

Maja Melinc Mlekuž

Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Na naselitvenem območju slovenske narodne in jezikovne manjšine v Italiji ni dovolj sporazumevalnih okoliščin za usvajanje različic slovenščine znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma, zato je ključna odgovornost za razvoj spretnosti in veščin za uspešno sporazumevanje v slovenskem jeziku prenesena v didaktično strukturirano okolje. V prispevku je predstavljeno, kje vse se pojavljajo ovire pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, koliko pozornosti temu namenja didaktično-metodična zasnova pouka slovenščine na slovenskih šolah v Italiji in kako se to odraža pri nacionalnih preverjanjih znanja, maturitetnem preizkusu ob koncu drugostopenjske srednje šole in testiranju INVALSI na različnih stopnjah šolanja. Nakazane so smernice komunikacijskega modela pouka, predstavljen pa je tudi primer dobre prakse, in sicer učne enote, nastale v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja.

Ključne besede: sporazumevalna zmožnost, slovenska šola v Italiji, nacionalno preverjanje znanja, komunikacijski model pouka.

Communicative Competence in Schools with Slovene as the Language of Instruction in Italy

In the settlement area of the Slovene national and linguistic minority in Italy the situations in which Slovene language varieties are used are scarce. The main share of the responsibility for developing effective communication skills in Slovene is therefore transferred to the didactically structured environment. This paper examines the obstacles faced by educational institutions in developing communicative competence in Slovene, the extent to which these obstacles are tackled in the didactic-methodical structure of Slovene lessons conducted at Slovene-language schools in Italy, and the manner in which this is reflected in national examinations, the matura examination, i.e., a school-leaving examination at the end of the upper-secondary school, and the INVALSI examinations for different levels of schooling. The paper outlines the guidelines for conducting communication-based lessons and offers an example of good practice, namely a lesson plan developed within the project EDUKA 2 – Cross-Border Governance of Education.

Keywords: communicative competence, Slovene-language school in Italy, national examinations, communication-based lessons.

Correspondence address: Maja Melinc Mlekuž, Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), Via/Ul. Beccaria 6, 34100 Trieste/Trst, Italy, e-mail: m.melinc@slori.org.

1. Uvod

Povečan vpis otrok iz neslovenskih oziroma italijansko govorečih družin v zadnjih petindvajsetih letih je na eni strani slovenski skupnosti¹ v Italiji prinesel priložnost za povečanje števila² govorcev slovenščine in poznavalcev slovenske kulture v Italiji ter številčno polnejše razrede slovenskih šol, hkrati pa tudi didaktično-metodične izzive, kako te otroke uspešno vključiti v vzgojno-izobraževalni sistem, da bodo v skladu s kognitivnimi zmožnostmi jezikovno napredovali in bili v sicer jezikovno heterogenem razredu po znanju slovenščine primerljivi s sošolci iz slovensko govorečih družin. V tem času se je povečala tudi stopnja medkulturnih odnosov in integracije slovenske narodne in jezikovne skupnosti z večinskim prebivalstvom, o čemer pričajo številne raziskave (Bogatec 2014, 2015, 2019; Brezigar et al. 2012, 2013; Grgič 2016, 2017a, 2017b; Mezgec 2012; Pertot & Kosic 2014; Vidau 2015, 2018), med večinskim prebivalstvom pa je bilo opaziti tudi povečano zanimanje in povpraševanje po tečajih slovenskega jezika za odrasle (Jagodic 2013, 37–70). Na eni strani se sprejema prisotnost otrok iz neslovenskih, zlasti italijanskih družin kot znak pozitivnega razvijanja medkulturnih odnosov, po drugi pa se med pedagoškimi delavci in starši iz slovenskih oziroma mešanih družin stopnjuje nezadovoljstvo zaradi nižanja ravni slovenščine. Iz avtoričinega opazovanja v večletni pedagoški praksi izhaja, da prihaja do vedno večjega razkoraka glede pričakovane zahtevnosti in jezikovni ravni med pričakovani pripadnikov manjšine in pripadniki večine, za katere postaja šolanje otrok v slovenskem jeziku težko obvladljivo. Ob vsem tem se pojavlja vprašanje, ali je bila italijansko govorečim družinam v pedagoškem procesu nudena dovolj strokovna pedagoška opora, da bi se ta trend zanimanja za slovenske šole³ lahko nadaljeval tudi v prihodnje. Zaskrbljujoč je namreč podatek, da dinamika vpisov predšolskih otrok v zadnjih petih letih pada. V primerjavi s šolskim letom 2013/14 jih je bilo v šolskem letu 2018/19 za 16,3 odstotka manj (Bogatec 2019, 228). Razlogov za upad vpisa v slovenske vrtce je gotovo več, mednje spadata tudi prepočasna didaktično-metodična prilagoditev vzgojno-izobraževalnega dela otrokom iz neslovenskih družin in vztrajanje pri tradicionalno zasnovanem pouku, pri katerem učenci in dijaki ne dosežejo pričakovanih učnih ciljev ter dovolj visoke sporazumevalne zmožnosti v slovenščini v različnih govornih položajih (Melinc Mlekuž 2015, 152–174; Grgič 2017b).

Izhajamo iz predpostavke, da imajo osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti mladih v slovenski skupnosti v Italiji vzgojno-izobraževalne ustanove, torej vrtci in šole, zato sta ustrezna zasnova pouka in usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev ključnega pomena (Melinc Mlekuž 2015, 2016). Odgovornost šolstva je še toliko večja, ker sicer prihaja med nevedenimi dejavnostmi do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, kar vodi h krčenju priložnosti za komunikacijo v slovenskem jeziku. Iz raziskave Bogatčeve (2014,

