

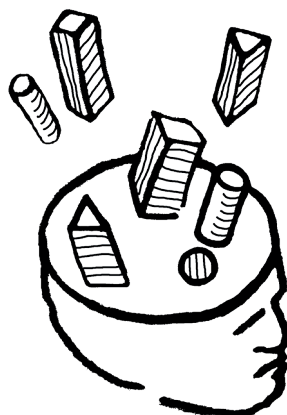
Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu

Uredila

Devan Jagodic in Moreno Zago



BIBLIOTECA DELLA SOCIETÀ APERTA
STUDI E RICERCHE **11**



BIBLIOTECA DELLA SOCIETÀ APERTA
Studi e ricerche

UREDNIKI ZBIRKE

Diego Abenante, Serena Baldin, Giuseppe Jeraci, Luigi Pellizzoni

UREDNIŠKI ODBOR

Matthijs Bogaards (Jacobs University Bremen), Bernardo Cardinale (Università di Teramo), Danica Fink-Hafner (Univerza v Ljubljani), Damjan Lajh (Univerza v Ljubljani), Luca Lanzalaco (Università di Macerata), Liborio Mattina (upokojeni profesor, Università di Trieste), Leonardo Morlino (Luiss Guido Carli Roma), Lucio Pegoraro (Università di Bologna), Guido Samarani (Università Ca' Foscari Venezia), Michelguglielmo Torri (Università di Torino), Luca Verzichelli (Università di Siena)

ZBRALA IN UREDILA

Devan Jagodic, Moreno Zago

PREVODI

Federico Tenca Montini, Jerneja Umer Kljun

JEZIKOVNI PREGLED

Federico Tenca Montini, Jasmina Vrhunec, Moreno Zago

OBLIKOVANJE LOGOTIPA: Pierax



Raziskovalno delo se je financiralo na podlagi
odstavkov 29–33 5. člena DZ 34/2015.

Knjiga je izšla v sodelovanju s Slovenskim
raziskovalnim inštitutom (SLORI) iz Trsta



Delo je bilo dvakrat
slepo recenzirano
v skladu s protokolom Italijanskih
univerzitetnih založb (UPI)

Prelom:
Elisa Widmar

© Edizioni Università di Trieste, Trst 2022.

Vse pravice pridržane.

Brez dovoljenja založbe je v vseh državah prepovedano prevajanje, elektronsko shranjevanje, razmnoževanje in prirejanje besedila ali njegovih delov v kakršnem koli obsegu in na kateri koli način (tudi z mikrofili, fotokopiranjem itd.).

EUT Edizioni Università di Trieste

Ul. Weiss 21, 34128 Trst

<http://eut.units.it>

<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in študijska knjižnica, Trst

316.7(450.367)

VEČJEZIČNOST in identitete v obmejnem prostoru : primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu / uredila Devan Jagodic in Moreno Zago ; [prevodi Federico Tenca Montini, Jerneja Umer Kljun]. - Trieste : EUT Edizioni Università di Trieste, 2022. - (Biblioteca della società aperta. Studi e ricerche ; 11)

Vsebuje tudi it. besedilo, tiskano v obratni smeri: Multilinguismo e identità nelle aree di confine : il caso della scuola con lingua d'insegnamento slovena di Vermeghiano

ISBN 978-88-5511-362-5 (tiskana izdaja)

ISBN 978-88-5511-363-2 (spletna izdaja)

COBISS.SI-ID 114938883

Večjezičnost in identitete
v obmejnem prostoru:
primer šole s slovenskim
učnim jezikom v Romjanu

Uredila

Devan Jagodic in Moreno Zago

Kazalo

DEVAN JAGODIČ, MORENO ZAGO

7 Uvod

MATEJKA GRGIČ

15 Sociolingvistični vidiki učenja in poučevanja manjšinskih jezikov

NORINA BOGATEC

29 Slovensko šolstvo v Italiji

FEDERICO TENCA MONTINI

43 Poučevanje v slovenskem jeziku v tržiškem okraju: zgodovinske, gospodarske in družbeno-demografske poti

FEDERICO TENCA MONTINI, MORENO ZAGO

57 Učenje na Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjanu: jezikovna znanja, pripadnost in starševska pričakovanja

MORENO ZAGO

87 Prostor, šola in identiteta: sinteza multivariatne analize

MAJA MELINC MLEKUŽ

109 Motivacija za učenje slovenščine: analiza intervjujev z učitelji in profesorji

DEVAN JAGODIČ

129 Sklepne misli: izzivi vpisovanja italijansko govorečih otrok v šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji

141 Priloga: Anketni vprašalnik

151 Avtorji in avtorice prispevkov

Uvod

DEVAN JAGODIC, MORENO ZAGO

Obmejna območja so pogosto večetnična in večjezična okolja, v katerih večinska etnična skupnost v bolj ali manj sodelovalnem odnosu sobiva z eno ali več manjšinami (Bergnach, Delli Zotti 1994; Gasparini 2014; Kotek 1996). Pri tem niti vzhodni del Furlanije - Julijske krajine, ki meji s Slovenijo, ni izjema, saj tu sobivata italijanska večinska in slovenska manjšinska skupnost, ki se soočata s sorodnimi težavami in iščeta skupne rešitve (Basso 2010; Bogatec, Vidau 2017; Boileau, Sussi 1981; Bufon 2019; Delli Zotti, Rupel 1992; Gasparini, Zago 1998; Jelen 2006; Zago 2000a, 2000b, 2019). Odnosi med njima niso bili vedno brez trenj, kar so pokazale tudi številne študije in raziskave (Kacin-Wohinz, Pirjevec 1998; Marušič 2007), vendar sta se skupnosti s težavami vselej spoprijemali in jih presegli z zadostno mero odprtosti. Vstop Slovenije v Evropsko unijo (2004) in nato še vstop v schengensko območje (2007) sta pospešila procese integracije, ki jih odločno podpirajo evropske institucije (Čok, Škarabot 2019). Uvajanje sprememb (kot so internacionalizacija trga, kulturna globalizacija in visoka stopnja izobrazbe) je okrepilo težnjo, da obmejno območje postane živa medkulturna delavnica, v katerem je sobivanje poudarjeno tudi zaradi številnih programov čezmejnega sodelovanja med Italijo in Slovenijo, s čimer si prebivalstvo na obeh straneh meje prizadeva za boljše in privlačnejše življenjsko okolje v obmejnem prostoru (Bogatec 2014; Kosic, Vidau 2014;

Zago 2000c, 2015). Željo po urejenem življenju je moč prepoznati na različnih področjih: pri ureditvi socialnih služb in gospodarskem sodelovanju, pri programih večjezičnega poučevanja in turistični ponudbi, pri organizaciji skupnih prireditev ter pri strukturiranju šolskih storitev.

V to postopno usklajevanje sosednjih sistemov, ki ga narekujejo spremenjene geopolitične in psihosocialne razmere na vse bolj evropeiziranem obmejnem območju, se vključujejo tudi odnosi med sosednjima skupnostma – italijanske na eni in slovenske na drugi strani meje –, ki se končno usmerjata k vse bolj miroljubnemu in sproščenemu sobivanju. Zlasti na italijanski strani meje se po več desetletjih trenj in poskusov asimilacije slovenski jezik ne dojema več kot težava, temveč vse bolj kot priložnost. Zadnja leta je namreč med pripadniki večinske skupnosti opaziti vse večje zanimanje za slovenski jezik in kulturo (Jagodic 2013), o čemer na primer pričata dve dejstvi: porast števila učencev iz italijansko govorečih družin, ki so vključeni v šole s slovenskim učnim jezikom (Bogatec, Bufon 1996; Strani 2011a; Bogatec 2017), in naraščajoča ponudba jezikovnih tečajev za odrasle, ki jih prirejajo javne in zasebne ustanove (Strani 2011b; Jagodic, Čok 2013).

Razlogov za to naraščajoče zanimanje za »manjšinski« jezik in kulturo je več. Po eni strani se je sočasno s politično, gospodarsko in kulturno konsolidacijo Slovenije okrepil tudi prestiž jezika, po drugi strani pa so se povečale priložnosti za študij, delo in življenje onkraj meje tudi zaradi odprave mejnih prehodov, ki jih je šele pandemija koronavirusne bolezni nedavno ponovno vzpostavila, pa čeprav le začasno, kot nujni ukrep za zajezitev širjenja virusa. Vendar razlogi za učenje slovenščine niso le praktične narave, temveč so pogosto povezani z željo po boljšem poznavanju svojih sosedov, ne glede na to, ali so ti na tej ali na oni strani meje, in s prepričanjem, da je to nujen korak za resnično medkulturno sožitje (Jagodic, Kaučič-Baša, Dapit 2017).

V okvir tega postopnega procesa družbene, kulturne in jezikovne integracije je mogoče umestiti tudi študijo primera, ki jo obravnava pričujoče delo in ki se osredinja na šolsko (in družbeno) stvarnost v Romjanu. V zvezi s tem je treba omeniti, da je družbenokulturni kontekst, v katerem delujejo italijanske šole, izrazito razgiban, saj ga zaznamujejo precejšnje razlike, vezane na kulturne, družbene in zgodovinske posebnosti posameznih območij države. Čeprav po eni strani zaradi sobivanja učencev, ki govorijo različne (državne, regionalne, manjšinske in priseljske) jezike, večjezičnost močno zaznamuje italijanske šole, se po drugi strani razmere v šolah običajno zelo razlikujejo. Obravnavani primer se tako nanaša na položaj večjezičnosti, pri katerem je ob državnem jeziku prisoten še avtohtoni manjšinski jezik, to je slovenščina, ki je v tem primeru celo uradni učni jezik.

Šolski sistem s slovenskim učnim jezikom v Furlaniji - Julijski krajini urejajo državna zakonodaja in mednarodni sporazumi. Slovenske šole, ki so bile

ustanovljene v času Avstro-Ogrske, so bile v času fašizma ukinjene. Ob ponovnem odprtju po drugi svetovni vojni so bile slovenske šole na Tržaškem in Goriškem prepoznane kot državne šole s slovenskim učnim jezikom. Leta 1945 je Zavezniška vojaška uprava v Trziču ustanovila slovensko šolsko upravo za šole v Doberdobu, Ronkah in Trziču (v tržaški pokrajini). Leta 1947 je bil trziški okraj priključen goriški pokrajini in šolska uprava se je preselila v Doberdob. Leta 1956 sta bili šoli v Ronkah in Trziču ukinjeni zaradi premajhnega števila učencev. Na Laškem je bilo treba tako na šolo s slovenskim učnim jezikom čakati do leta 1979, ko je bil v Romjanu ustanovljen slovenski vrtec, ki mu je nato sledila še slovenska osnovna šola.

Danes se Romjan ponuja kot zanimiva študija primera, saj večinski delež šolske populacije predstavljajo učenci, katerih materni jezik je italijanščina in katerih starši so se odločili, da jim omogočijo šolanje v lokalnem manjšinskem jeziku. Ti učenci so vsakodnevno v stiku s svojimi slovenskimi vrstniki, saj skupaj obiskujejo pouk v šolskem okolju, v katerem je tudi celotni učiteljski zbor slovenski. Razpravljati o identiteti teh otrok pomeni, da se v središču razprave postavi njihova razdvojenost med dvema svetovoma: med tistim, iz katerega izhajajo (večinski, italijanski svet), in tistim, v katerega se vključujejo (lokalni manjšinski, slovenski svet) (Altin, Virgilio 2016).

V skladu s teorijo mnogoterosti kulturne identitete (Nguyen, Benet-Martinez 2010; Chen, Morley 1996; Sen 2007) posameznik razvije vrsto kognitivno-emosivnih zmožnosti, ki obsegajo vse od reševanja problemov do osebnostne čvrstosti, pa tudi druge izrazito razvite empatične zmožnosti. Ko posameznik vstopa v stik z drugimi jeziki in kulturami, razvija zmožnost poglobljenega razumevanja sveta, ki ga obdaja, ter oblikuje stališča, ki ga spodbujajo k premišljevanju o različnih perspektivah. Tedaj se lahko torej oblikujejo skupinske kulturne identitete »glokalne« narave (Bauman 2005; Appadurai 1996), ki presegajo tiste, ki jih opredeljujejo nacionalne države, čeprav so se tudi te nekoliko omehčale pri opredeljevanju identitete.

Pri socializaciji je najpomembnejša kultura, kakor jo opredeljuje Patterson (2014), torej konstrukt, ki ga sestavljajo vrednote, norme, verovanja in izrazni simboli. V središču predstavljene raziskave je ravno identiteta, ki ne temelji izključno na pripadnosti določenemu prostoru in lokalni skupnosti, temveč se izoblikuje iz vedenja, skupnih svetovnih nazorov in vrednot, ki izhajajo iz skupne, pa čeprav večplastne kulture. V raziskavi želimo s kvantitativnim (anketo) in kvalitativnim pristopom (poglobljenimi intervjuji) preveriti veljavnost domneve o oblikovanju mešane, bodisi hibridne bodisi mnogotere identitete, ki nastaja na osnovi prostorskih, kulturnih in jezikovnih koordinat ter ne upošteva vnaprej določenih identitetnih kategorij.

Raziskava je bila izvedena ob finančni podpori Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine, ki je (v skladu s točkami 29–33. 5. člena Deželnega zakona

št. 34/2015, 29–34, leto 2018) Univerzi v Trstu podelila raziskovalna sredstva za obdobje enega leta. Urednika te publikacije sta v okviru raziskave opravljala nalogi raziskovalnega mentorja (Moreno Zago, izredni profesor na Oddelku za politične in družbene znanosti Univerze v Trstu) in mentorja na Slovenskem raziskovalnem inštitutu – Slori-ju (Devan Jagodic, direktor in raziskovalec Slori-ja). Vodja projekta Federico Tenca Montini je del svojega raziskovalnega dela opravil v sodelovanju z raziskovalkami Slori-ja, zlasti z Majo Melinc Mlekuž, ki se je posvetila pristopom in metodam poučevanja slovenščine z vidika jezikovne didaktike.¹

V prvem poglavju Matejka Grgič predstavlja družbeno-jezikovne vidike in ugotavlja, da je jezikovna zmožnost v veliki meri, pa čeprav ne izključno, odvisna od modelov, strategij in procesov, ki se oblikujejo in uporabljajo v šolah. Prispevek obravnava nekatere posebnosti slovenskega jezika v Italiji in drugih jezikov v podobnih položajih, nato predstavi izzive pri poučevanju in učenju manjšinskih jezikov ter se nazadnje posveti še morebitnim posledicam teh izzivov in odgovorom nanje.

V drugem poglavju Norina Bogatec opisuje mrežo vrtcev in šol, ki delujejo pod okriljem slovenske narodne skupnosti v Italiji in ponujajo številne izobraževalne dejavnosti v slovenskem jeziku za različne stopnje izobrazbe. Kot sestavni del italijanskega šolskega sistema so te ustanove vključene v razvojne procese javnega šolstva, kot manjšinske ustanove pa se spoprijemajo s specifičnimi težavami poučevanja v manjšinskem jeziku. Neslovenske družine izkazujejo zanimanje za manjšinske šole, zaradi česar se morajo Slovenci v Italiji spopasti s težkimi nalogami in odločitvami.

Prispevek Federica Tence Montinija razstira bistvene podrobnosti raziskave, saj predstavlja okoliščine, ki so nujne za razumevanje etničnih, zgodovinskih, demografskih in gospodarskih dinamik. Te so pogoj za delovanje šolskih zavodov s slovenskim učnim jezikom v tržiškem okraju in zlasti šole, ki je posebej obravnavana v raziskavi.

V nadaljevanju Federico Tenca Montini in Moreno Zago predstavljata rezultate kvantitativne in kvalitativne raziskave, ki sta bili izvedeni v okviru projekta. Izsledke ankete, ki so jo izpolnjevali starši učencev osnovne šole s slovenskim učnim jezikom Ljubke Šorli in ki jo dopolnjuje analiza 17 poglobljenih intervjujev, avtorja opisujeta z vidika identitete, jezika, koriščenja prostora in v povezavi z odnosi s slovensko skupnostjo v Italiji.

¹ Slovenska besedila avtoric Norine Bogatec, Matejke Grgič in Maje Melinc Mlekuž je v italijanščino prevedel Federico Tenca Montini, italijanska besedila Devana Jagodica, Federica Tence Montinija in Morena Zaga pa je v slovenščino prevedla Jerneja Umer Kljun.

Moreno Zago s pomočjo multivariatne statistične analize povzema rezultate kvantitativne raziskave in pri tem razkriva prikrita razsežnosti, ki pogojujejo izbiro šole, starševska pričakovanja glede prihodnosti otrok, izvor družinske identitete ter vlogo jezika in šole pri integraciji v obe skupnosti. Poleg tega avtor predlaga tipologijo anketiranih družin, ki poudarja njihov položaj znotraj posameznih razsežnosti in prispeva k razlagi trendov v odgovorih.

Maja Melinc Mlekuž na podlagi 15 intervjujev z učitelji in strokovnjaki na področju poučevanja opisuje razloge za vpis v šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji; s tem pojasnjuje, kako se družine vključujejo v slovensko skupnost, in ugotavlja, kateri dejavniki vplivajo na šolski uspeh, uspeh pri učenju jezika in pri nadaljnjem izobraževanju.

V sklepnih mislih Devan Jagodic ponuja pregled najpomembnejših ugotovitev raziskave, zlasti v povezavi z učinkom, ki ga ima vse večji vpis otrok iz italijansko govorečih družin na šolski sistem s slovenskim učnim jezikom v Furlaniji - Julijski krajini. Ena od posledic je sprememba etnično-demografske strukture manjšinske skupnosti, ki z leti postaja vse bolj kompleksna in težko opredeljiva. Hkrati je mogoče opazovati nastajanje nove, širše večkulturne skupnosti, v kateri so prisotne tako slovenske kot italijanske etnične in kulturne prvine, zaradi česar se oblikujejo nove oblike identitete in integracije.

Urednika in avtorji se zahvaljujejo ravnateljici večstopenjskega zavoda s slovenskim učnim jezikom v Doberdobi Sonji Klanjšček in podravnateljju Osnovne šole Ljubke Šorli Dariu Bertinazziju za izkazano podporo vse od začetka raziskave ter vsem staršem, ki so se v velikem številu odzvali na anketni vprašalnik. Posebna zahvala velja predvsem tistim, ki sestavljajo Združenje staršev Romjan in so bili pripravljene skupaj razpravljati o pridobljenih rezultatih ter deliti svoje izkušnje.

Urednika si obetata, da bodo pridobljeni podatki, analiza in razprava prispevali k boljšemu razumevanju zapletenih dinamik ter številnih jezikovnih in kulturnih prepletanj med italijansko in slovensko skupnostjo ter hkrati spodbudili izboljšave šolskih programov obravnavanega območja z vidika večkulturnosti in inkluzivnosti.

BIBLIOGRAFIJA

Altin R., Virgilio F.

2016 *Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche*, Trieste, Edizioni Università di Trieste.

Appadurai A.

1996 *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Basso S.

2010 *Nel confine. Riletture del territorio transfrontaliero italo-sloveno*, Trieste, Edizioni Università di Trieste.

Bauman Z.

2005 *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando editore.

Bergnach L., Delli Zotti G. (ur.)

1994 *Etnie, confini, Europa*, Milano, FrancoAngeli.

Bogatec N.

2014 *Laboratori di ricerca transfrontalieri sull'interculturalità*, Trieste, Slori.

2017 'Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 102-116.

Bogatec N., Bufon M.

1996 *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: vrtci in osnovne šole*, Trst, Slori.

Bogatec N., Vidau Z. (ur.)

2017 *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT.

Boileau A. M., Sussi E.

1981 *Dominanza e minoranze. Immagini e rapporti interetnici al confine nordorientale*, Gorizia, Isig.

Bufon M.

2019 *Lo spazio con/diviso. L'alto Adriatico: un'area di contatto europea, tra conflitti e integrazione*, Roma, Aracne.

Chen K., Morley D. (ur.)

1996 *Critical Dialogues in Cultural Studies*, London, Routledge.

- Čok Š., Škarabot A. (ur.)
2019 *Zamejski, obmejni, čezmejni. Slovenci v Furlaniji - Julijski krajini deset let po vstopu Slovenije v Šengensko območje*, Trst, Slori.
- Delli Zotti G., Rupel A. (ur.)
1992 *Etnia e sviluppo. Ruolo della presenza slovena nell'area goriziana*, Gorizia, Isig.
- Gasparini A.
2014 'Belonging and Identity in the European Border Towns: Self-Centered Borders, Hetero-Centered Borders', *Journal of Borderlands Studies*, 29, 2, 165–201.
- Gasparini A., Zago M. (ur.)
1998 *Gorizia, Nova Gorica e le aree di confine italo-slovene. C'è un futuro di integrazione differenziata?*, Gorizia, Isig.
- Jagodić D.
2013 'Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev', v Jagodić D., Čok Š. (ur.), *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«, 40–76.
- Jagodić D., Čok Š. (ur.)
2013 *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.
- Jagodić D., Kaučič-Baša M., Dapit R.
2017 'Jezikovni položaj Slovencev v Italiji' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 67-88.
- Jelen I.
2006 *La valle dei tre confini*, Osoppo, Olmis.
- Kacin-Wohinz M., Pirjevec J.
1998 *Storia degli sloveni in Italia 1866-1998*, Venezia, Marsilio.
- Kosic M., Vidau Z. (ur.)
2014 *Il valore aggiunto delle lingue e delle culture*, Trieste, Slori.
- Kotek J. (dir.)
1996 *L'Europe et ses villes-frontières*, Bruxelles, Complexe.
- Marušič B.
2007 *Il vicino come amico. Realtà o utopia? La convivenza lungo il confine italo-sloveno*, Gorizia, Goriška Mohorjeva.

Nguyen A. M. D., Benet-Martinez V.

2010 'Multicultural identity: What it is and why it matters', v Crisp R. (ur.), *The psychology of social and cultural diversity*, Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell, 87–114.

Patterson O.

2014 'Making Sense of Culture', *Annual Review of Sociology*, 40, 1–30.

Sen A. K.

2007 *Identity and Violence: the Illusion of Destiny*, London, Penguin.

Strani P. (ur.)

2011a, *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji - Julijski krajini*, Trst, Državna agencija za razvoj šolske avtonomije – Območna enota za Furlanijo - Julijsko krajino.

2011b *Odrasli in slovenščina: nasveti in predlogi za tečaje slovenskega jezika in kulture na slovensko-italijanskem narodnostnem območju*, Trst, Državna agencija za razvoj šolske avtonomije – Območna enota za Furlanijo - Julijsko krajino.

Zago M.

2000a *Spazi e identità di confine. L'identità transfrontaliera in sei centri di confine italo-sloveni*, Gorizia, Isig.

2000b 'Comunità di confine: immagini e convivenze di ieri e di oggi per la cooperazione transfrontaliera di oggi e di domani', v Valussi G., *Il confine nord-orientale italiano*, Gorizia, Isig, 231–271.

2000c *La cooperazione transfrontaliera nel Friuli Venezia Giulia*, Gorizia, Isig.

2015 'L'approccio di rete nella progettazione turistica transfrontaliera delle regioni dell'Alto Adriatico', v Romita T. in drugi (ur.), *Scenari e tendenze della mobilità turistica*, Roma, Aracne, 263–278.

2019 'Življenje z mejo in v obmejnem prostoru: identiteta, sobivanje in sodelovanje v Gorici po vstopu v šengensko območje – izsledki lokalne raziskave', v Čok Š., Škarabot A. (ur.), *Zamejski, obmejni, čezmejni. Slovenci v Furlaniji Julijski - Krajini deset let po vstopu Slovenije v Šengensko območje*, Trst, Slori, 35–46.

Sociolingvistični vidiki učenja in poučevanja manjšinskih jezikov

MATEJKA GRGIČ

Uvod

Z učenjem in poučevanjem (manjšinskih) jezikov se najpogosteje ukvarjajo edukacijske vede – pedagogika, didaktika, tudi andragogika in psihologija. Vendar pa ima učenje in poučevanje oziroma usvajanje manjšinskega jezika (natančneje: jezika v manjšinskem položaju) tudi specifične sociolingvistične značilnosti, cilje in posledice, saj izpostavlja vidike, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju poučevanja/učenja in usvajanja jezika.

V nadaljevanju prispevka bo najprej natančneje opredeljen pojem manjšinski jezik oziroma jezik v manjšinskem položaju. Splošna oznaka *manjšinski jezik* je namreč presplošna, da bi z njo lahko operirali v poljubnem manjšinskem kontekstu, saj imajo manjšine (četudi se omejimo le na Evropo) zelo različen status, položaj in strukturo.

Nato bodo začrtane nekatere sociolingvistične značilnosti slovenščine v Italiji in drugih jezikov v podobnem položaju ter predstavljena izhodišča, modeli in cilji učenja oziroma poučevanja takih jezikov.

V sklepnem delu bodo nakazani nekateri izzivi, ki jih prinašata poučevanje in učenje manjšinskih jezikov, njihove potencialne posledice in nekatere možne rešitve.

V Evropski uniji živi približno 50–70 milijonov govorcev jezikov, ki jih prištevamo med manjšinske (Carli 2004; Panzeri 2016). Na podlagi česa so raziskovalci prišli do teh števil? Kateri jeziki so manjšinski? In kaj pravzaprav pomeni biti govorec ali govorka manjšinskega jezika?

Manjšinske jezike razvrščamo glede na njihovo strukturo, položaj in status. Status jezika določa pravni in zakonski okvir: manjšinski jezik je lahko priznan ali ne, zaščiten ali ne; lahko ima status uradnega jezika (ali enega od uradnih jezikov) oziroma celo enega od državnih jezikov. Status jezika se torej spreminja na ravni zakonodaje (Meecham, Rees-Miller 2001). Za razliko od statusa je položaj veliko bolj dinamična kategorija, saj delno izhaja iz statusa, delno pa iz političnih, zgodovinskih, geografskih, ekonomskih in drugih danosti, na podlagi katerih se oblikujejo odnosi znotraj skupin govorcev (Combs, Penfield 2012). O sociolingvistični strukturi jezika pa govorimo takrat, ko obravnavamo podatke, kot so število govorcev, delež govorcev na posameznem območju, pismenost, dostopanje do virov itd.

Če tipološko primerjamo nekaj skupnosti,¹ ki so geografsko najbližje Romjanu in katerih člani se med sabo sporazumevajo v svojem (manjšinskem) jeziku, lahko opazimo kar velike razlike. Vzemimo za primer italijansko narodno skupnost v Sloveniji (1), furlansko skupnost v Furlaniji - Julijski krajini (2) ter srbsko in hrvaško skupnost v Trziču (3). Skupnosti (1) in (2) sta avtohtoni skupnosti, saj sta na svojem naselitvenem območju »zgodovinsko« prisotni – to pomeni, da ne moremo določiti, kdaj se je njihovo poseljevanje tega območja začelo, vsekakor pa vemo, da je bilo to pred oblikovanjem držav in nacionalnih skupnosti, kakršne poznamo danes (Vidau, 2013). Za srbsko in hrvaško skupnost v Trziču (3) pa vemo, da se je začela v mestu oblikovati v zadnjih desetletjih, ko so se začeli najprej delavci in nato še njihove družine priseljevati zaradi boljših zaposlitvenih pogojev – gre za migrantsko in ne za avtohtono skupnost.² Tudi med avtohtonima skupnostma (1) in (2) obstaja pomembna razlika: italijanska skupnost v Sloveniji je čezmejna nacionalna skupnost, kar pomeni, da območje njene naselitve meji na državo, s katero je skupnost nacionalno povezana, torej na Italijo (Grgič 2020a). Furlanska skupnost pa nima svoje referenčne države – gre za regionalno skupnost, ki se lahko opredeljuje za narodno (tako kot Katalonci v Španiji) ali ne.

¹ Termin *skupnost* uporabljam tu kot nevtralno nadpomenko za vse skupnosti govorcev in govork, ne glede na to, ali so v določenih okoliščinah v manjšinskem, večinskem ali sorednem položaju.

² <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/mapping-migrant-communities-across-europe-support-local-integration>

Za razumevanje sociolingvističnih pojavov je tipološko razlikovanje še pomembnejše od oblike, vrste in stopnje zaščite, ki so jo omenjene skupnosti deležne. Zakonska oziroma pravna zaščita predstavlja namreč le higienik, torej dejavnik, ki odpravlja omejevalne in diskriminatorne okoliščine ter določa predvsem status jezika, le delno pa tudi njegov položaj. Na slednjega bolj kot higieniki vplivajo motivatorji: to so dejavniki, ki spodbujajo usvajanje in rabo jezika ter pogojujejo njegovo percipirano funkcijo (Grgič 2016a).

Če se povrnemo k zgoraj omenjenim primerom (1), (2) in (3), smemo reči, da so lahko higieniki, torej instrumenti, ki odpravljajo diskriminacijo in s tem ščitijo posameznike in/ali skupnosti, vsaj formalno (če že ne vsebinsko) zelo podobni: gre za zakonske, podzakonske in druge pravne akte, s katerimi se zagotavljajo ustavno določene pravice in odpravljajo (ali skušajo odpravljati) raznovrstne oblike diskriminacije, marginalizacije ali celo nasilja. Cilj tovrstnih ukrepov je ohranjanje jezika neke skupnosti. Higienike določa zakonodajalec (na državni ali lokalni ravni), k njihovem spoštovanju pa so zavezani predvsem močnejši subjekti, torej pripadniki večinskih skupnosti, institucije, javna uprava itd., v odnosu do šibkejših (npr. do pripadnikov manjšinskih skupnosti). Stopnja in oblika zaščite sta seveda glede na referenčno zakonodajo, status in vrsto skupnosti zelo različni, v vsakem primeru pa gre za princip delovanja od zgoraj navzdol in od zunaj navznoter: nekdo, ki je »nad« skupnostjo in »zunaj« nje (torej zakonodajalec), se zavzame za zaščito ranljivejših subjektov – posameznikov ali skupnosti (Grgič 2016a).

Motivatorji so, ravno nasprotno, dejavniki, ki neposredno vplivajo na položaj jezika, torej predvsem na njegovo rabo. Pri določanju in implementaciji motivatorjev igrajo najpomembnejšo vlogo sami člani skupnosti, kot posamezniki in kot skupina. Te dejavnike namreč določajo eksplicitne ali implicitne jezikovne politike skupnosti in njenih sestavnih delov (npr. družin, društev, šol itd.). Izbor, implementacija in nadgradnja (posodabljanje) motivatorjev so namreč odvisni predvsem od položaja in strukture, manj od statusa skupnosti. Motivatorji spodbujajo rabo jezika in razvoj jezika ter vplivajo na govorce danega jezika, torej prvenstveno na člane manjšinske skupnosti, njihov učinek pa lahko zazna tudi širši prostor. Princip delovanja motivatorjev je od spodaj navzgor in od znotraj navzven (Grgič 2016a).

SLOVENSKI JEZIK V ITALIJI: MED HIGIENIKI IN MOTIVATORJI

Status, položaj in sociolingvistična slika slovenskega jezika v Italiji so bili v zadnjih desetletjih predmet številnih raziskav (Jagodic in drugi 2020; Kaučič Baša 1997; Pertot, Kosic 2014; Melinc Mlekuž 2019; Mezgec 2011, 2016; Vidau 2015; Grgič 2016a, 2016b, 2020a, 2020b). Starejše raziskave – za prelomnico lahko okvirno določimo leto 2000 – so se osredotočale predvsem na analizo higieni-

koy, njihove (ne)implementacije in (pomanjkanja) učinkov (Kaučič Baša 1997). Med najpomembnejšimi higieniki so ustrezna zakonodaja, zagotavljanje pravice do slovenščine v javni upravi in javnosti nasploh ter obstoj šol, medijev in založb v manjšinskem jeziku. Ta fokus je z več vidikov povsem razumljiv. V povojnem obdobju se je svetovna sociolingvistika, ki se je v tistem času šele uveljavljala, veliko ukvarjala na primer s pojmom (klasične) diglosije,³ ki je bil v desetletjih postfašizma in postkolonializma izredno aktualen. Po drugi strani gre podčrtati, da so se v tistem času v Italiji šele obnavljale oziroma na novo vzpostavljale številne slovenske institucije, katerih status je bil do določene mere negotov – med temi so bile tudi šole s slovenskim učnim jezikom v Trstu in Gorici oziroma z dvojezičnim poukom v Benečiji (Bogatec 2015). V takem kontekstu in v takih fazah vzpostavljanja infrastrukture neke skupnosti je vloga higienikov ključna: higieniki so zakonska in pravna podlaga, ki vzpostavlja temelje za vsakršno nadaljnje delovanje družbene infrastrukture in s tem za ohranjanje jezika.

V grobem lahko rečemo, da se je fokus po letu 2000 preusmeril. Ta zasuk lahko umestimo v širši epistemološki kontekst, hkrati pa tudi v spremenjene okoliščine na lokalni ravni. Osamosvojitve Slovenije, njeno približevanje in nazadnje priključitev Evropski uniji, odprava meje, pa tudi sprejetje lokalnih in vsedravnih zakonskih dokumentov (spomnimo se, da je bil Zaščitni zakon št. 38 odobren februarja 2001) – ti in še drugi dogodki so bistveno spremenili status in položaj slovenskega jezika v Italiji (Jagodić in drugi 2020). Hkrati se je zaradi demografskih premikov spreminjala struktura skupnosti oziroma govorcev jezika (Jagodić 2020): leta 2000 na območju naselitve slovenske manjšine v Italiji skoraj ni bilo več fizičnega prostora, kjer bi bila slovenščina prevalentni jezik okolja.⁴ Do velikih sprememb je prišlo tudi na ravni šolske populacije (Bogatec 2015).

³ Definicije klasične diglosije so se prvič pojavile ob koncu petdesetih let prejšnjega stoletja. V manjšinskih kontekstih je pojem označeval (in še označuje) prisotnost dveh jezikov (večinskega in manjšinskega), od katerih se eden uporablja v »višjih« (angl. 'high', od tod oznaka H-jezik), torej prestižnejših sporazumevalnih okoliščinah (npr. v javnosti, pri formalnem sporočanju, v uradovalem jeziku, šoli, umetnosti, politiki itd.), drugi pa v »nižjih« (angl. 'low', od tod oznaka L-jezik) – doma, v neformalnem sporazumevanju itd. Pripadniki manjšinskih skupnosti so na prelomu 20. stoletja pogosto dobro poznali L-jezik, ki pa ga niso smeli/želeli uporabljati v H-položajih, slabše pa so poznali H-jezik, zaradi česar so se pogosto izogibali položajem, kjer bi ga morali uporabljati oziroma v takih položajih niso sodelovali (Saxena 2014).

⁴ Prevalentni jezik okolja ali prevalentni sporazumevalni kod je jezik oziroma idiom, v katerem poteka glavna sporazumevalnih procesov v danem okolju (vasi, mestu, regiji itd.). To ni nujno večinski ali dominantni jezik – do druge polovice 20. stoletja je bila slovenščina, kljub diskriminatornim, zatiralnim in genocidnim fašističnim politikam, prevalentni sporazumevalni jezik mnogih vasi na Tržaškem, Goriškem in Videmskem, pa tudi nekaterih mestnih četrti.

Poleg lokalnega moramo tu upoštevati tudi širši kontekst: globalizacija in njeno nasprotje, regionalizacija, sta vodilna svetovna pojava; njima velja prišteti še potrošništvo, gentrifikacijo in, nazadnje, virtualizacijo. Tradicionalna sredstva javnega obveščanja, ki so se uveljavila v 20. stoletju in predstavljala pomemben prenosnik tudi informacij o jeziku, so danes v veliki meri nadomestili novi mediji. Pomemben del srečevanja in torej sporazumevanja poteka danes v virtualnem prostoru – ko govorimo o jeziku okolja, nikakor ne mislimo več samo na jezik fizičnega prostora, ki nas obdaja, ampak v vse večji meri na medmrežja in virtualne svetove, ki so postali del našega vsakdana (Grgič 2019; Jagodic 2019).

Vsaj v Evropi in nasploh v državah in regijah, kjer so manjšine ustrezno zaščiten, je klasično diglosijo, ki je bila posledica zatiralnih politik iz prve polovice 20. stoletja, nadomestila nova, inverzna diglosija.⁵ Spremenila se je percepcija identitete, ki jo danes obravnavamo kot večplastno in kompleksno kategorijo (Pertot, Kosic 2014; Kosic, 2020). Spremenila se je tudi percepcija jezika, ki po eni strani ostaja močan identitetni simbol, torej simbol fluidnih, hibridnih identitet (Pertot 2020), po drugi strani pa gre skozi pospešene procese ublagovljenja (Heller 2010).

Jasno je, da slovenska skupnost v Italiji v omenjenih okoliščinah potrebuje – ob higienikih, ki so v veliki meri že vzpostavljeni – tudi močan sistem motivatorjev, torej jezikovnopoličnih dejavnikov, ki omogočajo dolgoročni razvoj slovenščine na tem območju.

USVAJANJE IN UČENJE ČEZMEJNIH NACIONALNIH MANJŠINSKIH JEZIKOV

Ko govorimo o dolgoročnem razvoju jezika, mislimo na njegovo kontinuirano in dosledno rabo v vseh sporazumevalnih okoliščinah. Uvajanje in implementacija higienikov zagotavljata danes slovenskemu jeziku v Italiji izhodiščne, a ne zadostne pogoje za tovrstni razvoj. Prav zaradi učinka teh dejavnikov danes slovenščina na omenjenem ozemlju – z nekaterimi izjemami⁶ – ni ogrožena, kar

⁵ Inverzna diglosija je do nekatere mere obraten pojav od klasične diglosije. Mlajši govorniki manjšinskih jezikov znajo svoj jezik uporabljati v »višjih« H-okoliščinah (v formalnem sporazumevanju, javnosti itd.), ne pa tudi v »nižjih« L-okoliščinah (v neformalnem, vsakdanjem sporazumevanju). Taka diglosija je lahko problematična zato, ker v življenju povprečnega govornika L-okoliščine prevladujejo nad H-okoliščinami, kar pomeni, da govorniki večino časa uporabljajo večinski (dominantni) jezik oziroma močno hibridizirane različice manjšinskega jezika (Melinc Mlekuž 2019; Grgič 2017; Jagodic 2019).

⁶ Tu mislimo predvsem na bolj izpostavljene predele videmske pokrajine, na Rezijo, Tersko in Kanalsko dolino, delno na Benečijo (Jagodic 2019, 2020).

pomeni, da je njeno ohranjanje v večji meri zagotovljeno. A pojem ohranjanja jezika je sporen in omejevalen.

V strokovni literaturi ga uporabljamo pretežno ob poskusih zaščite ali celo revitalizacije močno ogroženih jezikov, ki jim moramo zagotoviti preživetje – najpogosteje gre za regionalne jezike z manjšim številom govorcev, brez ustrezne zakonske zaščite in učinkovite družbene infrastrukture (Bastardas-Boada 2019). Pri skupnostih, kakršna je slovenska v Italiji – ki je, podobno kot prej omenjena italijanska skupnost v Sloveniji, čezmejna nacionalna skupnost –, je cilj ohranjanja jezika skrajno reduktiven in v osnovi ideološki, nazadnje pa lahko tudi kontraproduktiven. Vztrajanje pri ohranjanju jezika lahko prav pri takih skupnostih zavira razvoj in vodi v šibitev oziroma slabitev jezika, ki tako postane le dediščinski sporazumevalni kod (Benmamoun in drugi 2010).

Značilnosti dediščinskih jezikov sta visoka simbolična vrednost (govorci so na svoj jezik po navadi zelo navezani in ga visoko cenijo) in nizka pragmatična vrednost (govorci jezika ne uporabljajo za namene vsakdanjega sporazumevanja, ampak samo v določenih kontekstih, ki imajo pretežno ritualno funkcijo). Dediščinski jeziki so običajno jeziki izseljenskih, zdomskih in migrantskih skupnosti, ki so dlje časa (več generacij) oddaljene od prostora ali prostorov, ki so za dani jezik referenčni (Combs in drugi 2012; Grgič 2016a).

Prav oddaljenost od prostora, ki je za jezik referenčen, lahko privede do procesov šibitve tudi pri čezmejnih nacionalnih skupnostih. V tem primeru ne gre za fizično oddaljenost, saj tovrstne skupnosti po sami definiciji mejijo na »matico«, ampak za kulturne in družbene procese marginalizacije in (samo)izključevanja, ki lahko privedejo do jezikovnega separatizma in (v najhujših oblikah) secesionizma.⁷ Marginalizacijo in izključevanje manjšinskih skupnosti smo do nedavnega obravnavali pretežno v odnosu do večinskih skupnosti na istem naseljenem območju – njena najznačilnejša posledica je bila klasična diglosija (Fishman 1967; Giles 1977; Kaučič Baša 1997). Novejše raziskave (Saxena 2014; Grgič 2019) pa kažejo, da se lahko taki procesi vzpostavijo tudi v odnosu do svoje referenčne skupnosti, torej do prostora, v katerem je dani jezik prevalentni sporazumevalni kod. Za take primere je značilno predvsem krčenje družbenih mrež govorcev (Milroy 2002) – te postanejo (vsaj kar se manjšinskega jezika tiče) izključno lokal-

⁷ O jezikovnem separatizmu govorimo takrat, ko dva idioma (torej dve različici istega jezikovnega kontinuuma) nimata več skupnega standarda, ki deluje kot jezikovna *koiné*, njuna standarda pa se še naprej oddaljujeta. O jezikovnem secesionizmu pa govorimo takrat, ko govorci ne percipirajo več lokalnih različic kot idiomov večjega jezikovnega kontinuuma, ampak kot samostojne (nem. Abstand) jezike (Cooper 1989). Pri obravnavi slovenskega jezika v Italiji smo obema pojavoma za zdaj v večji ali manjši meri priča na Videmskem, s tem, da se v Reziji poleg jezikovnega separatizma pojavlja tudi močan secesionizem.

ne; posledica nezadostnih stikov govorcev z referenčnim prostorom je neustrezna izpostavljenost različnim rabam jezika (Thordardottir 2011).

Pojem izpostavljenosti jeziku oziroma različnim rabam jezika je tu ključen. Doseganje visoke sporazumevalne zmožnosti govorcev,⁸ ki je edini porok za dolgoročni razvoj jezika tudi v manjšinskem kontekstu, je mogoče le ob zadostni in ustrezni izpostavljenosti – to pomeni, da morajo biti govorcev kontinuirano (celo življenje), stalno (po možnosti dnevno) in dosledno (v vseh sporazumevalnih okoliščinah) izpostavljeni različnim rabam jezika, različnim sporazumevalnim praksam in različnim zvrstem. Taka izpostavljenost je v manjšinskem okolju skoraj nemogoča, zaradi česar mora skupnost oblikovati učinkovite strategije za načrtno izpostavljanje govorcev (Thordardottir 2011; Grgič 2019).

Pri skupnostih, ki imajo sicer vzpostavljen sistem učenja in poučevanja manjšinskega jezika ter drugo družbeno infrastrukturo (kar nedvomno velja za slovensko skupnost v Italiji), je lahko pomanjkanje takih strategij v začetnih fazah popolnoma neopaženo, saj govorcev vendarle »poznajo« manjšinski jezik. Srednjeročno pa neustrezna izpostavljenost najprej vodi v tako imenovano inverzno diglosijo. Govorcev se v didaktično strukturiranih okoljih sicer učijo knjižnega jezika in s tem predvsem besedišča, povezanega s šolsko snovjo in z življenjem v šoli. Knjižni jezik pa je namenjen sporazumevanju v uradnih, formalnih okoliščinah, nikakor ne vsakdanjemu sporazumevanju v neformalnih okoliščinah, ki sicer predstavlja večji del človekove verbalne interakcije (Gorjanc in drugi 2015; Leung 2005; Stabej 2012). Ob neustrezni prisotnosti slovenskega jezika v okolju, pa tudi ob nezadostnem stiku z neformalnimi različicami, ki niso izrazito lokalne, se govorcev nujno zatekajo h kompenzacijskim strategijam: od rabe izključno narečnih in lokalnih različic do leksikalne izposoje, interferenc in hibridizacije (Dal Negro 2005; Velupillai 2015).

Manjšinske skupnosti začenjajo tako vedno pogosteje uporabljati zgolj lokalne različice jezika, saj ostalih ne poznajo oziroma jih poznajo le v manjši meri. Ob učenju jezika v didaktično strukturiranih okoljih (v šoli) umanjka namreč prostor za spontano usvajanje jezika, predvsem njegovih nadregionalnih, torej nelokalnih različic (Melinc 2019).

