

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

ALEX DEVETAK

**Poučevanje slovenščine kot manjšinskega jezika v Italiji: kurikularne smernice
in analiza učbenikov**

Magistrsko delo

Mentorica: red. prof. dr. Simona Kranjc

Drugostopenjski dvopredmetni pedagoški
magistrski študijski program *Slovenistika*

Ljubljana, september 2018

Hvala vsem. Tudi tistim, ki jih še ne poznam. Tudi tistim, ki sem jih že pozabil.

Posebna zahvala gre ravnateljicama obeh večstopenjskih šol v goriški pokrajini, Sonji Klanjšček in Elisabetti Kovic. Obema se zahvaljujem za pomoč in odgovore na vprašanja.

IZVLEČEK

Namen magistrskega dela je analiza jezikovnega stanja slovenske manjšine v Italiji z vidika jezikovne identitete in učenja jezika. Delo ugotavlja, da se znotraj manjšine v diskurzu o jeziku začenja sprožati proces fetišizacije: jezik ne predstavlja več identitete, ampak je identiteta. Magistrsko delo se nato posveča slovenskemu šolstvu v Italiji. S pomočjo pregleda kurikularnih smernic in letnih načrtov šol analizira učbenike, ki se uporabljajo v tretjem razredu nižje srednje šole, in skuša ugotoviti, ali so ti učbeniki primerni za manjšinsko populacijo. Magistrsko delo zaključuje, da analizirani učbeniki za pouk jezika sicer dosegajo učne cilje in primerno razvijajo kompetence, a ne upoštevajo specifičnih težav dvojezičnih otrok, saj so vaje pripravljene za populacijo, ki ni iz jezikovno mešanega okolja. Delo ugotavlja, da so učbeniki za pouk književnosti le delno ustrezni, saj sledijo slovenskemu (šolskemu) literarnemu kanonu, v katerem se zamejski avtorji takorekoč ne pojavljajo.

Ključne besede: jezikovna politika, slovenščina kot manjšinski jezik, zamejstvo, kurikularne smernice, učbeniki

ABSTRACT (english)

TEACHING SLOVENE AS A MINORITY LANGUAGE IN ITALY: NATIONAL GUIDELINES AND TEXTBOOK ANALYSIS

The aim of the present thesis is to analyse the language situation of the Slovene minority in Italy from the point of view of language identity and language learning. The thesis establishes that the process of fetishisation has already started in the language discourse within the minority: the language does not represent the identity, it actually is the identity itself. The thesis then addresses the Slovene minority education in Italy. Through the overview of national guidelines, schools' yearly syllabus and textbooks, the present thesis tries to analyse if the textbooks in use in the third grade of the lower secondary school are suitable for the minority population. The thesis reaches the conclusion that the analysed textbooks for the grammar courses are indeed suitable to achieve educational goals and develop competences, however, the exercises are intended for the non-minority population. Finally, the thesis concludes that the textbooks for the literature courses are only partly suitable for the minority population, since they follow the Slovene literary (scholastic) canon, in which the minority authors are marginally represented.

Ključne besede: language policy, Slovene as a minority language, Slovene minority in Italy, national guidelines, textbook analysis

ABSTRACT (italiano)

INSEGNAMENTO DELLO SLOVENO COME LINGUA MINORITARIA IN ITALIA: INDICAZIONI NAZIONALI E ANALISI DEI LIBRI DI TESTO

Lo scopo di questa tesi magistrale è analizzare la situazione linguistica della minoranza slovena in Italia dal punto di vista dell'identità linguistica e dell'insegnamento della lingua. Nella tesi si constata l'attivarsi del processo di feticizzazione della lingua nel discorso linguistico all'interno della minoranza: la lingua non rappresenta più l'identità, ma è essa stessa l'identità. La tesi si focalizza quindi sulla scuola minoritaria slovena in Italia. Attraverso l'approfondimento delle Indicazioni nazionali e dei piani formativi delle scuole, verranno analizzati i libri di testo in uso nelle terze classi della scuola secondaria di primo grado per confermarne l'adeguatezza. La tesi dimostra che nonostante i libri di testo siano adeguati per raggiungere gli obiettivi e sviluppare le competenze, gli esercizi in essi contenuti sono preparati per la popolazione scolastica non minoritaria. Si giunge alla conclusione che i libri di testo per le ore di letteratura sono adeguati solo in parte, poiché preparati secondo il canone letterario (scolastico) sloveno, il quale comprende pochi autori della minoranza.

Parole chiave: politica linguistica, sloveno come lingua minoritaria, minoranza slovena in Italia, indicazioni nazionali, libri di testo

KAZALO

1. UVOD	7
2. JEZIK KOT SIMBOL: TRENUTNO STANJE SLOVENSKE MANJŠINE V ITALIJI	9
3. ŠOLE S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI IN DILEME ZA PRIHODNOST	15
4. ITALIJANSKA ZAKONODAJA NA PODROČJU UČNEGA NAČRTOVANJA	19
4.1 KURIKULARNE SMERNICE	19
4.2 NAČRTOVANJE POUKA SLOVENŠČINE.....	27
4.3 UČBENIKI.....	37
5. UČBENIKI SLOVENŠČINE NA ŠOLAH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI	40
5.1 PRED ANALIZO: UČBENIK V DIDAKTIKI	40
5.2 ANALIZA: VPRAŠANJA, POSTOPEK IN VZOREC	45
5.3 ANALIZA: UGOTOVITVE.....	48
5.3.1 UČBENIKI ZA POUK JEZIKA	48
5.3.2 UČBENIKI ZA POUK KNJIŽEVNOSTI	51
6. POVZETEK	58
7. VIRI IN LITERATURA	61

1. UVOD

Jezik je pomemben člen vsake skupnosti. Pri manjšinah je njegov pomen še toliko bolj v ospredju, saj jezik za manjšino ni samo simbol identitete in etnične pripadnosti, ampak tudi pogoj za njen obstoj. Jezikovna politika ima pomembno mesto v manjšinskem svetu, saj ohranjanje jezika znotraj manjšin ni samoumevno, ker na vsako manjšino vplivajo procesi postopnega opuščanja jezika. V pričujočem delu bi rad ugotovil, kakšno je stanje v odnosu do jezika pri slovenski manjšini v Italiji z vidika jezikovne identitete, posledično tudi jezikovne politike in jezikovne ideologije, ter z vidika učenja jezika. Pomagal si bom s sodobnejšimi raziskovanji in izdano literaturo.

Šolanje v jeziku manjšine igra zelo pomembno vlogo, saj se lahko le skozi šolanje jezik prenaša na nove generacije. Brez tega procesa se jezik ne ohrani (v rabi). Ta proces je za enojezično okolje samoumeven in avtomatiziran, pri manjšinskih populacijah pa temu ni tako. Preden preidem na učbenike, bom zato za trenutek pogledal trenutno stanje šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji in iskal odgovore na tri vprašanja: se je v zadnjih letih kaj spremenilo v mreži šol? Kaj pa v demografski sliki razredov? Kako en jezik vpliva na razvoj drugega?

Šolska sistema v Italiji in Sloveniji se razlikujeta. Najbolj vidna je razlika v stopnjah šolanja, a ni edina. Slovenija pouk predpisuje z uporabo učnih načrtov, Italija pa z določanjem kurikularnih smernic. Že iz samega poimenovanja je jasno, da je med sistemoma tudi vsebinska razlika: cilji, ki jih določa učni načrti so bolj natančni, pri smernicah pa bolj splošni. Oba sistema določata pričakovane dosežke oziroma standarde znanja ob koncu posamezne stopnje šolanja. V magistrskem delu bom na kratko skušal primerjati zadnji dve verziji smernic, tisto iz leta 2007 in tisto iz leta 2012, ki sta trenutno v veljavi. Na poenostavljen način bom skiciral tudi prehod iz kurikularnih smernic na posamezen letni učni načrt vsakega profesorja.

Kaj pa učbeniki? Zadnji del magistrskega dela bom posvetil prav učbenikom. Najprej bom učbenik postavil v teoretični okvir in se vprašal, ali je učbenik sploh še uporaben v sodobnem času. Nato bom pregledal sezname učbenikov za šolsko leto 2017/2018 vseh nižjih srednjih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji in pogledal, katere učbenike predvidevajo za pouk jezika in književnosti v tretjem razredu (razred je določen čisto naključno). V magistrskem

delu bom skušal odgovoriti tudi na vprašanje, ali so uporabljeni učbeniki v resnici primerni za to populacijo.

Analize učbenikov in delovnih zvezkov za pouk jezika se bom lotil primerjalno. Vzel bom temo priredno zloženih povedi (tudi ta tema je izbrana naključno) in pogledal, kako jo različni učbeniki razložijo in katere vaje predvidevajo ob njej. Skušal bom odgovoriti na vprašanje, ali je razlaga primerna za omenjene šole, katere taksonomske ravni predvidevajo vaje, kateri so cilji, poskušal pa bom odgovoriti tudi na vprašanje, ali lahko učenci z njimi dosegajo predvidene cilje.

Skozi analizo beril za pouk književnosti bom skušal predstaviti, kateri avtorji in katera njihova dela so prisotna ter kateri cilji se z njimi želijo doseči. Ker so (antologijska) berila tudi nosilci (šolskega) literarnega kanona, bom naštel, kateri zamejski avtorji so v njih prisotni. V luči ne preveč spodbudnega stanja prisotnosti oziroma odsotnosti avtoric v slovenskem kanonu bom pogledal tudi, katere avtorice so prisotne v analiziranih učbenikih. Je katera od njih iz zamejstva?

2. JEZIK KOT SIMBOL: TRENUTNO STANJE SLOVENSKE MANJŠINE V ITALIJI

Jezik za manjšino ni samo simbol identitete in etnične pripadnosti, ampak je istočasno tudi »pogoj zanjo in zato tudi pogoj za [njen] obstoj.« (Mezgec 58) Kako ohraniti jezik v rabi bi zato moralo biti osrednje vprašanje manjšinske družbe in njene jezikovne politike. Raziskave,¹ ki jih omenja Mezgec (2012) v svoji monografiji, kažejo, da se raba slovenščine v »tržaški pokrajini postopoma opušča« (ibid.). Na to stanje je nedvomno vplivala (tudi) okrnjena možnost rabe jezika v javni sferi družbe, saj komuniciranje med večinsko in manjšinsko populacijo poteka v italijanščini, ki je jezik večine. Jasno je torej, da Slovence² v Italiji označujeta dvojezičnost in diglosija. Pri diglosiji en jezik »uživa« boljši družbeni položaj kot drugi, pri dvojezičnosti sta sicer oba jezika enakovredna. Do diglosije lahko pride tudi zaradi pomanjkljivega znanja jezika.

Ohranjanje jezika v manjšinah ni *a priori* zagotovljeno. Brez prave jezikovne politike se jezik manjšine lahko ohrani le, tako Kaučič-Baša (2007), v oddaljenih podeželskih okoljih. V vseh ostalih okoljih je jezikovno načrtovanje in politika nujen del manjšinskega življenja. Kot piše Kaučič-Baša (2007),

če tega ne delajo, puščajo, da teče proces zamenjave jezika in identitete, ki se v takih razmerah vedno sproži [podčrtal A. D.], samodejno naprej. Na osnovi empiričnih dejstev je ugotovljeno, da manjšine, ki pojmujejo svoj jezikovni položaj kot danost in si v zvezi z njim ne postavljajo nikakršnih ciljev, zagotovo izgubijo prvotni jezik in za njim tudi identiteto, ohranjajo pa se manjšine, ki načrtujejo ustrezni družbeni položaj (pravni položaj in dejansko rabo) svojega jezika, ki razvijajo jezik sam na sebi in ki jezik učijo. (Kaučič-Baša 2007)

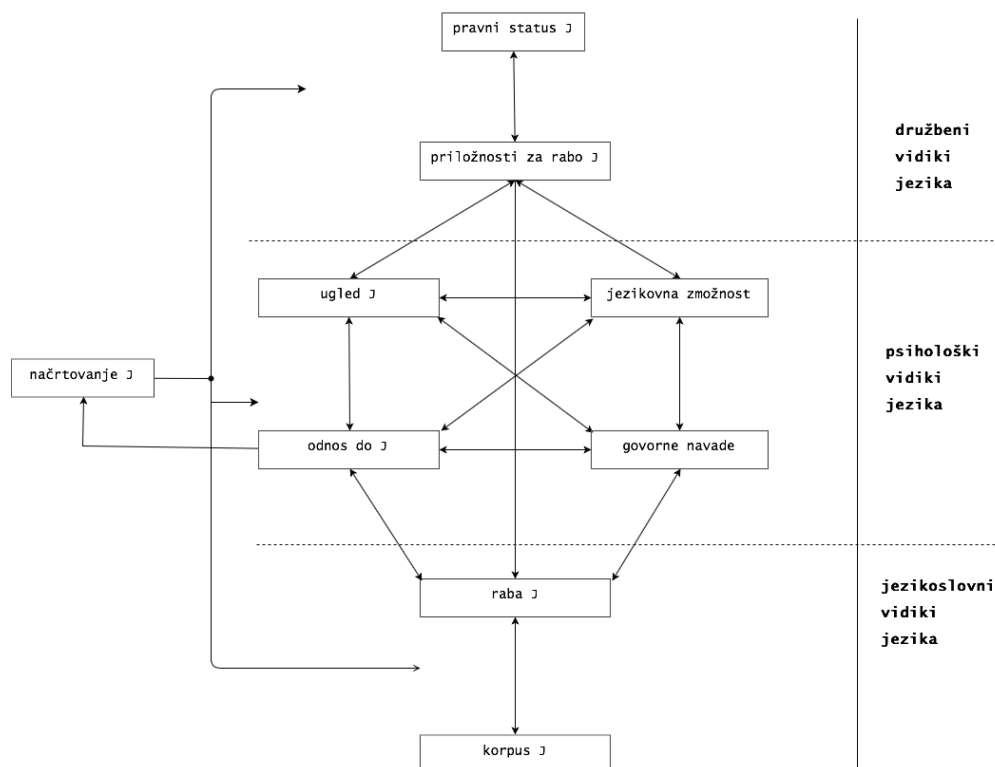
Ali kot piše Mezgec (2012), jezikovna politika manjšine mora vključevati »načrtovanje statusa jezika, razvijanje korpusa in učenje jezika« (Mezgec 59). Seveda se jezik manjšine

¹ Raziskave so bile sicer narejene v devetdesetih letih, torej pred zaščitnim zakonom in pred vstopom Slovenije v EU. Zanimivo bi bilo pripraviti novo raziskavo na to temo in rezultate primerjati s takratnimi rezultati.

² Menim, da se jezik, čeprav je to sistem, razvija glede na družbo in ne obratno, zato bi v svoji magistrski nalogi rad opozoril na problematiko spolno (ne)zaznamovanih oblik. Proces iskanja spolno nezaznamovanih oblik je proces, ki se v zadnjih letih razvija v večini jezikov zahodnega sveta: angleščina išče nove pomene besede they, italijanščina odkriva uporabo znaka * (Alunn* della classe), portugalsščina pa znaka @ (alun@s de uma classe). V slovenščini je v tem trenutku spolno najmanj zaznamovana oblika s podčrtajem, torej učenka_ec (ali učenec_ka), ki pa je problematična z vidika, da zelo otežuje branje besedila. V daljših, kompleksnejših, besedilih se zato izogibam uporabi te oblike. To je edini razlog, zakaj so tudi v tem besedilu kot oblike nezaznamovanega slovničnega spola uporabljene moške oblike.

lažje ohrani tudi, če ga manjšina lahko uporablja v administrativnih postopkih, če so prisotni napisi v jeziku ali če obstajajo tiskani mediji. Pri manjšinah ima pomembno vlogo tudi proces prenosa jezika na nove generacije, brez katerega se jezik ne more ohraniti. Ta proces je za govorce v enojezičnem okolju samoumeven in avtomatiziran, pri manjšinskih populacijah pa ni tako. Ključno vlogo pri tem procesu ima zato tudi šolanje v jeziku manjšine.

Jezik se ohranja toliko, kolikor ga ohranjajo njegovi govorniki. Če je govorec enojezičen, ni dilem, v katerem jeziku bo spregovoril.³ Dvojezični govorniki, kakršni naj bi praviloma bili člani jezikovnih manjšin, so vsakokrat postavljeni pred dilemo, v katerem jeziku naj spregovorijo. V primeru slovenske manjšine v Italiji sta to (večinoma) slovenščina ali italijanščina. Izbira jezika je »odvisna od več med seboj povezanih dejavnikov« (Kaučič-Baša 203). Kaučič-Baša (2007) to predstavi s spodnjim diagramom:



Graf 1: Zveza med družbenim položajem jezika, rabo jezika in jezikom samim (Kaučič-Baša 204).

Avtorica tako opiše diagram:

³ Seveda govorim zgolj o prvem jeziku in ne o rabi tujega jezika.

Z diagramom ponazarjam, da družbeni položaj jezika (pravni status, dejanske priložnosti za rabo jezika) vpliva na vse psihološke lastnosti ljudi, ki so povezane z rabo jezika (na ugled, ki ga uživa jezik v njihovih očeh, na njihov odnos do jezika, na njihovo jezikovno zmožnost in govorne navade). Od obojega – od položaja jezika in od lastnosti govorcev – je odvisna raba jezika in njegov razvoj. (ibid.)

Jezik z ustreznim družbenim položajem in z ustreznim pravnim statusom uživa pri ljudeh boljši ugled. Pravni status slovenščine kot manjšinskega jezika v Italiji je delno urejen, saj je bil leta 2001 sprejet zaščitni zakon. Odveč je reči, da se čez noč položaj jezika ni bistveno spremenil. Tudi zakon se, kot ugotavlja Kaučič-Baša (2007), ne izvaja na način, kot bi se moral. Od sprejema zakona je sedaj minilo že 17 let, tako da so določene stvari, tudi v primerjavi z letom 2007, ko je Kaučič-Baša opisala stanje, res urejene: določeni dokumenti se na prošnjo osebe lahko izdajo v obeh jezikih, nekateri obrazci so dostopni tudi v slovenščini, javni napisi so (včasih) v treh jezikih (italijanščini, slovenščini in furlanščini), odpira se možnost učenja slovenščine v šolah z italijanskim učnim jezikom.⁴ A brez točnejših informacij in raziskovalno primernejših podatkov, o teh trditvah ne gre preveč razglabljati, saj to ni cilj pričujočega dela. Če na tem mestu citiram besede Maje Lapornik (2017) v *Učnem načrtu za slovenski jezik šole Jožef Stefan*, katerega urednik je Primož Strani: »Popolnoma soglašam z mislijo dr. Sare Brezigar, da tiči naša stiska jezika ne le v geopolitičnem položaju, ki označuje našo skupnost, ampak tudi v nas samih« (Strani 45).

Nevarnost, ki preti slovenski manjšini v Italiji, je nevarnost, s katero se soočajo vse manjšine: fetišizacija jezika. Na to opozarja Matejka Grgič (2016) v monografiji *Jezik: sistem, sredstvo in simbol*. Zavedati se je namreč treba, da je jezik tudi »simbol⁵ neke identitete, pripadnosti, vključenosti ali izključenosti« (Grgič 72). To velja za vse govorce nekega jezika, torej tudi za govorce neke manjšine, za katere ima jezik še toliko večjo simbolično in

⁴ 11. aprila 2018 je tržaški časopis *Primorski dnevnik* objavil članek, v katerem se potrjuje, da je italijansko Ministrstvo za šolstvo priznalo slovenščini status drugega evropskega jezika, kar pomeni, da se bo lahko slovenščina poučevala kot drugi tuji jezik v šolah z italijanskim učnim jezikom. Slovenščina se bo poučevala na tistih šolah, kjer bodo starši za to zaprosili. Kot ugotavljajo v članku, se slovenščina že poučuje v nekaterih tržaških nižjih srednjih šolah z italijanskim učnim jezikom. Članek iz italijanskega tržaškega časopisa *Il Piccolo* navaja, da naj bi se slovenščina uvedla že s šolskim letom 2018/2019. Ta odločitev odpira novo pozitivno poglavje v odnosih med italijansko večino in slovensko manjšino, istočasno slovensko šolstvo v Italiji postavlja pred nove izzive in dileme.