31) je namreč razvidno, da v odnosu s sošolci uporabljata (tudi) italijanski jezik kar dve tretjini učencev. Nezanemarljiv je tudi podatek, da poteka v italijanščini trening skoraj tretjine učencev in dijakov, ki se športno udeležujejo pri društvi, včlanjenih v Združenje slovenskih športnih društev v Italiji. Priložnost za kontinuirano izpostavljenost slovenskemu jeziku za otroke iz neslovenskih družin ostaja tako omejena skoraj izključno na šolsko rabo. Bogatčeva (2015, 14) ugotavlja, da številni italijanski starši svojih otrok v popoldanskem času ne vpisujejo v slovenska društva in organizacije, kjer bi svoje znanje slovenščine nadgradili oziroma razširili splošnosporazumevalne vzorce, temveč raje v italijanske, in sicer z razlogom, da jih ne bi prikrajšali za spoznavanje italijanskega okolja in vključevanje vanj. Omejeno besedišče in sporazumevalni vzorci, ki se navezujejo izključno na šolsko okolje in obravnavano učno snov, tako govorcem slovenščine ob zaključku šolanja in posledično tudi v odrasli dobi omogočajo premajhno prožnost oziroma nezmožnost izbiranja jezikovnih sredstev glede na konkretne govorne položaje. Cilj pouka slovenščine je učence in dijake usposobiti v kritične uporabnike slovenskega jezika, ki bi znali v naboru jezikovnih sredstev izbrati pravilne in primerne okoliščinam rabe. Grgičeva (2017b, 89) zavrača predpostavko, da šole same po sebi zagotavljajo ustrezno izpostavljenost slovenščini tudi v neformalnem sporazumevanju oziroma da nudijo možnost učenja po sistemu tako imenovane popolne potopitve oziroma jezikovne kopeli. Prav tako zavrača mnenje, da naj bi bil danes manjšinski jezik materni oziroma prvi jezik (J1) (vseh) učencev in dijakov ter prevalentni jezik okolja. Po Bogatčevi (2015) je namreč iz raziskave jasno razvidno, da slovenščina za pomemben delež učencev in dijakov slovenskih šol v Italiji ni prvi ali primarni jezik. Iz tega izhaja, da šole ne morejo vztrajati pri tradicionalno formalistično-racionalnem modelu pouka, temveč morajo vpeljati komunikacijski model, pri katerem je v izhodišče poučevanja jezika postavljeno (neumetnostno) besedilo, temeljna metoda je bolj ali manj usmerjena učenceva sporazumevalna dejavnost, temeljni cilj pa je vzgojiti čim učinkovitejšega uporabnika jezika (Vogel 2015). Obravnava slovničnih vzorcev je pri komunikacijskem modelu osredotočena predvsem na ustrezno rabo in ne na opisovanje njihovih slovničnih značilnosti. Ob tem je treba opozoriti, da se učenci in dijaki iz neslovensko govorečih družin ne morejo zanašati na jezikovni občutek, zato se mora pri pouku jezikovna pravila podajati postopno, in sicer po didaktično-metodični zasnovi poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika, ob tem pa ohraniti raven slovenščine na ravni J1.

2. Metodologija

Cilj prispevka je nakazati možnosti za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti učencev in dijakov, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. Glavnina izsledkov, poleg analize znanstvene in strokovne literature, izhaja iz primerjalno-empirične

raziskave med dijaki in učitelji slovenščine na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika, ki jo je avtorica prispevka leta 2015 opravila v okviru svoje doktorske disertacije z naslovom Pouk slovenščine kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika. V raziskavi je sodelovalo skupno 420 dijakov in 43 učiteljev – 231 dijakov tretjih in četrth letnikov ter 25 učiteljev slovenščine iz drugostopenjskih srednjih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji in 189 dijakov tretjih letnikov ter 18 učiteljev slovenščine iz Slovenije. Ugotovitve dopolnjuje analiza pisnih preverjanj znanja iz slovenskega jezika (J1) v okviru Nacionalnega sistema preverjanja kakovosti prvega in drugega izobraževalnega obdobja v Italiji v šolskem letu 2018/19, ki izhaja iz avtoričinega sodelovanja pri pripravi nalog INVALSI. IZpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine za drugi in peti razred osnovne šole, tretji razred prvostopenjske srednje šole ter drugi in peti razred drugostopenjske srednje šole so nastale v sodelovanju Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) v Trstu, Deželnega šolskega urada Furlanije - Julijske krajine, Državnega zavoda za vrednotenje vzgojno-izobraževalnega sistema (INVALSI) in skupine učiteljev slovenščine na slovenskih šolah v Italiji. Avtorica prispevka je pregledala in ovrednotila vse naloge, skupno 494 testnih nalog oziroma 20.466 odgovorov (Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine 2018, 2019). Analizirani so tudi končni preizkusi ob zaključku drugostopenjske srednje šole, in sicer vsi maturitetni naslovi iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji od leta 1969⁴ do leta 2015 z navodili in priloženim gradivom (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66), ki so vsako leto konec junija, po maturitetni pisni nalogi iz slovenščine, objavljeni in komentirani v časopisu Primorski dnevnik. Prispevek zaključuje analiza učnih enot, ki so nastale po komunikacijskem modelu v souredništvu avtorice, in sicer v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja – INTERREG V-A Italija-Slovenija 2014–2020 (EDUKA2 2019b).

3. Ovire pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskih vrtcih in šolah v Italiji

Sporazumevalno zmožnost⁵ po pregledu znanstvenih prispevkov slovenskih jezikoslovc oziroma didaktičark jezika (Grgič 2016, 2017a, 2017b, 2019; Komac Gliha 2009; Bešter Turk 2011; Vogel 2015; Ferbežar 1999; Ferbežar & Pirih Svetina 2004; Mikolič 2005; Baloh 2016; Starc 2017) opredeljujemo kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz delnih zmožnosti, ki so med seboj povezane in vplivajo druga na drugo. Poleg jezikovne zmožnosti,⁶ ki jo sestavljajo poimenovalna, skladišna, pravorečna, pravopisna in besedilna zmožnost, ki jo sestavlja tudi pragmatična oziroma sociolingvistična zmožnost, ter strateška zmožnost, ki zajema poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča

učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem, je pomemben del tudi motivacija za rabo jezika. V pričujočem prispevku sporazumevalno zmožnost razumemo kot nadpomenko jezikovne in strateške zmožnosti, ki jo Ferbežar (1999, 419–422) razlaga kot zmožnost, kako pridobljeno in usvojeno jezikovno znanje uporabiti v primernih govornih položajih oziroma konkretnih okoliščinah in za določen namen. Če nekoliko grobo poenostavimo, je jezikovna zmožnost brez posameznikove sposobnosti uporabe, torej strateške zmožnosti, v konkretnih okoliščinah brez vrednosti. Takšnih okoliščin, kjer bi bili govorci slovenščine na naselitvenem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji izpostavljeni različnim rabam slovenskega jezika, ni dovolj, osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo je strukturirano pedagoško okolje.

