šolar 2.0*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI. <http://hdl.handle.net/11356/1214>
- KOSEM, Iztok, ROZMAN, Tadeja, ARHAR HOLDT, Špela, KOCJANČIČ, Polonca, LASKOWSKI, Cyprian Adam, 2016: Šolar 2.0: nadgradnja korpusa šolskih pisnih izdelkov. Tomaž Erjavec, Darja Fišer (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 95–100. http://www.sdjt.si/wp/wp-content/uploads/2016/09/JTDH-2016_Kosem-et-al_Solar-2-0-nadgradnja-korpusa-solskih-pisnih-izdelkov.pdf
- KOSEM, Iztok, STRITAR KUČUK, Mojca, MOŽE, Sara, ZWITTER VITEZ, Ana, ARHAR HOLDT, Špela, ROZMAN, Tadeja, 2020: *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/229/329/5311-1>
- LEECH, Geoffrey, 1997: Teaching and language corpora: A convergence. Anne Wichmann, Steven Fligelstone, Tony McEnery, Gerry Knowles (ur.): *Teaching and language corpora*. London: Longmann. 1–23.
- POPIČ, Damjan, 2014. Revising translation revision in Slovenia. Tamara Mikolič Južnič, Kaisa Koskinen, Nike Kocijančič Pokorn (ur.): *New horizons in translation research and education 2*. Joensuu: University of Eastern Finland. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1657-0/urn_isbn_978-952-61-1657-0.pdf
- ROZMAN, Tadeja, STRITAR, Mojca, KOSEM, Iztok, 2012: Šolar – korpus šolskih pisnih izdelkov. Tadeja Rozman, Irena Krapš Vodopivec, Mojca Stritar, Iztok Kosem (ur.): *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2012: *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2020: Modul Leto plus – prvi korak do korpusa slovenščine kot tujega jezika. Darja Fišer, Tomaž Erjavec (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika 2020*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 131–135. http://nl.ijs.si/jtdh20/pdf/JT-DH_2020_StritarKucuk_Modul-Leto-plus%e2%80%93prvi-korak-do-korpusa-slovenscine-kot-tujega-jezika.pdf
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2022: *KOST, Korpus slovenščine kot tujega jezika: Priročnik za označevanje napak, delovna verzija*. <https://www.cjvt.si/korpus-kost/wp-content/uploads/sites/24/2022/04/Prirocnik-za-oznacevanje-napak-v-KOST-u-2022-04-13.pdf>
- VOLODINA, Elena, GRANSTEDT, Lena, MATSSON, Arild, MEGYESI, Beáta, PILÁN, Ildikó, PRENTICE, Julia, ROSÉN, Dan, RUDEBECK, Lisa, SCHENSTRÖM, Carl-Johan, SUNDBERG, Gunlög, WIRÉN, Mats, 2019: The SweLL Language Learner Corpus: From Design to Annotation. *Northern European Journal of Language Technology* 6. 67–104.
- WIRÉN, Mats, MATSSON, Arild, ROSÉN, Dan, VOLODINA, Elena, 2019: SVALA: Annotation of Second-Language Learner Text Based on Mostly Automatic Alignment of Parallel Corpora. Inguna Skadina, Maria Eskevich (ur.): *Selected papers from the CLARIN Annual Conference 2018, Pisa, 8–10 October 2018*. Linköping: Linköping University Electronic Press. 227–239.

Projekt Razvoj slovenščine v digitalnem okolju sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega sklada za regionalni razvoj. Projekt Empirična podlaga za digitalno podprt razvoj pisne jezikovne zmožnosti (J7-3159) in program Jezikovni viri in tehnologije za slovenski jezik (P6-0411) sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

NOVI ČASI IN NOVI PRISTOPI: GENERACIJA Z SE UČI SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Kaja Dolar

Centre de recherche Europes-Asie, Institut des langues et civilisations orientales, Pariz
dolar.kaja@gmail.com

Ivana Petric Lasnik

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Universiteit Gent, Gent
Faculté de Lettres, Traduction et Communication, Université Libre de Bruxelles, Bruselj
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
ivana.petriclasnik@ff.uni-lj.si

Petra Seidl

Institut des langues et civilisations orientales, Pariz
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
petra.seidl@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.31-38

Učitelji in predavatelji v razvitem svetu se soočajo s prihodom nove generacije, t. i. generacije Z, ki ima svoje značilnosti ter posledično v izobraževalni proces prinaša spremembe. Naša raziskava potrjuje, da tudi učitelji slovenščine kot tujega jezika v tujini pri študentih zaznavajo nekatere lastnosti, ki so značilne za generacijo Z. Raziskale smo tudi, katere metode učitelji uporabljajo, da bi se na zaznane spremembe učinkovito odzvali. V zaključku podajamo nekaj primerov dobre prakse in poudarjamo pomen tehtnega razmisleka za nadaljnji razvoj didaktičnih pristopov in metod pri delu z generacijo Z.

slovenščina kot tuji jezik, učitelj slovenščine, generacija Z, didaktika, učne metode

Teachers and lecturers around the developed world are facing the advent of a new generation, so-called Generation Z, manifesting its own characteristics and special features, which entail changes in the educational process. The survey presented in this article confirms that teachers of Slovenian as a foreign language abroad perceive some traits in their students that are characteristic of Generation Z. It also investigated which methods teachers use to respond effectively to the perceived changes. It concludes by giving some examples of good practice and emphasizing the importance of thorough reflection to allow the further development of teaching approaches and methods for working with Generation Z.

Slovenian as a foreign language, Slovenian teacher, Generation Z, teaching theory, teaching methods

1 Uvod

Lektoratov in študija slovenščine se na tujih univerzah vsako leto udeležuje okoli 2000 študentov in študentk (prim. Letno poročilo 2021: 5). Nove generacije s seboj prinašajo spremenjene potrebe, želje, cilje in pričakovanja, ki so vsaj deloma povezani s hitrimi družbenimi spremembami. Vse to predstavlja izziv za učiteljice in učitelje, predavateljice in predavatelje slovenščine kot tujega jezika (TJ),¹ ki pouk in predavanja izvajajo, ter od njih zahteva stalno prilagodljivost in prilagojenost.

V prispevku se osredotočamo na generacijsko teorijo in generacijske spremembe, povezane s t. i. generacijo Z, v kontekstu poučevanja slovenščine kot TJ. S praktično raziskavo smo želele preveriti hipotezo, da v naše učilnice na univerzah zunaj Slovenije v zadnjih letih prihajajo drugačne generacije študentov, njihove spremenjene lastnosti, želje in pričakovanja pa vplivajo tako na njihovo motivacijo in uspešnost kot tudi na organizacijo in izvedbo učnega procesa. V prvem delu prispevka opišemo obstoječe generacijske teorije in raziščemo, koliko se ti opisi ujemajo s študenti slovenščine kot TJ, ki jih trenutno srečujemo v razredu. V drugem delu analiziramo, kako se generacijske spremembe odražajo neposredno v procesu poučevanja slovenščine, ter se osredotočamo na metode in praktične rešitve – kako na te spremembe učinkovito odgovoriti pri pouku slovenščine kot TJ.

2 Generacijska teorija in generacija Z

Generacijo definiramo kot skupino ljudi iste starosti, ki živi v istem času in ima podobne interese ali nazore (SSKJ), nanje vplivajo podobne družbene, kulturne in ekonomske razmere ter tehnološki razvoj (Seemiller, Grace 2017). Strauss in Howe (1991) sta v t. i. generacijski teoriji generacije razdelila na babyboom generacijo (rojeni v obdobju 1943–1963), generacijo X (rojeni v obdobju 1963–1984), milenijce oz. generacijo Y (rojeni v obdobju 1984–2000) in generacijo Z (rojeni po letu 2000) (Popova 2017).²

Na posebnosti generacije Z in na metode poučevanja te generacije opozarjajo številni avtorji (Cilliers 2017; Popova 2017; Mohr, Mohr 2017; Schwieger, Ladwig 2018; Demir, Sönmez 2021 idr.). Generacija Z je bila rojena v času na prelomu tisočletja in je danes stara 22 let ali manj, kar pomeni, da smo v zadnjih nekaj letih (natančneje do pet let) to generacijo v učilnicah (pogostejše) srečevali tudi učitelji slovenščine v tujini. Gre za generacijo, ki vse od rojstva živi v globalno-tehnološkem svetu, kar močno vpliva na njeno vsakdanje življenje in obnašanje v izobraževalnem procesu (Demir, Sönmez 2021), kjer se zdi, da tehnologijo in vizualne medije želi in pričakuje. Učitelji, ki si ne prizadevajo za vključitev modernih tehnologij v proces izobraževanja, tvegajo, da bodo v očeh študentov dolgočasni (Anyushenkova idr. 2019).

1 V nadaljevanju moške oblike (študentje, učenci in učitelji) uporabljamo za katerikoli spol.

2 Nekateri drugi avtorji lahko letnice, s katerimi zamejujejo različne generacije, določajo nekoliko drugače, kakor so različna tudi poimenovanja generacije Z, vendar med njimi ne prihaja do pomembnih razhajanj (prim. Mohr, Mohr 2017; Demir, Sönmez 2021).

Za študente generacije Z je značilno nenehno iskanje informacij prek spleta, do njih dostopajo hitro, kjerkoli in kadarkoli ter jih tudi hitro predelujejo, kar pa po drugi strani pomeni, da lahko globlje sporočilo besedil zanje ostane neznano (Popova 2017). Zaradi izpostavljenosti (pre)veliki količini informacij je njihova sposobnost koncentracije na nižji ravni kot pri prejšnjih generacijah (Maulina idr. 2020). Pomembno vlogo tu igra koncept takojšnjega zadovoljstva, zato se pozitivno odzivajo na pohvale in pozitivne spodbude. Čeprav so odprtega duha in tolerantni, pa so lahko tudi individualistični in imajo manj komunikacijskih spretnosti kot prejšnje generacije, kar lahko predstavlja velik izziv za delo v skupini (Demir, Sönmez 2021). Študente generacije Z zanima predvsem praktično in uporabno znanje, ki ga lahko uporabijo v neki realni situaciji (Semiller, Grace 2017). Tudi sicer je izjemnega pomena, da se študentom natančno pojasni namen ter kratkoročne in dolgoročne koristi neke naloge – obenem pa s tem zadovoljimo tudi njihovo potrebo po uporabnem učenju (Seemiller, Grace 2017; Demir, Sönmez 2021).

Študenti generacije Z so opazovalci, radi se učijo ob video vsebinah in pri opravljanju dane naloge najprej opazujejo druge (Seemiller, Grace 2017). To so študenti, ki si želijo pridobiti čimprejšnjo povratno informacijo ter imeti več možnosti izbire in se v učnem procesu vsaj malo tudi zabavati, pri tem pa vidijo učitelja kot neke vrste dirigenta različnih oblik učnih dejavnosti (Cilliers 2017; Demir, Sönmez 2021).

3 Raziskava in metodologija

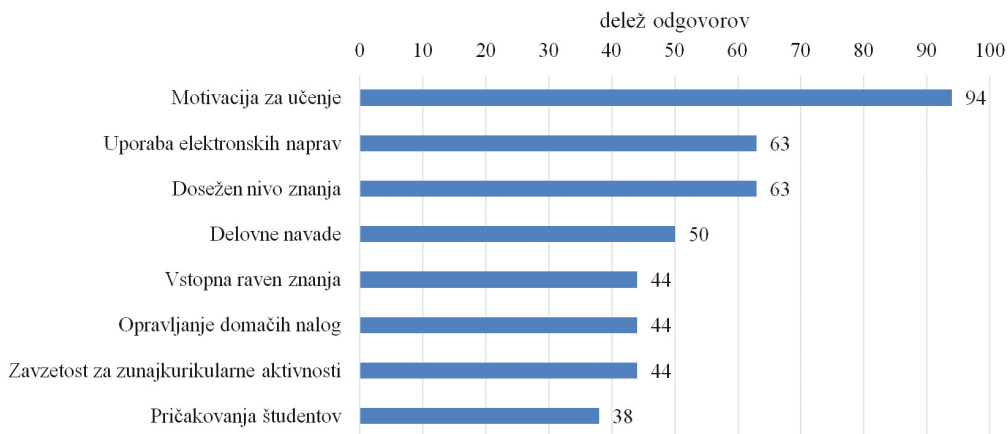
Prispevek je osnovan na analizi rezultatov vprašalnika, namenjenega učiteljem slovenščine kot TJ v tujini. Raziskavo smo izvedle aprila 2022 s pomočjo spletnega orodja IKA, ki je odgovore tudi avtomatično obdelalo. Vprašalnik je vseboval 18 vprašanj zaprtega tipa (nekatera so vključevala odgovor *drugo* z možnostjo odprtega odgovora) in je bil razdeljen na več delov: vprašanja o udeležencih ankete, vprašanja o tipoloških značilnostih študentov, vprašanja po mnenju o študentih in vprašanja o uporabljenih metodah in pristopih. Anketa je bila prvenstveno namenjena učiteljem na univerzah (študij, lektorat), odzvali pa so se tudi učitelji dopolnilnega pouka v tujini; nanjo je odgovorilo 42 učiteljev, ki učijo slovenščino po vsem svetu.

Z raziskavo smo želele natančneje raziskati značilnosti generacije Z, toda najprej namenimo nekaj besed učiteljem oz. predavateljem. Največ anketiranih učiteljev (45 %) slovenščino poučuje v okviru dopolnilnega pouka v tujini, 40 % na lektoratu na univerzi, 38 % v okviru univerzitetnega študija (kot prvo/glavno smer ali kot B-študijsko smer, kot vzporedni, zaporedni ali izredni študij – študij ob delu, upokojenci ipd.), 14 % pa jih slovenščino uči na različnih večernih tečajih (nekateri učitelji učijo na več mestih, zato skupni seštevek presega 100 %). Dobra polovica anketiranih učiteljev slovenščino poučuje več kot 10 let, kar pomeni, da gre za učitelje z bogatimi izkušnjami poučevanja slovenščine kot TJ. Raziskava nakazuje, da gre za strokovne in predane predavatelje: učitelji zase ocenjujejo, da pogosto razmišljajo o novih metodah poučevanja (83 %) in se trudijo ohranjati didaktično svežino (78 %).

V nadaljevanju se osredotočamo na študente, ki spadajo v generacijo Z (trenutno so stari 22 let ali manj). Rezultati raziskave kažejo, da se ti študentje najpogosteje učijo slovensko na univerzah in na lektoratih (redkeje pa pri dopolnilnem pouku in na večernih tečajih).

4 Študenti slovenščine kot TJ skozi prizmo generacijske teorije

Z raziskavo smo želele najprej preveriti, ali učitelji zaznavajo značilnosti generacije Z pri študentih slovenščine in kako te vplivajo na delo v razredu. Rezultati raziskave so pokazali, da 41 % učiteljev pri svojih študentih zaznava spremembe, ki so najbolj opazne pri motivaciji za učenje ter pri uporabi elektronskih naprav in pri doseženi ravni znanja – to pa se ujema z raziskavami na tem področju, ki poudarjajo in priporočajo možnost uporabe informacijskih tehnologij v učnem procesu (Cilliers 2017; Demir, Sönmez 2021). V literaturi (Demir, Sönmez 2021) lahko beremo tudi, da pri pripadnikih generacije Z motivacija za učenje upada, kadar pouk dojemajo kot neprimeren, ne dovolj zanimiv ali premalo uporaben. V raziskavi nismo merile upadanja oz. rasti različnih spremenljivk, prikazanih na Grafu 1, temveč smo učitelje spraševale le po tem, ali na teh področjih opažajo kakršnekoli spremembe. Odgovori so pokazali, da so se pri študentih slovenščine kot TJ spremenile tudi delovne navade, vstopna raven znanja, opravljanje domačih nalog in zavzetost za sodelovanje pri zunajkurikularnih aktivnostih (Graf 1).



Graf 1: Področja, kjer učitelji zaznavajo največje spremembe pri študentih slovenščine kot TJ v zadnjih petih letih.³

Učitelje smo spraševale tudi po splošnem vtisu, ki ga imajo o svojih študentih v letu 2022. Kar 62 % jih je odgovorilo, da študentje radi delajo z avdiovizualnimi gradivi, predvsem videi, pri čemer ni mogoče zagotovo trditi, da gre zgolj za značilnost generacije Z in da ta odstotek ni vsaj deloma povezan s pandemičnimi razmerami. Več kot polovica jih opaža, da njihovi študentje pri delu v razredu uporabljajo elektronske

³ Možnih je bilo več odgovorov, tako da skupni seštevek odgovorov presega 100 %.

naprave kot učni pripomoček, 38 % študentov pa pri nalogah za pisanje uporablja spletne prevajalnike. Tudi na tem področju se vedenja študentov ujemajo s prej predstavljenimi opisi generacije Z. Zanimivo pa je, da je naša raziskava pokazala, da po mnenju učiteljev študentje ne dajejo nujno prednosti interaktivnim nalogam pred klasičnimi, pri katerih morajo uporabljati pisalo in papir.

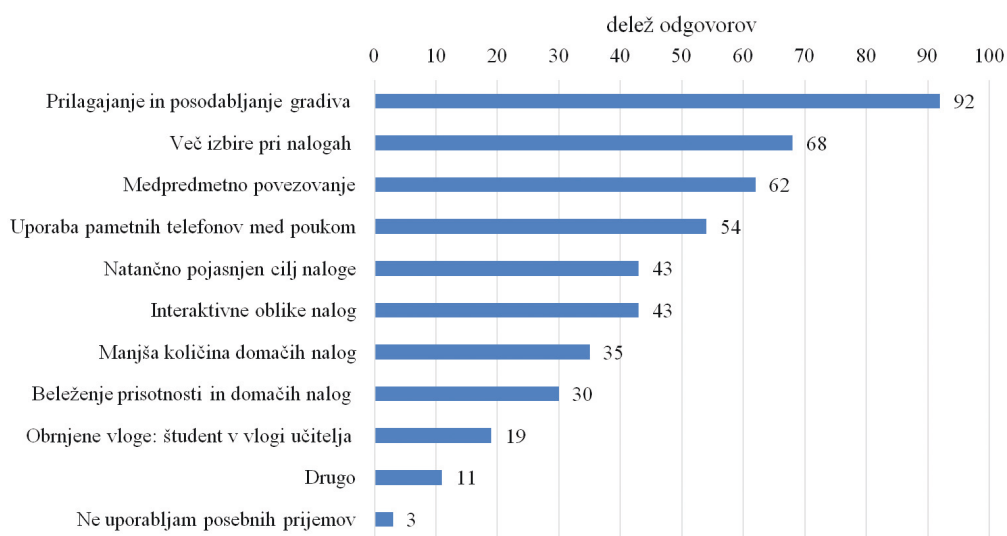
Čeprav je ena od značilnosti generacije Z, da ima težave z ohranjanjem pozornosti in koncentracije, naša raziskava tega ne potrjuje (le desetina učiteljev je odgovorila pritrdilno). Prav tako glede na pridobljene rezultate ne moremo trditi, da so študentje nagnjeni k individualizmu, saj se več kot 70 % anketiranih ni strinjalo s trditvijo, da študentje slabo funkcionirajo v skupini. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da dobra četrtina učiteljev meni, da imajo študentje težave z razumevanjem globljega pomena besedila.

Omenile smo že, da se pripadniki generacije Z pozitivno odzivajo na spodbude in pohvale pri učenju. V naši raziskavi se ta vidik potrjuje, saj je več kot polovica učiteljev odgovorila, da si študentje želijo več takojšnjih povratnih informacij, več kot 70 % pa jih navaja, da študentje za uspešno opravljanje obveznosti potrebujejo veliko spodbude in pohvale s strani učitelja. Rezultati nakazujejo tudi nekatere druge problematične točke – četrtina odgovorov nakazuje, da imajo študentje težave pri pomnjenju organizacijskih in tehničnih informacij v zvezi s študijskimi obveznostmi (denimo datum za oddajo domače naloge ipd.), tretjina pravi, da študentje redko delajo domače naloge in niso motivirani za dodatne zunajkurikularne aktivnosti.

5 Metode in pristopi pri poučevanju generacije Z, ki se uči slovensko

Učitelji pri študentih torej zaznavajo nekatere lastnosti, ki so značilne za generacijo Z, v raziskavi pa smo želele preveriti tudi, kako se nanje odzivajo in kako jih upoštevajo pri organizaciji in izvedbi pouka (cilji, metode, aktivnosti, gradiva ipd.). Generacija Z je vajena osebnih prilagoditev in možnosti izbire praktično vsepovsod (spletne trgovine, restavracije s hitro prehrano, platforme, kot je Netflix, ipd.), enako pa pričakujejo tudi v izobraževanju (Gortan 2019). To od učiteljev zahteva, da nenehno prilagajajo in posodablajo gradiva in metode glede na potrebe in raven znanja študentov, kar glede na rezultate raziskave (Graf 2) aktivno počne 92 % učiteljev, 83 % pa jih pogosto razmišlja o novih metodah poučevanja. 68 % učiteljev ponuja tudi več izbire pri nalogah, kar študentom daje občutek, da so aktivni soustvarjalci pouka, in dviguje raven njihove motivacije.

Druga uporabljena učna metoda je medpredmetno povezovanje, ki ga v proces poučevanja aktivno vključuje 62 % učiteljev. Glede na praktično usmerjenost današnjih študentov se zdi medpredmetno povezovanje, ki pripomore k lažjemu osmišljenju naučenega in vzdrževanju motivacije za študij, smiselno in potrebno. Trenutno je že uveljavljenih več primerov dobre prakse: branje slovenskih besedil pri nejezikovnih predmetih, izvedba dela predavanja nejezikovnega predmeta v slovenskem jeziku, medpredmetno povezovanje v obliki obravnave iste tematike pri različnih predmetih (zgodovina, književnost, slovnica) ter povezovanje med lektorati s pomočjo videokonferenčnih platform.



Graf 2: Metode, ki jih učitelji uporabljajo, da bi odgovorili na spremembe, ki jih zaznavajo pri študentih slovenščine kot TJ.⁴

Video vsebine, spletna in elektronska študijska gradiva ter mobilne aplikacije pri poučevanju generacije Z v predavalnici in zunaj nje uporablja dobra polovica učiteljev (54 %). Študentje lahko s telefoni snemajo krajše ali daljše video posnetke, drug drugega lahko denimo posnamejo pri igranju vlog (igro vlog kot metodo poučevanja pri svojem delu uporablja 19 % učiteljev). Prav tako lahko študentje posnamejo video z navodili za postopek, kar ustreza tudi vidiku uporabnega znanja, ki je študentom generacije Z zelo pomembno (Anyushenkova idr. 2019). Opravljanje nalog v video obliki je študentom zabavnejše, dopušča jim ustvarjalno svobodo, hkrati pa ob ogledu in poslušanju samih sebe lažje kritično ovrednotijo svoje znanje. Uporaba pametnih telefonov, tablic in računalnikov je povezana tudi z interaktivnimi nalogami, ki jih študentom daje 43 % učiteljev.

30 % učiteljev kot koristen pristop navaja beleženje prisotnosti in domačih nalog, prav tako pa je dobra tretjina zmanjšala količino domačega dela. To lahko razumemo v kontekstu velike količine informacij, ki so jim študentje izpostavljeni in zaradi katerih je njihova pozornost krajša kot pri prejšnjih generacijah. Dodatno obremenjevanje študentov z veliko količino informacij naenkrat, pa tudi z veliko količino domače naloge, ki je verjetno tako ali tako ne bi v celoti opravili, se torej ne zdi smiselno.

6 Zaključek

Naša raziskava kaže, da učitelji slovenščine kot TJ v tujini pri svojih študentih zaznavajo nekatere spremembe, značilne za generacijo Z. Največje spremembe so opazne pri motivaciji študentov za učenje ter pri uporabi elektronskih naprav in doseženi ravni znanja, želji po takojšnji povratni informaciji ter pohvali, vendar

4 Možnih je bilo več odgovorov, tako da skupni seštevek odgovorov presega 100 %.

pa učitelji pri njih ne zaznavajo posebnih težav z ohranjanjem pozornosti in koncentracije ali nagnjenostjo k individualizmu (ki so sicer značilne za generacijo Z). Med metodami, ki jih učitelji, vključeni v raziskavo, uporabljajo kot odgovor na spremembe, pa najpogostejše navajajo nenehno prilagajanje in posodabljanje gradiva, več izbire pri nalogah, medpredmetno povezovanje ter uporabo elektronskih naprav med poukom.

Pri učenju tujih jezikov je v tujini uveljavljenih več primerov dobre prakse za poučevanje generacije Z – med njimi denimo tečaji v hibridni obliki, kjer je učitelj nekakšen dirigent dejavnosti, bodisi v učilnici bodisi virtualno (Zaitseva 2018 v: Demir, Sönmez 2021). Zdi se, da učitelji slovenščine kot TJ poskušajo slediti tem trendom, navajajo pa tudi nekaj konstruktivnih lastnih pobud (povezovanje lektoratov s pomočjo videokonferenčnih orodij ipd.).

Izobrazba, ki jo ima večina učiteljev, ni prilagojena današnji generaciji študentov (Vuk Godina 2022), kar velja tudi za učitelje slovenščine kot TJ v tujini – le 16 % učiteljev, vključenih v raziskavo, ocenjuje, da je znanje metodike in didaktike, pridobljeno v času študija, še zmeraj učinkovito. Potreben je torej tehten razmislek o tem, kako naprej. Zdi se, da bo poučevanje v prihodnosti od učiteljev zahtevalo pristope, ki bodo še bolj osredotočeni na študenta (vsebine po meri ipd.). Morda je to najboljši način, da lahko študent razvije veščine in zmožnosti, se izraža in ostaja motiviran skozi celoten študijski proces (Popova 2017).

Prilagoditi moramo ne le načine poučevanja, ampak tudi gradiva ter najti kreativne načine za vključevanje informacijske tehnologije v učne aktivnosti – prav bi prišla denimo aplikacija, ki bi študentom omogočila vaje za sklone. Veljalo bi razmisliti o neke vrste banki gradiv z nalogami, kjer bi si lahko učitelji izmenjevali povezave do kakovostnih (avdiovizualnih) gradiv, ki bi jih lahko uporabili pri pouku – in to še pred prihodom nove generacije – generacije alfa, ki se napoveduje v prihodnjih desetletjih.

Literatura

- ANYUSHENKOVA, Olga, DIGTYAR, Olesya, ZAKIROVA, Elena, FOMINA, Natalia, ESINA, Lyudmila, 2019: Modern Technologies in Teaching Foreign Languages to Students of the Digital Generation. Louis Gómez Chova, Augustín López Martínez, Ignacio Candel Torres (ur.): *EDULEARN19 Proceedings. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies: Palma, Spain. 1–3 July, 2019*. Valencia: IATED Academy. 3428–3434. <http://lib.uib.kz/edulearn19/files/papers/914.pdf> (dostop 17. 5. 2022)
- CILLIERS, Elizelle Juane, 2017: The Challenge of Teaching Generation Z. *People: International Journal of Social Sciences* III/1. 188–198. <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/352/316> (dostop 17. 5. 2022)
- DEMIR, Bora, SÖNMEZ, Görsev, 2021: Generation Z Students' Expectations from English Language Instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies* XVII/1 (special issue). 681–699. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2253/716> (dostop 17. 5. 2022)
- GORTAN, Alenka 2019: Generacija Z je tukaj. Kaj zdaj? Generation Z is here. Now what? Mojca Orel, Stanislav Jurjevčič (ur.): *EDUvision 2019: Modern Approaches to Teaching the Future Generations*. Ljubljana: EDUvision. 139–143. http://www.eduvision.si/Content/Docs/The_Book_of_Papers_EDUvision_2019.pdf (dostop 17. 5. 2022)

- Letno poročilo 2021. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*, 2022. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/05/LP-2021_splet.pdf (dostop 17. 5. 2022)
- MAULINA, Hervin, ABDURRAHMAN, Abdurrahman, SUKAMTO, Ismu, KARTIKA, Niar, NURULSARI, Novinta, 2020: Z-generation Learner Characteristic and Expectation in the RI 4.0 Era: A Preliminary Research in Physics Teacher College in Lampung. *Journal of Physics: Conference Series* 1572.
- MOHR, Kathleen A. J., MOHR, Eric S., 2017: Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence* 1/1. 84–94. <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=jete> (dostop 17. 5. 2022)
- POPOVA, Svetlana, 2017: Teaching Generation Z: Methodological Problems and their Possible Solutions. *Training, Language and Culture* 1/4. 25–38. [https://rudn.tlcjournal.org/archive/1\(4\)/1\(4\)-02.pdf](https://rudn.tlcjournal.org/archive/1(4)/1(4)-02.pdf) (dostop 17. 5. 2022)
- SCHWIEGER, Dana, LADWIG, Christine, 2018: Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)* XVI/3. 45–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf> (dostop 17. 5. 2022)
- SEEMILLER, Corey, GRACE, Meghan, 2017: Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus* XXII/3. 21–26. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1002/abc.21293?journalCode=acaa> (dostop 17. 5. 2022)
- SSKJ = *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. www.fran.si (dostop 17. 5. 2022)
- VUK GODINA, Vesna, 2022: Vplivi sodobne generacije študentov na načrtovanje inovativnih pristopov k visokošolskemu izobraževanju. *Usposabljanje v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu* (INOVUP), 17. 1. 2022.

SLOVENŠČINA V ŠOLSKIH SPISIH DVOJEZIČNE ŠOLE NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM

Ursula Doleschal

Institut für Slawistik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Celovec
Ursula.Doleschal@aau.at

Lisa Rieger

Institut für Slawistik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Celovec
lisa.rieger@aau.at

DOI:10.4312/Obdobja.41.39-51

Dvojezična Mohorjeva ljudska šola v Celovcu z Inštitutom za slavistiko Univerze v Celovcu redno sodeluje v raziskovalnih projektih. Aktualni projekt je longitudinalna študija, v kateri avtorici s kvantitativnimi kazalniki analizirava zmožnost jezikovnega izražanja učencev, in sicer z analizo njihovih šolskih spisov in nalog. Z analizo glagola *biti* v vlogi vezi (kopule) proučujeva vpliv prvega jezika na rabo glagolov v besedilu. Obenem se kaže, da je uporaba glagolov odvisna tudi od načina razvijanja teme, kar je pri vrednotenju glagolskega besedja treba upoštevati.

slovenščina v Avstriji, slovenščina v šoli, dvojezičnost, glagol, vez (kopula)

The bilingual Mohorjeva/Hermagoras Primary School in Klagenfurt regularly participates in research projects carried out by the University of Klagenfurt's Department of Slavic Studies. The most recent project involves a longitudinal study that investigates pupils' articulateness on the basis of written essays using quantitative indicators. By analyzing the use of copular verbs, this article shows the influence of the students' first language on the use of verbs in texts. Moreover, their use of verbs is also determined by the types of discourse, which must be considered when assessing students' verbal lexicon.

Slovenian in Austria, Slovenian in schools, bilingualism, verb, copula

1 Uvod¹

1.1 Šola

Mohorjeva ljudska šola v Celovcu je bila ustanovljena leta 1989 kot prva dvojezična šola zunaj zakonsko določenega območja. Od vsega začetka izvaja dvojezični pouk po načelu *en dan – en jezik*, kar pomeni, da pouk pri vseh predmetih poteka en dan v slovenščini, naslednji dan pa v nemščini. Prav tako je bila šola že od nekdaj odprta ne samo otrokom avtohtone slovenske narodne skupnosti, temveč tudi otrokom iz drugih jezikovnih skupnosti. Iz tega so se razvijali jezikovno precej heterogeni

¹ Zahvaljujemo se recenzentoma za koristne pripombe.

razredi, v katerih danes že več kot polovica učenk in učencev² šolanje začne le z nekaj predznanja slovenščine ali celo brez njega.

Slovenščina je na avstrijskem Koroškem šibkejši jezik okolja, zato si šola prizadeva spodbujati njeno rabo z različnimi šolskimi in občolskimi dejavnostmi: vsako šolsko leto se začenja z jezikovno kopeljo v slovenščini, kar pomeni, da učiteljice oz. učitelji izberejo določeno temo, ki jo dva tedna obravnavajo samo v slovenščini, ob tem pa organizirajo izlete in projektna dela. Med šolskim letom rabo slovenščine izven rednega pouka spodbujajo z gledališkimi predstavami, športnimi projekti in skupnimi izleti s partnersko šolo v Rušah, učiteljski kader pa si prizadeva med odmori in na šolskih prireditvah govoriti slovensko (gl. Rieger 2021a: 47–48; Mohorjeva ljudska šola 2009: 33–73).

1.2 Znanstveno spremljanje

Šola z Inštitutom za slavistiko Univerze v Celovcu od leta 2009 sodeluje v znanstvenih projektih z namenom evalvacije učinkovitosti lastnega učnega modela. Prvemu projektu *Jeder Tag Sprache* (slo. Vsak dan jezik, gl. Doleschal 2018, 2022), v katerem je bil mdr. izdelan jezikovni profil šole (prim. Busch 2011), je sledila sinhrona kvantitativna analiza šolskih nalog v slovenščini in nemščini, v katerih so morali učenske in učenci napisati po en spis na temo, določeno v navodilih (gl. Doleschal, Robatsch 2015). Ker se je kvantitativni postopek izkazal za primerne za obravnavo večjega števila besedil, se je v podobni obliki izvajal tudi v naslednjih projektih. Za magistrsko nalogo je Rieger (2021b) opravila longitudinalno študijo o zmožnosti pisnega izražanja učencev in učenk z različnim jezikovnim ozadjem. Analizirala je izbrane kazalnike te zmožnosti (število stavkov, povprečno dolžino stavka, število besed, število glagolov in število veznikov) v šolskih spisih v slovenščini in nemščini. Ob tem je ugotovila, da se njihova zmožnost v obeh jezikih vsako šolsko leto povečuje, a v različnem obsegu. Prvi jezik se v njeni razpravi ni izkazal za tako vplivnega, kakor je predpostavljala na podlagi teorije (prim. Wurnig 2002; Schmölzer-Eibinger 2007). Domneva, da otroci pri izbranih kazalnikih v prvem jeziku dosegajo boljše rezultate kot povprečje heterogenega razreda, hkrati pa se v neprvem jeziku uvrščajo pod razredno povprečje, se ni potrdila.

Robatsch (2012: 32, 34) je v analizi šolskih nalog ugotovil, da so otroci, ki so v šolo vstopali brez predznanja slovenščine, glagol *biti* v besedilih v slovenščini uporabili opazno pogostejše kot njegovo ustreznico v besedilih v nemščini. Doleschal in Robatsch (2015: 179) sta sklepala, da je obseg glagolskega besedja teh otrok v slovenščini manjši kot v nemščini. Hkrati pa je Robatsch (2012: 38) opazil, da so se vrste nalog oz. teme pri šolskih nalogah v nemščini in slovenščini razlikovale: navodila za spise v nemščini so zahtevala večinoma pripovedovalna besedila, v slovenščini pa pogostejše opisovalna besedila, ki so po zgradbi drugačna in po navadi krajša (mdr. Bešter idr. 2002: 101). Tudi v gradivu Lise Rieger (2021b) se je pojavilo več opisovalnih besedil v slovenščini. Na podlagi teh ugotovitev sva glagole zato v naslednjem koraku

2 V nadaljevanju so moške in ženske oblike uporabljene za katerikoli spol.

raziskovali podrobneje in število polnopomenskih, pomožnih in modalnih glagolov ter vezi primerjali z deležema opisovalnega in pripovedovalnega načina razvijanja teme. V tej raziskavi so otroci kot že pri Doleschal in Robatschu (2015) vez *biti* in podobne glagole pomembno³ pogostejše uporabili v besedilih v slovenščini (427) kot v besedilih v nemščini (347), vendar je bil tudi delež opisovalnega načina razvijanja teme v besedilih v slovenščini (44,53 %) višji kot v besedilih v nemščini (14,96 %) (gl. Rieger, Doleschal v tisku).

V nadaljevanju prispevka se bova osredotočili na rabo glagola *biti*⁴ v povezavi z načini razvijanja teme in jezikovnim ozadjem otrok. Pri tem naju zanimajo naslednja vprašanja:

- 1) Ali se raba vezi *biti* v spisih v slovenščini in nemščini razlikuje glede na prvi jezik otrok oz. ali je pogostejša raba glagola *biti* povezana s procesom usvajanja drugega jezika?
- 2) V kolikšni meri je pogostost glagola *biti* v spisih v slovenščini pogojena z deležem opisovalnih besedil?
- 3) Ali to dejstvo vpliva na obseg glagolskega besedja otrok v slovenskem jeziku?
- 4) Kako se kaže raba vezi *biti* v spisih v slovenščini in nemščini pri dvojezičnih otrocih?

2 Teoretične osnove

2.1 Glagol *biti* in druge vezi

Glagol *biti* naju zanima iz dveh razlogov: 1) zaradi njegove pogoste rabe v obeh jezikih spregatev otrokom po navadi ne povzroča oblikoslovnih težav in 2) v nasprotju z drugimi glagoli *biti* ne zahteva predmeta v določenem sklonu, temveč omogoča tvorjenje preprostih stavkov in s tem olajša pisno izražanje, predvsem v neprvem jeziku, v katerem si morajo otroci jezikovna sredstva za bolj zapletene strukture šele pridobiti.

Biti se tako v slovenščini kot v nemščini uporablja v različnih vlogah (Kozlevčar-Černelič 1975; Smolej 2011: 60–61, 2022: 52; Žele 2011: 30–31; Granzow-Emden 2014: 133):

- 1) kot polnopomenski glagol (s pomenom 'obstajati, nahajati se': *Sem tu.*),
- 2) kot vez oz. kopula (z oslavljenim pomenom: *Ana je študentka. To je lepo. Je pri zavesti. Kruh je zanič.*) ali
- 3) kot pomožni glagol za tvorbo glagolskih oblik časov in naklonov (*Spala je.*).

Tretja funkcija naju v nadaljevanju ne bo zanimala, ker nastopa samo v zvezi z drugim glagolom. Ukvarjali se bova z *biti* v funkciji vezi oz. kot glagolom z oslavljenim pomenom in tudi s polnopomenskim glagolom *biti* s prislovnim določilom po vzorcu *jutri bo oblačno, bluza je iz svile, Jana je v šoli*. Obstajajo sicer različna mnenja o vprašanju, ali glagol *biti* v zvezi s prislovnim določilom lahko velja za polnopomenski

3 Izračunali sva hi-kvadrat test glede na celotno število besed v posameznem jeziku z naslednjim rezultatom: $\chi^2(1, N = 21.771) = 8,144$, $p = < 0,001$, kritična vrednost (α) = 0,05.

4 Ko v nadaljevanju navajava *biti*, s tem misliva tudi na nemško ustreznico *sein*.

glagol. Tu slediva terminologiji nemške slovnice *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997: 1112), ki *biti* tudi v takih primerih prišteva med vezi, saj vsebinsko ustreznost osebkov še vedno določa povedkovo določilo: *Prireditev je v petek zvečer. – *Stol je v petek zvečer.*

Poleg glagola *biti* naju zanimata še vezi *postati* in *werden*, ki se tudi vežeta s povedkovim določilom in se vsaj včasih pojavita v najinem vzorcu, npr.:⁵

Nekoč je živel en hlapec ki **je postal** vojak. (U8/sk. SBHS,⁶ Vrag, 3. leto šolanja)

Dann **wurde** er auf einmal hungrig. (U2/sk. S, 1. šolska naloga, 4. leto šolanja).

Z uporabo vezi se otroci lahko izognejo imenskim in glagolskim oblikoslovnim težavam. To se lepo pokaže, če primerjamo besedili otroka, ki je šolanje začel brez večjega predznanja slovenščine, in otroka s slovenščino kot materinščino. Gre za vremensko poročilo, ki so ga otroci pisali v tretjem letu šolanja:

Doberdan Ljudji. Danes **bo snežilo**. In včeraj **bo nastavi** nevihta. V torek **bo** v popoldne veter. Zjutraj je bilo 1:30 **je bilo oblačno**. Včeraj **je bilo sončno**. V nedelja **je nevihta bilo in veter**. V soboto v ponoči **je tušo**.⁷

(U11/sk. N, Vremenska napoved, 3. leto šolanja)

Dragi poslušalci. **Napovedla** vam **bom** vreme od včeraj. Včeraj zjutraj **je pihal** močan veter. Dopoldne **je** malo **deževalo** in **bilo sončno**, zato **je nastala** mavrica. Opoldne **je bilo zelo mrzlo**. Popoldne **je** na Hrvaškem **nastala** burja in **je bilo** vse **uničeno**. Zvečir in ponoči **je bilo mrzlo**. Jutri zjutraj in dopoldne **bo malo deževno**. Opoldne in popoldne **bo megleno**. Zvečir in ponoči **bo bila nevihta**. Naslednja napoved **je ob 10. uri zvečer**. Hvala lepa.

(U12/sk. S, Vremenska napoved, 3. leto šolanja)

Oba otroka uporabljata *biti* v vlogi vezi, vendar se v besedilu otroka s slovenščino kot materinščino – poleg drugih jezikovnih značilnosti – pojavi več polnopomenskih glagolov: *napovedati*, *pihati*, *nastati* (2), *deževati*. U12 npr. že ve, da veter *piha*, pri U11 veter enostavno *je*, kar kaže na razliko v obsegu njunega glagolskega besedja.

2.2 Opisovalni in pripovedovalni način razvijanja teme

V nadaljevanju predstavlja najpomembnejše jezikovne značilnosti opisovalnega (deskriptivnega) in pripovedovalnega (narativnega) načina razvijanja teme. Toporišič (1995: 207–209) kot tipično stavčno zgradbo opisovalnih besedil navaja enostavne povedi z osebkom, povedkom v sedanjiku ali pretekliku in prislovnim določilom, ki prikazano umešča v prostorski okvir. Povedek pa je običajno sestavljen iz glagola *biti* in povedkovega določila. Toporišič poudarja, da se ta stavčni tip v opisovanju po navadi ponavlja, kar se kaže tudi v najinem vzorcu:

Obraz je ovalen. Oči so zeleni in lepi. Svoja usta so rdeči in polna. [...] Lasje so plavi in kratki. (U9/sk. SN, 1. šolska naloga, 4. leto šolanja).

5 Vsi primeri iz vzorca so navedeni natančno tako, kakor so jih napisali učenci.

6 U = učenec oz. učenka, sk = skupina – za predstavitev skupin gl. poglavje 3.1.

7 'toča'.

Novejši slovenski viri se redko ukvarjajo z načini razvijanja teme v povezavi s stavčno zgradbo ali drugimi slovničnimi lastnostmi. Kuster (2013: 33) npr. zgradbe, kot jo je opredelil Toporišič (gl. prejšnjo stran), sicer ne omenja neposredno, vendar je razvidna v njenih primerih za opis predmeta. Po Heinemannovi (2000: 360–362) definiciji iz uveljavljenega nemškega priročnika pa imajo opisovalna besedila naslednje jezikovne, stilistične in strukturne značilnosti (dodani so primeri iz najinega vzorca):

- 1) podatki o merah (starost, velikost, višina ipd.), obliki ali položaju, npr.:
Star je 9 let. Velik je morda 1m 40 cm in tehta 30 kg. (U8/sk. SBHS, 1. šolska naloga, 4. leto šolanja)
- 2) prosti stavki in enostavna podredja (predvsem z oziralnimi odvisniki):
Njene lasje so blond na koncu malo svetlejše. [...] Nemara ljudi ki [...] niso prijazni. (U3/sk. SBHS, 1. šolska naloga, 4. leto šolanja)
- 3) uporaba sedanjika (splošna veljavnost izjav):
Otroci se me bojijo. (U8/sk. SBHS, Na kmetiji, 2. leto šolanja)
- 4) neosebne konstrukcije in trpnik (v gradivu se pojavlja samo v besedilih v nemščini):
Als Kapitän ist man viel au(f) Reisen. Man muss sehr auf Eisberge achten. (U5/sk. SN, Traumberuf, 3. leto šolanja)
- 5) velik delež pridevnikov:
Njen obraz je majhen in lep. Ima rahlo kodraste dolge in svetlo rjave lasje. Če jo od blizu pogledaš vidiš njene črne dolge in goste trepalnice in njene lepe rjave oči. (U12/sk. S, 1. šolska naloga, 4. leto šolanja)

Definicija pripovedovalnega načina razvijanja teme je zaradi pestrosti besedil, ki jih zaobjema, bolj abstraktna. Po E. Gülich in Hausendorfu (2000: 373–374) je pripovedovanje »verbale Rekonstruktion eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen [...] oder zumindest als zurückliegend dargestellt werden.«⁸ Realizira se v obliki zapletene samostojne diskurzne enote in ima običajno samo enega pripovedovalca. Nosilec dejanja t. i. zgodbe pa je živo bitje. Gülich in Hausendorf (prav tam: 374) menita, da bi podrobnejše označevanje pripovedovalnega načina razvijanja teme avtomatično vodilo do ločevanja različnih vrst pripovedovanja, torej besedilnih vrst. Podobnega mnenja je tudi Unuk (gl. Hrženjak 2016: 20), ki pripovedovanje označuje kot »najbogatejši in najbolj razvejan način razvijanja teme«, za katerega je mdr. značilna zapletenejša skladenjska zgradba kot pri opisovanju. Kuster (2013: 49) za pripovedovalna besedila poudarja pomembnost zaporedja dogodkov, s čimer povezuje pogostost pojavljanja časovnih veznikov. Čeprav posameznih vrst določil ne omenja, opozarja na natančno določanje kraja in časa dogajanja ter tudi načina poteka. Po Toporišiču (1998: 171–173) povedek pri pripovedovanju v nasprotju z opisovanjem

8 »besedna rekonstrukcija poteka resničnih ali fiktivnih dogajanj ali dogodkov, ki morajo biti v razmerju do časa pripovedovanja ali pretekli ali vsaj [...] prikazani kot pretekli.«

vsebuje glagol spreminjanja (*čistiti, menjati, izvesti, odtrgati, razvijati* ipd.), ki je običajno v pretekliku. Dopolnjujejo ga prislovna določila časa in prostora.

3 Analiza

3.1 Predstavitev vzorca

Analiza temelji na korpusu besedil, ki jih je zbiral Rieger (2021b). Vzorec predstavlja 11 učencev in učenk istega razreda Mohorjeve ljudske šole⁹ v Celovcu, ki ga je avtorica spremljala od drugega do četrtega leta šolanja. Natančnih šolskih let raziskave zaradi anonimnosti v manjšinskem kontekstu ne moreva navesti, lahko navedeva samo grobo časovno obdobje med letoma 2015 in 2020. Na začetku raziskave je Rieger z vprašalnikom zbrala podatke o jezikovnem življenjepisu otrok in njihovih staršev. V skladu s pridobljenimi podatki je nato otroke razvrstila v štiri »skupine«:

- Skupina N: prvi jezik = nemščina (1 otrok): Ta otrok je odrasčal v nemško govoreči družini in nima slovenskih sorodnikov. Obiskoval pa je dvojezični vrtec.
- Skupina S: prvi jezik = slovenščina (2 otroka): Oba otroka te skupine sta odrasčala v Sloveniji in imata slovensko govoreče starše. Po podatkih pred vstopom v šolo še nista bila v stiku z nemščino.
- Skupina SBHS: prva jezika = slovenščina in BHS¹⁰ (4 otroci): V tej skupini so otroci, s katerimi je eden od staršev govoril slovensko (v dveh primerih skupaj z enim jezikom iz nekdanje Jugoslavije), drugi pa *bosansko, srbsko, hrvaško* ali *srbohrvaško*.¹¹ Vsak otrok v skupini je pred vstopom v šolo že bil v stiku z nemščino (v vrtcu).
- Skupina SN: prva jezika = slovenščina in nemščina (4 otroci): V tej skupini so otroci iz koroških slovenskih družin. Raba slovenščine se znotraj skupine nekoliko razlikuje: s tremi otroki je eden od staršev govoril nemško, drugi pa slovensko, slovensko so govorili tudi stari starši; vsi trije so obiskovali dvojezični vrtec. S četrtem otrokom so starši in sorodniki govorili izključno slovensko, ker pa je odrasčal na avstrijskem Koroškem, kjer je nemščina močnejši jezik okolja, in hodil v nemški vrtec, je tudi on uvrščen v dvojezično slovensko-nemško skupino.

3.2 Gradivo

Uporabili sva omenjeni korpus besedil (Rieger 2021b). Sestavljen je iz spisov v slovenščini in nemščini, ki so jih opisani učenci napisali pri rednem pouku, in sicer o temah, ki jim jih je določila učiteljica po določitih učnega načrta in opirajoč se na učbenike za posamezni jezik. Kopije spisov je Rieger digitalizirala in transkribirala s pomočjo računalniškega programa za transkripcijo ročno napisanih besedil Transkribus.¹² Pri tem je besede in besedila izpisala natančno tako, kakor so jih napisali

⁹ Ljudsko šolo v Avstriji otroci obiskujejo od prvega do četrtega leta šolanja.

¹⁰ Starši so v vprašalniku navedli *hrvaščino, bosanščino, srbsčino* in *srbohrvaščino*, ki sva jih za najine potrebe združili v eno skupino, označeno kot BHS.

¹¹ Navedbe staršev.

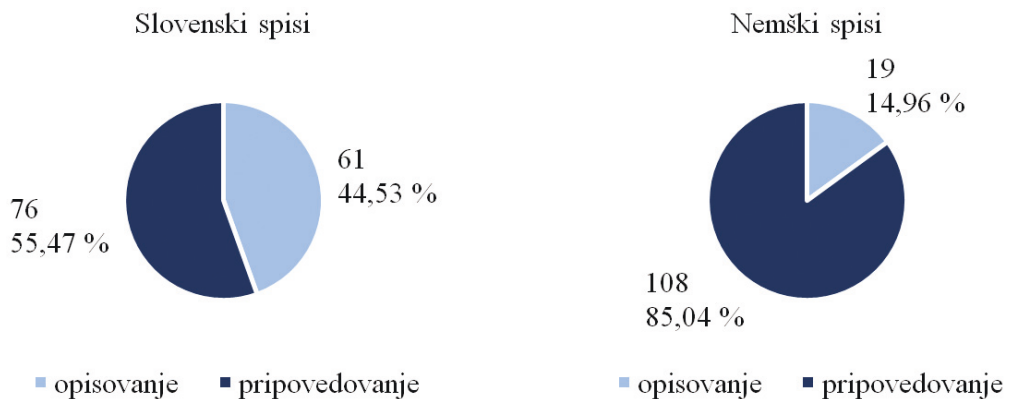
¹² Gl. <https://transkribus.eu/lite/de> (dostop 14. 9. 2022).

učenci, torej brez popravljanja morebitnih napak. V naslednjem koraku je datoteke označila z morfosintaktičnima označevalnikoma, in sicer slovenska besedila z Obeliskom,¹³ nemška pa s spletnim vmesnikom Weblicht.¹⁴ Ker označevalnika zaradi pravopisnih in drugih napak marsikaterih besed nista prepoznala, je temu sledilo ročno popravljanje vseh označenih datotek XML. Nato je računalniški program, ki je bil razvit posebej za ta namen, iz posameznih datotek razbral izbrane kazalnike (število stavkov, povprečno dolžino stavka, število besed, število in seznam glagolov, število in seznam veznikov ipd., prim. 1.2), na katerih so temeljili nadaljnji izračuni.

Korpus obsega 127 besedil (tj. spisov) v nemščini z 10.871 besedami¹⁵ in 137 besedil v slovenščini z 10.900 besedami. Glede na leta šolanja so besedila razdeljena takole:

- 2. šolsko leto: 29 besedil s 1282 besedami v slovenščini in 24 besedil s 1038 besedami v nemščini,
- 3. šolsko leto: 75 besedil s 5845 besedami v slovenščini in 81 besedil s 5257 besedami v nemščini,
- 4. šolsko leto: 33 besedil s 3773 besedami v slovenščini in 22 besedil s 4576 besedami v nemščini.

Glede na načine razvijanja teme je korpus sestavljen iz 80 opisovalnih in 184 pripovedovalnih besedil. Učenci sicer oba načina razvijanja teme vadijo že v drugem letu šolanja, vendar opisovanje takrat samo v slovenskem jeziku. Opisovalna besedila v nemščini so nastala samo v tretjem letu šolanja. Zaradi tega imamo pri spisih v nemščini precej neenakomerno razmerje od 19 opisovalnih (14,96 %) do 108 pripovedovalnih besedil (85,04 %), medtem ko je gradivo v slovenščini s 76 pripovedovalnimi (55,47 %) in 61 opisovalnimi besedili (44,53 %) bolj uravnoteženo (gl. Grafa 1 in 2).



Grafa 1 in 2: Korpus spisov glede na jezik in besedilni tip.

13 Gl. <http://oznacevalnik.slovenscina.eu/Vsebine/Sl/SpletniServis/SpletniServis.aspx> (dostop 14. 9. 2022).

14 Gl. https://weblicht.sfs.uni-tuebingen.de/weblichtwiki/index.php/Main_Page (dostop 14. 9. 2022).

15 Kot *besedo* razumeva vse kombinacije črk ali števil, ki jih zamejujejo presledka ali stavčna ločila.

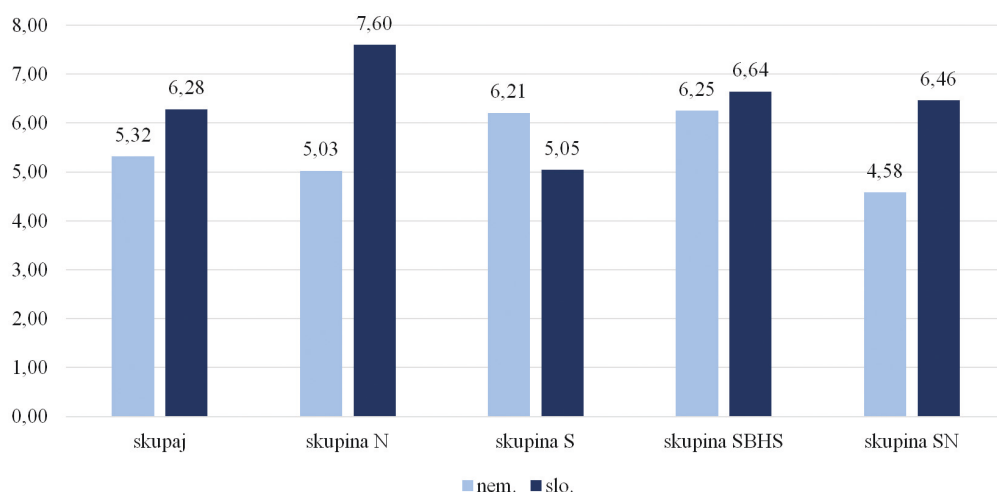
Kot omenjeno, so za opisovalni in pripovedovalni način razvijanja teme značilne različne skupine glagolov: v opisovalnih besedilih prevladujejo vezi, v pripovedovalnih pa polnopomenski glagoli. Zanima naju, ali se to kaže tudi pri učencih v najinem vzorcu in ali obstajajo razlike med besedili v slovenščini in nemščini.

3.3 Preverjanje hipotez

Na podlagi teorije o načinih razvijanja teme in predstavljenih rezultatih prejšnjih raziskav bova preverili naslednji hipotezi:

- 1) Delež vezi je večji v opisovalnih kot v pripovedovalnih besedilih.
- 2) Delež vezi je večji v besedilih, napisanih v nepravem jeziku otrok.

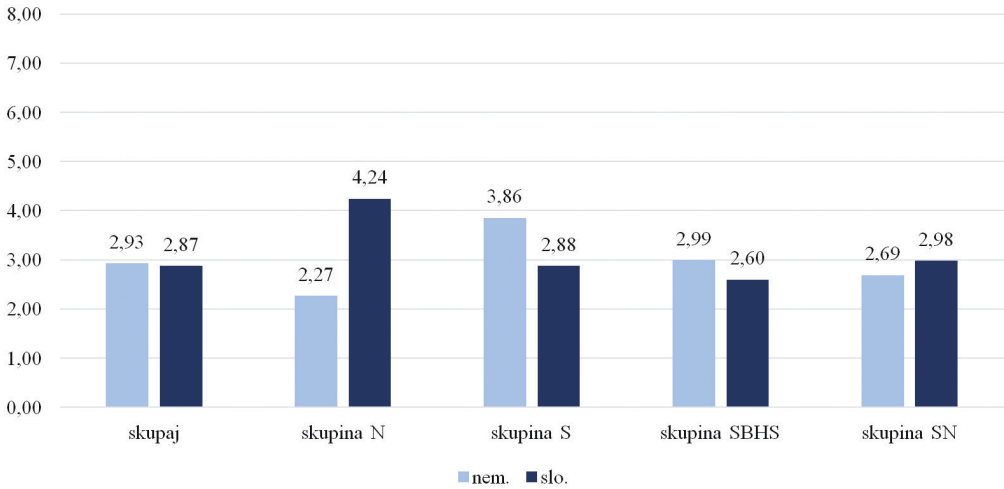
Ker so »skupine« sestavljene iz različnega števila otrok, primerjava samo povprečne vrednosti ali količinska razmerja. Za prvo primerjavo sva izračunali delež vezi na 100 besed za oba načina razvijanja teme posebej (gl. Grafa 3 in 4): prva stolpca ponazarjata povprečje celega vzorca (tj. razredno povprečje), sledijo rezultati glede na prvi jezik oz. prva jezika.



Graf 3: Število vezi na 100 besed v opisovalnih besedilih.

Graf 3 kaže povprečno število vezi v opisovalnih besedilih: v razrednem povprečju so otroci več vezi uporabili v slovenskih kot v nemških besedilih. V skladu s tem vezi v slovenskih besedilih prevladujejo tudi v treh od štirih skupin (N, SBHS, SN). Samo v skupini S se več vezi pojavi v nemških besedilih kot v slovenskih. Znotraj slovenskih opisovalnih besedil največji delež vezi pričakovano vsebujejo besedila skupine N, sledi skupina SBHS in na tretjem mestu skupina SN, najmanjši delež vezi pa je zaslediti v spisih skupine S. V slovenskih opisovalnih besedilih imamo torej zaporedje od skupine, za katero je slovenščina tuji jezik, prek dvojezičnih skupin do skupine s slovenščino kot edinim prvim jezikom. Podobno velja za opisovalna besedila v nemščini: največji delež vezi imamo v skupini SBHS, tesno za tem pa v skupini S, torej v tistih dveh skupinah otrok, v katerih nemščina ni prvi jezik, na tretjem mestu

je skupina N, najmanjši delež pa je zaslediti v skupini SN. Za opisovalna besedila se hipoteza 2 torej potrjuje za oba jezika. Če sedaj Graf 3 primerjamo z Grafom 4, je očitno, da vezi v obeh jezikih (in vseh skupinah) prevladujejo v opisovalnih besedilih. S tem se potrjuje tudi hipoteza 1.

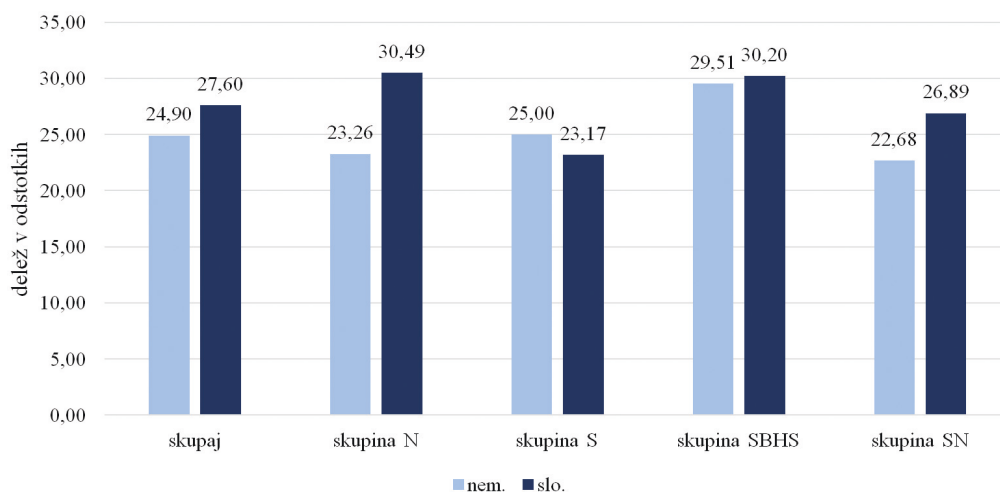


Graf 4: Število vezi na 100 besed v pripovedovalnih besedilih.

Pri pripovedovalnih besedilih (Graf 4) je v razrednem povprečju delež vezi rahlo večji v nemščini kot v slovenščini. Glede na prvi jezik ali prva jezika otrok zasledimo nekoliko drugačno zaporedje skupin kot v opisovalnih besedilih. V slovenskih pripovedovalnih besedilih je delež vezi sicer ponovno največji v skupini N, tej pa sledi skupina SN, na tretje mesto se umešča skupina S, najmanjši delež pa ima skupina SBHS. V nemških pripovedovalnih besedilih je največji delež vezi ponovno v skupini S, sledi ji skupina SBHS, na tretje mesto se umešča skupina SN, najmanjši delež vezi pa ima skupina N. Hipoteza 2 se nedvomno potrjuje za pripovedovalna besedila v nemščini. Pri slovenskih pripovedovalnih besedilih pa je delež vezi ponovno največji pri otroku, za katerega slovenščina ni prvi jezik, zato hipotezo 2 lahko potrdiva tudi za besedila v slovenščini v obravnavanem vzorcu.

Domnevava, da razlike med rezultati v besedilih v slovenščini in nemščini temeljijo na tem, da imajo otroci v prvem jeziku obsežnejše glagolsko besedje, nasprotno pa v neprvem jeziku zaradi pomanjkanja drugih možnosti razmeroma pogosteje posežejo po vezi. To sva želeli v naslednjem koraku preveriti na podlagi deleža vezi v skupnem številu glagolov, ki so jih učenci uporabili v besedilih.¹⁶ Izhajava iz domneve, da majhen delež vezi kaže na uporabo več polnopomenskih glagolov in s tem na širši obseg glagolskega besedja.

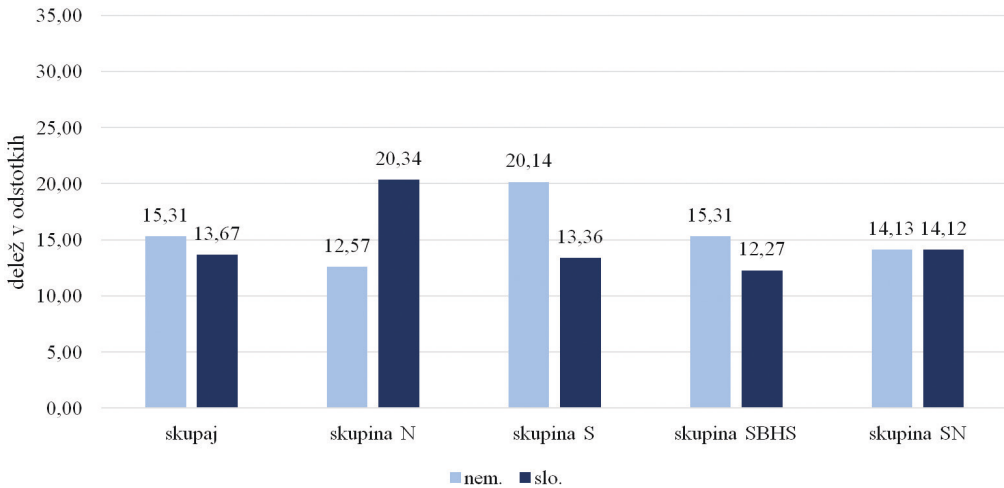
¹⁶ Iz skupnega števila glagolov so bili izključeni tisti pomožni glagoli, ki se uporabljajo za tvorjenje glagolskega časa ali načina (nem. *Hilfsverben*). Ker gre za glagolsko besedje, se je v sestavljenih glagolskih oblikah štel samo polnopomenski glagol.



Graf 5: Delež vezi v opisovalnih besedilih v razmerju do števila vseh glagolov (brez pomožnih glagolov).

Na Grafu 5 so prikazani rezultati primerjave, ki ponovno potrjujejo obe hipotezi: delež vezi je tudi tukaj očitno večji v opisovalnih besedilih (hipoteza 1). Znotraj opisovalnih besedil je delež vezi v razrednem povprečju večji v slovenskih spisih. Skupine se uvrščajo enako kot že na Grafu 3: na prvem mestu z največjim deležem vezi v slovenskih opisovalnih besedilih je skupina N, sledita ji najprej skupina SBHS in potem skupina SN. Najmanjši delež vezi je pri skupini S, ki je ponovno edina skupina z večjim deležem vezi v nemških spisih. Tudi pri opisovalnih besedilih v nemščini se zaporedje iz Grafa 3 ni spremenilo: največjemu deležu vezi v skupini SBHS sledita deleža vezi skupine S in potem skupine N, medtem ko ima najmanjši delež vezi skupina SN. Hipoteza 2 se za opisovalna besedila s tem potrjuje tudi za delež vezi v skupnem številu glagolov.

Graf 6 kaže enako zaporedje skupin kot Graf 4: v slovenskih pripovedovalnih besedilih je najmanjši delež vezi ponovno v skupini SBHS, sledi ji skupina S pred skupino SN. Na prvo mesto se z največjim deležem vezi umešča skupina N. V nemških pripovedovalnih besedilih največji delež vezi ponovno najdemo v skupini S, sledita ji skupini SBHS in SN. Najmanjši delež vezi ima skupina N. V skladu s prikazanim na Grafu 4 tudi zaporedje skupin na Grafu 6 sledi pričakovanjem, izraženim v hipotezi 2.



Graf 6: Delež vezi v pripovedovalnih besedilih v razmerju do števila vseh glagolov (brez pomožnih glagolov).

4 Sklep

Preučevali sva pogostost rabe vezi *biti/sein* in *postati/werden* v besedilih otrok dvojezične ljudske šole na avstrijskem Koroškem, in sicer tako glede na način razvijanja teme kot tudi na jezikovno ozadje otrok. Izhajajoč iz ugotovitev, da se vezi v najinem korpusu pomembno pogosteje pojavijo v besedilih v slovenščini, sva raziskovali, kolikšen vpliv imata ta dva dejavnika.

Potrdilo se je, da preiskovani otroci več vezi uporabljajo v drugem kot v prvem jeziku, in to tako v opisovalnih kot v pripovedovalnih besedilih, kar je izstopalo posebej pri otrocih samo z enim prvim jezikom. Podobno se je pokazalo tudi v razmerju vezi do skupnega števila glagolov, kar kaže na širši obseg glagolskega besedja v prvem jeziku. Potrdilo se je tudi, da način razvijanja teme očitno vpliva na uporabo vezi: vsa opisovalna besedila so vsebovala več vezi kot pripovedovalna. S tem, da pri spisih v slovenščini v najinem vzorcu prevladuje opisovalni način razvijanja teme, lahko razloživa, zakaj se je več vezi pojavilo v besedilih v slovenščini kot v besedilih v nemščini. A tudi znotraj opisovalnih besedil je delež vezi višji v slovenščini, kar velja za vse skupine, razen za »skupino« dveh enojezičnih slovensko govorečih otrok. Po eni strani je lahko to povezano z dejstvom, da v slovenščini opisovalna besedila pišejo že v drugem razredu, ko različne kognitivne in jezikovne zmožnosti še niso tako razvite, medtem ko v nemščini ta način razvijanja teme učenci vadijo šele od tretjega razreda naprej. Po drugi strani pa lahko kaže na premajhen obseg glagolskega besedja, primerne za opisovanje, pri otrocih iz teh treh skupin. V pripovedovalnih besedilih pa se to ne kaže, saj je v njih delež vezi v povprečju večji v nemščini. Pri dvojezičnih otrocih sva opazili, da so številčna razmerja pri skupini SN bolj podobna skupini N kot skupini S, medtem ko se podobnosti med skupino SBHS in skupino S kažejo samo pri pripovedovalnih besedilih.

Vloga ljudske šole je priprava učencev na nadaljnje šolanje, ki lahko po zaključeni Mohorjevi ljudski šoli poteka ali v nemščini ali v slovenščini (npr. na Slovenski gimnaziji v Celovcu). Pomembno za šolo je torej vprašanje, kaj otroci z različnim ozadjem zares zmorejo v posameznih jezikih. V nadaljevanju raziskovalnega dela se bova zato lotili še kvalitativne analize posameznih jezikovnih sredstev, uporabljenih v najinem korpusu, ter preverili oblikoslovno, sintaktično in semantično pravilnost spisov.

Literatura

- BEŠTER, Marja, KRIŽAJ ORTAR, Martina, KONČINA, Marija, BAVDEK, Mojca, POZNANOVIČ, Mojca, AMBROŽ, Darinka, ŽIDAN, Stanislava, 2002: *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.
- BUSCH, Brigitta, 2011: Schulsprachprofile. Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potenzial nützen. *Erziehung und Unterricht* CLXI/1–2. 49–55.
- DOLESCHAL, Ursula, 2018: Zur Effektivität eines zweisprachigen Unterrichtsmodells für die Pflege und Erhaltung des Slowenischen in Kärnten. Grit Mehlhorn, Bernhard Brehmer (ur.): *Potenzial von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg. 239–258.
- DOLESCHAL, Ursula, 2022: Forschungsschwerpunkt: Mehrsprachigkeit in Kärnten (und darüber hinaus) – unter besonderer Berücksichtigung des Slowenischen. *Colloquium/New Philologies* VII/1. Na spletu.
- DOLESCHAL, Ursula, RIEGER, Lisa, 2021: Zweisprachiger Spracherwerb. Longitudinalstudie anhand schriftlicher Texte der Hermagoras-Volksschule. Digitalisierung, Auszeichnung, Auswertung. Helmut W. Klug (ur.): *Konde Weißbuch*. 17. Na spletu.
- DOLESCHAL, Ursula, ROBATSCH, Gerald, 2015: Using Quantitative Linguistics to Assess Pupils' Language Proficiency in a Bilingual Context: The Case of Slovene in Carinthia. Mojca Smolej (ur.): *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis. Obdobja 34*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 173–183.
- GRANZOW-EMDEN, Matthias, 2014: *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke.
- GÜLICH, Elisabeth, HAUSENDORF, Heiko, 2000: Vertextungsmuster Narration. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (ur.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*. Berlin, New York: de Gruyter. 369–385.
- HEINEMANN, Wolfgang, 2000: Vertextungsmuster Deskription. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (ur.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*. Berlin, New York: de Gruyter. 356–369.
- HRŽENJAK, Lucija, 2016: *Opisovalni način razvijanja teme*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta. Na spletu.
- KOZLEVČAR-ČERNELIČ, Ivana, 1975: O funkciji glagolov z oslabljenim pomenom tipa biti. *Jezik in slovstvo* XXI/3. 76–81.
- KUSTER, Helena, 2013: *Izbrane teme iz besediloslovja, stilistike in pragmatike slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mohorjeva ljudska šola, 2009: *20 let Mohorjeva ljudska šola. 20 Jahre Volksschule Hermagoras. 1989–2009*. Celovec: Mohorjeva družba.
- RIEGER, Lisa, 2021a: Vsak dan jezik. *Koledar Mohorjeve družbe v Celovcu za navadno leto 2022*. Celovec: Mohorjeva družba. 47–52.

- RIEGER, Lisa, 2021b: *Sprachliche Lernfortschritte und Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern zweisprachiger Volksschulen mit dualen Immersionsunterricht am Beispiel der Hermagoras Volksschule/Mohorjeva ljudska šola Klagenfurt/Celovec. Eine quantitative Longitudinalstudie im Zeichen der Digital Humanities*. Magistrska naloga. Celovec: Fakultät für Kulturwissenschaften. Na spletu.
- RIEGER, Lisa, DOLESCHAL, Ursula, (v tisku): Die gelebte Mehrsprachigkeit der Volksschule Hermagoras/Mohorjeva ljudska šola. Ein korpuslinguistischer Blick auf die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen. Magdalena Angerer-Pitschko, Vladimir Wakounig (ur.): *Tagungsband Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Universitätsverlag.
- ROBATSCH, Gerald, 2012: *Untersuchung des Leistungsstandes von Schülerinnen und Schülern der VS Hermagoras*. Seminarska naloga. Celovec: Univerza v Celovcu.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine, 2007: Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. Sabine Schmölzer-Eibinger, Georg Weidacher (ur.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr. 207–222.
- SMOLEJ, Mojca, 2011: *Skladnja slovenskega knjižnega jezika. Izbrana poglavja z vajami*. Ljubljana: Študentska založba.
- SMOLEJ, Mojca, 2022: *Skladanje. Izbrana poglavja iz skladnje slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1995: *Slovenski jezik in sporočanje 1*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1998: *Slovenski jezik in sporočanje 2. 3.*, pregledana izdaja. Maribor: Obzorja.
- WURNIG, Vera, 2002: »Wen si nicht gestörbensint danleben si noch höte.« Eine Untersuchung von Texten aus dem ersten Schuljahr. Paul R. Portmann-Tselikas, Sabine Schmölzer-Eibinger (ur.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lesen und Lernen*. Innsbruck, Wien (mdr.): Studien-Verlag. 127–144.
- ZIFONUN, Gisela, HOFFMANN, Ludger, STRECKER, Bruno, 1997: *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 2. Berlin, New York: de Gruyter.
- ŽELE, Andreja, 2011: *Vezljivostni slovar slovenskih glagolov*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

SPREGLEDANA VLOGA HUMORJA PRI POUČEVANJU SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA ALI TUJEGA JEZIKA

Katarina Dovč

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
katarina.dovc@ff.uni-lj.si

Mojca Jesenovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mojca.jesenovec@ff.uni-lj.si

Melita Vešner

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
melita.vesner@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.53-62

Prispevek obravnava vlogo humorja v učnem procesu, opozarja na pomen načrtnega grajenja humorne kompetence tujejezičnih govorcev, analizira učbeniško gradivo za slovenščino kot drugi ali tuji jezik ter povzema izsledke ankete o razumevanju in odnosu učečih se do humorja. Na podlagi pregledanega gradiva ugotavljamo, da humor v slovenskem prostoru šele postaja predmet raziskovalnega zanimanja, v proces poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika pa še ni načrtno vključen.

humor, humorna kompetenca, vloga humorja, slovenščina kot drugi ali tuji jezik, učbeniki za slovenščino kot drugi ali tuji jezik

This article discusses the role of humor in learning, draws attention to the importance of systematically developing nonnative speakers' humor competence, analyzes textbooks for Slovenian as a second or foreign language, and summarizes the results of a survey on learners' understanding and attitudes toward humor. Based on the material reviewed, it concludes that humor in Slovenia has begun to emerge as a subject of research, but it is not yet systematically included in teaching Slovenian as a second or foreign language.

humor, humor competence, the role of humor, Slovenian as a second or foreign language, textbooks for Slovenian as a second or foreign language

1 Uvod

Humor predstavlja pomemben vidik družbenega življenja in medosebnih interakcij. Je univerzalni pojav, ki je hkrati lahko tudi kulturno pogojen. Z vidika govorcev, tako rojenih kot tujejezičnih, je neodtujljiv gradnik sociolingvistične zmožnosti (npr. Attardo, Raskin 1991; Ziyaeemehr, Kumar 2014; Ai Hoa 2020), vendar je bila njegova vloga z vidika raziskovanja in vključitve v učni proces dolgo časa spregledana. Znanstveniki so se s področjem humorja kot integralnim delom procesa

sporazumevanja začeli intenzivneje ukvarjati šele v zadnjih desetletjih, humor pri poučevanju tujih jezikov (TJ) pa je postal predmet raziskav še kasneje (Reddington 2015: 22).

Vzrokov, zakaj humorju znotraj pedagoškega procesa (še) ne pripada mesto, ki si ga zasluži, je več. Že Aristotel je v *Poetiki* komično proglasil za najtrši oreh besednega ustvarjanja in ga potisnil na dno estetske lestvice. Iz tega verjetno izhaja dolgo veljavna splošna predpostavka, da je humor nekaj manjvrednega in da ne spada na tako resno področje, kot je področje pedagoškega procesa.

Tudi v Sloveniji je bil humor dolga leta (in je še) kritiško zatajevan in literarnozgodovinsko marginaliziran, saj smo zaradi mačehovske zgodovine in pomanjkanja avtonomije svojo »resno« narodnost samopotrjevali prav skozi »resno« literaturo (prim. Košuta 2006: 88–89). Dejstvo pa je, da je humor univerzalna lastnost človeka, ki se največkrat manifestira skozi jezik in je integralni del kulture vsakega naroda.¹ Kljub temu dejstvu ugotavljamo, da je vloga humorja na področju poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika (SDTJ) še vedno zapostavljena,² njegova prisotnost pa je večinoma prepuščena ustvarjalnosti vseh udeležencev učnega procesa. Humor na področju poučevanja TJ v slovenskem prostoru do sedaj tudi ni bil predmet poglobljenih raziskav.

Ideja o načrtni vpeljavi humorja v gradivo za učenje oz. poučevanje SDTJ se je pojavila v okviru projekta priprave stopenjskih beril, ki poteka na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik (CSDTJ),³ pri katerem se avtorice prispevka ukvarjamo s pisanjem humornih zgodb. Proučevanje strokovne literature je potrdilo naše predpostavke, da humor ni zgolj neodtujljivi del jezikovnega izražanja, pač pa tudi učinkovito sredstvo za doseganje različnih pedagoških ciljev (Ziyaeemehr, Kumar 2014: 4–5). V prispevku predstavljamo glavna teoretična izhodišča in izsledke raziskav, ki dokazujejo pomembnost vključitve humorja v proces poučevanja TJ ter vloge, ki jih ima v tem procesu; nadalje predstavljamo rezultate dela ankete, ki smo jo izvedle ob testnem branju humornih zgodb v okviru omenjenega projekta. Članek vsebuje tudi kratek razmislek o humornih vsebinah v izbranih učbenikih CSDTJ, ob posameznih ugotovitvah pa ponujamo nekaj predlogov za vključitev humorja v proces poučevanja SDTJ.

2 Humor

V znanstveni literaturi ni splošnega konsenza o tem, kaj točno humor je.⁴ Wagner in Urios-Aparisi (2011: 410) izpostavljata, da humor vedno vsebuje element jezikovno konceptualnega neujemanja, to pomeni, da med idejnim konceptom in ubeseditvijo obstaja določena stopnja protislovja.

1 V slovenski kulturi lahko sledimo humorju že od ljudskega slovstva naprej.

2 Tudi Krajnc Ivič (2013: 227) opozarja, da je analizi humornega v slovenistiki namenjenega malo prostora.

3 Več o projektu in stopenjskih berilih v prispevku Klemen, Lojk v tem zborniku.

4 Že med antičnimi filozofi (Aristotel in Platon) je prihajalo do razhajanj v pogledih na humor in raziskovalci ga še danes definirajo glede na potrebe svojih raziskav.

Humor je tudi tesno povezan z občutkom ugodja, ki se običajno izraža kot glasovno-telesni odziv – smeh. S smehom pa se ne povezuje samo humor, temveč tudi vsebine, ki so označene kot smešne, hecne, duhovite, zabavne, komične, šaljive ipd. Za nekatere teoretike so ti pojmi s humorjem do neke mere ali v celoti prekrivni, drugi pa jih razumejo le kot gradnike humornega.

2.1 Teorije humorja

Ena najsodobnejših teorij humorja je lingvistična splošna teorija verbalnega humorja, ki sta jo leta 1991 predstavila Attardo in Raskin.⁵ Humor je po tej teoriji posledica scenarija, ki je dvoznačen vse do trenutka, ko poanta, ki neskladji povezuje, to neskladnost vsaj delno razreši (Attardo, Raskin 1991: 308).

Z vidika učnega procesa je zanimiv Schmitzov (2002: 93) predlog delitve humorja na univerzalni, kulturološki in jezikovni humor. Po njegovem mnenju so določene kategorije humorja primerne za določeno jezikovno raven: univerzalni humor⁶ naj bi bil primeren za vse ravni jezikovnega znanja, medtem ko naj bi bil jezikovni humor razumljiv šele na višji stopnji oz. samostojnim govorcem. Za razumevanje humorja, ki temelji na kulturoloških referencah, naj bi učeči se že dosegli višjo jezikovno raven.⁷ Bell (2005) se s Schmitzovo delitvijo humorja ne strinja v celoti, saj meni, da je jezikovna kreativnost, iz katere izhaja humor, lahko prisotna v različnih oblikah in posledično razumljiva govorcem na vseh ravneh jezikovnega znanja. Avtorice na osnovi dolgoletnih izkušenj poučevanja SDTJ menimo, da praksa bolj kot Schmitzovo potrjuje trditev Nancy Bell. Z ustreznim premislekom lahko namreč vse kategorije humorja v učnem procesu uvedemo na vseh ravneh jezikovnega usvajanja.⁸

2.2 Humor v učnem procesu

Vedno več teoretikov s področja izobraževanja poudarja, da je za kakovostno usvajanje znanja potrebno pozitivno naravnano, nestresno in motivirajoče učno okolje. Poučevanje vedno bolj dojemamo kot »umetnost performansa« (Savage 2017: 343) in učitelja kot »performerja«. Učitelj ima namreč »odgovornost, da komunicira, pritegne in zabava« (prav tam). Eno od orodij za to je humor, ki ustvarja sproščeno vzdušje, produktivno učno okolje, vzbuja in ohranja pozornost, zmanjšuje anksioznost učečih se in povečuje motivacijo (Martin 2007; Petraki, Nguyen 2016). Humor tudi podira sociokulturne ovire in povezuje udeležence v učnem procesu. Smeh kot odziv na humor vpliva na sočasno delovanje obeh možganskih hemisfer, kar »povzroči nenavadno visoko stopnjo zavesti in obdelave informacij v možganih« (Svebak 1974 v: Počivalšek 2015: 23).

5 O splošni teoriji verbalnega humorja, aplicirani na analizo neumetnostnih besedil v slovenščini, piše Krajnc Ivič (2013).

6 Gl. poglavje 3.

7 Vsebine, povezane s poznavanjem družbeno-zgodovinskega konteksta nekega jezikovnega okolja, bi morali učeči se pridobivati vzporedno z usvajanjem jezikovnega znanja.

8 Primer jezikovnega humorja, ki ga lahko razumejo tudi govorci nižjih ravni jezikovnega znanja, so npr. besedne igre »skloni so težki kot sloni«, »zvezek ni zrezek«, »hčerka ni hrček in hodi v vrtec«, »brez krave ni kave« ipd.

Neskladne mentalne asociacije, ki so inherentna značilnost humorja, pomagajo pri shranjevanju, ohranjanju in priklicu informacij iz dolgoročnega spomina (Martin 2007: 354), pri čemer pa Kaplan in Pascoe (1977 v: Savage 2017: 343) opozarjata, da učenje spodbuja le tisti humor, ki je povezan z učno vsebino.⁹

Wagner in Urios-Aparisi (2011: 414–416) humor v učnem procesu definirata kot jezikovno in nejezikovno ravnanje tako učitelja kot učečih se, pri čemer imajo vsi sodelujoči svoj individualni smisel za humor. Humor pa je lahko tudi kontraproduktiven, zato je pomemben razmislek o tem, katere vrste humorja so za umestitev v učni proces primerne in na kakšen način jih vključimo. Učitelj mora vedeti, s kakšnim namenom bo humor uporabil, kakšna je njegova kulturološka implikacija, upoštevati mora raven jezikovnega in sociokulturnega znanja učečih se, njihove osebnostne lastnosti in kulturno ozadje.

3 Humor pri poučevanju TJ

Dolgo časa je veljalo, da humor lahko razumejo le materni govornici, med tujejezičnimi pa le tisti, ki jezik obvladajo na višjih ravneh. Verjetno je tudi to eden od razlogov, zakaj humor doslej ni bil načrtno vključen v proces poučevanja TJ ali drugega jezika (J2), na področju SDTJ pa to še vedno velja.¹⁰

Kot sestavni del jezika in vsakodnevnih interakcij humor ne more in ne sme biti izvzet iz procesa poučevanja J2 ali TJ. Je eno izmed sredstev za razvoj sociolingvistične zmožnosti (Bushnell 2009 v: Reddington 2015: 30), ki jo moramo graditi vzporedno z jezikovno zmožnostjo. Humor v procesu poučevanja J2 ali TJ torej ne opravlja samo funkcij, ki jih ima v učnem procesu nasploh, temveč je njegova vloga še pomembnejša – biti bi moral del učnih vsebin. Brez razumevanja humorja v danem jeziku govorci ne more biti polno funkcionalen,¹¹ saj je prav razumevanje humorja v J2 ali TJ ena od prelomnic, ki govorca opredeli kot učinkovitega uporabnika (Bell 2007: 28).

Wulf opozarja tudi na pomembnost produkcije humorja pri tujejezičnih govornicah. Sposobnost oblikovanja humornih vsebin namreč pripomore k dobri samopodobi in je nagrajujoča, sogovorniki pa tujejezičnega govornika bolj cenijo (Wulf 2010: 156). Tudi v praksi opažamo, da učeči se na vseh ravneh ne izkazujejo zgolj želje po razumevanju humorja, temveč tudi po njegovi tvorbi, oboje pa ni odvisno le od sociolingvističnega znanja, temveč tudi od osebnostnih lastnosti.¹²

Učinkoviti uporabnik¹³ besedišče in jezikovne strukture povezuje s sociolingvističnim in kulturnim kontekstom, naloga učitelja pa je, da mu v procesu učenja jezika te prvine – med katere spada tudi humor – posreduje (Ziyaeemhr, Kumar 2014: 4).

9 Z raziskavo sta ugotovila, da je »humor izboljšal pomnjenje vsebine predavanj do šest tednov po učenju, ko je bil povezan z vsebino« (Savage 2017: 343). Ko ni bil, je bil učinek na učenje negativen.

10 V Sloveniji sta se s humorjem na področju poučevanja tujih jezikov ukvarjala Nada Šabec (za angleščino) in Janez Skela (neobjavljeno).

11 Z vidika sociolingvistike popolna jezikovna zmožnost pomeni primerno rabo v danem kontekstu. Ta predpostavka zagotovo vključuje tudi ustrezno razumevanje in rabo humorja.

12 Z vidika razumevanja in produkcije humorja glede na osebnostne značilnosti med tujejezičnimi in rojenimi govorniki najverjetneje ni razlik.

13 Kot ga opredeljuje SEJO.

Tako kot se besedišče in slovnične vsebine poučujejo postopno in se nadgrajujejo, mora biti tudi humor v učni proces uveden načrtovano in premišljeno.

Raziskave (Schmitz 2002; Wagner, Urios Aparisi 2011; Reddington 2015) so pokazale, da lahko humor v poučevanje vključimo že na začetnih ravneh usvajanja J2 ali TJ. Za te ravni je najustrežnejši univerzalni humor, ki je skupen vsem, saj temelji na splošnem védenju o stvarnem svetu in največkrat temelji na pretiravanju, hiperboli in ironiji (Schmitz 2002: 93), lahko pa vključimo tudi jezikovni humor, primeren za te ravni. Na višjih ravneh lahko vpeljemo humor, ki temelji na zgodovinskih in kulturnih komponentah ter težje jezikovne igre, na najvišjih pa tudi humor, ki temelji na satiri in sarkazmu (prim. Shihab Ahmed 2019: 426). Za vse ravni poučevanja jezika so primerne: humorne igre, zgodbe, besedila, dialogi, slike, karikature, skeči, šale idr. (Medgyes 2002 v: Ziyaeemehr, Kumar 2014: 4). Izbirati moramo humor, ki ne žali ali ponižuje, ob delu z njim pa moramo biti pozorni tudi na to, da ga ne razlagamo, saj s tem lahko izgubi svoj namen.¹⁴

S humorjem v učnem procesu dosegamo različne cilje; lahko je sredstvo motivacije, uvod v obravnavo neke teme ali njena poživitev, iztočnica za pogovor, z njim lahko popestrimo razlago slovničnih vsebin, pritegnemo pozornost učečih se, ga uporabimo za utrjevanje že (na)učenih vsebin, lahko je izhodišče za jezikovno ustvarjanje, z njim širimo sociolingvistično in sociokulturno zmožnost.¹⁵ Navezava vsebin na družbeno-kulturni kontekst in čustva omogoča lažje oz. hitrejše pomnjenje tako jezikovnih struktur kot besedišča (Immordino-Yang, Damasio 2007: 3–8). Prav družbeno-kulturni kontekst in čustva pa sta temeljna gradnika humorja.

Humor v TJ pogosto povezujemo z jezikovnimi igrami (angl. *language play*), vendar ta dva pojma nista popolnoma istoznačna. Duhovitost je sicer ena izmed največkrat prisotnih komponent jezikovnih iger, vendar ni njen nujni gradnik, medtem ko je pri humorju duhovitost zmeraj prisotna (Bell 2012). Med jezikovne igre spada katerakoli igriva raba jezika, oblikujemo pa jih lahko na vseh jezikovnih ravneh (Bell, Pomerantz 2016: ix). Jezikovne domislice lahko med drugim funkcionirajo kot mnemotehnično sredstvo pri pomnjenju novega besedišča ali slovničnih struktur.

Humorja pri poučevanju ne predstavljajo le vnaprej pripravljene vsebine, temveč se lahko v skupini oblikuje tudi povsem spontano (Petraki, Nguyen 2016: 99). Izoblikuje se t. i. »interni« humor, ki ga razume samo zaključena skupina ljudi, saj zunanji opazovalec nima potrebnega védenja za razumevanje humorne komponente. Tovrstni humor pogosto ruši družbene prepreke in udeležene poveže v kohezivno enoto (Attardo 1994: 324).¹⁶

¹⁴ Pri delu v razredu se razlagi včasih ne moremo izogniti.

¹⁵ Humorju se je predvsem na nižjih ravneh priporočljivo izogniti, kadar je cilj učnega procesa usvajanje novega besedišča ali slovničnih struktur, saj učeči se na nižjih ravneh jezik dekodirajo besedo za besedo in niso toliko osredotočeni na vsebino (Carrel 1984: 333).

¹⁶ Bakar in Kumar (2019) sta ugotovila, da uspešni učitelji vnaprej pripravljeni humor uporabljajo namensko, s spontanim pa zadržujejo pozornost učečih se.

Humorno kompetenco¹⁷ kot del splošnejše sporazumevalne zmožnosti (Attardo 2010 v: Ai Hoa 2020: 394) nekateri novejši teoretiki osamosvajajo, prav gotovo pa še ni dovolj priznana in raziskana (Vega 1989 v: Wulf 2010: 157). Učeči se je ne razvijejo v ustrezni meri, saj v učnem procesu tovrstnim vsebinam niso dovolj izpostavljeni, čeprav se je je mogoče priučiti (Ai Hoa 2020: 394). Wulf (2010) predlaga taksonomijo mikroveščin, s pomočjo katerih lahko oblikujemo dejavnosti, ki pripomorejo k izgradnji te kompetence. Po njegovem mnenju bi morali učitelji in raziskovalci pomen humorne kompetence bolj uzavestiti, postati bi morala tudi del učnega načrta.

Humorja bi bilo v tujejezičnem pedagoškem procesu več, če bi se mu priznala vloga, ki mu pripada. Bodoči učitelji bi se morali o humorju učiti v okviru študijskih vsebin, svojo humorno kompetenco pa graditi pri pedagoških predmetih.¹⁸ Weaver in Cotrell (1987 v: Matijević 1994: 54) sta prepričana, da lahko učitelji svojo humorno kompetenco razvijajo s poglobljanjem v humor in vajo. Na osnovi raziskovanj sta zanje izdelala navsote, kako to storiti in kako to kompetenco primerno umestiti v pedagoški proces.

4 Analiza rezultatov ankete o humornih zgodbah

V okviru projekta priprave stopenjskih beril avtorice prispevka pripravljamo knjižico humornih zgodb, namenjeno uporabnikom z znanjem slovenskega jezika na ravni A1 SEJA. Izvedle smo poskusno branje treh kratkih zgodb,¹⁹ ob katerem so bralci izpolnjevali tudi anketo. Anketa, s katero smo želele pridobiti informacije o tem, ali bralci – predvsem na stopnji A1 SEJA – preprosta humorna besedila razumejo, ali v njih prepoznajo humor, ali si tovrstna besedila želijo brati in kakšen odnos imajo do humorja nasploh, ni bila izvedena za potrebe pričujočega prispevka, zato iz nje izpostavljamo le najrelevantnejše izsledke, ki so povezani s splošno percepcijo humorja pri govorcih SDTJ.

Vprašalnik²⁰ je izpolnilo 33 bralcev; 21 % je svoje znanje ocenilo na ravni A1 SEJA, 3 % na ravni A1/A2, 12 % na ravni A2, preostali pa so ocenili, da je njihova raven višja. V povprečju so se anketiranci slovenščino do tedaj učili nekaj več kot dve leti, njihova povprečna starost je bila 27,3 leta, 61 % je bilo žensk in 39 % moških, 70 % anketirancev je bilo študentov.

Na vprašanje, kakšen humor jim je všeč, so anketiranci odgovorili: kritični, sarkastični, realistični, situacijski, intelektualni, absurdni, črni, beli, suhi, politični, aktualen, nesramen in ekscentričen humor, angleški humor, britanski sitkomi, enostaven humor,

17 Humorno kompetenco razumemo kot slovensko ustreznico angleškemu izrazu *humour competence*. Po *Terminološkem slovarju vzgoje in izobraževanja* so kompetence definirane kot »dinamičn[a] kombinacij[a] znanja, razumevanja, veščin in zmožnosti«.

18 Humorne kompetence se lahko priučimo tako v maternem jeziku kot v J2 ali TJ.

19 Zgodbe temeljijo na univerzalnem humorju.

20 Anketa je zajemala 12 vprašanj tako odprtega kot zaprtega tipa, 7 se jih je nanašalo na prebrana besedila, 5 na humor na splošno, 8 dodatnih vprašanj pa na podatke o anketirancih. Napisana je bila v slovenščini in angleščini ter izvedena v fizični obliki in s pomočjo orodja 1KA. Potekala je od maja 2021 do maja 2022.

prefinjen humor, jezikovne šale, kratke in zanimive šale s presenetljivim koncem, humor, ki je povezan z vsakodnevnim življenjem ali ki opisuje težke življenjske situacije, vsaka oblika humorja. Nekateri se niso opredelili.

58 % anketirancev meni, da humorja v TJ ni težko razumeti.²¹ Svoja stališča večinoma utemeljujejo s tem, da je razumevanje humorja povezano s posameznikovim čutom za humor, ravno jezikovnega znanja, poznavanjem kulturnega ozadja in univerzalnostjo humorja. Ugotavljajo, da so postopki ustvarjanja humorja povsod podobni in da je zaradi interneta tudi kulturno pogojeni humor vedno bolj razumljiv. Nekateri izpostavljajo, da je težje razumeti humor, ki temelji na besednih igrh. Menimo, da je slednje povezano s tem, da učeči se svoje humorne kompetence v J2 ali TJ niso imeli priložnosti razvijati že od najnižjih ravni usvajanja jezika.

Večina tistih, ki se jim zdi tujejezični humor težko razumljiv (42 %), meni, da je za njegovo razumevanje ključno dobro znanje jezika in da z osredotočenostjo na razumevanje besed učinek šale postane postranski ali pa se izgubi, na kar opozarja tudi Carrell (1984: 333). Nekaterim se zdi pomembno tudi razumevanje kulturno-zgodovinskega okvira. Eden od anketirancev je celo zapisal, da razumevanje humorja predstavlja »vrhunec znanja«.

Odgovori anketirancev pritrjujejo sodobnim teorijam humorja in njegovi vlogi v učnem procesu ter nakazujejo, da je humorno kompetenco smiselno graditi že od začetka usvajanja J2 ali TJ. Po mnenju anketirancev je humor v procesu učenja pomemben,²² kar so potrdile tudi tuje raziskave. Weaver (Weaver, Cotrell 1987 v: Matijević 1994: 17) poroča, da so študentje humor med dejavniki motivacije uvrstili na tretje mesto, profesorji pa šele na enajsto od sedemnajstih. Tudi v slovenskem okolju raziskave kažejo, da si učeči se želijo v učnem procesu več humorja in učiteljev z dobro razvito humorno kompetenco (Počivalšek 2015).

Zanimivi bi bili tudi podatki, kakšen odnos imajo do humornih vsebin učitelji SDTJ in ali jih v pouk tudi zavestno vključujejo.

5 Pregled humorja v učbenikih za SDTJ

Kratek pregled humornih vsebin v učbenikih za SDTJ je na Junijskem izobraževanju CSDTJ leta 2021 predstavil Janez Skela. Njegovo predstavitev lahko povzamemo z ugotovitvijo, da so prvine humorja v teh učbenikih prisotne, vendar jih ni veliko. Podobno kot Skela smo tudi me pregledale izbrane učbenike CSDTJ, namenjene odraslim.²³ Za objektivno analizo prisotnosti in vrste humornih vsebin v učnih gradivih bi potrebovali natančno izdelano metodologijo, ki bi poleg jasne definicije, kaj vse razumemo kot humorno vsebino, vključevala analizo odziva uporabnikov. Učinek, ki

21 Obe vprašanji, katerih odgovore povzemamo, sta bili odprtega tipa.

22 Kar 73 % anketirancev si namreč želi brati smešne zgodbe. Možnih je bilo več odgovorov, rezultati pa so lahko tudi odraz tega, da je bila anketa vezana na branje smešnih zgodb.

23 Korpus pregledanega gradiva vključuje: Jerman idr.: *Slovenščina ekspres 1*; Pirih Svetina, Ponikvar: *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo*; Petric Lasnik idr.: *A, B, C ... gremo*; Petric Lasnik idr.: *Gremo naprej*; Liberšar idr.: *Naprej pa v slovenščini*; Markovič idr.: *Slovenska beseda v živo 1a in 1b* (učbenik in delovni zvezek); Markovič idr.: *Slovenska beseda v živo 2* (učbenik in delovni zvezek); Markovič idr.: *Slovenska beseda v živo 3a in 3b* (učbenik in delovni zvezek) ter Ferbežar, Domadenik: *Jezikovod*.

ga humorna vsebina sproži pri uporabniku, nam namreč sporoča, ali je neskladje, ki je vir humorja, uporabnik prepoznal, iz česar, kot razlagajo Wanzer, Frymier in Irwin (2010: 7), sledijo trije možni izidi: uporabnik neskladja ne prepozna in se humorja ne zave, uporabnik neskladje prepozna, vendar ga ne razreši (zmedenost), uporabnik neskladje zazna in ga dojame kot smešnega (ali pa zaradi osebnih preferenc tudi ne).

Tovrstna analiza namen pričujočega prispevka presega, v nadaljevanju pa vendarle povzemamo posplošene ugotovitve, ki temeljijo na naši individualni oceni. V seriji, ki se začne z učbenikom *A, B, C ... gremo*, kot duhovite prepoznavamo le redke ilustracije in fotografije. V seriji *Slovenska beseda v živo* je največ humorja v začetnem kompletu (ilustracije, posamezna besedila). V preostalih učbenikih te serije je humorja manj, z izjemo njegovih nastavkov v nekaterih razdelkih Preoblečene besede in v posameznih odlomkih literarnih del. Presenetljivo je, da je v obeh serijah najmanj humornih elementov v učbenikih, namenjenih doseganju višjih ravni znanja, čeprav bi v skladu z dolgo veljavnim prepričanjem, da je razumevanje humorja pogojeno z ravno jezikovnega znanja, pričakovali obratno.

Med pregledanim gradivom izstopa učbenik za izpopolnjevalce *Jezikovod*, ki že z naslovom nakazuje domiselnost. Humornih elementov je precej več kot v drugih učbenikih, pojavljajo pa se v različnih oblikah (besedila s humorno noto, šale, zabavni citati, grafični humor). Po lastnih besedah sta avtorici humorne vsebine vključili načrtno, vendar brez resnega teoretskega razmisleka.

Vprašanje, zakaj v učbenikih za SDTJ humornih vsebin ni več, se zdi neizbežno. Zavedanje o pomenu humorne kompetence tujejezičnih govorcev v našem prostoru verjetno še ni dovolj prisotno, avtorji učbenikov pa nimajo ustreznega znanja, kako humor primerno vključiti v učbeniško gradivo. Vključevanje humornih vsebin v učbenike SDTJ je tako za zdaj še vedno odvisno od osebne preference avtorjev in ne izhaja iz zavedanja, kako pomembno je humorno kompetenco v TJ postopoma graditi.

6 Zaključek

Poučevanje in usvajanje TJ ne pomeni zgolj poučevanja in usvajanja slovničnih struktur ter besedišča, temveč vključuje tudi sociokulturne elemente, ki se odražajo skozi jezik in del katerih je tudi humor. Ta pa v učnem procesu TJ ne posreduje le sociokulturnega védenja, temveč je njegova vloga širša: povečuje pozornost in motivacijo, vpliva na pomnjenje in priklic informacij, povezuje udeležence, zmanjšuje kulturne prepreke in v učni proces vnaša sproščenost. Humor pri poučevanju SDTJ bi torej moral biti del načrtovanega procesa že od ravni A1 in ne odvisen le od preference učitelja. Brez razvite humorne kompetence namreč tujejezični govorniki ne zmorejo prepoznati vseh odtenkov slovenskega jezika in ne morejo postati njegovi učinkoviti uporabniki.

Razvoj humorne kompetence pri govornikih SDTJ bo učinkovit le, če bodo učitelji za to ustrezno izobraženi. Teoretična izhodišča in praktični napotki so podlaga za vključitev humorja v proces poučevanja SDTJ in za nadaljnje raziskovanje tega področja.

Literatura

- AI HOA, Tran Thi, 2020: Can Humor Competence Be Taught? Erni Haryanti Kahfi, Sajidin, Nia Kurniawati (ur.): *Proceedings of the 1st Bandung English Language Teaching International Conference – BELTIC*. 389–396. Na spletu.
- ATTARDO, Salvatore, 1994: *Linguistic Theories of Humor*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- ATTARDO, Salvatore, RASKIN, Victor, 1991: Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *Humor* IV/3–4. 293–348.
- BAKAR, Farhana, KUMAR, Vijay, 2019: The use of humour in teaching and learning in higher education classrooms: Lecturers' perspectives. *Journal of English for Academic Purposes* XL/40. 15–25. Na spletu.
- BELL, Nancy D., 2005: Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS–NNS Interaction. *Applied Linguistics* XXVI/2. 192–218.
- BELL, Nancy D., 2007: How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction. *Humor* XX/1. 27–48.
- BELL, Nancy D., 2012: Comparing playful and nonplayful incidental attention to form. *Language Learning* LXII/1. 236–265.
- BELL, Nancy, POMERANTZ, Anne, 2016: *Humor in the Classroom: A Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. New York: Routledge.
- CARRELL, Patricia L., 1984: Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *Modern Language Journal* LXVIII/4. 332–343. Na spletu.
- IMMORDINO-YANG, M. H., DAMASIO, A. R., 2007: We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* I/1. 3–10. Na spletu.
- KOŠUTA, Miran, 2006: Muza smeha se modro muza ... Humor v kratki prozi Damira Feigla. Irena Novak Popov (ur.): *Slovenska kratka pripovedna proza. Obdobja* 23. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 87–95.
- KRAJNC IVIČ, Mira, 2013: Humorno v besedilih različnih neumetnostnih funkcijskih zvrsti. Andreja Žele (ur.): *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve). Obdobja* 32. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 227–232.
- MARTIN, Rod A., 2007: *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Ontario: Elsevier.
- MATIJEVIĆ, Milan, 1994: *Humor u nastavi: pedagoška i metodička analiza*. Zagreb: UNA-MTV.
- PETRAKI, E., NGUYEN, H. H. P., 2016: Do Asian EFL teachers use humor in the classroom? A case study of Vietnamese EFL university teachers. *System* 61. 98–109. Na spletu.
- POČIVALŠEK, Natalija, 2015: *Humor pri pouku z vidika učiteljev, učencev in dijakov*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- REDDINGTON, Elizabeth, 2015: Humor and play in language classroom interaction: A review of the literature. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* XV/2. 22–38. Na spletu.
- SAVAGE, Brandon M., LUJAN, Heidi L., THIPPARTHI, Raghavendar R., DICARLO, Stephen E., 2017: Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances in Physiology Education* XLI/3. 342–347. Na spletu.
- SCHMITZ, John Robert, 2002: Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor* XV/1. 89–113. Na spletu.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- SHIHAB AHMED, Ban, 2019: An assessment of EFL students' performance in the area of linguistics humorous texts. *Journal of the University of Garmian* VI/2. 417–434. Na spletu.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja – Projekt »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja«*, 2008–2009. Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Na spletu.

- WAGNER, M., URIOS-APARISI, E., 2011: The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *Humor XXIV*/4. 399–434. Na spletu.
- WANZER, Melissa B., FRYMIER, Ann B., IRWIN, Jeffrey, 2010: An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education LIX*/1. 1–18. Na spletu.
- WULF, Douglas, 2010: A humor competence curriculum. *Tesol Quarterly XLIV*/1. 155–169. Na spletu.
- ZIYAEEMEHR, Ali, KUMAR, Vijay, 2014: The role of verbal humor in second language education. *International Journal of Research Studies in Education III*/2. 3–13. Na spletu.

GLAGOLSKI VID ZA FRANKOFONSKE GOVORCE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA ALI TUJEGA JEZIKA

Kaja Dragoljević

Šolski center Ljubljana, Ljubljana
kaja.dragoljevic@gmail.com

DOI:10.4312/Obdobja.41.63-70

Tema prispevka je poučevanje glagolskega vida v slovenščini za frankofonske govorce slovenščine kot drugega ali tujega jezika. Da bi lahko učitelj in kasneje učeči se uspešno razumela to slovnično poglavje, najprej predstavimo razlike in predvsem podobnosti med francoskim in slovenskim glagolom. Nadalje poskušamo odgovoriti na vprašanji, kdaj in kako to slovnično poglavje obravnavati pri pouku slovenščine kot drugega ali tujega jezika, pri čemer ugotovimo, da je zaradi skope literature in kompleksnosti problema učitelj v veliki meri prepuščen iskanju ravnotežja med svojo avtonomijo in obvezami standardov znanja.

glagolski vid, frankofonski govorci slovenščine kot drugega in tujega jezika, učiteljeva avtonomija

The topic of this article is teaching Slovenian verbal aspect to francophone speakers of Slovenian as a second and foreign language. To address this area of grammar (for both the teacher and learners), first the differences and especially similarities between the French and Slovenian verb are presented. The article then seeks to answer when and how to treat this topic in class. It concludes that teachers are largely left to find the balance between their autonomy and »obligations« about knowledge standards when teaching this subject due to the lack of literature and the complexity of the subject matter.

verbal aspect, francophone speakers of Slovenian as a second and foreign language, teacher autonomy

1 Izhodišča

V prispevku se ukvarjamo z nekaterimi težavami in možnimi rešitvami pri učenju in poučevanju glagolskega vida za frankofonske govorce slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ). Pri tem se poleg priporočil krovnih dokumentov (*Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO) in *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004)) naslanjamo predvsem na metode učbenikov in priročnikov Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik (CSDTJ) ter na priročnike za frankofonske govorce SDTJ, deloma pa prispevek temelji tudi na lastni izkušnji s poučevanjem. Lastna izkušnja je med drugim tudi povod za nastanek tega zapisa, saj se zdi, da prav slovnično zahtevnejša poglavja, kar glagolski vid nedvomno je, odpirajo prostor za (samo)refleksijo o vlogi učitelja kot organizatorja učenega procesa znotraj širšega konteksta SDTJ.

2 Glagolski vid, *qu'est-ce que c'est?*

Za glagolski vid velja, da izraža trajanje ali potek glagolskega dejanja. Francoske slovnice glagolski vid seveda omenjajo in razlagajo kot eno od glagolskih kategorij (npr. Riegel idr. 2009: 517), toda zaradi dvojne vrednosti sestavljenega preteklega časa *passé composé*, ki lahko hkrati izraža dovršnost sedanjškega dejanja ali »pravo« preteklost, je kategorija glagolskega vida v francoskih šolskih slovniceh dolgo ostala skoraj ali popolnoma neopažena (Arrivé 1997: 99). Za razliko od francoščine je »kategorija glagolskega vida v slovenščini glagolu inherentna, kar pomeni, da mora govorec nujno upoštevati notranjo strukturo glagolskega dejanja in skladno z njo izbrati primerno obliko« (Dragoljević 2020: 28). Frankofonski govorec SDTJ se torej pri tvorjenju in razumevanju bolj ali manj zavestno nenehno srečuje s to kategorijo, eno od ključnih vprašanj pri poučevanju pa je, kako in kdaj naj učitelj to kategorijo vpelje, to pomeni eksplicitno predstavi koncept, ga poimenuje v metajeziku, podrobneje razloži pravila ipd. Preden se posvetimo tem vprašanjem, povzemimo bistvene značilnosti glagolskega vida v slovenščini in francoščini.

2.1 Glagolski vid v slovenščini in francoščini

Ne glede na metodološko problematiko vključevanja maternega jezika učečega se v poučevanje tujega jezika se zdi, da lahko učitelju na višjih stopnjah poznavanje jezikovnega sistema učenčevega prvega jezika olajša poučevanje, učencu pa približa zakonitosti ciljnega jezika (pozitivni prenos). Zaradi zgoraj nakazanih razlik v delovanju francoskega in slovenskega glagola se zdi pri poučevanju slovenskega glagola – predvsem glagolskih časov in vida – dobrodošlo poznati bistvene razlike med obema jezikovnima sistemoma. Učitelju lahko poznavanje odstopanj in ujemanj med njima omogoči učinkovitejše načrtovanje pouka, pri čemer mislimo predvsem na način podajanja učne snovi: na njeno strukturiranje (didaktično načelo sistematičnosti), vrstni red pravil (načelo postopnosti), izbiro primerov (načelo nazornosti) ipd. Tudi če se učitelj pri podajanju razlage ne želi prilagajati specifikam francosko govorečih učencev SDTJ, mu utegne osnovno poznavanje značilnosti francoskega glagola koristiti pri predvidevanju morebitnih (pod)vprašanj v zvezi s snovjo, pri preprečevanju in opozarjanju na tipične, tj. sistemske napake francoskih govorcev SDTJ oz. na morebitni negativni prenos.

Namen preglednice v nadaljevanju (Tabela 1) je torej učitelju ne glede na njegovo poznavanje francoščine omogočiti vpogled v jezikovni sistem, v katerem razmišlja njegov učenec. Opozarjamo, da gre za prikaz najbolj ključnih značilnosti glagola in glagolskega vida, podrobnejše opise je mogoče poiskati v navedeni literaturi.

Francoščina	Slovenščina
Delitev na preproste in sestavljene glagolske čase, opozicija lahko poleg časa izraža tudi glagolski vid. <i>Jean a <u>préparé</u> le déjeuner.</i> Jean je <u>skuhal</u> kosilo. <i>Jean <u>préparait</u> le déjeuner.</i> Jean je <u>kuhal</u> kosilo. (primera po Schlamberger Brezar idr. 2005: 99)	Pozna sedanjik, preteklik in prihodnjik (ter arhaični predpreteklik). Čas sam po sebi ne izraža glagolskega vida.
Glagolski vid se izraža na štiri načine (Jereb 2004: 124–125): 1) z glagolskim pomenom: <i>dormir</i> (spati, trajanje) : <i>éclater</i> (počiti, enkratnost) 2) s predponami in priponami: <i>courir</i> (teči) : <i>accourir</i> (priteči) <i>dormir</i> (spati) : <i>s'endormir</i> (zaspati) <i>sauter</i> (skočiti) : <i>sautiller</i> (poskakovati) 3) z vidskimi pomožniki, ki izražajo različne faze odvijanja glagolskega dejanja: <i>Elle va partir.</i> Vsak čas bo odšla. (skorajšnjost) [...] 4) z glagolskimi oblikami – še zlasti v povezavi s časovnimi prislovnimi določili. Posebej pomembna je opozicija med zloženimi in nezloženimi oblikami. Zložena oblika v odnosu do nezložene izraža dovršeno dejanje: <i>En ce moment, elle lit un livre.</i> Zdajle bere knjigo. <i>Elle lit un livre par jour.</i> Prebere eno knjigo na dan. <i>J'ai lu ce livre.</i> To knjigo sem prebral. [...]	Glagolski čas in vid sta tesno prepletena. V <i>Parlons slovène</i> so vidski pari predstavljeni glede na naslednje dimenzije glagolskega vida: 1) dovršni : nedovršni (<i>accompli</i> : <i>inaccompli</i>) <u>Jedli so</u> ribo. / <u>Pojedli so</u> ribo. <i>Ils mangeait le poisson. Ils ont mangé le poisson.</i> 2) trenutni : trajni (<i>ponctuel</i> : <i>duratif</i>) Liza je prejela paket. <i>Lise a reçu un paquet.</i> Liza je plezala na drevo. <i>Lise grimpait sur l'arbre.</i> 3) rezultat : proces (<i>aspect résultatif</i> : <i>aspect progressif</i>) Mrtev je. <i>Il est mort.</i> Umira. <i>Il se meurt.</i> 4) ponavljalnost : enkratnost dogodka (<i>aspect itératif</i> : <i>aspect sémelfactif</i>) Skakal je. <i>Il sautait.</i> Skočil je. <i>Il a sauté.</i> (skočiti – skakati fr. <i>sauter</i>) 5) izražanje navade (<i>habitude</i>) Janez je vedno kupoval v Merkatorju. <i>Jean faisait toujours ses courses à Mercator.</i> [...] (primeri iz Schlamberger Brezar idr. 2005: 99)

Tabela 1: Prikaz nekaterih osnovnih značilnosti glagolskih časov in vida v francoščini in slovenščini.

Osvetlimo podobnosti: tako francoski kot tudi slovenski glagoli sami po sebi (leksikalno, semantično) včasih izražajo glagolski vid, denimo: *delati* – *narediti*, *metati* – *vreči*, *jemati* – *vzeti*, *govoriti* – *reči* (primeri iz Ferbežar, Domadenik 2005: 48). Pri tovrstnih glagolih moramo za izražanje opozicije dovršnik : nedovršnik glede

na kontekst izbrati pravilno obliko, npr. *govoriti tuji jezik* (fr. *parler une langue étrangère*) : *reči hvala* (fr. *dire merci*). Če istim glagolom pripišemo prevode, opazimo, da ekvivalentna opozicija v francoščini lahko obstaja ali ne: *delati – narediti* (*faire*), *metati – vreči* (*jeter, lancer*), *jemati – vzeti* (*prendre*), *govoriti* (*parler*) – *reči* (*dire*). Poleg tega lahko v slovenščini trajanje, ponavljajnost, progresivnost ali na drugi strani zaključenost še dodatno poudarimo tako, da istim glagolom morfološko modificiramo vid (*reči* D : *izreči* D), pri čemer v veliki večini (Perko 2015: 38) prihaja do spremembe leksikalnega pomena, kar je pomembna razlika med francoščino in slovenščino. Tako denimo: *govoriti* ND – *odgovoriti* D : *odgovarjati* ND (*répondre*), *pogovoriti se* D : *pogovarjati se* ND (*discuter*); *reči* D – *izreči* (se) D : *izrekati* (se) ND (*prononcer, s'exprimer*), *zareči se* D (*dire qqch involontairement*).

Pri tem opomnimo na izraza *perfectivation* in *imperfectivation*, ki se pogosto pojavljata v francoskih priročnikih za slovanske jezike in poimenujeta zgoraj omenjeni morfološki način spremembe glagolskega vida. Čeprav teh dveh poimenovanj v slovenski terminologiji ni zaslediti, se zdita izraza zaradi svoje povednosti primerna za poučevanje frankofonskih govorcev, sploh pri glagolih, ki jim lahko določamo vidske pare, saj pri njih pripona včasih dejansko modificira zgolj vid, npr. *pogovoriti se* : *pogovarjati se*.

Pri morfološkem načinu izražanja glagolskega vida omenimo še en izraz, ki se prav tako pojavlja v francoskih priročnikih za SDTJ, tj. *les verbes imperfectifs secondaires* (»drugotni nedovršni glagoli«) – gre za spremembo vida z dodajanjem pripone -ov-: »Comme toutes les langues slaves, le slovène connaît les verbes imperfectifs secondaires, issus d'une suffixation de perfectifs préfixés: *prepisovati* imp. secondaire (*recopier*) = *prepisati* perf. ((re)copier) + (o)v < *prepisati* perf. ((re)copier) = pre + pisati imp. (*écrire*)« (Perko 2015: 37).¹

Kjer si francoščina pomaga s t. i. »vidskimi pomožniki« (način 3 po Jereb 2004: 124–125), denimo *commencer à* + inf. (začeti + nedol.), *cesser de* + inf. (nehati + nedol.), slovenščina pogosteje uporablja glagolske predpone. Za izražanje začetka poznamo npr. predponi *s-*, *z-*: *spregovoriti* (*commencer à parler*), *zaplavati* (*commencer à nager*), *zaspati* (*s'endormir*), in za izražanje prenehanja npr. predpone *na-*, *pre-* in *iz-*: *najesti se* (*manger à sa faim*), *naspati se* (*dormir (assez)*), *prebrati* (*lire (jusqu'à la fin)*), *izdelati* (*faire, parfaire*) (Schlamberger Brezar idr. 2005: 100).

Glede časovnih določil (način 4 po Jereb) za slovenščino utegneta koristiti naslednji načeli: če prislovno določilo časa odgovarja na vprašanje *Koliko časa?*, slovenščina zahteva nedovršni glagol – Čebulo pražimo deset minut.; in obratno, če prislov odgovarja na vprašanje *V koliko časa?*, uporabimo dovršni glagol – Kosilo je pojedel v petih minutah. (Lojk 2017: 22).

1 »Tako kot vsi slovanski jeziki pozna tudi slovenščina t. i. 'drugotne nedovršnike', ki zvirajo iz predponskih dovršnikov s pripono: *prepisovati* ('drugotni nedovršnik') = *prepisati* (dovršnik) + (o)v < *prepisati* = pre + pisati (nedovršnik).«

2.2 Kako in kdaj?

V tem razdelku poskušamo odgovoriti na dve ključni vprašanji, ki se zastavljata pri poučevanju glagolskega vida, in sicer kako in kdaj (frankofonske) govorce SDTJ poučevati slovenski glagolski vid.

Pri poučevanju slovenskega glagolskega vida velja na začetnih stopnjah od vprašanja *Kdaj se je dejanje zgodilo?* po spiralni oz. koncentrični metodi poučevanja preiti na vprašanja, kot so: *Kako je to dejanje/stanje potekalo, ali je privedlo do rezultata, se dejanje ponavlja, se je ravnokar začelo ali gre proti koncu, gre morda za navado?* S takšnimi vprašanji in njihovim stopnjevanjem lahko učitelj francoskega govorca SDTJ vnaprej senzibilizira za aspektualne vrednosti glagola v slovenščini in z induktivno metodo privede do spoznanj o slovenskem glagolu. Prav tako je pri frankofonskih govorcih SDTJ dobrodošlo tovrstna vprašanja zastavljati kontrastivno, torej ob opazovanju slovenskih in francoskih prevodov (npr. posameznih povedi) – s tem lahko učitelj učenca opomni in pripravi na razmislek o različnih aspektualnih lastnostih posameznega glagola ali oblike v maternem in v ciljnem jeziku. Učitelj lahko učenčevo pozornost pritegne tudi z analiziranjem napačne rabe – bodisi sistemskih (angl. *errors*) bodisi nesistemskih (angl. *mistakes*) napak – seveda na način, da izpostavljanje napak(e) ne bo nikogar prizadelo in da primeri ustrezajo učenčevemu jezikovnemu znanju (načeli primernosti in nazornosti). Namen prikazovanja sistemskih napak je namreč ta, da učeči se ob izbranih primerih razume, v čem je bistvo napake, ne pa da se ob primeru, denimo, uči še novih besed. Ponazorimo s primerom, pri katerem bi npr. učitelj želel učenca opozoriti na morebitno napačno sklepanje o nujnosti rabe dovršne oblike pri prevajanju dveh povedi iz maternega v ciljni jezik. Če učitelj presodi, da utegne imeti učenec pri razumevanju posameznih besed v slovenskem prevodu težave oz. da morda ne bo zares dojel, v čem je bistvo napake, potem ta primer (še) ni primeren za obravnavo.

Primera v francoščini	Prevod v slovenščino s primerom sistemske napake
– <i>Ils mangeait le poisson pendant deux heures.</i> (Ribo so jedli dve uri.) – <i>Ils ont mangé le poisson en deux heures.</i> (Ribo so pojedli v dveh urah.)	– Ribo so jedli dve uri. – Ribo so pojedli dve uri. → Ribo so pojedli v dveh urah.

Tabela 2: Primer (ne)ustrezno izbranega primera za fazo senzibilizacije oz. seznanjanja s konceptom glagolskega vida.

Kdaj pa imajo oz. naj bi imeli (frankofonski) govorci SDTJ načeloma dovolj bogato razvito jezikovno zmožnost za eksplicitno obravnavo glagolskega vida v slovenščini? V priročnikih za učenje SDTJ se kategorija glagolskega vida tipično eksplicitno obravnava na nadaljevalnih stopnjah, tj. od ravni B1 po SEJU dalje.

Kot smo že nakazali, lahko pride pri poučevanju do omembe pojma ali koncepta že prej: na vstopni in vmesni ravni oz. na ravneh A1–A2 po SEJU utegne učenec

opaziti podobnost med določenimi glagoli, npr. v priročniku za vstopno raven *Slovenska beseda v živo 1a* so kot primer omenjeni trije glagoli z istim korenem: *napisati, pisati, pisati se* (Markovič, Stritar 2009: 123–129). V praksi najbrž večina učiteljev tako opazko pozdravi ter na hitro pojasni razliko in oblikoslovne značilnosti drugih poznanih pogostih glagolov (*jesti, pojesti*), saj podrobnejša obravnava na tej stopnji v didaktičnih priročnikih ni predvidena. Prav tako natančnejša obravnava na začetnih stopnjah ni predvidena v dokumentih, ki to raven opredeljujejo. Dokument *Preživetvena raven za slovenščino*, ki opisuje najnižjo prepoznano stopnjo znanja jezika v SEJU, tj. raven A1, npr. v poglavju o nakupovanju in storitvah (Pirih Svetina idr. 2004: 26) sicer pri besedišču navaja naslednje glagole: *kupiti, (na)kupovati*, toda avtorji v uvodu opozarjajo, da daje dokument prednost formulaični jezikovni zmožnosti, torej pomnjenju izrekov (oblik), in ne natančnejšemu razumevanju posameznih enot. Od govorca SDTJ se torej na preživetveni ravni pričakuje poznavanje ali (pasivno) razumevanje teh oblik, ne pa dejansko razumevanje oblikoslovnih in leksikalnih lastnosti posameznih oblik. Če povzamemo: na začetnih ravneh (A1–A2) velika večina priročnikov in izobraževalnih programov za SDTJ (gl. Program SDTJ) ne predvideva eksplicitne obravnave glagolskega vida.

Nasprotno učbeniki za nadaljevalne in izpopolnjevalne tečaje SDTJ glagolski vid obravnavajo eksplicitno. To so denimo *Slovenska beseda v živo 3a* in *3b* (Markovič idr. 2009a, 2009b), *Jezikovod* (Ferbežar, Domadenik 2005), *Slovenščina od A do Ž* (Lečič 2018), *Gremo naprej* (Petric Lasnik idr. 2009a) ter tudi frankofonskemu trgu prilagojena *Parlons slovène* (Schlamberger Brezar idr. 2005) in *Découvrir et pratiquer le slovène* (Bernard idr. 2007), ki sta sicer manj postopna in bolj deduktivna od učbenikov CSdTJ. Toda zdi se, da na tem področju občasno vlada nelagodje, in sicer tako učiteljev kot učečih se.

V *Priročniku za učitelje* k učbeniku *Gremo naprej* (namenjen je nadaljevalcem na tečajih) pri poglavju o glagolskem vidu zasledimo: »V zahtevnejših skupinah lahko seznam vidskih parov po potrebi tudi razširite, v skupinah, ki niso naklonjene slovničnim razlagam, pa te slovnične vsebine (podrobneje) ne obravnavajte.« (Petric Lasnik idr. 2009b: 25) Učitelj torej lahko in/ali mora *de facto* sam *znati* presoditi in oceniti, ali je v danem trenutku primeren čas za obravnavo ter kako podrobno bo snov obdelana. Če bo njegova ocena o »zmogljivosti« in interesu publike napačna, bo kljub še tako izvrstni učni pripravi tvegala učenčevu nelagodje in stisko ob nerazumevanju snovi. Če dejstvo, da je glagolski vid eksplicitno obravnavan ali predviden v priročnikih za stopnje B1–C2, odgovarja na vprašanje *kdaj*, s tem tudi še ni (nujno) odgovorjeno tudi na *kako*. Zdi se, da ta pedagoška dilema o učencu sočasno ponuja tudi izhodišče za (samo)refleksijo o učitelju – razmislek o mejah njegove učiteljske avtonomije, njegovih dolžnostih in vlogi v širšem kontekstu poučevanja in učenja SDTJ.