⁵ Vprašanje, kako jezik postane simbol, bom pustil ob strani, saj je odgovor preveč kompleksen. Teorij o tem je preveč, hkrati pa se zdi, da nobena ne prinaša dokončnega odgovora. Ekskurzus v to razlago se za potrebe te magistrske naloge zdi odvečen. Radovedni bralec si lahko sam poišče teorije in razlage, na primer misel, ki jo je leta 1959 sintetiziral Paul Ricoeur.

identifikacijsko raven. Kot navaja Grgič (2016), je preskok iz »*jezik je identitetni simbol*« (Grgič 74) na »*jezik je identitetni fetiš*« (ibid.) hitrejši, kot se zdi v resnici. V fetišu, končnem produktu fetišizacije, se v resnici skriva obrambni mehanizem oziroma strah pred izgubo identitete.

Da to trditev obrazložim, moram narediti korak nazaj. Grgič (2016) definira jezikovno ideologijo kot »*sistem percepcij jezika in predstav o jeziku, ki ga oblikujejo govorniki*« (Grgič 22). Tako kot vse ideologije je tudi jezikovna ideologija konstrukt vrednot in idej, ki ga oblikuje družba. Z besedami M. Grgič (2016): »*pripadniki iste skupnosti se od pripadnikov drugih skupnosti ločujemo ne samo po jeziku/jezikih, ki ga/jih govorimo, ampak tudi po svojem odnosu do jezika/jezikov in po njegovem/njihovem pojmovanju oz. predstavah*« (Grgič 24).

Vprašanje, ki se odpira, je, katero jezikovno ideologijo je razvila slovenska manjšina v Italiji. Grgič (2016) nam na to vprašanje odgovarja z analizo besedil iz *Primorskega dnevnika*. Celotna, zelo zanimiva analiza je objavljena v že omenjeni monografiji *Jezik: sistem, sredstvo in simbol*. Na tej točki je dovolj, če citiram sklep, do katerega je prišla avtorica:

Analiza zbranega gradiva je pokazala, da je v skupini, ki jo imenujemo slovenska manjšina v Italiji, dominantna nostalgično-normativna jezikovna ideologija. Iz gradiva je razvidno, da je središčno vprašanje jezikovne politike in vzgoje (ki je vsaj pomemben, če že ne najpomembnejši segment jezikovne politike) t.i. 'ohranjanje' jezika. Model 'dobrega, čistega, plemenitega' jezika je jezik prednikov [vprašanje, kdaj je ta preteklost bila, ostaja, ideološkemu govoru primerno, brez odgovora, op. a.], ki je predstavljen tudi kot 'pravi' in 'avtentični'. Nasprotje tega idealnega in idealiziranega idioma je 'jezik, ki se govori danes' – v zamejstvu in tudi v osrednji Sloveniji. Predvsem do slednjega idioma so avtorji zbranih in analiziranih besedil zelo kritični in se torej od njega vrednostno distancirajo.

Nadalje je analiza zbranega gradiva proti pričakovanjem pokazala, da je diskurz o jeziku presenetljivo konvergenten. V stališčih piscev ni zaznati velike ali vsaj omembe vredne stopnje divergentnosti oz. polifoničnosti stališč. Polarizacija dobro-slabo, lepo-grdo, pravilno-zgrešeno je jasna in skoraj popolna. (Grgič 65)

Rezultati tudi kažejo, da analizirana besedila uvajajo pojem pravilnosti tudi za tiste jezikovne pojave, pri katerih, strokovno gledano, ne moremo govoriti o jezikovni pravilnosti. Ta pojem lahko uporabimo le pri knjižnem jeziku, saj je, za razliko od ostalih jezikovnih pojavov, normiran:

Druga polarizacija, ki je z vidika jezikovne ideologije in pojavljanja ideoloških jeder zelo zanimiva, je torej polarizacija prav-narobe oz. pravilno-zgrešeno, pri čemer se ta dva binoma nanašata tako na jezikovne pojave in rabo jezika (idioma) kot tudi na sam odnos do jezika (idioma). S pojmom pravilnosti in nepravilnosti je tesno povezan tudi pojem lepote jezika: kar je pravilno, je lepo; kar ni pravilno, ni lepo. (Grgič 54)

Na to sicer vpliva tudi jezikovni stik oziroma medjezikovno vplivanje. Grgič (2016) meni, da »take pojave označujemo kot sistemska odstopanja ali sistemske neskladnosti ali kvečjemu – če poenostavimo – napake, nikakor pa ne kot nepravilnosti« (Grgič 52). Skozi tovrsten diskurz se lahko, tako Grgič (2016), vzpostavi le simbolna vrednost, ki že presega sam simbol do te mere, da postane fetiš.

Kaj je fetiš? Beseda izvira iz portugalske besede *facticius*, ki so jo prvotno uporabljali portugalski pomorščaki. S to besedo so opisali kipce plemen, s katerimi so med svojimi osvajanji sveta prišli v stik. Ti kipci niso »le predstavljal[i] božanstva, ampak [so] tudi bil[i] božanstvo.« (Grgič 73) Fetiš je torej znak, kjer je referenca razpadla. Grgič (2016) ta prenos razlaga takole:

S tem se v fetišu spreminja tudi odnos med označencem in označevalcem. Fizična danost označevalca in pojmovna danost označenca, ki je temelj znakovnega in tudi simbolnega pomenjanja, se v fetišu 'sprevrže'. Označevanje se zreducira na samo prisotnost označevalca, ki s tem postane edini nosilec pomena, hkrati pa izgubi svojo osnovno fizično danost, obliko, funkcijo. [...] [F]etiš monopolizira pomen: je simulacrum, ki pa v neki točki postane močnejši od objekta, na katerega referira; s tem se odnosi pomenjanja in razmerja med njimi prevesijo in fetiš postane karikatura. (Grgič 73-74)

V ozadju fetišizacije stoji strah pred izgubo simbola, v tem primeru jezika, ki privede do nasprotja: simbol se ohrani, ampak izgubi vrednost, pomen. Tako kot kipci božanstev: prazni, istočasno simboli božanstva in božanstva sama. Fetiš so torej za skupnost »destruktivni, saj zaradi dinamike strahu, izključevanja in omejevanja ne omogočajo interpretacij, interakcij in ustvarjanja družbeno relevantnih pomenov« (ibid.). Grgič (2016) svojo raziskavo zaključuje z razlago, zakaj v analizirani gradivi vidi prisotnost procesa fetišizacije:

V diskurzu o jeziku, ki nastaja med govorce slovenskega jezika v Italiji, [...] [je] zelo prisotno ideološko jedro ogroženosti in celo izgube jezika, ki je v tem diskurzu tesno povezano s pojmom izgube ne samo narodnostne, torej kolektivne, ampak tudi osebne, individualne identitete. (ibid.)

Tak diskurz je ideološki, saj ne sloni na znanstvenih podlagah, hkrati ne upošteva paradoksa, da se jezik ohrani le, če se uporablja in razvija skupaj z družbo, drugače (p)ostane le dediščinski simbol. *»[P]roces fetišizacije se začne tam, kjer se diskurz o jeziku izrazito fokusira na pojme ohranjanja in varovanja«* (Grgič 75). To je bilo v analizi jasno prikazano s prisotnostjo nostalgije po (ne definirani) preteklosti, ko je bil jezik *»čist in dober«* (Grgič 42). V obravnavnih besedilih je *»poudarek skoraj izključno na simbolični funkciji jezika, bistveno manj pa na njegovi sistemski strukturi in predvsem na njegovi sporazumevalni funkciji«* (ibid.). Jezik s takim diskurzom postaja to, kar je bil za omenjena plemena votivni kipec: jezik *»ne 'predstavlja' več neke identitete, ampak 'je' identiteta«* (ibid.).

3. ŠOLE S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI IN DILEME ZA PRIHODNOST

Mreža šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji je že vrsto let obsežna in razvejana: v tržaški pokrajini je 5 večstopenjskih šol s slovenskim učnim jezikom, ki združujejo skupno 24 vrtcev, 19 osnovnih in 7 nižjih srednjih šol ter 4 višje srednje šole s slovenskim učnim jezikom, ki ponujajo skupno 11 smeri; v Gorici in sosednjih krajih sta le 2 večstopenjski šoli s slovenskim učnim jezikom, ki združujeta skupno 10 vrtcev, 9 osnovnih šol ter 2 nižji srednji šoli in 2 višji srednji šoli s slovenskim učnim jezikom, ki ponujata skupno 6 smeri. Vsem tem šolam je treba prišteti še dvojezično večstopenjsko šolo v Špetru, ki deluje po modelu dvojezičnih šol, torej sta oba jezika, tako slovenščina kot italijanščina, učna jezika.⁶ Vse omenjene šole so javne in sledijo italijanski zakonodaji. Učni jezik v teh šolah je slovenščina, italijanščina je le predmet. Šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji imajo torej enak predmetnik kot tiste z italijanskim, razen dodatnega predmeta Slovenščina, kar posledično prinaša nekoliko višje število tedenskih ur.

Demografska slika populacije otrok, ki obiskuje šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji se spreminja. To dejstvo analizira tudi Norina Bogatec (2015) v svojem članku »Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji«. Avtorica najprej ugotavlja, da se število vpisanih učencev v vseh omenjenih šolah povečuje: v šolskem letu 2014/2015 je te šole obiskovalo »4390 vpisanih: 57 % je obiskovalo slovenske vrtce in šole na Tržaškem, 37 % tiste na Goriškem, preostalih 6 % pa se je šolalo v Špetru« (Bogatec 7). Zanimiv je podatek, da je v šolskem letu 2012/2013 vsak »deseti tržaški in goriški osnovnošolec obiskoval slovensko osnovno šolo« (ibid.). S tem je tesno povezana tudi spremenjena demografska slika šol:

V drugi polovici 90. let je večina (61 %) vpisanih izhajala iz slovenskih družin, polovico manj (31 %) je bilo otrok iz mešanih zakonov, nekateri so prihajali iz italijanskega (7 %) ali drugega (1 %) narodnostnega okolja [...]. V dvajsetih letih se je slika precej spremenila: delež otrok iz mešanih zakonov narašča do šolskega leta 2010/11 in predstavlja večinski delež vpisanih tudi v šolskem letu 2014/15 kljub rahlemu upadanju; otrok iz slovenskih družin je le četrtina, štiri oziroma sedem krat večji pa je delež otrok italijanskih staršev oziroma staršev drugih narodnosti [...]. (Bogatec 8–9)

⁶ Vir za te podatke je tabela na strani 7 v članku »Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji« avtorice Norine Bogatec (2015).

Ta sprememba je po eni strani seveda dobrodošla, po drugi pa postavlja šole in manjšinsko jezikovno politiko pred nove izzive. Spreminjanje demografske slike učencev je proces, ki se dogaja tudi v razredih šol z italijanskim učnim jezikom, na kar opozarjajo tudi Kurikularne smernice. A več o tem kasneje.

Po mnenju Norine Bogatec (2015) je pozitivna plat te spremembe to, da

vpliv slovenskih izobraževalnih ustanov na okolje se torej ne omejuje več na pripadnike slovenske narodne skupnosti v Italiji, kot se je to dogajalo v preteklosti, ampak učinkuje tudi na pripadnike večinskega prebivalstva. To zna biti velika prednost za slovensko manjšino, saj se neslovenski starši preko šolanja lastnih otrok seznanjajo z delovanjem slovenskih ustanov in neposredno spoznavajo kulturno in jezikovno raznolikost obmejnega prostora. (Bogatec 10)

Problem te nove sestave razreda pa je po njenem mnenju to, da

prihaja pri nevedenih šolskih dejavnostih in v drugih zunajšolskih okoljih do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, kar vodi h krčenju priložnosti za komunikacijo v slovenščini in posledično k nižanju ravni znanja tega jezika. Te dinamike ošibijo status slovenščine, ki v zunajšolskem okolju ni enakopravna italijanščini bodisi glede javne rabe bodisi kot samega vpliva v neformalnih situacijah. (ibid.)

V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji je v zadnjih letih zaznati padanje znanja slovenskega jezika. Nekaterim se zdita ta dva procesa povezana, a ni (še?) raziskav in podatkov, s katerimi bi se lahko ta hipoteza potrdila ali ovgrla. Vprašanje je tudi, a je tako hipotezo sploh možno preveriti, saj na padanje znanja slovenščine lahko vplivajo tudi drugi procesi, med katerimi so tudi tisti, ki so tipični procesi izgubljanja manjšinskega jezika v prid večinskega. Na to opozarja tudi Majda Kaučič-Baša (2007) v članku »Ohranjanje slovenščine med Slovenci na Tržaškem«:

Opuščanje rabe manjšinskih jezikov in demografsko krčenje narodnih manjšin je splošen pojav: več je takih manjšin, ki rabo prvotnega jezika opuščajo, kot onih drugih, pri katerih se število govorcev manjšinskega jezika ohranja ali celo povečuje. (Kaučič-Baša 194)

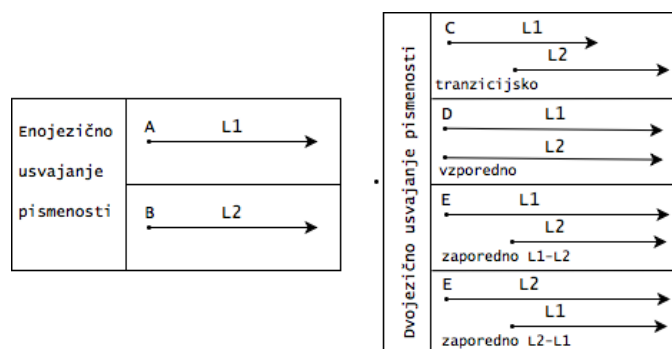
Proces seveda ni enosmeren ali neizbežen, saj se ga da s preišljeno jezikovno politiko, v kateri ima učenje jezika ključno mesto, zaustaviti ali celo obrniti.

Ne glede na vse, pripadniki katerekoli manjšine prav gotovo potrebujejo učenje in razvoj kompetenc obeh jezikov, tako manjšinskega kot večinskega. Tu se postavlja vprašanje, v katerem jeziku začeti. Mezgec (2012) navaja tri možne izbire: »*usvajanje pismenosti v materinščini, usvajanje pismenosti v večinskem jeziku in usvajanje pismenosti v obeh jezikih*« (Mezgec 61). Iz tega lahko nastajajo 3 tipi jezikovne politike: »*politike jezikovne segregacije, asimilacije ali ohranjanja*« (ibid.).

Verhoeven je oblikoval model razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku. Mezgec (2012) ta model opisuje takole:

Verhoeven v svoji analizi ločuje tri pristope razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku, ki slonijo na konceptih vzporednega ali zaporednega usvajanja [...]. Navedeni pristopi predstavljajo šest aplikativnih modelov, ki tvorijo dve makro kategoriji. V prvo spadata dva enojezična modela usvajanja pisanja: v enem (A) se učenci naučijo pismenosti samo v manjšinskem jeziku, v drugem (B) pa samo v večinskem. V drugi makro kategoriji se pismenost razvija v obeh jezikih. V prvem primeru (C) gre za tranzicijski model, pri katerem se učenci pismenosti na začetku učijo v materinščini, potem pa postopoma preidejo izključno na večinski jezik. V drugem primeru (D) gre za vzporedno usvajanje pismenosti v obeh jezikih. V preostalih dveh pa za zaporedno usvajanje pisnih kompetenc, najprej v materinščini (model E) in nato v večinskem jeziku, ali obratno, najprej v večinskem jeziku in nato v materinščini (model F). (Mezgec 61–62)

Modela prikaže tudi grafično:



Graf 2: Model razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku po Verhoevenu. (Mezgec 61).

Opismenjevanje v obeh jezikih v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji poteka po modelu D, torej vzporedno, saj sta predmeta slovenščina in italijanščina prisotna že od prvega razreda osnovne šole. To je predvsem prednost, a odpira vprašanje medjezikovnega transferja jezikovnih kompetenc. To pomeni, da se večine usvojene v enem jeziku lahko

prenesejo na drugi jezik (Mezgec 63). Teoretično, višje so kompetence v enem jeziku, višje so tudi kompetence v drugem jeziku. Mezgec (2012) to prikaže z metaforo dvojne ledene gore, ki jo je sicer razvil James Cummins. Ta dvojna ledena gora ima nad vodno gladino dva vrhova, ki ponazarjata »eksteriorizirane komunikacijske kompetence« (ibid.), torej tiste, ki so delno že avtomatizirane. Pod vodo je gora združena, ta skriti del predstavlja višje »kognitivne kompetence (npr. sinteza, analiza, interpretacija, evalvacija ipd.)« (ibid.).

Ta metafora je

metafora produkcije v dveh jezikih, ki navzven izpadeta kot proizvod dveh ločenih sistemov, pod vodno gladino (nevidno) pa se vrhova združita v eno samo ledeno maso. To so medjezikovne in kognitivne kompetence, ki sledijo principu vzajemne odvisnosti, so interaktivne in se lahko prenašajo. Višje kognitivne kompetence so torej skupne obema jezikoma. Mednje spadajo tudi pisne kompetence, zato se v obeh jezikih ne razvijajo popolnoma samostojno. Čim bolj kot so jezikovne kompetence razvite v prvem jeziku, tem lažje bo posameznik razvijal iste jezikovne kompetence v drugem jeziku. (Mezgec 63)

Pogoj za prenos iz prvega jezika v drug jezik je, da so »kompetence v izhodiščnem jeziku razvite na dovolj visoki ravni [...] in da je tudi znanje ciljnega jezika na dovolj visoki ravni« (ibid.). Če torej to prenesem na manjšinsko šolo, boljši je pouk prvega jezika, boljši bo tudi pouk drugega jezika.

4. ITALIJANSKA ZAKONODAJA NA PODROČJU UČNEGA NAČRTOVANJA

4.1 KURIKULARNE SMERNICE

Po trenutni italijanski zakonodaji sta osnovna in srednja šola⁷ združeni v t. i. prvi cikel obveznega šolanja. Cikel je zgrajen iz več obdobj: 1. letnik OŠ, 1. bienij (2. in 3. razred OŠ), 2. bienij (4. in 5. razred OŠ), 3. bienij (1. in 2. razred nižje srednje šole OŠ) ter 3. razred nižje srednje šole. Čeprav je govora o prvem ciklu šolanja sta to v praksi dve šoli, kar pomeni vsaj dva učiteljska kadra in dve drugačni sestavi razreda. Že nekaj let poteka po vsej Italiji proces združevanja osnovnih šol in nižjih srednjih šol v tako imenovane večstopenjske šole, v katere so vključeni tudi vrtci. Do tega sicer prihaja predvsem zaradi finančnega varčevanja, a je to lahko nekaj pozitivnega za učenke in učence, saj kot piše v *Kurikularnih smernicah* (2012): »Vedno večja prisotnost večstopenjskih šol omogoča načrtovanje skupnega vertikalnega kurikula ter olajša prehod na drugi cikel študija in usposabljanja« (Smernice 2012, 12).⁸

Trenutno so v veljavi kurikularne smernice iz leta 2012, ki so v resnici zelo podobne tistim iz leta 2007. Kurikularne smernice so »odprto besedilo, namenjeno strokovni skupnosti, da ga sprejme in dopolni z izbranimi vsebinami, metodami poučevanja, organizacijo dela ter z načinom preverjanja in vrednotenja znanja« (Smernice 2012, 12). Kurikularne smernice se ločijo v dva dokumenta: *Kurikularne smernice za vrtec in prvi cikel izobraževanja* ter *Kurikularne smernice za drugi cikel izobraževanja*. S smernicami se ohranjata in podpirata avtonomija učiteljc in učiteljev ter avtonomija posamezne šole.

Šolski sistem zagotavlja svobodo poučevanja (33. člen) in zagotavlja avtonomijo posamezne šole (117. člen). [...] Država zagotavlja enake možnosti vsem državljanom pri dostopu do izobraževanja, zato določa splošna pravila, ki jih morajo spoštovati vse šole, tako javne kot zasebne. Ta pravila vključujejo: določitev splošnih ciljev in specifičnih učnih ciljev povezanih s kompetencami učencev/dijakov; predmetnike in obvezno število ur; kvalitetne standarde sistema; sisteme vrednotenja in preverjanja samega sistema.

⁷ Osnovna šola se sicer že nekaj let imenuje scuola primaria, nižja oziroma višja srednja šola sta se poimenovali v scuola secondaria di primo grado oziroma scuola secondaria di secondo grado. Dobeseden prevod bi bil primarna ter sekundarna šola prve oziroma druge stopnje. V vsakdanji rabi je še mogoče zaslediti uporabo starih nazivov, zato uporabljam stare nazive.