V vrtčevskem in osnovnošolskem jezikovnem okolju v slovenskem jeziku v Italiji so otroci iz neslovenskih družin pri učenju slovenščine izpostavljeni modificiranemu vnosu (Edmondson 1999, 35) jezika, prilagojeni rabi besedja, številnim ponovitvam in parafrazam, kar sicer na začetku omogoča večjo stopnjo razumevanja, nima pa nujno ustrezne učne vrednosti, saj so besedila preveč izvzeta iz realnega življenjskega konteksta. Edmondson (1999, 195–197) na osnovi raziskav namreč ugotavlja, da lahko modificirana neinterakcija, pri čemer mislimo na govorčev prispevek in poslušalčevo dejavnost, negativno vpliva na govorno produkcijo posameznika, ki ji je izpostavljen. Sprva so učeči se otroci deležni velike družbene podpore, vzgojitelji in učitelji jih nekritično spodbujajo, pomembno jim je, da se sploh sporazumevajo, vzpostavijo stik v slovenščini, pomembna je vsebina, manj pozornosti pa je namenjene jezikovni ustreznosti. Oblikujeta se vmesni jezik (Ferbežar 1999, 425) in posebna slovnica, ki sta posledici različnih napak. Tako nehote pride do fosilizacije napak (Steinberg 1993, 256–257; Ferbežar 1999, 426; Grgič 2016, 2017a, 2017b), ki se tako zakoreninijo, da jih je težko oziroma skoraj nemogoče odpraviti v vseh letih šolanja in ostanejo tudi v odrasli dobi. Učenci in dijaki dobijo premalo povratnih informacij, deležni so jih samo pri pouku slovenščine, pri ostalih predmetih, ki zajemajo dobršen del pedagoških ur, pa so učitelji in profesorji do jezikovnih napak pogosto preveč strpni, sami pa pri poučevanju svojega predmeta pogosto uporabljajo manjšinski jezik. Poleg navedenih zunanjih dejavnikov imajo velik vpliv pri učenju jezika tudi osebni dejavniki, kognitivni in čustveni, nadarjenost in motivacija (Melinc Mlekuž 2015, 176). Prav pri motivaciji za učenje jezika ima nezanemarljivo vlogo vpliv družine, pri čemer so tukaj v prednosti otroci iz slovensko govorečih družin. Vključevanje staršev v izobraževanje otrok je namreč pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, kar potrjujejo tudi izsledki raziskav Ramóna Fleche in Marte Soler (2013, 454). Starši iz neslovensko govorečih družin bi zato potrebovali več smernic in podpore s strani pedagoških delavcev, da bi se lahko dejavneje vključili v izobraževanje svojih otrok in jim nudili oporo, da bi pri učenju in rabi jezika

vztrajali tudi zunaj razreda. Negotovost in nezadostno obvladovanje jezika v vseh sporazumevalnih okoliščinah namreč pomembno vplivata na posameznikovo družbeno vlogo in ustvarjata neko novo identiteto, kar posledično vodi govorce k jezikovnemu preklapljanju. V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji to pomeni, da v pedagoško nestrukturiranem okolju, to je pred in po pouku, med odmori in obšolskimi dejavnostmi, mladi pogosto uporabljajo svoj prevalentni jezik, ki je (pogosto) italijanščina (Melinc Mlekuž 2015, 154).

4. Analiza ovir pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti na drugostopenjskih srednjih šolah v Italiji

V projektu DeSeCo so na podlagi interdisciplinarnih raziskav izoblikovali seznam osmih ključnih zmožnosti, ki se prek posameznih predmetov in medpredmetnih povezav razvijajo v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.⁷ Pri predmetu slovenščina se razvijajo skoraj vse ključne zmožnosti, glede sestave ciljev in vsebin pa lahko kot temeljne naloge poudarimo predvsem sporazumevalno in kulturno zmožnost ter razvoj širših socialnih zmožnosti, to je medosebnih, medkulturnih, socialnih in državljanske zmožnosti (Melinc Mlekuž 2015, 49–51).

Pouk na slovenskih šolah v Italiji poteka po razvojnih smernicah italijanskega ministrstva za šolstvo, ki sicer veljajo za večinske šole v Italiji. Učitelji slovenščine se v osnovi teh šolskih smernic sicer držijo, vendar so pri izbiri učnih vsebin in učbenikov precej avtonomni (Melinc Mlekuž 2015, 45). V italijanskem sistemu za drugostopenjske srednje šole je uveljavljena členitev petletnega šolanja na uvajalni dve leti (bienij) in usmerjevalne zadnje tri letnike šolanja (trienij). Pri pouku slovenščine na drugostopenjskih srednjih šolah je jezikovni pouk predviden samo v prvih dveh letnikih, v preostalih treh letnikih pa se obravnava le književnost, in to samo slovenska. Tudi v osnovni šoli in prvostopenjski srednji šoli namenjajo učitelji pouku književnosti več časa in pozornosti. Slovenska skupnost v Italiji namreč literaturo od nekdaj dojema kot kulturni kapital oziroma sooblikovalko narodne pripadnosti in družbene identitete posameznika, saj učenci in dijaki v procesu branja literarnih besedil in pri obravnavi literarne zgodovine vgrajujejo v svojo osebnostno strukturo vrednote, ideološka stališča in norme obnašanja (Melinc Mlekuž 2007, 221–224; 2014a, 42–48; 2014b, 271–278). Velik poudarek je na razvoju kulturne zavesti, ohranjanje in razumevanje lastne kulture⁸ je namreč pogoj za kakovostno medkulturno sožitje. Slovenska šola v Italiji si prizadeva vzgojiti kulturno ozaveščene posameznike, ki ob spoznavanju in vrednotenju lastne kulture ter vzporednem spoznavanju in primerjanju druge kulture razvijajo medkulturno zavest. Prav zato je v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji velik poudarek namenjen poznavanju literarnega razvoja, razumevanju in vrednotenju zgodovinskega dogajanja. Velika

pozornost se namenja tudi širšim vzgojnim ciljem, to je oblikovanju estetskih in etičnih vrednot učencev in dijakov, predvsem pa oblikovanju meril in argumentov, ki temeljijo na obstoječem znanju, kar se kaže predvsem pri zahtevah maturitetnih pisnih nalog iz slovenščine. V skladu z razvojnimi smernicami državne šole v Italiji (Ministero della pubblica istruzione 2007), ki predvidevajo, da učenci in dijaki razvijajo jezikovne veščine iz okolja, te veščine pa pri pouku nadgradijo predvsem pri književnem pouku, so v ospredju vsebinska in procesna znanja, razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti in literarno-bralne pa je potisnjeno v ozadje. Prevladuje proučevanje besedila v kontekstu po načelih systemske didaktike, jezikovnemu pouku pa je odmerjenih premalo učnih ur, pa še to zgolj učenju slovnice in pravopisa. Učenci in dijaki slovenskih šol bi zato morali v vseh letih šolanja, tudi v vseh letnikih drugostopenjske srednje šole, namensko in sistematično usvajati sporazumevalne vzorce v različnih jezikovnih zvrsteh, ki so značilne za slovenski jezikovni kontinuum oziroma za prostor, v katerem je slovenski jezik primarni sporazumevalni kod (Grgič 2017b, 86). Na jezikovno nesamozavest v posameznih govornih položajih opozarjajo tudi dijaki sami, o čemer poročamo v izsledkih empirične raziskave v nadaljevanju.