3 Sklep in razmislek o vlogi učitelja SDTJ

V prispevku smo osvetlili bistvene razlike in podobnosti med francoskim in slovenskim glagolom, s poudarkom na glagolskem vidu. Če francoščina vrednosti

glagolskega vida izraža z opozicijami med preprostimi in sestavljenimi glagolskimi časi, sta v slovenščini kategoriji časa in vida ločeni. Ker francoske slovnice slovnicihne kategorije glagolskega vida tradicionalno ne obravnavajo, velja pri poučevanju frankofonskih govorcev SDTJ nekaj pozornosti nameniti terminologiji in aspektualnim vrednostim, ki jih glagoli lahko leksikalno in/ali morfološko izražajo v slovenščini. S primeri smo predstavili razlikovanje med dovršnimi (rezultat, enkratnost) in nedovršnimi glagoli (proces, ponavljanje, navada), ki se v slovenščini kaže morfološko, ter med glagoli, ki opisujejo stanje ali trajanje, pri katerih je vid izražen leksikalno. Ob tem smo ponudili vzporedne primere v francoščini, predvsem z namenom, da francosko govoreči učenec najprej v maternem jeziku prepozna koncept in nato postopoma usvoji isto kategorijo v ciljnem jeziku (pozitivni prenos). Primerjava obeh jezikovnih sistemov koristi tudi učitelju, saj si lahko z danimi primeri pomaga pri načrtovanju pouka.

S pomočjo učbenikov, priročnikov in jezikovnih dokumentov lahko ponudimo okvirne smernice, *kdaj* glagolski vid obravnavati – podrobneje na nadaljevalnih in izpopolnjevalnih tečajih (B1–C2 po SEJU), prej le bežno ob »slučajnih« komentarjih. Na vprašanje, *kako* slovenski glagolski vid predstaviti frankofonskim govorcem SDTJ, nam ni uspelo odgovoriti v celoti. Ugotavljamo namreč, da je obravnava glagolskega vida znotraj poučevanja SDTJ (med drugim) zaradi svoje kompleksnosti in pregovorne »težavnosti« poglavje, pri katerem se hkrati izrisuje in briše meja med učiteljevo avtonomijo ter obvezami do izobraževalnih programov in učnih načrtov.

Vprašnji *kdaj* in *kako* senzibilizirati ter nadalje *kdaj* in *kako* učečega se sistematično (in uspešno) seznaniti z glagolskim vidom, nista enoznačni, kakor morda tudi ne more ali celo ne sme biti enoznačen odgovor nanje. In če temu (vsaj delno) teoretičnemu vprašanju dodamo še »praktično« realnost, npr. poučevanje v nehomogeni skupini z različnimi maternimi jeziki in različnim metajezikovnim predznanjem, vprašnji *kdaj* in *kako* pridobita nove razsežnosti, ki presegajo domet tega prispevka. Lahko pa razmislek in opažanja o dilemah, ki se porajajo pri poučevanju glagolskega vida za frankofonske govorce SDTJ, razširimo na splošnejše vprašanje vloge učitelja SDTJ kot vodje izobraževalnega procesa. Zdi se, da je njegova vloga dvojna. Po eni strani je tisti, ki lahko pomaga premostiti meje med jeziki, približati slovenščino in »težja« poglavja učencem, ki bi se sicer na določeni stopnji »ustavili«, pričeli stagnirati ali preprosto ignorirali del slovnice rekoč, da je zanje to pač »pretežko«. Po drugi strani pa se prav pri tovrstnih slovnicih poglavjih izkaže, da (dober) učitelj SDTJ ne more biti vsak, ki obvlada slovenski jezik, ampak da gre za kombinacijo polivalentnih odlik: strokovnosti, izkušenj, profesionalnosti, komunikacijskih spretnosti in nenazadnje osebnostne simpatičnosti, ki morajo biti povrh vsega v ravno pravšem razmerju.

Literatura

- ARRIVÉ, Michel, 1997: *Bescherelle, la conjugation pour tous*. Pariz: Hatier.
 BERNARD, Antonia, FOURNIER, Pauline, HORVAT, Saša, JESENŠEK, Marko, 2007: *Découvrir et pratiquer le slovène*. Paris: Langues & Mondes, l'Asiathèque – maison des langues du monde.

- DRAGOLJEVIČ, Kaja, 2020: *Raba glagolskega vida v slovenščini za frankofonske govorce slovenščine kot tujega jezika*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- FERBEŽAR, Ina, KNEZ, Mihaela, MARKOVIČ, Andreja, PIRIH SVETINA, Nataša, SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca, STABEJ, Marko, TIVADAR, Hotimir, ZEMLJARIČ MIHLAVČIČ, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- FERBEŽAR, Ina, DOMADENIK, Nataša, 2005: *Jezikovod*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- JEREB, Elza, 2004: *Francoška slovnica po naše*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- LEČIČ, Rada, 2018: *Slovenščina od A do Ž, 2. del*. Cerkno: Gaya.
- LOJK, Magda, 2017: Glagolski vid pri pouku slovenščine kot tujega jezika. Matej Šekli, Mladen Uhlik (ur.): *Glagolski vid v slovenščini in ruščini: kontrastivni in (zgodovinsko)primerjalni vidik; povzetki prispevkov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 22–23.
- MARKOVIČ, Andreja, STRITAR, Mojca, 2009: *Slovenska beseda v živo 1a. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, STRITAR, Mojca, 2009a: *Slovenska beseda v živo 3a. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, STRITAR, Mojca, 2009b: *Slovenska beseda v živo 3b. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PERKO, Gregor, 2015: La préfixation préverbale en slovène et l'expression de l'aspect verbal. Mojca Schlamberger Brezar, David Limon, Ada Gruntar Jermol (ur.): *Contrastive analysis in discourse studies and translation / Analyse contrastive de discours et traduction / Kontrastive Diskurzanalyse und Translation*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 34–45. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/download/20/79/814-1?inline=1>
- PETRIC LASNIK, Ivana, PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja, 2009a: *Gremo naprej*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PETRIC LASNIK, Ivana, PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja, 2009b: *Gremo naprej. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PIRIH SVETINA, Nataša, RIGLER ŠILC, Katarina, LAVRIČ, Marjana, FERBEŽAR, Ina, JERMAN, Tanja, 2004: *Preživetvena raven za slovenščino*. Krakow: TAIWPN Universitas.
- Program SDTJ = *Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle*, 2020. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/07/Sloven%C5%A1%C4%8Dina-kot-drugi-in-tuji-jezik.pdf>
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René, 2009: *Grammaire méthodique du français*. Pariz: PUF.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca, POGAČNIK, Vladimir, PERKO, Gregor, 2005: *Parlons slovène*. Pariz: L'Harmattan.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

SLOVENŠČINA V OČEH SRBSKIH JEZIKOSLOVCEV

Maja Đukanović

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd
maja.djukanovic@fil.bg.ac.rs

Jelena Budimirović

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd
jelena.budimirovic@fil.bg.ac.rs

DOI:10.4312/Obdobja.41.71-78

Kot sorodna južnoslovanska jezika sta slovenščina in srbščina bili in sta predmet raziskav številnih domačih in tujih jezikoslovcev. V prispevku so predstavljena vprašanja s področja slovenščine kot sorodnega južnoslovanskega jezika, s katerimi so se ukvarjali srbski jezikoslovci, in sicer od sredine 19. stoletja do današnjih dni.

slovenistika, srbski jezikoslovci, slovenistika v srbskih raziskavah, južnoslovanski jeziki, primerjalno jezikoslovje

As related South Slavic languages, Slovenian and Serbian have been the subject of research by many linguists from the two countries and abroad. This paper deals with topics in Slovenian as a related South Slavic language that have been studied by Serbian linguists from the middle of the nineteenth century to the present.

Slovenian studies, Serbian linguists, Slovenian studies in Serbian research, South Slavic languages, comparative linguistics

1 Uvod

Slovenščina in srbščina sta se kot sorodna jezika razvijali v južnoslovanskem okolju ter sobivali v skupni državi od leta 1918 do 1991.¹ V prvi skupni državi, Kraljestvu Srbov, Hrvatov in Slovencev, se je slovenščina uporabljala v vseh državnih ustanovah, osnovnih in srednjih šolah ter državnih institucijah nasploh. V slovenščini so izhajali časopisi in časniki, kulturno življenje pa je bilo na visoki ravni. Neposredno po ustanovitvi Kraljestva SHS je bil junija 1919 sprejet zakon, na podlagi katerega je Aleksandar I. Karađorđević ustanovil Univerzo Kraljestva SHS v Ljubljani (Dekleva

1 Kraljestvo Srbov, Hrvatov in Slovencev (SHS) je 1. decembra 1918 v imenu svojega očeta, kralja Petra I., razglasil regent Aleksandar I. Karađorđević. V Vidovdanski ustavi je bilo Kraljestvo leta 1921 preimenovano v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, potem je 3. oktobra država dobila ime Kraljevina Jugoslavija, področje današnje Republike Slovenije pa je bilo poimenovano Dravska banovina. Po drugi svetovni vojni je bila ustanovljena Demokratska federativna Jugoslavija, od 29. novembra 1945 poimenovana Federativna ljudska republika Jugoslavija (FLRJ), od 7. aprila 1963 do 1992 pa je obstajala pod imenom Socialistična federativna republika Jugoslavija (SFRJ). Po referendumu 23. decembra 1990 se je Slovenija odcepila od skupne države in je od leta 1991 samostojna država (Đukanović 2015: 72–73).

1998: 107), ki je bila pozneje preimenovana v Univerzo v Ljubljani, in z ustanovitvijo tako pomembne ustanove je bilo pospešeno tudi sodelovanje med slovenskimi in srbskimi jezikoslovci.

Še pred ustanovitvijo ljubljanske univerze je na tedaj že uveljavljeni Univerzi v Beogradu profesor Pavle Popović začel s preučevanjem in potem tudi poučevanjem slovenske književnosti in jezika. Učni načrt tedanje Katedre za zgodovino jugoslovanske književnosti je predvideval tudi pouk slovenskega leposlovja, zaradi česar je Popović poletje 1905 preživel v Ljubljani, kjer se je naučil slovensko in sistematično bral dela slovenskih pisateljev (Samardžić 1963: 351). Potem je jeseni 1905 v Beogradu začel z rednimi predavanji slovenske književnosti, v študijskem letu 1907/08 pa je za svoje študente organiziral tečaj slovenskega jezika in ti študentje so bili potem prvi prevajalci slovenske književnosti v srbsčino (Samardžić 1963: 352). Od tistih časov in vse do današnjih dni se slovenščina v Srbiji največ poučuje na univerzitetni ravni, na ravni osnovnih in srednjih šol pa veliko manj (gl. Đukanović, Kovačević 2019).

V pričujočem prispevku so predstavljene najpomembnejše objave srbskih jezikoslovcev, ki so obravnavali slovenistična vprašanja od 19. stoletja, v obdobju skupne države in do današnjih dni (gl. tudi Đukanović 2010, 2019). Gre za prvo omembo slovenskega jezika v srbski slovnici iz 19. stoletja, pomembne študije Aleksandra Belića, prispevke jezikoslovcev iz časa Jugoslavije oz. s konca 20. stoletja vse do vprašanj, ki so obravnavana v najnovejšem času.

2 Slovenščina v delih srbskih jezikoslovcev

2.1

Vsestranski intelektualec, kot je bilo običajno za izobražene ljudi 19. stoletja, doktor filozofije, odvetnik, pesnik, publicist in politik Jovan Subotić se je ukvarjal tudi s filologijo. S slovnico *Grammatika srbska* je leta 1847, s posebno pohvalo člana tričlanske komisije, Pavla Jozefa Šafaříka, zmagal na razpisu Matice srbske. V tej slovnici, ki je zaradi določenih prepovedi v zvezi z rabo Vukove cirilice v tem času ostala v rokopisu (več v: Đukanović, Milanović 2017: 330), je Subotić srbskim jezikoslovcem predstavil prvi opis slovenskega jezika. V knjigi je tudi prvič predstavljena ideja o knjižnojezikovni enotnosti Srbov, Hrvatov in Slovencev, in sicer je za razliko od prevladujočih mnenj slavistov iz tega časa Subotić svoj koncept razširil z idejo, da naj bi bodoči knjižni jezik, skupen za vse Srbe, Hrvate in Slovence, temeljil samo na novoštokavskih dialektih (Đukanović, Milanović 2017: 330). Zato se je lotil opisa slovenskih narečij in govorov, večinoma na podlagi dostopne literature, in ne na podlagi terenskih raziskav. Glede na to, da je bilo za fonetično-fonološko raven v strokovni literaturi največ gradiva, je tudi v slovnici temu področju slovenščine namenil največjo pozornost. Oblikoslovna in besedotvorna raven sta bolj skromno omenjeni, slovenske skladnje pa avtor ne omenja (Đukanović, Milanović 2017: 336).

Pomen Subotičevega opisa slovenskega jezika v tej zajetni slovnici (458 rokopisnih strani) se ocenjuje bolj kot zgodovinski in kulturološki, manj pa kot jezikoslovni,

toda v vsakem primeru sredi 19. stoletja priča o pogledih in razmišljanjih srbskih jezikoslovcev o južnoslovanskih jezikih, tudi o slovenskem (Đukanović, Milanović 2017: 336).

2.2

Leta 1932 je znani srbski jezikoslovec Aleksandar Belić v Beogradu pri založbi Srbske kraljevske akademije objavil eno najpomembnejših študij o dvojini *O dvojini u slovenskim jezicima* (Belić 1932). Gre za izjemno poglobljeno študijo o dvojini, značilni za sodobni slovenski jezik, ki to kategorijo obravnava s širšega splošnojezikoslovnega stališča. V tej zajetni študiji Belić med drugim ugotavlja, da je za slovenščino najbolj značilen t. i. sindetični dual, v katerem osebek tvorita dva elementa, kar pogojuje uporabo glagolov, pridevnikov in zaimkov v dvojini. Po Beliću je stari prosti dual zaznamoval edinstvo v dvojstvu, novi prosti dual pa v slovenščini zaznamuje dva znana, določena predmeta in ima pravzaprav pomen anaforskega duala. Belić se je v manjši meri s slovenščino ukvarjal tudi v svoji poznejši študiji *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku* (Belić 1941), v kateri so za kontrastivna srbsko-slovenska preučevanja predvsem pomembna njegova stališča o jezikoslovni terminologiji ter pogledi na razvoj jezikoslovja nasploh.

Med zelo pomembne prispevke k srbsko-slovenski kontrastivi sodi knjiga, tiskana leta 1990 v Ljubljani, *Korespondenca med Franom Ramovšem in Aleksandrom Belićem* (Ramovš, Belić 1990). Pisma in dopisnice dveh najpomembnejših jezikoslovcev tega časa je, večinoma iz arhiva Srbske akademije znanosti in umetnosti, zbral in pozorno obdelal profesor Janez Rotar. Gre za izjemno zanimivo pričevanje ne samo o času in jezikoslovju med dvema vojnama, temveč tudi o procesu ustanovitve Slovenske akademije znanosti in umetnosti, o Belićevem vplivu na oblikovanje pouka srbsčine/srbohrvaščine na Univerzi v Ljubljani, njuna korespondenca pa priča tudi o tem, kako je potekal proces nastanka Belićevih v prejšnjem odstavku omenjenih knjig.

2.3

V skupni državi FLRJ oz. SFRJ je bilo tiskanih manj primerjalnih srbsko-slovenskih jezikoslovnih razprav, kot bi se lahko pričakovalo za to obdobje, saj se tako v srbski kot v slovenski jezikoslovni literaturi najdejo samo posamični prispevki s področja srbsko-slovenske kontrastive.

2.3.1

V šestdesetih letih se je slovenščine v svojih študijah dotaknila Milka Ivić, in sicer v prispevkih s področja skladnje, v katerih piše o skladenjskih značilnostih slovanskih jezikov, ter v člankih s področja oblikoslovja, v katerih primerja kategorijo samostalniškega spola v srbsčini in slovenščini (Ivić 1960, 1968, 1987, 1989).

2.3.2

V teh letih se je s konfrontativnimi preučevanji srbskega in slovenskega jezika ukvarjal tudi Janko Jurančič, ki je nekaj let predaval slovenski jezik na Univerzi

v Beogradu. Leta 1965 je izdal učbenik slovenskega jezika »za Srbe in Hrvate«, v katerem je predstavil slovensko slovnico v primerjavi s srbsko/srbohrvaško in izpostavil razlike med jezikoma.

2.3.3

V okviru zajetne študije o primerjalnem slovanskem jezikoslovju slovenščino s področja glasoslovja in oblikoslovja obravnava Radosav Bošković. V knjigah *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika I in II* (Bošković 1977, 1985) znani srbski jezikoslovec predstavi širok pogled na morfonološko strukturo slovanskih jezikov, med njimi tudi slovenščine.

2.3.4

Med srbske jezikoslovke sodi tudi ime Katjuše Zakrajšek, dolgoletne lektorice za slovenski jezik na Filološki fakulteti Univerze v Beogradu, ki je leta 1989 objavila učbenik *Govorimo slovenački*, namenjen govorcem, katerih prvi jezik je srbsčina. V svojih znanstvenih prispevkih se je konec osemdesetih in v začetku devetdesetih let 20. stoletja ukvarjala s števnikami ter s kulturno-zgodovinskim, predvsem neprevedljivim besediščem (Zakrajšek 1994, 2002).

2.3.5

Srbsko-slovensko primerjalno jezikoslovje konec 20. in v začetku 21. stoletja je zaznamovano s prispevki beograjskega profesorja, znanega slavista Predraga Pipra. V njegovi bogati bibliografiji najdemo vrsto prispevkov, v katerih obravnava slovenščino, predvsem v primerjavi z drugimi slovanskimi jeziki. Kot temelj za nadaljnje srbsko-slovenske jezikoslovne študije izstopa delo o kontrastivnih in tipoloških opisih slovanskih jezikov (Piper 1991). Po predstavitvi slovenskega jezika v primerjavi s srbskim je na koncu 20. stoletja objavil podroben pregled srbske in slovenske slovnice v ogledalu ruske (Piper 1999), v katerem je podal splošno sliko o tipološko najpomembnejših točkah slovničnih sistemov teh jezikov na morfonološki in skladenjski ravni. Leta 2009 je bila v redakciji profesorja Pipra objavljena knjiga *Južnoslovenski jezici: gramatičke strukture i funkcije* (Maldžijeva, Topolinska, Đukanović, Piper 2009). Gre za zahtevno delo, v katerem se skozi prikaz slovničnih struktur povezujejo srbski, slovenski, makedonski in bolgarski jezik. Kot avtor je Piper med drugim v tej knjigi prispeval sodoben pogled na slovensko skladnjo. Njegove obravnave slovenskega jezika v primerjavi s srbskim in drugimi slovanskimi jeziki predstavljajo pomemben temelj za nadaljnje primerjalno-jezikoslovne raziskave teh dveh jezikov (Đukanović 2014: 181).

3 Srbsko-slovenska leksikografija

3.1

V obdobju med dvema svetovnima vojnama, ko se v srbskih učbenikih pojavijo književna besedila v slovenščini, ki jih spremljajo kratki glosarji (več v: Đukanović 1994), velja na področju slovaropisja omeniti *Srpskohrvatsko-slovenački rečnik*

Albina Vilharja, izdan leta 1927. Profesor Albin Vilhar je med svojim službovanjem v Srbiji, kjer je predaval klasične jezike, objavil tudi vrsto pomembnih prevodov iz antične književnosti tako v slovenski kot v srbski jezik.

3.2

Leta 1964 je v skupni založbi beograjske Prosvete in ljubljanske DZS izšel pomemben slovensko-srbohrvaški slovar treh avtorjev: Stanka Škerlja, Radomirja Aleksića in Vida Latkovića. Slovar je zelo kakovostno napisan, z veliko primeri rabe, in je še danes aktualen.

3.3

Janko Jurančič, dolgoletni predavatelj na univerzah v Ljubljani in v Beogradu, je morda najpomembnejše prispeval k srbsko-slovenskemu primerjalnemu jezikoslovju. Poleg vrste znanstvenih prispevkov in pedagoškega gradiva je avtor do zdaj najboljšejših srbohrvaško-slovenskih slovarjev, ki sta tudi danes v rabi. *Srbohrvatsko-slovenski slovar* je bil objavljen leta 1986, *Slovensko-srbohrvaški slovar* pa leta 1989, tik pred odcepitvijo Slovenije od Jugoslavije, oba slovarja sta bila v teh izdajah prenovljena in znatno razširjena. V obeh zajetnih publikacijah je podan pregled slovnice dveh jezikov. Slovarja sta sicer izšla v Ljubljani pri založbi DZS, toda Jurančiča glede na njegovo službovanje v Beogradu lahko vsaj deloma uvrstimo med srbske jezikoslovce.

3.4

Prvi slovar, ki v naslovu vsebuje besedo *srbski*, *Srbsko-slovenski in slovensko-srbski slovar*, je bil izdan leta 2005 v Ljubljani pri založbi Pasadene. Avtorja sta srbska jezikoslovca Maja Đukanović in Vlado Đukanović. Čeprav je po številu iztočnic bazičen, ta slovar vsebuje sodoben in zanimiv prikaz slovenskih in srbskih slovničnih pravil, s poudarkom na razlikah v strukturi teh dveh jezikov. Poseben poudarek je na medjezikovnih homonimih, frazeologiji in lokalizmih.

4 Slovenski jezik v Srbiji v 21. stoletju

4.1

V začetku 21. stoletja se je zanimanje za slovenščino v Srbiji povečalo. Začela so se ustanavljati društva Slovencev, v katerih se je pričel pouk slovenščine, namenjen slovenskim izseljencem. Na univerzitetni ravni se je pouk slovenščine na Filološki fakulteti v Beogradu razvil v štiriletni vzporedni študij slovenskega jezika in kulture, na Filozofski fakulteti v Novem Sadu pa se slovenščina poučuje v okviru dveh semestrov. Poleg tega je fakultativni predmet Slovenski jezik z elementi narodne kulture kot jezik narodne manjšine postal del rednega osnovnošolskega pouka v Republiki Srbiji. O razvoju slovenščine v Srbiji je objavljena cela vrsta prispevkov, zato tukaj podrobnosti niso navedene (več v: Đukanović, Kovačević 2019; Đukanović 2019).

4.2

Znanstvene prispevke srbskih jezikoslovcev, ki obravnavajo slovenščino, bi lahko razdelili v tri skupine: raziskave posameznih vprašanj srbsko-slovenskega primerjalnega jezikoslovja, raziskave, ki so usmerjene na pedagoško področje, in prispevki s področja sociolingvistike. Rezultati raziskav se objavljajo tako v Srbiji kot v Sloveniji in drugod po svetu, predstavljeni so na različnih znanstvenih in strokovnih konferencah ter v okviru bilateralnih in drugih mednarodnih znanstvenih projektov.

Precejšnja pozornost se usmerja v raziskave slovenščine kot manjšinskega jezika v Srbiji in vpliva slovenskih umetnikov na srbsko kulturo. V tem smislu so pomembne objave v znanstvenem časopisu *Slovenika*,² katerega založnika sta Nacionalni svet slovenske manjšine v Srbiji in Filološka fakulteta Univerze v Beogradu. V *Sloveniki* je posebna pozornost posvečena mladim slovenistom, ki imajo v njej priložnost objaviti svoje prve prispevke, in tudi sodelovanju s strokovnjaki z drugih znanstvenih področij, predvsem z literati, etnologi, muzikologi, umetnostnimi zgodovinarji, zgodovinarji ipd.

Dosedanje raziskave in objave srbskih jezikoslovcev v zvezi s slovenščino so posredno imele določen vpliv na nastanek novih, sodobnih učbenikov in učnih gradiv za slovenski jezik, namenjenih govorcem srbskega oz. južnoslovanskih jezikov – takšni so npr. učbenika Milice Poletanović³ in Rade Lečić⁴ ter priročnik za učenje slovenščine, namenjen govorcem južnoslovanskih jezikov.⁵

Na boljši status pouka slovenščine v Srbiji med drugim vpliva tudi dejstvo, da se potomci slovenskih izseljencev v zadnjih treh desetletjih bolj zavedajo prednosti učenja in znanja slovenščine ter poznavanja slovenske kulture kot v nekdanji skupni državi (Kužnik 2014: 73; Đukanović, Kovačević 2019). Razvoj pouka slovenščine v slovenskih društvih kaže, kar potrjuje tudi raziskava, opravljena med učenci dopolnilnega pouka (Bukvič 2016: 31), da obstaja močna zavest o tem, da so pripadniki slovenske manjšine na ta način dodatno povezani z matično državo Slovenijo.

5 Zaključek

Kot je bilo v dosedanjih objavah že ugotovljeno, sta bili slovenščina in srbščina, čeprav tipološko sorodna jezika, v 19. in 20. stoletju sorazmerno redko predmet medsebojnih primerjalnih raziskav. V prispevkih so bila večinoma predstavljena le kratka opažanja o določenih podobnostih in razlikah med obema jezikoma. Konec 20. in začetek 21. stoletja pa zasledimo bolj intenzivno sodelovanje med srbskimi in slovenskimi jezikoslovci ter večje zanimanje srbskih jezikoslovcev za slovenistična vprašanja (več v: Đukanović 2014). Primerjalnih slovensko-srbskih jezikoslovnih raziskav je vedno več, kar je razvidno iz dostopne znanstvene bibliografije. Znanstveno

2 <http://slovinci.rs/slovenika/>

3 <http://www.slovenacki.com/>

4 <https://www.gaya.si/slovenacki-od-a-do-z/>

5 <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/slovenscina-1-slovnice-tabele/>

sodelovanje je na visoki ravni tako v jezikoslovju kot v drugih znanostih, objavljeni so tudi sodobni učbeniki in jezikovni priročniki.

Na nadaljnje smeri srbsko-slovenskih jezikoslovnih raziskav bodo vsekakor vplivale smeri razvoja primerjalnega jezikoslovja oz. jezikoslovja nasploh. Kot kaže iz sedanjih vpogledov v jezikoslovno literaturo srbskih znanstvenikov, ki se ukvarjajo (tudi) s slovenščino, bi lahko pričakovali nove objave s področja glotodidaktike, računalniške lingvistike in obravnave s področja sociolingvistike oz. obravnavo statusa sorodnih jezikov z manjšim številom govorcev.

Literatura

- BELIĆ, Aleksandar, 1932: *O dvojini u slovenskim jezicima*. Beograd: Srpska kraljevska akademija.
- BELIĆ, Aleksandar, 1941: *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku: lingvistička ispitivanja*. Beograd: Srpska kraljevska akademija.
- BELIĆ, Aleksandar, 1958: *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku: lingvistička ispitivanja*. Knj. 1–2. Beograd: Nolit.
- BOŠKOVIĆ, Radosav, 1977: *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika I – Fonetika*. Beograd: Naučna knjiga.
- BOŠKOVIĆ, Radosav, 1985: *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika II – Morfologija*. Beograd: Naučna knjiga.
- BUKVIČ, Tatjana, 2016: Dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture v Republiki Srbiji: raziskava med učenci, starši in učiteljicami. *Slovenika: časopis za kulturo, znanost in izobraževanje* 2. 21–34.
- DEKLEVA, Tatjana, 1998: Oris razvoja Filozofske fakultete do leta 1941. *Kronika: časopis za slovensko krajevno zgodovino* XLVI/3. 107–115.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, 1994: Slovenščina v srbskih berilih med dvema vojnama. *Slavistična revija* XLII/2–3. 275–279.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, 2010: Srpski i slovenački jezik – razvoj kontrastivnih proučavanja. Predrag Piper (ur.): *Kontrastivna proučavanja srpskog jezika: pravci i rezultati*. Beograd: SANU, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za srpski jezik u poređenju sa drugim jezicima. 147–154.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, 2014: Slovenščina v Srbiji: preteklost, sedanjost in prihodnost. Hotimir Tivadar (ur.): *Prihodnost v slovenskem jeziku literaturi in kulturi*. 50. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 177–184.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, 2015: *Poglavljia iz slovenačke kulture*. Beograd: Filološki fakultet.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, 2019: Stoletje slovensko-srbskih jezikoslovnih stikov. Mojca Smolej (ur.): *1919 v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 55. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 135–141.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, ĐUKANOVIĆ, Vlado, 2005: *Srbsko-slovenski in slovensko-srbski slovar*. Ljubljana: Pasadena.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, KOVAČEVIĆ, Borko, 2019: Razvoj slovenske skupnosti v Srbiji z jezikovno-kulturnega stališča. Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Obdobja 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 391–396.
- ĐUKANOVIĆ, Maja, MILANOVIĆ, Aleksandar, 2017: Slovenščina v neobjavljenem rokopisu СРБСКА ГРАММАТИКА (1847) Jovana Subotića. Aleksander Bjelčević, Matija Ogrin, Urška Perenič (ur.): *Rokopisi slovenskega slovstva od srednjega veka do moderne*. Obdobja 36. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 329–337.
- IVIĆ, Milka, 1960: Diferencijalne sintaksičke osobine u slovenskom jezičkom svetu. Đorđe Sp. Radojičić (ur.): *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knj. 5. Novi Sad: Filozofski fakultet. 49–74.
- IVIĆ, Milka, 1968: Obeležavanje imeničkog roda u (standardnom) slovenačkom upoređeno sa odgovarajućom srpskohrvatskom situacijom. Pavle Ivić (ur.): *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, 11. Novi Sad: Matica srpska. 49–55.

- IVIĆ, Milka, 1987: O posesivnom genitivu u slovenačkom jeziku. *Razprave. [Razred 2], Razred za filološke in literarne vede*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. 155–160.
- IVIĆ, Milka, 1989: O slovenačkom en (neki) i problemima referencije. Franc Jakopin (ur.): *Zbornik razprav iz slovanskega jezikoslovja: Tinetu Logarju ob sedemdesetletnici*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. 111–116.
- KUŽNIK, Irena, 2014: Motivacija za učenje slovenščine kot maternega in manjšinskega jezika pri pripadnikih manjšinske in nemanjšinske skupnosti v Srbiji. Nina Ditmajer (ur.): *Mednarodno znanstveno srečanje doktorskih študentov slovenistike in slavistike: zbornik*. Maribor: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 71–76.
- MALDŽIJEVA, Vjara, TOPOLINSKA, Zuzana, ĐUKANOVIĆ, Maja, PIPER, Predrag, 2009: *Južnoslovenski jezici: gramatičke strukture i funkcije*. Beograd: Beogradska knjiga.
- PIPER, Predrag, 1991: Tertium comparationis u kontrastivnim i tipološkim opisima slovenskih jezika. *Kontrastivna jezička istraživanja, Zbornik radova 4*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 15–23.
- PIPER, Predrag, 1999: Srpska i slovenačka gramatika u ogledalu ruske. *Slavistika* 3. 150–161.
- RAMOVŠ, Fran, BELIĆ, Aleksandar, 1990: *Korespondenca med Franom Ramovšem in Aleksandrom Belićem*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- SAMARDŽIĆ, Radovan (ur.), 1963: *Sto godina Filozofskog fakulteta*. Beograd: Narodna knjiga.
- ZAKRAJŠEK, Katjuša, 1989: *Govorimo slovenački*. Beograd: Naučna knjiga.
- ZAKRAJŠEK, Katjuša, 1994: Sistem brojnih reči u slovenačkom i srpskom jeziku. Predrag Piper (ur.): *Konfrontaciona proučavanja srpskog i drugih slovenskih jezika: Zbornik rezimea*. Beograd: Filološki fakultet. 6–7.
- ZAKRAJŠEK, Katjuša, 2002: Kulturno in zgodovinsko obarvano besedje in dvojezični slovar. Aleksandra Derganc (ur.): *Historizem v raziskovanju slovenskega jezika, literature in kulture. Obdobja 18*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 423–431.

LITERARNA BESEDILA PRI POUČEVANJU SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA: MODEL OBRAVNAVE POEZIJE

Mateja Eniko

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mateja.eniko@ff.uni-lj.si

Matej Klemen

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
matej.klemen@ff.uni-lj.si

Janja Vollmaier Lubej

Srednja lesarska in gozdarska šola Maribor, Maribor
Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien, Dunaj
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Maribor
janja.v@windowslive.com

DOI:10.4312/Obdobja.41.79-88

V prispevku razmišljamo, kako v pouk slovenščine kot drugega in tujega jezika učinkovito vključiti literarna besedila, predvsem poezijo. Izhajamo iz zavedanja posebnosti literarnih besedil, ki lahko pri branju v neprvem jeziku za uporabnika predstavljajo izziv, ob primernem metodološkem pristopu pa tudi prednost. Predstavljamo model obravnave poezije pri pouku slovenščine kot drugega in tujega jezika, ki upošteva specifične branja poezije v tujem jeziku. Razdeljen je na tri faze: fazo priprave in opolnomočenja, fazo sprejemanja in opomenjanja, fazo nadgradnje in aktualizacije.

slovenščina kot drugi in tuji jezik, literarno besedilo, poezija, metodika, sporazumevalna jezikovna zmožnost

This article considers how to effectively include literary texts, especially poetry, in teaching Slovenian as a second and foreign language. It proceeds from an awareness of the specific features of literary texts, which can be a challenge for users when reading a foreign language, but also an advantage when a suitable methodological approach is used. It presents a model for the use of poetry in teaching Slovenian as a second and foreign language, which takes into account the specificities of reading poetry in a foreign language. It is divided into three phases: the preparation and empowerment phase, the reception and meaning-making phase, and the development and actualization phase.

Slovenian as a second and foreign language, literary text, poetry, methodology, communicative competence

1 Izhodišča

1.1 Pouk slovenščine kot drugega in tujega jezika ter literarna besedila

Vključevanje literarnih besedil v pouk, katerega cilj je razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti v neprvem jeziku, vloga in način uporabe teh besedil pri pouku se skozi čas spreminjajo, tako kot se spreminjajo tudi metodološke usmeritve pri poučevanju neprvih jezikov. Pri strukturalističnem pristopu¹ so se literarna besedila vključevala kot jezikovni zgledi oz. primeri za vajo posameznih jezikovnih (slovničnih) elementov (gl. npr. Toporišič 1969: 103, 162, 216). Sodobnejši učbeniki za slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ), ki večinoma temeljijo na komunikacijskih metodah poučevanja jezika, pa pri literarnih besedilih upoštevajo tudi njihovo literarnost in poleg sporazumevalne jezikovne zmožnosti razvijajo tudi literarno zmožnost (prim. Klemen 2022).²

V času, ko je pri poučevanju tujega jezika (TJ) v ospredju jezikovna pravilnost (prim. Ferbežar 2016), se zdi smiseln ponovni premislek o vključevanju literarnih besedil v pouk SDTJ.³ Jezikovna pravilnost se ne osredotoča le na jezikovno formo, temveč je učeči se postavljen v situacijo, ko mora izvesti neko realno jezikovno opravilo. *Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru* (Dodatek k SEJU 2020: 59, 106–108, 221–224) vpelje tri nove lestvice, ki opisujejo jezikovna opravila tujejezičnega govorca ob ustvarjalnih besedilih, vključno z literarnimi:⁴ branje kot razvedrilo, izražanje osebnega odziva na ustvarjalna besedila ter analiza in kritični odziv nanje. Kot razberemo iz opisnikov v omenjenih lestvicah, tovrstna opravila, povezana z ustvarjalnimi besedili, segajo na različna področja družbenega življenja oz. domene (zasebno, javno, poklicno, izobraževalno) in v različne oblike socialnih interakcij uporabnika TJ. Cilji pouka TJ pri delu z literarnim besedilom bi morali biti torej celostno razumevanje besedila, zmožnost (jezikovnega) odziva nanj, navezava vsebine na lastne izkušnje, primerjanje doživljanja ob besedilu z drugimi bralci ipd.

1.2 Branje literarnih besedil

Branje⁵ literarnih besedil je poglobljen proces, ki predpostavlja literarno zmožnega bralca, kar pomeni, da ima zadostno literarno znanje in neliterarno vedenje ter je zmožen to vključiti v proces branja (Zupan Sosič 2014: 47, 56–57). Bralec je soustvarjalec pomenov (prav tam: 58).⁶ Proces dekodiranja in razumevanja literarnih besedil, pri katerem je zaradi njegove kompleksnosti pričakovana večja kognitivna in emocionalna

1 O pristopih k poučevanju SDTJ gl. Ferbežar 2016.

2 O vlogah literarnih besedil pri pouku TJ v 20. stoletju gl. Kramsch, Kramsch 2000.

3 O metodoloških pristopih in praktičnih idejah za obravnavo literarnih besedil pri SDTJ se je sicer pisalo vsaj že v devetdesetih letih (npr. Krakar Vogel 1997; Novak Popov 1998; Pezdirc 1999).

4 V *Dodatku k SEJU* (2020: 105) izraz *ustvarjalno besedilo* zajema literarna besedila, filme, gledališke uprizoritve, recitale, večkodne instalacije ipd.

5 V prispevku je branje razumljeno kot proces, sestavljen iz dekodiranja (tj. osnovnega prepoznavanja pomena besed) in razumevanja besedila (tj. primarnega opomenjanja in vseh naslednjih interpretacij besedila).

6 Da je razumevanje besedila vedno individualno in da bralec soustvarja pomen oz. pomene, velja za vsa besedila (gl. Ferbežar 2012: 35–37), vendar neliterarna besedila načeloma težijo k enopomenskosti,

aktivacija bralca, je sam po sebi zahteven že za naravnega govorca, tujejezičnemu pa predstavlja dodaten izziv. Ta mora biti ne samo literarno zmožen bralec,⁷ ampak tudi zadostno jezikovno zmožen v TJ. Ob tem se zastavljata vprašanji: ali bralec z visoko literarno zmožnostjo lahko kompenzira pomanjkljivo sporazumevalno jezikovno zmožnost v TJ in koliko je literarna zmožnost kljub visoko razviti sporazumevalni jezikovni zmožnosti v TJ pogoj za razumevanje literarnih besedil.

Branje literarnih besedil v TJ se od branja v prvem jeziku (J1) pomembno razlikuje v več vidikih, in sicer na že omenjeni jezikovni, pa tudi na izkušenski in sociokulturni ravni. Tujejezični bralci literarna besedila interpretirajo z drugačne sociokulturne perspektive, na podlagi drugačnih izkušenj (Lovrovič, Kolega 2021: 188) in v lastni kulturi usvojenega obzorja bralnih pričakovanj (Grosman 2004: 125).

To velja tudi za poezijo. Grosman (1974: 61–62) v zvezi z branjem poezije govori »o sorazmerno šibkejši zvezi med besedami tujega jezika in bralčevo izkušnjo oz. zmožnostjo asociativnega predstavljanja« ter poudarja, »da je prav tesna povezanost jezika s stvarnimi izkušnjami temeljni izvir njegove evokativne moči [...] in zato tudi ena osnovnih sestavin spontanega, neposrednega doživljanja poezije.«

V poeziji se poleg tega v primerjavi s preostalimi literarnimi zvrstmi še izraziteje kažejo posebna (verzna) oblikovanost besedila, zvočno-ritmična plast, asociativnost, metaforičnost, pomensko odprta mesta, semantična strnjenost in fragmentarnost, skladenjsko-strukturna odstopanja, kršitve pričakovanega itn. Glede na Jakobsonovo opredelitev jezikovnih funkcij v literarnih besedilih, še posebej izrazito pa v poeziji, prevladuje poetična funkcija (gl. Jakobson 1989: 158–160), ki pomeni osredotočenost na to, kako je neka izjava podana (Virk 2003: 86). Pomeni besedila torej nastajajo tudi na podlagi njegove posebne oblikovanosti, zato je pri razumevanju poezije bralec ob vsebini vedno osredotočen tudi na formo, na jezikovne izbire in oblikovne posebnosti besedila (prim. Hanauer 2003: 75).⁸ Pri branju oz. razumevanju poezije se govorci TJ in govorci J1 soočajo s podobnim izzivom – konstruiranje pomena ne poteka avtomatsko, temveč bolj zavestno (Hanauer 1997: 8, 10) –, vendar branje tujejezičnega bralca dodatno zaznamuje njegovo tujejezično izhodišče.

Pri delu s poezijo pri pouku TJ je torej treba biti pozoren na jezik, oblikovanost besedila, sociokulturni kontekst in priklic bralčevih izkušenj.

1.3 Zakaj literarna besedila pri pouku TJ

Med argumenti v prid uporabe literarnih besedil pri učenju TJ lahko izpostavimo predvsem razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti, krepitev medkulturnega zavedanja, pa tudi spodbujanje ustvarjalnosti, čustveni odziv na besedilo in estetsko doživljanje (gl. npr. Lazar 1993; Pezdirc Bartol 2003; Grosman 2004; McKay 2014). Ni mogoče trditi, da lahko to dosežemo samo ob delu z literarnimi besedili, zato

medtem ko je temeljna značilnost literarnih, zlasti poezije, njihova pomenska odprtost (prim. Zupan Sosič 2014: 58).

7 Predpostavljamo, da bralec lahko literarno zmožnost, pridobljeno v enem jeziku, do neke mere prenese tudi v druge.

8 Branje poezije se tako razlikuje od branja neliterarnih in tudi drugih literarnih besedil (Hanauer 1997: 5).

velja poudariti, v čem je zasledovanje teh ciljev ob literarnih besedilih posebno in učinkovito.⁹

Sporazumevanje v sodobnem globaliziranem in večkulturnem svetu je lahko učinkovito le ob zadostno razviti medkulturni zmožnosti (prim. Lovrovič, Kolega 2021), zato v zvezi z literarnimi besedili pri pouku TJ v nadaljevanju izpostavljam razvijanje sporazumevalne jezikovne in medkulturne zmožnosti. Več avtorjev (npr. Hanauer 2003; McKay 2014) opozarja, da specifična jezikovna oblikovanost literarnih besedil, zlasti poezije, vodi bralce k zavedanju jezika (npr. uzaveščanju izbire besed, besednega reda ipd.), kar pripomore k aktivnejšemu usvajanju jezika ter k širjenju poznavanja različnih jezikovnih sredstev in njihovih pomenskih odtenkov za posamezne komunikacijske cilje. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali je učeči se v fazi, ko šele usvaja jezik, zmožen zaznati in opomeniti posebno rabo jezika.

Literatura po svoji naravi, predvsem zaradi svoje pomenske odprtosti, spodbuja (jezikovni) odziv bralca, priključitev in ubeseditev njegovih izkušenj, nudi avtentično izhodišče za izmenjavo stališč, s tem pa razvijanje zmožnosti argumentacije in utemeljevanja (prim. Dodatek k SEJU 2020: 221–224). Z vidika usvajanja jezika, npr. v smislu širjenja leksikalnega repertoarja, njegove ustrezne uporabe, spoznavanja konotativnih pomenov, prepoznavanja slogovne ustreznosti jezikovnih izbir ipd., in širjenja sociokulturnega védenja je dobrodošla tudi tematska raznovrstnost literarnih besedil, ki govorijo tudi o nekaterih pri tujejezičnem pouku manj obravnavanih, hkrati pa v vsakdanjem življenju prisotnih temah (npr. smrt, razpad zveze itn.).

Pri branju literature v neprvem jeziku gre v vsakem primeru za medkulturni stik, za dinamiko med »jaz« in kulturo, s katero se ta srečuje. Sociokulturne vsebine se v literarnih besedilih lahko kažejo eksplicitno prek neposredne tematizacije kulturnih specifik, lahko pa tudi bolj posredno, npr. v obliki rabe jezika, prikaza družbenih odnosov, pa tudi prek načina, kako avtor ubeseduje izbrano temo. Pri tem ne moremo povsem zanemariti vsaj dveh pomislekov. Po eni strani, koliko lahko avtorjev individualni pogled prepoznavamo kot reprezentativen za celotno kulturo, iz katere izhaja, po drugi strani pa tudi vprašanje, ali si literatura, še posebej poezija, ne prizadeva prek singularnih izkušenj prikazati splošno veljavnega – torej spoznanja, ki zadevajo kontekste in človeška bitja nasploh, s čimer poudarek na sociokulturnih specifikah izgublja svojo težo.

2 Izbor pesmi za obravnavo pri pouku TJ

Pri izbiri literarnega besedila za pouk TJ Lazar (1993: 48–56) kot središčno merilo izpostavi učenca. Pri tem navaja obliko in stopnjo tečaja, ki ga obiskuje, razloge za učenje, namen, za katerega bo jezik rabil, obvladanje jezika, učenčevo kulturno ozadje, izkušnje s književnostjo oz. literarno zmožnost. V skladu s tem učitelj izbere besedilo ustrezne dolžine, ki ponuja različne možnosti za naloge in dejavnosti ter je usklajeno

9 Namen prispevka ni spodbuditi k temu, da bi delež literarnih besedil pri pouku SDTJ prevladoval glede na druge vrste besedil, temveč pokazati, kako literarna dela smiselno in z učinkovitim pristopom vključiti v pouk.

s programom oz. učnim načrtom.¹⁰ Pezdirc Bartol (2003: 10) poleg tega razmišlja tudi o reprezentativnosti avtorjev in besedil ter sklone, da ima pedagoški vidik »pri učencih, katerih jezikovno znanje in poznavanje literature kot sistema sta omejena«, prednost pred reprezentativnostjo. McKay (2014: 491) za uporabo literarnih besedil pri pouku TJ pravi, da je pomembno izbrati taka, ki učence pritegnejo s temo in ki zanje jezikovno in tematsko niso preveč zahtevna. Collie in Slater (1987: 226) v zvezi s poezijo pišeta podobno, da mora učitelj pri izbiri pesmi za pouk TJ upoštevati učenčeva zanimanja, znanje jezika in stopnjo zrelosti ter da so zlasti za začetne stopnje učenja primerne vsebinsko manj zahtevne pesmi¹¹ ali pesmi s sorazmerno preprosto narativno strukturo.

Med merili za izbiro je treba najprej upoštevati jezikovno raven učenca in besedila, ki morata biti zadostno prekrivni, da bralec sploh lahko vstopi v besedilo. Če mu želimo omogočiti čim polnejše razumevanje pesmi – z zavedanjem, da ni enega samega in zaključenega razumevanja –, mora biti velika večina jezikovnih elementov bralcu znana.¹² Konstruiranje pomena pesmi namreč izhaja iz poznavanja vsakega posameznega jezikovnega delca in njegovih pomenov ter odnosov med njimi veliko bolj kot pri drugih literarnih vrstah ali zvrsteh – iskanje pomena pesmi poteka v več smereh: vertikalno od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor, pa tudi horizontalno (prim. Schultz 1996: 924). Jezikovni elementi v pesmi pogosto stopajo v neobičajna razmerja, iz katerih izhajajo posebni učinki besedila. Gre lahko za oblikovne, zvočno-ritmične in pomenske odnose med elementi ter tudi preplet med površinsko in globinsko organizacijo besedila. V primerjavi z vsakdanjo, pogosto ustaljeno in predvidljivo komunikacijo, ki je je govorec v TJ pričakovano najbolj varen, je razumevanje pesmi torej zanj veliko večji izziv. Pri izboru pesmi se moramo tega zavedati in izbor prilagoditi učenčevim zmožnostim oz. pri obravnavi predvideti dejavnosti, ki mu bodo omogočile zavedanje teh specifik in s tem polnejše razumevanje besedila.

Izbor pesmi v učbenikih ter gradivih in prispevkih o uporabi literature pri pouku SDTJ (gl. npr. Bešter, Črnivec 1996; Krakar Vogel 1997; Pezdirc Bartol 2003) ter angleščine in nemščine kot TJ (gl. Collie, Slater 1987; Lazar 1993; Bassnett, Grundy 1993; Duff, Maley 2007; Schwarzmeier 2021; Schwarzmeier, Baumbach 2023) kaže nekatere tendence: gre večinoma za poezijo 20. stoletja, pisano v nekompleksnem, standardnem jeziku, pogosto v prostem verzu, kot stilno sredstvo sta opazna ponavljanje in skladijski, verzni oz. vsebinski paralelizem, v pesmih se pojavljajo konkretni motivi, opisi ali dogodki, pogosto imajo besedila zgodbeno strukturo, izrazito lirskih pesmi je manj, prav tako med izbranimi pesmimi večinoma ni metaforično kompleksnih in hermetičnih besedil.

10 Za SDTJ npr. javnoveljavni program za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* in učni načrt *Tečaj slovenščine za dijake tujce*.

11 Za začetne stopnje bi bila v tem smislu najbrž zanimiva tudi konkretna poezija, ki zaradi svoje vizualnosti vzbudi odziv, četudi naslovnik jezikovnih znakov ne razume popolnoma.

12 Npr. Hu in Nation (2000: 403) v zvezi z besediščem ugotavljata, da mora tujejezični bralec za razumevanje proznih literarnih del poznati okoli 98 % besed v besedilu. Za poezijo domnevamo, da mora biti ta delež še višji.

V povezavi z izborom pesmi in dejavnostmi ob njih lahko v teh gradivih opazimo tudi, da je glede na predvideno jezikovno stopnjo učenca oz. bralca raje izbrano jezikovno nekoliko manj zahtevno besedilo, saj je s tem dekodiranje besedila, tj. prepoznavanja besed in njihovega pomena, bolj avtomatizirano, kar lahko omogoči globlje razumevanje ter bolj spontan odziv. Jezikovno izražanje odziva, ki je eden od ciljev pouka TJ, je namreč pogosto zahtevnejše kot razumevanje besedila, osebno občutenje in nejezikovno odzivanje. Pri izboru pesmi je treba torej upoštevati tudi ta vidik.

3 Model obravnave poezije pri poučevanju SDTJ

Glede na izpostavljeno specifiko branja poezije za tujejezični pouk predlagamo trifazni model obravnave, ki ga sestavljajo faza priprave in opolnomočenja, faza sprejemanja in opomenjanja ter faza nadgradnje in aktualizacije. Pri tem izhajamo iz modela, ki sta ga razvila Leubner in Saupe (2008) ter ga je za tujejezični pouk priredila Schwarzmeier (2021).¹³ Faze upoštevajo, da bo za učenca jezikovno in vsebinsko soočenje z besedilom zahtevno, obenem pa tudi, da pesmi lahko obravnavajo nekatere učencem manj poznane sociokulturne specifike.

3.1 Faza priprave in opolnomočenja

V tej fazi se tujejezični bralec z ustreznimi nalogami izkušensko, sociokulturno in jezikovno pripravi na literarno besedilo z namenom, da bo zmožen vstopiti v izbrano pesem – to pomeni, da jo bo zmožen dekodirati, površinsko razumeti in kasneje tudi interpretirati. Bralec se še ne sreča s celotnim besedilom, temveč samo z njegovimi deli: besedami, strukturami, motivi, temami, ki se pojavljajo v besedilu ali so z njim povezani. Naloge skušajo zapolniti morebitne vrzeli v bralčevem jezikovnem znanju: učenca seznani npr. z izbranim besediščem oz. strukturami, njihovo tipično rabo ipd.,¹⁴ da kasneje lahko odkriva morebitne odstopne od ustaljenega in konstruira pomene pesmi. Prav tako izpostavljajo sociokulturne elemente in aktivirajo bralčeve izkušnje, čustva ipd., ki bi lahko ob neposrednem stiku s tujejezičnim besedilom (brez priprave nanj) ostale nepriklicane.

Učenec v nalogah v tej fazi odgovarja na vprašanja, išče asociacije, dopolnjuje iztočnice, povezuje besede z razlagami, tvori stalne besedne zveze, razvršča besede v pomenske skupine, opisuje slike, napiše kratko besedilo, ob različnih (slikovnih, besednih, zvočnih ipd.) spodbudah predstavlja svoje izkušnje, mnenja in jih izmenjuje z drugimi ipd.

¹³ Model je bil pripravljen tudi na podlagi pedagoških izkušenj avtorjev prispevka, preizkušen je bil na različnih ciljnih uporabnikih: s študenti slovenščine na lektoratih v tujini, na tečajih za mladostnike in odrasle v Sloveniji in zamejstvu. Prav za te uporabnike SDTJ se zdi uporaben, za mlajše pa bi ga bilo treba prilagoditi. Prav tako bi bilo zanimivo preveriti, ali bi se ga dalo uporabiti tudi pri pouku J1, še posebej pri uporabnikih, ki so slabši bralci (prim. op. 15).

¹⁴ O težavah pri branju pesmi v tujem jeziku in besedišču gl. Grosman 1974.

3.2 Faza sprejemanja in opomenjanja

V tej fazi se bralec prvič sreča s celotno pesmijo, za razumevanje pa je ključno, da se z njo sreča večkrat. Literarno branje je namreč vedno, tudi pri govornicah J1, večstopenjski proces. Kot razlaga Zupan Sosič (2014: 59), je »prva stopnja razbiranje osnovnih podatkov na sintaktični in semantični ravni v smislu primarnega opomenjanja, [...] druga stopnja [pa] zasledovanje literarnosti v smeri primerjave in ustvarjalnega vrednotenja.« Stopnji sta deloma medsebojno prepleteni (prav tam). Predlagani model torej v prvi fazi obravnave tujejezičnega bralca opolnomoči za prvo stopnjo literarnega branja, tako da je v fazi sprejemanja sposoben dekodirati, primarno opomeniti pesem in ji pripisati osnovne reference. Bralca zato najprej spodbudimo k natančnemu branju.

Pričakuje se, da proces primarnega opomenjanja pri večini govorcev J1 poteka dokaj avtomatizirano,¹⁵ npr. sorazmerno hitro razumevajo strukture in besede, prepoznavajo odstopa od ustaljene rabe, medtem ko je pri tujejezičnem bralcu ta proces bolj zavesten, počasnejši in v okviru predlaganega modela z ustreznimi nalogami (urejanje razrezanega besedila, dopolnjevanje izpuščenih delov pesmi, iskanje podatkov) voden in usmerjen.

V nadaljevanju te faze naloge bralca usmerjajo k ponovnemu branju besedila, s tem pa k opazovanju morebitne jezikovne inventivnosti besedila, formalnih značilnosti in odkrivanju večpomenskosti pesmi. Takšna poglobitev v besedilo bralcu odpira možnosti estetskega užitka. Ob večkratnem soočanju z besedilom reflektira svoje branje, utemeljuje ter primerja in usklajuje svoje razumevanje z drugimi.

Predhodno srečevanje z izoliranimi deli pesmi, s katerimi se je bralec ukvarjal v prvi fazi obravnave, ga v tej fazi spodbudi k opomenjanju pesmi tako, da išče povezave v različnih smereh med posameznimi deli pesmi, ne zgolj linearno. Kot ustrezna podpora dejavnost, s katero bralec zapolni pomensko nedoločena mesta v besedilu, se kaže tudi narativizacija (prim. Pavlič 2014). V poeziji reference namreč pogosto niso konkretizirane (uporabljeni so deikti, zaimki, splošna poimenovanja ipd.), zato jih bralec (tudi skozi naloge) konkretizira, ubesedi, pojasni, predstavlja si konkretnega govorca ipd. (prim. Culler 2004: 192–199). To se uresničuje z nalogami, v katerih učenec pesem razdeli na dele glede na različne kriterije, poišče govorca pesmi, dopolni oz. nadgradi povedano v pesmi, jo dopolni z morebitnimi manjkajočimi ločili, med ponujenimi interpretacijami izbere zanj najustreznejšo, povzame vsebino pesmi ipd.

3.3 Faza nadgradnje in aktualizacije

V tretji fazi se naloge deloma odmikajo od pesmi, vendar ostajajo z njo povezane bodisi vsebinsko (tematsko in izkušnjsko) bodisi jezikovno (besedišče, strukture). Navezujejo se na bralčev realni svet, njegove izkušnje in vrednote, sodobno družbeno problematiko ipd., s čimer se bralec na nov način vrača k izhodiščem v prvi fazi. Po drugi strani pa gre v tej fazi tudi za spodbujanje ustvarjalnega odziva ob

¹⁵ Domnevamo, da bi govornici J1, ki so slabši bralci, lahko imeli podobno izhodišče kot tujejezični bralci.

literarnem delu. Na tak način ta faza dopušča več prostora za razvijanje različnih jezikovnih dejavnosti.

Naloge lahko obsegajo pisanje komentarja, diskusijo ob izbranem problemu, pripravo izmišljenega intervjuja (ob vživljanju v literarno osebo), ustvarjalno pisanje pesmi po vzorcu, predelavo pesmi glede na izbrano jezikovno kategorijo (npr. sprememba slovnične osebe), pripravo različnih načinov glasnega branja, predstavitev pesmi v drugo zvrst ali medij (npr. gledališka uprizoritev pesmi), delo z neliterarnimi besedili, ki se v izbranem vidiku navezujejo na obravnavano pesem ipd.

4 Sklep

S predstavljenim modelom je mogoče pri pouku SDTJ ob upoštevanju literarnosti poezije preseči izzive pri njenem branju v TJ ter izkoristiti prednosti teh besedil za razvoj sporazumevalne zmožnosti. Za predlagani model obravnave poezije so značilne enostavnost in preglednost, postopnost in krožna nadgradnja.

Modeli obravnave literature pri pouku TJ (Pezdirč Bartol 2003: 16; Lazar 1993: 127) običajno delo z literarnimi besedili predstavljajo glede na kronologijo branja: dejavnosti pred branjem, med njim in po njem. Iz poimenovanj je tako jasno, da je v središču branje besedila. Predstavljeni model je prav tako trodelen in v središče postavlja proces branja, vendar pa so poimenovanja faz manj tehnična oz. kronološka. Po vzoru Leubnerja in Saupe (2008) so namreč faze poimenovane tako, da uporabniku modela, tj. učitelju, neposredno povedo, kaj naj bi učenci v določeni fazi počeli. Razdelitev faz vodi bralca od konkretnega k abstraktnemu, izhaja iz stopenjskosti literarnega branja, hkrati pa upošteva tujejezičnega bralca ter postopnost njegovega razumevanja besedila. Faze med seboj niso ostro ločene in se lahko deloma prekrivajo, predvsem pa se med seboj povezujejo in druga drugo omogočajo: predbralne dejavnosti napovedujejo vse nadaljnje, dejavnosti po branju pa se navezujejo na predbralne in jih nadgrajujejo.

Model ne sloni na učenju literarnoteoretskih in literarnozgodovinskih znanj, temveč je prek nalog, ki se navezujejo na realna jezikovna opravila, usmerjen v razvoj bralčeve sporazumevalne jezikovne in medkulturne zmožnosti, opolnomočenje bralca, da bi pesem lahko razumel ter se nanjo kritično in ustvarjalno odzval (prim. lestvice v Dodatku k SEJU). Obenem pa bralca senzibilizira za branje pesmi kot literarnih besedil in s tem razvija njegovo literarno zmožnost.

Model je bil pripravljen in preizkušen na primeru vključevanja poezije v pouk SDTJ, z določenimi prilagoditvami pa bi bil lahko uporaben tudi za druge literarne zvrsti. Čeprav se je v pedagoški praksi izkazalo, da tovrstni pristop uporabniku TJ omogoča poglobljeno razumevanje poezije, bi bilo v prihodnje treba za potrditev njegovih učinkov, npr. na razvoj receptivne in/ali produktivne zmožnosti, več informacij pridobiti z dodatnimi empiričnimi raziskavami. Prav tako bi bilo zanimivo preveriti, ali bi se ga dalo uporabiti tudi pri pouku J1, še posebej pri uporabnikih, ki jim branje literature predstavlja večji izziv.

Literatura

- BASSNET, Susan, GRUNDY, Peter, 1993: *Language through Literature*. Longman: Harlow.
- BEŠTER, Marja, ČRNIVEC, Ljubica (ur.), 1996: *Povej naprej. Priročnik metodičnih dejavnosti za pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- COLLIE, Joanne, SLATER, Stephen, 1987: *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CULLER, Jonathan, 2004 (¹1975): *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London, New York: Routledge.
- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (dostop 20. 6. 2022)
- DUFF, Alan, MALEY, Alan, 2007: *Literature*. Oxford: Oxford University Press (Resource Book for Teachers).
- FERBEŽAR, Ina, 2012: *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- FERBEŽAR, Ina, 2016: Kako realno je idealno? O konceptu avtentičnosti pri pouku slovenščine ob Toporišičevem Zakaj ne po slovensko. Erika Kržišnik, Miran Hladnik (ur.): *Toporišičeva Obdobja* 35. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–496.
- GROSMAN, Meta, 1974: Branje pesmi v tujem jeziku. *Jezik in slovstvo* XX/2–3. 60–66.
- GROSMAN, Meta, 2004: Ali je književnost pri pouku slovenščine kot tujega jezika lahko zanimiva? *Jezik in slovstvo* XLIX/3–4. 123–132.
- HANAUER, David, 1997: Poetry reading in the second language classroom. *Language Awareness* VI/1. 2–16.
- HANAUER, David Ian, 2003: Multicultural moments in poetry: the importance of the unique. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* LX/1. 69–87.
- JAKOBSON, Roman, 1989: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta (Zbirka Studia humanitatis).
- KLEMEN, Matej, 2022 (v tisku): Obravnava klasičnih literarnih besedil pri pouku slovenščine kot tujega jezika: na primeru besedil Ivana Cankarja. *Jezik in slovstvo*.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 1997: Književno besedilo v lektoratu slovenščine za tujce. Marja Bešter (ur.): *Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 35–51.
- KRAMSCH, Claire, KRAMSCH, Olivier, 2000: The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal* LXXXIV/1. 553–573.
- LAZAR, Gillian, 1993: *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEUBNER, Martin, SAUPE, Anja, 2008: *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LOVROVIĆ, Leonarda, KOLEGA, Cathy-Theresa, 2021: Teaching culture through reading literature in English language teaching. *English Language and Teaching* XVIII/2. 185–203.
- MCKAY, Sandra Lee, 2014: Literature as content for language teaching. Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Marguerite Ann Snow (ur.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning. 488–500.
- NOVAK POPOV, Irena, 1998: Pouk književnosti v lektoratu slovenščine. Marja Bešter (ur.): *Skripta 2. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 7–26.

- PAVLIČ, Darja, 2014: Lirika z vidika univerzalnosti pripovedi. *Primerjalna književnost* XXXVII/3. 227–238.
- PEZDIRC, Mateja, 1999: Ustvarjalne metode pri obravnavi pesmi, proze in drame pri pouku slovenščine kot tujega jezika. Marja Bešter (ur.): *Skripta 3. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 51–63.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2003: *Literarna sestavljanja. Umetnostna besedila na tečaju slovenščine*. Ljubljana: DZS.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1969: *Zakaj ne po slovensko. Slovene by direct method*. Ljubljana: Slovenska izseljenska matica.
- SCHWARZMEIER, Tanja, 2021: *Ab und zu mal ein (Kurz-)Gedicht – Ideen und Konzepte für den Einsatz im DaF-Unterricht*. Izroček spletnega seminarja, 22. 3. 2021.
- SCHWARZMEIER, Tanja, BAUMBACH, Stefan, 2023 (v tisku): Vielfalt und Identität im Anfängerunterricht thematisieren: Was können Gedichte hier leisten? Vorstellung der Materialien zu den Gedichten Blaue Augen von Nasrin Siege und Ich von Jürgen Spohn (Teil 1). *Jenaer Arbeiten zur Lehrwerkforschung und Materialentwicklung*, Band 3. https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpjournal_00002221?XSL.referer=jportal_jpvolume_00431228
- VIRK, Tomo, 2003: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove: metodologija 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.
- ZUPAN SOSIČ, Alojzija, 2014: Literarno branje. *Jezik in slovstvo* LIX/4. 47–65.

UČENJE SLOVENŠČINE V GRADCU IN STALIŠČA STARŠEV DO SLOVENSKEGA JEZIKA

Laura Fekonja Fonteyn

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
Geisteswissenschaftliche Fakultät, Karl-Franzens-Universität Graz, Gradec
laura.fekonjafonteyn@ff.uni-lj.si

Tatjana Koren

Geisteswissenschaftliche Fakultät, Karl-Franzens-Universität Graz, Gradec
tatjana.koren@uni-graz.at

DOI:10.4312/Obdobja.41.89-97

Uvodoma predstavlja slovensko manjšino, pripadnike slovenske jezikovne skupnosti v Gradcu in možnosti za učenje slovenščine. V osrednjem delu prikazuje raziskavo, izvedeno med starši, ki živijo v Gradcu in ki svoje otroke vzgajajo dvo- ali večjezično. S pomočjo anketnega vprašalnika in terenskih izkušenj sva ugotavljali jezikovno situacijo doma, stališča staršev do slovenščine in dvo- oz. večjezičnosti ter seznanjenost z možnostmi za učenje slovenščine v prestolnici avstrijske Štajerske.

Avstrija, Slovenci v Gradcu, dvojezična vzgoja, učenje slovenščine, stališča do jezika

This article's introduction provides an overview of the Slovenian minority and Slovenian language community in Graz, and local opportunities for learning Slovenian. The main part features a survey conducted among parents living in Graz that are raising their children bilingually or multilingually. A questionnaire and field research were used to assess the language situation at home, parents' attitudes toward Slovenian and toward bilingualism or multilingualism, and parents' familiarity with opportunities for learning Slovenian in the capital of Austrian Styria.

Austria, Slovenians in Graz, bilingual upbringing, learning Slovenian, attitudes towards language

1 Uvod

Slovenci v Gradcu so po eni strani avtohtona skupnost, po drugi pa tudi priseljska. Po popisnih podatkih iz leta 2021 živi v Gradcu 333.049 prebivalcev, od tega jih ima 3197 slovensko državljanstvo.¹ Vsi, ki se zanimajo za slovenščino, imajo v Gradcu več možnosti organiziranih oblik učenja slovenskega jezika. Odkar se je leta 2020 na

1 Očiten je naraščajoč trend slovensko govorečih prebivalcev Gradca. Leta 2012 jih je bilo 1728, številka se je v devetih letih povečala za 85 %. Veliko priseljenih se je odločilo za avstrijsko rezidentstvo zaradi ugodnejše davčne zakonodaje v Avstriji. Slovenski državljani so po številčnosti na sedmem mestu (Stadt Graz – Präsidialabteilung – EDC, dostop 9. 2. 2022).

pobudo staršev odprla prva dvojezična skupina (slovensko-nemška) v javnem vrtcu GiP,² je slovenščina prisotna na celotni izobraževalni vertikali. Starši, ki svojih otrok ne morejo vpisati v omenjeni vrtec,³ imajo možnost otroka vključiti k Slovenščini za najmlajše. Ta se odvija v prostorih jezikovne šole Slowenisch in Graz, izvajalec programa pa je Kulturno društvo člen 7. Namenjena je predšolskim otrokom (3–6 let), na njej se dobro uro tedensko igrajo, pojejo in ustvarjajo v slovenščini. Osnovnošolski otroci (6–10 let) lahko obiskujejo pouk slovenščine kot materinščine, ki je organiziran na srednji šoli St. Andrä v Gradcu. Mladostniki med 10. in 18. letom lahko obiskujejo fakultativni tečaj slovenščine, namenjen vsem srednjim šolam; odvija se na gimnaziji BG/BRG Carneri v Gradcu. Na Univerzi v Gradcu pa je mogoče slovenščino študirati na Inštitutu za slavistiko in na Inštitutu za uporabno in teoretično prevodoslovje. Na slednjem je mogoče študirati 12 ponujenih jezikov⁴ v kombinaciji s slovenščino, kar je v avstrijskem prostoru unikum. Tečaje slovenščine pa ponujajo različne jezikovne šole, kot so ljudska univerza Volkshochschule Steiermark in jezikovne šole Urania, Wifi Steiermark ter Slowenisch in Graz; zadnja izključno za slovenščino. Zanimalo naju je, kako dobro slovensko govoreči starši omenjene možnosti poznajo, uporabljajo in kako negujejo znanje slovenščine pri svojih otrocih v domačem in institucionalnem okolju.

1.1 Teoretična izhodišča

V raziskavi sva anketirali starše, ki svoje otroke učijo slovenščino od zgodnje dobe in pri katerih je tudi jezik družinskega sporazumevanja. Ti otroci so dvojezični oz. bilingvalni, zanje je slovenščina prvi oz. materni jezik, za mnoge izmed njih pa ni edini prvi jezik. Prvega jezika se človek uči najprej in mu da načeloma prvo oz. temeljno identiteto (Ferbežar 1999: 417; Kranjc 2009: 82). Na dvojezični razvoj otrok in njihovo rabo jezika ali jezikov vplivajo različni dejavniki, ki jih lahko razdelimo v tri skupine, in sicer: sociokulturni dejavniki (odnos staršev do dvojezičnosti, status jezika in njegov ugled ipd.), družinski dejavniki (npr. mobilnost družine in potreba ter želja po sporazumevanju z razširjeno družino) ter jezikovne značilnosti okolja (obseg in kakovost izpostavljenosti posameznemu jeziku) (Mezgec 2004: 93–98 (po Yamamoto 2001)). V anketi sva upoštevali dejavnike iz vseh treh skupin. Na tem mestu naj opozoriva še na pojmovanje dvojezičnosti: razumeva jo celostno, po tej definiciji je dvojezična oseba, ki uporablja dva jezika za različne namene, na različnih življenjskih področjih, z različnimi ljudmi – tekočnost jezika se razlikuje v obeh jezikih in je odvisna od rabe posameznega jezika (Grosjean 2008: 14). Gre torej za dinamično in spreminjajočo se lastnost posameznika. V anketi naju je zanimala individualna dvojezičnost. Ta prinaša posameznikom številne prednosti – v anketi sva

2 GIP – *Generationen in Partnerschaft*. Gre za javni vrtec: v dvojezični enoti sta zaposleni dve slovenski vzgojiteljici. Otroci z njima govorijo slovensko, z avstrijskimi vzgojiteljicami pa nemško. Dvojezična skupina je mešana, v njej je trenutno pet slovensko govorečih otrok.

3 Vrtec se nahaja na skrajnem severu mesta in je za veliko staršev preveč oddaljen.

4 Ti jeziki so: arabščina, bosanščina/hrvaščina/srbščina, nemščina, angleščina, francoščina, znakovni jezik, italijanščina, ruščina, španščina, turščina in madžarščina. Študent mora imeti v kombinaciji nemščino.

se osredotočili na dejavnike, ki so ključni za dolgoročno uspešno dvojezičnost. Med pomembnejše sodijo kakovost in količina sporazumevanja ter številne priložnosti za rabo jezika (Bee Chin, Wigglesworth 2007: 41).

2 Raziskava

2.1 Metodologija

2.1.1 Opredelitev raziskave in vzorec

V nadaljevanju predstavlja rezultate manjše raziskave *Učenje⁵ slovenščine in stališča staršev do slovenskega jezika*. Namen raziskave je bil dobiti osnovne informacije o jezikovni situaciji v večjezičnih družinah, ugotoviti, ali poznajo infrastrukturo za učenje slovenščine v Gradcu ter ali obstaja načelno zanimanje staršev za vpis otrok v dvojezično enoto osnovne in srednje šole, če bi ti enoti obstajali. Želeli sva zbrati podatke, ki bi omogočili lažje načrtovanje in razvoj pouka slovenščine. V raziskavi je sodelovalo 44 slovensko govorečih staršev, ki svoje otroke vzgajajo dvo- ali večjezično. Preko njihovih odgovorov sva želeli pridobiti podatke o mladih dvojezičnih govornikih slovenščine, ki so se (vsaj) dva jezika učili od rojstva, v družini in oba jezika uporabljajo vzporedno kot sredstvo sporazumevanja.⁶ Med anketiranimi močno prevladuje delež ženske populacije (79,1 %), moških je 20,9 %. Večina anketiranih je stara med 31 in 50 let (88,4 %). Največji delež anketirancev ima univerzitetno ali višjo izobrazbo (84,1 %), ostali pa imajo dokončano srednjo ali višjo šolo (15,9 %). Večina anketirancev je slovenske narodnosti (69 %), ostali avstrijske (31 %). Pri vprašanju glede maternega jezika anketiranih jih je največ izbralo slovenščino (81,81 %), sledijo slovenščina in nemščina (9 %), nemščina (4,5 %), bosanščina (2,3 %) ter slovenščina in madžarščina (2,3 %).

2.1.2 Zbiranje podatkov

Anketni vprašalnik⁷ sva pripravili v programu Google Forms, ga nato preizkusili na majhnem vzorcu ter na podlagi povratne informacije odpravili pomanjkljivosti. Sledilo je končno anketiranje s spletnim vprašalnikom, ki sva ga po elektronski pošti s pomočjo graških učiteljev⁸ slovenščine posredovali staršem. Vprašalnik sva objavili tudi v skupini Slovenci v Gradcu na omrežju Facebook. Raziskava je potekala med februarjem in aprilom 2022. Pridobili sva 44 odgovorov.

2.1.3 Zasnova vprašalnika

Anketni vprašalnik je bil v slovenščini in anonimen, obsegal je 20 vprašanj in 5 podvprašanj, na začetku je bil predstavljen njegov namen. Sestavljen je bil iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa ter obsegal tri vsebinske sklope. Uvodni del je

5 Pri uporabi terminov *usvajanje* in *učenje* sva se odločili, da ju zaradi poenostavitve v tem prispevku uporabljata sopomensko. Usvajanje je sicer povezano z nenačrtnimi, naključnimi procesi, učenje pa temelji na memoriranju in reševanju problemov (Pirih Svetina 2000: 17).

6 Pri dvojezičnosti ločimo štiri glavne tipe definicij: če upoštevamo otroke, ki so od rojstva dvojezični, uporabimo kot kriterij izvor (Štumberger 2006: 42).

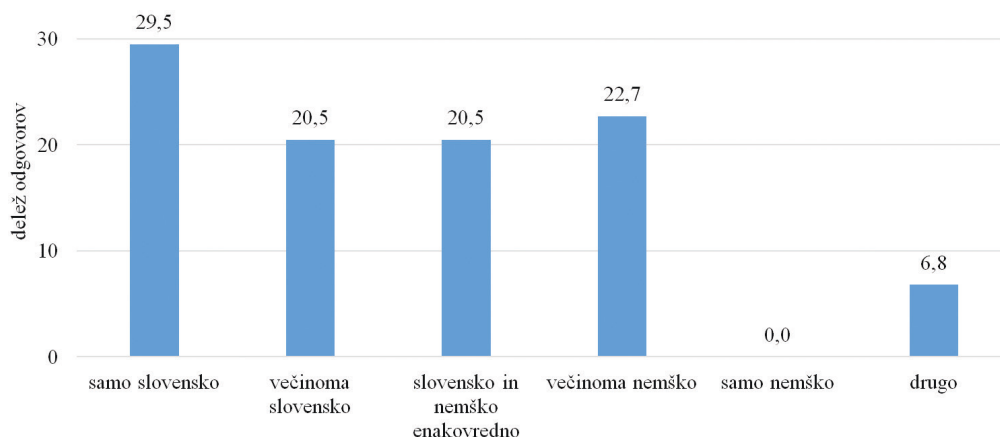
7 Oblikovali sva ga s pomočjo dveh podobnih raziskav (Medvešek 2017; Munda Hirnök 2017).

8 Tatjana Vučajnk, Maxa Galloba in Susanne Weitlaner.

zajemal osnovne podatke o anketiranih. Sledila so vprašanja o jezikovni situaciji doma, v drugem sklopu so bile trditve, s pomočjo katerih sva ugotavljali stališča do slovenščine in večjezičnosti, v zadnjem sklopu pa vprašanja o poznavanju možnosti za učenje slovenščine ter ugotavljanje (ne)naklonjenosti anketiranih do vpisa otrok v dvojezično enoto osnovne ali srednje šole.

2.2 Interpretacija podatkov

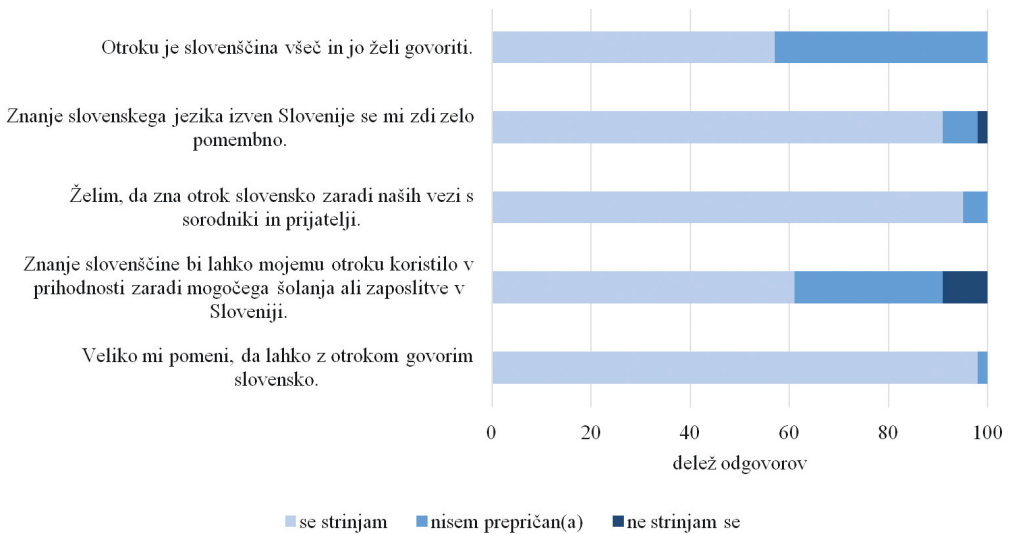
Pri prvem vprašanju »Kateri jezik govorite v družinskem okolju/doma?« sva dobili podatke o jeziku oz. jezikih, ki jih v družinah anketiranih govorijo doma.



Graf 1: Jezik družinskega okolja (N = 44).

Iz Grafa 1 je razvidno, da je v večini družin anketirancev prisotna slovenščina. Podatek je pomemben, saj ni samoumevno, da se otroci, ki dorastejo v večjezičnem okolju, naravno in spontano razvijejo v večjezične govorce (Bee Chin, Wigglesworth 2007: 40; Mezgec 2013: 14). Tudi pri nekaterih slovensko-avstrijskih družinah v Gradcu opažava opuščanje slovenščine. V tem sklopu naju je zanimala tudi podpora partnerja oz. partnerice v prizadevanju otroka naučiti slovensko. Izkušnje večjezičnih družin kažejo, da je takšna podpora zelo pomembna. 21 (48,8 %) jih je odgovorilo, da imajo podporo, 18 (41,9 %) jih je odgovorilo, da je tudi njihov partner oz. partnerica iz Slovenije. Ta odgovor nekoliko preseneča, saj se očitno ponekod dogaja, da oba slovensko govoreča starša z otrokom govorita (vsaj delno) nemško. Štirje odgovori (9,3 %) izkazujejo delno podporo partnerja oz. partnerice, nihče pa ni odgovoril, da ga partner oz. partnerica sploh ne bi podpiral oz. podpirala.

V drugem sklopu naju je zanimalo, kakšna so na splošno stališča in opažanja staršev do slovenščine in kako pomembno se jim zdi, da njihov otrok obvlada vse štiri sporazumevalne dejavnosti.

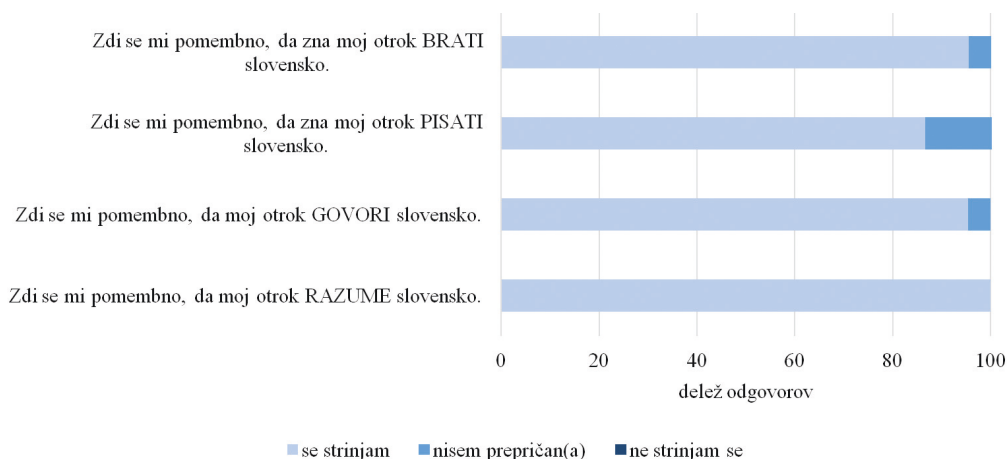


Graf 2: Stališča staršev do slovenščine: strinjanje z izjavami (N = 44).

Graf 2 nazorno izkazuje pozitivna stališča anketiranih do slovenščine. Skoraj vsem se zdi pomembno, da zna njihov otrok slovensko zaradi družinskih in prijateljskih vezi v Sloveniji (42 oz. 95 %), prav tako skoraj vsem vprašanim (43 oz. 97 %) veliko pomeni, da lahko sami z otrokom govorijo slovensko. Manj verjetno se anketiranim staršem zdi, da bi njihov otrok lahko potreboval slovenščino v prihodnosti zaradi zaposlitve ali šolanja (z izjavo se strinja 27 staršev oz. 61 %), kar je glede na to, da jih je veliko v Avstriji zaradi boljšega zaslužka, razumljivo. Sledil je sklop, s katerim sva ugotavljali, kakšna so stališča anketiranih o tem, kako njihovi otroci obvladujejo vse štiri sporazumevalne dejavnosti: razumevanje, branje, govorjenje in pisanje (Graf 3). Skoraj vsem se zdi zelo pomembno, da njihov otrok razume (44 oz. 100 % je to zelo pomembno), govori in bere (pri obeh 42 oz. 95,4 % se z izjavo strinja, 2 oz. 5,6 % nista povsem prepričana) ter piše v slovenščini. Pisanje je po pričakovanih dejavnost, za katero so v najmanjši meri označili, da se jim zdi zelo pomembna, a vendarle se je tudi tukaj večina anketirancev s to izjavo strinjala (39 oseb oz. 89 %).

Pri zaprtem vprašanju o sprejemanju slovenščine je 27 (61,4 %) vprašanih izbralo možnost, da je za otroka slovenščina v komunikaciji s slovensko govorečim staršem samoumevna, 10 (22,7 %) jih je odgovorilo, da otrok razume slovensko, vendar jim odgovarja v nemščini, 7 (15,9 %) pa jih je odgovorilo, da otrok govori slovensko občasno, samo z določenimi ljudmi. Najine izkušnje⁹ kažejo, da v družinah, v katerih sta prisotna dva jezika in je jezik drugega starša nemščina, otrok večkrat tudi s slovenskim staršem želi govoriti nemško.

9 Podatek sva pridobili s pogovori in opazovanjem dvojezičnih (slovenščina, nemščina) družin. Slovensko govoreče mame so povedale, da otroci govorijo nemško, ker ta jezik bolje obvladajo, nekatere niso bile pri rabi slovenščine dovolj dosledne, ena mama pa je dejala, da ne vztraja pri slovenščini, ker ji je na prvem mestu odnos z otroki.

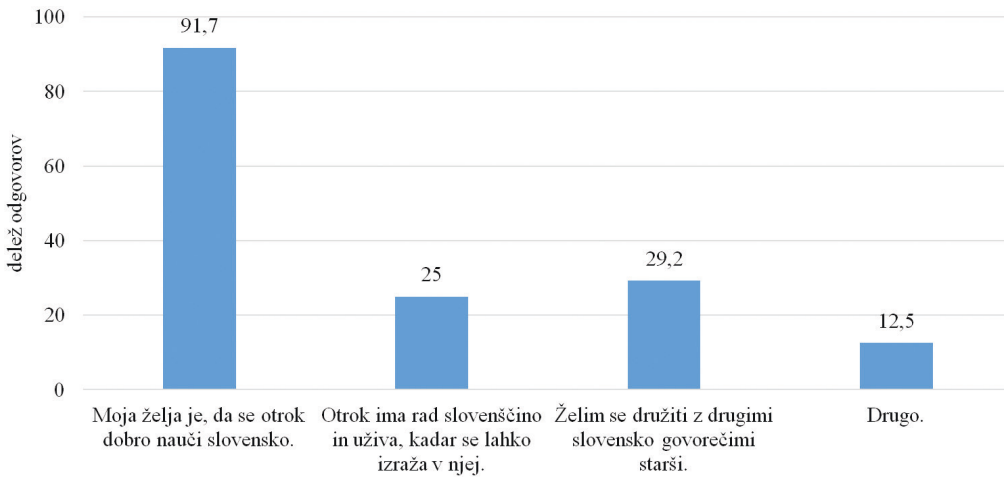


Graf 3: Stališča staršev glede obvladovanja sporazumevalnih dejavnosti (N = 44).

Na odprto vprašanje, ali se jim zdi dvojezičnost na splošno prednost, je odgovorilo 34 (77 %) anketirancev. Odgovori staršev o dvojezičnosti so bili npr. *prednost pri učenju tujih jezikov; lažje razumevanje drugih jezikovnih in kulturnih sistemov; same prednosti, od jezikovnega razvoja do službenih možnosti; prispevek k bolj naravni medkulturnosti; več možnosti pri izbiri države bivanja; raznolikost postane samoumevna; osnove za druge slovanske jezike; več znaš, več veljaš; bilingvizem je super za razvoj možganov ...*

Na odprto vprašanje, ali je dvojezičnost lahko problematična, je odgovorilo 27 (61 %) staršev, od tega jih je 21 (78 %) menilo, da dvojezičnost ni problematična (*sploh ne, če otroku pomagamo v primeru težav*), 6 (14 %) pa jih je izrazilo pomisleke, kot so: *otrok lahko zaostaja v govoru; so malce zmedeni kot mlajši, zamenjujejo besede; težave pri pisanju v slovenščini; več učenja in težava je, če raba ni pravilna*. Odgovori na obe vprašanji o prednostih in slabostih večjezičnosti kažejo visoko raven ozaveščenosti in poznavanja dvo- oz. večjezičnosti, kar je verjetno povezano z visoko ravno izobrazbe anketiranih.

Zadnji sklop vprašanj se je nanašal na možnosti za učenje slovenščine. Na vprašanje, ali starši poznajo možnosti za učenje slovenščine v Gradcu, je odgovorilo vseh 44 anketirancev. 27 (61,4 %) jih je izbralo odgovor, da te možnosti dobro pozna, 10 (22,7 %) jih je o tem že nekaj slišalo, 7 (15,9 %) pa teh možnosti ne pozna. Na vprašanje, ali njihov otrok obiskuje katero od ponujenih dejavnosti (bile so naštet), je 23 (52,3 %) anketirancev odgovorilo pritrdilno, preostalih 21 (47,7 %) pa ne. Med razlogi za obiskovanje dejavnosti so starši (24 oz. 55 %) med ponujenimi možnostmi izbrali odgovore, kot jih prikazuje Graf 4.

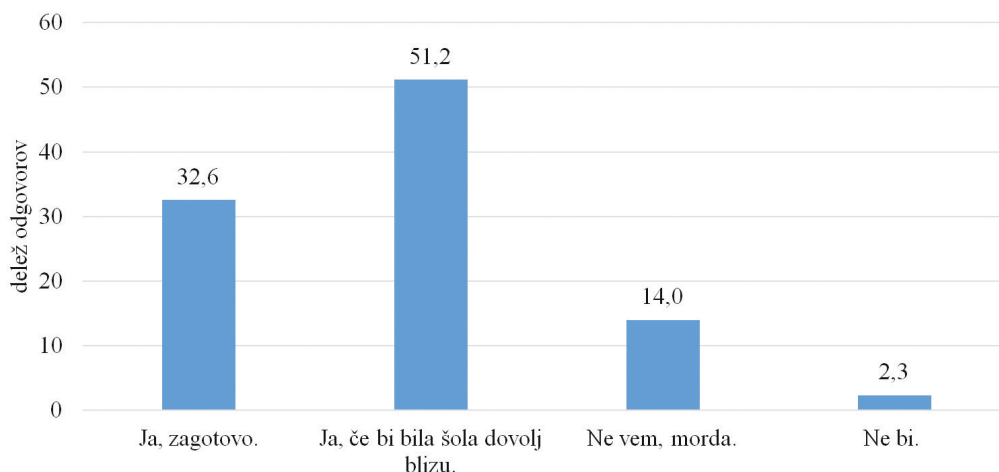


Graf 4: Razlogi, zakaj starši želijo, da se otrok udeležuje dejavnosti v slovenščini (N = 24; mogoče je bilo izbrati več odgovorov).

Graf 4 jasno izkazuje, da je glavni razlog za obisk slovenskega pouka oz. dejavnosti želja starša, da se otrok dobro nauči slovensko (91,7 % anketiranih je izbrala to možnost). Tisti, ki so izbrali *drugo* pa v komentarju odgovor pojasnjujejo z željo, da se njihov otrok sporazumeva v slovenščini še s kom drugim kot z enim od staršev ter da naveže stike z drugimi slovensko govorečimi otroki. Očitno se starši zavedajo, da sta med dejavniki, ki vplivajo na simultano usvajanje dveh jezikov, zelo pomembni kakovost in količina sporazumevanja (Bee Chin, Wigglesworth 2007: 41).

Starši, katerih otroci ne obiskujejo pouka slovenščine, so pri zaprtem vprašanju o razlogih lahko izbrali več možnosti. 8 (36,4 %) jih meni, da so blizu Slovenije in je otrok pogosto v stiku s slovenščino, 6 (27,3 %) jih odgovarja, da za to nimajo časa, 5 (22,7 %) jih meni, da so dejavnosti predaleč, 3 (13,6 %) pravijo, da otrok tega ne želi, 2 (9,1 %) pa v tem ne vidita smisla. 8 (36,4 %) jih navaja *drugo*. Od slednjih jih je 6 zapisalo, da so otroci za *takšne oblike pouka še premajhni*, kar navdaja z optimizmom in verjetnostjo, da se bodo zanje odločili v bližnji prihodnosti. Ne nazadnje je (ne)udeleževanje otrok pri posameznih dejavnostih, povezanih s slovenščino, verjetno bolj odraz želje in interesa staršev kot otrok samih (Bitenc 2006: 64).

S predzadnjim vprašanjem, ki je bilo zaprtega tipa, sva ugotavljali pripravljenost staršev za vpis otroka v slovensko-nemško enoto osnovne ali srednje šole. Iz pogovorov z graškimi Slovenci ugotavljava, da si jih veliko želi imeti dvojezično šolstvo na celotni izobraževalni vertikali. Avstrijski šolski sistem se razlikuje od slovenskega: po štiriletni osnovni oz. t. i. ljudski šoli se učenci razdelijo, nekateri grejo v splošne višje šole ali gimnazije, drugi v srednje šole; oboji tam ostanejo štiri leta. Med posameznimi šolami so sicer precejšnje razlike, ki se odražajo v programih, vsebinah (verske, posebne pedagogike), strukturi otrok (delež ne/avstrijskih otrok), javne ali zasebne ustanove ipd. Omenjene razlike so naslovili tudi anketirani starši.



Graf 5: Pripravljenost starša vpisati otroka v dvojezično enoto osnovne ali srednje šole (N = 43).

Kot kažejo odgovori anketirancev (43 oz. 97,7 %), so ti načeloma zelo naklonjeni morebitnemu vpisu svojih otrok v dvojezično osnovno ali srednjo šolo. 14 (32,6 %) anketirancev bi svojega otroka vanjo zagotovo vpisalo, 22 (51,2 %) pa, če bi bila šola dovolj blizu, 6 (14 %) jih ni prepričanih, 1 starš (2,3 %) pa svojega otroka ne bi vpisal v takšno šolo oz. oddelek.

Ob koncu vprašalnika so imeli anketirani možnost dodatnega komentarja. Odzvalo se jih je 6 (14 %), največ izjav pa se nanaša na vpis otroka v dvojezično enoto šole. Izjave so zelo povedne, npr. *če šola sama po sebi ni kvalitetna, potem tudi dvojezičnost ni dovolj dober razlog za izbiro; šola ja, če je dosti blizu in dobra; v NMS najbrž ne, v Gimnazijo najbrž. Z odgovori so starši podali osnovne smernice glede tega, na kaj (vse) bo treba paziti pri iskanju možnosti za dvojezično enoto šole.*

En anketiranec meni, da je med Slovenci v Gradcu premalo obveščenosti o možnostih druženja, učenja, prireditvev. Odgovor nakazuje, da bo treba poskrbeti, da bosta že zdaj pestra ponudba možnosti učenja in rabe¹⁰ slovenščine v javnem prostoru, še vidnejši.

3 Sklep

V Gradcu so se v zadnjih letih – z večanjem števila slovenskih prebivalcev – povečale tudi možnosti za učenje in rabo slovenščine.

Pri raziskovanju odnosa do slovenskega jezika in stališč glede učenja slovenščine ugotavlja, da imajo anketirani starši izrazito pozitiven odnos do učenja slovenščine: v večini anketiranih družin je kot jezik družinskega sporazumevanja prisotna

¹⁰ V Gradcu je slovensko društvo Avstrijsko-slovensko prijateljstvo Gradec, pripadniki slovenske skupnosti lahko berejo slovenske časopise in literaturo ter obiskujejo prireditve v Slovenski čitalnici Gradec, lahko obiskujejo prireditve in se pridružijo zboru v Klubu slovenskih študentk in študentov Gradec ali obiščejo nedeljsko bogoslužje v slovenščini v Schatzkammerkapelle v župniji Mariahilf.

slovenščina. Otroci oz. mladostniki obiskujejo pouk oz. dejavnosti v slovenskem jeziku, ker je želja staršev, da se naučijo jezika. Za anketirane starše je pomembno tudi uravnoteženo oz. celostno obvladovanje sporazumevalnih dejavnosti v slovenščini.

Anketirani izkazujejo tudi veliko mero pripravljenosti za vpis svojega otroka ali otrok v dvojezične enote šol, če bi le te obstajale.

Za prihodnost in razvoj slovenščine v Gradcu bi bilo smiselno pridobiti podatke o številu, strukturi in ne nazadnje tudi prostorski razpršenosti pripadnikov slovenske jezikovne skupnosti v Gradcu. Ti podatki bi bili osnova za pogovore z odločevalci o nadaljnjem razvoju institucionaliziranih oblik učenja in pouka slovenščine. Vsekakor pa pozitivna naravnost in visoko vrednotenje znanja slovenščine med anketiranimi starši navdajata z optimizmom.

Viri in literatura

- BEE CHIN, Ng, WIGGLESWORTH, Gillian, 2007: *Bilingualism. An advanced resource book*. New York: Routledge.
- BITENC, Maja, 2006: Slovenščina in njeno poučevanje pri slovenskih zdomcih: raziskava med učenci dopolnilnega pouka slovenskega jezika in kulture v Baden-Württembergu. *Jezik in slovstvo* LIV/3–4. 55–69.
- FERBEŽAR, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija* XLVII/4. 417–436.
- GROSJEAN, François, 2008: *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- KRANJC, Simona, 2009: (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. Karmen Pižorn (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MEDVEŠEK, Mojca, 2017: Učenje slovenskega jezika ter stališča dijakov in staršev do slovenščine v Varaždinski in Medžimurski županiji na Hrvaškem. *Slovenščina* 2.0 V/2. 151–178.
- MEZGEC, Maja, 2004: Jezik v večjezičnih družinah. Suzana Pertot (ur.): *Otroci in starši na poti do slovenščine*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- MEZGEC, Maja, 2013: Razvijanje pismenosti v maternem jeziku, ko materni jezik ni uradni jezik: vpliv bralnih in pisnih praks. *Andragoška spoznanja* XIX/4. 10–24.
- MUNDA HIRNÖK, Katalin, 2017: Stališča staršev v Porabju do slovenskega jezika. *Slovenščina* 2.0 V/2. 33–63.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2000: *Razvoj jezikovne zmožnosti pri usvajanju slovenščine kot drugega jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ŠTUMBERGER, Saška, 2006: Dvojezičnost na primeru Slovencev v Nemčiji. *Slavistična revija* LIV/1. 41–60. Na spletu.

»LAH BLATSCHEM GOTOVINA?«: JEZIKOVNI PROFIL UPORABNIKA SLOVENŠČINE NA NAJNIŽJI RAVNI

Ina Ferbežar

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
ina.ferbezar@ff.uni-lj.si

Mateja Eniko

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mateja.eniko@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.99-108

V prispevku skušamo odgovoriti na vprašanje, kako opredeliti uporabnika na najnižji prepoznavni ravni *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (A1), pri čemer izhajamo iz izkušenj z izpiti iz znanja slovenščine na vstopni ravni. Na tej ravni si je še posebej težko zamišljati tipičnega govorca in govorko, saj njun raznojezični profil izrazito omejujejo trenutne osebne okoliščine (jezikovnega) delovanja, sporazumevanje pa je zaznamovano z medjezikovnim prepletanjem/prehajanjem.

jezikovni profil, izpiti iz znanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika, vstopna raven, jezikovno prepletanje, *Skupni evropski jezikovni okvir*

This article considers how to define the user of a target language. The focus is on users at the lowest level of the *Common European Framework of Reference* (A1) taking the Slovenian language exams at the breakthrough level. At this level, it is particularly difficult to imagine typical language users because their plurilingual profile is constrained by the current personal situation in which they (linguistically) act, and their typical communication strategy is translanguaging.

language profile, Slovenian language exams, breakthrough level, translanguaging, *Common European Framework of Reference for Languages*

Jezikov ne moremo opredeljevati po ravneh – še manj pa ljudi.
(Müller, Wertenschlag 2005: 7–8)

1 Uvod

V prispevku¹ razmišljamo o jezikovnem profiliranju uporabnic in uporabnikov² slovenščine kot neprvega jezika. Jezikovno profiliranje razumemo kot opis posameznikove jezikovne zmožnosti v različnih sporazumevalnih dejavnostih in ob različnih jezikovnih opravilih, ki jih uporabniki običajno obvladajo na različnih

1 Iskreno se zahvaljujema recenzentoma za natančno branje in dragocene usmeritve pri razmišljanju o izjemno kompleksni tematiki.

2 V nadaljevanju ženske in moške oblike uporabljamo za katerikoli spol.

ravneh (Ferbežar 2019: 84).³ To odpira številna vprašanja, od načelnih: kaj (lahko) opredeljuje uporabnike jezika in njihove jezikovne profile in ali so tovrstne opredelitve sploh smiselne oz. za kaj so uporabne, do bolj specifičnih: kaj opredeljuje uporabnike slovenščine na ravni, ko šele vstopajo v sporazumevanje in so njihove sporazumevalne prakse izrazito omejene.

Osredotočamo se torej na uporabnika na najnižji ravni *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO 2011), to je raven A1, v SEJU imenovana vstopna raven, in pri tem izhajamo iz izkušenj z izpiti iz znanja slovenščine na vstopni ravni. Na tej ravni je jezikovna zmožnost izrazito omejena na uresničevanje sporazumevalnih potreb, izhajajočih iz trenutne situacije vsakega posameznika, uspešnost sporazumevanja pa odvisna od dobrohotnosti sogovorca. To pomeni, da je na tako nizki ravni še posebej težko natančno opredeliti uporabnika oz. si zamišljati nekakšnega tipičnega govorca in govorko, saj njuno sporazumevanje izrazito zaznamuje medjezikovno prepletanje oz. prehajanje med različnimi jeziki,⁴ ki jih obvladata (t. i. raznojezičnost). Poleg tega uporabnika v novem ciljnem jeziku močno omejujejo tudi njegove trenutne osebne okoliščine (jezikovnega) delovanja (situacija jaz-tukaj-zdaj).

2 Kontekst

Leta 2019 je Slovenija začela zaostrovati jezikovne zahteve za priseljene osebe: tako je bil *Zakon o urejanju trga dela* dopolnjen z zahtevo, da morajo brezposelni državljanke in državljani tretjih držav dokazati znanje slovenščine na vstopni ravni (A1 SEJA) v 12 mesecih od vpisa v evidenco brezposelnih oseb (Ur. l. RS 75/2019); enako raven znanja od leta 2023 dalje zahteva tudi novi *Zakon o tujcih* za združevanje družine (Ur. l. RS 91/2021). S tem se Slovenija po poročilu Sveta Evrope o jezikovni integraciji v Evropi pridružuje najstrožjim evropskim državam (Ferbežar 2022).

Prav *Zakon o urejanju trga dela* je bil razlog za dopolnitev javno veljavnega programa *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (2020), na katerem temeljijo izpiti iz znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ), z najnižjo, vstopno ravnjem (Ur. l. RS 78/2020).⁵ Na tej ravni se uporabnik slovenščine »lahko zelo preprosto sporazumeva v vsakodnevnih situacijah, ki so povezane z zadovoljevanjem konkretnih potreb; pri tem si pomaga z neverbalnimi sredstvi, potek sporazumevanja pa je v veliki meri odvisen tudi od naklonjenega sogovorca oz. njegove pomoči« (Program SDTJ 2020: 13).

Pri tovrstnih opredelitvah gre seveda za posplošitev oz. poenostavitev. Kot pravijo avtorji *Dodatka k SEJU* (2020: 38), jih potrebujemo, »da organiziramo učenje, spremljamo napredek in odgovarjamo na vprašanja, kot so: *Kako dobro znaš francosko?* ali *Kakšno znanje morajo pokazati naši kandidati?*« V kontekstu poučevanja in predvsem preverjanja znanja neprvih jezikov so torej uporabne. Toda

3 Gl. tudi besedilo Sveta Evrope o jezikovnih profilih in profiliranju: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/profile-language/-/profiling>.

4 Za koncept medjezikovnega prepletanja gl. Ferbežar 2019: 93, op. 23.

5 Program je sicer štiristopenjski in poleg vstopne ravni opredeljuje tudi osnovno (A2 in B1 SEJA) in višjo raven (B2 SEJA) ter raven odličnosti (C1 in C2 SEJA).

kako smiselne so, če fokus premaknemo z opredelitve, kaj naj bi nekdo na neki ravni v jeziku znal, na njegove dejanske sporazumevalne potrebe?

3 Odprta vprašanja

SEJO uporabnice in uporabnike jezika obravnava »kot 'družbene agense', torej kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila [...] v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja« (SEJO 2011: 31). Pri tem se upošteva »spoznavne, čustvene in hotenjske danosti ter celotni razpon sposobnosti, ki so specifične za posameznika« (prav tam). Med njihove »danosti in sposobnosti« sodi tudi jezikovna zmožnost, na katero se osredotočamo v tem prispevku. Na posameznikovo jezikovno zmožnost običajno gledamo kot na enovit skupek različnih podzmožnosti. Na primer: dijakinja in dijaki splošnih gimnazij naj bi angleščino znali na ravni B2 SEJA, če opravljajo maturo iz angleščine na višjem nivoju. Ali pa se – kot v našem primeru – od brezposelnih tujih državljank in državljanov zahteva znanje slovenščine na ravni A1 SEJA. To pomeni, da naj bi bila pri posameznikih zmožnost poslušanja in branja ter govorjenja in pisanja na približno enaki ravni (dosegli naj bi vsaj minimalni standard, določen za konkretno raven), da naj bi bil torej njihov jezikovni profil v nekem jeziku povsem enakomeren.

Vendar pa realne jezikovne rabe tega ne kažejo, prav nasprotno: celo v svojem prvem jeziku govorke in govorci nismo homogena skupina, naše zmožnosti rabe jezika se močno razlikujejo. Razlikujemo se ne le med sabo, ampak sporazumevalne dejavnosti (pogovarjanje, pisanje, branje ...) praviloma obvladamo na različnih ravneh in smo zato pri izvajanju posameznih jezikovnih opravil tudi različno učinkoviti. In praviloma je učinkovitost odvisna od sporazumevalnih izkušenj, ki jih pridobivamo, ko uresničujemo svoje sporazumevalne potrebe. Prav izkušnje z rabo jezika in jezikov torej vplivajo na oblikovanje t. i. jezikovnih profilov. Na to pa seveda vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so prvi jezik, znanje drugih jezikov, izobrazba, učni slog in učne prakse, socialne in druge okoliščine. Vse to močno otežuje določitev za neko raven tipičnega uporabnika jezika (Ferbežar 2019: 90).

Koncept jezikovnega profiliranja je vpeljal SEJO (2011), podrobneje pa ga predstavlja njegov *Dodatek* (2020). Tu kaže poudariti, da se na jezikovno profiliranje ponuja dvoje gledišč:

- 1) v smislu »opisa« posameznikove dejanske sporazumevalne zmožnosti v ciljnem jeziku oz. v različnih jezikih, ki jih uporabnik obvlada;
- 2) v smislu postavljanja (učnih) ciljev; v tem primeru gre za določitev, katere jezikovne dejavnosti so za posameznika ali določeno ciljno skupino relevantne in katero raven mora doseči pri teh dejavnostih za uresničitev svojih ciljev (Dodatek k SEJO 2020: 38–39).

Razlika je torej v tem, 1) kaj uporabnik v jeziku *dejansko* zna in 2) kaj *naj bi* v njem znal.

Kot zaželeni učni cilj je jezikovni profil, h kateremu posameznik »teži« v procesu učenja, torej nekako splošen za vse jezike. Da pa bi bil (bolj) realen, mora biti za

posamezni jezik tudi konkretiziran.⁶ Obstoječi jezikovni profili, ki so bili razviti za nekatere jezike, temeljijo na interpretaciji univerzalnih opisnikov SEJA. Te opisnike so izbrani strokovnjaki s strokovno presojo »zvedli« na specifične jezikovne rabe v kontekstu nekega konkretnega jezika in prinašajo nabor za določeno raven relevantnih jezikovnih sredstev (npr. *Profile deutsch, English Profile*).⁷ Takšna metodologija »od zgoraj navzdol« pa se vse bolj dopolnjuje s korpusnimi podatki usvajanja tujega jezika, torej »od spodaj navzgor« (npr. *The English Profile Network*) (Green b. l.).

Korpusni pristop bi pomenil dobrodošlo informacijo tudi v slovenskem kontekstu, saj odgovarja na vprašanje konkretnih sporazumevalnih praks. Ne odgovarja pa na vprašanja dejanskih sporazumevalnih potreb jezikovnih uporabnikov. Program SDTJ (2020) temelji na splošnih opisnikih SEJA, za določanje (realnih) ciljev govork in govorcev pa bi bila ključna prav analiza njihovih sporazumevalnih potreb (gl. Ferbežar 2016: 494).

Toda kot se med drugim sprašuje Kramsch (2017: 10): kaj je končni cilj učenja jezika? Socializacija, nova identiteta, priložnost za delo? Kaj od tega si želijo sami govorce in govorniki? Ni vedno samoumevno, da se želijo vključiti v novo skupnost. Na kaj v procesu učenja jezika pripravljamo njegove nove uporabnice in uporabnike: na to, da bodo člani lokalne skupnosti, državljani nacionalne države, državljani sveta? (prav tam)

Ob vsem zapisanem se zato odpira splošno vprašanje opredelitve jezikovnega uporabnika, upošteva njegove sporazumevalne potrebe. Na tem mestu se ne moremo poglobljeno spuščati v kompleksna vprašanja dihotomije med domačimi (maternimi, naravnimi) in tujimi (nematernimi) govorniki. Kaj v globaliziranem svetu, ki ga zaznamujeta večjezičnost kot objektivni družbeni pojav in raznojezičnost kot subjektivna zmožnost in so v njem zato sporazumevalne prakse vse bolj fluidne in hibridne, sploh pomeni biti domači oz. tuji govorec? Kaj posameznik v raznolikih jezikovnih skupnostih potrebuje za svoje delovanje, katera področja so zanj relevantna, v katerih jezikih ali njihovih zvrsteh?

4 Razprava

4.1 Govorniki SDTJ na vstopni ravni

Govorniki in govorniki na vstopni ravni so večinoma osebe, ki so se slovenščine šele začele (sistematično) učiti, čeprav so med njimi tudi taki, ki v Sloveniji živijo že nekaj časa. Učni in izpitni cilji so na tej ravni zato zastavljeni splošno: jezikovno zmožnost na ravni, ki omogoča (zgolj) preživetje v neki jezikovni skupnosti in je zato lažje predvidljiva, potrebuje prav vsak (prim. Ferbežar 2019: 85). Če jo seveda kot potrebno tudi ocenjuje in si jo želi ali mora doseči. In prav tu se odpira vprašanje

6 Teoretično bi lahko jezikovni profil zasnovali prvič, z upoštevanjem dejanske uporabnikove raznojezičnosti, in drugič, tudi glede na konkretno sporazumevalno in družbeno situacijo, a to si je v praksi skoraj nemogoče predstavljati. Koncept jezikovnega profiliranja je dejansko povezan z idejo, da se jeziki med sabo jasno ločujejo; vztrajanje pri takšnem ločevanju se zdi v današnjih jezikovno močno raznolikih skupnostih problematično.

7 Na strokovni presoji so utemeljeni tudi drugi dokumenti, ki podrobneje opisujejo posamezne jezikovne ravni, tudi *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004* (za B1 SEJA).

najmanjše skupne točke, nekakšnega »presečišča«: kaj je v SDTJ tisto, kar za potrebno in kot svoj učni cilj v situaciji jaz-tukaj-zdaj prepoznajo vsi in kako hitro ta cilj lahko dosežejo.

Če se osredotočimo na populacijo, ki se od leta 2020 udeležuje izpitov iz znanja slovenščine na vstopni ravni (v nadaljevanju kandidatke in kandidati), lahko ugotovimo nekatere specifične (za podrobnejše podatke gl. Letno poročilo 2021):

- večinoma so brezposelni in se izpita udeležujejo zaradi lažje vključitve v procese iskanja zaposlitve;
- večinoma izvirajo iz držav nekdanje Jugoslavije in so govorke in govorci katerega od slovenščini sorodnih jezikov, a kar dobra tretjina je govork in govorcev zelo oddaljenih jezikov, kar to skupino razlikuje od kandidat in kandidatov na drugih ravneh;
- večinoma se udeležujejo 180-urnih (zanje brezplačnih) tečajev SDTJ, ki jih omogoča *Zakon o urejanju trga dela*;
- pogosto je raven njihove pismenosti nizka,⁸ kar se kaže pri reševanju nalog na splošno, še posebej pa pri pisanju.

Če je pismenost prenosljiva zmožnost,⁹ potem morda tu lahko sklepamo na nizko raven pismenosti govork in govorcev na vstopni ravni tudi v njihovih J1.¹⁰ Dejstvo je, da je pisna produkcija na tej ravni med drugim precej hibridna, zaznamovana z medjezikovnim prepletanjem kot posledico raznojezičnosti posameznikov.

4.2 Izpit iz znanja SDTJ na vstopni ravni

Izpit, kot je opredeljen v programu SDTJ, je sestavljen iz štirih delov: branja, poslušanja, govorjenja in pisanja. Vse dejavnosti podrobneje določajo standardi znanja in vsebine ter se v konkretnem izpitu preverjajo v obliki enostavnih jezikovnih opravil, kot so npr. branje za iskanje podatkov, branje korespondence, poslušanje obvestil in navodil, izpolnjevanje obrazcev, izmenjava informacij idr.¹¹

Standardizirani jezikovni izpiti zahtevajo pripravo nalog, ki so primerne za kogarkoli. Ne poznavajoč situacijo vsakega posameznika in njegove sporazumevalne potrebe, so izpitne naloge običajno umeščene na področji javnega in izobraževanja (gl. SEJO 2011: 32), ki se zdita razmeroma splošni in zato najlažje vsebinsko predvidljivi, redkeje je vključeno tudi področje dela (omejeno na splošne vsebine, kot je iskanje zaposlitve), čeprav je na vstopni ravni prevladujoča prav populacija iskalcev dela. Redko so naloge povezane tudi s področjem (manj predvidljivega) zasebnega; v tem primeru omogočajo nekaj več prilagajanja posameznikovim izkušnjam.

8 Ciljna skupina programa SDTJ so opismenjene osebe (Program SDTJ 2020: 24).

Slab odstotek kandidatov za izpit na vstopni ravni je nepismenih; ti za potrebe *Zakona o urejanju trga dela* opravljajo izpit iz govornega sporazumevanja, razvit posebej za takšen jezikovni profil.

9 Pisne spretnosti se prenašajo iz J1 v J2, a morajo biti za to v J1 dovolj razvite (Cushing Weigle 2002: 35). Enako velja tudi za bralne spretnosti (Alderson 2000: 38).

10 Izobrazbeno ozadje kandidat in kandidatov ni znano, prav tako se jih ob prijavi na izpit ne sprašuje po njihovih izkušnjah z učenjem drugih jezikov in njihovih siceršnjih sporazumevalnih praksah.

11 Gl. vzorčni test na spletni strani Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik: <https://centerslo.si/izpiti/izpiti-iz-znanja-slovenscine/izpit-na-vstopni-ravni/vzorci-test-in-ocenjevanje-na-vstopni-ravni/>.

4.2.1 Pisanje

Za celotno sliko jezikovnega profila na vstopni ravni bi bilo treba analizirati rezultate celotnega izpita, a se tu osredotočamo na tisti del, ki vključuje naloge pisanja. Te se kažejo kot težje, saj od kandidatke in kandidata zahtevajo samostojno pisno produkcijo. Ta je sicer vodena: kandidatke in kandidati po navodilih izpolnijo obrazec in napišejo odgovor na kratko pismo. Naloge res terjajo zgolj minimalno pisno produkcijo (gl. primere v nadaljevanju), a po drugi strani zahtevajo natančno upoštevanje navodil in so tesno povezane z branjem. Analize kažejo, da so primanjkljaji v pisni produkciji pogosto posledica primanjkljajev v zmožnosti branja. To dokazuje tudi visoka korelacija med uspešnostjo pri branju in pisanju (s koeficientom 0,77). Pravzaprav so vsi deli izpita, ne samo branje, v svojem temelju »bralni«: kandidatke in kandidati morajo prebrati navodila k nalogam in vprašanja (od tod verjetno tudi visoka korelacija med uspešnostjo pri branju in poslušanju – s koeficientom 0,76).

V nadaljevanju nekaj pozornosti namenjamo primerom pisne produkcije pri prvi izpitni nalogi, ki je vedno v obliki obrazca. Iz primera naloge (Slika 1) je razvidno, da morajo kandidatke in kandidati v obrazec napisati osebne podatke ter podatke in vprašanja, ki izhajajo iz opisane situacije.

Naloga 1

Situacija:

Prijaviti se želite na **začetni tečaj nemščine**. Čas imate popoldne.

Izpolnite obrazec in napišite vprašanja.

Zanima vas:

- število ur,
- lokacija,
- popust (za brezposelne, študente ...).

Jezikovna šola – PRIJAVA NA TEČAJ TUJEGA JEZIKA	
Ime in priimek:	0,5
Rojstni datum:	0,5
Naslov:	0,5
Kontaktni podatki: Telefon:	0,5
E-naslov:	0,5
Jezik: ☐ angleški ☐ nemški ☐ ruski ☐ slovenski ☐ španski (Druge)	0,5
Nivo znanja: ☐ začetnik ☐ nadaljevalec ☐ izpopolnjevalec (Druge)	0,5
Termin: ☐ 9.00–11.30 ☐ 17.00–19.30 (Druge)	0,5
Vaša vprašanja:	1
	1
	1
Točke 7	

Slika 1: Primer izpitne naloge za pisanje.

Pregled odgovorov kaže, da imajo kandidatke in kandidati težave predvsem s tistimi postavkami v nalogi, pri katerih morajo upoštevati situacijo, v danem primeru

torej pri izbiri jezika, nivoja znanja, termina in pri samostojnem postavljanju vprašanj. Očitno slednje zanje predstavlja največji izziv, kot kažejo primeri v nadaljevanju.

Primer 1¹²

ŠTEVILO UR: 2 UR. 30 MINUT
LOKACIJA: HOSTEL PEKARNA. MARIBOR.
POPUST

Primer 1 kaže, da kandidat ni izpolnil naloge (in tako ni dosegel sporazumevalnega namena), saj je namesto vprašanj zapisal odgovore.

Primer 2

DOBERDAN KAKOSTE. Jaz pa vredeu pa ti, tudi vredeu
kak je ime, ime mi je Vogel, pa ti.
Mirjam. hvala.
KDAJ ROJSTNI DAN, moj rojstni dan je,
25. 2. 2022, o super, ki je živim, moj živim v
BLLOKU, kak pa ti mene tudi v blloku hvala,
Adijo

V Primeru 2 je kandidat napisal, kar v slovenščini zna – ne glede na navodilo (in tako ni dosegel sporazumevalnega namena). Primer je posebej zanimiv, ker je napisan v obliki dialoga; gre za prenos iz govornega koda, ki je pri izpitni populaciji glede na naše izkušnje prvotnejši. Domnevamo lahko, da so sporazumevalne prakse govork in govorcev SDTJ na vstopni ravni v večji meri povezane z govorjenjem.¹³ Kandidatke in kandidati so na izpitu najuspešnejši prav pri govorjenju, kjer imajo možnost govoriti iz svojih izkušenj, poleg tega imajo tudi pomoč naklonjenega sogovorca (izpraševalca na izpitu).

Primer 3

- OPROSTITUTE? KOLK UR MORAM
DA NAREDIM? – MORATE 40 UR.
- NA KERO LOKACIJO STE?
MI SMO NA ŠMARTINSKA 8.
- PROSIM A IMATE POPUSTA?
NE NIMAMO.

V Primeru 3 je kandidat razumel nalogo in jo »vsebinsko« izpolnil, vendar v obliki dialoga; ob tem se odpira vprašanje, ali je s takim odzivom sporazumevalni namen tudi dosežen oz. ali bi bil za naslovnika sprejemljiv. Dobrohoten naslovnik bi sporočilo verjetno razumel.

Primer 4

Spoštovani. zanima me, zdaj i kaj mog začeti ispit?
Koliko stane cijena?

12 Vsi primeri so dobesedni prepisi izpitnih produkcij kandidatk in kandidatov na vstopni ravni. Osebna imena so spremenjena.

13 Poleg tega pa je dialog tudi besedilna vrsta, ki je na začetnih ravneh zelo pogosto vključena v pouk SDTJ.

Odziv v Primeru 4 kaže na nerazumevanje »vsebine«. Kandidat je očitno razumel, da mora zastaviti vprašanja, a ni spraševal po v nalogi zahtevanih informacijah, temveč po takšnih, ki bi verjetno zanimale njega oz. ima z njimi izkušnje.

Vzroki, da v navedenih primerih naloga ni izpolnjena, so lahko različni. To lahko pripišemo pomanjkljivi bralni zmožnosti, a tudi sami nalogi. Ta naj bi bila avtentična, tj. relevantna za ciljno populacijo – na podobno opravilo bi lahko naleteli tudi v resničnem življenju –, a to ni povsem tako: naloga od kandidatov namreč zahteva, da se postavijo v situacijo, ki ni zares »njihova«. Vživljanje v drugega je kognitivno precej zahtevna operacija.¹⁴ Vprašanje je, kako uspešna bi bila izvedba opravila, če bi to nalogo izpolnjevali v svojih okoliščinah in zase. Na tako nizki ravni znanja se zdi to vprašanje mnogo bolj relevantno kot na višjih ravneh, kjer je pričakovana ustrezna uporaba jezika tudi v za kandidate manj predvidljivih okoliščinah in ob določeni meri improvizacije.

Proti pričakovanjem je za kandidatke in kandidate na vstopni ravni izpolnjevanje obrazca celo težje, kot je naloga dopisovanja, pri kateri morajo odgovoriti na vprašanja v izhodiščnem pismu. Temu pritrjuje tudi statistična analiza izpitnih rezultatov.¹⁵ Razlog za to je verjetno v samem opravilu: dopisovanje je kot interakcijska dejavnost bližje govorjenju (s tem pa imajo, kot že rečeno, kandidatke in kandidati na izpitu najmanj težav).

Naj tu poudarimo, da pri nobeni od obeh izpitnih nalog za uspešno izvedbo opravila jezikovna in pravopisna pravilnost nista ključni. Ker se v tem prispevku osredotočamo na prvo nalogo, naj to ponazorimo s primeri iz obrazca (Primeri 5, 6 in 7).¹⁶

Primer 5

Koliko ur imam tečaj pri vas?
Kij je Tečajo?
Ali imate Popust za študent?

Primer 6

POZDRAVLJENI!
ZANIMA ME ŠTEVILO UR?
LOKACIJA TEČAJA?
ALI IMATE POPUST ZA ŠTUDENTE?
LEP POZDRAV

Primer 7

KOLIKO URI IMA TEČAJ.
KJE BO TEČAJ.
ALI IMATE POPUST ZA NEZAPOSLENE ŠTUDENTE.

¹⁴ Morda prav zato številni kandidati in kandidatke dela, pri katerem je treba zastaviti vprašanja, sploh ne izpolnijo.

¹⁵ Analiza enega od testov (N = 399) je pokazala indeks težavnosti pri obrazcu 0,66, pri dopisovanju pa 0,73; sta pa obe nalogi ustrezno občutljivi in dobro ločita med kandidati (koeficient diskriminativnosti je bil 0,77 oz. 0,78), pa tudi zanesljivost je visoka (Cronbachov koeficient alfa za podtest pisanje je 0,86).

¹⁶ Produktivnosti iz Primerov 5, 6, in 7 so bile ocenjene kot ustrezne.

V uvodu prispevka smo zapisali, da sporazumevanje na vstopni ravni zaznamujejo prvine, ki jih govorke in govorci kot raznojezični posamezniki vnašajo iz drugih jezikov. To – poleg primera iz naslova – kaže tudi naslednji primer.

Primer 8

MOLIMO VAS KOLIKO UR BO
IN ADRESA KAMJE
IN KOLIKO DENARA BO

Poleg prenosa iz drugih jezikov je za rabo SDTJ kandidatke in kandidati na vstopni ravni tipičen tudi prenos prvin iz govornega v pisni kod (fonetični zapis besed, neustrezno ločevanje besednih mej, redukcije, besedni red). Ker gre največkrat za prenos iz sorodnih jezikov, je to dvojje pogosto težko ločevati. Pri takšnem medjezikovnem (in medkodnem) prepletanju se odpira vprašanje, kakšna je zmožnost v SDTJ, ki ravno že zadostuje za vstopno raven oz. je zanjo sprejemljiva (za koncept minimalno sprejemljivega govorca gl. Ferbežar 2019: 88). Za določanje meje se zdi ustrezen kriterij razumljivost sporočila, ta pa je med drugim povezan tudi z naslovnikovo toleranco.¹⁷

5 Sklep

Posledice, ki jih prinaša neuspeh na izpitu na vstopni ravni, so za kandidatke in kandidate bolj ali manj usodne – od izgube motivacije za nadaljnje učenje in uporabo slovenščine do izgube pravic, ki izhajajo iz njihovega statusa (brezposelni kot posebej ranljiva skupina). Razvoj izpita na tej ravni zato predstavlja velik izziv: kako pripraviti naloge, ki bodo ustrezale ravni in ne bodo kognitivno prezahtevne, hkrati pa bodo kandidatkam in kandidatom omogočile, da pokažejo tisto, kar v SDTJ res znajo in za življenje tudi potrebujejo.

Pristopi, ki pri opredeljevanju sprejemljivega govorca na vstopni ravni izhajajo iz vnaprej določenih učnih in izpitnih ciljev, se – kljub veliki meri empatije do ranljivih skupin in ob vsem zavedanju pasti takšnega določanja – kažejo kot pomanjkljivi. Idealno bi bilo, če bi pri tem lahko upoštevali vso raznolikost posameznih govork in govorcev SDTJ oz. njihovih jezikovnih profilov, predvsem pa njihovih dejanskih sporazumevalnih potreb.

Med strokovnjaki so zato vse glasnejše pobude, da bi se jezikovni izpiti oblikovali kot niz nalog pri posameznih dejavnostih, med katerimi bi kandidatke in kandidati sami izbirali glede na svoje sporazumevalne potrebe in lastne cilje; tu imamo v mislih prepoznavanje in priznavanje jezikovnih podzmožnosti na različnih ravneh in ne zgolj enakomernega profila. Bi pa takšen način preverjanja in potrjevanja znanja, ki bi nedvomno vodil k večji družbeni pravičnosti, zahteval – ob zagotovljeni ustrezni logistiki – tako ozaveščene uporabnice in uporabnike kot in predvsem ozaveščene odločevalce, ki bi razumeli njegovo življenjskost.

¹⁷ Za prepoznavanje minimalno sprejemljivega govorca na vstopni ravni so ocenjevalci na izpiti ustrezno usposobljeni.