⁸ Pri citiranju smernic bom vedno navedel tudi letnico izida, saj je to edini način citiranja, ki omogoča pregledno branje. Tudi dokument iz leta 2017 bom citiral po istem sistemu, čeprav ta dokument niso nove smernice, ampak le dopolnilo smernic iz leta 2012.

S kurikularnimi smernicami se opredeljujejo splošni cilji, učni cilji in s tem povezani dosežki pri razvoju kompetenc otrok in mladostnikov, tako pri posameznem predmetu kot tudi v izkušenjskem polju. (Smernice 2012, 9)

V prvem delu smernic so definirani splošni cilji vzgoje. Omenjena je potreba po splošnem, funkcionalnem in kulturnem opismenjevanju mladine. Med splošnimi cilji je posebno mesto posvečeno državljanški vzgoji in spoznavanju ustave. *Kurikularne smernice (2012)* določajo, da razvoj prvega jezika pri učenkah in učencih ni odgovornost le učiteljice oziroma učitelja prvega jezika, ampak tudi vseh ostalih. Hkrati opozarjajo, da mora učiteljski kader postati tudi učitelj italijanščine kot J2 oziroma tujega jezika, saj v razrede prihaja vedno večje število priseljencev:

Posebno pozornost je treba nameniti učencem, ki nimajo italijanskega državljanstva. Le-ti morajo doseči primerno raven znanja italijanskega jezika, zato da se lahko v celoti integrirajo in nadaljujejo svoje izobraževanje. Med njimi so učenci, ki so šele prišli v Italijo (priseljenci prve generacije) in učenci rojeni v Italiji (priseljenci druge generacije). Ti učenci zahtevajo drugačne pristope, ki ne smejo bremeniti le pouka italijanščine, ampak morajo zahtevati primerno šolsko didaktično politiko in torej pomoč učiteljev vseh predmetov. (Smernice 2012, 26)

Splošnemu delu sledijo poglavja o posameznih predmetih. Predmeti v dokumentu iz leta 2012 si sledijo v tem zaporedju: italijanščina, angleščina in drugi jezik EU, zgodovina, geografija, matematika, naravoslovje, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, telovadba, tehnologija oziroma tehnika. O predmetu verouk piše le, da cilje in smernica določa Italijanska škofovsko konferenca, kar je problematično z vidika ločenosti države in verskih skupnosti. V smernicah 2007 so bili predmeti združeni v tri predmetna področja: jezikovno, umetnostno in izrazno področje (italijanščina, jeziki Evropske unije, glasba, umetnost in upodabljanje, telesna, gibalna in športna vzgoja), zgodovinsko in zemljepisno področje (zgodovina, zemljepis), matematično, naravoslovno in tehnološko področje (matematika, naravoslovne in eksperimentalne vede, tehnologija). Taka delitev opozarja na medpredmetne povezave, kar je lahko koristno. Zanimivo je tudi, da so smernice iz leta 2007 tuje jezike poimenovalle kot jeziki Evropske unije, medtem ko je v novejših smernicah (2012) to poglavje imenovano Angleščina in drugi jezik Unije.

Poglavje o pouku italijanščine se začne s splošnim uvodom v predmet, sledijo sklopi kompetenc: poslušanje in ustno sporočanje, branje, pisanje, pridobivanje in širitev besednega zaklada, slovnične prvine in razmišljanje o rabi jezika. Vsak sklop najprej opišejo, mu določijo zelo splošne usmeritve, sledijo cilji razvijanja veščin (kompetenc), ki jih morajo učenci doseči ob koncu vsakega dela cikla. Najprej ob koncu celotne osnovne šole, znotraj tega so napisani učni cilji ob koncu tretjega razreda in ob koncu petega razreda osnovne šole, nato ob zaključku celotnega cikla, torej ob koncu tretjega razreda nižje srednje šole, kjer so zapisani le cilji ob koncu tretjega razreda nižje srednje šole.

Na tej točki bi rad primerjal cilje ob koncu tretjega razreda nižje srednje šole v obeh dokumentih, torej v smernicah 2007 in 2012. Primerjava obeh smernic se mi zdi smiselna zato, ker so bili nekateri učbeniki, ki jih bom v drugem delu magistrskega dela analiziral, sestavljeni pred izdajo zadnjih smernic in torej ni nujno, da jim sledijo. Že tu se odpira dvom, ali so taki učbeniki sploh še aktualni.

V kurikularnih smernicah 2007 se cilji razvijanja veščin ob koncu srednje šole 1. stopnje glasijo:

Učenec zna učinkovito sodelovati v različnih sporočanjkih situacijah ter zagovarjati svoje mnenje v ustnih in pisnih posegih, v katerih ostaja vseskozi spoštljiv do mnenja drugih. Spoznal je, da dialog ni zgolj sredstvo sporočanja, ampak da ima tudi dragoceno družbeno vlogo; posluhuje se ga za pridobivanje informacij in oblikovanje mnenj o vprašanjih, ki zadevajo razna kulturna in socialna vprašanja.

Učinkovito uporablja ustno in pisno sporočanje pri sodelovanju z drugimi, npr. pri igri, pri načrtovanju in pri ocenjevanju različnih rešitev določenega problema.

Pri osebnih ali sodelovalnih učnih dejavnostih uporablja strokovne priročnike ali druge učbenike, da poišče, zbere in preuči potrebne podatke, informacije, ideje in izkušnje, pomaga pa si tudi z informacijskimi sredstvi.

Z zanimanjem in veseljem prebira raznovrstna književna dela; o delih, avtorjih in literarnih zvrsteh si že oblikuje osebni okus, na podlagi katerega izmenjuje mnenja s sošolci in z učitelji.

Ko se potek kake didaktične enote zaključi, sestavi s pomočjo učiteljev in sošolcev enostaven hipertekst z učinkovitim prepletanjem besedne, likovne in zvočne govorice.

Priučil se je uporabljati jezik kot sredstvo za izražanje razpoloženj, opisovanje izkušenj in izpovedovanje lastnih pogledov.

Zna uporabljati metajezikovno znanje za izboljšanje ustnega in pisnega sporočanja.

Primerno menjuje jezikovne zvrsti glede na sporočanjko situacijo in naslovnike; prepozna in uporablja strokovno izraze glede na vsebino. (Smernice 2007, 27–28)

Cilji razvijanja veščin ob koncu srednje šole 1. stopnje so v smernicah 2012 precej podobni tistim iz leta 2007, večinoma se razlikujejo le v formulaciji povedi. V smernicah 2012 je vsem tem ciljem dodan še cilj: *»Posluša in razume raznovrstna medijska besedila, pri katerih zna prepoznati vir, temo, informacije in njihovo hierarhijo ter namen.«* (Smernice 2012, 33) Spremenjen je tudi cilj: *»Ko se potek kake didaktične enote zaključi, sestavi s pomočjo učiteljev in sošolcev enostaven hipertekst z učinkovitim prepletanjem besedne, likovne in zvočne govornice«* (Smernice 2007, 28). V Smernicah 2012 se ta cilj glasi: *»Sestavi multimedijski tekst, pri tem učinkovito prepleta besedno govornico z likovno in zvočno govornico«* (Smernice 2012, 34). Vsebinska razlika je na prvi pogled minimalna, a v resnici precej velika, saj nakazuje, da naj bi bil učenec po novem zmožen to opraviti sam, brez pomoči, hkrati naj bi bil zmožen celo sestaviti bolj kompleksno besedilo kot zgolj *»enostaven hipertekst«* (Smernice 2007, 28). Smernice 2012 prinašajo tudi nov cilj v povezavi z večjezičnostjo: *»Prepozna odnos med jezikovnimi zvrstmi oziroma med jeziki (večjezičnost) in njihovo uporabo v geografskem, socialnem in komunikacijskem prostoru«* (Smernice 2012, 34).

V obeh dokumentih tem ciljem sledijo še učni cilji ob koncu tretjega razreda srednje šole 1. stopnje. V Smernicah 2007 se ti sklopi imenujejo: poslušanje in ustno sporočanje, branje, pisanje in razmišljanje o jeziku. V Smernicah 2012 pa so ti sklopi poimenovani: poslušanje in ustno sporočanje, branje, pisanje, pridobivanje in širitev besednega zaklada, slovnične prvine in razmišljanje o rabi jezika. Učni cilji sklopa poslušanje se v dokumentu iz leta 2007 glasijo:

- *Pri poslušanju uporablja svoje poznavanje besedilnih zvrsti in si pomaga z diferenciranimi strategijami (če gre npr. za poročilo, predavanje ali razlago, ugotovi, kateri izrazi se pojavljajo v različnih delih besedila).*
- *Ob poslušanju sestavkov, ki so jih drugi napisali ali prebrali, v šolskem okviru ali po medijih, prepozna vir in ugotovi: namen, temo in glavne informacije ter zorni kot sporočevalca.*
- *Ko posluša, si pomaga s tehnikami, ki olajšujejo razumevanje med poslušanjem (beleženje zapiskov s pomočjo okrajšav, s ključnimi besedami, kratkimi povzetki, konvencionalnimi znaki) in po poslušanju (predelava zapiskov, da bodo uporabni tudi pozneje).*
- *Med poslušanjem poetičnega besedila prepozna nekatere ritmične in zvočne prvine.*
- *Posega v pogovor in/ali debato, ko je na vrsti, da spregovori; upošteva naslovnika in ob njegovih odzivih lahko tudi preoblikuje svoje trditve.*

- *Ustno pripoveduje o svojih doživetjih, tako da namensko izbere pomembne informacije in jih razporedi po logično-kronološkem načelu, jih jasno in izčrpno navede ter uporablja vsebini in situaciji primerno jezikovno zvrst.*
- *Ustno poroča o učni snovi, tako da najprej sporoči svoj namen in jasno predstavi vsebino snovi; informacije razvrsti po vnaprej določenem in doslednem zaporedju, uporablja vsebini in situaciji primerno jezikovno zvrst ter strokovno izrazje, točno navede vire in se po možnosti poslužuje pripomočkov (ilustracij, tabel, grafikonov). (Smernice 2007, 28)*

Prvega cilja v smernicah iz leta 2012 ni, dodan pa je cilj: »Argumentira svoje teze o obravnavani temi z zanesljivimi podatki in primernimi obrazložitvami« (Smernice 2012, 34).

Učni cilji pri branju so enaki v obeh dokumentih:

- *Bere na glas in doživeto interpretira znana besedila, tako da smiselno povezuje besedne sklope ter uporablja pavze in intonacijo, da poslušalcu olajša razumevanje besedila.*
- *Potihoma bere raznovrstna besedila, pri tem se poslužuje tehnik, ki omogočajo razumevanje (podčrtovanje, beleženje ob /robu, zapiski), in diferenciranih strategij (orientativno, selektivno in analitično branje).*
- *Iz informativnih in pojasnjevalnih besedil pridobiva eksplicitne in implicitne informacije, da se pouči o določeni snovi in/ali iz praktičnih razlogov.*
- *Primerja informacije iz različnih virov o isti snovi in med njimi izbere najpomembnejše.*
- *Preoblikuje na sintetičen način informacije, ki jih je zbral v enem od virov, in jih preuredi na osebni način (sezname, obnove, shematski prikazi, tabele).*
- *Na funkcionalen način uporablja posamezne dele študijskega priročnika: kazalo, poglavja, naslove, povzetke, besedila, ilustracije, podnapise, grafično opremo.*
- *Razume literarna dela različnih zvrsti in oblik (povesti, novele, romane, pesniška dela), ugotavlja, kdo so nastopajoče osebe, katere so njihove značilnosti in vloge, kakšni so njihovi medsebojni odnosi in razlogi za njihova dejanja, kakšna je njihova krajevna in časovna določenost ter vzročna pogojenost, katera je glavna in katere so obrobne teme, kateri književni zvrsti delo pripada in kakšno pripovedno tehniko je uporabil avtor.*
- *Razume opisna besedila, pri čemer prepozna opisne prvine, njihovo prostorsko določenost, bistvene značilnosti in zorni kot opazovalca.*
- *Razume glavno tezo, dokazno gradivo in sporočanje namen enostavnih dokazovalnih besedil o snovi, ki je bila obravnavana v razredu. (Smernice 2007, 28–29)*

V Smernicah 2012 je pri cilju o literarnih delih dodana še pomembna poved: »Skupaj s sošolci skuša sestaviti interpretacijo besedila« (Smernice 2012, 35). Poved je pomembna, saj

nakazuje, da učitelj ne poda več interpretacije besedila, ampak pomaga učencem, da do interpretacije pridejo sami.

Tudi učni cilji za pisanje so vsebinsko isti v obeh smernicah, s to razliko, da so v smernicah 2012 nekateri cilji združeni. V Smernicah 2012 je pri cilju o uporabi elektronskih urejevalnikov dodana še besedna zveza »*digitalna besedila*« (Smernice 2012, 35), pri tem pa so naštet tri vrste takega besedila: »*elektronsko sporočilo, objava na blogu, predstavitev*« (ibid.). Cilji v Smernicah 2007 so torej:

- *Pozna in izvaja postopke zasnove, načrtovanja, sestave in pregleda besedila, začenši z razčlenbo pisne naloge; poslučuje se pripomočkov za zbiranje in ureditev misli (seznamov, shem, osnutkov); opravi pregled besedila, da sestavi končno verzijo; upošteva grafične konvencije, kot so postavitev besedila na listu, upoštevanje robov, naslovi, impaginacija.*
- *Zna napisati pravopisno, oblikoslovno in slovarsko pravilno besedilo.*
- *Piše besedila, ki so dosledno sestavljena in katerih posamezni deli so uravnoteženo urejeni.*
- *Piše raznovrstne sestavke (pripovedne, opisne, razlagalne, urejevalne, dokazovalne), ki ustrezajo situaciji, snovi, namenu, naslovniku, zvrsti. [Ti trije cilji so v Smernicah 2012 združeni v enega, op. a.]*
- *Piše besedila različnih oblik (obvestila, kratka sporočila, navodila za rabo, osebna in odprta pisma, osebne in ladijske dnevnike, informativne kartice, referate o šolski snovi, kratke članke, časopisne članke, recenzije, komentarje) po preizkušanih vzorcih.*
- *Oblikuje ustvarjalno pisanje v prozi in verzih (npr. jezikovno poigravanje, spremenjene obnove).*
- *V obliki dobrednega navedka in/ali parafraze vključuje v svoje spise dele besedil, ki so jih napisali drugi in izhajajo iz različnih virov.*
- *Sestavlja sinteze (linearne in nelinearne, npr. v obliki shem) prebranih in poslušanih besedil in jih uporablja v svoje namene.*
- *Pri pisanju uporablja elektronske urejevalnike ter skrbi za grafično in idejno zasnovo. (Smernice 2007, 29)*

Od tu naprej se dokumenta precej razlikujeta. Smernice 2007 imajo samo še razdelek razmišljanje o jeziku, medtem ko imajo tiste iz leta 2012 tu dva razdelka: pridobivanje in širitev besednega zaklada ter slovnične prvine in razmišljanje o rabi jezika. Kot nakazujeta že naslova, sta razdelka razmišljanje o jeziku ter slovnične prvine in razmišljanje o rabi jezika v resnici precej podobna. Razlika je večinoma le v tem, da je v smernicah 2012 dodan cilj: »[L]očuje med jezikovnimi zvrstmi in to ponazori s primeri« (Smernice 2012: 35). Cilji sklopa razmišljanje o jeziku se v smernicah 2007 glasijo:

- Pozna zgradbo zložene povedi (ločuje glavni stavek od odvisnikov) in prepoznava glavne vrste odvisnih stavkov (oziralne, časovne, namerne, vzročne, posledične itd.).
- Analizira zloženo poved in zna tudi grafično ponazoriti stavčne zveze.
- Ugotavlja razmerja med sporočanjso situacijo, sobesedniki in jezikovnimi zvrstmi.
- Ugotavlja razmerja med jezikovno ravnjo in obliko besedila, strokovnim izrazjem itd.
- V besedilu prepoznava glavne povezovalne prvine in njihovo funkcijo.
- Pozna glavna pomenska razmerja (sopomenskost, pomensko nasprotje, večpomenskost, stopnjevanje, ponavljanje itd.).
- Pozna glavne postopke izpeljave besed, kar mu omogoča bogatitev besednega zaklada.
- Uporablja slovarske priročnike (prepozna in razume informacije, ki jih slovar pri vsakem geslu navaja).
- Prepozna značilnosti glavnih zvrsti in tipov besedil (pripovednih, predpisovalnih, opisnih, dokazovalnih).
- S pomočjo jezikovnega znanja nadzira ter izpopolnjuje ustno in pisno rabo jezika. (Smernice 2007, 29)

Zanimivo je, da smernice 2012 v tem delu prinašajo še dodaten cilj: »Razmišlja o svojih napakah, na katere ga opozarja učitelj s ciljem, da se nauči samopopravljanja lastnih pisnih izdelkov« (Smernice 2012, 36).

Razdelek pridobivanje in širitev besednega zaklada je novost, ki jo uvajajo smernice iz leta 2012. To je seveda pozitivna sprememba, saj se na tak način opozarja na pomembnost razvijanja besedišča. Cilji tega razdelka so:

- Na podlagi šolskih in obšolskih dejavnosti, branja in drugih specifičnih aktivnosti širi svoj besedni zaklad, s pomočjo katerega razume in uporablja različne pomene besed celotnega osnovnega besedišča.
- Razume in uporablja preneseni pomen besed.
- Razume in ustrezno uporablja osnovne strokovne izraze različnih disciplin ali področij, ki ga osebno zanimajo.
- Zna izbrati primerno besedišče na podlagi komunikacijske situacije, glede na sogovorce ali na vrsto besedila.
- Uporablja svoje znanje o odnosih med besedami in mehanizmi tvorjenja besed zato, da razume neznane besede v besedilu.
- Uporablja slovarje različnih vrst; v slovarskem geslu zna poiskati informacije in jih uporabiti za reševanje težav ali jezikovnih dvomov. (Smernice 2012, 35)

Oktober 2017 je Ministrstvo za izobraževanje objavilo dokument *Kurikularne smernice in novi scenariji*.⁹ Avtorji dokumenta *Kurikularne smernice in novi scenariji* opozarjajo, da cilj tega dokumenta ni dodajanje novih vsebin pouku, temveč obstoječe smernice iz leta 2012 komentirati in delno aktualizirati. To so sprožili predvsem novi mednarodni dokumenti in smernice s področja šolstva, predvsem dokument *Kompetence za demokratično kulturo*,¹⁰ ki ga je leta 2016 objavil Svet Evrope, ter *Agenda 2030 za trajnostni razvoj*, ki jo je objavila OZN. Drugi razlog za objavo tega dokumenta je tudi spremenjena demografska slika italijanske šole, v kateri se srečujejo z vedno večjim številom priseljencev, ki jim italijanščina ni prvi jezik.

Tudi v tem dokumentu, tako kot že v kurikularnih smernicah 2012, se sploh ne omenja slovenskega jezika, saj je namesto besedne zveze učni jezik uporabljena kar beseda italijanščina. Dokument ponuja definicijo pojma jezik šolanja, ki je sicer že bil prisoten v Smernicah 2012, a ga še vedno tu pa tam meša z italijanščino: »Jezik šolanja, termin s katerim se opisuje jezik, ki prevladuje v učnem procesu, je za učence bistven element pri razvoju kompetenc, ki so nujne za šolski uspeh in razvoj kritičnega mišljenja. Obvladovanje italijanskega jezika preprečuje fenomene kulturne marginalizacije, ponovne nepismenosti in izključitve« (Smernice 2017: 9). Italijanski slovar Treccani¹¹ ponovno nepismenost definira kot proces, ko sicer pismena oseba »brez vadenja alfanumeričnih kompetenc nazaduje in s tem izgubi sposobnost uporabe pisnega jezika za pisanje in razumevanje sporočil« (»analfabetismo di ritorno«, splet). Ponovna nepismenost je torej proces, ki lahko vodi do funkcionalne nepismenosti ali do drugih oblik nepismenosti.

Dokument *Kurikularne smernice in novi scenariji* opozarja, da se z zakonom 107/2015 predvideva uvedba metodologije CLIL. To je metodologija poučevanja nejezikovnih

⁹ Originalni naslov je *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Dokument ni preveden v slovenščino, zato sem vse citate prevedel sam.