V prispevku izpostavljeno dejstvo, da učenci in dijaki slabo obvladajo sporazumevalne vzorce v različnih govornih situacijah, ki so značilne za slovenski jezikovni kontinuum, potrjuje tudi avtoričina primerjalna empirična raziskava, ki jo je leta 2015 opravila med dijaki in profesorji na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika (Melinc Mlekuž 2015, 26–35; 2016, 41–49). Iz raziskave je razvidno, da 28,8 odstotka dijakov slovenskih šol v Italiji najbolj obvlada (skupno) jezikovne zvrsti slovenskega jezika, polovica manj (14,4 odstotka) jih najbolj obvlada zvrsti italijanskega jezika, vsi ostali (56,8 odstotka) pa najbolj obvladajo eno izmed kombinacij obeh jezikov. Raziskava je ovrgla splošno prepričanje, da je med dijaki zaradi prevlade italijanščine prisotno bistveno boljše znanje italijanskega jezika v primerjavi s slovenskim. Izkazalo se je tudi, da lahko učna uspešnost pri pouku italijanščine oziroma visoka jezikovna raven znanja italijanščine pozitivno vpliva na jezikovno raven znanja slovenščine. Jezikovne kompetence, usvojene v prvem oziroma boljše rečeno v primarnem jeziku (Grgič 2017a), ki je za mnoge učence in dijake italijanščina, namreč lahko postanejo medjezikovne, če so na dovolj visoki stopnji, kar pomeni, da pride do jezikovnega transferja, ki bistveno pospeši razvoj pisnih kompetenc v drugem jeziku (Mezgec 2012, 63). Vsekakor pa moramo razlikovati med kognitivnimi kompetencami, ki se izražajo tudi v pisnih kompetencah, in znanjem jezika. Cumming (1994 citirano v Mezgec 2012, 63) namreč ugotavlja, da so pisne kompetence v drugem jeziku odvisne od dveh dejavnikov, in sicer od stopnje razvoja pisnih kompetenc v izhodiščnem besedilu in znanja oziroma stopnje obvladovanja drugega jezika. Pisne kompetence, usvojene v izhodiščnem besedilu, delujejo kot nekakšno vodilo pri rabi pisnih kompetenc v drugih jezikih, medtem ko neizkušeni pisci nimajo modela, ki bi mu sledili pri pisnih dejavnostih

v drugem jeziku, kar se nam v nadaljevanju potrjuje tudi pri nacionalnih preverjanjih znanja. Iz raziskave (Melinc Mlekuž 2015, 151) je razvidno, da kar 22 odstotkov anketiranih dijakov na socialnih omrežjih s prijatelji in znanci uporablja kombinacijo slovenskega in italijanskega narečja, 21 odstotkov pa slovensko narečje. Zanimiv je podatek, da visok odstotek anketiranih dijakov e-sporočila piše v italijanskem knjižnem jeziku, kar je posledica tega, da je uradni jezik večinoma italijanščina in jo zato v formalnih oblikah komunikacije tudi bolje obvladajo.

Pri analizi odgovorov na vprašanja odprtega tipa smo pri dijakih drugostopenjskih srednjih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji zaznali jezikovno nesproščenost, nesamozavest, samokritiko, da slovenskega jezika ne obvladajo dovolj. Prav ta zaskrbljenost pa je pri dijakih in tudi pri nekaterih učiteljih privedla do jezikovne togosti. Tudi v leposlovju namreč s težavo in večkrat z neodobravanjem sprejemajo mešanico jezikovnih zvrsti v slovenskem jezikovnem kontinuumu, torej različice oziroma jezikovna odstopanja od slovenskega knjižnega jezika, ki so v rabi na območju Republike Slovenije. Nekatera dela mlajših slovenskih literarnih ustvarjalcev iz matične domovine so anketirani učitelji prav zaradi tega označili kot jezikovno neprimerna. Jezikovna nesproščenost pri nekaterih vodi celo do pretirane skrbi za jezik, iskanja vsebinske literarnosti, skladne klasične lepote in posledično izogibanja jezikovnemu eksperimentiranju. Večina dijakov slovenskih šol v Italiji (kar 75,3 odstotka) raje bere knjige v italijanskem jeziku in samo 2,6 odstotka raje v slovenščini. Skoraj 40 odstotkov jih ima doma več knjig v italijanščini, skoraj 41 odstotkov pa približno enako v slovenščini in italijanščini. Sicer pa je iz raziskave razvidno, da dijaki slovenskih šol v Italiji precej bolj aktivno sodelujejo v dejavnostih in organizacijah lastne narodne skupnosti kot anketirani sovrstniki iz Slovenije. Hkrati pa dijaki drugostopenjskih srednjih šol v Italiji kažejo večji občutek pripadnosti svoji skupini, če je ta opredeljena kot slovenska narodna skupnost, skoraj 80 odstotkov dijakov se namreč udeležuje slovenskih literarnih in kulturnih prireditev. Ta podatek pritrjuje tezi, da se skupnost ne identificira več s slovenskim jezikovnim kontinuumom, temveč samo še s svojo izrazito lokalno različico, in ima samo sebe za ločeno skupino govorcev, pri tem pa postaja slovenščina vedno bolj dediščinski jezik (Grgič 2016, 2017a, 2017b), kar pomeni, da se ohranja le v specifičnih kontekstih, ne pa za potrebe vsakdanjega sporazumevanja.

Anketirani zamejski učitelji slovenščine se zavedajo nezadovoljive ravni jezikovnega znanja svojih dijakov, ob tem pa opozorijo na vpliv učiteljev pri drugih predmetih, ki v razredu z dijaki preživijo dobršen del ur, pri tem pa v pedagoškem in odnosnem govoru uporabljajo manjšinski jezik. Kar 83 odstotkov anketiranih učiteljev slovenščine si želi več strokovnih izobraževanj oziroma pomoči pedagoških svetovalcev, pa tudi več izmenjav in ekskurzij v Slovenijo ter skupnega projektnega dela. Dober primer čezmejnega sodelovanja v okviru

projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja (2019a) navajamo v nadaljevanju prispevka.