Literatura

- ALDERSON, J. Charles, 2000: *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUSHING WEIGLE, Sara, 2002: *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (dostop 24. 6. 2022)
- English Profile*. <http://www.englishprofile.org/> (dostop 8. 6. 2022)
- FERBEŽAR, Ina, 2016: Kako realno je idealno? O konceptu avtentičnosti pri pouku slovenščine ob Toporišičevem Zakaj ne po slovensko. Erika Kržišnik, Miran Hladnik (ur.): *Toporišičeva Obdobja*. Obdobja 35. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–496.
- FERBEŽAR, Ina, 2019: Kakovost v jezikovnem testiranju: misija nemogoče? *Jezik in slovstvo* LXIV/3–4. 83–94.
- FERBEŽAR, Ina, 2022: Na poti k družbeni pravičnosti? O zaostrovanju jezikovnih zahtev v RS. *Jezikovna Slovenija*. <https://jezikovna-politika.si/jezikovna-misel-na-poti-k-druzbeni-pravicnosti-o-zaostrovanju-jezikovnih-zahtev-v-rs/> (dostop 6. 7. 2022)
- FERBEŽAR, Ina, KNEZ, Mihaela, MARKOVIČ, Andreja, PIRIH SVETINA, Nataša, SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca, STABEJ, Marko, TIVADAR, Hotimir, ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- GLABONIAT, Manuela, MÜLLER, Martin, RUSCH, Paul, SCHMITZ, Helen, WERTENSCHLAG, Lukas, 2005: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Berlin, Munchen: Langenscheidt, Klett.
- GREEN, Anthony, b. l.: The English Profile Network. Report on EPN Methods and their Implications for Reference Level Descriptions. *English Profile*. <https://www.englishprofile.org/resources/recommendations-report> (dostop 23. 6. 2022)
- Izpit iz znanja slovenščine na vstopni ravni*. <https://centerslo.si/izpiti/izpiti-iz-znanja-slovenscine/izpit-na-vstopni-ravni/vzorcn-test-in-ocenjevanje-na-vstopni-ravni/> (dostop 23. 6. 2022)
- Letno poročilo 2021*. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2022. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/05/LP-2021_splet.pdf (dostop 14. 7. 2022)
- Linguistic profiles and profiling*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit – Project LIAM. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/profile-language/-/profiling> (dostop 7. 6. 2022)
- KRAMSCH, Claire, 2017: Applied Linguistic Theory and Second/Foreign Language Education. Nelleke Van Deusen-Scholl, Stephan May (ur.): *Second and Foreign Language Education. Third Edition*. Cham: Springer (Encyclopedia of Language and Education). 3–14.
- MÜLLER, Martin, WERTENSCHLAG, Lukas, 2005: Vorbemerkung. Manuela Glaboniat idr.: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Berlin, Munchen: Langenscheidt, Klett. 6–8.
- Program SDTJ = *Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle*, 2020. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/07/Sloven%C5%A1%C4%8Dina-kot-drugi-in-tuji-jezik.pdf> (dostop 23. 6. 2022)
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Zakon o tujcih. *Uradni list RS* 91/2021 z dne 7. 6. 2021. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-1957?sop=2021-01-1957> (dostop 6. 7. 2022)
- Zakon o urejanju trga dela. *Uradni list RS* 75/2019 z dne 12. 12. 2019. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2019-01-3307?sop=2019-01-3307> (dostop 6. 7. 2022)

NE PRVI, NE DRUGI, NE TUJI, PA VENDAR NAŠ, ČEPRAV TUJ: SLOVENSKI JEZIK V ITALIJI KOT EPISTEMOLOŠKO VPRAŠANJE

Matejka Grgič

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
Slovenski raziskovalni inštitut, Trst
matejka.grgic@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.109-116

V prispevku obravnavam slovenščino v Italiji kot prvi, drugi in tuji jezik, percepcije govork in govorcev, vpliv ideoloških stališč na jezikovno politiko in problem (ne)pridobivanja novih govork in govorcev slovenskega jezika. Opredelitve, kakršne so po eni strani prvi, drugi in tuji jezik, po drugi pa primarni, dediščinski in sosedski jezik, odpirajo zanimiva epistemološka vprašanja, ki zadevajo širša področja didaktike jezika, jezikovne identitete in družbenih dinamik.

sociolingvistika, slovenščina v Italiji, manjšinski jeziki, jezikovna ideologija, jezikovna identiteta

This article discusses Slovenian in Italy as a first, second, and foreign language, as well as the perceptions of speakers, the influence of ideological presumptions about language policies, and inadequate attempts to attract and engage new speakers of Slovenian. Concepts such as first language, second language, and foreign language on the one hand, or primary language, heritage language, and language of a neighboring country on the other, raise engaging epistemological questions concerning the broader fields of language teaching, linguistic identity, and social dynamics.

sociolinguistics, Slovenian in Italy, minority language, language ideology, language identity

1 Uvod

Slovenščina je v Italiji avtohton čezmejni nacionalni manjšinski jezik. Če izhajamo iz predpostavke, da se prvega jezika (J1) otroci naučijo do tretjega leta starosti, lahko trdimo, da je slovenščina na tem območju J1 manjšinskega dela avtohtono naseljenega prebivalstva. Nadalje predpostavljamo, da se ta del prebivalstva identificira s pripadnostjo slovenski jezikovni in narodni skupnosti.

Do sem so prišle raziskave položaja in statusa slovenskega jezika v Italiji, opravljene do srede devetdesetih let prejšnjega stoletja (povzete so v: Kaučič Baša 1997). Na teh izhodiščih temeljijo tudi celotna zakonodaja Italijanske republike in Republike Slovenije, ki je bila sprejeta v povojnem času in ki obravnava slovenščino v Italiji, ter najpomembnejši ukrepi na področju jezikovnega načrtovanja, tudi didaktika jezika.

Že v devetdesetih letih pa so novejša raziskava nakazovale, da je slika položaja slovenskega jezika v Italiji ter skupnosti govorcev in govork veliko kompleksnejša

(Pertot 2002). Te kompleksnosti niti zakonodajni akti, nastali po letu 1991, niti implicitne jezikovne politike skupnosti¹ niso ne usvojile ne zaznale. Posledica tega je, da trenutni ukrepi ne naslavljajo tem, ki ne ustrezajo preprostemu enačenju (enega samega) J1 z (eno samo) identitetno opredelitvijo in (eno samo) pripadnostjo, kar pomeni, da nekatere pomembne in aktualne teme, povezane z jezikom, identiteto in pripadnostjo, pa tudi z razvojem jezikov in skupnosti celotnega večjezičnega območja ob italijansko-slovenski meji, sploh niso predmet jezikovnega načrtovanja.

2 Opredelitev teme

Pregled eksplicitnih in implicitnih jezikovnih politik za slovenščino v Italiji (Grgič 2020; Brezigar idr. 2022) je pokazal, da so se te doslej opirale predvsem na varstvo manjšinskega jezika, njihov primarni cilj pa je bilo ohranjanje (rabe) tega jezika znotraj manjšinske skupnosti. Jezikovno načrtovanje, ki ga tu pojmuje kot vrsto ukrepov za uresničevanje jezikovne politike, je temeljilo na raziskavah iz petdesetih in šestdesetih let prejšnjega stoletja. Nekatere ugotovitve iz tistega časa, ki so bile takrat seveda aktualne in celo prelomne, še vedno pogojujejo jezikovne politike, čeprav sta se medtem slika stanja skupnosti in, širše, celoten epistemološki okvir obravnave manjšinskih in sploh ranljivih jezikov spremenila (Cenoz, Gorter 2017). Skupni imenovalci teh izhodišč, med katere prištevamo npr. primat in »edinstvenost« prvega (maternega) jezika (Bonfiglio 2010), enoznačno razločevanje med »lastnim« in »tujim« jezikom oz. jeziki (Bastardas Boada 2004), klasično diglosijo (Leung 2005) in teorijo zvrstnosti, je izrazita dihotomičnost oz. polarizacija (Bastardas Boada 2004). Prav ta je znatno prispevala k oblikovanju ideoloških jeder, ki so se razvila iz sicer sprva strokovnih stališč in ki jih danes opažamo zlasti na dveh ravneh: pri prenosu znanj v prakso in pri percepciji jezika ali jezikov. Za potrebe tega prispevka se bom omejila na problem (ne)pridobivanja novih govorcev in govork slovenščine ter ga osvetlila skozi odnos govorcev in govork slovenščine v Italiji do tega jezika in skozi opredeljevanje (definiranje) slovenščine kot prvega, drugega (J2) in tujega jezika (TJ).

Vprašanje slovenščine kot J2/TJ oz. sosedskega jezika (Cavaion 2014) na območju naselitve slovenske narodne skupnosti v Italiji je bilo v preteklih desetletjih povsem v ozadju.² Tej temi so posvečena šele novejša opazovanja družbenih, kulturnih in psiholoških pojavov, povezanih z jezikom, čeprav je mogoče porast zanimanja za učenje slovenščine kot neprvega jezika med odraslo populacijo zaznati že od srede devetdesetih let (Jagodic 2015; Melinc Mlekuž 2015), že prej pa se je začelo vpisovanje otrok iz italijansko govorečih družin v slovenske šole (Bogatec 2018). Raziskave opozarjajo predvsem na pomanjkanje ustreznih politik, ki bi podprle sistematično pridobivanje novih govorcev slovenščine – čeprav je bilo že zdavnaj dokazano, da je prav pridobivanje novih govorcev in njihovo vključevanje v skupnost

1 S tem terminom označujemo nenapisane oz. ne eksplicitno definirane prakse, s katerimi govorce in govorko določajo in implementirajo ukrepe s področja jezikovnega načrtovanja.

2 Prav tako je bilo v ozadju problematiziranje pojma prvi jezik, ki je bil vseskozi pojmovan kot samodejno sovisen z (visoko oz. najvišjo) sporazumevalno zmožnostjo.

eden ključnih dejavnikov za srednjeročno ohranjanje in razvoj manjšinske skupnosti (Brezigar 2004) –, hkrati pa tudi na ideološko opredeljevanje pojmov, kot so J1, J2 in TJ (Grgič 2016a), kar močno pogojuje celoten epistemološki okvir obravnave jezika.

Raziskave med govorce slovenščine v Italiji (Pertot 2014; Grgič 2016b), pa tudi sorodne raziskave pri drugih manjšinah (Saxena 2014; Sorolla, Flors-Mas 2020), kažejo na skrajno polarizirana stališča predvsem pri opredeljevanju do lastnega jezika; obenem pa iste raziskave potrjujejo, da tako sporazumevalne prakse kot identitetne opcije govork in govorcev ponujajo povsem drugačno sliko.

Analiza (Grgič 2016b) je npr. pokazala, da govork in govorcev v svojih diskurzih o jeziku po eni strani kot dragoceno izpostavljajo enkratnost lokalnih jezikovnih pojavov, po drugi pa jezikovni purizem, ki ga vidijo predvsem kot zvestobo arhaičnemu, čistemu, »našemu« jeziku, kar je precej značilno za manjše skupnosti in ranljive jezike (Dal Negro 2005). V tem smislu je seveda pričakovati, da je pridobivanje novih govorcev lahko razumljeno kot dvorezen meč, saj njihove sporazumevalne prakse pogosto odstopajo od purističnih lokalno-arhaičnih modelov.

V nasprotju s tem so raziskave, ki temeljijo na analizi presečnih polj med jezikom in identiteto ter zato razkrivajo ne nujno eksplicitno upovedene opredelitve (Pertot 2014; Kosic 2020), pokazale, da je slovenščina v Italiji predvsem in skoraj izključno kontinuum lokalnih kodov, ki gredo od nestandardnih in bolj hibridiziranih do percipirano standardnih različic, katerih raba je povezana z identitetnimi opredelitvami posameznikov in posameznic. Da je enoznačno povezovanje jezika in identitete predvsem na področju pridobivanja novih govorcev lahko problematično, se je pokazalo že sredi devetdesetih let, sodobnejše raziskave pa to še potrjujejo (Pertot 2014).

Kako so ta (protislovna) stališča do jezika pogojevala epistemološki okvir raziskav in jezikovno načrtovanje na področju pridobivanja novih govork in govorcev, so do danes pokazale že številne analize (Pertot 2014; Jagodic 2015; Melinc Mlekuž 2015). Doslej sta se vprašanji identitetnih opredelitev govorcev slovenščine kot J1 ter promocije slovenščine kot J2 in TJ obravnavali povsem ločeno, pri čemer je bilo prvo vprašanje eksplicitno naslovljeno, drugo pa sploh ne. Moja hipoteza je, da obstaja med tema dvema vprašanjema korelacijska povezava, ki bo v prihodnosti nujno vplivala na jezikovno načrtovanje.

3 Metodologija

V prispevku povzemam ugotovitve nekaterih svojih in drugih novejših raziskav, iz katerih izhaja 1) odnos govorcev in govork do (tudi) slovenskega jezika in njegovih različnih sporazumevalnih kodov (zvrsti, variant, lektov itn.), ki so nemalokrat tudi ideološko definirani, ter 2) vpliv teh percepcij na jezikovno načrtovanje promocije slovenščine kot neprvega jezika.

Raziskave so bile opravljene v več raziskovalnih projektih, ki jih je izvedel Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI) po letu 2016 – navedene so sproti, v nadaljevanju. Namen teh raziskav je bilo 1) opazovanje sporazumevalnih praks govork in govorcev, 2) preučevanje njihovih opredelitev do jezikovnih izbir in odnosa do

slovenskega jezika oz. njegovih različnih kodov ter 3) pregled stanja na področju pridobivanja novih govork in govorcev slovenskega jezika.

Za razliko od prejšnjih raziskav, ki so prinašale predvsem kvantitativne podatke, vključujejo novejšje analize tudi izrazito kvalitativne metode, npr. delno strukturirane intervjuje,³ analizo mikrodiskurza in opazovanje z udeležbo (Grgič 2019; Jagodic 2019; Pertot 2020). Za potrebe tega prispevka so pomembne tudi raziskave, ki analizirajo jezikovno politiko za slovenščino v Italiji, in sicer predvsem tiste, ki obravnavajo temeljne evropske, italijanske, slovenske in bilateralne mednarodne dokumente (Vidau 2017).

4 Pridobljena spoznanja

Iz analiz (Grgič 2020; Brezigar idr. 2022) trenutne jezikovne politike in jezikovnonačrtovalnih ukrepov izhaja, da oboji le obrobno naslavlja vprašanje manjšinskega jezika kot J2, TJ oz. sosedskega jezika. Pridobivanje novih govorcev je torej tema, ki (razen minimalnih izjem) sploh ni predmet jezikovne politike, čeprav je vprašanje ključno zaradi pomena, ki ga ima pridobivanje novih govorcev, pa tudi zaradi same skupnosti, ki postaja čedalje bolj raznolika.

Pomanjkanje resne jezikovne politike na področju slovenščine kot neprvega jezika v Italiji je opazno npr. pri tečajih slovenščine kot J2 in TJ. Ti se izvajajo nekoordinirano, brez notnih smernic in strukturiranih okvirov, pogosto mimo strokovnih kriterijev. Pobudniki zanje so posamezna društva, ki tudi zaradi kadrovskih in organizacijskih omejitev ne morejo zagotoviti ustreznih standardov in kontinuitete poučevanja (Jagodic 2015). Pomanjkanje enotnega lokalnega centra ali lokalne izpostave obstoječega centra za slovenščino, ki bi izvajal in koordiniral tečaje slovenščine kot J2 in TJ v Italiji ter promoviral rabo slovenščine med vsemi govorkami in govorci, postaja čedalje očitnejše. Premalo ambiciozna je tudi politika Republike Slovenije, ki nima svojih institutov za promocijo slovenskega jezika v tujini.

Najpomembnejši akter na področju pridobivanja novih govorcev in govork so šole s slovenskim učnim jezikom v Trstu in Gorici ter z dvojezičnim poukom v Špetru. Približno tretjina otrok, ki obiskujejo te šole, prihaja iz družin, v katerih sporazumevalni jezik ni slovenščina (Bogatec 2018). Tudi v tem primeru doslej ni prišlo do sistemskih rešitev: analiza stanja kaže, da še vedno niso bili implementirani nekateri osnovni ukrepi (npr. nivojski pouk, zaposlovanje kadra s specifičnim znanjem na področju didaktike slovenščine kot neprvega jezika itn.), delno tudi zaradi strukturnih omejitev izobraževalnega sistema v Italiji. Prav tako ostaja nerešeno vprašanje učnih načrtov za slovenščino, učbenikov in drugih pripomočkov, kar ovira usvajanje jezika v heterogenih razredih (Melinc Mlekuž 2015). Temu gre nenazadnje dodati dejstvo,

3 Raziskava je nastala v sklopu sodelovanja med Slovenskim raziskovalnim inštitutom in Znanstveno-raziskovalnim središčem Koper za potrebe programske skupine Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja.

da ostaja opredelitev J1, J2 in TJ povsem ideološka,⁴ kar vpliva na procese fetišizacije in tabuizacije tem, povezanih s (slovenskim) jezikom.⁵

Celoten vzgojno-izobraževalni sistem odraža (namišljeno?) družbeno sliko iz povojnih desetletij, ko sta slovenska in italijanska skupnost živeli povsem ločeno – šole s slovenskim učnim jezikom so bile *de iure* in *de facto* namenjene pripadnikom slovenske manjšine, na šolah z italijanskim učnim jezikom pa ni bil uveden pouk slovenščine, saj se je slovenski jezik obravnaval kot pravica slovenske skupnosti in ne kot pridobitev za celotno regijo (Brezigar idr. 2022). Slika stanja se je izrazito spremenila le na slovenskih šolah, ki jih obiskuje vse več otrok brez predhodnega znanja slovenščine, medtem ko je slovenščino kot prosti ali obvezni izbirni predmet uvedlo le zanemarljivo število italijanskih šol.

Poleg teh sistemskih omejitev predstavljajo po vsej verjetnosti največji problem ideološka stališča, ki pogojujejo odnose govorcev do jezika, nadalje pa tudi jezikovno načrtovanje in strokovne prakse, kot so razvijanje sporazumevalnih zmožnosti za dolgoročno ohranjanje rabe jezika v regiji. Ugotovitve novejših (Grgič 2019; Kosič 2020; Pertot 2020) in še neobjavljenih raziskav lahko strnemo približno takole:

1) Govorci in govorke izpostavljajo primat J1, ki ga »občutijo kot svojega«.⁶ Korelacijo med percepcijo jezika kot identitetnega simbola in sporazumevalno zmožnostjo dojemajo kot samo po sebi umevno: »S slovenščino nisem nikoli imela težav, ker sem iz slovenske družine.« Dvome o sporazumevalni zmožnosti v tem jeziku zavračajo oz. jih doživljajo kot družbeno nesprejemljive: »Če ne bomo znali mi slovensko, kdo bo znal?«, »Me je sram priznat, ma včasih ne najdem besed v slovenščini.«

2) Pojem J2 je bolj izmuzljiv: večina govork in govorcev, ki so bili zajeti v različne raziskave, ga spontano ne uporablja; odgovori na vprašanje, kaj ta pojem pomeni, pa so precej nejasni. Za nekatere je to preprosto TJ (»enkrat smo mu rekli tuj jezik«), za druge jezik, ki je »vmes med svojim in tujim«. Redko povezujejo ta jezik z okoljem, pogosteje pa s percepcijo bližine in identitetnimi opredelitvami. Ob eksplicitnem vprašanju, ali je mogoče, da kdo bolje obvlada J2 kot J1, to možnost na splošno zavračajo: »To bi bilo res smešno.«

3) Pri opredelitvi pojma TJ so si govorke in govorcev bolj enotni: to je jezik, ki ga znaš najslabše in ki ti je obenem daleč, tuj. Tudi ta kategorija je izrazito statična: »Če se jezika ne naučiš od majhnega, bo zate vedno tuj.« Hkrati pa velja, da jezik prednikov ne more biti »povsem tuj«, čeprav ga govorke in govorcev ne znajo: »Zame

4 Obravnava alternativnih opredelitev, s katerimi bi neideološko (a učinkovito, razumljivo, občutljivo) označevali različne množice govorcev (glede na njihove jezikovne prakse, jezikovno zmožnost in jezikovne identitete), da bi presegli obstoječe omejitve in na novo zasnovali vitalnost (več)jezikovne skupnosti, žal presega omejitve tega prispevka.

5 Tako je npr. v šolskem letu 2021/22 predlog, da se na eni od prvostopenjskih srednjih šol s slovenskim učnim jezikom poleg učbenikov za slovenščino kot J1 uvede še dodatno gradivo za slovenščino kot J2/TJ, med deležniki »sprožil val negodovanja« (povzeto po pričevanju učitelja, ki poučuje na eni od teh šol).

6 Vsi navedki so iz raziskav, ki sem jih avtorica opravila med letoma 2019 in 2022 z delno strukturiranimi intervjuji in opazovanjem z udeležbo.

to [slovensko narečje] ne more biti tuje, čeprav ga ne znam. Slišala sem nono in mamo in tista izgovorjava mi je prišla v kri. To ti ostane v krvi, izgovorjava; besede – tiste pa ne.«

Vzorec se ponovi, ko vprašanja zadevajo položaj in status jezika v šoli: »To je slovenska šola, ker je to naš jezik«, »Znanje peša, če pa je toliko otrok iz italijanskih in mešanih družin«, »Ne moreš prilagoditi pouka [slovenskega jezika], ker to za nas ni tuj jezik, ampak naš, tudi če ga včasih ne znamo prav dobro.«

Analiza dokumentov s področja jezikovne politike (Grgič 2020; Brezigar idr. 2022) je pokazala, da se taka stališča prenašajo tudi na raven odločevalcev: vprašnji pouka slovenščine na italijanskih šolah ter sistemskih rešitev za promocijo in tečaje slovenščine kot neprvega jezika sta povsem obrobni, vprašanje prilagoditve pouka slovenščine na šolah s slovenskim učnim jezikom pa je za zdaj prisotno le v strokovni literaturi. Dejstvo je, da je na ravni skupnosti vse večja diskrepanca med (pozitivnim) odnosom do jezika in dejansko sporazumevalno zmožnostjo govork in govorcev, kar nakazuje na to, da postaja slovenščina za čedalje širšo skupino dediščinski jezik (Benmamoun idr. 2010).

5 Zaključki

Raziskave kažejo, da ostajajo nekatere sive cone – govorke in govorci, za katere slovenščina ni (samo, izključno) J1, J2 ali TJ – povsem na robu jezikovnih politik in ukrepov, ki zadevajo slovenščino v Italiji, tudi na področju didaktike in promocije slovenskega jezika. Različne in obsežne skupine se na različne in večplastne načine identificirajo kot Slovenci in Slovenke v Italiji oz. člani in članice slovenske skupnosti v Italiji (Kosic 2020), hkrati pa se po stopnji sporazumevalne zmožnosti uvrščajo med govorce slovenščine kot J2/TJ, a ta okvir zavračajo.

Vse jasnejša postaja torej potreba po alternativnih modelih, ki bi se opirali na sodobnejša znanstvena dognanja in strokovna izhodišča ter vsem govorkam in govorcem omogočali doseganje čim višje sporazumevalne zmožnosti (Leung 2005) v slovenskem jeziku. Na območju avtohtone poselitve slovenske skupnosti v Italiji je treba uvesti nove pristope, ki naj presegajo neaktualne in nefunkcionalne delitve: večji poudarek je treba nameniti specifikam slovenščine v manjšinskem okolju ter slovenščine kot dediščinskega in predvsem sosedskega jezika. Hkrati je treba spodbujati trajnostno večjezičnost (Bastardas Boada 2004) in večjezično pragmatično sporazumevalno zmožnost celotne populacije (Auer 1999). Stik z italijanščino kot večinskim jezikom ne sme biti več ovira (Ožbot 2009; Grgič 2019), ampak prednost (Fuster 2022), ki jo velja izkoristiti za opolnomočenje vseh govork in govorcev (Batibo 2005: 115–116).

Viri in literatura

- AUER, Peter, 1999: From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *The International Journal of Bilingualism* 3. 309–332.
- BASTARDAS BOADA, Albert, 2004: Towards a language sustainability: Concepts, principles, and problems of human communicative organisation in the twenty-first century. *Conference: Dialogue on Linguistic diversity, sustainability and peace*. Barcelona: Linguapax. <https://www.linguapax.org/publicacions/conferencies-i-simposis/congres-linguapax-x-barcelona-2004-ca/>
- BATIBO, Herman Michael, 2005: *Language Decline and Death in Africa: Causes, Consequences and Challenges*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- BENMAMOUN, Elabbas, MONTRUL, Silvina, POLINSKY, Maria, 2010: *White Paper. Prolegomena to Heritage Linguistics*. Harvard University. 26–43.
- BOGATEC, Norina, 2018: Kdo v Italiji obiskuje vrtce in šole v slovenskem jeziku. Andreja Žele, Matej Šekli (ur.): *Slovenistika in slavistika v zamejstvu. Zbornik Slavističnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 125–129.
- BONFIGLIO, Thomas Paul, 2010: *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. Berlin: De Gruyter.
- BREZIGAR, Sara, 2004: Politike promocije manjšinskih jezikov: primer pridobivanja znanja na Tržaškem in Goriškem. *Razprave in gradivo* 44. 106–133.
- BREZIGAR, Sara, GRGIČ, Matejka, JAGODIC, Devan, 2022 (v tisku): Koncept deželne jezikovne politike za slovenščino: teoretska izhodišča, cilji, področja ukrepanja in institucionalni okvir. Devan Jagodic (ur.): *Tretja deželna konferenca o varstvu slovenske jezikovne manjšine*. 133–158.
- CAVAION, Irina Moira, 2014: Testing feasibility of cross border contacts within primary neighbouring languages classroom. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije* XXIV/2. 277–292.
- CENOZ, Jasone, GORTER, Durk, 2017: Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* XXXVIII/10. 901–912.
- DAL NEGRO, Silvia, 2005: Il codeswitching in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica. *Rivista di Linguistica* XVII/1. 157–178.
- FUSTER, Carles, 2022: Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging. *International Journal of Multilingualism*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2022.2048836>
- GRGIČ, Matejka, 2016a: The identification and definition of the minority community as an ideological construct: the case of Slovenians in Italy. *Razprave in gradivo* 77. 87–102.
- GRGIČ, Matejka, 2016b: *Jezik: sistem, sredstvo in simbol. Identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- GRGIČ, Matejka, 2019: Slovenian in Italy: questioning the role of rights, opportunities, and positive attitudes in boosting communication skills among minority language speakers. *Europäisches Journal für Minderheitenfragen* XII/1–2. 126–139.
- GRGIČ, Matejka, 2020: Kdo se boji slovenščine? Ideološko načrtovanje in (ne)implementacija jezikovnih strategij med Slovenci v Italiji. *Teorija in praksa* LVII/posebna številka. 109–126.
- JAGODIC, Devan, 2015: Between »second« and »foreign« language: the process of teaching and learning Slovene among the majority adult population in Italy. Barbara Schrammel-Leber, Christina Korb (ur.): *Dominated Languages in the 21st Century. Papers from the International conference on minority languages XIV*. Graz: Karl-Franzens-Universität. 188–207.
- JAGODIC, Devan, 2019: Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu v Italiji. Sonja Novak Lukanovič (ur.): *Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, Celovec: Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Trst: Slovenski raziskovalni inštitut. 67–120.
- KAUČIČ BAŠA, Majda, 1997: Where do Slovenes speak Slovene and to whom? Minority language choice in a transactional setting. *International Journal of the Sociology of Language* 124. 51–73.

- KOSIC, Marianna, 2020: Identità e appartenenza nella società della globalizzazione: le scelte degli sloveni in Italia. Matejka Grgič, Marianna Kotic, Susanna Pertot: *Da sistema a simbolo: la lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*. Canterano: Aracne. 128–149.
- LEUNG, Constant, 2005: Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* XV/2. 119–144.
- MELINC MLEKUŽ, Maja, 2015: Novi izzivi za učitelje slovenščine na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Slovenščina v šoli* XVIII/3–4. 26–35.
- OŽBOT, Martina, 2009: Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji. *Jezik in slovstvo* LIV/1. 25–47.
- PERTOT, Susanna, 2002. Spremembe v občutku narodnostne in geografske pripadnosti absolventov slovenskih srednjih šol v Trstu. *Anthropos* XXXIV/4–6. 81–92.
- PERTOT, Susanna, 2014: Dvajset let med slovenščino in italijanščino. Susanna Pertot, Marianna Kotic: *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- PERTOT, Susanna, 2020: Il profilo del parlante bilingue: il caso degli sloveni in Italia. Matejka Grgič, Marianna Kotic, Susanna Pertot: *Da sistema a simbolo: la lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*. Canterano: Aracne. 22–47.
- SAXENA, Mukul, 2014: »Critical Diglossia« and »Lifestyle Diglossia«. Development and the Interaction between Multilingualism, Cultural Diversity, and English. *International Journal of the Sociology of Language* 225. 91–112.
- SOROLLA, Natxo, FLORS-MAS, Aveñí, 2020: The use of Catalan by millennials in Catalonia: less influence of linguistic origin. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 73. 50–68.
- VIDAU, Zaira, 2017: Pravni okvir zaščite slovenske narodne skupnosti v Italiji. Norina Bogatec, Zaira Vidau (ur.): *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. Trst: ZTT, Slori. 50–55.

NA TEČAJ: UČENJE IN POUČEVANJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA V SLOVENIJI

Patricija Gril

Medvode

pk6120@student.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.117-127

V prispevku se na kratko ozremo v zgodovino poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji, nato pa predstavimo raziskavo trenutnega stanja. S spletnim iskanjem smo poiskali ustanove ponudnice tečajev slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji, z anketo za izvajalce pa podrobneje analizirali ponudbo in izvajanje tečajev slovenščine za odrasle. Nazadnje na podlagi ugotovitev izpostavimo aktualne priložnosti za izboljšanje dostopnosti in kakovosti tečajev.

slovenščina kot drugi jezik, tečaji slovenščine, učenje, poučevanje

This article briefly examines the history of teaching Slovenian as a second and foreign language in Slovenia and then presents a survey of the current situation. An online search was used to find institutions offering Slovenian as a second and foreign language in Slovenia, and a questionnaire for the providers was used to analyze the selection and provision of Slovenian courses for adults in greater detail. Finally, based on the findings, current opportunities to improve the accessibility and quality of courses are highlighted.

Slovenian as a second language, Slovenian courses, learning, teaching

1 Uvod

Slovenščina kot drugi in tuji jezik (SDTJ) je sčasoma postala pomembno in razvejano področje. Zanimanje za učenje slovenščine se vse od osamosvojitve Slovenije veča, področje se hitro razvija in širi. O tem priča tudi rast števila ponudnikov tečajev slovenščine. V nadaljevanju bomo predstavili ponudbo in izvajanje tečajev za odrasle v Sloveniji, nato pa izpostavili aktualne izzive oz. priložnosti, ki se pojavljajo pri učenju in poučevanju SDTJ. Pokazali bomo tudi morebitne spremembe, ki so se zgodile od zadnje podobne raziskave, ki sta jo leta 2009 opravili Nataša Pirih Svetina in Zuzanna Krystyna Kobos (Kobos, Pirih Svetina 2009).

2 Pogled nazaj

Današnje možnosti za učenje SDTJ je treba postaviti v zgodovinski kontekst, saj je občutek, da je SDTJ mlada veja slovenistike, varljiv. Družbene okoliščine so skozi zgodovino kljub podrejenosti jezika ustvarjale potrebo po učenju slovenščine tudi za tujejezične govorce (Zemljarič Miklavčič 2004: 188). Učenje SDTJ se je tako začelo

že vsaj na začetku 17. stoletja, vendar je v glavnem potekalo s pomočjo jezikovnih priročnikov, večinoma slovníc (Zemljarič Miklavčič 1999: 246). O poučevanju, kakršnega poznamo danes, vse do druge polovice 20. stoletja ne moremo govoriti.

Leta 1965 so se v Ljubljani začeli tečaji slovenščine za udeležence Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture, leta 1970 je bil ustanovljen lektorat slovenščine za tuje študente na Filozofski fakulteti (Pirih Svetina 2020: 27). Tečaje za tuje študente je od konca šestdesetih let organizirala Univerza v Ljubljani (Kobos, Pirih Svetina 2009: 204), v sedemdesetih in osemdesetih letih pa tečaje slovenskega jezika najdemo tudi med vsebinami Delavske univerze Boris Kidrič (Mohorčič Špolar 1998: 36). Z osamosvojitvijo Slovenije so se potrebe po učenju jezika znatno povečale. Leta 1991 je bil ustanovljen Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, ki deluje v okviru Oddelka za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Kobos, Pirih Svetina 2009: 205). Povezal je vse takrat obstoječe dejavnosti na področju SDTJ in tudi v 21. stoletju ostaja vodilna ustanova na tem področju.

Pregled ponudbe vseh izvajalcev tečajev SDTJ za odrasle v Sloveniji zaradi njihove številčnosti danes ni mogoč, informacije na spletu pa so skope. Kobos in Pirih Svetina sta leta 2009 v raziskavi predstavili »vsaj približen pregled ponudbe tečajev slovenščine« (prav tam: 205) in našli 52 izvajalcev. Ker podatek o številu ponudnikov po toliko letih ni več zanesljiv, smo se maja 2021 lotili podobne raziskave.

3 Analiza aktualne ponudbe tečajev slovenščine

3.1 Spletno iskanje

Najprej smo pregledali razvid izvajalcev javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja,¹ nato pa še s spletnim iskanjem² skušali zbrati kar največ ponudnikov tečajev slovenščine za odrasle³ v Sloveniji. Našli smo 102 ponudnika, gotovo pa nismo evidentirali vseh. Med njimi je skoraj polovica jezikovnih šol, dobra tretjina ljudskih univerz in podobnih javnih zavodov, preostali pa so različni zasebni zavodi in podjetja, knjižnice, mladinski, večgeneracijski, izobraževalni in raziskovalni centri, univerze ter prostovoljske organizacije. Glede na to, da se je med letoma 2009 in 2021 v Slovenijo vsako leto priselilo med 14 in 36 tisoč ljudi (SiStat), porast ponudbe tečajev očitno sledi velikemu povpraševanju.

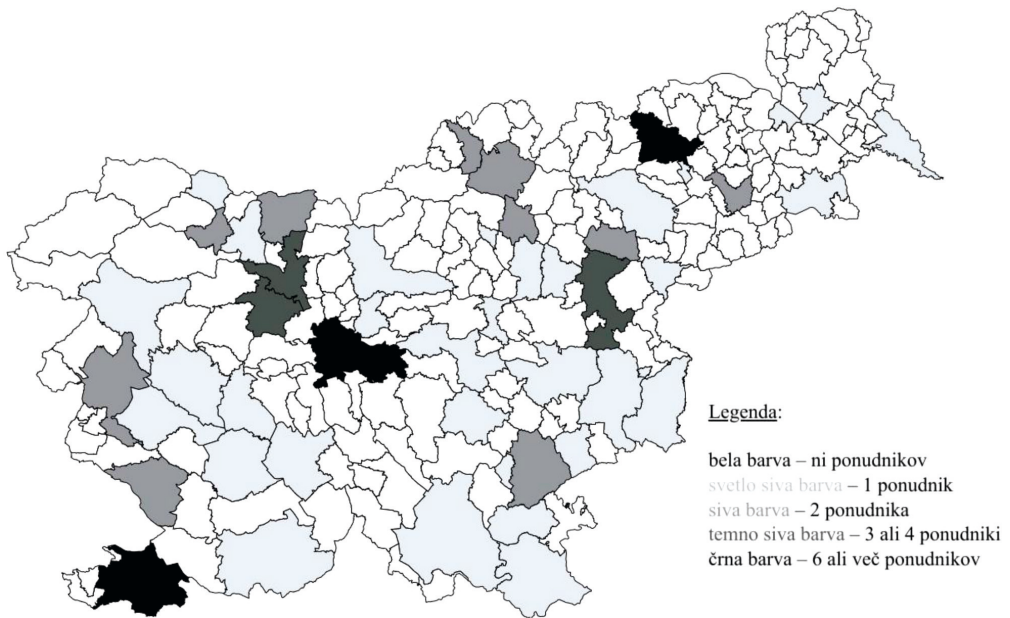
Zanimala nas je regionalna pokritost ponudbe po državi. Ponudniki imajo sedeže v 48 slovenskih občinah: v 32 občinah je prisoten po en ponudnik, v desetih po dva, v dveh po trije, v Kranju štirje, v Kopru jih je šest, v Mariboru osem in v Ljubljani 27.

Kot je razvidno s Slike 1, najdemo ponudnike skoraj po vsej državi. V primerjavi s prejšnjo raziskavo (Kobos, Pirih Svetina 2009: 207) se je ponudba najbolj razširila v gorenjski regiji.

1 Vanj so vpisani ponudniki, ki tečaje izvajajo po javno veljavnem izobraževalnem programu *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (2020) ali *Začetna integracija priseljencev* (2011).

2 Uporabili smo brskalnik Google Chrome (različica 89.0).

3 Naj poudarimo, da smo se pri raziskovanju omejili na tečaje za odrasle.



Slika 1: Ponudniki tečajev slovenščine po občinah, maj 2021.

3.2 Anketa

Ker smo želeli o tečajih vedeti več, smo s pomočjo orodja 1KA ustvarili anonimni anketni vprašalnik, sestavljen iz 25 vprašanj s podvprašanji. 18 vprašanj je bilo zaprtega, 7 pa odprtega tipa. Vprašalnik smo maja 2021 po elektronski pošti razposlali vsem ponudnikom. Izpolnili so ga organizatorji tečajev s 65 ustanov, tj. 64 % na spletu evidentiranih in v raziskavo zajetih ponudnikov. Med sodelujočimi ustanovami je bilo 36 javnih zavodov, 19 zasebnih jezikovnih šol, šest zasebnih zavodov ter po ena prostovoljska organizacija, zasebni izobraževalni center in jezikovna zadruga. Nekateri ponudniki imajo dolgo tradicijo izvajanja tečajev, drugi so z dejavnostjo komaj začeli – kot prvo leto izvajanja navajajo leta med 1960 in 2021.

3.3 Izsledki

3.3.1 Ponudba tečajev

Kobos in Pirih Svetina (2009: 206) sta ugotovili, da se najpogosteje izvajajo splošni tečaji (67 %), sledita individualno poučevanje (21 %) in priprava na izpit iz znanja slovenščine na osnovni ravni (12 %). 12 let kasneje so še vedno najbolj razširjeni splošni tečaji (izvaja jih 90 % sodelujočih ustanov), na drugem mestu ostaja individualno poučevanje (63 % ustanov). Razširila se je tudi ponudba specializiranih tečajev (40 % ustanov), 34 % sodelujočih ustanov izvaja program *Začetna integracija priseljencev* (sprejet leta 2011) in tečaje Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje,⁴

4 Ker so tečaji Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje in program *Začetna integracija priseljencev* namenjeni posebnim skupinam (brezposelnim oz. priseljencem iz tretjih držav), jih, čeprav gre za tečaje splošne slovenščine, obravnavamo kot ločeni kategoriji.

ki so zaživali s spremembo *Zakona o urejanju trga dela*. Ta namreč od leta 2019 zahteva znanje slovenskega jezika na vstopni ravni (A1) najkasneje 12 mesecev po prijavi v evidenco brezposelnih oseb (*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o urejanju trga dela* 2019). Med specializiranimi tečaji so najbolj razširjeni priprava na izpit iz slovenščine (83 %) in tečaji za zdravstvene delavce (42 %), sledijo tečaji za starše otrok priseljencev (33 %), tečaji za turiste (33 %), opismenjevanje v slovenščini (25 %), redki pa ponujajo tečaje za poslovneže, begunce, albansko govoreče ženske in opolnomočenje žensk. Daleč največje zanimanje učeči se kažejo za tečaje na začetni ravni.

Po intenzivnosti so tečaji zelo raznoliki. Udeleženci se z učitelji srečujejo enkrat do petkrat tedensko, srečanje pa traja od ene do osmih šolskih ur – pri tem obe skrajnosti navajajo izvajalci individualnih tečajev, ki poudarjajo veliko mero prilagajanja udeležencem. Povprečno trajanje srečanja je sicer 3,4 ure, nekateri organizatorji pa dodajajo, da srečanja na daljavo trajajo krajši čas kot srečanja v živo.

3.3.2 Način izvedbe tečajev

O načinu izvedbe tečajev Kobos in Pirih Svetina leta 2009 nista spraševali. Samoumevno je bilo, da tečaji potekajo v živo. Naša raziskava je pokazala, da je do leta 2019 tečaje na daljavo izvajalo 12 % sodelujočih ponudnikov. Leta 2020 pa je 88 % ustanov način izvajanja tečajev prilagodilo zaradi epidemije covida-19,⁵ tako da se je na teh ustanovah način izvedbe v letu 2020 razlikoval od izvedbe leta 2019. Nekateri v letu 2020 (vsaj od marca dalje zaradi epidemije) tečajev niso izvajali, mnogi so tečaje s pomočjo videokonferenčnih platform in spletnih učilnic predstavili na splet, drugi so jih prekinili in nadaljevali kasneje. Na eni od ustanov so umaknili ponudbo skupinskih tečajev in poučevali le individualno.

V letu 2021 je 88 % sodelujočih ustanov izvajalo tečaje v živo, 47 % tečaje prek spleta oz. na daljavo, 56 % pa naj bi jih izvajalo kombinirane tečaje – deloma v živo in deloma prek spleta. Pri tako velikem deležu slednjega, sicer doslej netipičnega načina izvedbe dopuščamo možnost, da so organizatorji vprašanje⁶ različno razumeli. Mišljena je bila hibridna izvedba, dalo pa bi se razumeti tudi kot kombinacijo dela v razredu in samostojnega učenja (npr. s pomočjo spletne učilnice). Opažamo, da je kljub možnostim izvedbe v živo veliko ponudnikov, ki tečajev na daljavo prej niso izvajali, te obdržalo v redni ponudbi.

3.3.3 Povezovanje z okoljem

Približno tretjina sodelujočih ustanov se pri načrtovanju in izvajanju tečajev povezuje z lokalno skupnostjo. Navajajo sodelovanje s kulturnimi, izobraževalnimi

5 Zanimalo nas je, ali se je v času epidemije trend obiskanosti tečajev spremenil, zato smo ponudnike prosili za podatke o skupnem številu udeležencev v letih 2019 in 2020. Izkazalo se je, da so imele sodelujoče ustanove leta 2019 povprečno 88 udeležencev, leta 2020 pa 55. Leta 2019 je bilo skupno število udeležencev na ustanovah, ki so navedle podatek, 3006, leta 2020 pa 1860.

6 Vprašanje se je glasilo: »Kako potekajo vaši tečaji?« Med odgovori: *v živo; prek spleta – na daljavo; kombinirano – deloma v živo in deloma prek spleta* je bilo mogoče izbrati več možnosti.

in zdravstvenimi ustanovami, podjetji, upravnimi enotami, centri za socialno delo, Zavodom Republike Slovenije za zaposlovanje in drugimi organizacijami. Oblike sodelovanja so različne: dva organizatorja izpostavljata zgolj informiranje oz. promocijo tečajev na ustanovah, s katerimi so povezani, na dveh ustanovah pripravljajo dogodke, katerih program sooblikujejo tečajniki, na dveh udeležence peljejo npr. v knjižnico, na banko ali v zdravstveni dom, kjer lahko v realnih situacijah preizkusijo usvojeno znanje jezika. Pri sodelovanju z osnovnimi šolami je v ospredju vključevanje staršev. Nekateri ponudniki pravijo, da sodelujejo pri ugotavljanju izobraževalnih potreb, motivaciji in usmerjanju udeležencev na tečaje, ne navajajo pa, s kom pri tem sodelujejo in kako. 32 % ponudnikov (kljub vprašalnici *kako*) navaja zgolj, s kom sodelujejo, ne pa tudi, na kakšen način.

54 % sodelujočih ustanov se prijavlja na razpise za sofinanciranje izvedbe tečajev. Od tega največ (68 %) na razpise Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, 58 % na razpise Ministrstva za notranje zadeve, ki financira program *Začetna integracija priseljencev*, in 28 % na lokalne razpise. Nekateri sodelujejo še v razpisih drugih državnih organov ali Evropskega socialnega sklada.

3.3.4 Udeleženci tečajev

34 ustanov je podalo podatek o približnem številu udeležencev na absolutno vseh do maja 2021 izvedenih tečajih za odrasle. Večinoma so našteli do 400 udeležencev (13 ustanov do 100, 13 med 125 in 400, 8 pa 600 in več). Ponudniki, ki vodijo evidenco o razlogih za udeležbo na tečajih, kot najpogostejši razlog navajajo delo – udeleženci se jezika učijo, da bi dobili ali obdržali službo. Temu tesno sledi potreba po znanju jezika za pridobitev državljanstva ali za evidenco Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, za kar je treba opraviti izpit na osnovni oz. vstopni ravni. Tega dvojega Kobos in Pirih Svetina (2009: 206) nista zabeležili kot pogostih motivov za učenje jezika. Znanje jezika za evidenco Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje do leta 2020⁷ ni bilo potrebno. Zanimivo pa je, da raziskava iz leta 2009 ni pokazala, da se tuji tečajev slovenščine udeležujejo zaradi pridobitve slovenskega državljanstva, čeprav je znanje slovenščine eden od pogojev za to že od leta 1991 (*Zakon o državljanstvu Republike Slovenije*). Tretji pomemben razlog za učenje je integracija v okolje oz. lažja vsakodnevna komunikacija, sledijo želja po znanju slovenščine, družinski razlogi, študij in ugled.

Tečaji navadno potekajo v skupinski obliki, zato so nas zanimali kriteriji razvrščanja v skupine. V vprašalniku je bilo mogoče izbrati več odgovorov. Poleg predznanja, ki ga upošteva 73 % organizatorjev, so na 43 % ustanovah pozorni na prvi jezik udeležencev (Slovani/Neslovani), posamezne institucije pa upoštevajo tudi morebitne druge jezike, ki jih govorijo, njihovo pismenost in poklic. Predznanje ugotavljajo z intervjujem oz. pogovorom (62 %), uvrstitvenim testom (39 %) in samooceno⁸ (24 %), 27 % pa jih udeležencev ne deli po skupinah. Ti pojasnjujejo, da poučujejo le individualno ali pa

7 Zakon je bil sprejet decembra 2019, uresničevati pa se je dejansko začel leta 2020.

8 Udeleženci sami ocenijo raven svojega znanja in se uvrstijo v ustrezno skupino.

se na tečaj prijavi le za eno skupino udeležencev. Tisti, ki uporabljajo uvrstitveni test, pripravijo spletni vprašalnik ali izvedejo telefonski pogovor, več ponudnikov izvede pisni in ustni del.

3.3.5 Učitelji

Za kakovostno izvedbo tečaja je velikega pomena ustrezna usposobljenost izvajalcev,⁹ zato smo spraševali tudi po njihovi izobrazbi. V 94 % ustanov poučujejo učitelji slovenščine, v 21 % pa (tudi) študenti slovenistike in drugi – diplomanti slavistike, učitelji drugih jezikov, prostovoljci, ki so govorci maternega jezika udeležencev, sociologi kulture in kulturologi. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport sicer jasno določa, kdo lahko poučuje na tečajih, kjer se izvajajo javnoveljavni programi, toda vprašanje je, ali imajo poučujoči tudi znanja, ki uradno niso zahtevana, bi bila pa za kakovostno izvedbo tečajev nujna.

Kobos in Pirih Svetina (2009: 207) sta ob analizi ankete zapisali, da bi bilo dobro pridobiti tudi podatke o izkušnjah s poučevanjem tujcev, letniku študija pri učiteljih študentih in udeležbi na izobraževalnih seminarjih. V svojo anketo smo iz metodoloških razlogov¹⁰ vključili le slednje. Do uvedbe bolonjskega sistema študij slovenistike ni usposabljal za poučevanje SDTJ, zato nas je zanimalo, ali so učitelji za delo, ki ga opravljajo, opravili dodatno izobraževanje. 42 % ponudnikov navaja, da ne. Na tem mestu bi bilo smiselno ločiti tiste, ki so bili deležni usposabljanja znotraj bolonjskega študija, od drugih, ki niso posebej pridobivali znanj s področja SDTJ, vendar teh podatkov nismo pridobili. Učitelji, ki so se dodatno usposabljali, so se izobraževanj v veliki večini udeležili na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik ali v sklopu programa *Začetna integracija priseljencev*, nekateri tudi na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo ali pa so izvedli interno usposabljanje z mentorstvom. Na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo nismo našli izobraževanj s tega področja, niti nismo prejeli odgovora na vprašanje v zvezi s tem, zato ta odgovor štejemo kot nezanesljiv. Organizator ene od ustanov navaja, da so se tamkajšnji učitelji usposabljali z vsebinami programa *Change Network* ameriške skupnosti OF/BY/FOR ALL.¹¹ Ob analizi programa, ki zajema predvsem splošne mehke veščine, nismo našli ničesar, kar bi se konkretno dotikalo tujcev, priseljencev, jezikov ali slovenščine, kar pomeni, da bi lahko še kak odstotek predstavili k odgovoru *ne*.

3.3.6 Gradiva

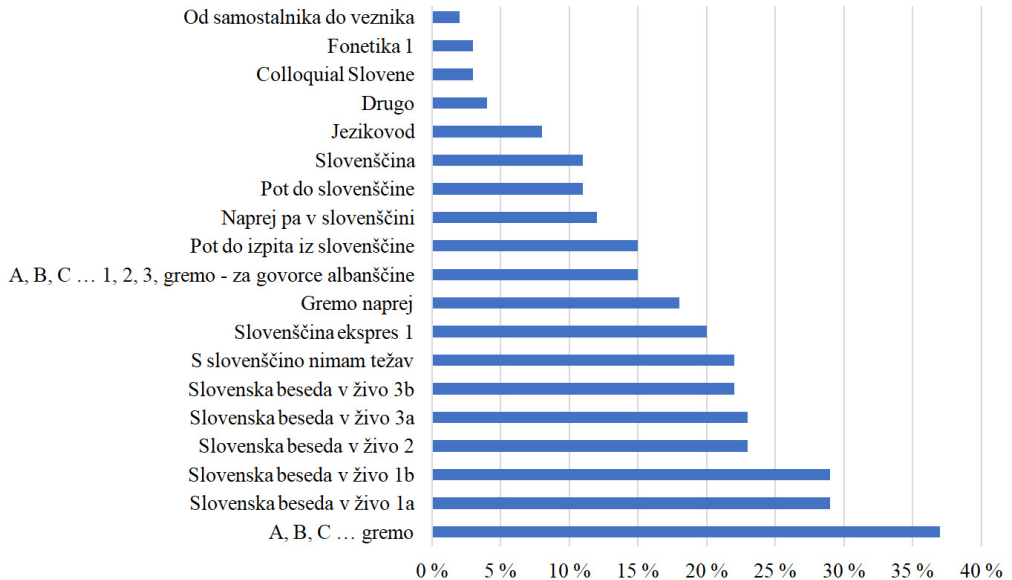
V zadnjih dveh desetletjih je nastalo veliko priročnikov za učenje in poučevanje SDTJ. Največ jih je izdal Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Zanimalo nas je, kateri učbeniki in druga gradiva se uporabljajo na tečajih slovenščine za

9 O razlogih za to na tem mestu ne bomo razpravljali, sicer pa o tem pišeta npr. Pirih Svetina (2009) in Fras (2019).

10 Če bi želeli pridobiti vse te podatke, bi bilo smiselno pripraviti vprašalnik za učitelje, ne za organizatorje, ki so odgovarjali za vse učitelje skupaj.

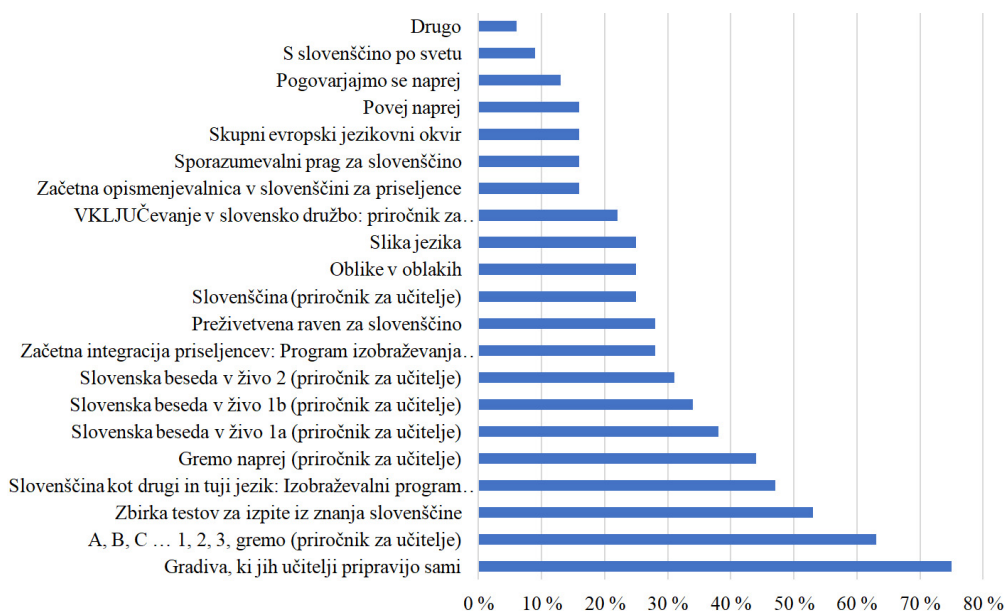
11 Nevladna organizacija s sedežem v Kaliforniji (ZDA), katere poglavitna dejavnost je pomoč organizacijam pri širjenju inovativnih praks za doseganje inkluzivnosti.

odrasle. Mogoče je bilo izbrati več ponujenih odgovorov (Graf 1), organizatorji pa so lahko dodali še druge. Izkazalo se je, da učitelji izbirajo veliko različnih učbenikov. Najpogosteje je bil izbran učbenik za začetnike *A, B, C ... gremo*, sledijo mu učbeniki iz serije *Slovenska beseda v živo* in učbenik za nadaljevalno stopnjo *S slovenščino nimam težav*. Več podatkov je razvidnih iz Grafa 1.



Graf 1: Učbeniki, uporabljeni na tečajih slovenščine za odrasle, maj 2021.

Drugi učbeniki, ki jih uporabljajo učitelji, so: *Čas za slovenščino* (namenjen najstnikom), *Basic Grammar of the Slovene Language: Language manual*, *Slovenščina, po korakih do odličnega znanja* in *Mala vadnica slovenskega jezika*. Slednja sta nas presenetila, saj sta namenjena učenju slovenščine kot prvega jezika. Poleg učbenikov učitelji uporabljajo še druga gradiva. 75 % organizatorjev navaja, da dodatna gradiva učitelji pripravljajo sami, med priročniki za učitelje jih največ uporablja *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo: Priročnik za učitelje*, zelo priljubljena je tudi *Zbirka testov za izpite iz znanja slovenščine*. Več podatkov je razvidnih iz Grafa 2.



Graf 2: Druga gradiva, ki jih uporabljajo učitelji.

3.3.7 Dodatne dejavnosti

Na vprašanje, ali v okviru tečajev ponujajo dodatne dejavnosti, 41 % izvajalcev odgovarja pritrdilno. Navajajo predvsem obiske kulturnih ustanov, uradov in tržnic, ogleda kulturnih prireditev, raznovrstne delavnice in ekskurzije. Ena od ustanov izpostavlja, da v sklopu tečaja za ženske obiščejo šolo, ki jo obiskujejo otroci udeleženk, svetovalna delavka pa jim predstavi podporne mehanizme za priseljence. Nekateri omenjajo tudi dogodke, namenjene stiku s Slovenci, npr. druženje z domačini v kraju, kjer poteka tečaj, ali slovenski tabor – dodatno učenje jezika med kampiranjem.

4 Aktualne priložnosti pri učenju in poučevanju SDTJ

Analiza ponudbe in izsledki vprašalnika odpirajo nova vprašanja, predvsem pa bolj ali manj neposredno kažejo na mnoge priložnosti na področju učenja in poučevanja SDTJ. V nadaljevanju se dotikamo le nekaterih.

4.1 Dostopnost tečajev

Število ponudnikov tečajev se je v 12 letih od raziskave Kobos in Pirih Svetina (2009) podvojilo, a vprašanje dostopnosti ostaja aktualno. Čeprav po cenah nismo spraševali, so jezikovni tečaji kot dodatek k vsem ostalim stroškom življenja za povprečnega udeleženca dragi, na kar sta opozorili že Kobos in Pirih Svetina (2009: 207). Finančna dostopnost se je za priseljence iz tretjih držav in brezposelne sicer izboljšala z uvedbo programa *Začetna integracija priseljencev* in tečajev za brezposelne, ki omogočajo brezplačno učenje jezika, vsem ostalim pa ostajajo na voljo le plačljivi tečaji. Vprašanje je, ali izvajalci možnosti, ki jih ponujajo razpisi (nanje

se prijavlja 54 % sodelujočih ustanov), dovolj izkoriščajo. Postavlja se tudi vprašanje pomoči lokalne skupnosti – glede na to, da je uspešna integracija priseljencev občinam gotovo v interesu, bi lahko posebno tiste, ki zaznavajo več priseljevanja tujcev, v večji meri financirale tečaje ali vsaj kako drugače pripomogle k dostopnejšemu izvajanju le-teh. Korak naprej bi bilo že ustrezno obveščanje ljudi o tečajih. Priložnost vidimo tudi v prostovoljnem poučevanju, ki bi učenje jezika – četudi zgolj na ravni preproste konverzacije¹² – omogočilo vsaj nekaterim priseljencem, ki si tega sicer ne morejo privoščiti. Prostovoljstvo na tem področju se počasi razvija, bi pa lahko stanje še močno izboljšali, npr. s postavitvijo portala, ki bi povezoval priseljence (in druge tujce) s prostovoljci iz cele Slovenije.

Drug vidik dostopnosti je lokacija. Čeprav izvajalce tečajev najdemo skoraj povsod po državi, je lahko za tiste, ki nimajo avtomobila, varstva otrok ipd., kraj v sosednji občini še vedno preveč oddaljen. Rešitev je prišla z razvojem tehnologije, v prakso pa je bila širše uvedena med epidemijo – mnogi izvajalci so v svojo ponudbo umestili tečaje na daljavo. Vprašanje je le, koliko ustanov bo ta način izvedbe na dolgi rok obdržalo v redni ponudbi. Tečaji na daljavo bi do neke mere omilili tudi tretji vidik nedostopnosti – časovni. Marsikomu delo ne omogoča udeležbe na tečaju, zato bi bilo poleg tega smiselno dodatno spodbuditi delodajalce, da bi zaposlenim omogočili učenje jezika okolja med delovnim časom.

4.2 Izobraževanje učiteljev

Izsledki raziskave kažejo, da učitelji z vsaj 42 % ustanov niso opravili nobenega usposabljanja za poučevanje SDTJ, toda do želenega znanja lahko tečajnike pripelje le dobro usposobljen učitelj. Zato bi ponudnike, še bolj pa učitelje same veljalo bolj motivirati za izobraževanje. Priložnosti so tudi na področju usposabljanja prostovoljcev. Po našem vedenju je edini, ki je izvajal in izvaja usposabljanja za širšo zainteresirano javnost, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, nazadnje maja 2022 (Letno poročilo 2017, 2018, 2020).¹³ Ljudem je treba približati problematiko (ne)dostopnosti učenja slovenščine za priseljence, jih navdušiti za prostovoljstvo in jih v prizadevanjih nato ustrezno podpreti.

4.3 Povezovanje z okoljem in dodatne dejavnosti

Približno tretjina ustanov navaja, da pri načrtovanju in izvajanju tečajev na različne načine sodeluje z lokalno skupnostjo, kar je vsekakor dodana vrednost za udeležence, ki se večinoma vključujejo v novo okolje. Nekateri izvajalci sodelujejo s šolami, kjer ponujajo tečaje slovenščine za starše, drugi so opazili potrebo po specializiranih tečajih npr. za albansko govoreče ženske. Druga dodana vrednost so za udeležence dodatne dejavnosti, ki jih nudi 41 % v raziskavi sodelujočih ustanov. Izstopajoča je na videz najpreprostejša dejavnost – druženje s Slovenci, domačini v kraju, kjer poteka tečaj. Navezava stikov s sokrajani je zelo pomembna za uspešno integracijo, pa tolikokrat

¹² Brez sistematičnega usposabljanja prostovoljci večinoma niso ustrezno usposobljeni za poučevanje SDTJ.

¹³ Gl. tudi <https://centerslo.si/za-ucitelje/za-prostovoljce/izobrazevanja-za-prostovoljce-prostovoljke/>.

umanjka ... Posamezni izvajalci so izpostavili zanimive, posnemanja vredne prakse (glej poglavje 3.3.7), ki bi jih veljalo zbrati in predstaviti ter k podobnim dejavnostim spodbuditi še druge.

5 Sklep

Področje SDTJ se širi in razvija, kar odraža tudi zemljevid izvajalcev tečajev slovenščine. V letu 2021 smo našli 102, kar je v primerjavi z raziskavo iz leta 2009 50 ponudnikov več. Njihovo število se je torej skoraj podvojilo, kar v veliki meri pripisujemo povečanju povpraševanja ob trendu priseljevanja, ki se je občutno okrepil med letoma 2005 in 2009 ter 2018 in 2020 (SiStat). Izsledki raziskave kažejo, da se je v 12 letih močno povečala raznolikost in specializiranost tečajev. Z nastopom epidemije so se razširili tečaji na daljavo, ki tudi v času, ko omejitve zbiranja v živo ni več, marsikje ostajajo v ponudbi. Na tečajih v veliki večini poučujejo učitelji slovenščine, ponekod tudi študenti slovenistike in/ali drugi. Slaba polovica se za to ni dodatno usposabljala, kar vsekakor nakazuje še veliko odprtega prostora za višanje kakovosti tečajev.

Pri načrtovanju in izvajanju tečajev približno tretjina ustanov sodeluje z različnimi organizacijami iz lokalne skupnosti. Ugotavljamo, da je neizkoriščenih možnosti še veliko, predvsem pri dveh tretjinah ponudnikov, ki se z lokalnim okoljem sploh ne povezuje. Izvajalci se lahko ob tovrstnem sodelovanju namreč bolje seznanijo z izobraževalnimi potrebami ter se posledično s prilagajanjem ponudbe približajo potrebam priseljencev, najsi bo to z izbiro vrst tečajev, načinov izvajanja le-teh ali organizacijo dodatnih dejavnosti, ki jih 59 % ponudnikov (še) ne nudi. V pričujočem prispevku smo se sicer osredotočili na tečaje in njihove izvajalce, v prihodnje pa bi bilo – če želimo narediti vsaj korak ali dva ciljni publiki naproti – smiselno raziskati tudi motivacijo in (z)možnosti priseljencev za učenje slovenščine.

Viri in literatura

- FRAS, Brina, 2019: *Didaktične značilnosti dela s tečajniki slovenskega jezika kot drugega/tujega jezika*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- KOBOS, Zuzanna Krystyna, PIRIH SVETINA, Nataša, 2009: Učenje in poučevanje slovenščine kot neprvega jezika v Sloveniji. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 203–209. Na spletu.
- Letno poročilo 2016. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*, 2017. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/letno-poro%C4%8Dilo-2016_splet.pdf (dostop 9. 5. 2022)
- Letno poročilo 2017. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*, 2018. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/01/LP-2017_splet.pdf (dostop 9. 5. 2022)
- Letno poročilo 2019. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*, 2020. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/10/Letno-porocilo-2019_splet.pdf (dostop 9. 5. 2022)
- MOHORČIČ ŠPOLAR, Vida, 1998: Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta: Programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah. *Letno poročilo o rezultatih raziskovalne naloge*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Na spletu.

- PIRIH SVETINA, Nataša, 2009: Izobraževanje za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 203–209. Na spletu.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2020: Slovenščina, ki je ni bilo v javnosti. *Teorija in praksa* LVII/posebna številka. 21–39. Na spletu.
- SiStat = Podatkovna baza SiStat. <https://pxweb.stat.si/SiStat/sl> (dostop 26. 9. 2022)
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o urejanju trga dela (ZUTD-E). *Uradni list RS* 75/2019 z dne 12. 12. 2019. Na spletu.
- Zakon o državljanstvu Republike Slovenije. *Uradni list RS* 1/1991 z dne 25. 6. 1991. Na spletu.
- ZEMPLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 1999: Slovenščina kot drugi/tuji jezik: zgodovina (Od začetkov do 1850). *Slavistična revija* XLVII/2. 245–260. Na spletu.
- ZEMPLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2004: »Ali se učite slovenski? Kakó Vam dopade slovenščina?« Marko Stabej (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 40. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 188–192. Na spletu.

MED NARODOTVORNOSTJO IN MEDKULTURNOSTJO: MARICA STRNAD IN SLOVENSKA INTELIGENCA 19. STOLETJA

Mia Hočevar

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mia.hocevar@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.129-135

Nacionalna identiteta je za 19. stoletje razumljena tradicionalno monolitno in monokulturno, vendar je formiranje slovenske identitete zaradi grožnje germanizacije potekalo vzporedno z oblikovanjem panslovanske zavesti, zlasti z nastankom rusofilskih idej. Analiza arhivskega gradiva in literature prikaže izrazito medkulturno podstat slovenske liberalne inteligence 19. stoletja in njen dvotirni odnos do konsolidacije nacionalne identitete. Prispevek se osredotoča na manj poznani krog narodnih delavk pri časopisu *Slovenka*, zlasti na Marico Strnad, ter njihov ambivalentni odnos do rodoljubnega, narodnega vprašanja in medkulturnega povezovanja.

identiteta, panslavizem, narodno vprašanje, časopis *Slovenka*, Marica Strnad

National identity for the nineteenth century is traditionally understood in a monolithic and monocultural manner, but the formation of Slovenian identity due to the threat of Germanization took place in parallel with the formation of pan-Slavic consciousness, especially with the emergence of Russophile ideas. An analysis of archival material and literature shows the distinctly intercultural nature of the nineteenth-century Slovenian liberal intelligentsia and its two-tiered attitude toward the consolidation of ethnic identity. This article focuses on the lesser-known circle of female promoters of ethnic identity at the Slovenian newspaper *Slovenka*, especially Marica Strnad, and their ambivalent attitude toward patriotism, the national movement, and intercultural integration.

identity, pan-Slavism, national movement, the newspaper *Slovenka*, Marica Strnad

1 Uvod

Opazovanje mednarodnih političnih povezovanj z opiranjem na postavko »skupne kulture« je skozi zgodovino zanimivo zlasti v povezavi z vprašanjem identitete. Če za 19. stoletje velja enačba *nacionalna identiteta* = *skupna kultura* (Milharčič Hladnik 2015: 174), v času transnacionalnih migracij in ekstremne globalizacije identiteta ni več razumljena kot nekaj trdnega. Konstrukcija identitete, prej obravnavana na binarnih opozicijah *mi* vs. *drugi*, je sedaj razumljena kot izgrajevanje *ad infinitum* raznolikih identitet z različnimi kulturnimi tradicijami, ki se med seboj menjujejo in prepletajo, torej »preklapljajo«. Danes se s tem ukvarjajo predvsem transkulturnost, kulturna mešanost in koncept prehodnih identitet (Žigon idr. 2020: 187; Jurić Pahor 2015: 184).

Paradoksalno je, da lahko sodobni koncept »preklapljanja« kulturnih identitet najdemo tudi v 19. stoletju in to vzporedno s tradicionalno perspektivo izgradnje identitete kot monolitne, monokulturne entitete. Z analizo arhivskega gradiva bomo zato prikazali kompleksne relacije med tema sočasno obstoječima identitetnima perspektivama in preučili dvotirni, mestoma shizofreni odnos takratne slovenske inteligence do teženj po samobitni slovenski narodni identiteti in hkratnega medkulturnega spogledovanja z jugoslovanskim in zlasti ruskim na politični ter jezikovno-kulturni ravni.

2 Panslavizem in rusofilstvo: izničenje ali reševanje narodne identitete?

Mediji že od evropske migrantske krize leta 2015 transnacionalne migracije prikazujejo kot fenomen sodobnega časa, čeprav lahko migracije štejemo za najpomembnejši pojav 19. stoletja. Prehodne migracije trgovcev, vojakov in študentov so bile leta 1848 med slovenskim prebivalstvom zaslužne za širitev informacij o nacionalnih vrenjih v drugih državah. Sploh po uvedbi dualizma in stopnjevanju germanskih pritiskov od sedemdesetih let dalje so postali slovenski izobraženci zelo zainteresirani za dogajanje v drugih slovanskih državah in so iskali možnosti kulturno-političnega povezovanja. Čeprav si je večina slovenskih narodnih delavcev pravico do samoodločbe predstavljala znotraj okvira Avstro-Ogrske, se je vedno več liberalnih izobražencev začelo obračati k carski Rusiji kot potencialni rešiteljici slovenskega prebivalstva izpod germanskega primeža (Zwitter 1947: 46–49). Pojavljale so se ideje o slovanski federaciji, ustanovitvi ruskih občin, osamljene pa niso bile niti ideje o združenju slovanskih narodov pod ruskim vodstvom za ceno popolne rusifikacije. Ideja o skupnem slovanskem jeziku je imela veliko podpore; sklep o tem so npr. sprejeli na prvem zborovanju slovenskih učiteljev leta 1868 in leto kasneje na drugem zboru študentske mladine (Čurkina 1979: 453–454).

Rusofilske ideje so z manjšimi nihanji vztrajale praktično do prve svetovne vojne. Čeprav so se vse do preloma stoletja pojavljale ideje o skupnem ruskem jeziku in celo o spreobrnitvi v pravoslavno vero (*Slovenski narod* 5. 6. 1886), je večina narodnih delavcev od Rusije želela predvsem deklarativno zaščito pred germanskimi pritiski ter vzpostavitev medkulturnega sodelovanja. Večinsko razpoloženje dobro strne Jurčičev vzklik, da je »največja zasluga Rusije za avstrijsko Slovanstvo, da sploh eksistira!« (Hribar 1983: 84) Vendar so med narodnozavedno inteligenco obstajali tudi veliki rusofili, ki so fluidno krmarili med bojem za slovensko narodno samobitnost in idejo slovanskega stapljanja pod ruskim vodstvom. Ivan Hribar, ki se je med italijansko okupacijo Ljubljane raje utopil v Ljubljani kot odrekel slovenski samobitnosti, je v drugi polovici 19. stoletja goreče zagovarjal rusofilske ideje in se nagibal k vseslovanski združitvi z Rusijo. Skupaj s strastnimi rusofili F. Podgornikom, M. Hostnikom in F. Celestinom je ustanovil rusofilsko glasilo *Slovanski svet*, ki je kot osrednji nazor razglašalo vseslovansko vzajemnost. Na načelni ravni so sicer zagovarjali idejo Zedinjene Slovenije, vendar so bili pišočji znani po idejah o sprejetju ruskega jezika in ortodoksne pravoslavne vere, saj se lahko le tako »ogranjuje Slovanstvo pred nasilstvom Germanstva. Čim mogočnejše bode Rusija, tem težje bode

držati na uzdi njene rodne brate.« (*Slovenski narod* 1886 v: Čurkina 1979: 459) Še na prelomu stoletja so na Slovenskem nastajali vedno novi ruski krožki, ki sta jih skupaj s Hribarjem ustanavljala zakonca Jenko, navdušena rusofila, ki sta nudila tudi brezplačne ure ruščine (prav tam).

3 Slovenske narodne delavke med narodotvornostjo in medkulturnostjo

O vlogi slovenskega ženstva pri bujenju slovenske narodne zavesti se je začelo razpravljati predvsem v osemdesetih letih 19. stoletja, skladno z vzponom novega vala nacionalizmov. V časopisju so se pojavljali prispevki, ki so argumentirali pomembnost aktivne ženske narodne participacije; Bleiweis je denimo zapisal, da »ženstvo je eden poglobitnejših faktorjev, koji na razvoj kacega naroda upljivajo.« (*Slovenski narod* 13. 7. 1875) Izobražene ženske, ki jim je bilo javno polje do tedaj načeloma zaprto, so se začele udeleževati v različnih ženskih društvih in ženskih podružnicah, kot je bila npr. podružnica Družbe sv. Cirila in Metoda, katere osrednja vloga je bila promocija slovenskega jezika zlasti v šolstvu. Nasploh so postale prav učiteljice tiste, ki jih je javnost prepoznala kot pomembne akterke znotraj narodotvornega gibanja. Kot druga ženska gibanja znotraj monarhije se je tudi slovensko zavzemalo predvsem za uveljavitev narodnega jezika v javnem življenju, razvoj narodnih institucij in možnost vzgoje narodno zavednih otrok (Selišnik, Verginella 2022: 14, 17).

Narodnobudiljski cilj si je zadala tudi *Slovenka*, prvi slovenski ženski časopis, ki je leta 1897 nastal v Trstu na pobudo Marije Manfrede Skrinjar. Omeniti velja, da je imela Skrinjar pri tem polno podporo strastnega rusofila Frana Podgornika, ki je želel, da se slovensko ženstvo narodno orientira po javnem delovanju čeških in ruskih žensk (Verginella 2018: 5–6). Mesto prve urednice je prevzela tržaška učiteljica, pozneje pisateljica in publicistka Marica Nadlišek (1867–1940), ki je svoj pogled na žensko aktivno participacijo ubesedila že v časopisu *Edinost* (24. 3. 1888): »Zatorej gospe in gospodične! Pomagajte i Ve zatiranemu našemu narodu; mnogo veliko storite! Govorite med sabo naš lepo doneči jezik in uplivajte na svoje može in deco.« Kot urednica je že za prvo številko časopisa na prvi strani objavila pravzaprav programsko pesem Ivana Trinka *Slovenka*, ki je ženske spodbujala k ljubezni do jezika, naroda in domovine (Testen 2018: 68). Avtorji in avtorice, ki jih je urednica vabila k sodelovanju, so v svojih bodisi informativnih bodisi literarnih prispevkih izražali idejo narodne prebuje. Večina začetne poezije se je navezovala na žensko domoljubje in ljubezen do rabe slovenščine. Vida Jeraj je npr. objavila pesem *Bolesti*, v kateri je osrednja tema ženska bolečina ob zavračanju slovenščine njenih rojakov (Žerjal Pavlin 2018: 57). Podobne pesmi sta na začetku objavljali tudi Kristina Šuler in Marica Strnad.

Navkljub izpričani vdanosti nacionalnemu gibanju je bilo v skladu z intelektualnim obzorjem urednice kulturno izhodišče *Slovenke* kozmopolitsko oz. vseslovansko. Kot velika oboževalka ruskega psihološkega realizma (kot literarna kritičarka je prva na Slovenskem pisala o Tolstoju) je spodbujala vseslovansko povezovanje in podpirala prevode slovanskega, predvsem češkega in ruskega leposlovja: prevladovali so prevodi Puškina, Lermontova, Tolstoja, Dostojevskega idr. (Ms 703; Selišnik, Verginella 2013: 116; Testen 2018: 71; Verginella 2018: 22–24) Z njihovimi literarnimi mojstrovinami

je želela bralstvo navdušiti nad ruskim kulturnim prostorom, četudi se njihova dela ženskega vprašanja sploh niso dotikala (Strle 2018: 101). Ruska dela je brala v izvirnikih, saj se je ruščine dobro naučila v »ruskih krogih«, neformalnih rusofilskih druženjih, na katerih so prebirali rusko literaturo in razpravljali o prednostih ruskega življenja. Tu se je spoznala z vidnejšimi proruskimi izobraženci, kot so bili Fran Ilešič, Ivan Hribar, Ivan Vrhovnik, Davorin Hostnik ipd., ki so tudi podprli idejo o ustanovitvi ženskega časopisa (Selišnik, Verginella 2013: 116). Hostnik, Podgornik in Celestin so celo postali redni *Slovenkini* dopisniki ter v svojih prispevkih zagovarjali povezavo z ruskim narodom in žensko emancipacijo v slovanskih deželah (Strle 2018: 101). Emancipacije po ruskem vzoru si je želela tudi Nadlišek, ki je (idealistično)¹ verjela v napredno rusko ženstvo ter njegovo samostojnost in neodvisnost. Predvsem jo je privlačila njihova predanost delu in možnost pridobitve univerzitetne izobrazbe meščanskih deklet (Ms 703; Strle 2018: 101). Naklonjenost slovanstvu, predvsem zbliževanju s češkim, ruskim in južnoslovanskimi narodi, je ohranila tudi naslednja urednica Ivana Anžič Klemenčič, ki je v *Slovenki* sicer načela feministično radikalnejša vprašanja. Ta se je idealistične tančice o ruskih razmerah nekoliko otesla in objavljala tudi izrazito družbenokritična dela ruskih sodobnikov, ki so bila v navzkrižju z romantičnim pogledom slovenskih rusofilov. Pod njenim uredništvom so objavljali tudi informativne novice o težkem položaju ruskih delavk, aretacijah ruskih demonstrantk ipd. (Selišnik 2018: 34; Strle 2018: 102)

Z vidika ambivalentnega odnosa do narodnega vprašanja je zanimiva zlasti učiteljica, pesnica in publicistka Marica Strnad, poročena Cizerlj (1872–1953), ki se je ustvarjalkam časopisa pridružila pri peti številki. Bila je goreča narodna delavka, ki si je močno prizadevala za politično aktivacijo žensk. Žensko vprašanje je tesno razumela v povezavi z narodotvorno vlogo, ki pa jo lahko premore le izobražena ženska, zato se je posvečala zlasti vprašanju ženske vzgoje in izobraževanja (*Slovanski svet* 25. 2. 1896). Za narodno prebujo si je prizadevala tudi na literarnem področju in v *Slovenki* objavila nemalo domoljubnih pesmi; v pesmi *Značaj* je celo obračunala z navideznim domoljubjem (*Slovenka* 10. 4. 1897: 7). Poznana je bila kot glasna zagovornica narodno čistih porok in tako objavljala številne prispevke, v katerih je kritizirala mešane pare, ki naj bi uničevali slovenski rod. Po njenem bi bilo treba družinsko življenje »povzdigniti in ga 'očistiti' tujih primesij. Koliko čisto slovenskih rodbin pa imamo? Žalibog tako malo, da jih preštejemo lahko na prstih.« (*Slovanski svet* 5. 1. 1896: 7) Slovenski intelektualci so si soproge namreč nemalokrat poiskali v tujini, ker so bile te premožnejše in bolj izobražene. Marica Strnad je zato v prispevku *Svoji k svojim* zapisala, da »Slovenci, segajoč po 'tujem blagu', prezirajo domača dekleta, kedar si izbirajo tovarišice za življenje. [...] Kedar se ženijo, ne prašajo, ali je njih bodoča soproga Slovenka, ali je plemenita in krepostna, prašajo le: 'koliko glešta!'« (prav tam) Svoje nestrinjanje z nacionalno mešanimi porokami

1 Ko ji je Marica Strnad iz Rusije poročala, kako grobo so v Rusiji živečim Poljakom kršene pravice, precej huje kot Slovanom v Avstro-Ogrski, Marica Nadlišek tega ni želela verjeti. Skepsa do te informacije je v pismu izpostavila celo Marica Strnad sama (Ms 703).

je izrazila tudi v satirični pesmi *Narodnjaku*, v kateri je problematizirala od drugod pripeljane žene, ki so nato otroke vzgajale v nemškem jeziku (»Jezika slovenskega že se uči / In znala ga bo do poroke / ‘Da, da, do poroke, potem poskrbi / Da tvoje potujči otroke.’«) (*Slovenka* 27. 2. 1897: 3). Sočasno pa je bila Strnad tudi zagreta rusofilka in nosilka vseslovenskega povezovanja. Tako kot drugim sotrudnicam ji je Rusija predstavljala obljubljeni deželo, prostor, kjer se lahko ženske svobodno in neodvisno udejstvujejo, ne da bi jih pri tem ovirale družbene ali moralne spone (Selišnik, Verginella 2013: 117). Ne preseneča torej, da je leta 1899, ko se je zapletla s kaplanom Alojzijem Cizerljem, z njim zbežala prav v Rusijo, kjer sta se nato poročila. V Rusiji je prestopila v pravoslavno vero in začela pisati skorajda izključno v ruskem jeziku. V ruščini je bila odtlej tudi večina njene intimnejše ali drznejše korespondence; načeloma je splošno veljalo, da so bila najbolj svobodomiselnna pisma na prelomu stoletja pisana v cirilici (Ms 703; Ms 1175; Selišnik, Verginella 2013: 117). Marica Strnad je v Rusiji ostala vse do leta 1920, čeprav se je med počitnicami redno vračala v slovenske dežele. Tam jo je vsakič zmotila premajhna egalitarnost med slovanskimi brati in upognjenost prevladujoči germanski kulturi. Izjemno jo je razočaralo, ko se je v kavarni srečala z »brati« Bolgari, pa so jo ti ogovorili v nemščini, rekoč *Gestatten*, Marica pa njim »kakor bombomat: ‘Nič Gestatten, mi smo Slovenci.’« (Ms 1175) Podobno je bila hudo razočarana na ruskem večeru v Mariboru:

V Mariboru je bil ruski večer. Pevec Monoševsky, Rus, član zagrebške opere, je žel burne aplavze, a za konec je izven programa dodal ... nemško pesem. Sreča, da ni bilo študentarije in sreča, da jaz nisem bila prisotna, kajti jaz bi bila izzvala buren protest. Marica, morala sem dati duška svojemu razočaranju, a pisati javno nočem, da ne zastrupim še drugim tisto mikropižno drobtinico idealizma in vere v slovanstvo, ki še kje na tistem životari v srcu kakšnega naivnega rodoljuba z dežele. (Ms 1175)

Čeprav je Marica Strnad drugo polovico življenja posvetila ruskemu jeziku in kulturi, se je še vedno ukvarjala z ženskim narodnim vprašanjem in slovensko rodoljubno idejo; tudi po zatonu *Slovenke* je v slovenskem jeziku občasno objavljala v prominentnem *Ljubljanskem zvonu*. Kot emigrantka je bila prisiljena preklapljati med različnimi kulturnimi tradicijami in s tem oblikovala večplastno kulturno identiteto, in če kulturno razumemo kot osnovo za nacionalno, bi jo v današnji terminologiji lahko označili kot transkulturno. Marica Strnad - Cizerlj tako predstavlja odličen primer liberalnega izobraženca v 19. stoletju, ki s svojo izrazito medkulturno usmerjenostjo spodbija tradicionalno idejo o monolitnosti (nacionalne) identitete v 19. stoletju ter s tem napeljuje k zaključku, da sodobne identitete v resnici niso tako bistveno drugačne od tistih, ki jih je v svoji politični turbulenci izgradilo dolgo 19. stoletje.

4 Sklep

Zaradi germanskih pritiskov v slovenskih deželah druge polovice 19. stoletja težko govorimo o trdni konsolidaciji narodne identitete, kakršna je bila značilna za druga nacionalna gibanja. Narodna identiteta se je oblikovala vzporedno z nastajanjem panslovenske zavesti, zato bi lahko takratne identitete imenovali kot medkulturne ali

kulturno fluidne. Najbolj znani rusofili, kot so Hribar, Tavčar, Celestin in Levstik, so bili hkrati tudi neumorni narodni delavci in pristaši programa Zedinjene Slovenije. Navkljub njihovi nesporni narodotvorni vlogi in želji po slovenski samobitnosti je težko govoriti o enoznačni monokulturni identiteti, saj so bili vsi pod močnim vplivom panslovanskega in proruskega gibanja, ki sta močno zaznamovali njihovo identiteto. Težko bi torej trdili, da je njihova kulturna podstat monolitna, utemeljena s tradicionalno binarnostjo *mi* vs. *drugi*, saj so bili usmerjeni izrazito medkulturno in so se bili v bojazni pred germansko grožnjo pripravljene odreči tudi osrednjemu narodno konstitutivnemu elementu – jeziku. Podobno velja tudi za narodne delavce, zbrane okrog *Slovenke*, med katerimi po svojih proruskih idejah izstopata Marica Nadlišek in Marica Strnad.

Temu pritrjuje tudi analiza korespondenc in časopisja, ki izpostavi zlasti fascinantne vzporednice do narodnega vprašanja in medkulturnih stikov med 19. stoletjem in sodobnostjo. Še vedno namreč velja, da se slovanski narodi pričnejo povezovati z argumentacijo skupne kulturne podstate, ko začutijo, da globalni Zahod ogroža njihovo tradicionalno kulturo. Kot alternativa »neslovanskemu« se vzpostavi mogočna Rusija, za pomoč katere so pripravljeni odmisлити avtoritarne posege v človekove pravice, pa najsi bodo vladajoči razni *putini* ali car Nikolaj II. Podobno je tudi z vprašanjem ženske politične participacije. Čeravno so v 19. stoletju ženske prepoznali kot pomembne akterke nacionalnega gibanja, so moški opravljanje te vloge videli predvsem v rojevanju in vzgajanju narodnozavednih otrok. V določenih ideoloških diskurzih je ta naracija tudi danes še vedno prisotna.

Dognanja analize se tako skladajo s Kosovo ugotovitvijo (1996: 100), da je bila za drugo polovico 19. stoletja na Slovenskem značilna nacionalna shizofrenija, saj so se liberalni narodni delavci borili za narodno samobitnost, hkrati pa »gojili bolj ali manj jasne zamisli o tem, da so vendarle ali da bodo sčasoma postali del širše nacije, s tem pa bo treba svojo narodno istovetnost podrediti širši narodni skupnosti, ki bo prava nosilka naroda ali nacije.« In če je analiza pokazala, da v 19. stoletju ne moremo govoriti zgolj o klasični izgradnji identitete, po drugi strani v sodobnem času, ki prisega na fluidnost identitete, v praksi pogosto čutimo, kot da se percepcija identitet še vedno ni premaknila z binarne opozicije *mi* vs. *drugi*.

Viri in literatura

- ČURKINA, Iskra Vasiljevna, 1979: Osnovne etape v razvoju rusko-slovenskih odnosov v drugi polovici 19. stoletja. *Zgodovinski časopis* XXXIII/3. 451–462.
- Edinost* XIII/24 (24. 3. 1888).
- HRIBAR, Ivan, 1983: *Moji spomini 1*. Ljubljana: Slovenska matica.
- JURIĆ PAHOR, Marija, 2015: Od starih k novim imaginarijem pripadanja: nacionalna in etnična identiteta onkraj binarnih o/pozicij. *Annales. Series historia et sociologia* XXV/1. 183–196.
- KOS, Janko, 1996: *Duhovna zgodovina Slovencev*. Ljubljana: Slovenska matica.
- MILHARČIČ HLADNIK, Mirjam, 2015: Kultura mešanosti v nacionalnem in migracijskem kontekstu. *Annales. Series historia et sociologia* XXV/1. 171–182.
- NUK, Ms 703, Marica Nadlišek Bartol.
- NUK, Ms 1175, Marica Strnad-Cizerlj.

- SELIŠNIK, Irena, VERGINELLA, Marta, 2013: The Desire to be Free: Marica Nadlišek Bartol and the Young Intelligentsia at the Turn of the 20th Century. *Historijski zbornik* LXVI/1. 101–119.
- SELIŠNIK, Irena, 2018: Ivana Anžič Klemenčič od mlade do »stare« feministke. Marta Verginella (ur.): *Slovenka: prvi ženski časopis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 27–39.
- SELIŠNIK, Irena, VERGINELLA, Marta, 2022 (v tisku): Women National Activists on the Margins of the Habsburg Monarchy during the Long Nineteenth Century. *Women, Social Networks, Nationalism*. ZDA: Purdue University Press.
- Slovanski svet* IX/1 (5. 1. 1896).
- Slovanski svet* IX/6 (25. 2. 1896).
- Slovenski narod* VIII/156 (13. 7. 1875).
- Slovenski narod* XIX/127 (5. 6. 1886).
- Slovenka* I/V (27. 2. 1897).
- Slovenka* I/8 (10. 4. 1897).
- STRLE, Urška, 2018: Stiki Slovenke s tujino: vplivi in odmevi. Marta Verginella (ur.): *Slovenka: prvi ženski časopis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 95–112.
- TESTEN, Petra, 2018: Moški podporniki in sodelavci Slovenke (1897–1902). Marta Verginella (ur.): *Slovenka: prvi ženski časopis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 67–81.
- VERGINELLA, Marta, 2018: Marica Nadlišek Bartol, prva urednica Slovenke. Marta Verginella (ur.): *Slovenka: prvi ženski časopis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 18–26.
- ZWITTER, Fran, 1947: Narodnost in politika pri Slovencih. *Zgodovinski časopis* I/1–4. 48–49.
- ŽERJAL PAVLIN, Vita, 2018: Slovenkine pesnice. Marta Verginella (ur.): *Slovenka: prvi ženski časopis*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 53–67.
- ŽIGON, Tanja, KONDRIČ HORVAT, Vesna, UDOVIČ, Boštjan, 2020: Vprašanja identitet, migracij in transkulturnosti: primer pesnice Cvetke Lipuš. *Dve domovini* 51. 185–200.

IZ ZGODOVINE ČEŠKO-SLOVENSКИH KULTURNИH STIKOV: DOPRINOS JANA VÁCLAVA LEGA IN FRANTIŠKA VYMAZALA, S POUČKAM NA SLOVNICAH SLOVENŠČINE

Jasna Honzak Jahić

Praga

jasna.honzak@seznam.cz

DOI:10.4312/Obdobja.41.137-141

Prispevek prikazuje delo Jana Václava Lega (1833–1906) in Františka Vymazala (1841–1917) v avstro-ogrski monarhiji v zadnji tretjini 19. stoletja. Lego, pol stoletja vodilna osebnost češko-slovenskega sodelovanja, je bil publicist, organizator, učitelj in pisec slovnice slovenščine (1887, 1893), Vymazal pa učitelj jezikov, prevajalec ter pisec slovnice in učbenikov večine evropskih jezikov; njegova slovnica slovenskega jezika (1884) je bila prva te vrste na Češkem. Njuna opisa slovenskega jezika izkazuje individualne zmogljivosti avtorjev in upoštevanje tedaj vodilne slovenske slovnice Antona Janežiča.

češko-slovenski kulturni stiki, 19. stoletje, Avstro-Ogrska, Jan Václav Lego, František Vymazal, slovnica slovenščine

This article presents the work of Jan Václav Lego (1833–1906) and František Vymazal (1841–1917) in the last third of the nineteenth century in the Austro-Hungarian Empire. Lego, the leading figure of Czech and Slovenian cooperation for at least half a century, was a journalist and teacher that also authored Slovenian grammars (1887, 1893); Vymazal was a language teacher and translator, and he also wrote several textbooks in multiple European languages. His Slovenian grammar (1884) was the first in Bohemia. Their grammars reveal the unique skills of both of the authors. They gained some of their knowledge from Anton Janežič's Slovenian grammar, the leading one during their time.

Czech–Slovenian cultural contacts, nineteenth century, Austro-Hungarian Empire, Jan Václav Lego, František Vymazal, Slovenian grammar

1 Uvod

Sedemstoletno izročilo češko-slovenskih kulturnih stikov označujejo vsebinska raznolikost, neenaka intenzivnost in enak vzorec medsebojnih odnosov, češki vplivi so bili vzor, ki so ga Slovenci sprejemali in razvijali. Intenzivno obdobje medsebojnih stikov je bila druga polovica 19. stoletja v avstro-ogrski monarhiji, ko so se s koncem Bachovega absolutizma (1859) družbene razmere izboljšale. Parlamentarno življenje je obudilo narodnostno samozavedanje in vsestransko prizadevanje za uveljavitev narodnega jezika v javnem življenju. Na mišljenje ljudi je vplival v štiridesetih letih razvit mit slovanske vzajemnosti, češkemu in slovenskemu izobražencu je dajal občutek pripadnosti večji skupnosti, vzbujal občutek o enotni imaginarni slovanski

kulturi in večal zanimanje za druge slovanske narode (Urbančič 1993: 6; Honzak Jahić 2005: 7–8).

2 Jan Václav Lego

Jan Václav Lego (1833, Lhota pri Zbirohu–1906, Praga) je kratek čas (1857–1862) živel v Kamniku, Ljubljani in Trstu, tako sta ga začela zanimati slovenska kultura in delo v društvih. Med službovanjem v Kamniku je sodeloval pri ustanovitvi Slovenskega planinskega društva (Puc 2005: 68–69). V Trst je prišel leta 1860, takrat je bila ustanovljena Slavjanska čitalnica, prva slovenska čitalnica; združevala je tržaške Slovane.¹ V čitalnici je bil osnovan pevski zbor, ki ga je vodil Lego. Prav tako je vodil tudi tečaj češčine, čitalnico pa je oskrboval s češkimi časopisi in knjigami. Spoznal je Cegnarja, ki mu je pomagal prevesti *Babico* Božene Němcove, ki je prva knjižno izdana češka proza na Slovenskem, in Levstika, s katerim sta postala prijatelja. V Pragi je sodeloval pri ustanovitvi Češko-slovenskega društva (1888), kot poverjenik Slovenske matice je razširjal slovenske knjige in redno pisal o čeških novostih v slovenske časopise, o dogajanju v Sloveniji pa so ga obveščali številni dopisovalci, med njimi Pleteršnik, Aškerc, Levstik in župan Hribar. Dobro je znal slovensko,² na tečajih je učil slovenščino in tudi napisal slovnico slovenščine *Mluvnice slovinského jazyka* (1887, 1893).

3 František Vymazal

František Vymazal (1841, Topolani pri Vyškovu–1917, Brno) je bil znan brnski učitelj jezikov, pisec slovnice in učbenikov ter prevajalec. Bil je samouk, ki je z lahkoto prehajal od jezikoslovja k zgodovini, literarni zgodovini in matematiki. Želel je, da bi se rojaki izobraževali, brali dobro literaturo in se učili tujih jezikov, zato je prevajal in pisal učbenike. V osemdesetih letih je napisal dve slovenistični besedili: izbor *Cvetober najpomembnejših slovanských pesníků* (1884), v katerega je uvrstil prevode pesmi ruskih, poljskih in Prešernovih pesmi, in prvo na Češkem izdano slovnico slovenščine *Gramatické základy jazyka slovinského* (1885).

4 Legova in Vymazalova slovenska slovnica

Lego začne glasoslovje v svoji drugi slovnici (1893) z abecedo. Nato opisuje sistem slovenskih samoglasnikov in sistem naglaševanja. Zapiše, da naglase zaznamujejo akut, gravis in strešica, ki se uporabljajo v jezikovnih priročnikih (tudi v opisovani slovnici) in pri razlikovanju pomena besed (pôt 'stezka' : pôt 'pot'). Pojasni, da je v slovenščini naglasno mesto prosto, kar je drugače kot v češčini, kjer je vezano na prvi zlog. Češkemu začetniku naj bi učenje slovenščine olajšalo splošnejše pravilo: »Slovensko naglasno mesto je pogostokrat na osnovi besede, če je

1 »Vselej je bila prisotna slovenščina, kasneje tudi hrvaščina. V prvih petnajstih letih delovanja čitalnica ni imela predsednika, samo dva tajnika, enega Slovenca, drugega Srba ali Hrvata. Ob ustanovitvi je štela okrog 250 članov, po desetih letih se je število ustalilo na okrog 150« (Kabjan 2005: 41).

2 »V Kamniku mu je bil najzvestejši prijatelj M. Močnik, učitelj na tamošnji dekliški šoli, pri njem se je Lego temeljito naučil slovenščine« (Lah 1907: 159).

beseda mnogozložna, pa najpogosteje na predzadnjem zlogu.« (Lego 1893: 6)³ Med slovenskimi knjižnimi glasovi je izpostavil tiste, ki jih češčina nima: slovenska ozka in široka *e* in *o*, slovenski *i*, ki je v češčini zapisan kot trdi *y* ali mehki *i* (*sin* : *syn*, *zima* : *zima*), slovenski *o* nadomešča češki dolgi *u* (*ũ*) (*sol* – *sũl*) in češki dvoglasnik *ou* (*moka* – *mouka*). V češčini ni polglasnika, zato je pojasnjen njegov izgovor: razločen je v osnovah besed (*měgla*) in enozložnih besedah (*pěs*), a onemi v zadnjem besednem zlogu (*bolězen* – *bolězn*, *lěpega* – *lěpga*, *lěpemu* – *lěpmu*). Pri zgledih redukcije nenaglaščenega polglasnika avtor ni napisal, v kateri socialni zvrsti slovenskega jezika je bila uresničena.

Razlike med slovenskimi in češkimi soglasniki niso velike. Češki mehkonebni glas *h* se v slovenščini zamenjuje z *g* (*gõra* – *hora*), drugemu češkemu mehkonebniku *ch* ustrezata slovenska *h* (*chmel* – *hmělj*) in *k* (*chlor* – *klór*). Slovenščina ima le trde *d*, *t*, *r*, nima pa čeških mehkih *d'*, *t'*, *ř*. Ima pa mehka glasova *lj* in *nj*; *nj* se v narečjih izgovarja zamenjano – kot *jn* (*kojn*). V slovenščini se jezičnik *l* in ustničnik *v* pred soglasniki in na koncu besede izgovarjata s približanjem zgornje in spodnje ustnice in nastane glas, ki ga Lego imenuje kratki *u* (*vòuk*, *sòu*, *délau*; *vdòva* – *udòva*, v Prági – u Prági, *molítev* – *molíteu*). V neknjižnem govorjenem jeziku je premena pogostejša, npr. nenaglaščenih *-al*, *-il*, *-el* deležnika na *-l* (*délal* – *délu*, *govóril* – *govóru*, *vídel* – *vídu*) ali v položaju obeh soglasnikov pred nenaglašnim priponskim obrazilom *-ec* (*brálec* – *bráuc*; *brívec* – *bríuc*).

Vymazal je v svoji slovnici poleg prostega naglasnega mesta izpostavil še naglas, ki je lahko tudi v isti besedi na različnih zlogih (*nósim* – *nosíti*), daljšanje naglaščenega samoglasnika (*bràt* – *bráta*), črkovno-glasovno nesimetričnost, ker črki *e* in *o* zaznamujeta več glasov (*é*, *ê*, *è*, *e*, polglasnik; *ó*, *ô*, *ò*, *o*), poleg srednjega *l* tudi palatalizirani glas *lj*, ki se govori in piše pred soglasniki in na koncu besede (daljši, učitelj) in ga v češčini nadomešča *l* (*delší*, *učitel*), češki *ř* je v slovenščini *r* (*řeka* – *reka*) ali zveza *r + j* (*moře* – *morje*).

Osrednji del Legove slovnice je poglavje Oblikoslovje: obsega devet besednih vrst in se začne s samostalniki. Zgleda sklanjatve moškega spola sta *rak* in *kralj*, na izbiro je vplivala češčina, ta loči trdi in mehki tip sklanjatve, kar določa soglasnik v izglasju besede. Po češkem zgledu imajo slovenski samostalniki in vse sklonljive besedne vrste sedem sklonov (zvalnik je enak imenovalniku), toda slovenska mestnik in orodnik sta – ne kot v češčini – samo predložna sklona (1893: 16–17).

Vymazal pa je izbrane sklanjatvene vzorce za moški, ženski in srednji spol (žena, zemlja; volk, mož; mesto, polje) določil na podlagi končnic imenovalnika in roditeljske ednine, sklanjatve imajo šest sklonov, imenovalnik ima tudi vlogo zvalnika (1893: 35–36). Lego pri vseh zgledih pregibanja upošteva, da ima slovenščina tri števila, vendar te gramatične kategorije ne razlaga, Vymazal pa pri spregatvi pomožnika biti pojasni, da se dvojina uporablja takrat, »kadar govorita dve osebi [...], če govorita moža, rečeta o sebi midva sva, če oговорimo dva moža, rečemo vidva sta, če govorimo

3 Tako tudi Janežič (1863: 22): »V nekaterih krajih davajo naglas skoro v obče na predzadnji zlog in z neko pravico bi lahko rekli, da se jezik le malokdaj upira takemu naglaševanju«.

o dveh možeh, rečemo onadva sta. Ženski govorita o sebi midve sve, ko ogovarjata drugi vidve ste, pri govorjenju o drugih onidve ste» (1884: 7).⁴

Legova predloga za razlago oblikoslovja je bila Janežičeva slovnica. Res jo je upošteval in je zajel tudi posebnosti, npr. pri sklanjatvi samostalnikov moškega spola premena mehkonebnega pripornika *k* pred *i* v sičnik *c* ne zajema samo zgledov otrok – otroci, pri otrocih, ampak tudi junak – junaci, oblak – oblaci, volk – volcje (1893:17).⁵ Vymazal je opozoril, da se v slovenščini mehkonebniki *k*, *g*, *h* pred sprednjimi samoglasniki ne premenjujejo tako pogosto kot v češčini (1884: 33). Pri sklanjatvi pridevnika v moškem spolu ednine sta dala oba prednost končnicam *-ega*, *-emu*, *-em* ... pred končnicami *-iga*, *-imu*, *-im* ... (1893: 22; 1884: 34) in prav tako upoštevala tudi druge, t. i. nove oblike, ki so z Janežičevo slovnico postale normativne in so odločilno vplivale na razvoj slovenskega knjižnega jezika v vseslovensko smer. Pri rabi določne in nedoločne oblike pridevnikov je med slovenščino in češčino razlika, v češčini je pridevnik v vlogi prilastka samo v določni obliki. Lego predstavi razliko oblik kot razliko v pomenu: nedoločna izraža še neznano (star mož, težek kamen), določna že znano lastnost pridevnika (stari mož, težki kamen) (1893: 23), Vymazal pa razliko pojasni s slovenskimi, češkimi in nemškimi zgledi, npr. dóber pévec, 'dobrý zpěvák', 'ein guter Sänger' in dobri pévec, 'der gute Sänger', 'tento dobrý zpěvák' (1884: 42). Tudi v rabi pridevnika v vlogi povedkovnega določila je razlika, v slovenščini je samo v nedoločni obliki, v češčini večinoma v določni, kar je Vymazal prikazal z zgledom: Ta pévec je dóber. – *Tento zpěvák je dobrý.* (1884: 42).

Pri spregatvi slovenskega pomožnika biti v sedanjem času je Lego opozoril na razlike v številu (dvojina) in končnicah v 1. osebi ednine, 1. osebi množine in 3. osebi množine (*sèm – jsem*, *smò – jsme*, *sò – jsou*). Prav tako je opozoril, da se slovenski glagoli za razliko od čeških ne pišejo skupaj z nikalnico *ne* (*ne dělám – nedělám*), razen v primerih: *nísem*, *nímam*, *nóčem*. V slovenskem preteklem času je zveza opisnega deležnika na *-l* s pomožnikom biti pri vseh osebah, tudi v 3. osebi ednine, dvojine in množine, obvezna, medtem ko je v češčini obvezno opuščanje pomožnika (igralec je igral – *herec hrál*, igralci so igrali – *herci hráli*) (1893: 33). Vymazal pa je olajšal učenje češkim začetnikom, ko je pojasnil pomen in rabo slovenskih vprašalnih (*kdo*, *kaj*) in oziralnih (*kdor*, *kar*) zaimkov; v češčini sta njhova ustrezni vprašalna in oziralna zaimka *kdo* in *co*. Slovenska vprašalna zaimka uvajata vprašalne stavke, *kdo* sprašuje po osebah (*Kdo gre z menoj?*), *kaj* po stvareh (*Kaj vzameš s seboj?*), oziralna zaimka *kdor* in *kar* pa označujeta splošne osebe in stvari in sta sestavni del odvisnega stavka (*Kdor prej pride, prej melje.*, *Kar sem rekel, je res.*) (Vymazal 1884: 48–49). Koristen je tudi Vymazalov spisek slovenskih predlogov, dopolnjujejo ga samostalniki v določenih sklonih in češki ustrezniki, npr. ob: ob potóku (mestnik) – *u potoka* (rodilnik), ob éni úri popóldne (mestnik) – *o jedné hodině odpoledne* (tožilnik); po:

4 Vymazal je pri spreganju pomožnika biti v sedanjem času navedel dvojske končnice za moški spol *-va*, *-ta*, *-ta*, za ženski in srednji spol *-ve*, *-te*, *-te* kot edino možnost, Lego pa je tako kot Janežič navedel končnice *-va*, *-ta*, *-ta* (moški spol) in *-ve*, *-te*, *-te* (ženski, srednji spol) ter posplošeno obliko za vse tri spole (Lego 1893: 36).

5 »Vojaci, rozi, Vlasi so redke oblike zraven navadnih: vojaki, rogi, Vlasi« (Janežič 1863: 35).

po bráta posláti (tožilnik) – *pro bratra poslati* (tožilnik), hodíti po césti (mestnik) – *chodit po cestě* (mestnik), po dvéh dnéh (mestnik) – *po dvou dnech* (mestnik); pri: pri nas (mestnik) – *u nás* (mestnik); zaradi: zaradi mêgle (rodilnik) – *pro mlhu* (tožilnik); z/s (izbiro določa zvenečnost oz. nezvenečnost vzglasnega glasu naslednje besede, nasprotni parni predlog je brez): potováti z očétom (orodnik) – *jét s otcem* (v češčini se v orodniku uporablja samo predlog s, samostalnik ima pomen soudeležbe), potováti z vlákom (orodnik) – *jét vlakem* (v češčini je orodnik brez predloga, samostalnik pomeni sredstvo za izvršitev dejanja); z (nasprotni parni predlog je na): z míze (rodilnik) – *ze stola* (rodilnik), s klopí (rodilnik) – *z lavice* (rodilnik) (Vymazal 1884: 48–49).

5 Sklep

Publicist Jan Václav Lego (1833–1916) in jezikoslovec František Vymazal (1844–1917) sta napisala vsak svojo slovnico slovenščine, Vymazalova (1884) je bila prva na Češkem, sledili sta ji dve izdaji Legove (1887, 1893). V poglavju o slovenskem glasoslovju sta izpostavila osnovne razlike med slovenskimi in češkimi knjižnimi glasovi in naglasom, kar jima je uspelo, ker je bil Lego govorec slovenskega jezika in Vymazal jezikoslovec. Pri opisu slovenskega besedotvorja sta uporabila Janežičevo slovnico (1863), ki je pisca usmerila tudi v upoštevanje t. i. novih oblik v knjižni slovenščini. Znanje slovenščine in češčine je avtorjema omogočilo predstaviti tudi tiste slovenske oblikoslovne prvine, ki bi bile lahko vzrok težavam čeških začetnikov.

Literatura

- HONZAK JAHÍČ, Jasna, 2005: Slovensko–češki kulturni stiki. Ob stosedemdesetletnici rojstva Jana V. Lega. Jasna Honzak Jahić, Milada K. Nedvěďová (ur.): *Jan Václav Lego (1833–1906). Sborník příspěvku z kolokvia o česko-slovinských kulturních stycích, které se konalo k uctění 170. výročí narození významného propagátora česko-slovinské vzájemnosti 23. října 2003 v Praze*. Praga: Národní knihovna ČR, Slovanská knihovna. 7–23.
- JANEŽIČ, Anton, 1863: *Slovenska slovnica za domačo in šolsko rabo*. Druga izdaja, vsa predelana in popravljena izdaja. Celovec: Janez Leon.
- LAH, Ivan, 1907: Jan Lego. Življenjepis. Luka Pintar (ur.): *Zbornik*, IX. zvezek. Ljubljana: Slovenska matica. 154–169.
- LEGO, Jan Václav, 1893: *Mluvnice slovinského jazyka*. Druhé, doplněné vydání. Praga: Nákladatelství J. Otto.
- PUC, Matjaž, 2005: Nekaj o Janu Legu, ljubitelju slovenskih gora. Jasna Honzak Jahić, Milada K. Nedvěďová (ur.): *Jan Václav Lego (1833–1906). Sborník příspěvku z kolokvia o česko-slovinských kulturních stycích, které se konalo k uctění 170. výročí narození významného propagátora česko-slovinské vzájemnosti 23. října 2003 v Praze*. Praga: Národní knihovna ČR, Slovanská knihovna. 68–69.
- URBANČIČ, Boris, 1993: *Slovensko–češki kulturni stiki*. Ljubljana: Mladika.
- VYMAZAL, František, 1884: *Gramatické základy jazyka slovinského*. Brno, 1885.
- VYMAZAL, František, 1885: *Květořbor z předních básníků slovanských. Originály s výkladem*. Brno: Nákladatelství českého knihkupectví J. Barviče.

S PIKO NOGAVIČKO PO SLEDEH GLAGOLSKEGA VIDA

Elizabeta Jenko

Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien, Dunaj
 elizabeta.jenko@univie.ac.at

DOI:10.4312/Obdobja.41.143-153

Strokovne smernice za učne vsebine v veliki meri oblikuje znanost. Slovensko jezikoslovje se je izčrpnemu opisovanju glagolskega vida začelo posvečati šele v 21. stoletju. Tudi didaktika slovenščine kot tujega jezika je temu področju doslej namenjala manj pozornosti. Zlasti za učeče se z neslovanskim prvim jezikom predstavlja glagolski vid izjemno zahtevno področje. Prispevek opisuje v praksi preizkušen pristop, ki temelji na vajah kontrastivno-induktivnega tipa na podlagi literarnega besedila. V pripravi je vadnica za nemško govoreče.

didaktika, slovenščina kot tuji jezik, glagolski vid, učno gradivo, nemško govoreči učeči se

The curricular content of a subject is often defined by corresponding research. In the case of Slovenian, language teaching has studied and analyzed grammatical aspect only to a very small extent because aspect in Slovenian was first described extensively only in the twenty-first century. Learning grammatical aspect is a great challenge for learners with a non-Slavic first language. This article presents a contrastive, inductive, and bottom-up approach to teaching this category based on a literary text, which is accomplished through practical exercises. A related textbook is in progress.

teaching, Slovenian as foreign language, verbal aspect, teaching materials, German-speaking learners

1 Uvod

»Slovenščina je brutalno težek jezik,« v intervjuju ocenjuje Michael Manske (Dora 2014). Naslovi nekaterih učbenikov mit o težavnosti slovenskega jezika razblinjajo: *Slovenščina ni težka* (Honzak Jahić 2014) ali *S slovenščino nimam težav* (Markovič idr. 2004). Na vprašanje, ali se je jezika težko naučiti ali ne, objektivnega odgovora ni, saj gre v prvi vrsti za razmerje med prvim in ciljnim jezikom in za njuno sorodnost. Prav tako igrajo pomembno vlogo (tuji) jeziki, ki jih učeči se že obvladajo.¹

Nemško govoreči, ki se učijo slovenščine, morajo glede na različne zakonitosti jezikovnih podsistemov pri učenju premostiti precejšnje razlike. Iz opazanj in povratnih informacij učečih se na Univerzi na Dunaju je razvidno, da poleg dvojine predstavljajo poseben izziv npr. naglaševanje besed, bogato oblikoslovje in tudi tema pričujočega prispevka: glagolski vid.

1 Pri Manskeju sta to angleščina in deloma nemščina.

2 Vzorčni primeri skozi čas

Že Levstik (1866: 47–48) piše, da je v slovenščini in drugih slovanskih jezikih delitev glagolov na »Dauer- und Vollendungszeitwörter« (nedovršne in dovršne glagole) vredna posebne pozornosti.

Švane (1958: 82) poda bistvene lastnosti glagolskega vida v zelo zgoščeni obliki: »Ein imperfektives Verbum schildert eine Handlung (einen Zustand) entweder in ihrer Entwicklung, oder auch in ihrem Verlauf. Ein perfektives Verbum gibt den Eintritt oder den Abschluss einer Handlung (eines Zustandes) an, darüber hinaus auch ihren Verlauf, diesen betrachtet als ein zurückgelegtes Ganzes.«² Kot beremo v uvodu, je slovnica namenjena »znanstvenim potrebam« in »praktični rabi« (prav tam: 8). Poglavje o glagolskem vidu se za slednjo zdi manj primerno tudi zato, ker ne vsebuje primerov v sobesedilu, ki bi abstraktno zasnovo glagolskega vida konkretizirali.

Toporišič, nestor novejše slovenske slovnice, »pri opisu kategorije glagolskega vida in njenih značilnosti v slovenščini prevzema predvsem ruske (metodološko v osnovi strukturalistične) ugotovitve, ne da bi jih podrobneje preveril [...] na slovenskem jezikovnem gradivu.« (Krvina 2018: 51) Vidskih parov v slovnici Toporišič (2000: 350) ne opredeli povsem natančno. V *Enciklopediji slovenskega jezika* piše, da gre za glagole z istim pomenom, ki se razlikujejo le po vidu. Dovršna različica izraža omejeno dejanje, nedovršna pa o tem ne daje nobene informacije, pri čemer se predpostavlja neomejenost. Če ni čistih vidskih parov, se danim dovršnikom pripišejo nedovršne, pomensko čim bolj podobne oblike (Toporišič 1992: 353).

V skladu s konceptom sporazumevalne zmožnosti učbeniki za slovenščino kot drugi in tuji jezik glagolski vid navadno prikazujejo s prototipskimi primeri (npr. Markovič idr. 2004: 84; Petric Lasnik idr. 2009a: 30–32). Priročniki za učitelje vsebujejo predloge za obravnavo učnega gradiva v praksi (Markovič idr. 2009; Petric Lasnik idr. 2009b), kot npr.:

Glagolski vid je slovnično poglavje, ki je predvsem za udeležence, ki ne poznajo slovanskih jezikov, zahtevno in je pravilno rabo od njih težko zahtevati. Prav gotovo pa so že [...] opazili, da se v slovenščini [...] pojavljajo različice glagolov, ki jih v prvem jeziku prevajajo z eno besedo. Za začetek pozornost udeležencev usmerimo na ilustraciji [...]. Kaj dela direktor? Kaj je naredil direktor? [...] Direktor piše poročilo. Direktor je napisal poročilo. (Markovič idr. 2009: 112)

Fragmentarno obravnavanje glagolskega vida v učbenikih in slovnica za slovenščino kot tuji jezik je morda posledica dejstva, da je bil ta jezikovni pojav v slovenščini celovito opisan šele leta 2018 (Krvina 2018: 7).³

- 2 »Nedovršni glagol opisuje dejanje (stanje) v razvoju ali poteku. Dovršni glagol določa začetek ali konec dejanja (stanja), poleg tega potek, če se nanj oziramo kot na preteklo celoto.« Vsi neliterarni prevodi so delo avtorice prispevka.
- 3 Monografija o glagolskem vidu v slovenskem sodobnem jeziku je delo Domna Krvine, predstavnika mlajše generacije slovenistov. Krvina glagole razdeli v štiri skupine, ki se razlikujejo glede stopnje njihove pomenske enakovrednosti. Za približno 65 % slovenskih glagolov je našel korelacijo z visoko stopnjo pomenske enakovrednosti. Zanje je upravičen izraz vidski par. Za glagole s srednjo, nizko ali celo neobstoječo (ničelno ekvivalenco) pomensko ustreznostjo se govori le o razmerjih glede na stopnjo ustreznosti (Krvina 2018: 71–74).

3 Didaktična praksa

3.1 Izhodiščne smernice

Butzkamm (2002: 14–16) poudarja pomen prvega jezika pri učenju tujih jezikov. Zlasti odrasli radi posegajo po primerjavah s prvim jezikom, saj so jim te v dragoceno kognitivno podporo pri učnem procesu. Z vidika didaktike je bistveno spoznanje, da ima predhodno znanje pomembno vlogo pri obdelavi novih informacij, saj jih »instinktivno primerjamo z znanimi vzorci [...] in njihovimi značilnostmi.« (Roche 2005: 52) Možgani si torej pri učenju prizadevajo najti stične točke med starimi in novimi vsebinami. Sorodni jeziki imajo podobne vzorce. Čim večje so razlike, tem težje je povezovanje z znanjem v dolgoročnem spominu. Pri učečih se z neslovanskim prvim jezikom velja zato poučevanju glagolskega vida posvetiti posebno skrb. Neznani jezikovni pojav zahteva svoj čas za postopne faze učenja od predstavitve problema preko predelovanja ter ponavljanja in utrjevanja snovi s pomočjo vaj tja do utrjenega in rutinskega znanja za praktično rabo (Aebli 1983: 24).

3.2 Kontrastivno-induktivni pristop

V prispevku prikazujemo kontrastivni pristop kot implicitno in eksplicitno strategijo zavedanja pri pouku tujih jezikov (Brdar-Szabó 2001: 201–203). Povezujemo ga z opazovanjem in induktivnim sklepanjem na podlagi izbranih jezikovnih vzorcev. Opisani metodološki način je bil uspešno preizkušen v praksi univerzitetnega usposabljanja učiteljev in učiteljic, tj. pri učenju z visoko kognitivno komponento. Študentje in študentke so sproti poročali tako o učinkovitosti razlag in vaj kot tudi o všečnosti izbranih besedil. Njihove pripombe so sooblikovale osnutek vadnice za pouk slovenščine kot tujega jezika.

Glagolskemu vidu se posvečamo s pomočjo prevoda *Pike Nogavičke* (Lindgren 1969a). Zabavna vsebina in jezikovna realizacija vsakdanjih situacij, ki niso povsem običajne, se zdita privlačni in primerni kot motivacija za obdelovanje zahtevne tematike. Nenazadnje k uspešnemu učenju pripomorejo čustveni dejavniki in pozitiven odnos do učne snovi. Poleg tega nudijo možnost kreativnih vaj, ki jih ne uvrščamo med »dolgočasne vidike učenja jezika« (Klippel 2013: 38).

Literarna vsebina pripomore k celostnemu učenju jezika. V ospredju je semantični značaj glagolskega vida. Zaradi neposredne primerljivosti med nemščino in slovenščino smo izbrali prvi in starejši slovenski prevod *Pike Nogavičke*, čeprav ta ni nastal po švedskem izvirniku, temveč po nemškem prevodu (Lindgren 1969b) – pravzaprav je bil prav to razlog za našo odločitev. To je omogočilo lažje prepoznavanje vsebinskih in strukturnih vzporednic ter razlik med jezikoma. Tu in tam se sklicujemo tudi na novi prevod iz švedščine (Lindgren 2016).⁴

Med drugim se je izkazalo, da je vzrok za začetno nerazumevanje glagolskega vida tudi nemška terminologija. Izraza »vollendete Verben« ali »perfektive Verben« (Svane 1958) za dovršne glagole zaradi leksikalne analogije pogosto vodita k napačnim sklepom, denimo v povezavi z omenjenim primerom: »Direktor piše poročilo. [...]

4 Nekaj odlomkov je nekoliko skrajšanih ali minimalno prirejenih.

Direktor je napisal poročilo. « Učeči se spontano ugotovijo, da je treba dovršne glagole enačiti s preteklostjo (Perfekt).

3.3 Spoznavanje in analiza glagolskega vida

Pri pouku sledimo konstruktivističnemu principu. Tako razvijamo spoznavne spretnosti in sposobnost za razumevanje koncepta glagolskega vida. »Učenec išče pomen, ko skuša razumeti predstavljeno snov, medtem ko učitelj usmerja njegovo kognitivno procesiranje med učenjem« (Mayer 2013: 169), saj novega znanja »ni mogoče nanje prenesti, temveč ga morajo vsak zase v možganih (po)ustvariti« (Roth 2004: 496). Pri tem uporabljamo preizkušeni model vizualizacije (Jenko 2018), ki lajša prenos v dolgoročni spomin. Dovršni glagoli so v obravnavanih besedilih označeni z rumeno barvo, nedovršni pa z oranžno (Prikaz 1, levo).⁵ Slika zahajajočega sonca asociativnemu delovanju spomina služi kot mnemotehnični pripomoček (Prikaz 2). Rumena barva sonca simbolizira omejeno notranjost in s tem dovršnost. Oranžna barva večernega neba prikazuje neomejeno širino in s tem nedovršnost. Zaradi večje preglednosti pomožni glagoli in prosti morfem *se* niso označeni. Za razumevanje konteksta so na razpolago vzporedna besedila v nemščini z glagoli v krepkem tisku (Prikaz 1, desno), saj je razumevanje vsebine pogoj za obravnavo slovnice.

Pika se vseli v vilo Čira-Čara Na robu majhnega mesta leži star zapuščen vrt. Sredi vrta stoji stara hiša in v njej stanuje Pika Nogavička. Devet let je stara in v hiši stanuje čisto sama. Nima matere in ne očeta. Nekoč je imela Pika očeta, ki ga je zelo ljubila, in imela je seveda tudi mamo. Mama je umrla, ko je bila Pika še majhna stvar, ki je ležala v zibki. Očeta Pika ni pozabila. Bil je kapitan. In ko si bo moj oče stesal ladjo, bo prišel pome. Tomaž in Anica hodita seveda v šolo. Vsako jutro ob osmih zdirjata od doma. Tedaj Pika češe konja in šiva gospodu Ficku obleko.	Pippi zieht in die Villa Kunterbunt ein Außerhalb der kleinen Stadt lag ein alter verwahrloster Garten. In dem Garten stand ein altes Haus, und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf. Sie war neun Jahre alt, und sie wohnte ganz allein da. Sie hatte keine Mutter und keinen Vater. Früher hatte Pippi mal einen Vater gehabt, den sie schrecklich geliebt hatte. Ja, sie hatte natürlich auch eine Mutter gehabt. Die Mutter war gestorben, als Pippi noch ein kleines Ding war, das in der Wiege lag. Ihren Vater hatte Pippi nicht vergessen. Er war Kapitän. Und wenn mein Vater sich nur ein Schiff bauen kann, dann kommt er und holt mich. Thomas und Annika gingen natürlich in die Schule. Jeden Morgen vor acht trabten sie los. Während dieser Zeit beschäftigte sich Pippi meistens damit, ihr Pferd zu striegeln oder Herrn Nilssons Anzug zu nähen.
---	---

Prikaz 1: Primer vizualizacije.

⁵ Ker črno-beli tisk ne podaja barv, ki sta sicer osrednja dejavnika prispevka, gl. tudi spletno stran <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-41/>.



Prikaz 2: Zahajajoče sonce.



Prikaz 3: Simboli za nedovršnik in dovršnik.

Vsebinska analiza odlomka da naslednji rezultat: glagoli *stanovati*, *ljubiti* in *imeti* opisujejo stanje. Enako velja za *hoditi v šolo*, kar izraža stanje izpolnjevanja obveznega šolanja. Glagola *česati* in *šivati* opisujeta dejanji, ki potekata med pripovedovanjem. Oziramo se na potek dejanj ne glede na to, kdaj se je Pika z njima začela (ali nehala) ukvarjati (Prikaz 3, levo).

Glagolski vid spoznavamo z več odlomki iz *Pike Nogavičke*. Lep primer sta poglavji, ki imata v nemškem prevodu naslov *Pippi geht an Bord*. Slovenski prevod (Lindgren 1969a) se v osmem poglavju druge knjige glasi *Pika se vkrcava na ladjo*. Pika se dolgo poslavlja, gre na ladjo, pozdravlja mornarje itn., a navsezadnje ostane doma. Podrobno so opisani dogodki, ki spremljajo vkrcavanje, vendar brez ustreznega rezultata. V šestem poglavju tretje knjige je poudarek na rezultatu. Pika gre na ladjo in na njej tudi ostane, zato je poglavje naslovljeno *Pika se vkrc na ladjo* (prav tam).

Učeči se začenjajo razumevati, da velja biti pozoren na od sobesedila odvisno kakovost dejanja. Spoznavajo, da so nekateri glagoli lahko samo nedovršni (npr. *imeti se*) ali samo dovršni (npr. *zaspati*): »‘Kako krasno **se imamo**’, je vzdihnil Tomaž, ko se je Pika vrnila. Tri minute kasneje je Anica **zaspala**.«

Ker za slovenščino ni priročnika, ki bi zanesljivo podal vse potrebne informacije o vidskih razmerjih glagolov (npr. o vidskih parih s popolno pomensko skladnostjo, kot je *pisati* – *napisati*, ali o takih glagolih, pri katerih je vidsko razliko mogoče prepoznati v vrsti dejanja, kot je *spati* – *zaspati*), smo razvili metodo, kako sproti urejati osebni vidski slovar, ki se sčasoma širi in bogati.

Oranžno-rumeni seznam, sestavljen iz posameznih listov za vsako črko posebej, ponuja nedovršno-dovršni slovar (primera za črki *č* in *d*, Prikaz 4), rumeno-oranžni seznam pa obratno.

Infinitiv nedoločnik	Präsens sedanjik	Infinitiv nedoločnik	Präsens sedanjik	Übersetzung, Notizen prevod, beležke
česati	češem	počesati	počešem	kämmen
dirjati	dirjam	zdirjati	zdirjam	(los)rennen

Prikaz 4: Vzorec osebnega slovarja.

3.4 Vaje za utrjevanje glagolskega vida

Klippel (2013: 39), historiografinja didaktike tujih jezikov, ugotavlja, da medijsko podprt, interaktivno in medkulturno obogaten pouk tujih jezikov, ki se uresničuje z avtentičnimi učnimi nalogami in samostojnim odločanjem, ustvarja vtis, »kot da

je učenje jezikov v sodobnem času zabavno, brez napora in zlasti hitro okronano z uspehom«. Zaradi sodobnih učnih ciljev, ki bolj kot »k slovnični pravilnosti« stremijo k »razumljivosti«, se »vaja umika iz vidnega polja«. Navsezadnje vaje niso avtentične situacije jezikovne rabe (Klippel 2013: 45). Ko se posvečamo vajam za rabo glagolskega vida, se zdi, da dvakrat plavamo proti toku, čeprav delamo z avtentičnimi besedili. Poglobljeno se ukvarjamo s slovnico in si prizadevamo za pravilno rabo. Vendar je pravilnost z vidika bodočih učiteljev in učiteljic nujna, glede prakse pa se pridružujemo Wielandu (1796: 45): »Učimo se z napakami [...], mojstri pa postanemo s prakso, ne da bi opazili, kako se je to zgodilo«.

V nadaljevanju so predstavljeni primeri vaj za spoznavanje, utrjevanje in uporabo glagolskega vida.

- Dopolni barvno označena polja v slovenskem besedilu (Prikaza 5 in 7) z ustrežno obliko glagola s priloženega seznama in dopolni seznam, kjer je to mogoče (Prikaza 6 in 8).

Kmalu se je po malem mestecu , da v vili Čira-Čara devetletna deklica – sama. Mestnim tetam in stricem se je , da to ni nobeni stvari podobno in so, da tako ne .	In der kleinen Stadt wurde es bald allgemein bekannt , dass ein neunjähriges Mädchen allein in der Villa Kunterbunt wohnte . Die Mütter und Väter der Stadt fanden , dass das durchaus nicht anginge .
---	---

Prikaz 5: Vaja 1.

biti, sem, bil -a -o	
moči, morem, mogel -gla -o	
sklepati, skleпам, sklepal -a -o	skleniti, sklenem, sklenil -a -o
stanovati, stanujem, stanoval -a -o	
	razvedeti se, -vem, -vedel -a -o
zdeti se, zdim, zdel -a -o	zazdeti se, -zdim, -zdel -a -o

Prikaz 6: Vaja 1, seznam.

Vsak otrok vendar nekoga, ki ga , in vsi otroci v šolo ter se .	Alle Kinder müssten doch jemanden haben , der sie ermahnt , und alle Kinder müssten in die Schule gehen und rechnen lernen .
---	--

Prikaz 7: Vaja 2.

hoditi, hodim, hodil -a -o	
imeti, imam, imel -a -o	
morati, moram, moral -a -o	
opominjati, opominjam, opominjal -a -o	opomniti, opomnim, opomnil -a -o
računati, računam, računal -a -o	izračunati, -računam, -računal -a -o
učiti se, učim, učil -a -o	naučiti se, -učim, -učil -a -o

Prikaz 8: Vaja 2, seznam.