Procesi, ki jih tu naštevamo, izhajajo v večji meri iz ideoloških podmen, delno pa tudi iz neprilagoditve procesov učenja in usvajanja jezika novim okoliščinam. Učni načrti oziroma smernice šol z manjšinskim učnim jezikom pogosto temeljijo na izhodišču, da so učencev pred prihodom v šolo že usvojili neknjižne različice

⁸ Sporazumevalna zmožnost vključuje, poleg jezikovne zmožnosti (torej znanja jezika), tudi poznavanje implicitnih pravil, ki zagotavljajo učinkovito in ustrezno uporabo sporazumevalnih vzorcev ter njihovo prilagajanje različnim sporazumevalnim okoliščinam (Montrul 2008).

jezika (lokalne in nelokalne), ki jih bodo v šoli le še nadgradili s knjižnimi. Ta predpostavka prav gotovo ne velja za številne otroke (po podatkih naj bi bilo v slovenskih šolah v Italiji takih približno 30 %, prim. Bogatec 2015), ki v manjšinske šole prihajajo brez predznanja učnega jezika. Dejansko pa predpostavka ne velja niti za ostale otroke, saj je neustrezna in pomanjkljiva izpostavljenost raznolikosti jezikovnega kontinuuma transverzalni problem, s katerim se soočajo vsi govorniki, ki živijo na območjih, kjer dani jezik ni prevalentni sporazumevalni kod.

UČENJE IN USVAJANJE JEZIKA V MANJŠINSKEM KONTEKSTU: POTENCIALNE POSLEDICE IN NEKATERE MOŽNE REŠITVE

Katere so (sociolingvistične) posledice upadanja sporazumevalne zmožnosti govorcev, ki v večji meri izhaja iz neustrezne in pomanjkljive izpostavljenosti raznolikosti jezikovnega kontinuuma?

Govorniki, ki ne dosegajo visoke sporazumevalne zmožnosti, se začnejo (samo) izključevati iz okolij, kjer je dani jezik prevalentni sporazumevalni kod (Montrul 2008; Schmid in Dusseldorp 2010; Schmid in Jarvis 2014), s tem pa še dodatno omejuje možnosti za jezikovno izpostavljenost. Ker s tem jezik le še slabi, ga začnejo nadalje opuščati (Boikanyego 2014) oziroma uporabljati zgolj v nekatere namene (Montrul 2008). Govorniki najprej opuščajo tiste zvrsti in različice, ki so jih razvili v najmanjši meri – v kontekstu slovenske manjšine v Italiji lahko rečemo, da je to tako imenovani splošni sporazumevalni jezik, torej standardni nadregionalni kod, ki se uporablja za potrebe neformalnega sporazumevanja v širšem slovenskem prostoru. Ker gre za kod, v katerem poteka najzajetnejši del verbalne interakcije na nelokalni ravni, lahko sklepamo, da je škoda, ki nastane ob njegovem opuščanju, katastrofalna in v veliki meri nepopravljiva. Jezikovni repertoar govorcev se v manjšinskem jeziku namreč zreducira na izrazito lokalne različice, kar vodi v nadaljnje krčenje družbene mreže, in na knjižne zvrsti, katerih raba je omejena le na formalne sporazumevalne okoliščine. Manjšinski jezik s tem postane le dediščinski kod, ki se razvija (kolikor se pač razvija) povsem ločeno od svojega referenčnega jezikovnega kontinuuma. Ta pojav, ki mu pravimo jezikovni separatizem, lahko nato vpliva še na percepcijo govorcev, ki razvijejo predstavo o enkratnosti in elitnosti nekaterih jezikovnih pojavov, kar lahko vodi do jezikovnega secesionizma, se pravi do tez, da lokalne različice niso del siceršnjega jezikovnega kontinuuma.

Upad sporazumevalne zmožnosti je lahko torej vzrok in posledica negativnega spiralnega gibanja, ki vodi v začaran krog. Zato je ključnega pomena, da čim večje število govorcev doseže visoko sporazumevalno zmožnost. Iz sodobnih raziskav (Thordardottir 2011) vemo, da lahko k temu cilju največ pripomore

ustrezna (torej dosledna, stalna in kontinuirana) izpostavljenost različnim rabam jezika, ki omogoča – poleg učenja jezika v didaktično strukturiranih okoljih – tudi spontano usvajanje jezika. Govorci morajo biti v zadostni meri izpostavljeni tudi nelokalnim, nadregionalnim različicam jezika v avtentičnih sporazumevalnih okoliščinah in se morajo čim pogosteje znajti v položaju tako imenovane popolne potopitve. Raziskave, ki so bile objavljene v drugih okoljih, kažejo, da je za doseganje visoke sporazumevalne zmožnosti ključna tudi percepcija potrebe oziroma nuje (Grosjean 2010) – govorec se mora znajti v okoliščinah, ko čuti, da je primoran uporabljati dani (šibkejši, v našem primeru manjšinski) jezik in da se pri tem ne more zatekati h kompenzacijskim strategijam, torej k dominantnemu (večinskemu) jeziku. Manjšinska šola, kjer vsi deležniki (učitelji, sošolci, administrativno in pomožno osebje, starši itd.) obvladajo tudi dominantni (večinski) jezik – nekateri celo bolje od manjšinskega (Bogatec 2015), ne more sama nuditi pogojev za popolno jezikovno kopel (Hickey 2001).

Zato je izjemno pomembno, da šola uvede dodatne, nove sisteme in mehanizme, ki bodo učencem in dijakom ter tudi – kar je ključno! – vsem drugim deležnikom zagotavljali dodatno izpostavljenost nadregionalnim različicam slovenskega jezikovnega kontinuuma in nelokalnim sporazumevalnim praksam v kontekstu popolne potopitve v okolje, kjer je slovenski jezik prevalentni sporazumevalni kod.

BIBLIOGRAFIJA

Bastardas-Boada A.

2019 *From language shift to language revitalization and sustainability. A complexity approach to linguistic ecology*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.

Benmamoun E., Montrul S., Polinsky M.

2010 *White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics*, Boston, Harvard University.

Bogatec N.

2015 'Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 74, 5–21.

Boikanyego S.

2014 'First Language Attrition in the Native Environment', *Language Studies Working Papers*, 6, 53–60.

Carli A.

2004 'Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea', *Revue française de linguistique appliquée*, 2, IX, 59–79.

Combs M. C., Penfield S. D.

2012 'Language activism and language policy', v Spolsky B. (ur.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press, 461–474.

Cooper R. L.

1989 *Language Planning and Social Change*, Cambridge, Cambridge University Press.

Dal Negro S.

2005 'Il code switching in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica', *Italian journal of linguistics*, 1, 17, 157–178.

Fishman J. A.

1967 'Bilingualism With and Without Diglossia. Diglossia With and Without Bilingualism', *Journal of Social Issues*, 23, 2, 29–38.

Giles H., Bourhis R., Taylor D.

1977 'Towards a theory of language in ethnic group relations', v Howard G. (ur.), *Language, ethnicity, and intergroup relations*, New York, Academic Press.

Gorjanc V., Krek S., Popič D.

2015 'Med ideologijo knjižnega in standardnega jezika', v Gorjanc V. in drugi

(ur.), *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*, Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 32–48.

Grgič M.

2016a *Jezik: sistem, sredstvo in simbol – Identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji*. Trst/Gorica, Slovenski raziskovalni inštitut, Slovenski izobraževalni konzorcij.

2016b 'The identification and definition of the minority community as an ideological construct: the case of Slovenians in Italy', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 77, 87–102.

2017 'Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko', *Jezik in slovnost*, 1, 62, 89–98.

2019 'Slovenian in Italy: questioning the role of rights, opportunities, and positive attitudes in boosting communication skills among minority language speakers', *Europäisches Journal für Minderheitenfragen*, 1–2, 12, 126–139.

2020a 'La didattica delle lingue minoritarie tra Italia e Slovenia: a margine del progetto transfrontaliero Eduka2', v Bocale P., Panzeri L. (ur.), *Multilinguismo ed italoфония in Europa centro-orientale: profili linguistici e giuridici: atti del Convegno tenutosi presso l'Università degli studi dell'Insubria*, Milano, Giuffrè Francis Lefebvre, 41–58.

2020b 'Identità e appartenenza nella società della globalizzazione. Le scelte degli sloveni in Italia', v Grgič M., Kosic M., Pertot S. (ur.), *Da sistema a simbolo: la lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*, Canterano, Aracne.

Grosjeand F.

2010 *Bilingual. Life and Reality*, Cambridge–London Harvard University Press.

Heller M.

2010 'The Commodification of Language', *Annual Review of Anthropology*, 39, 1, 101–114

Hickey T.

2001 'Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion. Who is Immersing Whom?', *The Canadian Modern Language Review*, 57, 3, 443–474.

Jagodić D.

2019 'Znanje in raba slovenskega jezika med mladini v slovenskem zamejstvu v Italiji', v Novak-Lukanović, S. (ur.), *Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu*, Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja; Celovec, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik; Trst, Slovenski raziskovalni inštitut, 67–120.

- 2020 'Slovenes in Italy: Settlement area and demographic trends', v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *A community at the heart of Europe: Slovenes in Italy and the challenges of the Third Millennium*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 35–47.
- Jagodić D., Kaučič Baša M., Dapit R.
 2020 'Linguistic situation of the Slovenes in Italy', v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *A community at the heart of Europe: Slovenes in Italy and the challenges of the Third Millennium*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 70–101.
- Kaučič Baša M.
 1997 'Where do Slovenes speak Slovene and to whom? Minority language choice in a transactional setting', *International journal of the sociology of language*, 124, 51–73.
- Kosic M.
 2020 'Identità ed appartenenza nella società della globalizzazione. Le scelte degli sloveni in Italia', v Grgič, M., Kosic, M., Pertot, S. (ur.), *Da sistema a simbolo: la lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*, Canterano, Aracne.
- Leung C.
 2005 'Convivial communication: recontextualizing communicative competence', *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 2, 119–144.
- Meecham M., Rees-Miller J.
 2001 'Language in social contexts', v O' Grady W., Archibald J., Aronoff M., Rees-Miller J. (ur.), *Contemporary Linguistics*, Boston, Bedford/St. Martin's, 537–590.
- Melinč Mlekuž M.
 2019 'Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 83, 67–82.
- Mezgec M.
 2011 'Literacy skills in minority language: the case of the Slovene minority in Italy', *Annales: anali za istrske in mediteranske študije. Series historia et sociologia*, 1, 21, 71–78.
 2016 'Linguistic landscape as a mirror: the case of the Slovene minority in Italy', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 77, 67–85.
- Milroy L.
 2002 'Social Networks' in Chambers, J. in drugi (ur.), *The Handbook of Language Variation and Change*, Oxford, Blackwell, 549–572.
- Montrul S. A.
 2008 *Incomplete Acquisition in Bilingualism*, Amsterdam, Benjamins.
- Panzeri L.
 2016 *La tutela dei diritti linguistici nella Repubblica delle autonomie*, Milano, Giuffrè.

Pertot S.

2020 'Il profilo del parlante bilingue. Il caso degli sloveni in Italia', v Grgič M., Kosic M., Pertot S. (ur.), *Da sistema a simbolo: la lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*, Canterano, Aracne.

Pertot S., Kosic M.

2014 *Jeziki in identitete v precepu. Mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*, Trst, Slovenski raziskovalni inštitut.

Saxena M.

2014 "Critical diglossia" and "lifestyle diglossia": development and the interaction between multilingualism, cultural diversity, and English', *International Journal of the Sociology of Language*, 1, 225, 91–112.

Schmid M. S., Dusseldorp E.

2010 'Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: The impact of extralinguistic factors', *Second Language Research*, 26, 125–160.

Schmid M. S., Jarvis S.

2014 'Lexical access and lexical diversity in first language attrition', *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 4, 729–748.

Stabej M.

2012 'Jezik, nazori in nadzor', v Bjelčevič, A. (ur.), *Ideologije v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*, Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 11–20.

Thordardottir E.

2011 'The Relationship between Bilingual Exposure and Vocabulary Development', *International Journal of Bilingualism*, 15, 4, 426–445.

Velupillai V.

2015 *Pidgins, Creoles and Mixed Languages. An Introduction*. Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Vidau Z.

2013 'The legal protection of national and linguistic minorities in the Region of Friuli Venezia Giulia: a comparison of the three regional laws for the Slovene linguistic minority, for the Friulian language and for the German-Speaking minorities', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 71, 27–52.

2015 'Medkulturni položaj mladih, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja / Treatises and documents: journal of ethnic studies*, 74, 23–33.

Slovensko šolstvo v Italiji

NORINA BOGATEC

UVOD

V okviru Evropske unije imajo možnost državnega šolanja le nekatere zaščitene manjšine, pri katerih se šolanje v lastnem jeziku razvija v obliki eno- ali dvojezičnega modela: pri prvem poteka pouk le v manjšinskem jeziku, pri drugem pa tako v večinskem kot manjšinskem jeziku z enakim ali različnim številom ur (Mezgec 2004: 166–167).

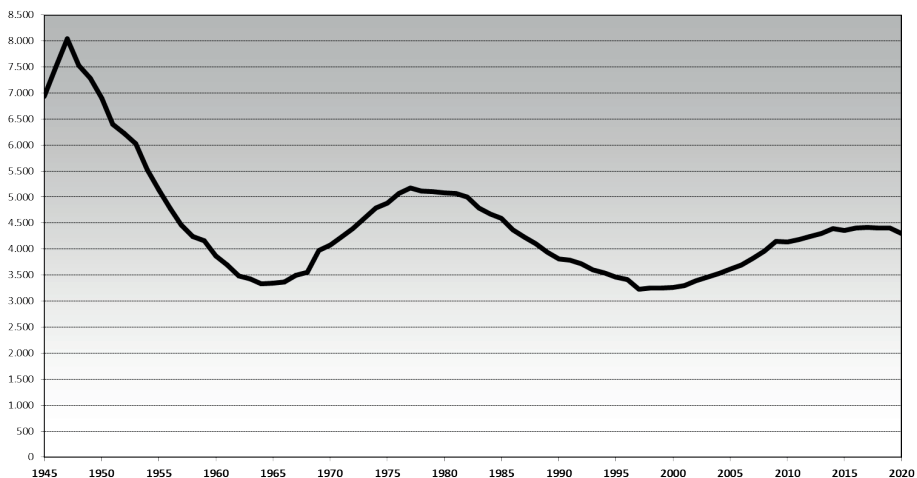
Slovenska narodna skupnost v Italiji razpolaga z obema državnima modeloma: v tržaški in goriški pokrajini delujejo vrtci in šole s slovenskim učnim jezikom, v Špetru v videmski pokrajini pa večstopenjska šola z dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom.¹ Izbira različnih šolskih modelov izhaja iz zgodovinske razdelitve Slovencev ob koncu 19. stoletja na območju današnje italijansko-slovenske meje, ko je bilo to območje razdeljeno med avstro-ogrsko monarhijo in italijansko kraljevino. Nekdanja meja se je odražala tudi v drugačnem odnosu do šolske jezikovne politike: avstrijska uprava je bila zaradi večnacionalnega imperija dovtetnejša za

¹ Na tej šoli sta italijanščina in slovenščina enakovredna učna jezika po didaktičnem modelu ena oseba – en jezik. V celodnevni osnovni šoli je učna snov posameznih predmetov podana v obeh jezikih, medtem ko na prvostopenjski srednji šoli potekajo učne ure nekaterih predmetov v slovenščini, drugih pa v italijanščini (Bogatec 2017: 106).

druge jezike in je dovolila ustanovitev slovenskih šol, italijanska pa je bila nacionalistično naravnana in je podpirala asimilacijo pripadnikov manjšinskih skupnosti. Italijanska raznarodovalna politika je dosegla višek med fašističnim režimom, ko je bilo slovenskemu prebivalstvu prepovedano pogovarjati se in izobraževati v materinem jeziku. Po drugi svetovni vojni je stara meja med Italijo in Avstrijo še naprej zaznamovala razvoj slovenskega šolstva v Italiji. Na območju sedanje tržaške in goriške pokrajine je bila novonastala slovenska šolska mreža vključena v italijanski državni sistem, na obmejnem pasu videmske pokrajine, ki je že od leta 1866 spadal pod italijansko upravo, pa je bilo šolanje v slovenskem jeziku možno šele od leta 1984, in sicer z ustanovitvijo zasebnega in kasneje podržavljenega dvojezičnega šolskega centra v Špetru (Bogatec, Bufon 1996: 8; Bogatec 2017: 103–104).

Dinamika vpisov v osnovne šole v tržaški in goriški pokrajini od leta 1945 nazorno prikazuje razvoj slovenskega šolstva v Italiji. Krivulja vpisov kaže zelo izrazito padanje števila osnovnošolcev do sredine šestdesetih let, temu pa sledi šestnajstletni porast. Drugemu dolgemu, a manj strmemu obdobju nepretrganega upadanja vpisov smo priča v zadnjih skoraj dvajsetih letih prejšnjega tisočletja, z novim pa se krivulja ponovno obrača navzgor. Prvo povišano upadanje števila osnovnošolcev je odvisno zlasti od izrazite emigracije in napetega političnega dogajanja, drugo obdobje pa večinoma od negativnih demografskih trendov prebivalstva v obeh pokrajinah (grafikon 1). Zaradi upadanja vpisov se je mreža osnovnih šol na Tržaškem in Goriškem občutno z reducirala: v šolskem letu 1955/56 je štela 56 enot, v šolskem letu 2020/21 pa 28 enot, kar je za polovico manj (Bogatec 2017: 104–105).

GRAFIKON 1 – Dinamika vpisov v osnovne šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovenko-italijanskim poukom v Italiji v obdobju 1945/46–2020/21



Vir: Obdelava podatkov iz arhiva SLORI-ja.

Za skupnost Slovencev v Italiji je šolanje v slovenskem jeziku eden izmed najpomembnejših dejavnikov za ohranjanje slovenske kulturne identitete v deželi Furlaniji - Julijski krajini. Družbenopolitično dogajanje, ki smo mu priča od padca Berlinskega zidu na meji med Italijo in Slovenijo, je z vzpostavitvijo tesnejših čezmejnih vezi in razvijanjem medkulturnega povezovanja med slovensko in italijansko skupnostjo močno vplivalo na rast manjšinskega šolstva v slovenskem jeziku in posledično na razvoj slovenske narodne skupnosti v Italiji nasploh.

Premiki v smeri medkulturnega sodelovanja so se pokazali tudi med slovensko in italijansko šolo, ki sta do takrat delovali večinoma strogo ločeno. Z vključevanjem slovenščine med evropske jezike in izvajanjem vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v sklopu sodelovanja slovenskih in italijanskih ravnateljstev se je s šolskim letom 2009/10 začel izvajati pouk slovenščine na nekaterih italijanskih šolah (Bogatec, Lokar 2016; Bogatec 2017: 105–106).

ŠOLSKA MREŽA

Današnja šolsko mrežo s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji sestavljajo otroški vrtci, osnovne šole ter prvo- in drugostopenjske srednje šole. V vseh treh pokrajinah deluje štiriintri-deset vrtcev, devetindvajset osnovnih šol in deset prvostopenjskih srednjih šol, tržaških in goriških drugostopenjskih srednjih šol je šest, imajo pa sedemnajst smeri. Vse šolske enote so državne, le na Tržaškem so štirje vrtci občinski (preglednica 1).

Kot sestavni del italijanskega državnega šolskega sistema delujejo te šole po istih načelih in pravilih kot preostale šole. Šolski programi so ministrski in povsem enaki programom šol z italijanskim učnim jezikom z dodatnim predmetom slovenskega jezika in literature ter nekaterimi vsebinskimi dopolnili pri zgodovini in zemljepisu (geografiji). Učbeniki v slovenščini so uvoženi iz Republike Slovenije oziroma so napisani ali prevedeni izrecno za potrebe šolanja v slovenskem jeziku v Italiji (Bogatec 2020c: 16–17; Bogatec 2017: 106).

PREGLEDNICA 1 – Šolska mreža s slovenskim učnim jezikom oziroma slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji – šolsko leto 2020/21

<i>Stopnje šolanja</i>	<i>Tržaška pokrajina</i>	<i>Goriška pokrajina</i>	<i>Špeter</i>	<i>Skupaj</i>
<i>Večstopenjske šole</i>	5	2	1	8
Otroški vrtci	23	10	1	34
Osnovne šole	19	9	1	29
Prvostopenjske srednje šole	7	2	1	10
Skupaj	49	21	3	73
<i>Drugostopenjske srednje šole</i>	4	2	-	6
Število smeri	11	6	-	17

Vir: Bogatec 2020d: 81–83.

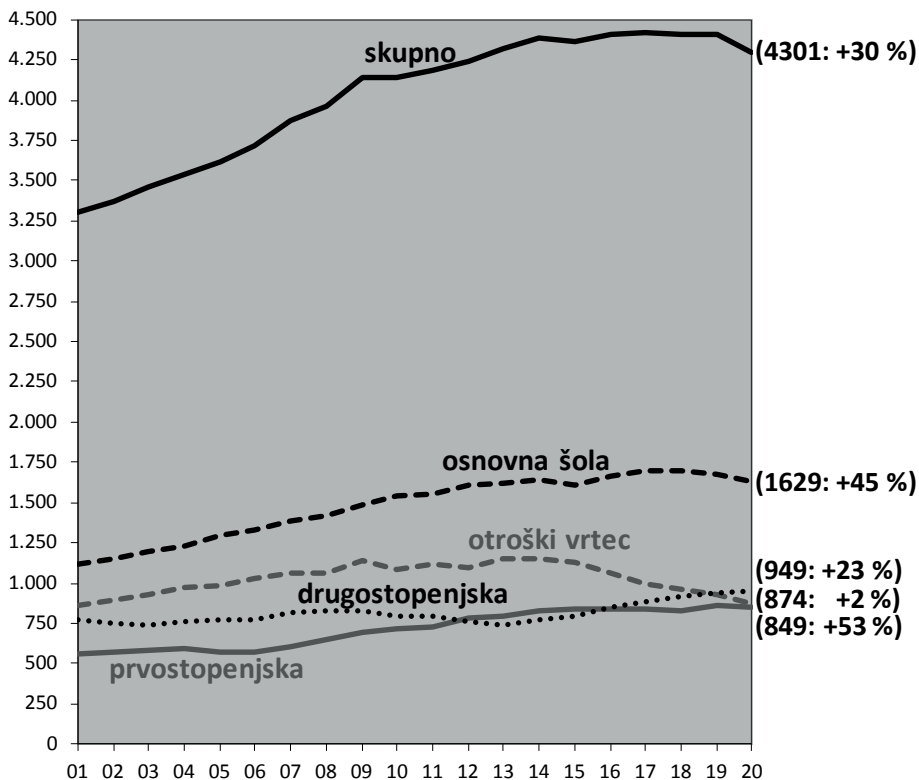
DINAMIKA VPISOV 2001/02–2020/21

V zadnjih dvajsetih letih se je število vpisanih povečalo za 30 % v skupnem seštevku in je prešlo s takratnih 3.303 na 4.301 enoto. Pozitiven prirastek je zaznaven na vseh stopnjah šolanja. Naraslo je zlasti število učencev prvostopenjskih srednjih šol (53 %) in osnovnošolcev (45 %), v nekoliko manjši meri pa število dijakov drugostopenjskih srednjih šol (23 %). V vrtcih je razlika v primerjavi s stanjem izpred dvajsetih let skoraj neopazna (2 %) (grafikon 2).

Porast vpisanih v vrtce in šole – ki se na Goriškem začne že v drugi polovici devetdesetih let, na Tržaškem pa v prvih letih novega tisočletja – spada med pozitivne učinke procesov evropske integracije in čezmejnega povezovanja med Italijo in Slovenijo. Od osamosvojitve Republike Slovenije se je zanimanje neslovensko govorečih družin za vpis otroka v vrtec in šolo s (tudi) slovenskim učnim jezikom izrazito povečalo (Bogatec 2017: 107).

Krivulja vseh vpisanih narašča do šolskega leta 2015/16, nato se izravna in se v šolskem letu 2020/21 obrne navzdol. Na zadnji trend vpliva upad števila predšolskih otrok, ki se je v primerjavi s šolskim letom 2013/14 zmanjšalo za skoraj četrtino (– 24 %), medtem ko se je število dijakov na drugostopenjskih srednjih šolah povečalo za 28 % v istem obdobju. Prvi pojav je odvisen predvsem od upadanja rojstev, drugi pa od porasta števila predšolskih otrok tiste generacije, iz katere današnji dijaki izhajajo (grafikon 2).

GRAFIKON 2 – Skupno število vpisanih glede na stopnjo šolanja v obdobju 2001/02–2020/21 (v oklepaju sta navedena število vpisanih v šolskem letu 2020/21 in odstotna razlika v primerjavi s številom vpisanih v šolskem letu 2001/02)



Vir: Obdelava podatkov iz arhiva SLORI-ja.

ŠTEVILO VPISANIH V ŠOLSLEM LETU 2020/21

V šolskem letu 2020/21 šteje populacija vpisanih v vrtece in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji 4.301 enoto: na Tržaškem je vpisanih 2.435 (57 %), na Goriškem 1.585 (37 %), v Špetru pa preostalih 281 (6 %) vseh učencev in dijakov (preglednica 2).

Da bi lahko ocenili obseg vpisanih v slovenskih šolah v primerjavi s celotno populacijo šolarjev, smo uporabili podatke za šolsko leto 2019/20 (Bogatec 2019b: 306; Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia 2020: 245). Na ravni osnovne šole je bil delež vpisanih v šole s slovenskim učnim jezikom v tržaški in goriški pokrajini v primerjavi s celotnim številom osnovnošolcev v obeh pokrajinah

10,7-odstoten, kar pomeni, da je slovensko osnovno šolo obiskoval približno vsak deseti tržaški in goriški osnovnošolec.

PREGLEDNICA 2 – Število vpisanih na posameznih stopnjah šolanja v šolskem letu 2020/21

<i>Stopnja šolanja</i>	<i>Tržaška pokrajina</i>	<i>Goriška pokrajina</i>	<i>Špeter</i>	<i>Skupaj</i>
Otroški vrtci	476	341	57	874
Osnovne šole	874	605	150	1.629
Prvostopenjske srednje šole	479	296	74	849
Drugostopenjske srednje šole	606	343	-	949
Skupaj	2.435	1.585	281	4.301

Vir: Bogatec 2020d: 84.

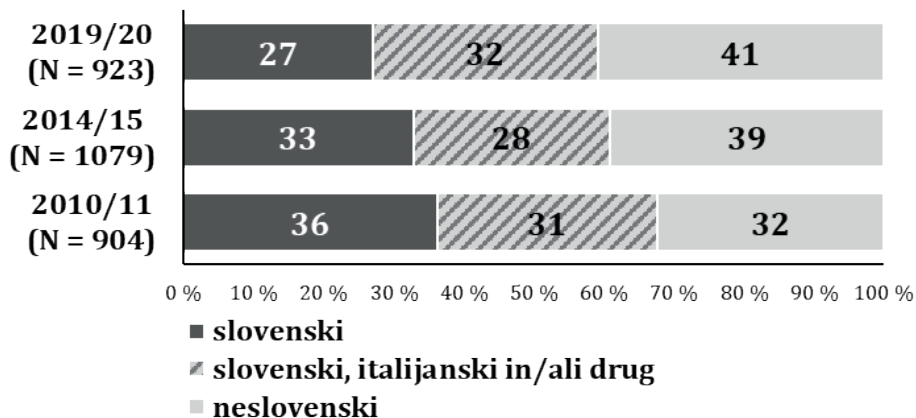
JEZIKOVNA RAZNOLIKOST

Povečanje vpisanih v vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma slovensko-italijanskim poukom v Italiji je tesno povezano s spreminjanjem njihovih jezikovnih značilnosti.

Grafikon 3 prikazuje materni jezik otrok, ki so obiskovali prvi letnik oziroma prvi razred na posamezni stopnji šolanja v šolskih letih 2010/11, 2014/15 in 2019/20. Pred desetimi leti so bili prvošolci vseh stopenj skoraj enakomerno porazdeljeni med tremi skupinami s slovenskim, *mešanim*² in neslovenskim maternim jezikom z rahlo prevlado prvih (36 %). V šolskem letu 2019/20 je odstotek otrok s slovenskim maternim jezikom zdrsnil na dobro četrtino (27 %), otroci z neslovenskim maternim jezikom so sestavljali večinski, 41-odstotni delež, medtem ko se delež otrok z *mešanim* maternim jezikom v zadnjem desetletju ni bistveno spremenil (grafikon 3).

² Izraz *mešani* uporabljamo, ko otrok začne govoriti v dveh ali več jezikih, med katerimi je eden slovenski.

GRAFIKON 3 – Materni jezik prvošolcev vseh stopenj v šolskih letih 2010/11, 2014/15 in 2019/20³



Vir: Dodatna obdelava podatkov projekta Šola (Bogatec 2020a).

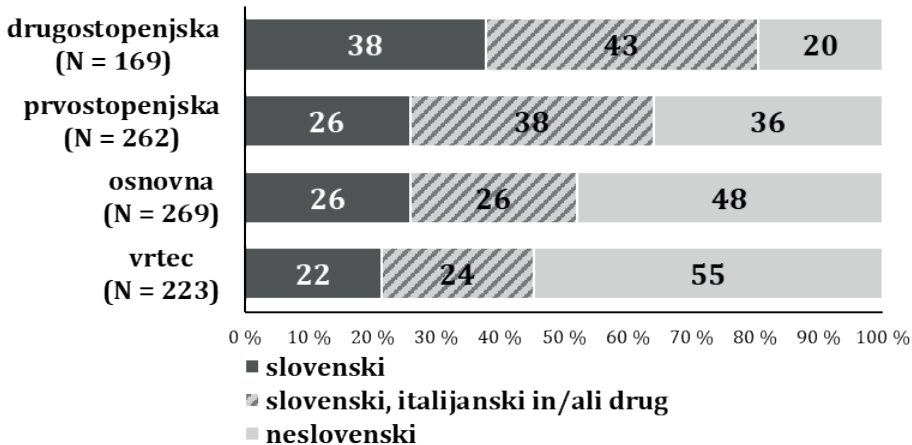
O razlogih za izbiro vrtca in osnovne šole s (tudi) slovenskim učnim jezikom govori anketna raziskava, ki je bila izvedena v šolskih letih 2014 / 15 in 2019 / 20 med starši otrok prvega letnika vrtca in starši učencev prvega razreda osnovne šole. Rezultati kažejo, da je učenje dveh jezikov in spoznavanje dveh kultur najbolj razširjen razlog in da je ta razlog še posebno razširjen med starši jezikovno neslovenskih družin. Pomen in potrebo po razvijanju večkulturnih in večjezičnih kompetenc spoznavajo namreč tudi italijanski starši, med katerimi je kar nekaj takih, ki se dobro zavedajo tudi vrednosti spoštovanja svojih slovenskih družinskih korenin (Bogatec 2019b).

Pri prehajanju iz otroškega vrtca v drugostopenjsko srednjo šolo se jezikovna sestava vpisanih postopoma spreminja. Delež otrok s slovenskim in *mešanim* maternim jezikom se večata, medtem ko se delež otrok z neslovenskim maternim jezikom izrazito krči (grafikon 4). Pojav je odvisen od večjega priliva otrok iz neslovensko govorečih družin, vezan pa je tudi na izbiro italijanske šole, na katero se preprišejo nekateri učenci ob prehodu na srednjo stopnjo šolanja. Zadnji podatek izhaja iz raziskave o izbiri drugostopenjske srednje šole, ki je bila izvedena med tretješolci prvostopenjskih srednjih šol ob zaključku šolskega leta 2019/20. Šolo z italijanskim učnim jezikom je tak-

³ Absolutna vrednost (N), na osnovi katere so izračunani odstotki, je navedena v naslovu ali pri posameznih postavkah grafikona. Ker so odstotki v grafikonih zaokroženi na celo število, se vsota (100 %) lahko razlikuje za ± 1 %.

rat izbralo 29 % tretješolcev, na Goriškem pa skoraj tretjina (32 %) (Bogatec 2019a).

GRAFIKON 4 – Materni jezik prvošolcev v šolskem letu 2019/20 glede na stopnjo šolanja



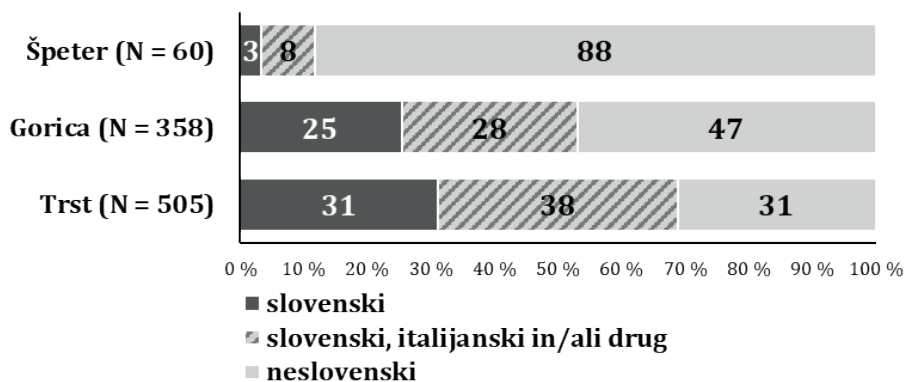
Vir: Bogatec 2020a.

Razlogov za vpis na italijansko drugostopenjsko srednjo šolo je več in se med seboj ne izključujejo. Podatki kažejo, da se tako odločijo zlasti učenci iz jezikovno neslovenskih družin, tisti, ki menijo, da je njihova stopnja znanja slovenščine nezadovoljiva, in učenci, ki so se odločili za učno smer, ki je na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji ni (Bogatec 2019a).

Jezikovna struktura prvošolcev vseh stopenj se razlikuje tudi glede na pokrajino, v kateri delujejo vrtci in šole. Če se s Tržaškega premikamo proti Špetru, se deleža otrok s slovenskim oziroma *mešanim* maternim jezikom manjšata, narašča pa delež otrok z neslovenskim maternim jezikom (grafikon 5).

Znotraj tržaške in goriške pokrajine oziroma posameznega večstopenjskega zavoda pa se zelo verjetno pojavljajo še razlike od vrtca do vrtca oziroma od šole do šole (Bogatec 2020a).

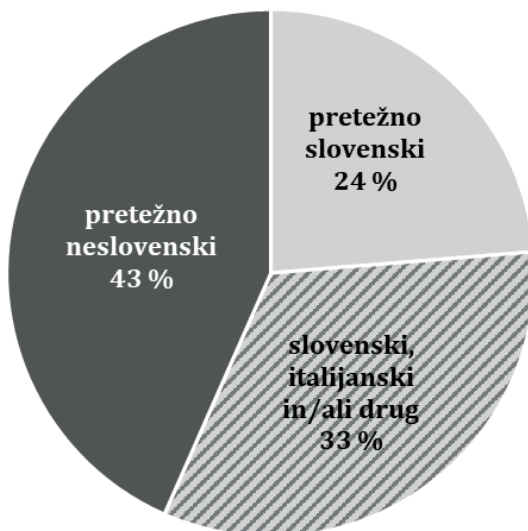
GRAFIKON 5 – Materni jezik prvošolcev vseh stopenj v šolskem letu 2019/20 glede na pokrajino



Vir: Dodatna obdelava podatkov projekta Šola (Bogatec 2020a).

Zelo podobna podatkom o maternem jeziku je sestava vpisanih glede na rabo jezika/-ov zunaj šole. Večina (43 %) prvošolcev vseh stopenj se zunaj šole pogovarja pretežno v italijanskem ali kakšnem drugem jeziku, ki ni slovenščina, tretjina se sporazumeva v več jezikih, med katerimi je tudi slovenski, približno četrtina (24 %) pa uporablja pretežno slovenščino (grafikon 6).

GRAFIKON 6 – Prvošolci vseh stopenj in pogovorni jezik zunaj šole v šolskem letu 2019/20 (N = 915)



Vir: Dodatna obdelava podatkov projekta Šola (Bogatec 2020a).

Z novim tisočletjem kaže šolanje v slovenskem jeziku v Italiji začetek pomembnih in vidnih sprememb. Zavzemanje za čezmejno sodelovanje med Italijo in Slovenijo v luči evropske integracije pripomore k razvijanju pozitivnih medkulturnih odnosov med različnimi kulturnimi skupnostmi v Furlaniji - Julijski krajini in pri neslovensko govorečih starših vzbuja vedno večje zanimanje za vzgojne in šolske ustanove s (tudi) slovenskim učnim jezikom. Priliv otrok iz jezikovno mešanih in neslovenskih družin preusmeri krivuljo vpisanih v te šole navzgor in prekine zelo dolgo upadanje vpisov in krčenje šolske mreže.

Pripadniki slovenske narodne skupnosti v Italiji doživljajo naraščanje števila otrok iz neslovensko govorečih družin v slovenskih šolskih ustanovah z različnimi občutki. Po eni strani se širjenje znanja slovenskega jezika in poznavanja slovenske kulture med večinsko skupnostjo pozdravlja z zadovoljstvom, po drugi pa se nižanje ravni znanja in rabe slovenskega jezika med učenci in dijaki spremlja z veliko zaskrbljenostjo. Dogaja se namreč, da prihaja do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim pri nevedenih dejavnostih v šoli in drugih zunajšolskih okoljih (Bogatec 2014). Poleg tega se pri mladih govornikih slovenskega jezika v Italiji ugotavlja nezadostno poznavanje neformalnih in pogovornih zvrsti slovenščine, razen krajevnih, kar omejuje njihove sporazumevalne zmožnosti v primerjavi s sogovorniki iz Republike Slovenije (Grgič 2020). Zaskrbljenost pa izhaja tudi iz ugotovitve, da se navedene dinamike razvijajo v okolju, v katerem položaj slovenskega jezika ni enakopraven italijanskemu glede javne rabe, vidljivosti in vpliva v neformalnih okoliščinah (Jagodic in drugi 2017; Mezgec 2015; Vidau 2017).

Spremembe na področju šolstva so postavile v ospredje tudi vprašanje slovenske narodne identitete. Iz raziskav je razvidno, da dijaki vedno pogosteje poudarjajo dvojno ali mešano identitetno pripadnost, kar sili k uporabi sodobnejših in ustrežnejših načinov opredeljevanja in obravnavanja identitetnih izbir (Pertot, Kosic 2014). Različno pojmovanje in doživljanje narodne identitete pa odpira nova vprašanja o prihodnosti slovenske narodne skupnosti v Italiji in postavlja pod vprašaj klasične pristope utrjevanja slovenske narodne zavesti manjšinske šole.

Razvojne spremembe slovenskega šolstva v Italiji kažejo na pozitivne učinke družbenopolitičnega dogajanja v novem tisočletju ob italijansko-slovenski meji, a razkrijejo tudi krhkost in težave manjšinskega šolskega sistema ter kompleksnost šolanja v slovenskem jeziku.

Na podlagi prikazane številčne dinamike in jezikovne slike vpisovanja v vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma slovensko-italijanskim poukom v Italiji lahko sklepamo, da bosta upad števila malčkov v otroških vrtcih in poveča-

nje otrok iz jezikovno neslovenskih družin pogojevala nadaljnji razvoj šolanja v slovenskem jeziku v Italiji.

Na zaskrbljujoč trend vpisov v otroške vrtce vplivajo negativni demografski kazalci, v prvi vrsti padec rojstev (Bogatec 2020a). Družbeni pojavi, kot so večja mobilnost mladih, podaljšano bivanje v izvornih družinah in odlašanje s starševstvom, imajo lahko v sklopu manjšinskih skupnosti hujše posledice. Učinki upadanja števila malčkov v otroških vrtcih so v nekaterih osnovnih šolah že opazni in bodo kmalu vidni tudi na višjih stopnjah šolanja. Enako se dogaja s porastom otrok iz neslovenskih družinskih okolij. Njihov delež se bo postopoma večal tudi v osnovnih in prvostopenjskih srednjih šolah ter bo lahko prišlo do izrazitejšega osipa ob vpisu v drugostopenjsko srednjo šolo.

Nakazana predvidevanja odpirajo nova in zahtevna vprašanja o razvojnih možnosti slovenskega šolstva v Italiji, saj gre tako za preureditev šolske mreže kot za šolanje v slovenskem učnem jeziku nasploh oziroma za načrtovanje take šolske politike, s katero si manjšinska skupnost lahko prizadeva za vrednotenje in prenašanje lastne kulturne dediščine ter razvijanje intelektualnega potenciala s slovenskim jezikom v obdobju vse intenzivnejših medkulturnih, globalizacijskih in migracijskih procesov.

BIBLIOGRAFIJA

Bogatec N.

2014 'Medkulturna vzgoja in izobraževanje v čezmejni perspektivi', v Bogatec N., Zudič Antonič N. (ur.), *Vzgojati k različnosti. Interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, Koper/Capodistria, Univerza na Primorskem – Znanstvenoraziskovalno središče – Univerzitetna založba Annales, 23–53.

2017 *Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji*, v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZIT, 102–116.

2019a *Izbira po prvostopenjski srednji šoli*, Trst, Slori, www.slori.org.

2019b 'Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji', v Jazbar E. (ur.), *Koledar 2020*, Gorica, Goriška Mohorjeva družba, 299–307.

2020a *Analiza vpisov v vrte in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko italijanskim poukom v Italiji v obdobju od šolskega leta 2000/01 do šolskega leta 2019/20*, Trst, SLORI, www.slori.org.

2020b *Razlogi za vpis. Starši predšolskih in osnovnošolskih otrok, vpisanih v vrte in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji (šolski leti 2014/15 in 2019/20)*, Trst, Slori, www.slori.org.

2020c *Slovene. The Slovene language in education in Italy*, Regional dossiers series, 3rd edition, Ljouwert/Leeuwarden, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, www.mercator-research.eu.

2020d 'Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji', v Černic P. (ur.), *Koledar 2021*, Gorica, Goriška Mohorjeva družba, 77–85.

Bogatec N., Bufon M.

1996 *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini. Vrtci in osnovne šole*, Trst, Slori.

Bogatec N., Lokar V.

2016a *Pouk slovenščine. Raziskava o poučevanju slovenščine na italijanski šoli v Trstu / A scuola di sloveno. Una ricerca sull'insegnamento dello sloveno in una scuola italiana di Trieste*, Trst/Trieste, Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz – Slori.

Grgič M.

2020 'Sociolinguistica e antropolinguistica delle lingue minoritarie: nuovi spunti di ricerca sulla lingua slovena in Italia', v Grgič M., Kosic M., Pertot S., *Da*

sistema a simbolo. La lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia, Roma, Aracne, 49–90.

Jagodić D., Kaučič-Baša M., Dapit R.

2017 'Jezikovni položaj Slovencev v Italiji', v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 67–88.

Mezgec M.

2004 'Možnosti vseživljenjskega izobraževanja v manjšinskih jezikih Evropske unije', *Annales, Ser. hist. sociol.*, 14, 1, 151–170.

2015 *Raziskava o jezikovni pokrajini na naselitvenem območju slovenske skupnosti v Italiji*, Trst, Slori, www.slori.org.

Pertot S., Kosic M.

2014 *Jeziki in identitete v precepu. Mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*, Trst, Slori.

Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia

2020 *2020 Regione in cifre*, Trieste, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.

Vidau Z.

2017 'Pravni okvir zaščite slovenske narodne skupnosti v Italiji', v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 50–55.

Poučevanje v slovenskem jeziku v tržiškem okraju: zgodovinske, gospodarske in družbeno-demografske poti

FEDERICO TENCA MONTINI

TRŽIŠKI OKRAJ V NOVEM VEKU

Od časa oglejskega patriarhata do konca 13. stoletja je Tržič obkrožalo obzidje, ki je mesto delilo na ozemlje znotraj obzidja (Terra) in okoliško ozemlje onkraj zidov (Territorio). Že tedaj je območje pridobilo precejšnji trgovski pomen, o čemer priča njegovo slovensko ime, ki je še zdaj v rabi – Tržič (majhen trg).

Leta 1420 je tržiški okraj prešel pod oblast Beneške republike in čez stoletje doživel več turških vpadov, v naslednjih stoletjih pa so ga prizadeli različni spopadi (npr. spopad Kambrejske lige z Benetkami leta 1508 in gradiščanska vojna med letoma 1615 in 1617).

V obdobju prve poselitve so se Slovenci večinoma naseljevali za langobardskim limesom ter v bistvu zasedli Kras in Brda (Collio), z izjemo Gorice. Po vdorih in epidemijah kuge so v 10. stoletju oglejski patriarhi številna območja celo v notranjosti furlanske nižine ponovno poselili s slovenskimi kmeti, o čemer priča kar 70 toponimov slovenskega izvora zunaj standardnega območja poselitve. Na Tržiškem so bili številni toponimi slovenskega izvora prepoznani na območju, ki ga zamejujejo Tržič, Štarancan in Ronke. Slovenski koloni so se sicer polatinili najpozneje v 15. stoletju, kar pa se ni zgodilo s tistimi v okolici

kraške planote, ki so ohranili povezavo z Doberdobom in drugimi kraji, v katerih je prevladovalo slovensko prebivalstvo.