¹⁰ Dokument *Kompetence za demokratično kulturo* je zelo zanimiv, saj prinaša model 20 kompetenc, ki jih morajo »razviti učenci, da bi lahko učinkovito sodelovali v demokratični kulturi in skupaj z drugimi miroljubno živeli v večkulturnih demokratičnih družbah« (Kompetence 5). Kompetence so razdelili v štiri skupine: vrednote, stališča, sposobnosti ter poznavanje in kritično razumevanje. Cilj dokumenta je »odgovornim za sprejemanje odločitev in načrtovanje na področju izobraževanja ter izobraževalnim sistemom nuditi podporo pri vzgoji učencev v zrele demokratične državljane« (ibid.).

¹¹ Pri razlagi uporabljam italijanski slovar *Treccani*, saj se zdi pojem ponovna nepismenost v slovenskem prostoru neraziskan in nedefiniran. Cobiss na to temo pokaže zgolj 1 rezultat, članek iz leta 1990 z naslovom *Nepismenost i ponovna nepismenost u odraslih*, ki je bil objavljen v hrvaški reviji *Andragogija: časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*.

predmetov v tujem jeziku, s katero se »pri učencih podpira učenje in uporaba jezikovnih oblik, potrebnih za usvajanje znanja« (Smernice 2017, 10). To je torej metoda, s katero naj bi se v tujem jeziku poučeval določen nejezikovni predmet, recimo matematika ali informatika. Ta jezik seveda ni definiran zgolj kot angleščina, zato se tu odpira možnost uvedbe metodologije CLIL tudi v šolah s slovenskim učnim jezikom, kjer bi včasih bilo koristno, da se izbrani znanstveni predmet za kratek čas poučuje v italijanščini, saj bi se tako izboljšalo učenje terminologije v italijanskem jeziku.

4.2 NAČRTOVANJE POUKA SLOVENŠČINE

V prejšnjem podpoglavju je razvidno, da v kurikularnih smernicah slovenščina ni omenjena, prav tako je učni jezik oziroma jezik šolanja večinoma definiran kar kot italijanščina. To seveda otežuje delo profesorjev slovenščine, a hkrati so te smernice večinoma dovolj splošne, tako da je njihova uporaba možna tudi za poučevanje slovenščine. Kot sem že omenil, Smernice iz leta 2012 niso prevedene ali prilagojene šolam s slovenskim učnim jezikom, medtem ko so bile tiste iz leta 2007 prevedene, a nikoli uradno prilagojene slovenščini oziroma šolam s slovenskim učnim jezikom. Prilagoditve so bile sicer v glavnem izdelane, a nikoli dokončane in potrjene, kar pomeni, da niso nikoli uradno stopile v veljavo. O teh prilagojenih smernicah razlaga tudi Tamara Kaluža Pocco v svoji magistrski nalogi z naslovom *Učni načrti in učbeniki za pouk slovenščine na Tržaškem in Goriškem (2009)*.

V odsotnosti smernic oziroma prilagoditev se vsak profesor oziroma vsak zavod znajde na svoj način. Nižji srednji šoli iz goriške pokrajine, torej Nižja srednja šola Ivan Trinko iz Gorice in Nižja srednja šola Doberdob¹² sta pred leti sestavili skupni učni načrt za predmet slovenščina. Na podlagi tega skupnega načrta nato vsaka šola pripravi svoj zavodski vertikalni kurikulum, vsak profesor nato še svoj letni učni načrt.

Nižja srednja šola Ivan Trinko v Gorici je zavodski učni načrt za slovenščino združila z načrtom za italijanščino. Tudi ta načrt je ločen po razredih, torej 1., 2. in 3. razred, nato še na kompetence: poslušanje, ustno sporočanje, branje, pisno sporočanje, jezikovni pouk. Vsak razdelek ima predvidene vsebine pouka in veščine, ki naj bi se jih učenci naučili. Vsi razdelki imajo ločene cilje na jezikovni in književni pouk. Poglavje za 3. razred se glasi:

¹² Omenjene informacije in dokumente sta mi posredovali ravnateljici obeh večstopenjskih šol.

POSLUŠANJE

Vsebine

Pri jezikovnem pouku

Učenci/učenke prepoznajajo različna sporočajska dogajanja in jih znajo primerno spremljati.

Kritično sprejemajo enogovorna neumetnostna besedila.

Pri književnem pouku

Učenci/učenke poslušajo daljša umetnostna besedila (avtorska in ljudska). Razvijajo sposobnost za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje radijske igrice, gledališke in filmske predstave.

Učenci/učenke prepoznajajo jezikovna sredstva (zlasti časovno in socialno zvrstnost) za ugotavljanje književnega prostora.

Zaznavajo in doživljajo zvočnost pesmi, opazujejo ponavljanje glasov in zvočnega slikanja.

Veščine

Učenci/učenke znajo uporabiti ustrezne postopke za razumevanje sporočila glede na govorni položaj.

V primernem ustnem besedilu znajo prepoznati mnenje in poglede sporočevalca.

Z navedbo primerov zagovarjajo lastne poglede ali poglede drugih.

USTNO SPOROČANJE

Vsebine

Pri jezikovnem pouku

Učenci/učenke uporabljajo tehnike in strategije argumentacije.

Ustno obnavljajo neumetnostno besedilo in izražajo mnenja o besedilu. Pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ob besedilu.

Govorno nastopajo o aktualnih temah. Pogovarjajo se o značilnostih zbornega slovenskega in italijanskega jezika v našem okolju, književnega pogovornega jezika, njihovega narečja, pokrajinskega pogovornega jezika in najstniškega slenga. Pogovarjajo se o začetkih slovenskega in italijanskega (knjižnega) jezika in o njunem razvoju skozi stoletja.

Kritično predstavljajo svoje poglede na šolske in izvenšolske situacije.

Pri književnem pouku

Učenci/učenke upovedujejo literarnoestetsko doživetje. Vzpostavljajo kritično razdaljo do književnih oseb. Glasovno ponazarjajo govor književne osebe.

Učenci/učenke tvorijo pripovedi s sintetično in analitično dogajalno zgradbo. Podoživeto govorno interpretirajo književno perspektivo. Sodelujejo v improvizirani igrice vlog. Doživeto recitirajo pesmi.

Opisujejo lastnosti pripovednih vrst. Ustno predstavljajo literarnozgodovinska obdobja in smeri. Govorno nastopajo o avtorjih in njihovih delih. Ustno poročajo o prebranih knjigah.

Veščine

Učenci/učenke znajo obnoviti ustno sporočilo.

Znajo poseči v pogovor, postavljati domneve, zagovarjati trditve, ovreči nasprotne teze.

Znajo opisati in obrazložiti svoje življenjske načrte in izbire za njihovo uresničitev.

Znajo doživeto recitirati besedila in poezije.

BRANJE

Vsebine

Pri jezikovnem pouku

Učenci/učenke berejo dopise in publicistična besedila.

Spoznavaajo značilnosti neumetnostnih besedil.

Vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost besedila ter predstavljajo svojo strategijo kritičnega sprejemanja besedil.

Spoznavaajo nekaj bistvenih podatkov o prvih zapisih v slovenskem in italijanskem jeziku ter o začetkih knjižnega jezika.

Pri književnem pouku

Učenci/učenke berejo daljša književna besedila in pri tem razvijajo sposobnosti branja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil.

Učenci/učenke spoznavaajo prvine književnega besedila (književna oseba, književni prostor in čas, dogajanje, motiv, tema/sporočilo, snov, avtor-pripovedovalec, književna perspektiva).

Učenci/učenke spoznavaajo značilnosti umetnostnega pripovednega besedila in značilnosti pesniškega besedila (zvočnost pesniškega jezika, povezava med ritmom in stvarnostjo, uporaba svobodnega verza, rima, likovna podoba pesniškega besedila, govorniško vprašanje). Spoznavaajo literarnozgodovinska obdobja in smeri.

Berejo računalniška besedila, iščejo podatke po klasičnih enciklopedijah in po medmrežju.

Veščine

Učenci/učenke razumejo ter znajo vodeno in samostojno razložiti razna umetnostna in neumetnostna besedila. Ob tem:

prepoznajo in odkrijejo pomen izbire določene pripovedne vrste in sloga,

ugotavljajo predstavljene trditve in mnenje avtorja,

znajo predstaviti poglavitne povezave z drugimi besedili, s kulturnimi okoliščinami in z umetnostnimi smermi,

prepoznavaajo implicitne pomene in predpostavke,

znajo poiskati glavno misel besedila in izraziti svoje mnenje o njem,

dokažejo sposobnost podajanja sinteze.

PISNO SPOROČANJE

Vsebine

Pri jezikovnem pouku

Učenci/učenke izdelujejo preglednice, grafikone itd.

Razvijajo zmožnost dopisovanja in tvorjenja neumetnostnih besedil.

Razvijajo poimenovalno, skladijsko, slogovno, pravorečno in pravopisno zmožnost.

Pri književnem pouku

Učenci/učenke spoznavajo prvine književnega besedila (književna oseba, književni prostor in čas, dogajanje, motiv, tema/sporočilo, snov, avtor-pripovedovalec, književna perspektiva).

Učenci/učenke poustvarjajo umetnostna besedila (z oblikovanjem besedilnega sveta in opiranjem na svoje izkušnje in znanje).

Pišejo doživljajske in spominske spise ter resnične zgodbe, opisujejo svoja doživljanja aktualnih dogodkov in svoja mnenja o njih, samostojno tvorijo pesniška besedila, preoblikujejo pesniška besedila v dramska in obratno, preoblikujejo pesniška besedila v prozna in obratno.

Pisno predstavijo literarnozgodovinska obdobja in smeri, pisno predstavijo avtorje in njihova dela, s posebnim poudarkom na domačih ustvarjalcih.

Oblikujejo računalniška besedila in elektronske prosojnice.

Veščine

Učenci/učenke prepoznajo značilnosti najobičajnejših oblik pisnega sporočanja in jih znajo uporabiti.

Znajo oblikovati pisna sporočila o določenih temah (spis, intervju, oceno, komentar, dialog itd.) v ustreznem jeziku in s primernim besediščem.

Znajo ustvarjalno preoblikovati umetnostno besedilo s posegi na slogovnem področju (preoblikovati pripoved s spreminjanjem glagolskega časa, pripovedovanje iz prve osebe spremeniti v tretjo, spremeniti stališče pripovedovalca itd.).

Oblikujejo besedila, tako da posnemajo avtorjev stil.

Znajo oblikovati razna neumetnostna besedila (živiljenjepis, poročilo itd.).

Oblikujejo besedila v multimedijški obliki.

JEZIKOVNI POUK

Vsebine

Učenci/učenke si oblikujejo in razvijajo zavest o jeziku in narodu.

Učenci/učenke razvijajo jezikovne zmožnosti:

praktičnosporazumevalno, strokovno in publicistično besedilo,

oblikoslovje: nepregibne besedne vrste (dopolnjevanje),

socialne in funkcijske zvrsti,

skladnja: priredna in podredna poved, polstavek in pastavek, pristavek,

besedoslovje: strokovne besede,
besedotvorje: tvorjenke in netvorjenke,
glasoslovje: dopolnjevanje in utrjevanje,
pravopis: velika in mala začetnica, krajšava, simbol, kratica, raba ločil,
raba jezikovnih pripomočkov v knjižni in elektronski obliki.
Učenci/učenke razvijajo metajezikovne zmožnosti (značilnosti glavnih zvrsti in tipov besedil).

Veščine

Učenci/učenke prepoznajo časovno in narečno obarvane besede.
Znajo uporabljati sodobne jezikovne priročnike.
Zavedajo se spreminjanja sporočanj oblik glede na čas, zemljepisne, družbene in komunikacijske okoliščine.
Vodeno prepoznajo najvidnejše značilnosti nekaterih pomembnih obdobjev zgodovine slovenskega in italijanskega jezika. (Učni načrt za slovenščino, 9–12)

Načrt se zaključi s poglavjem, kjer so napisani pričakovani dosežki učencev ob zaključku nižje srednje šole. Tudi ti dosežki so razdeljeni po istih razdelkih/kompetencah: poslušanje, ustno sporočanje, branje, pisno sporočanje in jezikovni pouk. Pričakovani dosežki na šoli Ivan Trinko so:

POSLUŠANJE

Učenec/učenka razvija kritično zmožnost sprejemanja umetnostnih in neumetnostnih besedil. Poslušati mirno in zbrano, si pomaga s tehnikami, ki olajšujejo razumevanje med poslušanjem (beleženje zapiskov s pomočjo okrajšav, izpiskov s ključnimi besedami, kratkimi povzetki, konvencionalnimi znaki) in po poslušanju (predelava zapiskov, da bodo uporabni tudi kasneje).

Pri jezikovnem pouku

Učenec/učenka pri poslušanju neumetnostnega besedila uporablja svoje poznavanje besedilnih zvrsti in si pomaga z diferenciranimi strategijami (če gre n.pr. za poročilo, predavanje ali razlago, ugotovi, kateri izrazi se pojavljajo v različnih delih besedila).

Učenec/učenka ob poslušanju neumetnostnih sestavkov, ki so jih drugi napisali in prebrali, v šolskem okviru ali po medijih, prepozna vir in ugotovi: namen, temo in glavne informacije ter zorni kot sporočevalca.

Pri književnem pouku

Učenec/učenka med poslušanjem umetnostnega besedila prepozna književna dela različnih zvrsti in oblik (povesti, novele, romane, pesniška dela) ter nekatere ritmične in zvočne prvine.

USTNO SPOROČANJE

Učenec/učenka ustno tvori umetnostna in neumetnostna smiselna, razumljiva, ustrezna, učinkovita in pravilna besedila, predpisana po učnem načrtu.

Učenec/učenka svoje besedilo vrednoti, prepozna pomanjkljivosti in odpravi napake.

Učenec/učenka se pri umetnostnem in neumetnostnem besedilu izraža knjižno, v pogovoru s profesorji in sošolci uporablja zborni jezik.

Pri jezikovnem pouku

Učenec/učenka sodeluje in posega v pogovor in/ali debato, ko je na vrsti, da spregovori, upošteva naslovnika ob njegovih odzivih, lahko tudi preoblikuje svoje trditve.

Učenec/učenka ustno predstavi neumetnosno besedilo, tako da namensko izbere pomembne informacije in jih razporedi po logično-kronološkem načelu, jih jasno in izčrpno navede ter uporablja vsebini primerno jezikovno zvrst.

Pri književnem pouku

Učenec/učenka ustno poroča o umetnostnem besedilu, tako da:

jasno predstavi vsebino snovi,

določi sporočevalčev namen in s tem vrsto besedila,

določi temo, podteme, ključne besede in bistvene podatke,

uporablja vsebini in situaciji primerno jezikovno zvrst in strokovno izrazje,

točno navede vire in se po možnosti poslužuje pripomočkov (ilustracij, tabel, grafikonov),

vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje s strokovnimi argumenti,

memorizira prozna in pesniška besedila.

BRANJE

Učenec/učenka bere na glas tekoče in s pravilno jezikovno izgovorjavo, doživeto interpretira umetnostna in neumetnostna besedila, tako da smiselno povezuje besedne sklope ter uporablja pavze in intonacijo, da olajša poslušalcu razumevanje besedila.

Učenec/učenka bere potihoma umetnostna in neumetnostna besedila, pri tem se poslužuje tehnik, ki omogočajo razumevanje (podčrtovanje, beležke na robu, zapiski) in diferenciranih strategij (orientativno, selektivno in analitično branje).

Pri jezikovnem pouku učenec/učenka pri branju:

sledi zbrano ter si zapisuje podatke,

najde bistvene podatke neumetnostnega besedila in iz informativnih in pojasnjevalnih besedil pridobiva eksplicitne in implicitne informacije, da se pouči o določeni snovi,

primerja informacije iz različnih virov o isti snovi in med njimi izbere najpomembnejše,

preoblikuje na sintetičen način informacije, ki jih zbral v enem od virov, in jih preuredi na osebni način (seznam, obnove, shemski prikazi, tabele),

uporablja na funkcionalen način razne dele študijskega priročnika: kazalo, poglavja, naslove, povzetke, besedilo, ilustracije, podnapise, grafično opremo, spoznava opisne prvine neumetnostnih besedil, njihovo prostorsko določenost, bistvene značilnosti in zorni kot opazovalca.

Pri književnem pouku učenec/učenka pri branju:

dokaže recepcijsko zmožnost tako, da interpretativno in tiho bere umetnostna besedila različnih zvrsti in oblik (povesti, novele, romane, pesniška dela) in pri tem ugotavlja nekatere književne prvine:

doživlja, razumeva in vrednoti književne osebe,

doživlja, razumeva in vrednoti dogajalni prostor in čas,

razumeva dogajanje, motive, temo/sporočilo in snovno izhodišče književnega besedila,

loči avtorja od pripovedovalca,

prepozna in razume književno perspektivo,

doživi, razume in vrednoti prozo, poezijo in dramatiko:

s posebej oblikovanim govorom ponazori razporeditev in dogajanje v besedilu (interpretativno branje in v dramatici branje po vlogah),

izpostavi značilnosti ritma pesmi v povezavi s sporočilnostjo.

PISNO SPOROČANJE

Učenec/učenka pozna in izvaja postopke zasnove, načrtovanja, sestave in pregleda umetnostnega in neumetnostnega besedila, posluži se pripomočkov za zbiranje in ureditev misli (seznamov, shem, osnutkov); opravi pregled besedila, upošteva grafična pravila za postavitve teksta na list, upošteva robove, besedilo naslovi.

Učenec/učenka oblikuje besedilo z računalnikom in uporablja urejevalnike.

Učenec/učenka ima razvito zmožnost tvorjenja neumetnostnih in umetnostnih besedil.

Pri jezikovnem pouku jo dokaže tako, da po preizkušanih vzorcih tvori raznovrstna besedila (obvestila, dopise, kratka sporočila, navodila za rabo, osebne dnevnik, informativne kartice, referate o šolski snovi, kratke članke, recenzije, komentarje, obrazce).

Pri književnem pouku jo dokaže tako, da samostojno piše o književnem besedilu ali o predstavi, pri čemer

- razvija recepcijsko zmožnost, pri čemer

- doživlja, razume in vrednoti posamezna književna besedila,

- na podlagi svojih izkušenj in doživetij oblikuje poustvarjalna in ustvarjalna besedila, v katerih so zaznavne značilnosti umetniškega jezika,

- v procesu šolske razčlenitve opazuje posamezne prvine književnega besedila, pri čemer

- doživlja, razume in vrednoti ravnanje in značaj književne osebe,

- razpoznava dogajalni prostor in čas,

- izlušči motive, teme in snovna izhodišča umetnostnega besedila;

- loči avtorja od pripovedovalca,

- prepozna ter razume književno perspektivo;
- najde glavne podatke v besedilu in jih ustrezno uporabi pri poustvarjalnih odzivih na besedilo;

- učenec/učenka pridobi literarnovedno znanje tako, da prepoznava glavne lastnosti književnih zvrsti/vrst.

Učenec/učenka zna napisati pravopisno, oblikoslovno, slovarsko in slogovno pravilno umetnostno in neumetnostno besedilo.

Slogovno zmožnost dokaže tako, da v svojih besedilih uporablja ustrezno jezikovno zvrst, tvori okoliščinam ustrezna besedila, isto besedilo priredi za razne naslovnike.

Oblikuje ustvarjalno pisanje v prozi, verzih in dramskih dialogih.

Jezikovni pouk

Učenec/učenka ima razvito zavest o slovenskem jeziku in narodu. Dokaže jo tako, da

- predstavi vlogo slovenščine in italijanščine v svojem življenju,
- predstavi svoj odnos do slovenščine,
- predstavi položaj Slovencev in status slovenščine v zamejstvu in izseljeništvu;
- predstavi okoliščine rabe in značilnosti zbornega jezika, knjižnega pogovornega jezika in najstniškega slenga,
- navede osnovne podatke o začetkih slovenskega in italijanskega knjižnega jezika in o njunem razvoju skozi stoletja.

Učenec ima razvito jezikovno zmožnost (poimenovalno zmožnost, skladenjsko zmožnost, pravorečno zmožnost in pravopisno zmožnost).

Poimenovalno zmožnost dokaže tako, da:

- poimenuje bitja, predmete, dejanja, lastnosti,
- razloži besede in besedne zveze,
- k danim besedam doda njihove protipomenke, sopomenke, podpomenke in nadpomenke ter besede iz iste besedne družine,
- iz danih skladenjskih postav tvori tvorjenke, jih pretvarja v skladenjske podstave, dopolni in tvori definicije danih pojmov.