Primeri, ki dopuščajo tako dovršnik kot nedovršnik, so dvobarvni in spodbujajo k nadaljnjemu razmišljanju o vlogi sobesedila in avtoričinega oz. prevajalkinega pogleda na dogajanje (Prikaz 7). Je poudarjeno početje otrok v šoli (*učiti se* v Lindgren 1969a) ali pa cilj tega početja (*naučiti se* v Lindgren 2016)? Vsekakor je jasno, da je glagolski vid izziv tudi pri prevajanju.

Da je bilo uvodnim vajam namenjeno veliko časa, se je za učeče se izkazalo za učinkovito. Jezikovni čut za pomen glagolskega vida se je krepil in vaje, ki so nadgrajevale začetne, so učeči se reševali zelo uspešno.

– Označi glagole z ustreznim simbolom (dovršnik ☒, nedovršnik ⇄; Prikaz 9).

»To je dobro,« je rekla ☒ ⇄ Pika. » Sedita ☒ ⇄ semkaj in se učita ☒ ⇄. Mogoče bo tudi na meni obviselo ☒ ⇄ malo vajine učenosti.«	»Das ist gut«, sagte Pippi. » Setzt euch hierher und lernt ; dann bleibt vielleicht auch an mir ein bisschen Gelehrsamkeit hängen .«
---	---

Prikaz 9: Vaja 3.

– Izberi ustrezne oblike v besedilu (Prikaz 10).

Pika doživlja /doživi brodolom »In čemu potrebuješ prazno steklenico?« je spraševala /vprašala Anica. »Seveda je najvažnejši čoln, toda takoj zatem je na vrsti prazna steklenica.«	Pippi erleidet Schiffbruch »Und wozu brauchst du die leere Flasche?« fragte Annika. »Natürlich ist ein Boot das Wichtigste, aber danach kommt gleich die leere Flasche. «
---	--

Prikaz 10: Vaja 4.

Vloge pisanja in z njim povezanega vključevanja senzomotoričnega omrežja pri učenju ne gre podcenjevati. Znanstvene raziskave dokazujejo pomembnost pisanja z roko v izobraževanju (Orel 2014: 17), zato izbiranje ustreznih oblik povezujemo tudi z njihovim zapisovanjem.

– Izberi ustrezno obliko glagola in dopolni (Prikaz 11).

To me je učil / naučil moj oče, ko sem še ležala v zibelki.	Das habe ich schon von meinem Vater gelernt , als ich noch in der Wiege lag .
--	---

Prikaz 11: Vaja 5.

4 Igraje do glagolskega vida

Ker jezikovna praksa na višji stopnji obsega tekoče izražanje, v učni proces vključujemo preizkušeni moto: *igraje do vaje* (Jenko 2014; Erhart idr. 2019). To nam olajša prehod od deklarativnega znanja k rutinski rabi, saj igra motivira učeče se in pri njih zbudi mentalno stanje, ki ugodno vpliva na učenje (Klippel 1985: 150).

Posebej primerne se zdijo znane in priljubljene oblike, ki jih pripravimo z malo truda in jih je mogoče hitro prilagoditi potrebam učne prakse tako glede tematike kot tudi glede jezikovne ravni.

Kot primer naj služi didaktizirana oblika igre *križec – krogec oz. tri v vrsto*, pri kateri dve osebi izmenoma rišeta križec oz. krogec v eno od devetih polj, razporejenih v tri vrste in tri stolpce. Zmaga oseba, ki s svojim znakom prva zapolni vrsto, stolpec ali diagonalo.

Za začetek igralno polje pripravimo po vzorcu na Prikazu 12. Namesto da bi risali simbole, postavljamo figurici različnih barv. Ti ostaneta na polju le, če poznamo vidski par glagola, ki je zapisan na izbranem polju. Da osebi lahko vadita sproščeno in neodvisno od učitelja oz. učiteljice, jima pridružimo tretjo, ki morebitne napake popravlja s pomočjo kontrolnega lista (Prikaz 13).⁶

metati mečem	pogledati pogledam	priti pridem
obljubiti obljubim	narediti naredim	učiti se učim se
umirati umiram	sešiti sešijem	pozdraviti pozdravim

Prikaz 12: Igralno polje 1.

vreči vržem	gledati gledam	prihajati prihajam
obljubljati obljubljam	delati delam	naučiti se naučim se
umreti umrem	šivati šivam	pozdravljati pozdravljam

Prikaz 13: Kontrolno polje 1.

Igra dopušča modifikacije, od klasičnega preverjanja leksikalnih kompetenc (Prikaza 12 in 13) do urjenja glagolskega vida z znanimi in novimi povedmi. Igralnemu polju lahko dodamo barvno označen strukturiran (Prikaz 14) ali tudi nestrukturiran (Prikaz 15) seznam glagolov. Za veljavno potezo je treba poved ustrezno dopolniti. Uvodoma nas vodijo barva, začetnice ipd., kasneje vadimo brez opornih točk. Kreativno oblikovanje igralnih polj omogoča prilagajanje vsem nivojskim stopnjam

6 Kontrolno polje prevzame tudi vlogo igralnega polja in obratno.

do visoke ravni, ko je treba manjkajoče glagole prevesti in hkrati izbrati ustrezni vid (Prikaz 16).

prestopa prestopi	umirala umrla	izginjal izginil
odpirala odprla	opominja opomni	ogleduje ogleda
dvigovala dvignila	pozabljala pozabila	začenjala začela
Tomaža in Anice ni doma, ko Pika prvič [] prag vile Čira-Čara.	Mama je [], ko je bila Pika še majhna.	Pikin oče je jadral po morjih, dokler ga ni vrglo s palube in je [].
Vrata so se [] in skozi je stopila Pika.	Vsak otrok mora imeti nekoga, ki ga [].	Pika si [] gasilski avto, ki ji je všeč.
In potem je Pika [] očeta na svoje rame in ga odnesla v vilo Čira-Čara.	Sem [] povedati, da gresta z menoj na otok Taka-Tuka?	Tomaž in Anica sta [] krtačiti konja.

Prikaz 14: Igralno polje 2 s strukturiranim seznamom.

dvignila dvigovala izginil izginjal odpirala odprla ogleda ogleduje opominja opomni pozabila pozabljala prestopa prestopi umirala umrla začela začenjala		
Tomaža in Anice ni doma, ko Pika prvič p [] prag vile Čira-Čara.	Mama je u [], ko je bila Pika še majhna.	Pikin oče je jadral po morjih, dokler ga ni vrglo s palube in je i [].
Vrata so se o [] in skozi je stopila Pika.	Vsak otrok mora imeti nekoga, ki ga o [].	Pika si o [] gasilski avto, ki ji je všeč.
In potem je Pika d [] očeta na svoje rame in ga odnesla v vilo Čira-Čara.	Sem p [] povedati, da gresta z menoj na otok Taka-Tuka?	Tomaž in Anica sta z [] krtačiti konja.

Prikaz 15: Igralno polje 3 z nestrukturiranim seznamom.

überschreiten	sterben	verschwinden
öffnen	ermahnen	ansehen
heben	vergessen	beginnen
Tomaža in Anice ni doma, ko Pika prvič [] prag vile Čira-Čara.	Mama je [], ko je bila Pika še majhna.	Pikin oče je jadral po morjih, dokler ga ni vrglo s palube in je [].
Vrata so se [] in skozi je stopila Pika.	Vsak otrok mora imeti nekoga, ki ga [].	Pika si [] gasilski avto, ki ji je všeč.
In potem je Pika [] očeta na svoje rame in ga odnesla v vilo Čira-Čara.	Sem [] povedati, da gresta z menoj na otok Taka-Tuka?	Tomaž in Anica sta [] krtačiti konja.

Prikaz 16: Igralno polje 4.

5 Sklep

V prispevku je na podlagi literarnega besedila prikazan kontrastivno-induktivni uvod v glagolski vid z velikim deležem vaj, pri čemer je glavni poudarek na vsebini in pomenu. V pripravi je vadnica za učenje glagolskega vida pri pouku slovenščine kot tujega jezika za nemško govoreče. Vadnica vključuje literarna in tematsko vzporedna praktičnosporazumevalna besedila.

Viri in literatura

- AEBLI, Hans, 1983: *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRDAR-SZABÓ, Rita, 2001: Kontraktivität in der Grammatik. Helbig Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (ur.): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 195–204.
- BUTZKAMM, Wolfgang, 2002: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag & UTB.
- DORA, Milena, 2014: Da je dekle srednjega spola, mu ne gre v glavo. *Dnevnik* 30. 7. 2014. <https://www.dnevnik.si/1042676488> (dostop 4. 7. 2022)
- ERHART, Martina, JENKO, Elizabeta, ORAŽE, Štefan, 2019: si.novinar/a: didaktična igra za učenje slovenščine kot tujega jezika s posebnim poudarkom na jeziku javne domene. Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest. Obdobja 38*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 457–464.
- HONZAK JAHIČ, Jasna, 2014: *Slovenščina ni težka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- JENKO, Elizabeta, 2018: Alle Wege führen zur Morphologie – Blitzlichter aus der Praxis. Anke Bergman, Olga Caspers, Wolfgang Stadler (ur.): *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin*. Innsbruck: innsbruck university press. 213–228.
- KLIPPEL, Friederike, 1985: Funktionen und Integration von Spielen im Fremdsprachenunterricht. Jürgen Donnerstag, Annelie Knapp-Potthoff (ur.): *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Gunter Narr. 150–151.
- KLIPPEL, Friederike, 2013: Übung macht den Meister – practice makes perfect: Von den langweiligen Aspekten des Sprachenlernens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen XLII/1*. 38–49.
- KRVINA, Domen, 2018: *Glagolski vid v sodobni slovenščini 1*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- LEVSTIK, Fran, 1866: *Die slovenische Sprache nach ihren Redetheilen*. Laibach: Verlag von Johann Giontini.
- LINDGREN, Astrid, 1969a: *Pika Nogavička*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- LINDGREN, Astrid, 1969b: *Pippi Langstrumpf*. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- LINDGREN, Astrid, 2016: *Pika Nogavička*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- MARKOVIČ, Andreja, HALUŽAN, Vesna, PEZDIRC-BARTOL, Mateja, ŠKAPIN, Danuša, VUGA, Gita, 2004: *S slovenščino nimam težav*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, ŠKAPIN, Danuša, 2004: *Slovenska beseda v živo 2*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, 2009: *Priročnik za učitelje k učbeniku Slovenska beseda v živo 2*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- MAYER, Richard, 2013: Učenje s tehnologijo. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavideset (ur.): *O naravi učenja*. 163–181. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (dostop 19. 4. 2022)
- OREL, Mojca, 2014: *Mednarodna konferenca EDUvision (2014; Ljubljana): Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Ljubljana: EDUvision. <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202014.pdf> (dostop: 19. 4. 2022)

- PETRIC LASNIK, Ivana, PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja, 2009a: *Gremo naprej*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PETRIC LASNIK, Ivana, PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja, 2009b: *Gremo naprej*. *Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- ROCHE, Jörg, 2005: *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke.
- ROTH, Gerhard, 2004: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik* L/4. 496–506.
- SVANE, Gunnar, 1958: *Grammatik der slowenischen Schriftsprache*. Kopenhagen: Rosenkilde und Bagger.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- WIELAND, Christoph, 1796: Philosophie als Kunst zu leben und Heilkunst der Seele betrachtet. *C. M. Wielands Sämmtliche Werke* 24. Leipzig: Georg J. Göschen.

STEREOTIPI SO SKRITI V JEZIKU: OBRAVNAVA STEREOTIPOV PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Tina Jugović

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski, Katowice
tina.jugovic@ff.uni-lj.si

Jasmina Šuler Galos

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski, Warszawa
jasmina.suler-galos@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.155-164

V procesu učenja tujega jezika učenci zavestno ali nezavedno prevzemajo ustaljene mentalne vzorce, ki odražajo sorazmerno stabilno jezikovno podobo sveta, povezano z novim jezikom. Formalni in semantični stereotipi so pomemben del te podobe. V prvem delu prispevka so predstavljena teoretična izhodišča za obravnavanje stereotipov pri jezikovnem pouku, v drugem pa je navedenih nekaj praktičnih vaj za obravnavanje stereotipne podobe matere.

stereotip, slovenščina kot tuji jezik, jezikovna podoba sveta, mati, jezikovni stereotip

In the process of learning a foreign language, consciously or not, students adopt mental patterns that present a relatively stable linguistic image of the world. Formal and semantic stereotypes constitute an important part of this image. The first part of this article presents the theoretical premises for tackling stereotypes when teaching languages, and the second part contains several practical exercises for dealing with the stereotypical image of the mother in teaching Slovenian as a foreign language.

stereotype, Slovenian as a foreign language, linguistic picture of the world, mother, linguistic stereotype

1 Uvod

Učitelji jezikov se zavedamo, da je učenje tujega jezika hkrati tudi učenje tuje kulture, njeno poglobljeno poznavanje pa eden od ključnih ciljev glotodidaktičnega procesa. Kulturne vsebine učenci spoznavajo postopoma, tako na impliciten kot na ekspliciten način. Pri slednjem gre po navadi za množico premišljeno izbranih in ustrezno obdelanih informacij o neki kulturi. Stereotipi kot jezikovni in hkrati kulturni fenomen se v tem okviru lahko pojavljajo kot zabaven dodatek, ki naj bi popestril učno uro in vnesel vanjo ščepec politične nekorektnosti, ali pa dopolnjujejo raznovrstna besedila, ki vsebujejo informacije o vsakdanjem življenju v Sloveniji in

navadah njenih prebivalcev. Tako npr. učbenik *Slovenska beseda v živo 1b* (Markovič idr. 2015: 38, 49, 83) navaja statistične podatke in ankete, s pomočjo katerih si učenci lažje oblikujejo podobo Slovencev, primer je tudi besedilo *Povprečen Slovenec* v tem učbeniku (prav tam: 100). Redkeje so stereotipom posvečene posebne enote, npr. enota *Stereotipi* v učbeniku *Jezikovod* (Ferbežar, Domadenik 2005: 21–31).

Izhajajoč iz izkušenj, pa se na splošno kaže, da se avtorji učnih gradiv zavestnemu ukvarjanju s stereotipi izogibajo, ker jih večinoma razumejo kot vrsto bolezni jezika, napako v mišljenju, a večinoma priznavajo, da vsebuje tudi pomembno (čeprav ne vedno laskavo) informacijo o neki kulturi. »Učenje tujega jezika je namreč veliko več kot spoznavanje besedja in slovničnih struktur, zajema tudi sistem vrednot, ki obvezuje v določeni kulturi« (Tambor, Achtelek 2015: 100).

Študenti, katerih materni jezik je eden od slovanskih jezikov, razmeroma hitro dosežejo raven jezikovnega znanja, na kateri ne zadostuje denotativni pomen besed in besednih zvez. Na višjih ravneh postane učenje leksike in skladnje vrsta pogajanja med dvema kulturama, iskanje presečnih množic med pomenskimi polji v maternem in tujem jeziku. V prispevku želiva preveriti, ali lahko z uvajanjem novih didaktičnih metod, oprtih na teoriji jezikovne podobe sveta, katere del so jezikovni stereotipi, učencem posredujemo vsebine, ki se v učnem procesu sicer pogosto pojavljajo, vendar niso vedno metodološko obdelane.

2 Teoretično izhodišče

»Razpoznavno znamenje [stereotipa] je, da nastopa pred razumom; je način percepcije, ki podatkom, še preden dosežejo razum, vsili določene čustvene značilnosti« (Lippmann 1999: 88). Ker stereotip nastopa »pred razumom«, je treba teoretično osnovo za tako zastavljeno nalogo iskati v tistih filozofskih smereh, ki so naklonjene jezikovnemu relativizmu. Odgovor na vprašanje, kako jezik določa človekovo percepcijo sveta in vpliva na njegov način mišljenja, moramo namreč iskati na daljici, ki jo na enem koncu omejuje bolj ali manj radikalna oblika jezikovnega relativizma, torej prepričanja, da na govorčev pogled na svet in njegove kognitivne procese (odločilno) vpliva struktura jezika,¹ na drugi strani pa do neke mere intuitivno prepričanje, po katerem jezik samo zrcali realni svet.² Izhodišče za najino razmišljanje je kognitivistično: v vsakem naravnem jeziku se zrcali zanj specifična kategorizacija

1 Edward Sapir je npr. opazoval jezike, ki se močno ločujejo med seboj, zato je opazil zakonitosti, ki so med sorodnimi jeziki bolj izmumljive. Njegova primerjalna analiza je pokazala, da se »razvrstitev kulturnih vzorcev v posameznih civilizacijah na neki način zrcali v jeziku, ki to civilizacijo odraža. Varljivo je prepričanje, da lahko ključne lastnosti neke kulture ujamemo in razumemo samo z opazovanjem, ne da bi pri tem uporabili jezikovni simbolizem, ki te lastnosti jezikovno opremi tako, da postanejo razumljive za celotno skupnost. Resnica je namreč taka, da je realni svet v veliki meri nezavedno zgrajen na jezikovnih navadah neke skupnosti. Poljubna dva jezika si nista nikoli dovolj podobna, da bi ju lahko obravnavali kot predstavnika ene družbene resničnosti. Svetovi, v katerih živijo različne družbe, so ločeni, to ni en svet, opremljen z različnimi etiketami« (Sapir 2003: 81).

2 Tudi če bi bilo tako, pravi Ernst Cassirer, podoba, ki jo ustvari vsako od teh zrcal, ni odvisna samo od narave predmeta, ki ga zrcali, ampak tudi od naše lastne narave. Nikoli to ni navadna kopija (Cassirer 2003: 68).

in konceptualizacija sveta, zato jeziki ustvarjajo samostojne in kulturno pomenljive svetove. Tak pristop k poučevanju tujega jezika lahko prinese dobre rezultate, čeprav je res, da ti niso merljivi in primerljivi, njihova interpretacija pa je subjektivna. Njegov cilj je pri učencih okrepiti zmožnost prepoznavanja, interpretacije in uporabe konotativnih pomenov enot ter s tem zmožnost delne rekonstrukcije »tuje« jezиковne podobe sveta.

3 Jezikovna podoba sveta

V tem poglavju navedene znanstvene raziskave, posvečene podobi sveta, ki jo ustvarjajo posamezni jeziki, nadaljujejo tradicijo nemških relativističnih teorij jezika.³ Od konca sedemdesetih let 20. stoletja so postale izjemno popularne tudi med poljskimi jezikoslovci (npr. Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer, Będkowska, Tambor, Achtelek, Grzegorzczkova), rezultate njihovih raziskav pa s pridom uporabljajo tudi učitelji poljščine kot tujega jezika. Tej problematiki sta se posvetili tudi Tambor in Achtelek (2017), ki pišeta:

Pri rabi novega jezika je treba torej stremeti k večjemu ali manjšemu preoblikovanju lastne podobe sveta. Pri poučevanju tujega jezika bi tako morali biti pozorni ne le na besedišče in pravila povezovanja njegovih elementov v večje enote, temveč tudi na spoznavanje in sprejemanje podobe sveta, ki jo ponuja nov jezik, ter gledišče, ki ga je treba sprejeti, da bi se lahko popolnoma sporazumeli z naravnimi nosilci/uporabniki določenega jezika (Tambor, Achtelek 2017: 25).

V slovenskem prostoru se termin pojavlja redkeje in po navadi v povezavi s poljskim jezikoslovjem (Będkowska-Kopczyk, Jamnik 2003).

Kognitivistične jezikoslovce zanima način konceptualizacije (ne zrcaljenja in ne ustvarjanja) zunajjezikovnega sveta v jeziku. O njem sklepajo iz jezikoslovnih dejstev, do katerih pridejo z jezikoslovno analizo. Gre torej za koncept, ki je utemeljen na zgoraj opisani partikularni, neuniverzalistični interpretaciji narave jezika.

Jezikovna podoba sveta je način razumevanja sveta (njegove percepcije in konceptualizacije), kot ga lahko razberemo iz jezikovnih dejstev, to pomeni iz vzorcev pregibanja, besedotvornih paradigem, frazemov, sinonimnih odnosov, ki pričajo o specifični kategorizaciji sveta, in končno iz konotacij in stereotipov, ki se povezujejo z imenovanimi objekti (Grzegorzczkova 2010: 189).

Podoba, ki se oblikuje v procesu konceptualizacije, je odtisnjena v jeziku, zato je konservativna,⁴ povezana z razmeroma stabilnimi konotacijami, ki so del jezikovne kompetence neke jezikovne skupnosti, čeprav seveda ni nujno, da celotne. Jezikovno podobo sveta vsak član skupnosti prevzema nezavedno, v procesu socializacije, zato je del jezikovne kompetence maternega govorca. Načelo velja za vse jezike, zato so

3 Za začetnika velja Wilhelm von Humboldt. Renata Grzegorzczkova (2010: 188) opozarja še, da pojem jezikovna podoba sveta zajema večino vsebin, ki jih ameriški kognitivisti povezujejo z v jeziku ujeta konceptualizacijo sveta, ruski pa z v jeziku ujeta naivno podobo sveta.

4 »Ena od zelo zakoreninjenih predstav v zvezi z jezikom je ta, da sta družba in jezik neposredno povezana in da se spremembe v družbi sproti zrcalijo v jeziku. Večini jezikoslovcev je že zdavnaj jasno, da se jezik v svoji substanci praviloma spreminja zelo počasi« (Stabej 2007: 14).

kompetence za razumevanje teh kulturnih semov univerzalne, prevodi med jeziki mogoči, učenje teh kompetenc pa smiselno. Poznavanje jezikovne slike sveta vodi v poznavanje kulture, navad in predstav ljudi, za katere je to materni jezik. Ne gre za potencialno nevarno herderjansko prepričanje, da je duh naroda skrit v jeziku, čeprav je genealoško povezano z njim, ampak za vzpostavljanje dialoga med kulturami, iskanje skupnih točk in razhajanj, ki prinaša tudi informacije o vpetosti dane kulture v širše kulturne vzorce in tako omogoča poglobljeno poznavanje tujega jezika. Taka perspektiva izpostavi primerjalne študije, katerih namen ni samo opis jezikovnega sveta posameznih jezikov, temveč tudi iskanje univerzalnih struktur, zaradi katerih so mogoči prevodi med zelo oddaljenimi jeziki. V prispevku bova posvetili pozornost samo zadnji kategoriji iz prej omenjene definicije Grzegorzcykowe, namreč stereotipom.

4 Stereotipi

Slovar slovenskega knjižnega jezika pravi, da je stereotip »ustaljena ali pogosto ponavljajoča se oblika česa; obrazec, vzorec« (SSKJ). Opozarja torej na njegovo shematičnost, ponovljivost, ki jo potrjuje tudi raba termina v tiskarstvu: ulita plošča, narejena po matrici, odlitek, ulivek. Predmet znanstvenega zanimanja je stereotip postal leta 1922, ko je izšlo delo *Javno mnenje* Walterja Lippmanna. Za tega ameriškega novinarja, državnika in politika je stereotip »slika o svetu, ki smo ji prilagodili svoje navade, okus, zmožnosti, udobje in upe« (Lippmann 1999: 86). Take slike so že pri Lippmannu neracionalne projekcije apriornih prepričanj neke skupnosti, pri katerih se spoznavna funkcija izgublja na račun ekspresivnih. Res je sicer, da imajo stereotipi neko oporo v resničnosti (spoznavna funkcija), vendar stopnje in načina njene deformacije ne moremo določiti. Učimo se jih skupaj z jezikom v procesu vzgoje.

Osnovna funkcija stereotipov je ekonomizacija sporazumevalnega procesa, ne njegovo izkrivljanje. Stereotip je namreč eno od orodij,⁵ s katerim pripadniki določene kulture kategorizirajo in hkrati tudi interpretirajo svet.⁶ To pomeni, da stereotipi opisujejo resničnost na poenostavljen način, shematično in hkrati ustvarjajo mitologizirane ali ideologizirane podobe le-te, zato pogosto motijo komunikacijo med različnimi družbenimi skupinami. Po drugi strani pa se moramo zavedati, da je prav kategorizacija tisti mentalni mehanizem, ki človeku pomaga spoznavno objeti resničnost, kategoriziran svet je namreč obvladljiv, vzbuja občutek varnosti (psihološka funkcija stereotipa), in pregleden, zato človek v njem lažje prepozna in potrdi svoj položaj v družbi ter najde stik z drugimi pripadniki skupnosti (socialna funkcija stereotipa).

5 Drugo je prototip, torej izpostavljanje tipičnega v nekem pojavu, »vzorec za vse ostale stvari iste vrste« (SSKJ) in zanemarjanje nebitvenega.

6 Nezmožnost kategorizacije, ki je značilna za nekatere psihične bolnike, in oblikovanje zmožnosti kategorizacije pri otrocih opisuje Cassirer (2003: 72–74).

4.1 Jezikovni stereotipi

Prva jezikoslovna razprava o stereotipu je nastala leta 1973, njena avtorica Uta M. Quasthoff je predlagala definicijo, ki je zelo blizu sociološki:

Stereotip je verbalni izraz mnenja o neki družbeni skupini ali posamezniku kot članu te skupine. Ima obliko logične sodbe, ki na nepreverjen način, za katerega je značilno nagnjenje k emocionalnemu vrednotenju, pripisuje nekemu razredu oseb določene lastnosti ali način obnašanja oziroma mu teh lastnosti in načina obnašanja ne priznava (Quasthoff 1998: 13).

Vodilni poljski etnolingvist in raziskovalec jezikovne podobe sveta Jerzy Bartmiński v svoji definiciji tega pojma posebej poudarja spoznavne vsebine, ki so, na kar se pogosto pozablja, kljub vsemu prisotne. Stereotip imenuje kar »poljudna teorija predmeta«, katere namen je oblikovanje kulturne slike resničnosti in mentalno »osvajanje« raznolikosti sveta. V ospredje tako postavlja »simbolno-kulturno funkcijo« stereotipa (Bartmiński 1998: 65). Tako kot Quasthoff predpostavlja tudi, da je stereotip vedno povezan z jezikom (čeprav ni vedno izražen z jezikovnimi sredstvi), zato ne uvaja ločevanja med t. i. jezikovnim (formalnim) in semantičnim (mentalnim) stereotipom.

Tako je razumljen pojem tudi v drugem delu tega prispevka, v katerem sva na osnovi jezikoslovne analize stereotipa matere⁷ zbrali nekaj idej za obravnavanje tega problema pri pouku slovenščine kot tujega jezika. V primeru leksema *mati* je večina pomenov prisotna tudi v drugih jezikih, pomenljive so torej redke razlike med jeziki. V naslednjem koraku želiva preveriti, ali se te stereotipne vsebine ponovijo tudi v relevantnih literarnih besedilih. Predpostavljava namreč, da je literatura tisto polje, na katerem se porajajo in (predvsem v epigonskih in didaktičnih besedilih) krepijo mentalni stereotipi, hkrati pa je prav literatura ključna pri prepoznavanju družbene moči stereotipov, saj jih »razgalja kot sredstvo nadzora in manipulacije in bralca vabi v izvirno presojo« (Novak Popov 2007: 62).

Pri pouku tujega jezika lahko nekatere sociokulturne vsebine (vključno s stereotipi) spoznavamo spontano in tako rekoč nezavedno, druge načrtovano in premišljeno. Učbeniki za poučevanje tujih jezikov so nosilci stereotipov, ki se kažejo tako v sporazumevalnih vzorcih in (avtentičnih) besedilih kot tudi v sestavinah nebesednega sporočanja, npr. na fotografijah ali ilustracijah (prim. Markovič idr. 2010: 38). Učna gradiva za začetne stopnje praviloma izpostavljajo povezovalne vidike izbrane kulture, postopoma pa vključujejo tudi teme, ki izražajo njeno raznolikost in izjemnost, kar se kaže tudi v poskusih preseganja stereotipov. Taka vprašanja izpostavlja v drugem delu prispevka.

5 Obravnavanje stereotipa matere pri pouku slovenščine kot tujega jezika

Zadnji del prispevka vsebuje nekaj idej za uporabo predstavljene teorije pri pouku slovenščine kot tujega jezika. Pri tem ne gre (samo) za preprosto premagovanje škodljivih stereotipov, ampak bolj za vzbujanje premisleka o naravi in funkcijah

7 Pri tem sva se opirali na jezikoslovno analizo, ki jo je za poljščino opravil Bartmiński (1998: 62–83).

stereotipov, ki, kot je razvidno iz zapisanega, niso izključno negativen fenomen, saj ustvarjajo svet, v katerem »imajo ljudje in stvari svoj znani prostor in počnejo to, kar od njih pričakujemo. Tu se počutimo doma. Sem spadamo« (Lippmann 1999: 86). S predlaganimi prijemi in metodami želiva torej opozoriti na dejstvo, da je stereotip jezikovni in družbeni fenomen, s katerim človek »udomačuje« svet, ga kroji po svoji meri.⁸

Gradivo ni koncipirano kot zaključena učna enota, temveč kot nabor različnih tipov nalog, med katerimi lahko učitelj poljubno izbira. Naloge lahko uporabimo pri spoznavanju jezikovnega sestava (npr. vsebin s področja besedoslovja, besedotvorja), obravnavanju zvrstno različnih besedil in pri konverzaciji. V skladu z medkulturnim pristopom so naloge oblikovane tako, da učence vodeno seznanijo s podobo sveta, ki jo ponuja novi jezik, hkrati pa spodbujajo refleksijo o lastnem jezikovnem in kulturnem sistemu. Namenjene so učencem v višjih nadaljevalnih in izpopolnjevalnih skupinah, predvsem tistim, ki jih zanima prevajalstvo. Po metodologiji, ki jo uporablja Bartmiński, najprej s pomočjo vaj za besedišče opozoriva na stereotipe, ki se skrivajo v samem jeziku. Gradivo, ki je razdeljeno na tri dele, in sicer vaje za motivacijo, delo z besedilom, naloge za ustvarjalno pisanje, je uporabno tudi kot izhodišče za oblikovanje učnih enot.

5.1

Motivacijski del je namenjen sproščanju ustvarjalne energije. Pri pripravi gradiv uporabimo naloge, ki učencem omogočijo, da na spontan način izrazijo svoja prepričanja in čustva. Na stereotipe, ki so skriti v jeziku, lahko opozorimo tako, da učence sprašujemo po asociacijah (*Na kaj pomislite, ko slišite besedo mama? Kateri prostor povezujete z njo, katera čustva, katero dejavnost?*) ali jim predlagamo jezikovne igre (*Ali v vašem jeziku obstaja beseda za zaščitniško/seksi/zlobno mamo? Če ne, jo poskusite ustvariti.*). Informacijo o tem, kaj je za mater tipično, lahko dobimo tudi s t. i. »ampak testom«. Stereotipne lastnosti, povezane s samostalnikom *mama*, v tem primeru izpostavimo tako, da učenci poiščejo izjeme tega pravila. *Francka je mama, ampak ne zna kuhati*, pravzaprav pomeni: *Prava mama zna kuhati* (prim. Bartmiński 2009: 272). Primerne so tudi vaje za dopolnjevanje povedi, npr.: *Prava mama nikoli ...; Prava mama vedno ...; Če bi bila mama, kot je treba ...*

5.2

Motivacijskemu delu sledi analiza gradiv iz korpusov ali slovarjev, ki jo nato nadgradimo z literarnimi, poljudnoznanstvenimi, publicističnimi in drugimi besedili. Formalni stereotipi so najbolj vidni na besedni ravni, zato se najbolj obnesejo leksikalne vaje. Tudi pri delu z besedilom izpostavimo tipične lastnosti obravnavanih leksikalnih enot in spodbujamo premislek o njih, tokrat na semantični in leksikalni

8 Podobno tudi Bartmiński v pogovoru z Žurkom: »Neznanstveni, poljudni in družbeno ustaljeni pogled na svet je po svoji naravi antropocentričen in etnocentričen, oprt na načelu 'Merilo je človek' (*homo mensura*). Stereotip na neki način ustvarja podobo sveta, ki ustreza človekovim potrebam« (Žurek 1998: 12).

ravni. Stereotipe, ki so zakodirani v jeziku, lahko analiziramo s primerjavo jezikovnih korpusov v različnih jezikih. Učence npr. prosimo, da v spletnem korpusu Gigafida 2.0 poiščejo pridevnik *mamin* in pogledajo, v katerih besednih zvezah najpogosteje nastopa. Rezultate nato lahko primerjajo z gradivom iz spletnega korpusa svojega maternega jezika. Tako dobljeno gradivo je izhodišče za razpravo o vlogi matere v posameznih družbah. Zanimiva je tudi analiza konotacij, ki so v slovenščini povezane z leksemi: *mati*, *mama*, *mamica*, *mami*, *mamca*, *ta stara*, *matka*, *mat*, *majka*, *mamika*. Debato o njih lahko spodbudimo z dodatnimi vprašanji, npr. *Kdo najpogosteje uporablja besedo mamica? Katera od naštetih besed lahko nastopa v kletvicah?* Kot dopolnitev lahko v besedilnem delu pripravimo vaje za spoznavanje in utrjevanje novih besed in besednih zvez, še posebej tistih, ki jih zaradi podobne glasovne ali pisne podobe pogosto zamenjujemo, npr. *Mojca bo do konca marca na materinskem – maminem dopustu. Večina prevajalcev najraje prevaja iz tujega v materni – materin jezik.*

5.3

V nadaljevanju se posvečava semantičnim stereotipom v relevantnem literarnem besedilu. Izbrali sva črtico *Skodelica kave*, ker je specifično slovenska podoba matere v Cankarjevi prozi tesno povezana s krščansko podobo Božje matere,⁹ zato je mogoče iskati vzporednice zanjo tudi v drugih krščanskih kulturah. Za pouk slovenščine kot tujega jezika je torej črtica zanimiva, ker obstaja verjetnost, da se bo »cankarjanska« *mati* kot proizvod individualne avtorske vizije razlikovala od stereotipnih podob matere v drugih nacionalnih kulturah, hkrati pa bo mogoče pokazati na njeno umeščenost v nadnacionalno kulturno okolje. V poljski kulturi npr. igra podobno, vendar ne enako vlogo *Mati Poljakinja* iz pesmi *Materi Poljakinji*, v kateri je Adam Mickiewicz povezal splošno krščansko podobo Božje matere (dobra, požrtvovalna, pobožna) z ideološkim stereotipom matere domovine (rodoljubna, ki rojeva in vzgaja junake).¹⁰ Tema je tudi odlično izhodišče za konverzacijo, saj vemo, da je že v osemdesetih letih 20. stoletja prišlo do prevrednotenja tega lika v kritični znanosti (prim. Žižek 1987: 65), kasneje pa tudi v novih medijih (prim. Jeromel 2018: 129) in popkulturi (graffiti).

Pred branjem odlomka iz črtice *Skodelica kave* lahko uporabimo vaje, s katerimi opozorimo, da se recepcija literarnih besedil od bralca do bralca močno razlikuje. Tako lahko učencem predstavimo izhodiščno situacijo, nato pa jih prosimo, da povedo, kakšne predstave je v njihovi domišljiji izzval ta opis, npr. *Pripovedovalec si je uredil sobo na podstrešju domače hiše. Tja so vodile stopnice. Kako si jih predstavljate? Kateri od pridevnikov jih ustrezno opisuje: škripajoč, majav, trden, lesen, črviv, kamnit, hladen ...? Mati je pisatelju prinesla na podstrešje kavo. Opišite mater tako,*

9 Prim. npr.: »Cankar povečuje njeno [tj. materino] dobroto, požrtvovalnost, brezmejno ljubezen do otrok, njeno svetniškost in pobožnost, vztrajnost, notranjo moč in pogum. Idealizirana podoba matere prerašča v mit, v katerega je vgrajen Marijin kult, ki je pomembno vplival na oblikovanje podobe matere v zahodnoevropski literarni tradiciji.« (Pezdirč Bartol 2007: 56)

10 Primerjalno analizo matere Poljakinje in cankarjanske matere je pripravila Będkowska-Kopczyk (2020: 247–257).

da bo izpostavljena ena značilnost njenega videza (npr. oči, postava). Stereotipno oblikovanje podobe je vidno v podobnostih pri izpolnjevanju takih vrzeli.

Po branju uporabimo vaje za natančno razumevanje besedila (npr. *Kaj je strmo, polomljeno, sivo, slabo, razjedeno, črno? Kaj je zaljubljeno, belo, cvetoče, dišeče?*). V pogovoru, ki sledi branju, učence opozorimo, da v slovenski kulturi obstaja t. i. »cankarjanska mati«, katere podobo poskušamo rekonstruirati na podlagi informacij iz besedila. Dobljene informacije primerjamo s stereotipni podobami matere v drugih kulturah. Hkrati opozorimo tudi na to, da je literatura mesto, na katerem prihaja do razgaljanja stereotipov. Dobro gradivo ponujajo odlomki iz Cankarjeve *Gospe Judit* in *Hiše Marije Pomočnice*.¹¹

5.4

V zaključnem delu se vrnemo k ustvarjalnemu pristopu, le da tokrat ne temelji na spontanem odzivu, temveč na že opravljeni analizi odlomka iz literarnega dela. Učence lahko prosimo, da dopišejo konec, spremenijo značaj ali videz glavne junakinje (prim. Lujanović 2016: 85), ji dodajo neko specifično črto (naglas, priljubljeno besedo ali gesto), uvedejo nov literarni lik, pripravijo strip (npr. s pomočjo spletne strani <https://makebeliefscomix.com/Comix/>), narišejo podstrešje, razširijo dialog ipd.

6 Zaključek

Članek je posvečen izzivom in možnostim, ki bi jih za poučevanje slovenščine kot tujega jezika lahko ponudilo kognitivno jezikoslovje, predvsem teorija jezikovne podobe sveta. Njena uporabnost se zdi nesporna predvsem na višjih stopnjah učenja tujega jezika in je neprecenljiva za vse prevajalce, saj je dejstvo, da se raba tujega jezika »približa znanju naravnega govorca (ali dvojezičnosti) šele takrat, ko govorec zmore rekonstruirati pomene na podlagi konteksta, hkrati pa jih zna s pomočjo konteksta tudi spreminjati. Seveda gre za kontekst v širšem smislu: ne samo najbližji, besedni kontekst v povedi, ampak tudi širši, ki obsega sklicevanje na druga besedila, poglobljanje v kulturo in nanašanje na kulturna dejstva« (Tambor, Ahctelik 2017: 24). Posebna pozornost je v prispevku posvečena stereotipu kot jezikovnemu in hkrati družbenemu fenomenu, ki povezuje pripadnike neke skupnosti (in jih tako žal tudi ločuje od drugih), ureja (in tako žal tudi poenostavlja) ter vrednoti (žal »pred razumom«) svet, v katerem živimo, zato so stereotipi nosilci pomembni kulturnih informacij, ki jih učenci spoznavajo skupaj z jezikom.

11 Seveda lahko uporabimo tudi druga literarna besedila, predvsem tista, ki so nastala kot vrsta pisateljskega upora proti opisanemu liku (npr. *Kralj ropotajočih duhov* Miha Mazzinija). Dobre rezultate daje tudi razširitev teme, npr. stereotip *družine*, kot se pojavi v črtici *Vsi moji božiči*, v kateri Maruša Krese razgalja v zavesti skupnosti globoko zasidrano podobo »prave matere« in srečne družine ob praznični mizi. Pogumnejši učitelji pa se lahko odločijo tudi za delo Simone Semenič *Šfankov.si* ali Dragice Potočnjak *Za naše mlade dame*.

Literatura

- BARTMIŃSKI, Jerzy, 1998: Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki. Janusz Anusiewicz, Jerzy Bartmiński (ur.): *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej. 63–83.
- BARTMIŃSKI, Jerzy, 2009: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BĘDKOWSKA-KOPCZYK, Agnieszka, 2020: Słowa klucze kultury na przykładzie wyrażen matka Polka oraz cankarjanska mati i Cankarjeva mati. Maria Wtorkowska, Maria Waclawek, Lidija Rezončnik (ur.): *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani: posvečeno Nikolaju Ježu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 247–257.
- BĘDKOWSKA-KOPCZYK, Agnieszka, JAMNIK, Tatjana, 2003: Razvoj kognitivističnega znanstvenega diskurza na Poljskem in v Sloveniji. Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem. Obdobja 22*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- CANKAR, Ivan, 2001: Črtice. Ljubljana: Mladinska knjiga. Wikivir. Na spletu.
- CASSIRER, Ernst, 2003: Język i budowa świata przedmiotowego. Grzegorz Godlewski, Andrzej Mencwel, Roch Sulima (ur.): *Antropologia słowa*. Varšawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 68–76.
- FERBEŽAR, Ina, DOMADENIK, Nataša, 2005: *Jezikovod*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Gigafida 2.0: *Korpus pisne standardne slovenščine*. <https://viri.cjvt.si/gigafida/> (dostop 18. 5. 2022).
- GRZEGORCZYKOWA, Renata, 2010: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Varšawa: PWN.
- JEROMEL, Sara, 2018: Motivika cankarjanske matere v novih medijih. Mojca Smolej (ur.): *1918 v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 54. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- KRESE, Maruša, 2006: *Vsi moji božiči*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- LIPPMANN, Walter, 1999: *Javno mnenje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- LUJANOVIĆ, Nebojša, 2016: *Autopsija teksta. Priručnik za kreativno pisanje*. Zagreb: Centar za kreativno pisanje.
- MARKOVIČ, Andreja, HALUŽAN, Vesna, PEZDIRC BARTOL, Mateja, ŠKAPIN, Danuša, VUGA, Gita, 2010: *S slovenščino nimam težav*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, STRITAR KUČUK, Mojca, JERMAN, Tanja, PISEK, Staša, 2015: *Slovenska beseda v živo Ib*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MAZZINI, Miha, 2001: *Kralj ropotajočih duhov*. Ljubljana: Beletrina.
- NOVAK POPOV, Irena, 2007: Stereotipi v sodobni slovenski kratki prozi. Irena Novak Popov (ur.): *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 43. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 62–77. Na spletu.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2007: Ženski liki v Cankarjevi dramatik (s posebnim ozirom na lik matere). Irena Novak Popov (ur.): *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 43. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 54–61. Na spletu.
- POTOČNJAK, Dragica, 2010: *Drame*. Ljubljana: Knjižna zadruga.
- QUASTHOFF, Uta, 1998: Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambivalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej. Janusz Anusiewicz, Jerzy Bartmiński (ur.): *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej. 11–30.

- SAPIR, Edward, 2003: Język – przewodnik po kulturze. Grzegorz Godlewski, Andrzej Mencwel, Roch Sulima (ur.): *Antropologia słowa*. Varšava: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 77–82.
- SEMEŃIČ, Simona, 2008: *5fantkov.si*. 1–65. Na spletu.
- SSKJ = *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. <https://fran.si/> (dostop 15. 5. 2022).
- STABEJ, Marko, 2007: Jaz v nas. Irena Novak Popov (ur.): *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 43. *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 13–24. Na spletu.
- TAMBOR, Jolanta, ACHTELIK, Aleksandra, 2015: Uczenie się języka obcego: specyficzne sytuacje w procesie nauczania. Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek (ur.): *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 99–107.
- TAMBOR, Jolanta, ACHTELIK, Aleksandra, 2017: Kulturne pogojenosti poljščine kot tujega jezika. *Jezik in slovstvo* LXII/2–3. 23–28. Na spletu.
- ŽIŽEK, Slavoj, 1987: *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- ŽUREK J., Sławomir, 1998: Stereotypy mieszkają w języku - rozmowa z prof. Jerzym Bartmińskim (UMCS). *Scriptores Scholarium* VI/2–3. 11–27.

KORPUS UČBENIKOV ZA UČENJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA

Matej Klemen

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
matej.klemen@ff.uni-lj.si

Špela Arhar Holdt

Filozofska fakulteta in Fakulteta za računalništvo in informatiko, Univerza v Ljubljani,
Ljubljana
spela.arharholdt@ff.uni-lj.si

Senja Pollak

Institut »Jozef Stefan«, Ljubljana
senja.pollak@ijs.si

Iztok Kosem

Filozofska fakulteta in Fakulteta za računalništvo in informatiko, Univerza v Ljubljani,
Ljubljana
iztok.kosem@ff.uni-lj.si

Damjan Huber

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
damjan.huber@ff.uni-lj.si

Mateja Lutar

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mateja.lutar@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.165-174

V prispevku prikažemo, kako je potekalo oblikovanje korpusa učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika – KUUS, ki je nastal kot vzporedni projekt priprave stopenjskih beril na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik. KUUS v trenutni različici vključuje 17 učbenikov, obsega 691.003 pojavnice oz. 491.022 besed in je skladno z načeli priprave tovrstnih jezikovnih virov opremljen z metapodatki in oznakami, ki omogočajo uporabo jezikovnih podatkov za različne namene. Predstavimo metodološke odločitve, ki smo jih sprejeli pri pripravi korpusa, trenutno različico korpusa in prvi primer uporabe korpusnih podatkov. Opišemo, kako smo podatke uporabili za pripravo pogostnostnih seznamov besed, ki so prvi korak do korpusno podprtega nabora jedrnega besedišča za slovenščino kot drugi ali tuji jezik in omogočajo primerjavo z drugimi seznamami besed. Prispevek zaključimo z načrti za nadaljnji razvoj korpusa in seznamov.

slovenščina kot drugi in tuji jezik, korpus učbenikov, KUUS, seznam besed, *Skupni evropski jezikovni okvir*

This article describes the creation of a corpus of textbooks for learning Slovenian as a second and foreign language. The KUUS corpus was created as a parallel project for developing graded readers at the Center for Slovenian as a Second and Foreign Language. In its current version, KUUS includes seventeen textbooks, comprises 691,003 tokens or 491,022 words, and, in line with the principles of preparing language resources of this kind, is equipped with metadata and annotations that allow the linguistic data to be used for various purposes. The methodological decisions made in preparing the corpus, the current version of the corpus, and a first example of the use of corpus data are presented. The paper describes how the data were used to compile word frequency lists, which are the first step toward a corpus-based core vocabulary for Slovenian as a second or foreign language and allow comparison with other word lists. The article concludes with plans for further development of the corpus and lists.

Slovenian as a second and foreign language, textbook corpus, KUUS, word list, *Common European Framework of Reference for Languages*

1 Uvod

V prispevku predstavljamo nova odprto dostopna jezikovna vira, namenjena za podporo učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ): korpus učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika – KUUS, ki vsebuje učbenike za učenje SDTJ, in korpusno osnovan seznam jedrnega besedišča za stopnje A1, A2 ter B1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (SEJO). Delo, ki v letu 2022 poteka s finančno pomočjo slovenske infrastrukture CLARIN.SI,¹ se je vzpostavilo leta 2019 ob pripravi stopenjskih beril² na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik (CSDTJ). Poleg pedagoških in drugih strokovnih izkušenj pripravljavcev stopenjskih beril in preverjanja razumevanja vsebine prebranega ter neznanih besed pri testnih bralcih smo v želji po čim širšem konsenzu glede stopnje posameznega berila, mdr. tudi predvidene receptivne leksikalne zmožnosti bralcev stopenjskih beril, želeli upoštevat besedišče, vključeno v učbenike za SDTJ.

Različni sezname besed za posamezne stopnje imajo pri učenju tujih jezikov dolgo tradicijo. Za angleščino je bil npr. vpliven zlasti Westov seznam General Service List iz leta 1953, ki je v zadnjem času doživel revizijo (Browne, Culligan, Phillips 2013; Brezina, Gablasova 2015). Za SDTJ so besedni sezname na različne načine vključeni v jezikovne dokumente, npr. v *Preživetveno raven za slovenščino* (Pirih Svetina idr. 2004; Pirih Svetina 2016), *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004) itn. Obstoječi nabori besed so bili pripravljeni kot konsenz sestavljavcev posameznih dokumentov, seznam, ki ga predstavljamo v prispevku, pa temelji na korpusnem pristopu in v enem dokumentu združuje besedišče za različne stopnje. Razumemo ga kot osnovo za pripravo seznama jedrnega besedišča po stopnjah SEJO, pri čemer »jedro« razumemo kot sporazumno sprejeto, stabilno, vendar nadgradljivo izhodišče za učenje.

1 https://www.clarin.si/info/storitve/projekti/#Projekti_ki_jih_podpira_CLARINSI

2 Več o stopenjskih berilih v prispevku Klemen, Lojk v tem zborniku.

V nadaljevanju najprej prikažemo zasnovo in sestavo korpusa KUUS ter izpostavimo odločitve, ki smo jih sprejeli pri korpusni gradnji. Nato predstavimo uporabo korpusa za izdelavo izhodiščnega seznama besedišča po stopnjah SEJO A1, A2 in B1. Sezname temeljijo na korpusnem gradivu, ki smo ga primerjali z Referenčnim seznamom pogostega splošnega besedišča za slovenščino (Pollak idr. 2020), v določeni meri pa tudi ročno pregledali. Tako korpus KUUS kot korpusno pripravljene sezname besedišča, opremljeni z vsemi relevantnimi informacijami, so javnosti od jeseni 2022 na voljo na repozitoriju CLARIN.SI pod licenco ACA ID-BY-NC-INF-NORED 1.0.³ Prispevek strnemo z napovedjo nadaljnjega dela, ki vključuje korpusno nadgradnjo ter evalvacijo seznama besedišča v sodelovanju s širšo strokovno skupnostjo.

2 Priprava korpusa KUUS

Korpus zajema 17 učbenikov za učenje SDTJ: dva sta namenjena najstnikom, preostali pa odraslim (Tabela 1). Obsega 691.003 pojavnice oz. 491.022 besed. V korpus so vključeni učbeniki, ki so bili med letoma 2002 in 2022 izdani na CSDTJ in so bili umeščeni na lestvice SEJO (Lutar 2017, 2019) oz. je stopnja označena v učbeniku.⁴ Gre za učbenike, ki se trenutno uporabljajo pri poučevanju SDTJ pri otrocih, mladostnikih in odraslih (Knez idr. 2021: 261–262, 342–343; Kavčič 2021: 26). V korpus nismo vključili vseh učbenikov CSDTJ. Izostal je učbenik za neopismenjene otroke *Križ kraž* na stopnji A1, saj v učbeniku razen navodil skoraj ni besedil (ta so skupaj z didaktičnimi navodili za izvedbo pouka in dejavnosti pri njem vključena v priročnik za učitelja). Prav tako nismo vključili verzije učbenika *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo* iz leta 2011, ki je prilagojena za govorce albanščine, saj se v slovenskem delu besedila učbenik za govorce albanščine in splošni učbenik ne razlikujeta. Izbor učbenikov, vključenih v KUUS, pokriva različne stopnje SEJO, obsega precejšnji del aktualnih učbenikov za učenje SDTJ in zajema glavnino učbeniške produkcije CSDTJ.

V trenutno verzijo korpusa so vključeni le učbeniki, ne pa tudi (vsebinsko oz. strukturno drugačni) delovni zvezki. Nekateri učbeniki (*A, B, C ... 1, 2, 3, gremo*, *A, B, C ... gremo*, *Gremo naprej*, *Naprej pa v slovenščini*, *S slovenščino nimam težav*, *Mozaik slovenščine*), ki so predvideni za krajše, tj. do 80-urne tečaje, imajo del, namenjen (predvsem oblikoslovnim) vajam, kot se sicer pojavljajo v delovnih zvezkih. Ker so te vaje del enotne knjige, naslovljene kot *učbenik*, smo jih vključili v korpus.

Besedila so bila iz formata PDF ali DOC pretvorjena v format TXT. Ročno so bili odstranjeni deli, katerih predvideni sprejemnik ni učenec SDTJ oz. niso neposredno namenjeni pedagoškemu procesu: uvod, natančnejše vsebinsko kazalo oz. tabele ob koncu učbenika, kolofon, viri slik in besedil. Izbrisano je bilo besedilo, ki se pojavlja v glavi in nogi strani (npr. *1. enota Na tečaju slovenščine*; *2. enota Tristo petinšestdeset*

³ KUUS na <http://hdl.handle.net/11356/1696>, sezname besedišča pa na <http://hdl.handle.net/11356/1697>.

⁴ Vključuje tudi še neizdan učbenik z delovnim naslovom *Mozaik slovenščine*. Edini učbenik, ki nima oznake stopnje po SEJO in je vključen v korpus, je učbenik, namenjen pripravi na izpit iz znanja slovenščine na srednji in visoki ravni, *Pot do izpita iz znanja slovenščine*. Izpiti na srednji in visoki ravni so se izvajali do leta 2015 in so bili primerljivi z ravno B2 oz. C1.

dni; 3. enota *A je daleč?*), razen številčk strani. Če so v učbeniku tujejezična navodila, so bila označena s posebnimi kodami (npr. *XXXListen_and_write_down.XXX*). Besedila so bila pregledana in očiščena napak, ki so nastale pri pretvarjanju besedil v golo besedilno obliko.⁵ Pogostejše napake pri pretvorbi so bile: napačen zapis č, š, ž, zapis besed s kombinacijo velikih in malih črk, napačno zapisana nestična končna ločila, male začetnice npr. na začetku povedi. Deljene besede so bile popravljene v nedeljene. V nekaterih učbenikih je bilo dopisano besedilo, ki je zaradi specifičnih pisav ali postavitev pri pretvorbi izpadlo.

Vsak od učbenikov je opremljen s podatki o naslovu, podnaslovu, avtorjih, letnici prve izdaje in izdaje, vključene v korpus, naslovniku, stopnji in predvidenem številu ur, v katerih naj bi učbenik predelali.

Naslov učbenika	Stopnja po SEJO
<i>A, B, C ... 1, 2, 3, gremo</i>	A1
<i>A, B, C ... gremo</i>	A1
<i>Gremo naprej</i>	A2
<i>Naprej pa v slovenščini</i>	B1
<i>Slovenska beseda v živo 1a</i>	A1
<i>Slovenska beseda v živo 1b</i>	A2
<i>Slovenska beseda v živo 2</i>	B1
<i>Slovenska beseda v živo 3a</i>	B2–C1
<i>Slovenska beseda v živo 3b</i>	C1
<i>Slovenščina ekspres 1</i>	A1
<i>S slovenščino nimam težav</i>	A2–B1
<i>Jezikovod</i>	C1
<i>S slovenščino po svetu</i>	C1
<i>Čas za slovenščino 1</i>	A1
<i>Čas za slovenščino 2</i>	A2
<i>Mozaik slovenščine</i>	A2
<i>Pot do izpita iz znanja slovenščine</i>	brez oznake

Tabela 1: Učbeniki, vključeni v korpus KUUS.

3 Priprava seznamov besedišča po stopnjah SEJO

3.1 Zasnova seznama besedišča in primerjava s seznamom pogostega splošnega besedišča

Brezina in Gablasova (2015) sta se pri oblikovanju seznama jedrnega besedišča za (britansko) angleščino odločila za leme za razliko od predhodnega Westovega seznama, ki je urejen po besednih družinah. Tej odločitvi sledimo tudi pri oblikovanju seznamov

⁵ Besedila so pregledali in uredili Matej Klemen, Teja Koren in Katja Krajnc.

jedrnega besedišča za SDTJ, saj je pri korpusno osnovanem pristopu urejanje po lemah in drugih korpusnih oznakah naravni prvi korak, ki omogoča napredno izrabo obstoječih orodij in postopkov, pa tudi primerjavo z drugimi korpusno pripravljenimi seznamami, tudi s seznamom splošnega besedišča za slovenščino (Pollak idr. 2020).

Odločili smo se, da s korpusnim pristopom pripravimo izhodišče seznamov besedišča za spodnje tri stopnje SEJO, saj imamo do stopnje B1 razmeroma velik nabor učbenikov (12 od 17 vključenih v korpus), kar omogoča primerjavo med njimi. Za obravnavo besedišča na višjih stopnjah bo treba trenutno metodologijo nadgraditi oz. prilagoditi.

Sporazumevalni prag za slovenščino (Ferbežar idr. 2004), ki opisuje znanje uporabnika SDTJ na stopnji B1, v dodatku navaja seznam okoli 3900 besed. Dejanski obseg slovarja uporabnika SDTJ na stopnji B1 bi bilo treba potrditi z empiričnimi raziskavami in analizo korpusa usvajanja SDTJ (Stritar Kučuk 2020). Glede na tuje študije pa lahko sklepamo, da so številke za SDTJ podobne, čeprav med jeziki prihaja do razlik,⁶ in pričakujemo, da bomo v seznamih, pripravljenih na podlagi KUUS, identificirali podobno število besed.

Korpusna besedila smo uvozili v orodje Sketch Engine (Kilgarrieff idr. 2014), nato pa za vsakega od vključenih učbenikov izvozili besede⁷ in informacijo o njihovi pogostnosti. Za vsako besedo smo izračunali relativno pogostnost v posameznem učbeniku in podatke združili v enoten tabelaričen izpis. V tabelo smo dodali pogostnost besede v celotnem korpusu, podatek, v koliko učbenikih od 17 se pojavlja in kolikokrat se pojavlja v učbenikih na posamezni stopnji SEJO. Tabela vsebuje 23.068 besed različnih besednih vrst.

Podatke v tabeli smo primerjali z besediščem, ki se pojavlja na Referenčnem seznamu pogostih splošnih besed (Pollak idr. 2020). Ta je bil pripravljen s prekrivanjem najpogostejših 10.000 lem glede na besedno vrsto iz štirih slovenskih besedilnih korpusov: uravnoteženega korpusa pisne slovenščine Kres, korpusa govorne slovenščine GOS, korpusa računalniško posredovane komunikacije Janes ter korpusa šolske pisne produkcije Šolar 2.0, vsebuje pa 4768 pogostih splošnih lem (Arhar Holdt idr. 2020).

Rezultate primerjave prikazuje Tabela 2. Besede, ki se pojavljajo tako na seznamu pogostega splošnega besedišča kot v korpusu KUUS, so dobre kandidatke za vključitev na sezname jedrnega besedišča, označenega s stopnjami SEJO. Prekrivnost je precej visoka: samo 166 besed je takšnih, ki so na seznamu pogostih splošnih besed, ne pa v korpusu KUUS. Te bo treba natančneje pregledati, saj lahko nakazujejo

6 Če povprečimo rezultate Miltonovih testov (2010: 225) v zvezi z obsegom slovarja pri uporabnikih angleščine, francoščine in grščine kot tujega jezika, ugotovimo, da naj bi na stopnji A1 poznali 1247, na stopnji A2 1962 in na stopnji B1 2870 besed oz. poenostavljeno okoli 2000 besed od 5000 najpogostejših v jeziku za dosego stopnje A2 in 3000 za dosego stopnje sporazumevalnega praga (prav tam: 226). V projektu Kelly so pri pripravi seznamov besedišča za devet jezikov (arabščino, kitajščino, angleščino, grščino, italijanščino, norveščino, poljščino, ruščino in švedščino) za vsako stopnjo SEJO identificirali približno 1500 besed (Charalabopoulou idr. 2012: 49, 51).

7 Natančneje: lemposse, tj. kombinacije leme in oznake besedne vrste, npr. *prijatelj-s*.

(vsebinske ali žanrske) vrzeli trenutnih učbenikov za učenje SDTJ.⁸ V tretji skupini so besede, ki so v korpusu KUUS, ne pa na seznamu pogostih splošnih besed. Teh je po pričakovanih precej, saj je seznam pogostih splošnih besed metodološko sorazmerno strogo zamejen (Arhar Holdt idr. 2020: 12–13). Ta del podatkov zato zahteva ročni pregled in odločitve, katere besede oz. kategorije besed vključevati med kandidate za sezname jedrnega besedišča in katerih ne.

Tip podatkov	Št. besed	Primeri besed (po 20 lem z oznako »glagol«)
Beseda se pojavlja tako na seznamu pogostega splošnega besedišča kot v korpusu KUUS.	4603	biti, imeti, iti, delati, govoriti, poslušati, jesti, prositi, priti, vedeti, piti, dobiti, želeti, gledati, prebrati, pisati, brati, dopolniti, učiti, videti
Beseda se pojavlja na seznamu pogostega splošnega besedišča, ne pa tudi v korpusu KUUS.	166	znebiti, žrtvovati, kršiti, obžalovati, pobiti, ubijati, zgrešiti, smrdeti, razpasti, pozivati, sramovati, umoriti, častiti, zмести, zadati, poglobiti, odmevati, izvleči, dopovedati, planiti
Beseda se pojavlja v korpusu KUUS, ne pa tudi na seznamu pogostega splošnega besedišča.	18.465	telefonirati, kolesariti, tuširati, rezervirati, *želite, *povežite, parkirati, fotografirati, rolati, *označite, prestopiti, *obkrožite, *grem, *čaj, *izvolite, šolati, *glagoli, kartati, *mmm, sklanjati

Tabela 2: Primerjava besedišča v korpusu KUUS in na seznamu pogostih splošnih besed (z zvezdico * so označene napačno lematizirane besede).

3.2 Predrazvrstitev besedišča na stopnje SEJO

Na osnovi celovitega prvega pregleda podatkov smo določili robustne številčne kriterije, s katerimi smo besede v tabeli opremili z izhodiščno oznako stopnje SEJO (Tabela 3). Kriteriji se upoštevajo zaporedno: najprej se preveri kriterije za A1-jedro, ustrežajoče besedišče se označi, sledi preverba kriterija za A1-širše in tako dalje. Pri pripravi kriterijev smo upoštevali, da je za stopnjo B1 na voljo manj učbenikov kot za A1 in A2 ter da se v gradivu pojavlja tudi učbenik, ki zajema dve stopnji (A2–B1, gl. Tabelo 1). V Tabeli 3 ločeno navajamo število označenih besed, ki se pojavijo tudi na seznamu pogostih splošnih besed (*da*), in tistih, ki se ne (*ne*).

⁸ Hiter pregled pokaže, da gre predvsem za besedišče z negativno konotacijo, kakršno se pojavlja denimo v novicah črne kronike.

Oznaka	Kriterij za besedo	Št. besed	Primeri besed (po 20 lem z oznako »glagol«)
A1-jedro	Beseda se pojavi v vseh petih učbenikih stopnje A1.	330 (da) 66 (ne)	biti, imeti, iti, delati, govoriti, poslušati, jesti, prositi, priti, vedeti, piti, dobiti, želeti, gledati, prebrati, pisati, brati, dopolniti, učiti, videti
A1-širše	Beseda se pojavi v štirih, treh ali dveh učbenikih stopnje A1.	652 (da) 624 (ne)	morati, kupiti, živeti, pogovarjati, poznati, moči, študirati, začeti, narediti, znati, potrebovati, potovati, ogledati, hoteti, vzeti, ukvarjati, plačati, obleči, najti, voziti
A2	Beseda se pojavi največ v enem učbeniku stopnje A1, na stopnji A2 se pojavi v petih, štirih, treh ali dveh učbenikih. (*) Izjema: Če se beseda na stopnji A2 pojavi v dveh učbenikih, od katerih je eden od teh učbenik z oznako A2–B1, se umesti na stopnjo B1.	998 (da) 773 (ne)	uporabljati, zdeti, smeti, postati, ostati, odločiti, pripraviti, vpisati, meniti, naučiti, skrbeti, ugotoviti, trajati, zgoditi, preživeti, poskusiti, primerjati, spomniti, roditi, skuhati
B1	Beseda se v učbenikih stopnje A1 ne pojavi, na stopnji A2 se pojavi v največ enem učbeniku, na stopnji B1 se pojavi v enem ali dveh učbenikih. Beseda mora imeti v celotnem korpusu pogostnost vsaj 2. Na to stopnjo se uvrstijo tudi izjeme (*).	1231 (da) 1798 (ne)	vplivati, doseči, obstajati, izražati, pojaviti, privoščiti, spodbujati, pojavljati, dajati, storiti, ohraniti, opraviti, povzročati, odkriti, ustrezati, upoštevati, navesti, spreminjati, povezovati, odločati
B2&C1	Beseda se v učbenikih stopnje A1, A2, B1 ne pojavi, ampak se pojavi bodisi v učbeniku z oznako B2–C1 ali pa vsaj enem od učbenikov na stopnji C1.	863 (da) 9056 (ne)	pripisati, opozarjati, zavzemati, lotiti, braniti, naleteti, omogočiti, napovedovati, potegniti, pripomoči, približati, prikazovati, pripadati, temeljiti, odrezati, preiti, obsoditi, opredeliti, prepustiti, vmešavati
POZOR	Primeri, ki se po kriterijih ne umestijo v nobeno od skupin: imajo atipično distribucijo, so na prehodih med stopnjami ipd.	529 (da) 6148 (ne)	zaigrati, opremiti, brskati, razviti, oblikovati, izstopiti, dejati, izpisati, označevati, odpirati, zvedeti, ločevati, zaščititi, položiti, javiti, izpostaviti, liti, odrasti, reagirati, nasprotovati

Tabela 3: Kriteriji za izhodiščno razvrščanje na stopnje SEJO s številom besed in primeri.

3.3 Ročni pregled in prvi rezultati

Besede, ki so dobile oznake A1, A2, B1 in hkrati niso del referenčnega seznama splošnega pogostega besedišča, smo ročno pregledali in vsebinsko kategorizirali. Določen delež besed smo prepoznali kot relevantne kandidate za vključitev na seznam jedrnega besedišča, označenega s stopnjami SEJO. Med temi besedami je tudi za učbenike tipična jezikoslovna terminologija oz. metajezik, ki se na obravnavanih stopnjah SEJO lahko pojavlja le terminološko (npr. *poved*, *pogojnik*, *modalen*) ali pa tako terminološko kot v splošnem pomenu (npr. *tvorba*, *nedoločen*, *pomensko*). Kot relevantne za seznam smo prepoznali tudi različne simbole in okrajšave (npr. *št.*, *tj.*, *prof.*). Med kategorijami, ki smo jih prepoznali kot nerelevantne za končni seznam, so: napačno označeni ali lematizirani primeri (npr. *dokončajte*, *samostalniki*, *nedov*), lastnoimenski samostalniki (npr. *Tone*, *Primožič*, *Krško*) in števnik, ki niso sistematično reprezentirani, zato jih je smiselno na seznam dodati posebej. V določenih primerih smo ob pregledu besede v kontekstu odkrili, da zaradi napačne oznake, enakopisnosti ali večpomenskosti sodi na stopnjo, višjo od B1. Tem smo pripisali posebno oznako, da bodo ustrezno obravnavane kasneje. Rezultate predstavlja Tabela 4.

Pripisana stopnja	Število kandidatk za jedrno besedišče	Število kandidatk za seznam terminoloških oz. metajezikovnih izrazov	Skupno število kandidatk
A1-jedro	344	6	350
A1-širše	840	24	864
A2	1433	18	1451
B1	2518	90	2608
SKUPAJ	5135	138	5273

Tabela 4: Število besed, predoznačenih s stopnjo SEJO A1, A2 ali B1.

Kot kaže Tabela 4, je izhodišče za jedrno besedišče po stopnjah SEJO glede obsega primerljivo z mednarodnimi praksami. Upoštevati je treba tudi, da je metodologija v prvem koraku namensko popustljiva: raje obdržimo kako besedo preveč kot premalo. Pri nadaljnjem delu bomo na seznam dodali morebitne dodatne kandidatke iz kategorije POZOR, hkrati pa odstranili morebitne redundantne skupine besed, kot so npr. izlastnoimenski svojilni pridevniki.

4 Zaključek in nadaljnje delo

V prispevku smo predstavili nova jezikovna vira za poučevanje SDTJ, korpus KUUS in izhodiščni seznam jedrnega besedišča za stopnje SEJO A1–B1. V prihodnje želimo tako korpus kot seznam še nadgrajevati. V korpus bi bilo mogoče dodati delovne zvezke, morda tudi priročnike za učitelje, pri čemer bi bilo smiselno poskrbeti za označevanje različnih razdelkov korpusnega gradiva (npr. ločiti navodila, naloge, razlage itn. (Koren 2018)). Razmisliti bi bilo treba tudi o vključitvi učbenikov drugih

izdajatelj, s čimer bi lahko pridobili več učbenikov na posamezni stopnji in zmanjšali morebitni avtorski vpliv na izbiro vsebine. Ker učbeniki, izdani pri drugih založbah, niso nujno umeščeni na SEJO oz. ni vedno jasno, kako je bila stopnja določena, bi bilo treba v primeru te odločitve ustrezno nadgraditi metodologijo gradnje korpusa in na njem temelječih rezultatov.

Seznane besedišča bomo v naslednjem koraku pripravili v obliko za celovit ročni pregled, ki ga bomo opravili v sodelovanju skupine strokovnjakov, ki poučujejo SDTJ. Pri pregledovanju bomo sopostavili obstoječe oznake ter mnenja strokovne skupnosti, na kateri stopnji bi določeno besedo pričakovali. Končni sezname za stopnje A1, A2 in B1 bodo pripravljene z ročnim pregledom in v iskanju širšega konsenza skupnosti. Srednjeročni načrt je dopolniti seznam s slovničnimi in pomenskimi informacijami, npr. oblikoslovnimi paradigmami (vključno s pogostnostjo oblik, saj pogostnost leme ne pove dosti o rabi posamezne oblike), pomenskimi indikatorji, besednimi zvezami ipd.

Ob ročnem pregledu seznama besedišča bomo natančneje ocenili njegov domet. Zanima nas predvsem, kolikšen delež besedil v (različnih) slovenskih korpusih pokriva seznam iz KUUS in kje so vrzeli, ki bi jih bilo dobro nasloviti pri nadaljnjem razvoju seznama in učnega gradiva v širšem smislu. Natančneje bomo primerjali podobnosti in razlike z Referenčnim seznamom pogostih splošnih besed in primerljivih obstoječih seznamov za slovenščino ter posledično po potrebi dopolnili tudi te.

Uporabno vrednost tako pripravljenega seznama vidimo mdr. kot pomoč pri pripravi učnih gradiv in jezikovnih testov, ki bodo lahko zvesteje odsevali jezikovno realnost uporabnikov SDTJ, ne pa izhajali le iz izkušenj in pričakovanj sestavljavcev. Uporabni pa bodi tudi pri razvoju orodij za luščenje dobrih zgledov, avtomatsko ocenjevanje različnih značilnosti pisne produkcije učečih se in drugih jezikovnih tehnologij.

Literatura

- ARHAR HOLDT, Špela, POLLAK, Senja, ROBNIK ŠIKONJA, Marko, KREK, Simon, 2020: Referenčni seznam pogostih splošnih besed za slovenščino. Darja Fišer, Tomaž Erjavec (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 10–15. http://nl.ijs.si/jtdh20/pdf/JT-DH_2020_Arhar-Holdt-et-al_Referencecni-seznam-pogostih-splosnih-besed-za-slovenscino.pdf
- BREZINA, Vaclav, GABLASOVA, Dana, 2015: Is There a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List. *Applied Linguistics* XXXVI/1. 1–22.
- BROWNE, Charles, CULLIGAN, Brent, PHILLIPS, Joseph, 2013: *The New General Service List*. <http://www.newgeneralservicelist.org>
- CHARALABOPOULOU, Frieda, GAVRILIDOU, Maria, JOHANSSON KOKKINAKIS, Sofie, VOLODINA, Elena, 2012: Building Corpus-Informed Word Lists for L2 Vocabulary Learning in Nine Languages. Linda Bradley, Sylvie Thoučny (ur.): *CALL: Using, Learning, Knowing: EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings*. Dublin: Research-publishing.net. 49–53.
- FERBEŽAR, Ina, KNEZ, Mihaela, MARKOVIČ, Andreja, PIRIH SVETINA, Nataša, SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca, STABEJ, Marko, TIVADAR, Hotimir, ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

- KAVČIČ, Patricija, 2021: *Učenje in poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KILGARRIFF, Adam, BAISA, Vít, BUŠTA, Jan, JAKUBÍČEK, Miloš, KOVÁŘ, Vojtěch, MICHELFÉIT, Jan, RYCHLÝ, Pavel, SUCHOMEL, Vít, 2014: The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography* 1. 7–36.
- KNEZ, Mihaela, FERBEŽAR, Ina, KERN ANDOLJŠEK, Damjana, STABEJ, Marko, 2021: *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik.
- KOKKINAKIS, Sofie Johansson, VOLODINA, Elena, 2011: Corpus-based approaches for the creation of a frequency based vocabulary list in the EU project KELLY—issues on reliability, validity and coverage. Iztok Kosem, Karmen Kosem (ur.): *Electronic lexicography in the 21st century: new applications for new users. Proceedings of eLex 2011*. Ljubljana: Trojina. 129–139.
- KOREN, Teja, 2018: *Priprava poskusnega korpusa učbenikov za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- LUTAR, Mateja, 2017: Učbeniki Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik in Skupni evropski jezikovni okvir. *Stephanos* 3. 45–53.
- LUTAR, Mateja, 2019: Učbeniki za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Prispevek na 3. mednarodni znanstveni konferenci Slavistični znanstveni premisleki, Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju, Maribor, 20. 11. 2019.
- MILTON, James, 2010: The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (ur.): *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla. 211–231.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2016: *Preživetvena raven za slovenščino: za potrebe programa Opismenjevanje v slovenščini za odrasle govorce drugih jezikov*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/07/IC_Prezivetvena_2016.pdf
- PIRIH SVETINA, Nataša, RIGLER ŠILC, Katarina, LAVRIČ, Marjana, FERBEŽAR, Ina, JERMAN, Tanja, 2004: *Preživetvena raven v slovenščini*. Krakov: TAiWPN Universitas.
- POLLAK, Senja, ARHAR HOLDT, Špela, KREK, Simon, ROBNIK-ŠIKONJA, Marko, 2020: *Reference List of Slovene Frequent Common Words*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI. <http://hdl.handle.net/11356/1346>
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2020: Modul Leto plus – prvi korak do korpusa slovenščine kot tujega jezika. Darja Fišer, Tomaž Erjavec (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika 2020*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 131–135. http://nl.ijs.si/jtdh20/pdf/JT-DH_2020_StritarKucuk_Modul-Leto-plus%e2%80%93prvi-korak-do-korpusa-slovenscine-kot-tujega-jezika.pdf
- Delo podpira iniciativa CLARIN.SI. Projekt Empirična podlaga za digitalno podprt razvoj pisne jezikovne zmožnosti (J7-3159) in programa Jezikovni viri in tehnologije za slovenski jezik (P6-0411) ter Tehnologije znanja (P2-0103) sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

NEKATERI VIDIKI PRIPRAVE STOPENJSKIH BERIL: NA PRIMERU PRIREDB STAREJŠE SLOVENSKE KNJIŽEVNOSTI

Matej Klemen

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
matej.klemen@ff.uni-lj.si

Magda Lojk

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
magda.lojk@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.175-183

Stopenjska berila so prilagojena (literarna) besedila, ki so namenjena tujejezičnim bralcem in upoštevajo njihovo stopnjo znanja jezika. Prva stopenjska berila v slovenščini so začela nastajati na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik v letu 2020. V prvem delu prispevka je pojasnjen koncept obširnega branja s stopenjskimi berili, v nadaljevanju pa predstavljena metodologija priprave stopenjskih beril v zbirki *Slovenščina po korakih*.

obširno branje, stopenjsko berilo, slovenščina kot drugi in tuji jezik, prirejanje

Graded readers are adapted (literary) texts that are aimed at foreign-language readers and take into account their language proficiency level. The first graded readers in Slovenian have been developed at the Centre for Slovene as a Second and Foreign Language since 2020. This article explains the concept of extensive reading and graded readers, followed by the methodology for preparing graded readers in the series *Slovenščina po korakih*.

extensive reading, graded reader, Slovenian as a second and foreign language, adapted texts

1 Uvod

Uporabniki slovenščine kot drugega ali tujega jezika (SDTJ) do pred kratkim niso imeli na izbiro (literarnih) besedil, ki bi bila pripravljena posebej za njihove bralne potrebe v procesu učenja jezika; izjema so učbeniki, deloma pa je te potrebe pokrivalo t. i. lahko branje (Haramija, Knapp 2019). Na Centru za slovenščino kot drugi ali tuji jezik (CSDTJ) so leta 2020 začela nastajati prva stopenjska berila, tj. besedila, posebej pripravljena za tujejezične bralce z upoštevanjem njihove stopnje jezikovnega znanja.

Prva stopenjska berila nastajajo s prirejanjem starejše slovenske književnosti in ljudskega slovstva: izbrane so bile zgodbe, ki so del splošne kulturne zavesti in tujejezičnim bralcem tako prinašajo tudi sociokulturne vsebine,¹ drugi nezanemarljiv

1 Anketa med ciljnim bralcem je pokazala, da jih ta besedila zanimajo.

razlog za poseganje po starejši književnosti pa je, da ta besedila niso obremenjena z avtorskimi pravicami.

2 Stopenjska berila in obširno branje

Izraz stopenjska berila označuje prilagojena besedila za tujejezične bralce na različnih stopnjah jezikovnega znanja, ki so lahko priredbe obstoječih (literarnih) besedil ali izvirna, posebej zanje napisana besedila. Bralec lahko izbere svojemu jezikovnemu znanju primerno besedilo in se tako pri branju srečuje z jezikovnimi strukturami in besediščem, ki jih že pozna.

Slovenski izraz je analogen tujim, npr. angl. *graded reader*, špa. *lectura graduada*. Poleg tega se ponekod v tujini uporabljata še izraza *prirejena književnost* in *prirejeno besedilo* oz. *berilo*, ki bolj poudarjata proces priprave takih besedil na podlagi izvirnikov, torej prirejanje oz. poenostavljanje (češ. *adaptovaná próza*, *adaptovaná četba*, rus. *адаптированная литература*, *адаптированное чтение*, špa. *textos literarios adaptados*, *lectura simplificada*).

Stopenjskih beril ne gre zamenjevati s t. i. lahkim branjem,² ki označuje besedila, prilagojena bralcem, ki imajo zaradi določenih oviranosti ali motenj ali zaradi omejenega znanja jezika težave z branjem (Haramija, Knapp 2019: 23–24, 52). Čeprav so tovrstna besedila lahko uporabna tudi za učence SDTJ, se zdi, da so primernejša za bralce s slovenščino kot prvim jezikom, saj ne upoštevajo bralcu znanega besedišča in postopnosti usvajanja jezikovnih struktur v drugem ali tujem jeziku, kar je ena glavnih značilnosti stopenjskih beril. Stopenjska berila pa po drugi strani ne upoštevajo specifičnih potreb bralcev s kognitivnimi in/ali psihosocialnimi oviranostmi (kar ne pomeni, da ne morejo biti uporabna tudi zanje).

Priprava stopenjskih beril in njihova uporaba v procesu učenja tujega jezika izhaja iz koncepta obširnega branja (angl. *extensive reading*),³ ki je pristop k učenju in poučevanju branja in razvijanju jezikovne zmožnosti v tujem jeziku. Pri takem branju naj bi bralec (pre)bral čim več besedil, ki ustrezajo stopnji njegovega jezikovnega znanja.⁴ Na voljo naj bi imel raznolika besedila, da ima možnost izbire glede na svoja zanimanja, kar ga dodatno motivira (prim. Day, Bamford 1998: 8, 29; Day, Bamford 2002: 137–138; Day 2015: 10–11; Nation, Waring 2020: 3). Načela tovrstnega branja so: 1) globalno razumevanje prebranega – četudi bralec ne razume čisto vseh besed, ga to ne ovira pri razumevanju celote; 2) enostavnost in samostojnost branja – bralec bere samostojno in med branjem redko ali sploh ne posega po jezikovnih priročnikih; 3) branje v svojem tempu, kjer in kadar bralec hoče (večinoma ne pri pouku); 4) tiho in s tem hitrejše branje⁵ (prim. npr. Day, Bamford 1998; Day 2015).

2 S tem se v Sloveniji ukvarja predvsem Zavod RISA.

3 Začetki obširnega branja segajo v dvajseta leta 20. stoletja z delom Michaela Westa (Bowler, Parminter 2015: 34).

4 Bralec naj bi bral toliko, da lahko razvije bralno navado. Nation in Waring (2021: 3) govorita o desetih do dvajsetih knjigah na leto ali celo več, Day (2015: 11) o knjigi na teden.

5 Pri tihem branju preberemo okoli 200 besed na minuto, pri glasnem pa okoli 100 do 150 (prim. Nation, Waring 2020: 3).

Obširno branje se razlikuje od intenzivnega oz. podrobnega branja (angl. *intensive reading*), katerega namen je natančno razumevanje ter poglobljeno ukvarjanje z različnimi jezikovnimi prvinami besedila. Besedila, namenjena intenzivnemu branju, so običajno krajša od tistih, namenjenih obširnemu branju, spremlja jih veliko nalog za razumevanje, utrjevanje in aktivacijo novonaučenih jezikovnih prvin. Taka besedila so za učenca zahtevna in pogosto jih razume šele po temeljiti analizi in razlagi (prim. Day 2015: 12–13). Najpogostejše jih najdemo v učbenikih in drugih učnih gradivih ter so značilna za vodeni učni proces.

3 Zakaj (ne) stopenjska berila in obširno branje

Najpogostejše kritike stopenjskih beril so, da gre za uničevanje umetnosti in da so na tak način uporabniki tujega jezika deležni slabe književnosti (prim. Nation, Waring 2020: 24–27). Uporabniki na višjih ravneh že zmorejo brati izvorna besedila, tudi izvorno književnost (gl. lestvico Branje kot razvedrilo v Dodatku k SEJU: 59), s čimer ohranjajo stik z jezikom, širijo besedišče, sociokulturno vedenje ipd. ter predvsem uživajo v branju. Stopenjska berila pa prav to omogočajo tudi uporabnikom na nižjih ravneh in predstavljajo most oz. postopne korake do branja nepoenostavljenih besedil (Rot Gabrovec 2001).

Pogost očitke stopenjskim berilom je tudi neavtentičnost, saj naj ne bi bila napisana v naravnem jeziku in zato bralca oropajo za užitek branja prave literature (Waring 2003). Widdowson (1998: 711) zagovarja, da besedilu avtentičnost podelijo šele bralci oz. poslušalci s tem, ko ga razumejo in sprejmejo. Jezik, ki je avtentičen za uporabnike prvega jezika, ne more biti avtentičen za učence tega jezika kot drugega ali tujega (prav tam). Po Widdowsonu so torej stopenjska berila za učence SDTJ avtentična, saj so edina, ki jih na svoji stopnji jezikovnega znanja (zadovoljivo) razumejo; detajlov, metaforike, slogovnih nians izvirne literature bralec z nižjo stopnjo jezikovnega znanja gotovo ne bo zmožen razumeti (Waring 2003). Bolj kot vprašanje avtentičnosti se torej zdi relevantno vprašanje ustreznosti besedila, kot razmišlja Widdowson (prim. tudi Waring 2003).

Obširno branje s stopenjskimi berili prinaša mnogo koristi v procesu učenja drugega in tujega jezika. Med drugim avtorji (Hill 2001: 301–302; Bassett 2015: 29–31; Day 2015: 14; Nation, Waring 2020: 5–6) izpostavljajo naslednje: 1) motivacijo in pozitiven odnos do učenja jezika; 2) razvoj bralnih navad in izboljšanje tekočnosti branja; 3) utrjevanje in poglobljanje že znanega; 4) redno izpostavljenost jeziku; 5) spoznavanje sociokulturnih vsebin; 6) spodbujanje učenčeve samostojnosti, saj se njegovo učenje jezika nadaljuje tudi zunaj učilnice.

4 Priprava stopenjskih beril

4.1 Organizacijski vidik

Metodologijo priprave stopenjskih beril razvijamo v širši skupini sodelavcev. Pripravo stopenjskih beril usmerja interni dokument *Smernice za prirejanje in pripravljanje stopenjskih beril na ravni A2*.

Besedila nastajajo v manjših avtorskih skupinah, ki vključujejo učitelje in druge strokovnjake s področja SDTJ z izkušnjami z raznolikimi uporabniki SDTJ.⁶ Ko je pripravljena znotraj avtorske skupine usklajena različica besedila, ga v drugem koraku prebere in komentira ena od preostalih avtorskih skupin, v tretjem pa besedilo z zgodbenega in jezikovnega vidika preveri uredništvo. Pri preverjanju jezikovnega vidika, zlasti besedišča, si pomagamo s korpusom učbenikov za učenje SDTJ (KUUS), ki je bil oblikovan za namene tega projekta.⁷ V naslednji fazi dobijo besedila v branje testni bralci: uporabniki SDTJ⁸ in govorci slovenščine kot prvega jezika, ki so strokovnjaki s področja SDTJ, a niso vpleteni v nastajanje stopenjskih beril. Na podlagi vseh povratnih informacij avtorska skupina v sodelovanju z uredniki oblikuje končno besedilo. Priprava stopenjskih beril je torej organizirana v več fazah z več vmesnimi preverbami, da je v čim večji meri upoštevana zelena jezikovna stopnja.

Stopenjska berila izhajajo v zbirki *Slovenščina po korakih*. S poimenovanjem smo želeli poudariti petstopenjsko zasnovo zbirke (od stopnje 1 do 5 oz. od A1+ do B1+ (prim. SEJO)) ter postopnost pri razvijanju jezikovne zmožnosti v tujem jeziku.⁹ V nadaljevanju prispevka so posamezni vidiki priprave stopenjskih beril ponazorjeni s primeri iz prvih dveh stopenjskih beril: *Martin Krpan* (stopnja 3 oz. A2+) (Levstik 2021) in *Desetnica, Povodni mož, Lepa Vida* (stopnja 2 oz. A2) (Desetnica 2021).

4.2 Vidik besedišča

Pri pripravi stopenjskih beril je posebna pozornost namenjena besedišču, saj se tujejezični bralci pri razumevanju besedila najbolj zanašajo prav na besedišče (Laufer, Sim 1985: 409) in je torej odločilni dejavnik za uspešnost branja (prim. Stæhr 2008: 140). Za ustrezno razumevanje besedila naj bi bralec poznal okoli 98 % besed v besedilu (Hu, Nation 2000: 403).¹⁰ Pri izbiranju besedišča zato želimo čim bolj natančno določiti, katero besedišče bralec na posamezni stopnji predvidoma pozna.

V stopenjskem berilu uporabljeno besedišče je konsenz pripravljavcev, ki zaradi raznolikih izkušenj z uporabniki SDTJ lahko precej natančno predvidijo leksikalno znanje potencialnih bralcev na določeni stopnji. V izhodišču izbrano besedišče pa je v nadaljevanju preverjeno še z drugimi orodji in postopki.

Ker se večina učencev SDTJ pri pouku najpogosteje srečuje z učbeniki CSDTJ,¹¹ skušamo poznavanje besedišča za posamezno stopnjo jezikovnega znanja predvideti s pomočjo korpusa KUUS. V njem preverimo, ali se beseda na določeni stopnji pojavlja v učbenikih SDTJ, kako pogosta je in kako je njena raba razpršena po različnih učbenikih. Za besedo, ki se v učbenikih do določene stopnje ne pojavi ali se pojavi le redko, predvidevamo, da je potencialni bralec ne bo poznal.

6 V projektu jih je do zdaj pri razvoju metodologije in priprave stopenjskih beril sodelovalo 33.

7 Več o korpusu KUUS v prispevku Klemen, Arhar Holdt, Pollak, Kosem, Huber, Lutar v tem zborniku.

8 V spletni anketi uporabnike SDTJ sprašujemo po bralni izkušnji in preverjamo razumevanje besedila.

9 Več o projektu v *Letnem poročilu 2021* (https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/05/LP-2021_splet.pdf) in na spletni strani CSDTJ (<https://centerslo.si/knjige/stopenjska-berila/>).

10 Raziskave so bile narejene za angleščino, zelo verjetno pa je delež podoben tudi za slovenščino.

11 Za podatke v Sloveniji gl. Knez idr. 2021: 261–262, 342–343; Kavčič 2021: 26; za študente na univerzah v tujini pa poročila lektorjev STU.

Pri pripravi stopenjskih beril smo se kot merilo odločili upoštevati besedišče iz učbenikov in zbirke nismo zasnovali na podlagi frekvenčnih seznamov splošnega besedišča (prim. Nation, Anthony 2013). Rezultati pilotnega testiranja poznavanja prvih 4000 pogostih splošnih besed v slovenščini (Pollak idr. 2020) in 4000 najpogostejših lez iz korpusa KUUS¹² so namreč pokazali, da uporabniki SDTJ na ravni A2 pričakovano v večji meri poznajo učbeniško besedišče kot pa splošno.

V tretjem koraku razumevanje besedišča v besedilu preverjamo tudi pri tujejezičnih bralcih s posebej oblikovanim vprašalnikom.¹³

Določitev učbeniškega besedišča kot vodila pri prirejanju besedil starejše slovenske književnosti v stopenjska berila je pomenila nekaj sistemskih odločitev (gl. Smernice): uporabljeno je bilo besedišče sodobne slovenščine, besedišče, ki sega čez želeno stopnjo, je bilo nadomeščeno s sopomenskimi izrazi, ki se pojavljajo v učbenikih do zelene stopnje, arhaizmi s sodobnejšimi besedami (MK: *pokaj* → *zakaj*),¹⁴ med več sopomenskimi izrazi je bil izbran tisti, ki je glede na KUUS pogostejši (MK: *zopet* → *spet*).

Nekatere besede pa so inherenten del zgodbe (MK: *kobilica*, *kočija*, *posekati*, *lipa*) in jih zato ni bilo mogoče ne izpustiti ne nadomestiti z bralcu že znanimi. Določen delež takih besed je v stopenjskih berilih pričakovan (Nation, Anthony 2013: 12; Bassett 2015: 23).

4.2.1 Neznane besede in njihova obravnava

Neznane besede so besede, ki jih bralec na določeni stopnji jezikovnega znanja ne pozna in o njihovem pomenu predvidoma ne more sklepati na podlagi svojega jezikovega in splošnega znanja ali sobesedila, pripravljavci besedila pa jih ne morejo nadomestiti z drugimi besedami. Določamo jih v procesu priprave besedila s prej omenjeno trojno preverbo: pripravljavci, korpus, testni bralci. Takih besed je v stopenjskem berilu lahko le nekaj na stran (Day, Bamford 2002: 137) in se ne smejo pojaviti preblizu skupaj.

Neznanih besed, ki so v besedilu označene z odebeljenim tiskom in razložene, je več vrst: gre za besede, ki glede na KUUS segajo na višjo stopnjo (D: *usoda*, *prstan*, *prepoznati*), in že omenjene za zgodbo specifične besede (D: *strela udari*, MK: *kočija*). Tako brez prvih kot brez drugih besed zgodbe ne bi mogli zapisati. Ob tem pa se pojavijo tudi besede, ki bi jih bralec sicer lahko poznal, a se v KUUS pojavijo tako redko, da ne moremo z gotovostjo trditi, da jih pozna, so pa ključne za razumevanje zgodbe (D: *jokati*, *resnica*).

Razlage neznanih besed so besedne, in sicer v obliki sprotnega glosarja na dnu strani (D: *prepoznati*, *prepoznam*, *prepoznal* – *identificirati*), in pri nekaterih besedah tudi slikovne – ilustracija služi tudi kot slikovni slovar, neznane besede so povezane

12 Test besedišča je bil zasnovan po vzoru testa V_YesNo (Meara, Miralpeix 2016: 113–133) in testa obsega slovarja Milтона in Alexiou (2010).

13 Sprašujemo, katere od razloženih besed so bralcem že znane, kako razumljive so razlage, katere neoznačene besede so jim neznane, ali in koliko med branjem uporabljajo slovar ipd.

14 MK = *Martin Krpan*, D = *Desetnica*.

z upodobitvijo na njej. V besedilu se neznane besede praviloma pojavijo v kontekstu, ki podpira njihov pomen, tako sobesedilo služi kot razlaga (MK: *Imel je kobilico, ki je bila majhen, ampak dober konj.*) (Waring 2003; Bassett 2015: 23).

Pri določanju neznanih besed upoštevamo tudi podobnost besed v besednih družinah. Poznavanje ene besede iz besedne družine ne pomeni nujno, da bralec pozna tudi druge (Schmitt 2008: 332), saj med bralci različnih stopenj obstajajo bistvene razlike v (pre)poznavanju besedotvornih postopkov. Če bralec pozna koren in je pomen tvorjenke zanj sorazmerno predvidljiv (MK: *cesar – cesarica*: pripono *-ica*, ki označuje osebo ženskega spola, bralec pozna že na ravni A1), beseda v stopenjskem berilu ni označena kot neznana. Drugače je pri tvorjenkah, pri katerih je pomen iz posameznih delov za bralca težje izpeljiv, zato so te označene kot neznane besede (D: *hoditi – prehoditi*: pomen glagola *prehoditi* kljub znanemu glagolu *hoditi* ni nujno razumljiv, saj bralec predpone *pre-* verjetno ne pozna).¹⁵ Do težje prepoznavne korena in s tem pomena besede prihaja tudi zaradi glasovnih premen (D: *lažje*). Za zbirko *Slovenščina po korakih* smo se odločili, da besedo raje razložimo, kot da bralcu nalagamo delo s prepoznavanjem korena, obrazil in njihovih pomenov, saj bi to upočasnilo branje in razumevanje besedila.

4.3 Drugi jezikovni in zgodbeni vidiki

Stopenjsko berilo poleg ustreznega besedišča gradijo tudi drugi posebej oblikovani elementi besedila: skladenjske strukture, slog in oblikovanost zgodbe.

Tudi glede tega, katere jezikovne strukture so na določeni stopnji jezikovnega znanja znane, so glavna referenca učbeniki za SDTJ. Pri prirejanju starejših literarnih besedil na raven A2 smo uporabljali samo osnovnejše veznike (D: *in, da, ko, ampak, če, pa, kot, ki, zato*), odpravljali elipse (MK: *Kaj bi vas ne [poznal]! → Seveda vas poznam!*), dolge in večstavčne povedi razdelili na enostavnejše, izogibali smo se vrinjenim stavkom in odvisnikom druge stopnje, držali smo se nevtralnega besednega reda (MK: *Prišel je zdaj na Dunaj strašen velikan. → Na Dunaj je prišel strašen velikan.*). Pomembno je tudi upoštevanje ravnotežja med kompleksnostjo strukture in besediščem. Bralec namreč lahko pozna vse besede v stavku, a mu bo zapletena struktura onemogočila razumevanje (prim. Bassett 2015: 24), npr. v povedi iz Levstikovega *Martina Krpana*: »Kakor drugim, tako njemu.« so vse besede bralcu najverjetneje znane, sporočilo pa ne.

Prirejeno besedilo ima slog, ki se od izvirnika razlikuje, do neke mere pa je novo besedilo tudi prirejevalčeva interpretacija izvirnika (prim. Day, Bamford 1998). Vendarle naj bi prirejeno besedilo ohranilo duha izvirnika (Bowler, Parminter 2015: 37). V stopenjskem berilu na stopnji A2 je mogoče ohraniti le nekatere enostavnejše slogovne prvine (npr. vzklike, ponavljanja, pretiravanja, univerzalnejše metafore, izjemoma tudi frazeme, katerih pomen je znan ali predvidljiv), ki so na nižjih stopnjah razumljive in bodo lahko dosegle svoj namen (D: *Bog vas obvari, mati moja, Bog vas*

¹⁵ Učenci SDTJ se z besedotvornimi postopki pri vidskih parih večinoma sistematično srečujejo v učbenikih na stopnji B1.

obvari, oče moj, Bog vas obvari, devet sestic, jaz moram v desetino! (Milčinski) – *Bog vas obvari, mati moja, / zdaj bom mogla v desetino it! / Bog vas obvari, devet sestic, / zdaj bom mogla v desetino it! / Bog te obvari, beli grad, / saj te več videla ne bom.* (ljudska pesem) → *Zbogom, draga mama! Zbogom, dragi oče, zdaj moram iti od doma! Zbogom, drage sestre, zdaj moram iti po svetu! Zbogom, beli grad, nikoli več te ne bom videla!*). Pri nadomeščanju kompleksnejših slogovnih prvin skušamo z enostavnejšimi sredstvi doseči podoben učinek (Honeyfield 1977).

Prilagoditev zgradbe zgodbe je odvisna od kompleksnosti izvirnika. Besedilo z več vzporednimi zgodbami, več osebami in zastranitvami je za nižje stopnje smiselno skrajšati tako, da se ohranijo samo določene zgodbene linije in tiste osebe, ki so za izbrano zgodbeno linijo potrebne (pri *Martinu Krpanu* je npr. izpuščena okvirna zgodba in retrospekcija o Krpanovi ženi). Ob tem pa je treba paziti tudi, da gostota informacij ni previsoka, saj bi to bralcu na nižji stopnji jezikovnega znanja otežilo razumevanje in tekočnost branja (prim. Bassett 2015: 24). Daljša besedila je smiselno razdeliti na krajše enote oz. poglavja (npr. prirejeni *Martin Krpan* ima sedem poglavij), ki bralcu pomagajo, da lažje sledi zgodbi in si lažje organizira etape branja.

4.4 Spremljajoči deli

Pomemben del stopenjskega berila so tudi njegovi spremljajoči deli: uvod, naloge, ilustracije, zvočni posnetek in tudi tehnična oblikovanost besedila, ki bralcu pomagajo pri razumevanju besedila ter mu dajejo širši kontekst zgodbe (prim. Hill 2001: 305–306). Ilustracije podpirajo razumevanje dogajanja in v nekaterih primerih služijo tudi kot slikovna razlaga neznanih besed. Uvod sociokulturno in literarnozgodovinsko umesti delo ter, kjer je potrebno, razloži pomembnejše kulturološke prvine besedila. Naloge so usmerjene zlasti v razumevanje zgodbe in razvijanje leksikalne zmožnosti, spodbujanje konverzacije in pisanja, razvijanje medkulturne zmožnosti ter ustvarjalnosti. Ker so stopenjska berila namenjena predvsem samostojnemu branju, so naloge zastavljene tako, da jih bralec lahko rešuje samostojno, del pa je tudi takih, da se lažje izvajajo pri pouku oz. v skupini.¹⁶ Posnetek omogoča mdr. branje skupaj s poslušanjem, kar pripomore k učenju besedišča (prim. Schmitt 2008: 349), povezovanju vidne podobe besede s slušno ter spodbuja bralce k tekočemu branju (Hill 2001: 7).

5 Zaključek

Že med pripravo stopenjskih beril smo z anketo preverjali recepcijo pri učencih SDTJ z različnimi prvimi jeziki. Preverjali smo razumevanje besedila in besedišča, všečnost besedila, spraševali smo jih, ali si stopenjskih beril sploh želijo in kaj bi si želeli brati v prihodnje. Testni bralci so berila dobro sprejeli, poročali so, da so brali brez večjih težav in večinoma brez slovarja ter da si želijo brati še več takih besedil.

¹⁶ Učitelji ne bi smeli pozabiti, da je branje že samo po sebi učna dejavnost, ki je velika količina nalog ne bi smela zasenčiti (prim. Waring 2003), zato smo v zbirki *Slovenščina po korakih* vrsto in količino nalog omejili.

V prihodnje želimo metodologijo priprave stopenjskih beril izpopolniti in smernice na stopnji A2 dopolniti s smernicami za druge stopnje. Nadgraditi želimo metodologijo določanja stopnje besedišča in pripraviti zamejene sezname besedišča za posamezne stopnje z namenom, da se v zbirki na isti stopnji uporablja besedišče iz istega nabora, s katerim se bo torej bralec pri branju različnih knjig srečeval večkrat. Ob tem pa bi bilo treba tudi raziskati predvidljivost poznavanja besed v besednih družinah med uporabniki SDTJ.

Analizirati želimo, kako bralci sprejemajo stopenjska berila, in tudi raziskati, kako vplivajo na razvoj jezikovne zmožnosti v SDTJ. Glavni izziv pa bo poskrbeti za redno izhajanje novih in zanimivih beril na različnih stopnjah.

Literatura

- BASSETT, Jenifer, 2015: A series editor's view (1). *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- BOWLER, Bill, PARMINTER, Sue, 2015: A series editor's view (2). *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, Richard R., 2015: Extensive reading: the background. *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, Richard R., BAMFORD, Julian, 1998: *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAY, Richard, BAMFORD, Julian, 2002: Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* XIV/2. 136–141.
- Desetnica = *Desetnica, Povodni mož, Lepa Vida*, 2021. Priredili Tjaša Alič, Tina Jugović, Matej Klemen, Magda Lojk. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- HARAMIJA, Dragica, KNAPP, Tatjana, 2019: *Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod RISA.
- HILL, David R., 2001: Survey. Graded readers. *ELT Journal* LV/3. 300–324.
- HONEYFIELD, John, 1977: Simplification. *TESOL Quarterly* XI/4. 431–440.
- HU, Marcella, NATION, Paul, 2000: Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* XIII/1. 403–431.
- KAVČIČ, Patricija, 2021: *Učenje in poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KNEZ, Mihaela idr., 2021: *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik.
- LAUFER, Batia, SIM, Donald D., 1985: Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts. *Foreign Language Annals* XVIII/5. 405–411.
- LEVSTIK, Fran, 2021: *Martin Krpan*. Priredili Boštjan Božič, Jernej Ključevšek, Ivana Petric Lasnik, Petra Seitl. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MEARA, Paul, MIRALPEIX, Imma, 2016: *Tools for Researching Vocabulary*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- MILTON, James, ALEXIOU, Thomaï, 2010: Developing a vocabulary size test in Greek as a foreign language. Angeliki Psaltou - Joyce, Marina Mattheoudakis (ur.): *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association. 307–318.

- NATION, Paul, ANTHONY, Laurence, 2013: Mid-frequency Readers. *Journal of Extensive Reading* 1. 5–16.
- NATION, I.S.P, WARING, Rob, 2020: *Teaching extensive reading in another language*. New York: Routledge.
- POLLAK, Senja, ARHAR HOLDT, Špela, KREK, Simon, ROBNIK-ŠIKONJA, Marko, 2020: *Reference List of Slovene Frequent Common Words*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI. <http://hdl.handle.net/11356/1346>
- ROT GABROVEC, Veronika, 2001: Brati Mc-književnost ali ne – to je zdaj vprašanje: poenostavljena besedila in medkulturno naravnani pouk tujega jezika. Milena Ivšek (ur.): *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: zbornik bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 116–123.
- SCHMITT, Norbert, 2008: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research* XXII/3. 329–363.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Smernice = *Smernice za prirejanje in pripravljane stopenjskih beril na ravni A2*, 2021. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik.
- STÆHR, Lars Stenius, 2008: Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal* XXXVI/2. 139–152.
- WARING, Rob, 2003: *Writing a graded reader*. <https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>
- WIDDOWSON, H. G., 1998: Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly* XXXII/4. 705–716.

POUČEVANJE SLOVENŠČINE ZA REDNO VPISANE TUJE ŠTUDENTE NA UNIVERZI V LJUBLJANI

Meta Klinar

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
marjeta.klinar@ff.uni-lj.si

Staša Pisek

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
stasa.pisek@ff.uni-lj.si

Mojca Stritar Kučuk

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mojca.stritarkucuk@ff.uni-lj.si

Helena Šter

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
helena.ster@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.185-194

Poučevanje na lektoratih slovenščine kot drugega jezika, ki za redno vpisane tuje študente poteka na Univerzi v Ljubljani v okviru modula Leto plus, je najprej osvetljeno z vidika organizacije lektoratov (pomembno vlogo igrajo nejezikovni dejavniki, kot so prostorske možnosti fakultet in urniki študentov). Kratka predstavitev specifičnih metod (gre za jezikovno homogene skupine govorcev slovenščini sorodnih jezikov, zato je poudarek na kontrastivnem poučevanju) in drugih posebnosti pri poučevanju je pospremljena z izkušnjami študentov, o katerih poročajo v evalvacijskih vprašalnikih lektoratov.

slovenščina kot drugi jezik, mednarodni študenti, sorodni jeziki, jezikovna didaktika, anketa

Regularly enrolled foreign students at the University of Ljubljana learn Slovenian in courses in Slovenian as a second language as part of the Year Plus module. Teaching within this module is first highlighted from the organizer's point of view (non-linguistic factors such as space available at the university and students' timetables play an important role). A brief presentation of the methods (the groups of speakers are linguistically homogeneous, and so the emphasis is on contrastive teaching) and other features of the teaching is accompanied by the students' experiences as seen from course evaluations.

Slovenian as a second language, international students, closely related languages, language teaching, survey

1 Uvod

Želja po čim večji internacionalizaciji Univerze v Ljubljani (UL) je prisotna že od njene ustanovitve (Pirih Svetina 2019: 427). Pomemben vidik internacionalizacije je vključevanje tujih študentov¹ v študijski proces (Kalin Golob idr. 2014: 132). Pri tem gre za izmenjavne študente, ki se vključijo za krajše časovno obdobje, ali za redno vpisane mednarodne študente, ki na UL opravijo celotni študij. Jezikovna usmeritev UL je jasna – kljub razmeroma pogostim željam po vključevanju tujih jezikov, ki bi študijski proces približali tujcem, glavnina študijskega procesa poteka v slovenščini, kot to predvideva *Zakon o visokem šolstvu* (ZVis, 8. člen). To pa predstavlja izziv: kako na UL privabiti študente, ki ne znajo slovensko?

Najprej si oglejmo, kako se s tem soočajo v drugih slovansko govorečih državah Evropske unije. Povsod imajo ponudbo tečajev jezika države gostiteljice za izmenjavne študente (npr. Erasmus+), večinoma v obliki kratkih tečajev pred začetkom prvega semestra.² V tem prispevku pa se osredotočamo le na redno vpisane mednarodne študente. Za te so predvsem na Češkem, pa tudi na Slovaškem in Poljskem na voljo t. i. pripravljalni tečaji. Gre za plačljive, intenzivne, dolge tečaje (dva semestra oz. 700–900 ur učenja), ki bodoče študente pripravljajo tako na izpit na ravni B2 kot tudi na sprejemne izpite na želeni fakulteti (med drugim z učenjem strokovne terminologije).³

Tovrstnih pripravljalnih let v Sloveniji ne poznamo, pač pa UL tujim študentom od študijskega leta 2017/18 ponuja hibridno možnost, v kateri je redni študij združen z učenjem jezika v modulu Leto plus.⁴ Modul je namenjen študentom, ki se prvič vpišejo v programe na UL, z izjemo študentov na programih, za katere je že ob vpisu zahtevano znanje slovenščine na stopnji B2. Ti do sodelovanja v Letu plus niso upravičeni. Leto plus traja eno študijsko leto oz. dva semestra in vključuje dva 60-urna lektorata slovenščine, ki ju študentje opravljajo poleg rednega študija. Uspešno opravljena lektorata študentom omogočata podaljšanje študentskega statusa za eno leto, če poleg 6 kreditnih točk (ECTS), ki jih zberejo na Letu plus, na svojem osnovnem študiju zberejo še najmanj 24 kreditnih točk.

Modul Leto plus se financira iz razvojnega stebra univerzitetnega financiranja. Koordinira ga Filozofska fakulteta z ekipo šestih lektorjev in strokovno sodelavko. V prispevku si bomo poučevanje slovenščine v modulu Leto plus ogledali skozi prizmo organizatorja, učitelja in študentov.

1 V prispevku moške oblike uporabljamo za katerikoli spol.

2 Na Hrvaškem organizirajo tečaje za izmenjavne študente na univerzah v Zagrebu (https://croaticum.ffzg.unizg.hr/?page_id=1112) in Splitu (<https://www.unist.hr/en/education/learn-croatian>). Tečaje ponujajo tudi na Slovaškem (<https://fphil.uniba.sk/en/departments-and-research-centres/studia-academica-slovaca/>), Češkem (<https://kabcest.phil.muni.cz/en/courses/erasmus>) in Poljskem (https://pls.school.uj.edu.pl/en_GB/erasmus/er-o-kursie) (dostop za vse strani 10. 5. 2022).

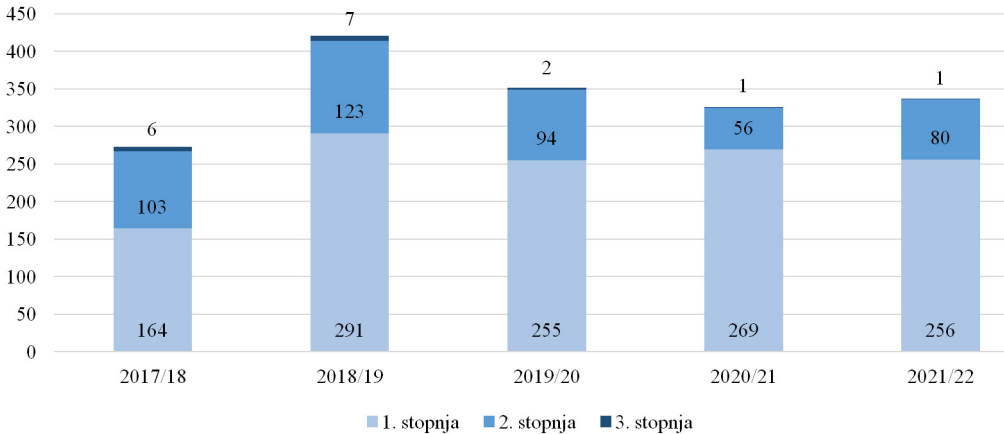
3 Prim. <https://ujop.cuni.cz/en/courses/preparatory-courses-for-university-study>, <https://cdv.uniba.sk/en/ilps/>, <https://www.umcs.pl/en/news,8082,one-year-polish-language-course-for-foreigners-2022,32255.htm#page-1> (dostop 10. 5. 2022).

4 Poskusno je bil izveden že leta 2016/17.

2 Pogled organizatorja

2.1 Udeleženci

Od leta 2017/18 se je na Leto plus vpisalo več kot 1700 študentov. Čeprav sta pri vpisu mednarodnih študentov v programe UL prvostopenjski (oz. enoviti magistrski) in drugostopenjski študij približno enakomerno zastopana, na Letu plus izrazito prevladujejo študenti prvostopenjskega oz. enovitega študija (Slika 1).



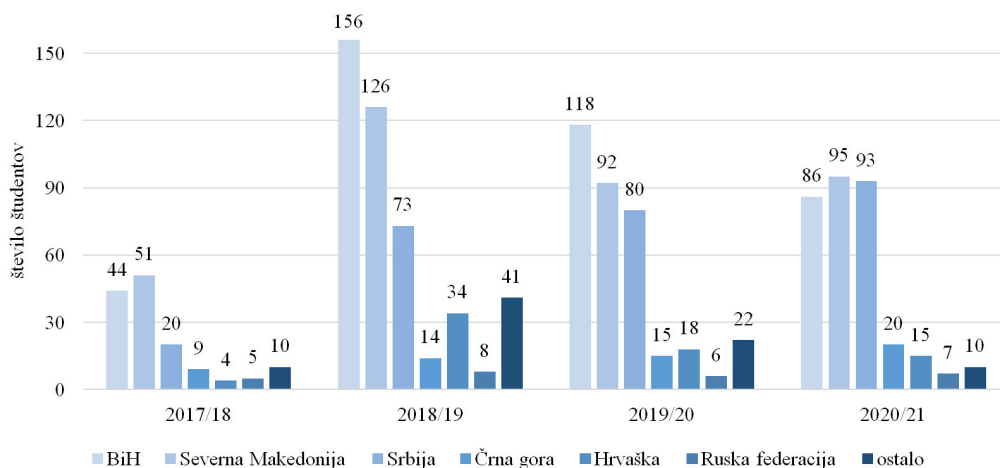
Slika 1: Število vpisanih študentov v Leto plus po študijskih letih.⁵

Modul Leto plus je zasnovan kot pomoč študentom pri vključevanju v slovensko okolje in kot možnost podaljšanja študija zaradi učenja jezika, vendar ga nemalokrat sprejemajo kot dodatno obremenitev poleg rednega študija. To kažejo tudi interni podatki Leta plus o tem, koliko študentov je izkoristilo možnost podaljšanja študentskega statusa na račun vpisa v Leto plus: po dostopnih podatkih jih je bilo na Fakulteti za računalništvo in informatiko 31 %, na Filozofski fakulteti 23 %, na Ekonomski fakulteti 16 % in na Fakulteti za družbene vede 15 %. Tako dojemanje Leta plus izvajalcem povzroča organizacijske težave (prošnje za večkratno menjavo skupine, opravičevanje izostankov zaradi obveznosti na matični fakulteti), povezano pa je tudi s precejšnjim osipom, ki se giblje med 20 in 30 % (Leto plus na kratko in v številkah). Predvidevamo, da so razlogi zanj pretežno subjektivni in povezani bodisi s splošnimi življenjskimi in študijskimi odločitvami (npr. prekinitev študija, vrnitev v domovino) bodisi s preobremenjenostjo ter nezmožnostjo usklajevanja Leta plus z rednim študijem.

Pomemben dejavnik pri izvedbi lektorata je država izvora študentov, na podlagi katere lahko precej enoznačno sklepamo tudi o njihovem prvem jeziku. Kot kaže Slika 2, velika večina študentov prihaja iz držav nekdanje Jugoslavije, predvsem iz Bosne in Hercegovine, Srbije in Severne Makedonije. Prav sorodnost med njihovimi prvimi jeziki in slovenščino ter z njo povezana visoka stopnja razumevanja med jeziki sta razlog, da je tujim študentom na UL jezikovna pomoč pri študiju sploh nudena na

5 Izvedba Leta plus za študijska leta 2017/18–2020/21.

ta način. Poleg njih je v vsakem letniku tudi nekaj vzhodnih in zahodnih Slovanov ter posamezni potomci Slovencev iz Argentine in Venezuele. Vsak semester se vpiše še skupina študentov, ki so na Filozofski fakulteti na izmenjavi in imajo možnost semestralnega vpisa v Leto plus; v njej so najštevilčnejši Francozi, Nemci in Turki.



Slika 2: Število študentov po državi izvora.⁶

Vsi študenti ob prijavi v Leto plus rešijo uvrstitveni test. V skupine so razvrščeni glede na svoj prvi jezik in stopnjo jezikovne zmožnosti v slovenščini. Vsak semester izvedemo lektorate za od 15 do 20 skupin, pri čemer je največja težava najti termine, ki ustrezajo študentom z različnih fakultet. Posledično se študenti pri izbiri najprimernejše skupine zase ne odločajo toliko glede na jezikovno ozadje skupine, stopnjo jezikovne zmožnosti ali lokacijo pouka, temveč predvsem glede na termin izvedbe lektorata.

Udeležba študentov na Letu plus je povezana tudi z nejezikovnimi dejavniki. Junija 2021 je bila sprejeta novela zakona o tujcih (ZTuj-2F), ki je z zahtevo po dokazilu o zadostnih finančnih sredstvih za enoletno bivanje v Sloveniji nepričakovano otežila študij v Sloveniji tistim, ki ne prihajajo iz držav članic EU. Poleg tega so študenti v študijskem letu 2021/22 poročali o dolgotrajnih postopkih pri pridobivanju študentskih viz, kar jim je oteževalo tako bivanje v Sloveniji kot potovanja v domovino in vračanja v Slovenijo.

2.2 Sodelovanje s članicami UL

Čeprav Leto plus koordinira Filozofska fakulteta, gre za projekt, ki vključuje večino fakultet UL. Študentje so namreč vpisani na različne članice, največ na Ekonomsko fakulteto, Filozofsko fakulteto, Fakulteto za računalništvo in informatiko ter Fakulteto za družbene vede. Poleg tega nekatere fakultete Letu plus odstopajo prostore za izvedbo lektorata, saj Filozofska fakulteta sama ne more zagotoviti dovolj predavalnic, ali organizirajo dodatne dejavnosti (npr. delavnica IKT na Fakulteti za

6 Izvedba Letu plus za študijska leta 2017/18–2020/21.

računalništvo in informatiko). Vprašanje prostorov za izvedbo lektorata je eden od najresnejših izzivov Leta plus. Čeprav si prizadevamo, da bi termine učenja slovenščine za študente našli na njihovih matičnih fakultetah, je to zaradi velikega števila vpletenih institucij težko izvedljivo.

3 Pogled učitelja in študenta

Poučevanje slovenščine za redno vpisane tuje študente na UL v osnovi poteka podobno kot za splošno populacijo, izpostaviti pa želimo nekaj didaktičnih posebnosti. Ob tem izkušnje učiteljev vzporejamo z izkušnjami študentov, torej tistih, ki jim je modul Leto plus dejansko namenjen. Dobimo jih z evalvacijskim vprašalnikom, ki ga izpolnijo ob koncu vsakega semestra.

3.1 Učna gradiva

Didaktične specifikke na Letu plus so povezane predvsem s homogenostjo skupin. Ta je po eni strani starostno-statusna – velika večina študentov je v zgodnjih dvajsetih letih in so na zadnji stopnji svojega izobraževanja, zato učne vsebine prilagajamo njihovim potrebam in življenjskim izkušnjam. Ob tem so se obstoječa učna gradiva za slovenščino kot drugi oz. tuji jezik izkazala za vsebinsko in cenovno neustrezna, zato smo pripravili oz. še pripravljamo bolj specifično usmerjeno učno gradivo.⁷

3.2 Kontrastivno poučevanje

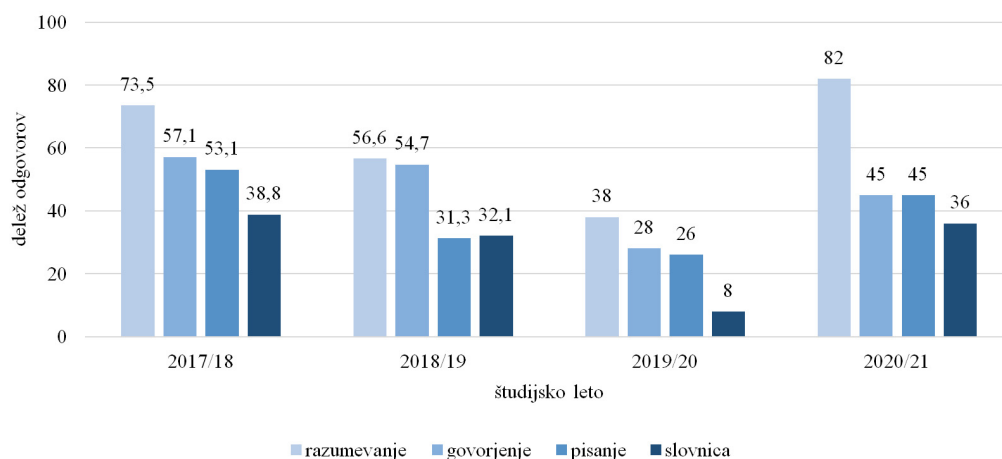
Pomembna značilnost populacije študentov Leta plus je, da so tudi jezikovno precej homogeni. Kot vidimo na Sliki 2, gre za govorce slovenščini sorodnih jezikov. Zato sta pri poučevanju posebej pomembna kontrastivno poudarjanje razlik med njihovim prvim jezikom in slovenščino (Požgaj Hadži 2012: 199–200) ter odpravljanje negativnega jezikovnega prenosa iz prvega jezika (Balažic Bulc 2004: 78), predvsem z dejavnostmi za odpravljanje tipičnih napak (prav tam: 87). Gradivo za te dejavnosti med drugim črpamo iz rastočega korpusa KOST (prim. Stritar Kučuk 2020), nekaj tovrstnih nalog pa smo že vključili tudi v učno gradivo (prim. Stritar Kučuk, Šter 2021). V preteklih letih smo Južne Slovane začetnike poskusno ločili v jezikovno še bolj homogene skupine: posebej govorce bosanščine, črnogorščine, hrvaščine in srbščine (BČHS) ter posebej govorce makedonščine. Odzivi so mešani: po eni strani se lahko bolj osredotočamo na razlike med jeziki, po drugi strani je napredek študentov počasnejši, saj za sporazumevanje med sabo uporabljajo svoj prvi jezik.

Pri poučevanju južnoslovanskih študentov odstopamo od ustaljenega enakomernega učenja štirih sporazumevalnih dejavnosti. Govorcem BČHS in makedonščine slušno razumevanje namreč ne predstavlja težav. Slovenščino dobro razumejo že zaradi sorodnosti jezikov (prim. Golubović, Gooskens 2015). Poleg tega po naših anketah 82 % študentov študira v slovenščini, zato so v okviru svojih študijev vsak dan v slovenskem govornem okolju. Dejavnosti za slušno razumevanje na lektoratu slovenščine torej v glavnem uporabljamo za popestritev pouka. Podobno velja

7 Prim. Stritar Kučuk, Šter 2021 za slovnične vsebine; v času priprave tega prispevka je pred izdajo tudi učno gradivo z dejavnostmi za usvajanje besedišča in sporazumevalnih vzorcev, branje besedil ipd.

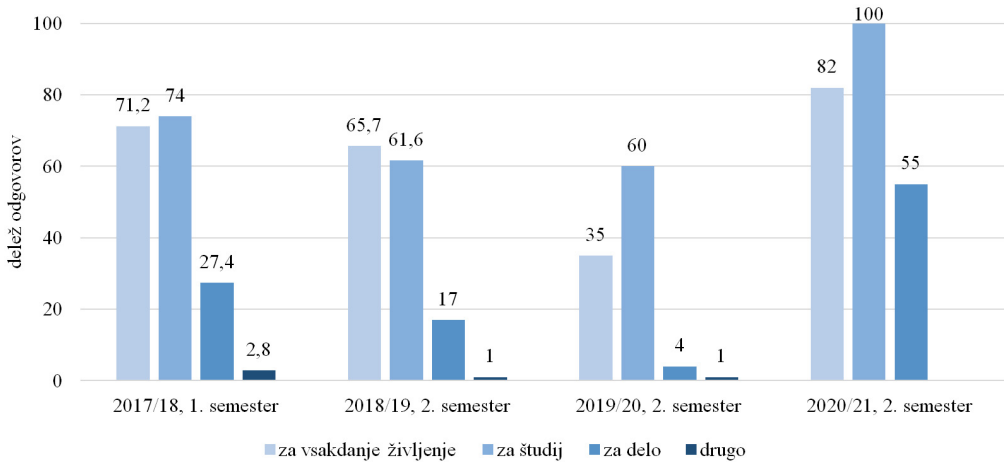
za bralno razumevanje, večjo pozornost pa namenjamo usvajanju slovenskega besedišča (s posebnim poudarkom na lažnih prijateljih) in sporazumevalnih vzorcev, oblikoslovju in skladnji (Markova, Kvapil 2021: 199) ter pisnemu in seveda ustnemu izražanju.

Ker so skupine na lektoratih velike, imamo učitelji priložnost za individualno delo s študenti predvsem prek pisnih domačih nalog. Med študenti so velike razlike glede motiviranosti za učenje slovenščine, predznanja in vpetosti v slovensko okolje, od tega pa je odvisen njihov napredek. Ta je načeloma hiter in po samooceni študentov najizrazitejši pri razumevanju (Slika 3). To je z vidika vsakdanjika študentov v Sloveniji pričakovano, a nekoliko presenetljivo glede na vsebine na lektoratih, na katerih več pozornosti namenjamo drugim področjem.



Slika 3: Samoocena napredka študenta po posameznih zmožnostih v drugem semestru študija. Študenti so izbrali področje ali več področij, na katerih so po svojem mnenju najbolj napredovali.

Dodatni izziv za učitelje je iskanje ravnotežja med poučevanjem jezika za vsakdanjo in bolj akademsko rabo (v smislu jezikovne podpore različnim študijskim smerem; Slika 4). Poleg tega moramo upoštevati še govorce drugih, predvsem neslovanskih jezikov, npr. španščine ali nemščine, a je pouk težko prilagajati njihovim potrebam, saj so v večini skupin v manjšini. Posledično je tudi njihova uspešnost na lektoratu nižja, kot bi bila v njim jezikovno ustreznejši skupini.



Slika 4: Področja, na katerih študenti potrebujejo slovenščino (vir: študentske ankete).⁸

3.3 Digitalni pripomočki

Vse skupine na Letu plus uporabljajo svoje spletne učilnice, ki delujejo v okolju Moodle. Koristne so za obveščanje, zagotavljanje dostopa do učnih gradiv (npr. informacije o predelani snovi za študente, ki so manjkali), izmenjavo domačih nalog ipd. Posebej v času študija na daljavo so zelo poenostavile predajo gradiv.

V zadnjih letih vnaša v študij jezikov veliko sprememb možnost strojnega prevajanja. Nenehna, takojšnja in zastojna pomoč orodja Google Translate je za študente zelo privlačna, tako pri delu v razredu kot pri pripravi domačih nalog. Zato veliko pozornosti posvečamo usposabljanju študentov za delo s spletnimi jezikovnimi viri (prim. Stritar Kučuk 2021), še bolj pa se bomo osredotočali na osmišljanje rabe strojnih prevajalnikov.