Ko je po krajšem obdobju francoske nadvlade na začetku 19. stoletja ozemlje prešlo pod Avstrijo, so se okrepile tudi izmenjave med nižino in slovenskim zaledjem. Hitri proces industrializacije, ki so ga spodbudile nove geopolitične okoliščine, je privabil delavce iz širše okolice, tudi Slovence, in tako kmetom s Krasa ponudil nove priložnosti za trgovanje. Proces gospodarskega prestrukturiranja, ki ga je določala potreba tržaškega meščanskega sloja po industrijski osnovi, ki bi zvišala vrednost blagu, zatem ko se je deželna prestolnica Julijske krajine iz trgovskega središča prelevila v tranzitno пристanišče, se je začel na polovici 19. stoletja in narekoval nagle spremembe v obstoječem družbenem tkivu ob prehodu iz stanja demografske stagnacije, ki je izvirala iz samooskrbnega kmetijstva, k delovanju velikih industrijskih obratov, ki so zahtevali velike množice delavcev.

V zvezi s procesi industrializacije območja je mogoče določiti dva vala: prvi val so zaznamovali manufaktura ter skromni mehanični in kemijski obrati, za drugi val z začetka 20. stoletja pa so bili odločilni trije veliki obrati, in sicer tržaška ladjedelnica, podjetje *Officine elettriche dell'Isonzo* in kemijska tovarna *Adriawerke* (pozneje *Solvay*). Zaradi teh velikih industrijskih obratov in zlasti zaradi ladjedelnice, ki je sama zaposlovala kar 2.500 delavcev, se je število prebivalcev v nekaj letih podvojilo (prim. Purini 2014).

Drugi val industrializacije je bil rezultat pomembnih infrastrukturnih izboljšav, do katerih je prišlo ob koncu 19. stoletja. Poleg železnice je bil zlasti pomemben namakalni kanal, ki je z izsuševanjem močvirnatih območij omogočil razvoj modernega kmetijstva, razširitev njegovega zadnjega odseka leta 1908 pa je spodbudila razvoj že obstoječega skromnega pristanišča. Kar zadeva ladjedelnico, je treba upoštevati, da je bilo zaradi sprememb v organizaciji te vrste industrije v 19. stoletju vlaganje v območja, kakršno je tržiško, veliko privlačnejše, saj je to ponujalo številčno močno nespecializirano delovno silo, ki je bila na voljo zaradi uvajanja racionalnejših oblik kmetijstva. Ladjedelnica je torej privabila številne nekdanje kmete iz širše okolice, ki je zajemala tako slovenska kot italijanska (furlanska) območja. V teh razmerah sta se ob odsotnosti močnega lokalnega meščanskega sloja oblikovala specifična lokalna identiteta in delavski razred, ki se je zavedal svojega pomena in je odločno iskal svojo politično moč.

Opustošenje po prvi svetovni vojni in možnost nakupa zemljišč po razumnih cenah sta na začetku stoletja privedla do naselitve skupin slovenskih prebivalcev – med drugim se je do leta 1918 iz Doberdoba v Štarancan preselilo že 80 Slovencev, poleg tega pa se je v zgodnjih dvajsetih letih v Ronke preselilo več družin s Krasa. Veliko delavcev v ladjedelnici in raznih tovarnah v okraju je bilo Slovencev. Ko je Jugoslovanska ljudska armada maja 1945 osvobodila ozemlje, so bili Slovenci po številu sicer v manjšini, vendar so se

znašli v prednosti zaradi svojih ideoloških in družbenih značilnosti (prim. Radetič 2004).

POUČEVANJE V SLOVENSKEM JEZIKU V JULIJSKI KRAJINI

Zaradi uvedbe obveznega splošnega osnovnošolskega izobraževanja v avstro-ogrski monarhiji je bilo učenje v slovenskem jeziku v državnih šolah Julijske krajine možno od druge polovice 19. stoletja. Za ilustracijo razsežnosti, ki jo je dosegel ta pojav – v šolskem letu 1918/19 je bilo na tržaškem občinskem območju 30 % osnovnošolskih učencev vključenih v zavode, v katerih se je poučeval slovenski jezik, na Primorskem, kamor so bila vključena ozemlja, ki so pozneje pripadla Republiki Sloveniji, pa je leta 1914 delovalo 321 šol s skupno 677 razredi ter 46.671 učenci in 1.007 učitelji (Cencič 2015: 628).

Po priključitvi Julijske krajine Italiji in zlasti po vzponu fašizma, ki je z Gentilejevo šolsko reformo leta 1923 vzpostavil enoznačno razmerje med šolskim sistemom in narodom, je bila kot edini učni jezik v vseh šolah zapovedana italijanščina (Bratina, Udovič 1997: 31). To je privedlo do zapiranja vseh javnih slovenskih (in hrvaških) šol, ki so delovale na razširjenem državnem ozemlju, ob tem, da jih v resnici veliko sploh ni bilo reaktiviranih po koncu prve svetovne vojne. V tistem obdobju so otroci slovenski jezik usvajali na skrivaj ali v cerkvenem okolju, saj je tedaj le kler užival nekoliko avtonomije.

Stanje se je spremenilo po sklenitvi premirja v Cassibilu, saj je bila po 8. septembru 1943 Julijska krajina vključena v operacijsko cono Jadransko primorje, ki jo je neposredno upravljala nemška oblast. V novem družbenopolitičnem kontekstu je bilo odprtje slovenskih šol dovoljeno v kolaboracionističnih slovenskih okoljih, hkrati pa so se na območjih, nad katerimi je imelo projugoslovansko partizansko gibanje razmeroma stabilen nadzor, to je na težko dostopnih območjih, v gozdovih in v krajih, oddaljenih od urbanih središč, vzpostavile ilegalne šole, ki so z zasilnimi sredstvi podajale znanje v duhu narodnoosvobodilnega boja. Nad tem je bdel Pokrajinski narodnoosvobodilni odbor za Slovensko primorje in Trst (Pnoo), najvišji organizacijski organ odporniškega gibanja na območju. Že 22. oktobra 1943 je France Bevk, referent za izobraževanje in propagando, razposlal okrožnico, ki je narekovala, naj se v številnih vaseh ustanovijo šole, naj se izsledijo učitelji, ki bodo omogočili njihovo delovanje, naj se priskrbijo ustrezna gradiva in naj »usmerijo vzgojo po načelih OF« (Pahor 1974: 9). Z nizom nadaljnjih navodil je bilo določeno, naj se v vsaki šoli ustanovi svet staršev, ki bi združeval tudi učitelje in aktiviste Osvobodilne fronte ter povezanih organizacij. Prav tako je bilo predvideno, da bi bili v učnem načrtu dve uri na teden posvečeni verouku in da bi bilo šolanje obvezno do 14. leta. Na vseh ravneh je osebje v pobudo

vložilo veliko truda, da bi se spoprijeli z materialnimi in okoljskimi omejitvami, ki so izhajale iz nelegalnega delovanja v vojnem času, in da bi zadostili potrebam poučevanja ne glede na hudo pomanjkanje usposobljenih učiteljev. Kar zadeva izobraževalni program, so bile nehomogenost vključenih ustanov in v splošnem negotove razmere tako izrazite, da so partizanske oblasti izrazile zgolj nekaj splošnih usmeritev: »Prva dolžnost vsakega učitelja je, da v tesnem sodelovanju s starši vzgaja mladino v narodnem duhu, v duhu socialne pravičnosti in demokratičnih načel, to je v duhu Osvobodilne fronte slovenskega naroda. Poglavitno je, da se po naših šolah glasi spet slovenska beseda in učni uspehi bodo gotovo boljši kot tedaj, ko so tuji učitelji v nerazumljivem jeziku hoteli raznaroditi naše otroke. Glavno snov za pouk naj črpajo iz velikega osvobodilnega boja.« (Prav tam: 29)

Ideološka polarizacija, ki jo ponazarja ta dvojna pot kolaboracionističnih in partizanskih šol, je dokaj pomembna za razumevanje nadaljnjega razvoja. Na tej stopnji je bilo mogoče preseči preprosto obnovitev razmer, kakršne so bile pred fašističnimi prepovedmi, in kot povzema Drago Pahor (prav tam: 125): »Pouk slovenščine [se] je poskušalo organizirati tudi tam, kjer slovenskih šol nikdar ni bilo«. Čeprav razmere na Trziškem še niso dopuščale organizacije ilegalnih šol v pravem pomenu besede, kaže, da je bil spomladi leta 1944 v domovanju slovenske družine v Villaraspi prirejen tečaj slovenskega jezika za pet mladih partizanskih aktivistk. Drugi tečaj je jeseni 1944 potekal v neki hiši na ulici San Polo, vendar so tudi tega prav kmalu prekinile okupacijske oblasti, ki jim je uspelo aretirati eno od udeleženk - na njenih dokumentih je bilo napisano ime Jadranka.

PO DRUGI SVETOVNI VOJNI

Po koncu druge svetovne vojne so prve priprave na pravno reorganizacijo šolskega sistema stekle že med jugoslovansko okupacijo Julijske krajine med 1. majem in 9. junijem 1945. Že tedaj je delovalo 269 šol na Goriškem, katerega območje je bilo sicer razumljeno veliko širše kot danes, in 33 na Tržaškem – kar pravzaprav odpira mnogo vprašanj o tem, kaj je tedaj sploh veljalo za šolo.

V Trstu je bila pod okriljem PNOO-ja ustanovljena posebna »dvojna« izobraževalna sekcija, tako za Italijane kot za Slovence. V Trstu in Gorici sta bila 2. oziroma 3. maja organizirana sestanka za učitelje, na katerih so bile predstavljene smernice za preново izobraževanja v slovenskem jeziku. Kmalu so bili organizirani tudi tečaji o slovenskem jeziku in pedagoška izobraževanja za učitelje (Zorn 1979: 262).

Ko so se jugoslovanske enote umaknile za Morganovo črto in se je Julijska krajina po Beograjskem sporazumu z dne 9. junija 1945 razdelila na dve okupacijski coni, je pristojnost na področju šolstva prešla Zavezniški vojaški upravi

(ZVU), ki je v ta namen oblikovala Zavezniško komisijo za izobraževanje pod vodstvom polkovnika Carletona W. Washburna. ZVU je 28. julija 1945 naznanil, da se bo posvetil tudi ponovnemu odpiranju slovenskih šol, kot je bilo to določeno v dogovoru z Jugoslavijo in na mednarodni ravni. Pri tem je bil sprva sprejet izobraževalni sistem, ki se je uveljavil v prejšnjih letih tako v kolaboracionističnih slovenskih krogih kot v okviru partizanskega gibanja (Cencič 2015: 628). Istočasno so različne ustanove, povezane s PNOO-jem, ki so še delovale v coni A Julijske krajine, nadaljevale svoja prizadevanja, da bi se povečalo število šol, ki bi še naprej vzgajale v »partizanskem duhu«.

Z ene strani so torej organizacije, povezane s slovenskim narodnoosvobodilnim gibanjem, delovale v skladu s smernicami za organizacijo šolskega sistema v sosednji Ljudski republiki Sloveniji, z druge strani pa je ZVU v pričakovanju mirovne pogodbe, ki bi uradno določila dodelitev spornega ozemlja posameznim državam, pri svojem delovanju upošteval predhodno italijansko zakonodajo. V prvi polovici poletja leta 1945 se je ZVU dejansko poskušal pogoditi s projugoslovanskimi upravnimi organi. Ta poskus, ki so ga na področju šolske politike dopolnjevala mnoga srečanja v prvih mesecih angleško-ameriške uprave, je trčil ob nerazpoložljivost projugoslovanskih organov, ki svojih članov niso želeli imenovati v sestave, ki jih je določal angleško-ameriški upravni aparat.

Da bi resnično razumeli predmet spora, je treba poudariti, da je bilo preživetje projugoslovanskih upravnih organov v angleško-ameriški okupacijski coni eno glavnih nesoglasij pri pogajanjih, ki so privedla do umika jugoslovanske narodnoosvobodilne vojske s cone (Tenca Montini 2020: 36–48). Kljub odkritemu nasprotovanju PNOO-ja je bila prejšnja italijanska upravna struktura ponovno vzpostavljena že z aktom št. 11 z dne 11. avgusta 1945. To dejanje je bilo izrednega pomena, tudi kar zadeva šolsko politiko, saj so bili ponovno vzpostavljeni izobraževalni programi, ki so veljali pred 8. septembrom 1943, čeprav brez očitnih fašističnih potez. Navsezadnje pa težnje, ki so bile izražene na projugoslovanskih skupščinah, niso bile združljive z zahtevami Zahoda, saj so vidikom politične indoktrinacije dajale prednost pred resničnim izobraževanjem. Jezikovni vidik je bil sicer malce bolj zabrisan – cilj jugoslovanskega upravnega aparata je bila vključitev poučevanja slovenskega jezika tudi v italijanske šole, kot je bilo to vzpostavljeno v coni B in čemur je bil ZVU sprva naklonjen, a je od tega kmalu odstopil zaradi pritiskov iz proitalijanskih krogov.

Da bi si lažje predstavljali razhajanja med usmeritvami za izobraževanje, ki jih je oblikoval ZVU, in tistimi, ki so jih zagovarjali projugoslovanski organi, se je treba nasloniti na razvrstitev, ki jo je predlagal Gorazd Bajc (1999: 581). Usmeritve so bile naslednje: »I) Šolska zakonodaja je morala biti italijanska. II) Učni načrt je moral obsegati približno 90 % italijanske zgodovine in geografije [...]. III) Italijanski jezik je bil obvezen od prvega razreda dalje. IV) Dovoljeno je bilo uporabljati le učbe-

nike, ki jih je priznavala ZVU. V) Delovati so smele le šole, ki jih je priznaval ZVU [...]. VI) Šole so morale biti apolitične. VII) Oba višja šolska nadzornika, za goriško in tržaško področje, sta bila Italijana, tako da so bili slovenski šolski nadzorniki odgovorni njima.« Zahteve projugoslovanskih skupščin pa je mogoče povzeti z naslednjimi točkami: »I) Enačenje in enakopravnost slovenske šole z italijansko, začeniši z imenovanjem slovenskega referenta. II) Odklonitev italijanskega šolskega modela pred 8. septembrom 1943. III) Učni načrti naj bi vključevali poučevanje slovenskega jezika v italijanskih šolah, tako kot poučevanje italijanščine na slovenskih. IV) Poučevanje slovenske zgodovine naj bi zaobjemalo tudi narodnoosvobodilni boj, geografija pa naj bi upoštevala tudi slovenski prostor. V) Možnost uporabe lastnih učbenikov. VI) Morala bi se izvršiti epuracija oziroma odstranitev vodilnih [...] in tistih učnih moči, ki so bile obtožene kolaboracionizma in vojnih zločinov. VII) Dovoljenje, da bi se odstranjene nadomestilo s tistimi, ki so morali emigrirati med fašizmom. VIII) Pravica odločanja, kdo bi lahko učil.« Kot je bilo že omenjeno, je šlo z jugoslovanske strani zlasti za to, da bi se vzpostavili približno taki pogoji, na kakršnih je istočasno temeljila reorganizacija šolskega sistema v coni B (Tenca Montini 2020: 52).

V nasprotju s projugoslovanskimi civilnimi oblastmi so slovenski politični izseljenci, ki so bežali iz Jugoslavije in se v tem času v precejšnjem številu naseljevali v cono A, sprejeli zahteve ZVU-ja. Njihova pripravljenost na sodelovanje je omogočila delovanje ustanov, ki so ustrezale angleško-ameriškim zahtevam, s čimer je ZVU pridobil priznanje vsaj enega dela lokalnega slovenskega prebivalstva.

V tem upravnem sporu na lokalni ravni, ki je odražal splošna razhajanja med nezdržljivima svetovnima nazoroma zahodnih okupatorjev na eni in projugoslovanskih struktur na drugi strani, angleško-ameriške oblasti niso hotele dopustiti, da bi »vzgjajali mladino v demokratičnem duhu« (Troha 1999: 79), ali natančneje, da bi šolanje po številu pomembnih slojev lokalne družbe vključevalo elemente komunistične indoktrinacije. Zaradi tega je prišlo do spora glede vsebine učnih načrtov ter strokovne podkovanosti in političnih nazorov učiteljev, kar je ZVU reševal tudi z zaposlovanjem slovenskih učiteljev iz jugoslovanske politične diaspore, ki so bili antikomunisti in katoliki.

ZVU se je med drugim znašel med dvema ognjema, saj je s to izbiro vznejevoljil projugoslovanski tabor in si nakopal ostre kritike v proitalijanskih političnih krogih, ki so v splošnem nasprotovali odpiranju šol s slovenskim učnim jezikom in ki jih je razburila skromna zaščita dvojezičnosti, kot je bila predvidena v mednarodnih sporazumih, sklenjenih po koncu vojne. V teh krogih je veljalo, da naj bi bila posledica politike ZVU-ja »tudi dejstvo, da se je odtlej v Trstu lahko povsod slišal slovanski jezik, tudi v javnih uradih, in je tako mesto počasi dobivalo značaj, ki ga stoletja, niti pod Avstrijo, ni imelo, to je dvojezičnega slovansko-italijanskega aglomerata« (prav tam: 102).

V prvem povojnem obdobju je torej ustrezno govoriti o vzporednem delovanju dveh šolskih sistemov, ki sta se med seboj močno razlikovala glede na raven strokovnosti šolskega osebja, splošno organizacijo delovanja ustanov, saj je bilo v šolah, ki so jih nadzirale projugoslovanske oblasti, zelo obsežno udejstvovanje družin prek združenj staršev, ter glede na globalno usmeritev učnih načrtov in uporabljenih šolskih gradiv. Sicer pa je šlo predvsem za ideološki spor, v katerem je bila zaščita jezikov v pravem pomenu besede malodane potisnjena v drugi plan (Bajc 1999: 583). PNOO, ki je moč črpal iz potenciala politične mobilizacije, se je odločil za neposreden odpor proti odločitvam ZVU; tako stališče so podpirali tudi intenzivna tiskovna kampanja v časopisju, povezanem z narodnoosvobodilnim bojem (zlasti v Primorskem dnevniku), ter nenehni protesti in stavke, katerih namen je bila odstranitev slovenskih protikomunističnih učiteljev. Akcije, ki so obsegale tudi neudeležbo pri pouku in prepoved vstopa v šolska poslopja, so bile zlasti učinkovite na območjih zunaj glavnih mestnih središč, kjer je bila naklonjenost Jugoslaviji močnejše izražena. Odporniške akcije so se dotikale tudi šol na Tržiškem, torej v Trziču in Ronkah (prav tam: 584); te so tako prejele pomembna dovoljenja ZVU, ki tam ni imel drugih možnosti. V to obdobje razvnetega političnega nasprotovanja sodi tudi smrtna obsodba, ki so jo v Ljubljani 7. februarja 1946 v odsotnosti izrekli Srečku Baragi, političnemu beguncu, ki ga je ZVU že 18. avgusta imenoval za strokovnega svetovalca za slovenske šole. Da bi omajali njegovo verodostojnost, je bil obtožen hudih zločinov, ki jih je med vojno zakrivil prav v slovenskem glavnem mestu (prav tam: 587–593).

Komunisti, močnejši zaradi čvrste ljudske podpore, so torej osnovali oster odpor proti ZVU-ju, ki so ga sicer podkrepili nenehni protestni shodi in tiskovne kampanje, vendar se je ta odpor samodejno omilil v vmesnem obdobju, ko so bile mnoge priložnosti, ki bi jih morda dopustil popustljivejši odnos do angleško-ameriških oblasti, že zamujene. Projugoslovanski krogi so se še nekaj časa poskušali zoperstavljeni ZVU-ju, ki so ga obtoževali, da sledi »fašistični« in »domoljubni« šolski politiki ter da na učiteljska mesta zaposluje »fašistične elemente«. Vendar pa upiranje odločitvam organov, ki so neposredno upravljali regijo in so bili pristojni za priznavanje šolskih kvalifikacij, ni bilo realistično, zato so zavodi, ki se niso znali pogoditi z ZVU-jem, preprosto zamrli, saj nazivi, ki so jih podeljevali, niso bili uporabni. Nadzor projugoslovanskih oblasti nad slovenskimi šolami se je torej v naslednjih letih le še šibil, tako zaradi omenjenega kot zaradi vse boljše organizacije proitalijanskih političnih sil in ustanov ZVU-ja ter sprememb meja po sporazumih, sklenjenih na mednarodni ravni. Že poleti 1946 se je med pogajanja o mirovnem sporazumu z Italijo odkrito pokazalo, da bosta Gorica in Tržič pripadla Italiji – kot se je tudi zgodilo septembra 1947 –, kar je povzročilo drastično zmanjšanje političnih sil, ki so se zavemale za priključitev k Jugoslaviji.

V prvih povojnih letih je lokalno slovensko društvo Triglav štelo 500 članov, vendar pa sta se slovenska prisotnost in prepoznavnost v naslednjih letih neizogibno zmanjšali. To dokazuje tudi dejstvo, da se je v slovenske šole, ki so se na območju ponovno odprle po padcu fašizma in jugoslovanski osvoboditvi ozemlja, vpisovalo vse manj učencev, dokler niso popolnoma zamrle: v Trziču je bilo v šolskem letu 1945/46 87 učencev, v naslednjem šolskem letu 76, v šolskem letu 1947/48 pa le še 36, saj je bilo po mirovnem sporazumu, kot je bilo prej omenjeno, očitno, da bo ozemlje pripadlo Italiji.

Ta gotovost o skorajšnji predaji ozemlja Italiji je že med poletjem 1946 povzročila vznemirjenje v komunističnih krogih, povezanih z Jugoslavijo. Kot obnavlja Nevenka Troha (1999: 270–271), takoj ko je med letoma 1946 in 1947 naznanjena meja obveljala za dokončno, so projugoslovanske organizacije prebivalstvo začele spodbujati k izseljevanju v Jugoslavijo in pri tem dosegle množičen odziv. Število vloženih prošenj je doseglo vrhunec 13. januarja 1947, kar je pomenilo, da se je do julija 1947 izselilo 3.500 delavcev, pogosto tudi z družinami. Pojav izseljevanja je dosegel take razsežnosti, da je tako hudo oslabil družbeno tkivo lokalnih slovenskih in komunističnih združenj, saj se je izselilo tolikšno število aktivistov in voditeljev, da so to julija 1947 opazile proitalijanske oblasti, ki so se med tem ustoličile na ozemlju. Kot je bilo že omenjeno, je razvoj dogodkov pomembno vplival na upad vpisa v lokalne slovenske šole, saj je dejansko primanjkovalo potencialnih učencev, ker so se ti s starši pogosto preseljevali v Jugoslavijo.

Zadnji udarec zaželenosti slovenskih ustanov pa je v vsakem primeru zadala kriza Informbiroja (28. junija 1948), ko se je spor med Stalinom in Titom na lokalni ravni preobrazil v razcepitev Komunistične partije na večinsko proitalijansko stranko in manjšinsko proslovensko stranko. Za tem dogodkom, ki je glede na zgodovinske lastnosti in posebnosti v razvoju območja velik delež slovenskega prebivalstva privedel do tega, da je sprejel proitalijansko stranko, ki jo je vodil Vittorio Vidali, je omrežje šol s slovenskim učnim jezikom doživelo vsesplošen zastoj, ki je imel posebno dramatične posledice zlasti v okoljih, kjer ni bilo slovenske manjšine z močno izraženo narodno identiteto, kot se je to zgodilo na Tržiškem. V zvezi s tem je zanimivo opazovati pomenljive podatke iz popisa prebivalstva iz let 1921 in 1952, v skladu s katerima se je odstotek slovenskega prebivalstva znižal z 2 % na 1 % v Trziču, s 7 % na 4 % v Ronkah, v Štarancanu pa je ostal enak, to je 3 %. V naslednjih letih je število vpisanih le še upadalo, dokler ni še zadnja šola, ki se je medtem preselila v Pancan, leta 1957 dokončno zaprla svojih vrat.

Po priključitvi cone A Svobodnega tržaškega ozemlja Italiji je bilo treba za ureditev pravnega položaja šol s slovenskim učnim jezikom, ki so delovale v Italiji (kljub temu da bi se morala zadeva uskladiti v okviru Londonskega sporazuma), počakati na Zakon št. 1.021, sprejet leta 1961. Čeprav vprašanje pravnega položaja učiteljev s tem še ni bilo rešeno, so s tem zakonom slovenske šole »polnopravno stopile v italijanski šolski sistem, slovenščina je bila z zakonom priznana kot uradni učni jezik na državnih šolah, ustanovljen je bil posebni stalež osnovnošolskih učiteljev, uzakonjeno je bilo načelo, naj bo učno osebje istega maternega jezika kot učenci, možnost obiskovanja slovenskih šol je bila dana tudi nedržavljanom s stalnim bivališčem na Goriškem ali Tržaškem« (Simčič 2004: 209). Leta 1964 so se v duhu postopnega izboljševanja odnosov med Italijo in Jugoslavijo¹ ter na osnovi načela vzajemnosti s šolami za italijanske otroke v Istri oblikovali novi predpisi za čezmejno sodelovanje na področju izobraževanja za manjšine. Zaradi učinkov, ki so jih imeli na področju šolstva v okviru slovenske manjšine, pa so imeli precejšen pomen tudi ukrepi splošne reforme italijanskega šolskega sistema iz leta 1974, ki so omogočili uvajanje eksperimentalnih šolskih programov. Da bi razumeli živahno dogajanje na področju šolske zakonodaje v sedemdesetih letih, ki sta se ji pridružila še dva zakona dežele Furlanije - Julijske krajine, se je treba spomniti Osimskega sporazuma iz leta 1975, ki je prispeval k nadaljnjemu izboljšanju italijansko-jugoslovenskih odnosov in potrdil nedotakljivost omrežja manjšinskih šol v obeh državah. Nedavno, med letoma 1997 in 2001, pa sta bila urejena delovanje in status dvojezične šole v Špetru, zaradi česar je bil odpravljen več let trajajoči problem izobraževanja v maternem jeziku za slovensko manjšino v videmski pokrajini, ki je ostala brez vsake zaščite, saj ozemlje ni bilo predmet mednarodnih in bilateralnih pogajanj, ki so od mirovnega sporazuma dalje urejala življenje manjšin (prav tam: 220).

PREPOROD SLOVENSKE SKUPNOSTI NA TRŽIŠKEM V 70. LETIH IN OSNOVNA ŠOLA S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ROMJANU

Kar zadeva tržiško območje in šolo s slovenskim učnim jezikom v Romjanu, so spremembe v etnični, poselitveni ter zaradi deindustrializacije in prevladovanja terciarnih dejavnosti na območju tudi v gospodarski strukturi privedle do specifične etnične fluidnosti, ki je deloma ustavila procese asimilacije in postala sestav-

¹ O obdobju, ki je preteklo med Londonskim sporazumom in letom 1964, glej Purini (1995).

ni del lokalne identitete. In čeprav je zaradi tega težje določiti število Slovencev, je to po drugi strani pripomoglo k delni oživitvi lokalnih združenj (npr. z ustanovitvijo kulturnega društva Iskra leta 1977) in slovensko kulturo približalo tudi tistim slojem prebivalstva, ki se z njo načeloma ne identificirajo.

Prvi poskusi ponovne ustanovitve vzgojnega zavoda s slovenskim učnim jezikom segajo ravno v pozna šestdeseta leta. Ker pa so bili ti pritiski neuspešni, so prizadevni starši svoje otroke začeli vpisovati v vrtec v Doberdodu, dokler ni leta 1979 občina Ronke odobrila ustanovitve slovenskega oddelka v romjanskem vrtcu. Že v naslednjem letu, natančneje januarja 1981, je na pobudo staršev, ki so želeli otrokom iz slovenskega vrtca zagotoviti nadaljnje šolanje, začela delovati osnovna šola s slovenskim učnim jezikom, ki je sprva gostovala v prostorih italijanske šole (Aa. Vv. 1996: 28). Ta dosežek je bil plod prizadevnosti slovenskih združenj, ki so delovala na območju, med drugim Didaktičnega ravnateljstva Doberdob, Sindikata slovenskih šol, učiteljskega zbora, Združenja staršev (Bertinazzi 2009: 127) in predvsem Slovenskega kulturnega rekreacijskega društva Jadro, katerega člani so »slovenske prebivalce okraja o tem obveščali od vrat do vrat« (Aa. Vv. 1996: 132). V povojnem obdobju so šolo obiskovali predvsem Slovenci, ki so se na območje preselili po koncu prve oziroma druge svetovne vojne; ta trend pravzaprav ni bil nikdar prekinjen, saj se je pokazalo, da so se stari starši nekaterih sedanjih učencev na Tržiško preselili v petdesetih letih. Na začetku novega tisočletja pa vse večji, danes že večinski delež učencev predstavljajo otroci iz etnično mešanih in italijanskih družin (prav tam: 128).

Poleg tega je od leta 2000 povečana mednarodna mobilnost spodbudila vse večje širjenje neavtohtonih skupnosti – v središču Tržiča je tako število neavtohtonih prebivalcev naraslo z 4,3 % leta 2002 na 16,6 % v letu 2012 (Baraldi in drugi 2015: 20–21) in nato na 27 % leta 2019 (Avtonomna dežela FJK 2020: 294). Te dinamike so močno zaznamovale šolske zavode, ki delujejo v Tržiču in bližnji okolici, manj izrazite pa so njihove posledice v Ronkah in Doberdodu, kjer je prav tako mogoče razbrati težnjo tržiških družin k vpisovanju otrok v šolske zavode s slovenskim učnim jezikom, ki tam delujejo, zaradi želje po bolj homogenem šolskem okolju (glej poglavje avtorjev Tenca Montini in Zago v tej knjigi).

Kar zadeva Romjan, se je tam leta 2014 končno zaključil postopek poimenovanja osnovne šole s slovenskim učnim jezikom po Ljubki Šorli, izredni primorski osebnosti z izjemno življenjsko potjo. Rojena je bila v Tolminu leta 1910, leta 1937 pa se je poročila z učiteljem in glasbenikom Lojzetom Bratužem, čigar ime ostaja zapisano v zgodovinskem spominu: skvadristi so ga usmrtili, ker je malo po božiču leta 1936 vodil slovenski pevski zbor. Po njem je imenovano slovensko katoliško kulturno središče v Gorici. Ljubka Šorli je tako ovdovela pri rosnih 27 letih, leta 1943 je pristala v tržaškem zaporu v Ulici Bellosguardo, ki ga je upravljala zloglasna Collotijeva banda, zatem pa so jo prepeljali v tabori-

šče v Zdravščini. Po osvoboditvi se je leta 1944 posvetila poučevanju v rodnem Tolminu, po letu 1948 pa na raznih šolah v goriški pokrajini, med drugim tudi na šoli, ki je delovala v Trziču. Ljubka Šorli ni cenjena le zaradi izjemne življenjske poti, temveč tudi zaradi pesniške dejavnosti, saj je pesnila že v zgodnji mladosti (prva pesem je bila objavljena leta 1927). Za časa življenja je objavila pet pesniških zbirk, še več jih je izšlo posthumno. Ob poimenovanju šole leta 2014 so bile prirejene različne dejavnosti – učenci četrtega razreda so obiskali simbolne kraje učiteljice in pesnice, ostali so sodelovali v tematskih likovnih, pevskih in pesniških delavnicah, objavljena pa je bila tudi knjižica, v kateri so bili predstavljeni rezultati naštetih dejavnosti, kratka biografija Ljubke Šorli in pregled dogodkov pri postopku poimenovanja šole (Bertinazzi 2014). Šola je še vedno zelo povezana z Ljubko Šorli, zato je bila po njej poimenovana tudi šolska knjižnica, ki je bila vpricho njene hčerke Lojzke Bratuž uradno odprta leta 2019.

Danes šola šteje 140 učencev, ki so razdeljeni v dva oddelka oziroma v skupno devet razredov. Šola je del *Večstopenske šole s slovenskim učnim jezikom Doberdob*, h kateri spada skupno devet zavodov, med temi pa so štirje vrtci (eden v Doberdobu, dva v Sovodnjah ob Soči in eden v Romjanu, ki stoji ob osnovni šoli), štiri osnovne šole (poleg Osnovne šole Ljubke Šorli še šola v Doberdobu in dve šoli v Sovodnjah ob Soči) in seveda prvostopenjska srednja šola v Doberdobu z dvema oddelkoma in skupno šestimi razredi, ki jih obiskuje 99 dijakov. Celotni šolski okoliš šteje 506 učencev in dijakov. Ti zavodi predstavljajo celotno šolsko ponudbo s slovenskim učnim jezikom v tržiškem okraju. V goriški pokrajini sta prisotna dva šolska zavoda, ki vključujeta deset vrtcev, devet osnovnih šol, dve prvostopenjski in dve drugostopenjski srednji šoli, ki skupaj ponujata šest izobraževalnih smeri. V šolskem letu 2019/20 je bilo v šolah s slovenskim učnim jezikom v goriški pokrajini skupno vpisanih 1585 učencev (Bogatec 2021).

BIBLIOGRAFIJA

Aa. Vv.

1996 *15° anno della scuola elementare slovena di Vermegliano*, Gorizia, Centro culturale polivalente del monfalconese – Commissione slovena.

Bajc G.

1999 'Boj projugoslovanskega tabora na področju slovenskega šolstva v Trstu (1945–1948)', *Zgodovinski časopis*, 4, 577–594.

Baraldi C., Giordani A., Giordani M., Mian A., Noro A.

2015 *Monfalcone, una città multi-etnica: tra precarietà rischi e risorse*, atti di convegno disponibili al sito www.2001agsoc.it/materiale/ulisse.pdf

Bertinazzi D.

2009 'Zgodovina slovenske osnovne šole v Romjanu', v *Koledar 2009*, Gorica, Goriška Mohorjeva družba, 127–128.

2014 Ljubka Šorli. Romjan–Doberdob–Gorica, 5. junij 2014. Ob poimenovanju celodnevne osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu / In occasione dell'intitolazione della Scuola Primaria con lingua d'insegnamento slovena di Vermegliano, Doberdob, VŠ Doberdob/ IC Doberdò.

Bogatec N.

2021 *Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji*, *Koledar 2021*, Gorica, Goriška Mohorjeva družba, 77–85.

Bratina S., Udovič M.

1997 *Slovenska šola ob petdesetletnici obnovitve*, Trst, Slovenska prosvetna matica.

Cencič M.

2015 'Osnovna šola na Krasu pod Zavezniško vojaško upravo', *Kronika*, 3, 627–644.

Devetak D.

2019 'Delo Ljubke Šorli ima trajno moč!', *Novi Glas*, 7. februarja.

Pahor D.

1974 *Prispevki ke zgodovine obnovitve slovenskega šolstva na Primorskem 1943-1945*, Trst, Založništvo tržaškega tiska.

Purini (Purich) P.

1995 *Trieste 1954-1963: dal governo militare alleato alla regione Friuli-Venezia Giulia*, Trieste, Krožek za družbena vprašanja Virgil Šček.

Purini (Purich) P.

2014 *Metamorfosi etniche: i cambiamenti di popolazione a Trieste, Gorizia, Fiume e in Istria: 1914-1975*, Udine, Kappa Vu.

Radetič D.

2004 *Appartenenza socio-territoriale ed etnica. Gli sloveni nel mandamento monfalconese e nel Comune di Doberdò del Lago*, Gorizia, Slori.

Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia

2020 *Regione in cifre*, www.regione.fvg.it.

Simčič T.

2004 'Pravna podoba slovenske šole od Zavezniške vojaške uprave do zakona 38/2001', v Bajc G. (ur.), *Na oni strani meje. Slovenska manjšina v Italiji in njen pravni položaj: zgodovinski in pravni pregled 1866-2004*, Koper, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 205–222.

Tenca Montini F.

2020 *La Jugoslavia e la questione di Trieste 1945-1954*, Bologna, il Mulino.

Troha N.

1999 *Komu Trst. Slovenci in Italijani med dvema državama*, Ljubljana, Modrijan.

Zorn T.

1979 *Zavezniška vojaška uprava in slovensko šolstvo v slovenskem primorju leta 1945*, v *Goriški letnik*, Nova Gorica, Zbornik Goriškega muzeja, 261–282.

Učenje na Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjanu: jezikovna znanja, pripadnost in starševska pričakovanja

FEDERICO TENCA MONTINI, MORENO ZAGO

PREDGOVOR

Kot je bilo predstavljeno v prvem delu knjige, morajo zavodi, ki so del mreže izobraževalnih ustanov s slovenskim učnim jezikom v Furlaniji - Julijski krajini, nenehno iskati nove oblike inovacij in prilagajanja, da bi stopili naproti vrsti pojavov, ki so zapisani v dinamikah območja ali rezultat splošnega trenda, povezanega z novim življenjskim slogom in tehnologijo. Ti pojavi so zlasti izraženi v šolah, ki jih vse pogosteje obiskujejo učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina.

Šola s slovenskim učnim jezikom, Osnovna šola Ljubke Šorli v Romjanu, in območje, na katerem deluje, prinašata številne prednosti, saj tvorita opazovalnico, v kateri je mogoče preizkusiti temeljno hipotezo, na kateri sloni raziskava, in sicer vprašanje, ali obstajajo hibridne identitete, ki ne zrcalijo tradicionalne razdelitve izključno na etnični ali jezikovni osnovi. Natančneje, razumeti je treba: a) ali pri izbiri šole na italijanske starše vpliva slovensko poreklo (zgodovinsko-družinska kontinuiteta), ali šolski program in priložnosti za prihodnost odtehtajo napor pri učenju novega jezika in, s svetovljanskega stališča, ali šola in jezik veljata za sredstvi za lažje vključevanje in mirno sobivanje med skupnostmi, prisotnimi na območju; b) koliko ukoreninjenost na tržiškem območju vpliva na izbiro šole; c) ali zaradi obiskovanja pouka v jeziku, ki ni njihov prvi jezik, učenci občutijo nezadovoljstvo

ali izpolnjenost; d) kako aktivno starši sodelujejo pri šolskih dejavnostih, koliko podpirajo prizadevanja svojih otrok, kako aktivno se povezujejo v socialne mreže slovenske skupnosti in kako močni sta njihova nagnjenost in nagnjenost njihovih otrok k vključevanju v te mreže; e) ali je vpletenost staršev pri izobraževalnih dejavnostih in grajenju odnosov plod iskrene želje po vključevanju v okolje ali pa potrebe po ponovni vzpostavitvi prekinjene družinske jezikovne tradicije.

Preverjanje hipoteze je potekalo na osnovi anketnega vprašalnika (kvantitativna analiza) in poglobljenih intervjujev (kvalitativna analiza). Izvedba anketne raziskave je omogočila vključitev večjega števila staršev in uporabo naprednih tehnik statistične analize za preverjanje hipoteze v velikem merilu. Intervjuji, ki so temeljili na seznamu splošnih tem in podrobnejših podtem, ki naj bi se jih dotaknili med pogovorom s starši, pa so omogočili natančnejše zbiranje opažanj posameznih staršev in opazovanje pomenov, ki jih pripisujejo specifičnim težnjam, ki so se pokazale v anketi. Poleg tega pa je bilo z intervjuji mogoče preveriti trdnost domnev v luči empirične resničnosti (Della Porta 2010).

ORODJA, OBMOČJE IN ČASOVNI OKVIR RAZISKAVE

Da bi pridobili sliko, ki bi zajela tako družinsko ozadje kot šolsko dinamiko med učenci, ki obiskujejo Osnovno šolo Ljubke Šorli s slovenskim učnim jezikom v Romjanu, oziroma tistimi, ki iz te šole izhajajo in šolanje nadaljujejo na prvostopenjski srednji šoli v Doberdobi, je bilo treba pripraviti dvojezični vprašalnik, namenjen staršem. Vprašalnik, ki je nastajal jeseni leta 2019, skupno zajema 36 vprašanj, usmerjenih v raziskovanje družinskega okolja, zlasti kar zadeva naslednje vidike: jezikovno in družbeno ozadje, kulturno potrošnjo, razloge, ki so vplivali na izbiro šole, mnenja staršev o tem, kako njihovi otroci doživljajo šolo, posledice izbire šole na življenjski slog staršev na jezikovni in družbeni ravni ter z vidika izkoriščanja območja in pričakovanja glede prihodnosti.¹

Dvojezična osnovna šola v Špetru² je bila izbrana za izvedbo preizkusa, saj je tamkajšnja populacija v določeni meri podobna tisti iz osnovne šole v Romjanu, ki jo večinoma obiskujejo učenci, ki doma govorijo italijansko. Nekaj izvodov vprašalnika smo torej razdelili med starše, ki so se udeležili prireditve pred božičnimi prazniki, in tako poleg območno specifičnih podatkov pridobili dobre

¹ Vprašalnik je v slovenščino prevedla Maja Melinc Mlekuž s Slovenskega raziskovalnega inštituta (Slori).

² Ta šola se od drugih zavodov, ki delujejo na Goriškem in Tržaškem, razlikuje po tem, da je samo poučevanje dvojezično in da sta torej učna jezika slovenščina in italijanščina. V ostalih šolah, med drugim tudi v šolah v Romjanu in Doberdobi, je učni jezik izključno slovenščina.

povratne informacije in opažanja, kar zadeva zadovoljstvo pri izpolnjevanju vprašalnika.

Na osnovi rezultatov preizkusa je bil nato vprašalnik ustrezno popravljen in natisnjen v toliko izvodih, kolikor je učencev, vpisanih v šoli v Romjanu, in tistih, ki iz te šole izhajajo in šolanje nadaljujejo na prvostopenjski srednji šoli v Doberdobi. Ob zaključku prvega ocenjevalnega obdobja februarja 2020 smo tako pridobili skupno 183 izpolnjenih vprašalnikov, med katerimi so jih 127 (69,4 %) izpolnili starši učencev, ki obiskujejo osnovno šolo (od skupno 144 vpisanih učencev), 56 (30,6 %) pa so jih izpolnili starši učencev, ki obiskujejo prvostopenjsko srednjo šolo. V kar 84,2 % primerov je vprašalnik izpolnila mati.

Približno desetina (10,9 %) vprašalnikov je bila izpolnjena v slovenskem jeziku, preostali pa v italijanskem. A podatek ne izraža popolnoma etničnih in jezikovnih značilnosti vključenih družin, saj so v nekaj primerih starši vprašalnik izpolnjevali skupaj z otrokom kot jezikovno nalogo v slovenskem jeziku; v drugih primerih pa se je zgodilo, da so udeleženci začeli izpolnjevati vprašalnik v slovenskem jeziku, ki je postavljen na prvo mesto, in nato izpolnili še vprašalnik v italijanščini ali pa so izpolnjevanje slovenskega dela povsem opustili in nadaljevali le z italijanskim.

Ker anketni vprašalnik ni primerno orodje za zbiranje bolj razčlenjenih mnenj o precej kompleksnih temah, smo podatke, pridobljene v pisni obliki, dopolnili z nizom poglobljenih intervjujev. Ta del raziskave je najhujše utrpel posledice zajezitvenih ukrepov, ki so bili sprejeti spomladi 2020, da bi ustavili epidemijo bolezni covid-19, saj intervjujev ni bilo mogoče izvesti v živo, temveč le po telefonu.

Kar zadeva Osnovno šolo Ljubke Šorli, smo sprva stopili v stik s starši, ki so bili prisotni ob prevzemu izpolnjenih vprašalnikov; nekateri izmed prvih intervjuvancev so nam nato prijazno posredovali kontaktne podatke drugih staršev, tako da smo pridobili skupno deset intervjujev. Kar zadeva prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdobi, pa je bilo ključno sodelovanje ravnateljice Sonje Klanjšček. Tako smo lahko izvedli sedem dodatnih intervjujev, ki so omogočili razumevanje dinamik pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo. V 15 od 17 primerov so na vprašanja odgovarjale matere.