5. Vrednotenje znanja slovenščine na slovenskih šolah v Italiji

V nadaljevanju prispevka bomo proučili sestavo dveh nacionalnih preverjanj znanja na slovenskih šolah v Italiji, in sicer maturo, končni državni izpit ob zaključku drugostopenjske srednje šole, ter testiranje INVALSI⁹ na različnih stopnjah šolanja v osnovni, prvostopenjski in drugostopenjski srednji šoli. Pregled nacionalnih preizkusov znanja namreč nudi vpogled v napredek učencev in dijakov ter kakovost pedagoškega dela, hkrati pa ima pomembno vlogo pri načrtovanju izobraževalnih politik. Rezultati preizkusov vplivajo na sprejemanje ukrepov za odpravo pomanjkljivosti v izobraževanju, pri oblikovanju učnih načrtov in načrtovanju izpopolnjevanja učiteljev. Vsako nacionalno preverjanje znanja je pomemben del izobraževalnega procesa in tesno povezano z njegovimi preostalimi fazami. Prizadeva si ovrednotiti učne dosežke šolajočih se ob koncu nekega obdobja, pri čemer zmožnosti, znanja in stališč, v našem primeru slovenskega jezika, ni mogoče neposredno meriti, temveč lahko o njih le sklepamo na podlagi performance, to je dejanske uresničitve sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja (Grgič 2017b; Ferbežar & Pirih Svetina 2004; Vogel 2015). Takšno končno preverjanje lahko smatramo za legitimno le, če temelji na objektivnih merilih, kar po mnenju Štefanca (2012, 28–34) pomeni, da lahko merimo le dosežke, povezane z učnimi cilji, ki jih lahko objektiviziramo oziroma izrazimo v dovolj nedvoumni obliki. Vsako preverjanje in ocenjevanje znanja je vpeto v pouk kot celoto, saj končni izpiti po predpisanih vsebinah preverjajo cilje pouka in so pri izbiri dejavnosti čim bolj usklajeni z metodami preverjanja, s kakršnimi so se dijaki sicer srečevali med poukom.

Matura je državni izpit, s katerim dijaki zaključijo drugostopenjsko srednjo šolo in dokažejo, da dosegajo predvidene standarde znanja in so pripravljeni na samostojnejši, poglobljen univerzitetni študij. V zadnjem triletju drugostopenjske srednje šole in posledično tudi na maturi, na ustnem in pisnem delu državnega izpita, je velik poudarek namenjen poznavanju literarnozgodovinskega razvoja, razumevanju in vrednotenju zgodovinskega dogajanja, medpredmetnemu povezovanju, pa tudi oblikovanju meril in argumentov, ki slonijo na izsekih iz literarnih kritik in recepcij (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66). Tako spoznavanje literature kot sistema pri pouku književnosti je podlaga za celosten razvoj tistih ključnih zmožnosti, pri katerih je literatura ključna sestavina, torej predvsem sporazumevalne, kulturne in širših socialnih zmožnosti (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66).

Pregled naslovov in tem maturitetnih izpitov od leta 1969 do leta 2019 je pokazal, da je v zamejskih šolah prisotno poučevanje literature kot besedila v

kontekstu, zaradi stalnega sobivanja dveh narodnih in jezikovnih skupnosti je izpostavljena tudi vrednota spoštovanja soseda in medkulturnega dialoga, kar se odraža tudi v literarnem ustvarjanju zamejskih književnih ustvarjalcev in posledično tudi v izbranih odlomkih maturitetnih nalog, pri tem pa se od maturantov pričakuje tudi lasten pogled oziroma refleksija narodne pripadnosti skozi razmisleke o literaturi (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66). Maturitetni naslovi in spremljajoči izseki iz literarnih del in literarnih kritik kažejo dva nasprotujoča si pogleda na zamejsko stvarnost. Na eni strani imamo narodno aktivistično literaturo, na drugi strani pa mlajši avtorji želijo preseči narodno ogroženost in bolečino zgodovinskih dogodkov ter sprejeti svojo slovensko narodno pripadnost brez kompleksov majhnosti in ogroženosti v novourejeni družbi, v kateri pa še vedno govorijo v jeziku, ki ni jezik okolja in večine. Literarnoumetnostni in zgodovinskopolitični maturitetni naslovi ter tudi rezultati raziskave (Melinc Mlekuž 2015; 2016, 41–49) so pokazali, da anketirani dijaki in učitelji slovenskih šol v Italiji v primerjavi z anketiranci iz Slovenije višje vrednotijo učiteljevo vlogo, da svoj predmet povezuje z vsebinami drugih predmetov. Iz analize izhaja, da so dijaki pri maturitetnem izpitu sposobni dokazati sporazumevalno zmožnost na visoki ravni,¹⁰ saj so zmožni reproducirati naučeno snov oziroma razglabljati o literarnozgodovinskih temah in ob tem pokazati izjemno splošnokulturno razgledanost, njihova sporazumevalna zmožnost v vsakodnevnih okoliščinah in nižjih zvrsteh jezika pa je zaradi uvodoma naštetih okoliščin okrnjena (Melinc Mlekuž 2014a, 42–48; 2015, 50–66). V tem primeru lahko govorimo o neenakomernem razvoju jezika in dediščinskem idiomu (Grgič 2017b, 92), torej razvijanju jezika v specifičnih kontekstih, ne pa za potrebe vsakdanjega sporazumevanja.¹¹

Drugo pomembnejše nacionalno preverjanje znanja v šolah s slovenskim učnim jezikom na območju Trsta in Gorice ter v dvojezični šoli v Špetru je pisno preverjanje znanja iz slovenskega jezika (J1) v okviru Nacionalnega sistema preverjanja kakovosti. Državni preizkusi potekajo ob koncu prvega in drugega izobraževalnega obdobja ter pred državnimi izpiti ob koncu prvega in drugega izobraževalnega obdobja ter imajo formativno vlogo, saj se rezultati uporabljajo za dodatne informacije o napredkih učencev in dijakov, predvsem pa za ugotavljanje kakovosti poučevanja. V šolskem letu 2018/19 so bila preverjanja iz znanja slovenščine prvič nekoliko prilagojena Nacionalnemu preverjanju znanja iz slovenščine, ki se odvija v Republiki Sloveniji, še vedno pa so bile v ospredju razvojne smernice za italijanski jezik državne šole v Italiji, in sicer Referenčni okvir za preizkus italijanščine (INVALSI 2018). V tem dokumentu je jezikovna zmožnost opredeljena kot obvladovanje jezika in zmožnost njegove rabe za različne sporazumevalne namene, zasnova testov pa je omejena samo na preverjanje bralne zmožnosti ob umetnostnem in neumetnostnem besedilu. Na izhodiščna besedila se navezujejo naloge, ki preverjajo pragmatično, leksikalno in slovnično zmožnost. Učenci in dijaki morajo torej iz sobesedila rekonstruirati

pomen in namen besedila ter posameznih delov in prepoznati zvrst, ki ji pripada. Testiranci morajo poleg ciljev na nižji stopnji Bloomove taksonomije prepoznati dobesedni in preneseni pomen besed, besednih zvez in tudi razmerij med besedami ter razviti interpretacijo, ki presega dobesedno razumevanje. Slovnico zmožnost preverjajo naloge s področij oblikoslovja, besedotvorja, skladnje in pravopisa. Kaluža Pocecco (2016, 111) v Referenčnem okviru za preizkus italijanščine prepozna razlikovanje med implicitno in eksplicitno slovnico, pri čemer je implicitna tista, ki jo uporabljajo govorniki za sporazumevanje, eksplicitna pa tista, ki jo učenec oziroma dijak postopoma usvoji na različnih stopnjah šolanja, tako da zna razvrstiti in imenovati sestavne elemente jezikovnega sistema ter upoštevati pravila. Preizkusi INVALSI zajemajo poznavanje in uporabo obeh.