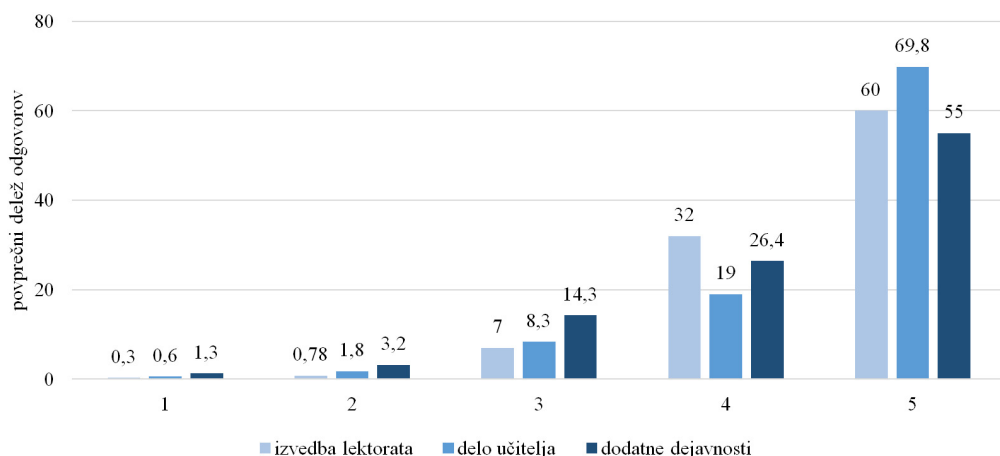
3.4 Dodatne dejavnosti

Zaradi težav pri usklajevanju urnikov študentov vseh kontaktnih ur na lektoratu ne moremo izvesti v skupinah v predavalnicah, zato so del našega poučevanja slovenščine dodatne dejavnosti, ki potekajo izven rednega urnika lektorata. Prek njih študenti utrjujejo in poglobljajo na lektoratu usvojene vsebine (npr. fonetične vaje), spoznavajo slovensko družbeno in kulturno življenje (npr. ogledi filmov in gledaliških predstav, obiski muzejev in razstav) ter se socializirajo (npr. skupni sprehodi po Ljubljani in okolici). Pri načrtovanju teh dejavnosti se moramo prilagajati splošni situaciji v državi,⁹ vsekakor pa se trudimo, da bi bile raznolike in da bi jih bilo mogoče izvesti čim bolj neodvisno od različnih urnikov študentov. Čeprav si dodatnih dejavnosti študenti na začetku včasih ne znajo osmisлити, Slika 5 kaže, da jih na koncu ocenjujejo pozitivno.

⁸ Opazen je upad potrebe po slovenščini za vsakdanje življenje in delo v pandemičnem letu 2019/20, ko je zaradi študija na daljavo veliko študentov živelo v svojih državah.

⁹ Tako denimo zaradi zdravstvenih omejitev od pomladi 2020 ne obiskujemo več Državnega zbora.

Najvišje ocene v anketah študenti namenjajo lektoratu kot celoti in delu učiteljev. 98 % študentov bi Leto plus priporočilo kolegom ali prijateljem, kot prednosti navajajo ustvarjanje novih poznanstev, olajšanje študija in vsakdanjega učenja, brezplačno učenje, zanimive vsebine, dodatne kreditne točke in profesionalnost učiteljev.¹⁰



Slika 5: Ocene različnih vidikov Leta plus iz študentskih anket (ocena 1 pomeni, da je študent najmanj, ocena 5 pa, da je najbolj zadovoljen).

3.5 Ocenjevanje študentov

Kratek premislek namenimo še ocenjevanju študentov na pisnih in ustnih izpitih ob koncu semestra. Ker njihovega jezikovnega znanja zaradi različnih objektivnih in subjektivnih dejavnikov ne moremo certificirati po zunanjih, splošno veljavnih kriterijih (prim. Ferbežar, Pirih Svetina 2004), vsak učitelj ocenjuje po svojih merilih, osredotočamo pa se predvsem na individualni napredek. Pri tem pomemben del ocene predstavlja sprotno delo študentov med celotnim semestrom. Razmeroma zahtevni so tudi pogoji za pristop k izpitu: študenti morajo biti na lektoratu prisotni vsaj 80 % časa, aktivno sodelovati in redno oddajati vse zahtevane (predvsem pisne) domače naloge.

4 Sklep

V prvih letih delovanja se je modul Leto plus, ki redno vpisanim mednarodnim študentom UL v prvem letu študija dodatno omogoča brezplačno učenje slovenščine, izkazal kot učinkovit način pomoči – vsaj tistim študentom, ki v modulu lahko sodelujejo. Žal je v študijskem letu 2020/21 v Letu plus sodelovala samo slaba desetina mednarodnih študentov UL, saj je število udeležencev v modulu odvisno od kadrovskih in organizacijskih omejitev in je zato vsa leta približno enako, čeprav

¹⁰ Z besedami enega od študentov: »Tečaj slovenščine je najboljši način učenja slovenščine, saj dobimo kot tuji študenti profesorja slovenščine in program pripravljen posebej za naše možnosti in potrebe. Tudi se nam splača, ker dobimo ECTS točke, možnost podaljševanja statusa študenta zaradi obiskovanja tečaja in je popolnoma brezplačen.«

število in delež mednarodnih študentov na UL raste (Letno poročilo 2020: 11). Po naših izkušnjah gre v večini za dobre in zavzete študente, ki udeležbo na Letu plus izkoristijo za spoznavanje slovenskega jezika ter hitrejšo vključitev v študij in okolje, v katerem živijo.

Sodelavci Leta plus se stalno trudimo za izboljšave programa v smislu organizacije, učnih vsebin in gradiv, prilagajanja novim medijem in novim oblikam poučevanja. Pri tem so nam v dragoceno pomoč predlogi študentov. Veseli nas tudi, da s tovrstnim podpornim učenjem univerzitetnega učnega jezika, z omogočanjem rabe prvih jezikov študentov, o kateri nam poročajo s posameznih fakultet, in s funkcionalnim reševanjem vsakovrstnih jezikovnih zagat vsi skupaj na UL pripomoremo k doseganju ustreznih kazalnikov internacionalizacije (Pirih Svetina 2019: 428).

Viri in literatura

- BALAŽIČ BULC, Tatjana, 2004: Jezikovni prenos pri učenju sorodnih jezikov (na primeru slovenščine in srbohrvaščine). *Jezik in slovstvo* XLIX/3–4. 77–89.
- FERBEŽAR, Ina, PIRIH SVETINA, Nataša, 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* XLIX/3–4. 17–33.
- GOLUBOVIČ, Jelena, GOOSKENS, Charlotte, 2015: Mutual intelligibility between West and South Slavic languages. *Russian Linguistic* XXXIX/3. 351–373.
- Izvedba Leta plus v študijskem letu 2017/2018*. <https://www.uni-lj.si/mma/porocilo/2019082908221443/?m=1567059734> (dostop 11. 5. 2022)
- Izvedba Leta plus v študijskem letu 2018/2019*. <https://www.uni-lj.si/mma/porocilo/2019082908261763/?m=1567059978> (dostop 11. 5. 2022)
- Izvedba Leta plus v študijskem letu 2019/2020*. https://www.uni-lj.si/mma/izvedba_leta_plus_201920/20082014182313/?m=1597925903 (dostop 11. 5. 2022)
- Izvedba Leta plus v študijskem letu 2020/2021*. https://www.uni-lj.si/mma/izvedba_leta_plus_202021/2021070813403870/?m=1625744438 (dostop 11. 5. 2022)
- KALIN GOLOB, Monika, STABEJ, Marko, STRITAR KUČUK, Mojca, ČERV, Gaja, KROPIVNIK, Samo, 2014: *Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Letno poročilo 2020*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija_pravilniki_in_porocila/poslovno_financno_in_letno_porocilo_ter_program_dela/ (dostop 11. 5. 2022)
- Leto plus na kratko in v številkah*. https://www.uni-lj.si/mma/let_plus_na_kratko_v_stevilkah/2020082714421676/?m=1598532136 (dostop 11. 5. 2022)
- MARKOVA, Elena M., KVAPIL, Roman, 2021: Teaching Russian in a closely-related Slovak environment. *Russian Language Studies* XIX/2. 191–206.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2019: (Ne)samoumevnost slovenščine na Univerzi v Ljubljani. Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest. Obdobja 38*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 423–429.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna, 2012: Kako učiti srodne jezike. Vesna Požgaj Hadži idr.: *Izazovi kontrastivne lingvistike: Izzivi kontrastivnega jezikoslovja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 199–207.
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2020: Modul Leto plus – prvi korak do korpusa slovenščine kot tujega jezika. Darja Fišer, Tomaž Erjavec (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika 2020*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 131–135.
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2021: Spletna orodja za slovenščino in tuji študenti Univerze v Ljubljani. *Slovenščina 2.0* IX/2. 100–125.

- STRITAR KUČUK, Mojca, ŠTER, Helena, 2021: *Slovenščina 1+: Slovnice tabele in vaje za južnoslovanske govorce slovenščine kot drugega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o tujcih (ZTuj-2F). *Uradni list RS* 57/2021 z dne 12. 4. 2021. www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-1153/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-zakona-o-tujcih-ztuj-2f (dostop 11. 5. 2022).
- Zakon o visokem šolstvu (ZVis). *Uradni list RS* 32/2012 z dne 4. 5. 2012. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172> (dostop 11. 5. 2022).

UČBENIKA VÍTAZOSLAVA HEČKA SLOVENSKO BERILO IN ZÁKLADY SLOVINSKEJ GRAMATIKY KOT ŠE DANES AKTUALNO UČNO GRADIVO SLOVENŠČINE

Svetlana Kmecová

Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava
svetlana.kmecova@uniba.sk

DOI:10.4312/Obdobja.41.195-201

V uvodnem delu prispevka je predstavljeno učno gradivo, pripravljeno za potrebe lektorata slovenskega jezika, književnosti in kulture na Filozofski fakulteti Univerze Komenskega v Bratislavi. V nadaljevanju sta v ospredju zanimanja dva učbenika Víťazoslava Hečka: *Slovensko berilo – Texty pre poslucháčov slovinčiny* iz leta 1972 in *Základy slovinskej gramatiky* iz leta 1978. Izpostavljeni so predvsem didaktični vidik, aktualnost obeh učnih gradiv in njuna uporabnost pri pouku slovenskega jezika, literature in kulture za sedanje in prihodnje študente.

Víťazoslav Hečko, učno gradivo slovenščine, lektorat slovenščine v Bratislavi, slovenistika

The introductory part of this article presents teaching materials prepared for Slovenian language, literature, and culture courses at the Faculty of Arts at Comenius University in Bratislava. The focus of interest is on two textbooks by Víťazoslav Hečko: *Slovensko berilo – Texty pre poslucháčov slovinčiny* (Slovenian Reader: Texts for Slovenian Listeners) from 1972 and *Základy slovinskej gramatiky* (Essentials of Slovenian Grammar) from 1978. The didactic aspect, the topicality of both texts, and their usefulness in teaching Slovenian language, literature, and culture to current and future students are highlighted.

Víťazoslav Hečko, Slovenian teaching material, Slovenian courses in Bratislava, Slovenian studies

Lektorat slovenščine ima na Filozofski fakulteti Univerze Komenskega v Bratislavi (FF UK) dolgoletno tradicijo. Prvi tečaji so potekali v študijskem letu 1939/40, v naslednjem obdobju pa so nanje močno vplivali politični dejavniki, ki so povzročili dolga obdobja premora. Letos bratislavška slovenistika praznuje trideset let neprestanega delovanja, ki se je začelo leta 1992, ko so v Bratislavo začele prihajati slovenske lektorice, in sicer Jasna Honzak Jahič, Alenka Šalej, Darija Pivk in Saša Vojtech Poklač. Čeprav se v sedanjosti pri pouku slovenščine uporablja predvsem gradivo Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (zlasti učbeniki *A, B, C... gremo, Naprej pa v slovenščini* in serija *Slovenska beseda v živo* za vse stopnje), je v obdobju, odkar na FF UK deluje lektorat slovenščine, tudi tam nastalo kar nekaj učbenikov ter drugega gradiva.

Najprej naj omenimo slovnico *Základy slovenskej gramatiky* in *Slovensko berilo – Texty pre poslucháčov slovinčiny* Víťazoslava Hečka, ki jima bomo namenili posebno pozornost v nadaljevanju prispevka. Leta 1995 je izšel učbenik *Slovenščina za Slováky* tedanje lektorice Jasne Honzak Jahič, ki ga je uporabljalo več generacij študentov in po njem pedagogi posežejo še danes. Avtorica več skript in priročnikov, ki se redno uporabljajo – med njimi *Slovensko-slovinská konverzačná príručka* (v soavtorstvu z Miloslavom Vojtechom, 2008), *Slovinský jazyk v praxi 1* (2015) in *Kapitoly zo slovensko-slovinskej konverzácie* (2015) – ter tudi urednica študentskih prevodov in prevodnih zbirk slovenske književnosti *Myšlienôčky* Ferija Lainščka (2006), *Istrijské rozprávky in Malé rozprávky* ter *Angelo. Nepovedz lune, že som sama* Franja Frančiča (obe 2008), *Pustovník a vlk* Klemena Piska (2009), *Antológia súčasnej slovinskej literatúry* (2010), *Nahliadnutia do súčasnej slovinskej prózy* (2013) in *Čítame súčasnú slovinskú literatúru* (2014) je sedanja lektorica Saša Vojtech Poklač.

Víťazoslav Hečko¹ je v letih 1966–1972 deloval kot lektor slovenščine in je bil dejaven tudi kot urednik, pesnik in predvsem prevajalec.² Slovenščine se je naučil kot samouk, njegov pomen za bratislavsko slovenistiko pa je neprecenljiv. Bil je dober prijatelj in sodelavec slovenskega slovaka Viktora Smoleja, ki je njegovo lektorsko delovanje zelo podpiral, sodelovala pa sta tudi pri pripravi dveh delov do sedaj edinega dvojezičnega slovensko-slovaškega slovarja (*Slovensko-slovinský slovník* je izšel leta 1976, *Slovinsko-slovenský slovník* pa leta 1983). Zelo obetavno fazo v razvoju poučevanja slovenščine na FF UK je prekinila Hečkova predčasna in nepričakovana smrt leta 1972.

Izmed dveh Hečkovih univerzitetnih skript je prvo nastalo *Slovensko berilo* s podnaslovom *Texty pre poslucháčov slovinčiny*, ki je izšlo leta 1972. V času pred izidom učbenika je Hečko kot lektor slovenščine na FF UK poleg izvajanja lektorskih vaj predaval tudi slovensko književnost (večinoma študentom slovaščine, ki so slovenščino študirali kot obvezni izbirni predmet), ki mu je bila kot prevajalcu blizu, zato se je verjetno še bolj zavedal potrebe po tovrstnem gradivu. Učbenik ima vsaj delno značaj literarne antologije. Na 73 straneh najdemo 41 kratkih besedil, od katerih je 28 avtorskih, pri preostalih pa avtor in vir nista navedena (*O brižinskih spomenikih*, *Ljubljansko polje in ljubljansko barje*, *O ljudskih igrah Frana Saleškega Finžgarja*, *V Ljubljani (razgovor dedka z vnukinjo)*, *Fraze o delu*, *O Sloveniji*, *Soča*, *En hribček bom kupil*) ali pa so besedila označena kot ljudske pesmi (*Moj fantič je na T'rolsko vandral*, *Micka Kovačeva*, *Beri, beri*, *Pojdem na Štajersko*) in pravljica (*Zadovoljnost je polovica srečnega življenja*).

1 Rodil se je leta 1919 v slovaški vasi Suchá nad Parnou, študiral je filozofijo in francoščino na FF UK v Bratislavi.

2 Poleg romanskih književnosti se je začel v šestdesetih letih 20. stoletja ukvarjati tudi z južnoslovanskimi, predvsem slovensko. Mnogi prevodi so izšli revijalno, med najpomembnejše knjižne prevode gotovo spada izbor pesmi F. Prešerna, ki je izšel leta 1961 pod naslovom *Struny lásky*, obenem pa npr. drame B. Krefta *O poručikovi a Mariutke* (1962), *Celjski grófi* (1965), *Kreatúry* (1966) in D. Smoleta *Antigona* (1964) (gl. npr. Jankovič 2005; Vojtech Poklač 2014).

Od slovenskih pisateljev in teoretikov jih je Hečko v svoje berilo uvrstil 19, in sicer V. Vodnika (*Moj spomenik*), E. Jelovšek (*Spomini na Prešerna*), F. Prešerna (*Prosto srce, Mornar, Pevcu, Bahači četvero bolj množnih Slave rodov*), F. Levstika (*Martin Krpan z Vrha*, odlomek), S. Jenka (*Naprej, Obujenke in Trojno gorje*), S. Gregorčiča (*Prijatelj in senca, Mojo srčno kri škropite in Delavcem*), Ž. Petana (*Parole*), F. Milčinskega (*Laž in njen ženin*), A. Aškerca (*Brat Slovak*), J. Murna (*Slovaška*), A. Ingoliča (*Gimnazijka*, odlomek), E. Kocbeka (*Črno morje*), T. Kuntnerja (*Spoznali nas boste*), S. Vegri (*Iz uspavank strahu*), K. Špur (*Spet vas čakam*) in T. Svetino (*Sedlo svizcev*, odlomek). Iz *Zgodovine slovenske književnosti* S. Janeža je v berilo vključil besedilo *Fran Miklošič*, skripta pa vsebuje tudi odlomka zapisov *O slovenski rimi* S. Trdine in *O slovenskem knjižnem jeziku* J. Jurančiča.

Avtorji so (s težko razložljivo izjemo Ž. Petana, katerega *Parole* so bržčas služile kot popestritev) v knjigi umeščeni bolj ali manj kronološko, po posameznih literarnih obdobjih, mednje pa so nanizana besedila z drugih področij, ljudske pesmi in pravljica. Izbor besedil priča o odličnem pregledu avtorja nad slovensko književnostjo, saj gre skoraj v vseh primerih za vrhunske pisatelje, preseneča pa npr. odsotnost I. Cankarja, hkrati pa bi se pri nekaterih pisateljih lahko polemiziralo o konkretnih izbranih besedilih. Besedila skoraj brez izjeme niso zaznamovana z ideologijo časa, Hečku je torej glede na letnico izida uspelo skoraj nemogoče. Presenetljivo je dejstvo, da ni izkoristil priložnosti in v učbeniku ni navedel nobenih podatkov o posameznih pisateljih.

Čeprav gre v berilu le za majhen vzorec slovenskih besedil, je treba zelo pozitivno vrednotiti prizadevanje avtorja, da študentom predstavi kar najširšo izbiro različnih vrst gradiva. Ne gre samo za literarna, ampak – kar je bilo v času izida še posebej dragoceno in je še danes – tudi za literarnozgodovinska in literarnovedna besedila, poleg tega pa tudi tista, ki študentom približajo dejstva o slovenski zgodovini in kulturi, zaradi premišljeno izbranih tem pa so še vedno aktualna. Besedila lahko služijo kot dobra podlaga za nadaljnjo predstavitev posameznih področij ter uveljavljanje lingvokulturnega načela pri delu z besedili in poučevanju tujih jezikov nasploh. Očitno je tudi, da je Hečko pogosto, kjer je bilo možno, segel po besedilih, ki dokazujejo povezanost slovenske in slovaške kulture ter razvite medsebojne odnose (npr. Prešernova pesem *Bahači četvero bolj množnih Slave rodov*, Aškerčeva *Brat Slovak* in Murnova *Slovaška*).

Kar dela skripta še posebej koristna za slovaške študente, je slovensko-slovaški slovarček, uvrščen za vsakim besedilom, ter tudi slovar večjega obsega (20 strani) s slovničnimi napotki (sklanjanje, spreganje, spolske oblike pridevnikov) in navedenimi naglasi. Slednje velja ne le za slovar, ampak tudi za vsa druga besedila v knjigi. Na zadnji strani avtor navaja tudi načela označevanja naglase v knjigi in izgovora samoglasnikov v slovenščini. Ker je naglas v slovenščini za slovaške študente eno najzahtevnejših področij, je to dejstvo zelo dobrodošlo, saj se da gradivo uporabljati ne samo kot berilo, temveč tudi kot besedilo za fonetične vaje. Pod naslovom *Fraze o delu* je Hečko v učbenik vključil celo frazeme z omenjenega tematskega področja,

kar nedvomno priča, da se je prav tako zavedal potrebe po razvijanju znanja študentov v tej smeri.

Gradivo je zaradi navedenih dejstev uporabno tako pri pouku slovenske književnosti kot tudi pri kulturološko usmerjenih predmetih (Slovenske realije, Uvod v slovensko kulturo in književnost) in jezikovnih vajah. Na svojih urah je berilo, kot je razvidno iz arhivskega gradiva, uporabljal tudi Melichar Václav,³ ki je bil na FF UK lektor za slovenščino v letih 1974–1987. Skripta so verjetno narejena »po meri« takratnih potreb pouka slovenske književnosti, kulture in jezika, kot jih je dojemal avtor, vendar v zelo sodobnem in nadčasovnem duhu, kar je za petdeset let star učbenik presenetljivo in zaradi česar je pri pouku uporaben še danes.

Skripta *Základy slovinskej gramatiky* so izšla leta 1978, torej že po Hečkovi smrti. Kot v predgovoru piše tedanji predstojnik Oddelka za slavistiko FF UK prof. Šimon Ondruš,⁴ je imel levji delež pri njenem izidu dr. Konštantín Palkovič⁵ in brez njegovega prispevka skripta zelo verjetno sploh ne bi izšla (Dobříková 1999: 167). Njemu torej verjetno lahko pripišemo tudi redke sklice na Toporišičevo *Slovensko slovnico*, ki je izšla šele leta 1976. Na 124 straneh, na katerih je besedilo v slovaščini razdeljeno na uvod in dve poglavji, se avtor v manjši meri ukvarja z glasoslovjem, pretežno pa se posveča oblikoslovju slovenskega jezika. Drugemu sestavnemu delu slovnice v tradicionalnem pomenu, torej skladnji, v učbeniku prostor ni odmerjen.

Že v *Uvodu* skripta prinašajo celo vrsto pomembnih podatkov o Sloveniji in slovenskem jeziku, ki so hkrati povzetek podobnosti in razlik med slovenščino in slovaščino. Pozornost posveča govorcem slovenskega jezika znotraj in zunaj meja države, narečjem, povezavam s praslovanščino, razvrstitvi besednega zaklada na besede staroslovanskega porekla in druge glede na vir prevzemanja. Slovaškim študentom približa slovenski jezik s prikazom podobnosti s slovaškimi narečji, opozarja na večje razlike med obema jezikoma na področju glasoslovja, navaja podobnosti in razločke z vidika zgodovinskega razvoja, samoglasniških in soglasniških premen. Prav tako primerja slovenski in slovaški pravopis in oblikoslovje, pri čemer šteje za največje razlike nedoločne oblike pridevnikov, obstoj dvojine, tvorjenje tretje osebe preteklika s pomožnim glagolom *biti* in pogojnika brez njega. Slovenščino se je po njegovem mnenju vredno učiti, ker »predstavlja globok in zelo zanimiv vir jezikoslovnega znanja za študij slavistike« (Hečko 1972: 9) ter tudi zato, ker gre za jezik F. Prešerna, F. Miklošiča in I. Cankarja z razvitim leposlovjem, strokovno in znanstveno literaturo.

3 Melichar Václav (1916–2013) je bil srednješolski profesor in prevajalec, iz slovenščine je prevedel in revijalno objavil npr. dela J. Virka, A. Blatnika, B. Gradišnika, N. Kokelj, P. Glavan in mnogih drugih, knjižnih prevodov je bilo manj, med njimi so npr. *Jammica* (1949) Prežihovega Voranca, *Paholci* (1963) I. Cankarja in *Les a bralo* (1972) A. Hienga (gl. npr. Kmecová 2017).

4 Šimon Ondruš (1924–2011) je bil slovaški jezikoslovec, slavist, slovnikar, indoevropeist in etimolog, v letih 1963–1965 dekan FF UK.

5 Konštantín Palkovič (1919–2008) je bil slovaški jezikoslovec, v letih 1961–1985 je deloval na FF UK. Znanstveno se je ukvarjal predvsem z dialektologijo in zgodovinskim jezikoslovjem, obenem pa tudi s sodobnim knjižnim jezikom in jezikovno kulturo.

Prvo poglavje, naslovljeno *Hláskoslovie*, se začne s podatki o slovenski pisavi, abecedi in glasovih. Pretežni del tega razdelka učbenika je namenjen področjem, ki so za slovaške študente tradicionalno najbolj problematični, namreč naglasu in z njim povezanim izgovorom samoglasnikov, od soglasnikov pa se v posebnih podpoglavjih ukvarja z izgovorom *l*, *v* in skupin *lj*, *nj*. Drugo poglavje ima naslov *Tvaroslovie* in se začne z navedbo posameznih besednih vrst, pri čemer členke šteje med prislove, kot samostojno besedno vrsto navaja števnike (torej ne v okviru pridevniške besede, kot je to npr. pri Toporišču), povedkovnika pa sploh ne omenja, kar je v skladu s takratnim načeli. V nadaljevanju se avtor ukvarja z vsako besedno vrsto posebej, po njih so naslovljena posamezna podpoglavja, pri čemer je zaradi razumljivih razlogov pretežni del besedila namenjen prigriznim besednim vrstam.

Samostalniki so obravnavani v kar obsežnem delu učbenika, posebna pozornost je posvečena sklanjatvam in njihovim posebnostim. Avtor določa štiri sklanjatve, v prvo spadajo ženski in moški samostalniki, ki se končajo s samoglasnikom *a*, v drugo sklanjatev ženski samostalniki, ki se končajo s soglasnikom, tretja sklanjatev združuje moške samostalnike, ki se končajo s soglasnikom, v četrti skupini pa so zajete besede srednjega spola. Kar se tiče paradigem, Hečko sledi tedanjim slovnici. Posebno pozornost namenja spremembam položaja naglasa pri sklanjanju in prav tako besedotvorju samostalnikov. Pridevniška sklanjatev je enostavnejša, po avtorjevem mnenju zadostuje en vzorec, in sicer *mlad*. Posebni razdelki so v tem podpoglavju namenjeni naglasu pri pridevniki in njegovim premikom, stopnjevanju, besedotvorju, obenem pa tudi razlagi kategorije (ne)določnosti pri pridevniki, ki je za slovaške študente težavna, saj je slovaščina ne pozna. Posebno podpoglavje je posvečeno števnikom, med katerimi Hečko ločuje glavne, vrstilne, ločilne in množilne. Ker izhaja delno iz slovaške tradicije, je sem uvrstil tudi količinske prislove ali prislove mere (npr. *malo*, *mного*, *več*), ki v slovaščini veljajo za t. i. nedoločne števnike. Zaimki so v slovnici obdelani zelo podrobno, predvsem v segmentih, ki so za slovaške študente zahtevni in kjer se slovenščina in slovaščina razlikujeta, se pravi navezne oblike osebnih zaimkov, oziralni zaimki s soglasnikom *r*, kot so *kdor*, *kar*, *kakršen* itn., ki so za slovenščino značilni, slovaščina pa jih v takšni obliki ne pozna. Izjemno težki za Slovake so poljubnostni zaimki, ki jim Hečko zato namenja kar precej prostora. Na podlagi izkušenj s poučevanjem slovaških študentov bi lahko dodali, da spadajo med težavne prvine s tega področja, ki v slovnici niso posebej obdelane, npr. še mnogostni zaimki *marsikdo*, *marsikaj*, *marsikakšen* ipd. ali razlika v rabi celostnega zaimka *ves* in pridevnika *cel*. Na več kot 20 straneh učbenika so v nadaljevanju obravnavani glagoli, najprej neosebne glagolske oblike (s kontrastivnega vidika je za slovaške študente posebej zanimiv namenilnik), potem pa določne oblike, pri čemer sta v ospredju kategoriji časa (tu je kot eden uporabljanih časov naveden tudi predpreteklik) in naklona. Zadnji razdelek je namenjen besedotvorju glagola, s pomenskega vidika in v povezavi s kategorijo vida so na tem mestu analizirane posamezne predpone, ki se v njem uporabljajo.

Od nepregibnih besednih vrst posveča Hečko največjo pozornost prislovom (deli jih z vidika besedotvorja in pomena ter navaja pravila njihovega stopnjevanja) in še posebej predlogom. Slednji predstavljajo za slovaške študente slovenščine trd oreh, saj se mnogi pojavljajo v enaki obliki v obeh jezikih, pri čemer se njihova raba v veliki meri razlikuje. V pomoč je lahko razlaga pomena predlogov in naglaševanje predložnih besednih zvez, vendar manjkajo podatki o sklonih, s katerimi se posamezni predlogi vežejo, kar bi bistveno povečalo uporabnost besedila.

V učbeniku *Základy slovinskej gramatiky* je očitno avtorjevo prizadevanje, da slovenščino umesti v širši slovanski kontekst in prikaže podobnosti ter razlike med jezikom, ki se ga učijo študenti, in njihovo materinščino. Skripta so kljub nekaterim danes že zastarelim podatkom, delno arhaičnemu jeziku in več formalnim napakam uporabna predvsem zaradi sistematično uveljavljanega slovensko-slovaškega kontrastivnega pristopa⁶ in tudi z vidika terminologije, saj so, čeprav so napisane v slovaščini, v vseh poglavjih navedeni tudi slovenski izrazi za posamezne besedne vrste, slovnične kategorije ipd. Mnogi razdelki so še danes skoraj v celoti aktualni in uporabni, zaključki koristni, idealno pa bi bilo posamezne relevantne dele dopolniti z vajami. Gradivo ponuja tudi možnost pogleda na izbrane jezikovne pojave z diahronega vidika, saj študenti na določeni stopnji lahko preučujejo, do kakšnih sprememb v jeziku je v nekaj desetletjih prišlo. Očitno je, da je Hečko moral med pisanjem učbenika preučiti, predelati in primerjati ogromne količine slovenskega in slovaškega gradiva, obenem pa tudi, da se je naslanjal na v tistem času aktualne slovnice – škoda pa je, da vire, iz katerih je črpal, navaja le izjemoma, pa še to samo v obliki z navedbo priimka: Bajec, Kolarič, Rupel, Jerančič, Toporišič itn.

O obeh gradivih lahko rečemo, da sta po več kot štiridesetih letih od nastanka še vedno edini svoje vrste, edinstveni pa nista samo zaradi tega. Poudariti moramo avtorjevo globoko zavezanost slovenščini in razgledanost, hkrati pa tudi njegovo predanost pedagoškemu poklicu. Hečko se je posvečal ne le slovenski kulturi in književnosti, ki jo je dobro poznal in jo je prevajal, temveč se je prav tako lotil priprave pedagoških pripomočkov, ki so bili za tisti čas napisani s precejšnjim trudom in brez ideološkega naboja. Čeprav je bil del gradiva objavljen šele po Hečkovi smrti, lahko sklepamo, da je posamezne izseke vrsto let uporabljal pri poučevanju slovenščine. Pedagoško udejstvovanje pa mu je omogočilo, da je iz virov, ki jih je imel na voljo, znal sestaviti smiselno gradivo za poučevanje študentov, ki je v precejšnji meri aktualno še danes. Zavedamo se, da si oba učbenika zaslužita globljo analizo, kontekstualizacijo, skripta *Základy slovinskej gramatiky* tudi primerjavo s priročniki, s katerimi si je avtor pri njihovem pisanju pomagal, predvsem s *Slovensko slovnico* A. Bajca, R. Kolariča, M. Rupla in J. Šolarja iz leta 1956 in *Slovenskim knjižnim jezikom 1–4* J. Toporišiča, in tu vidimo prostor za nadaljnje raziskave.

6 Ta je prisoten tudi v drugih podobnih učbenikih, npr. v Vaňko 2004 in Tibenská 2018, le da sta omenjena učbenika namenjena slovenskim študentom, torej predstavljata posamezne pojave z nasprotnega vidika.

Literatura

- BAJEC, Anton, KOLARIČ, Rudolf, RUPEL, Mirko, ŠOLAR, Jakob, 1964: *Slovenska slovnica*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- DOBRÍKOVÁ, Mária, 1999: K osemdesiatke Konštantína Palkoviča. *Slavica Slovaca* XXXIV/2. 166–167.
- HEČKO, Vítazoslav, 1972: *Slovensko berilo (Texty pre poslucháčov slovinčiny)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- HEČKO, Vítazoslav, 1978: *Základy slovinskej gramatiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- JANKOVIČ, Ján, 2005: *Slovník prekladateľov s bibliografiou prekladov z macedónčiny, srbčiny, chorvátčiny a slovinčiny*. Bratislava: Jaga, Veda.
- KMECOVÁ, Svetlana, 2017: Melichar Václav a jeho miesto v dejinách slovenskej slovenistiky. Martin Slobodník, Marta Glossová (ur.): *95 rokov Filozofickej fakulty UK – pohľad do dejín inštitúcie a jej akademickej obce*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 468–485.
- TIBENSKÁ, Eva, 2018: *Gramatika slovenského jazyka pre nositeľov slovinského, chorvátskeho a srbského jazyka. I diel, Morfológia*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1976: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- VAŇKO, Juraj, 2004: *Slovaška slovnica za Slovence*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- VOJTECH POKLAČ, Saša, 2014: Recepcija slovenske književnosti na Slovaškom. Alenka Žbogar (ur.): *Recepcija slovenske književnosti. Obdobja 33*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 513–519.

Arhivski viri

- Arhiv Univerze Komenskega, opis dela zunanjega učitelja Melicharja Václava v letnem semestru 1985/86.
- Registraturno središče FF UK v Bratislavi: Zapisniki z zasadanj Oddelka za slavistiko in indoevropistiko, kasneje Oddelka za slovanske filologije FF UK v Bratislavi.

IZKUŠNJE IN STALIŠČA GOVORCEV SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA PRI KOMUNIKACIJI Z GOVORCI SLOVENŠČINE KOT PRVEGA JEZIKA

Erika Kum

Straža

erika.kum99@gmail.com

Maja Bitenc

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana

Maja.Bitenc@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.203-210

Za uspešno integracijo naraščajočega števila priseljencev v Sloveniji je ključnega pomena njihovo znanje slovenščine. Prispevek predstavlja izsledke raziskave, v kateri smo z enajstimi govorci slovenščine kot drugega jezika opravili sociolingvistične intervjuje. Posveča se njihovim izkušnjam pri komunikaciji z govorci slovenščine kot prvega jezika, pogostosti rabe slovenščine, jezikovnim stališčem ter dojemanju variantnosti govorjene slovenščine tako pri njih samih kot pri domačih govorcih.

slovenščina kot drugi jezik, jeziki v stiku, izkušnje z jezikovno rabo, jezikovna stališča, jezikovna variantnost

Competence in Slovenian is of key importance for successful integration of the increasing number of immigrants in Slovenia. This article presents the findings of a study based on sociolinguistic interviews with eleven speakers of Slovenian as a second language. It focuses on their experiences in communicating with speakers of Slovenian as a first language, how frequently they use Slovenian, their language attitudes, and their perception of varieties in Slovenian as spoken by themselves and Slovenian speakers.

Slovenian as a second language, languages in contact, experiences with language use, language attitudes, language variation

1 Uvod

V prispevku predstavljamo raziskavo, v kateri smo z enajstimi govorci slovenščine kot drugega jezika (J2) opravili polstrukturirane sociolingvistične intervjuje. Zanimale so nas njihove izkušnje glede komunikacije z govorci slovenščine kot prvega jezika (J1),¹ pogostost rabe slovenščine in njihovo dojemanje variantnosti

¹ V prispevku zaradi ekonomičnosti in v izogib ponavljanju sinonimno govorcem slovenščine kot J1 uporabljamo tudi izraz domači govorci, sinonimno govorcem slovenščine kot J2 pa tuji govorci.

govorjene slovenščine – katere varietete² prepoznavajo in katere po lastni oceni uporabljajo sami oz. njihovi sogovorniki. Posvetili smo se tudi njihovim jezikovnim stališčem in mnenjem glede jezika komunikacije. Več o jezikovnih stališčih in njihovi vlogi pri razumevanju sociolingvistične dinamike je zapisano v Bitenc 2016: 58–66, o sociolingvističnem intervjuju kot metodološkem pristopu pa v Bitenc 2016: 49–50, 257 in v tretjem poglavju tega prispevka.

2 Slovenščina kot drugi jezik

Število tujih državljanov se v Sloveniji vztrajno povečuje. Med njimi prevladujejo priseljenci iz Bosne in Hercegovine, sledijo ji Kosovo, Srbija in Severna Makedonija (Keuc 2020: 6–7). Slovenija spodbuja učenje slovenščine tako v tujini kot v Sloveniji, kot se je zavezala v 13. členu *Zakona o javni rabi slovenščine*.³ V 10. členu *Zakona o državljanstvu Republike Slovenije*⁴ je določeno, da je za pridobitev slovenskega državljanstva z naturalizacijo med drugim pogoj opravljen izpit iz znanja slovenščine na osnovni ravni oz. zaključeno šolanje v Republiki Sloveniji ali na šoli s slovenskim učnim jezikom v zamejstvu (več o jezikovnih zahtevah v zvezi z državljanstvom in dostopu do znanja v Ferbežar 2012). Veljavna Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025⁵ v poglavju 2.2.2 s konkretnimi predlaganimi ukrepi spodbuja širjenje in izpopolnjevanje jezikovne zmožnosti v slovenščini pri govornikih, ki jim slovenščina ni J1, je pa njihova realizacija vprašljiva.

Področje slovenščine kot drugega in tujega jezika v zadnjih desetletjih, posebej po priključitvi Slovenije Evropski uniji, dobiva vedno pomembnejše mesto v strokovnem in družbenem dogajanju; število udeležencev tečajev slovenščine in kandidatov za izpite na različnih ravneh na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik se iz leta v leto povečuje (Pirih Svetina 2020; prim. tudi Centrova letna poročila).⁶

3 Metodologija

Za raziskavo smo opravili sociolingvistične intervjuje z enajstimi govorniki slovenščine kot J2. Vnaprej smo jih seznanili z namenom pogovora, podpisali so soglasje za snemanje in uporabo posnetkov za raziskovalne namene. Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni marca in aprila 2022, in sicer v Ljubljani pri govornikih doma ali preko spletnih aplikacij Zoom in Facebook Messenger. Za snemanje je bila uporabljena aplikacija Snemalnik zvoka na telefonu. Pripravljen je bil seznam vprašanj, ki smo ga glede na sogovornika po potrebi prilagajali oz. dodajali podvprašanja. Intervjuvancem je bila na začetku ponujena možnost, da izberejo jezik intervjuja, tako da je bilo nekaj intervjujev izvedenih v angleščini in nekaj v slovenščini. Intervjuje smo nato transkribirali v ortografski transkripciji v poknjženi obliki in v skladu s pravopisnimi

2 Pri (jezikovnih) varietetah gre za različne oblike obstoja zgodovinsko-naravnega jezika oz. množice jezikovnih sredstev s podobno distribucijo glede na geografske oz. družbene dejavnike (za obširnejšo razlago in utemeljitev gl. Bitenc 2016: 114–117).

3 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924> (dostop 13. 4. 2022).

4 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO13> (dostop 13. 4. 2022).

5 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123> (dostop 13. 4. 2022).

6 <https://centerslo.si/knjige/letna-porocila/> (dostop 8. 7. 2022).

pravili, pri čemer smo izpuščali mašila in zareke, zapis pa členili na stavke glede na smisel oz. vsebino.⁷

V osrednjem delu prispevka v zaokroženih tematskih sklopih predstavljamo odgovore intervjuvancev in navajamo zanimivejše izseke.⁸ Najprej predstavimo osnovne relevantne podatke o intervjuvancih (njihov J1, čas bivanja v Sloveniji; razdelek 4.1), sledijo razdelki o izbiri jezika oz. pogostosti rabe slovenščine (4.2), o izkušnjah pri komunikaciji z domačimi govorci (4.3), o stališčih in željah glede jezika komunikacije (4.4), o njihovi samooceni jezikovnih varietet, ki jih uporabljajo sami (4.5), in oceni varietet, ki jih v komunikaciji z njimi uporabljajo domači govorci (4.6).

4 Analiza

4.1 Osnovni podatki o intervjuvancih

Osnovne relevantne podatke o intervjuvancih predstavlja Tabela 1. Vsi so odrasli, stari povprečno 30 let. Polovica jih je udeležencev tečajev pri Jezikovnem mestu in na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik, drugi so njihovi znanci, dva sta študenta na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. J1 petih intervjuvancev je angleščina, J1 ostalih pa poljščina, hrvaščina, češčina, slovaščina, romunščina in bolgarščina. V Sloveniji bivajo od pol leta do osem let, vsi živijo oz. so živeli v Ljubljani, nekateri pa imajo znance tudi iz drugih delov Slovenije.

Na začetku intervjuja so imeli govorci možnost izbirati, ali naj ta poteka v angleščini ali slovenščini. Približno polovica se je odločila za angleščino: *povem več v angleščini* (G1); *ker lahko prepričana, da razumem, kaj si vprašala* (G10).

Govorec	Prvi jezik	Leta bivanja v Sloveniji	Jezik intervjuja	Čas učenja slovenščine
Govorka 1	poljščina	1	angl.	1 leto
Govorka 2	hrvaščina	1,5	angl.	2 tedna
Govorec 3	češčina	5	sln./angl.	1 mesec
Govorec 4	slovaščina	0,5	sln.	4 leta
Govorec 5	angleščina	7	angl.	10 mesecev
Govorka 6	romunščina	3,5	angl.	1 leto
Govorka 7	angleščina	3	angl.	5 let
Govorka 8	angleščina	7	sln.	3 leta (10 mesecev intenzivno)
Govorec 9	angleščina	8	sln.	1,5 leta
Govorka 10	angleščina	8	angl.	1,5 leta
Govorka 11	bolgarščina	0,5	angl.	1 leto

Tabela 1: Podatki o intervjuvancih.

7 Prim. izhodiščna transkripcijska načela v Bitenc 2016: 183. Transkripcije so na voljo pri avtoricah prispevka.

8 Izjave informantov so navedene v ležečem tisku; vključeni so citati, ki prispevajo k razumevanju problematike, pri čemer so včasih spremenjeni zaimki in glagolske oblike (iz prvoosebni in tretjeosebne) ter členjenost na stavke (prim. načela v Bitenc 2016: 184).

Intervjuvance smo vprašali, kako dolgo se že učijo slovenščino in kako tekoče jo po svojem mnenju govorijo. Nekateri govorci so se je začeli učiti že pred prihodom v Slovenijo, drugi pa so se je najprej učili iz okolja in šele nato v organizirani obliki. Polovica govorcev, to so tisti, ki se slovenščino učijo krajši čas, navaja, da slovenščino razumejo, ampak je ne govorijo zelo dobro. Tisti, ki se slovenščine učijo že dlje časa, imajo z izražanjem v njej manj težav. Tudi oni navajajo, da slovenščino bolj razumejo kot govorijo.

4.2 Izbira jezika glede na okoliščine

Zanimalo nas je, kdo od govorcev v dejanski situaciji navadno izbere, v katerem jeziku bo komunikacija potekala in ali se jezik med pogovorom tudi zamenja.

Šest govorcev je povedalo, da je izbira jezika odvisna predvsem od njih, pet pa, da jezik običajno izbere sogovorec. Med pogovorom jezik najpogosteje zamenja pet govorcev, pri štirih pa jezik najpogosteje zamenja sogovorec; dva govorca poročata, da jezik spremenita sama ali sogovorec. Treba je poudariti, da gre za samoocene in da je pri tako kompleksnem dogajanju, kot je tovrstna komunikacija, zelo verjetno, da se jezik zamenja večkrat oz. da prihaja do preklapljanja tudi na stavčni oz. leksikalni ravni, kar se kaže tudi na nekaj mestih v intervjujih.

Trije govorci so povedali, da iz slovenščine preklapijo v angleščino, ko imajo občutek, da s svojo slovenščino ne sledijo več pogovoru (G1, G3, G6). Veliko govorcev je navedlo, da se pogosto zgodi, da iz slovenščine v drug jezik preklapijo sogovornici, čeprav to ne bi bilo nujno potrebno: *people see that I'm a foreigner, so they're starting with me in English*⁹ (G1); *če govorim slovensko, potem pa vidijo moje ime ali pa samo na videz vidijo, da nisem Slovenka ali se zmotim, potem pa zamenjajo jezik* (G8). G2, katere J1 je hrvaščina, je dejala, da (predvsem starejši) sogovornici najpogosteje preklapijo v hrvaščino: *when they know I'm Croatian, they switch to Croatian*.¹⁰ Domači sogovornici pogosto tudi zamenjajo jezik, ker se jim zdi, da jih tuji govorci ne bodo razumeli: *probably some younger people switch to English, because they maybe see how I struggle*¹¹ (G3); *po navadi ljudje začnejo po slovensko in potem spremenijo do angleščine, ampak včasih mislijo, da ne razumem slovensko in potem začnejo po angleško* (G7). G1 meni, da ljudje preklapijo v angleščino predvsem v Ljubljani: *in Ljubljana, since everything is kind of faster, they continue in English*;¹² verjetno bi lahko to pripisali tudi dejstvu, da se v Ljubljani pogosteje srečujejo s tujejezičnimi govorci.

Dva govorca sta kot razlog za uporabo angleščine izpostavila tudi, da so govorci slovenščine kot J1 navdušeni nad tem, da lahko z drugimi govorijo v angleščini: *there are actually some students who get really excited with being able to speak in English*

9 Angleške izjave v opombah navajamo v slovenskem prevodu. Tu: *ljudje vidijo, da sem tujka, zato z mano začnejo v angleščini*.

10 *ko izvejo, da sem Hrvatica, preklapijo v hrvaščino*

11 *verjetno nekateri mlajši preklapijo v angleščino, ker mogoče vidijo, kako mi je težko*

12 *v Ljubljani, kjer je vse nekako hitreje, nadaljujejo v angleščini*

*with us*¹³ (G5); *there are some neighbours, who will always switch to English, because they like speaking English*¹⁴ (G10).

Intervjuvanci izpostavljajo, da jezik izbirajo glede na sogovorca in da slovenščino uporabljajo predvsem z določenimi govorci, npr. *our landlords, some of the colleagues from my work*¹⁵ (G2); *ena prijateljica, s katero govoriva slovensko* (G8). Nihče od govorcev ne uporablja slovenščine doma.

Vsi govorci so odgovorili, da uporabljajo slovenščino, kadar imajo opravke, npr. na banki ali na pošti. Prav tako vsi uporabijo slovenščino, ko naročajo v restavraciji, kavarni ali v podobnih situacijah: *we go to the park, we go to the store, or if I have to call for doctor's appointment*¹⁶ (G6); *for most of my short interactions I would use Slovene*¹⁷ (G5); *if there is some catering service or restaurant or a bar or if I am in a shop*¹⁸ (G2). Nekateri intervjuvanci slovenščino uporabljajo predvsem v sorazmerno predvidljivih položajih, običajno takrat, ko poznajo besede, ki jih bodo potrebovali: *just a few words that I know and I'm comfortable in*¹⁹ (G3).

Intervjuvanci opažajo razliko pri izbiri jezika komunikacije tudi glede na starost domačih govorcev. Tako G1 ocenjuje, da več angleščine uporablja v komunikaciji z mlajšimi in več slovenščine s starejšimi govorci: *funny enough, I speak English with people of my age, because then I'm a little bit frustrated that I cannot speak faster*.²⁰ G2, katere J1 je hrvaščina, pa z mlajšimi sogovorci uporablja več slovenščine, s starejšimi pa več hrvaščine: *if they're older, they speak Croatian, if they're younger, then they speak less Croatian and more Slovene*.²¹

4.3 Izkušnje pri komunikaciji

Intervjuvance smo vprašali o morebitnih zanimivih, bodisi pozitivnih bodisi negativnih izkušnjah v komunikaciji z domačimi govorci slovenščine, saj te pomembno zaznamujejo jezikovna stališča tujih govorcev.

Trije govorci so poročali o negativni izkušnji: pri G2 je šlo za nesporazum, G5 se počuti osramočenega, če sogovorec preklopi iz slovenščine v angleščino, saj se ob tem počuti nesposobnega, G6 pa je poročala o zdravnikovi nepotrpežljivosti, ker je po njegovi oceni govorila prepočasi. Vsi navedeni so izpostavili, da gre pravzaprav za posamezne slabe izkušnje v vsem času, ko živijo v Sloveniji, sicer pa so njihove izkušnje večinoma pozitivne.

G9 in G10 imata z govorci slovenščine kot J1 pozitivne izkušnje – po njunem mnenju so v komunikaciji z govorci slovenščine kot J2 razumevali in potrpežljivi. G7 in G8 pravita, da na nesporazume gledata kot na nekaj smešnega.

13 nekateri študentje so pravzaprav res navdušeni, da lahko z nami govorijo v angleščini

14 nekateri sosedje bodo vedno preklapili v angleščino, ker radi govorijo angleško

15 naši najemodajalci, nekateri sodelavci

16 gremo v park, gremo v trgovino, ali če moram poklicati zdravnika

17 za večino mojih kratkih interakcij bi uporabila slovenščino

18 če gre za strežbo ali restavracijo ali bar ali če sem v trgovini

19 samo nekaj besed, v katerih mi je udobno

20 smešno, govorim angleško za vrstniki, ker me malo frustrira, da ne morem govoriti hitreje

21 če so starejši, govorijo hrvaško, če so mlajši, govorijo manj hrvaško in več slovensko

Štirje govorci so omenili izkušnje, ki jih lahko vrednotimo kot pozitivne ali negativne, odvisno od zornega kota. Pri G3 in G4 se take situacije dogajajo zaradi lažnih prijateljev oz. razlik med slovenščino in njunima J1 (češčina in slovaščina); npr. *ploščica tudi je bila zanimiva izkušenj, ker v slovaščini ploščica je žival, ki ga imaš v postelji in so nekakšne parazite, paraziti, ja, in ploščica v slovenščini je fuga; kruh – bread and circle*²² (G4).

4.4 Jezikovna stališča in želje glede jezika komunikacije

Govorci imajo do slovenščine pozitivna stališča, veseli so, kadar jo lahko uporabljajo, in radi se je učijo. Skoraj vsi so poudarili, da bi radi uporabljali več slovenščine, tudi tisti, ki so se sicer odločili, da intervju izvedejo v angleščini (G1, G2, G3, G10, G11). G4 je izpostavil, da bi raje uporabljal več angleščine, ker misli, *da angleška leksika ima največ besed in expressions*,²³ G9 pa je *načeloma zadovoljen s tem, kar uporablja*.

Kot enega od glavnih razlogov, zakaj slovenščine ne uporabljajo v večji meri, so navedli, da so pod stresom in jih je strah, manjka jim samozavesti za govor v slovenščini, počutijo se, kot da ne znajo dovolj in da jim manjka besednega zaklada: *I'm not that confident talking Slovene*²⁴ (G1); *I can't really hold the conversation*²⁵ (G3); *sem zelo scared*²⁶ *govorjenja, ker nočem govoriti nekaj hudega ali nekaj ne dobrega* (G4); *I can be stressed about a specific word or specific case, especially if they ask a question very fast, then it's even more stressful*²⁷ (G5). G6 pa je dejala, da *ima občutek, da nikoli ne bo pravilno govorila in večkrat obupa*.

4.5 Jezikovne varietete govorcev slovenščine kot J2

Na vprašanje, katero varieteto slovenščine govorijo, so štirje govorci odgovorili, da uporabljajo predvsem *knjižno* oz. *formalno* slovenščino (*formal Slovene*), saj so se te učili na tečaju (G3, G4, G5, G11). G6 je povedala, da niti ne opazi razlike med različnimi varietetami. Nekaj govorcev je odgovorilo, da do neke mere uporabljajo *ljubljanščino*, ampak ne vedno; gre predvsem za tiste, ki v Ljubljani bivajo že dlje časa in so zato tej govorici že dolgo izpostavljeni (G2, G8, G9, G10).

Oba govorca, ki prihajata v stik z narečnimi govori izven Ljubljane, sta izpostavila, da je v njunem govoru zaznati vpliv tega stika: *because I'm also going to Goriška brda and they might be talking a little bit differently and I'm hearing that accent or dialect when I go there*²⁸ (G3); *I think I'm mixing this proper one with this one from*

²² *kruh in krog*

²³ *izrazov*

²⁴ *nisem tako samozavestna pri govorjenju v slovenščini*

²⁵ *ne morem res sodelovati v pogovoru*

²⁶ *me je strah*

²⁷ *lahko sem pod stresom zaradi določene besede ali določenega sklona, še posebej, če postavijo vprašanje zelo hitro, potem je še bolj stresno*

²⁸ *ker hodim tudi v Goriška brda in morda govorijo malo drugače in slišim tisti naglas ali narečje, ko grem tja*

*Kras*²⁹ (G1). G1 izpostavi tudi naglas, ki je posledica njenega J1: *I also think that sometimes I just give up and just go with the Polish accent.*³⁰

4.6 Jezikovne varietete govorcev slovenščine kot J1

Večina intervjuvancev je odgovorila, da se domači govorci prilagodijo njihovem znanju jezika in ne uporabljajo izrazitega narečja (G2, G4, G5, G7, G9, G10, G11). G1 ima drugačne izkušnje: *I have this feeling that they have to think, how was this thing in proper Slovene, especially with elderly people, they don't switch into official Slovene that much. People try to switch, but sometimes they forget or maybe they switch for first minute and later they just go back to this regional version.*³¹ G3 in G8 pravita, da sogovorniki govorijo predvsem v svojem narečju, občasno pa ga malo prilagodijo za lažje razumevanje. Nekateri intervjuvanci so izpostavili razliko med tem, kar se učijo na tečajih in kar potem slišijo v dejanski rabi v vsakdanjem življenju. G5 je komentiral, da v Ljubljani sliši veliko *Slovenlish things*,³² in povzel, kar se je naučil ob koncu tečaja slovenščine: *everybody speaks dialect, you can't learn book Slovene, nobody speaks like that*³³ – naj pri tem pripomnimo, da je *book Slovene* zanimiv kalk in da je vprašanje, ali se je mogoče naučiti knjižno slovenščino, diskutabilno.

5 Zaključek

Raziskava s pomočjo sociolingvističnih intervjujev z enajstimi priseljenci, ki v Sloveniji živijo od pol leta do osem let, prinaša vpogled v njihovo doživljanje komunikacije z domačimi govorci. Glede na različno jezikovno kompetenco slovenščino uporabljajo v različnem obsegu, večini pa je skupna želja, da bi jo uporabljali več, čeprav jim je pogosto težko, ker je ne obvladajo dobro, imajo pomanjkljivo besedišče, so v njej bolj počasni in se težje izražajo kot v kakšnem drugem jeziku, kar velja predvsem za govorce, ki se slovenščine še ne učijo dolgo in v Sloveniji živijo manj časa; zadržki so tudi bolj osebne narave, npr. strah pred napakami, živčnost in sramežljivost. Včasih so tudi govorci slovenščine kot J1 tisti, ki govorcem slovenščine kot J2 onemogočijo komunikacijo v slovenščini, saj predvsem v želji, da bi komunikacija potekala hitreje, in v prepričanju, da jih bodo priseljenci bolje razumeli, (pre)hitro preklopijo v angleščino oz. hrvaščino in tako tujemu govorcu ne dajo možnosti izražanja v slovenščini, čeprav bi to zmožel in želel.

Intervjuvanci poročajo, da se domači govorci običajno prilagodijo njihovem znanju jezika in uporabljajo knjižni jezik, pogosto pa tudi druge varietete slovenščine, pri katerih imajo intervjuvanci več težav z razumevanjem. Nekateri tuji govorci opažajo različne varietete, npr. knjižni jezik, ljubljansčino, posamezna narečja, drugi v manjši meri ali sploh ne, kar verjetno lahko pripišemo dejstvu, da živijo v Ljubljani.

²⁹ mislim, da mešam to pravilno s to s Krasa

³⁰ mislim tudi, da včasih preprosto obupam in začnem s poljskim naglasom

³¹ Imam občutek, da morajo razmišljati, kako se to reče v pravilni slovenščini, posebej pri starejših, da ne preklopijo toliko v uradno slovenščino. Ljudje poskušajo preklopiti, ampak včasih pozabijo ali mogoče preklopijo za prvo minuto in kasneje grejo nazaj k regionalni verziji.

³² slovenskoangleške stvari

³³ vsi govorijo narečno, ne moreš se naučiti knjižne slovenščine, nihče ne govori tako

Pomenljivo je poimenovanje različnih varietet: v vprašanju je bil npr. v zvezi s standardnim jezikom uporabljen le izraz *knjižna slovenščina* oz. *formal Slovene*, intervjuvanci pa so v odgovorih o tej varieteti govorili kot o *formalni slovenščini* (G7) oz. v angleščini o *official, proper* (G1) in *book Slovene*³⁴ (G5). Nestandardne varietete pa so poimenovali z *regional version*³⁵ (G1), *dialect* oz. *dialekt* (G2, G3, G5, G7, G8, G11), *accent*³⁶ (G3), *neknjižno* (G4) in *slang* (G8).

Izsledki raziskave kažejo, da imajo intervjuvanci do slovenščine pozitivna stališča, si je želijo še učiti in jo vaditi v komunikaciji z drugimi govorci: *there's only so much that the school gives you and afterwards you hear and you learn*³⁷ (G6). Pomembno se zdi, da jim domači govorci omogočimo rabo slovenščine in jih pri tem spodbujamo ter da tudi v izobraževalnem sistemu in v javnem diskurzu privzgajamo sprejemanje in tolerantnost do tujih govorcev slovenščine.

Rezultatov predstavljene pilotne raziskave zaradi razmeroma majhnega števila intervjuvancev, ki ne predstavlja dejanske priseljske populacije, ne moremo posploševati, se pa področje kaže kot zanimivo in relevantno. Prispevek tako lahko služi kot spodbuda za nadaljnjo raziskovalno obravnavo – dobrodošle bi bile raziskave z večjim in bolj strukturiranim vzorcem, npr. glede na starost intervjuvancev, čas njihovega bivanja v Sloveniji, razloge za priselitev, predznanje in učenje slovenščine, njihov J1, socialno mrežo in področje dela, v različnih regijah z različnimi narečji oz. pokrajinskimi govori, z različnimi metodološkimi pristopi, tudi z analizo avtentičnega diskurza. K celovitosti predstavitve sociolingvističnih razmerij bi pomembno prispevala tudi raziskava z obrnjeno perspektivo, v kateri bi o stališčih in izkušnjah pri komunikaciji s tujimi govorci vprašali domače govorce.

Literatura

- BITENC, Maja, 2016: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- FERBEŽAR, Ina, 2012: »Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Sloveniji ...«: Testiranje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* LVII/3–4. 29–45.
- KEUC, Albin, 2020: *Migranti in begunci v Sloveniji 2020*. Ljubljana: Zavod Povod.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2020: Slovenščina, ki je ni bilo v javnosti. *Teorija in praksa* LVII/posebna številka. 21–39.

³⁴ *uradna, pravilna in knjižna slovenščina*

³⁵ *regionalna verzija*

³⁶ *naglas*; glede pomena izraza *accent* oz. *naglas* v slovenskem in angleškem prostoru prim. Bitenc 2016: 53, op. 5.

³⁷ *samo toliko ti da šola, potem pa slišiš in se učiš*

SLOVENSKI JEZIK U KONTEKSTU ISTARSKE VIŠEJEZIČNOSTI

Marko Ljubešić

Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pulj
mljubestic@unipu.hr

DOI:10.4312/Obdobja.41.211-219

Istrski polotok, ki je danes znotraj Evropske unije, pripada trem državam: Hrvaški, Sloveniji in Italiji. Ob upoštevanju pomena medkulturne komunikacijske kompetence, ki je osnova za kakovostno sobivanje na posameznem področju, želi raziskava ugotoviti, v kolikšni meri je kurikulum hrvaškega izobraževalnega sistema usmerjen oz. odprt za usvajanje in znanje slovenskega jezika. V drugem delu prispevka so predstavljeni rezultati empirične raziskave o mnenjih in stališčih študentov hrvaškega jezika in književnosti ter razrednega pouka (kot bodočih učiteljev maternega jezika v osnovnih in srednjih šolah) o slovenskem jeziku in možnostih implementacije slovenskega jezika v hrvaški šolski sistem. Ob rezultatih raziskave je treba opozoriti tudi na pomen spoznavanja jezikov in kultur sosednjih narodov kot osnovnega pogoja za ustvarjanje zdravih odnosov v prihodnosti.

hrvaški šolski sistem, slovenski jezik, medkulturna komunikacijska kompetenca

The Istrian Peninsula, today within the European Union, is divided between three countries: Croatia, Slovenia, and Italy. Taking into account the importance of intercultural communication competence, which is the basis for quality coexistence in any field, this study examines the extent to which the curriculum of the Croatian education system focuses on and is open to learning Slovenian. The second part presents the findings of an empirical study of the opinions and views of students of Croatian language and literature and primary education (as future Croatian teachers in primary and secondary schools) regarding Slovenian and possibilities for introducing Slovenian into the Croatian school system. Considering the findings of our research, it is important to draw attention to the importance of learning about the languages and cultures of neighboring nations as a basic condition for building healthy relationships in the future.

Croatian school system, Slovenian, intercultural communication competence

1 Položaj slovenskoga jezika u Istarskoj županiji

Višestoljetna istarska multikulturalnost, na tragu suvremenih koncepcija europskoga društva, danas sve više prerasta u interkulturalnost gdje se jasno (u teoriji i praksi) razlikuje značenje tih dvaju termina. U tom kontekstu nameće se pitanje koliko zaista narodi koji žive jedni uz druge i u svakodnevnim su doticajima znaju jedni o drugima, koliko poznaju jezik onoga drugog, običaje, kulturu, povijest. Geografski gledajući Istru, iako malen, danas je to teritorij triju država – Hrvatske, Slovenije i Italije te je na njemu prisutno isto toliko školskih sustava. S ciljem

razvijanja međukulturnog dijaloga (Čebren 2019: 90) u sva se tri dijela pred nositelje odgojno-obrazovnih kurikulumuma postavlja zahtjevno pitanje koliko su ti isti kurikulumi otvoreni upoznavanju nama najbližih. Teorijsko istraživanje u ovome dijelu rada zalazi prvenstveno u područje hrvatskoga nacionalnog kurikulumu u kojem je jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja: »razvijati jezično-kulturni identitet i međukulturnu kompetenciju, osjećaj pripadnosti i poštovanje prema vlastitom jezičnom identitetu, kulturi i tradiciji te uvažavati i poštovati druge jezične i kulturne zajednice i njihove vrijednosti« (Nacionalni kurikulum 2018: 39). Statutom Istarske županije zajamčeno je i pravo na dvojezičnost (Statut Istarske županije 2018: 5), čime je uz hrvatski jezik omogućena i uporaba talijanskoga jezika. Talijanski jezik također je prisutan kao izborni predmet u većini istarskih škola koji provode program na hrvatskom jeziku, čime je ostvaren preduvjet za interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju u pogledu hrvatsko-talijanskih odnosa u Istri. Slovenski se jezik u Istarskoj županiji izvodi po modelu C, no u školskoj godini 2021./2022. nastavu Slovenskoga jezika i kulture pohađalo je svega 28 učenika osnovnih škola (19 učenika Osnovne škole Marije i Line iz Umaga te 9 učenika Osnovne škole Vazmoslava Gržalje iz Buzeta). Iako je idejno osmišljen predmet i u Gimnaziji Pula, on se već nekoliko školskih godina, zbog nedovoljnog interesa učenika, uopće ne izvodi.¹ I na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli svojevremeno je postojala mogućnost upisa kolegija koji je omogućavao studentima usvajanje osnova slovenskoga jezika i kulture, no i ta je mogućnost prije desetak godina ugašena. Na tom tragu, ako uzmemo u obzir činjenicu kako »interkulturalna kompetencija učitelja/nastavnika predstavlja osnovnu pretpostavku za stjecanje interkulturalne kompetentnosti učenika« (Piršl 2016: 162), lako je zaključiti da se u pogledu hrvatsko-slovenskih interkulturalnih odnosa u Istri ne može očekivati skorašnja promjena s obzirom na to da budući odgojno-obrazovni djelatnici još uvijek nemaju mogućnosti stjecanja osnovnih pretpostavki za sutrašnje kvalitetnije interkulturalno poučavanje. U više je navrata hrvatska metodička znanost upozoravala upravo na taj specifični problem, predlažući metodičke modele (Benjak 2001; Ljubešić 2009) i donoseći rezultate empirijskih istraživanja (Benjak, Ljubešić 2013), no još uvijek u kurikulumu smislu pomaka nije bilo, stoga je i ovome radu cilj prikazati važnost upoznavanja nama susjednih naroda, njihova jezika, kulture i običaja u kontekstu stjecanja interkulturalne kompetencije.

2 Empirijsko istraživanje: slovenski jezik u Istarskoj županiji

2.1 Problem istraživanja

Iz uvodnih je teorijskih istraživanja vidljiva nedostatna zastupljenost susjednog jezika (u ovom slučaju slovenskoga) u onim područjima (pograničnima, kao na primjer u Istarskoj županiji) gdje su jezici u neprestanom kontaktu. Empirijskim istraživanjem problematika nedovoljne zastupljenosti i nepoznavanja slovenskoga jezika u Istarskoj županiji nastoji se staviti u obzor promišljanja budućih odgojno-obrazovnih

1 Istraživanje kvantitete zastupljenosti slovenskoga jezika u osnovnim i srednjim školama Istarske županije obavljeno je telefonskim putem s upravama škola u Istarskoj županiji u lipnju 2022. godine.

djelatnika u području materinskoga jezika (u ovom slučaju hrvatskoga). Polazeći od pretpostavke kako ćemo upoznavanjem nama susjednih jezika stvoriti preduvjete za bolji i kvalitetniji suživot u međugraničnim područjima, ovim se dijelom istraživanja nastojalo istražiti iskustva, ali i prepoznati interes budućih učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika za uključivanjem slovenskoga jezika u odgojno-obrazovni proces.

2.2 Ciljevi i zadaci istraživanja

Empirijsko istraživanje utemeljeno je na osnovama teorijskog istraživanja, a ima sljedeće ciljeve i zadatke:

- istražiti stav ispitanika o važnosti upoznavanja ključnih sastavnica susjednih naroda (jezik, kultura, književnost, običaji, povijest)
- utvrditi mišljenje ispitanika o pozitivnim čimbenicima interkulturalnog povezivanja
- ispitati stav o mogućnostima uključivanja slovenskog jezika na pojedine razine hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava
- istražiti mišljenja o društveno-političkim uvjetima zapostavljenog odnosa prema učenju slovenskoga jezika i kulture
- ispitati vlastita iskustva i mogućnosti poboljšanja položaja susjednih jezika u hrvatskom školskom sustavu.

2.3 Polazne hipoteze

Na temelju rezultata uvodnoga istraživanja u empirijsko istraživanje pošlo se od ovih polaznih hipoteza:

- ispitanici smatraju kako je poznavanje temeljnih sastavnica susjednih naroda (jezika, književnosti, povijesti, kulture, običaja) iznimno važno
- ispitanici su svjesni važnosti boljeg interkulturalnog povezivanja susjednih naroda
- među ispitanicima vlada mali interes za učenjem slovenskoga jezika, eventualno se on prepoznaje kroz fakultetsku razinu
- dominantni globalni jezici i opsežni kurikulum te političke okolnosti glavni su razlozi trenutačnoga položaja slovenskoga jezika u hrvatskome školskom sustavu
- mogućnosti implementacije slovenskoga jezika u odgojno-obrazovni sustav očituju se ponajprije u suvremenim koncepcijama nastave (filmovi, ekskurzije, kvalitetni radni materijali).

2.4 Ispitanici i instrument istraživanja

Empirijsko istraživanje obavljeno je na uzorku od 80 ispitanika – studenata 1. i 2. godine diplomskog studija hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu te studenata 4. i 5. godine integriranog sveučilišnog učiteljskog studija na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. U istraživanju je sudjelovalo 100 % ispitanika ženskog spola.

Za potrebe istraživanja sastavljen je poseban upitnik od ukupno 10 pitanja (otvorenog, zatvorenog i kombiniranog tipa). Istraživanje je obavljeno u svibnju 2022. godine. Ispitanici su odgovarali na licu mjesta koristeći papirnati upitnik. Kod pitanja zatvorenog tipa ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5.

2.5 Rezultati i diskusija

U istraživanje se krenulo pitanjem o materinskom jeziku, na kojem je 98,75 % ispitanika odgovorilo kako im je hrvatski materinski jezik, a 1,25 % ispitanika navelo je kako im je albanski materinski jezik.

Na drugome pitanju istražilo se jesu li ispitanici tijekom školovanja imali prilike učiti slovenski jezik, na što je svega 2,5 % ispitanika odgovorilo pozitivno, odnosno u kombiniranom dijelu odgovora ispitanici su upisali kako je riječ o Erasmusovu programu razmjene studenata na kojem su ispitanici u oba slučaja sudjelovali.

Trećim pitanjem istražila su se mišljenja i stavovi ispitanika o potrebi, tijekom školovanja, upoznavanja ključnih sastavnica nama susjednih naroda kao što su jezik, kultura, književnost, običaji i povijest. Kako je kulturu susjednih naroda važno upoznati, smatra najviše ispitanika, slijede običaji, povijest te na četvrtom mjestu nalazimo jezik, a književnost je najmanje zastupljena (v. Tablicu 1). Osrednjom aritmetičkom sredinom s blagim odklonom k višim rezultatima Likertove skale djelomično potvrđujemo polaznu hipotezu o iznimnoj važnosti upoznavanja ključnih obilježja nama susjednih naroda. Može se pretpostaviti da se uzrok takvih rezultata krije u dugogodišnjim nastavnim programima koji su redovito zapostavljali tu komponentu odgojno-obrazovnog procesa, stoga su i ispitanici zbog stvorene barijere u tom pogledu osrednje se odlučivali na pojedinoj sastavnici.

Važnost upoznavanja ključnih obilježja nama susjednih naroda	Frekvencija (N)	Aritmetička sredina (M)
1) jezik	80	3,05
2) kultura	80	3,75
3) književnost	80	2,85
4) običaji	80	3,70
5) povijest	80	3,10

Tablica 1: Usvajanje tijekom školovanja osnovnih obilježja susjednih naroda

Na četvrtom pitanju istražilo se mišljenje ispitanika o pozitivnim učincima boljeg interkulturalnog povezivanja i upoznavanja nama susjednih naroda. Upravo je na ovome pitanju dobivena potvrda prošlog pitanja time što su odgovori ispitanika jasno pokazali kako su oni svjesni da bi boljim upoznavanjem naših susjeda uvelike pridonijeli najviše širenju naših svjetonazora, zatim većoj interakciji i suradnji te razbijanju stereotipa i predrasuda o drugima i drukčijima, a najmanje boljim odnosima među susjednim državama (v. Tablicu 2). Takvi visoki rezultati otvaraju mogućnost za postupnu implementaciju takvih sadržaja u nastavne kurikule kako bi se sustavno otklonila početna prepreka u shvaćanju važnosti upoznavanja susjednih naroda.

Posljedice boljega poznavanja nama susjednih naroda	Frekvencija (N)	Aritmetička sredina (M)
1) razbijanje stereotipa i predrasuda o drugima i drukčijima	80	4,20
2) širenje naših svjetonazora	80	4,30
3) veća interakcija i suradnja	80	4,25
4) bolji odnosi među susjednim državama	80	3,90

Tablica 2: Pozitivne posljedice boljega poznavanja susjednih naroda

Sljedećim pitanjem istražilo se na kojoj razini ispitanici smatraju mogućim da se u odgojno-obrazovnom sustavu uključi predmet unutar kojega bi se sustavno upoznavao slovenski jezik i kulturu. Među ponuđenim odgovorima ispitanici su mogli zaokružiti sve razine hrvatskoga školskog sustava. Zanimljivo je da se najviše ispitanika odlučilo za fakultetsku razinu, nešto manje za razinu srednje škole, a najmanje se ispitanika odlučilo za više i niže razrede osnovne škole (v. Tablicu 3). Među polaznim hipotezama pretpostavljen je manji interes za učenjem slovenskoga jezika i kulture, odnosno kako se on može eventualno iskazati na fakultetskoj razini kroz izborne kolegije, što je ovakvim rezultatom i potvrđeno. Također, ovakav niski rezultat još jednom ukazuje kako među ispitanicima tijekom cjelokupnog odgojno-obrazovnog programa nije stvoren interes za boljim upoznavanjem susjednih naroda.

Uključivanje slovenskog jezika i kulture na pojedinim sastavnicama hrvatskog školskog sustava	Frekvencija (N)	Aritmetička sredina (M)
1) u osnovnoj školi (niži razredi)	80	1,45
2) u osnovnoj školi (viši razredi)	80	1,80
3) u srednjoj školi	80	2,70
4) na fakultetu (kao izborni kolegij)	80	3,40

Tablica 3: Mogućnost uključivanja nastavnog predmeta Slovenski jezik i kultura na pojedinim sastavnicama hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava

Šestim pitanjem istražilo se koliko su tijekom školovanja ispitanici imali prilike susretati se sa slovenskim književnicima. Na otvorenome pitanju ispitanici su mogli navesti do pet književnika koje su imali prilike upoznati tijekom školovanja. Ukupno je 37,50 % ispitanika na ovome pitanju upisalo nekog od slovenskih književnika. Tako je najviše ispitanika navelo kako se tijekom školovanja susrelo s likom i djelom France Prešerena (28,75 %), slijedi Ivan Cankar (7,50 %) i Stanko Vraz (5,00 %). Druge književnike ispitanici nisu navodili. Ovakvi poražavajući rezultati pokazuju nedovoljnu zastupljenost slovenske književnosti u hrvatskom školskom sustavu, pogotovo uzevši u obzir činjenicu kako su hrvatska i slovenska književnost tijekom

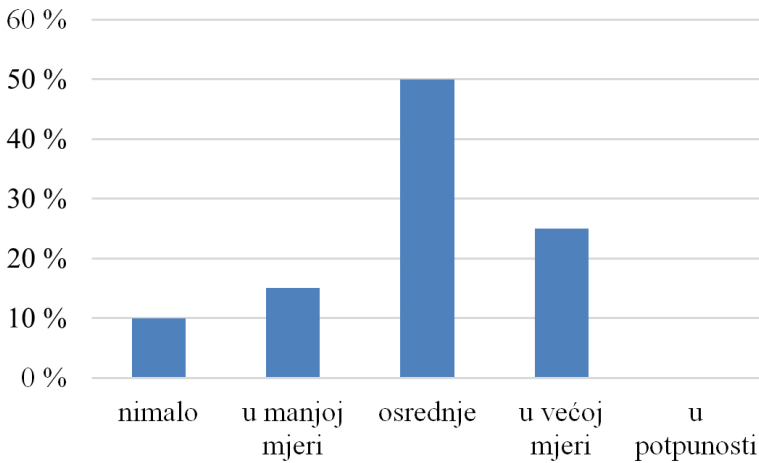
prošlosti bile u stalnim kontaktima, kako zbog političkih tako i zbog književnopoetskih uzroka.

Na sedmome se pitanju istražilo mišljenje ispitanika o uzroku zapostavljenog odnosa prema učenju slovenskog jezika i kulture. Među ponuđenim odgovorima ispitanicima se nudilo političke uzroke, opsežni kurikulum, dominaciju globalnih jezika te mogućnost kombiniranog odgovora, odnosno da oni sami upišu razlog ako smatraju da je to nešto izvan ponuđenih odgovora. Tako se najviše ispitanika odlučilo za dominantnost globalnih jezika, slijedi opsežni kurikulum, a politika je na trećem mjestu (v. Tablicu 4). Mali je broj ispitanika (15,00 %) naveo svoj odgovor na ovome pitanju, među kojima je najviše prisutna nezainteresiranost učenika ($F = 4$) te zanimljiviji sadržaji u nastavnom kurikulumu ($F = 2$). Takvi rezultati potvrdili su polaznu hipotezu kako upravo globalni jezici ne daju dovoljno prostora manjim jezicima, opsežni kurikulum ključni su u nezainteresiranosti ispitanika prema manjim jezicima, a politika je na posljednjem mjestu.

Uzroci zapostavljenog odnosa prema slovenskome jeziku i kulturi	Frekvencija (N)	Aritmetička sredina (M)
1) politika	80	2,95
2) opsežni kurikulum	80	3,55
3) dominantni globalni jezici	80	4,10

Tablica 4: Uzroci zapostavljenog odnosa prema slovenskom jeziku i kulturi

Osmim pitanjem istražilo se smatraju li ispitanici da bi učenje slovenskoga jezika bilo korisno hrvatskim učenicima. Najviše ispitanika (50,00 %) zaokružilo je kako bi hrvatski učenici imali osrednje koristi od učenja slovenskoga jezika, slijedi odgovor u većoj mjeri (25,00 %), u manjoj mjeri (15,00 %). Svega 10,00 % ispitanika smatra kako hrvatski učenici ne bi imali nimalo koristi od učenja slovenskoga jezika, a nitko od ispitanika nije zaokružio odgovor u potpunosti. Iako su rezultati odgovora ispitanika na ovome pitanju osrednji, na temelju otklona prema pozitivnoj strani grafikona može se zaključiti kako među ispitanicima vlada pozitivan stav prema važnosti učenja slovenskoga jezika kao nama susjednog jezika (v. Grafikon 1).



Grafikon 1: Korisnost učenja slovenskoga jezika

Na devetom pitanju istražilo se mišljenje ispitanika o oblicima koji bi, prema njihovom mišljenju, pomogli lakšem i zanimljivijem poučavanju slovenskoga jezika i kulture. Među ponuđenim odgovorima ispitanici su imali filmove (igrane, crtane, dokumentarne), zatim metodički dobro oblikovane udžbenike i ostale radne materijale te ekskurzije. I na ovome pitanju kombiniranog tipa ispitanici su mogli nadopisati ako smatraju kako postoji još nešto što bi moglo doprinijeti lakšem i kvalitetnijem savladavanju nastavnog predmeta. Analizom dobivenih rezultata zaključujemo kako se najviše ispitanika odlučilo za filmove, slijede ekskurzije, a na posljednjem mjestu dolaze dobro metodički oblikovani udžbenici i ostali radni materijali (v. Tablicu 5). Iz ovih je rezultata uočljivo da ispitanici kod učenja stranoga jezika ipak radije biraju suvremenu multimedijску komponentu i ekskurzije u odnosu na klasične nastavne materijale kao što su udžbenici i ostali radni materijali prvenstveno namijenjeni tradicionalnijoj koncepciji nastave.

Oblici učenja koji bi mogli pomoći lakšem i zanimljivijem poučavanju slovenskoga jezika	Frekvencija (N)	Aritmetička sredina (M)
1) filmovi (igrani, crtani, dokumentarni)	80	4,45
2) metodički dobro oblikovani udžbenici i ostali radni materijali	80	3,35
3) ekskurzije	80	4,40

Tablica 5: Oblici učenja usmjereni k lakšem i zanimljivijem savladavanju slovenskoga jezika

Desetim je pitanjem ostavljena mogućnost ispitanicima da iznesu vlastita iskustva i predlože mogućnosti pomoću kojih bi se poboljšao položaj slovenskoga jezika

u odgojno-obrazovnom procesu Republike Hrvatske. U nastavku slijede neka od njihovih razmatranja:

- Slovenija je, kao i Italija, naša susjedna zemlja te bi bilo korisno kada bi bili u mogućnosti koristiti se slovenskim jezikom. Kako bi uvođenje nastavnog predmeta u školski sustav bilo još dodatno gomilanje već prenatrpanog programa, smatram kako bi učenje trebalo biti znatno slobodnije i provoditi se projektno, znači, razmjenom i gostovanjima hrvatskih učenika u slovenskim školama i obrnuto. Tada bi bilo znatno ležernije i svi bi to radije prihvatili.
- Smatram da bi odgojno-obrazovni sustav trebao više sažeti svoj opsežni kurikulum pa bi se tako dogodile razne mogućnosti učenja sadržaja koje bi učenici samostalno odabirali. Zasiurno bi, kad bi postojala ponuda, netko odabrao i slovenski jezik.
- Nažalost, kroz čitavo moje školovanje mislim da smo svega u nekoliko navrata obrađivali djela slovenskih autora (Prešerena i Cankara) i to u prijevodu. Mislim da kad bi se ponudilo više takvih sadržaja, pogotovo suvremenih autora, i na izvornom jeziku, mnogi bi učenici bili zainteresirani za time.
- Bilo bi korisno da hrvatske škole zajedno sa slovenskim školama sudjeluju u raznim projektima kao i u zajedničkoj nastavi (primjer: skijanje u Sloveniji, ronjenje i istraživanje podmorja u Hrvatskoj). Bilo bi korisno i zanimljivo za obje strane, a i jezik bi se nesustavno savladao i stvorila bi se brojna prijateljstva.

Komentari ukazuju na razvijen pozitivan stav prema mogućnostima koje se nude u prekograničnoj suradnji i zajedničkim partnerskim projektima. Upravo na taj način omogućilo bi se učenicima s obje strane da savladavaju jezik konverzacijski, što bi zasigurno bila korisna podloga za one koji će kasnije nastaviti svoje školovanje na drugoj strani.

3 Zaključak

Suvremeno doba, obilježeno globalizacijom i tehnologijom, u drugi je plan stavilo odnose među malim narodima. Iako smo do prije nekoliko desetljeća živjeli u zajedničkoj državi, danas jedni o drugima sve manje znamo i učimo. Uzroke takve situacije valja zasigurno tražiti u našim (obostranim) nastojanjima da pripremimo mlade za tehnološku budućnost (koja je, usput rečeno, već s njima od najranije dobi) i nesmetanu komunikaciju neovisnu o geografskoj raslojenosti. Pritom nismo ni svjesni da iako najbliži, počinjemo se sve lošije poznavati. Kako bi se postojeće stanje okrenulo u pozitivnom smjeru, svi čimbenici odgojno-obrazovnog sustava (kreatori kurikuluma, a i politika uopće) moraju shvatiti važnost interkulturalne komunikacijske kompetencije koja prva otvara vrata u poznavanje Drugoga i Drukčijeg (u ovom slučaju nama najbližeg). To nužno ne znači još dodatno opterećenje ionako prenatrpanih odgojno-obrazovnih kurikuluma. Upravo usvajanja spoznaja o našim susjedima, njihovoj kulturi i jeziku, koja u konačnici najmanje trebaju biti sagledavana u kontekstu vrednovanja, a provedena u obzoru suvremene nastave (ekskurzije, zajednički projekti, razmjena), mogu pridonijeti da naši mladi sutra imaju otvorenije svjetonazore, veće mogućnosti snalaženja na tržištu i u konačnici da boljim poznavanjem svoje okoline bolje upoznaju i sami sebe.

Izvori i literatura

- BENJAK, Mirjana, 2001: *Književnost(i) u kontaktu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- BENJAK, Mirjana, LJUBEŠIĆ, Marko, 2013: *Od Peruška do otvorenog sustava*. Zagreb: Školska knjiga.
- ČEBRON, Neva, 2019: Zrcaljenje raznojezičnosti v večjezičnem okolju: primer raziskave v slovenskem delu Istre. Vesna Požgaj Hadži, Marko Ljubešić, Jerica Zihnerl (ur.): *Ususret dijalogu – zbornik posvećen Mirjani Benjak*. Novigrad-Cittanova: Muzej – Museo Lapidarium, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 90–105.
- LJUBEŠIĆ, Marko, 2009: Hrvatsko-slovenski književni dodiri u gimnazijskoj nastavi. *Riječ* 2. 222–240.
- Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, 2017. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovnoškolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (pristup 1. 5. 2022.)
- PIRŠL, Elvi, BENJAK, Mirjana, DIKOVIĆ, Marina, JELAČA, Matija, MATOŠEVIĆ, Andrea, 2016: *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Statut Istarske županije (pročišćeni tekst). *Službene novine Istarske županije* 30/2018 (31. 12. 2018.). https://www.istra-istria.hr/media/filer_public/f8/be/f8be9355-30b6-47e1-be4f-dbe9c3fa7b22/190308_statut_procisceno.pdf (pristup 10. 5. 2022.)

PROBLEMATIKA RABE VEZNIKA *PA* V PROTIVNEM PRIREDJU PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Magda Lojk

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
magda.lojk@ff.uni-lj.si

Mateja Kosi

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mateja.kosi@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.221-229

V praksi poučevanja slovenščine kot tujega jezika se kaže, da študenti rabe protivnega veznika *pa* ne usvojijo v zadostni meri, zato ga pogosto rabijo neustrezno ali se njegovi rabi izogibajo. Učbeniki za slovenščino kot drugi in tuji jezik vsebujejo primere s protivnim veznikom *pa*, razlago *pa* puščajo ob strani. Prispevek skuša sistematično prikazati rabo protivnega veznika *pa* in ponudi nekaj nalog za poučevanje glede na nekatere jezikovne okoliščine, v katerih se ta veznik v slovenščini uporablja.

slovenščina kot drugi in tuji jezik, protivno priredje, veznik *pa*, didaktika slovenščine kot tujega jezika

In the practice of teaching Slovenian as a foreign language, it appears that students do not acquire the use of the adversative conjunction *pa* sufficiently, and therefore they often use it inappropriately or avoid using it. Textbooks for Slovenian as a second or foreign language offer some examples with the adversative conjunction *pa*, but they do not dedicate much attention to explaining its usage. This article systematically demonstrates the use of the adversative conjunction *pa* and offers some suggestions for teaching based on the language context in which this conjunction is used in Slovenian.

Slovenian as a second and foreign language, adversative coordination, conjunction *pa*, teaching Slovenian as a foreign language

1 Uvod

V praksi poučevanja slovenščine kot tujega jezika (TJ) se kaže, da učeči se rabe protivnega veznika *pa* ne usvojijo v zadostni meri, da se mu ne bi izogibali oz. bi ga rabili pomensko in besednoredno ustrezno.

Po pregledu učbenikov za slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ), izdanih na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik (CSDTJ), je bilo ugotovljeno, da v nobenem od njih ni natančnejše razlage rabe protivnega veznika *pa* niti ni izpostavljeno dejstvo, da lahko protivni veznik *pa* besednoredno stoji na dveh mestih, in sicer med stavkoma (medstavčni) in za izpostavljeno prvo besedo (oz. prvim stavčnim členom) v stavku

(zapostavljeni oz. postponirani), ter s tem izraža dva tipa protivnosti: nasprotje in razliko.

2 Veznik *pa* v protivnem priredju

Toporišič (2000: 651–652) ugotavlja, da so nekatere vrste priredij pomensko neenotne. Tako je protivno priredje, ki ga deli na štiri skupine oz. tipe glede na to, kaj stavčna zveza izraža: 1) razlika ali kontrast (*Ti boš mlinar, jaz pa ti bom nosila hrano.* (JT)),¹ 2) nasprotje (*Vem, pa ne povem.* (JT)), 3) zamenjava (*Ančka se ne smeje, temveč joka.* (JT)) in 4) izvzemanje (*Vsi bodo dosegli svoj cilj, le jaz ga ne bom dosegel.* (JT)). Veznik *pa* se rabi samo v prvih dveh tipih,² in sicer v tipu 1 samo veznik *pa*, v tipu 2 pa poleg *pa* še vezniki *a*, *vendar*, *toda* in *ampak*. V priredjih tipa 1 ima *pa* drugo pozicijo v stavku, je zapostavljen (postponirana pozicija). V priredjih tipa 2 pa ima veznik *pa*, tako kot preostali vezniki, prvo pozicijo (medstavčna pozicija).³ Predmet pričujočega prispevka so samo protivne stavčne zveze z veznikom *pa*, torej prva dva tipa.⁴

Precej natančno je veznik *pa* definirala Breda Pogorelec (2021). Opisuje ga kot vsestranski veznik, obenem pa pravi, da je ravno zaradi svoje vsestranskosti *pa* bolj nevtralen veznik od drugih protivnih veznikov in da so možnosti njegove rabe širše (Pogorelec 2021: 219). Zaradi več pomenskih funkcij, ki jih (veznik) *pa* ima, sam protivnosti ne izraža tako nedvoumno kot drugi protivni vezniki. Zato je nemalokrat protivnost (torej opozicija, nasprotje) med deli izražena z drugimi sredstvi, in sicer: 1) s pomenom glagolov v obeh stavkih (še posebej v zvezi dveh trdilnih stavkov), 2) z zanikanjem v enem od stavkov in 3) z drugimi besedami (Pogorelec 2021: 221, 229). Kot kaže korpus Gigafida 2.0, so te druge besede zelo pogosto prislovi (ali besede in besedne zveze v prislovni vlogi), ki izražajo nasprotje s prej povedanim (*kljub temu, vseeno, nazadnje ...*), ali členki (*le, samo, že, šele*), ki izražajo razliko od pričakovanega ali omejitev. Podobno vlogo ima tudi beseda *vendar*, ki se zelo pogosto pojavlja skupaj z veznikom *pa* (*vendar pa, pa vendar*).⁵

Toporišič (2000: 651) ugotavlja, da je v protivnih priredjih nasprotja »rado zanikanje« – pregled korpusnih primerov pokaže, da je to še posebej pogosto ob

- 1 Vsi ponazoritveni primeri v tem poglavju so iz korpusa Gigafida 2.0. Ostali primeri so posebej označeni, in sicer iz *Slovenske slovnice* Jožeta Toporišiča s kratico JT, iz knjige *Veznik v slovenščini* Brede Pogorelec pa s kratico BP.
- 2 V tipu 3, ki izraža zamenjavo, je *pa* mogoče rabiti v povezavi s *pač* (*pač pa*): *Nisem utrujena, pač pa/temveč žalostna.*, kjer ima *pač* bistveno vlogo. Tudi v tipu 4, ki izraža izvzemanje, bi verjetno v nekaterih primerih lahko uporabili *pa*: *Vsi lahko grejo, samo jaz ne morem.* – *Vsi lahko grejo, jaz pa ne morem.*, vendar pri tem spremenimo pomen in ne izražamo več izvzemanja, temveč razliko.
- 3 Vezniški poziciji navadno nista zamenljivi, včasih pa je to mogoče, in sicer le takrat, kadar lahko s postponiranim *pa* postavimo na prvo mesto dejansko poudarjeno besedo (Pogorelec 2021: 222).
- 4 Besedne zveze niso predmet pričujočega prispevka, a vseeno velja omeniti, da se protivne besedne zveze v korpusu Gigafida 2.0 pojavljajo samo s postponiranim protivnim veznikom *pa* (*Španka Eugenia Silvia, nekdanji Armanijev model, danes pa študentka prava; danes ruske, nekoč pa sovjetske letalonosilke*). Drugi protivni vezniki se v besednih zvezah v korpusu pojavijo bolj izjemoma.
- 5 *Ruska slovnica* (Русская грамматика 1980) v § 3126 take dopolnilne izraze imenuje »konkretizatorji«. Ti nastopajo skupaj z vezniki in »na razne načine konkretizirajo, omejujejo ali spreminjajo pomen tega veznika«. Npr. v povedi *Zjutraj je deževalo, pa sva vseeno sedela zunaj.* se brez besede *vseeno* zelo slabo (če sploh) izrazi nasprotje (verjetno le v govorni realizaciji z ustrezno intonacijo).

rabi veznika *pa*. Po drugi strani pa glede pomenske zgradbe stavkov, ki jih veže *pa*, Pogorelec (2021: 221) pravi, da gre med dvema stavkoma za pomensko nasprotje, običajno »izraženo s pozitivno obliko obeh stavkov«, opozicija pa je v tem primeru »izražena s pomenom obeh glagolov ali stavkov v celoti« (*Vsi, prav vsi bi bili radi [izprijeni], pa nam manjka poguma.* (BP)). Korpusni primeri potrjujejo Toporišičev opis, da je v enem (veliko pogostejše v drugem) delu protivne vezniške zveze, ki izraža nasprotje, pogosto zanikanje. Zveza trdilnega in nikalnega stavka v protivnem priredju (*Vem, pa ne povem.* (JT)) je veliko pogostejša kot zveza dveh trdilnih stavkov (*Saj sem rekla, da gremo plezat, pa ste bili preleni.*).

3 Pregled obravnave veznika *pa* v učbenikih SDTJ

V raziskavi so bili pregledani učbeniki za poučevanje SDTJ, ki so bili izdani pri CSDTJ, ter učbeniki avtorice Rade Lečič. Ugotovljeno je bilo, da je veznik *pa* obravnavan v učbenikih *Slovenska beseda v živo 1b*, *2*, *3a* in *3b*, v učbenikih *Jezikovod*, *Naprej pa v slovenščini*, *Pot do izpita iz slovenščine*, *Slovenščina 1+*, *Slovenščina od A do Ž 2* in *S slovenščino nimam težav*.

Trije od teh učbenikov veznik *pa* ponudijo samo preko primerov, brez razlage, in sicer: *Slovenska beseda v živo 1b* (str. 27), *S slovenščino nimam težav* (str. 25), *Slovenščina od A do Ž 2* (str. 86). Z razlago, da veznik *pa* izraža nasprotje, se srečamo v učbenikih: *Slovenska beseda v živo 2* (str. 72), *Slovenska beseda v živo 3b* (str. 26), *Pot do izpita iz slovenščine* (str. 159) in *Naprej pa v slovenščini* (str. 108–109). Učbenik *Slovenska beseda v živo 3a* (str. 71) pojasni, da veznik *pa* (tako kot vezniki *ampak*, *vendar*, *toda*, *a*) zanika prej povedano. Z razlago, da gre za »povezovanje enot z enakim statusom, ki pa so videti nezdržljive (kontrajunkcija)«, se srečamo v učbeniku *Jezikovod* (str. 59). Obsežnejše ali bolj specifične razlage veznika *pa* ne s pomenskega ne z besednorednega vidika ne zasledimo v nobenem učbeniku. Vaje, v katerih se pojavi veznik *pa*, najdemo samo v štirih učbenikih.⁶

4 Didaktične možnosti poučevanja rabe protivnega veznika *pa* pri pouku slovenščine kot TJ

4.1 Problematika rabe veznika *pa* pri študentih slovenščine kot TJ (na lektoratih slovenščine na Češkem)

Jasno in konkretno zapisati pravila rabe protivnega veznika *pa* je vse prej kot enostavno. Ravno njegova »vsestranskost« in »nevtralnost« ter odvisnost od jezikovnih okoliščin vnašajo dvome glede ustrezne rabe in besednoredne umestitve pri učenju slovenščine kot TJ. Pri znanstvenem raziskovanju veznika *pa* je pogosto prisotno vprašanje, kdaj lahko »zanesljivejši«, pomensko bolj nedvoumen protivni veznik (*ampak*, *toda*, *vendar*, *a*) zamenjamo z veznikom *pa*, in obratno (prim. Toporišič 2000; Pogorelec 2021). Za pedagoške namene se zdi ustreznejše naslednje

⁶ In sicer v delovnem zvezku *Slovenska beseda v živo 2* (str. 49), v delovnem zvezku *Slovenska beseda v živo 3a* (str. 66), v učbeniku *Naprej pa v slovenščini* (str. 110) in v delovnem zvezku *S slovenščino nimam težav* (str. 16).

vprašanje: Kdaj, v katerih okoliščinah v slovenskem jeziku naravno rabimo protivni veznik *pa*? Le tako lahko pridemo do usmeritve, kdaj naj študentje slovenščine kot TJ uporabijo veznik *pa* (in kdaj ne).

Študentje slovenščine kot TJ se od protivnih veznikov najprej naučijo rabe veznika *ampak*, ki je tudi najbolj »varen« s stališča ustrezne rabe. Besedo *pa* (veznik, členek, medmet) *pa* začnejo sčasoma prav tako uporabljati, saj jo zelo pogosto srečujejo v zapisanih besedilih in govorjenem jeziku, vendar iz tega ne morejo razbrati ustreznih pravil njene rabe. Problematika rabe veznika *pa* in izražanja protivnosti, ki jo obravnavamo v prispevku, se nakazuje tako v izbiri besednoredne umestitve kot v ustreznosti pomenske rabe veznika *pa*.

Navajamo nekaj primerov neustrezne rabe⁷ protivnih veznikov pri študentih (na lektoratih slovenščine na Češkem):

- 1) Dobro **ampak** je, da jih lahko vrnem v fizično trgovino, zato se mi ni treba ukvarjati s pošiljanjem nazaj.
- 2) Danes sem **ampak** opazila, da ima manj pomnilnika, kot sem naročila.
- 3) Jaz **ampak** ne morem priti.
- 4) Všeč mi je blago, **pa** mi ni všeč kroj.
- 5) Nima pedagoške izobrazbe, **pa** je študirala slovenščino, tako da bo mogoče vseeno lahko učila v šoli.
- 6) Enako kot vsak ima svoje pravice, tako vsak **pa** ima svoje mnenje.

Še pogostejše kot napake študentov pri rabi veznika *pa* je opaziti, da se študentje temu vezniku izogibajo in raje izberejo bolj vsestranski veznik *ampak*. To potrjuje tudi Korpus slovenščine kot tujega jezika (KOST), v katerem ima pri iskanju veznikov po lemah od protivnih veznikov največ pojavitev *ampak* (3953), sledijo mu vezniki *pa* (2932), *vendar* (704), *a* (602) in *toda* (95). Pri vezniku *pa* je treba upoštevati, da gre tako za vezalni kot protivni *pa*, kar pomeni, da je protivni *pa* dejansko še redkejši. Hiter pregled naključnega vzorca *pa* pokaže, da je v znatni meri ta protivni veznik rabljen neustrezno.

Rabo postponiranega *pa* je vsekakor mogoče natančneje opisati in jo je mogoče tudi začeti poučevati sorazmerno zgodaj v procesu usvajanja TJ. To *pa* ne velja za okoliščine rabe medstavčnega veznika *pa*. Vendarle *pa* lahko okoliščine njegove rabe zadovoljivo opišemo do te mere, da bodo študentje na poti usvajanja slovenskega jezika lažje (in zanesljiveje) ustrežneje in pogostejše rabili tudi veznik *pa* ter se ga zaradi bojazni pred neustrezno rabo ne bodo več izogibali v tolikšni meri.

Naš didaktični cilj je, da bi študentje sistematično in postopoma spoznali vsaj nekatere okoliščine rabe protivnega veznika *pa* ter ga začeli rabiti v večji meri in ustrežneje. Menimo, da je najustreznejši pristop tak, ki bi študentu čim večkrat pokazal okoliščine, v katerih je veznik *pa* ustrezen oz. celo najustreznejši. Kot manj ustrezne vidimo vaje, ki bi od študenta zahtevale, da iz nabora protivnih veznikov

7 V primerih 1–3 je napaka nastala z interferenco. V češčini se v knjižnem jeziku veznik *ale* 'ampak' rabi v medstavčni poziciji, pogovorno *pa* tudi v postponirani poziciji. Sopomenski veznik *však* se rabi samo postponirano, vendar *pa* neposredne kontrastivne povezave z rabo veznika *pa* ne moremo narediti (prim. Slovník 2005: gesla *a*, *ale*, *však*).

izbere ustreznega, ali vaje, pri katerih bi se pričakovalo, da se študent odloči, v katerih stavčnih zvezah bi veznik *ampak* lahko nadomestil s *pa* in v katerih ne. Ustreznejše se nam torej zdijo naloge, ki so oblikovane tako, da se veznik *pa* vedno pojavlja v ustreznem kontekstu – to študenta spodbuja, da postopoma razvija rabo tega veznika in postane pozoren na njegovo pojavljanje v slovenščini.

4.2 Jezikovne okoliščine rabe protivnega veznika *pa*

4.2.1 Postponirani protivni veznik *pa*

Postponirani protivni veznik *pa* povezuje dva stavka, v katerih sta na začetku izpostavljena stavčna člena, ki sta v protistavi, npr. *Moja mama je Slovenka, oče pa Španec*. Tu sta v protistavi osebka *moja mama* in *oče*. V protistavi sta lahko tudi povedka (*Berem najraje detektivke, gledam pa raje komedije.*), predmeta (*Potico je spekla sestra, torto pa jaz.*), prislovni določili (*Včeraj je bilo sončno, danes pa dežuje.*), povedkovi določili (*Dober je, najboljši pa ravno ne.*) itn. Gre za razmerje kontrasta ali razlike.

4.2.2 Medstavčni protivni veznik *pa*

Medstavčni protivni veznik *pa* se rabi za izražanje nasprotja (tako kot ga izraža npr. veznik *ampak*). Ob vezniku *pa* (drugače kot ob drugih protivnih veznikih) morajo biti jezikovne oz. pomenske okoliščine tiste, ki jasneje in močneje izražajo nasprotje, saj je veznik *pa* zaradi svoje večfunkcijskosti šibek nosilec nasprotja oz. protivnega pomena. Te jezikovne okoliščine so naslednje:

a) **V zvezi dveh trdilnih stavkov** mora biti med stavkoma oz. glagoloma močno, jasno pomensko nasprotje (*Prosila sem ga za pomoč, pa me je zavrnil.*). Za pomoč: drugi del lahko spremenimo v nikalno poved z drugim glagolom in ohranimo enak pomen oz. sporočilo (*Prosila sem ga za pomoč, pa mi ni hotel pomagati.*).⁸

b) **V zvezi trdilnega in nikalnega stavka** je močnejša pomenska opozicija izražena z negacijo (*Kupila bi si avto, pa nimam denarja.*).

c) **Pomensko nasprotje med stavki izražajo druge besede**, pogosto so to prislovi (*kljub temu, vseeno*) in členki (*le, samo, že, šele*). Kaže, da so taki primeri pogostejši v zvezi dveh trdilnih stavkov (*Zjutraj je deževalo, pa sva vseeno sedela zunaj.*; *Mislila sem, da je ura šest, pa je bila šele štiri.*). Jezikovne okoliščine, v katerih je nasprotje izraženo z veznikom *pa* in dodatnimi besedami, je težko sistematično opisati, ker s tem že prehajamo na področje pomena in vloge drugih besednih vrst (prislova, členka) v stavku.

⁸ Za lažjo predstavo, kaj je »močno pomensko nasprotje glagolov«, za primerjavo navajamo nekaj korpusnih primerov z veznikom *ampak*, v katerih ne bi uporabili veznika *pa*, saj stavčni oz. glagolski pomen (brez veznika) ni v jasnem nasprotju: *To me seveda zelo zanima, ampak povej mi raje kaj o prijatelju.*; *Napaka je bila narejena nekje pri oskrbi s pitno vodo, ampak stvari se urejajo.*; *Kar malo smo ga pogrešali, ampak fant se je pripravljaj na prvi izpit.*

4.3 Nekaj praktičnih predlogov za razvijanje rabe protivnega veznika *pa* pri študentih slovenščine kot TJ

V vseh nalogah so primeri zapisani na naslednji način: v pokončnem tisku so informacije oz. povedi, ki jih študent dobi od učitelja, v ležečem tisku pa je predviden primeren odgovor oz. dopolnilo študenta.

4.3.1 Vaje za postponirani protivni *pa*

4.3.1.1 Kako sva si različna

Za prvo srečanje s postponiranim veznikom *pa*, ki izraža kontrast oz. razliko, lahko poslušamo pesem *Kako sva si različna*,⁹ v kateri je lepo vidna razlika v željah lirskih subjektov: »V nedeljo jutraj vstala bom, se v tihi gozd podala bom / O, jaz **pa** ne, kako sva si različna.« Študentje opazujejo pojavljanje veznika *pa* ter ugotavljajo, katere informacije povezuje in na kakšen način.

4.3.1.2 Jaz *pa* ...

Študentje med sabo komunicirajo tako, da se odzivajo na izjavo sošolca. Posebej vadimo odziv z nikalno in posebej s trdilno obliko. Izhodiščne povedi študentom ponudimo, dalje pa si jih izmislijo še sami.

a) Odziv z nikalno obliko:

- 1) Jaz imam rad sadje. – Jaz **pa** ne. Rad imam zelenjavo.
- 2) Rad berem poezijo. – Jaz **pa** ne maram poezije. Rad berem detektivke.
- 3) Moja mama se ukvarja s športom. – Moja **pa** ne. Rada ima umetnost.

b) Odziv s trdilno obliko:

- 1) Jaz prihajam iz velikega mesta. – Jaz **pa** iz majhnega.
- 2) Moj pes je Runo. – Moj **pa** Reks.
- 3) Lani so zmagali Finci. – Letos **pa** Norvežani.

4.3.1.3 Kaj *pa* ti?

Tipična okoliščina rabe postponiranega protivnega *pa* je tudi v vprašanju *Kaj pa ti?* Sogovorniku smo pravkar podali informacijo o sebi, s tem vprašanjem pa ga sprašujemo po primerljivi informaciji o njem. Študent prebere informacijo, doda »kaj pa ti«, sošolec pa se odziva bodisi s trdilno bodisi z nikalno obliko.

- 1) Jaz pogosto potujem, kaj **pa** ti? – Jaz **pa** ne./Jaz **pa** sem rad doma.¹⁰/Jaz tudi.¹¹
- 2) Moja sestra živi v Ljubljani, kaj **pa** tvoja? – Moja **pa** (živi) v Rimu.
- 3) Moj maček je prijazen, kaj **pa** tvoj? – Moj **pa** ne, moj praska.

9 Pesem (1962) pojeta Marjana Deržaj in Stane Mancini, glasba Jože Privšek, besedilo Frane Milčinski - Ježek. Za pouk je primernejša poznejša različica s spremenjenim besedilom v izvedbi Nece Falk in Alfija Nipiča.

10 Ustrezen je tudi besedni red *Jaz sem pa rad doma*. Besedni red pri postponiranem *pa* je kompleksen in bi zahteval posebno obravnavo.

11 V tem kontekstu je dobro posebej poudariti, da strinjanje oz. enaka informacija ne more biti podana z veznikom *pa* (*Jaz rad berem*. – **Jaz pa tudi*. → *Jaz tudi*.).

4.3.1.4 Bahanje

Ta vaja se izvaja podobno kot prejšnje. Na študentove izhodiščne povedi se sošolec odzove s stopnjevanjem, kot kažejo primeri.

- 1) Moj avto je hiter. – *Moj **pa** še hitrejši.*
- 2) Pri nas je poceni. – *Pri nas **pa** še ceneje.*
- 3) Moj plašč je bil drag. – *Moj **pa** še dražji.*

4.3.2 Vaje za medstavčni protivni **pa**

4.3.2.1 Slaba karma

Pri tej vaji razvijamo rabo v kontekstu močno izražene pomenske opozicije z glagoli. Posebej vadimo zanikano in trdilno obliko. Študent izhodiščno poved z dano informacijo v oklepaju z veznikom **pa** poveže v protivno poved.

a) Nikalna oblika

- 1) Skuhala sem ti kosilo. (nisi ga pojedla) → *Skuhala sem ti kosilo, **pa** ga nisi pojedla.*
- 2) Kupil ji je rože. (ni jih vzela) → *Kupil ji je rože, **pa** jih ni vzela.*
- 3) Povabila ga je na kavo. (ni hotel iti) → *Povabila ga je na kavo, **pa** ni hotel iti.*

b) Trdilna oblika

- 1) Hotela sem iti na sprehod. (začelo je deževati) → *Hotela sem iti na sprehod, **pa** je začelo deževati. (To pomeni, da nisem šla na sprehod.)*
- 2) Mislila je speči piškote. (zmanjkati jajc) → *Mislila je speči piškote, **pa** ji je zmanjkalo jajc.*
- 3) Prijazno jo je pozdravil. (pogledati stran) → *Prijazno jo je pozdravil, **pa** je pogledala stran.*

4.3.2.2 Želim si ...

Ko so študentje že bolj suvereni pri rabi medstavčnega **pa**, lahko v spodnjih primerih¹² samostojno nadaljujejo poved. Prvi del povedi izraža hotenje ali namero, ki **pa** je zaradi neke okoliščine neizpolnjena.¹³

- 1) Vsak dan **bi jedel** sadje in zelenjavo, **pa** ...
- 2) **Hotela** je speči orehovo potico, **pa** ...
- 3) **Želim** študirati v Sloveniji, **pa** ...

4.3.2.3 Druge besede

V spodnjih primerih¹⁴ lahko študentje **opazujejo** stavčno razmerje in podčrtane besede ter si povedi prevedejo v svoj jezik. Potem poskušajo tvoriti podobne povedi.¹⁵

- 1) Najraje bi takoj spet udaril, **pa** sem samo nemočno mahal z rokami.
- 2) Hotel sem iti, **pa** sem vseeno ostal.
- 3) Mislil sem, da je ura šele tri popoldne, **pa** je bila že pet.

¹² Primeri so iz učbenikov za SDTJ.

¹³ Stavki z naklonskimi glagolskimi izrazi, faznimi glagoli in glagoli namere se pogosto nadaljujejo z medstavčnim protivnim veznikom **pa**.

¹⁴ Iz korpusa Gigafida 2.0.

¹⁵ Več o tem bi bilo bolj smiselno študente učiti v sklopu obravnave drugih besednih vrst, denimo členka.

4.3.3 Vaje za oba tipa protivnega razmerja

4.3.3.1 Obe poziciji veznika *pa*

Ta vaja je usmerjena v besedni red in v razmislek, za kateri tip protivne zveze gre, od česar je odvisna raba postponiranega ali medstavčnega *pa*. Študentje na ustrezno mesto vstavijo veznik *pa* in svojo odločitev argumentirajo.¹⁶

- 1) Njeni starši so sicer z Bleda, _____ ona _____ je Kranjčanka.
- 2) Anita ne trenira več, _____ dobra športnica _____ je še vedno.
- 3) Rad bi smučal, _____ nima _____ denarja.
- 4) Vse so preiskali, _____ ga _____ niso našli.

4.3.3.2 Povezovanje dveh povedi

Študentje povedi povežejo z veznikom *pa* ter pri tem pazijo na besedni red in tip protivnega razmerja.

- 1) V Sloveniji je bilo med vikendom okoli 20 stopinj Celzija. Na Češkem je bilo še topleje.
- 2) Med dopustom sem želela prebrati zadnji Vojnovičev roman. Nisem uspela.
- 3) Ponavadi igram nogomet vsak dan. Ta teden nimam časa.
- 4) Rada bi šla na pivo. Jutri imam izpit.

5 Sklep

Raba protivnega veznika *pa* je ena zahtevnejših učnih vsebin pri pouku slovenščine kot TJ. Študentje rabe protivnega veznika *pa* običajno ne usvojijo v zadostni meri in se mu zato izogibajo ali ga rabijo pomensko in besednoredno neustrezno. V prispevku smo prikazali teoretično obravnavo teme pri Toporišiču in Pogorelec ter poskušali ponuditi način bližanja ustrežnejši in samozavestnejši rabi veznika *pa*. Osnovno vodilo pri pripravi učnih strategij je bilo vprašanje, v katerih jezikovnih okoliščinah v slovenščini rabimo protivni veznik *pa*, saj menimo, da je najustrežnejši pristop poučevanja v tem primeru tak, ki študentu čim večkrat pokaže ustrezno rabo. Na osnovi tega vodila smo podali nekaj možnosti rabe veznika *pa* v obeh obravnavanih tipih protivnega podredja: pri izražanju razlike (postponirani *pa*) in nasprotja (medstavčni *pa*). Predvidevamo, da bodo tako zastavljene naloge študente spodbudile, da postopoma razvijejo jezikovno kompetenco pri rabi tega veznika.

Viri in literatura

FERBEŽAR, Ina, DOMADENIK, Nataša, 2005: *Jezikovod. Učbenik za izpopolnjevalce na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Gigafida 2.0: Korpus pisne standardne slovenščine. <http://www.gigafida.net/> (dostop: april 2022).

KERN, Damjana, STRITAR, Mojca, HUBER, Damjan, ALIČ, Tjaša, JERMAN, Tanja, 2010: *Pot do izpita iz slovenščine. Učbenik za pripravo na izpit iz znanja slovenščine na srednji in visoki ravni*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

KOST = Korpus slovenščine kot tujega jezika. *Sketch Engine*. (dostop 20. 7. 2022)

LEČIČ, Rada, 2016: *Osnove slovenskega jezika. Slovnčni priročnik*. Cerkno: Gaya.

¹⁶ Primeri so iz učbenikov za SDTJ.

- LEČIČ, Rada, 2018: *Slovenščina od A do Ž. Učbenik za nadaljevalce. 2. del.* Cerklje: Gaya.
- LIBERŠAR, Polona, PETRIC LASNIK, Ivana, PIRIH SVETINA, Nataša, PONIKVAR, Andreja, 2015: *Naprej pa v slovenščini. Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, ŠKAPIN, Danuša, RIGLER ŠILC, Katarina, KAJIČ KMETIČ, Špela, 1998: *Slovenska beseda v živo. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega jezika.* Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, HALUŽAN, Vesna, PEZDIRC BARTOL, Mateja, ŠKAPIN, Danuša, VUGA, Gita, 2004: *S slovenščino nimam težav. Učbenik za kratke tečaje slovenščine: nadaljevalna stopnja.* Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, STRITAR, Mojca, JERMAN, Tanja, PIŠEK, Staša, 2013: *Slovenska beseda v živo 1b. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika (A2).* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, STRITAR, Mojca, JERMAN, Tanja, PIŠEK, Staša, 2013: *Slovenska beseda v živo 1b. Delovni zvezek za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, ŠKAPIN, Danuša, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, 2010: *Slovenska beseda v živo 2. Učbenik za nadaljevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, ŠKAPIN, Danuša, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, 2010: *Slovenska beseda v živo 2. Delovni zvezek.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, STRITAR, Mojca, 2009: *Slovenska beseda v živo 3a. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, STRITAR, Mojca, 2009: *Slovenska beseda v živo 3a. Delovni zvezek.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, STRITAR, Mojca, 2009: *Slovenska beseda v živo 3b. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARKOVIČ, Andreja, KNEZ, Mihaela, ŠOBA, Nina, STRITAR, Mojca, 2009: *Slovenska beseda v živo 3b. Delovni zvezek.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- POGORELEC, Breda, 2021: *Vzniki v slovenščini. Jezikoslovni spisi III.* Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Русская грамматика*, 1980. Москва: Наука. <http://rusgram.narod.ru/>
- Slovník = *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, 2005. Praha: Academia.
- ŠTER, Helena, STRITAR KUČUK, Mojca, 2021: *Slovenščina 1+: Slovníčne tabele in vaje za južnoslovanske govorce slovenščine kot drugega jezika.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica.* Maribor: Obzorja.

VEČJEZIČNO IZOBRAŽEVANJE V KANALSKI DOLINI IN POLOŽAJ SLOVENŠČINE

Maja Mezgec

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper
Slovenski raziskovalni inštitut, Trst
m.mezgec@slori.org

Nataša Gliha Komac

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU, Ljubljana
ngk@zrc-sazu.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.231-238

Kanalska dolina je na stičišču med tremi državami (Italijo, Slovenijo, Avstrijo) in štirimi jeziki (italijanščino, nemščino, slovenščino in furlanščino). Čeprav gre za poselitveno območje Slovencev v Italiji, zaradi zgodovinskih razpletov ni vzpostavljenega kontinuiranega sistema izobraževanja s slovenskim učnim jezikom. V šolskem letu 2017/18 je bil prvič pilotno izveden projekt večjezičnega italijansko-slovensko-nemško-furlanskega pouka, po katerem še danes poteka poskusni večjezični pouk v tamkajšnjih vrtcih in prvih petih razredih osnovnih šol. V prispevku so predstavljene prednosti in slabosti vzpostavljenega modela ter perspektive nadaljnjega razvoja s posebnim poudarkom na slovenskem jeziku.

sociolingvistika, slovenski jezik v Italiji, Kanalska dolina, jeziki v stiku, večjezično izobraževanje

The Canale Valley stands at the crossroads between three countries (Italy, Slovenia, and Austria) and four languages (Italian, German, Slovenian, and Friulian). Although it is part of the Slovenian settlement area in Italy, due to its historical development it has not established a continuous education system with Slovenian as a language of instruction. In the 2017/18 school year, a pilot multilingual Italian–Slovenian–German–Friulian education model was implemented for the first time. At present, this experimental multilingual education model is used in all preschools and in the first five grades of primary schools in the area. This article presents the advantages and disadvantages of the established model and prospects for further development, with a special focus on Slovenian.

sociolinguistics, Slovenian in Italy, Canale Valley, languages in contact, multilingual education

1 Uvod

Namen prispevka je predstaviti prednosti in slabosti poskusnega modela večjezičnega izobraževanja v Kanalski dolini, zlasti z vidika ohranjanja in revitalizacije slovenskega jezika kot pomembnega dela jezikovnega repertoarja lokalnega

prebivalstva. Besedilo je nastalo na osnovi pedagoškega in raziskovalnega dela v Kanalski dolini (prim. Gliha Komac 2009, 2021; Gliha Komac, Mezgec 2016; Komac 2002; Mezgec 2021), študija strokovne literature, pregleda različnih poročil in prispevkov, gradiv o aktualnem didaktičnem modelu¹ ter informacijah, pridobljenih s fokusnimi skupinami in vodenimi intervjuji s ključnimi deležniki (Mezgec 2021).²

2 Slovenščina v vrtcih in šolah Kanalske doline

Kanalska dolina nima vzpostavljenega sistema šol s slovenskim učnim jezikom, zato so prizadevanja po učenju slovenščine v dolinskih šolah že dolga leta ključna prioriteta slovenskih lokalnih društev in slovenske manjšine nasploh. Večjezična sporazumevalna zmožnost v različnih dolinskih jezikih je bila večkrat raziskana, in sicer z zelo različnih vidikov (mdr. Gliha Komac 2009; Mezgec, Gliha Komac 2016; Minnich 1998; Plautz, Hasenauer idr. 2021; Šumi, Venosi 1995, 1996; Vavti, Steinicke 2005), a v zadnjih letih je vedno bolj opazen upad zmožnosti sporazumevanja v slovenskem jeziku. Čeprav so bile v zadnjih dveh desetletjih vzpostavljene ustrezne pravne in zakonske podlage ter so ponovno zaživele čezmejne izmenjave, je prisotnost slovenščine v javnem družbenem, gospodarskem in kulturnem življenju skromna, nekaj več priložnosti za rabo je le v javni upravi in javnih servisih. Prav zato so še toliko pomembnejši koraki na področju izobraževanja ter realizacija večkrat izražene želje lokalnega prebivalstva po sistematični in koordinirani uvedbi slovenskega jezika v dolinske šole.

Proces vključevanja slovenščine v šole Kanalske doline od sedemdesetih let 20. stoletja dalje lahko razdelimo na tri razvojne faze, in sicer: 1) vključevanje slovenščine v šolsko ponudbo, 2) uvedba predmeta slovenski jezik in 3) uvedba večjezičnega izobraževanja (za več o pouku slovenskega jezika v Kanalski dolini gl. Šumi, Venosi 1995, 1996; Gliha Komac 2009, 2021).

1) Od leta 1919 so v Kanalski dolini le šole z italijanskim učnim jezikom. Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja dalje se odvijajo tudi tečaji slovenskega jezika, namenjeni otrokom: v različnih oblikah in obsegu, a zgolj kot prostočasna in izbirna dejavnost.

2) Uredba ministra za izobraževanje iz leta 1999 je šolam dodelila večjo avtonomijo, tudi v smislu prilagajanja šolske ponudbe krajevnim potrebam. Na dolinskih šolah so v šolskem letu 1997/98 izobraževalno ponudbo nadgradili s projektom *Multikultura* in slovenščina je bila vključena po eno uro tedensko kot *petje v slovenskem jeziku*. V šolskem letu 2003/04 je bila na zahtevo Slovenskega kulturnega središča Planika prvič v šolskem spričevalu zabeležena opisna ocena predmeta slovenski jezik, ki se je izvajal po eno uro tedensko v vrtcih in prvih petih razredih osnovnih šol. Šlo je za projektno dejavnost, ki se je vse do leta 2017 izvajala v sodelovanju z lokalnima

1 Gl. gradivi *Apprendere le lingue territoriali in Valcanale- Canal del Ferro in Progetto »Crescere e apprendere in più lingue«*.

2 Intervjuji so bili izvedeni poleti 2021. Poročilo o raziskavi stališč fokusnih skupin in ključnih deležnikov je bilo predstavljeno na Tretji deželni konferenci o varstvu slovenske jezikovne manjšine (Mezgec 2021: 19–40).

slovenskima društvoma; v letih 2003–2012 s Slovenskim kulturnim središčem Planika, v letih 2012–2017 z društvom Don Mario Černet. Vsako leto znova se je pojavljalo vprašanje financiranja in posledično opozorila o sporadičnosti pouka slovenskega jezika. Starši so iz leta v leto izražali željo po učenju slovenskega jezika, pri Slovenskem kulturnem središču Planika pa so na različne pristojne službe in organe naslavljali pobude o potrebi po sistemski uvedbi slovenskega jezika v redni izobraževalni proces.

3) Vse glasnejša so bila tudi prizadevanja, namenjena ozaveščanju o pomenu večjezičnega šolanja, in iskanje sistemskih rešitev za uvedbo večjezičnega pouka v Kanalski dolini. Leta 2016 je bila podpisana resolucija, v kateri so pristojne lokalne uprave s podporo društev dolinskih jezikovnih skupnosti pozvale odgovorne službe na državni ravni, naj čim prej sprejmejo zahtevo po večjezičnem izobraževanju v Kanalski dolini in drugje na Videmskem. Za pripravo modela večjezičnega pouka je bila na pobudo občin Naborjet - Ovčja vas in Trbiž leta 2017 imenovana mednarodna znanstvena komisija, ki je imela nalogo, da pripravi model večjezičnega kurikula za šole vseh stopenj v okviru Večstopenjskega šolskega zavoda v Trbižu, ki bo vključeval vse tri dolinske jezike: slovenščino, nemščino in furlanščino. V šolskem letu 2017/18 je bil prvič poskusno izveden projekt večjezičnega italijansko-slovensko-nemško-furlanskega izobraževanja, in sicer v zadnjem letniku vrtca in prvih dveh razredih osnovne šole v Ukvah. S šolskim letom 2019/20 se je projekt razširil na dolinske vrtce in šole v Trbižu. Izvedbo je podprla tudi dežela Furlanija - Julijska krajina, ki je zagotovila finančna sredstva. Leta 2019 je bila na italijansko ministrstvo za izobraževanje oddana vloga za uvedbo eksperimentalnega večjezičnega pouka (postopek je v teku), kar bi pomenilo stabilizacijo modela, ki bi tako lahko postopoma prešel iz projektnega v redno delovanje.

3 Model večjezičnega izobraževanja

Predlagani model večjezičnega izobraževanja je predviden od vrtca do vključno srednješolskega izobraževanja. Izvaja se na večstopenjskem šolskem zavodu Ingrid Bachman, ki pokriva ozemlje petih občin Kanalske doline; dve sta vključeni v seznam občin iz zaščitnega zakona za slovenski jezik 38/2001 (Naborjet - Ovčja vas in Trbiž), druge tri pa ne (Kluže, Dogna in Tablja).³ Posebnost ustanove je, da vključuje celotno vertikalno, od vrtca do vključno srednje šole druge stopnje (od 3. do 19. leta starosti učencev). Učenci so enakovredno deležni pouka slovenskega in nemškega, delno pa tudi furlanskega jezika. Učenje dolinskih jezikov sledi teritorialnemu načelu in porazdelitvi: pouk slovenščine npr. ni predviden za vrtce in šole na Tablji in v Klužah, saj ti dve občini nista vključeni v seznam območij s tradicionalno prisotnostjo slovenskega jezika iz zaščitnega zakona za slovenski jezik 38/2001; tam sta poleg italijanščine in angleščine predvideni le furlanščina in nemščina.

3 Zaradi prostorske omejitve uporabljamo le zemljepisna imena v slovenskem jeziku. Za italijanska, nemška in furlanska poimenovanja gl. Merku 1999.

Večjezični izobraževalni model se uvaža postopoma, in sicer v dveh fazah: 1) *projektna faza*, ki se izvaja že od šolskega leta 2017/18 dalje, 2) *faza stabilizacije* s preizkušanjem programa, ki trenutno čaka na potrditev italijanskega ministrstva za šolstvo. V *projektni fazi* gre zgolj za obogatitev aktualnega izobraževalnega programa. Šola sama poišče vire financiranja in poskrbi za izvajanje projekta. Izvajanje projektnih aktivnosti poteka ob podpori različnih deležnikov, med katerimi imajo pomembno vlogo lokalna društva. Vse projektne dejavnosti izvajajo zunanji sodelavci. V *fazi stabilizacije* ministrstvo sprejme predlagane programske spremembe in nadgradnjo nacionalnega šolskega programa; dejavnosti, ki so se doslej izvajale projektno, postanejo del rednega delovanja. Ohranita se koncept in model večjezičnega izobraževanja, stroški pa v celoti bremenijo ministrstvo, ki na podlagi zakonsko določenih kriterijev zaposli ustrezno strokovno usposobljene učitelje dolinskih jezikov.

Izvajanje modela je za zdaj v projektni fazi. Pouk slovenščine in nemščine v vrtcih v Ukvah, Žabnicah in Trbižu ter na osnovnošolski stopnji na šolah v Ukvah in Trbižu naj bi sicer tekkel po v nadaljevanju predstavljenem modelu, a se zaradi pandemijskih razmer, pomanjkanja finančnih sredstev in pedagoškega kadra zadnji dve leti uresničuje v zelo okrnjeni obliki.

3.1 Vrtci

Otroci so v *projektni fazi* tedensko deležni dveh ur pouka posameznega jezika. Pouk izvajajo zunanji sodelavci, ki sledijo načelu *ena oseba – en jezik*.

V *fazi stabilizacije* se poveča obseg števila ur, namenjenih dolinskim jezikom, in spremeni status vzgojiteljev, ki vodijo urice dolinskih jezikov. Za vrtce je predvidenih pet ur slovenščine tedensko (enako velja za nemščino in furlanščino). Pri tem vzgojiteljice sledijo državnim smernicam za predšolsko vzgojo. Pouk poteka nivojsko: dejavnosti, ki se izvajajo v dolinskih jezikih, se razlikujejo glede na starostno skupino otrok. Ure slovenščine sledijo principu *ena oseba – en jezik* in *ena situacija – en jezik* s sodelovanjem učiteljice slovenščine z drugimi vzgojiteljicami. Uporablja se pristop mini CLIL⁴ in izvajajo dejavnosti, ki se navezujejo na otrokov izkušenski svet.

3.2 Osnovne šole (prvih pet razredov)

Posebnost predlaganega večjezičnega modela je, da so poleg angleščine v redno izobraževanje vključeni lokalni jeziki, tj. slovenščina, nemščina in furlanščina, in sicer kot: 1) predmet z določenim številom ur jezikovnega pouka in 2) učni jezik nekaterih (nejezikovnih) predmetov z določenim številom ur na teden.