SESTAVA DRUŽIN

Kar zadeva sestavo družin, večinoma prevladujejo jedrne družine (starši in otroci), le 13 (7,1 %) intervjuvancev sobiva s starimi starši ali drugimi sorodniki. Kar 82,5 % intervjuvancev prihaja iz družin, v katerih sta prisotna oba starša. Prav tako je visok delež družin z dvema otrokoma, in sicer 52,5 %, 35,5 % družin pa ima le enega otroka in 12 % tri, kar je tudi najvišje število

otrok v obravnavanem vzorcu. Povprečna starost starša, ki je izpolnil vprašalnik, je 45,9 leta, povprečna starost partnerja/-ke pa je 47,6 leta. V 8,2 % družin sta namreč starša mlajša od 41 let, v 63,8 % družin sta oba starša ali vsaj eden stara med 41 in 50 let, v 28 % družin pa sta oba starša stara 51 let ali več. In nazadnje lahko podatek o letih prebivanja na območju pokrajine razkrije, kako teritorialna ukoreninjenost vpliva na izbiro šole s slovenskim učnim jezikom: 63,7 % staršev prebiva na območju več kot 25 let, le 9,3 % pa manj kot 10 let. V nekaterih intervjujih je teritorialni vidik, povezan zlasti z bližino meje, v neposrednem razmerju z izbiro šolskega sistema s slovenskim učnim jezikom: »Navdahnila naju je bližina meje. Ne jaz ne moj mož nisva govorila slovensko, a se nama je zdelo zelo koristno, da bi se otroci naučili jezika, ki je tu vsekakor v rabi.«

PREGLEDNICA 1 – Sestava družinskega jedra (%)

<i>Tipologija</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Enostarševska družina z več otroki	15,0	14,3	14,8
Dva starša z enim otrokom	26,0	26,8	26,2
Dva starša z več otroki	49,6	57,1	51,9
Dva starša z več otroki in stari starši	9,4	1,8	7,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 2 – Število let prebivanja staršev v sedANJI pokrajini (%)

<i>Število let</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
1–5 let	3,4	0,9	2,6
6–10 let	8,8	1,9	6,7
11–25 let	23,9	34,0	27,0
26–50 let	56,3	44,3	52,7
≥ 51 let	7,6	18,9	11,0
Skupaj	100,0	100,0	100,0

IZOBRAZBA, POKLIC IN KULTURNA POTROŠNJA STARŠEV

Starši otrok, ki obiskujejo obravnavani šoli, so dosegli naslednje stopnje izobrazbe: 57,8 % staršev je dokončalo drugostopenjsko srednjo šolo, 22,1 % jih je dokončalo univerzitetni ali podiplomski študij, 19 % prvostopenjsko srednjo šolo

in 1,1 % osnovno šolo. Podatki so skladni s povprečnimi vrednostmi v deželi (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia 2020: 252), vendar verjetno nekoliko nadpovprečni v primerjavi s prebivalstvom obravnavanih občin. Navsezadnje je analiza pokazala, da je več kot petina anketirancev (22,4 %)³ preživela vsaj tri mesece v tujini zaradi študija ali zaposlitve. Pokazalo se je tudi, da imajo matere višji študijski naziv kot njihovi partnerji.

PREGLEDNICA 3 – Stopnja izobrazbe staršev (%)

<i>Stopnja izobrazbe</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Osnovna šola	0,8	1,8	1,1
Prvostopenjska srednja šola	17,8	21,6	19,0
Drugostopenjska srednja šola	57,5	58,6	57,8
Diploma ali podiplomska izobrazba	23,9	18,0	22,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 4 – Ali ste vi ali drugi starš (ali skrbnik) že preživeli več kot tri mesece v tujini zaradi študija ali zaposlitve? (%)

<i>Izkušnje</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Ne.	77,1	78,6	77,6
Da, zaradi študija.	8,7	3,6	7,1
Da, zaradi zaposlitve.	–	3,6	1,1
Da, zaradi študija in zaposlitve.	14,2	14,2	14,2
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Kar zadeva zaposlitev, se je pokazalo, da starši večinoma delajo kot uslužbeneci (70,8 %), manjši je delež samostojnih podjetnikov oziroma samozaposlenih (15 %).

³ Čeprav sta zeznanjena s smernicami glede spolno občutljive rabe jezika (Adamo in drugi 2019), zaradi pogostega ponavljanja določenih izrazov in v želji, da branja ne bi otežile čezmerna raba krajšav s poševnicami (npr. učenec/-ka) ali druge strukture, ki ne bi bile primerne glede na namen vprašalnika, avtorja v besedilu uporabljata moško slovnično obliko (učenec, učenci, anketiraneec, anketiranci) za oba spola.

PREGLEDNICA 5 – Zaposlitveni status staršev (%)

<i>Zaposlitev</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Nisem zaposlen/-a	6,5	7,3	6,8
Gospodinjec/-a, upokojenec/-ka	3,7	4,5	4,0
Uslužbenec/-ka	80,2	68,2	70,8
Svobodni poklic	4,1	1,8	3,4
Podjetnik/-ca, samozaposlen/-a	13,5	18,2	15,0
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Analiza je pokazala veliko naklonjenost do branja knjig. Čeprav bi tudi to lastnost morali pripisati zlasti ženskam (saj je bilo vprašanje namenjeno staršu, ki je anketo izpolnjeval, in to so bile v večini primerov matere), anketiranci navajajo, da v enem letu povprečno preberejo 2–5 knjig. Le 11,7 % anketirancev pravi, da niso prebrali nobene knjige, veliko več pa je »dobrih« bralcev, saj jih 23,9 % pravi, da so v enem letu prebrali 6–15 knjig, in 9,4 % jih pravi, da so prebrali 16 knjig ali več. Na deželni ravni je bilo leta 2019 »dobrih« bralcev (12 ali več prebranih knjig) 20,1 % (prav tam: 261).

PREGLEDNICA 6 – Koliko knjig ste prebrali v zadnjih 12 mesecih? (%)

<i>Število</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Nobene.	12,1	10,7	11,7
1	16,9	10,7	15,0
2–5	40,3	39,3	40,0
6–15	23,4	25,0	23,9
≥ 15	7,3	14,3	9,4
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Vprašanje o kulturni potrošnji in kulturnih doživetjih v zadnjem letu je pokazalo, da so izpraševanci naklonjeni predvsem kinu (94,9 % anketirancev je z otrokom obiskalo vsaj eno filmsko projekcijo), športnim dogodkom (83,7 %) in glasbenim prireditvam (65,5 %). Zanimiv je tudi podatek, da 63,5 % anketirancev obiskuje gledališke predstave. Iz poglobljenih intervjujev je razvidno, da so za spodbujanje takega kulturnega udejstvovanja zaslužni zlasti šolski zavodi.

PREGLEDNICA 7 – Kolikokrat ste se v zadnjih 12 mesecih udeležili kulturnih dejavnosti s svojim otrokom? (%)

<i>Dejavnost</i>	<i>Nikoli</i>	<i>1</i>	<i>2–3</i>	<i>≥ 4</i>	<i>Skupaj</i>
Kino	5,1	10,2	31,9	52,8	100,0
Krajši izleti	2,9	25,1	26,7	45,3	100,0
Športni dogodki	16,3	28,3	21,1	34,3	100,0
Javni dogodki	5,5	30,7	33,1	30,7	100,0
Potovanja	4,7	18,3	52,9	24,1	100,0
Gledališče	36,5	25,1	28,8	9,6	100,0
Koncerti	34,5	31,7	25,7	8,1	100,0

RAZLOGI ZA IZBIRO ŠOLE

V zvezi z razlogi, ki so vplivali na izbiro šole, so anketiranci velik pomen pripisali možnostim, ki zadevajo večjezičnost in večkulturnost, pri čemer je delež odgovora »šola omogoča učenje slovenščine in italijanščine ter spoznavanje obeh kultur« enak 29,6 % (oziroma 86,9 % vprašanih), delež odgovora »šola ponuja boljši vzgojno-izobraževalni program« pa 18,2 % (oziroma 53,6 % vprašanih). Redkeje so anketiranci izbirali možnosti, vezane na praktične vidike, kot je bližina kraju prebivališča, »etnično« obarvan odgovor »naša družina ima slovenske korenine« pa dosega 23,2 % odgovorov (30,1 % vprašanih). Ker je bilo med navedenimi možnostmi mogoče izbrati tri odgovore, gre pri tem kvečjemu za nakazovanje vzgibov, ki so prispevali k izbiri šole, a je niso nujno določali – več o tem v nadaljevanju.

Odgovor »okolje, v katerem se otrok uči, je bolj umirjeno, zaščiteno in homogeno v primerjavi z drugimi šolami« ustreza 8,2-odstotnemu deležu odgovorov (24 % vprašanih). Ta odgovor je bil z vso potrebno previdnostjo vključen zato, da bi preverili, ali res držijo govornice, da na priljubljenost šol s slovenskim učnim jezikom med italijanskim prebivalstvom na večjezičnem območju vpliva dejstvo, da se v šole s italijanskim učnim jezikom pogosto vpisujejo tuji učenci. Na podlagi poglobljenih intervjujev je mogoče bolje razčleniti ta pojav, ki se večinoma izraža kot preferenca za šolski sistem s slovenskim učnim jezikom, ki ga nekateri anketiranci dojemajo kot varnejšega, saj se učitelji učencem posvečajo tudi zunaj šolskih poslopj – eden izmed očetov je kot pozitivno dejstvo navedel, da učitelji učence pospremi do avtobusne postaje. Le ena mati iz Tržiča je izrazila kritično stališče v razmerju do tujega prebivalstva na območju in pri tem trditve o

kulturni različnosti neevropskih narodov prepletala z opisi dinamik, ki so v več pogledih značilne za gosto naseljena in kompleksna območja, kakršen je ravno Tržič. V več intervjujih je bilo izraženo, da je srednja šola v Doberdolu zlasti cenjena zaradi svoje umestitve v manjšem kraju z močnim družbenim nadzorom. Eden od dveh očetov, ki sta odgovarjala, je nedvoumno izrazil: »To, da so otroci do trinajstega leta v Doberdolu, daje občutek pomirjenosti – skratka, ni slabo. Navsezadnje gre za majhno naselje, v katerem se vsi poznajo. Če bi prišlo do kakršnega koli odklona, bi se to takoj razvedelo. Skratka, gre za življenje v tesno prepleteni skupnosti, kar nedvomno pomaga.«

PREGLEDNICA 8 – Izberite največ tri izmed spodnjih razlogov, zaradi katerih ste vpisali svojega otroka na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu oziroma na prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdolu (% , N = 538)

<i>Razlog izbire</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Šola omogoča učenje slovenščine in italijanščine ter spoznavanje obeh kultur.	30,0	28,5	29,6
Šola ponuja boljši vzgojno-izobraževalni program.	18,2	18,4	18,2
Naša družina ima slovenske korenine.	11,1	8,2	10,2
Okolje, v katerem se otrok uči, je bolj umirjeno, zaščiteno in homogeno v primerjavi z drugimi šolami.	7,1	10,8	8,2
Šola ponuja dobro izhodišče za prihodnje zaposlovanje.	7,6	8,2	7,8
Šola se dejansko sooča z medkulturnim sožitjem.	6,1	7,6	6,5
Šola je blizu kraja, kjer živimo.	5,5	1,9	4,5
Učitelji so sposobni, prijazni in dovtetni.	4,2	4,4	4,3
Šola ima dober ugled, o njej lepo govorijo.	2,9	3,8	3,2
Bila je najdostopnejša šola z neitalijanskim učnim jezikom.	3,4	2,5	3,2
Šolo so obiskovali tudi drugi družinski člani.	1,3	1,9	1,5
Šola ima lepše, prijetnejše in modernejše prostore v primerjavi z ostalimi na tem območju.	0,7	0,0	0,5
V šolo hodijo tudi otrokovi prijatelji.	0,3	0,6	0,4
Drugo	1,6	3,2	1,9
Skupaj	100,0	100,0	100,0

IZKUŠNJE STARŠEV

Z vidika izkušenj staršev, ki so vplivale na vpis otrok v šoli s slovenskim učnim jezikom, se velik pomen pripisuje spoznavanju drugega in/ali tujega jezika (54,7-odstotni delež odgovorov oziroma 79,1 % anketirancev), slovenskemu poreklu enega ali obeh staršev (22,1-odstotni delež odgovorov oziroma 31,9 % anketirancev), vsečnosti nekaterih vidikov slovenske kulture in miselnosti (15,6-odstotni delež odgovorov oziroma 22,5 % anketirancev), manj izrazito pa na izbiro vplivajo prijateljski odnosi s pripadniki slovenske skupnosti v Italiji (samo 7,6-odstotni delež odgovorov oziroma 11 % anketirancev).

Med 183 izpolnjenimi vprašalniki le v enem na to vprašanje ni bilo odgovora, v kar 101 primeru pa je bila izbrana ena sama možnost. Med anketiranci, ki so se odločili za en sam odgovor, jih je 69 izbralo možnost »spoznavanje tujih jezikov je za nas zelo pomembno«, 20 jih je označilo, da sta »eden ali oba starša iz slovenskih družin«, za ostale možnosti pa so bili rezultati zanemarljivi.

PREGLEDNICA 9 – Katere izkušnje, ki ste jih imeli kot starši, so po vašem mnenju vplivale na odločitev, da ste vpisali svojega otroka na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu oziroma na prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdolu? (Možna sta največ dva odgovora) (% , N = 263)

<i>Izkušnje staršev</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Poznavanje tujih jezikov je za nas zelo pomembno.	57,1	49,4	54,7
Eden ali oba starša sta iz slovenskih družin.	23,1	19,8	22,1
Nekateri vidiki slovenske kulture in miselnosti so nam še posebej všeč.	13,2	21,0	15,6
Prijateljstvo s pripadniki slovenske skupnosti v Italiji.	6,6	9,8	7,6
Skupaj	100,0	100,0	100,0

ODZIVI SORODNIKOV

Posebno pozornost smo namenili tudi morebitnim negativnim odzivom na vpis otrok v šole s slovenskim učnim jezikom. Po eni strani bi lahko negativna nastrojenost v družbenih krogih, v katere se vključujejo starši in morda celo učenci, pri obojih zavirala željo po nadaljevanju šolanja. Po drugi strani pa prepoznavanje takih odzivov omogoča razumevanje družbenih sprememb na lokalni ravni in kulturnih zadržkov, ki jih občutijo tisti, ki se sicer zavedajo priložnosti, ki jih ponuja šolanje v slovenskem jeziku, a jih ne izkoristijo.

V vprašalnik sta bili vključeni dve vprašanji, ki zadevata odnos družinskih članov, ki živijo v istem gospodinjstvu, in drugih sorodnikov do vpisa otrok v izobraževalne zavode s slovenskim učnim jezikom. Pri prvem vprašanju je le 7 (3,8 %) anketirancev priznalo, da je izbira šole vplivala na odnos med zakonca, pri drugem vprašanju pa je 5,5 % anketirancev stališča družinskih članov in sorodnikov označilo za »v glavnem negativna«, 15,5 % jih meni, da »so bili ravnodušni«, in 37,6 %, da so njihova stališča »v glavnem pozitivna«, preostalih 41,4 % anketirancev pa ocenjuje, da so »zelo pozitivna«.

PREGLEDNICA 10 – Ocenite od 1 do 4, ali je izbira, da ste vpisali otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom, povzročila težave oziroma nelagodje med skupaj živečimi družinskimi člani. (%)

<i>Težave</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Sploh ne.	96,0	96,4	96,2
Malo.	2,4	1,8	2,2
Precej.	1,6	1,8	1,6
Zelo.	-	-	-
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 11 – Kakšno je stališče oziroma mnenje družinskih članov in sorodnikov glede tega, da vaš otrok obiskuje šolo s slovenskim učnim jezikom? (%)

<i>Stališče</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Zelo negativno.	-	-	-
V glavnem negativno.	4,0	8,9	5,5
Bili so ravnodušni.	10,4	26,8	15,5
V glavnem pozitivno.	42,4	26,8	37,6
Zelo pozitivno.	43,2	37,5	41,4
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Po pričakovanjih smo veliko bolj razčlenjene odgovore o nesporazumih v družinskem krogu in med prijatelji pridobili s poglobljenimi intervjuji. Čeprav po eni strani večina intervjuvancev prepozna obstoj »slovenskega vprašanja« v razmerju do italijanskega večinskega prebivalstva, je to pogosto opisano kot ostanek preteklih vojnih in političnih spopadov, ki postopoma pojemajo in se razrešujejo – to seveda ne velja za intervjuvance, ki imajo slovenske korenine, in edinega intervjuvanca, ki prihaja iz ene od drugih držav nekdanje Jugoslavije. V šestih primerih

je vpis otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom izzval izrazito problematične odzive. Neka mati je sicer zatrdila, da ni doživela odkrito sovražnih odzivov, vendar je priznala: »Po moje bi marsikdo raje videl, da bi otroka vpisala v italijansko šolo.« Svoj občutek je utemeljila s sklicevanjem na še obstoječe lokalne predsodke in z naslednjo ugotovitvijo: »Zdi se, da otrok ne bo spoznal italijanske kulture. V resnici gre za običajni državni program, ki ga je potrdilo ministrstvo. A tega tu nihče ne razume.« Podobne odzive navaja tudi druga intervjuvanka, a v njenem primeru naj bi se pripombe nanašale na to, da »slovenska šola morda ne posveča dovolj pozornosti učenju italijanske zgodovine«, s čimer se intervjuvanka ne strinja. Tretja intervjuvanka je na vprašanje, na kakšne odzive je naletela ob deljenju novice, da bo otroka vpisala v slovensko šolo, brez oklevanja povedala: »Tega niso dobro sprejeli, iskreno vam povem. Nekaterim se je celo zdelo zabavno, a v negativnem smislu, posmehovali so se – prav nič laskavo ni bilo.« Vendar intervjuvanci take odzive pripisujejo ozračju, ki pa se na lokalni ravni postopoma spreminja, kot pravi neka intervjuvanka: »Če bi mi pred dvajsetimi leti rekli, da bo moja hči obiskovala slovensko šolo, bi vam zagotovo odgovorila, da to ni mogoče.«

Samo v enem primeru se je z odgovori izrisalo neomajno nasprotovanje družine, ki še kar traja: »Sprva so nas gledali, kot da smo nori. Družina mojega moža je bila absolutno proti (...) in po vrtcu so mi rekli: 'Je že v redu, v vrtcu je bilo lušno, zdaj je pa dovolj tega'.« Nazadnje sta zaradi odločnosti staršev stara starša z očetove strani nekoliko popustila. V istem intervjuju pa se je pokazalo, da so stari starši po materini strani obžalovali jezikovno oviro med božičnimi pevskimi nastopi. O učinku, ki ga ima raba drugega jezika pri določenih prazničnih obredih in šolskih dejavnostih na odnos med starimi starši in otroki, je bilo govora tudi v drugih intervjujih, vendar to pri nikomer ni preraslo v resnično težavo.

Iz poglobljenih intervjujev je bilo mogoče prepoznati primer, pri katerem je »teža preteklosti«, ki ji lahko v tem primeru pripišemo emancipacijsko funkcijo, odigrala vlogo pri odločitvi za šolanje v slovenskem jeziku, saj je mati Italijanka, ki prihaja iz kraja v deželi, kjer je slovenska prisotnost precej močna, povedala: »Že od malega sem vselej živela s tema dvema kulturama in tem težavnim vključevanjem (...). Mi smo sestavljali razred zase, bili smo v prostorih slovenske šole, vendar je bila v resnici naša šola povsem ločena, imeli smo različne urnike, oni so imeli celodnevni pouk, mi ne. Imeli smo ločeno garderobo. Tudi na dvorišču smo bili ločeni: oni so se igrali na enem delu, mi na drugem in vsak ob svoji uri.« Gre torej za enega tistih prej omenjenih primerov, v katerih je šola s slovenskim učnim jezikom razumljena kot sredstvo, s katerim je mogoče prek otrok doseči nekakšno zadoščenje v zvezi z izkušnjami, ki so jih starši imeli za nepravilne in/ali travmatične.

Kar zadeva znanje slovenskega jezika med starši, je skupna analiza odgovorov na vprašanji »ocenite svoje znanje slovenščine« in »ocenite znanje slovenščine drugega starša (oziroma skrbnika)« pokazala, da jih 48,9 % »razume temeljne izraze«, 25,8 % jih »ne razume niti besede«, 12,9 % jih pravi, da »se sporazumevajo z osnovnimi sporazumevalnimi vzorci, vendar ne na ravni, da bi lahko pomagali svojemu otroku pri šolskih dejavnostih«, 8,2 % jih »dobro obvlada jezik«, in 4,2 % jih »odlično obvlada jezik«. Zadnja dva odgovora, ki ju je izbralo 44 anketirancev, se nanašata predvsem na starše, ki so pripadniki slovenske manjšine in so tudi sami obiskovali šole s slovenskim učnim jezikom.

PREGLEDNICA 12 – Ocenite svoje znanje slovenščine in znanje slovenščine drugega starša (oziroma skrbnika). (%)

<i>Znanje</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Ne razume/-m niti besede.	25,7	26,1	25,8
Razume/-m temeljne izraze.	46,1	55,0	48,9
Sporazumeva/-m se z osnovnimi sporazumevalnimi vzorci, vendar ne na ravni, da bi lahko pomagal svojemu otroku pri šolskih dejavnostih.	14,3	9,9	12,9
Dobro znanje.	9,0	6,3	8,2
Odlično znanje.	4,9	2,7	4,2
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Kar zadeva pripravljenost staršev, da bi se učili slovenskega jezika oziroma vsaj njegovih osnov, je skupna analiza odgovorov na vprašanji »Ali ste razmišljali o tem, da bi se naučili slovenščine?« in »Ali je drugi starš razmišljal o tem, da bi se naučil slovenščine?« pokazala naslednjo porazdelitev: 32,6 % za odgovor »Sem/je razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a, vendar svojega namena nisem/ni še uresničil/-a«, 25,1 % za odgovor »Obiskoval/-a sem/je tečaje v živo ali spletne tečaje«, 24 % za odgovor »Nisem/ni razmišljal/-a nikoli o tem, da bi se jo naučil/-a«, 9,6 % za odgovor »Nisem/ni razmišljal/-a nikoli o tem, da bi se jo naučil/-a, ker jo že pozna/-m«, in 8,7 % za odgovor »Sem/je samouk«.

PREGLIEDNICA 13 – Ste vi in drugi starš (oziroma skrbnik) razmišljali o tem, da bi se naučili slovenščine? (%)

<i>Težnja</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Nikoli nisem/ni razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a, ker jo že pozna/-m.	11,1	6,5	9,6
Nikoli nisem/ni razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a.	23,3	25,2	24,0
Sem/je razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a, vendar svojega namena še nisem/ni uresničil/-a.	33,0	31,8	32,6
Sem/je samouk.	8,4	9,4	8,7
Obiskoval/a sem/je tečaje v živo ali spletne tečaje.	24,2	27,1	25,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Ker se je pokazalo, da so vprašalniki večinoma izpolnjevale matere, je pri ločeni analizi odgovorov, ki zadevajo starše, opaziti precejšnjo razliko med spoloma, saj matere pogosteje ocenjujejo, da dosegajo srednjo stopnjo znanja jezika, in pogosteje izkazujejo namero, da bi se jezika naučile v prihodnosti (samo 8,2 % vseh anketirancev je obkrožilo odgovor »Nikoli nisem razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a«, pri istem vprašanju, ki zadeva drugega starša, pa je ta odgovor označilo 37,4 % anketirancev). Trend je mogoče pripisati večji vpletenosti mater v šolsko življenje otrok in večji količini prostega časa, ki ga imajo na voljo matere, ki imajo službe s prilagodljivejšim urnikom ali skrajšanim delovnim časom. Sicer pa je prvotni namen učenja slovenskega jezika zlasti podpora pri šolskih dejavnostih otrok, vendar je ta namera včasih opuščena, ko starši opazijo, da je otrokov jezikovni napredek veliko hitrejši.

Glede tega je ena od intervjuvank iskreno povedala: »Otroci nas prehitijo, ker je drugače, če se slovenščine učiš kot otrok ali kot odrasel.« Pa tudi zato, ker je tečaj, ki ga v tem primeru ponuja Združenje staršev, »zastavljen tako, da nudi le manjšo oporo; to zagotovo ne more biti tečaj, ki bi obravnaval vse plati jezika«. Mati učenke iz tretjega razreda meni, da je pripravljenost staršev, da bi se naučili slovenskega jezika, ne glede na rezultat, skladna s trdom, ki ga od otrok zahteva šolanje v slovenskem jeziku, saj »ta šola našim otrokom ne more dati čisto vsega, če mi, kot starši, ne zaupamo v pot, po kateri stopajo naši otroci. To, da opravimo tečaj, da znamo povedati nekaj besed in da se malce potrudimo v to smer, smo dolžni storiti, sicer je tako, kot da bi otroke nekam parkirali in jih pustili tam.«

Kar zadeva dejansko jezikovno znanje, ni izključeno, da nekateri starši dosega precej visoko raven, čeprav nekateri intervjuvanci to možnost označujejo kot neke vrste izjemo, do katere je sicer nekajkrat prišlo, a sami česa takega med

starši, s katerimi so se neposredno pogovarjali, še niso opazili (prim. Strani 2011; Jagodic, Čok 2013; Jagodic in drugi 2020).

ZNANJE SLOVENŠČINE PRI OTROCIH

Na vprašanji, kako otroci govorijo v družinskem krogu oziroma zunaj njega, je 85,7 % oziroma 81,5 % anketirancev odgovorilo »večinoma italijansko«. 10,5 % oziroma 15,8 % anketirancev meni, da otroci govorijo »italijansko in slovensko v enaki meri«, pri preostalih primerih pa gre za situacije, v katerih prevladuje raba slovenskega jezika ali se uporabljajo (tudi) drugi jeziki.

PREGLEDNICA 14 – Kako govori vaš otrok v družinskem krogu? (%)

<i>Jezik</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Večinoma italijansko.	84,1	89,3	85,7
Italijansko in slovensko v enaki meri.	12,7	5,4	10,5
Večinoma slovensko.	1,6	1,8	1,6
Drugo	1,6	3,5	2,2
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 15 – Kako govori vaš otrok zunaj družinskega kroga (v izvenšolskem okolju)? (%)

<i>Jezik</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Predvsem italijansko.	81,9	80,4	81,5
Italijansko in slovensko v enaki meri.	15,0	17,8	15,8
Predvsem slovensko.	1,6	1,8	1,6
Drugo	1,6	-	1,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Zanimivo je, da starši jezikovno znanje svojih otrok v slovenskem jeziku ocenjujejo kot dobro ali zadostno, čeprav ga otroci ne uporabljajo pogosto. Prav tako je treba poudariti, da je pri vprašanih, ki se nanašajo na izražanje negotovosti o znanju slovenskega jezika v šoli ali vsakdanjem življenju, več kot 80 % staršev izbralo »nikoli« in »redko«. Najverjetneje starši menijo, da otroci v šoli usvojijo dovolj jezikovnih znanj, da se lahko znajdejo v vsakodnevnem življenju, ali pa se morda ne zavedajo resnične jezikovne zmožnosti otrok,

glede na to, da ti govorijo večinoma italijansko, kot je razvidno iz prejšnjih preglednic.

PREGLEDNICA 16 – Ali je vaš otrok že izrazil dvome o svojem znanju slovenskega jezika v šoli? (%)

<i>Dvom</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Nikoli.	38,6	58,2	44,5
Redko.	39,4	38,2	39,0
Pogosto.	20,4	1,8	14,8
Redno.	1,6	1,8	1,7
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 17 – Ali je vaš otrok že izrazil dvome o svojem znanju slovenskega jezika v vsakdanjem življenju? (%)

<i>Dvom</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Nikoli.	43,7	54,5	47,0
Redko.	38,9	40,0	39,2
Pogosto.	15,8	3,7	12,1
Redno.	1,6	1,8	1,7
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Podatki so v bistvu povsem skladni s predstavljenimi sliko šolske populacije, ki govori predvsem italijansko, a vključuje tudi nekaj maternih govorcev slovenščine in nekaj drugih učencev, ki govorijo sorodne jezike. Opaziti je tudi znatno, pa čeprav do neke mere pričakovano povečanje rabe slovenščine, sicer v kombinaciji z italijanščino, pri prehodu iz družinskega okolja (10,4 %) v prostočasne dejavnosti (15,8 %). Tovrstni primeri so se pogosto pojavljali v poglobljenih intervjujih – nekaj navedenih primerov pa je bilo presenetljivih. Pričakovano je namreč, da se pri vključevanju v športne in rekreativne dejavnosti v slovenskem jeziku krepi tudi raba jezika; zanimivo pa je, da tudi pri virtualni komunikaciji, ki je zadnja leta vse bolj dosegljiva najmlajšim, nastajajo nove oblike rabe slovenskega jezika. Do tega prihaja tako ob igranju videoiger, prek katerih so učenci v stiku s sošolci, katerih materni jezik je slovenščina, kot tudi pri uporabi klepetalnic, pri čemer starši sumijo, da raba slovenščine narekuje zavedanje, da komunikacija poteka pod nadzorom staršev, ki se mu na ta način poskušajo izmuzniti.

Analiza poglobljenih intervjujev je pokazala tudi, da prihaja do razlik med spoloma pri doseganju dobrega znanja slovenskega jezika. Ta dejavnik, ki je ključen pri izbiri izobraževalne smeri po končani prvostopenjski srednji šoli, je mogoče razložiti z običajno večjo zavzetostjo deklet pri učenju in njihovo večjo možnostjo vključevanja v družbene mreže, ki se oblikujejo na prvostopenjski srednji šoli in v katerih prevladuje raba slovenskega jezika.

STRATEGIJE JEZIKOVNE PODPORE

Večina vprašanih podpira otroke pri učenju slovenskega jezika, pri tem pa se poslužuje različnih strategij. Le 15,3 % anketirancev je na vprašanje »Ali ste podprli učenje in poznavanje slovenskega jezika pri svojem otroku?« odgovorilo z: »Ne, menimo, da je dovolj, kar se nauči v šoli.« Med najpogosteje naštetimi strategijami jezikovne podpore so raba knjig in avdiovizualnih gradiv (90,4 %), druženje z družinskimi člani in prijatelji, ki govorijo slovensko (81,8 %), in obiskovanje poletnih tečajev in taborov (74,6 %). Pri tem gre za dejavnosti, ki so sicer prirejene zunaj šole, vendar jih ta podpira in včasih v sodelovanju z Združenjem staršev tudi organizira, kot bomo videli v nadaljevanju.

PREGLEDNICA 18 – Ali ste podprli učenje in poznavanje slovenskega jezika pri svojem otroku? Na kakšen način? (%)

<i>Tipologija</i>	<i>Način</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Ne, menimo, da je dovolj, kar se nauči v šoli.		12,6	21,4	15,3
Druženje z družinskimi člani in prijatelji, ki govorijo dobro slovensko.	Smo podprli.	85,1	72,0	81,8
	Smo razmišljali, a nismo konkretno ukrepali.	14,9	28,0	18,2
Uporaba avdiovizualnega (slušnega in slikovnega) gradiva, knjig, filmov, pravljič, glasbe itd.	Smo podprli.	89,9	91,7	90,4
	Smo razmišljali, a nismo konkretno ukrepali.	10,1	8,3	9,6
Obiskovanje slovenskih športnih in društvenih dejavnosti na svojem območju ali v Sloveniji.	Smo podprli.	58,9	80,8	64,6
	Smo razmišljali, a nismo konkretno ukrepali.	41,1	19,2	35,4
Obiskovanje organiziranih dejavnosti za učenje slovenskega jezika (tečajev, poletnih taborov itd.).	Smo podprli.	69,9	87,1	74,6
	Smo razmišljali, a nismo konkretno ukrepali.	30,1	12,9	25,4

Po podatkih, ki so jih starši navedli v poglobljenih intervjujih, je najpogostejša oblika jezikovne podpore spodbujanje otrok k branju slovenske otroške književnosti, ki je na voljo za izposojajo na slovenskem oddelku mestne knjižnice v Ronkah, nekoliko redkeje pa si knjige izposojajo iz osrednje splošne knjižnice v Novi Gorici. Nekateri starši kupujejo slovenska besedila tako v Gorici kot v Novi Gorici, in sicer predvsem v trgovinah trgovskega središča Qlandia, ki je zlasti priljubljeno med italijanskimi kupci in je pomembna točka za nakup živil in drugega blaga. Kar zadeva razpoložljivost besedil v slovenskem jeziku, je izrednega pomena tudi pobuda šol, saj Osnovna šola Ljubke Šorli neposredno izposoja gradivo iz lastne šolske knjižnice, v Doberdolu pa je vzpostavljen sistem naročanja gradiva iz knjižnice v Novi Gorici, ki ga učenci prevzamejo na šoli. Med občolskimi dejavnostmi so zelo priljubljeni izleti na območje Republike Slovenije, ki se prirejajo tako med šolskim letom v obliki t. i. zelenega tedna oziroma šole v naravi, kot med poletnimi počitnicami, in sicer ob podpori goste mreže domov Centra šolskih in občolskih dejavnosti (CŠOD), ki je bil ustanovljen leta 1992, da bi najmlajše približali naravi. Gre za dejavnosti, ki jih starši zelo cenijo, ne le zaradi jezikovnega vidika, temveč tudi zaradi spodbujanja samostojnosti otrok ter v splošnem zato, ker nudijo posebno življenjsko izkušnjo in izkušnjo sobivanja. Zato ni presenetljivo, da so mnogi starši v intervjujih izrazili obžalovanje, da teh dejavnosti zaradi zdravstvenih razmer ob epidemiji bolezni covid-19 ni bilo mogoče izvesti.

ETNIČNA IN JEZIKOVNA IDENTITETA

Vprašanje o tem, katere jezike so govorili stari starši anketirancev in njihovi starši, je bilo zastavljeno, da bi preverili, ali je v družini ohranjen spomin na rabo slovenskega jezika med predniki. Porazdelitev odgovorov, ki zadevajo slovenščino, je naslednja: tretjina (34,6 %) anketirancev pravi, da so predniki govorili le italijanski jezik ali eno od italijanskih narečij, četrtnina (25,7 %) anketirancev pa trdi, da se je vsaj v eni veji družine ali obeh govoril slovenski jezik ali eno izmed njegovih narečij.

PREGLEDNICA 19 – Ali so vaši stari starši ali njihovi starši oziroma stari starši ali njihovi starši s strani drugega starša ali skrbnika govorili oziroma govorijo druge jezike poleg italijanščine, lahko tudi v omejenem družinskem okolju? (Možnih je več odgovorov.) (%; N = 428)

<i>Tip odgovora</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Ne, govorijo in so vedno govorili le italijanščino ali eno izmed italijanskih narečij.	32,2	40,0	34,6
Da, govorijo ali so govorili tudi furlanščino.	23,4	17,7	21,7
Da, govorijo ali so govorili tudi slovenščino oziroma eno izmed slovenskih narečij.	26,2	24,7	25,7
Da, govorijo ali so govorili tudi nemško.	4,4	3,8	4,2
Da, govorijo ali so govorili tudi jezik ali narečje, ki ni izvorno (avtohtono) na tem območju.	13,8	13,8	13,8
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Ker v skupnem seštevku kar 47,8 % anketirancev pravi, da se zavedajo bolj ali manj oddaljenega slovenskega porekla družine, je mogoče domnevati, da ima to zavedanje določeno vlogo, pa naj bo uzaveščena ali ne, pri vključevanju otrok v vzgojno-izobraževalni sistem s slovenskim učnim jezikom, saj se tako ponovno vzpostavlja neke vrste zgodovinska kontinuiteta. V zvezi s tem je vsekakor zanimiv že omenjeni podatek, da je manj kot tretjina (31,9 %) anketirancev med razlogi za vpis v slovensko šolo navedla slovensko poreklo družine.

Odnosa s predniki slovenske narodnosti so se dotaknila tudi specifična vprašanja strukturiranega intervjuja. Med 17 intervjuvanci jih le 8 nima slovenskih korenin, med temi pa v dveh primerih starši prihajajo iz Bosne in Hercegovine oziroma so potomci Istranov, ki so govorili hrvaško.

Spomin na pretekle izkušnje preseljevanja – katerega pomen je posebej poudarjen ravno v poglavju o zgodovini v povezavi z obravnavano populacijo na šolah s slovenskim učnim jezikom, ki so v preteklih desetletjih delovale v Ronkah in v Tržiču – je ohranjen med mnogimi starši, ki se spominjajo svojih slovenskih prednikov, ki so se priselili z območja Slovenije ali iz Doberdoba. Med opisanimi družinskimi položaji je najznačilnejši ta, da so stari starši sicer govorili slovensko, vendar znanja niso znali popolnoma predati generaciji staršev zdajšnjih učencev, zaradi česar je prišlo ravno pri generaciji zdajšnjih učencev do prekinitve verige učenja jezika: »Moj partner sicer govori slovensko, a zelo malo; v resnici (najin otrok) z očetom govori italijansko. Zato res lahko rečemo, da se je (medgeneracijski jezikovni prenos) prekinil.«

Zaradi pomanjkanja zanesljivih podatkov o deležu prebivalcev na Tržiškem, ki imajo slovenske prednike, se ne da oceniti, v kolikšni meri so ti naklonjeni zavodom s slovenskim učnim jezikom, ki delujejo na območju. Vsekakor pa je v

odgovorih nekaterih staršev jasno izraženo močno zavedanje, da se s šolanjem otrok v slovenskem jeziku ponovno vzpostavlja prekinjena tradicija. Mati, ki je podala zgoraj navedeno izjavo, sicer izraža obžalovanje, da oče ni bolj vpleten v hčerkino šolsko življenje, vendar pa poudarja, da se je ravno on »sprva močno zavzemal za to izbiro«. Domnevamo lahko, da se za šolanje otrok v slovenskem jeziku pogosteje odločajo družine, v katerih se je raba slovenskega jezika ohranila dlje. Nekateri starši so dejstvo, da v družinskem krogu izginja jezik, ki so ga še stari starši govorili, dojeli kot težavo, ki jo je treba »odpraviti«, zaradi česar so otroke vpisali v šolo s slovenskim učnim jezikom.

Nazadnje velja omeniti še dva položaja, ki se sicer redkeje pojavljata, a znamenujeta značilen potek dogodkov: v skupno šestih primerih, od katerih pri enem gre za intervju, vsaj eden od staršev prihaja iz ene od nekdanjih jugoslovanskih republik, v katerih so v rabi novoštokavski govori, kakršna je bila v času Jugoslavije srbohrvaščina, skratka jeziki, ki so sorodni slovenščini. Da šole s slovenskim učnim jezikom obiskujejo otroci prebivalcev nekdanjih jugoslovanskih držav, ki so se zlasti zaradi zaposlitve v deželo preselili v zadnjih desetletjih, je znan pojav, ki se zrcali tudi v celotni mreži šol s slovenskim učnim jezikom. V teh primerih je glavni razlog, ki starše usmerja pri izbiri, ta, da šolanje v slovenskem jeziku dojemajo kot sredstvo, ki otroku omogoča stik z jezikom in kulturo države izvora, pa čeprav le posredno skozi jezik in kulturo, ki ju starši dojemajo kot sorodna tudi zato, ker je izkušnja skupne jugoslovanske države pomembno zaznamovala del njihovega življenja. Šole v tržiškem okraju pri tem niso izjema in tako priložnost ponujajo predvsem srbski in bosanski skupnosti v Trziču. Otroci doma govorijo bodisi materni bodisi italijanski jezik, ki se ga naučijo iz okolja ali od sošolcev, a ne glede na to zaradi omenjene bližine jezikov načeloma dosegajo zelo dobre rezultate pri učenju slovenščine. Zaradi posebnosti njihovega vpliva na šole s slovenskim učnim jezikom, ki jih obiskujejo predvsem italijansko govoreči učenci, bi bilo morda mogoče opraviti primerjalno študijo podobnih primerov v šolah, kjer prevladujejo slovensko govoreči učenci, vendar bi morali pri tem upoštevati, da gre za omejeno število primerov.

Zadnji položaj pa zadeva družine, v katerih je eden od staršev dvojezičen, in sicer že od otroštva govori italijansko in tuji jezik neslovanskega izvora. S poglobljenimi intervjuji smo prepoznali dva taka primera in v obeh je mati dvojezična, oče pa ima slovenske korenine. V teh primerih je pomen dvojezične izkušnje pri šolanju v zavodih s slovenskim učnim jezikom, ki jo seveda cenijo tudi pari, ki niso dvojezični, še posebej poudarjen. To izkušnjo najbolj celovito opiše izjava matere, ki je odraščala v Nemčiji, njena hči pa je srednješolka: »Sama sem zelo neposredno občutila, kaj pomeni učenje dveh jezikov. Ker pa jezika nisem čutila kot svojega maternega jezika, saj sem živela, odraščala in študirala v Italiji, mi ni bilo do tega, da bi ga predala hčerkam.« Tudi v tem primeru je mogoče precej

jasno razbrati, da se odločitev za šolanje otrok v slovenskem jeziku dojema kot priložnost za popravilo nekakšne krivice, ki se je zgodila staršem.

ODNOS DO OKOLJA IN SLOVENSKE SKUPNOSTI

Dve vprašanji se navezujeta na prehajanje slovenske meje, in sicer vprašanje o skupnem obiskovanju čezmejnih krajev v prostem času oziroma zaradi nakupov in vprašanje o udeležbi na dogodkih, ki jih prireja slovenska skupnost. Pri prvem vprašanju se je pokazalo, da je v letu pred izbruhom koronavirusne bolezni covid-19 kar 44,7 % anketirancev Slovenijo obiskovalo vsaj mesečno, če ne skoraj tedensko. Slovensko ozemlje tako ni več tisti sovražni, uborni in nevarni prostor, za kakršnega je veljalo v času hladne vojne (Bajc 2020), temveč prijeten in koristen prostor, ki daje občutek domačnosti. Vendar je zadnja trditev v nasprotju z odgovori na drugo vprašanje, pri katerem se je pokazalo, da 85,8 % anketirancev ne izraža želje po udejstvovanju pri kulturnih, športnih, kulinaričnih ali drugih dejavnostih, ki jih na lokalnem območju prireja slovenska skupnost, oziroma da je njihov interes minimalen. Najverjetneje praktični vidik bližine Slovenije (nakupi, gorivo itd.) prevlada nad vidikom zabave, ki pa je vezan na pripadnost skupnosti in specifično območno identiteto.

PREGLEDNICA 20 – Kako pogosto ste bili z otrokom v Sloveniji v zadnjih 12 mesecih? (%)

<i>Pogostnost</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Nikoli.	5,1	1,9	4,1
Nekajkrat.	49,2	55,8	51,2
Mesečno.	32,2	32,7	32,3
Skoraj tedensko.	13,5	9,6	12,4
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 21 – Kako pogosto ste se v zadnjih 12 mesecih udeležili kulturnih, športnih, kulinaričnih ali drugih prireditev, ki jih je organizirala slovenska narodna skupnost v Italiji? (%)

<i>Pogostnost</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Nikoli.	29,1	39,3	32,2
Redko.	53,5	53,6	53,6
Pogosto.	15,7	7,1	13,1
V bistvu vedno.	1,6	-	1,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Še eno protislovje se je pokazalo ob primerjavi prejšnjega vprašanja z naslednjim: »Ali vas je izobraževalna pot vašega otroka osebno zbližala s slovensko kulturo in jezikom?« Po podatkih iz analize je 75 % anketirancev obkrožilo možnosti »precej« in »zelo«. V primerjavi z izraženim zanimanjem za slovensko kulturo je dejanska udeležba na dogodkih, ki jih prireja slovenska skupnost, precej nizka. To lahko pomeni dvoje: ali zanimanje za kulturo in jezik ni neposredno povezano z udeležbo na javnih dogodkih (na kar vplivajo nezavzetost, težave pri vključevanju itd.) ali pa slovenska kultura in jezik, kot ju dojemajo anketiranci, nista kultura in jezik lokalne skupnosti, temveč kultura in jezik bližnje Slovenije.

PREGLEDNICA 22 – Ali vas je izobraževalna pot vašega otroka osebno zbližala s slovensko kulturo in jezikom? (%)

<i>Zanimanje</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Sploh ne.	–	3,6	1,1
Malo.	24,8	21,8	23,9
Precej.	54,4	45,5	51,7
Zelo.	20,8	29,1	23,3
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Podobno starši menijo, da je šolska izkušnja njihovega otroka: »družino približala slovenski kulturi« (41,1 %; 54,5 % anketirancev); »okrepila zavedanje o dinamikah na krajevni ravni« (17,4 %; 23 % anketirancev); »okrepila kozmopolitsko plat družinske identitete« (15,7 %; 20,8 % anketirancev). Prav tako je pomemben odgovor, da se je družina »otresla starih predsodkov in stereotipov« (10,2 %; 13,5 % anketirancev).