Skladenjsko zmožnost dokaže tako, da:

- opiše sestavo prostega stavka (poimenuje stavčne člene, navede vprašalnice zanje),
- pozna zgradbo zložene povedi,
- loči priredno zložene povedi od podredno zloženih,
- opiše stavčno sestavo podredno zloženih povedi – določi glavni stavek, poimenuje vrsto odvisnika in navede vprašalnico zanj.

Pravorečno zmožnost dokaže tako, da obvlada knjižni izgovor besed in povedi.

Pravopisno zmožnost dokaže tako, da:

- pravilno zapisuje glasove in glasovne sklope,

- pravilno izbira in zapisuje predloge,
- pravilno izbira in zapisuje veliko začetnico in ločila,
- uporablja pravopisne in slovarske priročnike (pozna in razume informacije, ki jih slovar/pravopis pri vsakem geslu navaja).

Učenec/učenka ima razvito metajezikovno zmožnost. Dokaže jo tako,

- da usvaja strategije sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil;
- da usvaja pomenske, slogovne, oblikovne, pravopisne lastnosti besede (utrjuje znanje o besednih vrstah in podvrstah, v besedilu poišče samostalnike, pridevnike, zaimke, predloge ipd. in jim določi vlogo v stavku ter sklanjanje utrjuje v povedih);
- da usvaja zgradbo stavka in povedi,
- da spozna značilnosti glavnih zvrsti in tipov besedil (dano besedilo uvrsti med umetnostna in neumetnostna besedila, med objektivna in subjektivna besedila, med opisovalna in pripovedovalna besedila, med prikazovalna in propagandna besedila).

S pomočjo jezikovnega znanja nadzira in izpopolnjuje ustno in pisno rabo jezika. (Učni načrt za slovenščino, 12-15)

Ta načrt je podlaga za letni učni načrt predmeta, ki ga vsak profesor pripravi za vsak predmet in vsak razred posebej. V tem dokumentu, ki ga napišejo v prvih mesecih šolskega leta, opišejo začetno stanje razreda, učence razdelijo na nivojske skupine, opišejo strategije za potenciranje znanj in kompetenc, za utrjevanje znanj in kompetenc ter za usvajanje novih znanj in kompetenc. Poleg tega določijo še metode dela in sredstva oziroma učne pripomočke. Učence navadno razdelijo v pet skupin: odlična osnovna priprava, dobra osnovna priprava, zadovoljiva/sprejemljiva osnovna priprava, skromna osnovna priprava in učenci s specifičnimi učnimi težavami. Pri raziskavi sem se poslužil anonimiziranega primera, ki mi ga je posredovala ravnateljica nižje srednje šole Ivan Trinko.

Omenjeni učni načrt v opisu začetnega stanja razreda, dovolj jasno pokaže demografsko stanje, o katerem sem se že razpisal:

Po znanju, jezikovnih spretnostih in delovnih navadah so učenci različni. Dobra polovica učencev ima primerno razvito sposobnost koncentracije. Drugi ne znajo še usmeriti pozornosti na bistvo, pri delu so precej raztreseni in nekateri včasih preslišijo navodila in razlago. Iz začetnega preverjanja izhaja, da so jezikovno znanje in osnovne veščine različne od učenca do učenca. Sodelovanje je v glavnem premišljeno, toda nekatere učence je treba stalno spodbujati in siliti k sodelovanju, drugi so bolj počasni pri izvajanju. Lepo število učencev prihaja iz italijanskih ali jezikovno mešanih družin, kar vpliva na razumevanje besedil in na izrazne spretnosti. Sposobnost razumevanja ustnega sporočanja je

primerno razvita pri dveh tretjinah učencev. Več kot polovica učencev se v slovenščini dovolj jasno izraža, a le redki tudi tekoče in sproščeno. Več učencev naleti na težave v pisnem izražanju, ker ne zna praktično uporabljati jezikovnih pravil in ima skromno besedišče. [podčrtal A.D.] Večina učencev zna kar tekoče brati. Vsi boljši, sposobnejši in za jezik bolj nadarjeni učenci samostojno razumejo in ocenjujejo obravnavana besedila. Nekaterim pa se pri branju še zatika, zato je njihovo razumevanje pisnega sporočanja precej šibko. Domače pisne naloge dovolj redno prinašajo skoraj vsi učenci, vendar nekateri so pri opravljanju dela površni ali premalo samostojni. [...] [Za] marsikoga je še vedno težko predvsem samostojno delo z učbenikom. (Letni učni načrt, 1)

In prav zaradi podrčtanih povedi je pomembno, da šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji spodbujajo in primerno utrjujejo (slabo) znanje jezika manjšine. Kot bom pokazal v naslednjih straneh, ima učbenik pomembno funkcijo pri pouku, zato je logično, da so za dosego tega cilja pomembni tudi učbeniki, ki so pripravljene oziroma prilagojeni populaciji manjšinskih šol.

Rad bi predstavil primer dobre prakse. Na Državnem izobraževalnem zavodu Jožef Stefan v Trstu, ki je ena od tržaških višjih srednjih šol, so se profesorice slovenščine v šolskem letu 2012/2013 odločile za prenovo pouka slovenskega jezika, ki je leta 2017 prinesla nov učni načrt za slovenski jezik. Kot razlaga Patrizia Pettiroso, ena od omenjenih profesoric, so bili razlogi precej preprosti:

V zadnjih letih je pri zamejskih dijakih zaznati večji upad sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Spremenjene govorne navade v družini, vpliv informacijsko-komunikacijske tehnologije in migracijski tokovi sodobne družbe so razlogi, da je slovenščina v manjšinski šoli danes drugačna. Želja, da bi na naši šoli dvignili jezikovne kompetence dijakov in obogatili strokovni in, zakaj ne, tudi jezikovni repertoar profesorjev, slovenistov in neslovenistov, nas je spodbudila, da smo v šolskem letu 2012/2013 [...] izoblikovale projekt, katerega cilj je bila sestava kurikula za slovenščino. (Strani 28)

Za zasnovo so vzele sistemsko-funkcijsko opredelitev besedila in jezika, saj kot opozarja Patrizia Pettiroso:

Menim, da sta za oblikovanje jezikovno kompetentnega dijaka potrebna tako spoznavanje jezikovnega sistema kot ozaveščanje o uresničevanju in rabi tega sistema. Naš novi učni načrt izhaja prav iz teh ugotovitev. V ospredju je diskurz in besedilo, skozi katerega se jezikovni sistem uresničuje. Besedilo tvorimo z izbiro struktur jezika glede na okoliščine, namen in naslovnika. Predstavitev učnih vsebin

temelji na prepričanju, da mora jezikovni pouk izhajati iz konkretnega okolja in avtentičnih besedil.
(Strani 30)

Torej učni načrt prinaša premik iz komunikacijskega modela v sistemsko-funkcijski model, ki ima svoj izvor v sistemsko-funkcijski slovnici. Ta model razume besedilo kot »*nekaj dinamičnega*« (Strani 53). Besedilo je torej »*pomenska enota, ki ustvarja svoj pomen z izbiro semiotskih kodov (ko gre za jezik, leksikogramatičnih sredstev), z upoštevanjem okoliščin in v interakciji z naslovnikom*« (ibid.). Po tem modelu besedilo izraža svoj pomen oziroma smisel »*na treh pomenskih ravninah [...] hkrati: vsako besedilo stopa v dialog z naslovnikom, [...] vsako izraža izkustveni svet s pomočjo leksikogramatičnih izbir [...] in vsako ustvarja pomenske povezave na ravni tematsko-rematske strukture in kohezije [...], vsako je vpeto v okoliščine*« (ibid.). Šola po tem modelu torej učence uči, kako vse te ravnine spoznati in posledično dati besedilu pomen.

Načrt opozarja tudi na to, da se je pri poučevanju jezika v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji »*potrebno ukvarjati tudi s slovenskim praktičnosporazumevalnim in uradovanim jezikom*« (Strani 31). Avtorice menijo, da je raba »*teh funkcijskih zvrsti stalno pod vdorom večinskega jezika, njegove knjižne ali neknjižne variante. Pri opravljanju vsakdanjih govornih dejavnosti, pri poimenovanju vsakdanje predmetnosti in komunikacijskih stikih v uradovalem okolju se slovenski jezik kaže v šibkejši obliki*« (ibid.). Seveda je tukaj treba opozoriti še na dodatno težavo, s katero se srečuje slovenska manjšina v Italiji:

nekateri pojavi se v slovenski manjšini v Italiji zaradi drugačne upravopolitične strukture italijanske države drugače poimenujejo kot podobni pojavi v Republiki Sloveniji. [...] Potrebno bi bilo zbrati manjšinsko specifično jezikovno gradivo in ga strokovno pripraviti za objavo, za splošno rabo v zamejstvu. (ibid.)

4.3 UČBENIKI

Italijanski šolski sistem ne predvideva postopka potrjevanja učbenikov, tako kot na primer Slovenija. S časom se je pojavil problem, da je trg prehitro ponujal nove učbenike, zato se je uvedlo minimalno število let uporabe učbenikov. Vsaka šola je tako učbenike lahko spreminjala le vsakih 5 let za osnovno šolo oziroma 6 let za srednjo šolo obeh stopenj. Zakon 221/2012 je to pravilo ukinil.

Učbenike potrjuje profesorski zbor, torej organ, v katerem so prisotni vsi profesorji šole. Ministrstvo že vrsto let podaja zgolj nekaj tehničnih pravil in širokih smernic, kako naj bi bili učbeniki sestavljeni, določi datum, do kdaj morajo šole izbrati učbenike za prihodnje šolsko leto, postavi zgornjo mejo zneska celotnega kompleta učbenikov v posameznem razredu. Ministrstvo spodbuja uvajanje in uporabo digitalnih vsebin: dovoljena je uporaba zgolj digitalnih učbenikov, medtem ko morajo učbeniki v papirnati verziji nujno vsebovati tudi nekaj digitalnih vsebin. To je sprememba, ki jo je vpeljal zakon 128/2013, ki je nadomestil prejšnjo verzijo zakona, ki se je prvič pojavila v zakonu 297/94 in doživela nadaljne spremembe v raznih zakonih, na primer 25. junija 2008 z zakonskim odlokom 112. V zakonu 297/1994 se je člen glasil: »Učbenike določi profesorski zbor na podlagi mnenja razrednih svetov, na način, ki ga predvideva pravilnik« (297/1994, člen 151).

Če se osredotočim na slovenske šole v Italiji, je pri učbenikih problem, da v Italiji ni nobene založbe, ki bi tiskala učbenike prav za ta del šolske populacije. Deželni šolski urad za Furlanijo Julijsko krajino je pred leti financiral in izdajal posebne učbenike za slovenske šole v Italiji. Hiter pregled po Cobissu najde 33 učbenikov, beril in delovnih zvezkov za vse predmete in stopnje šolanja. Deželni šolski urad je večino teh učbenikov natisnil v obdobju med letom 1980 in letom 1995. Pri učbenikih, berilih in delovnih zvezkih za slovenščino je razvidno, da je zadnja slovnica za slovenščino izšla leta 1987. To je bil le ponatis Žagarjeve *Slovenske šolske slovnice*. Deželni šolski urad ni, vsaj po Cobissu sodeč, nikoli izdal nobenega delovnega zvezka za pouk slovenščine. Zadnja berila za višjo srednjo šolo so izšla v letih 1991, 1993 in 1994¹³, medtem ko imajo berila za osnovno šolo leto izdaje 1987. Za nižjo srednjo šolo v Cobissu ni omenjenega nobenega učbenika ali delovnega zvezka za slovenščino.

Šole so torej prisiljene k uporabi učbenikov slovenskih založb, ki pa sledijo slovenskemu šolskemu sistemu, ki temelji na učnih načrtih. Tak sistem je drugačen od sistema v Italiji. Učbeniški trg v Sloveniji je seveda prilagojen sistemu učnih načrtov. Trg je sicer prost, vendar mora učbenike vselej potrditi Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Brez potrdila učbeniki ne smejo v prodajo, posledično jih šole ne morejo izbrati. Učiteljica oziroma učitelj lahko izbere katerikoli učbenik s seznama potrjenih učbenikov.

¹³ Ta berila sicer upoštevajo specifično okolje, v katerem so izšla, saj je v njih prisotnih več tržaških, goriških in videmskih pisateljic in pisateljev.

Tretji člen slovenskega *Pravilnika o potrjevanju učbenikov* določa, da pristojni strokovni svet potrdi učbenik, ki:

- (1) – je skladen s cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, določenimi v zakonu, ki ureja organizacijo in financiranje vzgoje in izobraževanja,*
- je po ciljeh, standardih znanja in vsebinah usklajen z veljavnim učnim načrtom oziroma s katalogom znanja,*
- je skladen s sodobnimi spoznanji stroke oziroma strok, ki opredeljujejo predmet ali poklicno področje,*
- je metodično-didaktično ustrezen,*
- v skladu z normativi in merili, ki jih sprejme Zavod Republike Slovenije za šolstvo, prispeva k znižanju teže šolskih torbic,*
- je primeren razvojni stopnji in starosti udeležencev izobraževanja,*
- je jezikovno pravilen in ustrezen, tehnično ustrezen in estetsko ter vizualno ustrezno oblikovan.*
- (2) Za učbenike prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja je obvezna tudi ocena razvojno psihološke ustreznosti. Predlagatelj lahko doda oceno razvojno psihološke ustreznosti tudi za učbenike do konca obveznega izobraževanja.*
- (3) Pristojni strokovni svet lahko potrdi isti učbenik za določen predmet oziroma modul, ki je vključen v različne programe in stopnje poklicnega in strokovnega izobraževanja. V takšnem primeru morajo biti vsebine za posamezne programe in stopnje posebej označene in didaktično prilagojene. (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 3. člen)*

Potrjeni učbeniki so lahko v veljavi do objave novega učnega načrta ali kataloga znanja oziroma do katerekoli spremembe učnega načrta ali kataloga znanja. Ko pride do spremembe učnega načrta oziroma kataloga znanja, se ugotovi, ali je učbenik še skladen z novim učnim načrtom.

Jasno je torej, da so učbeniki slovenskega trga po eni strani uporabni in primerni za šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, po drugi pa niso, saj sledijo učnim načrtom, ki so pripravljene za populacijo, katere večinski (edini) prvi jezik je slovenščina. Taki načrti ne upoštevajo specifičnih težav, s katerimi se pri jeziku srečujejo dvojezični otroci.

5. UČBENIKI SLOVENŠČINE NA ŠOLAH S SLOVENSКИM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI

5.1 PRED ANALIZO: UČBENIK V DIDAKTIKI

Poznamo več definicij, kaj je učbenik. Zato bo najlažje, če namesto iskanja prave definicije citiram točke, s katerimi je Anže Pečnik (2006) v svoji magistrski nalogi povzel razne definicije učbenika:

Učbenik:

- *je standardna knjiga, ki predstavlja vsebino predmeta izobraževanja in določa oblike aktivnosti*
- *vsebuje podatke o točno določenem področju, uporabljajo ga vsi učenci oz. študenti, ki se dani predmet učijo,*
- *je knjiga, napisana z namenom, da bi jo uporabljali učenci v šolah in je v skladu z njihovo psihofizično zrelostjo,*
- *je knjiga, v kateri je strokovna vsebina učencu podana s pomočjo didaktičnega instrumentarija,*
- *je masovna, obvezna in osnovna šolska knjiga,*
- *je predvsem tekstualno učno gradivo,*
- *nudi pomoč učencu pri njegovem intelektualnem razvoju,*
- *je knjiga, ki jo učenci bolj kot ne vsakodnevno uporabljajo za izobraževanje in samoizobraževanje,*
- *je najpogosteje uporabljeno učno sredstvo [...]. (Pečnik 9)*

Učbeniki imajo v učnem procesu pomembno mesto. Zato je zanimivo, kot ugotavljajo že v knjigi *Učbeniki in družba znanja (2005)*, da so učbeniki pogosto »zunaj zanimanja večine raziskovalcev učnega področja« (Krek 11). Avtorji ugotavljajo, da je večina razprav na to temo nastala v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja, sledilo je nekakšno zatišje, ki traja še danes: Strmčnik v svoji monografiji *Didaktika: osrednje teoretične teme (2001)* učbenike omenja le bežno. Avtorji monografije *Učbeniki in družba znanja (2005)* ugotavljajo, da pri nas manjka »resnejša didaktičnoteoretska analiza, ki bi skušala pojasniti strukturno mesto učbenika kot enega temeljnih učnih sredstev pri pouku, njegovo funkcijo ter ne nazadnje socialne, psihološke, pedagoške in druge determinante, ki na to dvojje vplivajo« (Krek 17).

Učbeniki so za učitelja učna sredstva, medtem ko so za dijake učni vir (Krek 20). Monografija *Učbeniki in družba znanja (2005)* definira učna sredstva kot: »vse objekte, ki so bodisi posebej izdelani za uporabo pri pouku bodisi jih učitelj za ta namen izbere« (Krek 19). V tako definicijo so vključena tako učila kot učni pripomočki. Avtorji razliko definirajo tako:

učila [so] nosilci učno relevantnih informacij in so potemtakem neposredno v funkciji učenja, učni pripomočki pa so naprave in predmeti, ki sicer pripomorejo k pridobivanju znanja, vendar sami niso nosilci učno relevantnih informacij (denimo tehnični pripomočki). (ibid.)

Mnenja, ali so učbeniki učila ali učni pripomočki, so si deljena, odvisno od tega, kako teoretik razume procese učenja, njegove funkcije in strukture. Prav tako se delijo tudi mnenja, ali v luči tehnološkega napredka ter ob razvoju informacijske in računalniške tehnologije, učbenike sploh še potrebujemo.

V zadnjih letih postaja vse bolj aktualna 'sodobna' izobraževalna in informacijsko-komunikacijska tehnologija, ob kateri se učbenik marsikomu zazdi kot ostanek iz nekega drugega časa, nekakšna ostalina preteklosti. Da so takšne sodbe neutemeljene, ni potrebno obširno utemeljevati. (Krek 18)

Seveda je jasno, da nove tehnologije vplivajo na razvoj učbenikov in je le-te tudi nujno vpeljati v učne procese. K temu se, kot sem že omenil, nagiba tudi italijanska zakonodaja. Na pozitivno vpeljavo novih tehnologij v učne opozarja tudi Patrizia Pettiroso (2017) v novem učnem načrtu šole Jožef Stefan iz Trsta:

Hudo narobe pa bi bilo, če bi današnja generacija digitalnih domorodcev bila v šoli zaradi administrativnih ali drugih razlogov prikrajšana za spoznavanje in rabo najnovejših medijskih tehnologij v slovenskem jeziku, saj nepoznavanje vseh izraznih možnosti slovenskega jezika kaj kmalu generira prepričanje, da je slovenski jezik skromen, nezanimiv in neprimeren za sodobno življenje. Od tod pa je le korak do površnega in posplošenega prepričanja, da slovenski jezik lahko zamenja drug, večinski ali tuji jezik. (Strani 32)

Monografija *Učbeniki in družba znanja* (2005) postavlja tri predpostavke za obstoj učbenikov v sodobnem času:

1. obstajata pozitivna vednost in znanje, ki sta v razmerju do učečega se subjekta objektivna, tj. zunanja. Predpostavljamo torej, da je zunaj posameznikove subjektivnosti korpus strukturirane in sistematizirane vednosti ter znanj, pri čemer ni pomembno, ali gre za natančen posnetek objektivno obstoječe realnosti ali je vse skupaj zgolj učinek nekega diskurza, tj. socialni konstrukt. V obeh primerih sta tako vednost kot znanje v razmerju do posameznika objektivna, zunanja;

2. šola je institucija in pouk je proces, ki jima je transmisija predpostavljenih vednosti in znanj imanentna. Šola seveda opravlja še vrsto drugih funkcij, ki so enako pomembne kot omenjena transmisija in so z njo tudi nerazdružljivo povezane [...];

3. za potrebe učinkovite transmisije sta mogoči in smiselni ustrezna didaktična transformacija ter redukcija znanstvene vednosti v t. i. učno vsebino. Povedano drugače, predpostaviti moramo, da učenci niso znanstveniki in raziskovalci, ki [...] jih je pogosto potrebno do zaželenih znanj voditi z učno vsebino, ta pa se od znanstvene vednosti bistveno razlikuje po tem, da je ustrezno prilagojena njihovim razvojnim značilnostim in predvidenemu predznanju. (Krek 21–22)

In prav (kakovostni) učbeniki so tisti, ki vsebujejo ustrezno didaktično transformirano vsebino, s katero se snov približa učencem. Učbenik tako ostaja »osnovna šolska knjiga« (Krek 25), ki učitelju in učencu ne pomaga zgolj pri obravnavi snovi, ampak tudi pri produktivnem delu z drugimi viri. Težko, mogoče celo nemogoče, je definirati, kaj je kakovosten oziroma ustrezen učbenik, saj so merila za to »vpet[a] v dinamičen ter ideološko prežet pedagoški prostor« (Krek 27). Avtorji monografije (2005) so didaktična načela, ki jih omenja Strmčnik (2001), združili v štiri vidike. Končni rezultat je:

- vsebin[a] učbenika: načela nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturnosti in sistematičnosti pouka;
- razmerje oz. odnos[...] do učenca: načela razvojne bližine, individualizacije, vzgojnosti;
- dejavnosti/aktivnosti učencev: načeli aktivnosti in problemskosti;
- ter organizacij[a] učnega procesa: načelo ekonomičnosti in racionalnosti. (Krek 28)

Kakovostni učbenik je torej, če posplošim, tisti, ki vsebuje vsa zgoraj omenjena načela.¹⁵ Avtorji monografije opozarjajo, da naj bo učbenik »zasnovan tako, da učencu ne prinese 'vsega znanja na pladnju', ampak ga postavlja v položaj, ko mora do nekaterih (spo)znanj priti s samostojnim delom in s svojo iniciativo« (Krek 29). Tako znanje je »trajnejše in stabilnejše, kot je golo memoriranje vnaprej posredovanih 'resnic'« (ibid.). Seveda mora učbenik biti tudi »vsebinsko ustrezen in bogat [, kar pa] ne pomeni, da se morajo učenci utapljati v preobilici faktografije« (Krek 33). Učbeniki so pomembni, saj prinašajo transformirano znanstveno vsebino, ki je poenostavljena za potrebe učenja. Proces

¹⁵ Avtorji se sicer zavedajo, da tudi ti vidiki in načela niso »absolutna in nespremenljiva«. (ibid.)

znanstvene redukcije je seveda pomemben, saj šola mora posredovati že preučene vednosti in znanja.