Otroci se v okviru predmetnega pouka učijo slovenščino po dve uri tedensko, po dve uri tedensko pa je slovenščina prisotna tudi kot učni jezik določenih nejezikovnih predmetov. Slednje je pomembna inovacija: pouk nejezikovnih predmetov v praksi poteka tako, da je poleg razredne učiteljice prisotna učiteljica slovenščine (ali drugih dveh dolinskih jezikov), ki ima vsakič po 40-minutnem nastopu razredne učiteljice

4 CLIL (angl. *content and language integrated learning*) pomeni učenje nejezikovnih vsebin v tujem jeziku.

na voljo približno 20 minut, da obravnavane vsebine predstavi v slovenščini. Pri tem ne gre zgolj za prevajanje vsebin, ampak za dodatno dejavnost, tj. za poglobitev in nadgradnjo obravnavanja iste teme, da lahko učenci sproti spontano usvajajo besedišče v slovenskem jeziku. Nabor predmetov, ki se poučujejo tudi v slovenščini (ali nemščini in furlanščini), sledi načelu rotacije in se na dva meseca zamenja; prva dva meseca se tako npr. v slovenščini poučujejo glasba, zemljepis in likovna umetnost, naslednja dva pa matematika/geometrija, zgodovina in naravoslovje. Uporablja se načelo *ena oseba – en jezik* in pristop CLIL, s katerim se razvijajo skupinske in individualne dejavnosti, predvidene v državnem kurikulumu in vertikalnem kurikulumu šole. Pouk slovenščine vodijo zunanji sodelavci, ki sodelujejo z razrednimi učitelji in strokovnimi službami, odgovornimi za projekt.

V *fazi stabilizacije* število predvidenih tedenskih ur slovenščine (dve) ostane nespremenjeno, poveča pa se število ur pouka nejezikovnih predmetov, ki potekajo tudi v slovenščini (oz. drugih dveh dolinskih jezikih). Sicer pa pristop, ki je bil razvit v projektni fazi, ostaja nespremenjen. Nemščina in slovenščina sta si glede na predvideno število ur predmetnega pouka (dve uri na teden) in število ur poučevanja nejezikovnih predmetov v tem jeziku (tri ure na teden) enakovredni, za furlanščino pa sta predvideni ena ura jezikovnega pouka in ena ura telovadbe v furlanskem jeziku.

3.3 Srednje šole prve in druge stopnje

Za fazo stabilizacije je predviden vertikalni model, v katerem se učenje dolinskih jezikov nadaljuje na srednjih šolah prve (zadnji trije razredi devetletke) in druge stopnje (srednje poklicne in tehnične šole ter gimnazije). Za srednje šole prve stopnje je predvidena ena ura slovenskega jezika na teden, za nejezikovne predmete pa tedensko po dve šolski uri z 20 minutami pouka v slovenskem jeziku (pri vsaki učni uri 20 minut pouka v slovenščini). Pri srednji šoli druge stopnje sta na območju na voljo dva zavoda: Tehnični zavod za turizem ter znanstveni in športni licej. Za licejsko smer sta tedensko predvideni okvirno ena do dve uri pouka slovenskega jezika, za Tehnični zavod za turizem pa tri ure. Tedensko je tudi za štiri nejezikovne predmete predvidena po ena ura pouka teh predmetov v slovenskem jeziku.

4 Odprta vprašanja in izzivi uvajanja večjezičnega pouka

V zdajšnji implementaciji večjezičnega modela je slovenščina prisotna z okrnjenim številom ur, in sicer le v vrtcih in prvih petih razredih osnovnih šol. Na srednjih šolah prve in druge stopnje slovenščine trenutno ni.

Pogoji za izvajanje večjezičnega modela v Kanalski dolini so ob dolgoletni odsotnosti slovenskega jezika iz dolinskega javnega življenja zelo kompleksni, saj sta znanje in raba slovenskega jezika med dolinskim prebivalstvom zelo skromna. Podobno je tudi s priložnostmi za rabo.

Pri vključevanju slovenščine v šolski program so težave z iskanjem ustrezno usposobljenih zunanjih sodelavcev oz. učiteljev za poučevanje. V Kanalski dolini jih težko najdejo, delovno mesto in pogoji pa niso vabljivi za potencialne kandidate iz drugih krajev. Gre zgolj za letne pogodbe in začasna delovna mesta. V fazi stabilizacije naj bi se sicer kadrovske težave postopoma uredile.

Odrto je vprašanje didaktičnih pripomočkov in učnega gradiva. Večinoma ga učitelji pripravljajo in ustvarjajo sami (gre zlasti za fotokopije iz leposlovja, pesmaric, *Pastirčka* in otroške ugankarske literature, npr. križank, igrice povezovanja besede in slike ipd.). Določena gradiva jim nudijo lokalna slovenska društva; Slovensko kulturno središče Planika ima tako npr. obsežno knjižnico z 10.000 enotami, kjer so na razpolago sodobna didaktična gradiva in učbeniki za pouk slovenskega jezika, društvo pa je v zadnjih dveh letih z različnimi slovenskimi ustanovami izvedlo kar nekaj zbiralnih akcij poljudne ter strokovne otroške in mladinske literature, ki so jo podarili osnovni šoli v Ukvah, nazadnje spomladi 2022 v kontekstu slovenskega kulturnega praznika, ko so skupaj z Aljaževo fundacijo in Osnovno šolo 16. decembra iz Mojstrane izpeljali akcijo *Združimo moči v branju*, na katero so se mdr. odzvale založbe Rokus, Mladinska knjiga in Primus, Slovenski etnografski muzej idr. A ključna težava ni zgolj v odsotnosti didaktičnih pripomočkov in učnih gradiv; gre predvsem za problem strokovne usposobljenosti pedagoškega kadra, saj je danes na spletu brezplačno na voljo vrsta odličnih učnih gradiv in pripomočkov, ki bi jih pri svojem delu z manjšimi prilagoditvami lahko s pridom uporabili.

Prednost je lahko sodelovanje šole z okoljem in društvu. Okrepljena prisotnost slovenščine v javnosti in priložnosti za njeno rabo, npr. na uradih, višarskem smučišču, v trgovinah, pri cerkvenem obredju, ter društva s popoldanskimi izbirnimi občolskimi dejavnostmi, kulturnimi prireditvami ipd. so praktičen izziv in dodatna spodbuda za osmišljanje znanja slovenskega jezika v vsakdanjem življenju.

Pomemben korak, kot je poučevanje nejezikovnih predmetov v slovenščini in drugih krajevnih jezikih, pripomore k usvajanju in razvoju besedišča za različna predmetna področja, ima pa tudi pomembno vlogo z vidika statusa ter prisotnosti in uveljavljanja jezika v šolstvu in širše v družbi. Metodološki in didaktični izziv je pristop, da se s poukom nejezikovnih predmetov v dolinskih jezikih ne čaka, da učenci dosežejo ustrezno raven znanja jezika, ampak se poučevanje izbranih predmetov prilagodi njihovemu jezikovnemu znanju (sicer za omejen obseg ure). Pri tem se predpostavljajo uporaba metode CLIL, naracija, komunikacijski pristop k poučevanju in didaktične igre. Prisotnost dveh učiteljev pri izvajanju pouka v dolinskih jezikih zahteva dodatno sodelovanje ter usklajevanje dela in vsebin.

Nerešeno je vprašanje vertikalne kontinuitete: trenutno se učenje dolinskih jezikov zaključi v petem razredu osnovne šole. Pri vertikalnem kurikulumu bo prišlo do težav zaradi vezanosti učenja posameznih jezikov zgolj na določene osnovne in nižje srednje šole: na srednjih šolah druge stopnje v Trbižu se srečajo učenci, ki prihajajo iz različnih dolinskih srednjih šol prve stopnje. Z implementacijo večjezičnega modela po celi vertikali se lahko zgodi, da nekateri učenci ne bodo imeli pouka slovenščine v vrtcu, osnovni in srednji šoli prve stopnje, ker je na Tablji in v Klužah predvidena samo nemščina. Tako se bodo na srednji šoli druge stopnje lahko v istem razredu znašli učenci z znanjem slovenščine in učenci brez vsakršnega znanja slovenščine.

Ovira je lahko tudi dejstvo, da gre za ustanovo, ki ni umeščena v mrežo šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, saj slovenska skupnost z obstoječimi službami,

pristojnimi za problematiko »slovenskega« šolstva v Italiji, ne more posegati npr. v usposabljanje pedagoškega kadra, opredeljevanje pogojev na razpisih za učno osebje za pouk slovenskega jezika, izbor pedagoškega osebja ipd.

5 Namesto sklepa

Vsekakor gre za inovativen model večjezičnega izobraževanja, za posebnost v širšem prostoru. A k revitalizaciji slovenskega jezika na območju bo lahko pripomogla le njegova kakovostna izvedba oz. uresničevanje ter ustvarjanje večjezičnega okolja, kjer bodo učenci izpostavljeni slovenščini tudi zunaj šolskih klopi. Za zdaj se hudo zapleta že pri strokovnih referencah in kompetencah učnega osebja za slovenski jezik, ki pogreša strokovno pomoč pri izvajanju večjezičnega modela. Tudi sistem spremljanja dosežkov ni vzpostavljen in informacije o rezultatih poučevanja so zgolj sporadične in priložnostne, umanjka sistematična evalvacija vzpostavljenega modela.

Skrb za slovensko skupnost v Kanalski dolini oz. aktivna diplomatska in strokovna prizadevanja za izboljšanje razmer in položaja slovenskega jezika na tem območju ostajajo eden večjih izzivov in preizkušenj za slovensko skupnost nasploh. Uspešna vzpostavitev predstavljenega večjezičnega izobraževalnega modela s kakovostnim poukom slovenščine je lahko eden temeljnih kamnov, a žal tudi »strel v koleno« (če bo ostalo zgolj pri njegovi formalni vzpostavitvi).

Viri in literatura

- Apprendere le lingue territoriali in Valcanale- Canal del Ferro*, 2018. Interno gradivo Večstopenjskega šolskega zavoda Trbiž.
- GLIHA KOMAC, Nataša, 2009: *Slovenščina med jeziki Kanalske doline*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Ukve: Slovensko kulturno središče Planika, Trst: Slori.
- GLIHA KOMAC, Nataša, 2021: O slovenskem jeziku v Kanalski dolini: dosedanja prizadevanja in aktualni izzivi. Živa Gruđen, Roberto Dapit (ur.): *Manjšine med standardnim jezikom in narečji: prispevki s posveta, Špietar, 3. 9. 2021*. Špietar: Inštitut za slovensko kulturo, Čedad: Most. 101–119.
- GLIHA KOMAC, Nataša, MEZGEC, Maja, 2016: Jezikovna podoba Kanalske doline: zakonodajne določbe in jezikovna krajina. Erika Kržišnik, Miran Hladnik (ur.): *Toporišičeva Obdobja. Obdobja 35*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 447–454. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/11/GlihaKomMez.pdf>
- KOMAC, Nataša, 2002: *Na meji, med jeziki in kulturami*. Širjenje slovenskega jezika v Kanalski dolini. Ukve: SLORI, SKS Planika, Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- MERKU, Pavle, 1999: *Slovenska krajevna imena v Italiji. Priročnik*. Trst: Mladika.
- MEZGEC, Maja, 2021: Večjezično šolanje v Kanalski dolini: mit ali realen scenarij? Devan Jagodic (ur.): *Tretja deželna konferenca o varstvu slovenske jezikovne manjšine*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut. 19–40. https://www.consiglio.regione.fvg.it/cms/export/sites/consiglio/home/.allegati/Terza-conferenza-lingua-slovena-2021/Porocila-SLORI_VSA.pdf
- MINNICH, Robert G., 1998: *Homesteaders and Citizens. Collective identity formation on the Austro-Italian-Slovene frontier*. Bergen: Norse Publication.
- PLAUTZ, Anna-Maria, HASENAUER, Leonie, JELEN, Igor, ČEDE, Peter, STEINICKE, Ernst, 2021: Symbolic ethnicity, cultural and linguistic landscape: remnants of »Little Europe« in the Valcanale (Northeast Italy). *National Identities* XXIV/2. <https://doi.org/10.1080/14608944.2021.1894109>
- Progetto »Crescere e apprendere in più lingue«*, 2018. Interno gradivo Večstopenjskega šolskega zavoda Trbiž.
- ŠUMI, Irena, VENOSI, Salvatore, 1995: *Govoriti slovensko v Kanalski dolini. Slovensko šolstvo od Marije Terezije do danes*. Trst: Krožek za družbena vprašanja Virgil Šček.

- ŠUMI, Irena, VENOSI, Salvatore (ur.), 1996: *Večjezičnost na evropskih mejah: primer Kanalske doline*. Ukve: SLORI, Kanalska dolina.
- Zaščitni zakon za Slovence v Italiji (Zakon 38/2001)*. <https://www.slovenskaskupnost.org/downloads/2%20-%20Zakon%2038-2001.pdf>
- VAVTI, Štefka, STEINICKE, Ernst, 2005: Lokale Identitäten im Viersprachigen Kanaltal. *Razprave in gradivo* 74. 102–121.

LJUBLJANA, ŠTIRIZLOŽNA? RAZMIŠLJANJE O TRAJANJU ZLOGA V SLOVENŠČINI Z GLEDIŠČA GOVORCA JAPONŠČINE

Jun Mita

College of Liberal Arts and Sciences, Kitasato University, Kanagawa
mita-svr@kitasato-u.ac.jp

DOI:10.4312/Obdobja.41.239-250

Prispevek obravnava trajanje zlogov v slovenščini z vidika govorca jezika s tonemskim naglasom. Japonskim govorcem beseda *Ljubljana* zveni nekako štirizložno. Tonska analiza potrjuje, da gre dejansko za štiri tone, ki naj bi vplivali na njihovo prepoznavanje izgovora. Tovrstna »občutljivost« ni povezana le z dejstvom, da je japonščina jezik, v katerem je tonemski naglas pomensko razločevalen, ampak tudi z dejstvom, da je jezik, v katerem je osnovna enota trajanja *mora* (angl. *mora-counting language*). Razlaga s pojmom *mora* ima potencial, da razširi raziskovalno področje trajanja zlogov v slovenskem jezikoslovju.

japonski jezik, tonemski naglas, mora, trajanje zloga, glasbena nota

This article examines syllable duration in Slovenian from the point of view of a speaker of a pitch-accent language. To Japanese speakers, the word *Ljubljana* somehow sounds four-syllabic. A tonal analysis confirms that there are in fact four tones, which should influence the recognition of the pronunciation. This kind of »sensitivity« is not only related to the fact that Japanese is a language in which pitch-accent has a semantically distinctive function, but also to the fact that it is a mora-counting language. The approach using the mora concept could have the potential to broaden research on syllable duration in Slovenian linguistics.

Japanese, pitch accent, mora, syllable duration, musical note

1 Uvod

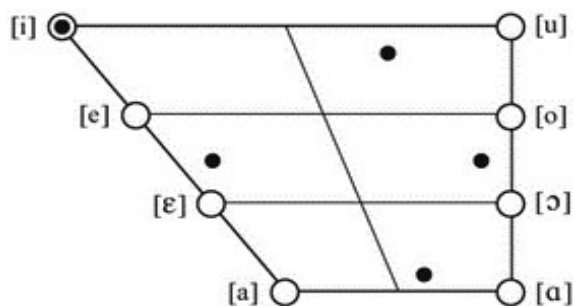
Prispevek obravnava trajanje zloga v slovenščini z gledišča govorca jezika s tonemskim naglasom. Pri učenju vsakega tujega jezika se soočamo s težavami, ki so pogojene z materinščino. Na ravni fonologije ima npr. ciljni jezik glasove, ki jih učeči se nimajo v svojem maternem jeziku, zato jih težko izgovarjajo oz. prepoznajo. V nasprotju s tem pa je tudi mogoče, da govorec kakšnega jezika sliši več fonemskih prvin v sebi tujem jeziku kot rojeni govorce. Na začetku predstavim fenomen, da se beseda *Ljubljana* japonsko govorečim sliši nekako »štirizložno«, nameravam pa tudi pokazati, da govorce japonščine trajanje zlogov slišijo jasneje kot slovenski govorce. Razmišljanje ne osvetljuje samo novih ali doslej neznanih vidikov za slovenščino kot drugi in tuji jezik, marveč tudi predlaga nove pristope in obravnavo pojma trajanja zloga v slovenskem knjižnem jeziku.

2 Nekatere fonetične težave japonsko govorečih pri učenju tujih jezikov

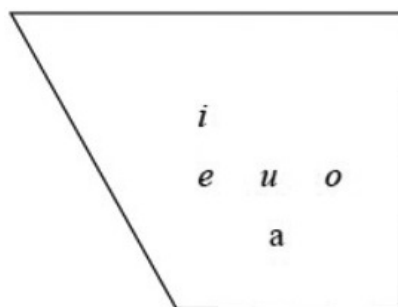
S to problematiko sem se soočal pri transkribiranju slovenskih poimenovanj z japonskimi črkami. Popolnega načina seveda ni in vse transkripcije v drugem načinu zapisovanja so bolj ali manj »napačne« oz. »pomanjkljive«. Transkripcija iz večine evropskih jezikov v japonščino povzroča težave predvsem zato, ker ima japonščina manj glasov. To pojasnjuje tudi, zakaj imajo japonsko govoreči veliko težav pri učenju večine evropskih jezikov. Njihova tipična težava pri učenju je izgovarjava soglasnikov, kakršna sta /f/ in /v/, ki v japonščini sploh ne obstajata. Prav tako ne znajo razlikovati med /l/ in /r/, čeprav oboje uporabljajo nezavedno.

2.1 Samoglasniški sistem japonščine

Pravzaprav se še več težav pojavlja pri samoglasnikih. Japonščina ima sicer pet samoglasnikov: ア *a*, エ *e*, イ *i*, オ *o*, ウ *u*, ki se lahko izgovarjajo kratko in dolgo. Vsi japonski samoglasniki se dejansko ne izgovarjajo tako jasno kakor v slovenščini, ampak se vsak samoglasnik približuje izgovoru /ə/. V japonščini se lahko namreč vsak samoglasnik izgovarja nejasno s komaj odprtimi usti. To se pravi, da govorci samoglasnike izgovarjajo še bolj nejasno, kot kaže japonska fonološka shema (Slika 1). Na primer, *u* se izgovarja skoraj kakor /ə/. Na Sliki 2 nekoliko poenostavljeno prikazujem izgovor japonskih samoglasnikov na podlagi samoopazovanja. Čeprav je v primerjalni raziskavi Morija (2015), ki je obravnavala osem jezikov, sodelovalo premalo informantov, je videti, da je položaj japonskih samoglasnikov (F1 in F2) očitno bolj osredotočen na sredino grafa kot položaj italijanskih (Sliki 3 in 4). V vsakem primeru je videti, da se japonski *u* nahaja izrazito v sredini¹ (prim. tudi Slika 5).

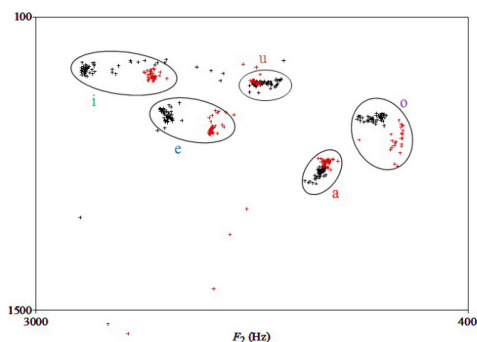


Slika 1: Samoglasniki v japonščini v japonski fonologiji (vir: Vance 2008: 54).

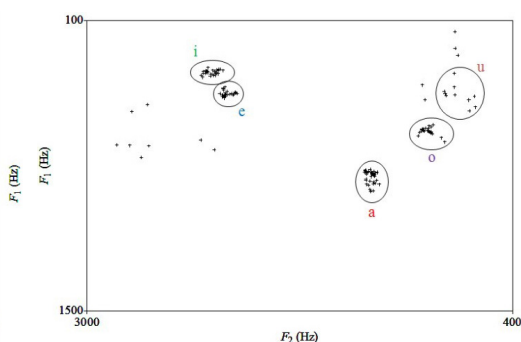


Slika 2: Samoglasniki v japonščini v praksi (poenostavljena slika po Miti).

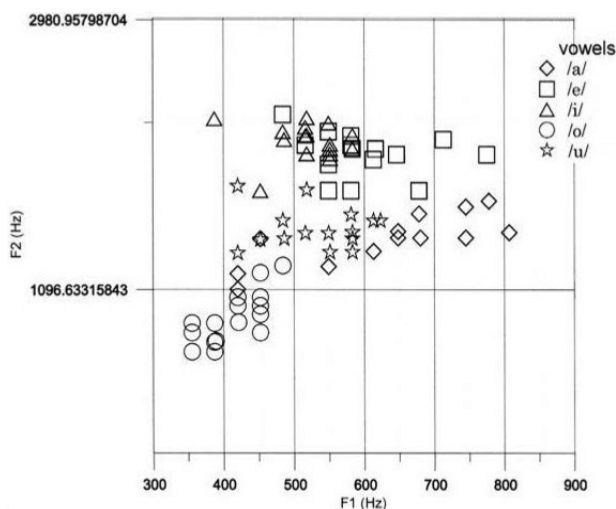
¹ Wakida (2019) na podlagi formantne analize poroča o tendenci, da mlajše generacije samoglasnike (zlasti *i* in *e*) izgovarjajo bolj sredinsko.



Slika 3: Formantna analiza japonskih samoglasnikov (vir: Mori 2015: 8).



Slika 4: Formantna analiza italijanskih samoglasnikov (vir: Mori 2015: 9).



Slika 5: Formantna analiza japonskih samoglasnikov (vir: Masuko 2011: 110).

2.2 Japonščina in tonemski naglas

Pomanjkanje zvoka v (standardni) japonščini je nadomeščeno s tonemskim naglasom.² Tonemski naglas v japonščini je »relativen«, in sicer odvisen od drugega zloga: gre za to, ali se en zlog izgovarja malo višje ali nižje od zloga pred njim ali za njim:

- 2 Trdi se, da ima slovenski »knjižni« jeziki jakostni in tudi tonemski naglas. Po Toporišču (2000: 63) je slednja vrsta naglaševanja »prednostna«. Pri pouku slovenščine kot prvega ali drugega jezika pa se ga ne poučuje. Zato v to trditev dvomim. Dokler se ne poučuje oz. je »nepriučljiv«, te vrste naglaševanja ni smiselno obravnavati kot »knjižne«.

Primer 1

<i>kaki</i>	a) _ _	<i>kaki</i> kot sadje
	b) _ _	<i>ostriga</i>
<i>Haši ga nai.</i>	a) _ _ _ _	<i>Palčk</i> ni.
	b) _ _ _ _	<i>Mostu</i> ni.
	c) _ _ _ _	<i>Robu</i> ni.

Tonemski naglas japonščine deluje pomensko razločevalno. In ker je japonščina jezik s tonemskim naglasom, imajo japonsko govoreči tudi težave z izgovorom jakostnega naglasa. Za japonsko govoreče »naglašati« pomeni, da izgovorijo določen zlog »višje«, ne pa »močneje«. In njihovim ušesom se v vsakem primeru tudi jakostno naglašeni zlogi slišijo »višje«.³

3 Trajanje s(am)oglasnikov

Medtem ko japonsko govoreči ne razlikujejo nekaterih glasov v evropskih jezikih, pa obstaja prvina, na katero so občutljivi oz. jo slišijo bolj kot rojeni govorniki drugih jezikov, in sicer gre za trajanje glasov (samoglasnikov in soglasnikov), kar ima velik vpliv na tonemski naglas in zato je to nujno upoštevati pri prečrkovanju.

Slovenska beseda *Ljubljána* ima npr. jakostni naglas na prvem <a>, ki se izgovarja naglašeno, tj. močno (in dolgo). Če vsak »zlog« delimo z japonsko pisavo, pridemo do zapisa:

Primer 2

ljubljana → リュ = lju ブ = b リ ヤ = lja ナ = na → リュブリヤナ

To prečrkovanje リュブリヤナ se dejansko precej uporablja, vendar ne izraža, da se naglašeni zlog v slovenščini izgovarja dolgo, in sicer kar dvakrat dlje (o tem v nadaljevanju v razdelkih 3.2 in 3.3) kot preostala dva zloga. Če mora japonski govorec to transkripcijo izgovoriti brez znanja slovenščine, bi tonemsko, tj. višje, naglasil ne <lja>, ampak , kar naj bi bilo slovenskim govorcem nepredstavljivo. Če dodamo znak <—>, ki je namenjen dvakratnemu podaljšanju samoglasnika, torej リュブリヤーナ, pa bi naglasil zlog <lja>.⁴

Primer 3

a) リュブリヤナ	lju/bə/lja/na	_ _ _ _
b) リュブリヤーナ	lju/bə/lja:/na	_ _ — _

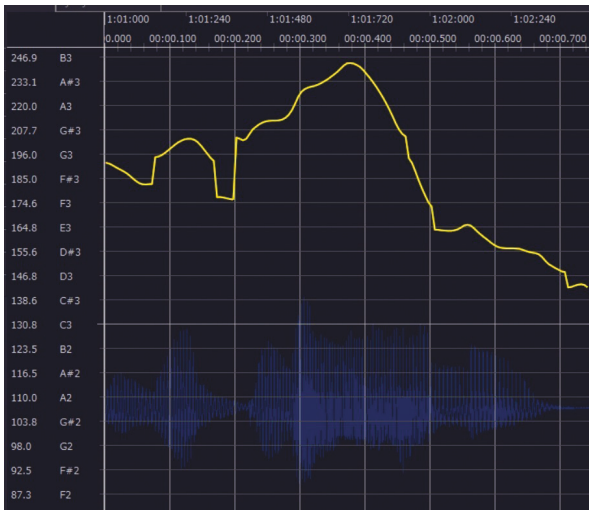
3 Toporišič (2000: 63) opozori na to, da jakostno naglašeni zlog v slovenščini tudi zveni višje.

4 Če リュブリヤーナ transkribiramo »nazaj« v latinico s Hepburnovim prečrkovanjem, ki se za prečrkovanje japonskih besed v latinico največ uporablja (npr. pri transkripciji poimenovanj Japoncev za potni list), dobimo *ryuburyaana*. Gl. tudi: <https://www.ezairyu.mofa.go.jp/passport/hebon.html>. Tako lažje razumemo, zakaj se japonska poimenovanja v slovenskih medijih izgovarjajo tako bistveno drugače kot v izvirnem izgovoru. Ampak če リュブリヤーナ transkribiram z <l> namesto z <r>, ker se /t/ redko pojavlja v japonščini (načeloma ne na začetku besede), se *lyubulyaana* (na slovenski način: *ljubuljaana*) približuje izgovoru v slovenščini. Če upoštevamo, da se japonski *u* izgovarja podobno kot polglasnik /ə/, si lahko predstavljamo, da se *ljəbuljaana* sliši precej blizu izvirnemu poimenovanju *Ljubljana*.

Na tonemski naglas pogosto vpliva trajanje zloga, zato so japonski govorci bolj kot slovenski občutljivi tudi na trajanje slovenskih besed.

3.1 Analiza tonov

Kot omenjeno, se glas /b/ v besedi *Ljubljana* japonsko govorečim ušesom sliši nekako kot samostojen zlog. Zato se jim zdi beseda *Ljubljana* (リュブリヤーナ) jasno »daljša« kot npr. beseda **ljuljana* (リュリヤーナ), namreč »štirizložna«. Da bi ta občutek objektivno potrdil, sem naredil tonsko analizo s programom VocalShifter (v3.43). Zvočni vzorec je bil izbran na spletni strani Forvo (<https://forvo.com/>), na kateri so naloženi zvočni posnetki anonimnih govorcev posameznih jezikov, ki izgovarjajo različne besede. Ženski glas je bil izbran zaradi kakovosti posnetka.



Slika 6: Valovne oblike in višine zvoka besede *Ljubljana*.

Na Sliki 6 prikazujem rezultat analize.⁵ Ker je program VocalShifter v glavnem namenjen glasbi, lahko poleg frekvence zvoka vidimo tudi, kako se vsak zvok približno ujema z glasbenimi notami. Tukaj lahko dejansko prepoznamo štiri tone: $\pm F\#3$, $G\#3$, $B3$ in $E3$. Na položaju v *Ljubljani* je namreč dejansko lastni ton $G\#3$ med <lju> ($\pm F\#3$) in <lja> ($B3$), kar ušesa tonemskih govorcev prepoznajo, in ta valovna oblika je podobna sliki tonemskega naglasa リュブリヤーナ (Primer 3b: nizki-nizki-dolgi visoki-nizki).

3.2 Ponazoritev z glasbenimi notami

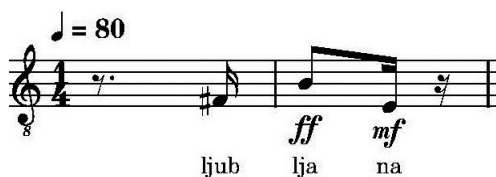
S podatki o glasbenih tonih lahko zabeležimo »melodijo« besed z glasbenimi notami. Pri tem je vendarle treba preveriti trajanje zlogov. V Tabeli 1 prikazujem približno trajanje (v ms) in delež trajanja vsakega zloga po zvočni datoteki (Slika 6). Videti je, da naglašeni zlog z dolgim /a/ zasede polovico trajanja besede, zlog <lja> je

⁵ Tihi del na začetku sem odrezal.

namreč približno dvakrat daljši kot nenaglašena, zato sta <ljub> in <na> neizogibno kratka zloga (prim. Jurgec 2011: 244). (Hkrati je treba tudi opozoriti, da je prvi zlog <ljub> očitno daljši kot tretji <na>. O tem v razdelku 3.3.)

Zlog	Trajanje (v ms)	Položaj (v ms)	Razmerje
<i>ljub</i>	± 195	$0-\pm 195$	28,7 %
<i>lja</i>	± 355	$\pm 195-\pm 550$	52,2 %
<i>na</i>	± 130	$\pm 550-\pm 680$	19,1 %

Tabela 1: *ljubljana*: ± 680 (v ms).



Slika 7: Trizložno predvajanje z glasbenimi notami.

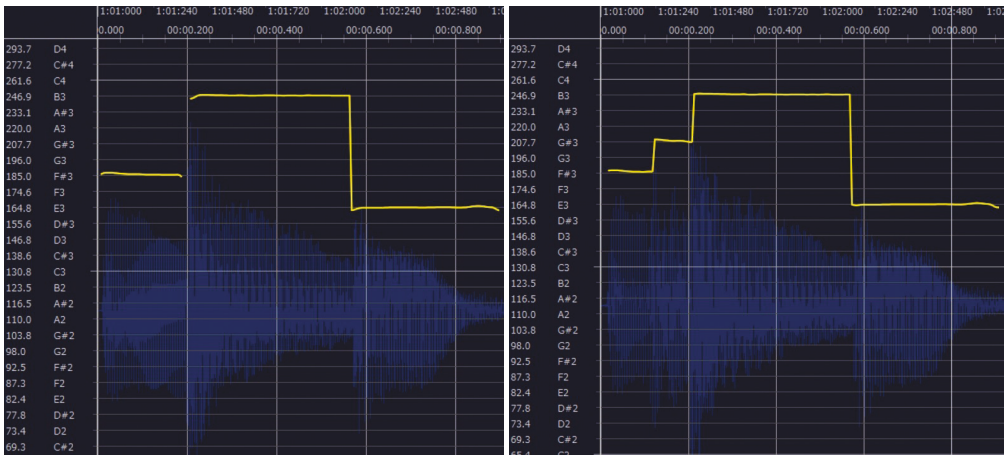


Slika 8: Štirizložno predvajanje z glasbenimi notami.

Na Sliki 7 prikazujem reprodukcijo tega rezultata z glasbenimi notami, besedo *Ljubljana* kot trizložno besedo oz. kot melodijo s tremi toni: F#3-B3-E3. Za kratka zloga uporabljam šestnajstinko, za dolgega pa osminko, ki ima dvakrat daljše trajanje kot šestnajstinka.

Na Sliki 8 pa prikazujem besedo *Ljubljana* kot »štirizložno«, torej kot melodijo s štirimi toni: F#3-G#3-B3-E3. Ker sta v prvem zlogu dva tona, sem uporabil dve dvaintridesetinki, ki se ujemata z vrednostjo ene šestnajstinke. Poleg tega je bil položaj jakostnega naglasa izražen s fortissimo (*ff*). Prednost reprodukcije izgovora besed v glasbenih notah je, da lahko izrazi položaj tako jakostnega kot tudi tonemskega naglasa in da omogoča vizualizacijo trajanja zlogov, čeprav le približno, vendar dovolj ustrezno za učence jezikov.

Notni zapis je bil pripravljen s programom MuseScore (v. 3.6.2) in je bil izpisan v formatu wave. Na Slikah 9 in 10 prikazujem valovne oblike in višine zvoka vsake variante melodije s tonom klasične kitare. Na podlagi teh podatkov je bil izveden naslednji preprost test: 12 udeležencev (pet Japoncev, tri Ukrajinke in štirje Slovenci) je najprej poslušalo izgovor besede *Ljubljana* (Slika 6), nato pa posnetke dveh melodij (Sliki 9 in 10). Potem sem jih vprašal, katera melodija zveni bolj podobno posnetku glasu.



Slika 9: Valovna oblika in višine zvoka s klasično kitaro.

Slika 10: Valovna oblika in višine zvoka s klasično kitaro.

Čeprav zveni slovenskim govorcem bolj podobna glasu posnetka *Ljubljana* tritonska melodija, se zdi japonskim govorcem ter tudi ukrajinskima govorkama (ena od njih je predšolska) in rusko-ukrajinski govorki (vsi brez znanja slovenščine), kar je zanimivo, posnetku bolj podobna štiritonska melodija.⁶ Ker beseda *Ljubljana* vsebuje le tri samoglasnike, ne moremo trditi, da je štirizložna, vendar bi lahko rekli, da je »štiritonska«.

3.3 Pojem *mora*

Zakaj japonsko govoreči slišijo več prvin? Poleg tonemskega naglasa je to mogoče povezano tudi z dejstvom, da je (standardna) japonščina jezik, v katerem je osnovna enota trajanja *mora* (angl. *mora-counting language*). Mora je pojem, ki se v slovenskem jezikoslovju ne uporablja, ni ga niti v *Enciklopediji slovenskega jezika* (Toporišič 1992). Uvedel ga je Nikolaj Trubeckoj (1890–1938) iz praškega lingvističnega krožka v posmrtno izdani knjigi *Grundzüge der Phonologie* (1939; angl. prevod: *Principles of Phonology*, 1969). V njej je jezike razdelil na dve vrsti: na jezike, v katerih je osnovna enota trajanja zlog (angl. *syllable-counting language*), in jezike, v katerih je osnovna enota trajanja mora (angl. *mora-counting language*) – mednje spadajo japonščina, pa tudi klasična latinščina, klasična grščina itn.

Kaj je *mora*? Na kratko:

Mora je časovna enota. Vsaka mora traja približno enako. (Ladefoged 1982: 226, prevedel J. M.)

Dolgi samoglasniki in diftongi se obravnavajo kot zlogovna jedra z dvema morama, kratki samoglasniki pa kot jedra z eno moro. (Trubetzkoy 1969: 174, prevedel J. M.)

⁶ Mogoče bi slovensko govorečim otrokom, ki še ne poznajo slovenskega pravopisnega sistema, štiritonska melodija tudi zvenela bolj podobno. Človeško zaznavanje je nestabilno in nanj močno vplivajo predsodki. Prim. s fenomenom McGurkovega efekta: ko gledamo gibanje ust »va«, neizogibno slišimo zvok »ba«, čeprav oseba na posnetku dejansko izgovarja zvok »ba«.

Mora je fonološka enota z bogato zgodovino, ki se uporablja za opis leksikalne zgradbe, za katero sta značilni dve vrsti zlogov: kratki (ali lahki) in dolgi (ali težki). Njena posebna vloga je, da opisuje notranjo strukturo zlogov v smislu »teže« [...]. Tradicionalni sistem teže je dihotomno opredeljen: lahki zlog (zlog CV) je povezan z eno moraično enoto, težki zlog (zlog CVV ali CVC) pa z dvema moraičnima enotama. (Otake 2015: 493, prevedel J. M.)

Beseda *nippon*/ニッポン ('Japonska') je znan primer neuskkljenosti med zlogom in moro. Čeprav ima le dva zloga, vsebuje štiri more: ニ|ッ|ポ|ン/ni|p|po|n. Značilno v japonščini je, da lahko tudi enota »brez« samoglasnikov tvori moro. V besedi *nippon* temu primeru ustrezata druga in četrta mora. Četrta mora <ン> je nazalni glas.⁷ Druga mora <ッ> pa je »odmor«, »tišina«. Na tem mestu ni prostora za podrobno razpravo o mori in fonologiji (za podrobnosti gl. Kubozono 2015), primer pa dobro ilustrira občutljivost japonsko govorečih za trajanje pri izgovarjavi besed.

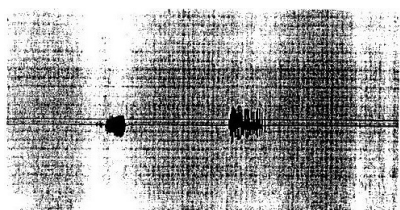


図 5

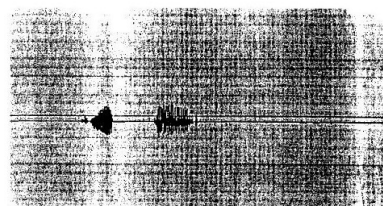


図 6

Slika 11: Valovni obliki *katta* (zgoraj), *kata* (spodaj) (vir: Kurosu 1996: 53).

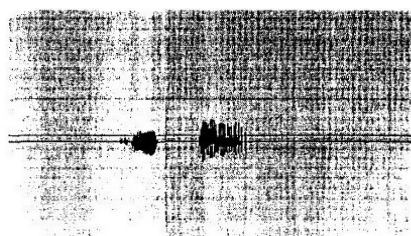


図 7

Slika 12: Valovna oblika *katta* z odrezano tišino, ki zveni kot *kata* (vir: Kurosu 1996: 53).

Kurosu (1996) z analiziranjem valovnih oblik potrjuje, da japonski govorniki slišijo »tišino«, kot da je mora. Slika 11 prikazuje valovne oblike dveh besed *katta*/カッタ (–_ 'zmagal(-a, e, i, o)'), *kata*/カタ (–_ 'ramena'), kjer lahko vidimo, da ima *katta* daljšo tišino. Ta minimalni par je obakrat dvozložni in ima (tonemski) naglas na prvem

⁷ Pri transkripciji japonščine v latinico se uporablja <n> za črko <ン>, ki se redko izgovarja kakor /n/, pogosteje pa nazalno, tako da jezik ostane spodaj, kot <n> v besedi *Anka*.

zlogu. Razlika pa je, da ima *katta* tri more, *kata* pa dve. Slika 12 prikazuje valovne oblike glasu, ki je bil izvirno *katta*, ampak z odrezano tišino za eno moro. Kurosu pravi, da to zveni kot *kata*.

4 Sklep

Razmišljanje, predstavljeno v tem članku, je šele v začetni fazi in izvedena ni bila še nobena obsežna empirična raziskava. Lahko pa domnevamo, da so japonski govorci občutljivi na trajanje besed, ker ima japonščina tonemski naglas in tudi ker je jezik, v katerem je osnova enota trajanja mora. Če se vrnemo k besedi *Ljubljana*, transkripcija リュブリヤーナ kaže pet mor (リュ|ブ|リヤ|ー|ナ/*ljə|bə|lja:|na*).⁸ Če upoštevamo opredelitev pojma mora po tradicionalnem sistemu teže (Otake 2015: 493), potem lahko delimo slovensko besedo *Ljubljana* tako: *ljub* (CVC = 2 mori), *lja* (z dolgim samoglasnikom: CVV = 2 mori) in *na* (CV = 1 mora). Ima torej pet mor kakor japonska beseda リュブリヤーナ. Poleg tega lahko tako tudi pojasnim, zakaj je tretji zlog očitno krajši kot prvi (Tabela 1).

Ta ugotovitev potrjuje tudi moja druga hipotezo oz. subjektivno prepričanje: nekateri teoretično »dolgi« samoglasniki v določenem položaju dejansko ne zvenijo dolgo.⁹ Naj navedem še primer za poimenovanje *Cánkar*, katerega naglašeni zlog mi ne zveni tako dolgo, da bi ga prečrkoval ツァーンカル (pet mor), marveč raje ツァンカル (štiri more). Preliminarna hipoteza je, da »dolgi« samoglasnik ne zveni dolgo za dve mori, če mu sledita <n> in potem še drugi zlog, ki se začne z več kot enim soglasnikom. Tabela 2 in Slika 14 prikazujeta rezultat tonske analize besede *Ljubljánčan*, ki je tudi trizložna in ima naglas na prvem <a> kot *Ljubljána*.

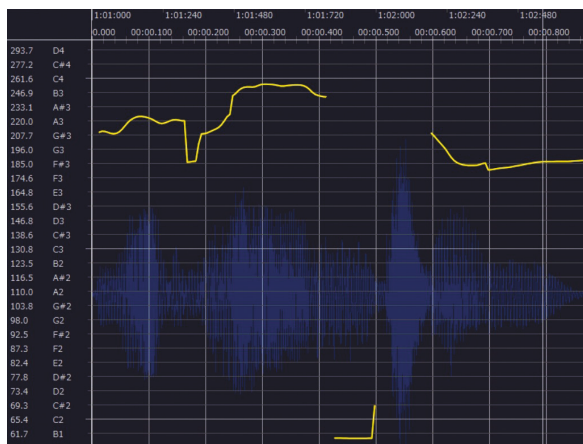
- 8 Predstavitev z glasbenimi notami je na Sliki 13. Vsaka mora ima šestnajstinko in je brez znaka za jakostni naglas (*ff*)



Slika 13: リュブリヤーナ z glasbenimi notami.

- 9 Predhodne študije slovenskih raziskovalcev so že potrdile, da ni bistvene razlike med »naglašnim kratkim samoglasnikom« in »naglašnim dolgim samoglasnikom« (npr. Tivadar 2004, 2010; Jurgec 2011).

Zlog	Trajanje (v ms)	Položaj (v ms)	Razmerje
<i>ljub</i>	± 240	0–±240	30 %
<i>ljan</i>	± 280	±240–±520	35 %
<i>čan</i>	± 280	±520–±800	30 %

Tabela 2: *Ljubljčan*: ±800 (v ms).Slika 14: Valovna oblika in višine zvoka besede *Ljubljčan*.

S temi rezultati lahko ugotovimo, da ima vsak zlog skoraj enako trajanje, natančneje, ima pravzaprav ritem »valčka«. Če upoštevamo pojem mora, lahko potrdimo tudi, da ima vsak zlog enako moraično strukturo: *ljub* (CVC = 2 mori), *ljan* (CVC = 2 mori), *čan* (CVC = 2 mori). Mimogrede ima transkripcija te besede リュブリヤンチャン tudi šest *mor*: リュ|ブ|リヤ|ン|チャ|ン.

Na podlagi omenjenih premislekov postavljam hipotezo, da v slovenskem knjižnem jeziku obstajajo tri vrste naglašanih samoglasnikov: 1) nujni dolgi samoglasniki, 2) nujni kratki samoglasniki in 3) prilagodljivi samoglasniki.

1) Nujni dolgi samoglasniki so tisti, ki se morajo vedno izgovarjati jasno dolgo (dve mori). Pojavljajo se kot samoglasnik, ki mu sledi naslednji zlog, ki se začne le z enim oz. nobenim soglasnikom (tj. odprti zlog):¹⁰ *Ljubljána*, *pšenica*, *Léa* itn.¹¹ Če izgovorimo ta samoglasnik kratko, bi imeli slovenski govorci nenavaden občutek.¹²

10 Podobno velja tudi za sestav z *j*-jem, ki deluje kot »mehki znak« (*Velenje*, *Celje*).

11 Doslej sem našel le eno izjemo: *pouk*. <u> se mora izgovoriti izrazito jasno dolgo, verjetno da ne bi zvenel kakor *polk*.

12 Seveda za trditev še ni objektivnega dokaza, vendar je precej jasno, da bi slovensko govoreči imeli nenavaden občutek, če izgovorimo zlog <lja> v besedi *Ljubljana* tako kratko kakor druga zloga, v nasprotju s primerom *Ljubljčan*. S tem se strinjajo že nekateri slovensko govoreči, to hipotezo bi morda lahko potrdili z obsežnejšo anketo. Naj omenim tudi teorijo slovenskega jezikoslovja, da se naglašeni kratki samoglasnik načeloma pojavlja le v zadnjem zlogu (prim. Toporišič 2000: 60–62).

2) Nujni kratki samoglasniki so tisti, ki jih po navadi izgovorimo izključno kratko. Pojavljajo se v zlogu, ki mu sledita <n> in še drugi zlog, ki se začne z več kot enim soglasnikom: *Cánkar, Ljubljánčan, slovénski* itn.

3) Prilagodljivi samoglasniki so tisti, pri katerih je vseeno, ali jih izgovarjamo kratko (ena mora) ali dolgo (dve mori).¹³ Večina samoglasnikov je te vrste, vsi, ki niso v omenjeni prvi in drugi skupini, ne glede na to, ali se označujejo s kratkim ali dolgim znamenjem v slovarju:¹⁴ *enozložne besede*,¹⁵ *gledališče, Pléčnik* itn.

Kubozono (1998) opozarja, da je bila Trubeckojeva teorija napačno interpretirana v smislu, da vsi jeziki spadajo »izključno« v skupino jezikov, pri katerih je osnovna enota trajanja zlog (angl. *syllable-counting language*), ali med jezike, pri katerih je osnovna enota trajanja mora (angl. *mora-counting language*). Pravzaprav tudi Trubeckoj analizira slovenski jezik z gledišča more, in kot kaže to razmišljanje, drugojezično gledišče prispeva k raziskavam v slovenskem jezikoslovju in lahko celo razširi njegovo raziskovalno področje.¹⁶

Literatura

JURGEC, Peter, 2011: Slovenščina ima 9 samoglasnikov. *Slavistična revija* LIX/3. 243–268.

KUBOZONO, Haruo, 1998: On the Universality of Mora and Syllable. *Journal of the Phonetic Society of Japan* II/1. 5–15. https://www.jstage.jst.go.jp/article/onseikenkyu/2/1/2_KJ00007630823/_pdf/-char/en

KUBOZONO, Haruo (ur.), 2015: *Handbook of Japanese phonetics and phonology*. Boston: De Gruyter Mouton.

KUROSU, Naomi, 1996: 撥音、促音の捉え方とアクセント. *Proceedings of the International Conference on Japanese Language Teaching* IX. 48–57. <https://www.nier.go.jp/saka/pdf/N09014048.pdf>

LADEFOGED, Peter, 1982 (1975): *A Course in Phonetics*. San Diego, Calif: Harcourt Brace Jovanovich.

MASUKO, Yukie, 2011: 日本語の母音の音色とフォルマントについての一研究. *Area and Culture Studies* LXXXII. 105–121. http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/65714/2/acs082006_ful.pdf

MORI, Takato, 2015: 音響・調音音声学でのフォルマントによる多言語の母音比較分析. 1–11. https://nagoya.repo.nii.ac.jp/record/19007/files/2015_mori.pdf

13 To hipotezo posredno potrjuje npr. Tivadarjeva raziskava (2004), v kateri avtor strojno meri trajanje naglašanih zlogov pri minimalnih parih s kračino in dolžino, kot je par *sít* in *sít*. Pokaže, da v trajanju zlogov ni značilne razlike. Ob tem avtor opomni celo na primer, »kjer so bili naglašeni samoglasniki izgovarjani ravno obratno, kot je kodificirano« (prav tam: 45). Opozoril bi tudi na dejstvo, da se takšna opozicija kračine in dolžine v heteronimih načeloma pojavlja v zaprtih zlogih, ki sodijo k skupini 3) prilagodljivi samoglasniki.

14 Tudi polglasnik tukaj ne bi bil izključen.

15 Doslej sem našel en tip besed, ki bi lahko bil možna izjema, npr. *Ptuj*. Medtem ko ima diftong v principu dve mori, se menda v tem primeru <u> sam v imenovalniku in tožilniku načeloma izgovarja jasno dolgo (dve mori). V primeru *Ptuj* je mogoče, da se <j> izgovarja kot kratek samoglasnik /i/, torej je dvozmolna beseda. V tem primeru ta beseda sodi k skupini 1) nujni dolgi samoglasniki. To je lahko povezano tudi z dejstvom, da se ta beseda začne s soglasniškim sklopom ali da je bila beseda v preteklosti *Ptūj̃b* /ptu:ji/ (Toporišič 2000: 758). To je vprašanje za naslednje raziskave.

Enozložne besede so že po svoji naravi dovzetne za zvoke pred in za njimi, zato se ne zdijo primerno gradivo za analizo o trajanju samoglasnikov. Na trajanje besed vpliva še položaj v stavku in kontekst upovedovanja ter tudi besedna vrsta (glagol, samostalnik itn.).

16 Idejo za ta članek sem dobil ob jezikovnih pogovorih s Slovenci. Zahvaljujem se še posebej Roku Dovjaku, ki mi je posredoval osnovno vedenje o slovenskem jezikoslovju, zgodovinskih razpravah in ustreznih predhodnih raziskavah.

- OTAKE, Takashi, 2015: Mora and mora timing. Haruo Kubozono (ur.): *Handbook of Japanese phonetics and phonology*. Boston: De Gruyter Mouton. 493–525.
- TIVADAR, Hotimir, 2004: Fonetično-fonološke lastnosti samoglasnikov v sodobnem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* LII. 31–48.
- TIVADAR, Hotimir, 2010: Normativni vidik slovenščine v 3. tisočletju – knjižna slovenščina med realnostjo in idealnostjo. *Slavistična revija* LVIII/1. 105–116.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- TRUBETZKOY, N. S., 1939: *Grundzüge der Phonologie*. Prag.
- TRUBETZKOY, N. S., 1969: *Principles of Phonology*. Berkeley: University of California Press.
- VANCE, Timothy. J., 2008. *The Sounds of Japanese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WAKIDA, Yoshiyuki, 2019: 東京出身者の母音フォルマントの世代間比較. *TULIP* XLI. 329–340. <https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/53477/files/ggr041018.pdf>

STRATEGIJE UČENJA BESEDIŠČA V SLOVENŠČINI KOT DRUGEM IN TUJEM JEZIKU: ŠTUDIJA PRIMERA

Gjoko Nikolovski

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Maribor
gjoko.nikolovski@um.si

Kaja Pšeničnik

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Maribor
kaja.psenicnik@gmail.com

DOI:10.4312/Obdobja.41.251-260

V prispevku obravnavamo strategije učenja besedišča, ki jih uporabljajo učeči se slovenščine kot drugega in tujega jezika. Cilji prispevka so: 1) definirati strategije za usvajanje besedišča, 2) ugotoviti, katere strategije učeči se najpogosteje uporabljajo, in 3) odgovoriti na raziskovalno vprašanje, ali obstajajo razlike v uporabi strategij učenja besedišča glede na stopnjo znanja slovenščine. Izhodiščna hipoteza je, da anketiranci razmeroma pogosto uporabljajo strategije učenja besedišča, katerih pogostost uporabe se stopnjuje v smeri strategije formalnega učenja besedišča → strategije samospodbudnega učenja besedišča → strategije spontanega učenja besedišča, in sicer skladno z napredovanjem v znanju jezika v smeri A1 → A2–B1 → B2 → C1–C2.

učenje jezika, poučevanje jezika, besedišče, strategije usvajanja besedišča, slovenščina kot drugi in tuji jezik, študija primera

This article discusses vocabulary learning strategies used by students of Slovenian as a second and foreign language when learning vocabulary. Its aims are 1) to define the vocabulary learning strategies, 2) to identify which strategies are most frequently used, and 3) to determine whether there are differences in the use of the vocabulary learning strategies depending on the level of Slovenian proficiency. The initial hypothesis is that the respondents use vocabulary learning strategies relatively often, and that the frequency of use increases in the direction of formal vocabulary learning strategies → self-motivated vocabulary learning strategies → spontaneous vocabulary learning strategies, in accordance with progress in language proficiency in the direction of A1 → A2–B1 → B2 → C1–C2.

language learning, language teaching, vocabulary, vocabulary learning strategies, Slovenian as a second and foreign language, case study

1 Uvod

Obravnava in usvajanje besedišča sta zelo pomembni deli učenja in poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) in del koncepta sporazumevalne zmožnosti, ki se je uveljavil v zadnjem desetletju 20. stoletja (prim. Ferbežar 1999; Pirih Svetina 2005). Za uspešno obravnavo besedišča pri poučevanju SDTJ je treba v učni

proces vključiti vse jezikovne ravni (pravorečno, pravopisno, pregibno, skladijsko, kolokacijsko, pomensko in pragmatično), kar je razvidno tudi iz naslednje definicije:

Znati besedo namreč pomeni poleg razumevanja njenega pomena oz. njenih različnih pomenov, kar nedvomno sodi v koncept leksikalne ali slovarske zmožnosti, med drugim tudi obvladovanje njene vidne in slušne podobe. Slednji sta pomembni tako v procesu zaznavanja (percepcije) posamezne leksikalne enote, torej pri receptivnih dejavnostih branja in poslušanja, kot tudi v produkciji, torej pri govorjenju ter pisanju. (Pirih Svetina 2021: 158).

Navedeno korespondira tudi s pogledom Nationa (2013: 49), ki navaja, da moramo pri učenju besedišča upoštevati vse vidike, ki so vključeni v poznavanje besede, torej obliko, pomen in uporabo besede.

Pri usvajanju besedišča v drugem in tujem jeziku je zelo pomembna tudi uporaba strategij učenja besedišča (SUB), ki so odvisne od posameznikovega načina učenja in pomnjenja, učnega okolja ter jezikovnih virov, s katerimi je obkrožen. Zato v prispevku obravnavamo SUB, ki jih učeči se uporabljajo pri učenju besedišča slovenskega jezika. V primeru te raziskave je treba poudariti, da gre za študijo primera, ki ne posplošuje pridobljenih rezultatov, avtorjem raziskave pa omogoča vsaj delni vpogled v uporabo SUB.

1.1 Strategije učenja besedišča

Na splošno lahko SUB razumemo kot vsako dejavnost, ki prispeva k lažjemu usvajanju besed, da jih učenci razumejo, si jih zapomnijo in jih znajo uporabiti (Cameron 2001: 92). Gu in Johnson (1996 v: Tanyer, Ozturk 2014: 38) sta oblikovala taksonomijo, ki vsebuje dve glavni dimenziji – metakognitivno regulacijo učenja in kognitivne učne strategije – ter šest podkategorij: strategije ugibanja, slovarske strategije, strategije beleženja, strategije ponavljanja, strategije kodiranja in aktivacijske strategije.

Hatch in Brown (2000; prim. tudi Pavičić Takač 2008: 73–74) SUB ločujeta na osnovi petih korakov, pri čemer vsak korak vsebuje določeno število različnih strategij: 1) srečevanje z novimi besedami (v ospredju je izpostavljenost učenca virom in gradivom, iz katerih lahko črpa novo besedišče in jezikovno znanje), 2) ustvarjanje miselne podobe besede (vizualno, slušno ali avdiovizualno; denimo povezovanje nove besede z besedami iz maternega jezika ali iz drugih tujih jezikov), 3) spoznavanje pomena besede (učenec po pomenu besede vpraša maternega govorca, o pomenu sklepa iz konteksta ipd.), 4) ustvarjanje spominske povezave med besedno obliko in njenim pomenom, 5) uporaba besed (v stavkih, kolokacijah, različnih kontekstih in pogovorih).

Schmitt (1997: 205–210) se je pri oblikovanju taksonomije SUB naslonil na taksonomijo splošnih strategij učenja Oxfordove (Pavičić Takač 2008: 68; Tabak, Ordulj 2015: 105) ter hkrati upošteval razlikovanje med odkrivanjem pomena novih besed in utrjevanjem teh besed (Tanyer, Ozturk 2014: 38). Na osnovi omenjenih kriterijev ločuje dve vrsti SUB: strategije, ki učencem pomagajo pri odkrivanju pomena nepoznatih besed, t. i. strategije odkrivanja, in strategije, ki se nanašajo na

utrjevanje pomena besed, t. i. strategije utrjevanja. Strategije odkrivanja imajo dve podkategoriji: 1) socialne strategije (učenec pomen nepoznanih besed usvaja s pomočjo maternih govorcev, učiteljev tujega jezika, drugih učencev in oseb, ki posedujejo znanje o pomenu nove besede) in 2) determinacijske strategije (pri odkrivanju pomena nepoznanih besed si učenci pomagajo s svojim predhodno pridobljenim jezikovnim znanjem, kontekstom, sorodnimi besedami iz maternega jezika in slovarji). Strategije utrjevanja na drugi strani zajemajo: 1) socialne strategije (sporazumevanje z drugimi, npr. delo v paru, delo v skupini, sodelovanje z učiteljem), 2) spoznavne strategije (pisno in ustno ponavljanje besed z uporabo učnih pripomočkov), 3) metaspoznavne (metakognitivne) strategije (spremljanje in nadziranje lastnega učnega procesa, npr. načrtovanje učenja, sporazumevanje z maternimi govorniki tujega jezika, stik s tujim jezikom preko filmov, televizijskih in radijskih programov, branje knjig in revij v tujem jeziku ipd.) in 4) spominske strategije (mnemotehnike, sezname besed, rime, povezovanje novih besed z že naučenim ipd.).

Tabak in Ordulj (2015: 112–115) SUB delita v tri skupine: 1) strategije formalnega učenja besedišča, 2) strategije samospodbudnega učenja besedišča in 3) strategije spontanega učenja besedišča. Strategije formalnega učenja besedišča so najosnovnejše strategije, ki vključujejo spominske strategije, metakognitivne strategije in učenje s pomočjo maternega jezika. Med formalne strategije tako sodijo načrtovanje učenja besedišča, oblikovanje seznamov besed s prevodom v materni jezik, pregledovanje novih besed in ponavljanje (npr. glasno izgovarjanje ali zapisovanje novih besed, ponavljanje novih besed v mislih). Med strategije samospodbudnega učenja Tabak in Ordulj (2015: 114) uvrščata zapisovanje besed med branjem knjig ali gledanjem filmov v tujem jeziku, povezovanje pomena besede s sliko, pregledovanje slovarjev, združevanje besed glede na njihov pomen, povezovanje besed s predmeti in uporabo novih besed v povedih. Tretjo skupino SUB predstavljajo strategije spontanega učenja, ki jih učenci večinoma uporabljajo ob izpostavljenosti ciljnemu jeziku. Pri teh strategijah do učenja pride na povsem naraven in spontan način (celo nezavedno), denimo med branjem, gledanjem filmov in televizijskih oddaj ali poslušanjem pesmi v tujem jeziku, pri čemer si učeči se ne pomagajo z dejavnostmi, ki so značilne za strategije formalnega in samospodbudnega učenja (npr. zapisovanje besed, načrtna raba priročnikov ipd.). Kljub številnim klasifikacijam je treba omeniti, da se vse strategije prepletajo in vplivajo na uspešno usvajanje in uporabo besedišča.

1.2 Nekatere raziskave s področja strategij učenja besedišča

Chamot (2014: 25–26) navaja, da obstajata dva glavna razloga za preučevanje SUB. Prvi je, da med preučevanjem učnih strategij, ki jih učeči se uporabljajo pri učenju drugega ali tujega jezika, dobimo vpogled v spoznavne, socialne in afektivne procese, ki so prisotni pri učenju jezikov in učenju na splošno. Drugi razlog za preučevanje SUB pa je prepričanje, da bi lahko manj uspešne učence naučili uporabljati strategije, ki jih uporabljajo njihovi uspešnejši vrstniki, in bi torej učečim se pomagali postati boljši učenci tujih jezikov (Chamot 2014: 25). Glavna cilja pri preučevanju SUB sta

1) identificirati in primerjati učne strategije ter 2) ponuditi napotke, ki bodo izboljšali učenje in usvajanje drugega ali tujega jezika (Chamot 2014: 26).

Tabak in Ordulj (2015: 115–116) sta anketirali tečajnike hrvaščine kot drugega in tujega jezika in ugotovili, da obstajajo razlike v uporabi SUB glede na raven znanja jezika. Raziskava je pokazala, da tečajniki na ravni B1 pogosteje uporabljajo strategije samospodbudnega učenja kot tečajniki na višjih ravneh znanja hrvaškega jezika. Prav tako tečajniki na ravni B1 pogosteje uporabljajo strategije formalnega učenja (npr. oblikovanje seznamov besed s prevodom v materni jezik, ponavljanje na glas), medtem ko pri tečajnikih na višjih ravneh izstopa uporaba strategij spontanega učenja, ki temelji predvsem na komunikaciji in ustvarjanju miselnih povezav.

V evropskem in svetovnem prostoru je največ raziskav, ki preučujejo uporabo SUB pri učenju angleščine kot drugega in tujega jezika. Zagotovo pa je izbira SUB odvisna od učnega konteksta (npr. katerega tujega jezika se učimo, kateri materni jezik govorimo, kakšno je naše jezikovno predznanje ipd.), zato rezultatov raziskav, vezanih na učenje drugih jezikov, ne moremo posplošiti na učenje SDTJ. V ta namen smo izvedli empirično raziskavo, s katero ugotavljamo, katere SUB so najpomembnejše pri usvajanju besedišča SDTJ.

2 Empirični del

2.1 Cilji in raziskovalni problemi

Postavili smo izhodiščno hipotezo, da anketiranci razmeroma pogosto uporabljajo SUB, ki se stopnjujejo v smeri strategije formalnega učenja besedišča → strategije samospodbudnega učenja besedišča → strategije spontanega učenja besedišča, in sicer skladno z napredovanjem v znanju jezika v smeri A1 → A2–B1 → B2 → C1–C2.¹ Predvidevamo, da na ravneh A1 in A2–B1 prevladujejo strategije formalnega učenja, na ravni B2 strategije samospodbudnega učenja, na ravni C1–C2 pa strategije spontanega učenja.

Glavni cilj pričujoče raziskave je preučiti zastopanost posameznih SUB pri študentih SDTJ. Prav tako želimo preučiti, ali obstajajo razlike v uporabi SUB glede na stopnjo znanja SDTJ. Pri raziskavi gre za študijo primera, katere cilj ni posploševanje rezultatov, omogoča pa vsaj delni vpogled v uporabo SUB.

2.2 Metodologija

2.2.1 Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 60 anketirancev, pri čemer je bilo po 15 študentov na vsaki stopnji znanja slovenskega jezika: A1, A2–B1, B2 in C1–C2 (SEJO 2011). Anketo so izpolnjevali: 1) popolni začetniki (A1), ki so se prvič učili slovenščino v okviru programa ERASMUS, 2) tuji redno vpisani študenti Univerze v Mariboru (UM), ki so pred komisijo Filozofske fakultete za potrebe vpisa na posamezne članice UM opravili pisni in ustni izpit na osnovni ravni (A2–B1), 3) redno vpisani študenti

¹ Več o ravneh A1, A2, B1, B2, C1 in C2 v dokumentih *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (2020) in *Skupni evropski jezikovni okvir* (2011).

Filozofske fakultete, ki so za vpis v 2. letnik študija morali doseči znanje jezika na višji ravni (B2) in 4) tuji redno vpisani študenti Medicinske fakultete UM, ki so za vpis v višji letnik morali opraviti izpit iz slovenskega jezika na ravni C2.² V raziskavi je sodelovalo 35 študentk in 25 študentov.

2.2.2 Merski instrument in potek raziskave

Za zbiranje podatkov smo uporabili *Vprašalnik o strategijah učenja besedišča* (Pavičič 2003, 2008), ki smo ga prilagodili v skladu z novejšo raziskavo, ki sta jo izvedli Tabak in Ordulj (2015). Uporabili smo manjše število spremenljivk (27), ki smo jih razdelili v tri dimenzije: strategije formalnega učenja, strategije samospodbudnega učenja in strategije spontanega učenja besedišča. Anketni vprašalnik je bil na voljo v slovenskem in angleškem jeziku (za popolne začetnike); slovenska različica vprašalnika se nahaja na koncu prispevka. Anketiranci so na petstopenjski lestvici (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto in 5 – vedno) označili, kako pogosto uporabljajo posamezno od 27 navedenih strategij učenja slovenskega besedišča.

3 Analiza in interpretacija podatkov

Glavni cilj raziskave je ugotoviti, ali se pogostost uporabe različnih strategij učenja slovenskega besedišča razlikuje glede na stopnjo znanja SDTJ. Za vsako skupino strategij (strategije formalnega učenja, strategije samospodbudnega učenja in strategije spontanega učenja besedišča) smo v prvem koraku izračunali povprečne vrednosti na lestvicah. Študente smo glede na stopnjo znanja slovenskega jezika razdelili v štiri skupine: A1, A2–B1, B2 in C1–C2. Za ugotavljanje statistično značilnih razlik med štirimi skupinami študentov smo glede na stopnjo znanja jezika (A1, A2–B1, B2 in C1–C2) uporabili enosmerno analizo variance (ANOVA), saj sta bila izpolnjena oba kriterija za uporabo omenjenega testa: normalna porazdelitev podatkov in homogenost varianc. Na tem mestu velja ponovno poudariti, da gre zaradi majhnega vzorca za študijo primera, v vsakem primeru pa tovrstna raziskava omogoča vsaj delni vpogled v uporabo SUB, ki jih uporabljajo učeči se SDTJ.

Pri celotnem vzorcu anketirancev, ne glede na stopnjo znanja, smo ugotovili, da anketiranci najmanj pogosto uporabljajo strategije samospodbudnega učenja besedišča ($M = 2,87$), sledi uporaba strategij formalnega učenja besedišča ($M = 3,04$), najpogosteje pa uporabljajo strategije spontanega učenja besedišča ($M = 3,26$), s čimer smo odgovorili na zastavljeno vprašanje v zvezi s pogostostjo rabe posamezne skupine strategij (gl. Tabela 1).

V nadaljevanju smo znotraj vsake skupine strategij posebej analizirali uporabo posameznih strategij v povezavi s stopnjo znanja, pri čemer smo ugotovili, kot je razvidno iz Tabele 1, da strategije formalnega učenja besedišča pogosteje uporabljajo anketiranci na nižjih stopnjah znanja jezika (A1 in A2–B1), strategije samospodbudnega in spontanega učenja pa anketiranci na višjih stopnjah (B2 in C1–C2).

2 Gre za izpite iz slovenskega jezika, ki se za interne potrebe UM izvajajo na Filozofski fakulteti UM. Izpiti so sestavljeni po smernicah štiristopenjskega izobraževalnega programa *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (2020: 28–32).

	Skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Strategije formalnega učenja besedišča	A1	15	3,37	0,17	2,44	4,67
	A2–B1	15	3,37	0,11	3,00	4,11
	B2	15	3,26	0,17	2,33	4,588
	C1–C2	15	2,17	0,21	1,89	2,44
	Skupaj	60	3,04	0,72	1,89	4,67
Strategije samospodbudnega učenja besedišča	A1	15	2,54	0,55	1,67	3,44
	A2–B1	15	2,78	0,67	1,78	3,78
	B2	15	2,9	0,8	1,33	4,33
	C1–C2	15	3,26	0,37	2,78	3,78
	Skupaj	60	2,87	0,66	1,33	4,33
Strategije spontanega učenja besedišča	A1	15	2,88	0,13	1,78	3,89
	A2–B1	15	2,98	0,2	2,33	4,44
	B2	15	3,50	0,15	2,33	4,56
	C1–C2	15	3,69	0,14	3,00	4,33
	Skupaj	60	3,26	0,09	1,78	4,56

Tabela 1: Rezultati deskriptivne statistične analize.

Na podlagi rezultatov analiz variance za vsako izmed treh skupin SUB, ki so predstavljeni v Tabeli 2, lahko ugotovimo, da za vse tri skupine SUB obstajajo statistično značilne razlike med anketiranci na vsaj dveh različnih stopnjah (A1, A2–B1, B2 in C2) znanja SDTJ na stopnji značilnosti, manjši od 0,02.³

		Suma kvadratov	Stopnje svobode	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Strategije formalnega učenja besedišča	Med skupinami	15,388	3	5,129	19,102	< 0,001
	Znotraj skupin	15,037	56	0,269		
	Skupaj	30,425	59			
Strategije samospodbudnega učenja besedišča	Med skupinami	4,124	3	1,375	3,612	0,019
	Znotraj skupin	21,312	56	0,381		
	Skupaj	25,436	59			
Strategije spontanega učenja besedišča	Med skupinami	6,941	3	2,314	6,153	0,001
	Znotraj skupin	21,055	56	0,376		
	Skupaj	27,996	59			

Tabela 2: Rezultati analiz variance.

O statistično značilnih razlikah med dvema posameznima skupinama (A1, A2–B1, B2 in C2) sklepamo na podlagi rezultatov post-hoc testov, ki so predstavljeni v Tabeli 3. Odločili smo se za LSD-metodo post-hoc testov. Ugotavljamo, da anketiranci na

³ Statistična značilnost se ne ugotavlja na podlagi velikosti vzorca, temveč predstavlja stopnjo verjetnosti, da se posamezna domneva sprejme ali zavrne. Statistično značilne razlike se razberejo iz stolpca Statistična značilnost, saj so vse vrednosti manjše od 0,02, kar pomeni, da je stopnja tveganja, da razlike med posameznimi skupinami niso statistično značilne, manjša kot 2 %. Z uporabo besede *anketiranci* ne posplošujemo rezultatov na celotno populacijo učečih se SDTJ.

stopnji C1–C2 redkeje uporabljajo strategije formalnega učenja v primerjavi z vsemi ostalimi skupinami (A1, A2–B1 in B2). To lahko pojasnimo z dejstvom, da so strategije kvalitativno različne in da pri uporabi strategij formalnega učenja obstajajo omejitve. Strategije samospodbudnega učenja besedišča statistično značilno pogosteje uporabljajo anketiranci na stopnji C1–C2 v primerjavi z anketiranci na stopnji A1. Domnevamo, da je to mogoče pojasniti z dejstvom, da anketiranci z boljšim znanjem jezika lažje dostopajo do ostalih strategij. To je najbrž povezano z dejstvom, da anketiranci na stopnji C1–C2 razumejo tako rekoč vse, kar slišijo ali preberejo, ter se izražajo spontano in zelo tekoče oz. učinkoviteje komunicirajo v najširšem smislu. Pri strategijah spontanega učenja besedišča smo ugotovili statistično značilne razlike med naslednjimi pari skupin: A1 in B2, A1 in C1–C2, A2–B1 in B2 ter A2–B1 in C1–C2. Vse ugotovljene razlike so v korist višje stopnje znanja jezika v primerjavi z nižjo stopnjo. Na uporabo neformalnih strategij lahko vplivajo tudi učitelji, ki študente na višjih ravneh bolj spodbujajo k samospodbudnemu in spontanemu učenju.

Odvisna spremenljivka	Stopnja	Stopnja	Povprečna razlika
Strategije formalnega učenja besedišča	A1	A2–B1	0,00*
		B2	0,10*
		C1–C2	1,2*
	A2–B1	B2	0,1
		C1–C2	1,2*
	B2	C1–C2	1,1*
Strategije samospodbudnega učenja besedišča	A1	A2–B1	–0,23
		B2	–0,36
		C1–C2	–0,73*
	A2–B1	B2	–0,11
		C1–C2	–0,49*
	B2	C1–C2	–0,37
Strategije spontanega učenja besedišča	A1	A2–B1	–0,1
		B2	–0,62*
		C1–C2	–0,81*
	A2–B1	B2	–0,52*
		C1–C2	–0,72*
	B2	C1–C2	–0,19

Tabela 3: Rezultati post-hoc testa pri analizi variance (*statistično značilna razlika).

4 Zaključek

Teoretični pregled SUB prinaša ugotovitve, da so SUB podskupina strategij učenja jezikov, ki jih lahko razumemo kot vsako dejavnost, ki prispeva k lažjemu usvajanju besed. Za potrebe raziskave smo strategije razdelili v tri skupine. S pomočjo predelanega *Vprašalnika o strategijah učenja besedišča* (Pavičić 2003, 2008; Tabak, Ordulj 2015) smo želeli ugotoviti, ali se pogostost uporabe različnih strategij učenja

slovenskega besedišča razlikuje pri študentih, ki so na različnih stopnjah znanja SDTJ. Na podlagi deskriptivne analize (Tabela 1) smo ugotovili, da anketiranci ne glede na stopnjo znanja v povprečju najmanj pogosto uporabljajo strategije samospodbudnega učenja besedišča, sledijo jim strategije formalnega učenja besedišča, najpogosteje pa uporabljajo strategije spontanega učenja besedišča. Z deskriptivno statistično analizo (Tabela 1) smo prišli tudi do odgovora na vprašanje o pogostosti uporabe posameznih strategij usvajanja besedišča v povezavi s stopnjo znanja. Strategije formalnega učenja besedišča pogosteje uporabljajo anketiranci na nižjih stopnjah znanja jezika (A1 in A2–B1), strategije samospodbudnega in spontanega učenja pa anketiranci na višjih stopnjah (B2 in C1–C2). Rezultati LSD-testa (Tabela 3) potrjujejo izhodiščno hipotezo, da anketiranci na stopnji C1–C2 statistično značilno redkeje uporabljajo strategije formalnega učenja v primerjavi z anketiranci na nižjih ravneh znanja (A1, A2–B1 in B2) slovenskega jezika. S celotno analizo smo dokončno potrdili izhodiščno hipotezo za to študijo primera, da anketiranci razmeroma pogosto uporabljajo SUB, ki se glede na stopnjo znanja stopnjujejo v smeri strategije formalnega učenja besedišča → strategije samospodbudnega učenja besedišča → strategije spontanega učenja besedišča, kar je skladno z napredovanjem v znanju jezika v smeri A1 → A2–B1 → B2 → C1–C2.

V prispevku gre za študijo primera. Za generalizacijo bi bilo treba anketirati več anketirancev, dodatna anketa med učitelji pa bi prispevala k popolnejši sliki, saj bi upoštevala vse, ki so vključeni v učni proces.

Literatura

- CAMERON, Lynne, 2001: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, Anna Uhl, 2014: The role of learning strategies in second language acquisition. Michael P. Breen (ur.): *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. New York: Routledge. 25–43.
- FERBEŽAR, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija* XLVII/4. 418–436.
- HATCH, Evelyn, BROWN, Cheryl, 2000: *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. Paul, 2013: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVIČIĆ, Višnja, 2003: *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- PAVIČIĆ TAKAČ, Višnja, 2008: *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2021: Od kod do kod slovenščina? Pravorečna in pravopisna vprašanja pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika. *Jezik in slovstvo* LXVI/2–3. 157–165, 295. Na spletu.
- SCHMITT, Norbert, 1997: *Vocabulary learning strategies*. Norbert Schmitt, Michael McCarthy (ur.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 199–227.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf> (dostop 12. 6. 2022)

Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle, 2020. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/07/Sloven%C5%A1%C4%8Dina-kot-drugi-in-tuji-jezik.pdf> (dostop 12. 6. 2022)

TABAK, Mihaela, ORDULJ, Antonia, 2015: Strategije učenja vokabulara u hrvatskome kao inome jeziku. *Jezikoslovlje* XVI/1. 103–121. Na spletu.

TANYER, Seray, OZTURK, Yusuf, 2014: Pre-Service English Teachers' Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Size: A Cross-Sectional Evaluation. *Journal of Language Teaching and Research* V/1. 37–45.

Priloga

Vprašalnik: Strategije učenja besedišča v slovenščini kot drugem in tujem jeziku

Tujih jezikov se lahko učimo na različne načine. Namen tega vprašalnika je ugotoviti, kako se naučite besed v slovenskem jeziku. Prosimo, odgovorite, kako se v resnici učite, in ne, kako mislite, da bi se morali učiti ali kako se uči kdo drug.

Za vsako trditev lahko izberete enega od naslednjih odgovorov:

1 – nikoli 2 – redko 3 – včasih 4 – pogosto 5 – vedno

Obkrožite odgovor, ki najbolje opisuje, kako se učite. Napačnih odgovorov ni.

Raven znanja:

A1: vstopna raven

A2–B1: osnovna raven

B2: višja raven

C1–C2: raven odličnosti

Navedite materni jezik: _____

Ali govorite kateri drug slovanski jezik (v kolikor je materni jezik iz skupine slovanskih jezikov?) DA ali NE

Strategije formalnega učenja						
1	Učenje besedišča vnaprej načrtujem.	1	2	3	4	5
2	Pri učenju novih besed oblikujem seznam besed z njihovim prevodom v materni jezik.	1	2	3	4	5
3	Nove besede redno pregledujem doma ali izven učilnice.	1	2	3	4	5
4	Sprašujem se, ali sem si zapomnil/-a novih besed.	1	2	3	4	5
5	Da si zapomnim besedo, jo večkrat izgovorim na glas.	1	2	3	4	5
6	Besede večkrat zapišem, da si jih zapomnim.	1	2	3	4	5
7	Besede prevedem v svoj materni jezik, da si jih zapomnim.	1	2	3	4	5
8	Da si zapomnim besedo, jo ponovim v mislih.	1	2	3	4	5
9	Pri preizkusu znanja novih besed prekrijem stolpec z besedami v slovenskem jeziku in se jih poskušam spomniti na podlagi prevodnih ustreznice v maternem jeziku.	1	2	3	4	5

Strategije samospodbudnega učenja						
1	Da si zapomnim nove besede, jih uporabim v povedi.	1	2	3	4	5
2	Besede si zapisujem med prostočasnim branjem knjig, revij in časopisov.	1	2	3	4	5
3	Da si zapomnim novo besedo, jo v mislih povežem s sliko pomena te besede.	1	2	3	4	5
4	Med gledanjem filmov in televizijskih programov v tujem jeziku si zapisujem besede.	1	2	3	4	5
5	Novih besed se naučim tako, da pregledujem in berem slovar.	1	2	3	4	5
6	Da si zapomnim besedo, si predstavljam kontekst, v katerem bi jo lahko uporabil/-a.	1	2	3	4	5
7	Besede si zapomnim tako, da jih združujem v skupine glede na njihov pomen.	1	2	3	4	5
8	Da si zapomnim besedo, jo povežem s predmetom, na katerega se beseda nanaša.	1	2	3	4	5
Strategije spontanega učenja						
1	Novih besed se naučim iz filmov in televizijskih programov v slovenščini.	1	2	3	4	5
2	Novih besed se naučim iz filmov in televizijskih programov s podnapisi v slovenščini.	1	2	3	4	5
3	Poslušam pesmi v slovenskem jeziku in skušam razumeti besede.	1	2	3	4	5
4	Novih besed v slovenskem jeziku se naučim na internetu.	1	2	3	4	5
5	Novih besed se naučim med branjem v slovenskem jeziku.	1	2	3	4	5
6	Če se med pogovorom ne spomnim besede, uporabim drugo s podobnim pomenom.	1	2	3	4	5
7	Če se med pogovorom ne spomnim besede, jo opišem s svojimi besedami v slovenskem jeziku.	1	2	3	4	5
8	Nove besede povezujem s tistimi, ki jih že poznam.	1	2	3	4	5
9	Besedo si zapomnim, če jo vidim zapisano.	1	2	3	4	5
10	Da si zapomnim besedo, si ustvarim miselno podobo zapisane besede.	1	2	3	4	5

VPLIV KOAKTIVACIJE ITALIJANŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA NA FONOLOŠKO PRESOJANJE BESEDIŠČA V SLOVENŠČINI KOT PRVEM JEZIKU

Matic Pavlič

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
matic.pavlic@pef.uni-lj.si

Sara Andreetta

Center za kognitivne znanosti jezika, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica
sara.andreetta@ung.si

Penka Stateva

Center za kognitivne znanosti jezika, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica
penka.stateva@ung.si

Artur Stepanov

Center za kognitivne znanosti jezika, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica
arthur.stepanov@ung.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.261-270

Članek predstavlja eksperiment presojanja neobstoječih besed, sestavljenih glede na slovensko oz. italijansko fonologijo in fonotaktiko. Uspešnejše presojanje stimulov z vključenim italijanskim fonemom s strani slovensko govorečih informantov z znanjem italijanščine v primerjavi s tistimi brez znanja italijanščine dokazuje vpliv italijanščine kot drugega jezika na slovenščino kot prvi jezik.

test presojanja besedišča, večjezičnost, koaktivacija jezikov, slovenščina, italijanščina

This article presents a lexical decision task with pseudowords and nonwords structured according to Slovenian and Italian phonology and phonotactics. Successful processing of stimuli containing Italian phonemes by Slovenian learners of Italian (compared to Slovenian non-learners of Italian) suggests that Italian second-language coactivation mediates phonological lexical decisions in Slovenian as a first language.

lexical decision task, multilingualism, language coactivation, Slovenian, Italian

1 Uvod

1.1 Leksikalno procesiranje

Prebrano ali slišano besedo, kot je *obdobje*, jezikovni uporabnik prepozna tako, da začasno shrani reprezentacijo zaznanega izraza v kratkoročni spomin in poišče identično med leksemi, tj. reprezentacijami, shranjenimi v delu dolgoročnega spomina,

ki ga imenujemo *mentalni slovar*. Na iskanje leksema vplivajo različni dejavniki, med drugim starost usvojitve, pogostost rabe, struktura, (ne)jezikovni kontekst, število fonološko podobnih in pomensko sorodnih leksemov v mentalnem slovarju.¹ V zadnjem času pa v ospredje raziskovanja leksikalnega procesiranja (tj. upravljanja z mentalnim slovarjem) prihaja tudi vpliv večjezičnosti. Na iskanje ciljnega leksema v večjezičnem mentalnem slovarju namreč vplivajo tudi neciljni leksemi, ki so z njim fonološko ali pomensko povezani, vendar niso del besedišča istega jezika (za pregled gl. Dijkstra 2005). To pomeni, da je med leksikalnim procesiranjem aktivirano besedišče ciljnega (ki mu pripada zaznani leksem) in neciljnega (ki mu zaznani leksem ne pripada) jezika, stopnja koaktivacije pa je odvisna od ravni jezikovne zmožnosti v ciljnem oz. neciljnem jeziku ter fonetične in fonološke podobnosti med leksemoma.

1.2 Vpliv večjezičnosti

Otrok v svojih prvih mesecih življenja izkazuje zmožnost zaznave in artikulacije glasov, ki niso del fonološkega inventarja v jeziku ali jezikih, ki ga oz. jih usvaja kot prvi/materni jezik (J1). Ta zmožnost se tekom otrokovega prvega leta omeji na glasove, ki so v njegovem oz. njegovih J1 razlikovalni (tj. fonemi) (Werker idr. 1981). Posledično si drugi/tuji govorec (G2), ko se v odrasli dobi začne učiti drugi/tuji jezik (J2), za glasova, ki sta v J2 razlikovalna (tj. fonema), v J1 pa ne (tj. alofona), ustvari nejasno fonološko reprezentacijo (Cook idr. 2016) in ju nenatančno izraža in zaznava. To je bilo potrjeno v številnih študijah na različnih parih jezikov: japonski G2 angleščine npr. nenatančno zaznavajo glasova /r/ in /l/, ki sta v angleščini fonema, v japonščini pa alofona fonema /l/ (Goto 1971). Vendar se z vajo oz. z intenzivno izpostavljenostjo »novim« glasovom v J2 zmožnost zaznave in produkcije lahko do določene mere povrne, kot je zopet znano predvsem iz študij, ki so preverjale zaznavo in artikulacijo japonskih glasov s strani angleško govorečih učencev. Hayes (2002) je npr. primerjala prve/materne govorce (G1) angleščine brez znanja japonščine ter G1 angleščine, ki so se učili japonščine. Testiranci z višjo stopnjo jezikovnega znanja v japonščini so natančneje razlikovali med besedama, ki sta se razlikovali le v enem segmentu (in sicer dolgem soglasniku /tt/kk/ss/ oz. kratkem soglasniku /t/k/s/). Izkazalo se je, da je vpliv neciljnega besedišča na leksikalno procesiranje v ciljnem jeziku večji, če je raven jezikovne zmožnosti informanta v neciljnem jeziku večja (gl. tudi Blumenfeld, Marian 2007).

Poleg ravni jezikovne zmožnosti v J2 sta zaznava in artikulacija določenega glasu v J2 odvisni od podobnosti med tem glasom in fonetično najbližjimi glasovi v J1 (Best idr. 1988), vendar prav s področja dolžine soglasnika obstajajo tudi nekoliko nasprotujoči rezultati. Tsukada idr. (2018) so raziskovali zaznavo (identifikacijo) japonskih dolgih in kratkih soglasnikov s strani G1 avstralske angleščine (dolžina soglasnika ni ne fonemska ne alofonska) in G1 korejščine (dolžina soglasnika ni fonemska, a se pojavlja alofonsko). Kontrolni G1 japonščine so dolge in kratke soglasnike identificirali 100-odstotno, vmesni in napredni G2 japonščine pa več kot

1 Za pregled prvih modelov mentalnega slovarja in leksikalnega procesiranja gl. Emmorey, Fromkin 1988, kasnejši pa so predstavljeni npr. v Jackendoff 2002 ali Traxler 2012.

80-odstotno, pri čemer med njimi ni bilo razlik glede na prisotnost oz. odsotnost dolžine soglasnika kot alofonske oznake v njihovem G1. V nadaljevalni študiji sta Tsukada in Hajek (2022) namesto G1 korejščine uporabila G1 italijanščine, kjer je dolžina soglasnika fonemska. Tokrat je bila razlika z G1 avstralske angleščine prisotna, vendar ne statistično značilna. Zdi se torej, da je poleg prisotnosti ali odsotnosti glasu (oz. poleg fonetične podobnosti glasu iz J2 z najbližjimi glasovi v J1) ključen tudi fonološki sistem v J1 oz. vloga (fonem oz. alofon), ki jo ima obravnavani glas v J1.

V pričujoči študiji smo vpliv jezikovne zmožnosti ter fonetične podobnosti in fonološke funkcije glasu v neciljnem jeziku oz. J2 (italijanščini) preverjali na fonološkem procesiranju v ciljnem jeziku oz. J1 (slovenščini), in sicer z eno najbolj razširjenih eksperimentalnih tehnik na tem področju – presojanjem besedišča.

2 Eksperiment

Presojanje besedišča je psiholingvistični postopek, pri katerem informantu enega za drugim slušno oz. pisno predstavimo zaporedja glasov oz. grafemov, ki v ciljnem jeziku predstavljajo:

- obstoječe besede (npr. *ob'dobje* v slovenščini),
- psevdobesede (neobstoječe besede, sestavljene v skladu s fonologijo ciljnega jezika, npr. *ma'buka* v slovenščini) in/ali
- nebesede (neobstoječe besede, sestavljene tako, da kršijo fonologijo ciljnega jezika, npr. *dza'teka* v slovenščini).

Informant se do njih opredeli (»je beseda« oz. »ni beseda«); v digitaliziranem eksperimentu tako, da pritisne ustrezno tipko oz. gumb. S slušnim presojanjem besed lahko raziskujemo različne vidike jezikovne zmožnosti, med drugim tudi zmožnost zaznave subtilnih fonetičnih razlik (Andruski idr. 1994) in vpliv koaktivacije jezikov pri večjezičnih informantih (Dijkstra 2005). Zato smo ta postopek uporabili tudi v tej študiji. Vendar so predhodno raziskovalci večjezičnosti koaktivacijo jezikov preverjali tako, da so del psevdobesed in/ali nebesed zamenjali z obstoječimi besedami iz neciljnega jezika, pri čemer pa niso mogli nadzorovati psiholingvističnih dejavnikov, povezanih z mentalnim slovarjem (starost usvojitve, pogostost rabe, struktura, (ne)jezikovni kontekst), ki vplivajo na procesiranje leksemov in jih je nemogoče popolnoma uskladiti. V tej študiji smo te dejavnike izločili tako, da vanjo nismo vključili obstoječih besed.

2.1 Materiali

Določili smo ciljni (slovenščina) in neciljni (italijanščina) jezik ter strukturo stimulov (trije odprti zlogi z naglasom na predzadnjem zlogu). Psevdobesede smo sestavili iz glasov, ki imajo v obeh jezikih funkcijo fonema in ki v izbranih položajih nimajo alofonskih različic. Nebesede smo oblikovali enako kot psevdobesede, le da smo namesto enega ali dveh soglasnikov uporabili glas, ki ima le v neciljnem jeziku (italijanščini) funkcijo fonema, v ciljnem jeziku pa ga sploh ni:

- italijanski zlitnik /dz/; v slovenščini sta mu fonetično najbližja zapornik /d/ in pripornik /z/, ki se od njega razlikujeta po načinu izgovora, pri čemer se način

izgovora v slovenščini sicer uporablja kot razlikovalna fonološka kategorija (pogoj ITAnačin);²

- italijanske dolge zapornike /pp/tt/kk/; v slovenščini so jim fonetično najbližji kratki zaporniki /p/t/k/, ki se od njih razlikujejo po dolžini izgovora, pri čemer se dolžina izgovora v slovenščini sicer ne uporablja kot razlikovalna fonološka kategorija (pogoj ITAdolžina).

Stimule sta pregledala soavtorica (SA) in soavtor (MP) članka, ki sta G1 italijanščine oz. G1 slovenščine, in izločila tiste, ki bi lahko spominjali na obstoječe italijanske in/ali slovenske besede. Ostalo je:

- 36 psevdobesed;
- 60 nebesed:
 - 24 z /dz/,
 - 24 s /pp/, /tt/ ali /kk/,
 - 12 z /dz/ in bodisi /pp/, /tt/ ali /kk/.

Glede na razlike pri zapisovanju glasov v slovenščini in italijanščini ter glede na osredotočenost na vpliv fonetične realizacije soglasnikov, stimulov nismo predstavili pisno, temveč slušno. Brez uvida v namen raziskave jih je posnela dvojezična govorka, ki je odraščala v slovensko govoreči družini v Italiji in je torej od rojstva v vsakodnevnem stiku s slovenščino in italijanščino ter ima jezikovno zmožnost G1 v obeh jezikih. Stimule je izgovarjala v skladu s slovensko fonologijo – z izjemo glasu /dz/ in dolgih zapornikov /pp/tt/kk/, ki jih je izgovarjala v skladu z italijansko fonologijo.

2.2 Postopek

Pred začetkom eksperimenta je informant podal izjavo o sodelovanju in rešil demografski vprašalnik. Sledilo je 8 primerov za vajo (4 psevdobesede + 4 nebesede). Informant je najprej slišal pisk, nato se je samodejno predvajal stimul. Po predvajanju se je na zaslonu prikazalo vprašanje »Ali bi to lahko bila slovenska beseda?« ter pod njim odgovora »DA (tipka f)« oz. »NE (tipka j)«. Po odgovoru je informant med vajo prejel pozitiven (»Res je!«) oz. negativen (»Ups ...«) odziv, s čimer smo zagotovili, da je razumel svojo nalogo – medtem ko med eksperimentalnim delom ni dobil povratne informacije glede pravilnosti odgovora, s čimer smo zagotovili, da (ne)uspeh pri predhodnih stimulih ni vplival na njegovo reševanje. Informanti so eksperiment rešili z lastno računalniško opremo na poljubni lokaciji, naprošeni pa so bili, naj rešujejo strnjeno in v miru. Eksperiment je potekal na spletu z uporabo spletnega programskega okolja Ibex Farm (Drummond 2007), nadgrajenega z modulom PennController (Zehr, Schwarz 2018). Reševanje je trajalo 10 minut.

2 Lahko pa se v nekaterih slovenskih narečjih pojavi kot rezultat redkih morfo-fonoloških procesov, in sicer 1) pri povezani artikulaciji besede s končnim /ts/ in besede z začetnim zvonečim zapornikom /b/d/g/ (npr. /stridzgre/) ter 2) pri izpustu veznega samoglasnika med osnovno pridevnika, ki se konča na /k/ ali /g/, in roditeljsko/tožiljsko končnico za moški spol ednine (npr. /tadzga/).

2.3 Informanti

Zajeli smo 30 odraslih G1 slovenščine (od tega 27 žensk), povprečne starosti 22,76 leta ($\sigma = 4,05$; mediana = 22). Vsi informanti so govorili vsaj en J2, 10 izmed njih italijanščino po samooceni vsaj na ravni B1 (sporazumevalni prag) glede na *Skupni evropski jezikovni okvir*. Vsi informanti so navedli normalen sluh in niso poročali o jezikovnih ali nevroloških motnjah. Prostovoljno so privolili v anonimno sodelovanje, za kar niso bili denarno ali materialno nagrajeni.

2.4 Hipoteze

Ključno izhodišče te študije je, da fonološko procesiranje večjezičnih stimulov v enem jeziku aktivira fonološke sisteme vseh jezikov v večjezičnih možganih, zaradi česar pride do medjezikovnih vplivov. Predhodno so bili na različne načine in v različnih jezikih potrjeni vplivi J1 na J2, medtem ko za vpliv J2 na J1 ni enoznačnih dokazov (Dijkstra 2005). V tem članku smo preverjali vpliv J2 (italijanščina) na fonološko procesiranje v J1 (slovenščina):

Hipoteza 1: J2 vpliva na fonološko procesiranje v J1. Hipoteza bo potrjena, če bodo G1 slovenščine z znanjem italijanščine kot J2 uspešneje presojali (ne)slovenskost stimulov z vključenimi italijanskimi fonemi kot G1 slovenščine brez znanja italijanščine.

Hipoteza 2: Vpliv J2 je odvisen od fonološkega sistema v J1. Glede na predhodne študije (Best idr. 1988) je reprezentacija in zaznava glasov z značilnostjo, ki je v ciljnem jeziku fonološko razlikovalna (npr. način izgovora v slovenščini), natančnejša v primerjavi z zaznavo glasov z značilnostjo, ki je v ciljnem jeziku nerazlikovalna (npr. dolžina izgovora v slovenščini). Hipoteza bo potrjena, če bodo vsi G1 slovenščine (z znanjem oz. brez znanja italijanščine kot J2) uspešneje presojali (ne)slovenskost stimulov z vključenim italijanskim glasom /dz/ kot stimulov z vključenim italijanskim glasom /pp/tt/kk/. Pri tem predvidevamo tudi, da se razlika zmanjšuje z večanjem jezikovne zmožnosti v J2, kar pomeni, da bo pri G1 slovenščine brez znanja italijanščine večja kot pri G1 slovenščine z znanjem italijanščine.

3 Analiza in rezultati

Neodvisne spremenljivke v eksperimentu so bile: znanje neciljnega jezika (italijanščina; ITA_{znanje}; [DA/NE]) in prisotnost izključno neciljnega italijanskega fonema s fonetično lastnostjo, ki je v ciljnem jeziku razlikovalna (/dz/; ITA_{način}; [DA/NE]) oz. nerazlikovalna (/pp/tt/kk/; ITA_{dolžina}; [DA/NE]). Odvisna spremenljivka je bila pravilnost odziva [1 = pravilen/0 = nepravilen]. Odziv je bil ocenjen kot pravilen [1], če je informant stimul z izključno slovenskimi glasovi opredelil kot slovensko besedo oz. če je stimul z enim ali dvema izključno italijanskima glasovoma opredelil kot neslovensko besedo. Odziv je bil ocenjen kot nepravilen [0], če je informant stimul z izključno slovenskimi glasovi opredelil kot neslovensko besedo oz. če je stimul z enim ali dvema izključno italijanskima glasovoma opredelil kot slovensko besedo.

V hipotezah smo predvideli povezanost spremenljivk, vendar smo morali v prvem koraku najprej preveriti, ali ima posamična spremenljivka sploh glavni učinek. Če je vključena spremenljivka binarna (tj. razlikuje le med dvema vrednostma),

menimo, da ima glavni učinek, če je pri določenih vrednostih te spremenljivke stopnja verjetnosti za en izid večja kot za druge izide, in sicer ne glede na vrednost preostalih spremenljivk. Pri dogodkih z binarnimi izidi (v našem primeru je bil izid bodisi pravilen bodisi nepravilen odziv) se stopnjo verjetnosti izračuna kot razmerje med verjetnostjo za pravilen odziv in verjetnostjo za nepravilen odziv. Da bi bila ta vrednost lažje razumljiva, smo jo logaritmirali in jo s tem preslikali na interval med 0 in 1, kjer vrednost 0 pomeni 0-odstotno verjetnost, vrednost 1 pa 100-odstotno verjetnost za pravilen odziv. Uporabili smo torej statistično analizo, ki jo imenujemo linearni logistični model. Ustreznost analize smo preverili s preizkusom χ^2 , ki pokaže, ali je zaznani učinek naključen ali ne, statistična značilnost oz. moč te povezave pa je podana s p-vrednostjo, ki opredeljuje stopnjo tveganja za naključnost učinka.³

Izključno italijanski fonem /dz/ (ITAnačin) je imel statistično značilen glavni učinek na pravilnost odziva ($\chi^2 = 2,04$; $\sigma = 0,18$; $z = 11,01$; $p < 0,001$): njegova prisotnost je predstavljala kar 92-odstotno verjetnost za pravilni odziv. Izključno italijanski fonemi /pp/tt/kk/ (ITAdolžina) niso imeli statistično značilnega glavnega učinka ($\chi^2 = -0,23$; $\sigma = 0,33$; $z = -0,69$; $p = 0,48$), enako je veljalo tudi za znanje italijanščine ($\chi^2 = 0,19$; $\sigma = 0,22$; $z = 0,88$; $p = 0,37$). Nadalje nas je zanimalo, ali imata sočasna prisotnost izključno italijanskega fonema /dz/ (ITAnačin) in izključno italijanskih fonemov /pp/tt/kk/ (ITAdolžina) v stimulu kumulativni učinek na pravilnost odziva, vendar se njuno morebitno součinkovanje ni izkazalo za statistično značilno ($\chi^2 = 0,39$; $\sigma = 0,36$; $z = 1,10$; $p = 0,27$): dodatni italijanski fonem v istem stimulu torej ne poveča verjetnosti za pravilen odziv.

V drugem koraku smo želeli izvedeti, kakšen je bil zaznani glavni učinek italijanskega fonema /dz/ ter ali obstaja povezava med zaznanim glavnim učinkom italijanskega fonema /dz/ in preostalimi spremenljivkami. Odvisnost pravilnosti odziva od prisotnosti italijanskega fonema /dz/ (ITAnačin) oz. /pp/tt/kk/ (ITAdolžina) in znanja italijanščine (ITAZnanje) smo preverili s trosmernim linearnim logističnim modelom mešanih učinkov (prim. Jaeger 2008).⁴ Analizo smo torej izvedli, kot bi za vse tri spremenljivke predhodno potrdili glavni učinek, in tako preverili različne kombinacije spremenljivk. Z modelom smo obravnavali 1548 podatkovnih točk, rezultati pa so predstavljeni v Tabeli 1.

Dejavniki	Pravilnost		
	RV	IZ	p
ITAnačin [NE] * ITAZnanje [NE] * ITAdolžina [NE]	2,10	1,41–3,12	< 0,001
ITAnačin [DA] * ITAZnanje [DA]	1,76	0,90–3,42	0,097
ITAdolžina [DA] * ITAZnanje [DA]	5,62	3,23–9,76	< 0,001

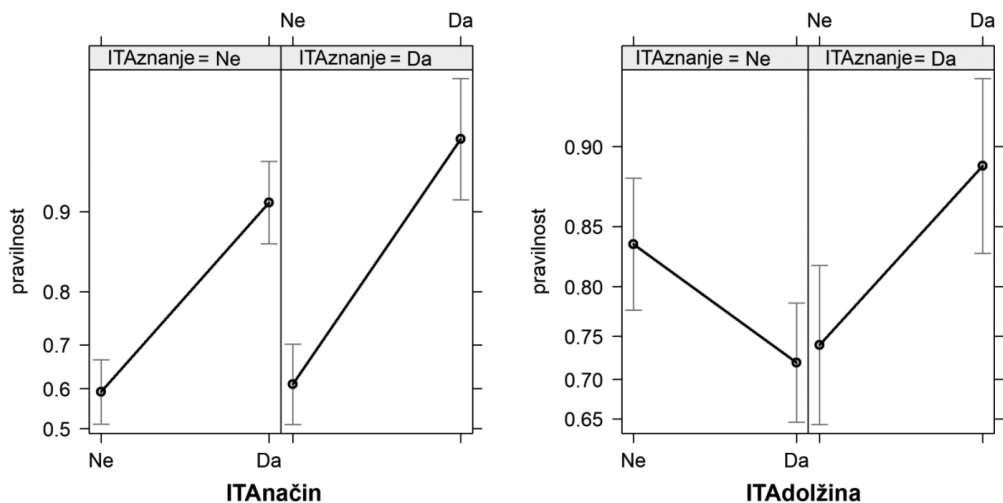
Tabela 1: Preverjanje odzivne pravilnosti v soodvisnosti od spremenljivk ITAnačin, ITAdolžina in ITAZnanje z logističnim modelom mešanih učinkov.

- 3 Izračunali smo tudi standardni odklon (σ) in z-vrednost, ki predstavlja razdaljo med aritmetično sredino populacije in vrednostjo konkretne statistične enote v populaciji, in sicer v merski enoti standardnega odklona.
- 4 Modeli mešanih učinkov običajno predstavljajo odvisno spremenljivko (v našem primeru binaren odgovor s pravilno oz. nepravilno vrednostjo) kot linearno kombinacijo neodvisnih napovednih spremenljivk ob hkratnem upoštevanju naključnega šuma.

Funkcija, s katero smo modelirali rezultate, pri sečišču z ordinato ($x = 0$ oz. t. i. začetna vrednost) predstavlja razmerje verjetnosti (RV) za pravilen odziv v odsotnosti vseh treh neodvisnih spremenljivk (ITAnačin [NE] * ITAznanje [NE] * ITAdolžina [NE]), tj. za odzive na kontrolne stimule brez italijanskih fonemov in s strani slovenskih informantov brez znanja italijanščine. Vrednost 2,10 ustreza 68-odstotni verjetnosti za pravilen odziv – čeprav bi glede na fonotaktično ustreznost teh stimulov v slovenščini pričakovali 100-odstotno uspešnost.

Součinkovanje vrednosti spremenljivk ITAnačin [DA] * ITAznanje [DA] je prikazano na levem grafu Slike 1 in nakazuje, da informanti z znanjem italijanščine bolj verjetno podajo pravilen odziv na stimule z italijanskim fonemom /dz/, vendar je ta učinek le neznatno značilen ($p = 0,097$). V odsotnosti fonema /dz/ je verjetnost za pravilni odziv okoli 60-odstotna v obeh skupinah informantov, v prisotnosti fonema /dz/ pa je verjetnost za pravilni odziv v obeh skupinah večja in se pri informantih brez znanja italijanščine dvigne na 90 %, pri informantih z znanjem italijanščine pa na 94 %.

Součinkovanje vrednosti spremenljivk ITAdolžina [DA] * ITAznanje [DA] je prikazano na desnem grafu Slike 1 in je statistično značilno, vendar tokrat prisotnost fonemov /pp/tt/kk/ vodi v povečanje verjetnosti za pravilen odziv le v skupini z znanjem italijanščine (72 % → 83 %), medtem ko se v skupini brez znanja italijanščine verjetnost za pravilni odziv zaradi prisotnosti fonemov /pp/tt/kk/ zmanjša (83 % → 74 %). Gre za tipičen učinek nasprotnega delovanja vpletenih spremenljivk, ki pojasnjuje tudi izostanek njunega glavnega učinka pri preverjanju individualnih spremenljivk v modelu zgoraj.



Slika 1: Grafa odzivne pravilnosti v soodvisnosti od spremenljivk ITAznanje * ITAnačin (levo) ter ITAznanje * ITAdolžina (desno).

4 Razprava

V študiji smo preverjali teorijo o koaktivaciji jezikov v večjezičnih možganih med fonološkim procesiranjem – oz. natančneje: vpliv fonološkega sistema ciljnega J2 na fonološki sistem ciljnega J1 pri presojanju večjezičnega besedišča. Ta vpliv smo opazovali z vidika fonološke podobnosti vpletenih jezikov, zato je bilo ključno, da razen italijanščine nobeden od J2, ki so jih navedli vključeni informanti, v fonološkem sistemu ni vseboval glasu /dz/ oz. glasov /pp/tt/kk/. Spomnimo, da so slovenščino kot J1 in vsaj en dodatni jezik kot J2 navedli vsi informanti, od tega jih je 10 navedlo italijanščino na ravni B1 ali višje.

G1 slovenščine brez znanja italijanščine kot J2 naj bi glede na literaturo (Cook idr. 2016) stimule z neznanimi italijanskimi glasovi /dz/ oz. /pp/tt/kk/ reprezentirali in zaznavali nejasno. Zato smo sklepali, da bodo pri odzivni pravilnosti manj uspešni kot G1 slovenščine z znanjem italijanščine. Zaznali smo trend (ne pa statistične značilnosti), da so G1 slovenščine z znanjem italijanščine v primerjavi s tistimi brez znanja italijanščine bolj občutljivi na prisotnost fonema /dz/ (ITAnačin). Po drugi strani smo ugotovili statistično značilen vpliv prisotnosti fonemov /pp/tt/kk/ (ITAdolžina), ki v skupini z znanjem italijanščine pričakovano poveča verjetnost za pravilni odziv, v skupini brez znanja italijanščine pa verjetnost za pravilni odziv nepričakovano zmanjša (v skupini brez znanja italijanščine smo prav tako pričakovali povečanje, vendar manjše povečanje v primerjavi s skupino z znanjem italijanščine). Za potrditev hipoteze 1 (J2 vpliva na fonološko procesiranje v J1) je kljub temu dovolj dokazov: 1) pri pogoju ITAnačin so rezultati pričakovani, vendar niso statistično značilni; 2) pri pogoju ITAdolžina pa so rezultati statistično značilni, vendar pričakovani le v skupini z znanjem italijanščine. Res pa je, da upad verjetnosti za pravilni odziv informantov brez znanja italijanščine pri pogoju ITAdolžina lahko pripišemo že omenjeni teoriji nejasne reprezentacije in zaznave neznanega glasu (Cook idr. 2016), ki je pričakovano izrazitejša pri glasovih, ki ne temeljijo na razlikovalni kategoriji v J1, in manj izrazita pri glasovih, ki temeljijo na razlikovalni kategoriji v J1 – kakor smo tudi predvideli v hipotezi 2.

Hipotezo 2 smo preverjali z vidika potencialne razlike med zaznavanjem glasu /dz/ oz. /pp/tt/kk/, ki izhaja iz dejstva, da se po *načinu izgovora* v slovenščini razlikujejo številni pari fonemov, ki imajo preostale značilnosti sicer enake (npr. *mesto izgovora*), medtem ko v slovenščini ni nobenega para fonemov, ki bi se razlikoval le po *dolžini izgovora*. Ker je torej *način* izgovora v slovenščini razlikovalen, *dolžina* izgovora pa ne, smo sklepali, da bo pri slovenskih informantih brez znanja italijanščine prišlo do razlik v odzivni pravilnosti pri pogoju ITAnačin (večja pravilnost) v primerjavi s pogojem ITAdolžina (manjša pravilnost); take razlike v odzivni pravilnosti glede na pogoj ITAnačin oz. ITAdolžina za informante z znanjem italijanščine pa ne bo, saj sta v italijanščini razlikovalna tako *način* kot tudi *dolžina* izgovorjave, italijanske foneme pa naj bi G2 na stopnji B1 že pridobili. Rezultati so v nasprotju s pričakovanji pokazali, da se *vs*i informanti manj pravilno odzivajo na pogoj ITAdolžina glede na pogoj ITAnačin, vendar pa te razlike niso statistično značilne. Rezultati hipotezo 2

(Vpliv J2 je odvisen od fonološkega sistema v J1) kljub temu podpirajo v točki, ki je napovedovala manjšo uspešnost pri zaznavi italijanskih fonemov, ki temeljijo na fonetični lastnosti, ki v slovenščini ni razlikovalna (ITA_{Adolžina}) – v primerjavi s tistimi italijanskimi fonemi, ki temeljijo na fonetični lastnosti, ki v slovenščini je razlikovalna (ITA_{Anačin}).

5 Zaključek

Različni modeli učenja fonologije in fonotaktike J2, npr. Flege 1995, temeljijo na raziskavah (mdr. Bradlow idr. 1997; Wang idr. 2003), ki so pokazale, da je natančno zaznavanje glasov v J2 osrednjega pomena za ustrezno artikulacijo teh glasov v J2. Prvi korak pri učenju J2 je torej odkrivanje subtilnih fonetičnih razlik med glasovi v J2 in fonetično podobnimi glasovi v J1, kar učencu omogoča oblikovanje novih reprezentacij in fonoloških kategorij za glasove v J2. Z drugimi besedami: pridobivanje glasov v J2 se začne z zavestnim zaznavanjem razlik med glasovi v J1 in J2, na osnovi teh razlik pa se nato razvije samodejno kategoriziranje zaznanega fonetičnega signala v ustrezno fonološko kategorijo (Strange, Shafer 2008). Zato je pomembno raziskovati procesiranje glasov v J2 in medsebojne vplive J1 in J2 pri tem – ter spoznanja vključiti v metode poučevanja J2. V tem članku smo pokazali, da se z učenjem italijanščine kot J2 spreminja tudi zaznava v slovenščini kot J1. Uspešnejše presojanje stimulov z vključenim italijanskim fonemom s strani slovensko govorečih informantov z znanjem italijanščine v primerjavi s tistimi brez znanja italijanščine dokazuje vpliv J2 na J1, zaznali pa smo tudi odvisnost tega vpliva od fonološkega sistema v J1. To nakazuje, da sta fonološka sistema obeh jezikov povezana. Če se te povezanosti jezikovni pedagogi zavedajo, jo lahko izkoristijo tako, da 1) jo učencem slovenščine kot J2 neposredno (tj. metajezikovno) razložijo (in to ne na splošno, ampak v odvisnosti od njihovega jezikovnega ozadja) ter 2) jo nato uporabijo kot metodo za postopno pridobivanje reprezentacij glasov v J2, in sicer prek najbližjih glasov v J1.

Literatura

- ANDRUSKI, Jean E., BLUMSTEIN, Sheila E., BURTON, Martha, 1994: The effect of subphonetic differences on lexical access. *Cognition* LII/3. 163–187.
- BEST, Catherine T., MCROBERTS, Gerald W., SITHOLE, Nomathemba M., 1988: Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* XIV/3. 345–360.
- BLUMENFELD, Henrike K., MARIAN, Viorica, 2007: Constraints on parallel activation in bilingual spoken language processing. *Language and Cognitive Processes* XXII/5. 633–660.
- BRADLOW, Ann R., PISONI, David B., AKAHANE-YAMADA, Reiko, TOHKURA, Yoh'ichi, 1997: Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. *Percept Psychophys* LXI/5. 977–985.
- COOK, Svetlana V., PANDŽA, Nick B., LANCASTER, Alia K., GOR, Kira, 2016: Fuzzy nonnative phonolexical representations lead to fuzzy form-to-meaning mappings. *Frontiers in Psychology* VII. 13–45.
- CORE Team (ur.), 2022: *R – A language and environment for statistical computing*. Dunaj: R Foundation for Statistical Computing.

- DIJKSTRA, Ton, 2005: Bilingual word recognition and lexical access. Judith F. Kroll, Annette M. B. De Groot (ur.): *Handbook of Bilingualism*. New York: Oxford University Press. 179–201.
- DRUMMOND, Alex, 2007: *Internet Based Experiments* (IBEX). <https://adrummond.net/ibexfarm>
- EMMOREY, Karen D., FROMKIN, Victoria A., 1988: The mental lexicon. Frederick J. Newmeyer (ur.): *Linguistics: The Cambridge Survey* 3. Cambridge: Cambridge University Press. 124–149.
- FLEGE, James. E., 1995: Second-language speech learning: Theory, findings and problems. Winifred Strange (ur.): *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium: York Press. 229–273.
- HAYES, Rachel. L., 2002: The perception of Japanese consonant length by non-native listeners. *Laboratory Phonology* VIII.
- IVERSON, Paul, KUHLM, Patricia K., AKAHANE-YAMADA, Reiko, DIESCH, Eugen, TOHKURA, Yoh'ich, KETTERMANN, Andreas, SIEBERT, Claudia, 2003: A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition* LXXXVII/1. 47–57.
- JACKENDOFF, Ray S., 2002: *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, and Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- JAEGER, T. Florian, GRAFF, Peter, CROFT, William, PONTILLO, Daniel, 2011: Mixed effect models for genetic and areal dependencies in linguistic typology. *Linguistic Typology* XV/2. 281–320.
- STRANGE, Winifred, SHAFER, Valerie L., 2008: Speech perception in second language learners: The re-education of selective perception. Jette G. Hansen Edwards, Mary L. Zampini (ur.): *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 153–191.
- TRAXLER, Matthew J., 2012: *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- TSUKADA, Kimiko, HAJEK, John, 2022: Cross-language perception of Japanese consonant length by speakers from Italian-and Mandarin-speaking backgrounds. *Second Language Research*. <https://doi.org/10.1177/02676583221108269>
- TSUKADA, Kimiko, COX, Felicity, HAJEK, John, HIRATA, Yukari, 2018: Non-native Japanese learners' perception of consonant length in Japanese and Italian. *Second Language Research* XXXIV/2. 179–200.
- WANG, Yue, JONGMAN, Allard, SERENO, Joan A., 2003: Acoustic and perceptual evaluation of Mandarin tone productions before and after perceptual training. *Journal of the Acoustical Society of America* CXIII/2. 1033–1043.
- WERKER, Janet F., GILBERT, John H. V., HUMPHREY, Keith, TEES, Richard C., 1981: Developmental aspects of cross-language speech perception. *Child Development* LII/1. 349–355.
- ZEHR, Jérémy, SCHWARZ, Florian, 2018: *PennController for Internet Based Experiments* (IBEX). <https://osf.io/md832/>

Predstavljeno raziskavo smo izvedli v okviru projekta Usvajanje manjšinskega jezika v večjezičnem okolju (ARRS J6-3130), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

THE PROXIMITY OF SLOVENIAN AND CROATIAN INTELLECTUAL VOCABULARY

Anita Peti-Stantić

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb
 anita.peti-stantic@ffzg.hr

DOI:10.4312/Obdobja.41.271-279

Prispevek raziskuje mero bližine in prekrivanja slovenskega in hrvaškega intelektualnega besedišča z vidika hrvaških govorcev, ki študirajo slovenščino. Teoretični utemeljitvi globine in širine intelektualnega besedišča s sociolingvističnega in psiholingvističnega vidika sledi analiza takšnega besedišča v ustreznih sodobnih besedilih ter predlog posebnih metod obravnave skupnega besednjaka, da bi se doseglo čim večjo globino njegovega razumevanja.

slovenščina, hrvaščina, intelektualno besedišče, širina in globina besedišča

This article investigates the proximity and overlap of Slovenian and Croatian intellectual vocabulary from the point of view of Croatian speakers studying Slovenian. A theoretical overview of the depth and breadth of intellectual vocabulary from the sociolinguistic and psycholinguistic perspectives is followed by an analysis of intellectual vocabulary in relevant contemporary texts and a proposal for specific methods of dealing with shared vocabulary to achieve the best understanding of it.

Slovenian, Croatian, intellectual vocabulary, vocabulary breadth and depth

1 Introduction

Even though Slovenian and Croatian are closely related languages, this has rarely led to a comparative study of their vocabulary, especially what is termed »civilizational« or »intellectual« or »academic« vocabulary. This is the case despite the fact that Slovenian and Croatian share such vocabulary beyond internationalisms borrowed from Greek and Latin, as well as German and, to some extent, Hungarian and Italian. Based on their common history and status as neighboring languages sharing the immediate context of civilization deeply rooted in a common Slavic past and present, Slovenian should be much more of a second language than a foreign language for Croatian speakers. However, given systematic neglect of an intellectual vocabulary in education and public life, as well as neglect and negative attitudes toward common Slavic traditions and roots, it is not surprising that the majority of Croatian speakers claim they do not understand Slovenian without special training.

Hence, this article investigates the two languages' proximity and overlap by comparing Slovenian intellectual vocabulary in selected texts with Croatian. The article consists of three parts: 1) a brief theoretical overview of the depth and breadth

of intellectual vocabulary from the sociolinguistic and psycholinguistic perspectives, 2) an exploration of intellectual vocabulary in relevant contemporary types of texts, and 3) a proposal for a specific approach to dealing with shared vocabulary to achieve the best understanding of it, in both recognition and recall.

I chose to concentrate only on vocabulary, rather than explore how people understand a text in its entirety, for two methodological reasons. First, academic or intellectual literacy, seen as »reading proficiency required to construct the meaning of content-area texts and literature,« as well as »the ability to learn new words from the overall context« (Torgesen et al. 2007), mostly relies on the depth and breadth of vocabulary, which at the same time are the best predictors of reading comprehension, especially in expository texts (Yildirim et al. 2011). Second, due to neglect in systematically teaching vocabulary starting in the upper grades of primary school, during the most intensive development of abstract thinking and abstract intellectual vocabulary (Gnjidić et al. 2021; Peti-Stantić et al. 2021), research needs to be directed toward this register.

2 Intellectual vocabulary

Labeling a subset of vocabulary as intellectual or academic involves two different but interrelated criteria. The term *intellectual* refers to how this vocabulary came into being; that is, to the fact that this vocabulary is the result of a long process in which people, out of a need to understand and comprehend phenomena, defined and named concepts. Research on intellectual vocabulary is usually couched in philosophy and psychology, in connection with critical thinking (Öhman 1953; Keller 1995; Gibson 1995). Since antiquity, the concept of intellect has referred to the highest human cognitive power, called reason or mind, and intellectual activity presupposes comparison, abstraction, reasoning, and inference in processing sensory reality by creating abstract concepts. In a narrower sense, the term *intellectual* is related to intellectuals, and in a broader sense to the abilities of the human mind. The term *academic* refers partially to the setting where this vocabulary is most often thought and used. Because the abstract character of this vocabulary, as well as its potential to drive the development of thought processes, is its most important feature, I use the term *intellectual*.

I do not delve deeper into the differences between general and specialized intellectual vocabulary here, or into the differences between general and intellectual vocabulary, because all of these registers function as a continuum within the vocabulary of a language, and it is practically impossible to establish a clear-cut and unambiguous separation between them, especially for determining the limits of general intellectual vocabulary. However, general intellectual vocabulary—pertaining to concepts needed to communicate in various fields of human thought and not restricted to only one field, unlike the setup of other areas of vocabulary (general and intellectual specialized)—mainly consists of abstract words. It is also important that there is not one general intellectual vocabulary for all. Instead, the perception of what belongs to this register largely depends on sociolinguistic and psycholinguistic factors. Namely, some words

might be part of one person's general vocabulary, and at the same time they might belong to another person's intellectual vocabulary, depending on the difference in their everyday lives. From the point of view of vocabulary as a continuum, the sociolinguistic and psycholinguistic perspectives are much more relevant in dealing with intellectual vocabulary than vocabulary as a whole because of its specific role in the cultural evolution of the community as well as the growth of the individual (Heyes 2018: 175).

In psycholinguistics, the breadth and depth of vocabulary refers to the number of words that an individual recognizes and uses, as well as the number of meanings of those words and their connections to other words. Although such a two-dimensional approach is to some extent debated, it is frequently used. Many researchers find it useful: both those more oriented toward helping the dyslexic population (Wise et al. 2007) and those oriented toward theory and the non-dyslexic population (Perfetti, Hart 2002).

Given the adverse circumstances of modern (digital) life and the reading of numerous short texts in electronic form, both the breadth and depth of general vocabulary is declining, especially in young people. Both neuroscientists (Spitzer 2018) and researchers of reading (Barzillai et al. 2018) have already noticed this. This decline is particularly striking in the general intellectual vocabulary used in many facets of life, including investigative journalism. Although I am not aware of research on this decline in intellectual vocabulary in everyday communication, most university teachers anecdotally claim that every year their students understand increasingly fewer of what used to be common intellectual words.

Considering that the breadth and depth of vocabulary are the best predictors of the development of reading ability and success in intellectual activities such as education, as well as active participation in a democratic society, it is necessary to identify this problem and apply a targeted approach.

3 Method and analysis

Together with students of Slovenian studies at the University of Zagreb, I analyzed what they considered intellectual vocabulary in three chapters selected from one literary text and two popular science texts. Among all the words that students did not understand in Slovenian and had to look up in a dictionary or elsewhere, the main criterion for extracting words belonging to intellectual vocabulary was predicting which words a young person entering high school would not necessarily readily understand in the text and use in an appropriate context. It was assumed that understanding these words requires a higher level of education and more abstract thinking, and therefore these words can be labeled as intellectual. In this, two competences were at play: competence in one's native language, and competence in the second/foreign language. The research question is to what extent these two competencies mingle in recognizing and understanding words that can be said to belong to intellectual vocabulary. I address this question with a systematic analysis of such vocabulary. Literary and popular science texts were chosen because the goal was to compare the density of intellectual

vocabulary in these different types of texts, with the assumption that the density of intellectual vocabulary would be significantly higher in popular science texts.

The literary text was the title story from the collection *Čebelja družina* (The Bee Family) by Anja Mugerli. The author was awarded the European Union Prize for Literature in 2021. The story in the book covers pages 51 to 83 (comprising 9,159 words). The two popular science texts are the chapter »Če bereš, poznaš več besed, zato lahko razmišljaš o več rečeh« (If You Read, You Know More Words and So You Can Think of More Things) from the book *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih* (Read to Breathe: Why Read Books in the Digital Era?) by Miha Kovač, and a chapter from Renata Salecl's *Človek človeku virus* (Man is a Virus to Man) titled »Koliko je vredno življenje« (How Much Life Is Worth). Kovač's short chapter covers pages 29 to 35 (comprising 1,312 words) and Salecl's chapter covers pages 45 to 54 (comprising 1,703 words); both are much shorter than the story by Mugerli.

First, the quantitative and qualitative differences in the sets excerpted from these three sources were characterized (see Appendix). Although these differences could probably be predicted from the types of texts, the value of this comparison is that it has not been conducted so far. Despite having the most pages, only twenty words that met the criteria were found in Mugerli, or one word per page. In Kovač's text, one can easily find sixty words of intellectual vocabulary, or more than eight words per page; this is similar to Salecl, with more than ninety words, resulting in almost ten words of intellectual vocabulary per page.

The first visible difference from the qualitative point of view is the number of internationalisms. In both Kovač's and Salecl's chapters, there are a number of internationalisms, ranging from one-third to half of all the words selected. The words in this group can be divided into at least two distinct categories.

First are words that are exactly same in Slovenian and Croatian, such as *procesiranje*, *kontekst*, *simbolizirati*, *homoseksualnost*, *interpretacija*, *konotacija*, *humanistika*, *dilema*, *filozofija*, *religija*, *tehnološki*, *teza*, *znanost*, *komunikacijski*, *pandemija*, *kodeks*, *znanstvenik*, *filozof*, *sociolog*, *definicija*, *psiholog*, *princip*, *literatura*, *diskriminirati*, and *invalidnost*.

The second group are the words obviously recognizable, but not identical. Some of them differ only in one or two systematic phonetic or morphological traits, such as *avtomatizacija* (*avtomatizacija*),¹ *identiteta* (*identitet*), *ludističen* (*ludistički*), *eleganten* (*elegantan*), *intuitiven* (*intuitivan*), *etičen* (*etički*), *rigorozen* (*rigorozan*), *pragmatičen* (*pragmatički*), *utilitarizem* (*utilitarizam*), *ruralen* (*ruralan*), and *luksuzen* (*luksuzan*).

These words belong to the larger set of internationalisms shared by Slovenian and Croatian. Although there is a tendency in both languages to translate some internationalisms with newly coined words of Slavic origin, all the concepts mentioned here would usually be expressed with internationalisms.

1 The first word is always Slovenian, and the word in parentheses is Croatian.

The second subset of words belonging to intellectual vocabulary in Kovač's and Salecl's texts, those with Slavic roots, is much more interesting. There are three groups of words there:

1) Meanings recognizable at first sight: *dolgoročen* (*dugoročan*), *posledično* (*posljedično*), *odklon* (*otklon, odmak*), *pojem* (*pojam*), *strokovnjak* (*stručnjak*), *vztrajati* (*ustrajati, inzistirati*), *zagovornik* (*zagovornik, branitelj*), *postavka* (*postavka*), and *ozdravitev* (*ozdravljenje*);

2) Meanings not recognizable at first sight, but that with proper training can become part of active, easily recognizable vocabulary: *enačba* (*jednadžba*), *zaslutiti* (*naslutiti*), *ubesediti* (*pretočiti u riječi*), *protislovje* (*proturječje*), *vprašljiv* (*upitan*), *enakopravnost* (*ravnopravnost*), and *pojmovanje* (*razumijevanje, shvaćanje*);

3) Almost non-recognizable meanings: *priklic* (*priziv*), *odtenek* (*nijansa*), *zaznati* (*primijetiti, uočiti*), *prepričanje* (*uvjerenje*), *dojemanje* (*shvaćanje, poimanje*), *ponotranjiti* (*internalizirati*), *osnutek* (*nacrt, skica, koncept*), *ovira* (*zapreka, prepreka*), *okvara* (*oštećenje, kvar*), *preigravati* (*nadigravati, više puta odsvirati*), *sloves* (*ugled, glas*), and *poseg* (*zahvat, intervencija*).