PREGLEDNICA 23 – Ali menite, da je šolska izkušnja vašega otroka vplivala na družinsko identiteto in kako? (Največ 2 odgovora.) (%; N = 236)

<i>Vpliv šolanja v slovenskem jeziku</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Družino je približala slovenski kulturi.	35,3	61,5	41,1
Okrepila je zavedanje o dinamikah na krajevni ravni.	19,0	11,5	17,4
Okrepila je kozmopolitsko plat družinske identitete.	14,7	19,2	15,7
Družina se je otresla starih predsodkov in stereotipov.	12,5	1,9	10,2
Okrepila je obiskovanje območja Republike Slovenije.	10,3	3,8	8,9
Vključila je družino v družbene mreže slovenske skupnosti v Italiji.	8,2	1,9	6,8
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Analiza odgovorov na vprašanje »V kolikšni meri sodelujete pri pobudah Združenja staršev Romjan – Associazione genitori Vermeigliano?« je pokazala naslednjo porazdelitev: »Sem seznanjen/-a z njihovimi dejavnostmi« – 53,3 %; »Vem, da obstaja« – 30,6 %; »Sem aktivni/-a član/-ica« – 11,1 %; »Ga ne poznam« – 5,0 %.

S poglobljenimi intervjuji smo pridobili pomenljive podatke o odnosu med starši in združenjem, saj so bili zaradi omejitev osebnih stikov, ki jih določajo protikoronski ukrepi, ravno starši, ki se aktivno posvečajo delovanju združenja, bolj pripravljeni na sodelovanje.

Združenje staršev Romjan je sprva nastalo zato, da bi prvim generacijam učencev priskrbelo prevoz v šolo. Čeprav je po številu združenje zelo majhno, se zadnje čase hitro krepi zaradi zavzetosti treh mater, ki združenje bogatijo z znanji, ki so jih pridobile na poklicni poti. Ena skrbi za videz in promocijo, druga se ukvarja z računovodstvom, tretja pa je zaradi svoje zaposlitve v zdravstveni ustanovi združenju predala znanje, ki je nujno za uspešno pridobivanje javnih sredstev.

Poleg tečajev slovenščine za starše, ki so jih nedavno prvič oblikovali na dveh stopnjah, združenje staršev v sodelovanju z združenjem *Insieme* iz Štarancana ponuja tečaj, namenjen utrjevanju angleščine, ki se običajno izvaja v šolskih prostorih po koncu rednega pouka in se je leta 2020 premestil na splet, kjer ga je spremljalo okrog štirideset udeležencev. Združenje prireja tudi športne in rekreativne dejavnosti (npr. srečanja, namenjena spoznavanju slovenskih obrti in folklore, tečaj drsanja s slovenskim učiteljem itd.). Pod okriljem združenja deluje tudi priljubljeno poletno središče (počitniško varstvo), ki traja štiri tedne, in prav pri tej dejavnosti so bila sredstva, pridobljena na javnih razpisih Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine, v zadnjih nekaj letih ključnega pomena za vključevanje družin v delovanje združenja. Zadnjih nekaj let je poletno središče delovalo v sodelovanju s slovenskim dijaškim domom v Gorici, ki v ta namen daje na voljo svoje prostore in učitelje.

PREGLEDNICA 24 – V kolikšni meri sodelujete pri dejavnostih Združenja staršev Romjan – Associazione genitori Vermeigliano? (%)

<i>Sodelovanje</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Ga ne poznam.	4,0	7,3	5,0
Vem, da obstaja.	25,6	41,8	30,6
Sem seznanjen/-a z njihovimi pobudami.	56,0	47,3	53,3
Sem aktivni/-a član/-ica.	14,4	3,6	11,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Vprašanje »Kako lahko šola po vašem mnenju še dodatno ugoti potrebam staršev,« ki je bilo zastavljeno, da bi se pokazale morebitne težave v odnosu med starši in šolo oziroma težave z ravno učnih vsebin ali pri stiku z učitelji, ni razkri- lo kritičnih ovir – nasprotno, kar 31,7 % anketirancev meni, da »šola že dovolj ugoti staršem«. 28,9 % anketirancev se je odločilo za odgovor »Več podpore (...) pri pisanju slovenskih nalog«, vendar je delež odgovora majhen, glede na to, da ta možnost pravzaprav naslavlja veliko večji delež staršev.

Tretja možnost, ki zadeva dodatni pouk pri določenih predmetih, pa je glede na začetne domneve naravnost presenetljiva. Vprašanje je bilo oblikovano, da bi se preverile vsebine pri tistih predmetih, ki so občutljivi z nacionalnega vidika, to sta zgodovina in zemljepis, ki v šolah s slovenskim učnim jezikom obravnavata tudi vsebine, vezane na Slovenijo. Ugotoviti smo želeli, ali lahko poučevanje teh vsebin izzove nasprotovanja. Čeprav je nazadnje večina anketirancev označila, da bi se šolska izkušnja lahko še izboljšala z izvajanjem dodatnega pouka (33,3 % anketirancev), je podrobnejša analiza pokazala naslednjo porazdelitev po predmetih: angleščina – 62,1 %; slovenščina – 41,4 %; italijanščina – 24,1 %; naravoslovni predmeti – 15,5 %; zgodovina in zemljepis (geografija) – 3,4 %; drugo – 6,9 % oziroma 4 primeri, pri katerih odgovori zadevajo državljansko vzgojo, sporazumevanje in šport. Zdi se torej, da starši posebnega učnega načrta pri zgodovini in zemljepisu ne dojemajo kot problematičnega. Veliko pogosteje so bili namreč izbrani jezikovni predmeti, vendar ne slovenščina in italijanščina, kot bi lahko pričakovali. Starši zlasti želijo, da bi otroci utrdili znanje pri pouku angleškega jezika, ta možnost pa je bila vključena v vprašal- nik kot kontrolna spremenljivka, tako kot naravoslovni predmeti.

PREGLEDNICA 25 – Kako lahko šola po vašem mnenju še dodatno ugoti potrebam staršev? (%)

<i>Ukrepi</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Več podpore staršem, da lahko sledijo in pomagajo otrokom pri pisanju slovenskih nalog.	25,0	37,5	28,9
Dodatni pouk za izbrane predmete.	37,1	25,0	33,3
Šola že dovolj ugoti staršem.	33,1	28,6	31,7
Drugo	4,8	8,9	6,1
Skupaj	100,0	100,0	100,0

Na osnovi teh podatkov se oblikuje domneva, da nekateri starši šolanje v sloven- skem jeziku v tržiškem okraju dojemajo kot neke vrste pripravo na srednješolske

in univerzitetne programe, usmerjene v učenje tujih jezikov oziroma tiste, pri katerih imajo tuji jeziki ključno vlogo. Porazdelitev odgovorov v naslednjih preglednicah potrjuje to trditev: znanje slovenskega jezika bo »pomemben dejavnik« ali celo »odločilen dejavnik« pri nadaljnji izobraževalni poti (74,9 %); otroci izražajo željo po nadaljnjem šolanju v zavodih s slovenskim učnim jezikom (60,8 %) in starši bi njihovo željo podprli (96,1 %).

PREGLEDNICA 26 – Kakšen pomen bo imelo znanje slovenskega jezika vašega otroka na nadaljevanje izobraževalne poti po osnovni šoli? (%)

<i>Pomen</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Ne bo imelo bistvenega vpliva.	–	–	–
Bo ena izmed možnosti, ki jo bomo izrabili ob priložnosti.	22,0	32,1	25,1
Bo pomemben dejavnik.	51,2	53,6	51,9
Bo odločilen dejavnik.	26,8	14,3	23,0
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 27 – Ali je vaš otrok izrazil željo, da bi po osnovni šoli rad nadaljeval izobraževanje v šolah s slovenskim učnim jezikom? (%)

<i>Želja</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Da.	60,0	62,5	60,8
Ne.	5,6	10,7	7,2
Je še prezgodaj.	34,4	26,8	32,0
Skupaj	100,0	100,0	100,0

PREGLEDNICA 28 – Ali podpirate in spodbujate željo svojega otroka, da nadaljuje izobraževalno pot v slovenskem jeziku? Prosimo, zapišite, zakaj. (%)

<i>Spodbujanje</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Da.	97,6	92,5	96,1
Ne.	2,4	7,5	3,9
Skupaj	100,0	100,0	100,0

V zvezi s tem so bila tudi v poglobljenem intervjuju zastavljena specifična vprašanja, na katera je eden od staršev učenke, ki obiskuje prvi letnik prvostopenjske srednje šole, nedvoumno odgovoril, da ob vpisu v vrtec »lahko sprva sploh ne bi bil po-

memben jezik – v tem smislu, da bi lahko bila francoščina in bi se vseeno odločili za kaj takega«. Posredno potrditev o zanimanju staršev za možnosti nadaljnje študijske in poklicne poti v znamenju poliglosije je mogoče razbrati tudi iz izraženega zanimanja za posamezne srednje šole z jezikovno usmeritvijo, tako za tiste šole, ki so del mreže zavodov s slovenskim učnim jezikom (v Gorici in Trstu), kot za *prestižne*, a bolj oddaljene šole, kot sta Evropski klasični licej v Vidmu in v dveh primerih celo Slovenska gimnazija v Celovcu, ki med drugim izvaja Projekt Kugy, v okviru katerega pouk poteka v štirih jezikih (slovenščini, nemščini, italijansčini in angleščini).

Kar zadeva nadaljnje izobraževalne poti po zaključku osnovne in prvostopenjske srednje šole, se možni odgovori v vprašalniku delijo glede na to, ali je poudarjeno razvijanje zmožnosti otrok ne glede na učni jezik ali je izražena težnja k vpisu v ustanove s slovenskim učnim jezikom po končani srednji šoli (delež odgovora je 17,4 % oziroma 37 % anketirancev).

Zadržanost pri konkretni obravnavi vprašanja nadaljnjega vpisa v šolski sistem s slovenskim učnim jezikom je sicer razumljiva, saj bo v večini primerov do trenutka izbire preteklo še kar nekaj let, vendar hkrati pomeni oviro pri raziskavi te dinamike, ki jo je bilo mogoče z določenimi omejitvami opazovati samo pri nekaterih poglobljenih intervjujih. Dejavnika, ki najpomembneje vplivata na izbiro, sta raven znanja slovenskega jezika, ki jo doseže posamezni učenec, in predvsem dejstvo, da se na deželni ravni določene tehniške in strokovne izobraževalne smeri ne izvajajo v slovenskem jeziku. Kaže pa, da na izbiro vpliva tudi oddaljenost izobraževalnih ustanov, ki so na voljo.

PREGLEDNICA 29 – Navedite, kaj bi vplivalo na vašo izbiro, če bi morali zdaj vpisati otroka v drugostopenjsko (višjo) srednjo šolo. (Največ trije odgovori.) (%; N = 385)

<i>Razlog izbire</i>	<i>OŠ</i>	<i>SŠ</i>	<i>Skupaj</i>
Šola ustreza otrokovim zmožnostim in pričakovanjem.	29,2	27,3	28,6
Ponuja dobre poklicne in nadaljnje izobraževalne možnosti.	25,0	24,8	24,9
Študijska smer, ne glede na učni jezik.	20,8	19,8	20,6
Usmerili bi se v šolo s slovenskim učnim jezikom.	16,7	19,0	17,4
Šola je blizu stalnega bivališča.	3,8	3,3	3,6
Šolo obiskujejo tudi otrokovi prijatelji.	1,8	-	1,3
Usmerili bi se v šolo z italijanskim učnim jezikom.	0,8	2,5	1,3
Usmerili bi se v šolo, ki jo je že obiskoval družinski član.	0,8	-	0,5
Drugo	1,1	3,3	1,8
Skupaj	100,0	100,0	100,0

O prihodnosti svojih otrok pa imajo anketiranci zelo odprto predstavo, ki je precej oddaljena od pričakovanj, vezanih na lokalno stvarnost. Več kot 80 % staršev si želi, da bi otrok stremel k osebni rasti, »ob tem pa izrabil najboljše priložnosti, ne glede na družinske in prijateljske vezi, ki jih ima tukaj«.

PREGLEDNICA 30 – Če si v domišljiji poskusite zamisliti življenjsko pot svojega otroka v najstniški in odrasli dobi, kako si predstavljate njegovo prihodnost? (%)

<i>Pričakovanja glede prihodnosti</i>	<i>OŠ</i>	<i>SS</i>	<i>Skupaj</i>
Ciljal bo na osebno rast, ob tem pa izrabil najboljše priložnosti, ne glede na družinske in prijateljske vezi, ki jih ima tukaj.	82,7	77,7	81,2
Po zaključku obdobja, ko se bo oddaljil zaradi študija ali zaposlitve, se bo vrnil v te kraje.	3,9	5,6	4,4
Njegovo izobraževanje in uvajanje v poklic se bosta odvijala v Italiji.	2,4	7,4	3,9
Ostal bo v bližnji okolici, čeprav bo zaradi tega izgubil priložnosti, ki mu jih lahko nudita izobraževalna in poklicna pot v drugih deželah.	3,9	–	2,8
Njegovo izobraževanje in uvajanje v poklic se bosta odvijala v Sloveniji.	2,4	1,9	2,2
Drugo	4,7	7,4	5,5
Skupaj	100,0	100,0	100,0

ZAKLJUČEK

Šole s slovenskim učnim jezikom v tržiškem okraju delujejo na skrajni meji območja zgodovinske poselitve Slovencev v Italiji, to je območja, na katerem so dogodki preteklih dveh stoletij ter procesi urbanizacije, industrializacije, nacionalizacije in denacionalizacije, spremembe oblasti, oblikovanje in premikanje meja in nato deindustrializacija ter nazadnje vključitev Italije in Slovenije v Evropsko unijo pustili globoke sledove.

Naj bo to zaradi iskanja ponovnega stika s slovensko zapuščino, zaradi priložnosti, ki jih ponuja bogat dvojezični program z mnogimi dopolnilnimi dejavnostmi, zaradi katerih se šola zdi *elitna*, zaradi šolanja v jeziku sosednje države, kar bi lahko pomenilo prednost pri zaposlitvi, ali pa zaradi okolja skupnosti, ki vzbuja občutek varnosti pred tveganji in težavami, s katerimi se spopadajo nekateri zavodi v soseski, se za šole s slovenskim učnim jezikom odloča veliko število govorcev italijanskega jezika z visokim kulturnim kapitalom, ki s svojo

izbiro okronajo zapletene procese odločanja, pri katerih je težko prepoznati glavno motivacijo.

Šolska izkušnja otrok se običajno v družino razširi na dva načina – prvi je spoznavanje slovenskega jezika, in čeprav družinski člani praviloma ne dosegajo visoke stopnje znanja, to učinkuje kot podpora pri šolanju otrok, hkrati pa pri tistih, ki obiskujejo jezikovne tečaje (ali jih celo organizirajo, kot na primer starši, ki sodelujejo v Združenju staršev), krepi zavest in željo po vključevanju. Drugi način, ki je prostorske in kulturne narave, pa predstavljajo pogosto obiskovanje slovenskega ozemlja, boljše poznavanje zgodovine in geografije sosednje države ter splošno znanje o slovenski zgodovini in kulturi, ki se z različno intenzivnostjo prenaša na širši krog prijateljev in sorodnikov. To potrjuje tudi Brezigar (2004: 111–112), ki je na osnovi Kühlove klasifikacije (1997) slovensko skupnost v Italiji opredelila v skladu s koncentričnim modelom, katerega zunanji pas tvorijo posamezniki, ki ne glede na znanje slovenskega jezika svoje otroke vpisujejo v šole s slovenskim učnim jezikom.

Če se vrnemo k izhodiščnim raziskovalnim vprašanjem, je pri teh družinah najbrž pretirano govoriti o fluidni identiteti. Z izjemo tistih govorcev slovenskega jezika, ki se imajo za Slovence, in tistih družin, ki izvirajo iz drugih držav nekdanje Jugoslavije in šolanje v slovenskem jeziku dojemajo kot sredstvo za posredni stik z lastnim jezikom in kulturo, zblíževanje s slovensko kulturo in jezikom v italijanskih družinah ni tako izrazito, da bi bistveno spremenilo njihov značaj. To velja tudi v primerih, ko je tako zblíževanje najbolj izraženo. Tako na primer učenka tretjega letnika prvostopenjske srednje šole kljub slovenskemu poreklu, kljub odločitvi za nadaljnje šolanje v slovenskem jeziku po končani prvi stopnji in kljub temu da že razmišlja o študiju na univerzi in ne izključuje možnosti, da bo nekoč živela v Sloveniji, postavlja jasno mejo med seboj in svojimi slovenskimi sošolci, ki jih ustrezno imenuje *zamejci* (torej Slovenci, ki živijo tik za državno mejo).

V mnogih pogledih gre pri tem za pričakovan izid, če upoštevamo tako slabo prisotnost – v absolutnem smislu in glede na povezanost – slovenskega prebivalstva na območju, na katerem deluje Osnovna šola Ljubke Šorli, kot tudi vrsto ekonomskih odnosov med Italijo in Slovenijo z vidika demografske slike.

A če se identiteta družin, ki se odločajo za šolanje v slovenskem jeziku, ne razvija v smislu jezikovne in narodnostne fluidnosti, pa je jasno, da pridobiva svetovljansko razsežnost. Ponos, s katerim mnogi starši opisujejo šolanje svojih otrok, njihove rezultate in ves dodatni trud, ki ga je šolanje zahtevalo, spoštovanje, ki ga izkazujejo učiteljem in Združenju staršev, visok kulturni kapital družin in izražena pričakovanja v zvezi s prihodnostjo otrok, zavedanje o tem, da imajo vlogo pobudnika v razmerju do skupnosti, ki jo še vedno pestijo pretekle travme in predsodki, močne vezi, ki se spletajo med družinami, ter zmožnost spremi-

njanja lokalnih dinamik v prid izobraževanja otrok (npr. s pridobivanjem javnih sredstev za Združenje staršev in pri pogajanju z lokalno upravo glede avtobusne trase) kažejo na to, da se udeleženci zavedajo, da tvorijo nekakšno *elito*, ki lahko pozitivno vpliva na dinamike območja, ki meje dojema kot priložnost in ne kot omejitev in ki ne kloni izzivom sodobnega časa, temveč se jim zna zoperstaviti.

BIBLIOGRAFIJA

- Adamo S., Zanfabro G., Tigani Sava E. (ur.)
2019 *Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, www.openstarts.units.it.
- Bajc 2020
2020 'Between clear and cloudy skies. A brief overview of the history of Slovenes in Italy', v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *A community at the hearth of Europe. Slovenes in Italy and the challenges of the third millennium*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publisher, 22–34.
- Brezigar S.
2004 *Politike promocije manjšinskih jezikov: primer slovenske jezikovne manjšine v Italiji*, Tesi di laurea, Facoltà di Scienze Sociali dell'Università di Lubiana.
- Della Porta D.
2010 *L'intervista qualitativa*, Bari, Laterza.
- Jagodic D., Čok Š.
2013 *Med drugim in tujim jezikom – Fra lingua seconda e lingua straniera*, Trst, Slori.
- Jagodic D., Kaučič-Baša M., Dapit R.
2020 'Linguistic situation of the Slovenes in Italy', in Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *A community at the hearth of Europe. Slovenes in Italy and the challenges of the third millennium*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publisher, 70–101.
- Kühl J.
1998 *The Schleswig experience: The national minorities in the Danish-German border area*, Copenhagen, Institut for graenseregionsforskning.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia
2020 *Regione in cifre*, www.regione.fvg.it.
- Strani P. (ur.)
2011 *Odrasli in slovenščina: nasveti in predlogi za tečaje slovenskega jezika in kulture na slovensko-italijanskem narodnostnem območju*, Trst, Državna agencija za razvoj šolske avtonomije – Območna enota za Furlanijo - Julijsko krajino.

Prostor, šola in identiteta: sinteza multivariatne analize

MORENO ZAGO

O METODOLOGIJI

Preden preidemo k zaključnim mislim in predlogom o tem, kako obravnavati privzemanje večplastne identitete, ki bi preseгла utesnjujoče meje etnične in jezikovne pripadnosti, je treba povzeti nekaj značilnosti anketirancev. Predstavljena analiza ne temelji na deležih odgovorov (ti so podrobneje obravnavani v poglavju, ki sta ga za knjigo uredila Tenca Montini in Zago), temveč na prikritih razsežnostih prostorskega in družbenokulturnega konteksta, v katerem delujejo starši in učenci, ki obiskujejo Osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom Ljubke Šorli v Romjanu ali ki iz te šole izhajajo in šolanje nadaljujejo na prvostopenjski srednji šoli v Doberdobi. Te razsežnosti so se pokazale pri obravnavi 45 spremenljivk. Slednje ne sovpadajo točno s spremenljivkami iz vprašalnika, saj jih je bilo treba preoblikovati, da bi se upoštevala družinska razsežnost in ne zgolj odgovori, vezani na posamezne člane družine. Pri več vprašanjih sta bila, na primer, predvidena ločena odgovora za anketiranca in partnerja (družbeno-anagrafske spremenljivke, poznavanje slovenskega jezika, jezikovna zmožnost starih staršev itd.). Z združevanjem teh odgovorov se je oblikovala nova spremenljivka, ki spaja obe stališči in ponuja novo, »družinsko« tipologijo odgovorov. Tako sta se spremenljivki o znanju slovenščine vsakega od staršev povezali v novo spre-

menljivko, ki izraža stopnjo jezikovnega znanja družine, in sicer ničelno stopnjo (nobeden od staršev ne razume jezika), zadostno stopnjo (vsaj eden ali oba starša poznata osnove) ali višjo stopnjo znanja (vsaj eden ali oba starša razumeta in dobro govorita slovenski jezik). V primeru vprašanj z več možnimi odgovori pa je bilo treba spremenljivke pomnožiti ali poenostaviti. Za ponazoritev: v prvem primeru so štirje možni odgovori na vprašanje, katere izkušnje staršev so vplivale na odločitev za vpis otroka v izbrani šoli (največ dva odgovora), postali štiri dihotomne spremenljivke (izbrani ali neizbrani element); v drugem primeru pa so bili odgovori na vprašanje o razlogih za izbiro šole (največ trije od štirinajstih možnih odgovorov) združeni po temah (identiteta, večkulturnost, šolske dejavnosti, sedež ustanove); prav tako je bilo prešteto, kolikokrat so bili izbrani posamezni elementi vsake teme (prim. Delli Zotti 2005, 2007).

Preoblikovanje spremenljivk je bilo po eni strani potrebno za preprostejše oblikovanje in interpretacijo sinteze, po drugi strani pa za to, da bi se izognili vprašanjem z več možnimi odgovori, pri katerih s programsko opremo Pasw Statistics 18 ni mogoče uporabiti multivariatne analize.

PRIKRITE RAZSEŽNOSTI ETNIČNE IN JEZIKOVNE PRIPADNOSTI

Za prepoznavanje prikritih razsežnosti je bila uporabljena metoda glavnih komponent z metodo pravokotnega vrtenja Varimax in nadomeščanjem manjkajočih vrednosti s srednjo vrednostjo. Keiser-Meyer-Olkinov test ustreznosti vzorčenja je pokazal vrednost 0,698, stopnja značilnosti po Bartlettovem testu sferičnosti pa vrednost 0,000, kar potrjuje ustreznost korelacijske matrike in uporabnost analize. Pokazalo se je, da je bilo treba za lažje prebiranje podatkov izluščiti sedem razsežnosti, ki pojasnjujejo 58,4 % skupne variance. Za vsako razsežnost so v nadaljevanju na kratko predstavljeni njen pomen, faktorske uteži z vrednostjo, višjo od $|0,300|$, ter vrednosti aritmetične sredine (μ), standardnega odklona (σ) in celotnega vzorca.

Spremenljivke, ki so vključene v prvo razsežnost, opisujejo to, čemur bi lahko rekli indeks etnično-jezikovne pripadnosti družine (bolj ali manj poudarjeno italijanstvo oziroma slovenstvo). Indeks povezuje izbiro Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu z italijanskim ali slovenskim poreklom družine (staršev ali starih staršev), vključenostjo drugih družinskih članov v isto šolo, jezikovnim kodom, ki ga uporabljajo člani družine, vključno z otroki, ter z izraženo naklonjenostjo do slovenske kulture in miselnosti. Analiza deležev posameznih spremenljivk je pokazala, da je izbira te šole popolnoma naravna za tiste, ki čutijo močnejšo pripadnost slovenski skupnosti in tržiškemu okraju, ali preprosto za tiste, ki govorijo slovensko.

PREGLEDNICA 1 – Prva razsežnost (I): poudarjena etnično-jezikovna pripadnost

<i>Spremenljivka</i>	<i>Utežji</i>	μ / σ	<i>Lestvica</i>
Izbiro šole pogojuje slovensko poreklo staršev	,843	1,32 ,467	1 – ni izbran; 2 – izbran
Izbiro šole pogojujejo elementi identitete	,801	1,36 ,513	1 – ni izbran; 2 – en izbrani element; 3 – dva ali več izbrana elementa
Znanje slovenščine pri starših	,696	2,14 ,536	1 – nobeden od staršev ne razume jezika; 2 – vsaj eden ali oba starša poznata osnove jezika; 3 – vsaj eden ali oba starša razumeta in govorita slovenski jezik
Predniki so govorili slovenski jezik ali narečje v družinskem krogu	,542	1,60 ,696	1 – predniki nobenega od staršev niso govorili jezika ali narečja; 2 – vsaj ena veja družine je govorila jezik ali narečje; 3 – predniki obeh staršev so govorili jezik ali narečje
Težnja staršev, da bi se naučili slovensko	,454	2,57 ,635	1 – oba izključujeta možnost učenja; 2 – vsaj eden ali oba starša se nameravata naučiti jezika; 3 – oba starša se že učita ali že govorita slovensko
Jezik, ki ga otrok uporablja v družinskem krogu	,373	1,20 ,573	1 – večinoma italijansko; 2 – italijansko in slovensko v enaki meri; 3 – večinoma slovensko
Izbiro šole pogojuje naklonjenost do slovenske kulture	–,300	1,22 ,418	1 – ni izbran; 2 – izbran

Druge razsežnost razkriva, da sta lahko šola in jezik učinkoviti sredstvi za integracijo in sodelovanje med etnično-jezikovnimi skupnostmi na obravnavanem območju. Med razlogi za izbiro šole je mogoče razbrati večkulturno razsežnost oziroma priložnost za učenje slovenskega in italijanskega jezika ter spoznavanje obeh kultur oziroma obravnavo tem, ki so povezane s sožitjem različnih kultur. To se izraža kot prepričanje družin, da je šolanje v slovenskem jeziku otroku in družini približalo slovenski jezik in kulturo, v praksi pa z večjo udeležbo pri dejavnostih Združenja staršev Romjan, na dogodkih, ki jih prireja slovenska skup-

nost, ter pri obiskovanju krajev in koriščenju storitev na območju čez mejo, ki ga dojemajo kot domačega.

PREGLEDNICA 2 – Druga razsežnost (II): slovenska šola in jezik kot sredstvi za integracijo

<i>Spremenljivka</i>	<i>Uteži</i>	μ / σ	<i>Lestvica</i>
Podpora spoznavanju slovenščine zunaj šolskega okolja	,669	2,99 1,382	1 – nobene; 2–6 – od 1 do 5 izbranih dejavnosti
Udeleževanje v Združenju staršev Romjan	,587	2,71 ,730	1 – ga ne poznam; 2 – vem, da obstaja; 3 – sem seznanjen/-a z njihovimi pobudami; 4 – sem aktivni/-a član/-ica
Šola kot priložnost za zблиževanje s slovenskim jezikom	,574	2,97 ,720	1 – sploh ne; 2 – malo; 3 – precej; 4 – zelo
Udeležba na javnih prireditvah slovenske skupnosti	,535	1,83 ,686	1 – nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – v bistvu vedno
Šolanje je družino približalo slovenski kulturi	,484	1,53 ,500	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Število tujih jezikov, ki jih govorijo v družini	,432	2,53 ,659	1 – nobenega; 2 – vsaj enega; 3 – dva ali več
Stopnja izobrazbe staršev	,428	2,25 ,586	1 – oba starša sta končala osnovno ali prvostopenjsko srednjo šolo; 2 – vsaj eden ali oba sta maturirala; 3 – vsaj eden ali oba sta diplomirala
Izbiri šole pogojujejo elementi večkulturnosti	,391	2,15 ,619	1 – ni izbran; 2 – en izbrani element; 3 – dva ali več izbrana elementa
Obiskovanje slovenskih krajev in izkoriščanje storitev v Sloveniji skupaj z otrokom	,302	2,53 ,763	1 – nikoli; 2 – nekajkrat; 3 – mesečno; 4 – skoraj tedensko

Pri tretji razsežnosti, z izjemo ene spremenljivke (»število knjig, prebranih v zadnjem letu«), so opisane dejavnosti z otroki ter dvomi, ki jih glede jezika izražajo otroci, in njihova pričakovanja. Tretjo razsežnost bi lahko opredelili kot izraz dobrega starševstva. Po eni strani anketiranci namreč poročajo o pogostem kulturnem udeleževanju skupaj z otroki (npr. obiskovanje kina, gledališč, koncertov, športnih prireditev in potovanja), po drugi strani pa je mogoče razbrati, da otroci ne zaznavajo težav pri rabi slovenskega jezika v šoli ali vsakdanjem življenju. Dober odnos

med starši in otrokom, o katerem priča skupno izvajanje dejavnosti, in odsotnost percepcije večjih jezikovnih težav, za katere družine očitno menijo, da so jih pravočasno odpravile, se zrcalita tudi v zaupanju in podpori, ki ju starši izkazujejo otrokom: kot je pokazala frekvenčna analiza, si starši za svoje otroke obetajo, da bi v prihodnosti stremeli k osebni rasti in izkoristili najboljše priložnosti, ne glede na družinske in prijateljske odnose, ki jih vežejo na prostor. Tudi zadnja spremenljivka, to je »izbiro šole pogojujejo značilnosti sedeža ustanove«, je izraz odgovornosti staršev, ki so pozorni na kraj učenja. Ta mora zagotoviti kakovostne prostore ter mirno in varno učno okolje, kakršno je okolje v tistih družinah, v katerih vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom med tesnimi sorodniki ni pomenil nobene težave.

PREGLEDNICA 3 – Tretja razsežnost (III): dobro starševstvo

<i>Spremenljivka</i>	<i>Utežj</i>	μ / σ	<i>Lesnica</i>
Otrokovi dvomi glede rabe slovenskega jezika v šoli	–,684	1,74 ,770	1 – nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – neprestano
Otrokovi dvomi glede rabe slovenskega jezika v vsakdanjem življenju	–,672	1,69 ,749	1 – nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – neprestano
Udeležba na prireditvah z otrokom: predstave	,497	2,42 ,820	1 – nikoli; 2 – enkrat; 3 – od dva- do trikrat; 4 – štiri- ali večkrat
Branje knjig	,496	3,08 1,170	1 – nobene; 2 – eno; 3 – od dve do pet; 4 – od šest do petnajst; 5 – šestnajst ali več
Udeležba na prireditvah z otrokom: javni dogodki	,453	2,07 ,792	1 – nikoli; 2 – en- ali dvakrat; 3 – od tri- do petkrat; 4 šest- ali večkrat
Udeležba na prireditvah z otrokom: potovanja in izleti	,397	2,39 ,702	1 – nikoli; 2 – enkrat; 3 – od dva- do trikrat; 4 – štiri- ali večkrat
Otrokova prihodnja poklicna pot: na območju ali drugod	–,326	2,38 1,082	1 – ostal bo v bližnji okolici; 2 – stremel bo k osebni rasti; 3 – vrnil se bo na območje; 4 – ostal bo v Italiji; 5 – odšel bo v Slovenijo; 6 – drugo
Izbiro šole pogojujejo značilnosti sedeža ustanove	–,303	1,39 ,572	1 – ni izbran; 2 – en izbrani element; 3 – dva ali več izbrana elementa
Strinjanje z izbiro šole v družinskem krogu	,300	4,15 ,879	1 – odklonilen odnos; 2 – v glavnem negativen odnos; 3 – ravnodušnost; 4 – v glavnem pozitiven odnos; 5 – pozitiven odnos

Spremenljivke, ki se združujejo v četrto razsežnost, poudarjajo zavedanje o pomenu slovenščine za nadaljnje šolanje. Jeziku se pripisuje precejšnja uporabnost pri uresničevanju prihodnjih ciljev, kar potrujeta tudi želja otrok po nadaljnjem šolanju na zavodih s slovenskim učnim jezikom in spodbujanje otrok k tej odločitvi. Poleg samoumevnih razlogov, vezanih na pripadnost slovenski skupnosti, je prav verjetno, da je v »italijanskih« družinah odločitev o nadaljnjem šolanju vezana na pozitivno izkušnjo v osnovni šoli. Vključitev ene specifične spremenljivke v četrto razsežnost pa opozarja na to, da se je odločitev oblikovala na podlagi nekaterih lastnosti izobraževanja: bogatejši učni program, zmožnosti in razpoložljivost učiteljev, dobre priložnosti za delo v prihodnosti. Ne nazadnje pa ne smemo pozabiti, da sta se v skoraj vseh primerih z izbiro šole strinjala oba starša in da torej odločitev ni sprožila spora.

PREGLEDNICA 4 – Četrta razsežnost (IV): pomen slovenskega jezika in nadaljnje šolanje

<i>Spremenljivka</i>	<i>Utežji</i>	μ / σ	<i>Lestrica</i>
Družina otroka spodbuja k nadaljevanju šolanja v slovenskem jeziku	,622	1,04 ,195	1 – da; 2 – ne
Težnja k vpisu otroka v srednjo šolo s slovenskim učnim jezikom	–,487	1,37 ,483	1 – ni izbran; 2 – izbran
Otrokova želja po nadaljnjem šolanju v slovenskem jeziku	,462	1,71 ,922	1 – da; 2 – ne; 3 – je še prezgodaj
Strinjanje z izbiro šole v partnerskem odnosu	,459	1,05 ,291	1 – brez težav; 2 – nekaj težav; 3 – precej težav; 4 – veliko težav
Izbiro šole pogojujejo ponujene šolske dejavnosti	–,404	1,98 ,835	1 – ni izbran; 2 – en izbrani element; 3 – dva izbrana elementa; 4 – trije izbrani elementi
Pomen slovenskega jezika za nadaljnje šolanje	–,372	2,98 ,695	1 – ne bo imelo bistvenega vpliva; 2 – je priložnost, ki jo je po potrebi mogoče izkoristiti; 3 – pomemben dejavnik; 4 – odločilen dejavnik
Izbiro šole pogojuje naklonjenost do slovenske kulture	–,334	1,22 ,418	1 – ni izbran; 2 – je izbran

Peta razsežnost prinaša nekaj težav pri interpretaciji. Značilnosti vključenih spremenljivk namreč niso med seboj povsem homogene – upoštevani so kazalnik teritorialne ukoreninjenosti (pri katerem srednja vrednost nakazuje dalj-

še obdobje bivanja), dva kazalnika rabe jezika v družinskem krogu in zunaj njega (z minimalno rabo slovenščine) ter kazalnik študijskih in delovnih izkušenj staršev v tujini (nizka vrednost). Ob nekoliko prisiljeni interpretaciji je mogoče to razsežnost razumeti kot izraz poudarjenega italijansko obarvanega lokalizma, ki pri večini anketirancev izhaja iz okrnjene mednarodne mobilnosti (ali celo mobilnosti znotraj države) ter vztrajanja pri pretežni rabi italijanskega jezika v družinskem krogu in zunaj njega, kljub obiskovanju šol s slovenskim učnim jezikom.

PREGLEDNICA 5 – Peta razsežnost (V): nase osredinjena identiteta (lokalizem)

<i>Spremenljivka</i>	<i>Utežij</i>	μ / σ	<i>Lestvica</i>
Število let prebivanja	-,591	2,73 ,536	1 – oba starša \leq 10 let; 2 – vsaj eden ali oba starša 11–25 let; 3 – vsaj eden ali oba starša \geq 26 let
Jezik, ki ga otrok uporablja zunaj družinskega kroga	,491	1,22 ,523	1 – večinoma italijansko; 2 – italijansko in slovensko v enaki meri; 3 – večinoma slovensko
Študijska ali službena potovanja staršev v tujino (\geq 3 mesece)	,427	1,52 1,063	1 – nobeno; 2 – študijsko potovanje; 3 – službeno potovanje; 4 – oboje
Jezik, ki ga otrok uporablja v družinskem krogu	,355	1,20 ,573	1 – večinoma italijansko; 2 – italijansko in slovensko v enaki meri; 3 – večinoma slovensko

V šesti razsežnosti so združene spremenljivke, vezane na vključevanje v mrežo slovenske skupnosti, ki je prisotna na tem območju, a v raziskavi ni zares zastopana – z izjemo manjšega deleža anketirancev, ki so sami pripadniki skupnosti oziroma so s slovensko skupnostjo povezani in se zanimajo zanjo. Tudi če starši torej spodbujajo otroke k učenju slovenščine, za katero menijo (kot tudi na splošno za druge tuje jezike), da bo prinesla koristi pri zaposlitvi, in hkrati šoli pripisujejo pomembno vlogo pri ozaveščanju o večkulturnosti in spoznavanju dinamike območja, kot je pokazala analiza pridobljenih podatkov, je njihova udeležba na dejavnostih, ki jih prireja slovenska skupnost, nizka. V šesti razsežnosti je ta trend okrepljen: šolanje v slovenskem jeziku ni pomenilo lažjega vključevanja v družbene mreže slovenske skupnosti (spomnimo se tudi, da so na izbiro šole le v majhnem deležu vplivali prijateljski odnosi s pripadniki slovenske skupnosti v Italiji), prav tako pa ni povečalo števila obiskov na območju Slovenije, zaradi česar sta pri segmentu populacije družbena in prostorska razdalja med skupnostma le še bolj poudarjeni.

PREGLIEDNICA 6 – Šesta razsežnost (VI): vključevanje v mrežo slovenske skupnosti

<i>Spremenljivka</i>	<i>Uteži</i>	μ / σ	<i>Lestrica</i>
Vloga šole pri vključevanju družine v družbene mreže slovenske skupnosti	,575	1,09 ,283	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Izbiro šole pogojuje pomen, pripisan jezikom	–,506	1,79 ,411	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Izbiro šole pogojuje prijateljski odnosi s Slovenci	,506	1,11 ,313	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Strinjanje z izbiro šole v partnerskem odnosu	,420	1,05 ,291	1 – brez težav; 2 – nekaj težav; 3 – precej težav; 4 – veliko težav
Vloga šole pri krepitvi družinske identitete z vidika svetovljanstva	–,386	1,20 ,403	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Vloga šole pri spodbujanju pogostejšega obiskovanja Slovenije	,334	1,11 ,320	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Podpora šole pri učenju slovenščine in podpora pri učenju drugih predmetov zunaj šole	–,333	2,03 ,805	1 – večja podpora pri domačih nalogah v slovenskem jeziku; 2 – dodatni pouk za posamezne predmete; 3 – šola že stori dovolj

Spremenljivke, vključene v sedmo, to je zadnjo razsežnost, so izraz odprtosti anketirancev do svetovljanskih dinamik in etnično-jezikovne raznolikosti območja. Čeprav to velja za manjši delež primerov, je šolanje okrepilo kozmopolitsko plat družinske identitete in zavest o zgodovinskih dinamikah odnosov na lokalnem območju ter družini približalo slovensko kulturo in jo osvobodilo starih predsodkov in stereotipov. Slovenija je država, ki jo velja pogosto obiskati skupaj z otrokom, ki med drugim o svojem obvladovanju slovenskega jezika v vsakdanjem življenju ne izraža dvomov, kar kaže na dobre medsebojne odnose z vrstniki, ki govorijo tudi druge jezike.

PREGLEDNICA 7 – Sedma razsežnost (VII): na druge osredinjena identiteta (svetovljanstvo)

<i>Spremenljivka</i>	<i>Utežji</i>	μ / σ	<i>Lestvica</i>
Vloga šole pri krepitevi družinske identitete z vidika svetovljanstva	,572	1,20 ,403	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Vloga šole pri poglobljanju znanja družine o dinamikah območja	–,480	1,22 ,418	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Obiskovanje slovenskih krajev in izkoriščanje storitev v Sloveniji skupaj z otrokom	,441	2,53 ,763	1 – nikoli; 2 – nekajkrat; 3 – mesečno; 4 – skoraj tedensko
Starost staršev	–,437	2,20 ,570	1 – oba starša \leq 40 let; 2 – vsaj eden ali oba starša 41–50 let; 3 – vsaj eden ali oba starša \geq 51 let
Šolanje je družino približalo slovenski kulturi	–,356	1,53 ,500	1 – ni izbran; 2 – je izbran
Otrokovi dvomi glede rabe slovenskega jezika v vsakdanjem življenju	,324	1,69 ,749	1 – nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – neprestano
Vloga šole pri odpravljanju stereotipov in predsodkov v družini	,314	1,13 ,338	1 – ni izbran; 2 – je izbran

DRUŽBENI IN ETNIČNO-JEZIKOVNI STATUS DRUŽIN

Da bi lažje razumeli dinamiko odgovorov pri posameznih razsežnostih ob upoštevanju različne etnično-jezikovne pripadnosti anketirancev in poenostavili analizo, smo se odločili za posebno tipologijo, po kateri so družine razvrščene v homogene skupine, ki pa so si po značilnostih med seboj čim bolj različne. Postopek razvrščanja enot v skupine je potekal z metodo voditeljev, po kateri se enote razvrščajo v različne skupine, da bi se zmanjšala variabilnost znotraj skupin in povečala variabilnost med skupinami. Neodvisne spremenljivke, ki so bile vključene v algoritem, so: starost, stopnja izobrazbe in poklic staršev, število let prebivanja na območju tržiškega okraja, slovensko poreklo staršev (podatek, pridobljen pri vprašanju o izbiri šole), znanje slovenščine v družini in jezikovno znanje starih staršev. Postopek je z različnimi hipotezami o vključevanju in izključevanju spremenljivk ter opredelitvi števila skupin nazadnje privedel do razvrstitve posameznikov v naslednje štiri skupine.

1. Prva skupina (78 anketirancev, 42,6 %) zajema starejše družine (pri 33 % je vsaj eden od staršev starejši od 50 let) s srednje visoko stopnjo izobrazbe (pri 41 % je vsaj eden od staršev diplomiral), v katerih so starši zaposleni (69 %) ali samozaposleni (31 %). Družine so močno ukoreninjene v prostoru (pri 94 % vsaj eden od staršev na območju prebiva več kot 25 let). Nobeden od staršev ni slovenskega porekla, njihovo razumevanje slovenščine je srednje nizko (85 % jih pozna le osnove jezika), starši ne govorijo slovensko (86 %). Zaradi teh značilnosti je mogoče skupino imenovati »družine starejših staršev z visokim družbenim položajem in močno povezanostjo z lokalno skupnostjo, ki ne govorijo slovensko in nimajo slovenskih korenin« oziroma na kratko »starejše družine, ki jih združujejo prvine italijanske identitete«.

2. Druga skupina (29 anketirancev, 15,8 %) zajema družine različnih starosti: mlajše družine (pri 14 % imata starša manj kot 40 let), družine srednje starosti (pri 57 % ima vsaj eden od staršev med 41 in 50 let ali manj) in starejše družine (pri 29 % je vsaj eden od staršev starejši od 50 let) s srednje nizko stopnjo izobrazbe (31 % jih je dokončalo samo prvostopenjsko srednjo šolo), v katerih starši so zaposleni (71 %) ali brezposelni (7 %). Družine prebivajo na območju malo ali dovolj časa (pri 21 % oba starša na območju prebivata manj kot 11 let in pri samo 17 % eden od staršev na območju prebiva več kot 25 let). Samo 17 % staršev ima slovenske korenine in v samo 14 % družin eden od starih staršev govori slovensko, čeprav v kar 28 % družin vsaj eden od staršev razume slovensko ali se trudi, da bi se naučil jezika. Zaradi teh značilnosti je mogoče skupino imenovati »družine s srednje nizkim družbenim položajem in manj izraženim slovenskim poreklom, nagnjene k integraciji« oziroma na kratko »družine, ki jih združujejo prvine mešane identitete«.

3. Tretja skupina (33 anketirancev; 18,1 %) zajema mlajše družine (pri 24 % sta oba starša mlajša od 41 let) z visoko stopnjo izobrazbe (pri 67 % je vsaj eden od staršev diplomiral), v katerih so starši zaposleni ali samozaposleni (v 30 % je vsaj eden od staršev samozaposlen, podjetnik ali opravlja samostojni poklic). Družine so dalj časa prisotne na območju šole (pri 79 % vsaj eden od staršev na območju prebiva več kot 25 let). V 88 % družin imata starša slovenske korenine, njihovi starši so govorili slovensko (94 %), njihovo znanje slovenščine pa je visoko (pri 70 % družin vsaj eden od staršev govori slovensko). Zaradi teh značilnosti je mogoče skupino imenovati »družine mlajših staršev z visokim družbenim položajem, ki govorijo slovensko in so močno povezane z lokalno skupnostjo in svojim slovenskim poreklom« oziroma na kratko »mlajše družine, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«.