Učbeniki so po eni strani delo nekega avtorja (ali več njih), ampak istočasno niso zgolj njegov produkt, so namreč rezultat večjega števila dejavnikov, med drugim, kot omenja Egil Børre Johnsen (1993) v monografiji *Textbooks in the Kaleidoscope, a Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*: »odražajo prevladujoče vrednote šole in obdobja« (Johnsen 114). Učbeniki so torej nosilci družbenih razmerij, saj prinašajo dva kurikulumata: uradni, zapisani kurikulum šole in skriti kurikulum, ki se nehote priključi zraven. Učbenik ni nad vsem, saj ne more biti absolutno nevtralen. Tak učbenik bi verjetno bil slab. Kot ugotavlja tudi Štefanc (2005), imajo celo neideološke pozicije za sabo neko ideologijo. Seveda bi lahko v drugačnih družbenih situacijah in problematičnih ideologijah ta funkcija učbenika postala problematična, saj bi skupine, ki bi si za to prizadevale, takoj ciljale na šolstvo in skozi njega oziroma skozi učbenike nove generacije indoktrinirale, prepričevale oziroma celo legitimirale njihove (ne)resnice.

Čeprav učbenik ostaja osnovna šolska knjiga, se zdi, da dobiva nove pomene in vloge, tudi v luči tega, da učbenik ni več zgolj fizična knjiga, ampak je lahko tudi elektronska knjiga, spletna stran itd. Malićeva (1992) poved »Vsi učbeniki so knjige, vse knjige niso učbeniki!« (Malić 34) se tako zdi že nekoliko zastarela.

Na kakovost učnega gradiva vplivajo tudi trije vidiki: tehnični vidik, pedagoški vidik in strokovno-vsebinski vidik (Fortič 6). V okvir tehničnega vidika seveda spadajo »računalniška, oblikovna, uporabniška ustreznost, oblikovanje, kakovost grafičnih elementov, slik in vizualnih predstavitev, postavitev in oblikovanje učnega gradiva, enotnost med posamezni deli učnega gradiva ipd« (ibid.). Pedagoški so »uskklajenost z izobraževalnim programom in katalogom znanja, didaktično-metodološka ustreznost, nazornost, učno-ciljna zasnovanost« (ibid.). Strokovno-vsebinski pa »veljavnost dejstev, enotna in ustrezna terminologija, privlačen in jasen slog besedila, preglednost, slovnična pravilnost besedila, rdeča nit ipd.« (ibid.)

Kot odgovor na vprašanje, kakšen je kvaliteten učbenik, si bom sposodili kriterije kakovosti, ki jih je Helena Fortič (2011) sestavila v dokumentu *Navodila za oblikovanje učnih gradiv*:

- *Struktura učnega gradiva je jasna in pregledna [...]*

- *Multimedijski elementi so kakovostni [...]*
- *Gradivo je usklajeno s cilji izobraževalnega programa [...]*
- *Gradivo obsega zaokroženo celoto v okviru izobraževalnega programa [...]*
- *Gradivo je učno-ciljno zasnovano [...]*
- *Gradivo spodbuja razvoj ključnih (splošnih) kompetenc [...]*
- *Uporabljen je induktivni pristop (od konkretnega k splošnemu) [...]*
- *Gradivo je strokovno ustrezno [...]*
- *Besedilo je jezikovno pravilno in ustrezno [...]*
- *Gradivo je metodično-didaktično prilagojeno potrebam ciljne skupine [...]*
- *Gradivo vsebuje motivacijske elemente [...]*
- *Gradivo spodbuja aktivno učenje [...]*
- *Gradivo vsebuje aktivnosti z različnimi cilji [...]*
- *Gradivo ponuja predloge za povezovanje z drugimi programskimi enotami [...]* (Fortič 6–9)

Usklajenost z učnimi načrti v primeru šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji ima drugačne razsežnosti kot v slovenskem sistemu, kjer morajo učbeniki slediti učnim načrtom, ki so včasih, kot na primer načrt za slovenščino, precej podrobni.

Pri predmetu slovenščina se, tako kot sam pouk, tudi učbeniki večinoma delijo na učbenike za pouk jezika in tiste za pouk književnosti. Pri pouku jezika z učbenikom se večinoma uporabljajo še delovni zvezki, medtem ko so učbeniki za pouk književnosti predvsem strukturirani kot berila. Boža Krakar Vogel (2004) v svoji knjigi *Poglavja iz didaktike književnosti* pravi, da učbenik za pouk književnosti oziroma berilo

vsebuje literarna besedila in literarnovedne vsebine ter je didaktično oblikovan. Sredstva didaktičnega oblikovanja imenujemo didaktični instrumentarij (razlage besedil, stvarna pojasnila, vprašanja, slike, preglednice itd.). (Krakar Vogel 142)

Berila, predvsem tista antologijskega tipa, niso samo učbeniki, temveč tudi prinašalci literarnega kanona. Kanon je izbor najbolj kakovostnih in najbolj reprezentativnih literarnih besedil naroda oziroma sveta. V idealnih okoliščinah naj bi bil kanon seveda reprezentativen za cel svet. Žal temu ni tako, saj so v kanonu zahodnega sveta večinoma besedila avtoric in avtorjev zahodnega sveta. Besedila iz drugih delov sveta so redka, včasih celo odsotna. To vpliva tudi na učbenike oziroma berila antologijskega tipa, ki prinašajo zelo malo besedil iz nam bolj oddaljenih krajev. Izjema so besedila iz antičnih časov azijskih imperijev.

Egil Børre Johnsen (1993) v svoji že omenjeni monografiji *Textbooks in the Kaleidoscope* definira 4 vrste pouka, odvisno od tega, v kaj je sam pouk usmerjen. Pouk je tako lahko »usmerjen v učitelja, usmerjen v učenca, usmerjen v učitelja in učenca in usmerjen v učbenik« (Johnsen 165). Z drugimi besedami, kdo (ali kaj) je tisti (ali tisto), ki ima pri pouku moč, avtoriteto. Za primer jemlje uro usmerjeno v učbenik. Ura je torej usmerjena v učbenik, če je učbenik tisti, ki daje uri tempo: če se teme obravnavajo po vrstnemu redu, v katerem so predstavljene v učbeniku, če se rešujejo čisto vse vaje iz učbenika, tudi v primeru, ko je učitelj sam pri sebi mnenja, da ne ustrezajo razredu (ibid.). Zanimivo bi bilo narediti raziskavo v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, koliko je ur, kjer je učbenik tisti, ki narekuje potek dela, koliko je primerov, kjer se obravnava čisto vsaka stran učbenika, ali profesorji dovolijo učbeniku, da narekuje strukturo njihovega pouka. Pričujoče delo ni namenjeno temu raziskovalnemu vprašanju, se pa zdi odgovor na to vprašanje ključnega pomena za nadaljne raziskovanje in urejanje problematike učbenikov v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Širše gledano je odgovor na to tudi ključnega pomena za pripravo manjšinske jezikovne politike. Tako kot pravi Primož Strani (2017) v uvodu v prenovljeni *Učni načrt za slovenski jezik šole Jožef Stefan, slovenska manjšina v Italiji* krvavo potrebuje jezikovno politiko (Strani 7).

5.2 ANALIZA: VPRAŠANJA, POSTOPEK IN VZOREC

Po vsem povedanem je jasno, da imajo učbeniki pomembno vlogo v razredu in da se njihova vloga, kljub spremembam v sodobem času in tehnološkemu napredku, ni zmanjšala. Iz povedanega izhaja tudi, da ne obstajajo učbeniki, ki bi bili izdelani prav za šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Posledično so v uporabi učbeniki, ki so sestavljeni za šole v Sloveniji. Zato me zanima, ali je možno te učbenike prilagoditi šolam v Italiji in učencem, ki te šole obiskujejo. Analiziral sem učbenike za pouk jezika in književnosti, ki so bili v šolskem letu 2017/2018 predvideni za tretji razred nižje srednje šole.

Za pouk jezika se predvideva sledeče učbenike, delovne zvezke in samostojne delovne zvezke:

NASLOV	ŠOLE, KJER JE PREDVIDENA UPORABA (VERZIJA UČBENIKA)
<i>Slovenščina za vsakdan in vsak dan 8</i>	Nižja srednja šola Ivan Cankar, Trst (samostojni delovni zvezek) Nižja srednja šola Srečko Kosovel, Opčine (učbenik)

	Nižja srednja šola Fran Levstik, Prosek (samostojni delovni zvezek) Nižja srednja šola Igo Gruden, Nabrežina (samostojni delovni zvezek)
<i>Slovenščina za vsakdan in vsak dan 9</i>	Nižja srednja šola Ivan Trinko, Gorica Nižja srednja šola Bartol, Trst (učbenik in delovni zvezek) Nižja srednja šola Ivan Cankar, Trst (samostojni delovni zvezek) Nižja srednja šola Igo Gruden, Nabrežina (samostojni delovni zvezek)
<i>Znanka ali uganka 9</i>	Nižja srednja šola Katinara (učbenik in delovni zvezek)
<i>Znam za več, Slovenščina 8</i>	Nižja srednja šola Fran Levstik, Prosek Nižja srednja šola Srečko Kosovel, Opčine
<i>Znam za več, Slovenščina 9</i>	Nižja srednja šola Fran Levstik, Prosek Nižja srednja šola Srečko Kosovel, Opčine
<i>Osnove slovenskega jezika</i>	Nižja srednja šola Simon Gregorčič, Dolina
<i>Razvezani jezik</i>	Nižja srednja šola Igo Gruden, Nabrežina Nižja srednja šola Srečko Kosovel, Opčine Nižja srednja šola Fran Levstik, Prosek

Tabela 1: Seznam učbenikov, delovnih zvezkov ali kompletov za pouk jezika

Kot je razvidno iz tabele, nekatere šole sploh ne predvidevajo učbenikov za pouk jezika (nižja srednja šola Doberdob), druge celo štiri (nižja srednja šola Srečko Kosovel in nižja srednja šola Fran Levstik). Najbolj »popularen« je učni komplet *Slovenščina za vsakdan in vsak dan* (več izdaj, glej tabelo), v verzijah za osmi razred OŠ ali za deveti razred OŠ. Zanimiva izjema je prisotnost vadnic *Znam za več 8* (2010) in *Znam za več 9* (2007), ki niso izdelane z namenom, da bi bile uporabljene pri pouku in zato tudi niso na seznamu potrjenih učbenikov Republike Slovenije. Na seznamih v tabeli 1 sta prisotna tudi dva priročnika, največkrat priročnik *Razvezani jezik* (2006).

Analize učbenikov in delovnih zvezkov za pouk jezika se bom lotil primerjalno. Vzel bom isto temo (priredno zložene povedi) in pogledal, kako jo različni učbeniki razložijo in katere vaje predvidevajo ob njej. Skušal bom odgovoriti na vprašanje, ali je razlaga primerna za omenjene šole, katere taksonomske ravni¹⁶ predvidevajo vaje, kateri so cilji. Seveda pa bom poskušal odgovoriti tudi na vprašanje, ali lahko učenci z njimi dosežejo predvidene cilje.

¹⁶ Da osvežim spomin: Bloomova taksonomija preverja znanje in je razdeljena na več stopenj: poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje.

V pričujočem delu bom analiziral tudi berila in učbenike za pouk književnosti. V šolskem letu 2017/2018 se v nižjih srednjih šolah v goriški in tržaški pokrajini uporabljajo sledeči učbeniki:

NASLOV	ŠOLE, KJER JE PREDVIDENA UPORABA
<i>Skrivno življenje besed 9</i>	Nižja srednja šola Ivan Trinko, Gorica Nižja srednja šola Ivan Cankar, Trst
<i>Novi svet iz besed 9</i>	Nižja srednja šola Bartol, Trst Nižja srednja šola Katinara Nižja srednja šola Srečko Kosovel, Opčine
<i>Svet iz besed 9</i>	Nižja srednja šola Doberdob
<i>Z roko v roki</i>	Nižja srednja šola Fran Levstik, Prosek Nižja srednja šola Simon Gregorčič, Dolina Nižja srednja šola Igo Gruden, Nabrežina
<i>Dober dan, književnost (priročnik)</i>	Nižja srednja šola Katinara Nižja srednja šola Fran Levstik, Prosek Nižja srednja šola Simon Gregorčič, Dolina Nižja srednja šola Igo Gruden, Nabrežina Nižja srednja šola Bartol, Trst

Tabela 2: Seznam učbenikov za pouk književnosti

Pri učbenikih za pouk književnosti so za razliko od pouka jezika predvidena zgolj berila za 9. razred slovenske OŠ. Uporablja se zgolj en priročnik, *Dober dan, književnost* (2004). Omeniti moram, da poleg berila nekatere šole predvidevajo prisotnost enega leposlovnega dela, ki ga, predvidevam, berejo skozi celo šolsko leto, kar pomaga pri izvajanju celostne šolske interpretacije. V dveh šolah (nižja srednja šola Bartol, Trst in nižja srednja šola Katinara) je to Pahorjeva zbirka *Grmada v pristanu*, na šoli v Dolini pa Kosmačeva *V gaju življenja*. Prav šola iz Doline ima na seznamu še dve knjigi: Ilichevo *Bili so mentorji* (2013) in *Zlatih dni spomin* (2017). Prva vsebuje biografije nekaterih slovenskih avtorjev, ki so bili tudi mentorji mlajšim generacijam ali kolegom, poleg tega pa tudi zgodovino literarne revije *Mentor*. *Zlatih dni spomin* (2017) je knjiga o sami šoli in o avtorju, po katerem je poimenovana, Simonu Gregorčiču. Vsebuje članke, biografijo in nekaj njegovih pesmi z razlagami.

Skozi analizo beril za pouk književnosti bom skušal pogledati, kateri avtorji in katera njihova dela so prisotna ter kateri cilji se hočejo doseči. Cilje bom primerjal s cilji v učnih načrtih oziroma smernicah in iskal odgovor, ali se lahko z izbranimi učbeniki dosežejo postavljeni cilji. Posvetil se bom tudi samim avtorjem in pogledal, ali so v učbenikih omenjeni tudi avtorji z Goriškega in Tržaškega, saj se mi zdi smiselno pri pouku književnosti obravnavati tudi avtorje, ki prihajajo iz bližje okolice. V primeru šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji bi bilo to še toliko bolj potrebno, saj je to tudi način, kako spodbujati otroke, da utrdijo znanje jezika.

5.3 ANALIZA: UGOTOVITVE

Kot že rečeno, je bila analiza usmerjena zgolj v to, kaj ponuja učbenik in kje bi ga bilo treba dopolniti. Med raziskovanjem se nisem vprašal, kako profesorji uporabljajo gradivo in s čim ga dopolnjujejo, saj se zdi to vprašanje del naslednje stopnje raziskovanja. Pouk slovenščine je izrazito dvodelen, saj potekata pouk jezika in pouk književnosti v največji meri ločeno. To velja tako za pouk v šolah znotraj slovenskih meja kot tudi v šolah na italijanski strani meje. Posledično sem tudi učbenike analiziral ločeno: učbenike in delovne zvezke za pouk jezika sem primerjal zgolj z drugimi učbeniki ali delovnimi zvezki za pouk jezika, tiste za pouk književnosti pa med sabo. Nedvomno bi bilo treba stremeti k večji povezanosti med poukom jezika in književnosti, a puščam odprto vprašanje, kako, če sploh, se pouk jezika v praksi povezuje s poukom književnosti. Med analizo sem naletel na zanimivo možnost povezave ciljev jezikovnega pouka s cilji pouka književnosti. Primer bom predstavil v nadaljevanju dela.

5.3.1 UČBENIKI ZA POUK JEZIKA

V tabeli 1 je prisotno veliko število učbenikov in delovnih zvezkov za pouk jezika. Razlikujejo se na podlagi naslova in kombinacije (učbenik in delovni zvezek ali samo samostojni delovni zvezek) ter glede na razred, za katerega so predvideni v Sloveniji. Nekateri sezname namreč predvidevajo tako učbenike za 9. razred slovenske OŠ kot tiste za 8. razred OŠ. Razlogov za to je lahko več: nižja raven znanja, kot se pričakuje v razredih OŠ v Sloveniji, pomankanje časa v 2. razredu in posledični prenos določenih vsebin v višji letnik, zgolj učiteljeva preferenca ali razlika v učnih načrtih.

Razliko v učnih načrtih lahko prikažem z obravnavo priredno in podredno zložene povedi istočasno – v vseh pregledanih učbenikih se namreč to obravnava v ločenih razredih: prva se obravnava v 8. razredu, druga v 9. razredu OŠ. Seveda je v učbenikih to pogojeno z učnim načrtom RS, ki predvideva takšno delitev. Pregled učnega načrta za nižjo srednjo šolo Ivan Trinko kaže, da te delitve vsaj na tisti šoli ni: priredje in podredje naj bi se obravnavala v 3. razredu nižje srednje šole, kot kaže citat: »Učenci/učenke razvijajo jezikovne zmožnosti: [...] skladnja: priredna in podredna poved, polstavek in pastavek, pristavek« (Učni načrt za slovenščino, 11).

Prav omenjena šola Trinko uporablja samostojni delovni zvezek *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 9 (2005)*. Samostojnega delovnega zvezka za 8. razred sicer ni na seznamu, ampak, kot opozarja Kaluža Pocecco (2007), se učencem priporoča, da »obdržijo vse učbenike do [konca, op. a.] 3. razreda, tako da imajo pregled čez celotno snov, ki so jo obravnavali pri jezikovnem pouku« (Kaluža Pocecco 91–92). Tak primer, vsaj sodeč po vertikalnem učnem načrtu šole, so priredno in podredno zložene povedi. Omenjeni samostojni delovni zvezek (2005) ima odličen koncept, saj učenca zgolj usmerja na poti k iskanju in razvijanju znanja: že znano snov mu preko neumetnostnih besedil in vaj pomaga nadgrajevati s še neznanu snovjo. Pri priredno zloženih povedi je zelo kratko besedilo o alpinistu Mateju Mejovšku, v katerem učenci iščejo število povedi, nato določajo glavne in odvisne stavke in podčrtujejo veznike. Šele na to jih vaje usmerijo v trditve, pri katerih morajo obkrožiti DA ali NE odvisno od tega, ali je trditev pravilna: »Stavka iz teh povedi lahko zapišemo kot samostojni povedi. Stavka v teh povedih sta enakovredna« (Cajhen 2005, 85).¹⁷

Nato samostojni delovni zvezek (2005) pričakuje, da bodo učenci izpolnili definicijo o priredno zloženih povedi: »Priredno zložene povedi so iz _____ stavkov. Zato v njih ne moremo določiti glavnega in odvisnega stavka« (ibid.). Mankajoča beseda je seveda beseda enakovredno (oziroma enakovrednih), ki je že bila napisana nekaj vrstic nad dopolnjevalno nalogo. Novejše izdaje samostojnega delovnega zvezka, kot na primer tista iz leta 2011, ne prinašajo večjih vsebinskih sprememb. Edina večja sprememba, poleg posodobljenega grafičnega gradiva in postavitve strani, je ta, da pri vsakem vprašanju od učenca zahteva še pojasnilo odgovora oziroma zahteva, da se do njega opredeli.