The words in the first subgroup—like those in the first group, which dealt with internationalisms—are phonetically and morphologically almost identical in both languages. However, concerning the translation, in this subgroup one can identify three other subtypes, all with more than one translation option in Croatian: 1) one parallel to Slovenian and one international, 2) one parallel to Slovenian and one with a broader or narrower meaning than in Slovenian, and 3) one parallel to Slovenian and a synonym or near synonym in Croatian. The real concern with words belonging to this subgroup, as with all intellectual vocabulary, is the depth and breadth of students' general knowledge of this type of vocabulary in their first language. However, even when the word is not part of their active vocabulary, they will mostly recognize its meaning in the text.

The second and third subgroups are the most interesting for the approach proposed in the next section. These groups resemble each other in that they differ for different speakers (see Dąbrowska 2012: 220–221).

The rather small second group depends on the associative capacity of the language user, and it generally consists of three types of words: 1) words derived from common and well-known simpler words; that is, words that can be broken down into recognizable constituents: *zaslutiti* – *slutiti*, *ubesediti* – *beseda*, and *vprašljiv* – *vprašati*; 2) words in which one part of the word is the same or almost the same in both languages, whereas the other needs reinterpretation: *enakopravnost* < Sln. *enako* + *praven* – Cro. *jednako*/ravno + *pravan*; Sln. *protislovje* < *proti/u* + *slovo* – Cro. *protu* + *slovo*/riječ.² Some vocabulary cannot be translated with one word, but only with a phrase. Because the students that took part in this survey are future translators, all such challenges were discussed and this exercise was used as a learning experience.

2 In the HrWac corpus there are 2,222 instances of *proturječan* (1.59 per million), and there are 192 instances of *protuslovan* (0.14 per million).

The third group consists of words in which Slavic roots developed differently in these two closely related languages. From the synchronic point of view, therefore, the only option for better understanding is building broader and deeper networks of relational connections within a language and between languages (see Jackendoff, Audring 2020).

4 A proposal to avoid future misunderstandings

Considering educators' endeavors, it is important to understand the systematic nature of vocabulary to implement a targeted approach. The limited analysis presented here shows that the approach to intellectual vocabulary requires at least two actions, primarily because one can claim that vocabulary is a semantic continuum of complexity (see Peti-Stantić 2019; Stantić, Peti-Stantić 2021). These actions are 1) increasing the depth and breadth of everyday vocabulary because most intellectual words consist of common roots transformed by prefixes or other forms of creative change and 2) building the associative capacity of all individuals within their mental grammar, which encompasses the mental lexicon.

To achieve this, it is necessary to create a learning environment for targeted enlargement and strengthening of vocabulary. The breadth and depth of vocabulary in a second or foreign language depend on the same dimensions as in a first language. Therefore, when thinking about strategies and methods for vocabulary, these two sets should be constantly compared to find ways to enrich them from both the inside and the outside.

The expression »from the outside« refers to the influence learning a foreign language has on speakers' capacity in their first language. In this case, this is the effect of learning Slovenian intellectual vocabulary on one's command of Croatian. Slovenian and Croatian have a relationship of mutual multiplication of linguistic knowledge with regard to intellectual vocabulary. First, they share not only international vocabulary inherited from non-Slavic roots, but also vocabulary inherited from Slavic roots. This vocabulary, more than general vocabulary, comes in three forms: completely identical words in both languages, systematically minimally altered words, and words that are the result of the individual histories of each of the languages. Consequently, the main teaching efforts should be directed to the second and third subgroups. This means that Slovenian teachers in countries with closely related languages, such as Croatian, should pay special attention to the systematic overlap in intellectual vocabularies of the two languages and develop particular types of exercises to draw awareness to similarities. Based on developing the capacity for generalizations, such an approach would enable students to become capable users of both languages at as high an intellectual level as possible, as well as skilled translators of any type of text.

Apart from conscious and organized systematic work on vocabulary by establishing comparable word roots, and shifts in meaning caused by standard processes such as prefixation and suffixation, it should not be forgotten that knowledge of a language, both a first language and any other, greatly depends on experiences. Some of them happen in the »real« world, whereas others occur via texts; some of them take place

only in a first language, whereas some are shared between languages or occur only in a second or third language. Some experiences are embodied in the ability to perceive, construct, and embrace the world—but, on the other hand, people also understand and accept the worlds offered by reading. In this context, guided by many years of research and analysis of experiences in other education systems (primarily American and Finnish), as well as the results of working with students on the specific examples presented in this article, I wish to emphasize the justification for insisting on reading popular science literature. Along with deep reading of functionally different texts—especially popular science texts, in which the students encounter numerous words and phrases (see Appendix) belonging to intellectual vocabulary that they will have to learn to understand the meaning of the text—students build an analytical and logical way of thinking. Building on a system of concentric circles, this helps them understand new words and new meanings they have not encountered, while encouraging and empowering them to read, and eventually to translate even more complex texts.

Sources

- KOVAČ, Miha, 2020: *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- MUGERLI, Anja, 2020: *Čebelja družina*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- SALECL, Renata, 2020: *Človek človeku virus*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bibliography

- BARZILLAI, Mirit, THOMSON, Jenny, SCHROEDER, Sascha, VAN DEN BROEK, Paul, 2018: *Learning to Read in a Digital World*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DAJBROWSKA, Ewa, 2012: Different speakers, different grammars: Individual differences in native language attainment. *Linguistic Approaches to Bilingualism* II/3. 219–253.
- GIBSON, Craig, 1995: Critical thinking: implications for instruction. *RQ* XXXV/1. 27–35.
- GNJIDIĆ, Vedrana, KERESTEŠ, Gordana, PETI-STANTIĆ, Anita, 2021: Mjerenje širine i dubine akademskog vokabulara učenika viših razreda osnovne škole. *Croatian Journal of Education = Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* XXIII/4. 1043–1085.
- HEYES, Celia, 2018: *Cognitive gadgets: The cultural evolution of thinking*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University.
- JACKENDOFF, Ray, AUDRING, Jenny, 2020: *The Texture of the Lexicon: Relational Morphology and the Parallel Architecture*. Oxford: Oxford University Press.
- KELLER, Rudi, 1995: »The epistemic weil«. Dieter Stein, Susan Wright (eds.): *Subjectivity and subjectivization: Linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 16–30.
- ÖHMAN, Suzanne, 1953: Theories of the »Linguistic Field«. *Word* IX/2. 123–134.
- PERFETTI, Charles A., HART, Lesley, 2002: The lexical quality hypothesis. Ludo Verhoeven, Carsten Elbro, Pieter Reitsma (eds.): *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Studies in Written Language and Literacy, 11). 189–213.
- PETI-STANTIĆ, Anita, 2019: *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- PETI-STANTIĆ, Anita, KERESTEŠ, Gordana, GNJIDIĆ, Vedrana, 2021: Can Textbook Analysis Help Us Understand Why Croatian Students Seldom Read Their Textbooks? *Technology, Knowledge and Learning* XXVI/2. 293–310.
- SPITZER, Manfred, 2018: *Digitalna demencija: kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Translated by Boris Perić. Zagreb: Naklada Ljevak.

- STANTIĆ, Vedrana, PETI-STANTIĆ, Anita, 2021: *Znati(želja): Zašto mladi trebaju čitati popularno-znanstvene tekstove, i to odmah?* Zagreb: Naklada Ljevak.
- TORGESSEN, Joseph K., HOUSTON, Debra D., RISSMAN, Lila M., DECKER, Susan M., ROBERTS, Greg, VAUGHN, Sharon, WEXLER, Jade, FRANCIS, David J., RIVERA, Mabel O., LESAUX, Nonie, 2007: *Academic Literacy Instruction for Adolescents: A Guidance Document from the Center on Instruction*. Portsmouth: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- WISE, Justin C., SEVICK, Rose A., MORRIS, Robin D., LOVETT, Maureen W., WOLF, Maryanne, 2007: The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50. 1093–1109.
- YILDRIM, Kasim, YILDIZ, Mustafa, ATEŞ, Seyit, 2011: Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types. *Educational Sciences: Theory & Practice* XI/3. 1541–1547.

Appendix

Words

Anja Mugerli, <i>Čebelja družina</i>	<i>aktovka, atelje, izdajalski, koprena, niansa, obvladljiv, paleta, pokroviteljski, pribežališče, ravnotežje, razlagati, razločen, spoznanje, ubežati, urok, usklajen, vzhičenost, vzvaloviti, zasledovalec, zasledovati</i>
Miha Kovač, <i>Berem, da se poberem</i>	<i>antičen, atom, avtomatizacija, črkovalnik, dilema, dojemanje, dolgoročen, eleganten, enačba, enopomenski, filozofija, fizika, homoseksualnost, humanistika, identiteta, igrivost, interpretacija, intuitiven, izobrazba, izum, komunikacijski, konotacija, kontekst, latenten, logičen, ludističen, metafora, miseln, mojstrstvo, nakazovati, naravoslovje, obvladovati, odklon, odtenek, podoživeti, ponotranjiti, posledično, preboj, prepričanje, priklíc, procesiranje, protislovje, raziskava, religija, simbolizirati, sklep, sredinski, tehnološki, temelj, teza, ubesediti, ustvarjati, utrjevati, vzdevek, zadoščati, zagovor, zaslutiti, zaznati, zmožnost, znanost</i>
Renata Salecl, <i>Človek človeku virus</i>	<i>abstrakten, analizirati, arbitraren, astronomski, bioznanost, brutalizem, celica, debata, definicija, delikatesa, destrukcija, dilema, diskriminirati, dostop, ebola, ekološki, ekspanzija, emocionalen, enakopravnost, epidemiolog, etičen, filozof, filozofija, glorificirati, institucija, invalidnost, kampanja, kodeks, konzilij, korporacija, literatura, logika, luksuzen, magičen, marketinški, monokultura, mutirati, nadomestljiv, nekrokapitalizem, obravnavati, okvara, optika, osnutek, ospredje, ovira, ozdravitev, pacient, panaceja, pandemija, pojem, pojmovanje, poseg, poskus, postavka, pragmatičen, preigravati, princip, privatizacija, produkcija, profit, psiholog, radikalen, raziskava, raziskovalec, respirator, resurs, rezervoar, rigorozen, ruralen, samohranilec, sloves, smrtnik, sociolog, sodoben, soočati se, spopadati se, status, storitev, strokovnjak, subjekt, teoretski, triaža, utilitarističen, utilitarizem, varianta, ventilator, vidik, virus, vprašljiv, vztrajati, zagovornik, znanstvenik</i>

Phrases

Miha Kovač, <i>Berem, da se poberem</i>	<i>besedni zaklad, bralna zmožnost, dolgoročni spomin, nabor besed, besedna igra, bralna kilometrina, miselna pravila, globoko branje, kvantna mehanika, miselni izziv, miselne povezave</i>
Renata Salecl, <i>Človek človeku virus</i>	<i>zdravstvena oskrba, vidik razvoja, matične celice, spolne celice, klinična slika, filozofija izbire, življenjska doba, kvaliteta življenja, tržna vrednost, nalezljiva bolezen</i>

DIGITALNA PODPORA SLOVENSKEMU JEZIKU V STIKU

Damjan Popič

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
damjan.popic@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.281-290

V prispevku predstavljamo spletno aplikacijo Loris za pomoč govorcem slovenščine na območju jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino. Loris je nastal z namenom, da uporabnikom prek spletnega vmesnika hipno in samodejno poda povratne informacije o njihovem besedilu, pri tem pa jim pomaga predvsem pri jezikovni rabi, ki je tipična za območje jezikovnega stika in je v osrednjem standardu slovenščine zaznamovana ali nepoznana.

Loris, jezikovne tehnologije, spletna orodja za slovenščino

This article describes Loris, the online language assistant for Slovenian speakers living in the language-contact region between Slovenian and Italian. The tool was constructed to provide instant feedback to users about their language use via an online interface, and to thereby draw users' attention to any regional linguistic elements that may be marked or unknown in the central Slovenian standard.

Loris, language technology, online tools for Slovenian

1 Uvod

V prispevku predstavljamo zasnovo¹ novega jezikovnega orodja za slovenščino, ki nastaja v sodelovanju med Slovenskim raziskovalnim inštitutom (SLORI) in Centralnim uradom za slovenski jezik Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine (CU), namenjeno pa je predvsem govorcem slovenščine na področju jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino.² Kot osnova orodja Loris služijo obsežne podatkovne baze o rabi slovenščine na območju jezikovnega stika, ki se nenehno posodablajo, zajemajo pa predvsem paronime, kalke in druge zaznamovane jezikovne pojave, tem pa se pridružujejo tudi drugi dostopni normativni podatki. Pri uporabi zaznamovanih jezikovnih elementov uporabniki dobijo povratne informacije o tem, da gre za (morebiten) odstop od osrednjega standarda, obenem pa prejmejo tudi informacije o tem, kateri jezikovni elementi so morda v posameznem primeru ustrežnejši, nezaznamovani in standardni. Orodje je tako namenjeno predvsem uporabnikom slovenščine na območju jezikovnega stika med italijanščino in slovenščino, pri katerih

1 V času priprave prispevka je uradna predstavitev orodja načrtovana za jesen 2022.

2 Zaradi konciznosti večkrat uporabljamo krajši, četudi površinski termin *zamejci* in *zamejska raba*, ki jo kontrastiramo s t. i. *osrednjo rabo*, tj. jezikovno normo slovenščine oz. osrednjim kontinuumom slovenščine.

je slovenščina sicer nominalno prvi oz. materni jezik, vendar njihova sporazumevalna zmožnost v slovenščini v različnih govornih položajih ni na enaki ravni. V prispevku predstavljamo gradivno osnovo in vsebinsko ogrodje Loris, obenem pa tudi tehnično ozadje delovanja aplikacije in možnosti za njen nadaljnji razvoj.

2 Komu je Loris namenjen (in zakaj)

Kot je bilo že izpostavljeno, je Loris primarno namenjen skupnosti govorcev slovenščine, ki živi na območju jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino, zlasti na italijanski strani meje,³ in zlasti v Italiji rojenim uporabnikom slovenščine, ki se opredeljujejo za (zamejske) Slovence in Slovenke. Podatki kažejo (gl. Grgič 2017), da prihaja na območju slovenske poselitve v Italiji do gradualnega razhajanja jezikovnega koda z osrednjim standardom slovenščine, tako da se »lokalne rabe včasih že močno distancirajo od slovenskega jezikovnega kontinuuma« (Grgič 2017: 95). Pretekle raziskave (Mezgec 2016; Grgič 2017; Jagodic idr. 2017; Melinc Mlekuž 2019) izpostavljajo predvsem dve značilnosti razhajanja zamejske slovenščine z osrednjim standardom oz. vzpostavitev paralelne rabe, in sicer 1) odmik same rabe in nastanek nove, regionalne rabe ter 2) omejenost govornih položajev, v katerih se slovenščina v tem okolju uporablja, pri čemer je verjetno slednji vidik tudi (vsaj delni) povzročitelj prvega:

[N]a naselitvenem območju slovenske manjšine v Italiji [so se] že uveljavili procesi, ki imajo nekatere značilnosti pidžinizacije, folklorizacije, okamnitve, oslavitve in opuščanja (zamenjave) slovenskega jezika. Ti procesi niso posledica nezadostne pravno-formalne zaščite ali nižjega statusa oz. prestiža manjšinskega jezika, ampak predvsem pomanjkanja pasivne (*input*) in aktivne (*output*) izpostavljenosti različnim rabam slovenskega splošnosporazumevalnega jezika in drugih idiomov slovenskega jezikovnega kontinuuma (Grgič 2017: 97).

Slovenska skupnost v Italiji je tako razvila specifične jezikovne poteze, ki so bile predvsem v zadnjih dveh desetletjih predmet številnih raziskav (Mezgec 2016; Grgič 2017; Jagodic idr. 2017; Melinc Mlekuž 2019). Te analize so potrdile prisotnost tovrstnih pojavov, niso je mogle kvantitativno meriti, razen na sorazmerno majhnem (in posledično manj reprezentativnem) vzorcu.

S sodobnimi metodami korpusnega jezikoslovja lahko na širšem segmentu besedil preverimo, katere izbire govork in govorcev slovenščine v Italiji se razlikujejo od izbir govork in govorcev slovenščine v Sloveniji ter posledično od besedil, ki nastajajo v primerljivih okoliščinah in s primerljivim namenom. Na podlagi tega lahko spremljamo stopnjo oddaljenosti dveh ali več kodov, variant oz. idiomov znotraj danega jezikovnega kontinuuma. To najbolj opazimo pri besedilih, v katerih je pričakovana variantnost minimalna – to so strukturirana besedila z ustaljenimi sporazumevalnimi vzorci in visoko koncentracijo terminov za poimenovanje iste

3 Številni vplivi italijanskega jezika so seveda močno vidni tudi pri govorcih slovenščine na slovenski strani meje, vendar niso pod vplivom slovenskega šolskega sistema, v katerem se perpetuirajo še restriktivnejši jezikovni vzorci in elementi (npr. *tintenblic* 'edigs', *gumica* 'radirka', *kazistran* 'zaznamek' ipd.).

predmetnosti (eno- ali istoreferenčni termini oz., drugače rečeno, termini z eno ali isto referenco na obeh straneh meje).

S korpusnojezikoslovno raziskavo terminologije, vezane na epidemijo covida-19 (Grgič, Popič 2022), smo preverili, do kolikšne stopnje variantnosti prihaja v najsodobnejših zamejskih javnih besedilih, in sicer smo zgradili korpus iz dveh letnikov *Primorskega dnevnika* (2020 in 2021; okoli 20 milijonov besed). Korpusnojezikoslovna analiza je pokazala, da prihaja na področju terminologije in tudi v širši javni rabi do znatnega razhajanja med zamejskim in osrednjim jezikovnim standardom. Jezikovno (in specifično leksikalno) variantnost običajno pričakujemo pri manj formalnih sporazumevalnih kodih, pri referiranju na različno predmetnost/pojavnost in seveda pri jezikovnih različicah (idiomih), ki jih sami govorci in govorke prepoznavajo kot lokalne/regionalne (Fought 2006: 37). Korpusna analiza pa je pokazala, da je leksikalna variantnost v besedilih, ki nastajajo na območju poselitve slovenske skupnosti v Italiji, znatna tudi takrat, ko gre za strokovno terminologijo (in bi torej pričakovali večjo enotnost), za ubesedovanje predmetnosti/pojavnosti, ki se na obeh straneh meje ne razlikuje, ter za besedila, ki jih govorci in govorke dojemajo kot standardna.

3 Zasnova in namen orodja Loris

Namen orodja je dvojni, in sicer želimo 1) pripraviti orodje, ki bo hipno in uporabniku prijazno pomagalo pri pisanju v slovenščini, obenem pa želimo 2) tudi napraviti čim bolj enovit in povezujoč jezikovni portal, ki bi združeval večje število jezikovnih virov, seveda glede na njihovo tehnično in avtorskopravno razpoložljivost. To pomeni, da poskušamo na enem mestu zbrati čim več jezikovnih virov in tehnologij, ki so sicer razpršeni po različnih infrastrukturnih centrih. Glede na zasnovo so ciljni uporabniki torej predvsem govorci slovenščine na območju jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino, vendar želimo, da je sistem odprt in univerzalen, tako da lahko služi vsem govorcem slovenščine.

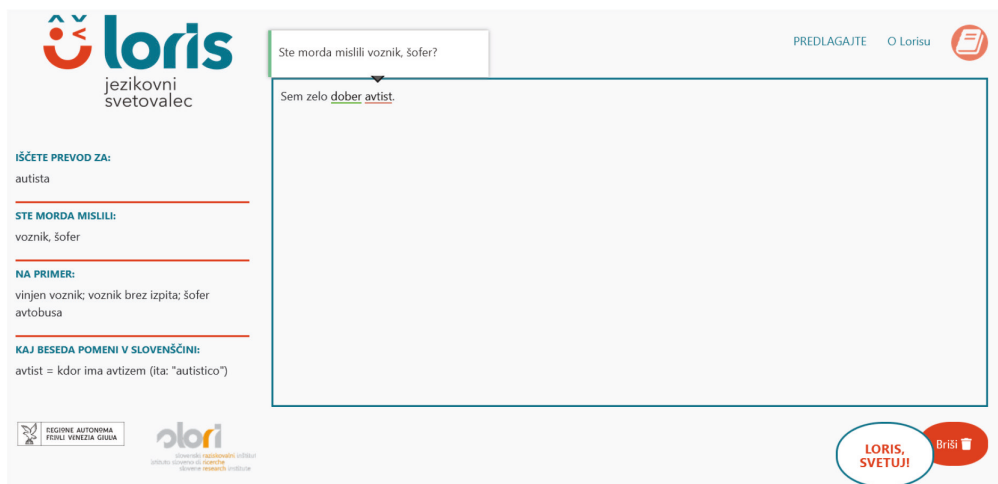
Na ta način se Loris vpenja v ogrodje portala Jezik na klik,⁴ ki je zbirališče prosto dostopnih jezikovnih virov, orodij in gradiva, ki nastaja v okviru CU in SLORI.

3.1 Zasnova

Loris je zasnovan kot spletna platforma, ki se nenehno širi ter dodaja funkcionalnosti in vsebino. Uporabnik v glavno okence vpiše ali prilepi besedilo, s klikom na gumb pa Loris besedilo pregleda in uporabniku poda povratne informacije o njem. Slika 1 prikazuje delovno različico uporabniškega vmesnika orodja Loris in povratne informacije za vneseno besedo *avtist*.⁵

4 www.jeziknaklik.it

5 *Avtist* je na območju jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino paronim, saj se zaradi vpliva italijanščine (*autista*) uporablja v pomenu 'voznik' oz. 'šofer'. Pri tem je nujno opozoriti, da so vsa poimenovanja v menijih v aplikaciji na dan priprave prispevka začasna in služijo zgolj prikazu delovanja.



Slika 1: Uporabniški vmesnik orodja Loris.

Kot prikazuje Slika 1, orodje uporabnika opozori s podčrtovanjem jezikovnih elementov, ob prehodu kurzorja se prikaže pojavno okence z osnovnimi informacijami, v stranskem, informativnem delu pa so podane morebitne dodatne informacije. Pri zaznamovanju leksiki, kot v primeru *avtist* na sliki, uporabnik prejme informacijo o tem, da je leksem zaznamovan, kaj pomeni v osrednjem standardu slovenščine, obenem pa dobi še nekaj tipičnih primerov rabe. Povratne informacije so seveda odvisne od tipa jezikovnega pojava, ki ga orodje prepozna. V naslednjem odseku so predstavljeni tipi jezikovnih pojavov, ki jih orodje prepozna oz. zajema.

3.2 Gradivna osnova Lorisa

Orodje Loris temelji na spiskih besedišča, zajema pa naslednje kategorije:⁶

- 1) paronime in kalke,
- 2) toponime,
- 3) normirano terminologijo na področju Furlanije - Julijske krajine (terminološke komisije pri CU),
- 4) leksiko, klasificirano kot prepovedano (SP 2001),
- 5) leksiko, klasificirano kot nepravilno (SP 2001),
- 6) leksiko z normativno oznako (Sloleks),
- 7) sopomenke (CJVT),
- 8) črkovalnik (hunspell).

Kot lahko vidimo, Loris zajema raznorodne kategorije, število kategorij pa se bo s časom še povečevalo, zlasti z vključitvijo strojno naučenih modelov.

Podatki v orodju, ki niso statični oz. prevzeti iz drugih jezikovnih virov (pravopisa, Sloleksa ali Sopomenk 1.0), so bili pridobljeni (in se tudi posodablajo) na naslednje načine:

⁶ Stanje na dan 20. 8. 2022.

- s pregledom obstoječih raziskav, ki se dotikajo zamejske jezikovne rabe;
- s pregledom prevajalske in lektorske prakse v okviru CU in SLORI;
- s korpusnojezikoslovno primerjavo besedil *Primorskega dnevnika* in drugih korpusov ter jezikovnih virov za slovenščino;
- z odzivnim nabiranjem primerov besedja med pripadniki skupnosti, s čimer se poskušamo pri izdelavi jezikovnega orodja čim bolj vpeti v skupnost, hkrati pa omogočiti tudi takojšnjo odzivnost.

3.2.1 Paronimi⁷

Paronimi so z vidika uporabniške izkušnje za orodje Loris bistvenega pomena, zato je v okviru priprave baze za orodje pripisanih tudi več informacij, ki lahko uporabniku povedo, zakaj je določen jezikovni element (lahko) zunaj okvirov zamejske skupnosti razumljen drugače. Informacije, vključene v podatkovno bazo Loris, na primeru paronima *abonma*, podaja Slika 2.

The screenshot shows the Loris linguistic tool interface. At the top left is the logo 'loris jezikovni svetovalec'. A search bar contains the text 'Ste morda mislili vozovnica; naročnina?'. Below the search bar, the word 'abonma' is displayed. To the left of the word, there are four sections of information:

- IŠČETE PREVOD ZA:** abbonamento
- STE MORDA MISLILI:** vozovnica; naročnina
- NA PRIMER:** mesečna vozovnica za javni promet; kupiti letno vozovnico za smučišče; plačati naročnino
- KAJ BESEDA POMENI V SLOVENŠČINI:** abonma = vnaprej plačano naročilo za predstave, koncerte (ita: "abbonamento a teatro, ai concerti")

Slika 2: Prikaz informacij o leksemu *abonma*.

Kot lahko vidimo, so v podatkovno bazo vključene potrebne informacije, da lahko uporabnik prepozna potencialno napačno oz. zaznamovano rabo leksema *abonma*.

⁷ Zaradi želje po čim manjšem številu kategorij in posledično tudi datotek uporabljamo paronim kot krovni termin za vse pojave jezikovnega stikanja.

3.2.2 Toponimi

Druga kategorija, ki je prav tako močno vezana na okolje jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino, zajema toponime, in sicer slovenska imena krajev s slovensko poselitvijo v Italiji ter nekaterih krajev s slovenskimi oblikami imen (npr. Rim). Orodje uporabnika pri rabi italijanskega imena opozori, da obstaja tudi slovensko ime. Pri tem je nujno opozoriti, da so v orodje vključena zgolj zemljepisna imena, ki so v rabi ustaljena in pri katerih ni potencialnih dvojnic, zlasti pa tista, ki jih v celoti sprejema skupnost. S seznama 476 zemljepisnih imen jih je bilo v orodje Loris za zdaj vključenih 64.⁸ Informacije o toponimih in njihov prikaz ponazarja Slika 3.

The screenshot shows the Loris linguistic tool interface. On the left, there is a sidebar with the Loris logo and a list of linguistic categories: ITALIJANSKO IME, SLOVENSKO IME, PREBIVALEC, PREBIVALK, PRIDEVNIK NA -SKI-, and OBČINA. The main area displays the input 'Monfalcone' and its Slovenian equivalent 'Tržič'. Below this, there is a section for 'KAJ JE (VAS, MESTO, ČETRTO, OBMESTJE, OBČINA, DEŽELA, DRUGO):' with the answer 'vas, občina'. The interface also includes a search bar at the top, a 'PREDLAGAJTE' button, and a 'Briši' button at the bottom right.

Slika 3: Prikaz informacij o toponimu Monfalcone v orodju Loris.

- 8 To so Duino/Devin, Trieste/Trst, Barcola/Barkovlje, Roiano/Rojan, San Giovanni/Sveti Ivan, San Giacomo/Sveti Jakob, Coloncovez/Kolonkovec, San Vito/Sveti Vid, Guardiella/Vrdela, Miramare/Mirammar, Conconello/Ferluga, Cattinara/Katinara/Četnara, Longera/Lonjer, Banne/Bani, Basovizza/Bazovica, Gropada/Gropada, Santa Croce/Križ, Villa Opicina/Opčine, Padriciano/Padriče, Prosecco/Prosek, Trebiciano/Trebče, Malchina/Mavhinje, Aurisina/Nabrežina, Aurisina Stazione/Nabrežina Postaja, Aurisina Cave/Nabrežina Kamnolomi, Villaggio del Pescatore/Ribiško naselje, San Pelagio/Šempolaj, Visogliano/Vižovlje, Bagnoli della Rosandra/Boljunec, Grozzana/Gročana, Caresana/Mačkovlje, Pesek/Pesek, San Giuseppe della Chiusa/Ricmanje, Monrupino/Repentabor, Sales/Salež, Gorizia/Gorica, Lucinico/Ločnik, Oslavia/Oslavje, Doberdò del Lago/Doberdob, Vallone/Dol, Jamiano/Jamlje, Marcottini/Poljane, Gabria/Gabrje, Savogna d'Isonzo/Sovodnje ob Soči, San Floriano del Collio/Števerjan, Cormons/Krmin, Ronchi dei Legionari/Ronke, Staranzano/Štarancan, Monfalcone/Tržič, Vencò/Jenkovo, Malborghetto/Naborjet, Collio/Brda, Cividale del Friuli/Čedad, Firenze/Firenze, Val Canale/Kanalska dolina, Napoli/Neapelj, Aquileia/Oglej, Sottolungera/Podlonjer, Roma/Rim, Val Rosandra/Dolina Glinščice, Sella Nevea/Na Žlebeh, Duino Aurisina/Devin - Nabrežina, Malborghetto Valbruna/Naborjet - Ovčja vas.

Kot lahko vidimo, orodje ob prepoznanem italijanskem poimenovanju poda informacije o slovenski ustreznici ter poimenovanjih za prebivalca, prebivalko, pridevnik na -ski/ški, občino in pokrajino.

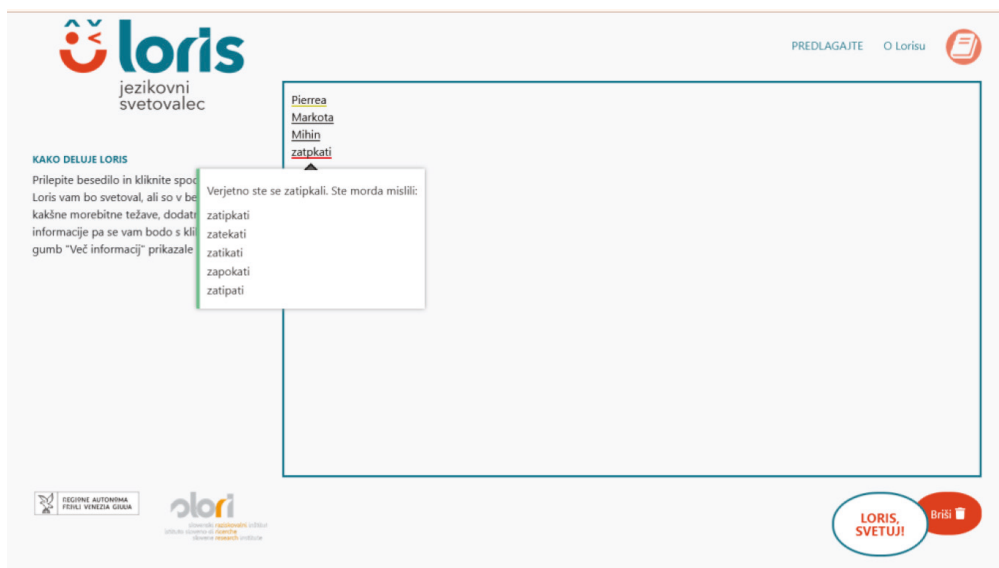
3.2.3 Normirana terminologija

Pri normirani terminologiji gre za termine, ki so potrjeni v okviru terminoloških komisij, ki delujejo v zamejskem okolju pod okriljem Centralnega urada za slovenski jezik Avtonomne pokrajine Furlanije - Julijske krajine. Ker govorci slovenščine v Italiji v številnih vidikih živijo in delujejo v dvojnem sistemu ter so razpeti med Slovenijo in Italijo, mora slovenščina poimenovati številne koncepte, ki jih v slovenskem sistemu ni. Terminološke komisije (računovodska, šolska ipd.) s številnimi pridruženimi strokovnjaki skrbijo za čim boljšo poenotenost terminologije na teh področjih, hkrati pa tudi za posledično poenotenost prevodov italijanskih uradovnih besedil v slovenščino. Zapisniki terminoloških komisij so dostopni na portalu Jezik na klik, medtem ko neposredni rezultat njihovih naporov odseva tudi v Zvezku normiranih terminov,⁹ ki ga pripravlja CU. Ta je vključen tudi v orodje Loris, in sicer kot neposredna povezava, krajša leksika, ki jo orodje lahko prepozna, pa je vključena tudi neposredno kot podatkovna baza.

3.2.4 Prepovedana in nepravilna leksika (SP 2001) ter normativno označena leksika (Sloleks) in črkovalnik

Ker se pri izdelavi orodja Loris oziramo po vseh dostopnih virih, ki so lahko pišočim v pomoč, smo vanj vključili tudi leksiko, ki ni neposredno povezana s pojavi jezikovnega stika. Tako je dodana tudi leksika, ki je v *Slovenskem pravopisu* 2001 označena z normativno oznako in jo je mogoče posledično tudi izluščiti s portala Fran. Normativno vrednotenemu besedju iz pravopisnega priročnika smo dodali tudi vse leme iz oblikoslovnega leksikona Sloleks, ki imajo normativno oznako. Tri oblike v treh naštetih kategorijah in njihov prikaz ponazarja Slika 4, obenem pa lahko vidimo tudi predloge črkovalnika.

9 <https://www.jeziknaklik.it/zvezek/>



Slika 4: Normativne oznake in popravek črkovalnika v Lorisu.

Kot prikazuje Slika 4, so pravopisno normirane oblike označene enako, ne glede na vrsto normativne oznake v pravopisnem slovarju, normirano besedje iz Sloleksa pa se vidno razlikuje. Razlog za to je, da gre pri oblikah iz SP 2001 za končni seznam, medtem ko bomo poskušali morebitno dodatno normativno označeno besedje v poznejših različicah Sloleksa sproti tudi dodajati. Zaradi splošne uporabnosti je orodju dodan tudi prosto dostopen črkovalnik hunspell, ki ga želimo v prihodnosti ravno tako posodabljati na podlagi frekvenčnih seznamov korpusov slovenščine.

3.2.5 Sopomenke

Kot osnovo za nabor smo izluščili sopomenke iz jezikovnega vira Sopomenke 1.0,¹⁰ pri čemer smo primerjali podatke iz korpusa *Primorskega dnevnika* z referenčnim korpusom Gigafida 2.0. Primerjali smo pogostnost posameznih lem in tistim, ki v zamejski rabi izkazujejo bistveno višjo frekvenco, pripisali sopomenke, izluščene neposredno iz vira. Slika 5 prikazuje (nedokončni) nabor sopomenk za glagol *dobiti*, ki se v zamejskem okolju pogosto uporablja tudi v pomenu 'najti', zaradi česar bo verjetno deležen obravnave v kateri od drugih kategorij, za zdaj pa ostaja kot iztočnica za sopomenko.

¹⁰ <https://viri.cjvt.si/sopomenke/slv/about>



Slika 5: Primer prikaza sopomenk za glagol *dobiti*.

Kot prikazuje slika, ob prehodu kurzorja pridobimo sopomenke za iskano iztočnico, pri tem pa so podane vse potencialne sopomenke, zaradi samodejne priprave vira Sopomenke 1.0 pa lahko s tem pride tudi do določene mere šuma, kar pa lahko zaradi pomanjkanja konteksta seveda povzroči težave. Zaradi tega bodo sopomenke v Lorisu ročno izbrane in prilagojene.

4 Sklep

V prispevku smo predstavili novo orodje, namenjeno takojšnji pomoči piscem in zasnovano kot zbirališče jezikovnih virov in podatkov, zlasti za področje jezikovnega stika med slovenščino in italijanščino. Orodje smo zasnovali tako, da bi uporabnikom pomagali preseči razpršenost jezikovnih virov za slovenščino tako, da lahko o jezikovnih elementih (v trenutni obliki na ravni leksike) na enem mestu in takoj dobijo povratne informacije ter jim za to ni treba obiskati več portalov oz. uporabiti več orodij. Ta zasnova je morda največja prednost Loris, hkrati pa najbrž tudi največja hiba: Loris je po eni strani dober ravno toliko, kot je dobra njegova podatkovna baza, po drugi pa tudi toliko, kot odgovarja na potrebe uporabnikov – te se bodo sčasoma še natančneje definirale, saj je Loris zasnovan tako, da lahko uporabniki hipno poročajo o pomanjkljivostih ter vsebinskih in uporabniških vidikih, ki jih pri orodju pogrešajo.¹¹

Kot smo prikazali v prispevku, orodje za zdaj temelji na obsežnih spiskih, ki po eni strani terjajo procesno moč, hkrati pa tudi dolgotrajno prilagajanje vsakovrstnih

¹¹ Portal je zasnovan tako, da se leksikalni predlogi beležijo v posebno bazo, ki je prikazana tudi na uporabniških straneh orodja. Na ta način lahko uporabniki vidijo, kateri primeri so v obdelavi in kateri so bili sprejeti v podatkovno bazo orodja. Predlogi za tehnične izboljšave bodo – če se seveda tehnično izvedljivi – upoštevani pri naslednjih večjih posodobitvah orodja.

jezikovnih virov, ki jih želimo vpeljati v orodje, obenem pa je ta postopek neizbežen ob vsaki posodobitvi izvirnega jezikovnega vira. Naš namen v prihodnosti je orodje zasnovati oz. preoblikovati tako, da bo vanj mogoče vpeljati jezikovne vire prek API-jev (vmesnikov za namensko programiranje), tako da bi lahko nanj z nekaj prilagajanja »priklopili« tudi druge primerne obstoječe jezikovne vire (npr. Vejico 1.0, Sopomenke 1.0 ipd.), vendar pa bodo morali to obstoječi viri (oz. njihovi avtorji, lastniki in financerji) tudi omogočati.

Literatura

- FOUGHT, Carmen, 2006: *Language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRGIČ, Matejka, 2017: Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo* LXII/1. 89–98.
- GRGIČ, Matejka, POPIČ, Damjan, 2022 (v tisku): Procesi jezikovnega separatizma pri čezmejnih jezikovnih manjšinah: prevzemanje, prilagajanje in prevajanje terminologije med Slovenci in Slovenkami v Italiji. *Annales*.
- JAGODIC, Devan, KAUČIČ BAŠA, Majda, DAPIT, Roberto, 2017: Jezikovni položaj Slovencev v Italiji. Zaira Vidau, Norina Bogatec (ur.): *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. Trst: ZTT, Slori. 66–88.
- MELINC MLEKUŽ, Maja, 2019: Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo* 83. 67–82.
- MEZGEC, Maja, 2016: Linguistic landscape as a mirror: the case of the Slovene minority in Italy. *Razprave in gradivo* 77. 67–85.

JEZIKOVNA ZAVEST V POEZIJI SODOBNIH SLOVENSKIH AVTORJEV V ITALIJI

Vilma Purič

Državni izobraževalni zavod Jožef Stefan, Trst
vilmapuric@yahoo.it

DOI:10.4312/Obdobja.41.291-297

Razmišljanje o jeziku predstavlja eno temeljnih vsebin slovenskega sodobnega pesniškega diskurza v Italiji. Prispevek opredeli različne jezikovne položaje, prepoznavne v besedilih, ki so izšla v 21. stoletju. Nekatere pesmi odražajo tradicionalno jezikovno paradigmo, v kateri je jezik zanesljiv posredovalec osebne in kolektivne usode. Drugje je upesnjena stiska jezika, ki v pesniškem jazu ustvarja negotovost in vodi v zatajitev. Nadalje je opazen sproščen odnos do jezika, ko materinščina izgubi simbolno vrednost ter postane komunikacijsko in zamenljivo izrazilo.

jezikovna zavest, slovenska poezija, sodobno slovensko pesništvo v Italiji

Thinking about language is a basic issue in Slovenian contemporary poetic discourse in Italy. This article identifies various linguistic positions that can be identified in texts published in the twenty-first century. Some poems reflect a traditional language paradigm, in which language is a reliable mediator of personal and collective destiny. At other points, poems show the distress of language, which in the poetic self creates uncertainty and leads to denial. A further, more relaxed attitude toward language can be seen when the native language loses its symbolic value, becoming only a communicative and interchangeable expression.

linguistic consciousness, Slovenian poetry, contemporary Slovenian poetry in Italy

1 Uvod

Med Slovenci v Italiji je prišlo v zadnjih desetletjih do opaznih premikov v pojmovanju narodne identitete in jezikovne zavesti. Uveljavljeni tradicionalni vzorec z narodno potrjevalno in obrambno vlogo, s svojo mitsko zasnovo in statično opredelitvijo je postal v zadnjih desetletjih abstrakten konstrukt, ki dobi smisel le v povezavi z zgodovinsko travmo in v sodobnem svetu izgublja svojo uporabnost. Aktualnejše postaja opredeljevanje osebnega odnosa do jezika, pri čemer se uveljavlja misel, da je jezikovna zavest gibljiva večznačna kategorija, ki nenehno prenavlja pomene in dopušča nastajanje novih stališč. Jezikoslovka Vesna Mikolič (2000: 173–185) narodno in jezikovno zavest razlaga kot dinamičen večplasten pojav, katerega razvoj je odvisen od izbir posameznika in od družbenega konteksta.

Razmišljanje o jeziku ima znotraj pesniškega diskurza slovenskih avtorjev v Italiji pomembno mesto. V pesniških besedilih, ki so izšla v prvih dvajsetih letih

novega tisočletja, jezikovna misel odseva konkretne položaje in zajema različne odnose do jezika, ki jih je težko dokončno kategorizirati in zaobjeti vse modifikacije. Lahko rečemo, da pesniško upodabljanje jezikovne zavesti prehaja od zavezanosti k narodnoobrambnemu vzorcu do sproščenega odnosa do jezika, različice razgaljajo krizne položaje, opozarjajo na šibenje položaja jezika v družbi in opisujejo zatajitve materinščine.

2 Mitizacija jezika

V nekaterih besedilih pesniki povezujejo jezikovno čutenje s potrjevanjem narodnega čustva kot temeljne ontološke vrednote človeka (Pirjevec 1992: 11). Gre za jezikovno razmišljanje, ki se je oblikovalo v prvem povojnem času ter je odločilno pripomoglo k razvoju kulturne in narodne ozaveščenosti na zahodnem obmejnem območju. Slovenski jezik se je komaj rešil pridušene povednosti iz fašističnega obdobja, prevzel visoko stopnjo odgovornosti, postal temeljno izrazno sredstvo za odkrivanje, ohranjanje in prenašanje resnice potomstvu. Pesniki, ki so doživeli nasilje nad jezikom, so mu prisojali visoko etično vrednost in poudarjali njegov pomen na poti osvobajanja posameznika in skupnosti. S skrbno eksaktnostjo so opisovali pomembna in ekstremna zgodovinska dejstva, jih predstavili kot temeljna oporišča v uveljavljanju svobode, jim nadelo mitsko preobleko in podaljšali njihovo doživljajsko stanje onkraj zgodovinskih dejstev (Petronio 1987: 215).¹ V sodobnejši slovenski poeziji v Italiji nekateri avtorji ohranjajo mitsko doživljanje jezika, poudarjajo njegovo etično poslanstvo, odločno se zavzemajo za obstoj slovenščine, z ostro besedo razkrivajo kompleksno dialoško razmerje med manjšinskim in večinskim delom v tržaški obmejni stvarnosti, opozarjajo na asimetrični odnos med skupnostma, saj le Slovenci obvladajo oba idioma, kar vodi v prevlado italijanščine in v opuščanje slovenskega jezika. V izumiranju jezika razbirajo tudi krhkost slovenske skupnosti, ki se oklepa ustaljene miselnosti, ne zmore prenovitvene energije in se zato izničuje. S svojim pesniškim dejanjem hočejo v bralcu utrditi jezikovno zavest in podkrepiti zaupanje v jezik. Gre za namen, ki odločilno vpliva na njihov način pisanja, pri čemer izbirajo neposredno izrazje, odločen govor in jasno razpredanje misli, pomene še dodatno okrepijo z metaforičnimi podobami in arhetipskimi navezavami.

Navedene semantične oblikovne značilnosti so vidne v poeziji breškega pesnika Borisa Pangerca, ki opisuje rodni Breg v primežu sodobnih sprememb. Vaški način bivanja izgublja svojo prvinskost in izpostavlja jezik razgradnji. Pesniško razmerje do jezika sloni na nasprotju med nostalgичno evokacijo nekdanjih izgubljenih stališč in poudarjanjem pozicije šibkega nasledstva, ki ne zmore ohranjati podedovanega.

1 Goriška pesnica Ljubka Šorli je v tej luči osmislila strahovito preganjanje slovenskega človeka v obdobju fašizma, zapisala »žalostno povest« o kolektivni grozi slovenskega naroda, prikazala strašen umor ljubljenskega moža, mučeniško trpljenje, ki ga je prestala v tržaških fašističnih zaporih (Šorli 2010). Jezik, ki je bil dvajset let izpostavljen fašistični agoniji umiranja, stisnjen v molk in prisiljen v pridušeno povednost, se je v povojnem času trgal iz oklepa utišanja in postal verodostojen pričevalec zgodovinske travme. Prevzel je visoko stopnjo odgovornosti do objektivne resnice, ki jo je moral posredovati prihodnjim rodovom.

Slovenščino izpodriva italijanščina, da »bo kmalu še grmovje raslo po tuje / in poganjalo zeleno belo rdeče listje / in od besede mater in očetov / ne bo ostal kamen na kamnu« (Pangerc 2004: 26). Pangerčevo jezikovno mišljenje obremeni narodnoobrambno paradigmo z občutjem izgube nekdanje moči jezika, da bi se ohranil. Slovenski človek nima več učinkovite obrambne strategije in prevzema jezik večine, kar pesnik poudari v pesmi *Domačija* (Pangerc 2004: 19) z vnosom italijanskega pozdrava in z zapisom v oklepaju »(tega je vedno več).« Poskus upora zoper izgubo predstavlja Pangerčevo ohranjanje narečnih poimenovanj kmečkega sveta, ki jih v sodobnosti nihče več ne uporablja in ki postanejo nosilci, ohranjevalci in prenašalci nekdanjega bivanja v jeziku: *fovč, murišče, nirk, uzurna zemlja, vala* in drugo.

Angažirani zanos je temeljna značilnost v pesmih z jezikovno motiviko tržaškega pesnika Marija Čuka, ki delujejo kot »odločni opomin samougibanju in zlomu trdne jezikovne zavesti« (Paternu 2014: 11). Pri tem se pesnik ne le asociativno navezuje na preteklost, temveč se kritično loti sodobnih aporij, od Slovenca zahteva vitalen, radoživ, nepodkupljiv odnos do jezika, zato drzno razgalja prilagodljiva gesla, demaskira oportunistične izbire, smeši šibke položaje. Kritično obravnava dvojezičneže in tiste manjšince, ki se identificirajo z obema jezikoma tržaškega prostora, ki spretno prestopajo iz enega v drugi kod, ki svoj govor prilagajajo sporazumevalnim okoliščinam in slovenščini prisojajo drugorazredno vlogo. Zagovorniki dvokulturnosti opuščajo bivanje v žilah jezika in se odpovejo možnosti pokončne eksistence, s tem prevzamejo nečastno držo, ki razveljavlja duhovno veličino prednikov. Obsodbo pesnik poostri v svarilo, napoveduje njihov propad, ko bodo izgnani iz skupnosti in označeni kot »opomin / brez nagrobnika / in izdajalski / spomin« (Čuk 2014: 22).

3 Stiska jezika

V drugo skupino sodijo pesmi, v katerih jezikovna zavest ne more zajeti človekove izkušnje v njeni celovitosti, razhod med osebnim in kolektivnim doživljanjem jezika ustvarja občutek utesnitve. Pesniški jaz poudarja krhkost jezika v izrekanju kolektivne izkušnje, čuti, da besede vsiljujejo ukalupljena prepričanja, da se razvrščajo po priučenem vzorcu in izrekajo razvotljene pomene. Od tu odmik v upesnjevanje subjektivnih stališč, ki ozaveščajo intimen odnos do jezika, zagovarjajo pravico posameznika do lastnih izbir in večkrat pristanejo na razgradnji.

Subjektivna stališča o jeziku je pesnica Marija Kostnapfel izrazila v ciklu *Jeziki* (2016: 48–51). Izpostavila je razliko med tem, kar ji je jezik pomenil včasih in kar ji pomeni danes. V preteklosti je bil odtis svobodnega bivanja, poimenoval je avtentična stanja in vedrino duha, s prehodom v utirjenost sistema je izgubil gibljivost, vkljenjen v logiko metajezika, je ostal brez živosti. S prevzemanjem normiranih vzorcev izražanja je izgubil moč, pri čemer ne izreka do konca, se oddaljuje od fizičnosti sveta, ne osvetljuje resnice, zato je izpostavljen dvomom, porazom, spopadom, nasilnim gestam. Ostanek nekdanjega odnosa predstavlja v prvi pesmi iz cikla beseda *murje*, s časom se je črka *u* spremenila v *o*, morje je prešlo pod nadzor in izgubilo povezavo s starodavno močjo. Jezik je postal manipulirano izrazilo, izgubil je Heideggerjevo »hišo biti« ali lastno bitno moč, pri čemer doživljanje jezika »ni več tako globoko, /

da bi lahko / daleč proč / jokala od domotožja» (Kostnapfel 2016: 48). Uveljavljena družbena govorica se še huje znese nad jezikom, ga razreže, razdrobi, zamaže s krvjo in slino. Poškoduje njegovo esenco in ga spremeni v »golazen golazensko«, ki mrcvari po ustih in načne govor. Zato se pesniški jaz oglašá prekinjeno, ne zmore zaokroženih povedi, navaja priučenosti in izreka le na videz iskreno. Upravljanje z jezikom postane nevarno dejanje, izrekanje je nezanesljivo, obremenjeno z dvomom in strahom pred nepovedanim. Hkrati se v notranjosti lirskega jaza oglašá sled nekdanjega čutenja, ko je bil jezik varen brlog, kar ustvarja neznosna hrepenenja:

kje so časi,
ko sem bila
na varnem,
v brlogu med svojimi,
vsi z rožnatimi jeziki
polzečimi
po srebrni slini spomina.

(Kostnapfel 2016: 51)

Izgubljeno doživetje poostri v pesniškem jazu občutek tesnobe, hrepenenje po pretekli drži vodi v skrajno resignacijo. Pesnica sprejme dihotomijo jezika in v njej živi z občutkom ogroženosti, kajti glasovi se sproti spreminjajo v puščice in povzročajo »trgajočo hitro bolečino« (Kostnapfel 2016: 50), ki razdvaja in ločuje. Doživetje jezika pristane tako na metafizičnem niču, pretrgan je stik z zaledjem kolektivnega upomenjanja, prav tako je prizadeto tudi intimno doživljanje jezika. V notranjosti pesniškega jaza prevladujejo položaji nezaupanja v izrekanje, ko so besede razvezane prvinske osmisilitve in se uporabljajo le kot orodje oblastniške sporazumevalne logike.

Beneška pesnica Antonella Bukovaz je ravno v napetosti med izvorno slovenščino in prevzeto italijanščino našla navdih za svojo lirsko izpoved v italijanščini. Izpostavila je razklanost, ki izvira iz zatajitve materinščine in izjavila: »Obstaja nekakšen odpor, ki stalno zadeva italijanski jezik, italijansko kulturo in to trenje mi povzroča bolečine. Tudi iz tega črпам jezik za svojo poezijo, ki je v italijanščini, ampak jedro moje poetike je prav v tem; kako škripata ta dva jezika« (Pahor 2017: 11). Nihanje med izgubljenim in prevzetim jezikom postane boleči motiv njenih verzov, pesnica ne zastira občutka krivde, svoj premik v italijanščino imenuje izdajstvo: »ti ho attraversata per tradirti«² (Bukovaz 2011: 41).

Slovenščina je za pesnico izrinjena iz njenega pesniškega ustvarjanja, kolektivna jezikovna raven ne daje navdiha, na osebnem nivoju ne dosega želenega izjavljanja. Primanjkljaj je vezan na razmejitev od skupinskega govora in na notranje nezaupanje, pretrgan je dotok regenerativne sposobnosti jezika, ki ni v procesu vitalizacije, se ne giblje na polju še neimenovanega, ne išče nepričakovanih ubeseditev, lahko se le ponavlja, upomenja ozke prostore utečenega bivanja, oživi kot spomin ali se oglašá v sanjah. Materinščina je podrejena »fatica di non esserti ancora estinta«,³ postaja

2 »preko tebe sem šla in te izdala« (vsi prevodi v opombah V. P.)

3 »bremenu še ne izumrlega«

»fonte ammutolita«⁴ (Bukovaz 2011: 30). Hkrati deluje iz ozadja, nagovarja pesniški jaz s svojo odsotnostjo, da je ne more pregnati iz svoje zavesti, zato čaka in upa, da bo nekega dne postala pesem. Pesniški jaz izraža potrebo po spregovoritvi v maternem jeziku, v sebi zaznava njeno prisotnost, v njem deluje kot »rumore di fondo«,⁵ čeprav ga glasno ne izreka. In vendar so trenutki, ko jezik preraste molk in doseže ubeseditev, pesnica se spusti do njegovih prikritih globin in najde droben utrip, ki komaj še diha: »Si moja piham diham / piham si moja / medtem ko čakam da se odpre / diham si moja« (Bukovaz 2011: 29).

4 Jezik kot komunikacijsko sredstvo

V tretjo skupino sodijo besedila, v katerih je opazen pretrgan odnos s tradicionalnim pojmovanjem jezika, materni jezik ni več prvinsko izrazilo, s katerim pesnik najgloblje izraža sebe in svoj odnos do stvarnosti, ampak postane eden od možnih jezikov upomenjanja sveta in človeka v njem. Prevlada mnenje, da odpiranje drugim jezikom omogoči prehod v izkušnjo drugega, prinaša prenovitvena spoznanja, širi prostor srečanja in spodbuja složno sobivanje. Pesniki vnašajo v verze različne jezike ali mešanico različnih jezikov. Umanjka tudi razmerje med izvirnim in prevzetim jezikom, pri čemer pesem povezuje med sabo različne kode, ki niso vrednostno opredeljeni. Tak nazor o jeziku je v ciklus *Triptih za slikarja Bambiča* vključila Irena Žerjal (2013: 30–33). Razgledani svetoivanski izobraženec presega enojezični manjšinski način bivanja, prav tako ujet se počuti v tržaškem binomu slovenščine in italijanščine, zato zapušča dvojezičnost oz. »secirnico bikulturnosti« ter se zateče v pristanišče, da se lahko pogovarja v ruščini, ki je njegov tretji jezik, čeprav najbolje obvlada francoščino. S premišljenim izstopom iz lastnega jezika in iz vseh jezikovnih konstruktov tržaškega prostora si pesniški jaz prisvoji sproščeno, lahkotno, zaupljivo in zato prenovljeno doživetje; skratka, reši se tesnobe, ki jezik sili v stagnacijo, in »v jeziku vidi in meri tiste moči, ki človeka osvobajajo« (Paternu 1999: 243). Jezikovna motivika je stalnica v poeziji Irene Žerjal od njenega prvenca dalje, odnos do jezika je tržaška pesnica opisala z različnih zornih kotov in ga vedno povezala s tržaško obmejnostjo. Ohranjala je tradicionalno jezikovno paradigmo in angažirano držo, ko je izpostavila drugorazredni položaj slovenščine v Trstu, opisala sovražno nastrojenost večine do manjšine, ko je italijanskega someščana označila za konkvistadorja, kritično opredelila Trst kot mesto, ki ne priznava sičnikov in šumevcev (1987: 6), nadalje je izpostavila šibkost slovenskega človeka, ki sprejema izničenje s pasivno vdanostjo, zapusti slovenščino, proda zemljo in se asimilira (2013: 65). Tako se v pesmi *Černigojeva pletilja* (Žerjal 2013: 19) slikar naveliča spogledovanja »z dvaintridesetimi levjimi glavami / na palači, kjer je / v hladnih ateljejih / ustvarjal« in se preseli »k živim lipicancem«. Žerjalova je ubesedila več nasprotnih si stališč o jeziku: brez dvoma prepozna temeljno vlogo jezika znotraj tržaškega družbeno-

4 »nemi izvir«

5 »podtalno šumenje«

političnega prizorišča, hkrati izraža občutek manjšinske utesnjenosti, ne nazadnje zavestno teži k demitizaciji in dojema jezik le kot sredstvo sporočanja.

V poseganju po drugih jezikih je šla pesnica Sanja Širec še dlje. V zbirki *Hiša razvajenih otrok* (2018) je ob predominantni slovenščini napisala besedila v italijanščini in hrvaščini, dele pesmi ali posamezne verze v angleščini, nemščini, latinščini, francoščini, ob tem je upomenila svet tudi s posameznimi črkami, zapisi glasov in onomatopejskih izrazov. Prestopanje iz jezika v jezik ima semantično valenco, že sama izbira jezika izraža pomen, kot bi se posamezne resnice verodostojno izrekle le v določenem oz. izbranem jeziku. V svetu razvejenih nepopolnih resnic lahko upovedujemo drobce resnice le, če k stvarjem pristopamo z raznolikimi poimenovanji, če smo sposobni večjezičnega in večkodnega razbiranja sveta.

poliglot
govori v nezapisanem jeziku:
kozmos
skozi nos
s o s

(Širec 2018: 23)

Podobna stališča zavzema goriški pesnik David Bandelj, ki je sebe označil za »apolida papirnatega sveta« (Bandelj 2006: 53), v sebi je zaznal več identitet, ob slovenski je priznal še italijansko. Enoznačno doživljanje slovenstva je zamenjal z »dvojezičnim duhovnim sobivanjem«, kar pomeni, da poznavanje italijanske kulture in jezika vključuje tudi posvojitve simbolno-duhovno bitnost someščana (Bandelj 2008: 159). Za to razširjeno pojmovanje narodne identitete je potrebna odtujitev od dediščine prednikov, treba je opustiti enoznačno varno razlago in se odpreti spremembi, kajti »smer je naprej / ker je / vračanje / prepovedano« (Bandelj 2012: 75). Premik pomeni zajeti dialektično resnico, sprejeti za svoja oba jezika, ki prevladujeta na Goriškem, ju spojiti in v tej združitvi videti prenovitveno resnico prostora. Odhod je torej načrtovano dejanje, pomeni fizični in duhovni odmik od rodne dediščine, metaforično je prikazan v pesmi *Nad mejo* (Bandelj 2012: 28–29). Z odhodom na vrh Kapele pesniški jaz pridobi nov pogled na Gorico. Vzpon nad rodno mesto mu omogoči, da razdrobi »enovito formulo«, odmisli boleče ostaline zgodovine, ki je kraj zaznamovala s tisočimi mrtvimi, in poskusi najti novo perspektivo, išče tako povezave, ovrednoti prehodne cone med kulturama, sproži pretočnost in zasenči mejo, ki je naenkrat ni.

Beneški pesnik Miha Obit prehaja v verzih iz prevladujoče italijanščine v beneško govorico. V pesmih z jezikovno motiviko označi med Beneškimi Slovenci ustaljeno jezikovno shemo kot »neznosno breme«, vsiljeno usedlino dežele, redundantni vzorec, ki se prenaša iz roda v rod in s časom izgublja svojo pristnost, postaja namreč odvečna beseda, ki jo izgovarjajo štirje bradati starci. Slednji so svojo zvestobo jeziku plačali s premaganostjo, nepriljubljenostjo, majhnostjo in drugačnostjo. Vezanost na narodno-obrambni model jezika imenuje »jalovo seme« in se zavzema za odprto dvojezičnost in večjezičnost. Materni jezik ni več nosilec duhovnih simbolov naroda,

prav tako ni najzanesljivejši označevalec notranjosti subjekta, je le komunikacijsko sredstvo družbenega sistema, zato je povsem zamenljiv in vsakomur dosegljiv, kar pesnik izrazi s podobo o imenu: »Tako sem Michele in Miha / in meni je prav, / da sem le še Michael in vse drugo« (Obit 2001: 51).

5 Sklep

V slovenski poeziji v Italiji ima refleksija jezika pomembno mesto, opazna je pestra variantnost definicij jezika, ki prehajajo od potrjevalne in ohranitvene drže do sproščenega odnosa ali celo zatajitve oz. prevzema jezika drugega. Upesnjena doživetja širijo v bralcih zavest jezika, predvsem pa legitimirajo različna stališča in potrjujejo raznolike vloge slovenščine v obmejnem prostoru. Hkrati v pesniškem diskurzu oživljajo jezikovno motiviko, ko vzpodbujajo upomenjevanje še neubesedenih doživetij.

Viri in literatura

- BANDELJ, David, 2006: *Razprti svetovi*. Trst: Mladika.
- BANDELJ, David, 2008: Večjezičnost v sodobni poeziji Slovencev v Avstriji: multikulturnost ali asimilacija? Miran Košuta (ur.): *Slovenščina med kulturami*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 159–176.
- BANDELJ, David, 2012: *Odhodi*. Trst: Mladika.
- BUKOVÁZ, Antonella, 2011: *Al limite*. Firenze: Le lettere.
- ČUK, Marij, 2014: *Ko na jeziku kopni sneg*. Trst: Mladika.
- KOSTNAPFEL, Marija, 2016: *Pesmi*. Trst: Mladika.
- MIKOLIČ, Vesna, 1999/2000: Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo* XLV/1. 173–185.
- OBIT, Miha, 2001: *Leta na oknu*. Trst: ZTT.
- PAHOR, Breda, 2017: Poezija, porojena na meji. *Primorski dnevnik* 24. 9. 2017. 11.
- PANGERC, Boris, 2004: *Odžejališče*. Trst: Mladika.
- PATERNU, Boris, 1999: *Od ekspresionizma do moderne*. Ljubljana: Slovenska matica.
- PATERNU, Boris, 2014: Ni prepozno. Marij Čuk: *Ko na jeziku skopni sneg*. Trst: Mladika. 7–12.
- PETRONIO, Giuseppe, 1987: Tržaške solze. Ivan Verč, Marko Kravos (ur.): *Ednina, dvojina, večina*. Trst: ZTT. 212–216.
- PIRJEVEC, Marija, 1992: *Na pretoku dveh literatur*. Trst: ZTT.
- ŠIREC, Sanja, 2018: *Hiša razvajenih otrok*. Trst: ZTT.
- ŠORLI, Ljubka, 2010: *Izbrane pesmi*. Trst: Mladika, Gorica: Mohorjeva družba.
- ŽERJAL, Irena, 1987: *Let morske lastovke*. Trst: ZTT.
- ŽERJAL, Irena, 2013: *Sumljive in abstraktne poezije*. Trst: Mladika.

RAZLOGI ZA UČENJE SLOVENSKEGA JEZIKA NA HRVAŠKEM

Barbara Riman

Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana
barbara.riman@guest.arnes.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.299-306

Število govorcev slovenščine kot maternega jezika na Hrvaškem se iz leta v leto zmanjšuje. Ne glede na to pa število učencev in dijakov, ki se učijo slovenskega jezika na Hrvaškem, v zadnjih letih narašča. V ta namen je bila v letu 2021 izvedena anketa med učenci in dijaki glede vseh treh oblik poučevanja slovenskega jezika na Hrvaškem. Cilj prispevka je prikazati rezultate izvedene ankete in njene glavne ugotovitve ter odgovoriti na vprašanja, ali so mladi, ki se učijo slovenskega jezika, slovenskih korenin, ter ali je slovenski jezik na Hrvaškem postal jezik, ki ima tudi ekonomski pomen.

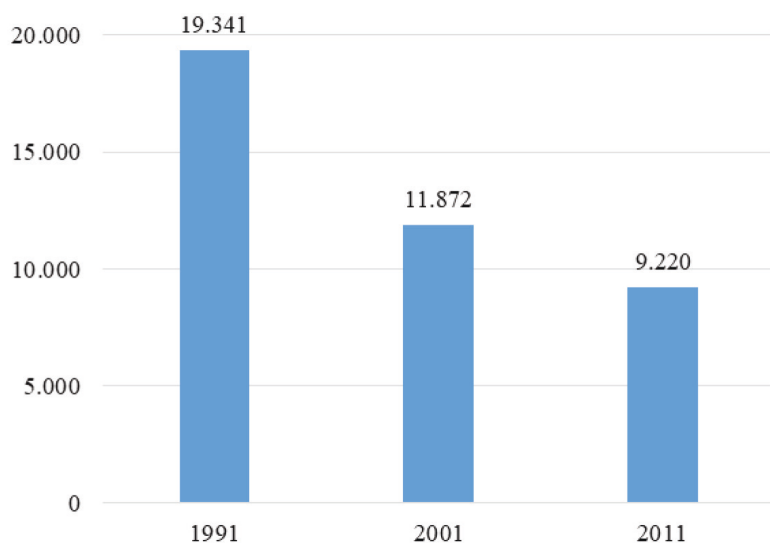
Slovenci na Hrvaškem, slovenščina kot materni jezik, učenje slovenščine

Over the years, the number of native Slovenian speakers in Croatia has been decreasing whereas the number of students learning Slovenian has increased. To this end, a survey was conducted in 2021 among students of all three models of teaching Slovenian in Croatia. This article presents the results and main findings of the survey and discusses whether children learning Slovenian in Croatia are of Slovenian descent or whether Slovenian has become a language of economic importance.

Slovenian in Croatia, Slovenian as a native language, teaching Slovenian

1 Uvod

Slovenska skupnost na Hrvaškem se je po popisnih podatkih v zadnjih desetletjih zmanjšala. Največ pripadnikov je imela v času po drugi svetovni vojni, vse od tedaj pa se njihovo število zmanjšuje. Največji upad je bil zabeležen med letoma 1991 in 2001. Po popisnih podatkih iz leta 2011 je na Hrvaškem živelo še 10.517 pripadnikov slovenske skupnosti (DZS HR 2011a). Največje število tistih, ki so se opredelili za Slovence, je v Primorsko-goranski županiji. Sledi mesto Zagreb, za njim pa Istrska županija. Število prebivalcev Hrvaške, ki so ob popisih kot svoj materni jezik navedli slovenščino, se prav tako vztrajno zmanjšuje. Podatki o govoricah slovenščine kot maternega jezika so prikazani v Grafu 1.



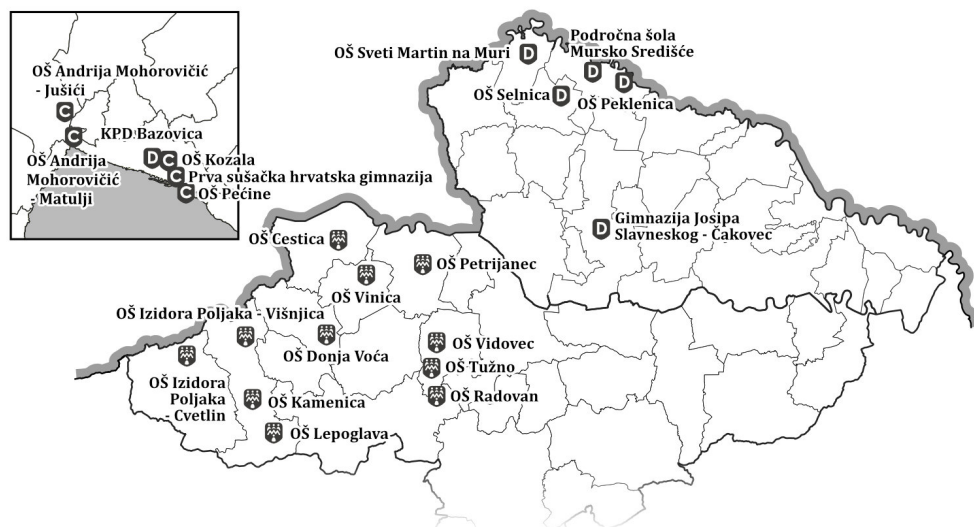
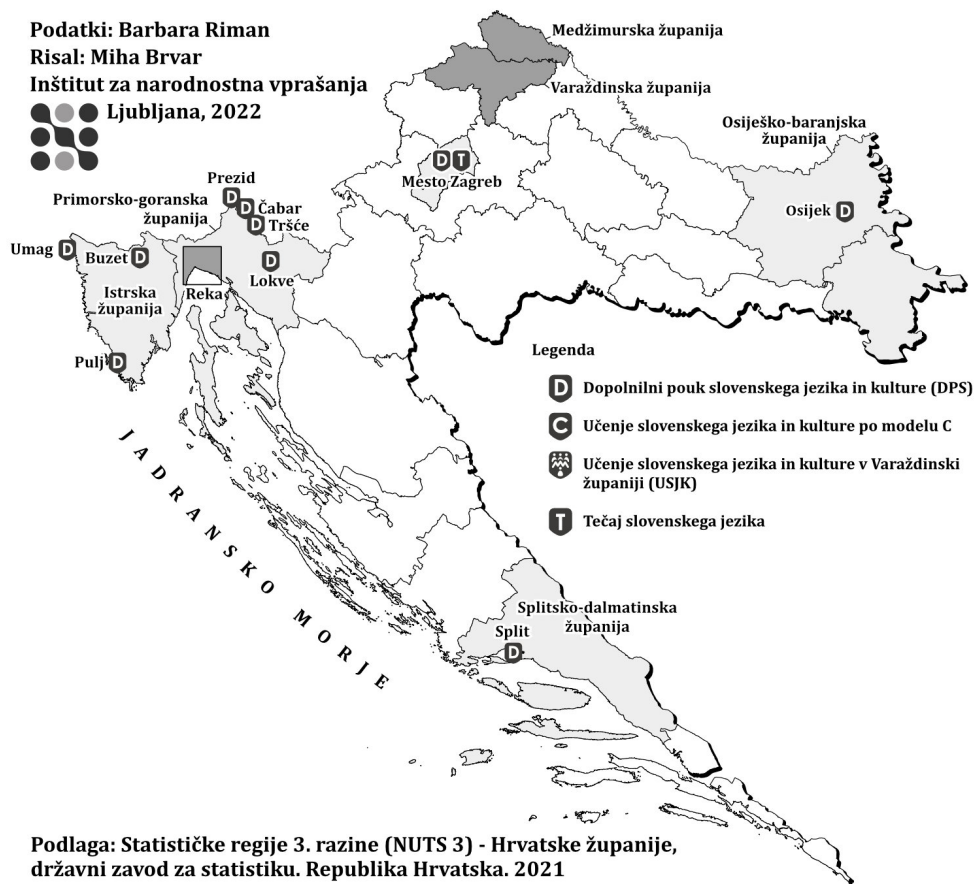
Graf 1: Število prebivalcev na Hrvaškem, ki so ob popisu prebivalstva v letih 1991, 2001 in 2011 kot materni jezik navedli slovenščino (vir: DZS HR 2011b).

Med pripadniki slovenske skupnosti na Hrvaškem je zabeležen šibek medgeneracijski prenos slovenskega jezika, zato imajo otroci, ki danes začenjajo z učenjem slovenščine, izjemno slabe osnove. Za ta pomanjkljivi medgeneracijski prenos obstaja več razlogov. Zaradi vključevanja v hrvaško okolje, etnično mešanih zakonov in tudi razširjanja ideje o skupni jugoslovanski pripadnosti se je tudi na ravni družine pogosto opuščala raba slovenskega jezika. To je vplivalo tudi na oblikovanje mlajših generacij, ki se slovenščine niso naučili v družini in se je tudi niso imeli priložnosti naučiti v šoli. Posledica je bilo prenehanje njene uporabe v vsakdanjem življenju (Medvešek, Novak Lukanović 2017; Medvešek 2018; Medvešek, Riman 2019). Slovenskega jezika se danes otroci na Hrvaškem učijo kot tujega in ne kot materne jezika (Riman, Novak Lukanović 2021).

Pripadniki slovenske skupnosti na Hrvaškem so po osamosvojitvi obeh držav zaradi večjih zakonskih možnosti, ki jih ponujata Republika Hrvaška¹ in Republika Slovenija,² začeli intenzivneje izkoriščati možnosti učenja slovenskega jezika in kulture. Z različnimi akcijami in uresničevanjem pravic število učencev in dijakov slovenskega jezika na Hrvaškem počasi narašča v vseh modelih učenja slovenskega jezika na Hrvaškem (Riman 2021). Pripadniki slovenske skupnosti na Hrvaškem upajo, da bo to pripomoglo tudi k revitalizaciji slovenskega jezika in posledično njegovemu ohranjanju. Trenutno na Hrvaškem (poleg komercialnih tečajev, ki se

1 *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* (Ustavni zakon o pravicah narodnih manjšin, 2002), *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (Zakon o vzgoji in izobraževanju v jeziku in pisavi nacionalnih manjšin, 2000).

2 *Zakon o odnosih Republike Slovenije s Slovenci zunaj njenih meja* (2006), *Resolucija o položaju avtohtonih slovenskih manjšin v sosednjih državah in s tem povezanimi nalogami državnih in drugih dejavnikov Republike Slovenije* (1996).



Slika 1: Učenje slovenskega jezika na Hrvaškem v letu 2022.

izvajajo v šolah tujih jezikov, in lektoratov na fakultetah) učenje slovenskega jezika in kulture poteka v naslednjih oblikah: 1) dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture (DPS), 2) učenje slovenskega jezika in kulture po modelu C (model C),³ 3) učenje slovenskega jezika in kulture v Varaždinski županiji (USJK) ter 4) tečaji (Riman, Novak Lukanović 2021).

Podatki, kje vse se izvaja pouk slovenščine, so prikazani na Sliki 1. Zaradi vsega navedenega in dejstva, da se število učencev in dijakov povečuje (Riman, Lukanović 2021: 185), pa tudi dejstva, da obstajajo različne oblike pouka slovenščine, je bila v letu 2021 izvedena raziskava⁴ med učenci in dijaki, vključenimi v eno od omenjenih oblik poučevanja slovenskega jezika na Hrvaškem.

2 Rezultati ankete

K izpolnitvi vprašalnika za učence osnovnih šol je bilo povabljenih 220 učencev, izpolnilo pa ga je 109 respondentov (49,5 %). K izpolnitvi vprašalnika za dijake srednjih šol je bilo povabljenih 183 dijakov, izpolnilo pa ga je 86 respondentov (47 %).

V anketi so bili zajeti predvsem odgovori učencev, ki se učijo slovenskega jezika po modelu C, sledijo pa jim učenci, ki se udeležujejo DPS. To je razvidno tudi iz podatkov o prebivališču: največ učencev je prav z Reke (45 %), sledijo pa Matulji (7 %), Klana in Prezid. Podobno je tudi z dijaki, med katerimi je bilo največ tistih, ki obiskujejo pouk slovenskega jezika po modelu C. Največ jih živi v Čakovcu (20 %), slaba petina anketirancev pa v Varaždinu (18 %).

V anketi smo spraševali tudi po narodnosti: več kot štiri petine (88 %) anketiranih učencev je hrvaške narodnosti, nekaj manj kot desetina (9 %) pa hrvaške in slovenske. Med dijaki ugotavljamo, da so se vsi opredelili za hrvaško narodnost, samo eden pa je poleg hrvaške narodnosti označil tudi italijansko.

To, da se učenci in dijaki opredeljujejo za Hrvate, nakazuje, da je zavest o slovenski identiteti izjemno šibka in da tudi v primerih, ko imata slovenske korenine oba starša, doma nimajo razvite zavesti o pripadnosti slovenski skupnosti na Hrvaškem. Hrvaščino je kot materni jezik navedlo 92 % učencev in vsi anketirani dijaki. To še dodatno podkrepljuje teorijo o šibkem (ali neobstoječem) medgeneracijskem prenosu slovenskega jezika.

3 Hrvaška zakonodaja ponuja tudi možnost učenja jezika narodne manjšine kot maternega jezika, ki se poučuje kot izbirni predmet v hrvaški šoli. Model financira hrvaško ministrstvo za izobraževanje in znanost. Manjšinski (materni) jezik se poučuje od dve do pet šolskih ur na teden. To vključuje tudi spoznavanje matične kulture nasploh, književnosti, zemljepisa in zgodovine ter glasbene in likovne umetnosti. Po tem modelu se izobražujejo pripadniki albanske, avstrijske, češke, madžarske, makedonske, nemške, poljske, ruske, rusinske, slovaške, slovenske, srbske, ukrajinske in judovske narodne manjšine (MZI RH 2019).

4 Anketa je bila izvedena leta 2021 in je oblikovana na podlagi anket, izvedenih leta 2014 (Medvešek 2017) in 2019 (Riman 2019). Izvedena sta bila dva vprašalnika (za osnovno šolo 24 vprašanj, za srednjo šolo 25 vprašanj). Anketiranci so lahko za oba vprašalnika izbirali med slovensko ali hrvaško različico. Pri osnovnošolcih je slovensko različico izpolnila dobra četrtina (27 %), prav tako je slovensko različico izpolnila dobra četrtina srednješolcev (26 %). Anketa je bila izvedena prek spleta.

Zato so nas zanimali razlogi za učenje slovenskega jezika. Odgovore prikazuje Graf 2.



Graf 2: Razlogi za učenje slovenskega jezika med učenci in dijaki (vir: Riman 2021).

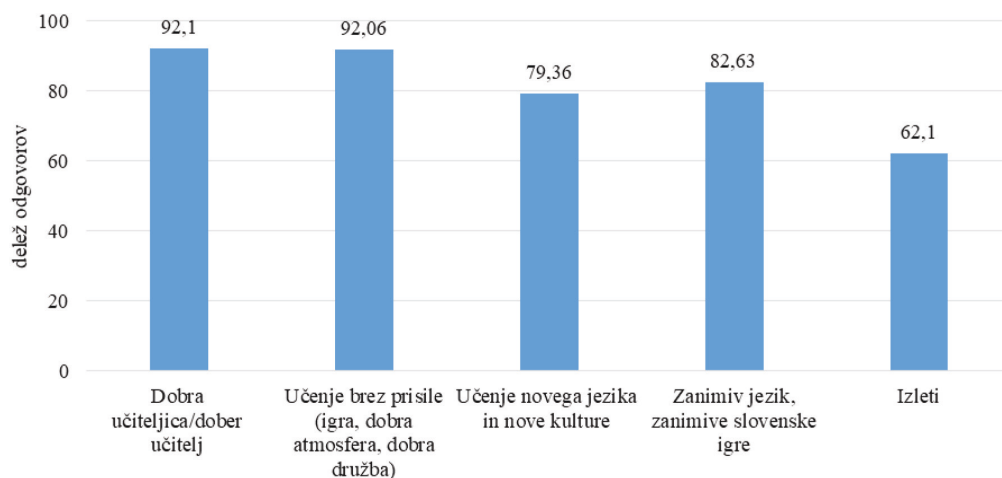
Eno od zastavljenih vprašanj je bilo tudi, s kom govorijo slovensko. Med učenci se večina anketiranih s svojimi najbližjimi pogovarja samo v hrvaščini. Slovenščina se je ohranila predvsem v krogu družine po mamini strani, v manjši meri po očetovi, v slovenščini pa se učenci pogosto pogovarjajo tudi z družinskimi prijatelji (4 %). Je pa iz odgovorov razvidno, da se slovenščina včasih uporablja tudi v kombinaciji s hrvaščino, zato število govorcev med učenci narašča: s člani širše družine se delno v slovenščini in delno v hrvaščini pogovarja 25 % anketirancev, z babico (po očetovi strani) 12 %, z dedkom (po očetovi strani) 8 %, z babico in dedkom (po mamini strani) 10 %, z očetom 10 %, z mamo pa 8 %.

Medtem ko je bilo med učenci še nekaj posameznikov, ki so doma (z mamo in starimi starši po mamini strani) govorili slovensko, se pri dijakih slovenščina znotraj družine ali v stiku z najbližjimi prijatelji sploh ne uporablja. V slovenščini in hrvaščini se pogovarjajo v večji meri s člani širše družine (13 %), kar dokazuje, da imajo dijaki sorodstvene vezi s Slovenijo. Pomembno vlogo imajo pri tem tudi družinski prijatelji (11 %). S člani ožje družine se posamezniki pogovarjajo hkrati v slovenščini in

hrvaščini, ampak v veliko manjšem odstotku. Z babico, očetovo mamo, se tako delno v hrvaščini in delno v slovenščini pogovarja 5 % dijakov, z dedkom po očetovi strani pa 4 %. Po mamin strani pa se z babico in dedkom v enem in delno v drugem jeziku pogovarjajo po 3 %. Z mamo se delno v enem in delno v drugem jeziku pogovarjajo 4 % dijakov, z očetom pa 3 % dijakov.

Slovenščina je sorazmerno visoko na lestvici pomembnosti posameznih jezikov. Tako je med učenci in dijaki slovenščina na tretjem mestu (tako za hrvaščino in angleščino). Učenci so pomen slovenščine ocenili s povprečno oceno 4 (angleščino npr. s 4,5), dijaki pa s 3,6 (angleški in hrvaški jezik so ocenili s 4,6). Učencem in dijakom se nemški in italijanski jezik zdita manj pomembna.

Eden od motivatorjev otrok za učenje slovenskega jezika je zadovoljstvo s poukom in pri tem imajo učitelji izjemno velik vpliv (Dörnyei 1994; Al Kaboody 2013). Prav zato smo anketirancem zastavili vprašanje, ali so s poukom slovenskega jezika v šoli zadovoljni ali nezadovoljni. Poprosili smo jih, da z lestvico od *zelo nezadovoljen* do *zelo zadovoljen*, ocenijo stopnjo svojega zadovoljstva s poukom slovenskega jezika v šoli. Poleg zadovoljstva s šolo pa so pomembni tudi drugi motivatorji, ki so predstavljeni v Grafu 3.



Graf 3: Dejavniki, ki vplivajo na zadovoljstvo pri pouku (vir: Riman 2021).

Učenci in dijaki so predvsem zadovoljni s poukom slovenščine, kar močno vpliva tudi na njihovo odločitev o nadaljevanju učenja slovenskega jezika na Hrvaškem. Več kot polovica (56 %) učencev in dijakov je ocenila, da bodo nadaljevali z učenjem slovenščine. Le slaba desetina (8 %) anketiranih učencev je ocenila, da je malo oz. zelo malo verjetno, da bi tudi naslednje leto obiskovali pouk slovenskega jezika. Kot razloge za to so navedli, da najverjetneje izbira slovenskega jezika na srednji šoli, kamor se bodo v naslednjem letu vpisali, ne bo mogoča. Na drugi strani je tudi dobra desetina (12 %) dijakov mnenja, da je malo oz. zelo malo verjetno, da bi tudi naslednje

leto obiskovali pouk slovenskega jezika. Kot razlog za to so navedli, da zaključujejo srednjo šolo in se bodo naslednje leto vpisali na fakulteto.

3 Zaključek

Izsledki do sedaj izvedenih raziskav o učenju slovenščine ne glede na obliko poučevanja so pokazali, da se mladi, ki se je učijo, večinoma opredeljujejo za Hrvate, poleg tega je na podlagi njihovih odgovorov (raba jezika v družini, motivi za učenje slovenščine itn.) mogoče predvidevati, da ima le manjši del učencev oz. dijakov tudi slovenske prednike oz. so kako drugače povezani s Slovenijo.

Razlogi za učenje slovenščine so različni in iz razlogov ni jasno vedno videti povezave otroka in njegove družine s slovensko skupnostjo na Hrvaškem. Slovenski jezik je vse bolj prisoten tudi kot sosedski jezik – med odgovori na vprašanje, zakaj se (predvsem) dijaki učijo slovenščine, so pogosto navedeni pragmatični razlogi. Raziskava je namreč pokazala tudi velik interes za nadaljevanje izobraževanja v Sloveniji.

Vključevanje mladih ne glede na narodno pripadnost v pouk slovenskega jezika je pomemben del revitalizacije jezika, saj se s tem po eni strani povečuje število govorcev slovenskega jezika, po drugi strani pa to prispeva k dvigovanju statusa manjšinskega jezika v večinski družbi. Slovenski jezik je na ta način bolj dostopen in prisoten v javnosti, s tem pa se vsekakor prispeva k njegovi popularizaciji na Hrvaškem.

Trenutno na Hrvaškem Slovenci pogrešajo predvsem prostor, kjer bi lahko otroci govorili slovensko. Zunaj družine, kjer se, kot je razvidno iz rezultatov ankete, slovenščina uporablja izjemno redko, se na Hrvaškem slovenščina pravzaprav še vedno lahko uporablja samo v slovenskih kulturnih društvih, če so otroci in njihovi starši njihovi člani. Slovenskega jezika v hrvaški javnosti in medijih ni mogoče slišati oz. je slišen izjemno redko, in to samo v manjšinskih oddajah. Čeprav sta slovenska sodobna kultura in slovenski jezik dostopna prek spleta in v virtualni realnosti, vseeno še vedno pogrešamo splošno sprejetost slovenskega jezika kot sosedskega jezika na Hrvaškem.

Z vidika potrebe po »novih« prostorih, kjer bi bila možna uporaba slovenščine, lahko šola postane prostor, kjer se vsaj pri pouku ali z učiteljem komunicira v slovenščini. Vključitev učenja slovenščine v vzgojno-izobraževalni sistem kot del učnega kurikula je zagotovo pomemben mejnik v procesu revitalizacije slovenskega jezika, posledično pa tudi ohranjanja slovenskega jezika in kulture med pripadniki slovenske skupnosti na Hrvaškem.

Literatura

- AL KABOODY, Mastoor, 2013: Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies* IV/3. 45–54. <https://academians.org/Media/Default/Articles/April2013/April2013-4.pdf>
- DÖRNYEI, Zoltan, 1994: Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* LXXVIII/3. 273–284. <https://www.jstor.org/stable/330107?origin=crossref>

- DZS HR – Državni zavod za statistiko Republike Hrvaške, 2011a: *Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama. Popis 2011*. http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/h01_01_04_RH.html (dostop 12. 12. 2021)
- DZS HR – Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2011b: Popis 2011 – Jer zemlji čine ljudi. Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku. *Statistička izvješća* 1469. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
- MEDVEŠEK, Mojca, 2018: Pomen učenja slovenščine v okviru izobraževalnega sistema za slovensko skupnost v Varaždinski županiji. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu* 48. 89–107. <https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/7130>
- MEDVEŠEK, Mojca, NOVAK-LUKANOVIĆ, Sonja, 2017: Perspektive učenja slovenskega jezika v Varaždinski županiji. *Jezik in slovstvo* XXXII/4. 31–50. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-N6Z8BN8K>
- MEDVEŠEK, Mojca, RIMAN, Barbara, 2019: Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu na Hrvaškem. Sonja Novak-Lukanović (ur.): *Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja v Ljubljani, Celovec: Slovenski znanstveni inštitut v Celovcu, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik v Celovcu, Trst: Slovenski raziskovalni inštitut v Trstu. 245–294. <https://dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QWOOJKJY>
- Resolucija o položaju avtohtonih slovenskih manjšin v sosednjih državah in s tem povezanimi nalogami državnih in drugih dejavnikov Republike Slovenije. *Uradni list RS* 35/1996 z dne 5. 7. 1996.
- RIMAN, Barbara, 2019: *Narodnostna vprašanja – koordinacija in evalvacija projektnih aktivnosti (Slovenci na Hrvaškem)*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- RIMAN, Barbara, 2021: *Narodnostna vprašanja – koordinacija in evalvacija projektnih aktivnosti (Slovenci na Hrvaškem)*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- RIMAN, Barbara, NOVAK LUKANOVIĆ, Sonja, 2021: Trideset let učenja slovenskega jezika na Hrvaškem. *Razprave in gradivo* 87. 73–194. <https://rig-td.si/sl/clanki/trideset-let-ucenja-slovenskega-jezika-na-hrvaskem/>
- Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine* 34/1992. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1992_06_34_896.html (dostop 15. 12. 2021)
- Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina. *Narodne novine* 155/2002, 47/2010, 80/2010, 93/2011, 93/2011. <https://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina> (dostop 12. 4. 2022)
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Narodne novine* 51/2000, 56/2000.
- Zakon o odnosih Republike Slovenije s Slovenci zunaj njenih meja. *Uradni list RS* 43/2006 z dne 21. 4. 2006, 76/2010 z dne 1. 10. 2010.

NAPAČNE PREDSTAVE O OBSEGU URADNIH DVOJEZIČNIH OBMOČIJ V REPUBLIKI SLOVENIJI

Martina Rodela

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper
martina.rodela@upr.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.307-314

V prispevku nas zanima, koliko študentje po zaključenem gimnazijskem ali strokovnem izobraževanju poznajo obseg obeh dvojezičnih območij v Republiki Sloveniji, katere napačne predstave imajo o njiju in kako natančno so te informacije predstavljene v srednješolskih učbenikih za slovenščino (materinščino). Ugotavljamo, da pri študentih prevladujejo napačne predstave v smislu posplošenega razumevanja obsega dvojezičnih območij, tudi v učbenikih je ta del snovi večinoma posplošen.

slovenščina, srednja šola, dvojezično območje, narodna manjšina, napačne predstave

This article examines how much high school graduates know about the extent of the two bilingual areas in Slovenia, what misconceptions they have about them, and how accurately this information is presented in high school textbooks for Slovenian. Most common are misconceptions in their general understanding of the extent of the bilingual areas. Even in textbooks, information is mostly generalized.

Slovenian, high school, bilingual area, ethnic minority, misconceptions

1 Uvod

Pri pouku slovenščine se učenci in dijaki učijo tudi o manjšinah v Republiki Sloveniji (RS), tj. romski, madžarski in italijanski. Jezika slednjih imata v RS na dveh območjih položaj uradnega jezika poleg slovenskega, ki je za pripadnike manjšin jezik okolja oz. drugi jezik. Študentje, prihodnji učitelji razredne stopnje, morajo obseg uradno dvojezičnih območij poznati, o tem bodo učili učence (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 19, 51). Živeči zunaj dvojezičnih območij si lahko težje predstavljajo njun obseg, saj znanje zgradijo z učiteljevo razlago in učnimi gradivi, manj iz izkušenj. Zato je naš namen ugotoviti, kako pogosta so posploševanja o obsegu dvojezičnih območij v RS pri študentih 1. letnika, ki so se o tem praviloma nazadnje učili v srednji šoli, in kako območji predstavljajo učbeniki za slovenščino kot prvi jezik. Raziskovalni vprašanji sta: katere so napačne predstave o dvojezičnih območjih v RS po zaključenem srednješolskem izobraževanju in kako podrobno srednješolska učbeniška besedila predstavljajo dvojezični območji.

Poznavanje dvojezičnih območij pri študentih 1. letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem je bilo preverjeno z vprašalnikom.

Odgovore smo primerjali s podatki v učbenikih, da bi ugotovili, ali prispevajo k napačnim predstavam študentov in koliko.

2 Teoretični okvir

2.1 Italijanska in madžarska manjšina v RS

V RS sta dve uradno dvojezični območji.¹ Tam je poleg slovenščine uradni jezik tudi italijanščina oz. madžarščina. Dvojezično območje v slovenski Istri, na katerem živijo pripadniki italijanske manjšine, je v občinah Piran, Izola, Koper in Ankaran (Italijanska in madžarska narodna skupnost 2022), a le obalni pas. Dvojezično območje, na katerem živijo pripadniki madžarske manjšine, obsega obmejni pas z Madžarsko v občinah Lendava, Dobrovnik, Šalovci, Moravske Toplice in Hodoš (Italijanska in madžarska narodna skupnost 2022).

2.2 Nujnost vključenosti medkulturnih vsebin v pouk

Cencič, Cotič in Medved Udovič (2008: 10) poudarjajo, da cilj pouka ni le kognitivni razvoj učečih se, ampak tudi njihov čustveni in socialni razvoj. To pomeni, kot ugotavlja Vižintin (2016: 74, 77), da izobraževanje ni izoliran proces, temveč je povezan z osebnimi, družbenimi, zgodovinskimi in političnimi okoliščinami; srečuje se z vprašanji o moči, družbenih privilegijih in raznolikosti. Večkulturno izobraževanje bi moralo biti za vse učence, saj odpravlja diskriminacijo v šoli in družbi, sprejema in potrjuje pluralizem na različnih ravneh. Biti bi moralo del učnih načrtov, vzgojnih strategij, konceptov poučevanja in učenja; nujno je tudi sodelovanje med učitelji, učenci in družinami.

Po Medved Udovič (2008: 12) mora pouk slovenščine nujno vsebovati medkulturnost. Pravica večinskega naroda je izobraževanje v materinščini, a obenem je neobhodno približanje drugim kulturam. Kot poudarja Žitnik Serafin (2016: 16), je »nepogrešljiva tudi vključenost zamejskih in izseljenskih vsebin, saj tudi ta dva vsebinska sklopa spadata na področje medkulturnosti, hkrati pa sta sestavni del kulturnega prostora nekega naroda«. Tudi spoznavanje priseljencev in avtohtonih manjšin pripomore k večji občutljivosti učencev – pripadnikov večinskega naroda – o njihovem položaju, dosežkih, stiskah itn. Prav zato je »ustvarjanje vključujočega družbenega okolja in odprtih medkulturnih odnosov predpogoj za notranje varno in stabilno družbo«, tako bi moralo biti tudi v šoli (Žitnik Serafin 2016: 16). Posebej pomembno je, da »so v učbenike in učna gradiva za čim več predmetov« vključene vsebine o etničnih, verskih in jezikovnih manjšinah, ki sobivajo z večinskim narodom (Žitnik Serafin 2016: 16).

Srednješolci se pri pouku slovenščine kot materinščine učijo o italijanski in madžarski avtohtoni manjšini v RS, za kateri ima slovenski jezik vlogo jezika okolja. V učnem načrtu za slovenščino (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 8) so procesnorazvojni in vsebinski sklopi jezikovnega pouka tudi »oblikovanje in razvijanje

1 Za seznam uradno dvojezičnih naselij v občinah Koper, Izola, Piran in Ankaran ter v občinah Hodoš, Moravske Toplice, Šalovci, Lendava in Dobrovnik gl. Komac 2015: 69, 73.

zavesti o jeziku, narodu in državi»; predvideno je, da dijaki »uzaveščajo [...] vlogo slovenščine v Republiki Sloveniji in za njene državljane ter oblikujejo poseben odnos do slovenščine kot državnega in uradnega jezika [...], vlogo madžarščine oziroma italijanščine v delu Prekmurja oziroma v delu slovenske Istre«. Pričakovani dosežki oz. rezultati so, da ima dijak »razvito zavest o jeziku, narodu in državi: poimenuje svoj prvi/materni jezik ter predstavi njegove prednosti pred drugimi jeziki in njegov položaj v Republiki Sloveniji; predstavi vlogo slovenskega jezika v svojem življenju (tj. prvi/materni jezik, drugi jezik/jezik okolja, tuji jezik), v Republiki Sloveniji, v delu slovenske Istre in Prekmurja, v organih EU ter v zamejstvu in izseljenstvu; predstavi vlogo drugih jezikov v R Sloveniji ter vlogo madžarščine v delu Prekmurja oziroma italijanščine v delu slovenske Istre« (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 34).

2.3 Vloga učbenikov

Kot ugotavlja Starc (2008: 46; 2010: 243), je učbenik strokovno ali poljudno-znanstveno besedilo, ki poučuje šolajočega se bralca o zanj nepoznani ali manj poznani temi neke discipline. Avtor bralcu spoznanja stroke predstavlja kot splošne resnice, upoštevajoč njegovo starostno in intelektualno stopnjo. V učbeniku prevladuje ubesedovalni postopek razlaganja, ki lahko vključuje primerjanje, definiranje, klasificiranje itn. Izbor izraznih sredstev je prilagojen tako, da bralec besedilo uspešno dekodira. Skela (1993; 1999: 193–195) o učbenikih za pouk jezika pravi, da so temeljni učni vir in se uporabljajo od nastanka šole. Ker se skozi čas prilagajajo aktualnim teorijam učenja in poučevanja, kažejo stanje v znanosti, filozofsko usmeritev pouka in učnega načrta. So glavno učno sredstvo, saj prispevajo k izboljšanju (samo)izobraževanja, da bi bilo bolj ekonomično in učinkovitejše (Jereb, Jug 1987: 68 v: Skela 1993: 201; Poljak 1983: 18 v: Skela 1993: 201). Zato je nujno, da je nova snov predstavljena z izbiro takih izraznih sredstev, da se v največji meri izogiba oblikovanju napačnih predstav.

2.4 Napačne predstave

O napačnih predstavah² pišejo predvsem v naravoslovju (Battelli, Dolenc Orbanič 2015; Vilhar 2009; Abimbola, Baba 1996 v: Dolenc Orbanič, Battelli 2015 idr.), v tuji literaturi tudi na jezikoslovnem področju (npr. Madarova, Garcia Laborda 2020), v slovenskem jezikoslovnem prostoru pa obstajajo npr. raziskave o spolnih stereotipih (Kranjc 2019) v učbeniških gradivih.

Napačne predstave ali napačna pojmovanja izvirajo iz osebnih izkušenj in opazovanja, nekritičnega sprejemanja razlag doma ali od sovrstnikov in iz neustrezne uporabe znanstvenih izrazov v vsakdanjem življenju. Njihov pogosti vir je pouk v šoli zaradi neustrezne učiteljeve razlage ali strokovno nekorektnega, zavajajočega učnega gradiva (Yip 1998; Tanner, Allen 2005 oboje v: Vilhar 2009: 153), v katerem se preveč poenostavlja, posplošuje, uporablja neustrezno izrazje (Abimbola, Baba 1996;

2 Sopomensko se uporabljajo tudi alternativne/naivne/nepopolne predstave, alternativna/naivna/nepopolna pojmovanja (v angl. *misconceptions*, *alternative conceptions*, *preconceptions*) (Martin, Sexton, Gerlovich 2002 v: Dolenc Orbanič, Battelli 2015: 26).

Battelli, Dolenc Orbanic 2006, 2008; Dolenc Orbanic, Battelli 2011 vse v: Dolenc Orbanic, Battelli 2015: 26).

Vilhar (2009: 154) ugotavlja, da »mnogo napačnih predstav učenci ohranijo celo potem, ko so se o določeni vsebini v šoli že učili.«

3 Analiza

3.1 Predstavitev vzorca

Študentje 1. letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem so natisnjen vprašalnik izpolnili maja 2022. Njihovi odgovori so bili obdelani ročno. V analizo smo vključili odgovore 57 študentov, ki so zaključili gimnazijo (20) ali štiriletno srednjo šolo (37). Obiskovali so srednje šole povsod v RS razen v koroški in podravski statistični regiji. Vzorec ni reprezentativen, rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo, a izražajo, katere so napačne predstave o izbrani temi. Vprašalnik je vseboval vprašanje zaprtega tipa o statistični regiji, v kateri je študent zaključil srednjo šolo, in obravnavanju snovi o manjšinah pri slovenščini³ ter vprašanje odprtega tipa o obsegu obeh uradnih dvojezičnih območij v RS (odgovori so nelektorirani).

3.2 Italijanska manjšina: obseg dvojezičnega območja v RS

Na vprašanje »Katero območje v RS je uradno dvojezično zaradi avtohtone italijanske narodne skupnosti?« navajamo odgovore študentov, ki so zaključili gimnazijo. Le eden je navedel (nekatera) dvojezična naselja: »Nekatera primorska mesta (Koper, Ankaran, Izola ...).« Pet študentov je odgovore nekoliko posplošilo, imenovali so občine, v katerih je dvojezično območje, a niso navedli, da je uradno dvojezičen njihov obalni del, zaledni ne: »Občina Koper, Izola, Ankaran. Ob meji.« – »Slovenska Istra (občina Koper, Piran, Izola, Ankaran in Lucija), a ne vsa območja.« – »Občine Koper, Izola, Piran, Ankaran.« – »Slovenska Istra (Občina Koper, Izola, Piran, Ankaran).« – »Občina Piran, Izola, Koper.« Zadnje štiri trditve so podali študentje, ki so gimnazijo zaključili v obalno-kraški regiji.

Najpogostejši nepopolni, pretirano posplošeni odgovori študentov z zaključeno gimnazijo so, da pripadniki italijanske manjšine živijo v »obalno-kraški regiji«, »v Primorju/na Primorskem«, v »Slovenski Istri/na Obali«, na »Primorskem/Goriškem«, na »Primorskem/Goriškem in v obalno-kraški regiji«, »ob meji z Italijo«, v »obalni regiji (ne v celoti)«.

Tudi pri študentih z zaključenim štiriletnim programom ugotavljamo posploševanje, saj si dvojezično območje predstavljajo obsežnejše, kot je. Še najbolj natančni so odgovori treh: »Koper«, »Primorska (Koper, Izola, Piran, Ankaran)« in »Koper, Izola, Piran, Ankaran«. Ni sicer razvidno, ali so mišljene občine ali naselja, saj gre v primeru navedbe občin ravno tako za posplošitev.

3 16 študentov z zaključeno gimnazijo potrjuje, da so se pri slovenščini učili o italijanski in madžarski manjšini, štirje to zanikajo. Vsebine o manjšinah pa potrjuje le 23 tistih z zaključeno štiriletno šolo, eden se je učil le o italijanski manjšini, 13 pa se jih o tem sploh ni učilo.

Izrazitejše posploševanje je pri ostalih odgovorih; največ je navedb regij ali pokrajin: »obalno-kraška«, »obalno-kraški del«, »Primorska«, »primorska regija«, »primorsko območje«. Taki so tudi odgovori »Obala«, »Obala, primorje«, »Slovenska Istra«, »Obalna regija«, »obalna regija, ne v celoti« ter »na obali – primorska«.⁴ Dva študenta odgovora nista poznala, eden je popolnoma zgrešil z »vzhodnim mejnim območjem«. Odgovori tipa »ob meji z Italijo«, »zahodni del RS« kažejo na sklepanje, da dvojezično območje obstaja zaradi bližine državnih mej, ne zaradi narodne manjšine.

3.3 Madžarska manjšina: obseg dvojezičnega območja v RS

Trije vprašani z zaključeno gimnazijo so pri vprašanju »Katero območje v RS je uradno dvojezično zaradi avtohtone madžarske narodne skupnosti?« imenovali enega od dvojezičnih krajev: »Občina Lendava«, »Lendava« in »Lendava z okolico« (zadnja odgovora sta podala študenta, ki sta gimnazijo obiskovala v pomurski regiji). Natančneje je odgovoril le eden, in sicer: »Nekatera prekmurska mesta (Lendava, Hodoš ...).« En študent pa je navedel: »Ob meji z Madžarsko.«

Pri drugih so odgovori posplošeni, poenostavljeni, saj si kot dvojezično območje predstavljajo celotno Prekmurje/Prekmurje in Prlekijo/Pomurje/pomursko regijo, skupno trije pa so navedli, da je dvojezično ozemlje »ob meji«, »ob meji z Madžarsko«, »Prekmurje, a ne celotno območje«.

Štirje z zaključenim štiriletnim programom so na vprašanje o uradnem dvojezičnem območju, na katerem živijo pripadniki madžarske manjšine, navedli naselje na dvojezičnem območju: »Lendava«, »Lendava in okolica«, »Lendava in bližnja okolica«, »Lendava (območje)« (zadnji odgovor je zapisal študent, ki je srednjo šolo obiskoval v pomurski regiji). Le dva sta poznala več krajev: »Lendava, Hodoš, Dobrovnik, Šalovci« ter »Prekmurje (Lendava, Dobrovnik, Šalovci, Moravske Toplice, Hodoš)«. Pet jih je odgovorilo, da je dvojezično območje »ob madžarski meji«. Ostali odgovore posplošujejo: »Prekmurje«, »delno prekmurska regija«, »vzhodni del Prekmurja«.

Ugotavljamo, da imajo skoraj vsi vprašani napačne predstave o obsegu in legi dvojezičnih območij v RS. Tako si večina dvojezični območji predstavlja večji od dejanskih. Poglejmo, kako dijakom to temo predstavljajo učbeniki.

3.4 Podrobnost podatkov o dvojezičnih območjih v učbenikih

Pregledali smo 16 učbenikov za slovenščino kot materinščino, potrjenih za rabo v šolskem letu 2021/22, za vse letnike gimnazije in srednje strokovne šole. Seznam je objavljen na portalu Seznam učbenikov (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2022). Poglavja o dvojezičnih območjih v RS jih vsebuje pet, od tega štirje za 1. letnik in eden za 4. letnik.

O dvojezičnih območjih *Na pragu besedila 1* (Križaj idr. 2019: 15) pravi: »živita italijanska in madžarska manjšina (prva v delu slovenske Istre, druga pa v delu

4 Študenta, ki sta štiriletno šolo zaključila v obalno-kraški regiji, sta odgovorila: »Obala, primorje« oz. »Slovenska Istra«.

Prekmurja), [...] uradni jezik [je] tudi italijanščina oz. madžarščina.«. Dvojezični ozemlji sta tako opredeljeni kot »del slovenske Istre« oz. »del Prekmurja«, brez podrobnejših informacij. Dijak mora pogledati sliko – zemljevid, na katerem sta dvojezični območji pobarvani, poimenovana so štiri naselja (Piran, Izola, Koper, Lendava). Toda iz tega lahko sklepa tudi, da so dvojezični samo na zemljevidu navedeni kraji.

Podobno je v učbeniku *Barve jezika 4* (Slemenjak, Premru Kampuš 2019: 27), a sta v njem dvojezični območji omenjeni le kot »območji«: »Slovenščina je v Republiki Sloveniji tudi uradni jezik. [...] Na območjih, na katerih živijo poleg Slovencev tudi pripadniki madžarske oz. italijanske skupnosti, je poleg slovenščine uradni jezik tudi madžarski oz. italijanski. [...] Na teh območjih se dvojezičnost kaže z enakopravno rabo obeh jezikov v javnosti.« Dijak tudi v tem učbeniku več informacij izve iz slike oz. zemljevida, na katerem so kot v *Na pragu besedila 1* navedena ista naselja.

V *Slovenščina 1: Moč jezika* (Krapš Vodopivec idr. 2021: 85) piše: »Pripadniki italijanske narodne skupnosti živijo na območjih občin Koper/Capodistria, Izola/Isola, Piran/Pirano in Ankaran/Ancarano. Pripadniki madžarske narodne skupnosti živijo na območjih občin Lendava/Lendva, Dobrovnik/Dobronak, Šalovci/Sall, Moravske Toplice/Alsómarác in Hodoš/Hodos. Na območjih, v katerih živita italijanska in madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.« Predstavitev dvojezičnih območij je podrobnejša, ni pa zapisano, v katerih »območjih« občin prebivata manjšini, saj te večinoma niso cele dvojezične.

Tudi *Govorica jezika 1* (Zajc Berzelak, Velikonja 2007: 46) navaja celotne občine: »Narodnostno mešana območja, kjer so poleg Slovencev avtohtoni prebivalci tudi Italijani, so v občinah Koper, Izola in Piran, pripadniki madžarske narodne skupnosti pa živijo v občinah Hodoš, Moravske Toplice, Šalovci, Lendava in Dobrovnik.« Tudi iz tega odlomka se lahko dijak nauči, da so dvojezične celotne občine, čeprav niso.

V učbeniku *Slovenščina 1: Z besedo do besede* (Vogel, Kastelic, Ozimek 2007: 172) sta dvojezični ozemlji opredeljeni z besednima zvezama »del Prekmurja« oz. »Slovenska Istra«, toda ne piše, kateri predeli so dvojezični: »Na večjem delu slovenskega ozemlja je uradni jezik samo slovenščina. Izjemi sta le del Prekmurja, kjer živi madžarska narodna skupnost (tam je ob slovenščini uradni jezik tudi madžarščina), ter Slovenska Istra, kjer se ob slovenščini uraduje tudi v italijanščini.«

V slovensko Istro sodijo tudi kraji v zaledju sicer dvojezičnih občin, ki so enojezični. Prav tako dijak iz tega odlomka ne more izvedeti, kateri del Prekmurja je dvojezičen.

4 Sklep

Ugotavljamo, da je poznavanje obsega dvojezičnih območij, na katerih živita italijanska oz. madžarska manjšina v RS, po zaključeni gimnaziji ali štiriletni srednji šoli pomanjkljivo, odgovori dokazujejo obstoj napačnih predstav – posploševanja. Večina vprašanih si namreč predstavlja, da slovensko-italijansko dvojezično območje obsega celotno Primorsko, Primorje, obalno-kraško regijo ali slovensko Istro/Obalo. Odgovori, kot je »ob meji«, pa kažejo prepričanje, da dvojezično območje obstaja

zaradi bližine državne meje. Le posamezniki znajo naštetiti nekaj krajev na uradno dvojezičnem območju ali ga vsaj približno opredeliti. Poznavanje območja madžarske narodne skupnosti v RS ni boljše; v odgovorih prevladuje posploševanje dvojezičnega območja na celotno Prekmurje, Pomurje ipd. Redki navajajo Lendavo ali kateri drug dvojezičen kraj, npr. Hodoš. Vprašani, ki so srednjo šolo obiskovali v pomurski ali obalno-kraški regiji, poznajo (nekateri) dvojezične kraje/občine v regiji svojega srednješolskega izobraževanja oz. znajo obseg dvojezičnega območja določiti z nekaj posploševanja. Njihovo poznavanje obsega dvojezičnega območja v drugem delu RS ni boljše kot pri vprašanih, ki so se šolali v uradno povsem enojezičnih regijah.

Tudi pregled učbeniških poglavij razkriva (vsaj nekoliko) posplošeno predstavitev uradnih dvojezičnih območij, in sicer z besednimi zvezami kot »del slovenske Istre«, »del Prekmurja«, »Slovenska Istra« ali le kot »območji«. V dveh učbenikih dijak izve imena nekaj dvojezičnih krajev s slike, a za območje prebivanja madžarske manjšine je napisana le Lendava. V enem učbeniku so imenovane občine, v katerih velja uradna dvojezičnost, ni pa posebej poudarjeno, da niso vse občine v celoti dvojezične.

Odgovori vprašanih večinoma sledijo posplošitvam v analiziranih učbenikih. Za uresničevanje medkulturne vzgoje in izobraževanja ter učinkovitejšega doseganja predpisanih zmožnosti po učnem načrtu je nujno pri oblikovanju učnih gradiv in pri pouku v razredu to temo predstaviti natančneje, da bi se čim bolj izognili oblikovanju napačnih predstav.

Viri in literatura

- CENCIČ, Majda, COTIČ, Mara, MEDVED UDOVIČ, Vida, 2008: Pouk v družbi znanja. Majda Cencič, Mara Cotič, Vida Medved Udovič (ur.): *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta. 8–15.
- DOLENC ORBANIČ, Nataša, BATTELLI, Claudio, 2015: Z ustreznimi pristopi do preoblikovanja alternativnih pojmovanj. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* XIII/1. 25–37.
- Italijanska in madžarska narodna skupnost*, 2022. Urad Vlade Republike Slovenije za narodnosti. <https://www.gov.si teme/italijanska-in-madzarska-narodna-skupnost/>
- KOMAC, Miran, 2015: Poselitveni prostor avtohtonih narodnih manjšin. *Revija za narodnostna vprašanja* 74. 61–91.
- KRANJC, Simona, 2019: Spolno občutljiva raba jezika v učnih gradivih. *Slavistična revija* LXVII/2. 395–404.
- KRAPŠ VODOPIVEC, Irena, PUC, David, AHAČIČ, Kozma, 2021: *Slovenščina 1: Moč jezika, 1. del*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- KRIŽAJ, Martina, BEŠTER TURK, Marja, KONČINA, Marija, BAVDEK, Mojca, POZNANOVIČ, Mojca, AMBROŽ, Darinka, ŽIDAN, Stanislava, 2019: *Na pragu besedila 1*. Ljubljana: Rokus Klett.
- MADAROVA, Slavka, GARCIA LABORDA, Jesus, 2020: Seven common misconceptions in bilingual education in primary education in Spain. *Cypriot Journal of Educational Sciences* XV/2. 358–368.
- MEDVED UDOVIČ, Vida, 2008: Pomen in vloga didaktičnih gradiv v medkulturno usmerjenih izobraževalnih konceptih. Majda Cencič, Mara Cotič, Vida Medved Udovič (ur.): *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta. 22–34.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Na spletu.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2018: *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Na spletu.

- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS, 2022: *Seznam učbenikov*. <https://ucbeniki.cobiss.si/books>
- SKELA, Janez, 1993: Vloga učbenika v izobraževalnem procesu in njegova evalvacija. Irena Štrukelj (ur.): *Jezik tako ali drugače*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. 200–211.
- SKELA, Janez, 1999: Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov. Lucija Čok, Janez Skela, Berta Kogoj, Cveta Razdevšek Pučko (ur.): *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 176–182.
- SLEMENJAK, Tanja, PREMUR KAMPUŠ, Katja, 2019: *Barve jezika 4*. Ljubljana: Rokus Klett.
- STARC, Sonja, 2008: Osnovnošolsko učbeniško besedilo kot besedilo kolonija, sestavljeno iz besednih in nebesednih znakov. Majda Cencič, Mara Cotič, Vida Medved Udovič (ur.): *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta. 45–56.
- STARC, Sonja, 2010: Učbeniška besedila o Primožu Trubarju. Izbor izraznih sredstev vrednotenja v verbalnih in večkodnih besedilih ter njihova vloga na besedilni ravni. Aleksander Bjelčevič (ur.): *Reformacija na Slovenskem: ob 500-letnici Trubarjevega rojstva. Obdobja 27*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 241–259.
- VILHAR, Barbara, 2009: Napačne in nepopolne predstave o živih sistemih. Simona Strgulc Krajšek, Minka Vičar (ur.): *Ekosistemi – povezanost živih sistemov: mednarodni posvet biološka znanost in družba*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 150–169.
- VIŽINTIN, Marijanca Ajša, 2016: Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu* 36. 73–85.
- VOGEL, Jerica, KASTELIC, Silva, OZIMEK, Jana, 2007: *Slovenščina 1: Z besedo do besede*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- ZAJC BERZELAK, Karla, VELIKONJA, Irena, 2007: *Govorica jezika 1*. Ljubljana: Modrijan.
- ŽITNIK SERAFIN, Janja, 2016: Pomen vključevanja migracijske tematike in vsebin medkulturne vzgoje v vse učne predmete. *Geografija v šoli XXIV/2–3*. 16–23.

JEZIKOVNA VARIANTNOST IN SLOVENŠČINA KOT DRUGI IN TUJI JEZIK

Marko Stabej

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
marko.stabej@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.315-322

V slovenskem prostoru velja, naj se govorci in govorke slovenščine kot drugega in tujega jezika ciljno učijo in v praksi uporabljajo predvsem standardno različico jezika, druge varietete slovenščine pa usvajajo sporadično in to predvsem kot receptivno, ne produktivno zmožnost.

variantnost, slovenščina kot drugi in tuji jezik, standardni jezik, nestandardne jezikovne varietete, jezikovna zmožnost

In Slovenia, it is generally accepted that speakers of Slovenian as a second and foreign language should mainly learn and use the standard version of the language, whereas other varieties of Slovenian are acquired sporadically and mainly for reception, not for production.

variation, Slovenian as a second and foreign language, standard language, nonstandard language varieties, linguistic ability

(Republika Slovenija) skrbi tudi za podatkovne jezikovne vire, ki jih potrebujejo govorke in govorci drugih jezikov pri učenju in rabi knjižne slovenščine, ter za tiste vire, ki jih govorke in govorci slovenščine potrebujejo pri učenju in rabi drugih jezikov.

(Jezikovnopolitična vizija, Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025)¹

Sleherno usvajanje jezika je povezano z variantnostjo. Variantnost je temeljna lastnost jezikovne komunikacije – v danem prostoru in času zmeraj obstaja več načinov, kako lahko nekaj povemo oz. z jezikom dosežemo. V tradicionalni, statični predstavi jezikovne situacije sicer zgodnje usvajanje prvega jezika ni zaznamovano z variantnostjo, vsaj pretirano ne, saj naj bi se dogajalo v okviru homogene govorne skupnosti, ki za neformalne praktične namene uporablja eno jezikovno varieteto,² krajevni govor. Čeprav to vsaj za večino evropskih mestnih otrok najbrž že zelo dolgo ne velja, saj so mesta *večgovorični*, če že ne večjezični prostor, je v kombinaciji

1 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123#> (dostop 13. 10. 2022).

2 Z varieteto poimenujemo obliko jezikovne prakse, ki jo dojemajo in pojmujejo kot zaokroženo entiteto govorke in govorci (tudi če je ne imenujejo z istim imenom, prim. Bitenc 2016: 115).

z nacionalno idejo, temelječo mdr. na skupni jezikovni identiteti, ena od temeljnih potez še vedno žive jezikovne ideologije. Ta ideologija predpostavlja jasno razmejenost jezikov oz. jezikovnih skupnosti, variantnost pa dopušča po eni strani na regionalni ravni (različna narečja enega jezika), po drugi strani pa na funkcionalni ravni (različne rabe jezika za različne komunikacijske potrebe) – obe ravni pa sta prepleteni tudi s simbolnimi vlogami in vrednostmi.³ Taka jezikovna ideologija tudi jasno ločuje vsaj med domačimi in tujimi govorci in govorkami nekega jezika,⁴ čeprav se – sicer odvisno od konkretne zgodovinske situacije – zmeraj najde veliko govorcev in govork, ki pravzaprav sodijo v presečno množico.

Jezikovna variantnost seveda ni enoumen pojav, težave se pojavijo že pri temeljni opredelitvi. Variantnost pomeni, da vsaj dve po podobi različni jezikovni izrazili opravljata isto jezikovno nalogo in sta torej varianti. Trditev oz. domneva je razmeroma neproblematična na ravni fonologije in morfologije, pa še to predvsem pri medvarietetni variantnosti (prim. v nadaljevanju). Resda imata lahko sistemsko, slovnično gledano dve jezikovni izrazili isto vlogo. Toda le redko imata obe enako distribucijo v jezikovni praksi, znotraj različnih diskurzov; zato tudi nista preprosto izmenljivi.

Jezikovno variantnost lahko razdelimo v dve podmnožici. Prva je znotrajvarietetna, torej variantnost jezikovnih izrazil in posledično praks znotraj ene jezikovne varietete. Druga je medvarietetna,⁵ ta pomeni jezikovno prakso, ki jezikovna izrazila črpa iz različnih varietet istega jezika. Prva variantnost je bolj predvidljiva, druga manj. Najširše znana vrsta znotrajvarietetne variantnosti je variantnost knjižnega jezika oz. jezikovnega standarda. Tudi to lahko razdelimo na dve množici: ena je kodificirana variantnost (variantna jezikovna izrazila, ki so v normativnih jezikovnih delih označena kot skladna z normo, recimo *gredo* in *grejo*, *redko kdo* in *redkokdo*), druga pa je dejanska variantnost izrazil v jezikovnih praksah, ki jih jezikovna skupnost dojema kot standardne.

Z variantnostjo je zaznamovan tudi vsak proces učenja in usvajanja kateregakoli neprvega jezika, a na nekoliko drugačen način kot usvajanje prvega jezika. Osebe, ki usvajajo in/ali se učijo nov jezik v svojem repertoarju namreč tvorijo izjave v tem ciljnem jeziku z omejeno (čeprav rastočo, če gre vse posreči) jezikovno zmožnostjo, hkrati pa imajo v svojem repertoarju že bolj ali manj razvito jezikovno zmožnost v drugih jezikih, kar pripelje v njihovih jezikovnih praksah do tako izrazno kot pomensko zaznamovanih jezikovnih nizov.⁶ Te nize govorci in govorki prvega jezika

3 Slovenska posebnost te jezikovne ideologije je, da vsaj od druge svetovne vojne naprej jezikovnih zvrsti oz. varietet ne razvršča vzporedno s hierarhijo družbenih položajev, vsaj izrecno ne.

4 Te in podobne (materni, rojeni, prvega jezika) oznake se izkažejo za okorne in pomanjkljive pri splošnem razpravljanju; primernejše so le za obravnavo s posameznega posebnega vidika.

5 V Bitenc (2016: 69) *medvarietetne oblike* pomenijo »oblike, ki jih ne moremo pripisati ne narečju ne standardu«.

6 V nekaterih teoretskih pristopih se ta pojav imenuje *vmesni jezik* (»jezik, ki si ga na stičišču dveh jezikov oblikuje posameznik in ki je na vseh sistemskih ravneh od pomensko-leksikalne do fonološko-fonetične pretkan z interferencami iz drugega jezika«; Pogorelec 1990).

prepoznajo kot netipične za slovenščino. Učitelji in učiteljice slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) jih pri pouku didaktično prilagojeno odpravljajo, sogovorci in sogovorke v realnih sporazumevalnih situacijah pa sprejemajo z različno stopnjo tolerance, lahko pa tudi odpravljajo, seveda, kar pa je potencialni vir komunikacijskih (in medosebnih) konfliktov. Ta zaznamovanost (Pirih Svetina 2003, 2005) ima torej 1) pri poučevanju status napake oz. nečesa, kar je treba pri nadaljnjem učenju odpraviti, popraviti, preprečiti, 2) v realnih sporazumevalnih situacijah različne učinke, od onemogočanja ali oteževanja (spo)razumevanja do psiholoških sporazumevalnih ovir, lahko pa celo – vsaj začasni – prednosti. Pri naklonjenih sogovorkah in sogovorcih lahko namreč izrazna šibkost tujega govorca ali govorke sproži toleranco, ki pravzaprav ni nič drugega kot pripravljenost na zahtevnejše, manj udobno, manj tekoče sporazumevanje.

Neposredni cilj poučevanja SDTJ (ob dobronamernih, humanih izhodiščih)⁷ je omogočiti čim boljšo jezikovno in sporazumevalno zmožnost tujih govorcev in govork v slovenščini. Za tem neposrednim ciljem je še splošnejši, širši cilj – zagotoviti po eni strani možnost polnega družbenega vključevanja teh govorcev in govork (vsaj takega, ki ni omejeno z jezikovnimi vidiki, če je že z drugimi),⁸ po drugi strani pa omogočiti domačim govorkam in govorcem, da se jim v celotnem obsegu vsakdanjega sporazumevanja ni treba tako ali drugače dodatno jezikovno prilagajati.⁹ Z drugimi besedami, strateški cilj celotnega pogona SDTJ je omogočati in krepiti nadaljnji obstoj slovenske jezikovne skupnosti kot pretežno javno enojezične jezikovne skupnosti.

Dobra, učinkovita jezikovna zmožnost torej omogoča govorcu in govorki, da se lahko pri vsaki svoji sporazumevalni dejavnosti učinkovito jezikovno prilagajata okoliščinam in se jima ni treba bolj ali manj zanašati na neko dodatno, posebno prilagajanje domačih sogovork in sogorcev (ali bralcev in bralk pri pisnem sporazumevanju). Če izpeljemo do konca: res odlična jezikovna zmožnost tujih govorcev in govork slovenščine pomeni, da so *raztujeni* – da sogovorci in sogovorke sploh ne opazijo več, da so tujke in tujci. Metodika in didaktika, pa tudi sama refleksija poučevanja tujih jezikov se sicer v zadnjih desetletjih izrazito odrekajo misli, da bi bil pravi končni cilj usvajanja tujega jezika doseči kompetenco rojenega, naravnega oz. maternega govorca in govorke. Toda tako prepričanje je po drugi strani del zakoreninjene jezikovne ideologije in v skupnosti še vedno močno deluje kot orientacijska točka. Sta lahko zelo spretna govorka in govorec SDTJ, ki zmoreta vsa potrebna jezikovna opravila, ki pa imata jasno in svojemu prvemu

7 Druga ključna dejavnost SDTJ je testiranje in certificiranje jezikovnega znanja. Ta mdr. omogoča vzpostavitev formalnega okvira zahtev po jezikovnem znanju za tuje govorce in govorke v različnih družbenih kontekstih (pri zaposlovanju, šolanju, pridobivanju statusa ipd.). Ima pa lahko tudi obraten učinek: selekcioniranja, preprečevanja ali celo onemogočanja jezikovne in siceršnje integracije tujejezičnih govorcev v neko jezikovno skupnost (Ferbežar 2013).

8 To je seveda rahlo idealistična predstava: jezikovni vidiki družbene neenakosti so še kako močni tudi v enojezični skupnosti oz. znotraj skupine domačih govork in govorcev nekega jezika.

9 Prilagajanje je sicer eden od temeljnih mehanizmov jezikovne komunikacije (prim. Makarova 2004), vendar je znotraj jezikovno prilagajanje v okviru enega jezikovnega kontinuuma bistveno drugačno od medjezikovnega (prim. Bitenc 2016: 55).

jeziku pripisljivo zvočno podobo govora, *prava*, enakopravna govorec in govorka slovenščine?¹⁰ Vprašanje je retorično, a vendarle odgovorimo z mnenjem: sicer vse bolj, a v glavnem še ne. V vsakem primeru pa lahko predvidevamo, da bodo tako javne kot zasebne jezikovne prakse v slovenščini bolj – ali vsaj drugače – divergentne kot doslej. Slovenska jezikovna skupnost (in jezikovna podoba Slovenije) se namreč dinamično spreminja vsaj v dveh smereh: Slovenija je država priseljevanja (Ferbežar 2018) s starajočim se prebivalstvom; tudi zato se med delovno aktivnim prebivalstvom večja delež tujih državljanov in državljanek.¹¹ Po drugi strani pa vse večji del prebivalstva poleg slovenščine za delovne, izobraževalne in prostočasne namene dnevno uporablja angleščino in druge jezike. Pomemben dejavnik v hitrem in temeljitem spreminjanju jezikovne situacije (čeprav morda za zdaj še manj množično uzaveščen) so še jezikovne tehnologije. Tako pri njihovem razvoju kot pri uporabi je vpletena vrsta jezikovnih odločitev, prikritih tako širši strokovni kot splošni javnosti. Vse te odločitve in njihova implementacija v jezikovnih aplikacijah (črkovalnikih, prevajalnikih, povzemalnikih, umetni inteligenci ipd.) pa imajo vsaj za zdaj zelo nepredvidljive, a verjetne posledice za prihodnji razvoj slovenščine, jezikovnih praks in stališč govorcev in govork v slovenskem jezikovnem prostoru.