4. Četrta skupina (43 anketirancev, 23,5 %) zajema starejše družine (pri 35 % je vsaj eden od staršev starejši od 50 let) s srednjo stopnjo izobrazbe (pri 81 % je vsaj eden od staršev maturiral), v katerih so starši zaposleni (70 %). Družine so močno

povezane z lokalno skupnostjo (pri 86 % vsaj eden od staršev na območju prebiva več kot 25 let). Pri 56 % družin imajo starši slovenske korenine, v 100 % so stari starši po vsaj eni strani družine govorili slovensko in pri 72 % družin vsaj eden od staršev razume osnove slovenskega jezika, 19 % družin pa govori slovensko. Zaradi teh značilnosti je mogoče skupino imenovati »družine starejših staršev s srednjim družbenim položajem, ki govorijo slovensko in so močno povezani z lokalno skupnostjo in svojim slovenskim poreklom« oziroma na kratko »starejše družine, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«.

Analiza variance, ki temelji na Fischerjevi porazdelitvi, omogoča prepoznavanje tistih komponent, pri katerih pripadnost specifični skupini določa razliko. Na podlagi naslednje preglednice je mogoče sklepati, da pri I., II., V. in VII. razsežnosti stopnja značilnosti ($p < 0,05$) kaže na nenaključno porazdelitev in da torej komponente posameznih prepoznanih skupin izkazujejo homogen odnos in vedenje znotraj skupine, ki pa se razlikujeta od drugih skupin. Natančneje, v zadnjem stolpcu so navedene skupine, izračunane s Tukeyevim preizkusom, na podlagi katerih je mogoče jasno razločiti med skupnostma Italijanov in Slovencev (skupine 1–3, 1–4, 2–3 in 2–4). Nekoliko manj jasne so razlike med skupnostma, katerih pripadniki imajo isto etnično-jezikovno poreklo (skupini 1–2 in 3–4).

PREGLEDNICA 8 – Analiza variance za štiri prepoznane skupine in ugotovljene komponente

<i>Razsežnosti</i>	<i>Stopnja prostosti</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Različne skupine</i>
I. Poudarjena etnično-jezikovna pripadnost	3	53,205	,000	1–3, 1–4, 2–3, 2–4, 3–4
II. Slovenska šola in jezik kot sredstvi za integracijo	3	4,968	,002	1–2, 2–3
III. Dobro starševstvo	3	2,480	,063	–
IV. Pomen slovenskega jezika in nadaljnje šolanje	3	1,440	,233	–
V. Nase osredinjena pripadnost (lokalizem)	3	16,184	,000	1–2, 2–3, 2–4
VI. Vključevanje v mrežo slovenske skupnosti	3	1,072	,363	–
VII. Na druge osredinjena pripadnost (svetovljanstvo)	3	4,430	,005	1–3, 2–3, 3–4

Sledi podrobnejša obravnava posameznih spremenljivk. Z navzkrižno analizo s hi-kvadrat preizkusom ($p < 0,05$) se razlike med skupinami kažejo pri devetih spremenljivkah, ki zadevajo razloge za izbiro šole (v povezavi z identitetnimi vi-

diki, pomenom, ki ga pripisujejo jezikom, in naklonjenostjo do slovenske kulture in miselnosti), otrokovo rabo slovenskega jezika v družinskem krogu, njihovo željo po nadaljnjem šolanju v šolah s slovenskim učnim jezikom in pomen, ki ga imata osnovna šola v Romjanu in prvostopenjska srednja šola v Doberdolu pri zblíževanju družine s slovensko kulturo in jezikom, odpravljanju starih predsodkov in stereotipov ter vključevanju v družbene mreže slovenske skupnosti na Trziškem.

PREGLEDNICA 9 – Analiza variance ($p < 0,05$) za štiri prepoznane skupine in glavne spremenljivke za vsako ugotovljeno komponento (%)

<i>Razsežnost</i>	<i>Spremenljivka</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Skupaj</i>
I	Izbiri šole pogojujejo elementi identitete	1,08	1,28	1,88	1,51	1,36
VI	Izbiri šole pogojuje pomen, pripisan jezikom	1,87	1,79	1,61	1,77	1,79
I–IV	Izbiri šole pogojuje naklonjenost do slovenske kulture	1,29	1,28	1,15	1,12	1,22
I–V	Otrokova raba slovenščine v družinskem krogu	1,04	1,41	1,45	1,16	1,20
I	Težnja staršev, da bi se naučili slovensko	2,51	2,41	2,77	2,65	2,57
IV	Otrokova želja po nadaljnjem šolanju v slovenskem jeziku	1,63	2,41	2,09	1,51	1,71
II	Šola kot priložnost za zblíževanje s slovenskim jezikom	3,04	2,89	3,00	2,88	2,97
VII	Vloga šole pri odpravljanju stereotipov in predsodkov v družini	1,22	1,03	1,15	1,02	1,13
VI	Vloga šole pri vključevanju družine v družbene mreže slovenske skupnosti	1,09	1,03	1,15	1,07	1,09

Podatki v poševnem tisku potrjujejo razhajanja med izraženim odnosom in vedenjem družin, ki jih združujejo prvine italijanske in mešane identitete, v primerjavi z drugimi

skupinami. Identiteto so kot razlog za izbiro šole navajali zlasti predstavniki »mlajših družin, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«, redkeje pa predstavniki »starejših družin, ki jih združujejo prvine italijanske identitete«. Predstavniki drugih dveh skupin temu pripisujejo srednji pomen, zlasti kot priložnost za integracijo (skupina 2) oziroma za ponovno oživitev ali krepitev nekoliko »obledele« identitete (skupina 4). Pomen jezikov poudarja zlasti skupina starejših »italijanskih« družin (št. 1), ostale skupine pa nekoliko manj. Naklonjenost do slovenske kulture in miselnosti kot razlog za izbiro šole pogosteje navajajo skupine, ki združujejo predstavnike »italijanskih« družin, saj je taka naklonjenost pri »slovenskih« družinah samoumevna.

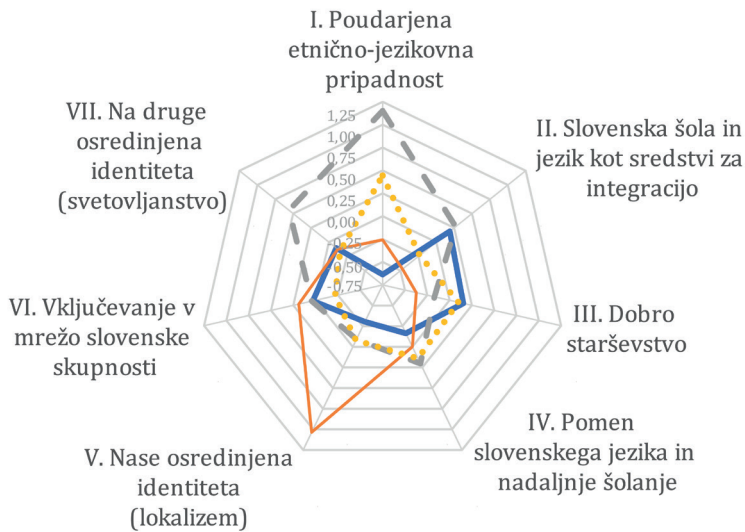
Tudi jezik je tema, pri kateri je mogoče opaziti bistvene razlike med skupinami. Razlike so zlasti opazne v povezavi z otrokovo rabo jezika v družinskem krogu, pri čemer »mlajše družine, ki jih združujejo prvine slovenske identitete« (otrok govori večinoma slovensko ali izmenično slovensko in italijansko), in »starejše družine, ki jih združujejo prvine italijanske identitete« (otrok ne govori slovensko), predstavljajo dve skrajnosti. Težnjo, da bi se naučili slovenskega jezika (z nekaj razhajanj) izkazujejo zlasti »italijanske« družine, ki sicer izražajo željo po učenju jezika, vendar namena niso izpolnile. Z vidika oživitve svojega etnično-jezikovnega porekla pa otroci »starejših družin, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«, v primerjavi z ostalimi izkazujejo močnejšo željo po nadaljevanju šolanja v šolah s slovenskim učnim jezikom.

Zadnje tri spremenljivke se vežejo na koristi, ki jih prinaša izbrano šolanje v povezavi s socialno vključenostjo in medkulturnim dialogom. Natančneje, predstavnike »starejših družin, ki jih združujejo prvine italijanske identitete«, in »mlajših družin, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«, je šolanje v slovenskem jeziku zblížalo s slovensko kulturo in jezikom ter jih osvobodilo starih predsodkov in stereotipov, vključevanje v družbene mreže slovenske skupnosti na območju pa je bilo seveda lažje za predstavnike skupine »mlajše družine, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«, in težje za predstavnike ostalih skupin. Do vključevanja na primer ni prišlo pri družinah, ki izkazujejo mešano identiteto, kar bi lahko kazalo na obstoj ovir, ki jih po eni strani postavlja slovenska skupnost, ki na ta način nezavedno deluje kot sito pri vključevanju oziroma izključevanju posameznikov, ki niso pripadniki skupnosti, po drugi strani pa tudi sama italijanska skupnost, ki kljub želji po vključitvi še vedno občuti posledice predsodkov in stereotipov, ki morda izhajajo iz širšega družinskega kroga ali zgodovinskih dinamik in odnosov na tem območju.

Nadalje je bilo treba izračunati faktorske vrednosti vsake prepoznane skupine, da bi se ugotovila stališča vsake anketirane družine glede sleherne razežnosti. Vsaka komponenta in vsaka skupina sta bili tako podvrženi večkratni regresijski analizi, ki upošteva vse spremenljivke, sorazmerno z njihovo faktorsko utežjo, nato pa smo za vsako komponento in vsako skupino nadaljevali z izračunom srednjih vrednosti. Podrobnejšo analizo spodnjega grafa prepuščamo bralcu, tu pa omenjamo le najvidnejše lastnosti.

Pomen etnično-jezikovne pripadnosti je izražen zlasti pri dveh mlajših družinah, ki ju združujejo prvine slovenske identitete. Temu botruje predvsem močna povezanost z lokalno skupnostjo, na kateri ta skupina mlajših prebivalcev mirno in bolj ozaveščeno doživlja tako svojo slovensko identiteto kot tudi širšo, svetovljansko identiteto, povezano s premagovanjem predsodkov in stereotipov. Slovenska šola in jezik veljata za pomembni sredstvi za integracijo obeh skupnosti (z vidika večkulturne vzgoje) tako pri »mlajših družinah, ki jih združujejo prvine slovenske identitete«, kot pri »starejših družinah, ki jih združujejo prvine italijanske identitete«. To stališče je manj izraženo pri drugih dveh tipih družin in zlasti pri družinah, ki jih združujejo prvine mešane identitete, pri katerih prvine italijanstva poudarjajo razvoj izrazito lokalne identitete. Kljub temu pa je treba omeniti, da čeprav ta skupina slovenske šole in jezika ne dojema kot sredstev za lažje vključevanje v slovensko skupnost, njeni predstavniki menijo, da je poznavanje slovenskega jezika pomembno za nadaljnje šolanje, poleg tega pa se pogosteje kot predstavniki drugih skupin vključujejo v družbene mreže slovenske skupnosti.

GRAF 1 – Porazdelitev skupin po velikosti in srednji faktorski vrednosti



- 1. Starejše družine, ki jih združujejo prvine italijanske identitete
- 2. Družine, ki jih združujejo prvine mešane identitete
- - - 3. Mlajše družine, ki jih združujejo prvine slovenske identitete
- 4. Starejše družine, ki jih združujejo prvine slovenske identitete

Z izhodiščno raziskovalno hipotezo te študije smo želeli razumeti, ali v obmejnem prostoru pri učencih in njihovih starših lahko govorimo o mešani – hibridni ali mnogoteri – identiteti, ki ni povsem usklajena z vnaprej določenimi identitetnimi koordinatami.

V skladu s simbolnim interakcionizmom in družbeno fenomenologijo posameznikova identiteta ni stabilna struktura njegove osebnosti, temveč se nenehno znova oblikuje in preoblikuje. S procesi oblikovanja identitete (to je z določanjem razlike med seboj in drugimi) ter istovetenja (to je s prepoznavanjem podobnosti z drugimi, ki so del iste družbene entitete) posameznik spreminja in utrjuje načine, kako se samopredstavlja in kako se predstavlja drugim pri družbenih interakcijah (Daher 2013; Gallino 1983). Osrednji vidik identitete je torej zavest o sebi v smislu zlitja specifičnih lastnosti posameznika in lastnosti družbe, ki tako postane most oziroma posrednik v odnosu med posameznikom in družbo. Pripadnost skupini in družbeni odnosi, ki jih posameznik vzdržuje tako s pripadniki iste skupine kot s tistimi, ki so del drugih skupin, so osnova, na kateri se prek samopredstavljanja odvijajo procesi oblikovanja, vzdrževanja in spreminjanja osebne identitete ter bolj specifičnih identitet, kakršni sta etnična in narodna identiteta. V teh procesih se združujejo sile, ki spodbujajo k spremembam, in sile, ki spodbujajo stabilnost in kontinuiteto. Identiteta se neprestano, sicer bolj ali manj intenzivno, spreminja, vendar posameznik, ki se sooča z novimi izkušnjami, prejšnjih različic ne izbriše – korenine nove identitete prodrejo v korenine prejšnje in do neke mere vzdržujejo kontinuiteto s tem, ko »iščejo in vzpostavljajo novo ravnovesje med preteklostjo in sedanjostjo« (Sussi 1995: 50). Če je identiteta v prvi vrsti relacijski proces, je kot taka odvisna od odnosov, ki se vzpostavljajo in iz tega procesa izhajajo – več kot je odnosov, bogatejši je proces oblikovanja identitete. To pomeni, da vsak posameznik in vsaka skupnost spodbujata raznolike oblike identitete glede na odprtost drugega. Ne gre torej za eno identiteto, temveč, kot trdi Morin (1988: 150), za raznotero identiteto: »Vsi smo bitja raznoterih identitet, ki jih tvorijo družinska identiteta, lokalna identiteta, regionalna identiteta, narodna identiteta, nadnarodna identiteta in nazadnje tudi verska pripadnost ter pripadnost določeni doktrini.«

Ravno na obmejnih območjih se take raznotere identitete najlažje oblikujejo. Posamezniki so namreč podvrženi več kulturnim vplivom, ki izhajajo iz stika z drugimi etničnimi in jezikovnimi skupnostmi, s katerimi si delijo območje, ter bližine ene ali več tujih držav. V zadnjih desetletjih je bila s krepitvijo Evropske unije nacionalistična drža držav članic povečini presežena oziroma jo je nadomestilo upravljanje, osredinjeno na večkulturnost in večodnosnost. Ta težnja k sodelovanju, ki se je udejanjila s soudeležbo pri čezmejnih projektih, je ošibila

togo funkcijo meja (tako političnih meja med državami kot tistih, ki razmejujejo etnične in jezikovne skupnosti) ter na ravni lokalne uprave spodbudila *različne oblike povezovanja* (med drugim na političnem, kulturnem in storitvenem področju ter področju prostega časa). Te so odpravile resna in nujna vprašanja, ki so zadevala dobrobit lokalnega prebivalstva, ter hkrati razblinile predsodke o različnih kulturah, ki sobivajo na tem območju (Gasparini 1994; Gasparini, Zago 2011; Zago 2015). Predvsem pa sta sodelovanje in vpletenost v čezmejnih projektih (programov Interreg, EZTS Brez meja, EZTS GO itd.) omogočila sodelovanje med posamezniki, ki izhajajo iz različnih, bližnjih in daljnih, jezikovnih in kulturnih svetov, kot so pripadniki italijanskih in slovenskih skupnosti ob regionalni meji (Basso 2010; Bufon 2019; Zago 2000). Slabitev formule nacionalne države je spremljalo razširjanje pojava *ponovne teritorializacije* oziroma krepitve lokalnih identitet, pri katerih etničnost deluje kot dejavnik, ki spodbuja k homogenizaciji in dolgoročno pomeni izhodišče za razvoj skupnega dojemanja interakcije. Avtor pričujočega prispevka je v svoji študiji iz devetdesetih let preteklega stoletja poudaril, da razkroj velikih nacionalnih kultur vodi k njihovem ponovnemu oblikovanju v neki drugi, bogatejši kulturi, ki nastaja na stičišču različnih izkustev in pri njihovem zlitju. Doživljanje večetničnega obmejnega območja, ohranjanje zgodovinskega spomina, ki se prevaja v kolektivno prepoznavanje prostora, v specifično pripadnost in iskanje nekakšnega ravnovesja med procesi *vključevanja* in *izključevanja*, pri katerih sta *mi* in *oni* jasno ločena, upoštevanje (političnih in etnolingvističnih) meja, bolj ali manj izrazito sklicevanje na identiteto lastne skupnosti – vse to v splošnem usmerja opredelitev obmejne in čezmejne identitete (Zago 2001).

Če se povežemo z definicijo hibridizacije po antropologu Cancliniju (2001), lahko to obmejno (čezmejno, hibridno itd.) identiteto opredelimo kot družbeno-kulturni proces, v katerem se stapljajo različne strukture, predmeti, prakse in simboli, zato da bi se ustvarili novi. Ta pojem, ki se povezuje z idejo o teritorialnosti (Raffestin 2012), je dinamičen skupek dejavnikov, katerih izvor je mogoče izslediti v nenehnem prilagajanju, h kateremu so zaradi družbenih sprememb primorani pripadniki civilne družbe, ter ki omogoča *večkulturnost* in razvoj *medkulturnosti*. Z novimi globalnimi prostori se oblikujejo nove razsežnosti pripadnosti, ki pri posamezniku zamegljijo procese identifikacije in oblikujejo protislovne prostore, ki jih zaznamuje notranje razločevanje (Sassen 2002; Kosic 2020). K temu je treba prišteti še migracijska gibanja, ki ustvarjajo večetnične prostore, v katerih je vse manj izključevanja in vse več stikanja.

Kompleksno in nestabilno razmerje, ki se vzpostavlja med naravo (prostorom), družbo (človekom) in kulturo (procesu modernizacije), zahteva splošno prestrukturiranje shem teritorialne organizacije (Bufon 2002). Slednjo dojemamo kot sistem centrov in periferij, v katerem se območja tujosti in domačnosti izme-

njujejo glede na prioritete opazovalca. S procesi dojemanja prostora se ustvarja teritorialna hierarhija, ki pogojuje nadaljnje dojemanje razlik (med posamezniki ali skupinami) in oblikovanje raznih teritorialnih identitet. Na kulturno mešanih območjih posamezniki ponotranjijo večje število predstav o lastni (kulturni) identiteti in jih prilagajajo glede na to, kako jih dojemajo druge družbene skupine. Kulturna (etnolingvistična) meja se tako iz (abstraktne) črte spremeni v prostor soočenj in hkrati spravnega dialoga (Voicu 2011; Wilson, Donnan 2012; Zanini 1997). Kot je zapisal Foucault (1967), živimo v obdobju, ko bližina in oddaljenost postajata sočasni, ko se tujost in domačnost približujeta druga drugi, dokler se ne zamešata, in ko obmejna identiteta postaja sredstvo za demokratični dialog med nasprotujočimi si stranmi.

Pri srečanju med različnimi etnijami in kulturami je proces kontaminacije vzajemni in nepredvidljiv, proces integracije (ki ne pomeni asimilacije) pa se izvaja, ko se vsi vpleteni posamezniki zavejo, da pripadajo dvema kulturama, ki sta podvrženi procesom *vzajemne hibridizacije*, in da je ta položaj boljši od njihovih izhodiščnih položajev, saj pomeni obogatitev za vse. Pripadnost dvema kulturama oziroma pripadnost novi hibridni kulturi zahteva oblikovanje *kompleksne identitete* (Demetrio, Favaro 1992), ki je ni mogoče skrčiti na vsoto vseh posameznih kulturnih identitet. Ta proces identifikacije niha med dvema skrajnostma – med poznano in splošno sprejeto enokulturno miselnostjo in medkulturno miselnostjo, ki je sicer delno občutena, vendar se je o njej treba še veliko naučiti.

Procese integracije med različnimi kulturami avtor dojema kot nova stanja duha. Izpostavljenost medkulturnim dražljajem vodi k porastu števila dvokulturnih posameznikov, torej tistih, ki so ponotranjili vse ali del elementov vsaj dveh kultur (Nguyen, Benet-Martínez 2010). Če sprejemanje te dvokulturne identitete poteka nekonfliktno, izboljšuje duševno počutje, krepi zmožnost empatije, ustvarjalnost, jezikovno in sporazumevalno zmožnost, spodbuja prožnost in prilagodljivost ter sprejemanje medkulturnosti (Chen in drugi 2008; Benet-Martínez in drugi 2006; Huynh in drugi 2011). Večkulturni um (angl. *cultural frame switching*) izkazuje zmožnost *ad hoc* prilagajanja svojih vedenjskih in miselnih sistemov glede na kulturni kontekst, hkrati pa implicitno vodi k vzporednemu procesu kulturne standardizacije, imenovane *etnocentrična slepota* (Anollí 2006).

V zvezi s tem so družbeno-antropološke raziskave natančno pokazale, da se pojem etnije uporablja izključno kot raziskovalno orodje in ne kot določitev resničnosti (Fabiatti 1998; Gasparini 1997). Etnije so kolektivne stvaritve, izkazovanje etničnosti pa ima funkcijo določanja privilegiranega relacijskega in družbenega prostora (Ribeiro v Mikolič 2004), ki je vseskozi predmet razprav tako med silami znotraj referenčne skupine kot med tistimi zunaj nje. Razvoj večkulturnega uma (ali hibridne identitete) ni nekaj nemogočega, čeprav nanj vpliva cela vrsta elementov, vezanih na družbenopolitično ozračje in intenziteto

etničnolingvistične pripadnosti. Zato so naloge šole (in političnih ustanov) na kulturno mešanem območju omogočanje in spodbujanje učenja jezikov in kultur tega okolja ter razvijanje odnosa do lastne kulture in drugih kultur, ki temelji na strpnosti in kulturnem relativizmu (Vizintin 2014).

V primeru osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu je multivariatna analiza pokazala naslednje: a) z izbiro šole sta se strinjala oba starša (sprejeli so jo tudi v širšem družinskem krogu); odločitev je bila sprejeta na podlagi bogate izobraževalne ponudbe in prihodnjih zaposlitvenih možnosti; poleg tega starši otroke spodbujajo k nadaljnjemu izobraževanju v šolah s slovenskim učnim jezikom (III. in IV. razsežnost); b) šola in slovenski jezik sta ustvarila priložnosti za zблиževanje s slovensko kulturo in skupnostjo ter spodbudila obiskovanje čezmejnega prostora (II. razsežnost); c) pri italijanskih starših obstajata težnja in prizadevanje za učenje slovenskega jezika, čeprav ga njihovi predniki niso govorili (I. razsežnost).

Nazadnje pa je kljub tem težnjam k odprtosti, ki zadevajo celoten vzorec, treba poudariti, da so v njem prisotne tudi uporabniške skupine, pri katerih še ostaja razdalja med italijansko in slovensko skupnostjo ter med katerimi je razširjeno mnenje, da šola ni prispevala k lažjemu vključevanju italijanskih družin v družbene mreže slovenske skupnosti ali spodbudila pogostejšega obiskovanja slovenskih krajev (VI. razsežnost), s čimer potrjujejo vase usmerjeno identiteto, ki temelji na italijanstvu (V. razsežnost), in v manjši meri svetovljansko identiteto (VII. razsežnost), čeprav se njihovi otroci učijo slovenskega jezika. Poleg tega je analiza po skupinah družin razkrila določena razhajanja med izraženim odnosom in vedenjem družin, ki jih združujejo prvine italijanske ali kvečjemu mešane identitete, v primerjavi z družinami, ki jih združujejo prvine slovenske identitete. Skratka, proces oblikovanja raznotere obmejne identitete, ki je ne bi vezale izključno etničnolingvistične prvine, je še v nastajanju. A to ne pomeni, da odnos »italijanskih« družin do pomena jezika in kulture slovenske skupnosti, ki ga spremljajo številne obmejne in čezmejne oblike sodelovanja ter udeležba na prireditvah, nima osrednje vloge pri krepitvi dialoga, obvladovanju družbenih mikrokonfliktov in utrditvi krovne obmejne identitete.

Sociolog Bratina (1986: 10) je še pred padcem železne zavesa zapisal: »Skorajda nenaravno se mi zdi živeti samo kot Italijani ali samo kot Slovenci. Če zanemarjanje enega ali drugega še ne pomeni *slepote*, pa tvegamo vsaj *slabovidnost*, torej dejansko invalidnost. Čeprav sta moj jezik in kultura slovenska, bi se sam čutil prikrajšanega, če se ne bi mogel svobodno gibati v italijanskem jeziku, italijanski kulturi in med Italijani, ne le zato, ker se imam v vseh pogledih za italijanskega državljana, temveč zato, ker bi brez te sočasne prisotnosti precej slabo razumel kraj, v katerem živim, in ljudi, s katerimi sobivam in jih vsak dan srečujem.«

BIBLIOGRAFIJA

Altin R., Virgilio F.

2016 *Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, www.openstarts.units.it.

Anolli L.

2006 *La mente multiculturale*, Bari, Laterza.

Basso S.

2010 *Nel confine. Riletture del territorio transfrontaliero italo-sloveno*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, www.openstarts.units.it.

Benet-Martinez V., Lee F., Leu J.

2006 'Biculturalism and cognitive complexity: expertise in cultural representations', *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 386–407.

Bratina D.

1986 'Essere insieme italiani e sloveni', *Territorio*, 9, 16-17, 9–12.

Bufon M.

2002 *Confini, identità ed integrazione. Nuove prospettive per l'Alto Adriatico*, Trieste, Slori.

Canclini N. G.

2001 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós Saicf.

Chen S., Benet-Martinez V., Bond M. H.

2008 'Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: immigration-based and globalization-based acculturation', *Journal of Personality*, 76, 803–838.

Daher L.

2013 'Che cosa è l'identità collettiva? Denotazioni empiriche e/o ipotesi di ipostatizzazione del concetto', *Società Mutamento Politica*, 4, 8, 125–139.

Delli Zotti G.

2005 'Come creare un indice o una tipologia', *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Uomo*, 2, Università di Trieste.

2007 'Are you experienced...? Trasformazione di variabili e creazione di indici con SPSS', *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Uomo*, 2, Università di Trieste.

- Demetrio D., Favaro G.
1992 *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La nuova Italia.
- Fabietti U.
1998 *L'identità etnica*, Roma, Carocci.
- Foucault M.
1967/2011 *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, Milano, Mimesis.
- Gallino L.
1983 'Identità, identificazione, relazioni seriali e alternanze', in Balbo L. in drugi, *Complessità sociale e identità*, Milano, Franco Angeli.
- Gasparini A.
1994 'Le città di confine in Europa: forme differenziate di integrazione', v Bergnach L., Delli Zotti G. (ur.), *Etnia, confini, Europa*, Milano, Franco Angeli, 213–221.
- Gasparini A. (ur.)
1997 *Etnia? Sia se volete che sia, Futuribili*, 1–2.
- Gasparini A., Zago M. (ur.)
2011 *Relazioni Transfrontaliere e Turismo. Sinergie e strategie di cooperazione e sviluppo turistico nell'Alto Adriatico*, IUIES Journal, 1–2.
- Huynh Q. L., Nguyen A. M. D., Benet - Martinez V.
2011 'Bicultural identity integration', v Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (ur.), *Handbook of identity theory and research*, New York, Springer, 827–844.
- Kosic M.
2020 'Identità e appartenenza nella società della globalizzazione. Le scelte degli sloveni in Italia', v Grgič M., Kosic M., Pertot S., *Da sistema a simbolo. La lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*, Roma, Aracne, 125–155.
- Mikolič V.
2004 'Etnična ozaveščenost kot pomemben cilj državljanske vzgoje', *Šolsko polje*, 15, 1–2, 155–171.
- Morin E.
1988 *Pensare l'Europa*, Milano, Feltrinelli.
- Nguyen A. M. D., Benet-Martinez V.
2010 'Multicultural identity: What it is and why it matters', in Crisp R. (ur.), *The psychology of social and cultural diversity*, Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell, 87–114.
- Raffestin C.
2012 'Space, Territory and Territoriality', *Environmental and Planning D: Society and Space*, 30, 121–141.

- Sassen S.
2002 *Globalizzati e scontenti*, Milano, Il Saggiatore.
- Sussi E.
1995 'Identità etnica e appartenenza', in Aa. Vv. *L'identità giovanile tra società, stato, nazione ed etnia*, Trieste, Lint.
- Vizintin M. A.
2014 'Ambiente scolastico multiculturale: punto di partenza per lo sviluppo di un'educazione ed una formazione interculturale?', v Bogatec N., Zudic Antonic N. (ur.), *Educare alla diversità*, Koper, *Annales*, 125–151.
- Voicu C.
2011 'Crossing borders of hybridity beyond marginality and identity', *University of Bucharest Review*, I, 1, 171–193.
- Wilson T. M., Donnan H. (ur.)
2012 *A Companion to Border Studies*, Malden Oxford, Wiley-Blackwell.
- Zago M.
2000 'Comunità di confine: immagini e convivenze di ieri e di oggi per la cooperazione transfrontaliera di oggi e di domani', in Valussi G., *Il confine nord-orientale italiano*, Gorizia, Isig, 231–271.
2001 *Spazi e identità di confine. L'identità transfrontaliera in sei centri di confine italo-sloveni*, Gorizia, Isig.
2015 'L'approccio di rete nella progettazione turistica transfrontaliera delle regioni dell'Alto Adriatico', in Romita T. in drugi (ur.), *Scenari e tendenze della mobilità turistica*, Roma, Aracne, 263–278.
- Zanini P.
1997 *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Milano, Bruno Mondadori.

Motivacija za učenje slovenščine: analiza intervjujev z učitelji in profesorji

MAJA MELINC MLEKUŽ

Uvod

Analiza polstrukturiranih globinskih intervjujev z učitelji in profesorji dopolnjuje v zborniku objavljeno kvantitativno raziskavo (Tenca Montini in Zago, v tej knjigi), izvedeno med starši otrok, ki so vpisani na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu, in prinaša vpogled v didaktično-metodične izzive pri poučevanju učencev, katerih prvi ali primarni jezik ni slovenski, slovenščina pa tudi ni jezik njihovega okolja. Zasnova raziskave izhaja iz nekaterih doslej opravljenih raziskovalnih projektov in analiz o razvoju slovenskega jezika, identitetnih vprašanj in povečane stopnje medkulturnih odnosov na poselitvenem območju slovenske narodne in jezikovne skupnosti v Italiji (Bogatec 2015, 2017; Brezigar 2013; Grgič 2017, 2019; Jagodic 2013, 2019; Mezgec 2017; Melinc Mlekuž 2016, 2019; Pertot 2013; Vidau 2015, 2018). V vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom, od vrtcev do drugostopenjskih srednjih šol, je veliko otrok iz neslovensko govorečih družin, kar prinaša večje število potencialnih govorcev slovenščine, številčnejše razrede in integracijo slovenske narodne manjšine z večinskim prebivalstvom (Bogatec 2015, 2017; Melinc Mlekuž 2019), hkrati pa tudi metodične prilagoditve za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1, pa čeprav

je slovenščina za učence J2.¹ Primer take šole je osnovna šola v Romjanu, ki je edina šola s slovenskim učnim jezikom v Laškem. V povojnem obdobju so jo obiskovali otroci iz slovensko govorečih družin, kasneje pa se je močno povečal vpis učencev, ki jim slovenščina ni prvi jezik: danes šolo obiskuje skoraj sto petdeset otrok, predvsem iz neslovensko govorečih družin. Pred vpisom na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu, ki je leta 2014 postala šola s polnim programom, otroci z redkimi izjemami praviloma obiskujejo slovenska vrta v Ronkah in Romjanu, po končani osnovni šoli pa večinoma nadaljujejo šolanje na prvostopenjski srednji šoli v Doberdodu; vse tri vzgojno-izobraževalne ustanove delujejo v okviru Večstopenjske šole s slovenskim učnim jezikom Doberdob.

Prispevek se osredotoča na dejavnike, ki pomembno vplivajo na uspešnost učenja slovenščine kot J2, in sicer predvsem na notranjo in zunanjo motivacijo učencev, podporo in motivacijo staršev ter tako imenovano navdušujoče poučevanje učiteljev (Lamb, Wedell 2015), ki učence motivirajo za samostojno usvajanje jezika tudi v prostem času. Raziskava o učenju slovenščine na Osnovni šoli Ljubke Šorli se naslanja na izsledke drugih raziskav (McIntosh, Noels 2004), ki izpostavljajo, da imajo notranje motivirani učenci boljše jezikovne dosežke kot njihovi manj motivirani vrstniki, ter potrjujejo povezavo med motivacijo učencev, njihovo samopodobo in strategijami za učenje jezika. Analiza poglobljenih intervjujev z učitelji in profesorji potrjuje hipotezo, da na hitrost učenja in izbiro jezika v določeni sporazumevalni okoliščini ne vpliva le družbeno okolje, ampak tudi individualne razlike med učenci, kar se navezuje na Bourdiejevo teorijo prakse. Bourdieu (1991 v: Zorčič 2019: 524) namreč razlaga različno delovanje posameznikov z učinkovanjem habitusa, ki posameznike navdaja s praktičnim čutom, kako reagirati v vsakdanjem življenju, na kar pomembno vplivajo pretekle izkušnje ter ekonomski, kulturni (npr. izobrazba staršev) in družbeni kapital (npr. mreža poznanstev), ki so med seboj povezani oziroma se jim lahko pripisuje vrednost tudi na simbolni ravni.

¹ Grgič (2017) razlikuje prvi in primarni jezik, in sicer primarni jezik označuje kot tisti jezik, ki mu je govorec izpostavljen kontinuirano dlje časa v čim različnih sporazumevalnih okoliščinah, oblikah in rabah. Tuji jezik je po Skeli in Dagarin Fojkar (2009) jezik, ki mu je učenec izpostavljen predvsem pri pouku oziroma pri šolskem izobraževanju. Kot najpomembnejšo razliko med drugim in tujim jezikom se omenja širina področja rabe jezika. Tuji jezik je omejen predvsem na razredno okolje, drugi pa na širšo družbeno rabo. Drugemu jeziku je učenec izpostavljen v šoli in zunaj nje, medtem ko se tuji jezik razume kot jezik, ki ga govorci neke jezikovne skupnosti ne sprejemajo kot lastno sredstvo komunikacije. Glede na način usvajanja in učenja J2 ločimo dve vrsti dvojezičnosti, to je simultano ali hkratno in sukcesivno ali zaporedno dvojezičnost (Prebeg Vilke 1995). Vmesni jezik ali medjezik (Pertot 2011) je sprva sestavljen iz več elementov prvega jezika, ki pa se v procesu učenja izgublja o in jih nadomestijo elementi drugega jezika (Prebeg Vilke 1995).

Metodologija

V kvalitativni raziskavi je med majem in novembrom 2020 sodelovalo petnajst strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja: sedem osnovnošolskih učiteljev, ki poučujejo na osnovni šoli v Romjanu, in šest profesorjev, ki poučujejo na prvostopenjski srednji šoli v Doberdobi, svoj pogled na obravnavano temo pa sta podala tudi ravnateljica Večstopenjske šole s slovenskim učnim jezikom Doberdob Sonja Klajšček in namestnik ravnateljice Dario Bertinazzi. V Večstopenjsko šolo s slovenskim učnim jezikom Doberdob spadata tako enoti vrtca Barčica v Ronkah in Romjanu kot tudi osnovna šola v Romjanu in prvostopenjska srednja šola v Doberdobi, kjer učenci večinoma nadaljujejo šolanje po končani osnovni šoli. Intervjuji s šestimi profesorji, ki tam poučujejo, dopolnjujejo pogled osnovnošolskih učiteljev predvsem z vidika ocene jezikovne zmožnosti učencev in omogočajo primerjavo jezikovnih kompetenc s sošolci, ki prihajajo iz mešanih oziroma slovensko govorečih družin.

Podatki so bili zbrani s polstrukturiranimi globinskimi intervjuji, ki so v povprečju trajali eno uro, in sicer po telefonu ali prek videokonferenčne povezave. Pri polstrukturiranih globinskih intervjujih so odgovori na vprašanja odprti in prosto tekoči, intervjuvanci odgovarjajo na vprašanja, ki jih postavlja raziskovalec, hkrati pa njihovi odgovori določajo smer intervjuja (Churchill in Iacobucci 2005: 285).

Intervjuji so potekali s pomočjo opomnika (Patton 1987: 111), ki je vseboval 18 vprašanj s proučevanih področij in je zagotavljal okvir ter hkrati čim večjo enakost intervjujev. Vprašanja so bila postavljena na način, da so sistematično obdelovala in zajemala ključne teme raziskave ter ob tem omogočala razkritje ozadij posameznih odgovorov, ki so za samo vrednost dobljenih rezultatov zelo pomembna. Pri analizi odgovorov je opomnik služil tudi kot okvir za navzkrižno analizo, ki omogoča povezavo odgovorov različnih posameznikov po tematskih sklopih, služi pa tudi kot opisni okvir za analizo. Sledila je verifikacija, torej preverjanje zanesljivosti, veljavnosti in splošne uporabnosti raziskanih ugotovitev, in sicer pri določenih udeležencih raziskave. Poročilo zaključne analize globinskih intervjujev sledi po tematskih sklopih, ki jih je intervju raziskoval, izluščene so najpomembnejše ugotovitve.²

² Transkripcije intervjujev so shranjene v arhivu Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI). Posamezni izseki oziroma odlomki intervjujev v prispevku niso navedeni z namenom zaščite anonimnosti intervjuvancev, ki vsi poučujejo na isti večstopenjski šoli. Prispevek povzema ponavljajoče se odgovore sodelujočih v raziskavi.

Pri vprašanju, zakaj so se neslovensko oziroma italijansko govoreči starši odločili za vpis svojega otroka v slovenski vrtec in kasneje šolo, so se odgovori intervjuvancev precej ponavljali, izpostavili so pet ključnih dejavnikov. Eden izmed razlogov za vpis je (1) možnost, da se otroci v slovenskem vrtcu in kasneje šoli učijo še enega dodatnega jezika, ki jim v prihodnosti lahko odpre nove možnosti za študij ali zaposlitev, starši slovensko šolo dojemajo kot jezikovno šolo. Mnogi so seznanjeni tudi s (2) prednostmi dvojezične oziroma večjezične vzgoje in slovensko šolo izberejo, da bi se otrok razvil v dvojezičnega govorca. V družinah sicer ne govorijo slovensko, vendar imajo nekateri izmed njih slovenske prednike oziroma sorodnike in bi radi ponovno vzpostavili vez s slovenskim jezikom. Doma slovenščine ne uporabljajo oziroma res izjemoma v redkih družinah, se pa nekateri starši vpišejo na tečaj slovenščine, da bi lažje sledili in pomagali otroku pri šolskem delu. Pogost razlog za vpis je po mnenju učiteljev tudi (3) dober ugled Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu med italijansko govorečimi starši, ki širijo dober glas o odzivnosti pedagoškega kadra, dobrem vzgojno-izobraževalnem programu, individualnem spremljanju otrok ter številnih obšolskih dejavnostih in dodatnih možnostih, ki jih na italijanskih šolah nimajo. Nezanemarljiv dejavnik, ki ga je izpostavil pedagoški kader, je tudi (4) možnost, da so otroci v šoli do četrte ure popoldne. Osnovna šola Ljubke Šorli je namreč celodnevna, v šoli imajo otroci tudi kosilo, naredijo domačo nalogo, starši imajo zagotovljeno varstvo tudi v popoldanskem času. Po mnenju intervjuvancev se nekateri starši raje kot za narodnostno raznolike razrede italijanskih šol odločajo za slovensko šolo, (5) ker dojemajo, da je to okolje bolj podporno in varno. K skokovitemu naraščanju vpisa v preteklih letih, od začetnih osmih, dvanajstih, osemnajstih do današnjih sto sedeminštiridesetih učencev, so pripomogli vsi naštetih dejavniki.

Vključenost v slovensko skupnost in identitetno vprašanje

Pri vprašanju, ali se z vpisom v slovensko šolo med otroki in italijansko govorečimi starši poveča zanimanje za spremljanje slovenske kulture in jezika ter tudi zanimanje za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Italiji, so intervjuvani učitelji in profesorji izpostavili precejšnje razlike med družinami vpisanih otrok. Nekateri starši se celo vpišejo na tečaje slovenščine, da bi tudi sami usvojili osnove slovenščine in lažje sledili šolskemu delu, pridružijo se tudi slovenskima društvoma v Laškem Jadro ali Tržič in Združenju staršev vrtca in šole v Romjanu. Nekateri, sicer po mnenju učiteljev preredki, se zavedajo pomena vključenosti v slovensko okolje za lažje usvajanja jezika, zato otroke vpisujejo tudi v podružni-

ni glasbeni šoli Glasbene matice in Emila Komela v Doberdobu, v nogometno društvo Mladost v Doberdobu, ena intervjuvanka omeni tudi slovensko jadransko društvo Čupa v Sesljanu. To so tisti starši, ki so otroke vpisali na slovensko šolo predvsem iz vzgiba, da bi se naučili dodatnega jezika, zato jih pri tem tudi družinsko spodbujajo in jih med poletjem vpišejo na taborne v centre šolskih in občolskih dejavnosti v Sloveniji ali mladinsko poletno šolo slovenščine, saj se zavedajo pomena usvajanja jezika in razvijanja sporazumevalne zmožnosti v slovenščini tudi zunaj rednega pouka v šoli. Intervjuvani učitelji in profesorji zelo cenijo, ko jih ob srečanjih na roditeljskih sestankih ali šolskih prireditvah nekateri starši poskusijo nagovoriti oziroma pozdravijo v slovenščini, saj to dojemajo kot znak spoštovanja slovenske šole, jezika in kulture ter predvsem kot ozaveščenost staršev, da so otroke vpisali v šolo s slovenskim učnim jezikom, želijo pa si, da bi bilo takih primerov več. Na šoli sicer dosledno vsa obvestila oziroma informacije staršem najprej posredujejo v slovenskem in šele nato v italijanskem jeziku, na kar so se starši privadili in to brez težav sprejemajo. Na drugi strani veliko anketiranih učiteljev pogreša večjo vključenost družin v slovenska društva, Združenje staršev Romjan in tudi sicer večjo podporo otrokom pri učenju slovenščine. Zlasti intervjuvani profesorji prvostopenjske srednje šole opažajo, da bi lahko starši bolj spodbujali svoje otroke pri šolskem delu in vključevanju v občolske dejavnosti, ki potekajo v slovenščini, njihov dobršen del namreč skrb za uspeh in motivacijo otrok pri učenju slovenščine prepušča pedagoškemu kadru. Po mnenju udeležencev raziskave se zelo redki italijansko govoreči starši zanimajo za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Italiji. Redno se sicer udeležujejo kulturnih prireditev v slovenščini, ki jih organizira šola, in spremljajo nastope svojih otrok, večjega zanimanja za delovanje slovenske skupnosti pa ne izkazujejo. Intervjuvanci tudi izpostavljajo, da staršem in otrokom večjo motivacijo za učenje slovenščine predstavlja poznavanje sosedov onstran meje kot pa slovenske skupnosti v Italiji, kar potrjujejo tudi pretekle raziskave (Jagodic in Čok 2013: 27; Jagodic 2013: 49; Vidau 2018: 90).

Dejavniki, ki vplivajo na učenje jezika

Udeleženci raziskave so pri vprašanju, kateri dejavniki ključno pripomorejo k hitrejšemu usvajanju slovenščine in boljši jezikovni zmožnosti učencev, poleg posameznikovih zmožnosti oziroma predispozicij, značajskih značilnosti ter potreb in možnosti za rabo jezika, izpostavili predvsem pozitivno motivacijo, in sicer motivacijo učečih se in njihovih staršev za učenje slovenščine ter tudi sposobnost učiteljev za motiviranje učencev v razredu. Zavedajo se, da starši težko pomagajo otrokom, ker ne poznajo slovenskega jezika, hkrati pa opažajo, da ima prav nji-

hova spodbuda na otroke izjemno pomemben pozitiven vpliv. Temu pritrjujejo tudi raziskave, ki sta jih izvedla Ramón Flecha in Marta Soler (2013: 454), in sicer da je vključevanje staršev v izobraževanje otrok pozitivno povezano s kakovostjo učenja jezika in učno uspešnostjo otrok. Intervjuvani profesorji, ki poučujejo na prvostopenjski srednji šoli in imajo v razredu tudi učence, ki prihajajo iz slovensko govorečih družin, izpostavljajo, da sta v mnogih primerih podpora in spodbuda staršev za učenje slovenščine pomembnejši od rabe jezika v družini. To pomeni, da nekateri učenci, ki jim je slovenščina J2, v spodbudnem okolju zelo hitro napredujejo, dosega jezikovno znanje sovrstnikov in se kasneje odločijo za nadaljevanje šolanja v slovenskem jeziku na drugostopenjski srednji šoli.