¹⁷ Zaradi velikega števila kombinacij pri učbenikih, delovnih zvezkih in kompletih, sem se odločil, da v citatih dodam letnico izida, saj je to najpreglednejši način citiranja virov.

Novejša verzija kompleta ponuja dve možnosti: zgolj samostojni delovni zvezek (2011b) ali komplet učbenika in delovnega zvezka (2011c in 2011a) v dveh ločenih knjigah. Pregled obeh verzij je pokazal, da ni velikih razlik med verzijami, kar velja tudi za priredbe. Učbenik (2011c) tako začne z istim besedilom o Mateju Mejovšku in učenca vodi do zapisa definicije po isti poti kot starejša verzija kompleta. Tudi ta komplet, torej ločena učbenik in delovni zvezek, je sestavljen v želji, da učenec do znanja in oblikovanja definicij pride sam, na podlagi svojega lastnega dela in razmišljana. Učbenik (2011c) ga pri tem samo usmerja in vodi. V delovnem zvezku (2011a) so seveda vaje za utrjevanje v učbeniku usvojenega znanja, kot na primer: »V priredno zloženih povedi manjkajo vezniki. Vpiši jih.« (Cajhen 2011a, 66) ali »Na levo črto pod vsako povedjo napiši, katero vrsto podatka vsebuje drugi stavek. Na desno črto pod vsako povedjo napiši, katera vrsta podredja je v njej« (ibid.) oziroma »Obkroži črke pred priredno zloženimi povedmi« (ibid.). Vaje so sicer prisotne tudi v samostojnem delovnem zvezku, kar privede do sklepa, da med verzijama, torej učbenikom in delovnim zvezkom na eni strani ter samostojnim delovnim zvezkom na drugi, ni razlik.

Učbenik *Znanka ali uganka 9* (2013b) se teme loti drugače. Če bi hotel biti pikolovski, je začetek poglavja, tako kot večina naslovov učbenikov in ostalih kompletov, problematičen za šole v Italiji, saj omenja 8. razred, ki v italijanskem sistemu ne obstaja. Besedilo je tudi delno neustrezno za šole, ki v načrtu predvidevajo učenje priredja in podredja v istem letniku, saj omenja, da so se snov učili v prejšnjem letniku.

Učbenik *Znanka ali uganka 9* (2013b) učenca usmerja iz že znanih informacij v manj znane oziroma nove informacije. Tega ne počne z besedilom in samostojnim delom tako kot samostojni delovni zvezek *Slovenščina za vsakdan in vsak dan* (2005 ali 2011b), temveč z razširjanjem že znanih informacij. V učbeniku je seveda v ospredju teorija. V tem poglavju je to izpeljano na način, da učenca prosi, naj si ogleda »postopek združevanja dveh prostih (enostavnih) povedi v eno« (Žist 2013b, 30) ter naj bo pozoren na uporabljene predloge in veznike. Enostavni povedi sta: »Sedim ob vodi. Opazujem valove« (ibid.). Učbenik nato prikaže tri možne kombinacije, torej enostavno (prosto) poved »Med sedenjem ob vodi opazujem valove.« (ibid.); podredno zloženo poved »Medtem ko sedim ob vodi, opazujem valove.« (ibid.); priredno zloženo poved »Sedim ob vodi in opazujem valove« (ibid.). Učenec ima pred seboj tri različne verzije povedi, med katerimi mora najti razlike, kot to zahteva učbenik v nadaljevanju. Tudi v tem učbeniku lahko učenec sam pride do ugotovitev, vendar po drugačni, bolj klasični poti, torej iz definicije in teorije prehaja k primerom. Utrjevalne

vaje so seveda v delovnem zvezku (2013a). Med vajami so prisotne tako vaje za utrjevanje znanja kot tudi vaje za sintezo teorije. Dva primer: vaja, kjer se zahteva, da učenec dopolni miselni vzorec o povedi, ter vaja, kjer učenec odgovori na vprašanje »V čem se priredje loči od podredja?« (Žist 2013a, 58).

Pri podredno zloženi povedi, ki je večinoma del učbenikov in delovnih zvezkov za osmi razred, ni razlik, saj vsak učbenik oziroma komplet oziroma delovni zvezek temo predstavlja na način, kot predstavlja podredno zložene povedi v verziji za višji razred. To je seveda logično, saj so učni kompleti, čeprav so namenjeni različnim letnikom, pripravljene na podlagi enega koncepta dela. Tako samostojni delovni zvezek *Slovenščina za vsak dan 8* (2004) obravnava temo priredno zložene povedi na podoben način kot učbenik številka 9 (2005) podredno zložene povedi. S to razliko, da tokrat izhodišče poglavja ni besedilo, ampak stavek »Učitelj je povedal učencem« (Cajhen 2004, 58), kateremu mora učenec izbrati stavek, ki ga pomensko dopolnjuje. Izbira lahko med petimi stavki: »če je bilo lepo vreme« (ibid.); »kdaj je Krištof Kolumb odkril Ameriko« (ibid.); »ker je nehalo deževati« (ibid.); »kdor bo zbolel« (ibid.); »kjer se cedita med in mleko« (ibid.). Pravilna rešitev je seveda samo ena. Samostojni delovni zvezek (2004) nato učenca vpraša, zakaj se je odločil za to rešitev in ga s pomočjo še drugih vprašanj in vaj vodi do sestave definicije o podredno zloženi povedi.

Kaj pa delovni zvezki *Znam za več?* (2007 in 2010) To so vadnice, ki sicer v RS niso odobrene kot gradivo za pouk v razredu. Zdi se, da so na seznamu določenih šol zato, da bi učencem omogočale več prakse in vaj. To pomeni, da ohranjajo svoj prvotno funkcijo pripomočka za učence pri domačem delu. Temu primerne so tudi vaje, ki prinašajo zgolj drill snovi, ki naj bi jo obravnavali pri pouku. Nekaj primerov: »Preberi povedi. [...] Katere povedi so priredno zložene? [...] Kaj delamo z rdeče pobarvanimi vezniki? Obkroži črko pred pravilnima rešitvama« (Dernovšek 2007, 62). Ali: »Obrkoži črke pred vezalnimi priredjem« (Dernovšek 2007, 63); »Vstavi ustrezni veznik« (ibid.); »Povedi dopolni s stavkom« (Dernovšek 2007, 65) oziroma »Dopolni povedi« (Dernovšek 2007, 67).

5.3.2 UČBENIKI ZA POUK KNJIŽEVNOSTI

Že omenjeni dokument *Kurikularne smernice in novi scenariji* (2017) ne omenja književnosti. To je po eni strani le odraz tega, da se smernice v zadnjih letih niso spremenile, po drugi pa odpira vprašanje, ali je v italijanskih smernicah dovolj prostora posvečenega književnosti. Književnost se seveda pojavi v kurikularnih smernicah iz leta 2012 in tistih iz leta

2007. Ker so smernice tako zelo široke, kar še posebno velja prav za pouk književnosti, se zdi, da se lahko pri pouku književnosti uporablja katerikoli učbenik in predstavlja katerokoli literarno delo. V primerjavi s slovenskim učnim načrtom, ki predvideva obvezna besedila, našteva avtorje, priporoča določena besedila, je to druga skrajnost.

Zdi se, da vsi predvideni učbeniki omogočajo doseganje zastavljenih ciljev. Tem ciljem ustrezajo tudi vaje ob besedilih, ki upoštevajo tudi različne taksonomske ravni. Večina vaj tako ne zahteva zgolj znanja ali razumevanja, ampak tudi sintezo in vrednotenje. V naslednjih odstavkih bi rad predstavil nekaj primerov iz vsakega analiziranega učbenika in jih povezal s kurikularnimi smernicami in cilji učnega načrta, predvsem s tistimi šole Ivan Trinko. Za primerjavo sem izbral odlomek iz Bevkovega besedila *Kaplan Martin Čedermac* iz treh razlogov: prvič, je eno redkih besedil, ki je prisotno v vseh učbenikih; drugič, je zgodovinsko povezano z zamejsko tematiko in torej primerno za te šole in tretjič, besedilo se vsebinsko veže na določen odnos do jezika, ki sem ga omenjal v prejšnjih poglavjih.

V učbeniku *Svet iz besed 9* (2007) so vprašanja ločena v tri kategorije: nižja raven, srednja/temeljna raven in višja raven. Novejša verzija učbenika, *Novi svet iz besed 9* (2016), te delitve nima več. *Novi svet iz besed* (2016) prinaša posodobljen seznam avtorjev in odlomkov ter lepšo grafično podobo celote. Pri odlomkih, ki so prisotni v obeh verzijah berila, so avtorice ohranile tudi ista vprašanja in vaje.

V obeh verzijah berila je prisoten odlomek pogovora med kaplanom in prefektom. Kot vaje ob besedilu so predvidena vprašanja vseh ravni. Vprašanje nižje ravni je na primer takšno: »Navedite [podčrtal A. D.] stališča prefekta in kaplana Martina glede uporabe slovenščine pri maševanju in verouku ter glede uporabe slovenščine nasploh« (Blažič 2007, 98). S takšnim vprašanjem, ki zahteva iskanje podatkov v besedilu samem, se razvijajo večšine branja in razumevanja besedila. Naslednje vprašanje je bolj kompleksno, saj od učencev zahteva, da podatke povežejo in predvsem že sintetizirajo: »Navedite ključna dejstva [podčrtal A. D.], s katerimi sogovorca (prefekt in kaplan) utemeljujeta svoja stališča« (ibid.). Čeprav vsebuje isti glagol (navedite), se od prvega razlikuje v tem, da sprašuje po ključnih dejstvih, s katerimi lika utemeljujeta svoja stališča, in ne več po samih stališčih. Vprašanje »[p]rimerjajte [podčrtal A. D.] stališča in dejstva sogovorcev« (ibid.) je na najvišji taksonomski ravni, saj od učencev zahteva primerjavo, branje med vrsticami, sintetiziranje (ki so ga sicer že opravili pri prejšnjem vprašanju). Vsa ta omenjena vprašanja razvijajo tudi bralne veščine, kar ustreza smernicam in načrtu.

V berilih *Skrivno življenje besed 9* (2015) in *Z roko v roki* (2002) je prisoten odlomek zadnje kaplanove pridige. Vsebina vprašanj in predvideni cilji niso nič kaj presenetljivi, saj jih odlomek že sam ponuja na pladnju. Je namreč odlična iztočnica za poglobitni cilj pouka o jeziku: razvijanje zavesti o jeziku in narodu. Tudi naloge, ki so sicer večinoma na višjih ravneh v primerjavi s tistimi iz učbenikov (*Novi Svet iz besed* (2006 in 2017), so usmerjene v razvoj tega odnosa:

- *S katerimi besedami bi lahko opisal(a) kaplana Martina Čedermaca? Kakšen je njegov odnos do vernikov in njihov do njega?*
- *Kako bi v eni povedi povzel glavno misel kaplanove pridige? O čem pripoveduje?*
- *V odlomku nimamo povzete celotne pridige, ampak samo njene dele, med katere se vpleta kaplanovo podoživljanje lastnih besed in reakcije vernikov nanje. Izlušči iz besedila dele pridige (tisto, kar kaplan res pripoveduje) in tiste odlomke, ki kažejo, kako so se ljudje na pridigo odzivali.*
- *Kakšen je kaplanov pogled na jezik? Poišči v besedilu vse tiste dele, ki neposredno govorijo o maternem jeziku in kaplanovem odnosu do njega.*
- *V razredu se razdelite na dve skupini: prva naj zagovarja pomen materinščine, druga pa naj poudarja prednosti znanja tujih jezikov. Na pogovor se dobro pripravite, da boste svoje trditve prepričljivo utemeljevali. (Honzak 2015, 171)*

Vprašanja v berilu *Z roko v roki* (2002) dajejo občutek, da se bolj vežejo na besedilo samo, da so torej na nižjih taksonomskih ravneh:

- *Zakaj so bile oči vernikov uprte v duhovnika?*
- *Kakšne misli so pred pridigo spreletavale Čedermaca?*
- *Kako se je počutil, ko je začel pridigati?*
- *O čem je govoril, čemu je dajal poudarek?*
- *Kakšne so bile značilnosti slovenske besede, s katero je nagovoril poslušalce?*
- *S katerim vprašanjem jih je skušal pridobiti za to, da bi vztrajali pri svojem jeziku, da se ne bi vdali potujčevanju?*
- *Kaj se je dogajalo s Čedermacom ob koncu pridige?*
- *In kaj je povedal za konec? (Cirman 2002, 95)*

A vrnimo se k berilu *Skrivno življenje besed 9* (2015), saj bi rad rad prikazal, kako se loti obravnave Gregorčičeve pesmi *Soči*. Omenjeno berilo (2015) je edino, kjer je pesem prisotna, čeprav je pesem v slovenskem učnem načrtu predvidena za 9. razred. Pesem se po

mojih informacijah obravnava v večini nižjih srednjih šol v Italiji. Večino učencev pesem tudi interpretira ali se jo uči na pamet. To pomeni, da se pesem uporablja za doseg cilja: *»bere na glas in doživeto interpretira znana besedila, tako da smiselno povezuje besedne sklope ter uporablja pavze in intonacije, da olajša poslušalcu razumevanje besedila«* (Smernice 2007, 28). Pesem je tudi odlična iztočnica za ponovitev pesniških figur in posledično ponovitev cilja za 5. razredi OŠ iz kurikularnih smernic *»[b]ere enostavna in kratka literarna berila v poeziji in prozi, prepoznava njihove oblikovne značilnosti (verze, kitice, rime, aliteracije, rab besed in pomenov) in izraža o njih enostavna osebna mnenja«* (Smernice 2007, 27). Cilj je seveda podlaga za doseg višjih ciljev iz književnosti, ki so prisotni v smernicah za obdobje ob koncu prvega cikla, torej za 3. razred nižje srednje šole, predvsem cilja:

Razume literarna dela različnih zvrsti in oblik (povesti, novele, romane, pesniška dela), ugotavlja, kdo so nastopajoče osebe, katere so njihove značilnosti in vloge, kateri so njihovi medsebojni odnosi in razlogi njihovih dejanj, kakšna je njihova krajevna in časovna določenost ter vzročna pogojenost, katera je glavna in katere so obrobne teme, kateri književni zvrsti pripada in kakšno pripovedno tehniko je uporabil avtor. (Smernice 2007, 28)

Vse to, predvsem ravnokar omenjeni cilj, se lahko doseže z vprašanji sklopa raziskujmo besedilo:

- *Ti je pesem všeč? Označi razpoloženje, ki ga vzbuja v tebi.*
- *Se ti zdi, da je v pesmi reka Soča dobro predstavljena ali ne? Utemelji svoje mnenje.*
- *S katerimi barvami pesnik prikazuje Sočo? Ali nam pesnik govori le o reki in njenih lepotah ali govori še o čem? Na koliko delov bi lahko razdelili pesem? Kateri verzi so ti bili v pomoč pri odgovoru?*
- *Kakšen je tok reke? Kakšna je reka v planinah? Kako se spremeni v dolini? Zakaj? Poišči del pesmi, kjer opaziš to spremembo. Poglej tudi na zemljevid in poišči, kje reka s planin pridere na ravnine. Kje je tok reke najbolj počasen? Se ti zdi, da je pesnik naravne pogoje dobro pretil v verze?*
- *Zakaj je pesniku v prvem delu Soča predraga znanka? Od kod mu prinaša pozdrave? V katerem delu Slovenije se je torej pesnik rodil? Kaj o njegovem otroštvu zveš iz pesmi? Je bil takrat, ko je pisal pesem, še doma? Kako to veš?*
- *O čem govori drugi del? Kdaj se tok reke ponovno razživi? Kaj napoveduje pesnik, pred katero nevarnostjo svari in s katerimi verzi? Kakšno borbo napoveduje? Kdo naj bi bili tujci, zemlje lačni? Kdaj vse so tujci na tem delu našega ozemlja posegali po naši zemlji? Kaj pesnik naroča reki? (Honzak 2015, 27)*

Edina zamejska avtorica v pregledanih učbenikih je Marica Nadlišek Bartol z odlomkom iz romana *Fata morgana*. Odlomek je prisoten v učbeniku *Novi svet iz besed* (2016). O pomembnosti avtorice ne gre razglabljati. Boris Pahor je večkrat omenil, da nosi Marica Nadlišek Bartol »velik kulturni pomen« (Blažič 2016, 140). Ob odlomku je predvidenih kar nekaj dodatnih nalog, kar je seveda pozitivno. Že pred samim odlomkom je za motivacijo napisano vprašanje, ki zahteva, da se učenci do trditev kritično opredelijo, pred tem pa iz spomina izbrskajo informacije o že obdelanih besedilih:

V katerem besedilu iz tega berila je na humoren način prikazana močna želja mladega dekleta in njene družine po uspešni poroki s finančno dovolj močnim ženinom? Kaj menite zakaj je bila ta družbeno vsesplošno sprejeta navada še v začetku 20. stoletja tako živa? (Blažič 2016, 138)

V podpoglavju dejavnosti ob branju, v katerem se skozi vprašanja analizira obravnavani odlomek, lahko vidimo vprašanja na različnih taksonomskih ravneh. Vprašanja se glasijo:

- 1. Ali je Danino največje ljubezensko hrepenenje uslišano? Podajte svoje mnenje glede njene izbire ljubezenskega partnerja.*
- 2. Pojasnite, kako se oseba Daninega občudovanja ob koncu ljubezni v odlomku odziva na njena silna čustva?*
- 3. S kakšnimi izrazi je označeno Danino čustveno stanje (npr.: bolečina, neutešenost, zasklelo jo je v srcu ...)?*
- 4. Pojasnite, na kakšen način skuša Dana ukrotiti ter utolažiti svoja močna in nesrečna ljubezenska čustva?*
- 5. Ali se vam zdijo njene odločitve v zvezi s tem dobre, sprejemljive? Razložite, kako bi v podobnem primeru ravnali sami.*
- 6. Kako gledajo in se na Danino ljubezen odzivajo njeni starši? Pojasnite, ali se strinjate z njimi ali ne.*
- 7. Razložite, za kakšno partnersko zvezo pa gre pri Danini prijateljici Zdenki. Primerjajte ti dve tako zelo različni pojavnosti obliki partnerstva.*
- 8. Pojasnite, kakšno mesto ima v odlomku tako velikokrat opevana ljubezen. Je nujno potrebna za zakon?*
- 9. Kako bi se na tako zakonsko ponudbo, kot jo je nepričakovano dobila Zdenka odzvala dekleta danes? Pojasnite.*
- 10. Ali bi fantje danes tudi lahko zasneli dekle za ženo na način, kot je prikazano v odlomku, ali ne? Utemeljite. (Blažič 2016, 139)*

Vprašanja so odlična iztočnica za razvijanje ciljev: »Učenci/učenke uporabljajo tehnike in strategije argumentacije« (Učni načrt za slovenščino, 9) in »Učenci/učenke upovedujejo literarnoestetsko doživetje. Vzpostavljajo kritično razdaljo do književnih oseb. Glasovno ponazarjajo govor književne osebe« (ibid.). Prvi cilj je v načrtu sicer predviden za jezikovni pouk, kar nakazuje na možnosti povezovanja jezikovnega pouka in pouka književnosti. Oba omenjena cilja sta prisotna tudi v kurikularnih smernicah, poleg tega se lahko z zgoraj citiranimi vprašanji doseže tudi prvi cilj »razvijanja veščin ob koncu srednje šole 1. stopnje« (Smernice 2007, 27), ki se glasi:

Učenec zna učinkovito sodelovati v različnih sporočanjih situacijah ter zagovarjati svoje mnenje v ustnih in pisnih posegih, v katerih ostaja vseskozi spoštljiv do mnenja drugih. Spoznal je, da dialog ni zgolj sredstvo sporočanja, ampak da ima tudi dragoceno družbeno vlogo; posluhuje se ga za pridobivanje informacij in oblikovanje mnenj o vprašanih, ki zadevajo razna kulturna in socialna vprašanja. (ibid.)