Analiza nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine INVALSI v tretjem razredu prvostopenjske srednje šole ter drugem in petem razredu drugostopenjske srednje šole v šolskem letu 2018/19 je pokazala, da večina nalog preverja zmožnost razumevanja besedil, poudarek je tudi na pomenski razčlembi besedila in poimenovalni zmožnosti ter zmožnosti določanja prvin književnega besedila (Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine 2018/2019). Zaradi lažjega vrednotenja preverjanj znanja je manj nalog odprtega tipa, ki bi preverjale upovedovalne oziroma skladijske zmožnosti na višjih ravneh znanja, torej analizo, sintezo in vrednotenje prebranega. Najmanj nalog je namenjenih preverjanju metajezikovne in pravopisne zmožnosti. Pregled 494 testnih nalog in skupno 20.466 odgovorov je pokazal, da so imeli dijaki največ težav pri utemeljitvah oziroma nalogah odprtega tipa, kjer je prišlo do poenostavljanj slovnicih paradigem po modelu dominantnega jezika, oblikoslovnih in skladijskih napak (Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine 2018/2019).

6. Zaključek: primer dobre prakse in smernice za naprej

Učenci in dijaki slovenskih šol v Italiji zaradi manjše izpostavljenosti zgolj slovensko govorečemu okolju težje ponotranjijo temeljne jezikovne vzorce slovenske kulture, kar pomeni, da je treba pri didaktični operacionalizaciji na podlagi uporabnostnega načela izpostaviti tista znanja, ki neposredno prispevajo k razvijanju sporazumevalne zmožnosti. V didaktiki jezika se je za doseg tega cilja uveljavil tako imenovani dopolnjeni komunikacijski model (Vogel 2015), ki poudarja usvajanje jezika prek rabe jezika oziroma sporazumevalne izkušnje. Učenec oziroma dijak ni pasiven sprejemnik učiteljeve razlage, temveč ob obravnavanem besedilu razvije svoje stališče, ki ga potem v pogovoru deli s sošolci in učitelji. Temeljna metoda na vseh stopnjah šolanja naj bo torej celostna obravnava neumetnostnega besedila, njegovih pomenskih, funkcijskih, prag-

matičnih in jezikovnih vidikov, pri čemer sta jezik kot sistem in kot raba sicer povezana, v ospredju pa naj bo raba živega jezika. Obravnavana neumetnostna in tudi umetnostna besedila so pri komunikacijskem pouku prilagojena kognitivni zmožnosti naslovnika, njegovemu spoznavnemu in čustvenemu svetu. Pri tem je pomembno, da izbrano besedilo s kakšno prvino, temo, problemom ali junakom nagovarja mladega bralca in izzove motivacijo za nadaljnjo obravnavo. Izbor jezikovno, vsebinsko in oblikovno privlačnih besedil nudi naslovníkom motivacijo za poglobitev, črpanje iz osebnih izkušenj, medpredmetno povezovanje in metakognicijo. Več pozornosti bi bilo treba nameniti tudi tvorjenju različnih praktičnosporazumevalnih in uradoválnih besedilnih vrst, le v samostojni ubeseditvi se namreč sporazumevalna zmožnost preverja celostno.

Kot smo uvodoma že opredelili, je temeljni cilj komunikacijskega pouka vzgojiti uporabnike jezika z razvito zmožnostjo funkcionalnega sporazumevanja. Prav to je bil povod za pripravo učnih enot, ki so poleg drugih didaktičnih orodij in izobraževalnih modelov nastale v okviru projekta EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja (Brezigar & Zver 2019).¹² Učno gradivo je namenjeno učencem in dijakom prvostopenjskih in prvih dveh razredov drugostopenjskih srednjih šol, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. Pri zasnovi učnih enot smo izhajali iz Strateškega dokumenta o skupnih didaktičnih modelih (Vidau & Grgič 2019) in ugotovitev, da slovenščina kot učni jezik šole ni nujno tudi prvi in primarni jezik učencev in dijakov, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, slovenščina pa tudi ni nujno jezik okolja, v katerem ti učenci in dijaki živijo. Strukturirane naloge so nastale s ciljem, da bi uporabnikom naslikale fiktivne okoliščine sporazumevanja in jim tako približale različne rabe slovenskega jezika, ki jih v svojem fizičnem prostoru niso oziroma ne morejo biti deležni. Učno gradivo zajema primerno dolga avtentična besedila,¹³ ki so vzeta iz realnih sporazumevalnih vzorcev vsakdanjega življenja, primerna kognitivni zmožnosti naslovníkov, torej učencev in dijakov v starosti od 11 do 16 let (EDUKA2 2019b). Na avtentična besedila, ki primarno niso nastala za pedagoško rabo, se nanašajo izvirne naloge, ki želijo ponazoriti proces praktičnosporazumevalnih vzorcev v vsakdanjem življenju. Povezane so s potrebami, ki se pojavljajo v različnih govornih položajih ter so tematsko relevantne in zanimive za starost naslovníkov. Spontani subjektivni odzivi učencev oziroma dijakov na obravnavane teme in komunikacijske vzorce vodijo v pogovor, ki izhaja iz njihovih osebnih izkušenj iz realnega sveta, poznavanja druge literature, sveta medijev in tehnologije, torej tem, ki mlade pritegnejo, učitelj pa jih pri tem usmerja, dopolnjuje in neznanu razloži. Naloge na nedvoumen način opozarjajo na napake in pojave jezikovnega stikanja na različnih ravneh jezika (paronimi, kalki, konvergence ipd.). Učenci in dijaki jih s pomočjo poenostavljene in nedvoumne razlage ter številnih nalog prepoznajo, ozavestijo in nadomestijo z ustrežno različico iz slovenskega jezikovnega kontinuuma.