Intervjuvani srednješolski profesorji so izpostavili, da ima poleg staršev velik vpliv na motivacijo za učenje slovenščine tudi primerjanje s sošolci v razredu, najpogostejša strategija učenja jezika je namreč prav pogovor oziroma interakcija s sovrstniki. Prav zato je tako pomembno jezikovno znanje glavnine učencev, saj pomembno vpliva na izboljšanje znanja slovenščine jezikovno šibkejših. Jezikovno boljši sošolec je učencu, ki jezika ne obvlada, pogosto vzor, ki ga želi posnemati, mu slediti, hkrati pa tudi vrstniški učitelj. Če bo imel otrok pri sporazumevanju z jezikovno boljšim sošolcem dobre izkušnje, se bo v prihodnje rad sporazumeval, če pa bodo njegove izkušnje negativne, se bo sporazumevanju izogibal in bo pri učenju jezika napredoval počasneje.

Intervjuvanci opažajo, da se nekateri učenci učijo slovenščine brez posebnih obremenitev, iz radovednosti, v takem primeru govorimo o notranje motiviranih učencih. Veliko je takih, ki se učijo za pohvale oziroma dobre ocene – ti učenci so zunanje motivirani. Ta pričevanja sodelujočih potrjujejo tudi ugotovitve drugih raziskav, Pong (2002) namreč opaža, da notranje motivirani učenci uporabljajo več kognitivnih in metakognitivnih strategij, medtem ko zunanje motivirani raje uporabljajo več čustvenih strategij, notranja motivacija pa je v primerjavi z zunanjo motivacijo v tesnejši povezavi z jezikovnimi dosežki in vpliva na izbiro strategij. Intervjuvani učitelji so povedali, da se zlasti mlajši otroci na pohvalo zelo dobro odzivajo, potrditev odraslih jim pomeni veliko. Podobno kot jih pohvale spodbudijo, pa jih kritike potrejo. Do podobne ugotovitve je v svoji raziskavi prišel tudi Wang (2015), ki meni, da ima kritika večji negativen vpliv, kot ima pohvala pozitivnega, lahko pa vpliva tudi na zavračanje učenja in neprimerno vedenje v razredu. Sodelujoči učitelji iz Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu se tega zavedajo in pritrjujejo, da pozitivna potrditev pri otrocih opazno dviguje samozavest pri učenju jezika, negativna pa jo znižuje. Ob ustreznem spodbujanju in pozitivni samopodobi se učenci lotevajo zahtevnejših nalog in se odločijo nadaljevati šolanje v slovenskem jeziku. Ugotovitve sodelujočih učiteljev potrjujejo tudi teoretična spoznanja, da se ne sme zanemariti razlik med učenci glede storilnostne motivacije. Medtem ko namreč pri nekaterih storilnostno motiviranih

učencih prevladuje želja po uspehu, je pri drugih storilnostno nemotiviranih pogost strah pred neuspehom (Rot Vrhovec 2015), kar se odraža tudi pri jezikovni samozavesti.

Sodelujoči v raziskavi so izpostavili tudi pomembno vlogo učitelja ali profesorja, ki zna s svojim pedagoškim pristopom otroke navdušiti, da mu sledijo. Gre za tako imenovano navdušujoče poučevanje, kjer notranje motiviran pedagog učence motivira k samostojnemu usvajanju J2 tudi v prostem času (Lamb, Wedell 2015). Dörnyei in Ushioda (2011) opozarjata na razliko med motiviranjem in razvijanjem motivacije (2011: 136), torej med tem, kar se je treba naučiti v razredu, in navduševanjem za trud pri učenju jezika zunaj učilnice, v otrokovem prostem času, po lastni volji, ko ni učiteljevega neposrednega vpliva, česar se zavedajo tudi intervjuvani učitelji in profesorji. Izpostavili so namreč, da se pri svojem pedagoškem delu trudijo vključevati različne pozitivne motivacijske strategije, to je s povezovanjem vsebine z življenjem učencev, individualno spodbudo, komunikativnim pristopom v razredu in spodbudnimi učnimi nalogami, da bi vzbudili pri učencih pozitiven odnos in motivacijo. Pri vsakem posamezniku skušajo ugotoviti, katera motivacija mu ustreza, ob tem pa se zavedajo, da so s svojim odnosom do jezika in učencev njihova največja motivacija. Udeleženci raziskave poročajo, da si motivirani otroci sami postavljajo cilje in stremijo k njihovi uresnitvi, na motivacijo pa vplivajo tudi izkušnje z učenjem jezika v vrtcu oziroma nižjih razredih, kar vpliva tudi na odločitev o nadaljevanju šolanja v slovenskem jeziku.

Pouk slovenščine

Na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu se večinoma vpisujejo otroci, ki so pred tem že obiskovali vrtec s slovenskim jezikom, in sicer po pripovedovanju intervjuvancev prihajajo iz vrtcev v Romjanu in Ronkah, zelo redki so primeri otrok, ki se s slovenščino soočijo šele v prvem razredu osnovne šole. Iz vrtca v osnovno šolo otroci prihajajo z omejenim naborom besedišča ter predbralnimi in predpismenjevalnimi spretnostmi v slovenskem jeziku. Učenje jezika običajno poteka po določenem vrstnem redu, temu sledijo tudi učbeniki in delovni zvezki za učenje slovenščine, in sicer od glasoslovja, pomenoslovja, oblikoslovja, skladnje do uporabe jezika v ustreznih okoliščinah. Daljše in zapletenejše povedi začnejo otroci tvoriti pri osmih letih, to je v tretjem razredu osnovne šole. Če je v prvem in drugem razredu osnovne šole v ospredju opismenjevanje, v tretjem razredu ob ustnem postane zelo pomembno tudi pisno sporazumevanje. Z branjem postane jezikovni razvoj pri otrocih bolj individualiziran, kar je najbolj opazno pri razvoju besedišča. Poudarek na širjenju besedišča je v osnovnošolskem obdobju v skladu z razvojno stopnjo in kognitivnimi zmožnostmi otrok, kjer je

njihovo razmišljanje in razumevanje tesno povezano s konkretnimi objekti. V prvih letih osnovne šole se poleg besedišča razvije tudi pragmatično zavedanje, otroci začnejo tvoriti bolj zapletene skladenjske strukture. Intervjuvani učitelji so izpostavili pogosto omenjeno dejstvo, da so obstoječi učbeniki in delovni zvezki iz Slovenije, ki jih uporabljajo pri pouku, prezahtevni in neprimerni za jezikovno raven učencev Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu. Opozorili so, da so prisiljeni v didaktično-metodično prilagoditev pouka in pripravo dodatnega gradiva za širjenje besedišča in sporazumevalnih vzorcev. Nekateri intervjuvani učitelji pri pouku uporabljajo tudi gradiva Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik Univerze v Ljubljani, s katerim na šoli sodelujejo tudi v obliki dodatnih izobraževanj za učitelje.

Udeleženci raziskave ugotavljajo, da je učence vedno težje pritegniti in obdržati njihovo pozornost, kar pripisujejo pogosti rabi pametnih telefonov, videoiger ipd. nove e-generacije. Nekaj intervjuvancev je povedalo, da se pri pripravi učnega gradiva in posredovanju vsebin trudijo zadostiti potrebam vseh učnih stilov³ učencev v razredu, kar pa jim ne uspe vedno. Uporabljajo slikovno gradivo (vidni stil), različne predmete (kinestetični stil) in se pogovarjajo (slušni stil), da bi aktivirali različne čute in zadostili prevladujočim stilom posameznikov.

Intervjuvani učitelji in profesorji so izpostavili, da so učenci brez večjih težav zmožni reprodukcije snovi iz zvezkov, veliko težje pa samostojno ubesedijo svoje misli v vsakdanjem sporazumevanju. Dve intervjuvani profesorici sta opozorili na pomen jezikovno ustreznih zapisov v zvezke tudi pri drugih predmetih, kjer učenci in dijaki preživijo dovršen del šolskih ur. Iz nadaljnjih pogovorov z intervjuvanci je razvidno, da se zavedajo odgovornosti pri razvijanju spretnosti in veščin za uspešno sporazumevanje v slovenskem jeziku, saj mnogi učenci slovenščino slišijo samo v šoli, na naselitvenem območju slovenske in narodne jezikovne manjšine v Italiji pa je možnosti za usvajanje različic slovenščine znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma malo oziroma jih ni dovolj (Melinc Mlekuž 2019: 67). Čisto vsi intervjuvanci, učitelji in profesorji, so potožili, da je prišlo do opaznega upada znanja slovenščine v času pouka na daljavo med pandemijo, otroci so pozabili besedišče, sporazumevalne vzorce, sklonske oblike, kar se je poznalo tudi pri ustnih nastopih na mali maturi. Mnogi v času šolanja na daljavo niso imeli veliko priložnosti za sporazumevanje v slovenščini, kar se je odražalo v tem, da so ob vrnitvi k pouku težko samostojno tvorili vprašanja in odgovore, lahko so le reproducirali na pamet naučeno snov iz učnih gradiv. Na vpliv prekinitev procesa učenja opozarjajo tudi znanstvena spoznanja, za uspešno učenje sta namreč zelo pomembni časovna iz-

³ Po Marentič Požarnik (2000) stile zaznavanja delimo na vizualni oziroma vidni stil, aditivni oziroma slušni stil in kinestetični stil. Za nobenega učenca ni značilen samo en stil, lahko pa govorimo o posameznikovem prevladujočem stilu.

postavljenost jeziku in časovna strnjenost učenja (Dagarin Fojkar 2005), dolžina prekinitev procesa učenja in proces pozabljanja pa sta med seboj povezana, več časa kot se jezika ne uporablja, večji so učinki procesa pozabljanja, in obratno. Iz intervjujev je razvidno, da so se v času pouka na daljavo poleg pozabljanja in nazadovanja jezikovne zmožnosti izrazile tudi stiske neslovensko oziroma italijansko govorečih družin, ki zaradi nepoznavanja jezika v tem času niso mogle pomagati otrokom pri šolskem delu. Učitelji so v pripravljenem gradivu sicer navajali zelo preprosta navodila v slovenskem jeziku, ki so usmerjala delo učencev, z besediščem, ki so ga dotlej pri pouku usvojili, vendar bi si želeli imeti starši še več nadzora, da bi lahko otrokom bolj dejavno pomagali.

V raziskavo zajeti učitelji so izpostavili pomen sodelovanja s starši in skupnega dela za otrokov napredek in razvoj. Pomen vključevanja staršev je v strokovni in znanstveni literaturi velikokrat izpostavljen, jezikovni razvoj namreč ne poteka pri vseh otrocih enako, pogojujejo ga motivacija, individualne zmožnosti oziroma predispozicije, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku in v veliki meri tudi potreba in možnost uporabe. Po Cummins (1981) potrebuje posameznik za doseganje osnovne sporazumevalne zmožnosti od enega do treh let, za doseganje druge ravni, da bi dohitel domače govorce, pa potrebuje več časa, pet oziroma od pet do sedem let od začetne redne izpostavitve J2. Stopnja otrokovega znanja J1 naj bi napovedala razvoj J2. Učenci, ki imajo dobre temelje v J1, razvijejo boljše pismenost tudi v učnem jeziku, bolj razvito besedišče in skladenjsko strukturo J1 lahko prenesejo v J2, razvoja jezikovnih sistemov sta soodvisna.⁴ Iz intervjujev je razvidno, da se učitelji tega zavedajo in komunikaciji s starši namenjajo veliko pozornosti, da pridobijo njihovo zaupanje za lažje delo z otroki.

V odgovorih so se nekateri udeleženci raziskave dotaknili tudi občutljivosti pri popravljanju napak, ki zlasti mlajše otroke v prvih razredih hitro potrejo. Učitelji popravljajo tiste jezikovne napake, ki bi jih otroci morali prepoznati, ker so jih pri pouku skupaj že omenjali, ne pa kar vseh povprek. Pomembno je, da ob tem spodbudno izpostavijo tudi pozitivne vidike. Podobnega pravila se držijo tudi profesorji, popravijo sicer vse napake, na oceno pisnega ali ustnega preverjanja oziroma ocenjevanja pa vplivajo jezikovne napake, o katerih so se pri pouku že učili. Opozarjanje na napake oziroma popravljanje je zelo pomembno – če učenci tega niso deležni, jih ne morejo odpraviti in pride do fosilizacije napak (Pertot 2011; Grgič 2017, 2019). Na pomen povratnih informacij pri učenju J2 opozarja

⁴ Zorman (2013) navaja, da glasovni sistem J1 določa zaznavo govora J2. Ob prvih stikih z J2 otroci svoje glasove prilagajajo usvojenemu glasovnemu sistemu, ki ga že imajo, pri čemer lahko seveda prihaja do negativnega transferja oziroma interferenc jezikovnih sestavov J1 v jezikovne sestave J2. Pri tem je zelo pomembno, da učitelji v tem procesu dosežejo pozitivno vzdušje in sproščenost, da se otroci ne obremenjujejo z napakami.

tudi Wang (2015), kar po njegovem mnenju sproži spremembe v učenčevem sistemu vmesnega jezika. Na osnovni in prvostopenjski srednji šoli Večstopenjske šole s slovenskim učnim jezikom Doberdob je tudi v ta namen zaposlen dodaten učitelj oziroma profesor slovenščine za jezikovno podporo oziroma krepitev slovenščine in nivojsko delo.

Usvajanje jezika

V sklopu vprašanj so udeleženci raziskave razmišljali o možnostih, ki jih imajo učenci za spontano usvajanje jezika. Pomembno je, da se v prvih letih šolanja učenje in usvajanje jezika prepletata, da se učitelji tega zavedajo in ju pri pouku tudi povezujejo, kar je ključno zlasti pri pridobivanju in širjenju besedišča. Če pri učenju govorimo o nadzorovanem pridobivanju znanja, poteka usvajanje nena-
dzorovano,⁵ vendar se zlasti v prvih letih vzgoje in izobraževanja oba procesa prekrivata.

Intervjuvani učitelji se zavedajo, da so uspešnejši tisti učenci, ki so poleg formalnega učenja slovenščine pri pouku deležni tudi neformalnega usvajanja jezika v medvrstniškem dialogu. Na Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjanu temu namenjajo precej pozornosti, otroke spodbujajo k vpisu na občolske dejavnosti v slovenskih društvih, sami pa imajo ob torkih na šoli delavnice z različnih področij (šah, matematika, pevski zbor, klekljanje, gledališka delavnica itd.), kjer imajo otroci možnost usvajati novo besedišče in sporazumevalne vzorce. Na šoli organizirajo tudi različne kulturne prireditve, bralno značko, otroke vozijo tudi na ekskurzije in šolo v naravi v Slovenijo. Poleg tega v popoldanskem času dodatne aktivnosti organizira tudi Združenje staršev Romjan. Kljub bogati ponudbi dejavnosti in možnosti za medvrstniško druženje in sporazumevanje je potrebne veliko pazljivosti in iznajdljivosti, da komunikacija med otroki ves čas poteka v slovenščini. Tudi med odmorom morajo učitelji otroke usmerjati in spodbujati z različnimi dejavnostmi in igrami v slovenskem jeziku, saj bi se sicer otroci med seboj pogovarjali v italijanščini, pogosto jim namreč primanjkuje ustreznega besedišča. Gotovo na rabo slovenščine v pedagoško nestrukturiranih okoljih vplivajo tudi osebne lastnosti otrok, njihova samozavest,⁶ odzivni učenci se učijo

⁵ Skela, Sešek in Dragarin Fojkar (2009: 48) menijo, da je usvajanje jezika naraven proces, ki poteka neformalno, mimogrede, nenačrtno, brez zavestnega odločanja za jezikovne oblike. Ob tem Baloh (2019: 454) poudari pomen razumevanja in smiselnosti dejavnosti pri usvajanju jezika, saj sporazumevalno zmožnost otroci najlažje razvijajo, ko pozabijo, da jo razvijajo, in je v ospredju vsebina sporočila in ne učenje jezika.

⁶ Edwards in Roger (2015) ugotavljata pomembno povezavo med samozavestjo in ustnim izražanjem oziroma medsebojnim vplivanjem med pripravljenostjo za sporazumevanje, jezi-

hitreje kot sramežljivi. Ekstrovertirani otroci se lažje in hitreje sporazumevajo s sovrstniki in tako hitreje širijo besedišče. Introvertirani so pri jezikovnem izražanju običajno previdnejši ter do sebe in svojih jezikovnih napak tudi bolj pozorni in kritični.

Tudi na prvostopenjski srednji šoli bi učenci brez nadzora govorili italijansko, zato morajo profesorji rabi slovenščine med odmori namenjati veliko pozornosti. Intervjuvani profesorji poročajo o uspešni izkušnji šolske akcije *Govorimo slovensko*, kjer je bila razredu, ki bo med odmori najbolj dosledno govoril slovensko, obljubljena nagrada. Razredi so pri igri tako zavzeto sodelovali, da so med sabo nadzorovali rabo slovenščine tudi na družbenih omrežjih, kjer sicer uporabljajo italijanščino. Izmikanje in napor pri rabi slovenščine v pedagoško nestrukturiranem okolju kaže, da mladi o interesnih področjih, ki jih zanimajo, nimajo dovolj besedišča in sporazumevalnih vzorcev v slovenščini, zato jim predstavlja napor in radi prehajajo v italijanščino. V pogovoru z vrstniki med odmorom, po pouku ali na obšolskih dejavnostih je namreč sporazumevanje zanje še kompleksnejši proces, kjer se prepletajo in dopolnjujejo njihove različne zmožnosti, znanja, spretnosti in širše védenje o svetu. Ko govorimo o jezikovni zmožnosti učencev in dijakov, moramo imeti v mislih tudi ta vidik sporazumevanja, ki pa ga je težko opazovati in meriti.

Prehod iz osnovne v srednjo šolo

Intervjuvani učitelji so povedali, da šolanje v slovenskem učnem jeziku iz osnovne na prvostopenjsko srednjo šolo nadaljuje večina učencev, na posamezen razred si premislijo le trije ali štirje učenci, ki se vpišejo naprej na italijansko šolo. Po mnenju učiteljev otroci in starši ne želijo izgubiti usvojenega znanja slovenščine, zadovoljni so z izkušnjo slovenske šole in se zato odločijo na njej tudi nadaljevati. Nekaj intervjuvancev je izpostavilo, da starši radi pohvalijo individualen in spodbuden pristop učiteljev ter se tega nadejajo tudi v nadaljevanju šolanja, predvsem ker gre za isto ravnateljstvo, kjer ves kolektiv učiteljev in profesorjev deluje precej enotno.

Intervjuvani profesorji v prvem razredu prvostopenjske srednje šole v Doberdobi pri učencih iz Romjana pogosto opažajo pomanjkanje besedišča,

kovno zmožnostjo in samozavestjo pri izražanju v J2. Samozavestnejši učenci bodo hitreje poiskali možnosti za sporazumevanje v slovenščini tudi zunaj učilnice, pogostejši pogovori v slovenščini pa povečujejo jezikovno zmožnost, kar vpliva na samozavest. Tudi to je dejavnik, na katerega morajo biti učitelji pri učenju J2 pozorni, saj s spodbujanjem samozavesti lahko vplivajo tudi na boljšo jezikovno zmožnost učencev v J2.

neposredno prevajanje iz italijanščine, zamenjevanje besednega reda, težave se pojavljajo tudi pri skladenjski strukturi povedi. Večje težave od ostalih učencev, ki jim je slovenščina J1, imajo tudi pri sklonskih oblikah, vendar je to eden glavnih učnih ciljev prvostopenjske srednje šole in se jih s sistematično obravnavo uspejo naučiti. Vsi intervjuvanci poudarijo, da se po enem letu razlike bistveno zmanjšajo, med otroki pa se vzpostavijo prijateljske vezi, ki pripomorejo k hitrejšemu usvajanju jezika tudi med pedagoško nestrukturiranimi trenutki, to je med odmori, po pouku ipd. Tako kot intervjuvani učitelji tudi profesorji izpostavijo, da se učenci, ki prihajajo iz Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu, praviloma opredeljujejo za Italijane, ki znajo tudi slovensko, učenci iz Doberdoba pa sami sebe označujejo za Slovence. Sprva oziroma v prvih mesecih prvostopenjske srednje šole se učenci družijo po skupinah, sčasoma pa se razred poveže, vzpostavijo se tudi prijateljski odnosi. Jezikovno raven razreda določa znanje slovenščine glavnine učencev, velik vpliv pa imajo tudi karizmatični posamezniki, ki vplivajo na skupinsko dinamiko razreda.

Po mnenju profesorjev prvostopenjskih srednjih šol na odločitev posameznikov za nadaljevanje šolanja na drugostopenjski srednji šoli s slovenskim učnim jezikom močno vplivajo vrstniki, družba in prijateljske vezi. Mnogi se šolanje bojijo nadaljevati na italijanski šoli, ker se bojijo novega pristopa pri vseh predmetih, in to v italijanskem jeziku, medtem ko lahko na slovenski šoli pričakujejo podoben način dela tudi naprej. Ne želijo zavreči znanja slovenščine in vseh prizadevanj, ki so jih vložili v učenje jezika, nekateri vidijo tudi večje nadaljnje možnosti v prihodnosti pri zaposlovanju, k nadaljevanju šolanja v slovenskem jeziku pa jih močno spodbujajo tudi profesorji na prvostopenjski srednji šoli. Na tej stopnji šolanja o možnostih študija v Sloveniji še ne razmišljajo. Po mnenju intervjuvanih profesorjev se nekateri dijaki odločajo za italijanske drugostopenjske srednje šole, ker ponujajo več raznolikih in za dijake zanimivejših smeri, nekateri med njimi tudi niso dovolj jezikovno samozavestni v slovenščini, bojijo se slabših ocen in se zato odločijo za nadaljevanje šolanja na italijanskih šolah.⁷ Trije anke-

⁷ V raziskavi Norine Bogatec (2019) so anketirani učenci med razlogi, ki vplivajo na izbiro nadaljnje smeri šolanja po končani prvostopenjski srednji šoli, torej na prehodu v drugostopenjsko srednjo šolo, najpogosteje navedli predmetnik (57 %) in dobro pripravo za univerzitetni študij (48 %). Nekaj manj kot tretjina jih je izpostavila dobre možnosti za zaposlitev (30 %) in dober vtis na dnevu odprtih vrat (29 %). Dobre informacije od starejših dijakov in usposobljenost za izbrani poklic je navedla petina anketiranih, nekoliko manj pa jih je šolo izbralo zaradi slovenskega učnega jezika (18 %). Vsak deseti učenec je izpostavil dobre izkušnje na stažu, zaradi italijanskega učnega jezika pa se je za šolo odločilo 8 % anketiranih. V manjši meri so učenci izbrali nadaljnjo smer šolanja zaradi dobrih profesorjev in bližine šole domačemu kraju (po 6 %). Nasvet drugih (4 %), želja staršev (3 %), številčnost razredov (2 %) in izbira iste šole kot najboljši prijatelj (2 %) spada med najmanj razširjene razloge.

tirani profesorji omenjajo tudi primere dijakov, ki so se sicer vpisali na italijansko drugostopenjsko srednjo šolo, pa jim je bilo kasneje žal in so se prepisali na slovensko. Anketiranci izpostavljajo, da je zlasti italijansko govorečim staršem merilo znanja slovenščine šolska ocena, po njej presojujejo otrokovo jezikovno zmožnost v slovenščini. Slovensko govoreči starši imajo v jezikovno znanje svojih otrok boljši vpogled, zlasti nekateri med njimi, ki imajo sorodnike v Sloveniji, so bolj kritični in kažejo večjo motivacijo za nadgradnjo jezika, zato samoiniciativno prosijo profesorje za novo gradivo in dodatne možnosti za usvajanje slovenščine.

Nekateri udeleženci raziskave sledijo uspešnosti svojih nekdanjih učencev tudi naprej na drugostopenjski srednji šoli in ugotavljajo, da se v okolju, kjer vrstniki tudi zunaj razreda govorijo slovensko, znanje prej jezikovno šibkih dijakov bistveno izboljša prav zaradi višje jezikovne ravni celega razreda.

ZAKLJUČEK

Predstavljena analiza kvalitativne raziskave med intervjuvanimi učitelji in profesorji osvetljuje izzive pedagoškega kadra pri poučevanju učencev na osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom, ki jim slovenščina ni prvi ali primarni jezik in niti jezik okolja, in s tem dopolnjuje že izvedene raziskave na to temo. Jezikovna struktura slovenskih šol v Italiji je odraz družbenih sprememb, šola se prilagaja jezikovni strukturi družin in družbi, v katero je umeščena. Marsikaterega neslovensko govorečega starša k vpisu otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom pritegnejo dodaten jezik, prednosti dvojezičnosti, slovenščina kot bližnji jezik Slovenije in s tem več zaposlitvenih možnosti. Po mnenju intervjuvancev, ki so sodelovali v raziskavi, je pri tem zanimanje za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Italiji ter za slovensko kulturo in identiteto zanemarljivo oziroma drugotnega pomena. Neslovensko govoreči starši namreč šolo premalo dojemajo kot posrednika slovenske identitete in kulture, kar ugotavljajo že predhodne raziskave (Jagodic 2013, 2019; Pertot 2013). Po mnenju intervjuvancev otroci iz neslovensko oziroma italijansko govorečih družin, ki jim je slovenščina J2, z leti sicer lahko postanejo uporabniki slovenskega jezika, nekateri tudi dobri poznavalci slovenske kulture, identitetno pa se opredeljujejo za Italijane. Vprašanje je, kolikšen jezikovni in identitetni vpliv imajo na sošolce, ki jim je slovenščina J1, v nadaljevanju šolanja, pri Slovencih v Italiji namreč radi govorimo o kompleksnih oblikah večplastnih identitet (Pertot 2013) in družbenih vplivih, ki jo pretresajo in spreminjajo. Po mnenju Grgič (2017: 95) so ti otroci, ki jim je slovenščina J2, po zaključku šolanja na šolah s slovenskim učnim jezikom načeloma dvojezični, vendar je njihov primarni jezik večinski, manjšinski pa oslabljen. Učitelji in profesorji se pri pouku sicer prizadevajo, da bi svoje učence in dijake usposobili v

govorce z visoko jezikovno zmožnostjo, vendar je to v razmerah, kjer je slovenščina omejena le na šolsko okolje, šolske in obšolske dejavnosti, izredno težko. Zmanjšano število otrok iz slovensko govorečih družin in vedno več učencev, ki jim je slovenščina J2, namreč zahteva premišljeno politiko jezikovnega načrtovanja in sistemsko didaktično-metodično prilagoditev pouka, katerega osrednji cilj je usposobiti govorce, da bodo sprva v slovenskem jeziku zmožni uresničevati svoje namene in zadovoljevati potrebe, ob koncu vzgojno-izobraževalnega procesa pa bodo imeli jezikovno zmožnost tako dobro razvito, da se bodo zmožni vključiti v slovensko govoreče okolje.

Pred leti je v šolah še deloval transmissijski način, pri katerem je učitelj snov podajal ali posredoval, z novimi generacijami učencev in dijakov pa se učni stili močno spreminjajo. Iz analize odgovorov pedagoškega kadra je razvidno, da se na spremembe odzivajo in prehajajo na transakcijski pristop razvijanja sporazumevalne zmožnosti,⁸ za katerega je značilno, da so vsi vpleteni v pedagoškem procesu aktivni in se trudijo prepoznati sogovorčeve namene ter hkrati izražajo svoje. Poglobljeni intervjuji izkazujejo, da imajo učitelji Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu in profesorji prvostopenjske srednje šole v Doberdolu interakcionistični pogled na jezik in iščejo ustrezen odziv v danih razmerah. Jezikovni razvoj otrok opisujejo kot posledico prepletanja predispozicij in spoznavnega razvoja, značilnosti okolja, predvsem pa izpostavljajo velik pomen motivacije učencev, njihovih staršev in tudi svojega tako imenovanega navdušujočega poučevanja. V osnovni šoli ima po mnenju intervjuvancev ključni vpliv na uspešnost učencev pri učenju in usvajanju slovenščine motivacija staršev in učiteljev, na prvostopenjski srednji šoli pa vlogo motivatorjev in zglada prevzamejo vrstniki, po katerih se sošolci zgledujejo, kar pomembno vpliva tudi na nadaljevanje šolanja v slovenskem jeziku in na vpis na drugostopenjsko srednjo šolo.

Odločitev neslovensko oziroma italijansko govorečih staršev, da vpišejo svoje otroke v slovenski vrtec in kasneje slovensko osnovno šolo, zahteva veliko poguma in zaupanja v vzgojno-izobraževalne ustanove in pedagoški kader slovenskih šol. Pripravljeni morajo biti namreč na to, da bodo zaradi slabšega znanja oziroma neznanja jezika težje pomagali in sledili otroku pri šolskem delu. Nepoznavanje slovenskega jezika in kulture pri nekaterih starših vzbuja negotovost in jih od šole oddaljuje, česar se intervjuvani strokovni delavci s področja vzgoje in izobraževanja zavedajo in si prizadevajo za večje sodelovanje. Védenje, da ima motivacija staršev tako pomemben vpliv na motivacijo otrok za učenje slovenščine, narekuje

⁸ Ferbežar (1999) navaja, da sporazumevalno zmožnost poleg jezikovne in strateške zmožnosti, kjer gre predvsem za uporabo jezikovnega znanja v konkretnih okoliščinah, sestavlja tudi dialoška zmožnost, ki zajema zmožnost organiziranja in strukturiranja govora v dialogu, nadzor poteka sporazumevanja, menjavo vlog in kodno preklapljanje.

še bolj sistematično pozornost pri usmerjanju staršev in njihovem vključevanju v vzgojno-izobraževalno delo: treba jih je dosledno ozaveščati o poslanstvu, specifikah in pričakovanih slovenske šole, izzivih učenja slovenščine in poznavanju širšega družbenega konteksta Slovencev v Italiji. Če se je slovenska šola v Italiji v preteklosti osredotočala na spodbujanje slovenske narodne identitete, danes v skladu z družbenimi spremembami vedno uspešneje kot pedagoško-didaktično načelo sprejema in razvija načelo medkulturnosti, poznavanje svoje kulture in spoštovanje druge, ob tem pa se trudi stremeti k izobraževanju učencev z visoko jezikovno zmožnostjo v slovenščini (Jagodic, v tej knjigi). Pogosto prehajanje otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik, iz vrtca na osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom in kasneje na slovensko prvostopenjsko srednjo šolo je znak usklajenega delovanja pedagoškega kadra znotraj večstopenjskih šol, težje je ohraniti in pritegniti dijake na prehodu v drugostopenjske šole s slovenskim učnim jezikom. Vsi vpleteni v pedagoški proces potrebujejo podporo in predvsem usmeritev: učenci in dijaki z različnim jezikovnim predznanjem, njihovi starši in predvsem pedagoški kader, ki se sooča z očitki javnosti, da raven slovenščine na slovenskih šolah v Italiji upada. Treba jim je zagotoviti sistemsko podporo za nivojsko izvedbo pouka slovenščine (v dveh skupinah) v vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in prvem letu prvostopenjske srednje šole ter jih opremiti z védenjem za operacionalizacijo tistih znanj, ki neposredno prispevajo k razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku.

BIBLIOGRAFIJA

Baloh B.

2019 'Kurikularno področje jezik v vrtcih v čezmejnem prostoru v slovenski Istri in na Tržaškem', v Tivadar H. (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*, Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Obdobja, 38, 449–456.

Bogatec N.

2015 'Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 74, 5–21.

2017 'Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji', v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, Založništvo tržaškega tiska, 102–116.

2019 *Izbira po prvostopenjski srednji šoli (po »mali« maturi 2019)*, www.slori.org.

Brezigar S.

2013 'Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji - Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika: zaključki', v Jagodic D., Čok Š. (ur.), *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«, 97–119.

Churchill Gilbert A. jr., Iacobucci D.

2005 *Marketing Research: Methodological Foundations*, Thomson, South-Western.

Cummins J.

1981 'Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment', *Applied Linguistic*, 2, 132–149.

Dagarin Fojkar M.

2005 'Tako majhen, pa že govori angleško', *Vzgoja in izobraževanje*, 36, 1, 8–10.

Dörnyei Z., Ushioda E.

2011 *Teaching and researching motivation*, Harlow/New York, Longman/Pearson.

Edwards E., Roger P. S.

2015 'Seeking out Challenges to Develop L2 Self-Confidence: A Language Learner's Journey to Proficiency', *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18, 4, 1–24.

Ferbežar I.

1999 'Merjenje in merljivost v jeziku', *Slavistična revija*, 47, 4, 417–436.

Flecha R., Soler M.

2013 'Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School through Dialogic Learning', *Cambridge Journal of Education*, 43, 4, 451–465.

Grgič M.

2017 'Italijansko-slovenski jezikovni stik: med ideologijo in pragmatiko', *Jezik in slovnstvo*, 61, 1, 89–98.

2019 'Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo čezmejno šolstvo?', *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja*, 83, 35–50.

Jagodic D.

2013 'Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev', v Jagodic D., Čok Š. (ur.), *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«, 37–70.

2019 'Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu v Italiji', v Lukanović N. (ur.), *Jezikovni profil mladib v slovenskem zamejstvu*, Ljubljana/Klagenfurt/Trst, Inštitut za narodnostna vprašanja/Slovenski znanstveni inštitut: Slovenski narodnopisni inštitut Urban Jarnik/Slovenski raziskovalni inštitut, 67–120.

Jagodic D., Čok Š.

2013 *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«, 12–36.

Lamb M., Wedell M.

2015 'Cultural contracts and commonalities in inspiring language teaching', *Language teaching Research*, 19, 2, 207–224.

Marentič Požarnik B.

2000 *Psihologija učenja in pouka*, Ljubljana, DZS.

McIntosh C. N., Noels K. A.

2004 'Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies', *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9, 2, 28.

Melinc Mlekuž M.

2016 'Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku', v Andres R., Rezoničnik L., Rožič M., Zavašnik N. (ur.), *Slovenski jeziki na stičišču kultur*, Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 41–49.

2019 'Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom oz. dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji', *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja*, 83, 67–82.

Mezgec M.

2017 'Slovenščina v Beneški Sloveniji in vloga dvojezične šole v Špetru pri medgeneracijskem prenosu jezika: stališča staršev', *Slovenščina 2.0*, 5, 2, 1–32.

Patton Quinn M.

1987 *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Los Angeles, Sage.

Pertot S.

2011 'Identitetne spremembe med Slovenci v Italiji v družinah učencev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 66, 2–43.

2013 'Kaj je to za ena šola: slovenska ali dvojezična? Predstave staršev o ciljih in delovanju šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji', v Dapit R., Bidovec M. (ur.), *Vočejžnost in izobraževanje: izkušnje, rezultati in izživi v prostoru med Italijo in Slovenijo*, Udine, Università di Udine-Centro Internazionale sul Plurilinguismo, 151–177.

Pong G.

2002 *EFL motivation and strategy use among Taiwanese senior high school learners*, Unpublished Master thesis, Taiwan, National Taiwan University of education.

Prebeg Vilke M.

1995 *Otrok in jeziki*, Ljubljana, Sanjska knjiga.

Rot Vrhovec A.

2015 'Forms of cooperative learning in language teaching in Slovenian language classes at the primary school level', *CEPS Journal*, 5, 3, 129–156.

Skela J., Sešek U., Dagarin Fojkar M.

2009 'Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji', v Pižorn K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Ljubljana, ZRSŠ, 220–245.

Vidau Z.

2015 'Medkulturni položaj mladih, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 74, 23.

2018 'Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu v Italiji', v Obid M. (ur.), *Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu. Zvezek 2*, Klagenfurt/

Ljubljana/Trst, Inštitut za narodnostna vprašanja (INV)/Slovenski znanstveni inštitut (SZI)/Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik (SNIUJ)/Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), 51–95.

Wang W.

2015 'Factors Affecting Learners' Attention to Teacher Talk in Nine ESL Classrooms', *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19, 1, 1–20.

Zorčič S.

2019 'Samozavestna raba slovenščine na jezikovnostičnih področjih: mladi na avstrijskem Koroškem', v Tivadar H. (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest, (Obdobja)*, Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 523–530.

Zorman A.

2013 *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*, Koper, Univerzitetna založba Annales.

Sklepne misli: izzivi vpisovanja italijansko govorečih otrok v šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji

DEVAN JAGODIC

V monografiji predstavljeno študijo primera o šolskem okolju s slovenskim učnim jezikom v Romjanu, v katerega je danes vključeno večje število učencev z italijanščino kot prvim jezikom, bi lahko označili za značilen znak počasnega, a napredujočega procesa kulturne in jezikovne integracije, ki že dalj časa poteka na celotnem obmejnem območju med Italijo in Slovenijo. Proces jemljemo tudi kot posledico evropskih pobud za harmonizacijo območij in družb, ki so jih v preteklosti razdeljevale fizične in simbolične meje (Bufon 2008, 2017; Gasparini, Del Bianco 2008). V predstavljeni okvir družbenega in kulturnega zблиževanja se vključujejo tudi odnosi med dvema narodnima skupnostma, ki sta zgodovinsko ukoreninjeni v tržiškem okraju – med italijansko večino in slovensko manjšino. Po desetletjih napetosti, zamer in predsodkov, ki so zaznamovali precejšnji del 20. stoletja, se ti skupnosti zdaj končno usmerjata k vse tesnejšemu in sproščene- nemu sobivanju, ki temelji na želji po vzajemnem spoznavanju in razumevanju (Jagodic 2013).

Osnovna šola v Romjanu je del mreže državnih šolskih zavodov s slovenskim učnim jezikom, ki od nekdanj delujejo na območju tržaške in goriške pokrajine. Četudi so šole v povojnem obdobju sprva obiskovali zlasti Slovenci, ki so se na to področje preselili po prvi in drugi svetovni vojni, na začetku novega tisočletja vse večji delež učencev, danes že veliko večino, tvorijo otroci iz narodno mešanih

ali italijanskih družin. Pojav je že dlje časa opazen na celotnem območju zgodovinske poselitve slovenske skupnosti, vendar je v Romjanu še posebej očiten. Za šolo s slovenskim učnim jezikom se odloča znatno število govorcev italijanskega jezika, ki tako s svojo izbiro okrona zapletene procese odločanja, pri katerih je težko prepoznati glavno motivacijo – naj bo to zaradi iskanja ponovnega stika s slovenskimi družinskimi predniki, zaradi prednosti pri zaposlitvi, ki jih nudi šolanje v jeziku sosednje države, zaradi ugleda šole ali pa zgolj zaradi »skupnostnega« vzdušja, ki vzbuja občutek varnosti pred težavami, s katerimi se spopadajo drugi zavodi v soseski (Tenca Montini in Zago, v tej knjigi).

V Romjanu in tudi v mnogih drugih zavodih s slovenskim učnim jezikom v Italiji torej prihaja do postopnih sprememb šolskega okolisa. Prišlo je namreč do postopnega prehoda od položaja relativne (slovenske) jezikovne in kulturne homogenosti, ki se je ohranila vse do začetka 90. let, do vzpostavitve vse bolj etnično heterogenih okolij. V ta okolja se danes vključujejo tudi učenci in družine, ki se kljub oviram poskušajo potopiti v jezik in kulturo, ki so ju sprva le površno poznali ali pa ju sploh niso. Ta dotok »zunanjih«, ki ima sedaj že precejšen doseg na celotnem obravnavanem območju, je porušil obstoječe ravnovesje in povzročil niz neizbežnih posledic, ki si jih različni akterji na lokalnem prizorišču bolj ali manj želijo. Učinkov ni mogoče izslediti le pri tistih, ki izberejo tovrstno pot kulturnega in jezikovnega zблиževanja (torej pri učencih in družinah italijanskega izvora), temveč tudi pri skupnosti gostiteljici (torej v slovenskem šolskem in zunajšolskem okolju), ki se je znašla v popolnoma novem položaju glede na preteklost.

V monografiji smo skušali zbrati in analizirati stališča vseh vpletenih v tem procesu. V zaključku prejšnjega poglavja so na primer obravnavane izkušnje, pričakovanja in stališča učencev in staršev, ki se trenutno spopadajo s tem zahtevnim medkulturnim izzivom, hkrati pa so upoštewane posledice teh izkušenj za njihovo identiteto. Ob dognanjih posameznih faz raziskave je Moreno Zago poskušal ugotoviti, ali je pri obravnavanih družinah že mogoče govoriti o mešani, hibridni ali mnogoteri identiteti ali gre še vedno za identitetne položaje, v katerih »italijanstvo« ohranja osrednjo vlogo. Na podlagi multivariatne analize pridobljenih podatkov je avtor ugotovil, da je proces oblikovanja raznotere obmejne identitete v resnici šele v nastajanju, četudi italijanske družine močno poudarjajo pomen slovenskega jezika in kulture v procesih krepitve dialoga, obvladovanju družbenih mikrokonfliktov in utrditvi krovne obmejne identitete.

Po mnenju Federica Tence Montinija in Morena Zaga ta težnja izvira iz visokega kulturnega kapitala teh družin – te namreč tvorijo nekakšno družbeno elito, ki mejà ne dojema kot omejitev, temveč kot priložnost. Identiteta družin, ki se odločajo za šolanje v slovenskem jeziku, naj bi se torej razvijala v smeri svetovljanstva, saj dvojezično izobraževanje dojemajo predvsem kot priložnost za spodbujanje

odprtosti pri otroku in njegovo osvobajanje iz spon vnaprej opredeljene narodne pripadnosti. Kljub temu bi bilo v teh primerih pretirano govoriti o fluidnih identitetah, saj približevanje slovenski kulturi niti med najbolj zavzetimi posamezniki ne dosega ravni, ki bi korenito spreminjala značilnosti njihove identitete. Tenca Montini in Zago namreč menita, da je tako približevanje dejansko omejeno na splošno spoznavanje slovenskega jezika (ki pa pri družinskih članih – in včasih niti pri samih učencih – ne dosega visoke jezikovne zmožnosti), pogostejše obiskovanje slovenskega ozemlja (zlasti tistega onkraj meje, v sosednji Sloveniji, prej kot lokalnega manjšinskega okolja) in nekoliko bolj poglobljeno poznavanje slovenske zgodovine, zemljepisa in kulture.

Če se ponovno naslonimo na »koncentrični model manjšine« (Kühl 1997), ki je že bil predstavljen v prejšnjih poglavjih, bi lahko trdili, da s stališča slovenske narodne skupnosti v Italiji te skupine prebivalstva krepijo tretji krog njenega družbenega sestava, tako imenovani zunanji pas, ki ga sestavljajo posamezniki, ki se nimajo za Slovence, vendar izkazujejo aktivno zanimanje za jezik in kulturo skupnosti tudi z vpisovanjem (otrok) v slovenske šole (Brezigar 2013). Vendar pa je posebnost tega modela prav njegova dinamičnost, saj predvideva, da lahko posamezniki z obrobni pasov – ob ustreznih strategijah za promocijo jezika, ki spodbujajo poglobljeno poznavanje slovenščine, redno rabo jezika v vsakdanjem življenju in vključevanje v družbeno tkivo skupnosti – napredujejo v sredinske pasove, dokler ne postanejo aktivni govorci jezika ali celo razvijejo občutek pripadnosti skupnosti. Model torej predvideva možnost širitve slovenske skupnosti s tem, da v svojo sredino lahko sprejema tudi posameznike in družine iz širše družbe (prav tam).

Opisani pristop se nedvomno zdi revolucionaren v primerjavi s tradicionalnim dojetjem manjšinske skupnosti, ki se je vselej raje zavzemala za ohranjanje svojih pripadnikov kot za pridobivanje novih. Vendar pa omenjena strategija ni prinesla posebej spodbudnih rezultatov, če upoštevamo, da od leta 1910 do danes slovenska skupnost doživlja nenehno demografsko upadanje, na kar vplivajo različni dejavniki, med drugim asimilacija, zgodovinsko izseljevanje in zadnje čase tudi beg možganov (Jagodić 2017). Sicer pa je postopno krčenje socialne baze značilno za večino sodobnih narodnih manjšin. Brezigar (2013) namreč meni, da so manjšine obsojene na izumrtje, če si za edini cilj postavljajo ohranjanje trenutnih pripadnikov in njihovih potomcev; naj bodo še tako učinkovite pri ohranjanju pripadnikov v svojih vrstah, jih bodo z vsako generacijo nekaj izgubile zaradi asimilacije in negativnih demografskih trendov. Zato je razvojna strategija, ki temelji zgolj na ohranjanju trdnega jedra skupnosti obsojena na propad.