Dokument, ki na kompleksen, večplasten in stopenjski način opredeljuje jezikovno zmožnost v tujem jeziku, je *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO).¹² Ta je tudi pomemben referenčni okvir za enega ključnih dokumentov na področju SDTJ, izobraževalni program za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (2020).

Vključitev oz. obravnava jezikovne variantnosti v obeh dokumentih bi si zaslužila podrobnejšo analizo, za katero žal nimamo dovolj prostora, zato samo nekaj splošnejših opazk. Ker temelji tak način opredeljevanja in lestvičenja jezikovne zmožnosti na ocenah, kaj (in kako) govorec in govorka z jezikom znata in zmoreta opraviti, je govorčevo in govorkino obvladovanje varietet največkrat opredeljeno posredno. A splošna slika se zdi taka: obvladovanje varietet je predvsem stvar receptivne, ne produktivne dejavnosti; zmožnost razumevanja domačih govorcev in govork, ki uporabljajo nestandardne jezikovne varietete, je predvidena šele na ravneh v višji polovici lestvice, in sicer raste postopno. Pri produktivnih dejavnostih pa – vsaj neposredno v relevantnih lestvicah – ni predvideno dejavno obvladovanje

10 Tudi ta percepcija je stopenjska, kar lahko recimo opazujemo v ocenjevalnih lestvicah programa *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*; pri vrednotenju izpitnega izgovora na višji ravni dobita kandidat ali kandidatka 2 točki za »večinoma jasno in naravno izgovarjavo in intonacijo«, 1 točko za »občasno nekatere nepravilnosti pri izgovoru« in nobene točke za »opazen tuji naglas, precej nepravilnosti v izgovoru«. Na ravni odličnosti je podobno, 2 točki za »jasno in naravno izgovarjavo in intonacijo, tekoče in spontano izražanje«, z opombo: »Tolerirajo se izgovorne značilnosti iz prvega jezika (npr. pogrkovanje ipd.)«, 1 točko, če se: »izraža [...] s precejšnjo lahkoto, nekatere pomanjkljivosti v izgovoru« in nobene za »opazen tuji naglas in nepravilnosti v izgovoru«.

11 Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je bil 1. aprila 2022 med prebivalstvom Slovenije delež tujih državljanov in državljanek 8,3 % (<https://www.stat.si/statweb/Field/Index/17/104>, dostop 6. 10. 2022).

12 <https://www.coe.int/sl/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>; slovenska izdaja je iz leta 2011 (http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SEJO_komplet_zs_splet.pdf, dostop 6. 10. 2022).

regionalnih jezikovnih varietet. Varietetno pojmovanje tujega govorca in govorce je torej shematično takole: produktivne dejavnosti opravljata v standardnem jeziku (sicer se vzporedno z višanjem zmožnosti povečuje tudi obvladanje specifik pisnega in govorjenega diskurza, a predvsem standardnega).¹³ Receptivne dejavnosti pa sprva zmoreta le za diskurze v standardnem jeziku, kar pri govorjenju pomeni, da se jima sogovorci in sogovorka izdatno prilagajajo. Z višanjem jezikovne zmožnosti se stopnja potrebnega prilagajanja zmanjšuje, dokler govorca in govorca – kot končni cilj – zmoreta razumeti vse varietete ciljnega jezikovnega kontinuuma v njihovih naravnih diskurzih. Zdi pa se, da se tu skriva past: zakaj bi od tujih govorcev in govork pričakovali nekaj, česar ne pričakujemo od domačih? Noben domači govorca ali govorca ne uporablja standardnega jezika v vseh svojih jezikovnih praksah (o tem še nekoliko kasneje).

V SEJO sicer najdemo tudi razpoko v predstavljenem pogledu (tuji govorca in govorca imata produktivno zmožnost predvsem v standardnem jeziku). V podpoglavju Narečja in naglas poglavja Sociolingvistična zmožnost (SEJO: 145) beremo:

Nobena evropska jezikovna skupnost ni popolnoma homogena. Različne regije imajo svoje jezikovne in kulturne posebnosti. Te so ponavadi najizrazitejše pri osebah, ki živijo izključno »lokalno«, in v tem primeru odražajo njihov družbeni razred, poklic in stopnjo izobrazbe. Prepoznavanje takšnih narečnih lastnosti lahko bistveno pripomore k ustvarjanju določene slike o sogovorniku. V tem procesu imajo pomembno vlogo stereotipi, katerih vpliv je mogoče zmanjšati s krepitvijo medkulturnih spretnosti (gl. podpoglavje 5.1.2.2). Učenci bodo sčasoma prišli v stik z govorniki različnega izvora, in preden sami privzamejo narečne oblike, se morajo zavedati njihovih družbenih konotacij in potrebe po njihovi dosledni rabi.

Odstavek je zanimiv z več vidikov. Iz njega lahko razberemo domnevo, da narečne oblike tudi v SEJO vendarle lahko postanejo del produktivne jezikovne zmožnosti tujega govorca in govorce (»preden sami privzamejo narečne oblike«), a z dvema pogoje: da se govorca in govorca zavedata 1) njihovih družbenih konotacij in 2) da jih je treba rabiti dosledno. Začnimo z zadnjim: zakaj bi bilo treba narečne oblike uporabljati dosledno, kaj to sploh pomeni in kako bi lahko govorca in govorca to doslednost dosegla? Odgovor prikrito ponuja kar odstavek sam: ker z dosledno rabo narečnih oblik dosledno sporočaš družbeno konotacijo, kar pa te določa kot govornika ali govorko – lahko v dobrem, a še verjetneje v slabem. Vsaj v sodobnem slovenskem prostoru (predstavljam pa si, da tudi večinoma drugod) je taka miselnost enačba zelo problematična – že zato, ker krepí stereotipno predstavo o domnevno jasnih razlikah med jezikovnimi varietetami in o njihovih jasnih, če že ne družbenih vlogah, pa vsaj družbenih konotacijah. Odstavek tudi precej jasno razkriva, da je SEJO namenjen predvsem učenju tujega, manj pa usvajanju drugega jezika – saj kot prvi korak pri usvajanju tujega jezika očitno predpostavlja učenje standardnega jezika

13 V slovenščini je pridevnik *pogovorni* (pogovorni jezik, pogovorni izraz ipd.) neke vrste terminološki pomenski hibrid, saj označuje bodisi tako ali drugačno stopnjo nestandardnosti bodisi tipičnost za govorjeni diskurz.

v nadzorovanem učnem okolju (pod vodstvom učitelja ali učiteljice, delo s skrbno in ciljno izbranimi besedili ipd.), do stika z najrazličnejšimi nestandardnimi diskurzi (tako glede jezika kot glede drugih lastnosti) pa pride šele »sčasoma«, torej kasneje. Še en izraz je zanimiv v zvezi z narečnimi oblikami: *privzeti*. Kako si to lahko predstavljamo? Če nam je nekako (vsaj stereotipno) jasna predstava, kako narečne oz. regionalne govorne varietete slovenščine *privzemajo* domači govorci in govorke pri zgodnjem usvajanju jezika, je pri tujih to precej drugače, še posebej pri odraslih, in to tistih, ki se sprva (na)učijo standardnega jezika. Se narečnim oblikam res kar samo izpostavijo (po tem, ko vključijo potrebni varovalki, se torej zavedajo družbenih konotacij in potrebe po dosledni rabi) in jih nato kar gladko ter spontano privzamejo v svoj jezikovni repertoar? Še nekaj zelo stereotipnega je v navedenem odstavku: trditev, da so posebne jezikovne oz. narečne lastnosti »ponavadi najizrazitejše pri osebah, ki živijo izključno 'lokalno', in v tem primeru odražajo njihov družbeni razred, poklic in stopnjo izobrazbe.« Čeprav v SEJU to ni izrecno označeno s pridevniki, lahko posredno sklepamo, da gre najbrž za *nižji* družbeni razred, *manj cenjeni* poklic in *nizko* stopnjo izobrazbe. SEJO sicer že v naslednji sapi pledira za zmanjševanje vpliva stereotipov pri ustvarjanju določene slike o sogovorniku, ki da ga je mogoče doseči s krepitvijo medkulturnih spretnosti – medkulturne spretnosti pa so predstavljene tako shematično, da lahko stereotipne predstave celo okrepijo, vsekakor pa kar same po sebi ne pripomorejo k njihovi odpravi.

Realnost glede usvajanja regionalnih varietet slovenščine (in najbrž tudi večine drugih evropskih jezikov) pri tujih govorkah in govornikih je najbrž drugačna: za določeno množico regionalna varieteta ni neke vrste češnja na jezikovni torti (kot je, če karikiramo, predstavljena v SEJU),¹⁴ temveč je bolj humus, na kateri začne kaliti jezikovna zmožnost – če so seveda razmere prave. Posebej to velja za tiste, ki imajo zelo malo ali nobenih možnosti za formalno, organizirano učenje slovenščine kot tujega jezika, ampak slovenščino usvajajo iz okolja.

Kako pa je z usvajanjem jezikovne zmožnosti domačih govork in govorcev? Vsaj v prevladujoči evropski tradiciji velja, da se govorci in govorke prvega jezika v šoli sistematično učijo knjižnega jezika z že prej usvojenim govornim temeljem jezikovnega sistema.¹⁵ Po uvedbi, konec 18. stoletja, in nadaljnji uveljavitvi splošne šolske obveznosti je sprva veljalo, da se morajo vsi ljudje naučiti predvsem brati, resnejša pisna zmožnost pa je bila namenjena le redkejšim, ki so šolanje nadaljevali. Obvladovanje slovenskega knjižnega jezika je bilo z današnjim izrazoslovjem torej za veliko večino govorcev in govork povezano le z receptivno dejavnostjo poslušanja in branja, ni pa pomenilo dejanske pisne zmožnosti. To je v slovenskem prostoru

14 Nekaj pomembnih konceptualnih sprememb glede pojmovanja ciljnega jezika in jezikovne skupnosti ter obvladovanja jezikovne raznolikosti prinaša *Dodatek k SEJU* (2020, slovenski prevod je še v pripravi).

15 Tu je prišlo v zadnjem – recimo – stoletju do bistvenega premika. Če Isačenko (1938) še predpostavlja, da so se v analizirani dvojezični jezikovni situaciji na avstrijskem Koroškem otroci s slovenskim (in nemškim) knjižnim jezikom srečali šele v šoli (najbrž so otroci imeli možnost že prej slišati knjižno govorico vsaj v cerkvi, a najbrž ne s prav veliko pozornostjo), si česa takega v sodobni situaciji ne moremo zamisliti.

trajalo vsaj nekje do sredine 19. stoletja. Spremembe je prineslo povečevanje vloge in hkrati tudi obsega rabe slovenščine v javnem in uradnem življenju v drugi polovici 19. stoletja. Od meščanskih izobražencev (s pretežno kmečkim poreklom) in njihovih družin se je vse bolj pričakovalo, da svojo jezikovno prakso uskladijo s svojim družbenim stanom in položajem ter – z modernim izrazom – standardno slovenščino uporabljajo ne le v pisnem in javnem govornem sporazumevanju, ampak tudi kot svoj osebni jezik, primarni idiom. Taka jezikovna praksa jih je družbeno opredeljevala – in je kot razločevalni znak zamenjala v prednarodnem obdobju bolj ali manj običajno meščansko-izobražensko rabo nemščine. A tudi v drugi polovici 19. stoletja je bila dejavna pisna jezikovna zmožnost v slovenščini prihranjena za izobražence, in zelo obotavlja je tudi za izobraženke. Nekje po drugi vojni (to zgodbo bi bilo šele treba temeljito rekonstruirati iz različnih sekundarnih virov), najverjetneje povezano z zamenjavo družbenega reda in vsaj uradno prevladujočo socialistično ideologijo, se je jezikovna slika spremenila. T. i. teorija zvrstnosti, ki je bila v drugi polovici šestdesetih let 20. stoletja sestavina razvoja specifičnega slovenističnega jezikoslovnega strukturalizma, je to jezikovno sliko na nek način kodificirala v šolsko jezikovno ideologijo. Knjižni jezik poslej nima družbenorazredne razločevalne vloge (saj v brezrazredni družbi to niti ni mogoče), ampak je vsakogaršnje orodje za uradno, poklicno in javno sporazumevanje, torej tudi sestavina vsakogaršnje jezikovne zmožnosti. Za zasebno, neformalno rabo pa vsi domači govorci in govorke spontano uporabljajo druge jezikovne zvrsti (zavedanje o njihovi hibridni naravi sicer obstaja, a se jih razen izjemoma sistematično ne raziskuje). Ta model jezikovne variantnosti se sicer ni v celoti preslikal v dejansko jezikovno ideologijo in prakso jezikovne skupnosti, zelo močno živijo še predstave in stališča o knjižnem jeziku kot edini pravilni obliki jezika ipd.

Povzemimo: za govorke in govorce tujega jezika – po hitrem pregledu temeljnih dokumentov na področju SDTJ, pa tudi nekaterih začetniških učbenikov za SDTJ – velja kot najprimerneje, da se (če seveda imajo možnost) sistematično učijo standardne varietete ciljnega jezika kot temelja jezikovnega sistema in kot izhodiščne varietete za svojo jezikovno zmožnost v ciljnem jeziku. Hkrati pa je razvita zmožnost v standardnem jeziku tudi končni cilj poučevanja za produktivne jezikovne dejavnosti, nestandardne varietete pa so pokrite le za receptivne dejavnost.

Je taka variantnostna predstava jezikovne zmožnosti in praks tujih govor in govorcev najboljša, celo edina možna ali pa bi jo kazalo kakorkoli prilagoditi ali celo spremeniti? Po odgovore na to vprašanje se bomo morali po eni strani raziskovalno odpraviti na področje poučevalne in testatorske prakse ter didaktike in metodike STDJ, po drugi strani pa temeljiteje premisliti tiste mehanizme, ki v slovenski družbi usmerjajo jezikovno politiko in (pre)oblikujejo jezikovne ideologije, posledično pa tudi jezikovne in sporazumevalne prakse. A – če se nazadnje le navežemo na uvodni citat – zdi se, da skoraj na četrtini 21. stoletja res ni razloga, da bi Republika Slovenija skrbela samo za tiste podatkovne vire, ki jih potrebujejo govorke in govorci drugih jezikov pri učenju in rabi *knjižne slovenščine* (poudaril avtor), ampak pri učenju in rabe slovenščine *nasploh*. Kakšno slovenščino *nasploh* govorimo, pišemo, sooblikujemo

in soustvarjamo vsi njeni sedanji govorke in govorci, pa je samo po sebi še v marsičem odprto in neodgovorjeno vprašanje.

Literatura

- BITENC, Maja, 2016: *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (dostop 17. 10. 2022)
- FERBEŽAR, Ina, 2013: (Jezikovni) testi: moč argumenta ali argument moči? Aleksander Bjelčevič (ur.): *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 49. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 99–105.
- FERBEŽAR, Ina, 2018: O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine. Petra Javrh (ur.): *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 61–76.
- ISAČENKO, Aleksander Vasiljevič, 1938: O večjezičnosti. *Slovenski jezik* I. 113–118.
- MAKAROVA, Irina, 2004: Mehanizem jezikovnega prilagajanja in variantnost sodobne ljubljanske. Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Obdobja 22. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 287–296.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2003: Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovstvo* XLVIII/2. 17–26.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- POGORELEC, Breda, 1990: Sociolingvistični problemi slovenske etnične skupnosti v Italiji. Liliana Spinozzi Monai (ur.): *Aspetti metodologici e teorici nello studio del plurilinguismo nei territori dell'Alpe-Adria: Atti del Convegno Internazionale, Udine, 12-14 ottobre 1989*. Udine: Consorzio per la costituzione e lo sviluppo degli insegnamenti universitari. 179–193.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle*, 2020. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/07/Sloven%C5%A1%C4%8Dina-kot-drugi-in-tuji-jezik.pdf> (dostop 17. 10. 2022)

KOST MED KORPUSI USVAJANJA TUJEGA JEZIKA

Mojca Stritar Kučuk

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
 mojca.stritarkucuk@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.323-334

V prispevku je predstavljen pisni korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika KOST, poudarek pa je na njegovem položaju med obstoječimi korpusi tega tipa, zgrajenimi za druge ciljne jezike. Glede na sorodni sociolingvistični položaj je KOST mogoče primerjati s slabo desetino med več kot 190 korpusi usvajanja tujega jezika. Ugotovimo lahko, da je KOST s svojo zasnovo, trenutno velikostjo skoraj 835.000 besed, delno označenimi jezikovnimi napakami in prostim dostopom do podatkov s temi korpusi popolnoma primerljiv in kot tak uporaben vir za raznovrstne raziskave.

korpus usvajanja tujega jezika, slovenščina kot drugi in tuji jezik, klasifikacija napak

This article presents the written Slovenian learner corpus KOST, focusing on its position among other learner corpora for other target languages. In terms of the sociolinguistic position of the target language, KOST can be compared with approximately one-tenth of more than 190 learner corpora. With its design, current size of almost 835,000 words, partially tagged language errors, and free access to data, KOST is fully comparable to these corpora and thus a useful resource for various forms of language research.

learner corpus, Slovenian as a second and foreign language, error classification

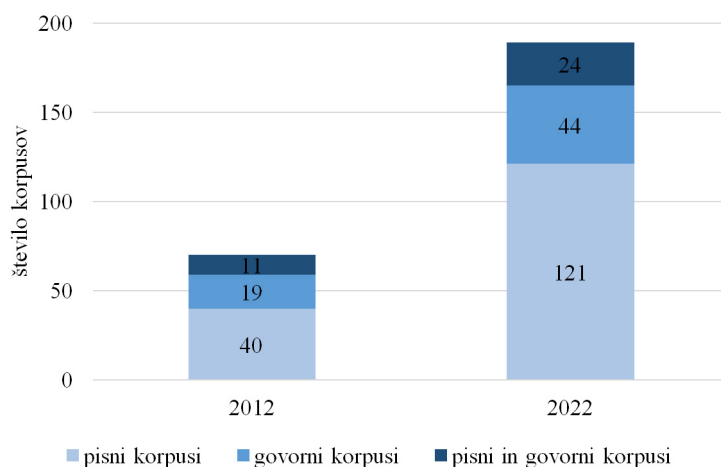
1 Uvod

Jezikovni korpusi so že vrsto let temeljni jezikovni vir. Poleg splošnih ali referenčnih korpusov so v zadnjem desetletju razmah doživeli tudi korpusi usvajanja tujega jezika (angl. *learner corpora*). Število tovrstnih korpusov za vse svetovne jezike je glede na seznam obstoječih korpusov (Centre for English Corpus Linguistics 2022) poskočilo s 73 korpusov leta 2012 (Stritar 2012: 26–45) na 191 korpusov leta 2022. V prispevku bom predstavila izbor obstoječih korpusov, ki so za slovensko situacijo bolj relevantni, nato pa se bom osredotočila na korpus slovenščine kot tujega jezika KOST.¹

2 Obstoječi korpusi usvajanja tujega jezika

Glede prenosnika besedil, ki sestavljajo korpuse usvajanja tujega jezika, se razmerja v zadnjem desetletju niso pretirano spremenila (Slika 1). Še vedno je največ pisnih korpusov, za katere je tudi najlažje pridobivati besedila.

1 Prim. <https://www.cjvt.si/korpus-kost/> (dostop 26. 4. 2022).



Slika 1: Obstoječi korpusi glede na prenosnik.²

Večina trenutnih korpusov usvajanja tujega jezika ima en ciljni jezik, dobra desetina, natančneje 23, pa jih vključuje več. Seveda prednjači angleščina; leta 2012 je bilo za angleščino kot ciljni jezik 64 % vseh korpusov, deset let kasneje pa je njihov delež vendarle nekoliko upadel na 52 %. Ker pa ima angleščina kot globalno dominantni jezik specifično sociolingvistično situacijo, neprimerljivo z večino drugih jezikov, bom v tej analizi nanjo usmerjene korpuse usvajanja pustila ob strani. Med preostalimi ciljnim jeziki so: arabščina, češčina, estonščina, finščina, francoščina, gelščina, hrvaščina, islandščina, italijanščina, katalonščina, kitajščina, korejščina, latvijščina, litovščina, madžarščina, nemščina, nizozemščina, norveščina, perzijščina, poljščina, portugalščina, romunščina, ruščina, španščina in švedščina. Tudi na korpuse jezikov, ki imajo večje število domačih govorcev in so pogostejši cilj učenja tujega jezika po svetu, se v tem prispevku ne bom osredotočala, saj so za slovensko situacijo manj relevantni. Omenim naj le, da za španščino kot tuji jezik obstaja 15 korpusnih projektov, za nemščino 13, za francoščino 10, za italijanščino 9, za kitajščino in portugalščino pa po dva.³

Za nas so zanimivi korpusi slovanskih jezikov, ker so sorodni slovenščini in so v primerjavi z globalno bolj prisotnimi jeziki manj razširjeni med tujimi govorci. Osnovni podatki o njih so prikazani v Tabeli 1 (Boyd idr. 2014; Gajdošová 2021: 10; Mikelić Preradović idr. 2015; Mikelić Preradović 2020: 902–904; Rakhilina idr. 2016; Rosen 2017; Zasina idr. 2020).

2 Prim. Boyd idr. 2014; Gajdošová 2021; Mikelić Preradović idr. 2015; Mikelić Preradović 2020; Rakhilina idr. 2016; Rosen 2017; Zasina idr. 2020.

3 Večjezični korpusni projekti v te številke niso zajeti.

Ime korpusa	Ciljni jezik	Velikost	Opomba in povezava
CroLTeC (CROatian Learner TExt Corpus)	hrvaški	1 milijon besed	Označeni so popravki, ki so jih v besedilih naredili sami tvorci. V spletnem vmesniku je mogoče dostopati tudi do celotnih besedil. http://teitok.clul.ul.pt/croltec/
CzeSL (The Corpus of Czech as a Second Language)	češki	2 milijona besed (neoznačeni korpus), 1 milijon besed (označeni korpus)	http://utkl.ff.cuni.cz/learncorp/
Merlin	češki, nemški, italijanski	80.000 besed	Besedila so natančno umeščena na lestvici SEJO od A1 do C1. http://www.merlin-platform.eu
ERRKORP	slovaški	137.000 besed	https://korpus.sk/errkorp.html
PoLKo	poljski	11.000 besed	http://slawistyka.uw.edu.pl/pl/the-polish-learner-corpus/
RLC (The Russian Learner Corpus)	ruski	730.000 besed	Vključuje longitudinalni podkorpus akademskega pisanja, ki spremlja pisno produkcijo istih tvorcev skozi štiri leta. V korpusu ločujejo med ruščino kot drugim in kot dediščinskim jezikom (angl. <i>heritage language</i>). http://web-corpora.net/RLC

Tabela 1: Najpomembnejši korpusi usvajanja za slovanske jezike.

Za vse slovanske korpuse velja, da imajo več kot en izhodiščni jezik, tvorci pa so bodisi na različnih stopnjah jezikovne zmožnosti bodisi podatek o tem ni dostopen. Vsi korpusi so pisni razen RLC, ki vključuje tudi govorni del. Večina je lematizirana in oblikoskladenjsko označena, na vsaj delu besedil pa so tudi ročno označene napake. Sicer so bolj dodelani in bolje dokumentirani korpusi CzeSL, CroLTeC in RLC, medtem ko sta slovaški in poljski korpus še v začetnih fazah.

Od neslovanskih jezikov pa si oglejmo korpuse iz nekaterih baltskih ali skandinavskih držav, ki jih prikazuje Tabela 2 (Dargis idr. 2020; Hammarberg 2010; Stritar 2012: 42–43).

Ime korpusa	Ciljni jezik	Velikost	Prenosnik	Opomba in povezava
ASU (Andrespråkets strukturutveckling)	švedski	493.000 besed	pisni, govorni	Longitudinalni korpus.
ASK (Norsk andrespråkskorpus)	norveški	770.000 besed	pisni	Glavni zgled pri zasnovi poskusnega slovenskega korpusa PiKUST. https://www.nb.no/sprakbanken/en/resource-catalogue/oai-clarino-uib-no-ask/
NORINT	norveški	104.000 besed	govorni (pisni)	Vključuje intervjuje s tujejezičnimi govorci, pogovore med njimi, posnetke njihovega glasnega branja in tudi nekaj pisnih besedil. Govorci so vsaj na stopnji B1. https://www.hf.uio.no/iln/english/about/organization/text-laboratory/projects/norint/index.html
IceL2EC (The Icelandic L2 Error Corpus)	islandski	125.000 besed	pisni	https://repository.clarin.is/repository/xmlui/handle/20.500.12537/106
ICLFI (International Corpus of Learner Finnish)	finski	ni podatka	pisni	Besedila so zbrali učitelji finščine z vsega sveta. https://www.kielipankki.fi/corpora/iclfi/
EIC (Estonian Interlanguage Corpus)	estonski	1 milijon besed	pisni	Vključuje podkorpus ruščine kot prvega jezika in referenčni podkorpus argumentativnih časopisnih člankov. Besedila so bila zbrana na izpitih, jezikovnih tečajih in na srednješolski olimpijadi estonščine kot drugega jezika. https://evkk.tlu.ee/vers1/?language=en
ESAM	litovski, latvijski	52.000 besed	pisni	http://esam.korpuss.lv/
LAVA (Learner Corpus of Latvian)	latvijski	190.000 besed	pisni	http://lava.korpuss.lv/en/

Tabela 2: Najpomembnejši korpusi usvajanja za nekatere baltske in skandinavske jezike.

Tudi ti korpusi so zasnovani podobno kot za slovanske jezike. Dobro dokumentiran je estonski EIS, kar ne čudi, saj je Estonija na področju jezikovnih tehnologij za

estonsščino precej razvita (Krek 2012: 96–98). Kot bo razvidno iz nadaljevanja, pa je po vsebini KOST-u precej soroden latvijski korpus LAVA, saj gre za besedila tujih študentov na latvijskih univerzah, ki so v prvem ali drugem semestru učenja jezika (Dargis idr. 2020).

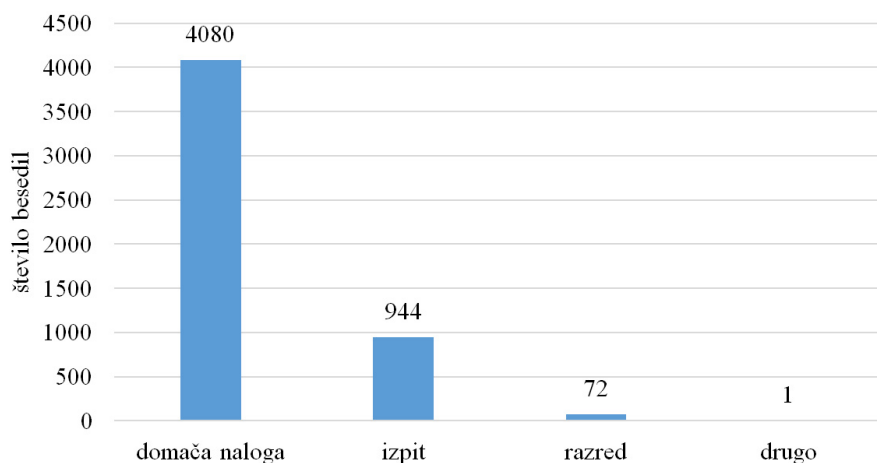
3 KOST

Pisni korpus slovenščine kot tujega jezika KOST nastaja od leta 2019 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Besedila pridobivamo predvsem med udeleženci lektoratov slovenščine v modulu Leto plus⁴ (skoraj 87 % besedil) in med udeleženci različnih programov Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik (6,4 % besedil iz programa STU, 4,3 % iz drugih programov). Pri zbiranju je do sedaj sodelovalo 27 različnih učiteljev slovenščine in nekaj nepedagoških sodelavcev. Postopek zbiranja besedil je bil že opisan (prim. Stritar Kučuk 2020), zato se bom osredotočila na sestavo KOST-a po treh letih gradnje. Kot lahko vidimo iz prejšnjega poglavja, je nekakšna zlata mera za obstoječe korpuse usvajanja jezikov, ki so v približno primerljivem sociolingvističnem položaju kot slovenščina, pisni korpus z milijonom besed, različnimi prvimi jeziki tvorcev ter dodanimi oblikoskladenjskimi oznakami in oznakami napak. Oglejmo si, kako smo se temu približali s korpusom KOST.

3.1 Vključena besedila

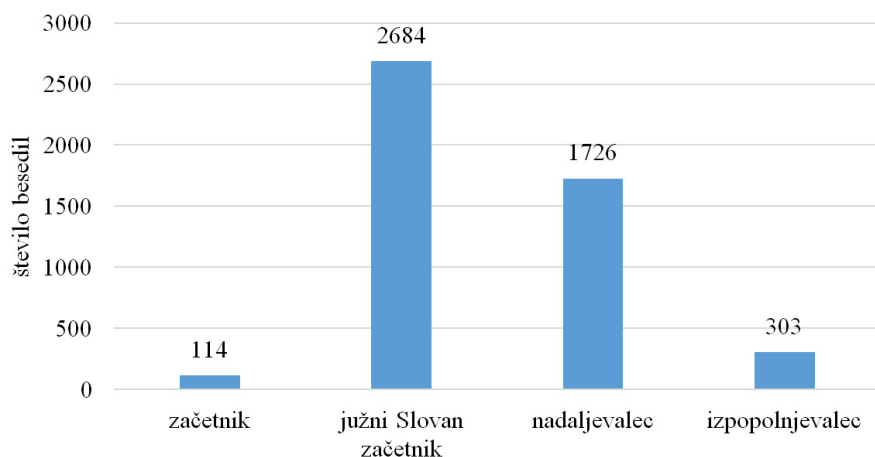
V času oddaje prispevka je v KOST-u 834.977 besed, torej 5100 besedil s povprečno dolžino okoli 164 besed. Skoraj 87 % jih je že nastalo v digitalni obliki, preostala pa je bilo treba pretipkati. Slika 2 prikazuje okoliščine njihovega nastanka. Največ je t. i. domačih nalog, torej besedil, ki so jih tvorca napisali doma, brez nadzora učitelja. Sledijo besedila z izpitov. Pri tem gre večinoma za interne izpite na tečajih ali lektoratih, pomembno pa je vedeti, da so ta besedila nastala v kontroliranih okoliščinah, kar se tiče časovnih omejitev pri pisanju in uporabe zunanjih pripomočkov, ki običajno ni dovoljena. Nekaj besedil je bilo napisanih v razredu, torej v okviru različnih dejavnosti med poukom.

4 Gre za lektorate slovenščine kot tujega jezika, namenjene redno vpisanim mednarodnim študentom v prvem letu njihovega študija na Univerzi v Ljubljani.



Slika 2: Okoliščine nastanka besedil, vključenih v KOST.

Besedila so razvrščena po štirih stopnjah (Slika 3), ki približno odslikavajo trenutno jezikovno zmožnost njihovih tvorcev.⁵ Največ je besedil začetnikov, to je govorcev katerega od osrednjejužnoslovanskih jezikov (bosanščine, hrvaščine, črnogorščine, srbščine) ali makedonščine, ki so se slovensko šele začeli učiti pred največ dvema semestroma. Kot nadaljevalci so običajno označeni tisti, ki so se slovensko že učili pred udeležbo v programu, v okviru katerega je nastalo v korpus vključeno besedilo. Med njimi so lahko velike razlike (npr. med slovanskimi in neslovanskimi nadaljevalci). Manj je besedil izpopolnjevalcev, ki so po navadi daljša, kompleksnejša in z manj napakami. Najmanj pa je besedil začetnikov, torej govorcev slovenščini nesorodnih jezikov v začetnih fazah učenja. Njihova besedila so tudi relativno najkrajša.

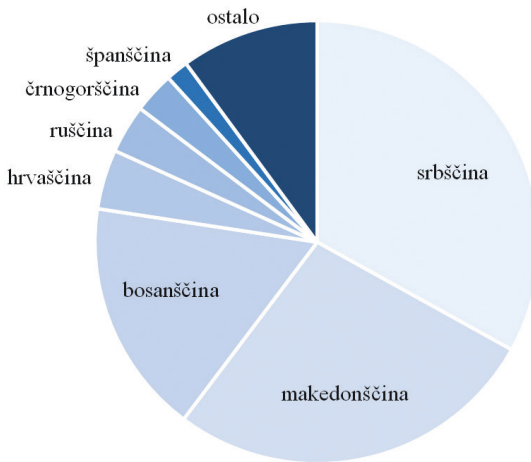


Slika 3: Okvirna stopnja, na kateri so napisana besedila, vključena v KOST.

⁵ Zavedati se je treba, da ta zmožnost nikakor ni zanesljivo določena, temveč gre za pragmatično oceno, ki jo največkrat poda tvorčev trenutni učitelj, in je torej namenjena le okvirni orientaciji med besedili.

3.2 Tvorci besedil

V KOST so vključena besedila 752 tvorcev, od tega je slabih 35 % moških in 65 % žensk. Govorijo 27 različnih prvih jezikov, najpogostejši med njimi so prikazani na Sliki 4.⁶ V skladu s populacijo na modulu Leto plus (prim. Stritar Kučuk 2020: 132) dobre tri četrtine vseh tvorcev predstavljajo govorci osrednjih južnoslovanskih jezikov in makedonščine. Med preostalimi jeziki, ki so v KOST-u zastopani z manj kot desetimi tvorci, so: albanščina, angleščina, francoščina, grščina, hebrejščina, italijanščina, japonščina, kirgiščina, kitajščina, korejščina, madžarščina, nemščina, nizozemščina, poljščina, romunščina, slovaščina, slovenščina,⁷ srbohrvaščina in ukrajinščina.



Slika 4: Prvi jeziki tvorcev, katerih besedila so vključena v KOST.

Večina pregledanih obstoječih korpusov besedila vključuje oportunistično in se ne obremenjuje z uravnoteženostjo podkorpusov glede na izhodišni jezik ali različne stopnje jezikovne zmožnosti tvorcev. V KOST-u za zdaj izrazito izstopajo trije podkorpusi, ki skupaj predstavljajo več kot tri četrtine celote: za srbsčino, bosanščino in makedonščino. Ali med prvima dvema sploh prihaja do jezikovnih razlik in ali je razlikovanje med njima za potrebe jezikovne analize sploh potrebno, bodo pokazale nadaljnje analize. Seveda pa si želimo še povečati deleže ostalih prvih jezikov, predvsem tistih, katerih govorci se bolj množično učijo slovenščino kot tuji ali drugi jezik. Zaradi tega smo že okrepili sodelovanje z lektorji slovenščine kot tujega jezika na univerzah v tistih državah, v katerih se slovenščino bolj množično učijo bodisi kot potomci izseljencev (npr. Argentina, ZDA) bodisi zaradi drugih razlogov, kot je sorodnost jezikov (npr. Poljska, Češka, Slovaška). Žal smo pri količini besedil, ki jih dobivamo za KOST, odvisni predvsem od zunajjezikovnih dejavnikov, na katere največkrat ne moremo vplivati.

⁶ Podatki o prvem jeziku so navedeni, kot so jih napisali sami tvorci.

⁷ Gre za tvorce iz slovenskega zamejstva.

Za vsakega tvorca so v KOST-u zabeleženi osnovni metapodatki: spol in leto rojstva, zaposlitveni status (študent, zaposlen ipd.), podatki o trenutnem šolanju (ime in vrsta šole, letnik ipd.), zadnja zaključena stopnja izobrazbe, prvi jezik in ostali jeziki, ki jih po samooceni zna. Dodani so tudi podatki o predhodnem učenju slovenščine in morebitnem življenju v slovenskem okolju.

Tvorci so v korpusu anonimni. Njihova imena so nadomeščena s kodami; koda »L-hr-m-0006« denimo pomeni, da gre za tvorca moškega spola s prvim jezikom hrvaščino. Vsi osebni podatki v besedilih so nadomeščeni s kodami v oglatih oklepajih, npr. osebna imena so nadomeščena s kodo [XImeX], krajevna pa z [XKrajX]. Tako sicer izgubimo nekaj dragocenih jezikovnih informacij, denimo o pregibanju imen, vendar s tem zadostimo zahtevam po varovanju osebnih podatkov. Kjer so v besedilih lastna imena ohranjena, gre večinoma za pisanje o fiktivnih osebah in krajih.

3.3 Označevanje napak v KOST-u

Eden od osrednjih namenov KOST-a je ponuditi vpogled v slovenščino tujejezičnih govorcev. Kar se tiče korpusnega jezikoslovja, je precej enotno sprejeta pot do tega označevanje jezikovnih napak (prim. Granger 2003: 466). To pomeni, da v besedilih tujih govorcev poiščemo in označimo vse napake ter jim pripišemo popravljene oblike. S tem dobimo hiter dostop do pregledne statistike najpogostejših napak, v končni obliki KOST-a pa bo uporabnik lahko iskal po izvornih oz. napačnih in popravljenih oblikah. Vsako tako označeno besedilo bo tudi videl v obeh oblikah.

Označevanje napak poteka ročno. Trenutno so napake označene na 10 % vseh besedil, kar je ustaljen delež tudi v drugih korpusih, denimo v češkem CzeSL (Rosen 2017), medtem ko ima hrvaški CroLTeC označenih 24 % besedil (Mikelić Preradović 2020: 902–904). Vseeno je naš cilj, da bi bili v označenem korpusu čim bolj uravnoteženi deleži med različnimi prvimi jeziki tvorcev, torej bomo število označenih besedil še povečali.

Več o programu za označevanje napak in samem procesu označevanja lahko preberete v prispevku Arhar Holdt, Kosem, Stritar Kučuk v tem zborniku. Tu pa si na kratko oglejmo še kategorije napak. Te temeljijo na predhodni klasifikaciji, ki je bil preizkušena za poskusni korpus slovenščine kot tujega jezika (PiKUST, prim. Stritar 2012: 154–155) in prilagojena za prvo verzijo korpusa usvajanja slovenščine kot prvega jezika Šolar (prim. Kosem idr. 2012: 34). Za KOST (Tabela 3) je bila klasifikacija prilagojena tudi zahtevam označevalnega orodja Svala.⁸

⁸ Prim. <https://svala.cjvt.si/>.

Krovna kategorija	Kategorija napake	Primer iz KOST-a	
		Napačna oblika	Popravljen oblika
Napake zapisa	ločilo	<i>V zimskem času, večina ljudi uporablja</i>	<i>V zimskem času večina ljudi uporablja</i>
	črkovanje	<i>ne ispušča</i>	<i>ne izpušča</i>
	skupaj/narazen	<i>ni sem poskusil</i>	<i>nisem poskusil</i>
	mala/velika začetnica	<i>energija In paneli</i>	<i>energija in paneli</i>
	krajšave	<i>in dr.</i>	<i>idr.</i>
Napake besedišča	samostalniki	<i>izobraževanje sem skupaj s celotnim društvom nadaljevala</i>	<i>izobraževanje sem skupaj s celotno družbo nadaljevala</i>
	glagoli	<i>vozila, ki hodijo na gas</i>	<i>vozila, ki vozijo na plin</i>
	zaimki	<i>hodim na zmenke s mojim fantom</i>	<i>hodim na zmenke s svojim fantom</i>
	pridevniki	<i>vetrene elektrarne</i>	<i>vetrne elektrarne</i>
	prislovi	<i>grem doma</i>	<i>grem domov</i>
	predlogi	<i>sa enom prijateljico</i>	<i>z eno prijateljico</i>
	vezniki	<i>Moje najlepše potovanje je bilo kdaj sem bil v Kitajski.</i>	<i>Moje najlepše potovanje je bilo, ko sem bil na Kitajskem.</i>
	ostalo	<i>petindvajset</i>	<i>petindvajset</i>
Napake oblike	samostalniki	<i>v Sloveniju</i>	<i>v Slovenijo</i>
	glagoli	<i>tam živimo sestra in jaz</i>	<i>tam živiva sestra in jaz</i>
	zaimki	<i>ker sem ih spoznal</i>	<i>ker sem jih spoznal</i>
	pridevniki	<i>Pohištvo je v zelo dobremu stanju</i>	<i>Pohištvo je v zelo dobrem stanju</i>
	prislovi	<i>Želim se naučiti kar hitrije slovenščino</i>	<i>Želim se naučiti čim hitreje slovenščino</i>
	ostalo	<i>štirje predavanja</i>	<i>štiri predavanja</i>
Napake skladnje	struktura	<i>rada bi da živim</i>	<i>rada bi živela</i>
	besedni red	<i>Zdi mi se strogo</i>	<i>Zdi se mi strogo</i>
	izpuščeni jezikovni elementi	<i>Na fakulteto grem avtobusom</i>	<i>Na fakulteto grem z avtobusom</i>
	odvečni jezikovni elementi	<i>upam se da bom uspel</i>	<i>upam, da bom uspel</i>

Tabela 3: Klasifikacija napak z ilustrativnimi primeri iz korpusa KOST.

V tabeli ni prikazana kategorija povezanih popravkov, ki jo lahko dodamo vsem ostalim oznakam. Gre za oblike v besedilu, ki jih je treba popraviti, potem ko popravimo nekaj drugega v sobesedilu (prim. Stritar 2012: 164–165). Tipičen primer je napaka besedišča pri samostalniku v zgornji tabeli, kjer moramo ob popravku nepravilnega samostalnika popraviti tudi obliko pridevnika. To je označeno kot napaka oblike

pridevnika in hkrati kot povezan popravek. Naknadna analiza napak v KOST-u pa bo pokazala, ali kategorijo povezanih popravkov sploh potrebujemo.

Natančnejša navodila za označevanje napak, odločanje v primeru dvoumnosti ipd. so preobširna za omejitve tega prispevka in so na voljo v stalno dopolnjujočem se priročniku (prim. Stritar Kučuk 2022). Z označevanjem dodatnega gradiva se namreč pojavljajo tudi nove dileme, ki jih razrešujemo sproti. Načeloma pa se pri označevanju držimo pravila, da s popravki čim manj posegamo v besedilo in popravljamo čim manj napak. Izogibamo se stilističnim popravkom in popravljamo predvsem zapis, besedišče in obliko besed, v skladnjo pa skušamo posegati čim manj (prim. Granger idr. 2022: 3). V redkih primerih, kadar napačni obliki ne znamo pripisati popravljenega, to označimo s [???]. Pomembno pa je, da se uporabniki KOST-a zavedajo, da so oznake napak subjektivne. Zato bo kakršnakoli poglobljena analiza napak vedno zahtevala tudi temeljit ročni pregled zadetkov.

3.4 Dostop do KOST-a

KOST je za zdaj dostopen v aplikaciji Sketch Engine⁹ v lematizirani obliki, brez dostopa do metapodatkov ali oznak napak.

4 Sklep

Korpus KOST je po prvih treh letih nastajanja suveren predstavnik korpusov usvajanja tujega jezika. Po zasnovi, vsebini, velikosti, označenosti, dostopnosti in uporabnosti se lahko primerja z obstoječimi korpusi za druge jezike s sorodnim sociolingvističnim položajem, npr. češčino, hrvaščino ali latvijščino. Nadaljnje napore bomo morali usmeriti še v povečanje podkorpusov za nejužnoslovanske prve jezike, v skladu s tem pa bomo morali bolj uravnotežiti označenost napak med različnimi podkorpusi. Tako pripravljen korpus bo lahko jezikovni vir za raznovrstne teoretične in bolj v prakso usmerjene jezikovne raziskave, npr. o najpogostejših jezikovnih napakah pri govorcih različnih prvih jezikov ali o vplivu jezikovnega prenosa na usvajanje slovenščine. Že v neuravnoteženi obliki, v kakršni je trenutno, pa je uporaben vir za različne, bolj specifično usmerjene raziskave. Med drugim je bilo gradivo iz KOST-a uporabljeno v učbeniku za slovenščino kot drugi jezik za južnoslovanske govorce, v katerem je poudarjen kontrastivni vidik poučevanja (prim. Stritar Kučuk, Šter 2021).

9 Prim. <https://app.sketchengine.eu/> (dostop 21. 4. 2022).

Literatura

- BOYD, Adriane, HANA, Jirka, NICOLAS, Lionel, MEURERS, Detmar, WISNIEWSKI, Katrin, ABEL, Andrea, SCHÖNE, Karin, ŠTINDLOVÁ, Barbora, VETTORI, Chiara, 2014: The MERLIN Corpus: learner language and the CEFR. *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA). 1281–1288.
- Centre for English Corpus Linguistics, 2022: *Learner Corpora around the World*. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain. <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>
- DARGIS, Roberts, AUZIŅA, Ilze, LEVĀNE-PETROVA, Kristīne, KAIJA, Inga, 2020: Quality Focused Approach to a Learner Corpus Development. Nicoletta Calzolari idr. (ur.): *Proceedings of the 12th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*. Marseille: European Language Resources Association. 392–396. <http://lava.korpuss.lv/publicatoin/LREC2020-Dargis.pdf> (dostop 20. 4. 2022)
- GAJDOŠOVÁ, Katarína, 2021: Čo možno nájsť v pilotnej verzii akvizičného korpusu erkkorp? Katarína Gajdošová, Natália Kolenčíková (ur.): *Varia XXX: Zborník abstraktov z XXX. kolokvia mladých jazykovedcov (3.-5.11.2021)*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV. 10.
- GRANGER, Sylviane, 2003: Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO Journal* XX/3. 465–479.
- GRANGER, Sylviane, SWALLOW, Helen, THEWISSEN, Jennifer, 2022: *The Louvain Error Tagging Manual: Version 2.0*. Louvain: Centre for English Corpus Linguistics, Université catholique de Louvain. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-cecl/Granger%20et%20al._Error%20tagging%20manual_v2.0_2022.pdf
- HAMMARBERG, Björn, 2010: *Introduction to the ASU Corpus: A longitudinal oral and written text corpus of adult learner Swedish with a corresponding part from native Swedes*. Stockholm: Stockholm University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:778204/FULLTEXT01.pdf> (dostop 13. 4. 2022)
- KOSEM, Iztok, STRITAR, Mojca, MOŽE, Sara, ZWITTER VITEZ, Sara, ARHAR HOLDT, Špela, ROZMAN, Tadeja, 2012: *Analiza jezikovnih težav učencev: Korpusni pristop*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- KREK, Simon, 2012: Od SSKJ do spletnega portala standardne slovenščine. *Jezik in slovstvo* LIV/3–4. 95–113.
- MIKELIĆ PRERADOVIĆ, Nives, 2020: Označavanje pogrešaka u CroLTeC-u (računalnom učeničkom korpusu hrvatskog kao stranog jezika). *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* XLVI/2. 899–920.
- MIKELIĆ PRERADOVIĆ, Nives, BERAĆ, Monika, BORAS, Damir, 2015: Learner Corpus of Croatian as a Second and Foreign Language. Kristina Cergol Kovačević, Sanda Lucija Udier (ur.): *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 107–126.
- RAKHILINA, Ekaterina, VYRENKOVA, Anastasia, MUSTAKIMOVA, Elmira, LADYGINA, Alina, SMIRNOV, Ivan, 2016: Building a learner corpus for Russian. Elena Volodina, Gintarė Grigonytė, Ildikó Pilán, Kristina Nilsson Björkenstam, Lars Borin (ur.): *Proceedings of the joint workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning and NLP for Language Acquisition*. Umeå: SLTC.
- ROSEN, Alexandr, 2017: Introducing a corpus of non-native Czech with automatic annotation. Piotr Pęzik, Jacek Tadeusz Waliński (ur.): *Language, Corpora and Cognition*. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.
- STRITAR, Mojca, 2012: *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- STRITAR KUČUK, Mojca, 2020: Modul Leto plus – prvi korak do korpusa slovenščine kot tujega jezika. Darja Fišer, Tomaž Erjavec (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 131–135.

- STRITAR KUČUK, Mojca, 2022: *KOST, Korpus slovenščine kot tujega jezika: Priročnik za označevanje napak, delovna verzija*. <https://www.cjvt.si/korpus-kost/wp-content/uploads/sites/24/2022/04/Prirocnik-za-oznacevanje-napak-v-KOST-u-2022-04-13.pdf> (dostop 21. 4. 2022)
- STRITAR KUČUK, Mojca, ŠTER, Helena, 2021: *Slovenščina 1+: Slovnice tabele in vaje za južnoslovanske govorce slovenščine kot drugega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- ŠTINDLOVÁ, Barbora, ŠKODOVÁ, Svatava, ROSEN, Alexandr, HANA, Jirka, 2013: A learner corpus of Czech: Current state and future directions. *Proceedings of The Learner Corpus Research 2011*. Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- ZASINA, Jan Adrian, KACZMARSKA, Elżbieta, 2020: Infrastructure of the Polish Learner Corpus PoLKO. *TaLC 2020*. https://www.researchgate.net/publication/342888260_Infrastructure_of_the_Polish_Learner_Corpus_PoLKO

VLOGA IN IZZIVI JEZIKOVNEGA ASISTENTA ZA SLOVENSKI JEZIK NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM

Jana Šter

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
jana.ster@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.335-340

Jezikovni asistent na avstrijskem Koroškem pomaga dijakom razvijati jezikovne spretnosti in omogoča stik s t. i. živo slovenščino. Delo se od šole do šole razlikuje glede na status slovenščine, učni program in cilje. Pri delu se asistent srečuje z izzivi dela v heterogenih skupinah in pomanjkanjem prilagojenega gradiva.

jezikovni asistent, avstrijska Koroška, pouk slovenščine, manjšinsko šolstvo, poučevanje

Language assistants in Austrian Carinthia help students develop their language skills and give them the opportunity to establish contact with so called living Slovenian. Their work varies from school to school depending on the status of Slovenian, the curriculum, and the objectives. Assistants face the challenges of working in heterogeneous groups and a lack of adapted materials.

language assistant, Austrian Carinthia, Slovenian lessons, minority education, teaching

1 Uvod

Bilateralni dogovor med slovenskim in avstrijskim ministrstvom, pristojnim za šolstvo,¹ omogoča mesto srednješolskega jezikovnega asistenta na avstrijskem Koroškem. Delo se od šole do šole razlikuje glede na status slovenščine, učni program, cilje in profil šole. V prispevku bomo predstavili asistentovo vlogo in delovne izzive na vseh šolah na avstrijskem Koroškem, kjer so ti prisotni. Članek izhaja iz izkušenj avtorice, jezikovne asistentke za slovenščino na avstrijskem Koroškem v šolskih letih 2018/19 in 2019/20, individualnih pogovorov z asistenti in spletnega vprašalnika.²

2 Jezikovni asistent na avstrijskem Koroškem

Po prvem asistentskem mestu leta 2005/06 na Zvezni gimnaziji in Zvezni realni gimnaziji za Slovence (v nadaljevanju ZG in ZRG za Slovence) v Celovcu so program razširili tudi na druge šole na avstrijskem Koroškem. Danes na osmih srednjih šolah³

1 V okviru slovenske Službe za mednarodno sodelovanje in evropske zadeve (Perenič 2006: 47).

2 Osem asistentov, ki so na avstrijskem Koroškem delovali v letih od 2017/18 do 2021/22, je na spletnem portalu IKA v času od 31. 3. do 15. 5. 2022 odgovarjalo na anketo z 21 vprašanji kombiniranega tipa in poleg tega odgovorilo na dodatna vprašanja odprtega tipa v obliki pogovora.

3 Navedene so v nadaljevanju.

deluje šest asistentov. Sedemnajst let obstoja delovnega mesta dokazuje, da je asistent pomemben del manjšinskega šolskega sistema ter koristen in potreben člen razvoja jezikovne in metajezikovne zmožnosti dijakov. Trend vpisa dijakov, ki so enojezični,⁴ v dvojezične programe (Kern Andoljšek 2021: 176) ustvarja jezikovno heterogene razrede. V njih so združeni učenci, za katere je slovenščina prvi jezik, dvojezični učenci ali učenci, za katere je slovenščina drugi jezik (jezik okolja) oz. zaradi redke prisotnosti slovenščine v javni komunikaciji kar tuji jezik, ki se ga naučijo v šoli. Prav zaradi heterogenih skupin je asistentova pomoč učitelju ključna za izvajanje uspešne diferenciacije pri pouku slovenščine.

2.1 Vloga jezikovnega asistenta

Jezikovni asistent je učitelj, ki eno ali dve šolski leti preživi v tuji državi, v kateri poučuje jezik, katerega rojeni govorec je, tako da strokovno sodeluje in pomaga pri pouku tega jezika (Perenič 2006: 48). Glavni nalogi jezikovnega asistenta, ki sta opredeljeni v brošuri *Informationen für tätige Sprachassistentinnen und Sprachassistenten* in jo dobi vsak asistent, ki dela v Avstriji, sta poučevanje konverzacije in omogočanje pristnega vpogleda v vsakdan, kulturo in šolski sistem države, iz katere asistent prihaja. Pomembno je, da učence spodbuja in motivira pri praktični uporabi (tujega) jezika. V praksi je asistent za slovenski jezik na avstrijskem Koroškem pogosto študent zadnjih letnikov študija pedagoške slovenistike, ki z dodeljenim mentorjem izvaja jezikovni pouk. Asistent ima pogodbo od 1. oktobra do 31. maja.⁵ Tedensko opravi 13 pedagoških ur dela na eni (trije asistenti) ali dveh (trije asistenti) šolah, kar predstavlja polovični delovni čas. Z usklajevanjem urnika po izkušnjah asistentov ni težav, saj šole med sabo dobro sodelujejo. Nekateri asistenti se na delo dnevno vozijo iz Slovenije, drugi se preselijo. Osrednje naloge jezikovnega asistenta za slovenščino so po izkušnjah asistentov razvoj jezikovnih in komunikacijskih kompetenc, pisnega in ustnega sporočanja ter približevanje slovenske književnosti in kulture s poudarkom na sodobni literaturi in dejanski jezikovni rabi. Dijaki na šolah so dvojezični in enojezični ter različno obvladajo slovenski knjižni jezik, zato je cilj omogočati diferenciacijo znotraj razreda in z individualiziranim učnim pristopom podpreti različne potrebe dijakov (Perenič 2006: 48). Gomboc Čeh (2020: 249) v članku, ki izhaja iz izkušenj v tržaškem okolju, piše, da delo v izrazito heterogenih razredih predstavlja didaktično-metodološki izziv, kar velja tudi za območje avstrijske Koroške. Vloga asistenta »zajema predvsem uvajanje komunikacijskega modela pouka, pri katerem lahko uspešno sodelujejo vsi učenci, kar pomeni, da metode dela vključujejo govorce na različnih ravneh znanja« (prav tam). Pomembno je, da asistent ne prevzema mentorjevih pedagoških obveznosti in jih samostojno opravlja, medtem ko ta dela nekaj drugega, temveč da v sodelovanju z mentorjem podpre dijake pri procesu usvajanja in rabe jezika. Ključno je tedensko načrtovanje dela. Sestanki z mentorji omogočajo izmenjavo izkušenj in prilagajanje

4 Najpogosteje v nemščini, pogosto tudi v slovenščini (dijaki iz Slovenije).

5 Šolsko leto na avstrijskem Koroškem traja od drugega tedna septembra do drugega tedna julija.

stanju v razredu ter vodijo h kakovostnejšemu delu. Za uspešno delo mora asistent razumeti položaj slovenščine znotraj manjšinskega šolskega sistema, šole in širšega okolja. Poleg poučevanja celih razredov asistent pogosto prevzema tudi manjše homogene skupine ali pa z dijaki dela individualno. »Pri individualnem dopolnilnem pouku se jezikovni asistent osredotoča predvsem na to, da jezikovna pravila podaja po didaktično-metodični zasnovi poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika, ob tem pa ohranja raven slovenščine na ravni prvega jezika« (Gomboc Čeh 2020: 249). Smiselno je, da je asistent tudi del spremstva na dogodke, saj so dijaki takrat bolj sproščeni in je lažje spodbujati spontano uporabo jezika. Asistent lahko na šoli organizira tudi obšolske dejavnosti, npr. bralne klube, delavnice in projekte, vendar se v praksi to pogosto izkaže za težko izvedljivo, saj so dijaki preobremenjeni z izvenšolskimi dejavnostmi. Asistent strokovno svetuje tudi drugim učiteljem na šoli ter pomaga pri lektoriranju šolskih publikacij in obvestil. Osebnostno mora biti potrpežljiv, prilagodljiv, spodbuden ter jezikovno učinkovit v slovenščini in nemščini. Pri delu ne sme nižati učnih standardov za slovenščino, ampak dijakom, pri katerih se kažejo jezikovni primanjkljaji, pomagati dosegati učne standarde, hkrati pa ponuditi individualizirano gradivo za razvoj jezikovno močnejših dijakov.

3 Izzivi asistentov slovenščine na avstrijskem Koroškem

Na avstrijskem Koroškem je večinski in državni jezik nemščina, kar je zapisano v 8. členu avstrijske ustave, 7. člen Avstrijske državne pogodbe pa opredeljuje slovenščino kot avtohtoni deželni in manjšinski jezik s statusom uradnega jezika. Od leta 1955 je slovenski narodni skupnosti ravno s tem členom zagotovljena tudi pravica do lastnih srednjih šol. Leta 1957 je bila ustanovljena ZG in ZRG za Slovence, od leta 1989 je dvojezičen program na zasebni petletni Višji šoli za gospodarske poklice v Rožu, leta 1990 pa je bila ustanovljena Dvojezična zvezna trgovska akademija v Celovcu. Slovenščina je na teh šolah učni jezik in asistent za uspešno delo kombinira učbenike in berila za slovenščino kot prvi jezik, ki so v rabi v Sloveniji, ter učbenike za slovenščino kot drugi in tuji jezik.⁶ Na ostalih šolah, predstavljenih v nadaljevanju, se slovenščina poučuje kot tuji jezik, učni jezik pa je nemščina. Pri pouku se uporablja učbenike za slovenščino kot drugi in tuji jezik Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Asistent se prilagaja razredu z oblikovanjem lastnega gradiva, uporablja tudi revijo *Mladi rod*. Skupni izzivi na vseh šolah so jezikovno heterogene skupine, pomanjkanje ustreznega gradiva⁷ in pomanjkanje motiviranosti ter tudi priložnosti za rabo slovenščine izven razreda. Slovenščina je prisotna znotraj slovenskih društev in cerkvenih organizacij, v katerih so dijaki izpostavljeni narečnim variantam, standardno slovenščino pa lahko slišijo na radiu in televiziji ÖRF v okviru slovenskega programa oz. berejo v slovenskih časopisih (*Novice*, *Nedelja*, *Mladi rod*, *Dialog* itn.). Na šolah,

6 Čas za slovenščino 1 in 2, *Slovenščina od A do Ž – Slowenisch von A bis Z*.

7 Učbeniki iz Slovenije sledijo slovenskemu učnemu načrtu in zato za delo v manjšinskem šolskem sistemu niso v celoti primerni. Interno gradivo je redko in uporabno zgolj za dotično šolo. Primer je npr. učbenik *Standardizirani kompetenčno usmerjeni zrelostni in diplomski izpit v slovenščini kot učnem jeziku* avtorice Marie Mletschnig, ki se uporablja na ZG in ZRG za Slovence.

kjer ima slovenščina status tujega jezika, je izziv tudi majhno število ur tedensko (2–4) oz. kratek čas učenja jezika (1–5 let). V nadaljevanju prispevka so predstavljene vse šole, na katerih deluje jezikovni asistent za slovenščino.

3.1 ZG in ZRG za Slovence

Na gimnaziji delujeta dva jezikovna asistenta, eden je del časa tudi na šoli za socialne poklice. Ena asistentova ura tedensko je namenjena pripravi na Cankarjevo in Tišlerjevo tekmovanje ter natečaju Pomlad. Asistent poučuje na višji stopnji, redko na nižji.⁸ Dijaki so večinoma dvojezični (slovenščina, nemščina), z njimi pa so v razredu tudi dijaki iz Slovenije, ki so enojezični in za katere je prvi jezik slovenščina, ter drugi dijaki, ki so govorci različnih jezikov (nemščine, italijanščine, srbsčine), slovenščina pa je zanje drugi jezik, s katerim se srečujejo v šoli. Cilj je dijake jezikovno opolnomočiti in jih pripraviti na maturo iz slovenščine, zato asistent predvsem uri dijake za pisanje neumetnostnih besedil (povzetek, komentar idr.) ter razvija sposobnosti izražanja mnenj in zagovarjanja stališč. Pogosto popravlja njihova besedila in jih individualno usmerja. Pri delu si pomaga z internim priročnikom ter išče avtentična aktualna publicistična besedila, ki jim dodaja naloge za razvijanje pisne zmožnosti. Razredi so veliki in diferenciacija je nujna. Smiselno je, da asistent prilagojeno dela z manjšo homogeno skupino – z jezikovno šibkejšimi utrjuje slovnične strukture in širi besedišče, z maternimi govorci širi metajezikovno znanje in nudi prostor za diskusijo. Tak način dela je učinkovit, saj se prilagodi nivoju in tempu dijakov, problematična pri tem pa je prostorska stiska šole in jemanje posameznih dijakov iz razreda za individualno delo z njimi drugje. Za timski duh v razredu je pomembno, da asistent občasno dela s celim razredom in pripravi skupinske aktivnosti.

3.2 Dvojezična zvezna trgovska akademija Celovec

Slovenščina in nemščina se kot učna jezika izmenjujeta mesečno. Asistent poučuje dijake, stare od 16 do 18 let. Nivoji znanja slovenščine so zelo različni, saj so dijaki ob vpisu dvojezični in enojezični (materni jezik npr. srbsčina, hrvaščina), motivacija za uporabo knjižne slovenščine pa je po opažanju asistentov manjša. Asistent dela z dijaki individualno in v majhnih skupinah (utrjevanje slovnice) ter v celih razredih (književnost), cilj pa je podpreti pisno sporočanje šibkejših dijakov in vzbuditi zanimanje za slovensko literaturo. Poleg nehomogenih razredov je izziv tudi pomanjkanje gradiva, prilagojenega zahtevam interne mature iz slovenščine.

3.3 Višja šola za gospodarske poklice Št. Peter

Petletni program na zasebni šoli je dvojezičen. Prvi dve leti profesorji snov razložijo dvakrat, v isti uri v slovenščini in nemščini, od tretjega letnika naprej pa se učna

8 Avstrijski šolski sistem se razlikuje od slovenskega. Ljudske šole ustrezajo razredni stopnji nekdanje slovenske osemletke. Po ljudski šoli učenci šolanje nadaljujejo na štiriletni glavni šoli (ustreza predmetni stopnji nekdanje osemletke), ki je po učni praksi manj zahtevna, ali na osemletni gimnaziji, ki se deli na nižjo (ustreza predmetni stopnji nekdanje osemletke) in višjo stopnjo (ustreza slovenski gimnaziji). Po glavni šoli oz. nižji gimnaziji se lahko šolarji vpišejo na poklicne izobraževalne šole, npr. trgovske akademije, ki trajajo pet let (Kern 2009: 193).

jezika mesečno izmenjujeta. V enoletnem programu je slovenščina obvezni predmet. Dijaki so dvojezični in enojezični – iz avstrijske Koroške (nemščina) in iz Gorenjske (slovenščina). Diferenciacija je omogočena glede na stopnjo predznanja. Izziv je preseganje navad neformalne uporabe slovenščine zgolj za vsakdanje pogovore in ne za pogovore o politiki in aktualnih družbenih temah. Asistent dela z dijaki, starimi od 16 do več kot 18 let, in dejavno sodeluje pri vseh aktivnostih šole.

3.4 Gimnazija Alpe-Jadran Velikovec, Zvezna trgovska akademija in Zvezna trgovska šola Velikovec

Slovenščina je na gimnaziji eden izmed obveznih izbirnih tujih jezikov.⁹ Dijaki se učijo slovenščine šest let in jo lahko izberejo za maturo.¹⁰ Gimnazija sodeluje s slovenskimi partnerskimi šolami in s projekti osvetljuje dvojezičnost območja. Izzivi so različni nivoji znanja in zadržanost dijakov pri uporabi knjižne slovenščine tako v razredu kot zunaj njega. Zadržanost je po mnenju asistentov posledica nižje samozavesti dijakov pri uporabi slovenščine oz. njihovo slabo mnenje o lastnem obvladovanju jezika ter pomanjkanje priložnosti za uporabo. Slovenščino lahko dijaki v prvem in drugem razredu izberejo tudi kot prosti,¹¹ neobvezni predmet, ki je na urniku popoldne. Tudi na višji stopnji trgovske šole je slovenščina obvezni izbirni predmet (izbirajo med slovenščino in italijanščino). Prvi jezik dijakov je večinoma nemščina, pogosto tudi srbščina. Asistent na obeh šolah poučuje do 15 dijakov.

3.5 Zasebna šola za socialne poklice Karitas

Slovenščina je skupaj z italijanščino obvezni tuji jezik. Razred razdelijo na pol in eno leto se dijaki, stari od 16 do več kot 18 let, v skupini do 15 dijakov učijo slovensko dve uri na teden, drugo leto italijansko. Dijaki so začetniki, diferenciacija znotraj razreda je smiselna, če so v skupini dijaki, ki so rojeni govorniki katerega od slovanskih jezikov. Uporablja se učbenik *Slovenščina ekspres 1*, zaradi številnih ur prakse pa dijaki ne predelajo celega učbenika. Največji izziv je motiviranost dijakov za učenje, saj se jim slovenščina ne zdi uporabna in je v tako kratkem času učenja ne morejo dovolj obvladati za samostojno komunikacijo.

3.6 Zvezna šola za usposabljanje za predšolsko vzgojo, Zvezna poslovna akademija in Zvezna poslovna šola »HAK International Klagfurt«

Na šoli za predšolsko vzgojo je slovenščina izbirni predmet, izven razreda dijaki komunicirajo v nemščini ali narečni slovenščini. Asistent dela z dijaki individualno oz. v skupinah do deset in jim pomaga pri utrjevanju slovničnih vzorcev in širjenju besedišča. Z mentorjem si razdelita razred na začetnike in nadaljevalce. Na poslovni akademiji so udeleženci stari nad 18 let. Njihov prvi jezik je narečna slovenščina (redko), nemščina, srbščina, hrvaščina, makedonščina pa tudi turščina in iranščina,

9 Dijaki izbirajo med slovenščino, italijanščino in francoščino (Urbanc 2017: 4).

10 Matura je interna, ustreznost potrdi deželni šolski svet. Zmožnost branja je na nivoju B2, zmožnosti govorjenja, poslušanja in pisanja pa na nivoju B1 (Urbanc 2017: 37).

11 Po v Sloveniji ustaljeni terminologiji je to izbirni predmet.

kar pomeni, da so v razredih velike razlike v (pred)znanju slovenščine. Pri delu se asistent osredotoča na razvoj slušnega razumevanja in komunikacijskih sposobnosti.

4 Sklep

Jezikovni asistent za slovenščino na avstrijskem Koroškem omogoča individualizacijo in prispeva h kakovosti poučevanja slovenskega jezika. Asistentsko delo je s sistemom mentorstva primerno podprto – asistent in mentor si morata delo v posameznem razredu smiselno razdeliti, ne sme priti do asistentovega prevzemanja mentorjevih obveznosti. Izziv pomanjkanja primerne gradiva bi lahko rešili z vzpostavitvijo zbirke internega gradiva vseh asistentov za posamezno šolo. Smiselno bi bilo tudi letno srečanje, ki bi omogočalo evalvacijo in izmenjavo dobrih praks.

Literatura

- GOMBOC ČEH, Katarina, 2020: Delo jezikovnega asistenta za slovenščino v okviru manjšinskega srednješolskega izobraževanja na Tržaškem. Jerca Vogel (ur.): *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*. Obdobja 39. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 245–252.
- Informationen für tätige Sprachassistentinnen und Sprachassistenten*, 2018/19. Wien: Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- KERN, Damjana, 2009: Slovenski jezik v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v manjšinskem prostoru. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 191–196.
- KERN ANDOLJŠEK, Damjana, 2021: Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji. Maja Bitenc, Marko Stabej, Andrejka Žejn (ur.): *Sociolingvistično iskrenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 171–187.
- PERENIČ, Urška, 2006: Smernice za delo jezikovnega asistenta za slovenščino v okviru manjšinskega šolstva na avstrijskem Koroškem. *Jezik in slovstvo* LI/5. 47–57.
- URBANC, Maja, 2017: *Pomen pouka slovenščine na Gimnaziji Alpe-Jadran v Velikovcu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

UVODNA ŠTUDIJA K ČEZMEJNI DIDAKTIKI ČEZMEJNE LITERATURE

Ana Toroš

Fakulteta za humanistiko, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica
ana.toros@ung.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.341-349

Prispevek skuša opozoriti na sodobne izzive pouka književnosti v čezmejnih prostorih na osnovnošolski in srednješolski ravni. Pri tem izhaja iz didaktičnega modela poučevanja in učenja jezikov v stiku, od katerega prevzema metodo socialnega konstruktivizma in dejavnosti čezmejnih razredov. Čezmejna didaktika čezmejne literature podpira pouk književnosti v čezmejnih prostorih in v tem okviru razvija kompetence zgodovinskega mišljenja in razbiranja konteksta. Pri tem predvideva obravnavo književnih del čezmejnega prostora, ki tradicionalno pripadajo različnim nacionalno zasnovanim literarnim zgodovinam in so običajno napisana v različnih jezikih. Do teh književnih del pristopa prek komparativne metode, besedilne in imagološke analize ter kreativnega pisanja. Čezmejna didaktika čezmejne literature se tako izrisuje kot priložnost za razvijanje vseživljenjskih kompetenc učencev za kakovostno bivanje in delovanje v čezmejnem prostoru.

socialni konstruktivizem, čezmejna literatura, čezmejna didaktika, kolektivna memorija

This introductory study of cross-border teaching theory of cross-border literature draws attention to the current challenges of teaching literature in cross-border areas at the primary and secondary levels. It takes as its starting point the model of contact-based language learning and teaching (CoBLaLT), from which it adopts the method of social constructivism and the activities of cross-border classes. The cross-border teaching theory of cross-border literature supports the teaching of cross-border literature in cross-border areas. Because cross-border literature traditionally belongs to different national literary histories and is usually written in different languages, this requires a comparative methodological approach supported by textual and imagological analysis and creative writing. It is also necessary to develop students' skills in historical thinking and understanding contexts. The cross-border teaching theory of cross-border literature is therefore seen as a way to develop students' lifelong skills for living well in cross-border areas.

social constructivism, cross-border literature, cross-border teaching, collective memory

1 Problemski okvir

Pričujoči prispevek osvetljuje aktualne izzive poučevanja književnosti na osnovnošolski in srednješolski ravni na čezmejnih območjih, s poudarkom na goriškem čezmejnem območju.¹ Ta prostor je namreč po odprtju notranjih mej že pred

¹ Čezmejni prostor za razliko od obmejnega prostora razumemo kot prostor prehajanja meje in čezmejnega povezovanja.

petnajstimi leti začel ponovno tkati pretrgane vezi na obeh straneh državne meje, ki jih je poleg turbulentnih dogodkov prve in druge svetovne vojne močno pretresla na novo postavljena državna meja med Gorico in njenim zaledjem, na katerem je po vojni začela rasti Nova Gorica. Živahne dnevne migracije iz Gorice v Novo Gorico so postale stalnica. Na slovenske šole v Gorici se obenem v zadnjem obdobju vpisuje vse več otrok iz popolnoma neslovenskih, italijanskih družin.² Taka etnično spremenjena struktura učencev bi najbrž pri pouku književnosti potrebovala premislek o izboru književnih del in nekoliko drugačen didaktični pristop. V mislih imamo predvsem temeljna književna dela slovenske skupnosti v Italiji, ki so kanonizirana in katerih umik iz šolskega kurikula bi pomenil osiromašenje znanja s področja slovenske literarne zgodovine. Po drugi strani pa so ravno ta dela obremenjena z nacionalnimi stereotipi in predsodki, avtopodobami in heteropodobami, ki lahko otežujejo pouk književnosti v etnično heterogenih razredih, v katerih se del učencev lahko identificira z negativno prikazanimi literarnimi liki.³ Poleg tega je treba imeti v uvidu, da pouk književnosti na italijanskih šolah na čezmejnem območju ne predvideva obravnave slovenske literature, torej tudi ne slovenske literature, ki nastaja v tem čezmejnem prostoru.

Ravno na tej točki se odpira prostor premisleka, kako naj pouk književnosti na goriškem čezmejnem območju deluje povezovalno in v smeri pridobivanja vseživljenjskih kompetenc za bivanje v čezmejnem prostoru. Zanima nas torej, kako lahko pouk književnosti na teh etnično občutljivih območjih s svojevrstno dinamiko medetničnih stikov nadgradimo, posodobimo in na novo premislamo, da bo prispeval k reševanju sodobnih izzivov in da se bo iz njih pravzaprav bogatil ter jih znal ustvarjalno izkoristiti.

Opozorimo naj, da so bile v preteklih letih že opravljene literarnovedne raziskave, ki so opozorile na obstoj različnih literarnih sistemov na območju goriškega, tržaškega in videmskega prostora, ki so obravnavani ločeno, po posameznih etnično zasnovanih literarnih zgodovinah (npr. slovenski, italijanski in furlanski literarni sistem) (Toroš 2017). Posledično na teh območjih tudi v izobraževalnem procesu oz. pri pouku književnosti od osnovnošolske do srednješolske ravni ni zaslediti komparativnega pristopa, torej primerjalne obravnave književnih del s čezmejnega prostora, ki so napisana v različnih jezikih tega prostora. Slednji bi med drugim predvideval jezikovno kompetenco učiteljev ter učencev za branje književnih del v izvirniku oz. prevode

2 V prispevku se v okviru pouka književnosti omejujemo na slovensko-italijanske čezmejne odnose in ne posegamo v problematiko otrok in mladostnikov iz družin priseljencev in beguncev na Goriškem. Zadevna problematika je vsekakor tehtna in potrebna poglobljene raziskave, kar pa presega okvire pričujočega besedila. Metodološki pristop, ki ga v raziskavi vzpostavljamo, lahko služi kot temelj za nadgradnjo in inkluzijo še tovrstnih skupin otrok in mladostnikov.

Glede spremenjenih pogledov na etnično in jezikovno identiteto pri maturantih s slovenskim učnim jezikom v Italiji gl. Pertot, Kosic 2014.

3 Idejno ozadje slovenske literature v Italiji je običajno vezano na željo po ohranitvi slovenstva na tem območju. Posledično so pozitivni liki večinoma slovenski liki oz. liki, ki si prizadevajo za ohranitev slovenstva. Njihovi nasprotniki so običajno italijansko govoreči, protislovensko usmerjeni liki in kot taki prikazani v negativni luči. Za primere književnih del gl. npr. Toroš 2021b.

književnih del. Projekt EDUKA2 je tako pomenil prvi korak k zbiranju književnih del čezmejnega prostora v različnih jezikih in pripravo književnih prevodov za primerjalno obravnavo književnih del v osnovni in srednji šoli v slovensko-italijanskem čezmejnem območju, tako na ravni motivno-tematskih stičišč kot idejnih razhajanj v samem razumevanju obravnavanega območja.⁴ V pričujočem prispevku stopamo korak dlje in želimo oblikovati okvirni predlog poučevanja čezmejne književnosti na čezmejnem območju, ki bi ga želeli razviti v model čezmejne didaktike čezmejne književnosti, primeren za osnovno- in srednješolsko raven v slovenskih in italijanskih šolah na obeh straneh državne meje. Pri tem se nam z metodološko-teoretičnega vidika kot najustreznejši kažejo pristopi v okviru socialnega konstruktivizma, kot skušamo argumentirati v drugem poglavju. Poznavajoč naravo literarnih del na čezmejnem območju, ki se oblikujejo v presečišču različnih, pogosto konfliktnih historičnih interpretacij in ki so obenem pogosto obremenjena z negativno, stereotipno podobo o Drugem v obravnavanem prostoru, v tretjem poglavju prispevka v predlog čezmejne didaktike čezmejne literature vpeljujemo medpredmetno povezovanje z zgodovino ter besedilno in imagoško analizo literarnih del. Obenem se naslanjamo na model poučevanja jezikov v stiku (Cavaion 2019, 2020a, 2022a), ki predvideva dejavnosti pri pouku književnosti v čezmejnih razredih. Med njimi izpostavljamo individualne in skupinske vaje iz kreativnega pisanja, ki spodbujajo lastno refleksijo o prebranem književnem delu. Med cilji in pričakovanimi rezultati predvidevamo zavedanje učencev, ki obiskujejo slovenske in italijanske osnovne in srednje šole na obeh straneh meje, o obstoju literatur v različnih jezikih v čezmejnem prostor. Predvidevamo tudi, da bodo učenci prek procesa spoznavanja čezmejne literature bolje razumeli dinamiko in specifiko čezmejnega prostora, v katerem so odrasčali in se šolali, imeli večjo sposobnost razumevanja in spoštovanja drugačnih gledišč, bolje razvito zmožnost argumentacije lastnega mnenja ter zmožnost kreativnega iskanja stičišč in skupnih rešitev.

2 Metodološko-teoretični okvir

Najustreznejši pristop za pouk književnosti v čezmejnem prostoru se nam nakazuje v nekaterih premislekih socialnega konstruktivizma in njemu sorodnih sodobnih pristopih, ki upoštevajo lokalne specifičnosti prostora (v našem primeru čezmejnega), znotraj katerega se formirajo učenci in učitelji, in ki spodbujajo ter razvijajo veščine konstruktivne in spoštljive diskusije, poslušanja, upoštevanja mnenja in občutkov drugega z namenom, da se zgodijo določene pozitivne spremembe (v našem primeru bolj kakovostno življenje v čezmejnem prostoru).

Kumaravadivelu (2006) opozarja, da se metode učenja jezikov večinoma oblikujejo v centrih moči in imajo kot take tudi določeno ideološko vizijo, ki se običajno ne sklada z razmerami in potrebami obrobja. Posledično so tudi učne metode za ta področja pomanjkljive. V skladu s tem Kumaravadivelu oblikuje koncept

4 Za didaktična gradiva za pouk književnosti, ki so bila oblikovana v okviru čezmejnega projekta EDUKA2 (2017–2019), gl. www.EDUKA2.eu (Literatura na stičišču).

postmetode, ki upošteva lokalne specifičnosti. To pomeni, da upošteva družbeni, politični in ekonomski kontekst, znotraj katerega so se formirali učitelji in učenci. Posledično se spremeni tudi vloga učenca, ki postane dejavni udeleženec v učnem procesu (Kumaravadivelu 2006: 161–176). Kumaravadivelovi nazori so blizu teoriji konstruktivizma, ki poudarja pomen dejavne vloge učencev v procesu učenja in podpore učitelja, ki ponudi informacije in organizira dejavnosti, znotraj katerih učenci sami konstruirajo, kreirajo, izumljajo in razvijajo svoje lastno znanje in pomen (Liu, Chen 2010: 65–66). Še natančneje, Kumaravadivelovi nazori se stikajo s socialnim konstruktivizmom, ki izhaja iz prepričanja, da učenci konstruirajo znanje v procesu socialne interakcije, interpretacije in razumevanja, pri čemer kreacija znanja ne more biti ločena od socialnega okolja, znotraj katerega se formira (Adams 2006: 245–246). V takšnem učnem procesu učitelj najprej vpraša učence, kako razumejo določene koncepte, ideje, in šele nato poda lastno razumevanje teh konceptov (Watson 2001: 140–144).

Navedene refleksije o novih pristopih v vzgojno-izobraževalnem procesu, s poudarkom na teoriji socialnega konstruktivizma, so večinoma orientirane na področje jezika in naravoslovnih ved, manj na področje literarnih ved. Na slednje, na pouk književnosti, je osredotočena Karin Dahl (1994), ki kot prvo poudarja pomen upoštevanja in spoštovanja posameznikovega mnenja ob branju literarnega dela. Učenci se vključujejo v diskusijo že med samim branjem literarnega dela ter ponudijo svoj vpogled, asociacije, kritične poglede. Učitelj ima pri tem pomembno vlogo, da učencem pomaga ovrednotiti ideje z različnih perspektiv, pri čemer v diskusijo vključuje tudi morebitne učence drugih kultur. V tako zastavljenem učnem procesu učenci izrazijo sebe, svojo resnico, so slišani in se obenem učijo od drugih ter z njimi konstruirajo pomen prebranega dela. Avtoritete, knjige, zbirke podatkov jim zato ne predstavljajo edinega vira znanja. Izoblikujejo ustrezne kriterije za kritično presojo. Taki učenci torej verjamejo, da lahko strnejo ideje, izrazijo sodbo, osmislijo stvari, razvijajo mnenja. Obenem razumejo različnost pogledov na stvari in spoštujejo proces konstruiranja pomena pri drugih učencih. Učenci tako izgrajeno znanje uporabijo za spremembe v lastnem življenju (Dahl 1994: 143–153).

Hozjan (2004) kljub prednostim socialnega konstruktivizma opozarja, da je znanje, ki ga učenci ponotranjijo, odraz družbenega konsenza ter družbenopolitičnih in kulturnih intenc. Učitelj sicer ob uporabi metode konstruktivizma v vzgojno-izobraževalnem procesu le redko razlaga in pripoveduje, bolj je osredotočen na vodenje dejavnosti in diskusije med učenci, kljub temu pa še vedno zasleduje cilje v učnem načrtu in je zavezan k posredovanju vnaprej predpisanega (indoktriniranega) znanja. V tem okviru se jezik in učni material še vedno kažeta kot medija prenosa ideologij. Učitelj poleg tega usmerja učenca pri konstruiranju znanja in tudi v tem primeru se odpira polje ideološkega nadzora. Posledično se poraja vprašanje, kako se izogniti indoktrinaciji učenca v določen vrednostni sistem (Hozjan 2004: 217–218).

Zgoraj opisane problematike znotraj socialnega konstruktivizma in njemu sorodnih, novejših didaktičnih pristopov so še posebej relevantne pri pouku književnosti.

Književna dela so namreč v glavnini zavezana določeni historični interpretaciji, s katero se lahko povezuje tudi travmatična kolektivna memorija.⁵ Tovrstna problematika je še posebej razvidna na čezmejnih območjih, kjer se poleg večinskega naroda srečujemo z manjšinskimi skupnostmi in posledično z etnično heterogenimi šolskimi razredi, pri čemer je v skladu s priporočili sveta EU iz leta 2018 (Priporočila) priporočeno razvijati in spodbujati kulturno zavest in izražanje vseh učencev. Književni pouk bi torej v skladu s temi priporočili moral biti inkluziven, učencem bi moral omogočiti spoznavanje in kritično refleksijo književnih del, ki pripadajo tako večinskemu kot manjšinskemu narodu na čezmejnem območju. Še natančneje, učence bi moral seznaniti z literaturo, ki je nastajala in nastaja na čezmejnem območju ne glede na etnično in jezikovno pripadnost avtorjev. Kot že nakazano, se težava pokaže ravno v trku različnih historičnih interpretacij območja, ki so jim podvržena književna dela.⁶ Ilustrativen je denimo primer treh književnih del o Trstu, napisanih po koncu druge svetovne vojne: prvo *Kreda in hijacinte* izpod peresa slovenske tržaške avtorice Irene Žerjal se osredotoča na življenje slovenske skupnosti na Tržaškem, drugo je prozno delo Marise Madieri *Verdeacqua*, ki spregovori o življenju istrskih beguncev v tržaškem Silosu, tretje pa je delo Jan Morris *Trieste and the Meaning of Nowhere*, ki na mesto gleda v luči angleškega vojaka v času STO (Toroš 2021a).

3 Predlog čezmejne didaktike čezmejne literature

Ne glede na težavnost oblikovanja ustreznega didaktičnega pristopa k tovrstnim književnim delom, še posebej v etnično in jezikovno heterogenih razredih čezmejnega območja, se zdi njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem smiselno z vidika celovitejšega razumevanja družbenih dinamik čezmejnega prostora, v katerem posameznik odrašča. Poleg tega pa bi ta dela lahko delovala povezovalno, saj kljub različnosti perspektiv ponujajo tudi motivno-tematska presečišča, torej razkrivajo, kaj je bilo in je skupnostim na čezmejnem območju skupno, ne glede na jezikovne, ideološke, politične in druge pregrade.

Pri oblikovanju čezmejne didaktike čezmejne literature smo se naslonili na model didaktike jezikov v stiku Irine Moire Cavaion, ki predpostavlja skupne dejavnosti v čezmejnih razredih. Model je med drugim predstavljen v priročniku *Priročnik didaktike jezikov v stiku: učenje in poučevanje sosedskih jezikov ob čezmejnem povezovanju* (2019) in v študiji *Teaching and learning the language of the neighbour country: tools for mainstream primary education in the Slovenian-Italian border area* (2022a). Didaktika jezikov v stiku, torej poučevanje jezikov s sistematičnim navezovanjem stikov med učenci, ki obiskujejo šole na obmejnih območjih in ki se učijo jezika svojih čezmejnih vrstnikov, v središče postavlja medosebne odnose, spoznavanje in posledično spoštovanje drugega in njegovega kulturnega okolja. Pri tem je učenje jezika zastavljeno kot orodje za osebno rast in za oblikovanje

5 O manjšinski književnosti in kolektivni travmi na primeru tržaškega prostora gl. Toroš 2021b. O kolektivni memoriji na Goriškem gl. Širok 2012.

6 Problematika srednješolskega pouka književnosti v Trstu, povezana s književnimi deli z različnimi historičnimi interpretacijami tržaškega prostora, je predstavljena v Toroš 2019.

medosebnih odnosov, torej ni namenjeno zgolj širitvi jezikovne zmožnosti. Didaktika jezikov v stiku vključuje medrazredno povezovanje različnih šol, ki v skladu s svojim učnim programom poučujejo jezike sosednjih držav in ki delujejo druga blizu druge, tako da je za obisk potrebnih le nekaj minut vožnje. Metodologija predvideva uporabo specifičnega izobraževalnega pristopa, t. i. modula didaktike jezikov v stiku, ki se v posamičnih vključenih razredih izvaja v šestih fazah, in sicer v obdobju najmanj šestih tednov in največ dveh mesecev. V skladu z načeli poučevanja jezika z medpredmetnim povezovanjem v sodelujočih šolskih skupnostih zajete učne vsebine vključujejo tako vsebine, povezane z učenjem sosedskega jezika, kot tudi vsebine, povezane z učenjem drugih jezikov in drugih ved (Cavaion 2019: 5, 27). Cavaion (2020a: 40) obenem opozori na dinamiko stikov, ki se lahko razvije, »ko pridejo v stik najstniški učenci iz dveh jezikovnih in etničnih skupin, ki se kljub geografski bližini ne srečujejo in ki bi jih lahko močno obremenjevali nerešeni družbeni medetnični odnosi iz preteklosti.« S tem v zvezi navaja pogoje, potrebne, da interakcija med posameznimi pripadniki različnih etničnih skupin zmanjša predsodke (npr. enakovreden položaj skupin ob srečanju), ter pozitivne vidike tovrstnih stikov (npr. nižja stopnja tesnobe med skupinama) (Cavaion 2020a: 47, 49).⁷

Pri oblikovanju čezmejne didaktike čezmejne literature smo se nadalje naslonili na študijo Girardet (2004: 235–254) ter na študijo Girardet in Fasulo (2004: 99–131), ki zajemata z območja socialnega konstruktivizma in semiotike. Študiji sta sicer usmerjeni na pouk zgodovine, vendar pa opozarjata na skupno jedro zgodovinskih in literarnih spisov, saj oboji temeljijo na avtorjevi perspektivi in so zapisani v obliki naracije. Njuni izsledki so torej uporabni tudi na ravni literarnih del. Ključna inovacija, ki jo Girardet uporabi pri pouku zgodovine, je razvijanje kompetenc učencev za zgodovinsko mišljenje, razbiranje konteksta ter zmožnosti razumevanja različnih perspektiv, ki jo razvijamo prek diskusije in interakcije ter prek vživljanja v določenega avtorja in s pisanjem na določeno temo z njegove perspektive.

Razvijanje kompetenc zgodovinskega mišljenja, to je iskanje vzrokov za določeno zgodovinsko dejanje, in razbiranja konteksta, ki so potrebne tudi pri pouku književnosti, se lahko razvija pri pouku zgodovine v okviru medpredmetnega povezovanja. Pri pouku zgodovine pridobljene kompetence učenci uporabijo pri pouku književnosti, pri preučevanju literarne zgodovine in razbiranju konteksta nastanka določenega literarnega dela.⁸ Pri tem analizirajo literarno delo, kar priporoča tudi Hilde Girardet. Besedilna analiza literarnega dela se zdi za potrebe čezmejne didaktike čezmejne literature dobrodošla, ker besedilo presoja na ozadju diskurzivnih praks oz. modelov, na podlagi katerih je oblikovano. Učenci se poglobijo v zgodovinski kontekst književnika, tako da skušajo razumeti njegovo namero, morebitne prilagoditve, ki jih je moral narediti glede na ciljno publiko oz. naročnika dela. Prav tako pomembno je,

7 Več o modelu didaktike jezikov v stiku gl. tudi Cavaion 2020b in 2022b. Pri oblikovanju čezmejne didaktike čezmejne književnosti smo upoštevali še dvojezične modele izobraževanja v etnično mešanih okoljih (Čok 2009) ter model TILKA (Mikolič 2016).

8 O literarnih konvencijah kot sestavini literarne zmožnosti gl. Zajc 2019.

da učenci razumejo, kaj je bilo v času in prostoru, v katerem je avtor živel, sprejeto kot objektivno ter katere interpretativne in eksplikacijske prakse so bile v veljavi. Obenem so pozorni na kazalce negativnega vrednostnega gledišča, ki je običajno predstavljeno prek retoričnih praks, denimo z odsotnostjo psiholoških elementov v opisih nasprotnikov in v avtorjevi čustveni vpletenosti v opisane dogodke. Prav tako so pozorni na čas v naraciji o tuji kulturi. Če je čas statičen, so namreč opisi tuje kulture običajno generalizirani kot večno veljavni in v času nespremenljivi. Besedilno analizo lahko nadgradijo še z imagološko analizo, saj je čezmejna literatura bogata s podobami Drugega.⁹

Pridobljeno znanje učenci nadgradijo v smeri razvijanja kompetenc za razumevanje in spoštovanje pluralnosti perspektiv. V ta namen se učenci tako večinskega kot manjšinskega naroda dejavno vključujejo v diskusijo o prebranih in analiziranih književnih delih. Obenem sposobnost razumevanja različnih gledišč razvijajo s poustvarjalnim delom, z metodo kreativnega pisanja literature, tako da se vživijo v različne literarne like (domača kultura, kultura Drugega, zunanje gledišče). Komparativni metodološki pristop do književnih del se kaže kot dobrodošel, da zmanjšamo možnost indoktrinacije učencev v določen vrednostni sistem, saj obravnavamo književna dela, ki pripadajo različnim nacionalno zasnovanim literarnim zgodovinam in so običajno vezana na različne historične interpretacije.

4 Zaključek

Predlog čezmejne didaktike čezmejne literature zajema z območja socialnega konstruktivizma in njemu sorodnih metod ter skuša odgovoriti na sodobne izzive čezmejnih prostorov. Na ravni pouka književnosti se v čezmejnih prostorih porajajo težave pri obravnavi literarnih besedil, ki so tradicionalno del kurikula, oz. v odsotnosti književnih del drugih kultur čezmejnega prostora v kurikulumu. V primeru goriškega prostora opazimo denimo zadrego pri slovenskih srednjih šolah v Gorici, v katerih je vse več učencev iz popolnoma neslovenskih družin, ki se težko identificirajo s književnimi deli slovenske skupnosti v Italiji. Po drugi strani pa se na italijanskih srednjih šolah v Gorici srečujemo z odsotnostjo književnih del slovenske skupnosti v Italiji. Možna rešitev se kaže v vzpostavitvi dejavnosti v čezmejnih razredih in v skladu s tem dopolnitvi pouka književnosti s komparativno metodo ter vključitvijo književnih del iz slovensko-italijanskega čezmejnega prostora, napisanih v slovenskem in italijanskem jeziku. Takšna inovacija se izrisuje kot priložnost za razvijanje vseživljenjskih kompetenc učencev in zmožnost boljšega razumevanja kulturnih čezmejnih dinamik ter vključevanja v življenje v čezmejnem prostoru.

9 Literarna imagologija je panoga primerjalne književnosti, ki se ukvarja s podobo domače kulture (Jaz) v tujih književnostih in podobo tujih narodov (Drugi) v domači književnosti. Imagološka analiza je pozorna na besedišče (npr. poimenovanja Drugega, vrsto pridevnikov za označitev Drugega, jezik Drugega, metafore za označitev Drugega) ter na opise prostora in časa, vzdušja v prostoru, v katerem se nahaja Drugi. Prav tako je pozorna na barve, vonje, slušne in druge čutilne vtise, aluzije in druga retorična sredstva, ki posredno nakazujejo Drugega. Več o tem gl. npr. v Smolej 2012. Za primere imagološke analize slovenske in italijanske literature iz Trsta gl. Toroš 2016 in Cergol 2020.

Viri in literatura

- ADAMS, Paul, 2006: Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education* 3-13 XXXIV/3. 243–257.
- CAVAION, Irina Moira, 2019: *Priročnik didaktike jezikov v stiku: učenje in poučevanje sosedskih jezikov ob čezmejnem povezovanju*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Annales. https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/05/Cavaion_Prirocnik_SLO_2019_SPLET.pdf
- CAVAION, Irina Moira, 2020a: *Najstniki, stiki in sosedski jeziki: uvodna študija k didaktiki jezikov v stiku*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Annales.
- CAVAION, Irina Moira, 2020b: Italian in the mainstream schools of the bilingual border area of the Slovenian coast: language policy, teachers' perspectives and a vision for the future. *International multilingual research journal* XIV/2. 130–145.
- CAVAION, Irina Moira, 2022a: Teaching and learning the language of the neighbour country: tools for mainstream primary education in the Slovenian-Italian border area. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* XXVII/1. 81–103.
- CAVAION, Irina Moira, 2022b: Slovene as a minority and foreign language in Italian mainstream schools in the province of Trieste. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 88. 27–47.
- CERGOL, Jadranka, 2020: Imagologia di frontiera: il caso di Trieste. *Folia linguistica et litteraria* 30. 93–107.
- ČOK, Lucija, 2009: *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- DAHL, Karin, 1994: Towards a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy meaning. *Journal of Reading Behaviour* XXVI/2. 139–158.
- EDUKA2. www.EDUKA2.eu (dostop 20. 9. 2022)
- GIRARDET, Hilde, 2004: Spiegare i fenomeni storici. Clotilde Pontecorvo idr. (ur.): *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. 235–254.
- GIRARDET, Hilde, FASULO, Alessandra, 2004: I bambini riscrivono la storia: la costruzione del punto di vista. Clotilde Pontecorvo idr. (ur.): *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. 99–131.
- HOZJAN, Dejan, 2004: Možnosti indoktrinacije učencev v polju socialnega konstruktivizma. Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 209–219.
- KUMARAVADIVELU, Bala, 2006: *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LIU, Chu Chih, CHEN, I Ju (Crissa), 2010: Evolution of Constructivism. *Contemporary Issues in Educational Research* III/4. 63–66.
- MIKOLIČ, Vesna, 2016: *Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: Tilka model for ethnic conflicts avoidance*. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- PERTOT, Susanna, KOSIC, Marianna, 2014: *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI.
- Priporočila = Priporočila sveta EU z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije* LXI/C 189/11. Na spletu.
- SMOLEJ, Tone, 2012: *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije v tuji književnosti: imagoško berilo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- ŠIROK, Kaja, 2012: *Kalejdoskop goriške preteklosti: zgodbe o spominu in pozabi*. Ljubljana: Založba ZRC.

- TOROŠ, Ana, 2016: Auto-stereotypes and hetero-stereotypes in Slovene and Italian poetry about Trieste from the first half of the 20th century. *Interlitteraria* XXI/2. 290–304.
- TOROŠ, Ana, 2017: Minority writing: the case of Friuli-Venezia Giulia (Italy), Goriška and Coastal-Karst regions (Slovenia). *Slavia Centralis* X/2. 50–65.
- TOROŠ, Ana, 2019: Teaching minority literature: the case of Trieste. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 83. 83–93.
- TOROŠ, Ana, 2021a: Marisa Madieri, Jan Morris and Irena Žerjal: English, Istrian Triestine and Slovene literarisation of Trieste and the surrounding area at the end of World War II. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije. Series historia et sociologia* XXXI/3. 475–486.
- TOROŠ, Ana, 2021b: Minority literature and collective trauma: the case of Slovene Triestine literature. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 86. 65–81.
- WATSON, Judith, 2001: Social constructivism in the classroom. *Support for learning* XVI/3. 140–147.
- ZAJC, Ivana, 2019: Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo* LXIV/3–4. 57–67.

PRAKTIČNA FONETIKA SLOVENSKEGA JEZIKA ZA ŠTUDENTE BRATISLAVSKE SLOVENISTIKE

Saša Vojtech Poklač

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava
sasa.poklac@uniba.sk

DOI:10.4312/Obdobja.41.351-359

Prispevek predstavlja predmet Praktična fonetika slovenskega jezika, ki je od študijskega leta 2021/22 v ponudbi predmetov bratislavske slovenistike. Zariše vsebino omenjenega predmeta, ki temelji na (s)poznavanju teoretičnih osnov slovenske fonetike (vse primerjalno s slovaščino) in praktičnem razvijanju fonološke zmožnosti na podlagi različnega učnega gradiva in učnih strategij. Analizira najpogostejše napake slovaških govorcev pri slovenski izgovarjavi in ponuja usmeritve za njeno izboljšanje.

slovenski jezik, slovenščina za Slovake, fonetika, fonologija, fonološka zmožnost

This contribution presents the course Practical Phonetics of Slovenian offered among the subjects in Slovenian studies in Bratislava since 2021/22. It describes the content of the course, which presents the theoretical basis of Slovenian phonetics contrasted with Slovak and seeks practical development of phonological competence using a diversity of materials, strategies, and teaching tools. The contribution also analyzes the most frequent pronunciation mistakes made by Slovak speakers in Slovenian and offers guidelines to improve pronunciation.

Slovenian, Slovenian for Slovaks, phonetics, phonology, phonological competence

1 Uvod

V zadnjih desetih letih se je status slovenistike na Filozofski fakulteti Univerze Komenskega v Bratislavi bistveno spremenil. Razvoj je potekal od (obvezno)izbirnega lektorata, za katerega so se večinoma odločali študentke in študenti slovakištike, rusistike, etnologije in zgodovine, pa vse do vključitve študija slovenskega jezika, književnosti in kulture v okvir do- in podiplomskih študijskih programov Srednjeevropske študije in Slovanske študije. Zaradi spremembe statusa slovenistike je nastala potreba po nenehnem oblikovanju novih obveznih in izbirnih slovenističnih predmetov. Študentke in študenti so v študentskih anketah večkrat izrazili željo po poglobljenem spoznavanju fonetike slovenskega jezika, zaradi česar smo ponudbo obogatili s predmetom Praktična fonetika slovenskega jezika, ki sem ga prvič izvajala v zimskem semestru 2021/22 v obsegu dveh šolskih ur tedensko in ga je uspešno opravilo osem študentk in študentov. K oblikovanju novega predmeta sta me spodbudili gostovanji dveh slovenskih strokovnjakov za fonetiko, prof. dr. Hotimirja

Tivadarja in doc. dr. Damjana Huberja z ljubljanske Filozofske fakultete, ki sta na bratislavski slovenistiki pripravila več predavanj in vaj s področja fonetike. Izkazalo se je, da je potreba po tovrstnih urah veliko večja, kot se je zdelo pred tem. Prav tako so vedno razveseljive povratne informacije udeležencev Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture¹ v Ljubljani, ki z navdušenjem govorijo o seminarskih fonetičnih vajah in smiselnosti tovrstnih ur. Do pomembnega premika pri dokončni vpeljavi fonetičnih vaj v študijski program je prišlo leta 2019, ko je izšel učbenik za učenje in poučevanje fonetike Hotimirja Tivadarja in Urbana Batiste *Fonetika 1*, ki je postal podlaga za nastanek omenjenega predmeta.

2 Razvijanje fonološke zmožnosti: kratkoročni ali/in dolgoročni cilj?

V procesu poučevanja/učenja tujega jezika tako pedagog kot študent stremita k jezikovnemu napredku in samostojnosti učečega se, uspešnost pa je odvisna od številnih okoliščin, ki lahko celoten proces pospešijo ali upočasnijo.

Pirih Svetina (2005: 140) glasoslovno zmožnost – fonološko/fonetično definira kot: »[r]eceptivn[o] zmožnost prepoznavanja različnih glasov in skupin različnih glasov v besedah, zmožnost povezovanja njihove slušne podobe z zapisano ter zmožnost prepoznavanja mesta in kakovosti naglasa v besedah ter produktivn[o] zmožnost tvorjenja in rabe ciljnemu jeziku ustreznih glasov, naglasov in intonacije.« Pirih Svetina (2021: 158) opaza, da se na področju slovenščine kot tujega jezika pravorečna vprašanja »praviloma ne obravnavajo samostojno in ločeno, ampak so vključena v druga področja obravnave«. Da ne gre izključno za slovenski unikum, potrjuje Piccardo (2016: 6), ki opozarja, da so v preteklosti strokovnjaki, ki se ukvarjajo s problematiko poučevanja drugega/tujega jezika, fonološkim vprašanjem namenili premalo pozornosti. To dokazuje tudi *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO), v katerem od leta 2001 pa vse do *Dodatka k SEJU* iz leta 2020 »fonološki nadzor ni eksplicitno omenjen v nobenem od opisnikov na šestih ravneh t. i. globalne lestvice« (Pirih Svetina 2021: 160). Po Pirih Svetina (2021: 161) *Dodatek k SEJU* (2020) prinaša spremembe glede pojmovanja pravorečja na področju učenja, poučevanja in ocenjevanja tujih jezikov, v ospredju pozornosti pa so: »artikulacija glasov, prozodija z intonacijo, ritmom in besednim ter stavčnim poudarkom, hitrost govora in njegovo členjenje, naglaševanje, naglas ter oddaljevanje od 'norme' in razločnost ter razumljivost pomena za poslušalce« (prav tam: 162).

Dejstvo je, da se proces razvijanja fonološke zmožnosti začne že v zgodnji fazi učenja tujega jezika. Zaradi tega se zdi na mestu iskanje odgovora na vprašanje, ki ga zastavlja SEJO (2011: 141), in sicer: »Ali sta fonetična pravilnost in tekočnost cilj zgodnjega učenja ali se razvijata kot dolgoročnejši cilj?«

Za zgodnjo fazo učenja je največkrat značilno, da učitelj študentom po eni strani posreduje temeljna teoretična izhodišča iz slovenske fonetike, po drugi strani pa skrbi, da s pomočjo različnih vaj razvijajo ustrezno fonološko zmožnost. Načeloma pa učitelj v okviru učnih načrtov nima veliko prostora, ki bi ga lahko namenil izključno

1 Več o prireditvi na spletni strani <https://centerslo.si/seminar-sjlk/>.

fonetičnim vsebinam. Pirih Svetina (2021: 159) to povezuje tudi s komunikacijskim pristopom, ki je v zadnjih tridesetih letih zaznamoval področje poučevanja slovenščine kot tujega jezika. Tako je čas, v katerem poteka proces razvijanja fonološke zmožnosti pri študentih, največkrat omejen na dejavnosti, ki niso neposredno povezane s to spretnostjo (npr. glasno branje, konverzacija, govorjenje). Čeprav se fonološka zmožnost večinoma razvija v okviru drugih vsebin in ne samostojno, pa gre za proces, ki poteka na vseh jezikovnih ravneh, kar dokazuje tudi lestvica opisnikov fonološkega nadzora v *Dodatku k SEJU* (2020: 136).

3 Fonetične vaje iz slovenskega jezika na Filozofski fakulteti Univerze Komenskega v Bratislavi

Na bratislavski slovenistiki se študentke in študenti srečujejo s slovensko fonetiko na različne načine in v okviru različnih predmetov. Najpogosteje na urah iz slovenskega jezika (poslušanje, glasno branje, govorjenje), prav tako pa tudi pri predmetih iz slovenske književnosti, kjer glasno berejo in interpretirajo odlomke iz slovenskih literarnih del.

Lani se je ponudila priložnost, da slovenistični modul dopolnimo z obvezno izbirnim predmetom *Praktična fonetika slovenskega jezika*, v okviru katerega se študenti ukvarjajo izključno z vprašanji s področja slovenske fonetike. Pripravila sem učni načrt, v katerem sem morala določiti obseg, vsebino, metode poučevanja in učenja, cilje in pridobljene kompetence ter obvezno literaturo in učno gradivo. Predmet se izvaja v zimskem semestru po 2 šolski uri tedensko, tj. skupaj 28 ur, od tega 12 ur v obliki seminarja in 16 ur v obliki vaj. Predvideno je tudi samostojno delo študentov v obsegu 28 ur. Po tehtnem premisleku² sem prišla do zaključka, da bo predmet najprimernejši za študente 2. in 3. letnika dodiplomskega študija, na podlagi prvih izkušenj s poučevanjem predmeta pa se je izkazalo, da je bila odločitev ustrezna.

3.1 Vsebina predmeta *Praktična fonetika slovenskega jezika*

Vsebino predmeta sem oblikovala na podlagi slovenske in slovaške strokovne literature. Snov je razdeljena na dva dela, in sicer na teoretični in praktični del, ki se prepletata in dopolnjujeta. Teoretični del je zasnovan tako, da prehaja od predstavitve splošnih fonetičnih vsebin, torej tistih, ki so vezane izključno na predstavitev značilnosti slovenskih glasov, slovenskega naglasa in stavčne intonacije v slovenščini, pa vse do bolj specifičnih, v našem primeru tistih, ki se vežejo na izgovarjavo slovenskega knjižnega jezika pri Slovakah. Drugi, (verjetno) še pomembnejši del predmeta, pa so praktične vaje, na podlagi katerih študenti izboljšujejo svojo izgovarjavo v slovenščini. Idealno je, če pedagog pozna temeljne fonetične značilnosti maternega

2 Razmislek je šel v smeri, ali je predmet primernejši za študente 1. letnika, ki se morajo šele seznaniti z osnovami slovenske fonetike, ali za študente višjih letnikov, ki so po eni strani sicer že pridobili temeljna fonetična znanja, po drugi strani pa imajo že dovolj razvito jezikovno zmožnost, da lahko sledijo tudi kompleksnejšim jezikovnim vprašanjem in se jim načeloma ni treba obremenjevati z vprašanji, ki si jih zastavljajo študenti brez predznanja slovenščine.

jezika študentov, saj lahko s pomočjo kontrastivne metode še učinkoviteje razloži podobnosti in razlike med (iz)govorom v izhodiščnem in ciljnem jeziku.

3.1.1 Teoretični del predmeta

3.1.1.1 Samoglasniki in naglas v slovenščini

Na podlagi učbenika *Fonetika 1* se študenti podrobneje seznani z značilnostmi slovenskih samoglasnikov. Spoznajo, da se za razliko od slovaščine, samoglasniki izgovarjajo jasno, odprto in navzven. Posebna pozornost je namenjena naglasu v slovenščini, ki je drugačen od slovaškega, saj ni dinamičen in ustaljen na prvem zlogu, temveč je njegovo mesto nestalno. Študente opozorim, da je v nasprotju s slovaščino kvantiteta slovenskih samoglasnikov odvisna od mesta naglasa. Velja namreč, da so v slovenščini naglašeni samoglasniki načeloma dolgi, nenaglašeni pa kratki. Pri branju slovenskih besedil, ki so opremljena z naglasnimi znamenji, imajo študenti z izgovarjavo samoglasnikov kar nekaj težav, kar lahko povežemo z jezikovnim prenosom. Če so označeni z ostrivcem, jih izgovarjajo podobno kot slovaške in lahko trajajo tudi dvakrat dlje, kot je značilno za slovenske samoglasnike. Prav tako so problematični *o*-ji, ki so označeni s strešico, saj jih pod vplivom slovaščine, kjer to znamenje označuje dvoglasnik *uo*, tako tudi izgovarjajo. Zaradi tega se izogibam rabi naglasnih znamenj in označujem samoglasnike tako kot različni učbeniki za začetno učenje slovenščine, tj. naglašene samoglasnike podčrtujem. Na splošno je treba veliko pozornosti nameniti naglasu, saj v slovenščini naglasno mesto ni predvidljivo in je za razliko od slovaščine zelo pomembno za razločevanje pomena. Zato pri fonetičnih vajah vadimo npr. različne naglasne tipe, naglaševanje glagolov, morebitno spreminjanje naglasa pri besedotvornih postopkih itn.

Nekateri slovenski samoglasniki se izgovarjajo podobno kot slovaški (gre za samoglasnike *a*, *i*, *u*), zato študenti pri izgovarjavi nimajo večjih težav. Drugače je pri samoglasniku *e*, saj pozna slovaščina v nasprotju s slovenščino samo en *e*-jevski samoglasnik, ki se izgovarja podobno kot slovenski ozki *e*. Ker imajo študenti več težav z izgovarjavo širokega *e*, jih z namenom, da bi dosegli podobno kakovost *e*-jevskega samoglasnika, opozorim na slovaški samoglasnik *ä*, ki se približuje izgovoru slovenskega širokega *e*. Podobno velja tudi za samoglasnik *o*. Z ustreznimi vajami, kot je npr. ponavljanje različnih besed (*pésem*, *sêstra*; *ósem*, *rôka* ...) ali ponavljanje samoglasnikov v kombinaciji s soglasniki (*pé*, *bé*, *mé*, *pè*, *bè*, *mè*), kar priporoča Vrtačnik (2019: 170), lahko izgovarjavo obeh glasov bistveno izboljšajo.

Študenti imajo težave s prepoznavanjem in izgovorom slovenskega polglasnika, saj ga v svojem maternem jeziku ne poznajo. Zaradi tega prihaja v položajih (opazno predvsem pri enakopisnicah), kjer je v slovenščini polglasnik, v slovaščini pa samoglasnik *e*, do napak. Tako npr. v besedah *meter*, *pes*, *sedem*, *osem*, *Koper* idr. slovenski polglasnik izgovarjajo kot slovaški *e*.

3.1.1.2 Soglasniki

Čeprav slovaški študenti načeloma nimajo večjih težav z izgovarjavo slovenskih soglasnikov, pa je treba več pozornosti nameniti razlagi slovenskih zvočnikov, še

posebej v in *l*, katerih zapis in izgovor sta zaradi variantnosti za študente zahtevnejša. S študenti si ogledamo razlago v učbeniku *Fonetika 1* in primerjalno s slovaščino vadimo izgovor težavnejših fonemov. Pri zvočniku v vadimo položaje, v katerih se soglasnik v izgovarja zobnoustnično (*Slovak, večer, vrt* ...). V obeh jezikih je podoben tudi izgovor v pred soglasnikom in za samoglasnikom (*restavracija, glavniki, zdravnik* ...) ter v pred premorem/za samoglasnikom v izglasju (*zanimiv, lipov, nov* ...), kjer se izgovarja kot soglasniški (dvoglasniški) *u*. Pri slovaških študentih prihaja do nepravilne izgovarjave *v*-ja večinoma v položaju pred nezvenečim soglasnikom in ne za samoglasnikom (*vsota, včeraj, vtis* ...), saj ga namesto dvoglasniškega *u* izgovarjajo kot zobnoustnični *v* oz. *f*. Podobne težave imajo tudi z izgovorom predloga *v*.

S primerjalnega slovensko-slovaškega vidika je še bolj kot drsnik v zanimiv jezičnik *l*. Vaňko (2004: 22) poudarja, da se slovaški zvočnik *l* po izgovoru razlikuje od slovenskega, saj je v slovaščini zadnjedlesnični *l* in je »trši« kot slovenski, ki je, kot pišeta Tivadar in Batista (2019: 21), izgovorjen spredaj (gre za t. i. zahodnoevropski *l*) in pri katerem je jezik upognjen navzdol (konveksni položaj). Pri učenju pravilne izgovarjave slovenskega *l* je treba študente opozarjati na to, da morajo, če želijo »ovreči« besede Hotimirja Tivadarja (2016: 115), da je govor »eden najbolj 'izdajalskih' delov človeške podobe«, v slovenščini spremeniti položaj jezične konice in veliko vaditi. Da bi študenti uzavestili položaj jezika pri izgovoru slovenskega *l* in s tem dosegli mehkejšo izgovarjavo, je treba vaditi besede s kombinacijo *l* + samoglasnik *i* ali ozki *e* (*lesen, lizika, ples, palica* ...). Vaňko (2004: 22) navaja, da je naslednja razlika med slovenskim in slovaškim *l*-jem, ki je pogojena z njegovim položajem, v opisnem deležniku na *-l*. V slovaščini se v 3. osebi ednine moškega spola izgovarja trdi zadnjedlesnični *l*, v slovenščini pa kot soglasniški (dvoglasniški) *u* (*hodil, pisal, sedel* ...). Nekaj razlik je tudi v izgovoru črkovnega sklopa *lj*, do večjih pa pride, če se črkovni sklop nahaja pred samoglasnikom, saj ga slovaško govoreči ne izgovarjajo kot *l* + *j*, temveč kot mehčani *l'* (*Ljubljana, učiteljica* ...).

Pri zvočniku *n* je pomembno študente seznaniti, da slovenščina v svojem sistemu nima mehkega *ñ*, kar pomeni, da je treba v slovenskih besedah, kjer je kombinacija *n* + *i* oz. *e*, zvočnik izgovarjati trdo (*nevesta, nebo, nit, piknik* ...). Prav tako je treba obravnavati črkovni sklop *nj* in fonemske različice *n* pred *k*, *g*, *h* (*Anka, angina, Anhovo* ...).

Študenti imajo nekaj težav tudi z izgovorom zvočnika *r* med dvema soglasnikoma, saj imajo v svojem jeziku v tem položaju zlogotvorni *r*, značilnost katerega je, da se konica jezika zatrese trikrat ali večkrat (Vaňko 2004: 21). Ker se v slovaščini ta zvočnik izgovarja brez spremljajočega tona, je njegovo izgovarjavo treba vaditi (*vrtec, trgovina, krvaveti* ...).

Slovaški študenti načeloma nimajo večjih težav z izgovorom slovenskih nezvočnikov, saj jih ima večina enake izgovorne in slušne lastnosti tudi v slovaščini. Pazljivi morajo biti predvsem pri izgovoru zapornikov *d* in *t* pred samoglasnikoma *i* in *e*, saj se v slovaščini v tem položaju izgovarjajo mehko (*dedek, tekma, piti* ...). Prav tako je treba več pozornosti nameniti branju mehkonebnega pripornika *h*.

Ker slovaščina za razliko od slovenščine pozna dva grafema za njegovo označevanje (*ch* in *h*), študenti v slovenskih besedah (*hvala, hiter, hudo* ...) pogosto berejo črko *h* kot grlni pripornik *h*, ki pa ga knjižna slovenščina nima. Prav tako so za slovenščino kot tudi za slovaščino značilne premene po zvonečnosti. Ker je skupna značilnost obeh jezikov regresivnost, študenti v povezavi s tem pojavom nimajo večjih težav.

3.1.2 Praktični del predmeta: potek učne ure in izkušnje

Eden izmed glavnih ciljev, ki ga želimo doseči pri predmetu, je, da študente pripeljemo do stopnje, da se začnejo zavedati tistih mest, kjer se slovenska in slovaška izgovarjava bistveno razlikujeta. Na podlagi teoretičnih izhodišč in večletnih izkušenj s poučevanjem slovaško govorečih študentov sem pripravila fonetične vaje, s pomočjo katerih študenti vadijo težavnejša mesta in tako razvijajo fonološko zmožnost. V nadaljevanju bom najprej na kratko približala potek učne ure in nekaj izbranih vaj za pravilno izgovarjavo in naglaševanje slovenskih samoglasnikov, nato pa se bom zaradi omejenega prostora osredotočila zgolj na izkušnjo s poučevanjem pravilne izgovarjave »bolj slovenskega oz. zahodnoevropskega, mehkejšega« *l*.

Začetek učne ure je bil povezan z vajami za motoriko govornega aparata (vaje za jezik, ustnice, mehko nebo, spodnjo čeljust, pihalne vaje),³ ki so bile odvisne od značilnosti glasu, ki smo ga vadili.

Primeri vaj za ustnice, s katerimi utrjujemo izgovarjavo samoglasnikov:

- študenti se morajo spomniti, kako odreagirajo, ko se udarijo v nogo (*Au, boli!*);
- študenti govorijo »japonsko«: pri tej vaji poudarijo prvi zlog in ga časovno podaljšajo, ostale pa izgovorijo v običajnem ritmu (*NOOO–RJA–KI; HIII–RO–TO; MIII–JU–RA; TAA–KE–ŠI*);
- študenti oponašajo policijsko sireno, osla (*U–I, I–A*).

Primeri vaj za jezik, s katerimi utrjujemo izgovor *l*:

- vaja *Ali se lahko z jezikom dotaknete nosu ali brade?*: študenti pomikajo jezik proti bradi in ga dajo nazaj v usta, enako tudi navzgor proti nosu;
- vaja *Brisalci*: študenti pomikajo jezik levo in desno po zgornji in spodnji ustnici;
- vaja *Tleskanje – muca*: študenti tleskajo z jezikom, podobno kot *C C C* oz. kot bi klicali mačko.

Po obravnavi teoretičnih izhodišč so sledile vaje za kakovosten izgovor posameznih fonemov, pravilno naglaševanje in intonacijo. Najprej so študenti vadili izgovor na podlagi vaj iz učbenika *Fonetika 1*. Za zelo učinkovito se je izkazalo naslednje zaporedje: študenti so najprej glasno prebrali besede, dialoge oz. besedila, nato so poslušali zvočne posnetke, pri katerih so bili pozorni na pravilno izgovarjavo, na koncu pa je znova sledilo branje istega besedila. Izkazalo se je, da se je že po prvem poslušanju izgovarjava izboljšala, kakovost fonemov pa se je približala tisti s posnetka.

Pravilno izgovarjavo smo vadili tudi s pomočjo palindromov,⁴ npr. *osem opitih hiti po meso; omamiti hiti mamo; Ina vas vidi v savani*. Študenti so jih najprej tiho prebrali,

3 Še več vaj v Križan 2013: 63–72.

4 Palindrome sem povzela po spletni strani <http://bos.zrc-sazu.si/palindromi/index.html>.

ob tem pa so si morali zamisliti, katero čustvo (npr. jeza, žalost, sreča ...) bodo izrazili ob branju. V nadaljevanju je študent A z izbranimi čustvi prebral palindrom, študent B pa je moral ponoviti za njim in ga čim bolj natančno posnemati.

Uporabna se zdi tudi vaja za utrjevanje širine in ožine *e* in *o*, ki temelji na otroški igri *Leti, leti!* Pripravila sem besede, v katerih se *e* in *o* izgovarjata široko (označene z modro barvo) oz. ozko (označene z rdečo barvo). Študenti so morali nalogo začeti z *Leti, leti!* in glede na barvo ustrezno izgovoriti samoglasnike. Prav tako je zanje uporabna vaja z besedami, ki se v slovaščini zapisujejo (skoraj) enako kot v slovenščini, vendar se izgovarjajo drugače (npr. *mesto*, *otrok*, *meso*, *breza*, *beseda*, *dedek* ...).

Ena izmed rednih dejavnosti je tudi petje, ki zaradi primerne nastavitve izgovora posameznega glasu oz. glasovnega sklopa olajša izgovor (Tivadar, Batista 2019: 11). Poleg pesmi, ki so v učbeniku *Fonetika 1*, sem pripravila še pesmarico z drugimi melodijami, med katere sem uvrstila tudi pesem glasbenika Nipkeja *Bejba iz neta*. Študenti so tako spoznali knjižno in neknjižno izgovarjavo slovenščine.

Na uri je bila vsaj ena vaja, pri kateri so morali študenti prebrati besedilo in določiti naglasna mesta. Študenti so imeli težave z naglaševanjem, ki so se zmanjšale takoj, ko so zapisano besedilo slišali. Zelo jim je bila všeč tudi nadgradnja te naloge, ko so morali naglase premakniti za en zlog nazaj.⁵

Slovaški študenti že v zgodnji fazi učenja slovenščine slišijo bistveno razliko med slovaškim in slovenskim *l*. Ker jih pogosto zanima, kaj morajo storiti, da bi se čim bolj približali »slovenski izgovarjavi« zvočnika *l*, sem se odločila, da se bomo intenzivno ukvarjali z izgovorom tega soglasnika. Eden izmed največjih izzivov je bilo doseči spremembo položaja jezika pri izgovoru zvočnika *l*. V ta namen sem pripravila veliko vaj, v katerih se izmenično pojavljajo besede, pri katerih je najprej glasovni sklop *l + e* oz. *i*, in tiste, pri katerih se *l* nahaja pred zadnjimi samoglasniki, torej tam, kjer se pri slovaških govorcih izgovarjava izrazito približa trdemu *l* (*lestev*, *ladja*, *lipa*, *lonec*, *poletje*, *planet* ...).

Kot odličen pripomoček za učenje fonetike so se izkazale logopedске pravljice na portalu *Lahkonočnice*. Študenti so morali v pravljici Nine Mav Hrovat *Lama in lenivec* označiti mesta, ki se jim zdijo težka z vidika njihove izgovarjave slovenskega *l*. Sledilo je glasno branje besedila in poslušanje pravljice po kratkih odsekih. Študenti so takoj za tem ponovili, kar so slišali. Izkazalo se je, da se je izgovor *l* takoj po poslušanju izrazito izboljšal. Pri prvem branju so študenti naredili največ napak v glasovnem sklopu *l + a* oz. *l + o*, kar lahko povezujemo s tem, da sta oba samoglasnika manj odprta kot *i* in *e* in zato njun izgovor zahteva manj energije. Po mojem opozorilu, da je treba bolj odpirati usta, in po poslušanju besedila se je izgovor zvočnika *l* približal t. i. zahodnoevropskemu *l*.

5 Idejo za to dejavnost sem dobila na predavanju Damjana Huberja, ko je gostoval na bratislavski slovenistiki.

4 Zaključne ugotovitve

Po enem semestru intenzivnega poučevanja predmeta iz slovenske fonetike, v okviru katerega so slovaški študenti podrobneje spoznavali teoretične osnove s tega področja, ki so jih s pomočjo večjega števila vaj preverili tudi v praksi, lahko trdim, da je tovrsten predmet pri študiju jezika več kot koristen. Čeprav se na prvi pogled mogoče zdi, da študentov tovrstne vsebine ne zanimajo, se je izkazalo ravno nasprotno. Z velikim zanimanjem so se poglobili v teoretična izhodišča slovenske fonetike, še bolj pa so bili navdušeni nad vajami, na podlagi katerih so vadili npr. izgovarjavo slovenskih glasov, naglas, intonacijo, ritem. Zavedajo se, da je izgovarjava nekaterih slovenskih glasov drugačna od slovaške, zato si želijo, da bi se približali slovenski. Izkazalo se je, da je zaželeno, da jim učitelj fonetiko svojega jezika posreduje primerjalno s fonetiko njihovega maternega jezika, saj lahko tako predvidi morebitne napake in pripravi kakovostne vaje, ki omogočajo razvoj tistih fonoloških zmožnosti, ki se morda zaradi vpliva maternega jezika na izgovarjavo v ciljnem jeziku ne razvijajo po pričakovanjih. Veseli me, da je končno tudi za slovenščino na voljo učbenik fonetike, ki je odlična podlaga za posredovanje in vadenje teh zmožnosti. Pogosto se zgodi, da sta npr. razpon besedišča ali slovnična pravilnost pri istem uporabniku na višji ravni kot njegova fonološka zmožnost, kar bi lahko bila tudi posledica nenamernega zapostavljanja fonetičnih vaj v okviru učnega procesa. Kljub vsemu si mora učitelj na vseh stopnjah poučevanja prizadevati, da študenti s pomočjo fonetičnih vaj redno vadijo izgovarjavo, saj bodo lahko le tako čim hitreje dosegli cilje, kot so npr. razumljiva in naravna izgovarjava, pravilno naglaševanje, intonacija. Vse to pa lahko dosežemo s ponavljanjem, poslušanjem, glasnim branjem in tudi s petjem.

Literatura

- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- FERBEŽAR, Ina, KNEZ, Mihaela, MARKOVIČ, Andreja, PIRIH SVETINA, Nataša, SCHLAMBERGER BREŽAR, Mojca, STABEJ, Marko, TIVADAR, Hotimir, ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- KRIŽAN, Katarina, 2013: *Holistični pristop v terapiji mišično tenzijske disfonije (MTD): Rehabilitacijski program za osebe z odklonom na področju fonacije po Kosmačevi*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1628>
- MAV HROVAT, Nina: Lama in lenivec. *Lahkonočnice*. <https://www.lahkonocnice.si/pravljice/lama-in-lenivec> (dostop 15. 5. 2022)
- PICCARDO, Enrica, 2016: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision. Process Report*. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073ff19>
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2021: Od kod do kod slovenščina? Pravorečna in pravopisna vprašanja

- pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika. *Jezik in slovstvo* LXVI/2–3. 157–165. <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2021|2|159-168>
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- TIVADAR, Hotimir, 2016: Slovenska fonetika za tuje študentke in študente. Alojzija Zupan Sosič (ur.). *Drugačnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 52. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 111–116.
- TIVADAR, Hotimir, BATISTA, Urban, 2019: *Fonetika 1*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- VAŇKO, Juraj, 2004: *Slovaška slovnica za Slovence*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za slavistiko.
- VRTAČNIK, Martin, 2019: Poučevanje fonetike na Seminarju slovenskega jezika, literature in kulture. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi (ur.): *Govor v pedagoški praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 189–197. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/185/283/4891-1>