Pričujoči primer dobre prakse, predvsem pa izsledki raziskav, ki jih je avtorica izvedla od leta 2015 do leta 2019, potrjujejo, da temeljno odgovornost za razvoj sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku v vseh sporazumevalnih okoliščinah nosijo vzgojno-izobraževalne ustanove. Pri pouku slovenščine bi bilo smiselno nameniti več pozornosti dopolnjenemu komunikacijskemu modelu,¹⁴ delu z avtentičnimi besedili in usvajanju vzorcev, ki so uporabni tudi zunaj strukturiranega pedagoškega okolja, ter tako vzgojiti učinkovitejše uporabnike slovenskega jezika.

Literatura in viri

- Baloh, B., 2016. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti z neumetnostnimi besedili. *Trends and tendencies in modern philology* 1, 169–187.
- Bešter Turk, M., 2011. Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56, 111–130.
- Bogatec, N., 2014. Medkulturna vzgoja in izobraževanje v čezmejni perspektivi. V N. Bogatec & N. Zudič Antonič (ur.) *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*. Univerzitetna založba Annales, Koper, 23–53.
- Bogatec, N., 2015. Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 74, 5–21.
- Bogatec, N., 2019. Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Koledar: za leto ... (2019)*, [Goriška Mohorjeva družba], 228–229.
- Brezigar, S., Bešter, R., Medvešek, M. & Žagar, M., 2012. Cultural Aspects and Life of Ethnic Minorities in Central Europe. V E. Lantschner, S. Constantin & J. Marko (ur.) *Practice of Minority Protection in Central Europe*. Nomos, Baden-Baden, 61–91.
- Brezigar, S., 2013. Ali se slovenska jezikovna skupnost v Furlaniji-Juljski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Juljske krajine*. Ciljno začasno združenje Jezik-Lingua, SLORI, Trst, 97–116.
- Brezigar, S. & Zver, S., 2019. Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v FJK: študija primera in razvojne možnosti. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 51–67.
- Brown, H. D., 2004. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education, New York.
- Canale, M. & Swain, M., 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic* 1 (1), 1–47.
- Cavaion, I. M., 2018. Aree di confine e formazione degli insegnanti di LS: lo sloveno nelle scuole nell'area di confine italo-slovena. *Scuola e lingue moderne* 56 (7/9), 13–18.
- Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary, 2005. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> (dostop 30. 8. 2019).
- Edmondson, W., 1999. *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr Verlag, 195–197.
- EDUKA2, 2019a, <http://www.eduka2.eu/eng/> (dostop 22. 8. 2019).
- EDUKA2, 2019b. Didaktično gradivo – poučevanje slovenščine kot J1 v Italiji, <http://www.eduka2.eu/slv/> (dostop 28. 8. 2019).

- Ferbežar, I., 1999. Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47 (4), 417–436.
- Ferbežar, I. & Pirih Svetina, N., 2004. Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* 49 (3/4), 17–33.
- 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., 2016. Opredeljevanje in definicija jezika narodne manjšinske skupnosti kot ideološki konstrukt: primer Slovencev v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 77, 87–102.
- Grgič, M., 2017a. Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko. *Jezik in slovstvo* 62, 89–98.
- Grgič, M., 2017b. Teoretska izhodišča in metodološki okvir pri izdelavi uporabnikom prijaznejšega spletišča: primer platforme SMEjse – slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina 2.0* 2, 85–110.
- Grgič, M., 2019. Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo čezmejno šolstvo? *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 83, 35–50.
- Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. V J. B. Pride & J. Holmes (ur.) *Sociolinguistics: selected readings*. Penguin Books, Hamondsworth, 269–293.
- INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e educazione, 2018. *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. INVALSI, Roma, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (dostop 22. 8. 2019).
- Izpitne pole INVALSI za preverjanje znanja slovenščine v šolskem letu 2018/2019*. Interno gradivo, SLORI, Trst.
- Jagodic, D., 2013. Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev. V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljnočasno združenje Jezik-Lingua, SLORI, Trst, 37–70.
- Kaluža Pocecco, T., 2016. Nacionalni preizkus znanja iz slovenščine ob zaključku srednje šole prve stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Revija za elementarno izobraževanje* 4, 105–122.
- 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.
- Komac Gliha, N., 2009. *Slovenščina med jeziki Kanalske doline*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana; Slovensko kulturno središče Planika, Ukve; SLORI, Trst.
- Melinc Mlekuž, M., 2007. Literarna vzgoja – izhodišče za razvijanje nacionalne pripadnosti. V I. Novak-Popov (ur.) *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko FF, Ljubljana, 221–224.
- Melinc Mlekuž, M., 2014a. Maturitetna pisna naloga iz slovenščine na slovenskih šolah v Italiji – odraz kulturne zmožnosti zamejskih maturantov. *Slovenščina v šoli* 17 (3/4), 42–48.
- Melinc Mlekuž, M., 2014b. Vzgoja narodne pripadnosti pri književnem pouku. V A. Žbogar (ur.) *Repcija slovenske književnosti*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 271–278.
- Melinc Mlekuž, M., 2015. *Pouk slovenščine kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika*. Doktorska disertacija. Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani, Univerza v Ljubljani.

- Melinc Mlekuž, M., 2016. Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku/Didactic-Methodological Aspects of Teaching Slovenian in the Slovenian-Italian Cultural Contact Area. V R. Andres, L. Rezončnik, M. Rožič & N. Zavašnik (ur.) *Slovanski jeziki na stičišču kultur /Slavic Languages on the Cultural Contact*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Studentska sekcija, Ljubljana, 41–49, 51–59.
- Mezgec, M., 2012. *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku*. Univerzitetna založba Annales, Trst.
- Mikolič, V., 2005. Nekatere lastnosti sporazumevalne zmožnosti v slovenskem in italijanskem jeziku v dvojezičnem okolju Slovenske Istre. *Slavistična revija* 53, 49–70.
- Ministero della pubblica istruzione, 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero della pubblica istruzione, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf (dostop 26. 8. 2019).
- Pertot, S. & Kosic, M. (ur.), 2014. *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. SŁORI, Trst.
- Vidau, Z., 2015. Medkulturni položaj mladih, ki se šolajo v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja* 74, 23–39.
- Vidau, Z., 2018. Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu v Italiji. V M. Obid (ur.) *Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu*. Zvezek 2. Inštitut za narodnost na vprašanja, Ljubljana; Slovenski znanstveni inštitut, Celovec; Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Celovec; Slovenski raziskovalni inštitut, Trst, 51–95.
- Vidau, Z. & Grgič, M., 2019. *Strateški dokument o skupnih didaktičnih modelih/Documento strategico di modelli didattici condivisi*. Projekt EDUKA 2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja/ Per una governance transfrontaliera dell'istruzione. SŁORI, Trst.
- Vogel, J., 2015. Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60 (3/4), 173–183.
- Starc, S., 2017. *Učni načrt za slovenski jezik*. Državni izobraževalni zavod Jožef Štefan, Trst.
- Steinberg, D. D., 1993. *An Introduction to Psycholinguistic*. Longman, London, New York.
- Štefanc, D., 2012. Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov? V B. Šteh (ur.) *Preverjanje in ocenjevanje znanja in vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana.