Uspesne prakse nekaterih evropskih manjšin (na primer valižanske, baskovske ali katalonske) pričajo o potencialni učinkovitosti strategij za promocijo jezika pri pridobivanju novih govorcev in posledično pri širitvi teh skupnosti (Lewis,

Royles, McLeod 2019). Prenos teh praks v slovensko okolje v Italiji se vendar ne zdi tako samoumeven, saj ga ovirajo razširjeni pomisleki o dejanski zmožnosti sosedov Italijanov, da bi usvojili ustrezno znanje v slovenskem jeziku, in o njihovi resnični motivaciji za vključitev v življenje skupnosti. V tem pogledu se prehajanje iz obrobnihs pasov v sredinske pasove nekaterim manjšinskim krogom zdi povsem utopično, množični dotok »zunanjih« v družbene stebre skupnosti (predvsem v šole in društva) pa se pogosto dojema celo kot grožnja integriteti skupine. Širitev skupnosti se torej mnogim zdi preveč tvegano dejanje, zato raje še naprej stavijo na ohranjanje (domnevne) etnične homogenosti, pa čeprav že vnaprej vedo, da se bo njihova socialna baza le še bolj krčila.

Norina Bogatec v svojem uvodnem poglavju ugotavlja, da slovenska narodna skupnost v Italiji doživlja povečan vpis učencev italijanskega jezikovnega izvora v lastne izobraževalne strukture z mešanimi občutki. Dejanski ali pa le zaznani učinki na sprejemno šolsko okolje so že več let predmet razgibane razprave, v kateri se krešejo mnenja tako glede ocene morebitnih kritičnih posledic kot glede načina odpravljanja morebitnih težav. Zadnje strani knjige prinašajo povzetek različnih stališč v zvezi z obravnavano temo, ki pa jih združuje tudi nekaj skupnih točk. Med temi velja na primer omeniti splošno zadovoljstvo zaradi vse večjega zanimanja za slovenski jezik in kulturo, saj je to znak izboljšanja medetničnih odnosov, na katerega je slovenska skupnost že dolgo čakala. Po desetletjih predsodkov in vzajemnega nezaupanja je končno le prišlo do korenite spremembe zornega kota, zaradi česar se del večinskega prebivalstva povsem spontano, pogosto zaradi iskrenega zanimanja in ustrezne motivacije, vključuje v slovensko šolsko okolje. Gre za pojav, ki je z neodvignostjo Slovenije doživel eksponentno rast in dosegel točko, na kateri učenci iz neslovenskih ali mešanih italijansko-slovenskih družin predstavljajo veliko večino vpisanih v zavode s slovenskim učnim jezikom.

Ob pomembnih spodbudnih učinkih na odnose med skupinama zato ne gre spregledati tudi pozitivnega vpliva pojava v strogo demografskem smislu. Gre namreč za tokove, ki so bistvenega pomena za ohranjanje in obnovitev šolskega okoliša zavodov s slovenskim učnim jezikom, saj so ti v zadnjih dvajsetih letih doživeli celo dvig vpisa prav zaradi vse večjega dotoka otrok iz družin, ki ne govorijo slovensko (Bogatec 2017). Podatek je še toliko pomembnejši, če ga povežemo z očitnim upadom števila vpisanih otrok, katerih prvi jezik je slovenščina, v istem časovnem obdobju. Ta upad je posledica negativnega prirasta prebivalstva, ki že desetletja načinja družbeno tkivo celotnega obmejnega območja in potemtakem ne prizanaša niti avtohtoni slovenski komponenti. Dotok učencev iz širše družbe zato privzema kompenzacijsko funkcijo in deluje kot blažilec glede na postopno krčenje trdnega jedra manjšine. Ni verjetno, da bi se ta negativni trend v bližnji prihodnosti obrnil, sploh glede na nadaljnji upad rojstev zaradi pande-

mije koronavirusne bolezni, ki so ga pokazale najnovejše demografske raziskave (Istat 2021).

Če želi slovenska narodna skupnost ohraniti oziroma utrditi trenutni obseg svojega šolskega sistema, ne le kar zadeva število učencev, temveč tudi število ravnateljev, učiteljev, strokovnega osebja, razredov, oddelkov, šol in večstopenjskih zavodov itd., je zato »prisiljena« k spodbujanju nadaljnega dotoka mladih iz širše družbe. Od tod izhaja razširjeno zanimanje za nadaljevanje tega trenda – čeprav se to skorajda ne sme razglašati za zavestno strategijo skupnosti. Gre torej za nekakšno tiho odobravanje, ki je razširjeno zlasti med šolskim osebjem, družinami oziroma vsemi tistimi, ki jim je mar za trenutno razvejanost mreže zavodov s slovenskim učnim jezikom. To danes sestavljajo številni vrtci, osnovne in srednje šole, ki delujejo na celotnem območju poselitve narodne skupnosti kot izraz globoko ukoreninjene kulturne zapuščine. Kot dokaz izrazite občutljivosti v zvezi z morebitnim krčenjem obstoječe mreže služijo takojšnji odzivi slovenske javnosti vsakič, ko je le omenjena možnost zaprtja določene šole, oddelka ali pa le združevanja več razredov.

Razlogi za tako dvoumen in previden odnos do obravnavanega pojava ne glede na pozitivne učinke, ki smo jih omenili, izvirajo iz nezaupanja, ki je posledica polpretekle, nikdar povsem pozabljene zgodovine. Zdi se, da v okviru slovenske narodne skupnosti vsi niso naklonjeni nadaljnjemu nenadzorovanemu vključevanju teh otrok, saj menijo, da bi preveliko število učencev brez ustreznega jezikovnega znanja spridilo tradicionalne značilnosti »slovenske šole« in jo na dolgi rok neizbežno privedlo do propada. Kaj je torej tisto, kar vzbuja največ skrbi in strahov? Na podlagi rezultatov raziskave v Romjanu se zdi, da glavni pomisleki zadevajo stranske učinke, do katerih bi lahko prišlo na treh ravneh: sociolingvistični in pedagoški ravni ter na ravni identitete.

S sociolingvističnega vidika naj bi povečan vpis otrok z malo ali celo brez znanja slovenskega jezika prispeval k poslabšanju položaja, ki je sam po sebi zaskrbljujoč že za skupino naravnih govorcev. V tretjem poglavju Matejka Grgič podrobno opisuje sociolingvistični položaj Slovencev v Italiji in opozarja na postopno upadanje sporazumevalne zmožnosti govorcev, predvsem mlajših generacij, ki niso dovolj izpostavljene različnim jezikovnim zvrstem, zlasti tistim, ki se nanašajo na javno rabo jezika. To je treba pripisati tudi splošni ranljivosti slovenskega jezika v Furlaniji - Julijski krajini, ki je podvržen hudim pritiskom italijanščine, ki je na celotnem poselitvenem območju edini uradni jezik. Priložnosti za rabo slovenščine so v javni sferi zato izrazito omejene, dvojezične oznake so redke, šolski sistem pa, razen nekaterih izjem, ne predvideva poučevanja slovenščine v šolah z italijanskim učnim jezikom (Jagodič, Kaučič-Baša, Dapit 2017). V danih okoliščinah se manjšinski jezik večinoma uporablja le pri intraskupinskem sporazumevanju. Jezikovni repertoar govorcev je pogosto omejen na lokalne zvr-

sti jezika, ki jih prepredajo izposojenke, kalki in druge interference iz italijanščine, hkrati pa je opaziti manjšo sporazumevalno zmožnost v standardiziranih, nadregionalnih zvrsteh jezika (Grgič, Kosic, Pertot 2020).

Pri že tako problematični sliki sociolingvističnega stanja trdnega jedra skupnosti, ki ga sestavljajo osebe iz družin, v katerih se tradicionalno govori slovenski jezik, ni presenetljivo, da množični dotok otrok z nizkim znanjem ali brez znanja manjšinskega jezika vzbuja dodatne skrbi. Zaskrbljujoč je zlasti način neformalnega sporazumevanja med otroki pri samostojnem delu v šoli, pri zunajšolskih dejavnostih ali drugih dejavnostih v okviru skupnosti, pri katerih italijanščina običajno izpodriva slovenščino in s tem pospešuje proces zamenjave jezika (Weinreich 1974; Fishman 1975). V tovrstnih pogovorih je italijanščina pogosteje izbrani kod, kajti predpostavlja se, da nihče od govorcev ne bo imel težav z izražanjem v tem jeziku. Sicer je italijanščina tudi jezik, ki so mu vsi otroci, tudi tisti iz slovenskih družin, bolj izpostavljeni zaradi medijev (televizije, radia, interneta, časopisov in revij), pravzaprav pa tudi kod, za katerega menijo, da dosegajo višjo sporazumevalno zmožnost v primerjavi s slovenščino (Jagodić 2019).

Ta sporazumevalna praksa je zlasti značilna za šolsko okolje v Romjanu, v katerem velika večina vpisanih učencev izhaja iz italijanskega okolja. Intervjuji, ki jih je Maja Melinc Mlekuž opravila z učitelji, so pokazali, da se otroci med seboj sporazumevajo izključno v italijanščini, ko so sami. Izogibanje komunikaciji v slovenščini in težave pri rabi jezika v nestrukturiranem pedagoškem okolju (na primer med odmori) dokazujejo, da otroci niso dovolj večji različnih sporazumevalnih registrov, da bi se lahko spretno znašli v neformalnih položajih. Da bi spodbudili dejansko rabo slovenščine in razširili besedni zaklad otrok, učitelji izvajajo različne poučne dejavnosti in igre ter otroke spodbujajo k obiskovanju občolskih dejavnosti, ki jih izvajajo lokalna slovenska društva. Vendar se zdi, da niti to ni dovolj, da bi oblikovali aktivne in sposobne govorce, zato bi bilo treba trenutne učne pristope dopolniti z novimi pedagoškimi metodami s področja poučevanja drugega ali tujega jezika (Melinc Mlekuž 2019).

Posledice obravnavanega pojava na pedagoški in metodološki ravni so torej tesno povezane s sociolingvistično razsežnostjo. Kljub trudu, ki ga učitelji vlagajo v to, da bi učenci in dijaki dosegali dovolj visoko sporazumevalno zmožnost, je v razmerah, v katerih je slovenščina omejena le na šolsko okolje, to izrazito težka naloga. Upad števila otrok, ki prihajajo iz slovensko govorečih družin, in vse večje število učencev, za katere je slovenščina drugi jezik, zahtevata pozorno jezikovno načrtovanje, vrsto metodoloških prilagoditev in pripravo razmeram ustreznega učnega gradiva, ki bi upoštevalo značilnosti okolja in učne potrebe različnih uporabnikov. Cilj, h kateremu bi morali stremeti ob koncu izobraževanja, je razvoj jezikovne zmožnosti na taki ravni, da se lahko govorec spretno

znajde v različnih govornih položajih, v katerih je raba slovenščine običajna, kar pomeni, da učenec postane funkcionalno dvojezičen (Mezgec 2012).

Jasno je, da zaradi trenutne heterogenosti šolske populacije v povezavi z jezikovnim predznanjem učencev delo učiteljev in profesorjev nikakor ni lahko. Vsi, ki sodelujejo v pedagoškem procesu, bi morali imeti ustrezno podporo in predvsem pravo usmeritev – tako učenci z nehomogenim znanjem jezika in njihovi domači, ki imajo pomembno vlogo pri spodbujanju otrok v učnem procesu, kot tudi učno osebje, ki se mora zagovarjati pred vse ostrejšimi kritikami slovenske javnosti glede splošnega siromašenja slovenskega jezika v manjšinskih šolah. Melinc Mlekuž meni, da je treba učiteljem nujno ponuditi sistematično podporo pri poučevanju slovenščine v heterogenih razredih ter jih opremiti z ustreznim znanjem, veščinami in učnim gradivom. Predvsem pa se je pokazala potreba po diferenciranem pedagoškem pristopu, ki bi upošteval različno jezikovno zmožnost učencev in stremel k postopni izravnavi. Tak pristop je trenutno prej izjema kot pravilo, njegova raba pa je prepuščena presoji posameznega učitelja.

Zadnji ugovor glede obravnavanega pojava zadeva posledice, ki bi jih ta lahko imel za samo identiteto »slovenske šole«. Kot je bilo že večkrat omenjeno v tej monografiji, mreža šol s slovenskim učnim jezikom tradicionalno nagovarja zlasti pripadnike manjšine. Ob razvijanju jezikovne zmožnosti govorcev in širjenju znanja o slovenski kulturi, zgodovini in geografiji so bili izobraževalni zavodi od vselej zadolženi tudi za gojenje občutka narodne pripadnosti, ki je ključnega pomena za ohranjanje skupnosti in razvoj družbene kohezije. S čedalje izrazitejšim dotokom govorcev drugačne narodne pripadnosti izobraževalni zavodi vse bolj izgubljajo to funkcijo, saj se morajo prilagajati značilnostim, pričakovanjem in potrebam vse bolj heterogene skupine ciljnih uporabnikov. Tako na primer pri pouku France Prešeren ne more biti več *naš največji pesnik*, temveč *največji slovenski pesnik*, saj zaimsek »naš«, ki seveda zadeva vse v razredu prisotne učence, dandanes vključuje tudi mlade pripadnike drugih narodnih skupnosti, ki imajo svoje narodne pesnike.

Šole s slovenskim učnim jezikom so danes dvokulturna okolja, in če jih obiskujejo učenci, ki niso ne slovenske ne italijanske narodnosti, celo večkulturna okolja, v katerih bi bilo treba klasični pristop k utrjevanju slovenske narodne identitete nujno spremeniti. Pouk se še izvaja v slovenskem jeziku, vendar pa je že vsa uradna komunikacija med šolami in starši, ki je nekdaj temeljila izključno na rabi slovenščine, postala dvojezična, tudi zaradi odsotnosti strateškega načrta jezikovne politike, ki bi poudarjal osrednjo vlogo manjšinskega jezika in predvidel posebne ukrepe za njegovo varstvo. Identiteta šole se ne naslanja več na tiste lastnosti, ki so jo opredeljevale v preteklosti, in v okviru manjšinske skupnosti niso vsi pripravljeni sprejeti novih razmer.

Še težje pa je morda sprejeti dejstvo, da je tudi samo trdno jedro slovenske skupnosti že dalj časa podvrženo korenitim spremembam svojih bistvenih lastnosti (Jagodic 2017). To lahko pripišemo vse lažji prehodnosti etničnih meja, do katere je prišlo zaradi urbanizacije, modernizacije in nato globalizacije, ki so dejansko zmanjšale družbene razdalje med slovensko manjšino in italijansko večino. Obe skupnosti sta namreč podvrženi vse bolj univerzalnim in homogenim modelom vrednot, usmeritev in obnašanj – dandanes mladega pripadnika slovenske skupnosti od italijanskega vrstnika ločuje zlasti njegovo znanje še enega jezika, druge razločevalne lastnosti (prostorske, družbene, ideološke), ki so bile izrazitejše v preteklih obdobjih, pa so se postopoma razblinile. Na kulturni ravni lahko govorimo o kreolizaciji (Brezigar 2017), pri kateri se prvine slovenske tradicije zlijejo z italijansko in tako ustvarijo hibridne pojave, ki so razširjeni zlasti med mladimi.

Izpostavljenost vplivom slovenske in italijanske kulture, izmenična raba dveh jezikovnih kodov in vsakodnevna umeščenost v dva miselna svetova so procesi, ki v analizo trenutne etno-demografske strukture Slovencev v Italiji uvajajo povsem nove okoliščine. Prehodnost etnične meje je povzročila postopno preobrazbo družbenega tkiva skupnosti, ki je postalo bolj prepustno, razčlenjeno in težje določljivo. Razmere so se spremenile tudi zaradi porasta mešanih zvez in zakonov, nekdanj značilnih za urbana območja, danes pa razširjenih tudi v okolici mest, ki so jih tradicionalno poseljevali Slovenci. Nekdanj relativno fiksnim in trdnim oblikam pripadnosti se zdaj pridružujejo kompleksnejše oblike mešanih, večplastnih ali hibridnih identitet. Pertot (2017) meni, da imajo zato Slovenci v Italiji trenutno na izbiro več identitetnih možnosti, ki so vezane na bolj ali manj izraženo »slovenstvo« in podvržene nenehnim pogajanjem v kontekstu njihovih družbenih odnosov.

Sicer pa je prav izbira med različnimi možnostmi (izobraževanja, zaposlovanja, bivanja in ne nazadnje tudi pripadnosti), ki jih ponuja ena ali druga stran meje (Spierings, Van der Velde 2008; Jagodic 2011), ena od temeljnih značilnosti današnjih »notranjih« obmejnih območij Evropske unije, v katerih velja načelo prostega pretoka kapitala, blaga in ljudi. Če se omejimo samo na področje vzgoje in izobraževanja na italijansko-slovenskem obmejnem območju, namreč vidimo, da lahko starši izbirajo med vsaj štirimi šolskimi sistemi – med dvema »večinskima« (šole z italijanskim učnim jezikom v Italiji in šole s slovenskim učnim jezikom v Sloveniji) in dvema »manjšinskima« (šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji in šole z italijanskim učnim jezikom v Slovenskem primorju). To pomeni, da se lahko ob upoštevanju različnih značilnosti in pogojev odločijo za tisti model, ki najbolj ustreza njihovim potrebam in pričakovanjem. Tradicionalno večkulturna obmejna območja, ki so jih dolga leta omejevale fizične in simbolične pregrade, so danes območja proste izbire, kar pa naravno prinaša tudi vrsto posledic – od

novih priložnosti do tveganj, povezanih z neizbežnimi spremembami obstoječega stanja.

Spremembe, ki jih vključno z reprezentativnim primerom šole v Romjanu doživlja celotna mreža šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji, so le eden od najočitnejših učinkov splošne geopolitične, družbene in psihološke preobrazbe, ki v novem tisočletju zaznamuje italijansko-slovensko obmejno območje. Te spremembe hkrati razkrivajo krhkost in težave manjšinskega šolskega sistema ter zahtevnost izobraževanja v slovenskem jeziku v vse bolj raznolikem in heterogenem šolskem okolišu. Upoštevajoč različne učinke obravnavanega pojava, lahko zaključimo, da bo glavni izziv šol usklajevanje (a) odprte in vključujoče šolske politike, ki naj v duhu spodbujanja k medkulturnemu dialogu, medsebojnemu spoznavanju in spoštovanju različnih identitet omogoča vzdrževanje razčlenjene mreže šolskih zavodov, z (b) jezikovno suvereno šolsko politiko, ki stremi k izobraževanju učencev z visoko jezikovno zmožnostjo v slovenščini – takih, ki bodo v obdobju vse intenzivnejših stikov in izmenjav tako na lokalni kot na globalni ravni prispevali k intelektualnemu, profesionalnemu, kulturnemu in jezikovnemu razvoju slovenske skupnosti v Italiji.

Nič kaj lahek izziv, ki za bolj ali manj negotov izid zahteva precej truda v smislu načrtovanja, znanja in virov. Zlasti drugi navedeni cilj predpostavlja velik vložek v metode poučevanja in motivacijske strategije, saj predvideva, da bodo učenci s slabim predznanjem jezika ob koncu izobraževanja postali funkcionalno dvojezični. Kljub bolj ali manj utemeljenim dvomom o možnostih uspeha pri oblikovanju novih aktivnih in lojalnih govorcev si namreč težko predstavljamo drugačen razvoj slovenske (šolske) skupnosti. Zdi se, da je prihodnost Slovencev na Tržaškem in Goriškem odvisna od tega, ali bo manjšinska skupnost znala pritegniti in aktivno vključiti nove govorce v svoje družbeno tkivo ter spodbuditi oblike pripadnosti slovenski manjšini, ki dopolnjujejo izvirne identitete. Da bi dosegli tako visoko zastavljen cilj, pa so nujni ustrezna vizija, pogumnejša drža in dolgoročni razvojni načrt.

BIBLIOGRAFIJA

Bogatec N.

2017 'Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega židu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 102-116.

Brezigar S.

2013 'Ali se slovenska jezikovna skupnost v Furlaniji - Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika', v Jagodic D., Čok Š. (ur.), *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, 97-113.

2017 'Slovenska skupnost v Italiji med preteklostjo in prihodnostjo' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega židu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 21-30.

Bufon M.

2008 *Na obrobju ali v osredju? Slovenska obmejna območja pred izživi evropskega povezovanja*, Koper, Založba Annales.

2017 *Meje in obmejne skupnosti na Slovenskem*, Koper, Annales ZRS.

Fishman J.

1975 (1971) *La sociologia del linguaggio*, Roma, Officina Edizioni.

Gasparini A., Del Bianco D.

2008 *L'Europa centrale dei confini. Governance della cooperazione transfrontaliera*, Gorizia, Isig.

Grgič M., Kosic M., Pertot S.

2020 *Da sistema a simbolo: La lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*, Roma, Aracne.

Jagodic D.

2011 'Mobilità residenziale transfrontaliera nel contesto dell'Unione europea: il caso del confine italo-sloveno', *Razprave in gradivo/Treatises and Documents*, 65, 60-87.

2013 'Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev', v Jagodic D., Čok Š. (ur.), *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine*

- pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine*, Trst, Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, 37–70.
- 2017 'Slovenci v Italiji: poselitveni prostor in demografsko gibanje' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 40-49.
- 2019 'Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu v Italiji', v Novak - Lukanovič S. (ur.), *Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu. Mladi v slovenskem zamejstvu*, zv. 4. Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Slovenski raziskovalni inštitut, Ljubljana, 67–120.
- Jagodić D., Kaučič-Baša M., Dapit R.
2017 'Jezikovni položaj Slovencev v Italiji' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 67-88.
- Kühl J.
1997 *The Schleswig Model*, Speech Manuscript, Hojskolen Oestersoen, Aabenraa, 9. 7. 1997.
- Istat
2021 *Bilancio demografico mensile*, <http://demo.istat.it>.
- Lewis H., Royles E., McLeod W.
2019 *Promoting Regional or Minority Languages in a Global Age*, Revitalise: Aberystwyth University, <http://revitalise.aber.ac.uk/en/resources/workshop-material>.
- Melinc Mlekuž M.
2019 'Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji', *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 83, 67–82.
- Mezgec M.
2012 *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji*, Koper, Univerza na Primorskem.
- Pertot S.
2017 'Identitetne prigode Slovencev v Italiji' v Bogatec N., Vidau Z. (ur.), *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izživov tretjega tisočletja*, Trst, SLORI-ZTT, 89-101.
- Spierings B., Van der Velde M.
2008 'Shopping, Borders and Unfamiliarity: Consumer Mobility in Europe', *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 99, 497–505.
- Weinreich U.
1974 (1953) *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri.

Priloga

Anketni vprašalnik

Spoštovani,

Univerza v Trstu in Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI) izvajata raziskavo o procesu kulturne identifikacije na slovensko-italijanskem kulturnem stiku, poimenovano »Tekoče identitete – primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu«.

Raziskava je namenjena staršem otrok, ki obiskujejo Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu oziroma nadaljujejo šolanje na prvostopenjski srednji šoli v Doberdobu.

Namen raziskave je preveriti, kako šolanje otrok v slovenskem jeziku vpliva na njihov občutek pripadnosti in dojemanje sebe in družine.

Vaše sodelovanje je za uspeh raziskave ključnega pomena. Vljudno vas prosimo, da izpolnite ta vprašalnik v slovenskem ali italijanskem jeziku.

Vprašalnik je anonimen. Vse pridobljene informacije bodo služile zgolj v znanstvene namene. Zbrani podatki bodo obdelani v skladu z Uredbo o varstvu osebnih podatkov, št. 679/2016.

Za dodatne informacije sta vam na voljo: Federico Tenca Montini (...@units.it) in Maja Melinc Mlekuž (...@slori.org).

Številka vprašalnika: _____

Anketni vprašalnik:
JEZIKI, KULTURE IN OBMEJNE IDENTITETE
V ŠOLI IN DRUŽBI

1. Koliko oseb živi v vašem gospodinjstvu (hiši/ stanovanju)?

- a. Starši: št. b. Otroci: št.
c. Stari starši: št. d. Drug sorodnik: št.

2. Navedite leto rojstva svojega otroka oziroma svojih otrok in učni jezik vrtca ali šole, ki jo obiskuje oziroma obiskujejo.

a. Prvi otrok

Spol: [1] M [2] Ž

Leto rojstva:

Učni jezik vrtca ali šole: [1] ne obiskuje šole [2] italijanski [3] slovenski

b. Dugi otrok

Spol: [1] M [2] Ž

Leto rojstva:

Učni jezik vrtca ali šole: [1] ne obiskuje šole [2] italijanski [3] slovenski

c. Tretji otrok

Spol: [1] M [2] Ž

Leto rojstva:

Učni jezik vrtca ali šole: [1] ne obiskuje šole [2] italijanski [3] slovenski

d. Četrty otrok

Spol: [1] M [2] Ž

Leto rojstva:

Učni jezik vrtca ali šole: [1] ne obiskuje šole [2] italijanski [3] slovenski

e. Peti otrok

Spol: [1] M [2] Ž

Leto rojstva:

Učni jezik vrtca ali šole: [1] ne obiskuje šole [2] italijanski [3] slovenski

3. Izberite največ tri izmed spodnjih razlogov, zaradi katerih ste vpisali svojega otroka na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjano oziroma na prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdobi.

- [1] Šola ponuja boljši vzgojno-izobraževalni program.
- [2] Šola je blizu kraja, kjer živimo.
- [3] Šola ponuja dobro izhodišče za prihodnje zaposlovanje.
- [4] V šolo hodijo tudi otrokovi prijatelji.
- [5] Naša družina ima slovenske korenine.
- [6] Šola omogoča učenje slovenščine in italijanščine ter spoznavanje obeh kultur.
- [7] Šola se dejansko sooča z medkulturnim sožitjem.
- [8] Šola ima lepše, prijetnejše in modernejše prostore v primerjavi z ostalimi na tem območju.
- [9] Okolje, v katerem se otrok uči, je bolj umirjeno, zaščiteno in homogeno v primerjavi z drugimi šolami.
- [10] Šolo so obiskovali tudi drugi družinski člani.
- [11] Šola ima dober ugled, o njej lepo govorijo.
- [12] Učitelji so sposobni, prijazni in razpoložljivi.
- [13] Bila je najbližje dostopna šola z neitalijanskim učnim jezikom.
- [14] Drugo (navedite):

4. Podatki o mami/očetu (oziroma skrbniku), ki odgovarja na vprašalnik:

- a. Spol: [1] M [2] Ž
- b. Leto rojstva:
- c. Jezik/-i, ki ste ga/jih govorili v otroštvu:
[1] italijanski [2] slovenski [3] furlanski [4] drugo (navedite):
- d. Izobrazba:
[1] osnovna šola [2] prvostopenjska srednja šola
[3] drugostopenjska srednja šola [4] univerza (diploma/doktorat)
- e. Zaposlitev:
[1] nisem zaposlen/-a [2] gospodinjec/-a, upokojenec/-ka
[3] uslužbenec/-ka [4] svobodni poklic
[5] podjetnik/-ca, samostojni/-a podjetnik/-ca
- f. Koliko let živite v pokrajini, kjer imate bivališče?

5. Informacije o drugem staršu (oziroma skrbniku):

- a. Spol: [1] M [2] Ž
- b. Leto rojstva:
- c. Jezik/-i, ki ste ga/jih govorili v otroštvu:
[1] italijanski [2] slovenski [3] furlanski [4] drugo (navedite):

d. Izobrazba:

- [1] osnovna šola [2] prvostopenjska srednja šola
[3] drugostopenjska srednja šola [4] univerza (diploma/doktorat)

e. Zaposlitev:

- [1] nisem zaposlen/-a [2] gospodinjec/-a, upokojenec/-ka
[3] uslužbenec/-ka [4] svobodni poklic
[5] podjetnik/-ca, samostojni/-a podjetnik/-ca

f. Koliko let živite v pokrajini, kjer imate bivališče?

6. *Kolikokrat ste se v zadnjem letu (v zadnjih 12 mesecih) udeležili kulturnih dejavnosti s svojim otrokom?*

- a. Gledališče: [1] nikoli [2] 1 [3] 2–3 [4] 4 ali več
b. Kino: [1] nikoli [2] 1 [3] 2–3 [4] 4 ali več
c. Koncerti: [1] nikoli [2] 1 [3] 2–3 [4] 4 ali več
d. Potovanja: [1] nikoli [2] 1 [3] 2–3 [4] 4 ali več
e. Športni dogodki: [1] nikoli [2] 1–2 [3] 3–5 [4] 6 ali več
f. Javni dogodki (prireditve, konference itd.):
[1] nikoli [2] 1–2 [3] 3–5 [4] 6 ali več
g. Krajši izleti: [1] nikoli [2] 1–2 [3] 3–5 [4] 6 ali več

7. *Koliko knjig ste prebrali v zadnjem letu (v zadnjih 12 mesecih)?*

- [1] Nobene. [2] 1. [3] 2–5. [4] 6–15. [5] Več kot 15.

8. *Kako pogosto ste bili v Sloveniji v zadnjem letu (v zadnjih 12 mesecih)?*

a. Brez otroka:

- [1] nikoli [2] nekajkrat [3] mesečno [4] skoraj tedensko

b. Z otrokom:

- [1] nikoli [2] nekajkrat [3] mesečno [4] skoraj tedensko

9. *Kako pogosto ste se v zadnjem letu (v zadnjih 12 mesecih) udeležili kulturnih, športnih, kulinarčnih ali drugih prireditev, ki jih je organizirala slovenska narodna skupnost v Italiji?*

- [1] Nikoli. [2] Redko. [3] Pogosto. [4] V bistvu vedno.

10. *V kolikšni meri sodelujete pri pobudah Združenja staršev Romjan – Associazione genitori Vermeigliano?*

- [1] Ga ne poznam. [2] Vem, da obstaja.
[3] Sem seznanjen/-a z njihovimi pobudami. [4] Sem aktiven/-na član/-ica.

11. Koliko jezikov oziroma narečij poznate in govorite vi in drugi starš (oziroma skrbnik)?

	Starš (ali skrbnik), ki odgovarja na vprašalnik	Drugi starš (ali skrbnik)
Jezik/-i,
ki ga/jih
razumem
Jezik/-i,
ki ga/jih
govorim

12. Katere izkušnje, ki ste jih imeli kot starši, so po vašem mnenju vplivale na odločitev, da ste vpisali svojega otroka na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu oziroma na prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdobi? (Možna sta največ dva odgovora.)

- [1] Eden ali oba starša sta iz slovenskih družin.
- [2] Poznavanje tujih jezikov je za nas zelo pomembno.
- [3] Nekateri vidiki slovenske kulture in miselnosti so nam še posebej všeč.
- [4] Prijateljstvo s pripadniki slovenske skupnosti v Italiji.

13. Ali ste vi ali drugi starš (ali skrbnik) že preživeli več kot tri mesece v tujini zaradi študija ali zaposlitve?

- [1] Da, zaradi študija (na kratko opišite):
- [2] Da, zaradi zaposlitve (na kratko opišite):
- [3] Ne.

14. Kako lahko šola po vašem mnenju še dodatno ugoti potrebam staršev? (Izberite enega od odgovorov.)

- [1] Več podpore staršem, da lahko sledijo in pomagajo otrokom pri pisanju slovenskih nalog.
- [2] Dodatni pouk za naslednje predmete (če izberete to možnost, izberite največ dva odgovora):
 - [a] zgodovina/zemljepis [b] italijanščina [c] znanstveni predmeti
 - [d] slovenščina [e] angleščina [f] drugo (navedite):
- [3] Šola že dovolj ugoti staršem.
- [4] Drugo (navedite):

15. Ali vas je izobraževalna pot vašega otroka osebno zblížala s slovensko kulturo in jezikom?

- [1] Sploh ne. [2] Malo. [3] Precej. [4] Zelo.

16. Prosim, ocenite svoje znanje slovenščine.

- [1] Ne razumem niti besede. [2] Razumem temeljne izraze.
[3] Sporazumevam se z osnovnimi sporazumevalnimi vzorci, vendar ne na ravni, da bi lahko pomagal svojemu otroku pri šolskih dejavnostih.
[4] Dobro obvladam jezik. [5] Odlično obvladam jezik.

17. Prosim, ocenite znanje slovenščine drugega starša (oziroma skrbnika).

- [1] Ne razume niti besede. [2] Razume temeljne izraze.
[3] Sporazumeva se z osnovnimi sporazumevalnimi vzorci, vendar ne na ravni, da bi lahko pomagal svojemu otroku pri šolskih dejavnostih.
[4] Dobro obvlada jezik. [5] Odlično obvlada jezik.

18. Ste razmišljali o tem, da bi se naučili slovenščine?

- [1] Nikoli nisem razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a, ker jo že poznam.
[2] Nikoli nisem razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a.
[3] Sem razmišljal/-a o tem, da bi se jo naučil/-a, vendar svojega namena še nisem uresničil/-a.
[4] Sem samouk/-inja.
[5] Obiskoval/-a sem tečaje.
[6] Drugo (navedite):

19. Je drugi starš razmišljal o tem, da bi se naučil slovenščine?

- [1] Nikoli ni razmišljal o tem, da bi se je naučil, ker jo že pozna.
[2] Nikoli ni razmišljal o tem, da bi se je naučil.
[3] Je razmišljal o tem, da bi se je naučil, vendar svojega namena še ni uresničil.
[4] Je samouk.
[5] Obiskoval je tečaje.
[6] Drugo (navedite):

20. Kako govori vaš otrok v družinskem krogu?

- [1] Večinoma italijansko. [2] Tako italijansko kot slovensko.
[3] Večinoma slovensko. [4] Drugo (navedite):

21. Kako govori vaš otrok zunaj družinskega kroga?

- [1] Predvsem italijansko. [2] V isti meri italijansko in slovensko.
[3] Predvsem slovensko. [4] Drugo (navedite):

22. Ocenite od 1 do 4, ali je izbira, da ste vpisali otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom, povzročila težave oziroma nelagodje med skupaj živečimi družinskimi člani.

- [1] Sploh ne. [2] Malo. [3] Precej. [4] Zelo.

23. Kakšno je stališče oziroma mnenje družinskih članov in sorodnikov o tem, da vaš otrok obiskuje šolo s slovenskim učnim jezikom?

- [1] Zelo negativno. [2] V glavnem negativno.
[3] Bili so ravnodušni. [4] V glavnem pozitivno.
[5] Zelo pozitivno.

24. Ali ste pred vpisom svojega na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu oziroma na prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdobi vedeli, da del antohtone (lokalne) skupnosti v tržiški občini oziroma Laškem govori slovenski jezik?

- [1] Da. [2] Ne.

25. Ali ste pred vpisom svojega otroka na Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu oziroma na prvostopenjsko srednjo šolo v Doberdobi vedeli, da obstaja organizirana slovenska skupnost na tem območju?

- [1] Da. [2] Ne.

26. Ali vaši dedki/ babice ali njihovi starši govorijo oziroma so govorili druge jezike poleg italijanščine, lahko tudi v omejenem družinskem okolju? (Izberete lahko več pritrilnih odgovorov.)

- [1] Ne, govorijo in so vedno govorili le italijanščino ali eno izmed italijanskih narečnih oblik.
[2] Da, govorijo ali so govorili tudi furlanščino.
[3] Da, govorijo ali so govorili tudi slovenščino oziroma eno izmed slovenskih narečnih oblik.
[4] Da, govorijo ali so govorili tudi nemško.
[5] Da, govorijo ali so govorili tudi jezik ali narečje, ki ni izvorno na tem območju.

27. Ali dedki/ babice ali njihovi starši s strani drugega starša (ali skrbnika) govorijo oziroma so govorili poleg italijanščine tudi druge jezike, lahko tudi v omejenem družinskem okolju? (Izberete lahko več pritrilnih odgovorov.)

- [1] Ne, govorijo in so vedno govorili le italijanščino ali eno izmed italijanskih narečnih oblik.
[2] Da, govorijo ali so govorili tudi furlanščino.
[3] Da, govorijo ali so govorili tudi slovenščino oziroma eno izmed slovenskih narečnih oblik.
[4] Da, govorijo ali so govorili tudi jezik ali narečje, ki ni izvorno na tem območju.

28. Kakšen pomen bo imelo znanje slovenskega jezika vašega otroka na nadaljevanje izobraževalne poti po osnovni šoli?

- [1] Ne bo imelo bistvenega vpliva.
- [2] Bo ena izmed možnosti, ki jo bomo izrabili ob priložnosti.
- [3] Bo pomemben dejavnik.
- [4] Bo odločilen dejavnik.

29. Ali je vaš otrok že izrazil dvome o svojem znanju slovenskega jezika v šoli?

- [1] Nikoli.
- [2] Včasih.
- [3] Pogosto.
- [4] Redno.

30. Ali je vaš otrok že izrazil dvome o svojem znanju slovenskega jezika v vsakdanjem življenju?

- [1] Nikoli.
- [2] Včasih.
- [3] Pogosto.
- [4] Redno.

31. Ali je vaš otrok izrazil željo, da bi po osnovni šoli rad nadaljeval izobraževanje v šolah s slovenskim učnim jezikom?

- [1] Da.
- [2] Ne.
- [3] Je še prezgodaj.

V primeru pritrdilnega ali negativnega odgovora, kateri je glavni razlog?

32. Ali podpirate in spodbujate željo svojega otroka, da nadaljuje izobraževalno pot v slovenskem jeziku? Prosimo, zapišite, zakaj.

- [1] Da.
- [2] Ne.
- Zakaj:

33. Ali ste podprli učenje in poznavanje slovenskega jezika pri vašem otroku? Na kakšen način? (Označite.)

	Smo podprli	Smo razmišljali, a nismo konkretno ukrepali
[1] Ne, menimo, da je dovolj, kar se nauči v šoli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[2] Druženje z družinskimi člani in prijatelji, ki govorijo dobro slovensko.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[3] Uporaba avdiovizualnega (slušno in slikovno) gradiva knjig, filmov, pravljič, glasbe itd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[4] Obiskovanje slovenskih športnih in društvenih dejavnosti na krajevni ravni (na svojem območju) ali v Sloveniji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[5] Obiskovanje organiziranih dejavnosti za učenje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[6] Drugo (navedite):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Navedite, kaj bi vplivalo na vašo izbiro, če bi morali zdaj vpisati otroka v drugostopenjsko (višjo) srednjo šolo? (Izberite največ tri odgovore.)

- [1] Šola je blizu stalnega bivališča.
- [2] Študijska smer, ne glede na učni jezik.
- [3] Ponuja dobre poklicne in nadaljnje izobraževalne možnosti.
- [4] Šolo obiskujejo tudi otrokovi prijatelji.
- [5] Šola je primerna otrokovim zmožnostim in pričakovanjem.
- [6] Usmerili bi se v šolo z italijanskim učnim jezikom.
- [7] Usmerili bi se v šolo s slovenskim učnim jezikom.
- [8] Usmerili bi se v šolo, ki jo je že obiskoval družinski član.
- [9] Drugo (navedite):

35. Če si v domišljiji poskusite zamisliti življenjsko pot vašega otroka v najstniški in odrasli dobi, kako si predstavljate njegovo prihodnost? (Izberite samo en odgovor.)

- [1] Ostal bo v bližnji okolici, čeprav bo zaradi tega izgubil priložnosti, ki mu jih lahko nudi izobraževalna in poklicna pot v drugih deželah.
- [2] Ciljal bo na osebno rast, ob tem pa izrabil najboljše priložnosti, ne glede na družinske in prijateljske vezi, ki jih ima tukaj.
- [3] Po zaključku obdobja, ko se bo oddaljil zaradi študija ali zaposlitve, se bo vrnil v te kraje.
- [4] Njegovo izobraževanje in uvajanje v poklic se bosta odvijala v Italiji.
- [5] Njegovo izobraževanje in uvajanje v poklic se bosta odvijala v Sloveniji.
- [6] Drugo (navedite):

36. Ali menite, da je šolska izkušnja vašega otroka na Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjenu oziroma na prvostopenjski srednji šoli v Doberdolu vplivala na družinsko identiteto in kako? (Izberite največ dva odgovora.)

- [1] Družino je približala slovenski kulturi.
- [2] Okrepila je kozmopolitsko plat družinske identitete.
- [3] Družina se je otresla starih predsodkov in stereotipov.
- [4] Okrepila je zavedanje o dinamikah na krajevni ravni.
- [5] Okrepila je obiskovanje Slovenije (območja Republike Slovenije).
- [6] Vključila je družino v družbene mreže slovenske skupnosti v Italiji.

ZAHVALJUJEMO SE VAM ZA SODELOVANJE IN VAS LEPO
POZDRAVLJAMO!

Avtorji in avtorice prispevkov

NORINA BOGATEC je na Filozofski fakulteti Univerze v Trstu diplomirala iz socialne psihologije. Od leta 1986 je zaposlena na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (Slori). Izvaja in objavlja raziskave o izobraževalnih in zaposlitvenih procesih ter o družbeni in kulturni integraciji čezmejnega področja med Italijo in Slovenijo.

MATEJKA GRGIČ je prevajalka, tolmačka in jezikoslovka, znanstvena sodelavka in docentka za področje slovenskega jezika. Je raziskovalka Slovenskega raziskovalnega inštituta (Slori) v Trstu in Znanstvenoraziskovalnega središča v Kopru ter docentka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

DEVAN JAGODIČ je raziskovalec in direktor Slovenskega raziskovalnega inštituta (Slori). Predmet njegovega znanstvenega raziskovanja so družbenokulturni procesi na obmejnih in narodnostno mešanih območjih, sociolingvistični vidiki etno-jezikovnih skupnosti v stiku in manjšinska vprašanja.

MAJA MELINC MLEKUŽ je doktorirala iz didaktike jezika in književnosti na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Zaposlena je na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (Slori), kjer se ukvarja z didaktiko slovenskega jezika in razvijanjem medkulturne zmožnosti.

FEDERICO TENCA MONTINI je raziskovalec na Univerzi v Trstu ter avtor mnogih znanstvenih prispevkov v italijanskih in tujih revijah ter dveh znanstvenih monografij. Deluje tudi kot član upravnega odbora inštituta Irsrec Furlanije - Julijske krajine in uredniškega odbora revije *Qualestoria*.

MORENO ZAGO je izredni profesor na znanstvenem odseku oddelka za Okoljsko in prostorsko sociologijo Univerze v Trstu, na katerem je nosilec predmetov Analiza in načrtovanje turizma ter Čezmejni odnosi in lokalni razvoj. Je sourednik revije *Futuribili*.

- 1 La cittadinanza molteplice. Ipotesi e comparazioni
Daniele Andreozzi, Sara Tonolo (eds)
- 2 Attraverso i conflitti. Neutralità e commercio fra età moderna
ed età contemporanea
Daniele Andreozzi (ed)
- 3 Europe of Migrations: Policies, Legal Issues and Experiences
Serena Baldin, Moreno Zago (eds) (online)
- 4 Conveniente, giusto o affidabile?
Il fotovoltaico e le logiche della diffusione di un'innovazione
Gabriele Blasutig
- 5 Energia e innovazione tra flussi globali e circuiti locali
Giorgio Osti, Luigi Pellizzoni (eds)
- 6 "Democrazie difficili" in Europa, Asia, Nord Africa e Medio Oriente:
competizione partitica, conflitti e democratizzazione
Diego Abenante (ed)
- 7 Environmental Sustainability in the European Union:
Socio-Legal Perspectives
Serena Baldin, Sara De Vido (eds)
- 8 "Sei tutta tenebre" Marta da San Daniele: una santità mancata nel Friuli del '600
Sandra Dolso
- 9 Saggi sulla nazione
Franco Goio
- 10 Avanzamenti di Economia Monetaria Internazionale
Tullio Gregori

Šola s slovenskim učnim jezikom Ljubke Šorli v Romjanu je zanimiv primer za preučevanje, saj šolsko populacijo večinoma predstavljajo učenci, katerih prvi jezik je italijanščina, ker so se starši odločili, da se bodo njihovi otroci šolali v manjšinskem jeziku. Ti učenci so vsak dan v stiku z vrstniki, za katere je prvi jezik slovenščina. Pouk obiskujejo v šolskem okolju, v katerem sporazumevanje poteka v slovenskem jeziku. Razpravljati o identiteti teh otrok pomeni posvetiti se njihovi razpetosti med dva svetova: med tistega, iz katerega izhajajo (večinski, italijanski svet), in tistega, v katerega se vključujejo (lokalni manjšinski, slovenski svet). Cilj monografije *Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu* je ponuditi stvarnejšo podlago za učinkovitejše razumevanje zapletenih procesov ter številnih oblik jezikovnega in kulturnega prepletanja italijanske in slovenske skupnosti, hkrati pa prispevati k izboljšavi šolskih programov na obravnavanem območju, in sicer z vsebinami, povezanimi z večkulturnostjo in inkluzivnostjo.



Euro 24,00