Berilo *Z roko v roki* (2002) vsebuje odlomek dela *Mesto v zalivu* tržaškega avtorja Borisa Pahorja. Z odlomkom, ki je prisoten samo v tem obravnavem učbeniku, se lahko razvija večšina »znajo predstaviti pogloblitve povezave z drugimi besedili, s kulturnimi okoliščinami in z umetnostnimi smermi« (Učni načrt za slovenščino, 10), saj se odlomek veže na motiv lepe Vide. Tudi vaje ob besedilu od učenca zahtevajo, da odlomek primerja s pesmijo o lepi Vidi. Te vaje seveda dosegajo že višje taksonomske ravni. Vaja se glasi: »Preberi pesem o lepi Vidi (najbolje bo, da izbereš Prešernovo prepesnitev, lahko pa uporabiš katerega izmed zapisov v Slovenskih ljudskih pesmih) in jo primerjaj z Rudijevo pripovedjo« (Cirman 2002, 133). Vprašanja že usmerjajo v pripoved o Vidi: »Zakaj Rudi pripoveduje o lepi Vidi?« (ibid.) in »Kako Vida sprejema pripoved o lepi Vidi? Ali jo pozna že od prej?« (ibid.)

Med cilji za razvijanje pisnega sporočanja na šoli Ivan Trinko je cilj: »Pisno predstavijo literarnozgodovinska obdobja in smeri, pisno predstavijo avtorje in njihova dela, s posebnim poudarkom na domačih ustvarjalcih« (Učni načrt za slovenščino, 11). Vprašanje je seveda, kaj se razume pod pojmom domači ustvarjalec. Sam k temu pojmu prištevam tudi zamejske ustvarjalce in ustvarjalke, saj se mi zdi to ustrezno. Skozi analizo sem na svoje presenečenje ugotovil, da v učbenikih skorajda ni zamejskih avtorjev ali avtoric. *Z roko v roki* (2002) prinaša zgolj odlomek dela Borisa Pahorja in Alojza Rebule. Tako v učbeniku *Svet iz besed* (2007) kot tudi v učbeniku *Skrivno življenje besed 9* (2015) ni o Borisu Pahorju, Alojzu Rebuli, Igu

Grudnu, Vladimirju Bartolu, Miranu Košuti¹⁸ in ostalih niti besedice. Berilo *Novi svet iz besed 9* (2016) ima na seznamu avtorjev zgolj Marka Kravosa in, presenetljivo, avtorico Marico Nadlišek Bartol. V žalostni odsotnosti avtoric je to dobrodošla sprememba.

Prisotni so seveda kanonski avtorji, ki so tako ali drugače povezani z zamejstvom: v vseh pregledanih učbenikih so to Prežihov Voranc z delom *Doberdob*, Ciril Kosmač, Ivan Cankar, Dragotin Kette, Srečko Kosovel in France Bevk. V berilu *Z roko v roki* se tem pridružuje še Alojz Gradnik. Simon Gregorčič in njegova *Soči* se pojavljata, kot že rečeno, zgolj v učbeniku *Skrivno življenje besed 9* (2015).

Kot sem že nakazal, tudi avtoric takorekoč ni: ni Ljubke Šorli, ni Brune Marije Pertot, ni Irene Žerjal, ni Dore Gruden in ni vseh ostalih, ki bi si zaslužile mesto v šolskem kanonu.¹⁹ Izjema je zgolj Marica Nadlišek Bartol, ki je prisotna v berilu *Novi svet iz besed 9* (2016). A avtoricam ne gre nič bolje niti v slovenskem šolskem kanonu oziroma učnem načrtu za OŠ v RS: za 9. razred OŠ²⁰ je med priporočenimi avtoricami kot pesnica predvidena le Svetlana Makarovič, v prozi zgolj Zofka Kveder, dramatičark pa sploh ni. Med književniki, ki bi jih morali učenci pregledno poznati, ni omenjene nobene pesnice ali pisateljice. V učbenikih za 9. razred se število sicer poveča. Če naštejemo vse avtorice, ki se pojavljajo v vsaj enem učbeniku, so to: Janja Vidmar, Alma Karlin, Ada Škerl, Svetlana Makarovič, Zofka Kveder, Marica Nadlišek Bartol, Fany Hausmann, Ernestina Jelovšek, Maja Haderlap, Vesna Lemaić, Mila Kačič. Ostale, čeprav obstajajo, so izgubljene.²¹ Moram še opozoriti, da jih je v nekaterih učbenikih več kot v drugih. Še največ, kar 10, jih je v učbeniku *Novi svet iz besed 9* (2016). V ostalih so številke tako sramotne, da jih raje ne bom navajal.

¹⁸ Omenjeni avtorji so večinoma prisotni v enem redkih učbenikov Deželnega šolskega urada FJK, to je antologijski učbenik *Besede naših dni* (1991).

¹⁹ Tudi tukaj velja opozorilo, da so ta imena zgolj naključna. Žal tudi v prejšnji opombi omenjeni učbenik ne prinaša vseh zgoraj napisanih avtoric.

²⁰ Tudi v načrtih za ostale šole in razrede je zaznati veliko razliko med številom avtorjev in avtoric, a predstavljam le primer 9. razreda, saj je ekvivalenten 3. razredu nižje srednje šole v Italiji.

²¹ Irena Novak Popov je za zbirko *Antologija slovenskih pesnic* (2004, 2005 in 2007) nabrala materiala za 3 izjemno kvalitetne knjige.

6. POVZETEK

Za manjšine jezik ni samo simbol identitete in etnične pripadnosti, ampak tudi pogoj za obstoj. Paradoks je, da se jezik ohrani le, če se uporablja in razvija skupaj z družbo. V obratnem primeru (p)ostane le dediščinski simbol, lahko celo fetiš. Fetiš je znak, kjer je referenca razpadla. Grgič (2016) nakazuje, da se v diskurzu manjšine začenja pojavljati proces fetišizacije. Avtorica je v svoji raziskavi ugotovila, da diskurz manjšine poudarja predvsem simbolično funkcijo jezika, ki ga je treba varovati in ohraniti lepega, kakršen je bil v nedefiniranem obdobju preteklosti. Sporazumevalno funkcijo analizirana besedila puščajo ob strani. Jezik s takim diskurzom postaja fetiš: ne »predstavlja« več neke identitete, ampak »je« identiteta.

Proces izgubljanja jezika v prid večinskega se lahko z ustrezno jezikovno politiko zaustavi. Ohranjanje jezika v manjšinah namreč ni zagotovljeno, saj se brez prave jezikovne politike sprožijo procesi izgubljanja jezika v prid večinskega. Izjema so lahko le oddaljena ruralna okolja, ki nimajo velikega stika z večinskim jezikom. Zato je šolanje v jeziku manjšine pomembno, saj se lahko le tako jezik prenaša na nove generacije.

Vse raziskave in analize ugotavljajo, da se spreminja demografska slika razredov v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji: otrok iz »manjšinskih« družin je le še četrtnina, ostali prihajajo iz mešanih zakonov ali celo italijanskih družin. To je seveda pozitivna sprememba, a slovenske šole v Italiji postavlja pred nove dileme. Zdi se, da jim trenutno še niso povsem kos, saj je v zadnjih letih zaznati upad znanja slovenščine. Moram sicer opozoriti, da ni nujno, da sta ta dva procesa povezana, saj je v tem trenutku premalo raziskav, s katerimi bi lahko to hipotezo potrdil ali ovrgel.

Opismenjevanje v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji poteka vzporedno, torej istočasno v slovenščini in italijanščini, oba predmeta sta namreč v predmetniku že od prvega razreda osnovne šole. To pomeni, da se veščine, usvojene v enem jeziku, lahko prenesejo na drugega. Teoretično se z dviganjem kompetenc v enem jeziku dvigajo tudi kompetence v drugem jeziku. To sem prikazal z metaforo dvojne ledene gore: navzven se zdi produkcija v dveh jezikih rezultat ločenih procesov, a če pogledamo v globino, vidimo, da je to v resnici en sam proces. Prav tako kot vrhova nad vodo, ki sta pod vodo združena v zgolj eno ledeno goro. Seveda so dovolj razvite kompetence v izhodiščnem jeziku (J1) pogoj za transfer tega procesa iz prvega jezika v drugi. Če to prenesem na šolo: boljši je pouk prvega jezika, boljši

bo tudi pouk drugega jezika oziroma kakovostnejše znanje bodo učenci pridobili pri J1, bolj bodo obvladovali tudi J2.

Na šolo seveda vpliva tudi zakonodaja. Sistem načrtovanja pouka v Italiji poteka po hierarhiji, ki gre od Ministrstva za šolstvo, ki izda kurikularne smernice, prek šole, ki pripravi svoj vertikalni kurikulum, do vsakega profesorja, ki pripravi svoj letni učni načrt za vsak predmet, ki ga poučuje. V tem poglavju sem predstavil in primerjal Kurikularne smernice izdane leta 2007 in tiste izdane leta 2012 ter ugotovil, da med njima ni večjih omembe vrednih razlik. Za šole s slovenskim učnim jezikom je problematično dejstvo, da te smernice niso prilagojene za pouk slovenščine. Zato se vsak profesor oziroma vsak zavod znajde na svoj način. Kot sem omenil, sta nižja srednja šola iz Gorice in nižja srednja šola iz Doberdoba sestavili skupni učni načrt za predmet slovenščina. Nato sem predstavil učni načrt šole Trinko iz Gorice, kjer so šolski učni načrt za slovenščino združili z načrtom za italijanščino. Tudi ta načrt je ločen na kompetence: poslušanje, ustno sporočanje, branje, pisno sporočanje, jezikovni pouk. Vsak razdelek ima predvidene vsebine pouka in veščine, ki naj bi se jih učenci naučili. Vsi razdelki, razen jezikovnega pouka, imajo ločene cilje na jezikovni in književni pouk.

Na podlagi tega načrta vsak profesor napiše svoj načrt dela. V tem dokumentu je opisano začetno stanje razreda, določene so strategije za potenciranje znanj in kompetenc, za utrjevanje znanj in kompetenc ter za razvijanje še ne usvojenih znanj in kompetenc. Poleg tega določijo še metode dela in sredstva oziroma učne pripomočke. Učence navadno razdelijo v pet skupin: odlična osnovna priprava, dobra osnovna priprava, zadovoljiva/sprejemljiva osnovna priprava, skromna osnovna priprava in učenci s specifičnimi učnimi težavami.

Italijanski šolski sistem ne predvideva postopka potrjevanja učbenikov, torej je trg popolnoma prost. Učbenike za posamezen razred potrjuje profesorski zbor. Če se osredotočim na slovenske šole v Italiji je pri učbenikih problem, da v Italiji ni nobene založbe, ki bi tiskala učbenike prav za ta del šolske populacije. Deželni šolski urad za Furlanijo Julijsko krajino je pred leti financiral in izdajal posebne učbenike za slovenske šole v Italiji. Zadnjič so take učbenike izdali, vsaj po Cobissu sodeč, leta 1995. Zavodi so torej prisiljeni k uporabi učbenikov slovenskih založb, ki pa sledijo učnim načrtom za populacijo, kateri je slovenščina večinoma (edini) prvi jezik. Taki načrti ne upoštevajo specifičnih težav, s katerimi se pri jeziku srečujejo dvojezični otroci. To se je pokazalo tudi v analiziranih učbenikih.

Po analizi ugotavljam, da pri učbenikih ni toliko problem doseganje učnih ciljev in razvoj kompetenc, ampak bolj vprašanje primernosti za prostor zamejstva. Pregledana tema priredno zloženih povedi vsebinsko ustreza potrebam šol, a je problematična z vidika, da so vaje pripravljene za populacijo, ki ima večino teh procesov že avtomatiziranih in mora zato znanje zgolj urediti.

Tudi pri berilih za pouk književnosti ni zaznati problemov pri doseganju zastavljenih ciljev in razvijanju željenih kompetenc. Se pa tukaj odpira drugi problem: neustreznost slovenskega (šolskega) literarnega kanona za zamejski prostor. Skozi analizo sem na svoje presenečenje ugotovil, da v učbenikih skorajda ni zamejskih avtorjev. Izjema so Boris Pahor, Alojz Rebula, Marko Kravos in Marica Nadlišek Bartol, ki pa so vključeni zgolj v nekatere učbenike. O ostalih ni niti besedice. Kanonski avtorji povezani z zamejstvom (Prežihov Voranc, Ivan Cankar, Srečko Kosovel, Ciril Kosmač, Dragotin Kette, Simon Gregorčič, Alojz Gradnik) pa so prisotni v vseh berilih. Avtoricam gre precej slabše, saj je omenjena le Marica Nadlišek Bartol in to zgolj v najnovejšem učbeniku iz seznama (*Novi svet iz besed 9* iz leta 2016). Avtoricam seveda ne gre nič bolje niti v slovenskem šolskem kanonu, saj je v devetem razredu OŠ predvidena le obravnava del(a) Svetlane Makarovič in Zofke Kveder.

Šolski kanon nosi izjemen simbolični pomen, saj nakazuje na vrhunce književnosti vsakega naroda. Odsotnost avtoric v tem kanonu zato prinaša negativno, za sodobni čas nesprejemljivo sporočilo: pisatelj je poklic za moške oziroma avtorice niso dovolj kvalitetne. Tudi odsotnost zamejskih avtorjev prinaša negativno sporočilo, da zamejski avtorji niso dovolj kvalitetni, da bi bili del kanona. Z večjo prisotnostjo zamejskih avtoric in avtorjev bi lahko tako manjšini kot ostalim pokazali, da je tudi jezik manjšine enako vreden kot jezik večine. Vendar to lahko stori le manjšina, ki se zaveda pomena jezikovne politike in jezikovnega načrtovanja. Po vsem zapisanem se zdi, da slovenska manjšina v Italiji (še) ne sodi v to skupino.

7. VIRI IN LITERATURA

- »Analfabetismo di ritorno«. *Treccani*. Dostopno na [spletu](#). Datum zadnjega dostopa: 22. 9. 2018.
- *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*. (zakon 297/1994). Gazzetta ufficiale, 1994.
- BLAŽIČ, Milena. et. al. *Svet iz besed 9. Berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2007.
- BLAŽIČ, Milena. et. al. *Novi svet iz besed 9. Berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2016.
- BOGATEC, Norina. »Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji«. *Revija za narodnostna vprašanja*, št. 74, junij 2015.
- CAJHEN, Nana. et al. *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 8. Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v osmem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2004.
- CAJHEN, Nana. et al. *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 9. Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v devetem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2005.
- CAJHEN, Nana. et al. *Slovenščina za vsak dan 9. Delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2011a.
- CAJHEN, Nana. et al. *Slovenščina za vsak dan 9. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole, 2. del*. Ljubljana: Rokus Klett, 2011b.
- CAJHEN, Nana. et al. *Slovenščina za vsak dan 9. Učbenik za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2011c.
- CIRMAN, Majda. et al. *Z roko v roki. Berilo za osmi razred osemletne osnovne šole. Berilo za deveti razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS, 2002.

- *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179, recante ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese.* (zakon 221/2012). Gazzetta ufficiale, 2012.
- DERNOVŠEK, Anita. et al. *Znam za več. Slovenščina 8: zahtevnejše naloge za vse, ki želijo še več.* Ljubljana: Rokus Klett, 2010.
- DERNOVŠEK, Anita. et al. *Znam za več. Slovenščina 9: razlage in vaje za boljše ocene v devetem razredu.* Ljubljana: Rokus Klett, 2007.
- *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.* (zakon 112/2008). Gazzetta ufficiale, 2008.
- FORTIČ, Helena. *Navodila za oblikovanje učnih gradiv.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011.
- GRGIČ, Matejka. *Jezik: sistem, sredstvo in simbol.* Trst, Slovenski raziskovalni inštitut SLORI, 2016.
- HONZAK, Mojca. *Dober dan, književnost. Priročnik za učence osnovnih šol.* Ljubljana: Mladinska knjiga, 2004.
- HONZAK, Mojca. *Skrivno življenje besed 9. Berilo 9 za deveti razred osnovne šole.* Ljubljana: Mladinska knjiga, 2015.
- ILICH, Iztok. *Bili so mentorji.* Ljubljana: Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti, 2013.
- *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Rim: Ministrstvo za šolstvo, univerzo in raziskovanje, 2012.
- *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.* Rim: Ministrstvo za šolstvo, univerzo in raziskovanje, 2017.

- JOHNSEN, Egil Børre. *Textbooks in the Kaleidoscope*. New York : Oxford University Press, 1993
- KALUŽA POCECCO, Tamara. *Učni načrt in učbeniki za pouk slovenščine na Tržaškem in Goriškem*. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta UL, 2009.
- KAUČIČ BAŠA, Majda. »Ohranjanje slovenščine med Slovenci na Tržaškem«. *Živeti mejo*. Trst: Slovenski slavistični kongres, 2007.
- *Kompetence za demokratično kulturo*. Svet Evrope, 2016.
- KRAKAR VOGEL, Boža. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.
- KREK, Janez. ur. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana, Center za študij edukacijskih strategij, 2005.
- *Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel*. Rim: Ministrstvo za javno šolstvo, 2007. Neobjavljeno gradivo.
- LEČIČ, Rada. *Osnove slovenskega jezika. Slovnčni priročnik*. Cerkno: Gaya, 2016 .
- *Letni učni načrt vzgojno-didaktične dejavnosti*. Anonimiziran profesor. Večstopenjska šola s slovenskim učnim jezikom v Gorici. Interno gradivo, 2017.
- MALIĆ, Josip. »Vloga učbenika pri pouku«. V Cokan, A. (Ur.), *Učbeniki danes in jutri: prispevki s srečanja avtorjev učbenikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1992.
- MEZGEC, Maja. *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper: Univerzitetna založna Annales, 2012.
- »Ministrstvo: Slovenščina polnopravna v italijanskih šolah«. *Primorski dnevnik*, 11. aprila 2018. Dostopno na [spletu](#). Datum zadnjega dostopa: 2. 6. 2018.
- *Misure urgenti in materia di istruzione, universita' e ricerca*. (zakon 128/2013), Gazzetta ufficiale, 2013.

- PANGERC, Boris. *Zlatih dni spomin. Vodnik po Gregorčičevem imenu: ob 110-letnici pesnikove smrti, ob 50-letnici poimenovanja*. Dolina : Večstopenjska šola Josip Pangerc, 2017.
- PEČNIK, Anže. *Učbeniki za pouk slovenščine z vidika učencev in dijakov*. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta UM, 2016.
- *Pravilnik o potrjevanju učbenikov*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Uradni list RS, 2015
- »Roma dà l'ok decisivo allo sloveno a scuola«. *Il Piccolo*, 18. aprila 2018. Dostopno na [spletu](#). Datum zadnjega dostopa: 2. 6. 2018.
- STRANI, Primož. ur. *Učni načrt za slovenski jezik: prenova pouka slovenskega jezika na Državnem izobraževalnem zavodu Jožef Stefan*. Trst, Državi izobraževalni zavod Jožef Stefan, 2017.
- STRMČNIK, France. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2001.
- ŠTEFANC, Damijan. »Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja«. *Sodobna pedagogika*, letnik 56, št. 4, 2005.
- *Učni načrt za slovenščino in italijanščino za nižjo srednjo šolo Ivan Trinko*. Večstopenjska šola s slovenskim učnim jezikom v Gorici, interno gradivo.
- VOGEL, Jerica. *Razvezani jezik. Jezikovni priročnik za šolo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2006.
- ŽIST, Matej. et al. *Znanka ali uganka 9. Delovni zvezek. Slovenščina za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan, 2013a.
- ŽIST, Matej. et al. *Znanka ali uganka 9. Učbenik. Slovenščina za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan, 2013b.

IZJAVA O AVTORSTVU

Izjavljam, da je magistrsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu s strokovnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, 22. septembra 2018

Alex Devetak