Opombe

- ¹ V prispevku uporabljamo (tudi) besedno zvezo slovenska skupnost, pri tem pa mislimo na slovensko narodno in jezikovno skupnost. Po mnenju Vidauove (2015, 26) je namreč to, ali je slovenska manjšina v Italiji jezikovna ali narodna skupnost, družbenopolitično pomembno, saj gre za skupnost, ki teži k celostni družbeni in politični participaciji in realizaciji svojih kulturnih, gospodarskih in političnih interesov.
- ² Brezigarjeva (2013, 101) ugotavlja, da lahko postane pripadnik manjšine tudi nekdo, ki izhaja iz večinskega dela prebivalstva, če se ji s spoznavanjem in rabo manjšinskega jezika ter sprejemanjem kulturnih vrednot manjšinske skupnosti približa in postopoma vključi vanjo.
- ³ Z besedno zvezo slovenske šole mislimo na vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom v tržaški in goriški pokrajini ter večstopenjsko šolo s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Špetru. Na italijanskih šolah se je mogoče slovenščino kot učni predmet učiti na Večstopenjski šoli Iqbal Masih v Trstu in Večstopenjski šoli Giovanni Lucio na Miljah (Cavaion 2018).
- ⁴ Iz pregleda maturitetnih naslovov je razvidno, da se vse od prve splošne mature iz slovenščine leta 1969 do leta 1983 niti eden ni nanašal na slovensko narodnost, bili so le prevedeni iz italijanščine,

kar je bilo v nasprotju s četrtem členom posebnega statuta Londonskega memoranduma ter osmim členom Osimskega sporazuma, kjer je jasno zapisano, da mora slovenska šola vsebinsko odražati slovensko narodno skupnost in ne sme biti prevod italijanske šole. Prvi literarni naslov, ki se je nanašal na slovensko kulturo, je sindikatu slovenske šole in deželni komisiji uspelo priboriti šele leta 1983. Od šolske reforme v šolskem letu 1998/99 ostaja struktura pisnega maturitetnega izpita enaka. Dijaki izbirajo med interpretativnim esejem (naloga tipa A), zapisom kratkega eseja ali časopisnega članka iz literarnoumetnostnega, socioekonomskega, zgodovinskopolitičnega ali tehnično-znanstvenega področja (naloga tipa B), zgodovinsko temo (naloga tipa C) in tako imenovano splošno nalogo (naloga tipa D).

- ⁵ Po Canaleu in Swainu (1980, 1–47) sporazumevalno zmožnost sestavljajo tri delne zmožnosti, in sicer slovnična, sociolingvistična in strateška zmožnost. Po Bachmanu in Palmerju (1996) je sporazumevalna zmožnost sestav jezikovnega znanja oziroma zmožnosti, ki je sestavljena iz organizacijskega znanja in pragmatičnega znanja, in strateške zmožnosti, ki posamezniku omogoča, da učinkovito uporabi jezikovno znanje in druge sestavine za doseg sporazumevalnega cilja.
- ⁶ Hymes (1972, 269–293) je idealiziranemu pojmovanju jezikovne zmožnosti Chomskega (1965) dodal še družbeno vlogo jezika, saj se namreč posameznik ne uči le povedi danega jezika, temveč usvaja tudi pravila za njihovo rabo v raznih okoliščinah.
- ⁷ Sporazumevanje v prvem jeziku, sporazumevanje v drugem ali tujem jeziku, matematična pismenost, raba informacijsko-komunikacijske tehnologije, učenje učenja, medosebne, medkulturne in državljanske zmožnosti, podjetnost in kulturna zavest.
- ⁸ Kultura in jezik sta najbolj izpostavljena elementa diferenciacije med večinskimi in manjšinskimi skupnostmi v Srednji Evropi, prav vloga jezika pa je tudi ključna pri posredovanju manjšinske kulture, vrednot in tradicij v procesih socializacije in akulturacije (Brezigar et al. 2012, 65–67).
- ⁹ Nacionalni preizkus znanja, za katerega skrbi zavod INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – Državni inštitut za evalvacijo vzgojno-izobraževalnega sistema), poteka v drugem in petem razredu osnovne šole, v tretjem razredu prvostopenjske srednje šole ter v drugem in petem letniku drugostopenjske srednje šole.
- ¹⁰ Reproduciranje učne snovi spada v visoko jezikovno zvrst, saj poteka v formalnih govornih situacijah. Fishman (1980, 3–15) znotraj dane skupnosti govorcev loči jezikovne zvrsti na nižje in višje oziroma nižjega in višjega statusa.
- ¹¹ Pojav je v nasprotju s klasičnim pojmovanjem diglosije v drugi polovici dvajsetega stoletja, ki poudarja nepoznavanje višjih zvrsti jezika v formalnih okoljih zaradi prepovedi in stigmatizacije (Kaučič Baša 1997).
- ¹² Projekt EDUKA2 – Čezmejno upravljanje izobraževanja/Per una governance transfrontaliera dell'istruzione je financial Program sodelovanja Interreg V-A Italija–Slovenija s sredstvi Evropskega sklada za regionalni razvoj. Cilj projekta EDUKA2 je krepitev čezmejnega sodelovanja na področju izobraževanja z razvijanjem enotnih didaktičnih orodij in izobraževalnih modelov. Vodilni partner projekta je Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI). Partnerji projekta so: Inštitut za narodnostna vprašanja (INV), Societät Filologjiche Furlane – Furlansko filološko društvo Graziadio Isaia Ascoli, Univerza v Novi Gorici, Univerza Ca' Foscari v Benetkah in Univerza na Primorskem – Pedagoška fakulteta. Več o projektu EDUKA2 na www.eduka2.eu.
- ¹³ Brown (2004) izpostavi, da je avtentičnost nalog zagotovljena, če je jezik čim bolj naraven, če so postavke povezane s kontekstom, če so izbrane teme smiselne, zanimive in relevantne za učence, če so postavke tematsko povezane in če se naloge približajo resničnim govornim položajem.
- ¹⁴ Na Izobraževalnem zavodu Jožefa Štefana v Trstu je v šolskem letu 2018/19 prvič potekal pouk po prenovljenem učnem načrtu za pouk slovenščine (Starc 2017), ki je v ospredje postavil delo z besedilom in komunikacijski pristop. Učni načrt uvaja večkodna besedila, ki spodbujajo dialog z naslovnikom.